الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم -

كلية الأدب العربي و الفنون

قسم الدراسات اللغوية

واقـــــع الدرس العروضي في ضوء الإصلاحات التربوية

في الجزائر -مرحلة التعليم الثانوي أنموذجا-

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات.

إعداد الطالب :

* عادل بلخيري.

إشراف الأستاذ الدكتور :

أ. د. حنيفي بن ناصر .

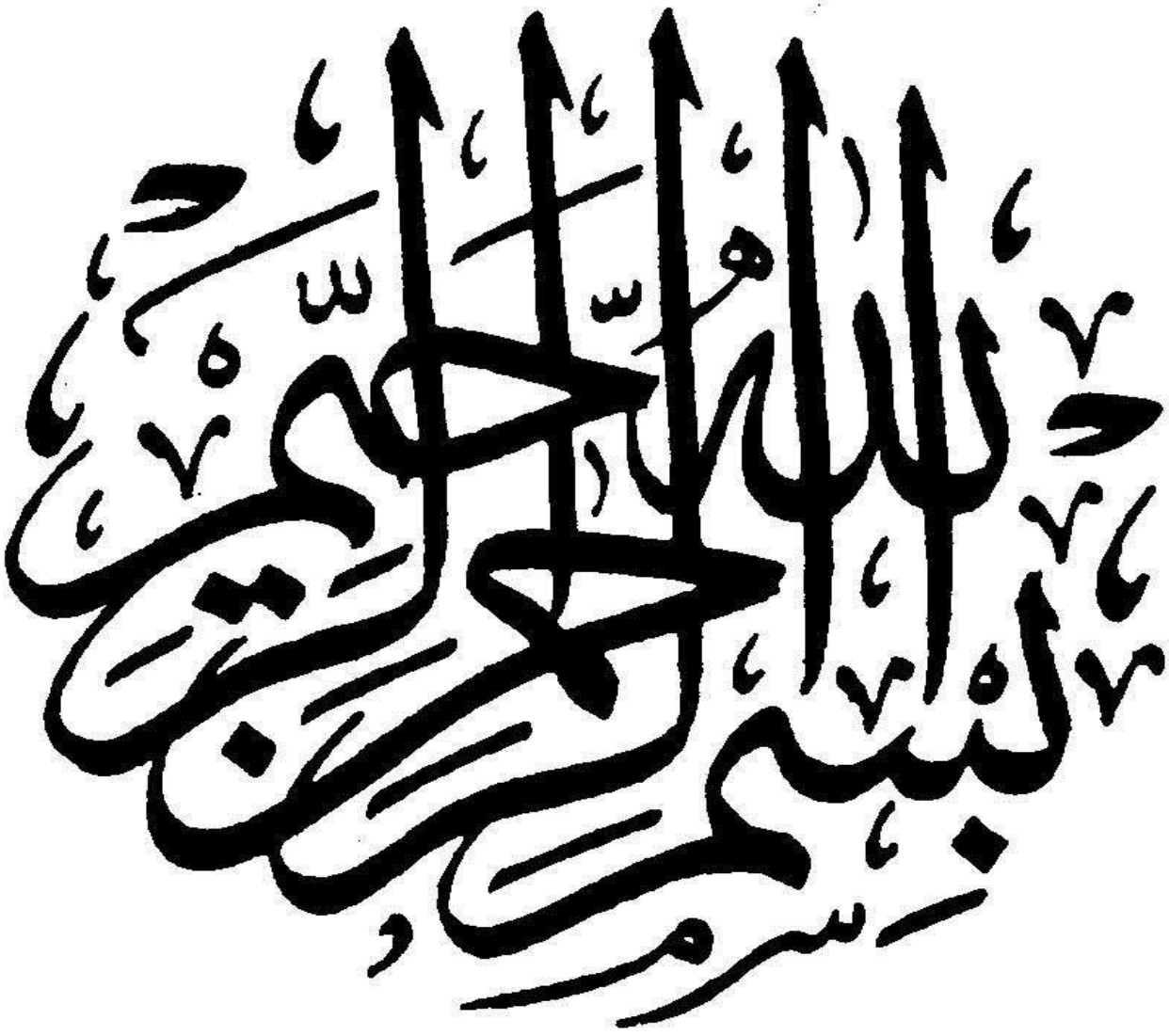
لجنة المناقشة :

أ.د أحمد مسعود	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بن أحمد، وهران 02	رئيسا
أ.د حنيفي بن ناصر	أستاذ التعليم العالي	جامعة عبد الحميد بن باديس .مستغانم	مشرفا ومقررا
أ.د حسن بن مالك	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بن أحمد، وهران 02	عضوا مناقشا
د .الأحمر الحاج	أستاذ محاضر "أ"	جامعة جيلالي اليابس، سيدي بلعباس	عضوا مناقشا
د.لحسن رضوان	أستاذ محاضر "أ"	جامعة عبد الحميد بن باديس .مستغانم	عضوا مناقشا
د. بوكربعة تواتية	أستاذ محاضر "أ"	جامعة عبد الحميد بن باديس .مستغانم	عضوا مناقشا

السنـــــة الجامعيـــــة :

1440/ 1441 هـ

2019 /2020 م


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

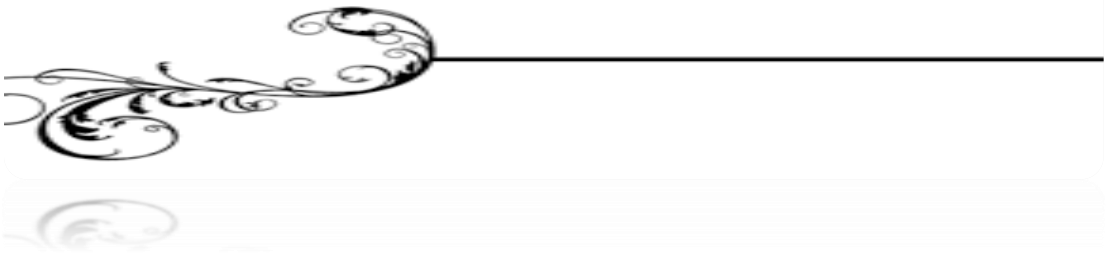
الحمد لله الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة

وأعاننا على أداء هذا الواجب

ووفقنا إلى انجاز هذا العمل .

نتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد على إنجاز هذا العمل ، وفي تذليل ما واجهناه من صعوبات، ونخص بالذكر الأستاذ المشرف الدكتور حنيفي بن ناصر الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته ونصائحه القيمة التي كانت عونا لنا في إتمام هذا البحث.

ولا يفوتنا أن نتوجه بالشكر إلى اللجنة الفاحصة لهذا العمل .



مقدّمة

مقدّمة :

يُعدُّ ميدان التعليمية أو الديداكتيك وما تبحث فيه من إشكالات وقضايا ومسائل حديث الرّاهن وبضاعة الوقت، وقد استثمره الباحثون في تذليل صعوبات تعليم المواد على اختلافها، كما أن العملية التعليمية تعد بشكل عام أبرز تحد لتطور الأمم وحفظ كيانها، مما يشكل هاجسا يؤرق منظريها ومهندسي طرائق التدريس فيها ومناهج تعليمها، إذ عليها تتوقف حياة الدول ككينونة دينامية، في عصر تتدافع فيه الأفكار وتتزاحم الابتكارات وتتسابق الأديان وتتصارع فيه الثقافات، تتشبث بماضيها البلدان وتحفظ لغتها بين اللغات، وكل ذلك بمنطق البقاء للأقوى وإن لم يكن الأصلح، وفي ظل هذا التدافع تظل مناهج التعليم الفيصل في حسم الصراع، فتطور الأمم على جميع الأصعدة منوط بتطور مناهج التعليم فيها وحفاظها على تاريخها ولغتها ودينها بين أمواج العولمة العاتية منوط أيضا بمناهج تعليمها النابعة من ثقافتها وخصوصية مجتمعاتها، واستنادا لما تقدم تبرز أهمية البحث من منطلق الإشكالية التي يتصدى لمعالجتها، من خلال استقراء نشاط هو بمثابة جزئية من مجال تعليمية اللغة العربية يترجم من خلاله الرؤية البعيدة المدى في بناء محتوى مناهج المواد مهما دقت أنشطتها لبناء متكامل يخدم الرؤية العامة لبرامج التعليم والأهداف الكبرى التي سطرتها وزارة التربية والتعليم، لبناء دولة تحفظ لغتها وماضيها وتبني حاضرها ومستقبلها بعلوم عصرها، ولا شك أن حفظ اللغة العربية بعلومها حفظ لتاريخ أمة صمد أمام حملة استدمارية طيلة القرن ونصف القرن، فمن للنحو والبلاغة والعروض

...في ظل تهديد تقني جديد معزز بانبهار عربي أمام إنجازات العولمة التي لم يتخل قوادها عن لغاتهم وتاريخهم، بل سعوا لفرضها على غيرهم من المجتمعات والأمم ؟ !

ومن بين علوم العربية الواجب حفظها نجد علم العروض الذي تبوأ مكانة هامة بين علوم العربية منذ تأسيسه على يد الخليل بن أحمد الفراهيدي، ولا أدل على ذلك من كثرة المؤلفات في هذا الميدان من مطولات ومتون وشروح واستدراكات واختصارات وتيسيرات ...، وقد كان أحد أعمدة الملكة اللغوية لمن رام الفصاحة والبلاغة، ولا زال كذلك لمن سلك طريقا ينحو فيها سمت العرب في كلامها، وذلك للترسانة الهامة من المصطلحات المتعلقة بالبيئة العربية من جهة، ومن جهة أخرى لتعلقه بميدان الشعر الذي هو ديوان العرب الحافظ لتراثها ومآثرها .

ولسائل أن يثير انشغالا حول فائدة هذا العلم في عصر مصطلحاته العلمية باللغات الأجنبية، ولا مكان للخيمة وأجزائها في الحياة المدنية، بل حتى الأدب قد تشظى فنونا كاد يتجاوز بها القصيدة العمودية، ويشتد السؤال مثيرا زوبعة الجدال حين يتعلق الأمر بإدراج هذا العلم في المناهج التعليمية، بل قد تحقق للكثيرين عدم جدواه بدليل حذفه من مناهج التخصصات العلمية بداية من المرحلة الثانوية .

إن التأمل الموضوعي لمناهجنا التعليمية في المرحلة الثانوية يجلي محاولات التضييق على علوم العربية عامة، والعروض بشكل خاص، فهو محصور في الشعب الأدبية بسويعات من الحجم الساعي، منعدم الوجود في الشعب العلمية ومرد ذلك كله أسباب

عديدة، أبرزها النظرة القاصرة لعلم العروض وعدم تبيّن أطرافه المترامية التي تتجاوز الذوق الشعري إلى الموسيقى والرياضيات وعلم النفس وعلم الاجتماع والتاريخ والطبونيميا وحتى علم الحاسوب والتكنلوجيات الحديثة ناهيك عن النحو والصرف والبلاغة، وليس في الأمر مبالغة، إذ شهد الواقع بأن التخصص لا يعد عائقا أمام الباحث خصوصا في هذا العصر الذي يشهد سبقا في مجال العلوم البينية، وإن علاقة العروض بالعلوم الآنفة الذكر تبرز هذه الأهمية، وهو أمر مغيب للأسف حتى في مناهجنا الجامعية في التخصصات الأدبية (حتى لا نرفع سقف الأمل للتخصصات العلمية والتقنية).

وقد قدمت عدة دراسات تتناول علم العروض – خارج الكتب المدرسية - وتحاول تيسيره ما أمكن كما في ميزان الذهب لأحمد الهاشمي والعروض الواضح لمدوح حقي، وكتاب الشعر لجميل سلطان وغيرها، والمطلع على منهج الكتب المدرسية المقررة على مر الإصلاحات يجد أنها لا تخرج في إطارها العام عن منهج الدراسات المذكورة آنفا..

والدرس العروضي في مرحلة التعليم الثانوي -وتحديدا لدى الشعب الأدبية- معروض في المناهج والكتب المدرسية عبر مراحل الإصلاح مما يُمكّن من الوقوف على طبيعة تعليمية هذا العلم وإبراز أسباب تلقيه، إذ أن هناك ضعفا واضحا ونفورا بيّنا من علم العروض لدى الطلبة، ومن خلال ما تقدم يتأتى مسوغ اختيارنا لموضوع هذا البحث الموسوم بـ" **واقع الدرس العروضي في ضوء الإصلاحات التربوية، مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر أنموذجا** " والذي يتمحور أساسا بحكم طبيعته البيداغوجية حول عملية النقل الديداكتيكي لعلم العروض عبر مقاربات الإصلاح .

إن الإشكالية الأساسية التي تشكل بؤرة البحث تتبلور معالمها في الانشغال الرئيس المتمثل في السؤال الآتي : ما حظ الدرس العروضي من الإصلاحات التربوية؟ وكيف تناولته المقاربات المعتمدة في ضوء أهدافها وآلياتها من خلال السندات البيداغوجية ؟ وإلى أي مدى أسهمت هذه المقاربات في حل إشكالية تلقي الدرس العروضي لدى طلبة المرحلة الثانوية ؟ وهل نقله ديداكتيكيا من المعرفة العالمة إلى المعرفة المدرسية تم بطريقة صحيحة في جميع مراحل هذه العملية ؟ .

ويقتصر هذا البحث على رصد وتحليل واقع تدريس العروض في المرحلة الثانوية على مدار المقاربات البداغوجية للشعب الأدبية استنادا للوثائق والمناهج والكتب المدرسية المرافقة لهذه المقاربات.

لقد كان من الملائم لطبيعة هذا البحث أن يستعين بالمنهج الوصفي الذي يعمد أولا إلى إعطاء صورة واضحة دقيقة عن تفاصيل تناول الدرس العروضي ومراحل تقديمه في كل مقاربة ثم الانتقال بعد ذلك إلى التقييم والتقويم وإبراز سلبيات وإيجابيات كل مرحلة، ومدى تحقيقها للغاية المنشودة من تدريس علم العروض، ووصف ظاهرة الإصلاح التربوي عموما .

وقد ارتأيت استنادا لطبيعة الموضوع أن تنهض خطته على فصل تمهيدي وثلاثة فصول مقسما كلا منها إلى ثلاثة مباحث :

الفصل التمهيدي : وهو عبارة عن مدخل مفاهيمي توزعت عناصره على ثلاثة مباحث؛ حيث تناولت في المبحث الأول مفاهيم اللسانيات العامة، واللسانيات التطبيقية ومجالاتها، وخصّصت المبحث الثاني للحديث عن الديداكتيك وأنواعها، مسلطا الضوء على جهازها المفاهيمي، أما المبحث الثالث من الفصل التمهيدي فقد خصصته لقضايا ديداكتيك اللغة العربية وتعليمها لغة أمّا وأجنبية .

الفصل الأول : وسمته بـ **" ميادين الإصلاح التربوي في الجزائر "** وضمّ ثلاثة مباحث؛ تطرقت في المبحث الأول إلى مفهوم الإصلاح ومراحله، وتطور الكتاب المدرسي في الجزائر تبعا لهذه الإصلاحات وشروط الإصلاح وخطواته، وختمته بعنصر تناولت فيه مآخذ عن أساليب الإصلاح في الجزائر، وخصّصت المبحث الثاني منه للحديث عن ميدان الإصلاح الهيكلي، مركزا الحديث فيه عن التعليم الثانوي ومراحل تطوره وأهميته والمشاكل التي تهدد استقراره، في حين استعرضت من خلال المبحث الثالث ميدان الإصلاح البيداغوجي وتطور المقاربات البيداغوجية انطلاقا من المقاربة بالمحتويات أو المضامين مرورا بالمقاربة بالأهداف ووصولا للمقاربة بالكفاءات كآخر محطة من محطات الإصلاح البيداغوجي .

الفصل الثاني : حمل عنوان **" العروض في ضوء المقاربات البيداغوجية "** وحاولت من خلاله معاينة الدرس العروضي من خلال كل مقاربة على حدة، إذ خصصت لكل مقاربة مبحثا يستعرض الدرس العروضي من خلالها في مرحلة التعليم الثانوي، فكان المبحث الأول ديداكتيك العروض في ضوء المقاربة بالمضامين، والمبحث الثاني في ضوء المقاربة الأهداف والمبحث الثالث في ضوء المقاربة بالكفاءات .

الفصل الثالث : عنونته بـ" **درس العروض من المعرفة العالمة إلى المعرفة التدريسية**" قصد رصد عملية النقل الديداكتيكي والتي خصصت لها المبحث الأول من الفصل؛ إذ تناولت فيه مفهوم النقل الديداكتيكي ومراحله، ثم عرّجت بعدها على مبحث ثان تناولت فيه التفريق بين "علم العروض" و"العروض" و"تعليمية العروض" لتحديد المعرفة المراد تدريسها، والتي تناولتها في المبحث الثالث ضمن النقل الديداكتيكي لعلم العروض من معرفته العالمة في مصادره الأساسية إلى المعرفة المدرسية، مبرزا الاختزال الذي تتعرض له في كل مرحلة .

وأهم المراجع التي تم اعتمادها :

- الكتب المدرسية والسندات البيداغوجية الموافقة لجميع الإصلاحات المتعلقة باللغة العربية في الشعب الأدبية للسنوات الثلاث في مرحلة التعليم الثانوي .
- بوفلجة غيات، التربية والتعليم بالجزائر.
- علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك.
- كامل محمود جمعة، تيسير العروض وتجديده.
- الخطيب التبريزي :كتاب الكافي في العروض والقوافي.

أما الصعوبات التي اعترضت سبيل هذا البحث فلا يخلو منها في واقع الحال بحث علمي جاد، وإنما يبرهن الباحث عن كفاءته وشدة مراسه العلمي من خلال تذليل هذه الصعوبات التي تعترضه وتوشك أن تثنيه عن متابعة تسيير دفة البحث إلى وجهته المنشودة، ولا أجدني مع هذا ممتنعا عن القول بأن أبرز الصعوبات التي

واجهتني وأنا بسبيل هذا البحث صعوبة الحصول على الوثائق البيداغوجية المتعلقة بالمقاربة بالأهداف وخاصة المتعلقة بالمقاربة بالمضامين في بداية البحث إلى أن اهتديت إلى موقع الذاكرة المدرسية، والذي تمكنت من خلاله من تحميل الكتب والوثائق المتعلقة بتلك المقاربات في زمانها، وما سوى ذلك فهي صعوبات مذللة بالاجتهاد واستشارة المشرف الأستاذ الدكتور حنيفي بن ناصر، والذي لا يسعني إلا شكره، فله خالص شكري وامتناني وعرفاني، فهو لم يدخر جهدا على امتداد رحلة هذا البحث والتواء مسالكه الوعرة أحيانا في تسديد خطى صاحبه .

وللدراسة أهمية علمية وأخرى عملية إذ تكمن الأهمية العلمية للدراسة في أنها تتناول عمليات النقل الديداكتيكي الممنهج أو الاعتباطي لمعرفة عالمة متعلقة بعلم تراثي " علم العروض " إلى معرفة تدريسية مبسطة في ضوء المقاربات البيداغوجية التي اعتمدها الاصلاح التربوي في الجزائر في كل مرحلة من مراحله في طور التعليم الثانوي .

وأمّا الأهمية العملية لهذه الدراسة فتكمن في التوصل إلى وضع المؤشرات التخطيطية لهندسة برامج تعليمية اللغة العربية، وتحديدا تعليمية العروض استنادا للخبرات البينية في مجال اللسانيات التطبيقية، وذلك بتوفير معلومات كمية أو كيفية تتصف بالحداثة والدقّة العلمية والموضوعية .

كما جاءت هذه الدراسة لتحقيق جملة من الأهداف :

أولا : استقصاء آليات تيسير علم العروض في ضوء المقاربة بالمضامين .

ثانيا : استقصاء آليات تيسير علم العروض في ضوء المقاربة بالأهداف.

ثالثا : وصف آليات تيسير علم العروض في ضوء المقاربة بالكفاءات .

رابعا : الكشف عن التكامل المعرفي بين هذه المقاربات التي سعت لتيسير تعليمية " العروض " أو الكشف عن المنحنى الخطي الذي سلكه الدرس العروضي في محاولات تيسيره عبر المقاربات الثلاث .

خامسا : الوصول إلى مؤشرات تخطيطية، تسهم في تطوير البرامج التعليمية وتيسير تعليم علوم اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي خصوصا علم العروض، والذي يلاحظ أنه يعاني قطيعة مع المستجدات الديداكتيكية .

لذلك فجهدنا منصب في هذا البحث في مجال التعليمية وهو يحلل تعليمية العروض وفق أقطاب التعليمية المتعارف عليها في ضوء عملية النقل الديداكتيكي ولا يتناول علم العروض أو مصطلحاته بالنقد والتحليل، وإن لم نعدم الإشارة إلى ذلك. وهذا جوهر ما يميزه عن الدراسات السابقة التي تعد من أهم المرجعيات التي يرجع إليها الباحث في تحديد ما تتميز به دراسته عن غيرها من الدراسات السابقة، وفي هذا السياق نعرض أهم الدراسات التي وقعت بين أيدينا :

- دراسة محمد زوقاي : درس العروض في الثانوية - دراسة وصفية تحليلية-، رسالة ماجيستير، جامعة الجزائر، 2001-2002 .وتناول بالدراسة تعليمية العروض في المرحلة الثانوية في ضوء المقاربة بالأهداف، ولعلها من أولى الدراسات التي تناولت العروض في شقه التعليمي في النظام التربوي آنذاك، غير أنها عالجت مرحلة من مراحل الإصلاح ألا وهي المقاربة بالأهداف، ومن أهم النتائج المتوصل إليها قلة

الاعتماد على شواهد الشعر الجزائري، رغم التوجه السائد آنذاك بضرورة تثمين كل ما هو جزائري حيث يظهر الأدباء الجزائريون في المقرر بنسبة 11.05 بالمئة، وهي نسبة ضئيلة جدا، ونتيجة هامة أخرى توصلت لها الدراسة وهي أن من العوامل المساعدة على تدني مردود التدريس الانتقال من طريقة إلى أخرى قبل ثبوت نجاعة ونجاح الطريقة القديمة أو فشلها، فمن طريقة التدريس بالأهداف التي لم يستوعبها إلا ثلة من رجال التعليم، بدأنا نسمع عن تفكير السلطة الوصية بجدية في التعليم عن طريق الكفاءات، وذلك ما نشرته مجلة موعدك التربوي في عددها الخامس عن المركز الوطني للوثائق التربوية .

وما لاحظناه على هذه الدراسة إسهاب صاحبها في تقطيع الدواوين والشواهد الشعرية ،وهذا ما شكل قرابة الستين بالمئة من الدراسة، واختلفت دراستنا عنها في شموليتها للمقاربات الثلاث، وكذا اعتمادها على توجهات اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات .

- دراسة نجيب جحيش : إشكالية المصطلح العروضي بين القديم والحديث، أطروحة دكتوراه علوم، إشراف يوسف وغليسي جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 01 .

ارتكزت دراسة الباحث على المنظومة الاصطلاحية لعلم العروض وعدّها من الإشكالات الرئيسة التي لازمت هذا العلم قديما وحديثا، مسلطا الضوء على أصل استمداد مصطلحات العروض وكيف ومتى تم وضعها، وإشكالية الترادف والمشترك اللفظي في المصطلحات العروضية واختلاف العروضيين في تعريف بعض

المصطلحات حسب اختلاف تصورهم لقواعد العروض الأساسية وعلاقته ببيئة العرب وأشيائها قديما .

كما انتقد الباحث محاولات المحدثين لتيسير المصطلح العروضي ممثلا لذلك بثلاث نماذج عرض مقترحاتها، وأولى هذه النماذج إبراهيم أنيس وكتابه موسيقى الشعر أما النموذج الثاني فصفاء خلوصي وكتابه فن التقطيع الشعري والقافية، وأما الثالث فصلاح يوسف عبد القادر في العروض والإيقاع الشعري، وجاء في نقد الباحث لهذه النماذج أن مقترحاتها تعاني قصورا واضحا لافتقارها إلى المعاينة المتأنية والمتعمقة لمآزق المصطلح العروضي وإشكالياته الحقيقية، وذلك أبقاها في رأيه – على جرأتها وأهميتها – بعيدة عن ملامسة جوهر الإشكالية، وعن تقديم حلول شاملة وأدوية شافية لعلل المصطلح العروضي وأدوائه المختلفة، وهذا دون التقليل من شأن مقترحات النماذج المقدمة باعتبارها اجتهادات كاجتهاد الباحث هناك -واجتهادنا هنا- وكلها تصب في مصب واحد تعيش الهم العلمي نفسه وتتشارك التفكير بجد في حل الإشكاليات والمآزق المعرفية والاصطلاحية والتعليمية التي تحول دون تطور علم العروض ودون مواكبته للحركة الشعرية المعاصرة ومستجداتها الإيقاعية، وتحول أيضا دون تقبله وتلقيه تلقيا سلسا سهلا ومحببا بما هو مرتبط بفن أثير لدى العرب قديما وحديثا وهو الشعر على حد ما توصل له الباحث في خاتمة بحثه.

وتجدر الإشارة إلى أن بحثه في علم العروض ومصطلحاته وبحثنا في تعليمية العروض.

وفي الختام لا يسعنا إلا أن نجدد الشكر للأستاذ المشرف، الأستاذ الدكتور حنيفي بن ناصر على فتحه المجال لنا لولوج هذا التخصص أولا، ثم لمتابعته لنا إشرافا في إنجاز هذا البحث، فله منا جزيل الشكر، كما الشكر موصول للجنة الفاحصة لهذا العمل.

عادل بلخيري

العلمة في 2020/02/02

فصل تمهيدي

(مقاربة مفاهيمية)

المبحث الأول:اللسانيات التطبيقية

المبحث الثاني : الديداكتيك

المبحث الثالث:ديداكتيك اللغة العربية

توطئة :

يتغيا هذا المدخل إضاءة زاوية محورية تنير للقارئ تمفصلات البحث في ضوء تخصص الباحث " **اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات** "، وفق ما تقتضيه الضرورة المنهجية في انحدار هرمي من العام إلى الخاص إلى الأخص، تتجلّى من خلاله مكانة هذا التخصص في إعداد المناهج التربوية مهما تنوعت موادها، وتسطير البرامج اللغوية مهما دقّت علومها، وحل الإشكالات التعليمية مهما بلغت حدّتها، كما تتجلى فيه خطورة تهميشه، وما يترتب عن ذلك من مطبَات قد يتطلب إصلاحها سنوات وسنوات تلغي إصلاحات على إثرها إصلاحات، وذلك نتيجة إهمال الحصيلة المعرفية للبحوث اللسانية التي اخترقت مجالات معرفية عدّة، خصوصا في مجالات التربية ووضع المناهج وطرائق التدريس وتعليمية اللغات، وقد تنبّه قوّاد الحضارة لهذه الأهمية فجنّدوا لفيف الباحثين لتطوير الدّرس اللسانيّ خدمة لميادين شتّى، ناهيك عن علوم لغاتهم المختلفة.

"ولا يبدو غريبا أن تحتفل المجتمعات المتقدمة علميا وعلى رأسها الولايات المتحدة بالدّرس اللّساني ومجالاته المختلفة، وأن لا تتوانى عن استثمار طاقاتها وإمكاناتها ومنجزاتها في البحث اللّساني في خططها المرسومة للأمن القومي الأمريكي، فقد دعّمت الإدارة الأمريكية كثيرا من المشروعات اللّسانية التي تخدم مصالحها منذ منتصف القرن الماضي، بل إنّ بعض النّظريات اللّسانية ارتبطت بالدّعم الحكومي المباشر؛ فقد دعّمت

الحكومة الأمريكية مشروعات البنياويين في تحليل اللغات الهندوأوروبية لأنها كانت مقدمة لدراسة اللغات الأخرى في سياق المصالح الاستراتيجية"[1]

وعلى هذا الاهتمام والدّعم سارت أغلب الأمم في الحفاظ على كيانها اللغوي وأمنها القومي نظير ما نجده من تطور في مناهج التعليم الألمانية والكندية ...ولا أدل على ذلك من النتائج المحققة في الميدان، إن تأملا خاطفا لخلفيات مناهجها التعليمية، خصوصا اللّغوية منها يظهر ذلك التنوع والتصارع والتكامل بين مدراسها اللسانية المختلفة فمدرسة بنيوية أمريكية وأخرى أوربية ووظيفية ومدرسة براغ ومدرسة ...إلخ .وهوأمر لم يلق الأهمية ذاتها في دولنا العربية، وإن كان، فاجتهادات شخصية أوبحوث علمية أورسائل وأطروحات بقيت حبيسة الأدراج، أوتجارب قيد التطبيق هنا وهناك يعوزها الدّعم الحكومي والقرار السّياسي إذ " **لا خلاف على أنّ اللّسانيات الحديثة لم تحظ بمكانتها اللاّئقة في السّاحة الأكاديميّة العربيّة، بل إنّها تقصّر عن أداء أبسط مهامها في إعادة العربية إلى مصاف اللّغات العالميّة الرّاقية، وحل كثير من المشكلات اللّغوية العالقة في الوطن العربي، ولا سيما في البلاد ذات الأوضاع اللّغوية الخاصّة كالسّودان والصّومال ودول المغرب العربي**"[2] .

ومن بين دول المغرب العربي التي تتنوع فيها المشكلات اللغوية العالقة نجد بلدنا الجزائر، إذ اللّسانيات في الجامعات لا تزال تعيش تصارعا وتدافعا، بين متعصب منبهر يرى في علوم التراث من نحووبلاغة وعروض تخلفا ورجعية تحول دون التقدم، ومن خائف متوجس يرى في اللسانيات منتجا غربيا دخيلا هدفه هدم العربية، يتوسطهما موقف لا

[1]) وليد العناتي، **العربية في اللسانيات التطبيقية**، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2012، ص 24.

[2]) وليد العناتي، **المرجع نفسه** ص 25.

يرضي الطرفين، يشق طريقه في استثمار المنجز الحداثي ما أمكنه الاستثمار في إعادة بعث وقراءة التراثي[1]، هذا من جهة التنظير والخلفيات الفلسفية. أمّا من الجوانب التطبيقية، فاللّسانيّات على مستوى التخطيط التربوي والتعليمي لا تكاد ترى لها أثرا إلاّ ما فرض في بعض الجوانب المتعلقة بتعليم اللّغة العربية كالمقاربة النّصيّة أومصطلحات بتوضيحات محتشمة في الوثائق البيداغوجية الصادرة عن وزارة التربية [2]، وما إن يكاد المتتبع يدقّق في استثمار اللّسانيات في هذا المجال أيضا حتى يطالعه صراع آخر في هذا المستوى ميدانه إشكالية التعريب وتعليم علوم العربية المتباين مدّا وجزرا باختلاف السّياسات وتعاقب الحكومات وتباين أهداف الإصلاحات .

وعودا على بدء فإنّ للسانيات التطبيقية أهميّتها البالغة في التخطيط التربوي وتعليم اللّغات ومناهج التعليم - وهوما أثبتته الدول المتقدمة علميا- بفضل منهجها العلمي الصارم الذي تتميز به " **ويتميز البحث التربوي عن غيره من العلوم بلغته الاصطلاحية الخاصة، والمتميزة بالدقة والضبط، وبنوع من القوة التكثيفية والتأطيرية مما يجعل الاشتغال بها والتحكم في سيرورتها هوفي النهاية تحكم في المنظومة التربوية والقدرة على ضبط أنساقها المعرفية** "[3] لذلك لابدّ من توضيح الجهاز المصطلحي لهذا التخصّص لاستجلاء حمولته الفكرية والمفاهيمية وصولا عند أهمّيّة استثماره في هذا البحث .

---

[1]) إن ما يؤكد هذه الفكرة ويعززها عندنا ما لانزال نلحظ معاركه تحتدم في الملتقيات و الندوات وجلسات مناقشات الأطروحات.

[2]) وهذا التوضيح المحتشم تجلى لنا من خلال بحثنا في رسالة الماجيستير الموسومة بـ:**واقع الدرس البلاغي في ضوء المقاربة النصية، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الشعبة الأدبية أنوذجا**، إشراف إبراهيم مناد، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم 2015 .

[3]) علي آيتأوشان، **اللسانيات والديداكتيك، نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، المغرب، ط1 ، 2005 ، ص 19 .

المبحث الأول : اللسانيات التطبيقية :

1- اللسانيات العامة وتجاوز المفهوم الكلاسيكي :

منذ قرن بل يزيد، والدراسات اللغوية العربية تحتفي بالنقلة النوعية التي أحدثتها محاضرات العالم السويسري **فردينان ديسوسير F.DE SAUSSURE (1857-1914)** بإخضاعه اللغة للمنهج العلمي وأضحى تعريف ديسوسير لعلم اللغة قبلة اللسانيين لا يحيدون عنه طرفة عين ! إلى أن شهدت اللسانيات في تطورها بعد ذلك طفرة علمية أضحى معها من الضرورة اعتماد تغيير جذري في مفهوم علم اللغة الحديث، الذي يشمل اللسانيات وتطبيقاتها وكذلك تقاطعها مع العلوم الأخرى في تناولها للغة إنتاجا وفهما واكتسابا وتعلما وتعددا وتحليلا وتأريخا ...إلخ ولا نكتفي بما هو شائع في الأوساط الأكاديمية من تعريف ديسوسير للسانيات[1] :" **بأنها الدراسة العلمية للغة في ذاتها ولأجل ذاتها** ". لأننا نكون بذلك قد حجرنا واسعا في هذا العصر الذي بلغ فيه علم اللغة الحديث شأوا في دراسة اللغة في ذاتها ولأجل ذاتها خصوصا في تحليل مستوياتها، وفي ذاتها لأجل أغراض أخرى ترجمة وتعريبا.. ودراسة جوانب علمية أخرى لأجل اللغة ذاتها استنادا إلى علوم أخرى واستخداما لآلياتها ودراسات شتى تبدو بعيدة عن اللغة تنظيرا وتطبيقا لكنها خدمت الدرس اللغوي الحديث بما لم يتح له من قبل من مثل الإعلام الآلي، والذكاء الصناعي، وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم

[1]) ينظرمثلا : خولة طالب الإبراهيمي، **مبادىء في اللسانيات**،دار القصبة للنشر، حيدرة، الجزائر، ط2،ص 09 ، وكذا محمد محمد يونس علي، **مدخل إلى اللسانيات**، دار الكتب الوطنية بن غازي، ليبيا، ط1، 2004 ، ص09 ، وكذا أحمد مومن، **اللسانيات النشأة والتطور**، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، ط2005،2،ص07، وكذا محمود السعران ، **علم اللغة مقدمة للقارئ العربي** ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت ، ص 51 وكذا أحمد محمد قدور، **مبادئ اللسانيات**، دار الفكر ،دمشق، سوريا، ط3، 2008 ص15 ....وغيرها من الكتب **التأصيلية والتمهيدية** في اللسانيات .

التربية ...، وليس فيما تقدم هدم لتعريف ديسوسير أوانتقاص من قيمته، وما ينبغي لنا ذلك بعد، إلا أن التطور الذي بلغته اللسانيات وانفتاحها على علوم أخرى فرض عليها مغادرة تقوقعها على دراسة اللغة في ذاتها ولأجل ذاتها، وفي هذا الإطار يعزز عبد العزيز العصيلي هذا التجاوز فيعرف علم اللغة في كتابه علم اللغة النفسي بأنه :

"العلم الذي يدرس اللغة الإنسانية دراسة علمية من جميع جوانبها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والأسلوبية والتداولية والثقافية، ويبحث في أساليب اكتسابها واستعمالها وطرائق تعلمها وتعليمها " [1]

وهو أحد التعريفات التي حاولت الإحاطة باللسانيات وتطبيقاتها، إذ قدّم مفهوما جديدا لعلم اللغة، محتفظا بعلميته ومبرزا لمرونته وتقاربه مع علوم أخرى، نائيا به عما ذهب إليه الاتجاه السائد لمفهوم علم اللغة بمفهومه الوصفي البنيوي structural linguistics والذي يحصر علم اللغة في شقه النظري العام Theoretical /General Linguistics وهو اتجاه يؤسس للبدايات الأولى لعلم اللغة حين كانت الصرامة العلمية تفرض على اللغوي أن يدرس اللغة في ذاتها " **يدرسها كما هي، يدرسها كما تظهر، فليس للباحث فيها أن يغير من طبيعتها ... ليس له أن يقتصر في بحثه على جوانب من اللغة مستحسنا إياها، وينحي جوانب أخرى اسهجانا لها، واستخفافا بها، أو لغرض في نفسه أو لأي سبب آخر من الأسباب ...أما أن علم اللغة يدرس اللغة من أجل ذاتها فمعناه أنه يدرسها لغرض الدراسة نفسها، يدرسها دراسة موضوعية تستهدف**

[1]) عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي ،علم اللغة النفسي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية،ط1 ، 200، ص13 ،14 .

الكشف عن حقيقتها "[1] والغرض من كل ما تقدم الوصف والتحليل لا غير، وهي مرحلة نظرية تراكمية سابقة بالضرورة لمرحلة إجرائية تطبيقية براغماتية، فإن لم يكن في المرحلة التأسيسية لعلم اللغة من موضوع دراسة اللساني " **أن يحقق أغراضا تربوية مثلا، أو أية أغراض عملية أخرى .إنه لا يدرسها هادفا إلى ((ترقيتها)) أو إلى تصحيح جوانب منها أو تعديل أخر "**[2] فإنه في المرحلة التالية ما وسمناها بالبراغماتية مطالب بتحقيق الأغراض التربوية باستثمار ما توصلت إليه الأبحاث اللسانية من نظريات، واستثمار أبحاث علم اللغة الوصفي في توصيف اللغة لأغراض عملية أخرى كتوصيف اللغة للحاسوب ،والعمل على ترقيتها بما تفرضه الثورة العلمية والتقنية في هذا العصر. من هذا المنطلق يتأكد لنا أن "**اللسانيات من حيث إنها الدراسة العلمية الموضوعية للظاهرة اللغوية تصبح وسيلة معرفية ومنهجية ضرورية لتحديد المجال الإجرائي للعملية التعليمية، وذلك بتوضيح الغايات والأهداف التعليمية من جهة ،وتذليل الصعوبات والعوائق من جهة أخرى**"[3]

ولو استمر تقوقع اللسانيات على ذاتها مكتفية بدراسة اللغة لذاتها ومن أجل ذاتها لما كان لها الدور البارز في مجال العلوم البينية، إذ لا يغرب عن الدارس في المجال اللغوي التطور النوعي والمتسارع الذي شهدته الدراسات اللسانية مرورا بمحطاتها الكبرى ومدارسها المختلفة بنيوية ووظيفية ووصولا إلى ما حققته من إنجازات، نقلتها من

---

[1]) محمود السعران ،**مرجع سابق** ، ص51

[2]) **المرجع نفسه** ، الصفحة نفسها .

[3]) **أحمد حساني**، المرتكزات اللسانية لتعليمية اللغات لغير الناطقين بها مقاربة لسانية تطبيقية تقابليةنصية ،**الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية**، ،أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية، مركز اللغات، الجامعة الأردنية 22-24 /2014/4، المجلد الأول ، ص06 .

مجال العلوم الإنسانية إلى مجال العلوم الصارمة في منهجها العلمي، كالفيزياء والرياضيات والهندسة والطب ... وقد أدى هذا التطور إلى اختراق اللسانيات عدة مجالات وتكاملها مع عدة علوم، تمخض عن هذا التكامل علوم جديدة مثل اللسانيات الاجتماعية واللسانيات النفسية واللسانيات الحاسوبية، واللسانيات التعليمية ...ولا شك أن المجال التطبيقي للسانيات هو الذي مكنها من تبوء هذه المكانة بين العلوم المختلفة، ونذكر هذا بين يدي التعريج لمفهوم اللسانيات التطبيقية وعلاقتها باللسانيات العامة وتقاطعها مع العلوم الأخرى .

2- اللسانيات التطبيقية والتوسع في دائرة العلوم البينية

2 -1 : المفهوم والنشأة :

تتعدد تعاريف هذا العلم وتتنوع لاتساع الميادين المندرجة تحته وتشعب الميادين الأخرى المندمجة معه، وتفاعلاته المختلفة مع مختلف هذه المجالات وقد عرفها معجم اللسانيات بأنها : **" مجموعة من البحوث التي تستعمل تلك الإجراءات اللسانية، من أجل حل بعض المشاكل الخاصة بالتساؤلات، وكذا الإشكاليات المطروحة من قبل باحثي الحقول المعرفية الأخرى، كما أنها تمثل في الوقت ذاته الجانب النفعي والتطبيقي للسانيات العامة، ومن ثمة فهي ضرورية غير أنها لا تمثل الحد النهائي للبحوث التي تتعلق بالظاهرة اللغوية "**[1]، ومن خلال هذا التعريف يتجلى لنا الانتشار الفوقي والتفرع التحتي للسانيات التطبيقية، إنها أشبه بالشجرة ثابتة الأصل بتفرع جذورها المرتكزة على الخلفية

[1]) Dubois (jean) et autres , **dictionnaires de linguistique , larousse** , paris 1973.p43

الفلسفية والنظرية لعلوم مختلفة، ممتدة الفروع بما تقدمه من حلول لإشكالات بحثية متعددة بتعدد الحقول المعرفية، وإن كان تشكل بذرتها الأولى " **فرع من فروع البحث اللساني، أخذ يخط لنفسه ملامح وجوده في النصف الثاني من القرن العشرين خاصة في انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية مع الاهتمام بتدريس اللغة الانجليزية لغة منشأ أو لغة أجنبية، استجابة لحاجة التفتح على العالم، وعلى المستعمرات بصورة خاصة"**[1].

وقد جمع العصيمي[2] جملة من التعريفات الحديثة للسانيات التطبيقية نذكر منها :[3]

تعريف برومفيت : BRUMFIT : " الاستقصاء النظري والامبريقي (التجريبي) لمشكلات العالم الحقيقي التي تكون فيها اللغة قضية أساسية " [4]

وهوتعريف يركز على الجانب البحثي فهو يتضمن عملا تجريبيا ميدانيا لمشكلات حقيقية تكون اللغة فيها الركيزة الأساسية .

تعريف شميت ومورسيا :SCHMITT AND CELCE-MURCIA : " استخدام ما نعرفه عن اللغة، وعن كيفية تعلمها، وعن كيفية استخدامها، لتحقيق بعض الأهداف (الأغراض) لحل المشكلات في العالم الحقيقي " [5] .

---

[1]) نواري سعودي أبو زيد، **محاضرات في اللسانيات التطبيقية** ،بيت الحكمة للنشر والتوزيع ،ط1 ،2012 ص 23 .

[2]) أستاذ الدراسات العليا المشارك للغويات التطبيقية والتربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، وقد عمل مستشارا ومحكما لمايكروسوفت في عدة مشاريع برمجية خاصة باللغة العربية، وعمل أيضا في شركة تطوير الخدمات التعليمية بمنصب مدير لتطوير تعليم اللغة العربية، وهو الآن المدير التنفيذي لمركز اللغويات التطبيقية التابع لجامعة محمد بن سعود الإسلامية .

[3]) ينظر : صالح بن فهد العصيمي، **اللسانيات التطبيقية قضايا وميادين وتطبيقات**، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع ، عمان ، ط1 ، 2019 ص22-26.

[4]) Brumfit, C.1997,How Applied Linguistics is the same as any other science .international journal of Applied Linguistics.7 (1) ,86-94.

[5]) Schmitt,Norbert.And Marianne Celce-Murcia.2002.An Overview of Applied Linguistics.In Norbert Schmitt (ed) .An Introduction to Applied Linguistics.Oxford University Press.1-16.:

في هذا التعريف تأكيد على الجانب التعليمي للغة، والنفسي (كيفية تعلمها : أي ما يجري في دماغ المتعلم) والاجتماعي والتداولي (كيفية الاستخدام)، إضافة إلى كون القضايا المطروحة أساسا مشكلات في العالم الحقيقي، لا أمرا متخيلا ومتصورا فحسب.

تعريف ويلكينز Wilkins: " على الإجمال تهتم اللغويات التطبيقية بالفهم المتزايد لدور اللغة في الشؤون الإنسانية لتزويدنا بالمعرفة اللازمة للمسؤولين عن اتخاذ القرارات المتصلة باللغة سواء نبعت الحاجة إليها من الفصل أو مكان العمل أو المحكمة أو المختبر " [1]

وهنا إبراز لواقعية اللسانيات التطبيقية المرتبطة بـ **(التربية والتعليم)**، ومكان العمل (تحليل الخطاب وعلاقات القوة)،والمحكمة (اللسانيات الجنائية والقضائية والقانونية) والمختبر (الإدراك والصوتيات) على سبيل المثال لا الحصر .

وهذه التعريفات كلها تجعل اللغة محور بحث وتطبيق وتعالج الإشكالات الواقعية المرتبطة بها، ما يفسح المجال لتكامل عديد المعارف والعلوم في إطار البحث ضمن اللسانيات التطبيقية .

وإذا كان تطبيق ما تستحدثه الدراسات اللغوية - تماشيا مع مبدأ أن اللغة وسيلة للاتصال والتفاهم- لا يحدد بفترة زمنية لأنه موغل في القدم قدم البحث اللغوي عبر الأزمنة واختلاف الأمكنة، ولأنه لا يمكن تحقيق هذه الوسيلة إلا إذا وضعنا نتائج الدراسة النظرية موضع التطبيق والممارسة، فإن اللسانيات التطبيقية كعلم مستقل له مبادئه ومصطلحاته ومناهجه الإجرائية لم يظهر إلا في حوالي سنة **1946م** حين صار "**موضوعا مستقلا في معهد**

[1]) Wilkins,D.A1999.Applied linguistics.In Spolsky ,B (ed) Concise Encylopedia of Educational Linguistics .Amsterdam :Elsevier :6-17.

تعليم اللغة الانجليزية بجامعة ميتشجان وقد كان هذا المعهد متخصصا في تعليم الانجليزية لغة أجنبية تحت إشراف العالمين البارزين تشارلز فيرزCharles Friesوروبرت لادوRobert Lado، وقد شرع هذا المعهد يصدر مجلته المشهورة (تعلم اللغة -مجلة علم اللغة التطبيقيLanguage Learning :Journal of AppliedLinguisticsثم أسست مدرسة علم اللغة التطبيقي . School of AppliedLinguisticsثم أسست مدرسة علم اللغة التطبيقي في جامعة إدنبرة عام 1958م"[1] ثم بدأ هذا العلم في الانتشار عبر المحاضرات والمجلات والملتقيات التي تعقد لأجله ولأهميته وشدة الحاجة إليه اعتمدته الكثير من الجامعات العالمية وذلك، حتى تأسس " الاتحاد الدولي لعلم اللغة التطبيقي" والمختصر في الرمز اللغوي الدال عليه" AILA "

Association Internationale de Linguistique Appliqué

ويشير الأستاذ صالح بلعيد إلى أن تبلور مفاهيم هذا العلم وظهور بوادره الأولى كان أساسا لغرض تعليم اللغة الأجنبية فيعرفه بقوله " **علم اللغة التطبيقي أوما يسمى باللسانيات التطبيقية، وهو حقل من حقول اللسانيات، ظهر سنة 1946 م في الوقت الذي ظهر الاهتمام بمشاكل تعليم اللغات الحية للأجانب**".[2] والظهور المقصود به هنا هو ظهور النضج واتضاح المعالم خصوصا مع تعليمية اللغة الانجليزية إذ تأثير هذه الأخيرة على اللغويات التطبيقية بمفهومها الحديث هوأكبر عامل في تطورها ونشأتها[3].

[1]) عبده الراجحي ،**علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية** ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، 1995 ، ص 08 .

[2]) صالح بلعيد، **دروس في اللسانيات التطبيقية** ، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة السابعة 2012 ، ص11 .

[3]) ينظر: صالح بن فهد العصيمي، **مرجع سابق** ، ص46-47

2-2 خصائص اللسانيات التطبيقية :

تتميز اللسانيات التطبيقية بخصائص تميزها وفق المنهج العلمي لتضمن الاستمرارية والانتاجية أهمها[1]:

أ- **البراجماتية(Pragmatisme)**: لأنها مرتبطة بحاجات المتعلم، وكل ما يحرك المنتج من معتقدات وظنون وأوهام لإنجاز الكلام. " **وهي مشروطة بطلب منهجي حيث تعمل على تلبية الحاجيات المتزايدة المتعلقة بتعليم اللغات، وخصوصا اللغات الوظيفية المتخصصة حيث الغاية هي تلبية حاجيات جمهور متزايد باطراد أكثر فأكثر كلغة التجارة والأبناك والطب** .."[2]

ب- **الانتقائية(Selectivité)** : حيث يختار الباحث ما يراه ملائما للتعليم والتعلم." **فإذا كانت اللسانيات شاملة بطبيعتها لأن موضوعها الاهتمام باللغة عامة، فإن اللسانيات التطبيقية لا يمكن أن تكون إلا انتقائية مادامت في خدمة موضوع تعليم وتعلم اللغات، وتظهر الانتقائية في اختيارها لمظهر لغوي معين، وبذلك فإن هدف الوصف الانتقائي يختلف عن الأوصاف اللسانية الشاملة مادام الوصف اللساني الشامل يرتبط بالنظام اللغوي برمته في حين أن الوصف التطبيقي يقوم باختيار وظيفي** "[3].

---

[1]) ينظر :صالح بلعيد، **المرجع السابق** ص 12.

[2]) علي آيت أوشان، **اللسانيات والديداكتيك، نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية**، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، المغرب، ط1 ، 2005 ، ص 65

[3]) **المرجع السابق** ، الصفحة نفسها.

ويضاف إلى هذا أنها علم انتقائي لمصادره المعرفية بغية حل مشكلة لغوية والمشكلات اللغوية تتعدى العوامل اللغوية إلى العوامل التربوية والعوامل الاجتماعية والعوامل النفسية والعوامل الأنثروبولوجية(الإنسانية)، والعوامل السياسية والعوامل الدينية والثقافية، والعوامل الاقتصادية وغير ذلك[1] ..

ت- **الفعالية**: لأنه بحث في الوسائل الفعالة لتعلم اللغات الأم واللغات الأجنبية.

ث- **الآنية (Actualité)** : عملت اللسانيات التطبيقية إلى حد الآن على تعليم اللغات الأجنبية خاصة ...وأضحت اللغة في عرفها مسيلة تواصل أقرب منها وسيلة للمعارف ما دامت هدفا للتعليم ولجعل القسم المدرسي يعيش جوالعالم الخارجي التفاعلي الدينامي، منحت اللسانيات التطبيقية الآن امتيازا للتعبيرين الشفهي والمكتوب أصبحت معه اللغة المتعلمة مزدوجة، وهي الوضعية نفسها التي سيواجهها المتعلم خارج الإطار المدرسي[2] .

ج- **التقابلية : (Contrastivité)** : يحيلنا هذا المصطلح إلى اللسانيات التقابلية وهي فرع من فروع اللسانيات التطبيقية تعتمد على وصف لغتين والمقارنة بينهما بهدف تعلم إحداهما، وكشف الصعوبة وتحليلها وتفسيرها خصوصا في المجالين الصوتي والمعجمي وكذا في مجال دراسة الأنظمة الصرفية والتركيبية وبنياتها، واهتمت

[1]) ينظر :صالح ناصر الشويرخ ، **قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية**، منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية على الشابكة ،ط1، 2017 ، ص 20 .

[2]) ينظر: **المرجع نفسه**، ص66

اللسانيات التطبيقية بهذا الموضوع منذ نضج الوعي بقيمة ودور اللغة الأم في اكتساب اللغات الأجنبية [1].

3-2 :بين اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية :

استنادا إلى المصطلحين المسندين تركيبا إلى اللسانيات (العامة أوالنظرية / التطبيقية)،فإن التفسير الأولي يشير لكون الثانية (اللسانيات التطبيقية) هي الشق التطبيقي للنظريات اللسانية فحسب ولكل علم شقاه النظري والتطبيقي " **فالمهندس الذي ينشئ جسرا إنما يطبق القوانين التي وضعها عالم الفيزياء وعالم الرياضيات كما أن الطبيب الذي يمارس الطب يستنجد بالمعطيات التي خلص إليها عالم البيولوجيا وعالم الكيمياء، إن اللسانيات التطبيقية من هذا القبيل في علاقة تبعية مع اللسانيات البحتة شأنها شأن تقنيات المهندس والطبيب في علاقتها مع معطيات العلوم الأساسية التي يقوم عملها عليه**[2]" . وبناء على هذا فإن المتخصص في اللسانيات عالم لغة، وأستاذ اللغة باستثماره لما حققته اللسانيات النظرية يعالج المشكلات اللغوية التي تصادفه (بلومفيلد، هالداي، هايمس،)غير أن لهذا التفسير ما يعارضه، فجمهرة من الباحثين يرون غير ذلك فيذكر عبده الراجحي أن " علم اللغة التطبيقي ليس تطبيقا لعلم اللغة، وليست له نظرية في ذاته، وإنما هوميدان تلتقي فيه علوم مختلفة حين تتصدى لمعالجة اللغة الانسانية أوهوعلم ذوأنظمة علمية متعددة يستثمر نتائجها في تحديد المشكلات اللغوية وفي وضع

[1]) ينظر: المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2]) شارل بوتون، **اللسانيات التطبيقية** ،تر:قاسم المقداد ظن محمد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطباعية ،دمشق ،ط1، ص07.

حلول لها "[1] إذن لا يمكن الاكتفاء بالنظريات اللسانية في حل المشكلات اللغوية خصوصا في الميادين التعليمية .

إن نظرة فاحصة لمجالات كل من التطبيقية والنظرية يهدينا إلى أن هناك فرقا بينهما يفوق ربما التقاطع فبينهما علاقة وتماس، لكن هذه العلاقة ربما تعود إلى طبيعة اللغويات التطبيقية التي لا تجد غضاضة من الإفادة من أي ميدان علمي سواء اللغويات النظرية أوعلم النفس أوالاجتماع أوغيرها من العلوم والميادين البحثية[2] .

لا شك أن المرجع الأول للسانيات التطبيقية هو النظريات التي يطرحها علم اللغة العام ولكنيمكن القول أن اللسانيات التطبيقية تطبيق للسانيات النظرية حين تنتقي منها ما يحل مشكلة لغوية مسندة أساسا لعامل لغوي وبذلك نعتبر اللسانيات العامة رافدا كروافد العلوم المختلفة التي تلتقي في مجال اللسانيات التطبيقية، هذا من جهة، ومن جهة ثانية هي تطبيق لعدة علوم في مجال حل المشاكل اللغوية التي تتجاوز العوامل اللغوية إلى التربوية والنفسية والاجتماعية والتقنية والعضوية ....وغيرها، وبهذا يتضح مصطلح (**التطبيق**) في (التركيب الإسنادي) لـ (**اللسانيات التطبيقية**) ;

" **التطبيق ليس إلا الوجه الآخر للنظرية اللسانية العامة ونظريات أخرى مساعدة إذا اقتضى الأمر، فوضع كتاب لقواعد اللغة أوتأليف معجم أوكتاب مدرسي في مواد معينة، أورسم وسائل التداخل لتغيير وضع لغوي أوالسعي وراء الحلول لأمراض كلامية ...إلخ،**

[1]) عبده الراجحي، مرجع سابق ، ص 12-13
[2]) ينظر : صالح بن فهد العصيمي ، مرجع سابق، ص 30-33.

تلك كلها مشاكل تأخذ من جهة بأسس التنظير للمشكل في جانبه اللغوي، وأسس التنظير للمشكل في جوانبه الأخرى من نفسية وتعليمية واجتماعية وفنية "[1] وفي هذا تجاوز لتعليم اللغة في ذاتها ولأجل ذاتها تنظيرا وتطبيقا و**" معنى هذا أن كلمة (تطبيقي) توحي إلى أن هذا العلم لا يسعى إلى دراسة اللغة في ذاتها، ومن أجل ذاتها، وإنما يسعى إلى أهداف عملية نفعية، شأنه في ذلك شأن جميع العلوم التطبيقية التي تتوجه إلى أهداف خارج الحدود الحقيقية للعلوم، وهوما يصدق على علم اللغة التطبيقي "**[2]

ورغم العلاقة والتفاعل بين اللسانيات واللسانيات التطبيقية فإن أهدافهما ومباحثهما مختلفة، فإذا كان اللساني يهتم بدراسة اللغة كنظام بغض النظر عن المنهج الذي يتبعه والاتجاه اللساني الذي يتبناه، يقترح حلولا، ولا ينظر في إمكانية تطبيقها،يقدم توصيات واقتراحات من أجل الإصلاح، فإن الباحث في اللسانيات التطبيقية المرتبطة بالمجال البيداغوجي، يدرس تلك الحلول وكيفية تجسيدها من عدمه، ويقدم إجراءات البديل النوعي ومن ثم يحصر عمله في الإجابة على سؤالين جوهريين : ماذا نعلم ؟ وكيف نعلم.[3]

وفي عرض مجالات اللسانيات التطبيقية ما يغني شرحا معنى (التطبيقية) في دائرة اللسانيات العامة ومختلف العلوم الأخرى .

[1] - الفاسي الفهري، **اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية دلالية** ، دار توبقال للطباعة و النشر، الدار البيضاء ، ط1 ، 1985 ص32 .

[2]) حلمي خليل، **دراسات في اللسانيات التطبيقية**، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر ، ط1 ، 2013 ، ص73 .

[3]ينظر :علي آية أوشان ، مرجع سابق، ص61 ،صالح بلعيد ، مرجع سابق ص20.

4-2 : مجالات اللسانيات التطبيقية :

في بيان مجالات هذا العلم تبيان لطبيعته وتعزيز لتعريفاته، وبنظرة مسحية على بعض ما عقد في إطار اللسانيات التطبيقية من مؤتمرات وندوات يتضح تعدد المجالات وتشعبها إذ نجد " تعلم اللغة الأولى وتعليمها – تعليم اللغة الأجنبية – التخطيط اللغوي – علم اللغة الاجتماعي – علم اللغة النفسي – علاج أمراض الكلام – الترجمة – المعجم – علم اللغة التقابلي – علم اللغة الحاسبي – أنظمة الكتابة ..."[1]ولا مبالغة في هذا إذ خطت اللسانيات التطبيقية مسارها تعاونا واستعانة بعديد التخصصات لذلك لا غرابة أن تكون قائمة اللجان العلمية التي عقدتها الجمعية العالمية للسانيات التطبيقية عام 1997 على النحوالتالي : " **تعلم اللغات للبالغين، ولغة الأطفال، وعلم اللغة التقابلي وتحليل الأخطاء، وتحليل الخطاب، وتقنيات التعليم وتعلم اللغة، ومنهجية تدريس اللغات الأجنبية وإعداد المعلمين والترجمة، واللغة والتعليم في البيئات متعددة اللغات، واللغة والجنس، واللغة لأغراض خاصة، والتخطيط اللغوي، واختبارات اللغة والتقويم، وعلم المعاجم، وتعليم اللغة الأم، وعلم اللغة النفسي، والبلاغة الأسلوبية، واكتساب اللغات الثانية، واللسانيات الاجتماعية، وتعليم القراءة والكتابة، واللغة وعلم البيئة (فرع من علم الأحياء يدرس العلاقات بين الكائنات الحية وبيئتها) واللغة والإعلام،ووسائل الاتصال المستخدمة في المهن المختلفة، واستقلالية المتعلم في تعلم اللغة** "[2]

وباستعراض الموضوعات والأوراق البحثية المؤطرة من قبل المؤتمر الذي عقدته الجمعية الأمريكية للسانيات التطبيقية عام 2002، والتي شملت ثمانية عشرة موضوعا،

[1] عبده الراجحي ، مرجع سابق ص 09 ، نقلا عن :
Crystal D.Directions in appliedlinguistics Academic press . 1981 pp 1-24

[2]Davies, A. 1999. **An Introduction to AppliedLinguistics:From Practice to Theory**. Edinburgh: Edinburgh UniversityPress.
نقلا عن: صالح ناصر الشويرخ ،**مرجع سابق** ، ص 20 .

باستعراضها تتضح أكثر المجالات التي يمكن إدراجها تحت مظلة هذا العلم " اللغة واكتسابها، اللغة والقياس، واللغة والمخ، واللغة والمعرفة، واللغة والثقافة، واللغة والأيديولوجيا، واللغة والتعليم، واللغة والتفاعل، واللغة والاستماع، واللغة والإعلام، واللغة والسياسة، واللغة والقراءة، واللغة ومناهج البحث، واللغة والمجتمع، واللغة والكلام، واللغة والتقنية، واللغة والترجمة، واللغة والكتابة "[1] "وتلتقي في حقل اللسانيات التطبيقية علوم عديدة كالسيكولسانيات، واللسانيات العصبية (La neurolinguistique) وباتولوجيا اللغات (La pothologie du langage) واللسانيات الجغرافية ((La géographie linguistique) واللسانيات الاثنولوجية (L Ethnolinguistique)."[2]

وما يلاحظ على المؤتمرات وتنوع موضوعاتها وكذلك الكتب المؤلفة في التخصص وتشعب اتجاهاتها عدم الالتزام غير المبرر بموضوعات معينة، بل الفيصل في ذلك هو زاوية النظر ومحور الاهتمام والمعالجة .

إن المتأمل لهذه المجالات يرى التوسع الكبير الذي شهدته مجالات اللسانيات التطبيقية حتى بلغت حداقد تتلاشى فيه الحدود مع الحقول المعرفية الأخرى بحجة أنها تطبيقية تتفاعل مع الحياة اليومية وتتعامل مع القضايا التي يحتاج الإنسان فيها التعامل مع اللغة، الأمر الذي حدا ببعض الباحثين[3] إلى التحذير والمطالبة بوضع حدود للسانيات التطبيقية حتى لا يدرج كل شيء لغوي أوأي نشاط متعلق باللغة تحت مظلته فيصبح شاملا لكل شيء، غيرأنهما تحذير ومطالبة قد تلغيان كثيرا من التطور الذي شهدته البحوث اللسانية

[1]Schmitt, N. 2002. **An Introduction to AppliedLinguistics**. London: Arnold.

نقلا عن :صالح ناصر الشويرخ، **المرجع نفسه**، ص 21

[2] - علي آيت أوشان ، اللسانيات والديداكتيك نموذج النحو الوظيفي ، من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الدار البيضاء ، المغرب ، ط1 ، 2005 ، ص 62

[3]) ينظر: صالح ناصر الشويرخ ، مرجع سابق ، ص 22.

والتطبيقية، وأن ملامستها لعديد القضايا المشتركة لا يعني بالضرورة استحواذها على مجال تخصص آخر، فقد ذكرنا سلفا أن من خصائصها أنها انتقائية، والانتقائية سمتها أخذا من المصدر وطرحا في المجال .

ولكن السؤال هنا ما حظ الدراسات اللسانية التطبيقية من هذه المجالات، وما حظ هذه المجالات من الدراسات اللسانية التطبيقية العربية، وهذا ما نشتغل على جزئية منه متعلقة بالمجالات اللغوية التربوية في هذا البحث آملين بمقاربة باقي المجالات في بحوث لاحقة بعون الله، بالإضافة إلى أنها دعوة للباحثين العرب قصد الإسهام في هذه المجالات، ودعوة أخرى لإعادة النظر في كثير من التخصصات الجامعية الأدبية والعلمية التي تشكل اللغة بؤرة بحث فيها بشكل من الأشكال .

إن الجامعات في البلدان المتقدمة اليوم تزود الطالب بحظ وفير من الدراسات اللسانية سواء أتخصص في آداب لغة من اللغات أم في فرع آخر من فروع العلوم الإنسانية كالتاريخ والفلسفة وعلم الاجتماع مما جعل التكوين اللساني عنصرا قارا في برامج الجامعات المتقدمة، وقد أسست كثير من الكليات إجازة خاصة باللسانيات يقتحمها الطالب باعتبارها تخصصا متكاملا طيلة مدار التعليم العالي واقتضت الثورة اللسانية من الجامعات أن تمد طلبتها في العلوم الإنسانية بحد أدنى من العلوم الدقيقة [1]، ودون هذا الانفتاح والتفاعل العلمي ستبقى تخصصاتنا العلمية خارج نطاق الواقع وما يتطلبه المجتمع، وستظل برامجنا التربوية إما خبط عشواء، أونقل احتواء، ولن يستفاد من بحوث الجامعات وكذلك هي الحال . لقد أدركت الأمم المتقدمة أهمية تطوير البرامج وطرق التعليم وأنها أهم من المواد التعليمية

[1]) ينظر : عبد السلام المسدي، **اللسانيات وأسسها المعرفية**، الدار التونسية للنشر ، ط1، تونس 1986،ص11.

في حد ذاتها إذ لا سبيل لتحقيق الثانية إلا بتحقق الأولى، فأرست دعائم علم يبحث في هذا المجال هو علم التدريس (كيف نتعلم) ؟

المبحث الثاني الديداكتيك(علم التدريس)

1- **مفهوم الديداكتيك** :

يتمركز هذا المصطلح " **الديداكتيك** " في مصفوفة مفاهيمية في مجال ترجمة المصطلح الأجنبي "**Didactique**" = **علم التدريس، تعليمية، تعليميات،علم التعليم، التدريسية، الديداكتيك**

وإننا إذ نستعمل مصطلح "الديداكتيك" في هذه المقدمات النظرية وما يستقبل من فصول ومباحث، نسير في خط استعماله من طرف عديد الباحثين الذين اختاروه دون غيره تجنبا لأي لبس في مفهوم المصطلح، وأيضا لشيوع ترجمته الحرفية "ديداكتيك" في عديد الأبحاث حتى لا يكون هناك أي التباس في حمولة المصطلح المفاهيمية بنقله من بيئته الأجنبية إلى العربية .

وبالعودة إلى الأصل الأجنبي Didactique فإنه بدوره مشتق من الكلمة الإغريقية Didactiquos حيث أنها " كانت تطلق على ضرب من الشعر وهوأشبه بالمنظومات الشعرية عندنا أوالشعر التعليمي الذي كان يهدف إلى تسهيل التعلم عن طريق حفظ المعلومات المنظومة شعرا كالمنظومات النحوية والفقهية" [1] ، كما شمل المصطلح قديما كل ما يخص التربية .

وبنظرة خاطفة للتطور التاريخي لهذا العلم نجد أن كلمة Didactique استخدمت لأول مرة في علم التربية سنة 1613 م من قبل كل من كشسوف هيلفج "K.Helwig" ويواخيم

[1]) محمد الدريج : **مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية** ، دار الكتاب الجامعي ط 1 ، الإمارات العربية المتحدة 2004ص 03 .

يونج "J.Jang" من خلال تحليلهم لأعمال التربوي فولفكانج راتيش "Wulfgang Ratich" (1571 م-1635 م) في بحثهم حول نشاطات راتيش التعليمية والذي ظهر تحت عنوان ((تقرير مختصر في الديداكتيكا، أي فن التعليم عند راتيش)) من نص التقرير يتضح أن المؤلفيْن استخدما مصطلح الديداكتيك مرادفا لفن التعليم، وكان يعني عندهما نوعا من المعارف التطبيقية والخبرات، بنفس المعنى استخدم يان أموس كومنيسكي "Jan .Amus Kamensky" (1592-1670) هذا المصطلح سنة 1657 في كتابه ((الديداكتيكا الكبرى)) "Didactica Magna "، حيث يقول عنه إنه يعرفنا بالفن العام لتعليم الجميع كل شيء، أي أنها فن لتعليم الجميع مختلف المواد التعليمية، ويضيف بأنها ليست فن فقط للتعليم بل للتربية أيضا.

استمر مفهوم الديداكتيك كفن للتعليم إلى أوائل القرن التاسع عشر حيث ظهر العالم والفيلسوف الألماني "فريدريك هيربارت " "F. Herbart" (1770-1841) الذي وضع الأسس العلمية للديداكتيك كنظرية للتعليم تستهدف تربية الفرد، فهي نظرية تخص النشاطات المتعلقة بالتعليم فقط، أي كل ما يقوم به المعلم من نشاط، فاهتم بذلك الهرباتيون -بصورة أساسية -بالأساليب الضرورية لتزويد المتعلمين بالمعارف واعتبروا الوظيفة الرئيسية للديداكتيك تحليل نشاطات المعلم في المدرسة.[1]

وفي القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ظهر تيار التربية الجديدة بزعامة "جون ديوي" "J.Dewey" (1859-1952). أكد هذا التيار على أهمية النشاط الحي الفعال للمتعلم في العملية التعليمية واعتبروا الديداكتيك نظرية للتعلم لا للتعليم، واستبدلوا المفاهيم الهربارتية بفكرة تطوير النشاطات الخاصة بالمتعلمين وانحصرت وظيفة التعليمية في تحليل نشاطات المتعلم، وأن التعليم هونفسه وظيفة من وظائف التعلم.[2]

نتيجة لتطور المفاهيم وتراكم الخبرات التربوية والتعليمية خلال القرن العشرين ظهر بوضوح أن كلا المفهومين الهربارتي وأنصار التربية الجديدة يتصف بالأحادية حيث فصلوا

[1]) عبد الله قلي، نادية تيحال : **محاضرات في وحدة التعليميات موجهة لطلاب السنة الرابعة شعبة اللغة والأدب العربي** المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية بوزريعة ، السنة الجامعية 2007-2008 ص 7.

[2])المرجع نفسه ص 8

بشكل ميكانيكي التعليم والتعلم كلا عن الآخر، واتضح خطأ وضع هذين النشاطين في العملية التعليمية كطرفين متعارضين وعدم إمكانية إخضاع أي طرف للطرف الآخر .

وأكدت التجارب والدراسات المعاصرة في علم التربية أن التعليم والتعلم كلٌ متفاعل حيث أن نشاطات كل طرف في العملية التعليمية يربطها التفاعل المنطقي مع الطرف الآخر.

أدّى هذا الفهم الجديد للعملية التعليمية إلى اعتبار" التعليمية نظاما من الأحكام والفرضيات المصححة والمحققة تتعلق بالظواهر التي تخص عملية التعليم / التعلم، ونظاما من أساليب تحليل وتوجيه هذه الظواهر" [1] .

وقد عرّف جان كلود غانيون (J.C.Gagnon) في دراسة له أصدرها سنة 1973 م بعنوان " ديداكتيك مادة (La didactique d'une discipline) ، التعليمية كما يلي :

إشكالية إجمالية ودينامية، تتضمن :

- تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسية وكذا في طبيعة وغايات تدريسها .
- إعداد لفرضياتها الخصوصية، انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجية وعلم الاجتماع ...إلخ .
- دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها [2]

فالديداكتيك إذن علم مستقل بنفسه وتربطه علاقة وطيدة بعلوم أخرى يهتم بدراسة التعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علمية .

وقد عرّفه الفاسي الفهري الذي اختار علم التدريس ترجمة له بأنه : " **الدّراسة العلمية لمحتويات وطرق التدريس وتقنياته وكذا لنشاط كل من المدرّس والمتعلمين وتفاعلهم قصد بلوغ الأهداف المسطرة مؤسسيا، فهومن جهة يهتم بالمادة وما يمكن أن**

[1]) المرجع السابق : ص 9 .

[2]) رشيد بناني : **من الديداكتيكا إلى البيداغوجيا** ، االحوار الأكاديمي والجامعي،الدار البيضاء ،ط 1، 199، ص 39 .

يطرحه تدريسها من صعوبات مرتبطة بمحتواها وبمفاهيمها وبنيتها ومنطقها، ومن جهة ثانية بالمتعلم من خلال بناء وتنظيم وضعيات تعلم تكسبه معارف وقدرات وكيفيات ومواقف وقيم، ومن جهة ثالثة بالمدرس ودوره في تيسير عملية التعلم والتحصيل " [1]

والعلمية المشار إليها في فاتحة التعريف هي من الضرورة بمكان ; فالدراسة وفق المنهج العلمي الصارم في أسسه تكون نتائجها منطقية منتجة إيجابا وواقعية ، فاستعمال المنهج الوصفي في دراسة الظاهرة التربوية والتعليمية مثلا بغية تقييمها هوومما يساعد في تقويم الظواهر السلبية التي تعتري العملية التعليمية، سواء في طريقة التدريس أوتسطير المناهج أوتكوين المدرّسين أوالتعامل مع المتعلمين بغية إكسابهم معارف ومهارات وتهيئتهم لذلك نفسيا وتربويا وعلميا وبالتالي فإن مفهوم الديداكتيك " **يتعلق بمحتويات التدريس وطرائق التدريس ووسائل التدريس، إنه يبحث في هذه الحدود الثلاثة كعلم من حيث مكوناتها وعلاقتها بالمدرسة والتلميذ والمدرس، والديداكتيك هوالدراسة العلمية لسيرورات التعلم والتعليم قصد تنظيم هذه السيرورة بكيفية يمكن (معها) اكتساب المفاهيم والمواقف تجاه الذات والمحيط** "[2] .

مما تقدم ذكره تبين لنا أن إرهاصات الديداكتيك قد بدأت قديما، لكن ليس بالمفهوم الحالي إذ تطور مفهوم الديداكتيك بصفة أعم وأدق، كعلم له موضوعه ومنهجه يعمل على تقنين مظاهر التعليم والتعلم والعمل على تحليلها ومراقبتها وتقديم المقررات والبرامج والسهر على السير الحسن لها .

[1]) أحمد الفاسي، ا.لبيداغوجيا، ص 03

[2]) سعد علي زاير، سماء تركي داخل ، **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، الدار المنهجية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط1 ، 2015 ص 115 .

وحسب مجموعة من الديداكتيين المعاصرين والباحثين في علوم التربية عموما، يمكن تصنيف الديداكتيك إلى نوعين أساسيين [1] :

2- أنواع الديداكتيك :

2-1 الديداكتيك العام :Didactique générale: يهتم بكل ما يجمع بين مختلف مواد التدريس أوالتكوين، وذلك على مستوى الطرائق المتبعة، ولعل هذا ما يجعل هذا الصنف من الديداكتيك يقصر اهتمامه على ماهوعام ومشترك في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسس العامة التي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أوتلك بعين الاعتبار.

ويمكن أن يدخل ضمن هذه القواعد والأسس العامة كل ما يرتبط بأساليب وأشكال التدريس والوسائل والتقنيات البيداغوجية الموظفة .

تسعى الديداكتيك العامة إلى تعميم خلاصة نتائجها على مجموع المواد التعليمية، إذ تهتم بدراسة القوانين العامة للتدريس وما يطرحه هذا الأخير من قضايا على مستوى **النقل الديداكتيكي** للمعرفة العالمة إلى معرفة مدرسية، وكذا على مستوى **المثلث الديداكتيكي** وما تثيره التفاعلات النسقية بين **أقطابه الثلاث** من تساؤلات، وما يقوم عليه العقد أو**التعاقد الديداكتيكي** من تحديد لمهام وأدوار ووظائف كل من المدرس والمتعلم، وسيتم التطرق لهذه المصطلحات فيما يستقبل من هذا المبحث لإزالة أي غموض يتلبسها وذلك بعد التطرق لمفهوم الديداكتيك الخاصة .

2-2 الديداكتيك الخاصة : Didactique générale : وهي التي تهتم بالنشاط التعليمي داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدراسية، أي في التفكير في الأهداف التربوية للمادة وبناء استراتيجيات لتدريسها كأن نقول ديداكتيك الرياضيات أوديداكتيك الفيزياء أوديداكتيك التاريخ ...

[1]) ينظر الفاسي الفهري، مرجع سابق ، ص07 .

وهكذا يمكن أن نتحدث عن ديداكتيك اللغة ونعني بذلك كل ما يتعلق بتدريس مكونات اللغة كالقراءة والتعبير والكتابة وغيرها...

ويذهب الديداكتيون إلى أن إدراج المادة الدراسية ضمن اهتمامات الديداكتيك نابع من كون هذه الأخيرة ليست مجرد تبسيط واختزال للمعرفة العالمة بل هي بناء جديد لا يستطيع أن يقوم به إلا المختص .فهذا الأخير هوالمؤهل لتصنيفها وإدخال التعديلات الضرورية عليها، أي أن انتقاء وترتيب ما ينبغي تعلمه من طرف التلميذ من معارف وقضايا تاريخية إنما هومن شأن المختص في التاريخ، وما ينبغي تعلمه في الرياضيات هومن شأن المختص فيها...

إن دراسة المادة التعليمية هي موضوع الديداكتيك الخاصة فعلى المستوى الابستيمولوجي تهتم الديداكتيك بالمادة، من حيث طبيعتها وبنيتها ومنطقها ومناهج دراستها.

وعلى المستوى البيداغوجي تدرس الديداكتيك أساليب وتقنيات تعليم هذه المادة وما يعترض تعلمها من صعوبات .

3- الجهاز المفاهيمي للديداكتيك :

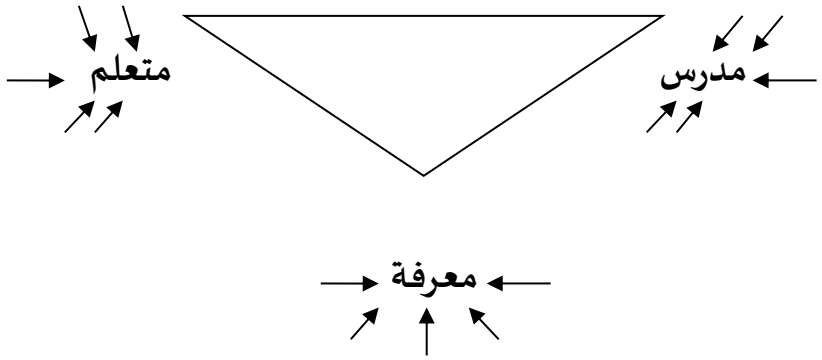
تمت الإشارة عند الحديث عن الديداكتيك العام إلى مجموعة من المصطلحات هي في الأساس المكون الرئيس للجهاز المفاهيمي للدداكتيك وتتمثل في :

1-3 المثلث الديداكتيكي:

مما لا شك فيه أن الأقطاب الثلاثة المكونة للمثلث الديداكتيكي (Triangle didactique) تعد مرتكزا جوهريا لتفعيل سيرورة الإجراء التحويلي للمعارف، وهي المعارف التي تشكل محطات عبور وارتقاء لتكتمل في مآلها الإدراكي والتحصيلي لدى المتعلم عندما تنتقل بيسر من المعارف المرجعية إلى المعارف التعليمية، ولا يتحقق ذلك إلا بانسجام الأقطاب الثلاثة المكونة للمثلث الديداكتيكي (الأستاذ والطالب والمعرفة)[1] حيث تتفاعل

[1]) ينظر : أحمد حساني ، تعليميات اللغات والترجمة ، بحث في المفاهيم والإجراءات ، **مجلة المجمع الجزائري للغة العربية** ، العدد الأول ، السنة الأولى ، ماي 2005. ص 92.

هذه الأقطاب مع بعضها بعلاقة نوعية تتأسس في محيط تربوي معين وزمن محدد مما يشكل هيكلا عاما لوضعية جد معقدة يمثلها المخطط الآتي[1] :

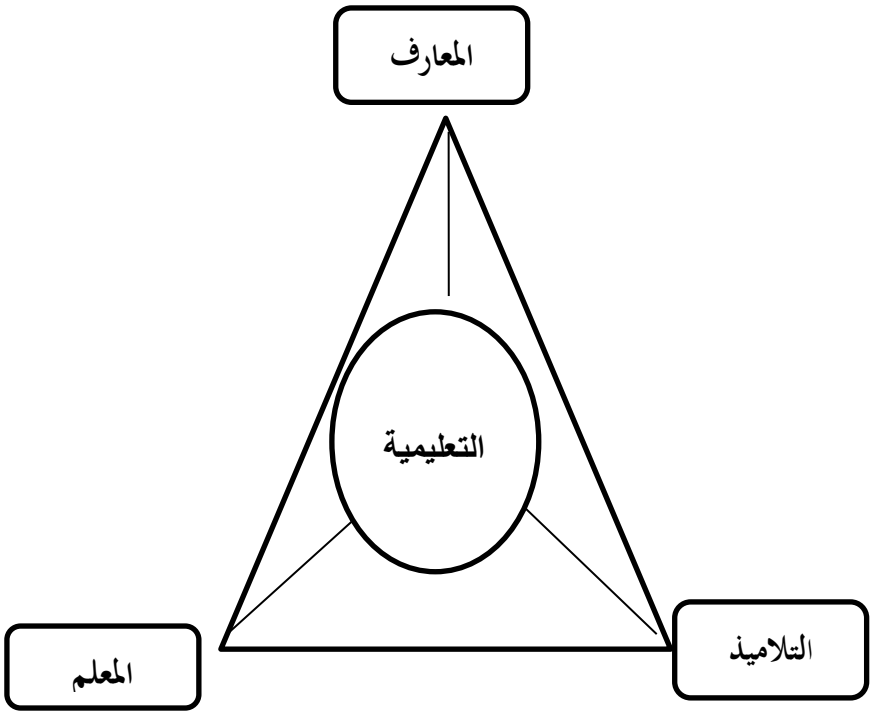


حيث تشير الأسهم إلى تعدد التداخلات في كل قطب من الأقطاب الثلاثة لأنها تشتغل كليا، وبشكل مرتبط فلا يمكن الفصل بينها كيفما كانت الوضعية الديداكتيكية موضوع التحليل، ولذلك فإن تحليل أي مقاربة إصلاحية في مناهج التعليم لابد من أخذ هذه الأقطاب بعين الاعتبار تكافؤا في الأهمية ومكانة في الإصلاح وألا نرجح قطبا عن الآخر إلا فيما امتاز به من خصوصية يجليها العقد الديداكتيكي .

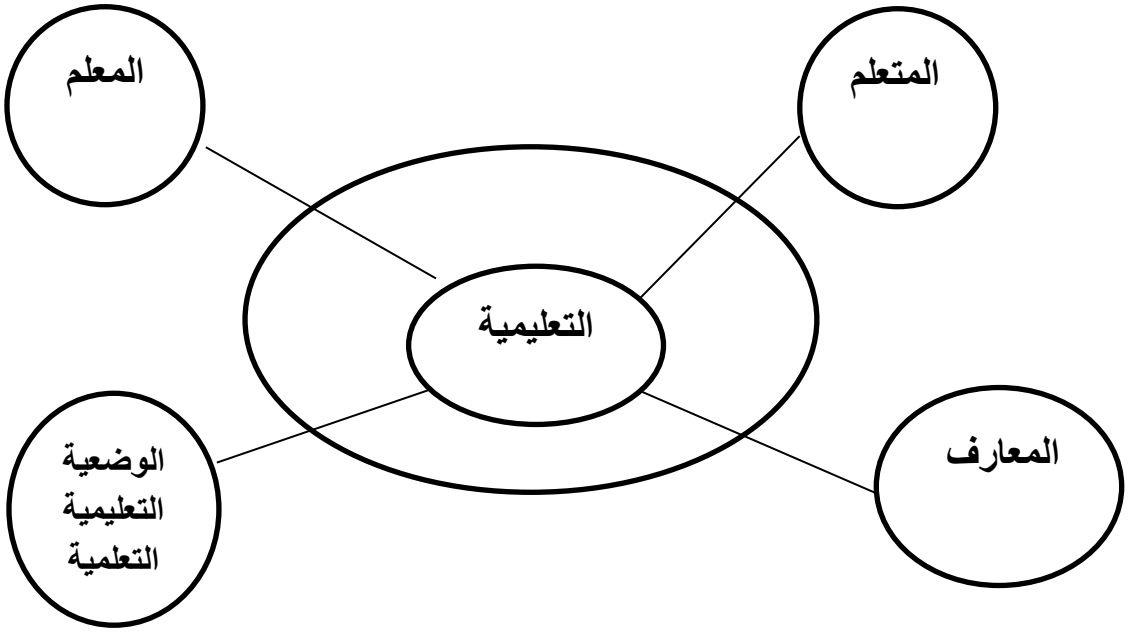
ويضع **إيف شوفالار** التعلمية في قلب مثلث يتألف من المعارف ومن المعلم ومن المتعلمين :[2]

[1]) علي آيتأوشان ،مرجع سابق، ص 23.

[2]) IN HALTE J-F **: La didactique du français**- PUF-Paris.1992 pp 16 et 17.



وهناك من أضاف ركنا رابعا للأركان الثلاثة ويتمثل في الوضعية التعليمية التعلمية التي تجسد العملية التعليمية التعلمية في الوجه التفاعلي، والذي صوره الدكتور أنطوان صياح في المخطط الآتي [1]:



[1]) أنطوان صياح : **تعلمية اللغة العربية** ، الجزء الثاني ، دار النهضة العربية ، بيروت لبنان ، ط 1 ،2008 ، ص 19.

2-3 - العقد الديداكتيكي : العقد هوالتزام يربط بين الأطراف المتعاقدة للقيام بشيء أوعدم القيام به داخل المنظومة التربوية، ويعتبر العقد الديداكتيكي مجموع القواعد المنظمة للعلاقات بين مختلف أطراف الوضعية الديداكتيكية، وهذا العقد هوالذي يحدد مكانة المتعلم والمدرس على حد سواء وكذا المعرفة، وينظم مختلف أشكال التفاعلات ...ويتميز العقد الديداكتيكي بالحركية، فخلال وضعية ديداكتيكية قد تتغير عدة قواعد أوتتطور وربما قد تختفي، ومن الممكن أن تظهر قواعد جديدة، بمعنى أن العقد الديداكتيكي قد يفسخ[1] .

3-3 –**النقل الديداكتيكي** :يعرف (شوفلر) النقل الديداكتيكي بأنه مجموعة التغييرات التي ترافق المعرفة حينما نريد تدريسها ذلك أن محتوى المعرفة التي يتعامل معها التلميذ في إطار الوضعية التعليمية تختلف عن محتوى المعرفة التي يتعاطاها العلماء المختصون بحكم أن المعرفة تمر بعدة تحولات حتى تصبح معرفة صالحة للتعلم .(وهومانتناوله في الفصل الخاص بالنقل الديداكتيكي لمادة العروض) .

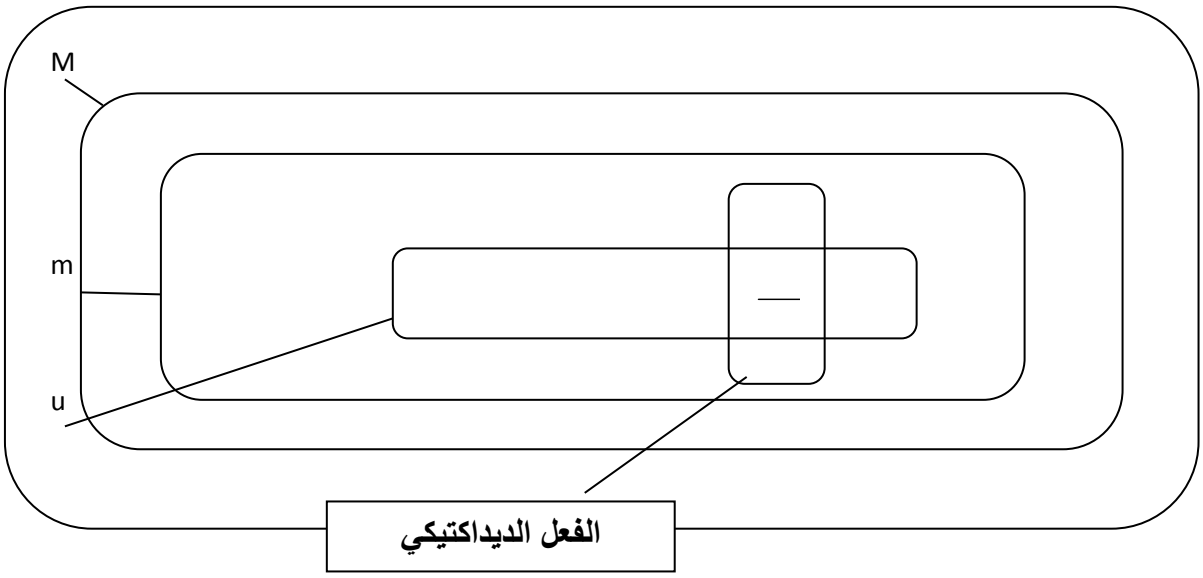
4-3 مركز الديداكتيك داخل المنظومة التربوية :

قسمها Kiviet إلى ثلاث بنيات[2] :

- البنية الكبرى : Macrostructure (M)
- البنية الوسطى : Mésostructure (m)
- البنية الصغرى: Microstructure(u)

ويقع الفعل الديداكتيكي داخل البنية الصغرى دون أن يلغي ذلك تأثره ببعض مظاهر البنية الوسطى، كما يبين ذلك الرسم الآتي :

[1]) علي آيتأوشان ، المرجع السابق، ص 27 .
[2]) نقلا عن المرجع نفسه، ص25 .



إن البنية الكبرى مثل : غايات التربية والتي تحددها السياسة التربوية، لها هي أيضا تأثير واقعي على نشاط المدرسين . ورغم ذلك يبقى الفعل الديداكتيكي متمركزا داخل البنية الصغرى (u) ومع أننا نستطيع أن نموقع الوضعية الديداكتيكية ونحدد مختلف أقطابها فإننا لا نزال نجهل كيف تتم قواعد اللعبة بين مختلف الأقطاب .

5-3 الديداكيك والبيداغوجيا :

كثيرا ما نجد ضبابية في ضبط المصطلحين والتعامل معهما خصوصا في الممارسة الصّفية بحكم ملازمتهما للعملية التعليمية في مختلف الأطوار إذ يشتركان " في مسارات اكتساب المعارف وتبليغها، لكن (الديداكتيك) تعالج محتويات المعرفة بصفة خاصة بينما تهتم البيداغوجيا بالعلاقات بين المتعلمين والمعلمين "[1] فمجال الديداكتيك متعلق بالمواد المراد تدريسها من حيث اختيار طرائق التدريس واختزال المفاهيم بينما يتوسع مجال

[1]) ينظر: ميشال دوهلاي، **التعليمية والبيداغوجيا**، مجلة معالم، العدد (1) 1997 ، دار مارينور للنشر، الجزائر، ص 181 .

البيداغوجيا إلى أركان العملية التعليمية بما في ذلك المحتوى أو المواد المراد تدريسها حيث يبحث في كيفية اختيارها ومشكلات تدريسها .

ويلخص التشابه والاختلاف بين البيداغوجيا والديداكتيك في الجدول التالي [1] :

	البيداغوجيا	الديداكتيك
1	أشمل وأعم من الديداكتيك	جزء من البيداغوجيا
2	كيفية ملاءمة المادة الدراسية للمتعلم	كيفية تنفيذ مادة البيداغوجيا
3	يهتم بالجانب النظري والتطبيقي	يهتم بالجانب التطبيقي
4	يستهدف التربية والتعليم	ينفذ عملية التعلم والتعليم
5	مصطلح مرادف للمنهاج	مصطلح مرادف للطرائق
6	تدابير انتقال المتعلم من حالة طبيعية إلى حالة ثقافية	تنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتعلم
7	يبحث في نوع المحتوى والمعلومات	يبحث في تنفيذ الأهداف وتحقيقها
8	دراسة مشكلات المواد التعليمية	دراسة مشكلات تعليم المواد المدرسية
9	يبحث في كيفية اختيار المادة التعليمية	يبحث عن سبيل تسهل التعلم والتعليم
10	يبحث في الشروحات والتوضيحات والحوارات	يبحث في محتويات التدريس وطرائق التدريس ووسائل التدريس
11	تقدم السوسيولوجيةوالسيكولوجية الأسس العلمية للبيداغوجيا	تحقق أهداف السيكولوجيا والسوسيولوجيا

[1]) سعد علي زاير، سماء تركي داخل، **مرجع سابق** ، ص 120 .

المبحث الثالث :ديداكتيك اللغة العربية

1- تعليمية اللغات :

مصطلح تعليمية وهو مصوغ في التركيب الإضافي " تعليمية اللغات " وضع استجابة لما فسحته اللغة العربية في عصرنا الحالي من استخدام للمصدر الصناعي بزيادة ياء النسبة المشددة على المصدر العادي مع إردافها بتاء للدلالة على الصفة يدل عليها هذا اللفظ، كل ذلك تعبيرا عن التحولات بما اقتضتها تطورات الحياة الإنسانية على الأصعدة العلمية والمعرفية والتقنية بوجوهها المتنوعة على غرار المثالية والمنهجية والعلمانية وغيرها.

التعليمية في ميدان تعليم اللغة تبحث في سؤالين مترابطين : ماذا ندرس وكيف ندرس؟ حيث يتعلق السؤال الأول بالمادة الدراسية من حيث كمها وكيفها بالنظر إلى معجمها ودلالتها ونحوها وأصواتها، ويجرد الأبنية أوالأشكال اللغوية والمفاهيم التي تتماشى مع احتياجات المتعلمين وتجيب عن هذا السؤال اللسانيات التطبيقية وهوتخصص يتداخل كثيرا مع التعليمية.

أما السؤال الثاني فيتعلق بتحديد نوعية المتعلمين وحاجاتهم وميولهم ثم تحويل أوترجمة هذه الحاجات والميول إلى قوالب لغوية ومفاهيم ثم تكييفها بما يستجيب للمتعلمين والأهداف والوسائل التعليمية المتوفرة، ويجيب عن هذا السؤال علم منهاج تدريس اللغات

Méthodologi de l'ensegnement des langues وكذلك تخصصات أخرى لها صلة وثيقة بالتعليمية مثل : علم الاجتماع وعلم النفس ونظريات التعلم وعلم الاختبارات والتقويم La docimologie وتكنولوجيا التربية .[1]

[1]) بشير إبرير : المرجع السابق ص 09-10 .

إن أهم الموضوعات التي يمكن أن تكون الانشغالات الأساسية للتعليمية وعلى المتخصص في هذا الميدان أن يبحثها تتمثل - حسب كلود بيجين CLOUDE BEGIN في مقالة له عنوانها : La didactique et ses principales[1] في: تحسيس المدرسين بمشاكل التعليم المختلفة وجعلهم يعرفون بعض أهداف التعليم وبعض وسائل بلوغها وتيسير التعليم وتنمية المهارات العقلية (مثل مهارة الحساب الذهني، حل بعض المشاكل، التفكير الاستدلالي ...) والبحث عن الحد الأدنى من التعليم فماذا يتبقى منه، إذ هناك معارف مهمة كثيرة يطالها النسيان، وإثراء الوسط التربوي بالتصدي للمعرفة وفهمها خصوصا أن هذا العصر الذي نعيشه هو عصر المعرفة ولا مكان فيه لمن لا معرفة له، وكذلك تكوين المعلمين وتحسين أدائهم البيداغوجي، والقيام بالبحث في المواد التعليمية وفي تنظيم عملية التعليم والتعلم والبحث – أيضا – في بناء المناهج وتطوير البرامج التعليمية دون أن ننسى التقويم وأساليبه وأنواعه، وأهميته في العملية التعليمية.

2- تعليمية اللغات للناطقين بغيرها :

يشكل هذا المحور أهمية بالغة على الصعيد التعليمي أو الممارسة الفعلية للغة الأجنبية، كما أنه يشكل تحديا على عدة مستويات خصوصا في عصرنا الحالي الذي تلاشت فيه الحدود بين البشر وغدا التواصل أمرا حتميا تشكل اللغات فيه جسرا لا غنى عنه لتواصل الحضارات والثقافات، وقد اجتهدت الدول في تعزيز هذا المحور للاستفادة من غيرها في شتى المجالات .

[1]) رشيد بناني: مرجع سابق ص 72 – 73.

ويعد تعلم اللغة الإلمام بمهارتها المختلفة قصد استخدامها في مختلف مستويات التواصل، وانطلاقا من هذا التصور فإن اللغة الأجنبية بالنسبة للمتعلم بناء جديد لنظام جديد، يتشكل هذا النظام بسبيلين [1]:

1- سبيل التعميم : إدراك السمات المشتركة بين العناصر اللسانية .

إذ الأخطاء التي تلاحظ عادة في بداية اكتساب نظام اللغة سببها الإفراط في التعميم أوالتمييز أوهما معا .

ومن أهم الإجراءات التي تحمي المتعلم من الانزلاق أثناء بنائه اللغة الهدف ما يأتي :

1- الإعادة والتكرار (تعريف الجديد)

2- المقارنة (تقريب المعرف)

3- تكوين فرضيات حول المعنى، أوالوظيفة، ثم إخضاع هذه الفرضيات للتجربة والاختبار، وتصويب ما يمكن تصويبه ثم حفظها .

وتجدر الإشارة هنا إلى أن البحوث في مجال تعليمية اللغات لغير الناطقين بها تسعى لحل الإشكالات الآتية : [2]

1- اللغة بوصفها موضوعا للتعليم والتعلم : ما اللغة التي نتعلمها ؟ وما اللغة التي نعلمها؟

2- دور المتعلم في تكوين مهاراته : كيف نعلمه اللغة ؟ وكيف نعلمه استخدام اللغة ؟

[1]) ينظر: المرجع السابق.
[2]) المرجع نفسه : ص 11.

3- دور الأستاذ في إنجاح العملية التعليمية : كيف يمكن له تيسير تعلم / تعليم لغة ما ؟

4- علاقة اللغة بالخطاب : أي شيء نعلمه ؟ وأي شيء نتعلمه ؟ اللغة أم الخطاب ؟

ومعلوم أن الجانب الطاغي على ما سواه في تعليم اللغات هوالجانب التواصلي للغة أي التركيز على الوظيفة التواصلية دون غيرها من الوظائف الأخرى، فتستحيل الوظيفة التواصلية إلى هدف رئيس، أما الأهداف الأخرى التي تتعلق بالمفاهيم العامة والعناصر الثقافية فهي أهداف لاحقة ليست مقصودة لذاتها في تعليمية اللغات، فهي إذ ذاك غايات عرضية ليس إلا .

ومن ثمة فإن التدريب على تلقي الملفوظات الشفوية وفهمها له نتائج عدة منها :

1- جعل المتعلم في ظروف وأسباب تسمح له بتكوين فرضيات انطلاقا مما يسمع، الجمع بين معارفه الشكلية : (قواعد اللغة وأساليبها)، ومعارفه المرجعية .

2- مساعدته على امتلاك وظائف الخطاب بتكرارها باستمرار في خطابه داخل الوسط التعليمي في مرحلة التمدرس وخارجه لاحقا .

ليست الغاية من تعليم اللغات هواستخدام قوانين وقواعد لسلسلة من العمليات التلفظية الشكلية بمراعاة عوارض مورفولوجية وتركيبية مقترنة بقيم ضمنية، بل الغاية هي الفعل التواصلي في حد ذاته، بوصفه عملية تلفظية، تستدعي وجود آليات أسلوبية وتداولية .

3- تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها :

3-1 : نظرة تاريخية موجزة على تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها :

أتى على اللغة العربية زمان بلغت فيه أوج بلاغتها، وأرقى استعمالاتها حتى نصَب لها سوق لتداول مصطلحاتها في أضخم ملتقى بشري تهوي إليه الأفئدة ببكة، فكان سوق عكاظ حيث الحكمة والشعر والبلاغة، وحين بلغت العربية هذه المكانة، نزل القِرآن بلسان عربي مبين، معجزا لأهلها رافعا العربية إلى التي لافوقها بيانا وتبيانا .

ولكون الإسلام رسالة عالمية أصبح تعلم لغته مركز استقطاب لكل من رام اعتناقه، وبتوسع الرقعة الإسلامية في البلاد الأعجمية، توسعت دائرة استعمال اللغة العربية، وإن لم يعلم لحد الآن طريقة تعليم العربية في الفتوحات الإسلامية إن كانت ممنهجة أم عن طريق التواصل الحواري المباشر، إلا أننا" **نستطيع أن نقول أن معايشة العرب وغيرهم من الناطقين بها (اللغة العربية) ودراسة القرآن الكريم والحديث الشريف وسائر العلوم الشرعية باللغة العربية كانت هي الوسيلة الأهم، إضافة إلى دراسة علوم اللغة العربية من نحووصرف وبلاغة وأدب** "[1]وبالتالي يمكن القول أن التواصل الشفهي والتعامل اليومي باللغة العربية آنذاك على شتى المايدين العلمية والاجتماعية والاقتصادية والعسكرية...شكل دائرة انغماس لغوية تعليمية توسعت إلى حد تعمق الأعاجم في اللغة العربية حتى صاروا من المقعدين والمستقرئين لهذه اللغة، وإن صدور أعظم مرجع في النحولقرون من أعجمي هو"

[1]) محمود إسماعيل صالح، **اتجاهات في تعليم العربية لغة ثانية والدور السعودي في تطويرها**، أعمال المؤتمر الدولي: اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية ، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، ط1 ، 2019 ، ص17

الكتاب " لسيبويه لخير دليل على مانقول، ثم تحول هذا الأعجمي إلى مدرسة تخرج العباقرة في علوم اللغة العربية مثل الخليل بن أحمد الفراهيدي .

والعربية التي صاحبت انتشار الإسلام عقدا من الزمن كانت مصاحبة عقدا آخر من الزمن لشتى العلوم ترجمة وتعريبا استرادا ونشرا وتعليما تصديرا، فمن خلال العربية نقل الأوربيون جزءا من تراثهم اليوناني الذي وصل إلى أوربا عن طريق العرب، حتى أن الفيلسوف العربي ابن رشد كان يعتبر شارحا لفلسفة أرسطو، كذلك من خلال العرب المسلمين وصلت الأعمال العلمية لليونانيين من أمثال فيثاغورس وأبوقراط ويوقليدس، بعد أن نقحها العلماء المسلمون وطوروها في المشرق العربي...وقد كانت كتب العلماء العرب المسلمين (مثل كتاب القانون في الطب لابن سينا) مراجع أساسية في الجامعات الأوربية ومراكز التعليم في القرون الوسطى، وحتى القرنين السادس والسابع عشر الميلادي، حيث ترجمها الأوربيون في صقلية وفي إسبانيا إلى اللاتينية، ثم بعض لغاتهم الأخرى، مما أدى إلى ميلاد الحضارة الأوربية الحديثة مايسمى بعصر النهضة مثل علم الجبر والخوارزميات، وقد أثرت العربية في لغات الشعوب التي اعتنقت الإسلام كالفارسية والتركية والأوردووالهاوسا والماليزية بنسبة تصل إلى ثلاثين بالمائة أوأكثر من مفرداتها كما يذكر بعض الباحثين من أهل هذه اللغات أوالعرب [1].

[1]) ينظر: المرجع السابق، ص 15، 16 .

2-3 تعليم العربية لغة أجنبية في العصر الحديث :

لا يخفى على غير المتخصص بله المتخصص أن جهود القدامى في مجال تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها تفوق جهود المحدثين والنتائج الميدانية تؤكد ذلك، غير أننا لا ننفي جهود الدول العربية وغير العربية في هذا المجال على اختلاف الأساليب والأهداف المتوخاة " وليس بمستغرب عندنا أن الذين تولوا تعليم العربية لغة أجنبية في العصر الحديث لم يكونوا – في الأغلب الأعم – من المسلمين بل إن أكبر المراكز التي اهتمت بذلك تنتمي إلى المؤسسات والجامعات الغربية، ولاتزال المناهج والمقررات والمصطلحات السائدة هي التي وضعها المستشرقون مثل : بروكلمان وفيشروراريت وآمبروس وغيرهم "[1]

وجهود غير العرب في هذا المجال مشهودة وأسبابها متعددة من محاولة فهم للحضارة الإسلامية إلى ضرورة التواصل مع العالم الإسلامي بحكم أهميته الاستراتيجية والاقتصادية.

1-2-3 تعليم العربية لغة أجنبية في الدول غير العربية :

إن المتأمل لغايات تعلم اللغة العربية في أوربا مثلا يجدها ممثلة في الاستشراق قصد قراءة النصوص الإسلامية وفهمها، لذلك تم التركيز على القراءة الفاحصة ودراسة كل علوم اللغة العربية دراسة تفصيلية وكان ذلك يتم غالبا عن طريق لغة وسيطة مثل الألمانية والفرنسية والانجليزية في المراحل الأولى، قبل تمكن المستشرق من فهم النصوص العربية واستيعاب النصوص الإسلامية وانتقاله إلى الاستفادة من المراجع النحوية والصرفية باللغة العربية .[2]

[1]) عبده الراجحي ، مرجع سابق، ص 112 .
[2]) ينظر أعمال المؤتمر، مرجع سابق، ص 17-18 .

وكذلك كان الحال في الولايات المتحدة الأمريكية إلى أن تم إدراك أهمية مهارات اللغة الأخرى من استماع وكلام وكتابة ن وهنا واجهت المؤسسات الأمريكية – المعنية بتعليم اللغة العربية – إشكالية الإزدواج اللغوي الحاد في العالم العربي " لذلك اتجهت بعض هذه المؤسسات التي تشمل بعض الجامعات، مثل جامعة جورج تاون في واشنطن العاصمة، ووزارة الخارجية الأمريكية (في معهد الخدمة الخارجية Foreign Service Institute- FSI ووزارة الدفاع الأمريكية (ممثلة في معهد الدفاع للغات – DefenseLanguage Institute DLI إلى تعليم بعض اللهجات العربية في مؤسساتها، وقد ظهرت بعض المراجع المشهورة في اللهجات المصرية والشامية والعراقية والسعودية ....." [1]

ثم تغير الوضع من الاستشراق إلى الاهتمام بالعربية المعاصرة ..وأشهر الجامعات التي تقدم أعمالا مهمة في تعليم العربية نجدها الآن في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وألمانيا وإطاليا[2]

2-2-3 **تعليم العربية لغة أجنبية في الدول العربية** :

تجدر الإشارة إلى أن أنشط المراكز في تعليم العربية لغة أجنبية في العالم العربي مراكز تتبع مؤسسات غربية مثل معهد شملان البريطاني الذي كان يعمل في لبنان إلى عهد قريب، والجامعة الأمريكية بالقاهرة ولها جهودها المشهودة في هذا المجال سواء من حيث برمجة المقررات اللغوية أوإعداد المدرسين لهذا العمل الخاص .[3]

[1]) المرجع السابق ، ص 19
[2]) عبده الراجحي ، مرجع سابق ،ص 111
[3] ينظر : عبده الراجحي، المرجع نفسه، ص 116 .

كما أن هناك العديد من الجهود العربية في هذا الميدان تمثلت في تأسيس معاهد ومراكز تعليم العربية لغة أجنبية في العالم العربي نجد منها :[1]

أ- **معهد الخرطوم الدولي للغة العربية** : أنشأته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو) في الخرطوم سنة 1974، وكان له دور بارز في تطوير مستوى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال برنامج الماجيستير الذي أنشئ لهذا الغرض ، وتخرج فيه المئات من معلمي اللغة العربية في أنحاء العالم وكان لهم دور بارز في تطوير تعليم اللغة العربية وفق الطرائق الحديثة في تعليم اللغات .

ب- معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود :

أسس المعهد لغرض تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بصورة شاملة (تعليما وتدريبا للمعلمين وتطوير البحوث وإعداد المواد التعليمية والمراجع العلمية) وكان ذلك عام 1975 باسم معهد اللغة العربية في جامعة الرياض (الملك سعود حاليا) ثم تلته معاهد في جامعات سعودية أخرى كان لها أثرها في تطوير تعليم العربية بوصفها لغة أجنبية في أنحاء العالم .

كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها : أنشأتها سلطنة عمان عام 2012 بولاية منح لغرض تعليم العربية للأجانب، ولها احتفالات تخرج دورية ودورات تكوينية في الانغماس اللغوي

[1]) ينظر : المرجع السابق أعمال المؤتمر ص 23.24.

ومن بين برامجها في هذا الصدد برنامج الشريك اللغوي[1] للطلبة الأجانب الدارسين فيها .

جامعة الأزهر :ولها تاريخ طويل في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وقد أنشأت مؤخرا مركزا خاصا لهذا الغرض وهومركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كما أن هناك عدة مراكز خاصة وتابعة للمعاهد والجامعات في عديد الدول العربية، مما يدل على الاهتمام – وإن كان متأخرا – بهذا الجانب من تعليمية اللغة العربية، وقد صنف عبده الراجحي هذه المعاهد والمؤسسات صنفين[2]:

النوع الأول :و هوما رافق تعليم اللغة العربية من بداية الفتوحات الإسلامية ومناهج تعليمها الحديثة، ويمثل رسالة محددة لا يحيد عنها، هي تعليم العربية باعتبارها لغة الإسلام، ومن ثم فلامجال هنا للمنفعة المادية، بل إن هذا النوع هوالذي يقدم المنح للطلاب، كونهم طلاب مسلمون يريدون أن يتعلموا لغة دينهم ليعودوا إلى أهليهم دعاة على علم بحقيقة هذا الدين نظير ما نجده في الأزهر وما تبنته المملكة العربية السعودية .

النوع الثاني :نشأ استجابة لحاجة السوق، إذ يبحث كثيرون من البلاد الأجنبية – في الأغلب من الغرب- عن معهد يقدم العربية، بيئة عربية، ومن ثم فإن الهدف يصبح النفع المالي، إلى جانب ممارسة التجربة العملية في وضع المقررات والتدريس وغيرها .

[1]) الشريك اللغوي : هو طالب عماني (من الذكور أو الإناث) لغته الأم هي اللغة العربية يرتبط مع طالب الكلية " ذكرا أو أنثى " بزيارته في مقر الكلية بولاية منح مرتين في الأسبوع ولساعتين في كل مرة في الفترة المسائية يقوم فيها بالتحدث والمناقشة مع الطالب الأجنبي في المواضيع المتعلقة بالدراسة والثقافة العمانية ، ينظر موقع الكلية على الشبكة.

[2]) ينظر : عبده الراجحي، مرجع سابق، ص 116-117 .

لكن هذا النوع – بحكم طبيعته – يستجيب في الأغلب لحاجات " عملائه " ويعمل على إرضائهم، فيقدم لهم مايحتاجون إليه من دروس في " العاميات " العربية، وفي أنماط معينة في العربية الفصحى، خاصة عربية وسائل الإعلام .

4- تعليم اللغة العربية لغة أم :

يبدأ تعليم العربية لأبنائها في الجزائر، أي باعتبارها لغة أولى من بداية التعليم الابتدائي، وقد يسبقه في أحايين كثيرة، فهناك من التلاميذ من يتعلم العربية قبل الابتدائي في الروضات الخاصة أوا لأقسام التحضيرية أوأماكن تحفيظ القرآن كالمساجد والمدارس القرآنية، أو مشافهة عن طريق وسائل الاتصال والإعلام المختلفة ، ويستمر الأمر في تعلمها إلى الثانوية ثم تحصل القطيعة معها للأسف خصوصا في التخصصات العلمية، " وأصبح مألوفا جدا أن المتخرج في الجامعة لا يحسن التكلم بالعربية، ولا يحسن كتابة صفحة بالعربية الفصحى الصحيحة، ثم تغلغل هذا الإلف في نفوسنا حتى صار أمرا طبيعيا لا ندرك أخطاره، وانسحب هذا على النظرة الاجتماعية حين لا تكون صحة اللغة مقياسا لعلم أولفكر، وإنما صارت دليلا على تخصص " ضيق" يعيش في غير عصره "[1]، وحين ينتهي الطلاب من الدراسة الثانوية يتنفسون الصعداء لأنهم تخلصوا من مقررات اللغة العربية إلى الأبد، ويعزف الطلاب عن الالتحاق بأقسام اللغة العربية في الجامعات فلا يدخلها في الأغلب إلا المضطرون.

[1]) المرجع السابق، ص 118 .

وفي تعليم العربية لغة أماّ غالبا ما يدرج القائمون على برامجها كل علومها في المقرر الدراسي ولذلك نجد من بين تلك العلوم علم العروض، الذي شهد محاولات كثيرة لتسيره وطرق تعليمه في شتى البلدان العربية وغير العربية .

الفصل الأول

ميادين الإصلاح التربوي في الجزائر

المبحث الأول : في مفهوم الإصلاح ومراحله

المبحث الثاني : ميدان الإصلاح الهيكلي

المبحث الثالث : ميدان الإصلاح البيداغوجي

المبحث الأول : في مفهوم الإصلاح ومراحله .

1- مفهوم الإصلاح :

مصطلح " **الإصلاح** " حمَال أوجه ، تتغير تعاريفه ومفاهيمه حسب الخلفيات وحسب المقاصد و الغايات، فقد يحمل من المعاني:

أ- **تصحيح الأخطاء و المفاسد، وإزالة الاختلال ومعالجة الظواهر السلبية**: وهذا في حالة ما إذا كانت هناك أمور تحتاج إلى ذلك، أو تأكد لدى القائمين على التربية أن هناك اختلالا وقصورا في الجهد المبذول ، أو في التنظيم القائم ، والتشخيص الموضوعي هو الذي يستطيع الكشف عن الأخطاء ومظاهر النقص، التي تعوق المدرسة عن تأدية رسالتها، وتقلل من فاعلية الجهد التربوي المبذول "[1] ويكون الإصلاح هنا موضوعي وجاد ، إذ يقوم أولا على عملية الملاحظة الدقيقة لمواطن النقص عبر مختلف مراحل العملية التعليمية و أطوارها وإن استدعى الأمر هدم تلك المواطن التي يتخللها النقص كلية.

ب- **تطوير النظام التربوي** : وذلك بإعادة بناء المناهج وتحديث الوسائل وأساليب العمل، مما يستجيب للحاجات المتجددة ، والتغييرات المتلاحقة ، والتحولات العميقة ، وعملية الإصلاح وفق هذا المنظور لا تهدم البناء القائم، وإنما تسعى إلى تحسينه وإضافة ما تأكدت ضرورته، واشتدت الحاجة إليه ..."[2] وفي ظل هذا

[1]) عبد القادر فضيل، **المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات**، جسور للنشر والوزيع، الجزائر، ط2، 2013م، ص 66

[2]) المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

المفهوم قد لا تسجل نقائص جسيمة تدعو للإصلاح غير أن المستجدات الحديثة تفرض التحسين و الإضافة لمواكبة العصر .

ت- **التغيير الجذري لبنية النظام** ، والتجديد الكلي للأسس التي يقوم عليها ، ولعناصر السياسة التعليمية التي توجهه، بحيث تتجه الجهود إلى هدم ما هو قائم، وتعويضه ببناء جديد ، مختلف شكلا ومضمونا وغاية عن البناء القائم ، وهذا يعني القطيعة التامة مع الماضي بكل تفاعلاته..." [1] وقد يرتبط الإصلاح هنا والتغيير في الغالب الأعم بتغير السيسات وتوجهات الطبقة الحاكمة و يتضمن الإصلاح التربوي هنا " عمليات تغيير سياسية واقتصادية ذات تأثير على إعادة توزيع القوة والثروة في المجتمع "[2] وفي هذا الإطار حدده سيمونز بقوله " تلك التغيرات التي تحدث في السياسة التعليمية و التي من شأنها أن تحدث زيادة كبيرة سواء في الميزانية أو المنحنى الهرمي للملتحقين بالمدرسة أو في الأثر الذي تحدثه الاستثمارات التعليمية في التنمية الاجتماعية "[3]

لذلك قد يتصور البعض أن شعار الإصلاح الذي يردده الكثيرون يمكن أن يصبح حقيقة " بإصدار مجموعة قرارات إدارية ، تستهدف إحداث تغيرات شكلية ، بإعادة هيكلة مرحلة تعليمية ، أو إدراج مواد ونماذج تعليمية جديدة، أو تغيير بعض المصطلحات ، أو إدخال بعض التعديلات الشكلية في نظام الامتحان و المواقيت ، أو في محتوى التعليم

[1]) المرجع السابق ،ص 67

[2]) حسن حسين البلاوي ،**الإصلاح التربوي في العالم الثالث**،عالم الكتاب، القاهرة،مصر،1998 ص 32 .

[3]) رتشارد ساك ،**تصنيف أنماط الإصلاحات التربوية** ،تعريب يوسف ضومط ،العدد الأول،اليونسكو ،ص40 .

بالحذف و الإضافة .." [1] والإصلاح بهذا المفهوم نلمس وجوده في عديد المقاربات التي تطرقت إلى تعليمية اللغة العربية حيث نسجل تغييرا في المصطلحات وطريقة التناول لكن في الغالب تغيير للمسميات وبقاء للممارسات .

ويمكن القول أن الإصلاح التربوي يقصد به كل محاولة واعية تقصد إلى تطوير وتحديث النظام التعليمي القائم لأجل تقديم خمدة مثلى للمجتمع وهذا ما يتطلب وعيا دقيقا وعميقا بالواقع الاجتماعي وما يحمله من إفرازات متعددة الجوانب ، ومن خصوصيات تميزه عن غيره من المجتمعات ، لذلك لابد أن تتوفر في القائمين على عملية الإصلاح معايير تجعلهم يملكون القدرة على ممارسة الإصلاحات وتصميمها ولو على المستوى التنظيري .

2- مراحل إصلاح التعليم في الجزائر :

في إطار تطوير منظومتها التربوية لمواكبة المستجدات العالمية في مجال التربة والتعليم، عملت الجزائر على إصلاح هذا الميدان عبر عدة مراحل و ذلك منذ إلى الاستقلال ، وتمثلت هذه المراحل في :

2-1 – المؤتمر الأول لجبهة التحرير الوطني 1964 : شرعت الجزائر في عملية الإصلاح في السنوات الأولى من الاستقلال في عملية هدم وإعادة بناء ، فقد ألح هذا المؤتمر على ضرورة تغيير البرامج الموروثة عن العهد الاستعماري و التي كان هدفها الأساس هو محو الشخصية الوطنية وطمس معالم تاريخ الشعب الجزائري ، كما الح على قضايا أخرى تتعلق بضرورة

[1]) المرجع السابق ،الصفحة نفسها .

الإسراع بتعميم التعليم ، وجعله حقا وواجبا على جميع الأطفال ، وإقامة نظام دائم لمحاربة الأمية ، وتعميم التكوين المهني ، وإعطاء التعليم التقني مكانة مفضلة في البرامج المدرسية ، وكذا الدعوة إلى إنشاء لجنة وطنية مكلفة بإعداد برنامج تعريب يرمي إلى صيانة وتنمية قيمنا الثقافية و الروحية[1] .

و يمكن القول أن هذه المرحلة الحساسة من تاريخ الأمة الجزائرية جعلت اللغة العربية من أولى الاهتمامات في عملية الإصلاح ، لأنها كانت مقوما من مقومات الشخصية الجزائرية المستقلة وفي ذلك تعبير عن الاستقلال التام من الهيمنة الفرنسية ، و غرس الثوابت الوطنية في جيل الاستقلال ، وهو ما مهد لميلاد المدرسة الجزائرية عام 1976 .

2-2 **أمرية 16 أفريل 1976 :** وكانت الأسبقية في هذا الإصلاح " لتأصيل المدرسة بمضامينها وإطاراتها وبرامجها فضلا عن ديمقراطيتها وانفتاحها على العلوم والتكنلوجيا " [2] وكانت المدرسة الأساسية هي وليدة هذا الإصلاح الذي شرع فيه منذ بداية السبعينات إلى أن عممت المدرسة الأساسية خلال سنة 1989 ، وقد شهد تعليم اللغة العربية مع هذه الأمرية عدة إصلاحات أدت إلى نقلة نوعية في تعليم اللغة العربية في مختلف مراحل التعليم وصاحبها تطور في تعريب العليم الأساسي بأطواره الثلاثة ، وتعريب التعليم الثانوي ، وتعريب العلوم الإنسانية و الاجتماعية

[1] عبد القادر فضيل ،**المدرسة في الجزائر ،حقائق و إشكالات** ،ط02 ،جسور للنشر والتوزيع ،الجزائر 2013،ص 69.68 .

[2] المرجع نفسه ص 72 .

في الجامعة والشروع في تعريب العلوم الأساسية والتقنية ، ومحاولة تعريب المحيط و الإدارة .[1]

3-2 المجلس الأعلى للتربية 1996 : وتم تكليفه بتقديم تقييم نقدي عقلاني وموضوعي للمنظومة التربوية ، تقييم مبني على ضوابط علمية وبيداغوجية ، منسجم مع متطلبات آفاقنا الوطنية ، متكيف مع حقائقنا الوطنية ، وقد حاول المجلس الأعلى للتربية أن يقدم تصورا جديدا للنظام التربوي في بلادنا ، حتى يواكب حركة المجتمع الجزائري مترجما لطموحاته وتوجهاته المستقبلية ، بعد أن قدم تشخيصا للقطاع التربوي في جوانبه المختلفة .

ومن بين ما نص عليه المجلس في مسألة تعليم اللغة العربية :

- تعتبر المرحلة الأولى من التعليم الأساسي أهم المراحل على الإطلاق ، ولذلك يتوجب تخصيص فترة تمهيدية كافية تضمن التكيف التدريجي للطفل ، وتعده للتعلم اللغوي السليم .
- تتوجه الجهود في تعليم اللغة العربية إلى الجوانب الفكرية ، وبناء الوجدان وتهذيب الذوق لدى المتعلم ، وأن تصحح الأخطاء التي علقت بمفهوم اللغة وأهداف تدريسها ووظائفها لأنها الوسيلة الأساسية لاستيعاب التحولات العلمية والتكنلوجية المعاصرة .

[1] وزارة التربية الوطنية ،**إصلاح المنظومة التربوية** ،النصوص التنظيمية ج1 ،المديرية الفرعية للتوثيق ،ط2،ديسمبر 2009 ،ص 03.

- تكون اللغات الأجنبية نافذة على العالم ، ووسيلة للاتصال والتفاهم بين الشعوب وأداة لتطوير المعارف العلمية وتحويل التكنلوجيا ومواجهة تحديات العصر .[1]

4-2 اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 2000 :

نصبت هذه اللجنة يوم 13 ماي 2000 وبعد أن شخصت الوضع ودرست بعناية حالة المنظومة التربوية السائدة في جميع مراحلها ، وفي علاقتها بالمنظومات الاجتماعية و الاقتصادية الأخرى ، خلصت إلى جملة من الاقتراحات منها الاستعجالية و غير الاستعجالية : [2] ومن بين ما تم التأكيد عليه في هذا الإصلاح :

- تقوية ودعم اللغة العربية .
- ترقية اللغة الأمازيغية .
- الانفتاح على اللغات الأجنبية .

3- الإصلاح التربوي وتطور الكتاب المدرسي بالجزائر :

بما أن الكتاب هو السند البداغوجي للمعلم والمتعلم والذي يعتبر واجهة المنهاج و الدليل التطبيقي لمضامينه وكذا كون الكتاب المدرسي هو المرآة العاكسة لتطور المقاربات البيداغوجية كان من الضروري اتخاذه مدونة لبحثنا ومن أجل ذلك نسوق مراحل تطوره في هذا المبحث ، فقد مر بعدة أطوار ومراحل[3] :

---

[1] بشير إبرير : **دراسات في تحليل الخطاب غير الأدبي**،ط1 ،عالم الكتب الحديث ،إربد ،الأردن ،2010 ،ص 208 .

[2] المرجع نفسه ص 209 .

[3] ينظر : إسماعيل إلمان ،**الكتاب المدرسي**،مجلة المربي،المركز الوطني للوثائق التربووية ،عدد يناير-فبراير2005 ،ص 06-07 .

1-3 **مرحلة الاستقلال :** وتتميز باستمرار العمل بالكتاب المدرسي الموروث عن العهد الاستعماري فيما يخص الكتاب الفرنسي ، واستعمال الكتاب المدرسي للمشرق العربي (مصر، لبنان،سوريا) فيما يخص الكتاب العربي .

2-3 **مرحلة جزأرة الكتاب** : وتتميز باحتكار الدولة (وزارة التربية) صناعة الكتاب المدرسي إعدادا و إخراجا وطباعة فوفرت الكتاب مجانا لكل تلميذ في جميع مراحل التعليم، لذا يمكن اعتبارها مرحلة الكم .

3-3 **مرحلة التجديد و التنويع** : وهي مرحلة مستمرة إلى اليوم ومتأثرة بتغير المقاربات و المناهج و مختلف الإصلاحات البيداغوجية التي تمارسها وزارة التربية الوطنية ، ويمكن وصفها بمرحلة النوعية وتعدد الكتاب للمستوى الواحد .

وعبر كل هذه المراحل التي تطور خلالها الكتاب المدرسي حاولت الوزارة من خلالها إعادة النظر في الكتاب المدرسي في كل مرة وذلك من حيث الشكل والمضامين و الأبعاد التربوية ورغم أن الكتاب قد تعرض للمراجعة من عدة هيئات إلا أنه لم يخل من النقص و القصور الفادح في أحيان كثيرة كما عرضته الكثير من الدراسات الأكاديمية في معرض تناول الكتاب المدرسي بالنقد و التحليل .

4- شروط الإصلاح التربوي الشامل :

إن عملية الإصلاح الشامل لا تأتي طفرة أو بدعوى نجاح نظام تربوي معين في بلد معين و إنما تتطلب عملية الإصلاح الحقة جهدا ومالا ووقتا ،وقبل الانطلاق في عملية الإصلاح

يجب التأكد من أن هناك حاجة حقيقية للإصلاح . وبعد ذلك ، لابد من القيام بمجموعة من الإجراءات الضرورية ، وتتمثل في :

- إيجاد هيكل دائم للبحث والمتابعة : إذ هناك حاجة إلى منشأة علمية ، توكل لها مهمة رصد الواقع والتحولات التربوية ، في ميادين التقييم والمتابعة و إصدار توصيات إصلاح المنظومة التربوية . كما يجب أن توفر لها الإمكانيات والوسائل المادية ، وتمنح لها كامل الصلاحيات لإنجاز المهام المنوطة بها .
- توفير فرق من المربين الباحثين : حيث إن الإصلاح التربوي هو عملية بحث علمي موضوعي ميداني ، يتطلب خبرات وكفاءة علمية عالية ، وموضوعية في تناول القضايا ، بعيدا عن التأثيرات الحزبية و الأيديولوجية ، فأساتذة التربية ، الباحثون في التربية وعلم النفس بالجامعات ، وخاصة منهم الذين أثبتوا كفاءتهم ببحوثهم ومؤلفاتهم التربوية ، هم الأجدر بتقييم واقع المنظومة التربوية و السهر على إصلاحها عند اقتناعهم بالحاجة لذلك ، إن أستاذ الفيزياء والطب مثلا ، يبقون خبراء في تخصصاتهم التي يدرسونها ، أكثر من كونهم باحثين وخبراء في المجالات التربوية ، رغم أنهم مدرسون ، وكذلك الحال بالنسبة لأساتذة مختلف التخصصات .

بعد توفير الشرطين السابقين ، يتطلب الإصلاح التربوي المرور بمجموعة من المراحل .

5- خطوات الإصلاح التربوي :

على البحث التربوي أن يكون منهجيا ، لأن العوامل مترابطة ومتشابكة ، لهذا يجب البحث في كل جانب على حدة ، والتوقف عند كل نقطة لمعالجة النقائص ، والتدخل لإنجاز التغيير الضروري والتعرف على نتائج التغيير ، قبل الانتقال إلى الخطوة اللاحقة ، من هذه الخطوات نجد :

1- البحث عن أثر المحيط العام على المدرسة : فنقص الهياكل و الإمكانيات ، وعدم توفير الوسائل الضرورية للعملية التعليمية ، كلها عوامل تؤثر على أداء المدرسة، فقد تكون الحلول لمشاكل المدرسة عن طريق تلبية هذه الحاجات المادية ، وبالتالي فإن ذلك يوفر على المعنيين بالإصلاح التربوي الجهد والمال .

2- البحث في المشاكل الاجتماعية للتلاميذ : يجب على الدولة التكفل ببعض المشاكل الاجتماعية للتلاميذ ، كتوفير النقل المدرسي، وخاصة في القرى النائية ، المطاعم المدرسية ، وإيجاد الداخليات ونصف الداخليات ، وعدم التنصل من هذه المسؤوليات البحث عن مدى توفر المربين ومدى تحفزهم للعمل : قد يكون هناك نقص في عدد المدرسين ، أو انخفاض دوافعهم نتيجة مشاكلهم المهنية و الاجتماعية ، وهي المشاكل التي يجب التكفل بها و العمل على حلها قبل البحث في إصلاحات أخرى .

3- البحث عن مدى كفاءة المربين وطرق التدريس : إن طرق التدريس و أساليبه تتطور، ويحتاج المدرسون إلى تجديد معلوماتهم البيداغوجية، حتى يتمكنوا من تحقيق الأهداف و إيصال المعلومات إلى التلاميذ والطلبة .

4- البحث عن مدى سلامة المناهج الدراسية : تتغير المناهج الدراسية باستمرار لأهميتها ، فهي التي تحدد المعلومات المقدمة ، ومدى حداثتها ، ومدى مسايرتها للتحولات و التغيرات .

5- توفير الكتب و الوسائل العصرية في التدريس : لم تبق حاجة المدرس منحصرة في سبورة وطباشير بل تعدتها إلى المخابر و الحواسب و الأجهزة التكنلوجية المساعدة، وأدوات الدعم .إن كانت بعض المدارس تعاني من نقص الطباشير، فكيف نفكر في إصلاحها قبل توفير حاجاتها المادية الأساسية .

6- التأكد من أساليب التقويم : إذ أن طرق إجراء الامتحانات ، وتقويم التلاميذ وشروط انتقالهم من قسم إلى آخر ومن مرحلة إلى أخرى ، عوامل قد تؤدي إلى مجموعة من المشاكل المتراكمة ، حيث عادة ما يؤجل الرسوب و الفشل ، إلى آخر كل مرحلة (شهادة التعليم الأساسي، الباكالوريا) وبهذا فنحن لا نعالج المشاكل عند حدوثها ، ولا نتفطن لها إلا بعد فوات الأوان .

7- البحث عن أسباب الصعوبات التربوية للتلاميذ : وهنا لابد من دراسات معمقة ، للتعرف على المواد الدراسية التي يجدون فيها صعوبات ، والبحث عن الأسباب

الحقيقية لذلك ، اعتمادا على بحوث ميدانية ، ومناهج علمية ، وبطريقة موضوعية ، حتى يتم حصر المشاكل الحقيقية و التعرف على أسبابها .

وهي عمليات تتطلب أخصائيين ذوي معرفة وخبرة وتجربة ، وأموالا يجب توفيرها ، من أجل رفع فاعلية المنظومة التربوية حتى تكون في مستوى الطموحات .

فإذا قمنا بهذه الإجراءات ، وتتبعناها ، وقومنا نتائجها ، ولم نحصل على نتائج إيجابية ، نتساءل عندئذ ، عن الأسباب الحقيقية ، وهنا قد نفكر في أسباب أخرى لصعوبات المنظومة التربوية ، وقد تبدأ مرحلة أخرى من التقصي والبحث بهدف إجراء إصلاح أعمق و أشمل .[1]

ولا بد لهذا الإصلاح الأعمق و الأشمل " ممتدا في التاريخ لتفادي التفاعل السلبي، مستجيبا لمتطلبات الحاضر ليعبر عن انشغالات حالية ، متطلعا ومخططا لمستقبل زاهر حتى لايكون ارتجاليا ، منفتحا على التجارب العالمية حتى لا يكون منغلقا على ذاته ، فالعولمة قد فرضت نفسها ولابد من التعامل معها بالمحافظة على خصائص الأمة و الاستفادة من أحسن التجارب العالمية "[2]

[1]) ،بوفلجة غيات،**التربية والتعليم بالجزائر**،دار الغرب للنشر والتوزيع،ط2006،2،ص53 .

[2]) لخضر لكحل ،**الإصلاح التربوي في ظل العولمة** ،مجلة علم التربية ،البرنامج الإستعجالي أو إصلاح الإصلاح في منظومة التربية والتكوين ،ع19 ،2010،مطبعة النجاح الجديدة ،الدار البيضاء المغرب ،ص 194 .

6- مآخذ على أساليب الإصلاح في الجزائر:

سجلت عديد المآخذ للطرق والأساليب و الاتجاهات التي سلكتها الجهات الوصية في سبيل الإصلاح التربوي في الجزائر[1] .

- عدم التقييم الدقيق في واقع المدرسة الجزائرية : كما هو الحال بالنسبة لغالبية قطاعات النشاط الاقتصادي و الاجتماعي، هناك نقص في تقييم المنظومة التربوية، إذ أن الانطلاق من نتائج البحوث التربوية الميدانية يوفر الكثير ، ويوجه الإصلاح إلى الطريق الصائب .
- غياب هيكل دائم للدراسة والمتابعة : إذ أن أي إصلاح يتطلب تقييما وتكييفا ومتابعة ، ويكون ذلك من طرف الذين رسموا خطة الإصلاح وحددوا الأهداف وتابعوا تنفيذها .
- هناك تهميش للأساتذة المختصين و المربين الباحثين : هناك أقسام ومخابر علمية جامعية في علوم التربية ، لهذا من المفروض أن تسند لها عمليات التقييم والدراسة و الإصلاح التربوي.
- أن الإصلاحات لم تبن على دراسات وبحوث ميدانية ، على عينة واسعة من التلاميذ و المدارس عبر الوطن ، بل كانت عملية الإصلاح مبنية على آراء ووجهات النظر ، عادة ما تعتمد على الانتخابات بين أعضاء اللجان المكلفة بالإصلاح ، عند الفصل في مختلف القضايا المطروحة ، وهي عادة قضايا مصيرية وحساسة .

[1] بوفلجة غيات ،**التربية والتعليم بالجزائر**،دار الغرب للنشر والتوزيع،ط2 ،2006 ،ص 28 .

- حصر الفترة الزمنية للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية : إن مهمة الإصلاح عملية مستمرة يجب ألا تكون محدودة بالزمان ، فهي تحتاج إلى وقت طويل للتقييم ، كما أن هناك حاجة إلى متابعة مستمرة ، من طرف الجهات التي قررت الإصلاح ، وأتت باستراتيجية الشروع فيه .

المبحث الثاني : ميدان الإصلاح الهيكلي :

1- مراحل تطور التعليم الثانوي في الجزائر :

غداة الاستقلال اتسم التعليم الثانوي بمحدوديته وكان الانتقال إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي يشكل حاجزا أمام الطلبة ، كما أن الظروف المعيشية كانت تدفع بالكثير من الحاصلين على شهادة الأهلية (شهادة التعليم المتوسط) إلى الالتحاق بمراكز التكوين المهني ، أو الحياة العملية مباشرة ،هذه الأسباب حدت من انتشار التعليم الثانوي في السنوات الأولى للاستقلال .وباتساع التعليم الأساسي بعد ذلك فرض فتح المزيد من الثانويات والمتاقن .

وقد مر التعليم الثانوي في تطوره بمراحل[1] :

المرحلة الأولى : 1962 /1970 :

فرض على هذه المرحلة أن تكون شديدة الصلة من حيث التنظيم والتسيير بما ان سائدا قبل الاستقلال الوطني ، ومع ذلك فقد شهد تحويرات نوعية تطبيقا لاختيارات التعريب والديمقراطية والتوجه العلمي والتقني ، وذلك طبقا للمواثيق المنصوص عليها .

وقد تميزت هذه الفترة بتعميم استعمال اللغة العربية وتعريب بعض المواد ، دون إصلاح شامل ، حيث بدأت العملية بإدخال اللغة العربية كمادة في برامج التعليم بكل المراحل ، ثم بعد ذلك تعريب المواد ذات الطابع الثقافي والإيديولوجي (تاريخ، تربية مدنية وأخلاقية ودينية، الفلسفة ، الجغرافيا) تم كذلك إيجاد أفواج معربة إلى جانب أفواج مزدوجة اللغة

[1]) ينظر : بوفلجة غيات، **التربية والتعليم بالجزائر**،دار الغرب للنشر والتوزيع،ط2006،2،ص53-59 .

المرحلة الثانية : 1980/1970 :

أهم التغييرات في هذه المرحلة مست التعليم التقني ، حيث أبقي على تحضير باكالوريا تقني رياضي، وتقني اقتصادي ، وكذا باكالوريا تقني تابع لشعب تقنيات صناعية وتقنيات محاسبة ، داخل الثانويات التقنية، بالإضافة إلى ذلك فقد أنشئت متاقن الطور الأول سنة 1970/71 وهي تستقبل تلاميذ السنة الخامسة أي السنة الثانية متوسط بهدف منحهم تكوينا يدوم سنتين ليصبحوا عمالا مؤهلين مع إمكانية الانتقال إلى الطور الثاني لتلقي تكوينا يؤهلهم مدة سنتين إضافيتين ، لكي يصبحوا تقنيين ، إلا أن هذه التجربة أهملت ابتداء من الدخول المدرسي 74/73 وحولت المتاقن إلى ثانويات تقنية .

المرحلة الثاثة : 1980 إلى 1989 : رغم التحولات التي عرفتها المدرسة الأساسية في هذه الفترة ، إلا أن التعليم الثانوي لم يعرف تحولات كبيرة رغم إسناده إلى جهاز وزاري مستقل .

وقد اقتصرت الإصلاحات على التحولات التالية :

أ – التعليم الثانوي :

- إدراج التربية التكنلوجية سنة 85/1984 وتلقينها من طرف أساتذة العلوم الطبيعية و الفيزياء، إلا أنه تم التخلي عنها عام 1989/1990.
- إدراج التعليم الاختياري (لغات، إعلام آلي ، تربية بدنية ورياضية ، فن ...) ثم التخلي عنه إثر إعادة هيكلة التعليم الثانوي في الفترة الموالية .
- فتح شعبة " علوم إسلامية " .

ب- التعليم التقني :

- تطابق التكوين في المتاقن مع التكوين الممنوح في الثانويات التقنية .
- فتح بعض شعب التعليم العالي أمام الحائزين على باكلوريا تقني.
- إقامة التعليم الثانوي القصير المدى الذي يتوج بشهادة الكفاءة التقنية والذي ظل ساري المفعول من سنة 1980 إلى سنة 1984 .

- فتح شعب جديدة .
- تعميم تدريس مادة التاريخ لتشمل كل الشعب .

وأمام قلة نجاعة الإجراءات الجزئية التي تم اتخاذها بغية تحسين التعليم الثانوي ، تجدر الإشارة إلى قرارين :

1- توحيد القسمين الوزاريين المكلفين بالتربية (وزارة التربية والتعليم الأساسي + كتابة الدولة للتعليم الثانوي) .
2- إنشاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية والتكوين بصورة شاملة عام 1989، إلا أن النتائج التي توصلت إليها هذه اللجنة لم يتم استغلالها .

وقد أعيدت صياغة برامج السنة أولى ثانوي ، خلال السنة الدراسية 1991/1990 ، ثم تلتها تعديلات السنوات الثانية والثالثة في السنوات 92/91 ثم 93/92 على التوالي ، كما عرفت برامج التعليم الثانوي العام تخفيفا خلال السداسي الأول من سنة 1994 .

المرحلة الرابعة : من 1990 إلى اليوم .

تم تنصيب الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي سنة 1991 /1992 ، حيث كانت (علوم إنسانية، علوم وتكنلوجيا، آداب) .

ومنذ 1993 إلى يومنا هذا ، أصبحت هيكلة التعليم الثانوي كالتالي :

ثلاث جذوع مشتركة في السنة الأولى ثانوي (آداب، علوم، تكنلوجيا) وتوجه إلى نوعين من التعليم الثانوي ، عام وتقني .

أ – التعليم الثانوي العام : أصبح بعد إلغاء التعليم التأهيلي ، يحتوي ابتداء من السنة الثانية ثانوي على الشعب التالية :

1- الشعب الأدبية، وهي :
- آداب وعلوم إنسانية .

- آداب وعلوم إسلامية .
- آداب ولغات أجنبية .

2- الشعب العلمية وتتمثل في :

- علوم الطبيعة و الحياة .
- العلوم الدقيقة .

3- شعب التكنلوجيا والتسيير والاقتصاد، وهي :

- الهندسة الميكانيكية .
- الهندسة الكهربائية .
- الهندسة المدنية .
- تسيير واقتصاد .

تتوج الدراسة بالتتويج بشهادة باكالوريا التعليم الثانوي .

ب- التعليم التقني : يشتمل التعليم الثانوي التقني على الاختصاصات التالية :

- الكهرو تقني .
- الإلكترونيك .
- الصنع الميكانيكي .
- البناء والأشغال العمومية .
- الكيمياء .
- تقنيات المحاسبة .

2- أهمية مرحلة التعليم الثانوي[1] :

إن مرحلة التعليم الثانوي ، مرحلة مهمة من مراحل المنظومة التربوية ، وحلقة وصل بين التعليم الأساسي والتعليم العالي ، لهذا فهي تقوم بدور صعب ، فهي مربوطة بالقاعدة العلمية لتلاميذ المرحلة الأساسية ، وتعمل على تحقيق ما هو مرجو منها ، أي تكوين طلبة يمكنهم متابعة دراسات عليا ، وتكوين إطارات متوسطة ، لتلبية حاجة سوق الشغل الوطنية في هذا المجال .

إن الاهتمام الكبير بهذه المرحلة ، ونتيجة الحالة المتخلفة التي كانت عليها إبان السنوات الأولى للاستقلال ، دفع إلى إيجاد كتابة للدولة مكلفة بالتعليم الثانوي والتقني، تحولت سنة 1983 إلى نيابة وزارة مكلفة بالتعليم الثانوي والتقني ، ثم عادت مرة أخرى ، إلى جانب التعليم الأساسي ، لتكون وزارة التربية الوطنية .

3- مشاكل التعليم الثانوي والتقني :

بالرغم من المجهودات المبذولة من بناء الثانويات العامة والثانويات التقنية و المتاقن، إذ أنجزت في ظرف 03 سنوات (1980- 1983) تسعين مؤسسة تابعة لهذا القطاع ، إلا أن هناك عجز في الهياكل نتيجة سوء التوزيع الجغرافي لها ، ففي الوقت الذي تعرف بعض الثانويات استغلالا جزئيا لها ، نجد ضغطا كبيرا على البعض الآخر .

إن تمكن هذا القطاع في السنوات الأخيرة ، من تلبية حاجاته من الأساتذة من حيث الكم ، فإن المستوى العلمي والبيداغوجي للأساتذة ، يبقى دون الطموحات ، ومازاد في مشاكل القطاع ضعف مستوى الرضا المهني ونقص الدافعية للعمل ، نتيجة سوء الأحوال المعيشية لغالبية عمال وإطارات قطاع التربية الوطنية .

[1]) المرجع السابق ، ص 60 .

كما أن طرق التقويم المتبعة وطرق الإنقاذ المعتمدة في امتحان شهادة الباكلوريا ، ساهما في وصول طلبة ضعفاء إلى الجامعة ، لهذا فإن الجامعة تشتكي من ضعف تكوين الطلبة الملتحقين بها .[1]

[1]) المرجع السابق ص 62 .

المبحث الثالث : ميدان الإصلاح البيداغوجي :

1- مفهوم المقاربة البيداغوجية :

المقاربة لغة : هي الدنو و الاقتراب وملامسة حقيقة الشيء ، وهي الطريقة و المنهج المعتمد في الوصول إلى الشيء و إدراك حقيقته .

اصطلاحا : التصور النظري القائم على مبادئ و أسس يرجع إليها الباحث لتحسين موضوع دراسته أو المواقف المتبنية بسبب البحث و الدراسة .

فالمقاربة البيداغوجية " هي الإطار المرجعي الناظم لممارسات التدريس و أنشطة التعلم و التقويم " أي أنها هي المرجع و يقع عليها تنظيم ممارسات التدريس فهي الإطار الذي يقوم بتنظيم عملية التدريس عن طريق تأطيرها وتحديد التوجهات و الاختيارات في صياغة البرامج و المقررات و المناهج التعليمية . فالمقاربة سياسة تتبناها الدولة عن طريق جهاز النظام التربوي .

ويمكن اختزال مفهوما في النقاط الأساسية الآتية :

- النهج المعتمد في تناول شؤون وقضايا التربية بالاستناد إلى مفاهيم وأدوات معينة .
- الأساس النظري المعتمد في تناول المواضيع التربوية وتفسيرها .
- موجه منظم للعملية التعليمية التعلمية من أجل بلوغ غايات محددة .

البيداغوجية : " الإطار النظري الذي يخدم هذه المقاربة "

2- تطور المقاربات البيداغوجية في الجزائر :

2-1 المقاربة بالمضامين (المحتويات) : 1962- 1980

تم اعتماد هذه المقاربة مباشرة بعد الاستقلال ويجمع الباحثون على أنها أول مقاربة اعتمدتها الجزائر المستقلة تعتمد على النموذج الموسوعي ، بحيث يخزن التلميذ أكبر عدد من المعارف وهو مطالب بحفظ كم هائل من المعلومات ، أما الأستاذ فله دور التلقين و هو مالك المعرفة ، الهدف من التعليم هو إنهاء البرنامج ، ويكون التقويم باسترجاع المعلومات .

2-1-1 عناصر المقاربة بالمضامين :

التعلم : قائمة من محتويات المواد .

أ- **المعارف** : محتويات " المشكل في مدرستنا الابتدائية والثانوية وحتى الجامعية هو إغراق المتعلمين بمعارف تاريخية وأدبية وثقافية وفلسفية دون الانتقاء ودون تعلم كيفية استعمالها "[1] وتلقين هذه المعارف يعد أهدافا وغايات في ذاتها .

ب- **المعلم** : ملقن وهو المصدر الوحيد للمعرفة ." يتعامل أغلب المدرسين مع مفردات المقررات والبرامج بشكل حرفي دون تغيير أو تكييف مع ظروف المتعلم النفسية والاجتماعية ، ومن المؤسف أن يقوم المكلفون بالمراقبة التربوية بحراسة مشددة لهذه المقررات والسهر على تطبيقها حرفيا كما أنزلت "[2]، ويسهر المعلم خلال هذه المقاربة على إكمال المقرر وتحفيظه للمتعلم .

---

[1]) محمد الراجحي ،ص 22 .

[2]) محمد الراجحي ،بداغوجيا الكفايات ،من أجل الجودة في التربية والتعليم ،طوب بريس،الرباط،المغرب،2007،ص23.

ت- **المتعلم :** في نظر هذه المقاربة أن عقل المتعلم فارغ لا يعرف شيئا ، عبارة عن صفحة بيضاء حين يدخل للفصل الدراسي، فهو مستقبل فقط " موقف سلبي أي أنه مستقبل للمادة الدراسية والمعلومات التي يقدمها له المعلم جاهزة حيث يقوم المعلم نيابة عنه بكل شيء ، فهو الذي يعد الدرس ، وهو الذي يجمع المادة ، وهو الذي يختارها وينظمها ، وما على المتعلم إلا أخذها من المعلم كما قدمها له دون بذل أي جهد جدي في التعلم الذاتي "[1] وفي نهاية الفصل الدراسي يكون المتعلم قد حقق جملة من المعارف عن طريق الحفظ فهو لا يسهم بتاتا في فهم المعرفة ولا يستعمل ملكة النقد و التفكير في تلقيها .

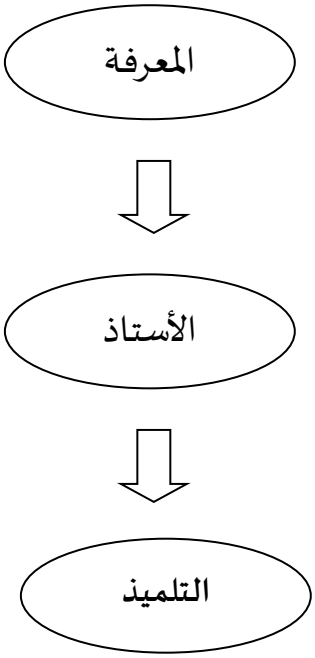
ث- **التعليم :** تغطية المقرر و المقاربة هنا تعتمد على أسلوب الإلقاء والتلقين في نقل المعارف للمتعلم أي " تقديم أكبر عدد ممكن من المعلومات يصبها المعلم في ذهن المتعلم ، ولم يفكر فيما وراء هذه المعلومات لماذا تقدم ؟ وماذا يفعل بها التلميذ ، وهل تتحول إلى سلوك وعمليات تطبيقية ؟ " [2] .

ج- **الوسائل التعليمية المعتمدة** : عبارة عن وسائل تقليدية وهي المتاحة آنذاك : (السبورة/ الكتاب المدرسي/ الألواح/ الطبشور / الأقلام ....) .

ح- **التقويم** : عينة من المحتويات باستظهار المعارف المكتسبة

[1]) رابح تركي ،**أصول التربية والتعليم** ،المؤسسة الوطنية للكتاب،الجزائر،ط1990،2 ،ص 231 .

[2]) عبد العزيز عميمر،**مقاربة التدريس بالكفاءات،ماهي ؟ لماذا ؟ كيف** ؟،ثالة ،الجزائر ،2005 ،ص 07 .



حسب هذا المخطط الذي يوضح صيرورة انتقال المعرفة فإن التلميذ مطالب بحفظ المواد المعرفية كما هي ثم يعيد إنتاجها في التقويم كما هي فليس له أن يبدع في تحصيلها و لا أن يسهم في إنتاجها والتواصل يكون عموديا .

ما يلاحظ على هذه المقاربة في تركيزها المفرط – إن صح التعبير- على المحتوى والمواد التعليمية أنها بذلك تركز على البعد المعرفي على حساب البعد النفسي و الاجتماعي للمتعلم ، كما أن مبتغاها الكم المعرفي لا الكيف المعرفي ، فالتلميذ يقاس بقدر ما يحفظ وبقدر الكم الذي يتلقاه من المعلومات دون النظر إلى الفروقات الاجتماعية و النفسية مابين المتعلمين .

2-2 المقاربة بالأهداف : 1980 – 2003 :

ظهرت نظرا للعيوب التي مست المقاربة بالمضامين ، النموذج السلوكي ، من خلال تحقيق الأهداف يتغير السلوك ، المعلم مثير ومحفز ، المتعلم مستجيب ، الهدف تحقيق الأهداف التعليمية أو السلوكية وتعتمد على النموذج السلوكي المبني على ثنائية المثير و الاستجابة .ففي الممارسة الصفية : يعد طرح السؤال مثيرا و الإجابة عنه استجابة.

تعتمد على مفهوم الهدف كأداء قابل للقياس عندما يصاغ بطريقة إجرائية، أي بفعل سلوكي قابل للمعاينة أي أن الفعل السلوكي قابل للملاحظة ، وانتقلت بالتعليم من استراتيجية (ماذا نتعلم ؟) إلى استراتيجية (لأي هدف نتعلم) و (كيف نحقق هذا الهدف ؟) وهنا أصبح البحث في التخطيط وطرق التدريس . لذلك تميزت بالتخطيط الدقيق و بتحديد الأهداف لكل نشاط بشكل منفصل دقيق .

2-2-1 : عناصر المقاربة بالأهداف :

أ- **التعلم** : تنمية سلوكات اعتمادا على المحتويات وتأسيس فعل التعلم في هذه المقاربة " يقوم على مجموعة مبادئ تجد مرجعيتها أساسا في عالم الممارسة الصناعية و التكنلوجية وتتغذى بمفاهيم عملية من قبيل : العقلنة ، التسيير، تحديد المهام و الأهداف بشكل عملي ، ضبط طرق ووسائل التنفيذ، التحقق من النتائج " [1] .

[1]) محمد شرقي ،مرجع سابق ،ص 22

ب- **المعارف** : مجموعة الأهداف " الفكر الإنساني بكامله ينبغي أن يحدد من خلال ألفاظ سلوكية تستحق أن تعامل في ذاتها كأهداف ملموسة للتعلم كما يذكر سكينر"[1] ويضاف إلى المعارف جملة من القدرات .

ت- **المعلم** : عنصر أساسي في عملية التعليم و التعلم كما أنه مطالب بتحديد الأهداف ومراقبة تحققها لدى المتعلم .

ث- **المتعلم** : راد الفعل ، أي أنه في حالة تمثل استجابة للمثيرات التي تكون من طرف المعلم

التعليم : بلوغ الأهداف " تأسيس الفعل التعليمي على مجموعة مبادئ تجد مرجعيتها أساسا في عالم الممارسة الصناعية والتكنولوجية وتتغذى بمفاهيم عملية من قبيل : العقلنة، التسيير، تحديد المهام، والأهداف بشكل عملي، ضبط طرق ووسائل التنفيذ، التحقق من النتائج "[2] وفي ظل حديثنا عن الأهداف فإن مجالاتها محددة في ثلاث :

- المجال المعرفي
- المجال الوجداني
- المجال المهاري

وهذه المجالات لابد أن تصاحب كل نشاط بل كل درس .

[1]) محمد شرقي ص 24

[2]) محمد شرقي، **مقاربات بيداغوجية ،من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير**،أفريقيا الشرق ،الدار البيضاء،ط1 ،2010 ،ص 13 .

وتحديد الأهداف و المجالات المستهدفة مما يساعد على ضبط زمن الحصص الدراسية بطريقة منهجية وتجنب العفوية و الارتجال و العشوائية في التدريس كما هو الشأن في المقاربة السابقة .

ج- التقويم : هو اختبار لعينة من الأهداف .ويعد.الهدف " **مؤشرا دالا على ما يحصل من تغير ونمو ملموس في قدرات التلاميذ العقلية وقيمهم الوجدانية ومهاراتهم الحسية الحركية** "[1]، وهنا نلمس فرقا بينا عن المقاربة بالمحتويات فالتقويم يكون عينة من الأهداف لا عينة من المحتويات .

وتركز هذه المقاربة على " تحويل العملية التعليمية / التعلمية من اللامعقول إلى المعقول، أي عقلنتها وفق منهج منطقي يركز على ثقافة التفكير و التخطيط و الإعداد المسبق والتحضير الجيد للخطوات و المراحل ، والتنظيم للمادة و الوسائل ، ومن شروط العمل بهذا الأسلوب هو أن تصبح الأهداف الخاصة و الأهداف المرحلية الإجرائية هي القائدة لكل نشاط تعليمي/ تعلمي "[2]

[1]) المفضل أكعبوب،الدرس الأدبي بالتعليم الثانوي،ص 50

[2]) خالد لبصيص ،**التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات و الأهداف**،دار التنوير،الجزائر،2004 ،ص 50 .

2-3 : المقاربة بالكفاءات : من 2003 إلى يومنا هذا .

وهي عبارة عن تصور بيداغوجي يتبنى استراتيجية تربوية تسعى إلى تنمية كفاءات المتعلم لأجل تجنيد مجموعة مدمجة من الموارد لحل وضعية مشكلة بما يتناسب وقدراته من جهة ومتطلبات المجتمع من جهة ثانية .

ومعنى الاستراتيجية تخطيط على المدى البعيد و المعرفة لم تعد غاية في ذاتها وإنما وسيلة لاكتساب الكفاءة المهنية .

2-3-1 : مرجعيتها : النظرية المعرفية ، النظرية البنائية، و النظرية البنائية الاجتماعية .

" ...متفرعة عن المنهج البنائي وتعتمد على منطق التعلم المتمركز حول التلميذ و أفعاله وردود أفعاله أمام وضعيات إشكالية "[1].

2-3-2 : **عناصر المقاربة بالكفاءات :**

أ- **التعلم** : تنمية قدرة المتعلم على تجنيد مجموعة مدمجة من الموارد في حل وضعية مشكلة.

ب- **المعارف** : مجموع الكفاءات " إن هذه النشاطات المدرجة في صميم العملية التعلمية تمثل فرصا مناسبة لاكتساب المعارف وحسن التصرف وحسن التكيف وتطوير المهارات و القدرات وتعزيز الكفاءات : علما بأن تعريف الكفاءة هنا هو القدرة على

[1]) بوبكر بن بوزيد، **إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات**،دار القصبة للنشر،ط1 ،2009 ،ص 53.

استخدام مجموعة من المعارف و المهارات و المواقف التي تسمح بإنجاز عدد معين من المهام "[1]

ت- **المعلم** : منشط و موجه فقط ولا يعطي حلولا للتمارين وإنما يكتفي بإشارات هي بمثابة تنبيهات .

ث- **المتعلم** : فاعل " في هذه المقاربة يحمل التلميذ على المبادرة بالفعل بدل الركون إلى التلقي (البحث عن المعلومات، التنظيم والترتيب، تحليل الوضعيات، بناء الفرضيات، تقييم فعالية الحلول...) وذلك حسب وضعيات – إشكالية منتقاة باعتبار أنها تمثل وضعيات حقيقية قد يصادفها التلميذ في حياته اليومية (في المدرسة و المجتمع) بوتيرة متكررة إلى حد ما "[2] يحل التلميذ الإشكاليات اعتمادا على معارف قبلية أي أنه يبني تعلمه بنفسه.

ج- **التعليم** : إنماء كفاءات وهي عبارة عن معارف ومهارات وقدرات ومواقف ووضعيات إشكالية.

ح- **التقويم** : إنتاج ويكون في وضعية معقدة ومركبة " إن اختيار هذه المقاربة البنائية ، التي تضع التلميذ في صميم سيرورة التعليم / التعلم وتجعله شريكا في بناء معرفته ، لا تخلو من تأثير مباشر على منهجية إعداد البرامج الدراسية وعلى نمط المقاربات التعليمية (الديداكتيكية) و أسلوب التقييم ووظيفته "[3].

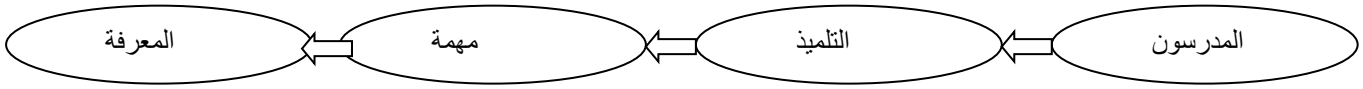
---

[1]) المرجع السابق، ص 54 .

[2]) المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

[3]) المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

خ- **التعلم** : عملية يقوم بها المتعلم وهنا بدأ الحديث عن عملية التعليم والتعلم وليس التعليم فقط .



المدرس يساعد التلميذ ويوجهه في مهمة لتحصيل المعرفة .

من البيداغوجيات الحديثة التي تخدم المقاربة بالكفاءات :

أ- بيداغوجيا حل المشكلات

ب- بيداغوجيا الخطأ :

ت- البيداغوجيا الفارقية :

ث- بداغوجيا المشروع :

ج- بيداغوجيا الدعم :

ح- بيداغوجيا اللعب :

و من دواعي اعتمادها الرغبة في ربط التعلمات بالواقع وبالحياة اليومية ، الإنفجار المعرفي وتطور وسائل التعلم على المستوى العالمي، الرغبة في خلق الانسجام بين المدرسة وسوق الشغل .

اعتماد هذه المقاربة يفرض : "

- توظيف شتى المعارف المستوعبة في حل الوضعيات المعقدة التي سوف يصادفها التلميذ في حياته المدرسية والاجتماعية و المهنية .
- التنسيق بين مختلف أنواع التعلمات بحثا عن أساليب مجدية تتيح تنظيم وترتيب تلك التعلمات و استعمالها عبر النسق الداخلي لمادة دراسية معينة و التكامل بينها وبين بقية المواد الدراسية .
- التكفل بحاجيات كل تلميذ ومراعاة تفرد قدراته وتميز مساره البيداغوجي .
- تفعيل الوظيفة التكوينية للتقييم و التي تتيح إمكانية تدارك الخليل في أثناء عملية التعلم وعلاجه بصورة فورية ." [1]

وقد ظهر فيها النموذج البنائي ، يعد التلميذ محور العملية التعليمية ، أي هو الذي يقوم باكتشاف المعارف ، المعلم يعد موجها ومرشدا ، الهدف من التعلم فهم الواقع ، وتوظيف المكتسبات في الواقع .

وبعد سرد هذه تعاقب هذه المقاربات فإنه يجدر التنبيه إلى أن الحقب الزمنية تظل نسبية في تحديد بدايات ونهايات تطبيق المقاربات البداغوجية لأنها كانت معتمدة من قبل واعتمدت تداخلا فيما بعد ، فالمقاربة بالمحتويات اعتمدت من قبل ولو من جهة التطبيق و الممارسة لا التقعيد والتنظير في مدارس جمعية العلماء و الكتاتيب كما طبقت أثناء اعتماد " الأهداف " ولاتزال تطبق في آخر محطة من المقاربات ألا وهي " الكفايات " هذا من جهة

[1]) ينظر : المرجع السابق ص 54-55 .

ومن جهة ثانية فالكفايات في تطور ابتداء من المقاربة بالمحتويات مرورا بالأهداف ووصولا إلى المقاربة بالكفاءات إذ تعد المضامين جزءا من الكفايات ، ما يمكن تمثيله في الآتي :

المقاربة بالمحتويات : الكفايات = معارف.

المقاربة بالمضامين : الكفايات = معارف + قدرات .

المقاربة بالكفايات : الكفايات = معارف + قدرات + مهارات + مواقف + وضعيات / مشكلات .

لذلك يمكن القول أن تطور المقاربات مبني على التكامل لا القطيعة المعرفية بل إن كل مقاربة لا حقة بنيت على السابقة وطورتها وتجاوزت مكامن النقص فيها على الأقل على المستوى النظري.

الفصل الثاني

العروض في ضوء المقاربات البيداغوجية

- عرض وتحليل –

- توطئة
- المبحث الأول : ديداكتيك العروض في ضوء المقاربة بالمضامين
- المبحث الثاني: ديداكتيك العروض في ضوء المقاربة بالأهداف
- المبحث الثالث: ديداكتيك العروض في ضوء المقاربة بالكفاءات
- خاتمة

توطئة :

بعد تطرقنا في الفصل الأول - في شقه المتعلق بالإصلاح البيداغوجي – إلى المقاربات الثلاث التي اعتمدها النظام التربوي الجزائري (المقاربة بالمضامين / المقاربة بالأهداف / المقاربة بالكفاءات) نحاول من خلال هذا الفصل رصد ما اعترى ديداكتيك العروض من إصلاحات، وذلك من خلال السندات البيداغوجية و نماذج الدروس المبسوطة في الكتاب المدرسي عبر المقاربات الثلاث، وذلك من خلال فرضيات مسبقة تطرح ذاتها منطقيا :

الفرضية الأولى : تتأثر ديداكتيك العروض بالتغيرات التي تطرأ على ديداكتيك اللغة العربية كلما أُستُحدثت مقاربة جديدة في إطار الإصلاح التربوي .

الفرضية الثانية : لا تباشر عملية الإصلاح إلا بعد التيقن من فشل المقاربة السابقة، وذلك طبقا لتقارير الوزارة الوصيَة من جهة، و الدراسات التربوية – النقدية – المصاحبة لكل مقاربة بالتوازي من جهة ثانية .

الفرضية الثالثة : كل مقاربة إصلاحية جديدة تتجاوز النقائص التي أسفرت عنها المقاربة السابقة .

الفرضية الرابعة : تتأثر خارطة عرض الدروس في الكتاب المدرسي، و طرائق التدريس المقترحة في المنهاج و السندات المرافقة بتغير المقاربات البيداغوجية .

الفرضية الخامسة: تتأثر طريقة التقويم النهائي الموحَد عبر التراب الوطني، والمتمثل في امتحان الباكالوريا بتغيَر المقاربات البيداغوجية .

وللتحقق من صحة هذه الفرضيات من عدمها خصَصنا مبحثا لكل مقاربة نبسط فيه نماذج لدرس العروض و توصيات المناهج وطرق العرض و التقويم، وما تبع ذلك من انتقادات متى وجدت .

المبحث الأوَل : ديداكتيك العروض في ضوء المقاربة بالمضامين :

من أدبيات هذه المقاربة أن ثقل اهتمامها منصب حول المحتوى، كما تم التطرق إليها في الفصل المتعلق بالمقاربات البيداغوجية، وتحديدا مبحث المقاربة بالمضامين، لذلك فإنه من البديهي ملاحظة تطبيقات آلياتها بصورة واضحة وجلية على علم العروض، وإذا كان التركيز منصبا على المحتوى فإن اختيار أي كتاب في العروض قد يفي بالغرض شرط أن يكون محتواه مشتملا على أساسيات هذا العلم،لذلك قررت الوزارة الوصية مُمَثّلة في المُكلَّفين بإعداد مناهج وبرامج اللغة العربية اعتماد كتاب منشور سلفا، وهو مُعَدٌ لتيسير هذا العلم وتبسيطه، وذلك بصفة مبدئية للمدارس المعربة، ثمّ اعتماد كتاب مدرسي ضِمن أنشطة اللغة العربية ضُمَّن محتواه بعض محاور علم العروض .

أولا : اعتماد كتاب (شامل) في مادة العروض كمقرر للتعليم الثانوي :

في قراءة استقرائية لمناهج الإصلاح التربوي عقب الاستقلال مباشرة وتحديدا في مناهج اللغة العربية، تبيّن اعتماد الوزارة الوصية - في البداية- لمنهجية قراءة كتاب في العلم المراد تدريسه فنجد في علم العروض أنه تم اختيار كتاب موسى بن محمد بن

المليانى الأحمدي نويوات[1] الموسوم بـ: " المتوسط الكافي في علمي العروض والقوافي "، حيث وجّهت وزارة التربية الوطنية، ممثّلة في المعهد التربوي الوطني، رسالة إلى صاحب الكتاب، مؤرخة في **06/29/ 1969** جاء فيها على لسان مدير المعهد الوطني آنذاك محمد فاصلة :

" أتشرّف بأن أنهي إلى علمكم بأن اللجنة التربوية المكونة من السادة المفتشين العامين والسادة مديري المؤسسات المدرسية الثانوية المعربة المنعقدة بالمعهد التربوي الوطني في أبريل 1968، قد قرّرت تدريس كتابكم الموسوم (المتوسط الكافي في علمي العروض والقوافي بالمدارس الثانوية الجزائرية)"[2] .

قرار اللّجنة التربوية كان اعتماد (المتوسط الكافي) مباشرة، وهو قرار يُجلِّي لنا طبيعة التكوين آنذاك والمتأثِّر بمناهج التعليم في المدارس القرآنية و الزاويا و الكتاتيب في المشرق و المغرب و التي كانت تعتمد في مُقرَراتها على كتب مبسوطة في العلم المراد تدريسه، نظير ما نجده في الأزهر وجامع الزيتونة، كما أن القرار كان صادرا من اللجنة التربوية

[1]) موسى بن محمد بن المليانى بن النوي بن عبد الله بن أحمد ابن محمد الدراجي نسبا، المسيلي موطنا : عرف بـ (موسى الأحمدي) ولد سنة 1320 هـ 1903 م بمشتى الطبوشة بالحضنة، قرأ القرآن بجامع الصحابي عقبة بن نافع (رضي الله عنه) ثم تمم قراءته بزاوية الشيخ الحاج السعيد بن الأطرش العياضي، وبها قرأ الفقه وبعض مبادئ العربية ...تتلمذ على يد الإمام عبد الحميد بن باديس رحمه الله بالجامع الأخضر في قسنطينة..ثم انتقل إلى جامع الزيتونة بتونس حيث مكث به أربع سنوات، باشر التعليم المسجدي من عام 1930-1937 بقلعة بني حماد، ثم دشرة أولاد العياضي (قرب برج الغدير). عمل بعدا ذلك مدرسا ثم مديرا بمدارس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين 1937-1962 وكذا مديرا تحت إشراف وزارة التربية الوطنية إلى غاية سنة 1979 . مؤلفاته : كشف النقاب عن تمارين اللباب في الفرائض والحساب، شرح الأسئلة الرمضانية، وله باقة من قصص الأطفال [ينظر: موسى بن محمد بن المليانى الأحمدي ننويوات، **المتوسط الكافي في علمي العروض والقوافي**، دار الحكمة للطباعة و النشر، الغلاف الخلفي للكتاب، ط4، 1994]

[2]) **المرجع السابق**، ص3 (الرسالة مصورة في بداية الكتاب).

المكونة من مديري المؤسسات المدرسية الثانوية (المعرّبة) ولعل مصطلح (معرّبة) يبين لنا هذا التوجه في اختيار الكتاب ضمن السياق العام للتعريب.

1- الكتاب المُقرّر، منهجه ومحاوره :

اسم الكتاب : المتوسط الكافي في علمي العروض والقوافي

مؤلف الكتاب : موسى بن محمد بن المليانى الأحمدي نويوات

عدد صفحات الكتاب : 470 صفحة .

1-1 : منهج الكتاب :

يُصرّح صاحب الكتاب في بدايته بالتجديد على مستوى الأمثلة، والحق أن أغلب الكتب المؤلفة في العروض دأبت على سنة توارثتها، ألا وهي التزام أمثلة الخليل وهي أمثلة قد تستساغ في عصر دون عصر، كما أكثر من الشواهد والتدريبات و أسئلة اختبار الفهم، يقول صاحب الكتاب في هذا الصدد " التزمت فيه الاستشهاد بأبيات جديدة، لا تخلو من فائدة أو خبر فيه طرافة، متجنبا ما استشهد به الخليل بن أحمد و أصحابه، مما تقادم عهده واندثرت أسبابه، اللّهم إلا إذا لم أجد من غيره شاهدا . وأتيت بعد أبيات الشاهد بتنبيهات وملاحظات ضرورية،ثم بتطبيقات وأسئلة يطلب من المعلم حلها، ثم بتمرينات ليتدرب عليها القارئ،ويتدرج منها إلى تربية الملكة الشعرية، وترجمت لبعض الشعراء

المستشهد بنتاجهم أسفل الصفحات مرّة بالتصرف في العبارة و أخرى باللفظ الذي ترجم به بعض الكُتاّب "[1].

1- 2 : محاور تدريس العروض استنادا لفهرس الموضوعات :

إن تطرّقنا لهذه النقطة حول فهرس الكتاب يحيلنا إلى إشكالية منهجية مضطربة ومتعارضة، إذ تخدم آلية المقاربة بالمحتوى من جهة، وتضُر بتعليمية العروض من جهة ثانية، مما يطرح التساؤل: على أي أساس تم اعتماد هذا الكتاب، وكيف تم توزيعه على السنوات و الحجم الساعي، نظرا لعدد الصفحات الكثيرة و العناوين المتعددة و الاستطرادات المتفرعة ؟!

فهرس الموضوعات[2] :

- الأحرف التي تتركب منها الأسباب و الأوتاد/ تدريب.
- التفاعيل / أصول التفاعيل وفروعها / استخراج الفروع من الأصول / جدول أصول التفاعيل وفروعها.
- الزحاف/ الزحاف نوعان.
- الأجزاء التي يدخل عليها الخبن، وبيان الأبحر التي يكون فيها
- الأبحر التي تكون فيها (فاعِلُنْ).
- الأبحر التي تكون فيها (مُسْتَفْعِلُنْ).

[1]) المرجع السابق، ص 20.

[2]) ينظر : المرجع نفسه، ص 429 .

- الأبحر التي تكون فيها (مَفْعُولاتُ).
- الأبحر التي تكون فيها (فاعِلاتُن).
- الأبحر التي تكون فيها (مُستفعِ لُنْ).
- جدول الأجزاء التي يكون فيها الخبن، وبيان اللفظ المستعمل منها والمهمل.
- الجزء والبحر اللذان يكون فيها الإضمار و الوقص.
- التوجيه باصطلاح العروضيين .
- الأجزاء التي يدخلها الطي، وبيان الأبحر التي يكون فيها.
- جدول الأركان التي يكون فيها الطي، وبيان اللفظ المستعمل منها والمهمل .
- الأجزاء التي يدخلها القبض، وبيان اللفظ المستعمل...إلخ.
- الأبحر التي تكون فيها (فعُولُنْ).
- الأبحر التي تكون فيها (مفاعيلُنْ) .
- الجزء الذي يدخله العصب والعقل، وبيان البحر الذي يكونان فيه .
- جدول الجزء الذي يكون فيه العصب و العقل، وبيان اللفظ ..إلخ.
- الأجزاء التي يدخل عليها الكف، وبيان الأبحر التي يكون فيها فروق بين (فاعِ لاتُن) الأصل و(فاعلاتُن) الفرع وبين (مسْتفعِلنْ) ذات الوتد المجموع، و (مستفعِ لُن) ذات الوتد المفروق
- الزحاف المركب
- بيان الخبل،والخزل،والشكل،و النقص، وبيان الأبحر و الأجزاء التي تكون فيها .

- التوجيه في المديد و الكامل.
- جدول الأجزاء التي يدخلها الزحاف المزدوج، وبيان اللفظ المستعمل منها و المهمل.
- جدول التفاعيل و الأبحر التي تكون فيها تلك الأجزاء/ تدريب.
- بيان أن القبض في سباعي الطويل، والعقل في الوافر، والوقص في الكامل: قبيح مستكره .
- العلل/ علل الزيادة و الأبحر التي تكون فيها/ جدول علل الزيادة / علل النقص .
- بيان الأضرب و الأعاريض التي يكون فيها من كل بحر

(الحذف/القطف/القصر/القطع/الحذذ/الصلم/الكسف/الوقف/البتر)

- علل النقص غير اللازمة .
- التشعيث و الحذف / الخرم .
- جدول التفاعيل و الأبحر التي يكون فيها الخرم .[1]
- تلخيص الزحافات و العلل .
- جدول الأجزاء التي تدخل عليها علل النقص وبيان اللفظ المستعمل منها والمهمل، وبيان الأبحر التي تكون فيها / تدريب .
- جدول التفاعيل العشرة، وما يدخل كل تفعيلة منها من الزحافات والعلل..إلخ .
- المعاقبة،والمراقبة،والمكانفة / الأبحر التي تكون فيها المعاقبة / الأبحر التي تكون فيها المراقبة و المكانفة.
- بيان الصدر و العجز والطرفان .

[1]) ينظر: المرجع السابق : ص 431 – 432 .

- المعاقبة في المديد، وأمثلة من التفاعيل لما يجوز فيه ويمتنع .
- الفرق بين المعاقبة و المراقبة .
- المعاقبة في الخفيف و ضرب أمثلة لما يجوز فيه ويمتنع .
- المعاقبة في المجتث و ضرب أمثلة لما يجوز فيه ويمتنع .
- أسماء أجزاء الأبيات الشعرية (الصدر،العجز، العروض، الضرب، الحشو، الصراع، الصحيح، السالم، الموفور، المعرى، الفصل، الغاية
- أحرف التقطيع
- الأحرف التي توزن وتدخل في التقطيع، وبيان مالا يوزن منها ولا يدخل في التقطيع .
- الكلام على واو عمرو، وما قيل فيه من الشعر .
- ال الشمسية في التقطيع، وما قاله البغدادي - صاحب الخزانة – نقلا عن ابن جني فيها، والبحث معهما في ذلك / تدريب.
- البحور الشعرية / الطويل / ما يستحسن من الزحاف في الطويل وما يستقبح / تطبيق.
- لزوم مالا يلزم / لطيفة تتضمن دخول أعرابي على ثعلب .
- تشطير المؤلف لبيتي مسلم بن الوليد (نبارز أبطال الوغى فنبيدهم) البيتان / تدريب
- سهم النميري
- ماذكره بن الجوزي في كتابه الأذكياء.

- عقيدة العرب في البرق .
- المديد ما يستحسن من الزحاف في المديد و ما يستقبح / تطبيق/تدريب.
- البسيط ../ مايستحسن من الزحاف في البسيط وما يستقبح/ تطبيق.
- الاكتفاء / تطبيق / استدراك عروض البسيط
- أسئلة يطلب حلها .
- ما قاله الصفدي في قول الأخطل (قوم إذا استنبح الأضياف كلبهم) البيت .
- قول عمرو بن شاس : (أرادت عرارا بالهوان ومن يرد) البيت / لطيفة
- الوافر/ ما يستحسن من الزحاف في الوافر وما يستقبح/

تطبيق/لغز/تدريب/الكامل/لطيفة

- ما يستحسن من الزحاف في الكامل وما يستقبح .
- اشتباه صدر الطويل بصدر الكامل / تطبيق .[1]
- اشتباه بيت الطويل ببيت الكامل
- اشتباه عجز الطويل بعجز الكامل / حل لغز .
- بحث في دخول الإضمار في عروض البيت المصرع دون ضربه ...
- التباس الكامل بالرجز .
- التباس الكامل بالسريع .
- بحث للمؤلف مع الدسوقي في استخراج قواف وأضرب من بيتين للحريري في

التشريع.

[1]) المرجع السباق : 432- 433

- استعمال التذييل بأول الكامل شذوذا / تدريب.
- الهزج / ما يستحسن من الزحاف في الهزج وما يستقبح / عروض شاذة للهزج .
- الاكتفاء / التباس الهزج بالوافر والرجز / التباس الوافر بأول الهزج / تطبيق/تدريب
- بحث في عدم دخول الكف على (مفاعلتُن) في الوافر ....
- اللفيف المفروق / الرجز / بيان الأضرب التي يجب فيها الردف .
- ما يستحسن من الزحاف في الرجز، وما يستقبح .
- بيان أن وجود الخبن في الرجز أكثر من الطي / تطبيق / اللف والنشر..
- التباس الكامل بالرجز و التمثيل لذلك .
- التباس الوافر بالرجز / استعمال التذييل في الرجز .
- ما قاله الشريف الغرناطي في بحر قول حبيب بن أوس : (الحسن بن وهب كالغيث في انسجامه) وترجيح المؤلف لما يراه بعض محققي العروضيين مرجوحا) .
- ما جاء من الرجز على تفعيلة واحدة .
- استعمال الحذذ في الرجز .
- الرمل / المراجعة / ما يستحسن من الزحاف في الرمل وما يستقبح / تطبيق ...
- إثبات عروض ثالثة للرمل، والاستشهاد عليها .[1]
- ما ألحق بالرمل شذوذا / تدريب/
- السريع../ ما يستحسن من الزحاف في السريع وما يستقبح .
- إثبات ضرب ثان أصلم لعروض السريع الثانية .

[1]) المرجع السابق: ص 433- 434

- اشتباه الكامل بالسريع / تطبيق ...أسئلة يطلب حلها .
- المنسرح / القول في سلامة عروض المنسرح الأولى من الطي ...
- ما يستحسن من الزحاف في المنسرح وما يستقبح / تطبيق .
- إثبات همزة الوصل في أول الشطر / تدريب ..
- إلى غاية[1]
- أنواع القافية
- القافية المقيدة المجردة من الردف والتأسيس
- القافية المقيدة المردوفة
- المقيد إذا أطلق انكسر إلا في ثلاثة أضرب
- ألقاب القوافي
- الضروب التي يكون فيها المتراكب
- الضروب التي يكون فيها المتدارك
- الضروب التي يكون فيها المترادف
- عيوب القافية : الإقواء /التضمين/ الإطاء
- السناد/الإجازة / الإكفاء
- مذهب الخليل في سناد التوجيه و كراع النمل والأخفش

[1]) المرجع السابق : ص 435 – 440 .

2- ملاحظات منهجية :

من خلال عرضنا لمنهج الكتاب و أغلب المحاور التي تضمنها، سجلنا جملة من الملاحظات، وقبل سردها ننوّه إلى أن هذه الملاحظات لا تتعلق بالكتاب وموضوعاته أو مؤلفه مباشرة، فهذه تحتاج إلى دراسة منفردة، غير أننا نسجل هذه الملاحظات باعتبار هذا الكتاب، كتابا تعليميا لا كتابا علميا، وللتدقيق أكثر باعتباره كتابا مقررا على تلاميذ المرحلة الثانوية في الجزائر عقب الاستقلال، إذ تبين لنا من خلال الأبواب التي تطرق لها الكتاب و المباحث التي عالجها و الاستطرادات التي تضمنها مايلي :

- هذا الكتاب يصلح للمتخصصين المجتهدين في البحث، فهو كتاب معرفي بامتياز يصلح للاستزادة والتوسع لكن لا يصلح أن يكون مقررا للتعليم الثانوي .
- يستحيل إكمال مقرر هذا الكتاب ولو وزع على ثلاث سنوات باعتبار أن التلميذ في الثانوية لا يدرس علم العروض فقط .
- إن كان ولابد التركيز على المحتوى والتلقين والتحفيظ فإن اختيار متن في العروض كان سيفي بالغرض .
- اختيار الكتاب وصاحبه نقرؤه في ضوء توجهات الإصلاح آنذاك الهادفة إلى الجزأرة والتعريب .
- صحيح أن الكتاب أكثر من الأمثلة قصد التدريب لكنه مثقل بالمصطلحات العروضية التي لا يمكن أن تستوعب من قبل تلاميذ المرحلة الثانوية .

- حرص الكتاب على إدراج النصوص و الأمثلة والشواهد التي تتجاوز بالقارئ مرحلة اكتساب الملكة الشعرية إلى مرحلة تنمية الملكة اللغوية .
- إن مجرد الاطلاع على فهرس الكتاب يوحي لقارئه الذي يطلع على العروض لأول مرة مدى كثرة المصطلحات وغرابتها مما يولد عنده النفور من هذا العلم وهجره جملة وتفصيلا.

ثانيا : اعتماد الكتاب المدرسي المتخصص :

1- عرض الكتاب ومنهجه :

اسم الكتاب : المختار في العروض و القوافي، للسنتين الأولى و الثانية ثانويتين، المعهد التربوي الوطني .

تأليف : محمد علي يونس، إشراف المفتش العام : عبد الرحمان شيبان .

1-1 : **منهج الكتاب في تهذيب علم العروض .**

إن قراءة مقدّمة الكتاب لتبرز لنا الوعي التعليمي بضرورة تخصيص كتاب مدرسي يتناسب والقدرات الذهنية و الوجدانية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، فكانت الضرورة ملحة في اختيار ما يجب تعليمه للتلاميذ وتمخض هذا الاختيار عن " **المختار في العروض و القوافي** " من تأليف محمد علي يونس بإشراف المفتش العام عبد الرحمان شيبان، الذي خطّ في مقدمته " .....ومن المعلوم أن علم العروض والقوافي منذ أن وضعه الخليل بن أحمد، رحمه الله، يهدف أوّل ما يهدف إلى صيانة الشعر العربي من الخلل والفساد، في

إنشائه ونظمه، أو في فهمه والحكم عليه، ذلك أن الشعر العربي، كان ومايزال، ديوان العرب، وعنوان الأدب، فيه رأينا آثار الماضين مخلدة في الباقين، وعقول الأولين مردودة في الآخرين"[1] وهو يحاول من خلال هذه المقدمة تقديم نبذة مقتضبة عن هذا العلم في إشارة مسبقة إلى عدم تخصيص درس حول البدايات الأولى لهذا العلم ضمن المقرر، ثم يذكر أن الهدف من علم العروض هو صيانة الشعر العربي من التحريف و التزييف كما جاء النحو لصيانة اللغة من اللحن، ويؤكد على أن حفظ الشعر بعلم العروض حفظ لتراث الأمة من الاندثار إذ الشعر ديوان العرب الحامل لميراثها، " ولذا عني العلماء بالعروض عنايتهم بعلوم العربية الأخرى من لغة وصرف وبلاغة ...فألفت فيه أسفار مسهبة أحاطت بأصوله وفروعه،وألمت بمسائله وقواعده..ولكن تلك الأسفار على عظيم خطرها وعميم نفعها أصبحت في كثير من الأحيان، ولاسيما في عصور الركود والجمود شبيهة بالألغاز والمعميات، صار الناظر فيها يضيق بعللها وزحافاتها ويعيا بتعريفاتها ومصطلحاتها "[2] فهو يذكر اجتهادات العلماء ومازادوه بسطة في الشرح و التأليف والاصطلاح ولكن لهذا الأمر الإيجابي علّته التي جنت على هذا العلم " فغدا علم العروض علما بغيضا تنفر منه القلوب، وتنصرف عنه النفوس ...ولم يكد يسلم من هذه الآفات معظم الكتب التي ألفت في عصرنا الحديث، حتى المدرسية منها، لأن معظمها نسج على منوال الأقدمين" [3]، وبالتالي فقد حصر إشكالية علم العروض وصعوبة تعلمه في اصطلاحاته التي اصطلحها القدماء ونسج على

[1])محمد علي يونس **المختار في العروض و القوافي**، للسنتين الأولى و الثانية ثانويتين، المعهد التربوي الوطني، دت، دط، ص03 .

[2]) المرجع السابق، الصفحة نفسها .

[3]) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

منوالها المحدثون، والحق أن المصطلحات العروضية بكثرتها وغرابتها لدى الكثيرين شكلت عائقا أمام قاصدي علم العروض لإتقانه، غير أنها لا تشكل العائق الوحيد كما سيأتي، ثم يحاول تقديم البديل عبر هذا المؤَلَف فيواصل " وقد رغبنا في محاولتنا هذه، أن نتجنب العثرات، التي أدت إلى جفاف هذا العلم، ونفور المتعلمين منه، وهي في رأينا ناشئة عن الإكثار من المصطلحات الجافة، والإغراق في الدقائق والتفاصيل التي ليس لها أهمية في التعليم الثانوي : فآثرنا أن يقتصر الكتاب على القدر الضروري من قواعد العروض، وأن ينأى عن مصطلحاته الكثيرة الغريبة المنفرة، ويقف عند بعض الأوزان التامة دون المجزوءة، وسلكنا في تأليفه طريقة عملية ميسرة، هدتنا إليها خبراتنا الواسعة التي أفدناها من تجاربنا في ميدان التعليم والتفتيش، وقد راعينا في اختيار التدريبات الشعرية أن تكون في النصوص الأدبية المقرر تدريسها في المرحلة الثانوية بقدر الإمكان، وذيلناها بشروح لغوية مختصرة تساعد التلميذ على فهمها وتذوقها ..." [1] .

الإشكالية إذن - كما ذكرنا- محصورة في أدبيات هذا الكتاب عند المصطلحات وكثرتها، والحل-حسبه- في التخلص من بعضها و اختزال البعض الآخر، و الاكتفاء منها بما يخدم الطالب في مرحلة التعليم الثانوي، والغريب تنبهه إلى قضية هامة وهي أن تكون التدريبات الشعرية في النصوص الأدبية المقرر تدريسها في المرحلة الثانوية بقدر الإمكان .

والحق أن أي كتاب تعليمي أو تيسيري إلا ويفتتح بالشكوى من تعقيد مصطلحات العروض وكثرتها وغرابتها، لكن قلّ أن تُقدّم مقترحات تكون مقبولة وقادرة على التخلص

[1]) المرجع السابق، الصفحة نفسها .

من هذه الإشكاليات وتجاوزها، الأمر الذي فصلته المعاجم الحديثة بمحاولتها إحصاء مصطلحات علم العروض كالمعجم المفصّل في العروض والقافية وفنون الشعر لإميل يعقوب، ومعجم مصطلحات العروض والقافية لعمر عتيق ومثله لأنور أبو سويلم ومحمد علي الشوابكة، ومصطلحات العروض والقافية لمسلك ميمون[1]، غير أن ما يحسب لكتاب " المختار في العروض والقوافي " أنه أول كتاب تعليمي ألف لغاية التدريس و لفئة مخصوصة هم تلاميذ المرحلة الثانوية بالجزائر المستقلة وحاول تهذيب علم العروض بما يتناسب وهذه المرحلة بغرض تدريس علم العروض و ذلك عن طريق اتباع المنهج الآتي:

أ- تجنب العثرات التي أدّت إلى جفاف هذا العلم، ونفور المتعلمين منه، والمتمثلة في الإكثار من المصطلحات الجافة .

ب- تجنب الإغراق في الدقائق والتفاصيل التي لا أهمية لها في التعليم الثانوي.

ت- الاقتصار على القدر الضروري من قواعد العروض.

ث- الاكتفاء بالأوزان التامة دون المجزوءة .

ج- اعتماد النصوص المقررة كشواهد تدريبية لتثبيت القاعدة في ذهن المتعلم.

2-1 : أهداف تدريس العروض من وجهة نظر الكتاب :

بعد مقدّمة الكتاب التي أبانت منهجه وما يميزه عن كتب العروض التعليمية، تلا المقدمة ذكر الأهداف التي من أجلها يقدم علم العروض لتلاميذ المرحلة الثانوية، فقد جاء

[11]) ينظر : نجيب جحيش، **إشكاليات المصطلح العروضي بين القديم والحديث**، أطروحة دكتوراه،إشراف: يوسف وغليسي، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة، 2016-2017، ص ث .

تحت **عنوان توجيهات عامة**، أهداف تدريس علم العروض و الذي يهدف تدريسه إلى بلوغ ما يلي [1] :

1- تنمية الحس الموسيقي لدى تلاميذ وتلميذات السنة الخامسة و السادسة الثانويتين عن طريق تزويدهم بالقدر الضروري من علم العروض، سواء في ذلك من كان لديه منهم الاستعداد لقرض الشعر، أو الرغبة في قراءته وتذوقه .

2- تمكينهم من التمييز بين صحيح الشعر و فاسده، لأن العروض هو ميزان الشعر الذي يسمح لدارسه بذلك التمييز .

3- إقدارهم على النقد الأدبي الدقيق المبني على معرفة خصائص موسيقى الوزن الذي اختاره الشاعر في موضوع ما، وبيان مدى ملاءمة تلك الموسيقى لذلك الموضوع وأغراضه ومعانيه، أو عدم ملاءمتها .

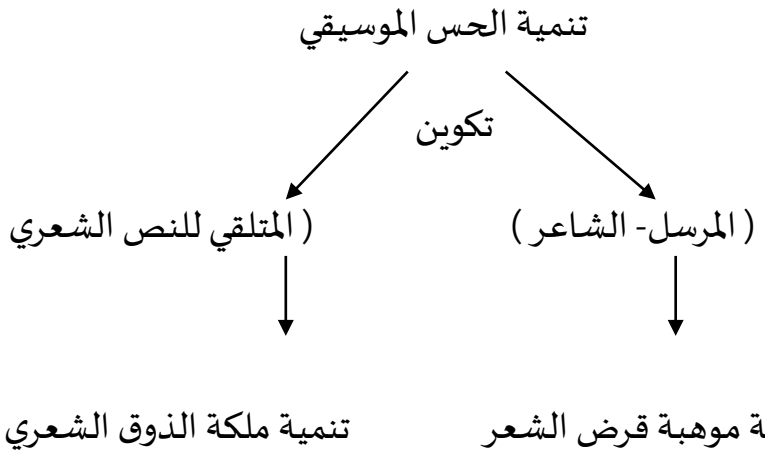
4- إطلاعهم على الخصائص الموسيقية الجيدة للأوزان الشعرية، كي تزداد رغبتهم في الحفاظ على آداب أمتهم ونتاجها الشعري، ولاسيما عندما يطلعون على الشعر الأجنبي ويقارنون بين موسيقاه وبين موسيقى الشعر العربي .

5- تزويدهم بالثقافة العروضية اللازمة للوقوف بقوة في وجه الدعوات المشبوهة التي يقوم بها بعض المتطفلين على الشعر العربي، وعلى التجديد فيه .

[1]) المرجع السابق، ص 03

تعليق حول الأهداف المسطّرة :

حاول كتاب " المختار في العروض والقوافي " أن يفصِّل أهداف تدريس علم العروض في المرحلة الثانوية ما وسعه التفصيل، ويوحي الهدف الأول من هذه الأهداف بترتيب منطقي، وذلك راجع إلى توظيف الخبرة والتجربة في التدريس-كما ذكر في المقدمة، إذ كان أول هدف مسطّر خاصا بالجانب الصوتي من اللغة، فاللغة قبل أن تكون حروفا مكتوبة كانت أصواتا منطوقة، ثم إن العروض في أصله مبني على السماع، وفي سرد قصة اكتشاف الخليل لعلم العروض مزيد بيان، لذلك تكرّرت من خلال الأهداف قضية الموسيقى، فالهدف الأول يسعى لتنمية الحس الموسيقي لدى تلاميذ الخامسة والسادسة ثانوي، وقد ذكرت هاتان السنتان في حين عُنون الكتاب أنه موجه للأولى والثانية والمعنى ذاته استنادا إلى النظام التعليمي المدمج آنذاك- كما تم التطرق إلى ذلك في فصل الإصلاح التربوي في شقه الهيكلي- لكن ربط تنمية الحس عن طريق تزويد التلاميذ بالقدر الضروري من علم العروض، مبالغ فيه إذا ما كان المقصود بهذا القدر المصطلحات والمفاهيم إذ لا سبيل أن يحقق هذا الهدف إلا بالإنشاد و القراءة الصحيحة وكثرة الاستماع والترديد الشفوي، وشُفّع هذا الهدف بهدفين ضمنيين، فالأول منهما قرض الشعر، أي من أهداف تدريس العروض تنمية الموهبة الشعرية لمن كان له استعداد لذلك، والثاني هو تعليم القراءة وتذوق الشعر وشتان بين الهدفين الضمنيين و المنظويين تحت : تنمية الحس الموسيقي، ويمكن تلخيص ذلك في الخطاطة التالية :



أما الهدف الثاني المشار إليه في الكتاب فإنه من الأهداف العامة التي غالبا ما تطرح في وجوب تعلم العروض لحاجة الكثير من علوم الآلة إليه كالنحو والبلاغة و الأصول ...إلخ، وفي الهدف الثالث تنمية لملكة النقد وتعمق أكثر في المعاني الموسيقية، لدرجة ربط الوزن الموسيقي بغرض القصيدة وهو أمر يحتاج لدربة كبيرة ومطالعات شعرية وفيرة. ويركز كذلك الهدف الرابع على الجانب الموسيقي بما يخدم الأدب المقارن بتمييز الشعر العربي وموسيقاه عن غيره من أشعار الأمم الأخرى. لتختتم الأهداف بأن الهدف من درس العروض في الثانوية هو تكوين عروضيين قادرين على مجابهة دعاة التحرر من الأوزان الشعرية بحجة التجديد، وذلك بتزويد هؤلاء العروضيين المحتملين بالثقافة العروضية اللازمة !

لاشك أن المتأمل في هذه الأهداف يلحظ عموميتها ومثاليتها وعدم قبولها للقياس، واستحالت تحقيقها جملة بما يتوفر من إمكانات وحجم ساعي، وإن سلمنا جدلا بإمكانية تحقيق الأهداف المسطرة فقد سلمنا منطقا بتكوين تلميذ نموذجي لن نكون بعدها مجبرين على إعادة النظر في تعليمية العروض وهذا مالم يحصل، ثم إن الهدف الأخير ليعيدنا

للإشكالية الأولى، فالترسانة المصطلحية لمن يرتقي موضع المناظرة مع المعارضين لا بد أن تكون ترسانة قوية وملمة بجميع تفاصيل علم العروض، وهذا ما أشار " المختار"- في مقدمته – إلى وجوب تجاوزه، كما أننا نستشف من خلال هذه الأهداف، الصراع الخفي بين دعاة القديم (المحافظون) و دعاة التجديد (الحداثيون)، وبالتالي فإن عملية الإصلاح تبقى دائما متأثرة بهذا الصراع مما يحول دون العلمية والموضوعية في تطوير تعليمية اللغة العربية.

3-1: طريقة تدريس العروض من وجهة نظر الكتاب :

لم يكتف الكتاب بسرد الأهداف بل فصّل الخطوات الكفيلة- حسبه – بتحقيق أهداف البرنامج.

" العروض علم يمس أجمل فنون الأدب العربي، وهو فن الشعر، إلا أن هذا العلم يبدو للمتعلمين وكأنه طلاسم أو ألغاز بسبب سيل من المصطلحات الغريبة طغى عليه أولا، وبسبب عقم الطرق المستخدمة في تدريسه ثانيا، والبرنامج يرى أن هذه المشكلة لا تحل إلا باتباع طريقة تربوية صحيحة في تدريس هذه المادة، تحببها إليهم، وتخفف مابها من جفاف، وفيما يلي الخطوات الكفيلة في رأينا بتحقيق أهداف البرنامج من تدريس مادة العروض "[1]

الملاحظ على الكتاب هنا أنه تجاوز صلاحية الكتاب المدرسي إلى المناهج و الوثائق المرافقة في المقاربات اللاحقة، لأن المعلومات التي تم سردها تخص الأستاذ لا التلميذ

[1]) المرجع السابق، ص03.

و المعروف على الكتاب المدرسي أنه ملازم للتلميذ أكثر من المدرسة و الأستاذ نفسه، وليس مكلفا أن يتعرف على خطوات تقديم الدرس له، وهي من الأخطاء التي وقع فيها مؤلف الكتاب، وإن كان لامس مكمن الإشكالية في تحويل العروض من علم موسيقي محبب إلى طلاسم مصطلحية منفرة، ثم يعرض الطريقة المناسبة – حسبه- لتعليم العروض بطريقة جذابة :.

1- يبين المدرس لتلاميذه أهمية هذا العلم، ويشرح لهم أهدافه ومقاصده، لكي تزداد رغبتهم في الإقبال عليه .

2- يعنى المدرس، قبل القيام بتقطيع أي بيت من الشعر، بتعليم تلاميذه الكتابة العروضية، ويجري التدريبات الكافية عليها حتى يتأكد من إتقان جميع تلاميذه لها.

3- يبدأ بتدريس البحور أو الأوزان ذات الموسيقى الجميلة، الواضحة في إيقاعها وتفاعيلها مثل البحر الكامل، والوافر، والرمل، والرجز، والمتقارب.

4- تختار بضعة أبيات من البحر المراد تدريسه، وتكتب على السبورة مضبوطة بالشكل التام، ثم تشرح هذه الأبيات شرحا مناسبا .

5- يتغنى المدرس بتلك الأبيات، أو يقرؤها قراءة إنشاد، وهي القراء ة التي يراعي فيها تفعيلات البحر أو الوزن، ويكلف أحد التلاميذ أن يتغنى بها أيضا، وقديما قال حسان شاعر النبي صلى الله عليه وسلم :

تغن بالشعر إما كنت قائله إن الغناء لهذا الشعر مضمار .

6- يكتب أحد أبيات القطعة كتابة عروضية مضبوطة .

7- توضع الرموز العروضية المقابلة لحركات البيت وسكناته وضعا دقيقا .

8- يتغنى بالبيت، بعد كتابته عروضيا، وبعد وضع رموزه، ثم يستعان بالجدول المرفق لمعرفة تفعيلات البيت ووزنه .

9- يعتمد على الإكثار من التدريبات العملية في القسم وخارجه .

10- يقتصر في تدريس هذه المادة، على القواعد الأساسية و الأحكام الضرورية، ويبتعد عن المصطلحات الكثيرة الغريبة التي تنفر التلاميذ من هذا العلم.

2- برنامج مادة العروض و الدرس النموذجي :

2 -1 البرنامج و الحجم الساعي :

1-2 -1 البرنامج :

أ- برنامج السنة الخامسة ثانوي :

1- لمحة عن نشأة العروض وبعض مصطلحاته .

2- فكرة مجملة عن الأوزان الشعرية المتداولة التامة دون المجزوءة .

3- تدريبات عملية على التقطيع من الأوزان المتداولة .

ب - برنامج السنة السادسة الثانوي :

1- فكرة مجملة عن قوافي الشعر العربي وأثرها في موسيقاه :

- تعريف القافية .
- ذكر بعض أحكام القافية

- بيان أثر القافية في موسيقى الشعر العربي .

2 – تطور القصيدة العربية من حيث الأوزان والقوافي :

- لمحة سريعة عن هذا التطور منذ الجاهلية حتى اليوم .
- تطور الأوزان : أسباب هذا التطور وأشكاله عبر عصور الأدب العربي.
- تطور القوافي : أسباب هذا التطور وأشكاله عبر عصور الأدب العربي .

2-1-2 : الحجم الساعي :

المدة المخصصة للعروض والقوافي : ساعة واحدة في الأسبوع بالاشتراك مع مادة البلاغة.

2-2 : عرض نماذج :

الدرس الأول : لمحة عن العروض ونشأته وبعض مصطلحاته :

1- **تمهيد** :

العروض علم من علوم اللغة العربية غرضه تمييز صحيح أوزان الشعر العربي من فاسدها، وواضعه هو الخليل بن أحمد الفراهيدي المتوفى في الربع الأخير من القرن الثاني للهجرة، وقد سمي هذا العلم عروضا لأن الخليل بن أحمد وضعه في مكة المكرمة التي تدعى (العروض) فسماه باسمها تبركا وتيمنا بالرحاب القدسية التي أوحت إليه بعلم يصون الشعر العربي من الخلل والفساد .

وللعروض أهمية كبيرة في الثقافة الأدبية والشعرية ...يعين الدارس على فهم الشعر والنثر الفني الذي يشترك مع الشعر في الفكرة والعاطفة والخيال والأسلوب، ويختلف عنه في شيئين هما : الوزن أولا، والقافية ثانيا، وفي أيامنا تشتد الحاجة إلى دراسة العروض لمعرفة مايسمى بالشعر الحر الذي كثر الخلاف حوله، وبغير الوزن والقافية لا يمكننا التفريق بين النثر الفني وبين الشعر الحر، ولذلك سنقدم لكل من الوزن والقافية تعريفا مناسبا في أثناء حديثنا عن المصطلحات العروضية .

2- **المصطلحات العروضية**

3- **التفعيلات الشعرية**

4- **الكتابة العروضية**

5- **الرموز العروضية**

6- **التقطيع**

وفي الحقيقة أن الطالب يسهل عليه أن يجتاز المراحل السابقة بأمان، إلا أنه يصطدم بعقبة حقيقية في المرحلة الرابعة، أي في مرحلة اختيار التفعيلات المطابقة للرموز، ولكن هذه العقبة تذلل بحفظه المتقن لتفعيلات البحور الشعرية المقررة وبمراجعته جدول البحور الشعرية المقررة وبمراجعته جدول البحور الشعرية التي ستمر به من بعد.

المبحث الثاني: ديداكتيك العروض في ضوء المقاربة بالأهـداف.

1- استحداث البرنامج كسند بيداغوجي للكتاب المدرسي :

مما يمكن تسجيله ابتداء في النقلة التعليمية لعلم العروض من المقاربة بالمضامين إلى المقاربة بالكفاءات استحداث وثيقة خاصة **بالبرنامج** يُفصّل فيها آليات وطرق تعليمية العروض بدل سردها في الكتاب المدرسي .

- **مفهوم البرنامج :**

يحيلنا مفهوم البرنامج إلى نموذج لتنظيم التعليم يرتكز على المعارف التي ينبغي إكسابها للمتعلمين، إذ يعتمد غالبا على قائمة المعارف والمواضيع المستهدفة، وهي بدورها منظمة وفق منطق خاص بمجال معرفي وبمادة تعتبر معرفة منظمة ومبنية، كما أن تنظيم المؤسسة التربوية وعملها يركزان على المعرفة التي ينبغي إيصالها للمتعلم، ثم يقوم هو بإعادة إنتاجها، وكان النموذج المرتبط بهذا التنظيم موسوعيا من خلال الإنسان العارف في مقابل الإنسان الجاهل " وقد ساهمت سورة الإنسان العارف هذه في إدخال نموذج من تنظيم المدرسة حيث كل شيء محدد مسبقا : حجم المعارف التي ينبغي تحويلها إلى المتعلمين، وطبيعة العلاقة البيداغوجية المفضلة، ودور المعلم، ودور التلميذ، وكذا كيفيات وطبيعة التقويم الذي يهتم أساسا بدرجة تطابق مستوى المعارف المكتسبة بالنسبة لما هو منتظر [1].

[1]) اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، مارس 2009 .

2- أهداف تعليمية العروض في برنامج المقاربة بالاهداف :

بما أن المقاربة مبنية أساسا على الأهداف فتفصيلها و التركيز على تحقيقها أمر مطلوب، وقد فصلت هذه الأهداف في البرنامج كالآتي :

1- دعم معارف التلميذ السابقة فيما يتعلق بالمصطلحات العروضية .

2- التعرف على البيت وعناصره، ضرب / حشو / عروض / قافية ... (والملاحظ أنه متعلق بالقصيدة العمودية فقط دون شعر التفعيلة)

3- التعرف على البحور الشعرية المتداولة .

4- التعرف على خصائص شعر التفعيلة

5- التدريب على التقطيع العروضي عن طريق تجزئة البيت والتغني والاسماع .

6- إدراك العلاقة بين البحر الشعري والموسيقى والحالة النفسية لدى الشاعر

7- استكشاف الموسيقى الداخلية و الخارجية للقصيدة .

8- توظيف المعارف العروضية بجعلها عنصرا من عناصر النقد الأدبي .[1]

- **تعليق على الأهداف المسطرة :**

هناك فروقات بيّنة بين الأهداف المسطرة لديداكتيك العروض في المقاربة بالمضامين المسطرة في الكتاب، وديداكتيك العروض في المقاربة بالأهداف، من حيث التركيز و ذكر التفاصيل، وكذلك الأهداف المتعلقة بالدروس المستحدثة كشعر التفعيلة و الالتفات إلى الجوانب النفسية التي تحيلنا للسياقات الخارجية للنص

[1]) مديرية التعليم الثانوي، **برنامج الأدب العربي، وزارة التربية**، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ماي 1992، ص 59 .

الشعري،وإدراج المعارف العروضية ضمن عناصر النقد الأدبي . لقد سطرت أولى الأهداف بأن الهدف من دروس العروض دعم معارف التلميذ السابقة فيما يتعلق بالمصطلحات العروضية، لكن المتتبع لبرنامج السنة التاسعة أساسي يجد أن التلميذ المقبل على درس العروض في السنة الأولى ثانوي لا يعرف من المصطلحات العروضية إلا بعض التسميات البسيطة كأسماء بعض البحور مثل : الطويل أو الخفيف، كما أن الكثير منهم لا يعرف علما يسمى علم العروض، وكل ما يقدم له يعتبر جديدا عليه، والسبب معروف وهو عدم الاهتمام بالموسيقا و الوزن عند دراسة النصوص الأدبية .[1]

الدروس المقررة على تلاميذ الثانوي بسنواته الثلاث في شعبة الآداب في السنة الأولى و العلوم الإنسانية في السنة الثانية و الثالثة ...موزعة على حجم ساع لا يفي بحاجة التلميذ مقارنة بحجم الدروس المقررة .

- في السنة الثالثة : يتفاجأ التلميذ بنوع جديد من الشعر في هيكله، وتوزيع التفعيلات وعددها، إذ لم يسبق له التعامل معه، حيث انتقل مباشرة من البيت الشعري إلى السطر الشعري .
- قلة القصائد الجزائرية رغم التنبيه في المقاربة السابقة خصوصا في كتاب نويوات، والتلميذ في هذه المقاربة لا يعرف في العروض أو في مقرر الشعر عموما سوى أربع شعراء : مفدي زكرياء، محمد العيد، و الأمير عبد القادر و رمضان حمود.

1) [1]ينظر : محمد زوقاي درس العروض في الثانوية ، رسالة ماجيستير ، إشراف مصطفى حركات ، جامعة الجزائر 2002.

- لقد تم الانتقال من المقاربة بالمحتوى أو المضامين قبل تقييمها أو تقويمها من طرف الوزارة الوصية و الدليل عدم ذكر الأسباب في المناهج أو الكتب الجديدة إلا ما كان تلميحا
- عدم الاعتماد على الشيوع وإن ذكر في المقدمة فالمنهاج في واد و الواقع الشعري والحركة الشعرية في واد آخر.
- الزحافات و العلل لم تعط لها أهمية في البرنامج فقط تجد ملاحظات عابرة في الدروس : قد يلحق هذه التفعيلة تغيير فتكتب هكذا...وهي من التبسيط المبالغ فيه .
- إهمال شعر التفعيلة بالدراسة أو التقطيع الشعري .

3- مراحل تدريس العروض في ضوء الأهداف :

في بداية القسم المخصص لعلم العروض عرض المؤلف طريقة تدريس المادة ولكي تأتي دروس العروض بالفائدة المرجوة، وتصبح من الدروس الممتعة يفهمها التلميذ ويستسيغها، يحسن قيام الدرس على المراحل الآتية [1]:

1- إعداد الدرس، والتمكن من مادته قبل مواجهة التلاميذ .
2- تكليف التلاميذ الاطلاع على الدرس في منازلهم .
3- التمهيد للأبيات المعتمدة تمهيدا مناسبا .
4- كتابة الأبيات على السبورة مضبوطة بالشكل التام .
5- قراءة الأبيات قراءة معبرة من الأستاذ، ومن تلميذ أو تلميذين.
6- شرح الأبيات شرحا مناسبا عن طريق الأسئلة (دون إطالة).

[1] المرجع نفسه، ص 248 .

7- قراءة الأبيات قراءة شعرية من الأستاذ ومن تلميذ أو تلميذين وينبغي أن يراعى فيها النغم الموسيقي .

8- كتابة البيت كتابة عروضية مضبوطة .

9- قراءة البيت المكتوب عروضيا، قراءة ترجيعية موسيقية

10- وضع الرموز العروضية المقابلة لحركات البيت وسكناته وضعا دقيقا .

11- وضع التفعيلات المناسبة للرموز العروضية مع الاستعانة بإنشاد البيت و التغني به .

12- تعيين الوزن أو البحر.

13- التطبيق : يقطع الأستاذ أمام التلاميذ بيتا آخر موسيقيا وإيقاعيا، ثم يكلفهم تقطيع بعض الأبيات على السبورة وفي دفاترهم .

14- تكليف التلاميذ إنجاز التمارين المقترحة في الكتاب المدرسي، أو التي يقترحها الأستاذ .

4- علم العروض في الكتاب المدرسي :

4-1 : مقرر السنة الأولى ثانوي :

أفرد علم العروض في نشاط مستقل وقدم للطالب في كتاب جامع موسوم بـ : " المختار في القواعد والبلاغة والعروض " وبقي معنونا بالمختار كما قسم الكتاب ثلاثة أقسام موزعة على العلوم الثلاث تضمن القسم الثالث منه علم العروض – كما جاء في مقدمة الكتاب- " وأما القسم الثالث فقد تضمن إلمامة عروضية موجزة، وآثرنا أن نقتصر

عل القدر الضروري من قواعد العروض، ونكتفي ببعض الأوزان التامة، وبيان بعض أحكام القافية . وسلكنا طريقة سهلة علمية، إذ نعرض الأبيات، ونناقش معانيها، حتى يفهمها التلميذ ويتذوقها،ثم نكتب بيتا كتابة عروضية، ونحلله إلى مقاطع طويلة وقصيرة، ثم نضع التفعيلات المناسبة للرموز العروضية وإثرها يعين البحر، وأتبعنا كل درس بتمارين تطبيقية تدرب التلميذ عل إيقاع التفعيلة وجرس القافية " [1].

أولا : المصطلحات العروضية .

وتناول الكتاب بالشرح المبسط المصطلحات التالية : القصيدة، البيت، العروض، الضرب، الحشو، الوزن، القافية .

وقد حوت هذه المصطلحات بعض المغالطات فمصطلحات الصدر والعجز و الحشو والعروض والضرب ترتبط علميا بالتفعيلات لا بالكلمات، كما تم إهمال مصطلحات أخرى أضرت بعملية النقل الديداكتيكي لعلم العروض في مستوى المصطلحات-وكان سبب تلك المغالطات-كإهمال " الأسباب والأوتاد، لا إشارة ولا تسمية، حيث لا يعرف التلميذ إلا السواكن والمتحركات، لينتقل مباشرة إلى مستوى التفاعيل، وينجر عن هذا الحذف أو التغافل مجموعة من الصعوبات تعترض سبيل التلميذ أثناء عملية التقطيع العروضي، لأنه لايعرف الحدود الفاصلة بين التفعيلات من جهة و الحدود الفاصلة بين المقاطع المكونة للتفعيلة، وأخيرا يبقى التلميذ عاجزا عن كتابة التفعيلة وتسميتها " [2] فدون تحديد

[1]) محمد العكي، **المختار في القواعد والبلاغة والعروض** للسنة الأولى ثانوي الفرع الأدبي، ص03.

[2]) محمد زوقاي، **درس العروض في الثانوية- دراسة وصفية تحليلية** -، رسالة ماجيستير-، إشراف مصطفى حركات، جامعة الجزائر، السنة الجامعية 2001-2002، ص 27 .

التفعيلة لا يمكن تحديد المصطلحات المبرمجة، وبتعبير آخر بعد أن يتجاوز التلميذ الكتابة العروضية للبيت الشعري و يقوم بوضع الرموز في التقطيع يقف عند هذا المستوى متسائلا عن نقطة انتهاء التفيعلة ولم نتوقف هنا ولا نتوقف هنا والسبب الجهل بالأسباب و الأوتاد، وإن حذفهما حذف لأساس الشعر كما يقول الزمخشري: " اعلم أن أساس بناء الشعر شيئان، أحدهما مركب من حرفين : إما متحرك وساكن، واسمه سبب خيف، مثل "لُنْ" من فعولن، وإما متحركين، واسمه سبب ثقيل، مثل " عل " من مفاعلتن . والثاني مركب من ثلاثة أحرف، إما متحركين يتوسطهما ساكن واسمه وتد مفروق، مثل " لات" من مفعولات، وإما متحركين يعقبهما ساكن، واسمه وتد مجموع، مثل " علن " من فاعلن" [1] كما تم إغفال مصطلح الفاصلة في البرنامج على أهميته ولارتباطه بالأسباب و الأوتاد .

وإذا اقترن السببان متقدما الثقيل منهما على الخفيف سمي ذلك الفاصلة الصغرى مثل "متفا" من متفاعلن، وإذا اقترن السبب الثقيل والوتد المجموع متقدما السبب على الوتد سمي ذلك الفاصلة الكبرى،مثل " فعلتن" ومنهم من سمى الأولى فاصلة والثانية فاضلة بالضاد المعجمة "[2]

ثانيا : فكرة مجملة عن البحور الشعرية المتداولة :

" عرف العصر العباسي الأول ثورة شديدة على الشعر العربي وأوزانه وقوافيه، فتطوع واحد من أبناء العربية الغير، للدفاع عن هذا الشعر، ذلكم هو الخليل بن أحمد الفراهيدي الذي استقرأ الشعر العربي، ودرس نغماته وموسيقاه، فاهتدى بحسه المرهف،

[1]) جار الله الزمخشري، **القسطاس في علم العروض**، ت : فخر الدين قباوة، ط2، مكتبة بيروت، لبنان 1410 هـ - 1989 م، ص 24-25.
[2]) المرجع السابق، ص 27 .

وذكائه الوقاد، وعلمه الواسع بالألحان والأنغام، إلى اكتشاف خمس عشرة نغمة موسيقية في الشعر العربي، وسمى كل نغمة منها وزنا أو بحرا" [1] " البحور الشعرية المقرر تدريسها في البرنامج مرتبة حسب شيوعها وتداولها منذ القديم، ونقتصر في هذه الكلمة على البحور التامة دون المجزوءة "[2] " لكن الملاحظة العابرة البسيطة تدفعنا إلى التساؤل، ما المقياس الذي اعتمد لمعرفة نسبة – التداول – أو الشيوع، فإذا رجعنا إلى مقرر السنوات الثلاث في ضوء المقاربة بالأهداف، نجد البحور الشعرية – سواء في النصوص الأدبية – أم في دروس فروع اللغة وآدابها – لا تتضمن بحري المنسرح والمجتث ونقصد بفروع اللغة العربية وآدابها النصوص الأدبية المقترحة في تدريس النحو والبلاغة، والنصوص المقررة في المطالعة الموجهة، وفي نشاط النصوص الأدبية ...كما أن بحري المنسرح و المجتث من البحور النادرة في الشعر العربي قديمه وحديثه .[3]

" البحر التام : هو الذي تذكر أجزاؤه كلها أما البحر المجزوء : فهو الذي تحذف فيه التفعيلة الأخيرة من عجزه " .

1- البحر الطويل

2- البحر الكامل

3- البحر البسيط

4- البحر الوافر

[1]) المختار السنة الأولى : ص 253 .

[2]) المرجع نفسه: الصفحة نفسها.

[3]) ينظر محمد زوقاي **درس العروض في الثانوية**، رسالة ماجيستير، إشراف مصطفى حركات، جامعة الجزائر 2002ص22

5- بحر الرمل

6- بحر الرجز و الملاحظ على هذا البحر غياب تام له في المقرر

- فكرة مجملة عن قوافي الشعر العربي :

" القافية هي آخر مقطع صوتي في القصيدة، يبنى على حرف هجائي معين يلزمه الشاعر، فينشأ عن التزامه أو تكراره نغم موسيقي تطرب له الأذن.

أو بتعريف آخر : القافية هي من آخر ساكن في البيت إلى أول ساكن يليه مع المتحرك الذي قبل الساكن" [1]

2-4 – مقرر السنة الثانية ثانوي :

- توجيه في طريقة التدريس

1- بحر المتقارب

2- بحر الخفيف

3- بحر السريع

4- بحر المنسرح

5- بحر المجتث

6- جدول البحور الشعرية المقررة .

7- عيوب القافية

8- الجوازات الشعرية

[1]) المرجع السابق ص 272 .

9- أثر القافية في الشعر العربي وموسيقاه .

3-4 مقرر السنة الثالثة ثانوي :

- البحر البسيط
- بحر الخفيف
- بحر الكامل
- بحر الوافر
- الجوازات الشعرية
- شعر التفعيلة

في هذه السنة يرصد المتابعون ملامح التداخل والتقاطع و بوادر مقاربة جديدة تلوح في أفق الإصلاح، حيث تم جمع الأنشطة كلها في نشاط أطلق عليه اسم الأعمال التطبيقية، هذا النشاط يحمل في مضمونه مجموعة من الدروس، منها ما يرجع إلى البلاغة ومنها ما يتعلق بالنحو و اللغة وبعضها يرجع إلى العروض، غير أن هذا النشاط يقدم للتلميذ على شكل تطبيقات سريعة متعلقة بالمنهاج، والدليل على ذلك تجميع بعض الدروس في حصة واحدة مثلا : في الشعبة الأدبية نجد : التقديم والتأخير وتطبيقات على بحري الكامل والوافر في حصة لا تتجاوز الخمسين دقيقة في أحسن الأحوال [1]

[1]) المرجع السابق ص 16 .

وتأتي دروس العروض ضمن الأنشطة المقررة بالتناوب في حصة واحدة و هذه عينات- مع العلم أن أربع ساعات مخصصة لنشاط النصوص مستقل،وساعة لنشاط الأعمال التطبيقية مناصفة أو بالتناوب :

- الوحدة التعليمية 08 :نشاط النصوص : من ملحمة الجزائر (سليمان العيسى)، نشاط الأعمال التطبيقية : التشبيه و أنواعه - تطبيقات على بحر القصيدة (نماذج الخفيف)
- الوحدة التعليمية 09 :نشاط النصوص : عزم كليوباترا على الانتحار (أحمد شوقي)، نشاط الأعمال التطبيقية : التقديم و التأخير - تطبيقات على بحري الوافر و الكامل
- الوحدة التعليمية10 :نشاط النصوص : الحجر الصغير (إيليا أبو ماضي)، نشاط الأعمال التطبيقية : الكناية – جوازات شعرية (واردة في القصيدة) .
- الوحدة التعليمية 12 : نشاط النصوص : خطاب في سوق البطالة (سميح القاسم) نشاط الأعمال التطبيقية :الشعر الحر .

في نقدها : جعلت علوم العربية تفاريق .

" التداخل و الغموض في توظيف المصطلحات دون الإحالة على الهوامش ومثال ذلك " الوزن : هو النظام الموسيقي القائم على اختيار مقاطع (موسيقية)

معينة تدعى التفعيلات فيكون لها نغم خاص نميز به شعرا و آخر، ويسمى الوزن بحرا أيضا ..."[1]

" القافية : هي مقطع صوتي يلتزمه الشاعر في آخر كل بيت من القصيدة فيكسبها نغمة جميلة، لا نشعر بها لولا التزام ذلك المقطع " [2]

إن الانتقال من المقاربة بالمضامين إلى المقاربة بالأهداف يتغيا في أوضح أهدافه وأبين مسالكه التبسيط، وقد بدا للقائمين على المنهج في ضوء المقاربة الجديدة أن حذف بعض العناصر في درس العروض هو من أسس التبسيط، لكن نتائجه عكسية كما تبين في قضية الأسباب و الأوتاد حيث زاد حذفها الدرس العروضي تعقيدا " إن التلميذ في حاجة إلى معرفة الحقيقة العلمية كاملة غير ناقصة، والتبسيط يجب أن يكون في تصنيف المعلومات وتقديمها منظمة من البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب، ومن القليل إلى الكثير، وليس في تحريف المعلومات أو القفز فوق مرحلة أساس – تبنى عليها معلومات أخرى –إلى مرحلة موالية ..." [3]

من هاذين التعريفين للوزن والقافية نلاحظ الخلط والغموض مع التعمية على التلميذ، فمن جهة التفعيلات هي مقاطع في مستوى الوزن، وكذلك القافية هي مقاطع في آخر كل بيت، إن هذا الخلط قد حصل بسبب الجمع بين التعريف الكلاسيكي للمصطلحات العروضية و التعريف العصري – إن صح التعبير أي الإفادة من علم

[1])**المختار في القواعد والبلاغة والعروض**، ص 249 .

[2]) المرجع نفسه ص 249

[3]) محمد زوقاي، مرجع سابق ص 33 ..

الأصوات في اللسانيات، ولكن الاعتراض على هذا الجمع بين الثقافة الكلاسيكية والعصرية، نبرره بما يحصل للتلميذ من تشتيت لأفكاره على مجال الفهم عنده .

يعرف الخليل القافية بقوله : " الساكنان الأخيران من البيت وما بينهما مع حركة ما قبل الساكن منهما"

مثال توضيحي :

مثال الكتاب المقرر حسب تعريفه للقافية :[1]

قال **أبو العلاء** : " ألا في سبيل المجد ما أنا فاعل ...عفاف وإقدام وحزم نائل

الملاحظ بعد تقطيع البيت أن المقطع الأخير – المصطلح المذكور في الكتاب المقرر، هو التفعيلة الأخيرة (ونائل) وبإشباع اللام تصبح ونائلو، وحسب الكتاب ذاته يستلزم أن يكون هو الضرب و هو القافية أيضا إلى هذا الحد التعريف المذكور في الكتاب يبقى مقبولا نظرا لوجود حدود واضحة بين الضرب والقافية .

ولكن بالانتقال إلى مثال آخر :

قال العباس ابن الأحنف :

" هل تذكرين وقوفي عند بابكم نصف النهار و أهل الدار لاهونا "

التقطيع العروضي للبيت :

[1]) **المختار في القواعد والبلاغة والعروض**، السنة الأولى ص 249 .

هلتذ كري نوقو فيعن دبا بكمو نصفن نها روأه لددا رلا هوونا

0/0//0// 0/0/ 0// 0// 0/0/ 0///0// 0/0/ 0/// 0// 0/0/

مستفعلن فعلن مستفعلن فعلن مستفعلن فعلن مستفعلن فعلن

نجد تفعيلة – فعلن – هي الضرب، وهي القافية حسب تعريف من تعاريف الخليل بن أحمد للقافية، ولكنها لا تمثل كلمة بل تمثل جزءا من كلمة، بينما التفعيلة في المثال الأول – بيت المعري – هي كلمتان أي -حرف العطف واسم الفاعل – ونائل .[1]

ونقول في ضوء المقاربة بالأهداف : إذا كان الهدف إكساب التلميذ القدرة على التقطيع و التعرف على البحر و التذوق الموسيقي، فلابد من ضبط المصطلحات ضبطا دقيقا و إلا نكون قد وضعنا التلميذ في موقف المتلقي السالب والذي همه إر جاع البضاعة التي أعطيت له ولذلك يجد نفسه محتارا أمام بيت من نفس البحر مع علل في تفعيلاته رغم دراسته للقافية وعيوبها .

الهدف الأول : إن المتتبع لبرنامج السنة التاسعة أساسي يجد أن التلميذ المقبل على درس العروض في السنة الأولى ثانوي لا يعرف من المصطلحات العروضية إلا بعض التسميات البسيطة كأسماء بعض البحور مثل : الطويل أو الخفيف، كما أن الكثير منهم لا يعرف علما يسمى علم العروض، وكل ما يقدم له يعتبر جديدا عليه، والسبب معروف وهو عدم الاهتمام بالموسيقا و الوزن عند دراسة النصوص الأدبية .[2]

[1] ينظر : الرجع السابق ص 36 – 40 .

[2] ينظر : المرجع نفسه

- الدروس المقررة على تلاميذ الثانوي بسنواته الثلاث في شعبة الآداب في السنة الأولى و العلوم الإنسانية في السنة الثانية و الثالثة ...موزعة على حجم ساعي لا يفي بحاجة التلميذ مقارنة بحجم الدروس المقررة .
- في السنة الثالثة : يتفاجأ التلميذ بنوع جديد من الشعر في هيكله، وتوزيع التفعيلات وعددها، إذ لم يسبق له التعامل معه حيث انتقل مباشرة من البيت الشعري إلى السطر الشعري .
- قلة القصائد الجزائرية رغم التنبيه في المقاربة السابقة خصوصا في كتاب نويوات، والتلميذ في هذه المقاربة لا يعرف في العروض أو في مقرر الشعر عموما سوى أربع شعراء : مفدي زكرياء، محمد العيد، و الأمير عبد القادر و رمضان حمود.
- لقد تم الانتقال من المقاربة بالمحتوى أو المضامين قبل تقييمها أو تقويمها من طرف الوزارة الوصية و الدليل عدم ذكر الأسباب في المناهج أو الكتب الجديدة إلا ما كان تلميحا .
- عدم الاعتماد على الشيوع وإن ذكر في المقدمة فالمنهاج في واد و الواقع الشعري والحركة الشعرية في واد آخر.
- الزحافات و العلل لم تعط لها أهمية في البرنامج فقط تجد ملاحظات عابرة في الدروس : قد يلحق هذه التفعيلة تغيير فتكتب هكذا...وهي من التبسيط المبالغ فيه .

- إهمال شعر التفعيلة بالدراسة أو التقطيع الشعري .

4-4: انتقادات الكتاب المدرسي في هذه المقاربة :

مما يلاحظ في هذه المقاربة ظهور الدراسات التقويمية الموازية لدرس العروض في الكتب المدرسية، ومن الانتقادات الموجهة لدرس العروض في الكتاب المدرسي [1] :

1- لم يرد ذكر الأهداف الخاصة بالعروض، واكتفى المؤلفون بعرض طريقة تدريس المادة، ولهذا نقترح أهدافا خاصة للعروض ونؤكد إيرادها في الكتاب الخاص بالعروض، الذي نرى من الواجب اشتماله على البرنامج المقرر في المرحلة الثانوية (السنة الأولى و الثانية معا).

إلا أن الملاحظ على هذه النقطة ارتباط ذهنية الناقد بالمقاربة السابقة إذ الأهداف مبسوطة في البرنامج لا الكتاب المدرسي .

2- تمثلت الطريقة المتبعة في الكتابين في أبيات شعرية وكتابتها عروضيا،وفي ذكر التغييرات الطارئة على التفعيلات ثم التعريف بالبحر ووزنه في الخاتمة .

3- ونرى أنه من الواجب تأجيل دراسة البحور الخمسة : المديد، السريع، المنسرح، المضارع، المقتضب، لصعوبتها وتعقد نغمتها الإيقاعية وقلة الناظمين فيها، وتفضيل التقسيم الوارد في الكتابين المبني على نوع التفعيلة .

[1]) عبد المجيد سالمي، تقييم كتب اللغة العربية في التعليم الثانوي بالجزائر (1)،**المجلة الجزائرية للتربية**، العدد الثاني، السنة الأولى، مارس 1995، ص 129

4- وردت أخطاء كثيرة منها ما يتعلق بالمعلومات العلمية، ومنها مايرجع إلى التعميم والتسرع في الاستنتاج، وكثير منها يتعلق بالتعريفات والمفاهيم العروضية،ومنها أيضا ما يعود سببه في الخطأ في التعرف .

5- إعادة تأليف كتاب العروض تستلزم :

- تصحيح الأخطاء قبل كل شيء .
- التأكيد على صيغة البحور التامة وصور الأضرب للعروض الأول من كل بحر .
- الإشارة إلى بعض صيغ المجزوء في البحور الهامة .
- المقارنة بين الكامل والرجز و الإشارة إلى البسيط المخلع ووزنه لسهولة التغني به
- التعرض إلى الزحافات و العلل، والقافية وقواعدها، واختيار ما يستشهد به من الشعر الجيد في كل العصور .

المبحث الثالث: ديداكتيك العروض في ضوء المقاربة بالكفاءات.

السنة أولى ثانوي (جذع مشترك آداب) :

في مجال الدرس العروضي أول لقاء للتلميذ مع هذا العلم هو عنوان عريض موسوم بـ:

(العروض : الكتابة العروضية) دون تعريف بهذا العلم أو تذكير، وإن لم يجتهد الأستاذ اجتهادا خاصا في تقديم مادة هذا الدرس على حساب البرنامج و الحجم الساعي فإن التلميذ يتلقى معلومات مشوشة:العروض هو الكتابة العروضية بادي الأمر وهذه الأخيرة ليست سوى كتابة البيت كما ينطق ويسمع بزيادة حروف وحذف أخرى، ليتم بعدها استنتاج خلاصة تقترب حينا من المطلوب وتبتعد حينا آخر، والمعلوم منطقيا أن الاستنتاج و الخلاصة هو عصارة ما تقدم من معلومات ولكن الأمر غير ذلك في محاولة مؤلف كتاب السنة الأولى الالتزام بما تمليه المقاربة بالكفاءات و توجبه المقاربة النصية " فمكتسبات النحو و الصرف و البلاغة و العروض كلها مكتسبات يوظفها المتعلم لاكتشاف ما في النص الأدبي من كنوز و في عالمه المعقد من كوامن المعاني و الأفكار و النظرات " [1] ولنوضح ما اعترى الدرس من فوضى داخلية من إقحام معلومات لابد من إدراجها وجوبا وإلباسها عباءة المقاربة النصية و إن ضاقت و لم تتسع، نضرب مثلا الدرس كما ورد في الكتاب المقرر [2]:

[1]) وزارة التربية الوطنية، **المشوق في الآداب و النصوص و المطالعة الموجهة للسنة الأولى الثانوية**، جذع مشترك آداب، ص3

[2]) ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الدرس الأول : العروض / الكتابة العروضية :

بعد العنوان : العروض الكتابة العروضية، ورد المطلوب :

1. عد إلى النص و لاحظ البيت الآتي : (وهنا تطبيق صريح لمبادئ المقاربة النصية واعتماد درس العروض رافدا من روافد النص)

البيت :

يمينا لنعم السيدان وجدتما * * * على كل حال من سحيل ومبرم

- أكتب البيت السابق وفق الحروف المنطوقة أثناء القراءة، فتصير الكتابة عندي كالآتي:

يمينن لنعم سسييدان وجدتما *** على كلل حالن من سحيلن ومبرمي

- بعد هذه الكتابة الخاضعة للحروف المنطوقة، وماذا حدث في حروف الكلمات ؟

وطبعا في السؤال المتقدم طلب لإعمال الفكر تنمية لمهارة التفكير و التحليل و الاستنتاج لدى التلميذ، غير أنه سؤال موجه لا يبني المهارة كما تهدف المقاربة بالكفاءات، ولو كان السؤال : ماذا تلاحظ ؟ بدلا من : ماذا حدث في حروف الكلمات ؟ لكان فتح المجال للملاحظة و التدقيق و التحليل و إعمال الفكر أوسع و أرحب و لأهداف المقاربة بالكفاءات أنسب و أقرب، وطبعا من خلال حصر السؤال في " ماذا حدث للحروف " يستنتج التلميذ دون كبير عناء : حذف حروف وبقاء أخرى وزيادة أخرى . ليسوق الكتاب (أو الأستاذ إن التزم حرفيا دون اجتهاد في الطرح بما ورد في الكتاب – وفي ذاك اختصار للوقت والتزام به !-) أقول : ليسوق استنتاجا مدبجا في خلاصة ننقلها مقتبسة كما هي من الكتاب ثم نعقب :

" 2. أستنتج الخلاصة :

أ . تزاد في الكتابة العروضية أحرف إذا كان أحد أحرف الكلمة مشددا – منونة – أو اسم إشارة، لفظ جلالة و في لكن، وفي بعض الأسماء كما في طاوس، داود، وفي نهاية حرف القافية بمجانسة الحركة المناسبة و إذا أشبعت حركة هاء الضمير للمفرد المذكر الغائب .

ب . و الحروف التي تحذف هي : همزة الوصل في ماضي الأفعال الخماسية و السداسية، وفي الأسماء العشرة المسموعة – وفي أمر الفعل الثلاثي الساكن ثاني مضارعه – ألف الوصل من " ال " المعرفة – واو عمرو – الياء و الألف من أواخر حروف الجر المعتلة عندما،يليها ساكن، وياء المنقوص و ألف المقصور غير المنونين عندما يليهما ساكن . "

نلاحظ من خلال هذه الخلاصة أنها أوسع من درس العروض بحد ذاته، ففي شقها الأول " أ " و المتعلق بسرد ما يوجب زيادة حروف عند الكتابة العروضية نسجل أن بعضها وارد في البيت الذي طلب من التلميذ العودة إليه فاستنتاجه في الخلاصة منطقي وأما البعض الآخر و إن صح معرفيا فلا منطقية في سرده لأنه في عالم المنطق لا نتيجة دون سبب، وإن عجبنا لهذا فالعجب اشتمال الخلاصة على أخطاء معرفية لا تليق بهذا المستوى من التعليم و لا بهذا المستوى من التأليف، وللتوضيح أكثر نستعين بالجدول التالي، بعد التذكير بالبيت الذي بني عليه الدرس و ركبت من أجله الخلاصة :

البيت :

يمينا لنعم السيدان وجدتما * * * على كل حال من سحيل ومبرم

الكتابة العروضية :

يمينن لنعم سسيييدان وجدتما * على كلل حالن من سحيلن ومبرمي**

سبب زيادة الحروف	وجوده في البيت من عدمه	ملاحظة
إذا كان أحد أحرف الكلمة مشددا	موجود : سسييدان، كلل	
منونة	موجود : يمينن، حالن، سحيلن	
اسم إشارة	غير موجود	يحتاج التلميذ هنا درسا أو مراجعة لأسماء الإشارة
لفظ جلالة	غير موجود	موجود في صدر وعجز البيت السابع من القصيدة المقررة و كان السؤال يكون أشمل لو كان بصيغة عد إلى القصيدة بدلا من عد إلى البيت .
لكن	غير موجود	/
بعض الأسماء كما في طاوس، داود	غير موجود	المعلوم أن الاسمين المدرجان يكتبان بتضعيف الواو

		(داوود،طاووس) دون اللجوء للكتابة العروضية وهذا ما يمكن تصنيفه ضمن الأخطاء المعرفية .
نهاية حرف القافية بمجانسة الحركة المناسبة	موجود : مبرمي	ولكن التلميذ لم يتعرف بعد على القافية، فكيف يلاحظ ما لا يعرف وهنا يحتاج درسا عن القافية، ولو ذكر الروي لسهل تعريفه به أكثر .
إذا أشبعت حركة هاء الضمير للمفرد المذكر الغائب	غير موجود	يحتاج التلميذ هنا لمعرفة الإشباع ولو ذكر مثال لاتضح المقال .

نلاحظ من خلال الجدول أن أسباب زيادة الحروف في الكتابة العروضة مختلفة النسبة من حيث وجودها من عدمه في البيت الملاحظ أو القصيدة المقررة وهذا ما يضر بمصداقية الخلاصة وما يستوجب ذكر أمثلة تطبيقية و التمرن عليها قبل الاستنتاج الأمر تحاشاه مؤلفوا الكتاب التزاما بإطار المقاربة بالكفاءات وتمييزا لهذا الدرس عن نظيره في المقاربات السابقة التي تعتمد على الأمثلة المجزأة في تقديم دروس العروض وغيره .

و بالعودة إلى الشق الثاني من الخلاصة " ب " نجد الأمر ذاته بالنسبة لأسباب حذف الحروف من عدمه نلخصه في الجدول الآتي :

سبب حذف الحروف	وجوده في البيت من عدمه	ملاحظة
همزة الوصل في ماضي الأفعال الخماسية والسداسية .	غير موجود	
في الأسماء العشرة المسموعة	غير موجود	
في أمر الفعل الثلاثي الساكن ثاني مضارعه .	غير موجود	
ألف الوصل من " ال " المعرفة	غير موجود	
واو عمرو	غير موجود	
الياء و الألف من أواخر حروف ا لجر المعتلة عندما،يليها ساكن	غير موجود	
ياء المنقوص	غير موجود	
ألف المقصور غير المنونين عندما يليهما ساكن	غير موجود	

وما يبينه الجدول هنا أن الخلاصة لا ترتبط بتاتا بدرس مبني على أساس المقاربة النصية وهي مفارقة تستوجب إعادة النظر في آليات تطبيقها ولو على المستوى النظري ....

لقد تلقى الطالب في هذا الدرس معلومة واحدة في العروض إذا أنصفنا وهي " الكتابة العروضية : كما تسمع وتنطق أكتب ولكنه تلقى كما من المعلومات في جزئية فكان هامش الدرس أكبر من متنه من حيث الحجم وثقل المعلومات الواردة قد تكون من مكتسبات الطالب فيصدم بمصيبة إجهاد في إعادة تذكرها وإن لم تكن من مكتسباته فالمصيبة أعظم ونترك هنا تفاصيل الجمل لما يقع من إرباك في العملية التعليمية .

- أختبر معرفتي الفعلية [1]:
- 1 أكتب عروضيا البيتين الآتيين :

فلا تكتمن الله ما في نفوسكم ...ليخفى ومهما يكتم الله يعلم

يؤخر فيوضع في كتاب فيدخر...ليوم الحساب أو يعجل فينقم .

الدرس الثاني :

العروض : القافية وحروفها

1- عد إلى النص ولاحظ قول عنترة في مطلع القصيدة :

إذا كشف الزمان لك القناعا ومد لك صرف الدهر باعا

- ثم لاحظ قوله في البيت الذي يليه :

[1]) **كتاب اللغة العربية سنة أولى ثانوي**، ص 23 .

فلا تخشى المنية و اقتحمها ...ودافع ما استطعت لها دفاعا ؟

حدد المقطع الصوتي المتكرر في نهاية البيتين ؟

لماذا يتناغم المقطع الصوتي باعا)) في البيت الأول مع المقطع الصوتي ((فاعا)) في الثاني ؟

- حاول تحديد ما يتناغم إيقاعيا مع هاذين المقطعين الصوتيين في البيت الأخير من القصيدة .
- ماذا تكتشف عندما تكتب هذه المقاطع الصوتية المتكررة كتابة عروضية ؟
- كيف نسمي آخر المقطع الصوتي من البيت الشعري ؟
- كيف يتم تحديد القافية باستعمال الرموز العروضية ؟

إن المطلب الذي يتكرر في دروس العروض ضمن هذه المقاربة هو المنضوي تحت الجملة الفعلية الطلبية " عد إلى النص " وفي هذا التزام حرفي في أن يكون الدرس العروضي رافدا حقا من روافد المقاربة النصية .

وما يلفت انتباهنا في درس" القافية " أن الأسئلة المصاحبة للدرس تعطي الأولوية للسماع / للشق المنطوق من اللغة والموازنة السمعية بين الأبيات، وهو أمر إيجابي جدا لولا العودة مجددا في السؤال الأخير والذي يقدم استفسارا عن كيفية تحديد القافية استنادا إلى الرموز العروضية، والأولى تحديدها صوتيا ثم الإشارة إلى رموزها في الكتابة العروضية .

2- أستنتج :

" القافية هي من آخر ساكن في البيت إلى أول ساكن يليه مع المتحرك الذي قبل الساكن " [1]

وبقدر ما أراد الكتاب تبسيط الاستنتاج بقدر ما كان فيه من الضبابية من عدم تحديد المقصود بالساكن فيما إذا كان الأخير أو الذي يليه، وقد يبدو الأمر بسيطا بالنسبة للمتخصص لكنه صعب على طالب المرحلة الثانوية والذي هو بحاجة إلى مزيد شرح في كون القافية قد تكون كلمة أو أكثر أو بعض كلمة، فالقافية [2]: عبارة عن الساكنين اللذين في آخر البيت مع مابينهما من الحروف المتحركة، **ومع المحرك الذي قبل الساكن الأول**، وفي الخزرجية :

وقافية البيت الأخيرة بل من الـ محرك قبل الساكنين إلى انتهى

وقال الصبان محمد بن علي :

وقافية مما تحرك قبل سا كنين إلى ختم على مذهب علا

وقد تكون بعض كلمة كقول عمر بن أبي ربيعة

إذا ما ابن عم المرء أفرد ركنه وإن كان جلدا ذا عزاء ت (ضعضعا)

فالقافية هنا من الضاد إلى الألف .

[1] **كتاب المشوق السنة الأولى ثانوي** : ص 44

[2]) **المتوسط الكافي في علمي العروض و القوافي** :ص 353 .

وكلمة كقول ابن زيدون

لك الخير إني قائل غير مقصر فمن لي باستيفاء ما أنت " فاعل "

القافية من الفاء إلى اللام

وكلمة وبعض أخرى كقول أبي العتاهية :

خذ من يقينك ما تجلو الظنون به وإن بدا لك أمر مشكـ(ل فدع)

فالقافية من اللام إلى الياء (صوتيا)

وكلمتين كقول ابن الرومي :

لا تحسبن الله مطرحا من بت تضحك منه (حين بكا) .

فالقافية من الحاء إلى الألف .

والمقصود أن القافية تحدد بالمقطع الصوتي بغض النظر عن كونه كلمة أو نصفها أو أكثر من كلمة وكان الأجدر هنا تعريف القافية من الناحية النقدية و الموسيقية كونها عدة أصوات تتكرر في أواخر الأبيات من القصيدة، مشكلة إيقاعا موحدا تطرب له الأذن، فهي " تضبط الإيقاع الموسيقي وتزيد القوة الموسيقية في التعبير "[1]

[1]) لوحيشي ناصر، **المبسر في العروض والقافية** :ص 150

3- أختبر معرفتي الفعلية :

1. أكتب الأبيات الآتية كتابة عروضية ثم أضع الرموز المناسبة وأحدد القافية .

وكان الأولى في الاختبار الفعلي للمعرفة تحديد القافية صوتا أي سماعا أول ثم التأكد من ذلك عن طريق الكتابة العروضية و الرموز المناسبة .

قال عنترة بن شداد :

ولو أرسلت رمحي مع جبان ...لكان بهيبتي يلقى السباعا

ملأت الأرض خوفا من حسامي...وخصمي لم يجد فيها اتساعا

إذا الأبطال فرت خوف بأسي...ترى الأقطار باعا أو ذراعا

الدرس الثالث :

الحروف التي تصلح أن تكون رويا[1] : جاء هكذا عنصرا منفردا دون شرح لمعناه ولا تفصيل لحروفه ضمن النص الأدبي : " وصف البرق و المطر لعبيد ابن الأبرص " .وكأن المجال ترك مفتوحا للأستاذ وهو ما لم نجده لا في المنهاج ولا في الوثيقة المرافقة، وضبابية تطبيق المقاربة النصية واضحة للعيان ! وهل يعقل من باب التيسير والاستدراك أن يذكر العنوان ويحذف مضمونه خصوصا وأنه من الأهمية بمكان في فهم درس القافية إذ يعد أحد حروفها الستة، وهي مجموعة في قولهم :

مجرى القوافي في حروف ستة كالشمس تجري في علو بروحها

[1]) كتاب السنة أولى ثانوي، ص 60 .

تأسيسها[1] ودخيلها[2] مع ردفها[3] ورويها مع وصلها[4] وخروجها[5] .

فالروي : هو الحرف الذي تبنى عليه القصيدة، وتنسب إليه، فيقال : قصيدة لامية (حرف اللام)، لامية الشنفرى، سينية البحتري، نونية أبي البقاء ...وأشيع حروف الروي (الباء، الدال، الراء، اللام، الميم والنون...) [6]. و السؤال الذي يطرح نفسه : هل هناك حروف تصلح وأخرى لا تصلح أن تكون رويا ؟ إذ يدل مفهوم المخالفة للعنوان أن هناك أحرفا لا تصلح أن تكون رويا .

[1] **التأسيس**: وهو ألف لازمة بينها وبين الروي حرف واحد متحرك (الدخيل):

ولست براء عيب ذي الود كله ولابعض ما فيه إن كنت راضيا

فعين الرضا عن كل عيب كليلة كما أن عين السخط تبدي المساويا .

[2] **الدخيل** : وهو الحرف المتحرك بين ألف التأسيس وبين الروي (كالضاد من " راضيا"، والواو من " المساويا " في البيتين السابقين .

[3] **الردف :** هو حرف مد قبل الروي، وهو إما ألف، وإما واو، وإما ياء :

- وقد طوفت في الآفاق حتى رضيت من الغنيمة بالإياب (ا)

- إن النساء متى ينهين عن خلق فإنه واجب لا بد مفعول (و)

- تواضع المرء ترفيع لرتبته وكبره ضعفه من غير ترفيع (ي)

(يجوز أن تجتمع الواو و الياء ردفا)

[4] **الوصل :** هو إما حرف ساكن ناشئ عن إشباع حركة الروي، فينشأ الواو عن الضمة و الألف عن الفتحة، والياء عن الكسرة، وإما هاء ساكنة أو متحركة تلي الروي المتحرك.

الود لا يخفى وإن أخفيته والبغض تبديه لك العينان (ي)

[5] **الخروج:** هو الساكن الناشئ عن إشباع حركة هاء الوصل، وهو إما واو بعد الضم وإما ألف بعد الفتح، وإما ياء بعد الكسر

والله قسم بين الخلق رزقهم لم يخلق الله مخلوقا يضيعه (و)

أليس يضير العين أن تكثر البكا ويمنع منها نومها وسرورها(ا)

نحن بنو الموتى فما بالنا نعاف مالابد من شربه (ي)

[6]) ينظر : لوحيشي ص 150

الدرس الرابع .

العروض : القافية المقيدة و المطلقة :

1- لاحظ قول الشاعر :

ومن يك ذا فضل فيبخل بفضله...على قومه يستغن عنه ويذمم [1]

إقرإ البيت الآتي :

كل حبي صائر للبلى ...وكل حبل مرة لاندثار

العجيب أن في الدرس السابق انعدام كلي لمعنى هذا المصطلح " الروي " ثم ما يلاحظ على الدرس عودته إلى التناول الجزئي لأنشطة اللغة العربية فكل مثل من الأمثال المدرجة في أمثلة الدرس يعالج نشاطا مستقلا (القواعد / العروض / النقد).

ماهي حركة الروي في البيت الأول ؟

ما هي حركة الروي في البيت الثاني ؟

أستنتج الخلاصة :

أ. **القافية المقيدة** : هي ما كانت ساكنة الروي سواء أكانت مردفة كما في كلمات : زمان، حنان، عيون، قرون،أم خالية من **الردف** كما في كلمات : حسن، وطن، محن، بسكون النون[2] .

[1])المرجع السابق، ص 45

[2]) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وهاهنا إشارة إلى (الردف) أحد حروف القافية و الذي يفترض أن يتعرف عليه الطالب مع الروي .

ب. **القافية المطلقة** : هي ما كانت متحركة الروي أي بعد رويها وصل بإشباع كما في كلمات :" الأمل،العمل، البطل " بالكسر أو الضم، ومثل الأملا، العملا، البطلا، بالفتح.

ما الروي و ما الإشباع ؟؟ إن هذه الأسئلة الجزئية التي نطرحها تمثل استفهاما لدى الطالب إن لم يجد إجابة وافية عنها فهذا سيكون حاجزا يحول بينه وبين فهم درس القافية و بالتالي درس العروض كلية، والغريب أن هذه الأسئلة التي تراود المتلقي لن يجد إجابتها إلا في السنة الثانية في مقرر درس العروض ! .

وكذلك من القافية المطلقة ما وصلت بهاء الوصل سواء أكانت ساكنة أي بلا خروج أم كانت متحركة أي ذات خروج .[1]

والوصل أيضا أحد حروف القافية الذي لم يتم شرحه في الدرس السابق، وما يمكننا قوله أن الحذف بحجة التيسير قد ينتج عنه العكس أي زيادة التعسير والتشويش على الطالب .

الدرس الخامس :

عيوب القافية : ذكر العنوان فحسب مع درس (تقوى الله و الإحسان إلى الآخرين لـ : عبدة بن الطبيب) [2] شأنه شأن باقي العناصر . وهذا الدرس له أهميته في الدرس

[1])المرجع نفسه الصفحة نفسها.

[2]) المرجع السابق،ص 90 .

العروضي إذ " للقافية عيوب قد يقع فيها الشاعر المبتدئ و غير المبتدئ، ومنها ماهو مقبول ومنها ماهو مرفوض، وقد تختلف الآراء حول هذا وذاك " [1] و نذكر من عيوبها :

الإيطاء : هو إعادة كلمة الروي لفظا ومعنى، وقد يجوز إعادتها بعد سبعة أبيات في المشهور .

التضمين : افتقار القافية إلى البيت الذي بعدها في إفادة معناها، قال النابغة :

وهم وردوا الجفار على تميم وهم أصحاب يوم عكاظ إني

شهدت لهم مواطن صادقات شهدن لهم بحسن الظن مني

حيث تم البيت الأول ولم يتم معناه .

الإقواء : اختلاف حركة الروي (المجرى) بالضم والكسر في الغالب، وهو عند يوسف بكار عيب نحوي موسيقي .

أمن آل مية رائح أو مغتد عجلان ذا زاد وغير مزود

زعم البوارح أن رحلتنا غدا وبذاك خبرنا الغراب الأسود

وغيرها من العيوب المبسوطة في بابها[2] .

الدرس السابع : الجوازات الشعرية :

1- عد إلى النص ولاحظ البيت الآتي[1] :

[1]) قيصر مصطفى، **الجديد في علم العروض والقوافي**، ص 151 .

[2]) ينظر : ناصر لوحيشي، ص 155،156 .

فكب أبو جهل صريعا لوجهه وعتبة قد غادرنه وهْو عاثر

ولتمثل النص لدى الطالب نركز على الأسئلة كما هي مرتبة لنرى فيما إذا كانت تخدم هدف الدرس وتفضي إلى استنتاج منطقي لمفهوم الجوازات الشعرية ؟

- كيف وردت " الهاء " من حيث الشكل في كلمة " وهو " ؟ ما حركة الهاء في الأصل ؟

يكون الجواب سهل وبسيط باعتبار أنها ظاهرة لا تحتاج إلى تركيز أو تفكير : وردت الهاء ساكنة، وحركة الهاء مضمومة في الأصل .

- هل يستقيم الوزن العروضي إذا نطقت وكتبت كما هي في الأصل ؟

وهنا في هذا السؤال يفترض في الطالب أن يكون متقنا للوزن و التقطيع حتى يجيب عن هذا السؤال مما يبرر تقدم درس الجوازات الشعرية عن غيره من دروس السنتين الثانية و الثالثة بل حتى الباقية من السنة الأولى .

- لماذا جعلها الشاعر ساكنة إذن ؟

وفي هذا السؤال جواب ضمني في أن الوزن لا يستقيم، وجعلها الشاعر كذلك ليستقيم الوزن .

- كيف تسمى هذه الظاهرة في علم العروض ؟ يعرف التلميذ من خلال هذا السؤال أن الأمر ضرورة، وبالتالي يستنتج الدرس " الضرورات الشعرية " طبقا لمبادئ المقاربة النصية .

- هل جاءت هذه الظاهرة مخالفة قواعد الإعراب ؟ علل .

[1]) **كتاب السنة أولى ثانوي**،ص 104 .

هذه الظاهرة جاءت مخالفة لقواعد الصرف وقد تكون في مواضع أخرى مخالفة لقواعد الإعراب لأن الإعراب مختص بأواخر الكلمات، والغرض من السؤال الوصول إلى الاستنتاج.

2- **أستنتج** :

يسمح للشاعر مخالفة بعض القواعد الصرفية و اللغوية بسبب قيد الوزن و القافية وتسمى هذه المخالفة المسموح بها " ضرورة شعرية " .

والضرورات الشعرية كثيرة أهمها :

أ. صرف مالا ينصرف كتنوين مالا ينون في الأصل، كقول **العباس بن الأحنف** :

أزوار بيت الله مروا بيثرب لحاجة متبول الفؤاد كئيب

ب. جعل همزة الوصل همزة قطع و العكس، كقول **البحتري** يمدح **المتوكل** :

فلو أن مشتاقا تكلف فوق ما في وسعه لسعى إليك المنبر

ج. قصر الممدود ومد المقصور كقول **أبي تمام** :

ورث الندى، وحوى النهى وبنى العلى وجلا الدجى ورمى الفضى بهداء .

د. تخفيف المشدد وتشديد المخفف مثل قول **عمر بن أبي ربيعة** :

ليت هندا أنجزتنا ما تعد وشفت أنفسنا مما تجد

واستبدت مرة واحدة إنما العاجز من لا يستبد

هـ. تسكين المتحرك وتحريك الساكن، كقول عنترة :

ولو أرسلت رمحي مع جبان لكان بهيبتي يلقى السباعا .

والأمثلة التي تم سردها ومتنوعة وكفيلة بتوضيح المقصود من الجوازات الشعرية، ثم جاء الجانب التطبيقي لزيادة التوضيح وتثبيت المعنى .

3- **أختبر معرفتي** :

في الأبيات التالية بعض الضرورات الشعرية : دل عليها، مع التعليل .

1. قال **امرؤ القيس :**

وسد بحيث ترقى الشمس سدا ليأجوج ومأجوج الجبالا

2. قال **إليا أبو ماضي** :

سمع الليل ذو النجوم أنينا وهو يغشى المدينة البيضاء .

3. قال شاعر :

يسر الفتى طول السلامة و البقا فكيف يرى طول السلامة يفعل

4. وقال آخر :

ألا حبذا غنم وحسن حديثها لقد تركت قلبي بها هائما دنف

5. وقال آخر :

أعوذ بالله من العقارب الشائلات عقد الأذناب .

والملاحظ على الأمثلة أنها في أغلبها جاهلية مستعصية الفهم، وكل ذلك يسهم في تعقيد درس العروض أكثر على الطالب .

وبعد هذه الدروس تنطلق الوحدات التعليمية في إعطاء الطالب دروسا حول البحور الشعرية ودائما ضمن المقاربة النصية وكان ذلك بداية من الوحدة التعليمية السابعة .

البحر الأول :

بحر الوافر : القصيدة المدرجة لحسان بن ثابت من بحر الوافر فعلا، لكن لاوجود لأي تحليل أو تعريف لهذا البحر فقط من أهداف الدرس التعرف على بحر الوافر ومصطلح البحر (الوافر) [1]أدرج في خطاطة كباقي العناصر .

البحر الثاني :

بحر الكامل [2]:

- النص المقرر من المنسرح في درس (من تأثير الإسلام في الشعراء) وهي قصيدة للنابغة **الجعدي** ومن أبياتها :

الحمد لله لا شريك له من لم يقلها فنفسه ظلما

المولج الليل في النهار وفي الليل نهارا يفرج الظلما

[1]) **كتاب السنة أولى ثانوي**، ص 122 .

[2]) ص 133.

أما لدراسة بحر الكامل فقد استشهد بأبيات بعيدة كل البعد عن فحوى الدرس، وهنا بعد عن آليات المقاربة النصية وعودة مرة أخرى للعمل بمقاربات سابقة تم تجاوزها على المستوى التنظيري، وتم طرح بيت جميل بن معمر مخاطبا بثينة، للدراسة :

وأطعت في عواذلا فهجرتني وعصيت فيك وقد جهدن عواذلي

ليأتي الأمر بتقطيع البيت تقطيعا عروضيا عبر الخطوات التالية : الكتابة العروضية، وضع الرموز، وضع التفعيلات وتحديد البحر، استخراج الغييرات التي تلحق التفعيلات، وهذه الخطوة الأخيرة مطلب جديد لم يسبق للطالب تناوله مما يضيف جهدا جديدا للأستاذ و الطالب معا داخل قاعة الدرس .

لتكون الخلاصة بعدها حول تفعيلات بحر الكامل :

متفاعلن متفاعلن متفاعلن متفاعلن متفاعلن متفاعلن

ليختم الدرس بجدول يوضح الغييرات التي تطرأ على البحر :

أصل التفعيلة	ما لحقها من تغيير
متفاعلن	متفاعلن متفاعل متفاعل

أما في اختبار المعرفة الفعلية فقد طلب تقطيع أبيات لحافظ إبراهيم وأبي القاسم سعد الله .

1- **أختبر معرفتي الفعلية :**

قطع الأبيات الآتية، واستخرج بحرها، مبرزا ما طرأ على التفعيلات من تغيير :

- قال حافظ إبراهيم في الأخلاق :

إني لتطربني الخلال كريمة طرب الغريب بأوبة و تلاق

وتهزني ذكرى المروءة و الندى بين الشمائل هزة المشتاق

فإذا رزقت خليقة محمودة فقد اصطفاك مقسم الأرزاق

- قال أبو القاسم سعد الله :

كم من شعوب أضاء الشعر منهجها إلى الحقيقة فانجابت دياجيها

الشعر قنبلة مواراة لهبا إذا تفجرت الأوزان تلقيها .

بحر الطويل : ورد هذا البحر في وحدتين في الوحدة التاسعة مع نص للكميت جاء كالآتي

أ. عد إلى النص و لا حظ قول الكميت في مدح الهاشميين :

أناس بهم عزت قريش فأصبحوا وفيهم خباء المكرمات المطنب

- أكتب هذا البيت كتابة عروضية، ثم ضع الرموز المناسبة .
- استخرج من جدول التفعيلات، ما يناسب هذه الرموز .

- حدد التفعيلات التي يتكون منها الشطر الأول و الشطر الثاني من البيت .
- ما البحر الذي ينتمي إليه هذا البيت ؟

وهنا لاحظنا تطبيقا لآليات المقاربة النصية سواء من حيث التحليل الكلي لبنية النص أو مطالبة الطالب باستخراج تفعيلات البحر واستنتاجه .

ب . **أستنتج الخلاصة** :

أ . بحر الطويل أكثر البحور استعمالا في الشعر العربي القديم، إذ جاء ثلثه تقريبا على هذا البحر .وللتعرف على تفعيلاته نكتب البيت السابق كتابة عروضية مستعينين بالإنشاد :

أناسن	بهمعززت	قريشن	فأصبحو وفيهم	خباء لملك	رماتل	مطننبو
0/0//	0/0/0//	0/0//	0/0// 0///0//	0/0/0//	0/0//	0//0//
فعولن	مفاعيلن	فعولن	مفاعلن فعولن	مفاعيلن	فعولن	مفاعلن

- أستنتج أن بحر الطويل يتألف من تفعيلتين هما : (فعولن) و (مفاعيلن) تتكرر أربع مرات. (فعولن مفاعيلن) x 4 هكذا (2x2) x 2 .
- ألاحظ أن (الياء) حذفت من (مفاعيلن) في آخر صدر البيت وآخر العجز . وبهذا الشكل عرف بحر الطويل هكذا : **فعولن مفاعيلن فعولن مفاعلن** في الشطر الأول أبدا الشطر الثاني أحيانا .
- ج- أختبر معرفتي الفعلية : (وفيها انتقال من الأدب الجاهلي إلى الأدب الحديث الجزائري مرورا بالأدب العباسي، واختيار البحر الأكثر شيوعا، الأمر الذي يسهل على

الطالب معرفة البحر واكتساب الحس الموسيقي للوزن وحتى يعلم أن العروض ظاهرة تخص اللغة في شقها الشعري تحديدا وأنها لا تخص الشعر الجاهلي فحسب خصوصا وأن بحر الطويل يتألف من تفعيلتين هما : (فعولن) و (مفاعيلن) تتكرر أربع مرات. (فعولن مفاعيلن) x 4 هكذا (2x2) x 2 .) .

1. قطع الأبيات الآتية تقطيعا عروضيا ثم ضع الرموز المناسبة مع تفعيلاتها .

- قال مفدي زكريا منوها بالأمير عبد القادر :

إذا ذكر التاريخ أبطال أمة يخر لذكراك الزمان ويسجد

وإن تذكر الدنيا زعيما مخلدا فإنك في الدنيا الزعيم المخلد .

- وقال الأمير عبد القادر متغزلا :

وقد هالني، بل قد أفاض مدامعي وأضنى فؤادي بل تعدى عن الحد

فراق الذي أهواه كهلا ويافعا وقلبي خلي من سعاد وهند

- قال المتنبي :

وما قتل الأحرار كالعفو عنهم ومن لك بالحر الذي يحفظ اليدا ؟

إذا أنت أكرمت الكريم ملكته وإن أنت أكرمت اللئيم تمردا .

ووضع الندى في موضع السيف بالعلى مضر كوضع السيف في موضع الندى

وفي الوحدة العاشرة مع نص لجميل بن معمر بحر الطويل (تتمة)

1- عد إلى النص ولاحظ قول جميل :

ألا ليت ريعان الصفاء جديد ودهر تولى يا بثين يعود

- أكتب البيت كتابة عروضية ؟ ثم ضع رموزه العروضية ؟
- ضع التفعيلات المناسبة مستعينا بإنشاد البيت و التغني به ؟
- ما البحر الذي تتكون منه هذه التفعيلات .
- قطع البيت الآتي لتكتشف تلك التغييرات ؟

قال جميل :

يقولون : جاهد يا جميل بغزوة وأي جهاد غيرهن أريد ؟

2- **أستنتج الخلاصة** :

تفعيلات بحر الطويل هي :

فعولن مفاعيلن فعولن مفاعلن فعولن مفاعيلن فعولن مفاعلن

طويل له دون البحور فضائل فعولن مفاعيلن فعولن مفاعل

تطرأ على تفعيلات بحر الطويل تغييرات يوضحها الجدول الآتي :

التفعيلة الأصلية	التغيير الذي طرأ عليها
فعولن	فعول
مفاعيلن	مفاعي: (فعولن)
مفاعيلن	مفاعلن

3- **أختبر معرفتي الفعلية :**

قطع الأبيات الآتية من قصيدة جميل بن معمر التي درستها وبين تفعيلات البحر وما طرأ على التفعيلات من تغيير :

خليلي ما أخفي من الوجد ظاهر ودمعي بما أخفي الغداة شهيد

إذا قلت ما بي يابثينة قاتلي من الحب، قالت ثابت ويزيد

وإن قلت ردي بعض عقلي أعش به مع الناس قالت ذاك منك بعيد

يموت الهوى مني إذا ما لقيتها ويحيا إذا فارقتها فيعود

بحر البسيط برمج معه بحر الخفيف، والبحر الأول فقط كان في إطار المقاربة النصية إذ الاعتماد فيه على النص ويقدم درس العروض فيه اعتمادا على العودة إلى الدرس .

إن ما يلاحظ من خلال الدروس المقدمة في هذا الكتاب أنها تارة تخدم المقاربة النصية وتارة تعود إلى المقاربات السابقة، وأحيانا تبرمج دروس العروض تبعا لنص نثري .

2-السنة الثانية ثانوي : (شعبة الآداب و الفلسفة – الآداب و اللغات الأجنبية)

ما يمكن تسجيله كملاحظة أولى في الدرس العروضي المقرر للسنة الثانية ثانوي أنه لا وجود لعلامة فارقة بين المقاربة المعتمدة والمقاربات السابقة، إلا من حيث أن يكون الشاهد جزءا من النص المقرر في بعض الأحيان، فلا يلمس الدارس أي فرق بين المقاربات الثلاث في كثير من الدروس، إذ لا يزال التركيز منصبا على الجوانب المصطلحية و النظرية . كما يمكن القول أن هناك تذبذبا منهجيا في عرض و ترتيب الدروس إذ نجد في هذه السنة معلومات يمكن اعتبارها بدائية تناسب الذي يطلع على العروض للمرة الأولى وكأنها غير موجهة لطالب قد حصّل أبجديات هذا العلم فقد تعرف الطالب على الأوزان وتقطيع الأبيات في السنة الأولى بل وطلب منه استخراج التغييرات و الروي والقافية وعيوبها وهي في الأغلب دروس مفصلة في السنة الثانية.

الدرس الأول : المصطلحات العروضية

الدرس الثاني : الحروف التي لا تصلح أن تكون رويا

الدرس الثالث : الوصل

الدرس الرابع :الحروف التي تصلح وصلا ورويا

السنة الثالثة ثانوي :

المحور الأول : أول لقاء للتلميذ مع مصطلح من مصطلحات العروض : الوزن وهو ما تطرق إليه سابقا لكن الوزن الشعبي ؟؟؟

لم تذكر أهداف متعلقة بالعروض

المحور الثاني : لم تذكر أهداف متعلقة بالعروض

المحور الثالث : لم تذكر أهداف متعلقة بالعروض

الوزن و القافية و الحالة الشعورية

المحور الرابع : من بين أهدافه : أستنتج بعض مظاهر التجديد في الشعر العربي الحديث .

المحور الخامس : من بين أهدافه : أتعرف على بحر الرجز و بحر المتقارب في الشعر الحر

المحور السادس : من أهدافه :

- أستخلص القضايا الفنية في الشعر الحر (اللغة، الموسيقى، الصورة، الرمز).
- ألاحظ التطور في موسيقى الشعر الحر من خلال بحر الكامل و بحر الرمل وأتدرب على التغني بهما .

المحور السابع : من أهدافه :

- أستنتج مظاهر الحزن و الألم عند الشعراء المعاصرين (يمكن ربط هذا الهدف بعلاقة البحر الشعري بالحالة النفسية)

- أتعامل تحليلا وتوظيفا مع بحور المتدارك و الوافر والهزج في الشعر الحر .

المحور الثامن : من بين أهدافه : أستنتج مظاهر التجديد في القصيدة العربية المعاصرة .

التجديد على مستوى المعاني و الملاحظ على هذا المحور غياب تام للعروض بالرغم من أن أغلب نصوص المحور شعرية و حتى أنه لا يوجد أي سؤال متعلق بالعروض على عكس علوم اللغة الأخرى مثل القواعد و البلاغة .

المحور التاسع : لا يوجد من بين أهدافه ما يتعلق بالعروض .

المحور العاشر : لا يوجد من بين أهدافه ما يتعلق بالعروض .

المحور الحادي العشر : لا يوجد من بين أهدافه ما يتعلق بالعروض .

المحور الثاني عشر : لا يوجد من بين أهدافه ما يتعلق بالعروض .

الملاحظ بعد عرض الدرس العروضي في المقاربات الثلاث أن ديداكتيك العروض تأثرت نسبيا بالتغيرات التي تطرأ على ديداكتيك اللغة العربية كلما أُستُحدثت مقاربة جديدة في إطار الإصلاح التربوي إلا أن عملية الإصلاح بوشرت دون التيقن من فشل المقاربة السابقة، وذلك طبقا لتقارير الوزارة الوصيَة من جهة، و الدراسات التربوية – النقدية – المصاحبة لكل مقاربة بالتوازي من جهة ثانية هذه الأخيرة التي تؤخذ بعين الاعتبار و تحاول كل مقاربة إصلاحية جديدة تتجاوز النقائص التي أسفرت عنها المقاربة السابقة لكن غالبا ما تقع في نفس الاشكال .

.

الفصل الثالث

العروض من المعرفة العالمة إلى المعرفة المدرسة

المبحث الأول : النقل الديداكتيكي مفهومه ومراحله .

المبحث الثاني: بين العروض وعلم العروض وتعليمية العروض

المبحث الثالث : النقل الديداكتيكي لعلم العروض عبر المقاربات الثلاث

المبحث الأول : النقل الديداكتيكي مفهومه ومراحله

1- مفهوم النقل الديداكتيكي :

ويسمى أيضا النقل البيداغوجي يحتل مفهوم النقل الديداكتيكي موقعا مركزيا في ديداكتيك العلوم تحديدا، لقد برز هذا المصطلح إلى الوجود لأول مرة في حقل ديداكتيك الرياضيات مع إيف شوفلار Yves CHEVALLARD أول من نحته وطبقه في تدريس الرياضيات بعد معاينة واستقراء التغيرات التي تطرأ على مفهوم المسافة notion de distance بين لحظتين زمنيتين لحظة 1906 حين وقع إدراجه كمعرفة علمية savoir savont من قبل موريس فريشي، ثم لحظة 1971 عندما أدرج في مقرر الهندسة[1] "

- **تعريف Yves CHEVALLARD:**

" هو العملية التي تجعل من موضوع معرفي موضوعا للتعليم، فالمحتوى المعرفي يخضع لمجموعة من التحولات التكييفية تجعله قابلا ليحتل مكانة ضمن المحتويات التعليمية "

- **تعريف CORNAو VERGNOU:**

" النقل الديداكتيكي ليس فقط نشاط تكييف وتحويل للمعرفة العالمة لموضوع تعليمي بحسب المكان وخصوصية الفئة المستهدفة والغايات والأهداف المسطرة، وإنما هو عملية اختزال هائلة وتقريب دلالات مغايرة لطبيعة الأشكال الأصلية " أي كيف نمارس عملية النقل الديداكتيكي على المعرفة العلمية دون تشويه لحقيقة هذه المعرفة .

[1]) ينظر العربي سليماني، **التواصل التربوي مدخل لجودة التربية والتعليم**، نداكوم ديزايرن، المغرب، ص (97-98).

ويعرف (شوفلر) النقل الديداكتيكي بأنه مجموعة التغييرات التي ترافق المعرفة حينما نريد تدريسها ذلك أن محتوى المعرفة التي يتعامل معها التلميذ في إطار الوضعية التعليمية تختلف عن محتوى المعرفة التي يتعاطاها العلماء المختصون، بحكم أن المعرفة تمر بعدة تحولات حتى تصبح معرفة صالحة للتعلم . "ولكي تستحيل إلى معرفة مهيئة للتعليم لابد من تعديلها وتحويلها وفق متطلبات العملية التعليمية من حيث هي إجراء تكييفي واختزالي ونسقي في الوقت نفسه للمعرفة الوافدة حتى تكتسب شرعية الانتماء إلى الوسط التعليمي الذي له ضوابط خاصة تنماز من ضوابط المعرفة المرجعية"[1] .

إن المعارف العلمية ثمرة إنتاج في مراكز الأبحاث وفي الجامعات، حيث يتم اكتشافها وتصنيفها، ومراجعتها وتجديدها، يمكن وصف هذه المعارف بأنها أكاديمية، لأنها مقصودة لذاتها، بغض النظر عمن تتوجه إليه، إن محتوى المناهج المدرسية لمادة تعليمية (اللغة وآدابها، الرياضيات، الجغرافيا) لا يشتمل على المعارف الأكاديمية كما هي، إنما يحتاج إلى إعادة إنتاجها وكتابتها وترتيبها في مراعاة للعمر العقلي للمتعلم، ولمرحلة التعلم، وفي تدرج متسلسل يتنامى بحسب مقدرة المتعلم على الإستيعاب....وكم مرة سمعنا تذمر الأهل والمتعلمين وبعض الإداريين والمعلمين من إقحام المعارف الأكاديمية في الكتب المدرسية، لا في المرحلة الثانوية وحسب، بل في التعليم الأساسي أيضا ! في فرنسا اختصروا هذا الواقع بقولهم : لم نعد نعلم اللغة والأدب، بل بتنا نعلم الألسنية في المدرسة، لابد من الإقرار بأن اكتشافات علوم اللغة (الألسنية والسيميولوجيا وغيرهما ...) أحدثت تغييرا

[1]) أحمد حساني : مرجع سابق، ص 97.

عميقا وجذريا في تعليم اللغة والأدب . ولكن لابد من الإقرار أيضا بأن المغالاة في إقحام المعارف الألسنية الأكاديمية في المدرسة، أحدثت اضطرابا وأخلت بمبدأ احترام التحويل التعلمي : من هذا المنطلق كان حرص المراجع التربوية على تحديد محتوى المناهج التعليمية، ضبطا للمغالاة، لكن منعا للمراوحة في التقليدية واجترار الماضي [1]

2- مراحل ومستويات النقل الديداكتيكي :

يميز " شوفلر " في هذا الصدد بين المراحل الآتية :

2-1 مرحلة المعرفة العلمية (العالمة) : فهي معرفة المتخصصين وتكون مبنية على مفاهيم مجردة ومعقدة، ولا يمكن للتلميذ تمثلها وتتميز بأنها (معرفة مفتوحة) ومتكررة، ولا يمكن لغير المختصين تمثلها "[2]ويقصد بالمتخصصين هنا العلماء الذين أنتجوا المعرفة أو طوروها، وتكون مدونة في المصادر الأصلية من أمات الكتب المتخصصة، وهذه المعرفة مردها النظر والبحث والتدقيق والاستقراء الذي يقوم به المختصون في مختلف المجالات، وأهم ما يميز هذا المستوى من المعرفة أنها معرفة مبنية على مفاهيم مجردة ومعقدة كثيرة التفاصيل متعددة المفاهيم، كما أنها معرفة قد تتداخل مع الكثير الحقول المعرفية المختلفة، إذن هي نتاج تفاعل العقل الإنساني مع محيطه والتفكر فيه وتدبره وتسعى إلى فهم وتفسير كل ما يتعلق بالإنسان سواء كان محسوسا أومجردا وكل ما يحيط به من

[1]) ينظر : أنطوان صياح وآخرون، **تعلمية اللغة العربية**، دار النهضة العربية، ط1، 2006، ج1، ص 21 .

[2]) علي آيت أوشان، مرجع سابق، ص 34 .

العوالم المختلفة، كما أنها تسعى إلى الابتكار إلى الإبداع وإيجاد الحلول بل اكتشاف عوالم أخرى مما لا نعلم ،إنها منتوج المفكرين منتوج يستجيب لضوابط العلم وصرامته .

هذه المعرفة (المفتوحة والمتكررة) لا يمكن لغير المختصين تمثلها، لذلك يعد من الصعب بل المستحيل تلقينها للمتعلمين دفعة واحدة، وفي المستويات المبتدئة، لذلك فإن فهمها من مجال الباحث المتخصص وهو العمل الذي يقوم على إنجازه البحث العلمي في الجامعات، أما نقلها إلى الطلبة وخصوصا ما قبل المرحلة الجامعية، فإننا نكون بحاجة إلى تفكيكها إلى عناصر وأجزاء بسيطة لكي يسهل نقلها إليهم .

هناك ضوابط إجرائية لابد من التمسك بها لتحويل المعرفة تحويلا كاملا وهادفا منها [1]:

أ _ إخراج المعرفة من الإطار النظري (المرجعي)، أي اقتطاعها من سياقها الأصلي والانتقال بها إلى سياق تطبيقي آخر .

ب _ عزل المعرفة عن انتمائها الشخصي، أي إبعادها عن مبتكرها الأول، وإدماجها في إنتماءات أكثر شمولية واتساعا .

ج _ برمجة المعرفة وتنظيمها في وحدات تعليمية مرتبة ترتيبا تطوريا يراعى فيه قدرات المتعلم وكفايته في اكتساب المعارف والمهارات .

د _ نشر المعرفة وترويجها في الوسط الاجتماعي والثقافي الذي يكون العملية الطبيعية للعملية التعليمية .

[1] أحمد حساني، **تعليميات اللغات و الترجمة، بحث في المفاهيم و الإجراءات**، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد الأول، السنة الأولى، ماي 2005. ص 92

تسمح لنا هذه الإجراءات بالتمييز بين المعرفة القابلة للتحويل والمعرفة التي يعسر تحويلها .

عندما تبدأ عملية التبسيط هذه نكون في المرحلة الثانية التي أشار إليها (شوفلر) وذلك بتفكيكها إلى مستوى أدنى وإلى خصائص توافق المستهدفين من العملية التعليمية وهذه المرحلة هي :

2-2 **المعرفة الواجب تدريسها**: وهي "المعرفة المتداولة في البرامج الرسمية والكتب المدرسية، وإن كانت مشتقة من المعرفة العلمية فإنها تختلف عنها لأنها (معرفة مغلقة)، تتم عملية اشتقاقها بواسطة النقل الديداكتيكي ."[1] ويقصد بها هنا المنهاج الرسمي أو المعرفة المبثوثة في المقررات المدرسية كما هي في الكتاب المدرسي والمناهج والوثائق المرافقة قبل أن تتعرض لعملية الشرح من قبل المدرس .

وتتكفل بهذه العملية لجان التأليف المختلفة في تخصص معين، فينتج من خلال هذا التبسيط والاختزال معرفة مغلقة من رحم المعرفة المفتوحة/ المعرفة العالمة المجردة المعقدة المركبة، هذه المعرفة المغلقة والمبسطة تعرف بـ" المعرفة التعليمية "، وهي معرفة لا نجدها بهذه الصيغة في أمات الكتب وإنما هي مدونة في الكتاب المدرسي مبوبة ومرتبة نتيجة الجهد والاختزال والتقليص والترتيب والتنظيم الذي قامت به لجان التأليف، أي أنها نتيجة عمل نقل ديداكتيكي مورس على المعرفة العالمة، فالكتاب المدرسي إذن يتضمن معرفة عالمة مختزلة مقلصة مرتبة منظمة وفق أهداف معينة، و" تعد العملية التعليمية

[1]) علي آيت أوشان، المرجع السابق، ص 35 .

في حد ذاتها اختزلا دائما ومستمرا للمعارف والعلوم في نطاقها المرجعي، باعتبار التعليم هو اختزال لأعمال العلماء ونتائجهم التي حققوها في حقول معرفية مختلفة، ويكون هذا الاختزال واضحا بخاصة في مرحلة ما قبل الجامعة، فالتحويل يقتضي التدرج الذي يراعي القدرات العقلية لدى المتعلم حسب الفترات الحاسمة في نموه الزمني والعقلي"[1]

وهذه العملية – الإنتقال من المعرفة العالمة إلى المعرفة الواجب تدريسها – تستدعي أن يكون القائمون عليها -وهم لجان التأليف- متعددي التخصصات التي تسهم في نجاح العملية، إذ يجب أن تتكون من متخصص في الحقل المعرفي الذي نريد تبسيط المعرفة فيه، ومن بيداغوجي متمكن من هذا العلم، ومن لغوي متمكن من اللغة التي سندرس بها، ومن لغة مصدر المعرفة العالمة، ومن سيكولوجي يركز ويهتم كثيرا بما يتعلق بشخصية المتعلم ومراحل النمو المختلفة وخصائص كل مرحلة من هذه المراحل والأبعاد المختلفة للشخصية (وجداني/ معرفي / سلوكي / اجتماعي...) وكذلك لابد وأن يكون ضمن اللجنة ديداكتيكي - أي رجل متخصص في التفكيك المنهج لمادة المعرفة- ودور الديداكتي هنا – والمغيب في كل برامج الإصلاح - أن " يحدث قطيعة ابستمولوجية بين المعرفة المدرسية والمعرفة العالمة-ينقل المعرفة من المقاربة النظرية الى مستوى المقاربة العملية، لتصبح فيه من جديد موضوعا للبحث والدراسة من عدة زوايا تهم جدتها أو قدمها ومدى ملاءمتها للمحيط المدرسي"[2] وهو يلعب دور الوسيط ذهابا وإيابا بين العالم (أبو المعرفة العالمة)

[1]) أحمد حساني، المرجع السابق . ص 93

[2]) كريمة مهتدي، **النقل الديداكتيكي ...ذلك الركن الغائب**، هوية بيرس، http://howiyapress.com ، 16 نوفمبر 2015 20:29

والمدرس (الذي يتولى إيصال المعرفة الى المتعلم)، دون الميل إلى جانب ضمانا لجودة فعل النقل الديداكتيكي.

وكذلك إذا رمنا النجاح الأمثل للكتاب المدرسي أن تشتمل اللجنة على متخصص في الوسائط المختلفة كالصورة والألوان وغيرها، وإن ضمان هذا التنوع التخصصي يضمن لنا كتابا مدرسيا يوافق الشروط العلمية، أما لجان الكتب المدرسية ليست متعددة فغالبا ما تخرج لنا منتوجا رديئا أو ناقصا لا يستجيب لمتطلبات العملية التعليمية، إذن هذه المعرفة التي ضمناها في الكتاب المدرسي هي المعرفة التعليمية أي ما نريد أن نعلمه للتلميذ وتتميز هذه المعرفة بكونها في الغالب مبسطة، تشرف لجان التأليف على جعلها حسية وواقعية وتمثلها في قوالب تسهل من عملية استيعابها من طرف المتعلمين، يمكن القول إذن ان المعرفة التعليمية أي مرحلة النقل الأولى تمثل المستوى الأول من النقل الديداكتيكي أي مستوى الانتقال من المعرفة العالمة إلى المعرفة التعليمية .

3-2 المعرفة المتداولة في القسم :

وهي ما تعرف في علم المناهج بالمنهاج الموازي أو المنهاج الخفي أو الضمني " وتتمثل فيما يلقنه المدرس في القسم للمتعلمين، وتستقي هذه المعرفة محتواها من المعرفة الواجب تدريسها، كما تستمد أيضا من مواضيع الامتحانات ونصائح المتفقدين والمرشدين ومن اللقاءات البيداغوجية وحلقات تكوين المدرسين"[1]فبعد تبسيط المعرفة العالمة وإخضاعها لقواعد المناهج وأصبحت في متناول مقرر دراسي يتم

[1]) علي آيت أوشان، مرجع سابق، ص 35 .

نقلها ديداكتيا بواسطة اختزال آخر هو " **المعرفة المتداولة في القسم** " وهي التي يعلمها المدرس ويتعلمها التلاميذ وهي معرفة تخضع لعملية تأويل وفهم خاص من طرف الأستاذ، فالأستاذ لا يأخذ ما هو موجود في المقرر الدراسي كما هو بل يمارس عليه اختزالا آخر (بقصد أو بغير قصد)، فتخضع المعرفة لطابع الأستاذ الخاص، ويتبين ذلك من خلال :

" - تفضيل الأستاذ لكيفية أو طريقة في التقديم (وهنا السؤال إلى أي مدى يتماشى مع المنهاج الرسمي أو البرامج الرسمية وهذا معروف في الممارسة الصفية في جميع الأنظمة) .

- الملاءمة مع مستوى التلاميذ .
- الأهمية التي يعطيها لمظهر أو مفهوم معين ."[1]

فالأستاذ يقدم الدرس استنادا لتمثلاته حول المادة المعرفية نفسها فيمارس على هذه المعرفة اختزالا وتقليصاوربما تفكيكا آخر قد يضيف وقد ينقص بناء على الوضعيات التعليمية التي يعيشها مع تلامذته خصوصا وأنه سيعمل على تبسيطها، وعملية التبسيط هي عملية تأويل من المعرفة التي كانت عالمة ثم تعليمية وأصبحت الآن تعلمية تتأثر بشخصية المدرس تتأثر بتجربته تتأثر بمعارفه تتأثر بقناعاته إضافة إلى أنها تتأثر كذلك بتوجيهات المفتشين ونصائحهم وتقليصاتهم وتأويلاتهم بل وتتأثر هذه المعرفة التي يوصلها هذا المدرس إلى تلامذته بتبادله للتجارب مع زملائه في المهنة فالمعرفة التعلمية هي اختزال وتبسيط لما تم اختزاله وتبسيطه في

[1]) المرجع السابق، الصفحة نفسها .

المرحلة الأولى من النقل الديداكتيكي، لنقل بأن المعرفة التعلمية اختزال من مستوى ثان إنها المعرفة التي يتعلمها المتعلمون من أستاذهم بعدما تدخل فيها شرحا تفكيكا ترتيبا فهما وفي بعض االأحيان سوء فهم وعليه فإنها تتضمن كل ما أضافه الأستاذ أو نقصه أو فهمه أو أساء فهمه، ما يلقنه المدرس لحظة تلقينه في النقل الديداكتيكي يسمى معرفة تعلمية، هذا الاختزال الثاني لا يبقي المعرفة على أصلها الذي كان في المعرفة التعليمية ولا في المستوى الاول المعرفة العالمة و عليه يمكن أن نتحدث في كثير من الأحيان عما يسمى المنهاج الخفي وهو ما يتم تدريسه في بعض الأحيان الأستاذ يلجؤ إلى إضافات من كتب أخرى أو جرائد أو مجلات أو إضافات من وسائل التواصل المختلفة .إذن ما نلقنه لطلبتنا بعد أن نتخل فيه ليس هو بالتمام ماهو موجود في المقررات المدرسية ولا هو بالتمام الموجود في الأصول الاولى للمعرفة العالمة لذلك هذا المستوى يتأثر أساسا بشخصية الأستاذ (في الجانب التطبيقي هذا مايبرر فهم مجموهة من التلاميذ لعلم العروض وإخفاق آخر كما لا ننفي جانب التلميذ) وتتأثر بوضعيات الأستاذالنفسية وبمشاكله المختلفة وعلاقاته داخل القسم و علاقاته مع المعرفة، إذن هي معرفة قد لاتكون موجودة أصلا في الكتاب المدرسي .

4-2 المعرفة التي يكتسبها التلميذ :

هذه المعرفة لا تعكس بالضرورة ما درسه الأستاذ، ذلك أن التلميذ يمارس بدوره عملية ذهنية على كل ما قدمه الأستاذ، فهو يؤول، ويعيد تنظيم مكتسباته السابقة وفق تصور

جديد قصد دمج ما تم تحصيله"[1] فقدرات التحصيل لدى المتعلم تسمح له بتلقي المعرفة التعليمية وتحويلها إلى سلوك فعلي تتبدى ملامحه في العلاقات التواصلية، وفي الخطاب المنجز في الوسط العلمي و الثقافي والاجتماعي الذي يؤطر العملية التعليمية" [2]فالمعرفة التي يكتسبها التلميذهي حصيلة ما استقر في أذهان المتعلمين مما شرحه الأستاذ مما هو موجود في الكتاب المدرسي وهو ليس بالضرورة ما شرحه الأستاذ بل قد يكون مخالفا له إن فهما أو سوء فهم .

هذه المعرفة المكتسبة هي مافهمه التلميذ لأن المتعلم يفعل في المعرفة من جهة ويتاثر فهمه وتاويله واستعابه لهذه المعرفة بمجموعة من المعطيات ومجموعة من المؤثرات منها انتظارات الاسرة والمحيط من هذا التلميذ، ماذا تريد عائلته منه النقطة التي تريدها في هذه المادة وهذه المادة ...وهذا الضغط الاجتماعي يولد طريقة في التعامل مع المادة التي يعمل المتعلم على اكتسابها إن بالزيادة في الاجتهاد أو النفور منهذه المادة ...كل أشكال السلوكات في التعاطي مع هذه المادة، ويتأثر التلميذ أيضا بانتظارات الأستاذ لأن كل التلاميذ يريدون أن يطور الأستاذ صورة الغجابية عنهم وعن آدائهم داخل القسم وعلاقتهم بالأستاذ حبا وكرها له أثر كبير، وعلاقتهم بأقرانهم المنافسة أو ينفر لان زميله نفر، كذلك تمثل التلميذ نفسه لموضوع المادة فإذا كان يحبها ويحب مايدرس فيها يبذل جهدا فيها، يتأثر بالمصادر المختلفة للمعرفة (أساتذة آخرين، أنترن، كتب خارجية ....) وبهذا يكون مبرر الانتقالات السابقة أمرا في غاية الأهمية إذ أن " المعرفة التي تنتقى باعتماد المعطيات

[1]) المرجع السابق، ص 35 .

[2]) أحمد حساني، مرجع سابق، ص 93 .

النظرية للتعليمية تحفظ المتعلم من كل الانزلاقات وتؤمن له جميع المسالك للوصول إلى الغايات و الأهداف المرجوة وتحميه من أخطاء الأبحاث المضللة و المغالطة، وتحد من عشوائيته حتى لا يتبدد جهده ويضيع في المتهات الغامضة حينا، والمخيفة أحيانا أخرى التي تحيط بالموضوع المعرفي، سواء أكان ذلك يتعلق بنشأته المرجعية الأوى أم بمآله التعليمي"

[1]وبالتالي المعرفة المدرسة هي الاختزال الثالث الذي تخضع له المعرفة العالمة : هي ما فهمه التلميذ مما فهمه الأستاذ مما فهمته اللجنة مما طوره العالم المتخصص. وهذه المعرفة هي التي تترجم في الواقعمبرزة وجها آخر للنقل الديداكتيكي "فيرتبط بتوظيف المعارف المدرسية في أوضاع حياتية اجتماعية، تكسبها معنى، وتقنع المتعلم بجدوى تحصيلها، إن المقياس الحقيقي لاكتساب المعارف هو استخدامها وظيفيا في الحياة استخداما شخصيا منتجا، ما نفع دروس القواعد و الإملاء و التعبير الإنشائي، إذا كان المتعلم عاجزا عن توظيفها في كتابة رسالة طلب إلى مسؤول في مدرسة، أو في مؤسسة لإقناعه بمشروع بيئي، أو فني أو غير ذلك .." [2]

بيد أن الاختزال لا يعني تشويه المعرفة واقتطاعها من هدفها الذي وجدت من أجله، بل لابد من الحفاظ على الخصوصيات العلمية لهذه المعرفة و الحرص على تيسير تحويلها و إدراكها باستفراد جميع الوسائل المتاحة لترقية العملية التعليمية...

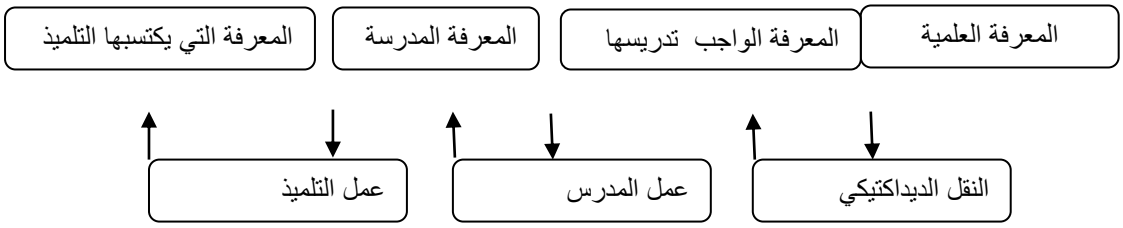
وكلما قل المستوى العمري صعبت عملية النقل الديداكتيكي لأن الأطفال نحتاج معهم إلى جهد كبير لتبسيط وتفكيك المادة المعرفية .

[1]) أحمد حساني، مرجع سابق، ص 96

[2]) أنطوان صياح وآخرون، **تعلمية اللغة العربية**، دار النهضة العربية، ط1، 2006، ج1، ص 28 .

بالإضافة إلى ذلك يأخذ التلميذ بعين الاعتبار ما ينتظر الأستاذ منه بسبب وجود عقد ديداكتيكي ضمني أو صريح بينهما .

ويمكن التمثيل لما تقدم بهذا الرسم :



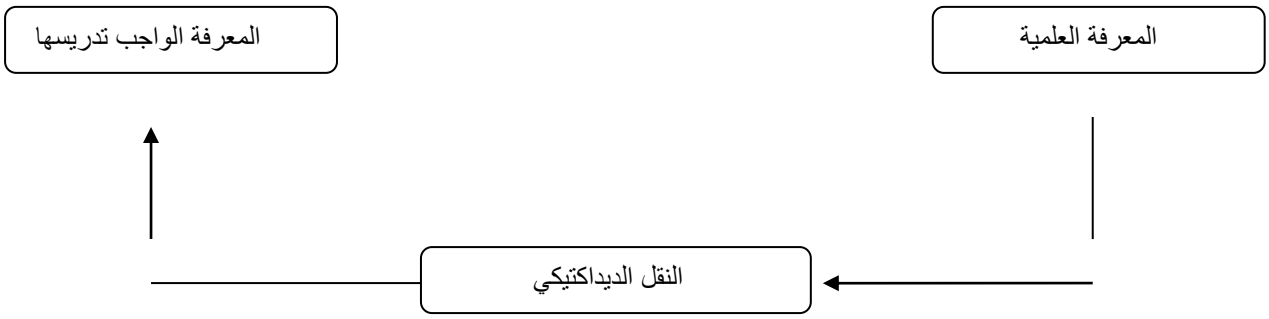
في هذه الخطاطة تلخيص لما تقدم وهي انتقال المادة من المعرفة العالمة إلى معرفة معدة للتدريس ضمن البرامج و الكتب المدرسية ثم المعرفة المدرسة التي تعتمد على توظيف الكتب المدرسية وهنا يبرز مدى تأهيل المدرسين حتى يزاولوا النقل الديداكتيكي على أكمل وجه من تكوين أساسي وتكوين مستمر حتى يضمن فيه مواكبة المدرس للمستجدات التربوية والديداكتيكية ." بيد أن الاختزال لا يعني تشويه المعرفة واقتطاعها من هدفها الذي وجدت من أجله، بل لابد من الحفاظ على الخصوصيات العلمية لهذه المعرفة و الحرص على تيسير تحويلها و إدراكها باستفراد جميع الوسائل المتاحة لترقية العملية التعليمية" [1]

[1]) أحمد حساني مرجع سابق، ص95 .

3- مكانة النقل الديداكتيكي في المثلث الديداكتيكي :

أضحت الأقطاب الثلاثة المكونة للمثلث التعليماتي (Triangle didactique) مرتكزا جوهريا لتفعيل سيرورة الإجراء التحويلي للمعارف، وهي المعارف التي تشكل محطات عبور وارتقاء لتكتمل في مآلها الإدراكي و التحصيلي لدى المتعلم عندما تنتقل بيسر من المعارف المرجعية إلى المعارف التعليمية، ولا يتحقق ذلك إلا بانسجام الأقطاب الثلاثة المكونة للمثلث التعليماتي (الأستاذ و الطالب والمعرفة) . عندما نقدم على تحويل معرفة من المعارف، فإننا في الوقت نفسه نكون قد اكتسبنا الأصل المرجعي لهذه المعرفة أو تلك، وامتلكنا آليات تفعيلها لترتقي إلى مرتبة المعرفة العالمة، وهو الأمر الذي يهيئ السبيل للانتقال بيسر إلى المعرفة التعليمية بوصفها المآل و الهدف .[1]

ويقصر (شوفلر) النقل الديداكتيكي في الانتقال من المعرفة العلمية إلى المعرفة المراد تدريسها كما يبرز ذلك في هذا الرسم :



وكلما كان موضوع المعرفة موجها نحو المستويات الدنيا من التعليم فإن التغييرات التي تلحقه أثناء النقل الديداكتيكي تكون كبيرة، لأن المسافة الفاصلة بين موضوع المعرفة

[1]) أحمد حساني المرجع السابق، ص 95 .

وموضوع التعلم تمتد لذلك فإن عمل المدرس يتطلب منه التفكير باستمرار في أحسن السبل التي يمكن أن تسمح للمتعلم باستيعاب المعارف وذلك عبر تحويلها من وسطها الأصلي إلى المتعلم، ويرى " دوفلاي " أنه على المدرس أن يستحضر ثلاث صيغ منطقية أثنا إعداده لوضعية تعليمية : منطق المحتويات، ومنطق التلاميذ، ومنطقه البيداغوجي الخاص لأنه لا يجب اختزال النقل الديداكتيكي في عملية تحويل وتكييف المعرفة الصرفة حتى تصبح مدرسة تستجيب للوسط و المتلقي و الغايات و الأهداف المتوخاة، وهناك ملاحظة أساسية عند (شوفلر) ذلك أن النقل الديداكتيكي لا ينبغي أن يكون قريبا أكثر و لا بعيدا أكثر من المعرفة الصرفة ومعرفة الوسط الاجتماعي و الأسري (مستوى تعليم الأسر ماهو منتظر من المدرسة) وهذا ما يؤدي إلى طرح السؤال التالي : في أي الظروف يكون التعليم ممكنا ؟ فإذا كانت المعرفة المدرسية قريبة جدا من المعرفة العلمية فإنها تصبح غير مفهومة (مشكل الرياضيات الحديثة مثلا)، وإذا كانت بعيدة جدا عن المعرفة فإنها تبدو متجاوزة وقديمة (ضرورة تحديث البرامج باستمرار) أما إذا كانت المعرفة قريبة من المعرفة الأسرية فإنها تبدو بدون جدوى، وإذا كانت بعيدة جدا فلن يكون لها دلالة واضحة عند الآباء مما يترتب عنه رفضها، وفي كل مرة يكون فيها التوازن غير كاف بين هذه الإمكانيات الأربع تواجه المدروسة صعوبات وأزمات، ويجب عليها أن تقوم بتعديلات للطرائق والبرامج وأن تغير غاياتها[1] .

[1]) علي آيت أوشان، الرجع السابق، ص 36

وبذلك يتبين أن الاختلاف بين المعرفة الواجب تدريسها و المعرفة المدرسة يعود فعلا إلى عدة عوامل كطبيعة التدخل الديداكتيكي didactisation الذي يمارسه كل مدرس والذي يستمد جذوره من الكتب المدرسية المتداولة و الممارسة الخاصة بكل مؤسسة تعليمية وتوجيهات جهاز التفتيش و الكفايات المتوفرة لدى التلاميذ و الوسائل التعليمية و المتطلبات الحقيقية و المفترضة للمؤسسات المستقبلة و للمستويات اللاحقة وكذا القناعات الشخصية للمدرس ...

بالإضافة إلى أن هناك عدة تغيرات تقع على المعرفة عند انتقالها إلى معرفة مدرسة فعلا وهي نتيجة لترميم يأخذ بعين الاعتبار مجموعة من العوامل غير المتجانسة إلى معرفة يستوعبها المتعلم ليس فقط اعتمادا على خزنها في الذاكرة ولكن أيضا بواسطة عمل تطبيقي وإعادة استثمار هذه المعرفة في وضعية جديدة أو مهارة التحويل .

المبحث الثاني : بين العروض وعلم العروض وتعليمية العروض .

من خلال اطلاعنا على مادة العروض المبثوثة في الكتب التعليمية للمرحلة الثانوية على مدى المقاربات الثلاث بسنواتها الثلاث لاحظنا تداخلا بين العروض كمعرفة عالمة و ممارسة شعورية ذوقية ومادة تعليمية، ولعل في فك هذا التداخل تبصر وتمييز يفضي إلى إصلاحات جدية بمنهجية علمية، فهل المطلوب في المرحلة الثانوية تكوين عروضيين أم متذوقين للشعر أم شعراء ؟

1- العروض ممارسة فطرية قبل أن يكون قواعد شعرية :

إن المتتبع لطريقة الخليل بن أحمد الفراهيدي يستنتج أن العروض سابق لوجوده، مرتبط أساسا بعبقرية عربية، هذه الأخيرة نلمسها في سر من أسرار اللغة العربية اصطلح عليها الخليل أنها **"العروض"** وكان بالإمكان تسميته أي تسمية أخرى ! تفي بغرض تحديد الظاهرة ككائن لغوي في رحم اللغة العربية، ولتوضيح الفكرة أكثر ؛ نضرب مثالا بالظواهر الطبيعية والفزيائية في الكون، فنحن نعـــرف " الأكسجين، و الجاذبية، و الفيتامينات...." ونعرف أن هذه الكلمات اصطلاحات متفق عليها لتحديد مفاهيمها داخل العلوم المختصة بها، ولا يعني عدم اكتشافها أو تسميتها من قبل أنها غير موجودة .

إذن تأمل الخليل هذه الظاهرة اللغوية **(العروض)** واستخلصها بعد عملية استقصائية للغة العرب وشعر العرب، فميز بها الشعر عن النثر، وأثبت عبقرية فذة في ذلك " وأكثر ما يعيب كتب العروض القديمة و الحديثة، أنها على الرغم من مظاهر

العبقرية التي لم يكشف الخليل عن أسرارها، لم تحاول تحليل العملية الذهنية التي مكنت الخليل من بلوغ هذه القمة الرياضية التي لا تتأتى إلا للأفذاذ " [1]

لأجل ما تقدم فإن في تلمس المرحلة الأولى في اكتشاف علم العروض، يبرز لنا سبق العروض لعلم العروض فطرة، فالعرب تميز الشعر عن النثر دون سبب واضح، كما كانت تميز أنواعه بشكل لا يقبل التداخل دون سبب واضح أيضا، وكان على الخليل أن يبحث عن العلة في ذلك، فلماذا تعد العرب المعلقات شعرا وتحفظها عن ظهر قلب وتميزها عن بعضها، ولا تقبل مطلقا دخول شطر واحد من معلقة إلى معلقة أخرى :[2]

لماذا يعد من الشعر قول عنترة :

هَلا سألت الخيل يا بنة مالك ...إن كنت جاهلة بما لم تعلمي

وما الفرق بينه وبين قول غيره بأسلوب آخر كشرح الزوزني للبيت مثلا :

هلا سألت الفرسان عن حالي في قتالي إن كنت جاهلة بها ؟ [3]

أو : لماذا لا تسألين الخيل يا عبلة لتعرفي ما تجهلين ؟

وما الفرق بين قول عنترة وقول امريءالقيس :

قفا نبك من ذكرى حبيب ومنزل بسقط اللوى بين الدخول فحومل .

---

[1]) ميشيل أديب، **مجلة الموقف الأدبي**، العدد 373، أيار 2002، ص 37 نقلا عن Khashan Mohahmmad Khashan , AL-Khalil's Paradigm of Arabic Prosody, Journal of Arabic Linguisstics Tradition, volume14 ,November2016, P02

[2]) ينظر : كامل محمود جمعة، **تيسير العروض وتجديده**، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط1، 2008، ص 13 -17 .

[3]) أبو عبد الله الحسين بن أحمد الزوزني، **شرح المعلقات السبع**، لجنة التحقيق في الدار العالمية، بيروت، لبنان، ط1، 1992 ص 138

ولماذا تقبل العرب معه في نفس المعلقة قوله :

مـكر مــفر مــقبل مـــدبر معــا كـجلمود صخر حطه السيل من عل .

وكان على الخليل أن يحدد بوضوح :

- ما يميز الشعر عن النثر .
- ما يميز أصناف الشعر عن بعضها .

ومن البدهي أن الكلمات ليست سبب التمييز، لأنها في الشعر والنثر، ولما كان الخليل عالما لغويا كبيرا، فقد كان يعلم بالضرورة أن الحروف إما ساكنة أو متحركة، فكان عليه أن يختبر كون الفرق بين الشعر و النثر هو كيفية توالي المتحركات و السواكن فأعطى للمحرك رمز (/) و للساكن (0)[1]

فمثلا : **هلا سألت الخيل يا بنة مالك** .

يكون نطقها :

هل لا سألت لخيل يبنت مالك

تحليله : **/0/0/ / 0/0/0 / / 0 / / /0 / / 0**

نلاحظ فك اللام الأولى المشددة إلى حرفين، واعتبار التنوين حرفا ساكنا، كما أنه يكتب ما ينطق فقط، فلم ينطق الألف في (أل) لأنها وسط الكلام، لأن الشعر يصاغ للإلقاء أصلا .

[1]) كمال محمود جمعة، مرجع سابق، ص 15 .

إن كنت جاهلة بما لم تعلمي

يكون نطقها :

إن كنت جاهلتن بما لم تعلمي

تحليله / 0 / 0 // 0 /// 0 // 0 / 0 / 0 // 0 .

وهنا يلاحظ الخليل وجود مجموعات متشابهة تتكرر طول البيت الشعري وهي التسلسل :

/0 /0//0 وردت أربع مرات، /// 0 // 0 وردت مرتين .

إذن هذا النوع من الكلام يتميز بنظام معين لتوالي المتحركات و السواكن .

أما الأسلوب الآخر :

لماذا لا تسألين الخيل يا عبلة لتعرفي ما تجهلين

// 0/ 0/0/0 // 0/0/ 0 // 0 / 0 //// 0 // 0 / 0 / 0 // 0 /

فواضح عدم وجود انتظام في سلاسل المتحركات و السواكن، بمعنى أنها لم تكن مجموعات متشابهة، وبذلك يتضح أن ورود المتحركات و السواكن في مجموعات منتظمة يجعل الكلام شعرا، وبعكسه يكون نثرا .

وكان على الخليل أن يعرف سبب التمييز بين أنواع الشعر، وبمعنى آخر سبب عدم اختلاط أبيات المعلقات مثلا، فبتحليل بيتين من معلقة امرئ القيس مثلا نجد [1]:

[1]) ينظر : المرجع السابق، ص 16 .

ألا أيها الليل الطويل ألا انجل

نطقها : ألا أيهاللليلط طويل ألن جلي

0//0///0//0/0/0//0/0//

بصبح وما الإصباح منك بأمثل

بصبحن ومل إصباح منك بأمثلي .

0//0///0//0/0/0//0/0//

مكر مفر مقبل مدبر معا

نطقها :مكررنمفررنمقبلن مدبر ن معن

0//0//0/0//0/0/0//0/0//

لاحظ فك الراء المشددة إلى حرفين الأول ساكن و الثاني متحرك، واعتبار التنوين حرفا ساكنا

كجلمود صخر حطه السيل من عل

نطقها : كجلمود صخرنحططهسسيل منعلي .

0//0//0/0//0//0//0/0/0//

وهنا لاحظ أيضا وجود مجموعتين متكررتين

0/0/0// 0/0//

وقد تأتي :

. 0//0// /0//

وهما مختلفتان عن المجموعة المتكررة في بيت عنترة .

بذلك تأكد الخليل من أن الفرق بين الشعر و النثر هو كيفية ورود السواكن و المتحركات، و أن الفرق بين أنواع الشعر (المعلقات مثلا) هو نفس الشيء، أي اختلاف المجموعات المتكررة في كل منها، إنها عملية علمية بمنهج وصفي دقيق تضاهي الجهود اللغوية في عصر اللسانيات الحديثة، لقد تمكن الخليل حقا من إنجاز دراسة أكاديمية متقدمة على زمانه بعقود، أدت بعد ذلك إلى تأسيس علم من أبرز علوم اللغة العربية وأميزها عن باقي اللغات .

2- علم العروض و معرفته العالمة :

هنا ينبغي التمييز بين الشاعر من جهة وكل من العروضي وعالم العروض من جهة أخرى، إتقان الشاعر دون معرفة بالعروض شهادة لسلامة فطرته، بالفطرة تبني النحلة خليتها بشكل هندسي سداسي منتظم، وتنتج عسلها المفيد، والشاعر كالنحلة في مهمته، يثير شكل الخلية وطعم العسل إعجاب الإنسان فيصفهما، كما يثير شكل الشعر ومضمونه إعجاب الإنسان فيصفهما، ويتقدم العروضيون على سواهم في وصف الشكل، ولكن دراسة خصائص شكل الخلية من اختصاص علم الهندسة ودراسة تركيب العسل من اختصاص علم الطب، وكذلك فإن دراسة الخصائص الشاملة للعروض العربي من اختصاص علم العروض، كأني بجهل الشاعر للعروض مفخرة له .

الشاعر العربي لم يكن يدري من عروض الخليل شيئا و لكن الدارس لشعرهم ينبهر من تلك الهندسة البديعة التي في تناسب بحر الشعر مع غرضه دون تعمد الشاعر اختيار بحر دون بحر، فـ " الذائقة العربية في مجال وزن الشعر عبارة عن برنامج رياضي هندسي بسيط شامل أودعه الخالق سبحانه في الوجدان العربي، فصار من فطرته كما أن الطيران من فطرة الطائر، ويمارسه دون وعي على قوانين الطيران. هكذا استشعر العربي إيقاع شعره قبل وجود العروض و يستشعره الطفل في تمايله مع هدهدة أمه كإحساسه بالسخونة والبرودة، ولا يزال كثير من العرب يستشعرونه بفطرتهم ودون معرفة بالعروض"[1]

من أجل ذلك تشكلت معالم علم العروض وضبطت تعريفاته ومصطلحاته واعتنى به نفر كبير من علماء اللغة على مر التاريخ فعرف علم الروض وضبطت حدوده ومجالاته، بعد أن كان المنطلق جهود الخليل الأولى في ضبط علم العروض أو مرحلة تكوين النظرية كما سماها محمود جمعة، وقد كان الخليل " طرازا خاصا في الدارسين، كان لا يكتفي من العلم بالجمع والاستيعاب، فعل الحاطب بليل، فليس العلم استيعابا للمسموعات، ولا اسظهارا للمحفوظات، ولكن العلم هو الحفظ والفحص و النقد والتمثل " [2] لذلك كانت مجهوداته أشبه بجهود فريق عمل متكامل .

[1]) Khashan Mohahmmad Khashan , AL-Khalil's Paradigm of Arabic Prosody, Journal of Arabic Linguisstics Tradition, volume14 ,November2016, P02

[2]) مهدي المخزومي، **عبقري من البصرة**، دار الرائد العربي، بيروت لبنان 1987، ج2، ص 401 .

أ - مرحلة تكوين النظرية عند الخليل بن أحمد الفراهيدي[1]:

تأكد الخليل أن سلاسل (مجموعات) المتحركات والسواكن تكون منتظمة في الشعر، وتشكل إيقاعا متميزا يدرك بالأذن المدربة، ولكنها تأتي في النثر بلا انتظام ولا تحدث إيقاعا، وإذا جاءت سلسلة منها في النثر فيكون ذلك عارضا و مصادفة لا تتكرر .

ولكن ما عدد هذه السلاسل ؟ وما صورها ؟وما الفرق بينها ؟

هذه الأسئلة كانت البداية الحقيقية لعمل الخليل الذي كان عليه أن يحلل آلاف الأبيات من أشعار العرب في الجاهلية وفي الإسلام، وباعتباره عالما لغويا، وخبيرا بأشعار العرب، وسبق له أن وضع من شواهدها علم النحو، ومعجم العين، فكان في مقدوره أن يحلل جميع أصناف الشعر التي عرفها ليستخرج نظاما منها، ويحول القواعد المتوارثة في الوجدان والعقول إلى قواعد محددة وشاملة ومختصرة في آن واحد ...

ولذلك فقد أطلق العرب كلمة **(بحر أو وزن)** على كل نوع متميز من الإيقاع الشعري، فمعلقة امرئ القيس من بحر كذا، لأن المجموعة المتكررة فيها تتكون من متحركات وسواكن بنظام معين .

أما معلقة عنترة فهي من بحر آخر، لأن المجموعة المتكررة فيها تتكون من متحركات وسواكن بنظام آخر مختلف .

وهكذا في جميع الأنواع الأخرى من المعلقات والقصائد التي ميزتها الذائقة العربية .

[1]) ينظر : محمود جمعة، مرجع سابق، ص 18 .

وفي تحليله لآلاف الأبيات، وجد الخليل عشرات السلاسل من المتحركات و السواكن، ووجد عشرات الحالات للسلسلة الواحدة داخل القصيدة الواحدة، ولم يكن يرضيه أن يسجلها كما هي، لأن ذلك لا يشكل نظرية علمية تتصف بالاختصار و الشمول .

ولكن كون النظرية متكاملة تتسم بالبناء المنطقي المحكم وتوضح لنا جميع حالات الأوزان التي قبلتها الذائقة العربية، وقد وظف التباديل و **التوافيق الرياضية في** بناء هيكلها، فبدأ من أصغر الوحدات، (/) المتحرك (0) الساكن .

فإذا تكررا كان // أو 00 (ورفضه للاتقاء الساكنين)

وإذا اختلطا كان /0 أو 0/ (ورفضه للبدء بساكن)

إذن قبل // و /0 ومنها ينتج ///0 .

و بإضافة / على الثاني ينتج /0/ و //0 وقبلهما .

ومن ذلك يتضح أنه كان يمكن استنتاج عشرات التشكيلات، إلا أنه قبل ما وجد في الشعر ويحقق الاختصار العلمي، وقد أطلق عليها أسماء من البيئة العربية، لسهولة التداول (السبب ويعني الحبل – الوتد – الفاصلة وتعني الستارة فكان ما قبله هو :

1- (//) سبب ثقيل .

2- (/0) سبب خفيف .

3- (//0) وتد مجموع .

4- (/0/) وتد مفروق .

5- (///0) فاصلة صغرى .

وتذكر الكتب فاصلة كبرى (////0) رغم عدم استخدامها على الإطلاق [1].

وبتحديد الأجزاء الصغرى يكون قد وضع اللبنة الأولى في تحديد أوزان الشعر العربي، ولكنها ليست كافية، لأنها لا تحقق الاختصار العلمي، فلا يمكن أن نصف وزنا معينا بأنه يتكون من : سبب ووتد، ثم سببين ثم وتد ثم سببين ثم وتد .

أما الوزن الآخر فيتكون من : وتد ثم سبب ثم وتد ثم سببين ثم وتد ثم سبب ثم وتد .

وواضح أن هذا الوصف مستحيل تذوقه وتداوله لتمييز الأوزان الشعرية العديدة، لذلك جاءت مرحلة وضع البحور وتصنيفها ضمن الدوائر المعروفة .

ب - علم العروض و اتضاح المفهوم:

جاء بعد الخليل علماء انكبوا على دراسة نظرية الخليل الشعرية وصار العروض علما قائما بذاته له علماؤه وشراحه، وتنوعت تعاريف هذا العلم، وان كانت كلمة – عروض - قد استعملت في" اللغة قبل أن تطلق على هذا العلم علما عليه بزمن طويل، فقد جاءت في اللغة بمعان متعددة:

بمعنى الطريقة الصعبة، وبمعنى الناحية .وبمعنى الخشبة المعترضة وسط البيت من الشعر" [2].

[1]) المرجع السابق، ص 19 .

[2]) ينظر: أبو القاسم علي بن جعفر (ابن القطاع)، **البارع في علم العروض**، تح: أحمد محمد عبد الدايم، الفيصلية مكة المكرمة، ط2، 1985، ص 57 .

وهي معان مختلفة يأخذ علم العروض منها بنصيب لصعوبة مصطلحاته من جهة ولارتباطه ببيت الشعر من جهة أخرى، وهذه بعض التعاريف القديمة والحديثة لعلم العروض :

عرفه **أبو الفتح عثمان ابن جني بقوله** : " اعلم أن العروض ميزان شعر العرب وبه يعرف صحيحه من مكسوره، فما وافق أشعار العرب في عدة الحروف الساكن والمتحرك سمي شعرا، وما خالفه فيما ذكرناه، فليس شعرا، وإن قام ذلك وزنا في طباع أحد لم يحفل به حتى يكون على ما ذكرنا" [1]. هنا يجعله ابن جني الفيصل بين الشعر والنثر بل يعد كل ما خالف أشعار العرب خارجا عن كونه شعرا و إن استقام كلامه وزنا بطريقة معينة .

الخطيب التبريزي : " العروض ميزان الشعر بها يعرف صحيحه من مكسوره وهي مؤنثة، وأصل العروض في اللغة الناحية، ومن ذلك قولهم : "أنت معي في عروض لا تلائمني " أي في ناحية، قال الشاعر :

فإن يعرض أبو العباس عني ... ويركب بي عروضا عن عروض

و لهذا سميت الناقة التي تعترض في سيرها عروضا، لأنها تأخذ في ناحية دون الناحية التي تسلكها، فيحتمل أن يكون سمي هذا العلم عروضا، لأنه من ناحية دون ناحية من علوم الشعر، وقيل يحتمل أن يكون سمي عروضا، لأنه ناحية من علوم الشعر، وقيل يحتمل أن يكون سمي عروضا لأن الشعر معروض عليه، فما وافقه كان صحيحا، وما

[1]) أبو الفتح عثمان بن جني :**كتاب العروض**، تحقيق:أحمد فوزي الهيب، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، 1989، ط2، ص59.

خالفه كان فاسدا "[1]...يذكر التبريزي هنا ما يوافق ابن جني مع تفصيله للمعنى اللغوي مبرزا احتمالات تسميته بالعروض بكونه ناحية من علوم الشعر أو لأن الشعر يعرض عليه فما وافقه كان شعرا وما خالفه كان غير ذلك، كما هو في تعريف الصاحب بن عباد

الصاحب بن عبّاد(ت 385 هـ) " العروض ميزان الشعر بها يعرف مكسوره من موزونه، كما أن النحو معيار الكلام به يعرف معربه من ملحونه "[2]

وعرفه صاحب العيون الغامزة حيث يقول قال الناظم رحمه الله تعالى :

وللشعر ميزان تسمى عروضه بها النقص و الرجحان يدريهما الفتى

وقد أورد كلامه في هذا البيت على وجه يشعر بتعريف العروض وكأنه يشير إلى تعريف بعضهم بأن العروض آلة قانونية يتعرف منها صحيح أوزان الشعر العربي وفاسدها، وقد ذكروا في وجه تسمية هذا العلم بالعروض وجوها أقربها أن العروض اسم لما يعرض عليه الشيء، فنقل إلى هذا الفن لأنه يعرض عليه الشعر، فما وافقه فصحيح، وما خالفه ففاسد.[3]

[1]) الخطيب التبريزي :كتاب **الكافي في العروض والقوافي**، تحقيق الحسّاني حسن عبد الله، القاهرة، مكتبة الخانجي 1994م، ط03، ص17 .

[2]) أبو القاسم إسماعيل بن أبي الحسن عبّاد: كتاب **الإقناع في العروض، وتخريج القوافي**، إبراهيم محمد أحمد الإدكاوي، 1987، ط1، ص 57 .

[3]) ينظر: أبو القاسم علي بن جعفر (ابن القطاع)، **البارع في علم العروض**، تح: أحمد محمد عبد الدايم، الفيصلية مكة المكرمة، ط2، 1985، ص 58 .

ولم يخرج المحدثون عن تعريف القدماء لعلم العروض، ونذكر من هذه التعريفات ما تجاوز التعرف على بحور الشعر إلى الدراسة المعمقة في هذا الفن وعلمائه و اجتهادات التيسير و التأليف فيه :

قيصر مصطفى : "علم الشعر و القصيد من حيث الشكل و الصورة، ويبحث في بحور الشعر وفنونه وآلياته كما وضعها الخليل بن أحمد "[1]، وهنا يضيف قيصر مصطفى الفنون و الآليات وبالتالي الجهود المبذولة في المعرفة العالمة لعلم العروض وأصوله على حد تعريف . **أمين علي السيد :** " إنه علم بأصول تعرفنا ميزان الشعر " [2]

3- العروض في دائرة المعرفة التعليمية :

تقتضي الضرورة المنهجية تقديما لأهمية هذا العلم الذي استهدفته العملية التعليمية في المرحلة الثانوية وهو أحد علوم اللغة العربية ويشكل مرتكزا في تنمية الملكة اللغوية لما يمتاز به من خصائص استمدت دقتها وغناها ورونقها من خصائص اللغة العربية، فهو الوعاء الحافظ للشعر شكلا ومضمونا و لا ينكر عاقل فضل الشعر في حفظ لغة العرب ونقل مآثرهم على مر قرون من الزمن، ولا شك أن في ضياع علم العروض ضياع لتراث أمة سادت في زمن من الأزمنة.

وإن المطلع على ما كتب في أهمية علم العروض من عدمها لتراءى له اتجاهان أحدهما منكر لها والآخر مشدد و ملزم لها ففالاتجاه الأول مثلا نجد قدامة بن جعفر

[1]) مصطفى قيصر، **الجديد في علم العروض والقوافي**، الأشرف للكتاب العربي، الجزائر، ط1، 2014 .

[2]) أمين علي السيد، **في علمي العروض والقافية**، دار المعارف القاهرة، ط1، 1974، ص17 .

الذي يرى أن " **علما** الوزن و القافية، وإن خصا الشعر وحده، فليست الضرورة داعية إليهما لسهولة وجودهما في طباع أكثر الناس من غير تعلم، ومما يدل على ذلك أن جميع الشعر الجيد المستشهد به إنما هو لمن كان قبل وضع الكتب في العروض و القوافي، ولو كانت الضرورة إلى ذلك داعية لكان جميع هذا الشعر فاسدا أو أكثره، ثم ما نر ى أيضا من استغناء الناس على هذا العلم بعد واضعيه إلى هذا الوقت، فإن من يعلمه ومن لا يعلمه ليس يعول في شعر إذا أراد قوله إلا على ذوقه دون لرجوع إليه فلا يتوكد عند الذي يعلمه صحة ذوق ما تزاحف منه بأن يعرض عليه، فكان هذا العلم مما يقال فيه إن الجهل به غير ضائر، وما كانت هذه حاله، فليست تدعو إليه ضرورة [1]"

ومبرر كلام قدامة بن جعفر هنا أن الوزن و القافية موجودان سليقة في طباع أكثر الناس من غير تعلم، وأن قائل الشعر لايشترط فيه اتقانه لهذا العلم لذلك عد أن الجهل به غير ضائر، وهنا يمكن مسايرته في هذا الجانب جزئيا في زمنه الذي صح فيه الطبع و الذوق ومن كانت هذه حاله على وجه الحقيقة لا يحتاج إلى علم العروض، وهذا ما يؤكده ابن طباطبا العلوي في قوله " فمن صح طبعه وذوقه لم يحتج إلى الاستعانة على نظم الشعر بالعروض التي هي ميزانه، ومن اضطرب عليه الذوق لم يستغن من تصحيحه وتقويمه بمعرفة العروض، والحذق به حتى تعتبر معرفته

[1]) أبو الفرج قدامة بن جعفر : **نقد الشعر**، ص 61-62 (تاريخ العروض محمد بو زواوي ص 32

المستفادة كالطبع الذي لا تكلف معه "[1]، غير أن الحاجة إلى هذا العلم ماسة في ظل انتشار اللحن بل العجمة وفساد الذوق و انتشار اللحن، وندرة صاحب الطبيعة الموسيقية في هذا الزمن " **صاحب الطبيعة الموسيقية لا يحتاج إلى درس العروض لما لقنه بالغريزة وألهمه بالوحي** "[2]. وهناك من ساير هذا الرأي في هذا الزمن فصار العروض هو العلم المرفوض، ولسائل أن يثير انشغالا حول فائدة هذا العلم في عصر مصطلحاته العلمية باللغات الأجنبية، ولا مكان للخيمة وأجزائها في الحياة المدنية، بل حتى الأدب قد تشظى فنونا كاد يتجاوز بها القصيدة العمودية، ويشتد السؤال مثيرا زوبعة الجدال حين يتعلق الأمر بإدراج هذا العلم في المناهج التعليمية، بل قد تحقق للكثيرين عدم جدواه بدليل حذفه من مناهج التخصصات العلمية بداية من المرحلة الثانوية .

أما **الرأي الثاني** ما فتئ يؤكد على ضرورته وأهميته و هو الحق في هذا الزمن على وجه الخصوص، لما تشهده العربية عموما من محاولات الطمس و الافتراء.

" إن علم العروض هو أحد علوم اللغة العربية ودراسته و الإلمام به أمر في غاية الأهمية بالنسبة إلى الشعراء والدارسين المتخصصين في فروع الثقافة العربية، فلا عنى لهم عن تفهم قواعد هذا العلم و أسسه ونظرياته أما الشعراء فحاجتهم إلى العروض ماسة لأن الذوق قد يخون صاحبه "[3]

[1]) محمد بن أحمد بن طباطباالعلوي : **عيار الشعر**، تح عباس عبد الستار ص 09 تاريخ العروض

[2]) ممدوح حقي العروض الواضح ص05

[3]) محمد بو زواوي، **تارخ العروض العربي من التأسيس إلى الاستدراك**، ط 2011، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع ص 33

وهناك مواطن كثيرة، تتجلى فيها أهمية هذا العلم تعليمية وعلمية منها :

1- إننا نجد أحوالا كثيرة توجب الاحتكام إلى مقاييس العروض وموازينه، ذلك أن الذوق وحده، لا يحسم الخلاف بين متخاصمين في بيوت شعرية، إذ لابد من اللجوء إلى فاصلموضوعي تعنو له سائر الأذواق، ولا يكون ذلك إلا بالرجوع إلى علم العروض، والوقوف على رخصه وممتنعاته، والإلمام بكل حدوده .

2- يساعدنا علم العروض على التفطن لكل ما يزدان به الشعر العربي من حسن انسجام في النغم، وروعة اتساق في البيت الشعري، كما ينمي القدرة على قراءة الشعر قراءة صحيحة، وتوقي الأخطاء التي يقع فيها القارئ، إذا لم يكن هذا الشعر مضبوطا بالشكل التام، أو إذا تسرب إليه تصحيف أو تحريف في الرواية، أو في أثناء الطبع والتدوين .

3- لاشك أن كثيرا من التراث الأدبي لايفهم إلا حيث كان القارئ ملما باصطلاحات علمي العروض و القافية، ومثال على ذلك قول القائل :

وبقلبي من الجفاء مديد وبسيط ووافر وطويل

لم أكن عالما بذاك إلى أن قطع القلب بالفراق خليل

ففي هذين البيتين مجاز وتورية .

ومما يضاف إلى هذا ما نجده في كتب النحو والصرف، من أن شاعرا ارتكب مخالفة، أو خطأ لغويا، لأن الوزن ألجأه إلى ذلك، فإذا لم نكن على بينة من أمر البحور أو الأوزان، فكيف نطمئن إلى ذلك التعليل و التسويغ .[1]

" ولقد توسع علماء العربية في درس علم العروض حتى ذهب بعضهم إلى أن حكم معرفة هذا العلم هو الوجوب الشرعي، وذلك لنعرف من خلاله أن القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ليسا من الشعر في شيء، وذلك على الرغم من موافقة بعض آيات الذكر الحكيم، وحديث رسول الله صلى الله عليه وسلم لبعض بحور الشعر "[2]

4- تعليمية العروض على امتداد أطوار التعليم :

يدرس العروض على مستويات مختلفة[3]:

على مستوى المرحلة الابتدائية: يدرب الأطفال على الشعور بإيقاع الو زن، وذلك من خلال المحفوظات والأناشيد.

على مستوى المرحلة المتوسطة: تقطع بعض الأبيات بتحديد السواكن والمتحركات والتفاعيل. والغرض هو إشعار التلميذ بماهية المكوِّن الوزني، وتنوعه.

في المرحلة الثانوية: تدرس التفاعيل وبنيتها من أسباب وأوتاد، والبحور مع ذكر أضربها الشائعة والزحافات والعلل دون تعقيد في المصطلحات.

---

[1]) ينظر : ناصر لوحيشي، مرجع سابق، ص 20 .

[2]) زين كامل الخويسكي، **العروض العربي صياغة جديدة**، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 1996، ص 11 .

[3]) مصطفى حركات، **تدريس العروض**، مجلة العربية، العدد الثالث، السداسي الأول 2011، ص 14 .

في المرحلة الجامعية: يدرس النظام الخليلي بصفة وافية وبطريقة حديثة، والطريقة الحديثة في رأينا ليست أن نحيد عن التراث أو أن ندخل تصنيفات جديدة دون مبرر، ومفاهيم غامضة كالنبر الخرافي والإيقاع المبهم، ولكن الحداثة تكون في طريقة التعامل مع النظام الخليلي وعدم الاقتصار على سرد القواعد. ومع التوجهات التي يتخذها تدريس اللغة وعلومها فإنه بإمكاننا أن نظيف للعروض الجامعي الاتجاهات الآتية:

ربط الوزن باللغة وبنيتها: وذلك بإظهار مستويات العروض وتشابهها بمستويات اللغة، وإدخال مفاهسيم الملكة والتأدبة ومحوري التبديل والتعويض والوظائف اللغوية.

التعمق في الدراسة الصوتية التي يستمد منها العروض أدوات وزنه.

الدراسات المقارنة بين الشعر العربي وأنماط من الشعر العالمي: عروض الكم في اليونانية، عروض النبر في الإنجليزية، عروض المقاطع في الفرنسية.

الربط بين إيقاع اللغة، وإيقاع الشعر.

المبحث الثالث : النقل الديداكتيكي لعلم العروض عبر المقاربات الثلاث

النقل الديداكتيكي الذي نتغيا الكشف عنه في هذه المقاربة يقوم على مصدر الدروس المقررة أي علم العروض في أصوله العلمية من جهة و التمييز بين علم العروض كمعرفة عالمة وكمادة تعليمية، إذ ينبني النقل الديداكتيكي لعلم العروض على نقل المعرفة العالمة في مجال علم العروض إلى المعرفة المدرسة داخل سياق تربوي في مرحلة التعليم الثانوي و الذي يهدف إلى التعلم الذاتي لهذا العلم من قبل المتعلمين أنفسهم أو بإشراف وتوجيه من أساتيذهم و في الحالين يعتبر الكتاب المدرسي السند البيداغوجي الأساس لتحقيق هذا المطلب .

من أجل ما تقدم توجب الكشف عن مواطن القصور في النقل الديداكتيكي (الذي تم بوعي أو دون وعي) لدرس العروض ومدى فعالية الكتاب المدرسي في تبسيطه في مختلف مراحل الإصلاح على مستوى التعليم الثانوي، ومدى إسهام هذا الكتاب في تحقيق الأهداف المسطرة و المفترض تحقيقها من درس العروض وطرائق تدريسه، مما يطرح التساؤل فيما إذا تم اعتماد معايير محددة للنقل الديداكتيكي ؟ وهل احترمت مراحله في نقل أساسيات علم العروض ومبادئه وآليات اكتساب مهاراته لدى مؤلفي الكتب المدرسية؟

لقد تمت عملية النقل الديداكتيكي مع كل مرحلة من مراحل الإصلاحات التربوية، مما شكل مجموعة كتب مدرسية حوت المعرفة التدريسية لعلم العروض على امتداد المرحلة الثانوية كما تم نقل نماذج منها في الفصل السابق، ونذكر هنا الوحدات المقررة

المشكلة لهذه الكتب، مع وجوب التنبيه إلى هذه الكتب قد تكون فصولا كما الأمر في المقاربات التقليدية، أو مستوحاة من دروس مدمجة كما الحال في المقاربة بالكفاءات .

1- الكشف عن مراحل النقل الديداكتيكي في مقررات المقاربات الثلاث :

وتشمل :

1-1 المقاربة بالمحتويات أو المضامين :

أ- كتاب نويوات ووحداته

ب- مقررات السنوات الثلاث :

2-1 المقاربة بالأهداف :

مقررات السنوات الثلاث

3-1 المقاربة بالكفاءات :

مقررات السنوات الثلاث

2- مرحلة المعرفة العلمية (العالمة) لعلم العروض :

علم العروض كغيره من المعارف التي أنتجتها العبقرية الإنسانية، وهو مدون في أمات الكتب العربية وهو من ضمن المعارف المفصلة و المتشعبة جدا بمطولاتها وحتى اختصاراتها و قد ألفت فيه الكثير من الشروحات و الفلسفات، وهو إن كان ولد كبيرا بين علوم العربية إلا أن الأخذ والرد عبر الأزمنة خصوصا في قرونه الأولى قد وسعا المدارك فيه كثيرا و استوى علما تتجاذبه فلسفة اللغة وأنغام الموسيقى ودقة الرياضيات و ألفت فيه الكثير من الكتب في موضوعه ومنهجيته وجهازه المفاهيمي وحتى طرائق تدريسه ، وهو كمعرفة

عالمة يعد من المستحيلات تقديمه لطلبة المرحلة الثانوية على ما هو عليه لأنه سيكون حينها " محكوما بمجموعة من الأطر البيداغوجية و الديداكتيكية المرتبطة بفلسفة المناهج من كفايات – متعلم – مدرس- وسائل – طرق – تقويم – دعم وهي التي تضفي عليه طابع المادة التعليمية و تجعل أسئلة الباحث التربوي تختلف عن أسئلة الباحث الأكاديمي "[1].

إذا تأكد لدينا هذا فإن أي إجراء في مرحلة التعليم الثانوي يقرر تدريس العروض على ماهو عليه مما ذكرنا من تشعبات يعد خطوة غير مدروسة، وقد لمسنا جانبا من هذا - قد تكون له مبرراته- في المقاربة بالمضامين و التي تركز في فلسفتها على المحتوى والمضمون، وذلك حينما تم إقرار كتاب بأكمله بمراسلة من وزير التربية آنذاك وتم اختيار كتاب **موسى بن محمد بن المليانى الأحمدي نويوات** الموسوم بـ: **" المتوسط الكافي في علمي العروض والقوافي** "، حيث وجهت وزارة التربية الوطنية ممثلة في المعهد التربوي الوطني رسالة إلى صاحب الكتاب مؤرخة في 1969/06/29 جاء فيها على لسان مدير المعهد الوطني : " أتشرف بأن أنهي إلى علمكم بأن اللجنة التربوية المكونة من السادة المفتشين العامين والسادة مديري المؤسسات المدرسية الثانوية المعربة المنعقدة بالمعهد التربوي الوطني في أبريل 1968، قد قررت تدريس كتابكم الموسوم " المتوسط الكافي في علمي العروض والقوافي بالمدارس الثانوية الجزائرية" و قد فصلنا المقرر في مكانه من هذا البحث [2]، ولعل السنين الأولى للاستقلال تشفع لهذا القرار في ظل دولة فتية تعوزها الخبرة في المجال التربوي والافتخار بكل ماهو جزائري وخصوصا في مرحلة التعريب التي كانت أطراف تسعى لنشرها

[1]) علي آيت أوشان، **اللسانيات و الديداكتيك**، ص 109 .

[2]) ينظر : الفصل من بحثنا هذا ص

و تقاوم نشرها أطراف أخرى !، ويستوقفنا في هذه الرسالة كون قرار الاعتماد من لجنة تربوية مكونة من مفتشين عامين ومديري المؤسسات المدرسية الثانوية المعربة، فالهدف الرئيس التعريب وإعطاء النسبة الأعلى من الحجم الساعي للغة العربية وعلومها، والحرص على تكوين جيل متمكن من اللغة العربية وعلومها، ولكن هذا الهدف على نبله كان خللا جسيما في عملية النقل الديداكتيكي التي تمت على مستوى الكتاب الموجه للمتخصصين ولم تتم على مستوى اختيار المقرر المناسب منه لتلاميذ المرحلة الثانوية آنذاك .الأمر الذي تم تداركه بعد ذلك في اختيار محتوى أقل تشعبا في المختار في العروض و القوافي، للسنتين الأولى و الثانية ثانويتين تأليف : محمد علي يونس، إشراف المفتش العام : عبد الرحمان شيبان الذي ذكر في مقدمته أنه جاء تجاوزا للكتب السابقة التعليمية في مجال العروض والتي حوت على حد تعبيره آفات عدة " ولم يكد يسلم من هذه الآفات معظم الكتب التي ألفت في عصرنا الحديث، حتى المدرسية منها، لأن معظمها نسج على منوال الأقدمين، وقد رغبنا في محاولتنا هذه، أن نتجنب العثرات، التي أدت إلى جفاف هذا العلم، ونفور المتعلمين منه، وهي في رأينا ناشئة عن الإكثار من المصطلحات الجافة، والإغراق في الدقائق والتفاصيل التي ليس لها أهمية في التعليم الثانوي : فآثرنا أن يقتصر الكتاب على القدر الضروري من قواعد العروض، وأن ينأى عن مصطلحاته الكثيرة الغريبة المنفرة، " وفي ذكر عملية الاقتصار إحالة إلى الاختزال الذي هو من أهم مبادئ النقل الديداكتي، والذي سنتناول آلياته وطريقة تطبيقه ضمن هذه المقاربة في إطار المرحلة

الثانية من مراحل النقل الديداكتيكي، لأن المعرفة العالمة لعلم العاروض في هذا الإطار تكون قد تعرضت لعملية النقل الديداكتيكي .

يمكننا القول هاهنا أن المرحلة الأولى المتعلقة بالمعرفة العالمة لعلم العروض قد تم استهدافها في جميع المقاربات (المضامين، الأهداف، الكفاءات) وهو أمر ضروري ومنطقي لأي علم يراد تدريسه،غير أنه في المقاربة بالمضامين تم أخذها تقريبا على ما هي عليه ثم تم تجاوز الأمر بعد ذلك .

ثانيا : مرحلة المعرفة الواجب تدريسها من علم العروض .

أي ما تم اشتقاقه واختزاله من المعرفة العالمة لعلم العروض لتكون مهيأة للتدريس في مرحلة التعليم الثانوي وهي المدونة في الكتاب المدرسي مبوبة ومرتبة نتيجة الجهد والاختزال و التقليص و الترتيب و التنظيم الذي قامت به لجان التأليف عبر مراحل الإصلاح وتطور المقربات البيداغوجية، وتعدد التخصصات لأعضاء لجان التأليف يسفر لنا عن مدى نجاح عملية النقل الديداكتيكي وهي من المرتكزات الأساسية في هذه المرحلة كما تقدم، لذلك يتعين عرض تخصصات اللجان عبر المقاربات الثلاث .

1- لجان التأليف في إطار المقاربة بالمضامين
2- لجان التأليف في إطار المقاربة بالأهداف
3- لجان التأليف في إطار المقاربة بالكفاءات

1-3 كتاب " المشوق في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة " للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام، جذع مشترك آداب، الناشر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2012-2013

لجنة التأليف :

- حسن شلوف
- أحسن تليلاني :[1]
- محمد القروي

2-3 : كتاب " الجديد في الأدب والنصوص و المطالعة الموجهة " السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنلوجي، لشعبتي الآداب والفلسفة، الناشر : الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، سنة النشر: 2013/2012

لجنة التأليف : أبو بكر الصادق سعد الله، كمال خلفي، مصطفى خلفي .

3-3: " كتاب اللغة العربية وآدابها " للسنة الثالثة من التعليم الثانوي : الناشر : الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، سنة النشر: 2011/2010

تأليف : دراجي سعيد، سليمان بورنان، نجاة بوزيان، مدني شحامي، الشريف مريعي.

[1]) المهنة الحالية : أستاذ بجامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، أغلب مؤلفاته ونشاطاته العلمية تشير إلى ، تخصصه بالمسرح و الكتاب الوحيد المؤلف في تعليمية العروض هو " المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة (الكتاب المدرسي الرسمي للسنة الأولى الثانوية، جدع مشترك آداب) منشورات الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر2005 " وهو مؤلف قبل حصوله على شهادة الماجيستير 2006، كما يشير إلى ذلك سيرته الذاتية المنشورة في الموقع الرسمي لجامعة سكيكدة للاطلاع على المؤلفات والنشاطات كاملة ينظر : http://flel.univ-skikda.dz/index.php/fr/2012-12-10-12-13-57/2012-12-10-12-14-301/14-Sample-data-articles/280-cv-tlilani

معالجة الصور: كمال الساسي.

تصميم الغلاف : توفيق بغداد .

و الملاحظ على كل اللجان أنهم متخصصون في الأدب أو مفتشون بدرجة أولى .

و هناك ضوابط إجرائية لابد من التمسك بها لتحويل المعرفة تحويلا كاملا وهادفا منها [1]:

أ _ إخراج المعرفة من الإطار النظري (المرجعي)، أي اقتطاعها من سياقها الأصلي و الانتقال بها إلى سياق تطبيقي آخر .

ب _ عزل المعرفة عن انتمائها الشخصي، أي إبعادها عن مبتكرها الأول، وإدماجها في إنتماءات أكثر شمولية و اتساعا .

ج _ برمجة المعرفة وتنظيمها في وحدات تعليمية مرتبة ترتيبا تطوريا يراعى فيه قدرات المتعلم وكفايته في اكتساب المعارف و المهارات .

د _ نشر المعرفة وترويجها في الوسط الاجتماعي و الثقافي الذي يكون الحوالية الطبيعية للعملية التعليمية .

فالتحويل يقتضي التدرج الذي يراعي القدرات العقلية لدى المتعلم حسب الفترات الحاسمة في نموه الزمني والعقلي.

[1] أحمد حساني، مجلة ....

ويعد علم العروض علما ذا " **أصول وقواعد يعرف بها صحيح الشعر من فاسده، وبتعبير أدق هو علم يبحث في الأوزان التي استخدمها العرب لشعرهم سليقة أو دراية وفي التغييرات التي تتعرض لتلك الأوزان وفي الأصول التي يعتمد عليها هذا الشعر فترسخ سمته العامة وتشد أوصاله وتثبت أوائله وأواخره**"[1] فهو علم مكتمل الأركان منذ نشأته له أصوله وقواعده شأنه شأن النحو والبلاغة وغيرهما من علوم العربية، غير أن العروض يمتاز بكونه يضارع في تعليمه تعلم لغة أجنبية " **والوزن بالنسبة لمن لا يملك الأذن الموسيقية هو مثل اللغة الأجنبية . والعروض لمن يدرسه لأول مرة هو فعلا لغة أجنبية لها أبجديتها الخاصة ومفرداتها وصرفها ونحوها** "[2]

لذلك فاختيار محتوى تعليمه لا بد أن يحاط بعناية خاصة تنأى به عن الخضوع لاعتماد ترتيب البحور – وإن كانت قليلة الشيوع والاستعمال - كما الدوائر العروضية في وضع المنهج، أو السير وفق تأليف الأوائل، فلا هو مقدم للمتخصصين ولا همة طالبيه همة الأولين، ولا هو على رأس أولويات المبرمجين، وإن اعتماد مؤلَف أو اثنين وتفصيل عناصره على السنوات الدراسية له انعكاساته السلبية إذ مما ضاعف من صعوبة تعلم العروض" **طريقة التأليف فيه حيث، تحرص بعض المؤلفات العروضية على حشد مصطلحات كثيرة وتقدمها بطريقة يعسر على الطلاب الإلمام بها، بالإضافة إلى تردد شواهد شعرية تتكرر في معظم كتب العروض** "[3] خصوصا وأن أغلب المصطلحات

[1]) وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مارس 2005، ص28

[2]) مصطفى حركات، **تدريس العروض**، مجلة العربية، العدد الثالث السداسي الأول 2011، ص11.

[3]) فوزي عيسى، **تطبيقات في علم العروض**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر 2008-2009، ص 03.

المتعلقة بهذا العلم لا نجد لها تبريرا منطقيا لما تدل عليه داخل هذا العلم حتى عند المتقدمين فكيف بالمعاصرين ؟ وكيف يتلقاها التلميذ دالا ومدلولا في هذا العصر ؟ وهنا إشكال آخر يستدعي بحوثا أكاديمية في إمكانية إعادة النظر في هذه المصطلحات، إذ في مقاربات تيسير النحو والبلاغة والصرف مثلا تُسهِل مصطلحاتها عملية التدريس، وهو أمر غير ميسر في علم العروض، فقد" **لاحظ أهل العروض أن الأسماء والمصطلحات، التي تتوثق عادة صلتها الاصطلاحية بأصلها اللغوي، تبدو في هذا العلم غامضة، واهية العلاقة، فبين الاسم والمسمى بون واسع، وبين الاصطلاح وأصله فرق شاسع حتى ليصعب على الدارس معرفة مدلولاتها من خلال الكشف عن العلاقة بين الاسم الأصلي والمسمى الاصطلاحي، وهذا مما يزيد في إعاقة عمل الذاكرة، ويجعل عملية الحفظ والتذكر غاية في الصعوبة** "[1]

ولنأخذ مقارنة لهذا علم النحو و مصطلحاته في العملية التعليمية التعلمية فإن تسمية الفاعل بـ (فاعل) في علم النحو منتزعة من كونه فاعلا، وتسمية المفعول بمفعول به أو فيه أو لأجله أو معه منتزعات من مؤدياتها، وكذلك بقية المصطلحات، لذا يسهل لدى طالب النحو الربط بين الكلمة ومؤداها...وليس الأمر كذلك في مصطلحات علم العروض . إذ كل ما في الأمر شبه بيت الشعر ببيت الشعر، ولا نكاد نتبين وجها للشبه إلا في وحدة اللفظين، وأطلقت أسماء أجزاء هذا على ذلك، فكان يشبه جزءا من بيت الشعر بالخشبة المعترضة ويسمى " عروضا " وجزء يشبه بالوتد فيسمى " وتدا " وذاك يشبه بالحبل فيسمى

[1]) يموت غازي، مرجع سابق، ص9.

سببا خفيفا أو ثقيلا...وما يتفق لبيت الشعر من كف وخبن وطي وتذييل وترفيل ...من دون سبب مفهوم لاختيار هذا الاسم لذلك المسمى دون غيره وكذلك الحال في مصطلحات " الحذف " و " الوقص " و" الإضمار " و" القبض " ...لا سببا في اختيارها بالذات لهذا ترى حفظ هذه المصطلحات وتشخيصها في الذاكرة يصعب على أساتذة العروض فكيف الحال في الطلاب [1]...

ومما يحسب للمقاربة الحديثة تنبهها إلى وجود خلل في تعليم العروض لكن حصرته في أسباب ضيقة و من ثم جعلت الحل في اعتماد النص الأدبي أساسا لتدريس العروض ثم حمّلت المدرس – الموجه فقط في أدبياتها- مسؤولية التدريس والإنشاد والتلحين وكل ذلك غير بعيد عن التلقين فقد جاء في منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي :

" وجدير بالذكر القول بأن العروض علم يمس أجمل فنون الأدب العربي وهو فن الشعر إلا أن تدريسه بطريقة عقيمة بفصله عن النص الأدبي وبإرهاق المتعلمين بسيل من المصطلحات الغريبة والبحور الشعرية، بدا للمتعلمين وكأنه طلاسم أو ألغاز، والنهوض بتدريس هذا العلم بفعالية لا يتم إلا بإتباع طريقة تربوية صحيحة تحببه إلى التلاميذ وهذا لا يتم إلا من خلال اعتماد النص الأدبي أساسا لتدريس العروض وذلك بشكل متلاحم متواصل في سياق الدراسة الكلية للنص الأدبي المقرر، بقدر توافره على المبتغى .ومن أساليب نجاح المدرس في تنشيط حصة العروض أن يكثر من إنشاد أبيات النص الشعرية ملحنة تلحينا موسيقيا ...حتى ترسخ نغماته وإيقاعاته في أذهان المتعلمين وفي آذانهم وعلى

[1]) ينظر : صفاء خلوصي، **فن التقطيع الشعري والقافية**، منشورات مكتبة المثنى، بغداد، ط5، 1977، ص 14، 1 .

ألسنتهم، فتتولد لديهم ملكة الحس الموسيقي (أو القدرة على التذوق الموسيقي) وتنطبع على صفحات أحاسيسهم ومشاعرهم ".[1] وأنَا للأستاذ غير المتخصص والمهتم أن يلقي بالا للتلحين الموسيقي والإنشاد ! لذلك كان الأولى التركيز على المحتوى وطريقة تقديمه ومراعاة الجوانب العلمية في كل هذا " على أن يراعى في اختيار المحتوى ارتباطه بأهداف المنهج، وصدقه من حيث تضمنه المعلومات والمعارف الدقيقة التي يتم التحقق من صحتها وصدقها فضلا عن مراعاته الحداثة في المعلومات، والدلالة التي تعني أنه ذو معنى وفائدة للمتعلم، ومراعاته حاجات المتعلمين، وميولهم، وما بينهم من فروق فردية، وارتباطه بالواقع الثقافي والاجتماعي للمتعلم، وملاءمته مستوى نضج المتعلمين، والتوازن بين الشمول والعمق فيه، وملاءمة الظروف والمعطيات التي يطبق فيها، واستجابته لمعايير جودة التعليم " [2] والاقتراحات والتوصيات المقدمة في البحوث الأكاديمية في هذا الجانب لا تكاد تحصر عدا، لو أن الوزارة الوصية أقامت مبدأ الاستشارة واحترام التخصص، وكل هذا مطلب ضروري يندرج ضمن ما يعرف **بالديداكتيك الخاصة** وهي : "التي تهتم بالنشاط التعليمي داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدراسية، أي في التفكير في الأهداف التربوية للمادة وبناء استراتيجيات لتدريسها كأن نقول ديداكتيك الرياضيات أو ديداكتيك الفيزياء أو ديداكتيك التاريخ ...

[1]) وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، ص28

[2]) عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، **تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان ط 1، 2009 م ص 220-221 .

ويذهب الديداكتيون إلى أن إدراج المادة الدراسية ضمن اهتمامات الديداكتيك نابع من كون هذه الأخيرة ليست مجرد تبسيط واختزال للمعرفة العالمة بل هي بناء جديد لا يستطيع أن يقوم به إلا المختص .فهذا الأخير هو المؤهل لتصنيفها وإدخال التعديلات الضرورية عليها، أي أن انتقاء وترتيب ما ينبغي تعلمه من طرف التلميذ من معارف وقضايا تاريخية إنما هو من شأن المختص في التاريخ، وما ينبغي تعلمه في الرياضيات هو من شأن المختص فيها...

إن دراسة المادة التعليمية هي موضوع الديداكتيك الخاصة :

فعلى المستوى الابستيمولوجي تهتم الديداكتيك بالمادة، من حيث طبيعتها وبنيتها ومنطقها ومناهج دراستها .

وعلى المستوى البيداغوجي تدرس الديداكتيك أساليب وتقنيات تعليم هذه المادة وما يعترض تعلمها من صعوبات ."[1] وعلى هذا الأساس فإن ما ينبغي تعلمه في العروض هو من شأن العروضي المتمرس الذي له خبرة بالعروض وعلم العروض ففي ميدان درس العروض مثلا ليس بالضرورة السير في تدريس البحور وفق الكتب المؤلفة في هذا الميدان فمثلا بالإمكان أن يبدأ المعلمون بتدريس البحور الشعرية السهلة ثم الأكثر صعوبة والبحور المفردة ثم البحور المركبة، فمثلا من الأفضل أن يبدأ المعلم بتدريس بحر المتقارب الذي تفاعيله :

[1]) أحمد الفاسي الفهري، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد المالك السعدي، تطوان، المغرب، المجلة التربوية http://www.majalae.info/2017/12/blog-post_73.htmlص 03 .

فعولن فعولنفعولنفعولن	**فعولن فعولنفعولنفعولن**

وبحر الهزج الذي تفاعيله :

مفاعيلنمفاعيلن	**مفاعيلنمفاعيلن**

قبل تدريس البحر الطويل الذي تفاعيله :

فعولن مفاعيلن فعولن مفاعيلن	**فعولن مفاعيلن فعولن مفاعيلن**

إذ إن تفعيلات البحر الطويل مركبة منهما .

وأن يتخذ المعلمون من شعر المناسبات الوطنية المغنى والقصائد الملحنة التي يكثر الاستماع إليها منطلقا لتدريس العروض[1]، والأولى هنا أن يختار النصوص بهذا التوجه واضعوا المناهج في إطار المقاربة النصية مراعين في ذلك محتوى التعليم وخبراته المتنوعة .

إذ يتكون محتوى التعليم من خبرات متنوعة منها ما هو معرفي ومنها ما هو وجداني ومنها ما هو مهاري وهذا يعني أن بالإمكان تقسيم التعليم على ثلاث مجالات هي[2] :

1- **المجال المعرفي** : يشمل المعلومات والمعارف التي يقدمها محتوى التدريس إلى المتعلمين وتشتمل على : الحقائق، والمفاهيم، والتعميمات، والنظريات (ويمكن استثمار الدرس العروضي في عرض موجز حول نشأة علم العروض والاهتمام به

[1]) ينظر : علي سامي الحلاق، **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، **ط1**، 2010، ص 377

[2]) عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، مرجع سابق، ص 219

عبر الزمن العلمي في التراث العربي إضافة لما هو مقرر من مصطلحات العروض وأساسياته) .

2- **المجال الوجداني** : يشمل كل ما يخاطب وجدان المتعلم ويسعى إلى توجيه انفعالاته : ومن الجدير بالذكر أن المحتوى الوجداني قد لا يرد صريحا في محتوى التعليم إنما يمكن اكتشافه من خلال التحليل والسياق (وفي درس العروض مجال رحب للمجال الوجداني لما في الشعر من بعد خيالي / توجيهي / انفعالي يسري في الوجدان بنغم موسيقي)

3- **المجال المهاري** : ويشمل المهارات التي يعبر بها المتعلم عن استجابته الأدائية التي يمكن أن تنمو بالتعلم والدربة والممارسة حتى الوصول إلى درجة الإتقان علما بأن المهارات :

- عقلية : يغلب عليها الأداء العقلي المعرفي كالذي يجري في حل المشكلات، والتفكير الناقد، واتخاذ القرارات، وإعراب الجمل وتحليلها .
- حركية : يغلب عليها الأداء الحركي العظلي كالطباعة والسباحة وقيادة السيارة، وأداء الألعاب الرياضية.
- اجتماعية : يغلب عليها الطابع الاجتماعي في الأداء كالمناقشة والتعاون وإبداء وجهات النظر والآراء وما شاكلها .

وفي هذا المجال المهاري تتجلى مكتسبات الطالب من علم العروض فيقطع الأبيات ويستخرج بحورها وينظم على أوزانها، ومن إجابيتها اكتشاف المواهب

وتنمية المهارات، وإذا ما استغل المعلم استراتيجية التعلم التعاوني، واعتمد النشاط والحركية في صفه فقد ترجم ما يرمي إليه المحتوى تحقيقا لأهداف المنهج خصوصا و ما ترمي إليه المقاربة بالكفاءات عموما .

وحديثنا عن المحتوى حديث عن الكتاب الذي يحويه وهو الكتاب المدرسي إذ لا بد أن يحاط هو الآخر بعناية الترتيب والتبويب وانتقاء المواضيع والشواهد " ولو أنا ذهبنا نستقصي حول اتجاهات التأليف في علم العروض في العصر الحديث لوقفنا على أن هذه الاتجاهات تحكمها غاية المؤلف من تأليفه، وليس يخفى أن الذين يتشبثون بتصورات الخليل ونظريته هم أولئك الذين يؤلفون لغرض تعليمي محض، وما أكثر هذه المؤلفات المدرسية في المكتبة العربية خاصة وأن أكثرها عبارة عن مقررات تقدم وتدرس لطلاب الثانويات والجامعات وهذه لا تكلف نفسها كبير عناء في التنقيب عن البدائل وتمحيص المسائل أو تتحاشى ذلك تجنبا للتشويش على أذهان المتلقين وتشتيت أفهامهم "[1] وهذا مما يسجل سلبا في الكتاب المترجم للمقاربة النصية في المرحلة الثانوية إضافة إلى تهميش الأدب الجزائري في قسم الشعر كشواهد حية جديدة معاشة ومغناة، كما نسجل ضبابية اعتماد المقاربة بين النصوص المقررة والشواهد الملحقة في روافد هذه النصو

2- مرحلة المعرفة العروضية المتداولة في القسم :

يعد المعلم أساسا ثابتا في ظل تغير المقاربات وتطور النظريات وتعدد الوسائل التعليمية، فلا يمكن بحال من الأحوال تصور عملية تعليمية على المستوى الرسمي خاصة يمكنها

[1]) نجيب جحيش، مرجع سابق، ص 231 .

الاستغناء عن الدور الهام والخطير للمعلم، بل حتى في التعلم الآلي أو التعليم عن بعد أو غيرها من الطرق الحديثة في التعليم المرتبط بالتكنلوجيا، لا بد من حضور المعلم بشكل من الأشكال، لذلك قد يتغير دوره لكن مكانته تبقى ثابتة .

لا يغرب عن أحد إذن مدى المكانة الهامة التي يحتلها المعلم كركيزة لا يستغنى عنها في نجاح العملية التعليمية فهو الموجه والمرشد ومالك القدرات والكفايات بما يؤهله لتأدية رسالته، إذ ورغم التحول الذي شهده دوره واختلافه بشكل ملحوظ بين الماضي والحاضر -كونه أصبح منشطا ومنظما يحفز على الجهد والابتكار - فإن تحديد فاعلية تعلم أي مادة وتعليمها ونجاحها متوقف إلى حد بعيد على جملة من الخصائص المعرفية والشخصية التي يتوفر عليها المعلم كي يستطيع نقل المعلومات بشكل صحيح ودقيق، ويكون ذا شخصية متمكنة في قيادة الطلبة، ويمكن ذكر بعضها وإيجاز ه في النقاط التالية :[1]

- ✓ **تعمق المعلم في مادة تخصصه أو القضية التي يدور حولها الحوار .**
- ✓ **أن يتمتع المعلم بمهارة في صياغة الأسئلة وتوجيهها .**
- ✓ **أن يكون لديه إلمام في العلوم التربوية وعلم النفس .**
- ✓ **أن يقوم بالتحضير المسبق للمادة .**
- ✓ **يجب أن يتمتع بالقدرة على الانتباه الدائم لإجابات التلاميذ حتى يقيم مستوى الحوار بينهم فيتسنى له توجيههم بصورة صحيحة .**

[1]) نبيل أحمد عبد الهادي، **نماذج تربوية تعليمية معاصرة**، ط 2، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2004، ص 96.

وأنَى لمن لم يكن له زاد في مادة العروض أن يحاور ويتعمق، ولن تتعدى جل أسئلته في هذا العلم (قطَع وسمَ البحر !) بطريقة روتينية مملة ومنفرة، وإن المتعمق في علم العروض وعلوم العربية عامة سيكتسب من مطالعاته مهارات في علم التربية وعلم النفس قصد ذلك أم لم يقصد، ففي حوارات العلماء وتأديبهم لطلبتهم وما تحويه الأبيات الشعرية من حكم وتوجيهات ما يدل على ذلك، وإن عزز تلك المهارات بعلوم التربية الحديثة صار الأنموذج والمبتغى .

وكل هذه الصفات وغيرها تعد من المقومات الأساسية للتدريس والتي تتلخص مهارة تتجلى " **في موقف المدرس وحسن اتصاله بالتلاميذ وحديثه إليهم، واستماعه لهم وتصرفه في إجابتهم وبراعته في استهوائهم والنفاذ إلى قلوبهم**" [1] إلى غير ذلك من مظاهر العملية التعليمية الناجحة، وخصوصا إذاكانت المادة التي يقدمها محكوم عليها مسبقا بالجفاء والصعوبة وأنها في نفوس أغلب التلاميذ أساطير الأولين اكتتبها الأستاذ فهي تملى عليهم بكرة وعشية مما يستدعي من المعلم جهدا مضاعفا.

وفي حديثنا عن هذا الركن من العملية التعليمية في مراحل التعليم ما قبل الجامعة لا بد من التطرق إلى مكون المكونين، الأستاذ الجامعي، باعتبار مادة العروض من مقاييس التكوين التي تؤهل الطالب لأن يكون أستاذا مقتدرا في علوم العربية . صحيح أن من أسباب ضياع هذه المادة في أذهان الكثير من الطلبة هي تخصيص سداسي واحد لعلم العروض طيلة سنوات التكوين الخمس، الأمر الذي جعل الأستاذ حائرا فيما يأتي ويذر من هذا

[1]) إبراهيم عبد العليم، **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، ط 5، دار المعارف، القاهرة، 1985 ص 25 .

العلم، وهي أحد نقائص نظام ل.م.د في التعليم الجامعي لمناهج اللغة العربية. غير أن الأستاذ الذكي **العروضي** من يجعل للعروض مكانا في مختلف المقاييس، ونركز هنا على الأساتذة المتخصصين وهم قليل، وقد كان في النظام القديم أو الكلاسيكي ثلة منهم يتابعون الطلبة في كل سنة تقريبا، يبدعون في اختيار الشواهد ويتفننون في طرائق التدريس، يجري العروض منهم مجرى الدم على ما خبرنا وحاورنا بعضهم . .

ثم أتى على هذا العلم حين من الدهر، صار في مقدور من لا يقوى على تبين وزن بيت من الشعر (إلا بعد جهاد مرير) أن يصبح أستاذا جامعيا لمادة (العروض وموسيقى الشعر)، وقد عاشرنا رهطا من هؤلاء الأساتذة وعشنا بين ظهرانيهم فألفينا قلع ضرس أهون على معظمهم من استبدال شاهد شعري بالشاهد القديم في المسألة العروضية الواحدة، ومن المفارقات العجيبة- هنا –أن سهولة الرجز قد جعلت منه حمارا للشعراء في وقت مضى، وأن صعوبة علم العروض قد جعلت منه أيضا حمارا ركوبا للأساتذة في وقتنا هذا، يجب أن نتذكر هنا بالذات – أن بعض الدارسين يرى أن العروض قد سمي لذلك تشبيها له باسم الناقة / العروض وهي الناقة الصعبة التي لم ترض، فكيف أمست هذه الناقة المعتاصة – حملا وديعا ؟[1].

وبالتالي فإن ضعف التكوين ينتج لنا ضعف المُكوِّن، هذا الأخير الذي لن يجد سبيلا لتدريس العروض سوى إعادة إملاء المقرر كما هو، ليجعل من كراس التلميذ صورة طبق الأصل عن الكتاب المدرسي، و من الحقائق الثابتة في عملية التدريس أن فاقد الشيء لا

[1]) يوسف وغليسي، **تقديم كتابالميسر في العروض والقافية** لناصر لوحيشي، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون الجزائر 2007، ص8 .

يعطيه، ومن ثم فإن المعلم الذي يناط به تدريس هذا العلم وهو لا يعرف عنه شيئا أو لم يحط به الإحاطة الكافية هو أول المناوئين لدرس العروض، وأكثرهم تهربا منه، تخوفا من أن يقع في هفوات يكتشفها الطلاب وتحرزا من الوقوع في أمر لا تحمد عقباه، ولأنه يخشى هذا نجده ينهال على هذا العلم ومبدعه ومؤيديه بالتهم والنعوت الزائفة مما يخلق أرضية لعدم قبول هذا العلم في نفوس الطلبة، ولنا أن نتخيل تقديم درس مصطلحاته معقدة ومقدمه أول الكارهين له، في مواجهة جمهور محبط وقد تكون هذه المادة مبرمجة في ساعة مسائية أين يتشتت الذهن وتثبط الهمة، والنتيجة إهمال هذا العلم برمته .

لذلك لا بد من تكوين الأستاذ أولا حتى "**يكون ملما بمادته العلمية أو النشاط الذي يمارسه مع تلاميذه إلمام تمكن ومعرفة، لأن تمكن المعلم من مادته، وقدرته البارعة فيها مما يعطيه مكانة عند تلاميذه وتقديرا .والمدرس القوي في مادته – إذا ما توفرت له كل مقومات الشخصية – يقبل التلاميذ على درسه ويحسون بالفائدة منه والاستمتاع بما يدرسونه معه، وذلك على العكس من المدرس الذي لا يلم بمادته كما ينبغي** "[1].

[1]) محمد صلاح الدين مجاور، **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000م ص 17 .

4- رابعا مرحلة المعرفة العروضية المكتسبة لدى التلميذ :

إذا كانت مكانة المعلم ثابتة بتغير النظريات وطرائق التدريس، وكان دوره يتغير بتغيرها فإن هذه الطرائق والنظريات ذاتها تتغير استنادا لمدى تحقيق نجاحها على مستوى المتلقي، وهنا يبرز الركن الثاني من أركان العملية التعليمة ألا وهو المتعلم، إذ المتتبع للإصلاحات التربوية يجد أنها انبنت على نقد المناهج السابقة وخصوصا في نظرتها للمتعلم، نظير ما نجده في مناهج المقاربة بالكفاءات، إذ ورد في أحد هذه المناهج المتعلقة بالتعليم الثانوي، السنة الأولى تحديدا ما مضمونه :

" لقد كانت الصبغة الغالبة على تنشيط الدرس - من قبل – قائمة على الحفظ والاستذكار والتلقين وعزل **المتعلم** عن الخبرات الواقعية في التعبير والكتابة والقراءة، وكانت النظرة إلى **المتعلم** تقوم على أساس أن عقله مستودع فارغ ينبغي ملؤه بكنوز المعرفة، فهو يكتسب هذه المعرفة ويستهلك المقررات، فأصبح الأمر يختلف من منظور المقاربة بالكفاءات، حيث صار **المتعلم** مسهما فعالا في بناء معارفه عن طريق البحث والاكتشاف فيكتسب قدرات ومهارات ومعارف فعلية وسلوكية، وإنما يتحقق كل ذلك عن طريق :

- دفع المتعلم إلى الاعتماد على النفس والتثبت من المعرفة عن طريق البحث والاطلاع .
- جعل المتعلم محور العملية التعليمية – التعلمية – ومركزها ومن ثم لابد من توجيهه إلى أن يسأل ويناقش، يستفسر، ويعارض ويثير الكثير من التساؤلات ويستنتج .

- تحديد المهارات اللغوية المراد اكتسابها، حيث كلما كانت هذه المهارات محددة كانت أدعى إلى اكتساب التلاميذ لها في دقة وإتقان .
- العمل على إنماء المعجم اللغوي للمتعلم، بالسعي دوما إلى ربط الكلمة الجديدة بالشيء الحسي تسهيلا لإدراك معناها ومدلولها، ثم تدريبه على توظيفها في سياق تجريدي .
- الحرص على إحاطة النشاط التعلمي بإثارة المناقشة والمجادلة حول إصدار الأحكام وتعليلها بمساعدة المدرس الذي يتدخل من أجل التوجيه والإرشاد حينا والتصحيح حينا آخر .
- تنشيط الدروس بإثارة المعلومات القديمة على اعتبار أنها هي التي ستبنى عليها المعلومات الجديدة وتتلاحم معها وترتبط بها وتتفاعل معها وتكون مدركا جديدا .
- تنشيط الفعل التربوي انطلاقا من جعل المتعلم يكتسب معلومات ومهارات واتجاهات وقيما. فقواعد اللغة -مثلا - ليست هدفا لذاته ولكنها وسيلة لسلامة اللسان والقلم وصحة الكلام عند التعبير الشفوي أو الكتابي .
- تدريب المتعلم على التفكير بوضعه في مواقف حل مشكلات وبذلك يتمرس على اكتساب معارف جديدة وأساليب جديدة لمواجهة المواقف المعقدة فتنمو لديه ملكات الإدراك والتذكر والتخيل والفهم والابتكار . "[1]

[1]) وزارة التربية الوطنية، **مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنلوجي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مارس 2005، ص19 -20 .

إن المتأمل في نظرة هذه المقاربة يلحظ تركيزها الكبير على المتعلم ومحاولة تكييف المادة وحتى الأستاذ وفقا لإمكانياته ومهاراته، باعتباره هو المعني أسسا بعملية التعليم، غير أن النقاط المذكورة آنفا قد يتعذر تطبيق بعضها على اللغة العربية خصوصا والعروض بشكل أخص، إذ الحفظ والتلقين لم يبرحا مكانهما في هذه العلوم بل هما من الضرورة في التحصيل بمكان، أضف إلى ذلك ضيق الحجم الساعي عن الجوانب التطبيقية "**ونحن ننصح أبناءنا الطلاب في دراسة العروض بالجانب التطبيقي، فيحيطون أولا بالمفاهيم النظرية ويعرفون قواعد الكتابة اللفظية، ويلمون بالتفعيلات التي تتشكل منها البحور، ويعتنون عناية واضحة بالتطبيق من خلال الإكثار من تقطيع أبيات الشعر، فإذا درس بحرا من البحور فعليه أن يقوم بتطبيقات عديدة على هذا البحر حتى يتمكن من معرفته**" [1] والحفظ قرين علم العروض به تتحقق الملكات و"**إن الراغب في تعلم العروض ومعرفة الأوزان، مطالب بحفظ مفاتيح البحور الشعرية حفظا جيدا، وبإيقاعات وألحان مناسبة موائمة، ثم عليه بحفظ قطعة شعرية من كل وزن يتغنى بها مع المفتاح بين الحين والآخر، وبذا تنشأ لديه حاسة خاصة لتمييز الموزون من المختل المكسور، وللتمييز بين البحور أيضا، كل ذلك بفضل التغني والنقر والتوقيع . مما يحقق الوظيفتين الجمالية والتعليمية، وييسر عمل المعلم، ويرغب المتعلم فيما كان ينفر منه، ويهذب سمعه، ويصقل ذوقه، ويمكنه من معرفة أوزان الشعر وإيقاعاته، فيدرك العلاقات بين الوزن والإيقاع، والصور الشعرية، والفكر والشعور، وربما ارتقى من**

[1]) فوزي عيسى، **تطبيقات في علم العروض**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر 2008-2009، ص 03.

موقع المتقبل السامع إلى مرتقى الشاعر المبدع .أما مسألة التقطيع فهي المرحلة الأخيرة، حيث يكشف الطالب بواسطتها الجوازات الشعرية، أو الزحافات والعلل "[1].

وهنا إشارة إلى وجوب بذل المتعلم مجهودا خاصا لتحصيل هذا العلم، مع إدراكه الفعلي أنه محور العملية التعليمية فمهما تغيرت الإصلاحات وتطورت المناهج، يبقى الأساس في التعلم الرغبة الذاتية والاجتهاد الخاص، ومهما كان للعروض من مآخذ مصطلحية وصعوبات معرفية فلا يجب أن نتغافل هنا بالذات عن الصعوبة التي تكون لأي علم ولولا المشقة ساد الناس كلهم .

إن إلقاء اللائمة هنا على الخليل وتلاميذه وحدهم، والتعاطف الزائد مع الطلاب في عصرنا الحاضر هو أمر مبالغ فيه إذ إن تلقي أي علم وفن له عقباته وصعوباته الطبيعية، وما من علم إلا وطلاب الوقت يشتكون من صعوبته واستعصاء مسائله وتشابك أبوابه، وتعقيد مصطلحاته أو كثرتها، ولكن هذه الأشياء والصعوبات تتجاوز بالرغبة الصادقة والمثابرة المستمرة والإصرار الأكيد على التمكن من هذا العلم أو ذاك، وليس فقط بالتيسير والتبسيط والاختزال، سيان في ذلك من أراد أن يكون طبيبا أو فيلسوفا أو أديبا أو فزيائيا أو رياضيا أو ناقدا بنيويا أو سيميائيا أو تشريحيا، أو عالم أحياء أو موسيقيا أو مسرحيا أو...أو...أو عروضيا، يعني هذا أن الطلبة أيضا ينبغي أن يتحملوا مشقة ذلك وعنته، وألا يؤخذوا بهذا اللين الزائد[2]، وإن كان إقبالهم على علم دون غيره مرده اليوم ما يستشرفون

[1]) ناصر لوحيشي، **المبسر في العروض والقافية**، مرجع سابق ص 25 .

[2]) ينظر : نجيب جحيش، **إشكاليات المصطلح العروضي بين القديم والحديث**، أطروحة دكتوراه علوم، إشراف يوسف وغليسي، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 1، 2017، ص 231 .

من أهميته وجدواه في ميدان العلم والدرجات وسوق العمل والترقيات، فعلى المتخصص في التعليمية والمتصدر لوضع البرامج البحث في تكوين تلك الرغبة وتهيئة أسبابها، وأن يضع نصب عينيه في اختيار محتوى المادة أن العروض لم يعد علما تشد إليه الرحال وأن مايعرض في المناهج ليس للمتخصصين فاللين مطلوب والبحث عن المستسهل مرغوب .

ومن خلال هذا العرض تبين لنا أن عملية النقل الديداكتيكي لعم العروض اعترتها نقائص شتى كانت سببا في إحداث خلل في البرامج التعليمية ، وبالدرجة الأولى لجان التأليف ذووا التخصص والواحد ، وكذلك عمليات الحذف بغرض الاختزال والتيسير والتي مسّت أسس العروض مثل حذف الاسباب والأوتاد، وكذلك عدم مراعاة الواقع في سرد الشواهد والمصطلحات .

خـــاتمـــة

خاتمة:

وفي ختام هذا البحث الذي حاولنا من خلاله أن نقف على مواطن الخلل التي تعرضت لها عملية النقل الديداكتيكي والبناء المعرفي للدرس العروضي، سواء منها ما يعود إلى الأطر المرجعية المنظمة للبرنامج الدراسي، ولطرق الاشتغال عليه وما يعتريها من قصور، أو منها ما يتعلق بجفاف ونمطية التدريس، أو ما يخص منها المتعلم نفسه ومدى استعداده وتحفيزه للتفاعل مع الدرس العروضي، دون أن نغفل أهمية السماع وضرورة الاستعانة بالوسائل التقنية الحديثة المساعدة على ذلك، نلخص أهم النقاط والتوصيات والتي نراها ضرورة أصبح يفرضها تطوير النقل الديداكتيكي للدرس العروضي لأجل تحيينه وتجديد طرق الاشتغال عليه حتى يلائم اهتمامات التلاميذ وميولهم الوجدانية قصد تحقيق الكفايات والأهداف المنشودة، وهي الرقي بدرس العروض إلى مكانته ضمن دروس اللغة والمقرر الدراسي ككل :

- ضرورة إدماج البرمجيات الحديثة في تعليم مادة العروض (ينظر إلى وثيقة إعداد المناهج) .
- تكاثف الجهود لإنشاء برنامج التعرف الصوتي مطور لمعرفة البحور الشعرية من خلال الموسيقى والوزن واللغة بين اللسانيين التطبيقيين الحاسوبيين .
- إعادة النظر في الامتحانات الفصلية وخصوصا النهائية بأن يفرد العروض بامتحان خاص مثل التربية الموسيقية بمعنى أن يمتحن الطالب شفويا كما يمتحن كتابيا أو لا أقل من صياغات تجديدية في الأسئلة التقويمية .

- ما يقدم من دروس أشبه بالبرهان عن معادلة في الرياضيات أو قانون لا القانون ذاته كيف تكوّن نغم البحر لا البحر ذاته .
- يمكن اعتبار العروض علما تعدديا في ضوء اللسانيات التطبيقية إذ تتقاسمه عدة علوم هي علم اللغة والموسيقى، والرياضيات والهندسة الصوتية ....
- العجز عن إيصال العروض بموسيقاه وعبقرية نسجه دفعت الكثيرين إلى انتقاده ووصفه بالصعوبة ..
- ضرورة إعادة النظر في مقياس تعلم العروض في المرحلة الجامعية باعتبار هذه المرحلة الركيزة الأساسية في تكوين أستاذ اللغة العربية بإثبات أن العروض ليس مجرد تقاطيع وتفاعيل بقدر ماهو تفاعل حقيقي مع الحياة ظاهريا وباطنيا، هذا من جانب، ومن جانب آخر تحميس الطالب في المرحلة الثانوية للدراسات الموسعة والمستفيضة والمتزامنة مع مقتضيات العصر والتنمية البشرية المستدامة، وحينها يتحول العروض من علم مرفوض إلى علم مطلوب تستدعيه سوق الشغل والاقتصاد لما في ذلك من إثراء لطاقات الموارد البشرية بدل التقوقع على علم محنط حفظه من الزوال والاندثار تحنيطه الذي شكل مومياء ترهب البعيدين عنه ، وتثير شغف المتخصصين وهي الحال التي تجسد البون بين المؤلفين في علم العروض والمتعلمين .
- عملية النقل الديداكتيكي لعلم العروض شابتها تشوهات كثيرة عبر المقاربات الثلالث وكأنه نقل جسدا دون روح، وطالبت المناهج الأساتذة بنفخ الروح فيه إذ

غيب التركيز على أن السمع كان أساس تمييز موسيقى الشعر لدى الخليل، فالطالب يعرف أن ما قام به الخليل هو تقطيع وأوزان لا موسيقى وألحان .

- يفترض في الأمثلة والشواهد من العصر المزامن لكل مقاربة -وخصوصا المتداول منها مما يسهل فهم الوزن الشعري وتذوق موسيقاه، وهذا ما سجلنا غيابه وتم رصد التكرار الموسع لأمثلة الخليل ومن بعده .
- المعلوم في واضعي البرامج أن تختلف تخصصاتهم بين علم الاجتماع وعلم النفس والتربية، وعلم اللغة ...لذلك وجب الاستفادة من هذه التخصصات لأجل اقتراح منهج لتعليم العروض .
- مما يعاب على المناهج في المرحلة الثانوية حذف مادة العروض في مقررات الشعب العلمية بالرغم على ما يحتويه هذا العلم من دقة رياضية في التركيب ومنهج علمي في الدراسة وملاحظة فيزيائية للأصوات.
- مما يعاب أيضا وجود دروس في البرنامج وغيابها عن الكتاب مما يضطر الأستاذ إلى الاستعانة بكتب خارجية قد تختلف بين كتاب وآخر، وبالتالي بين أستاذ واخر وبالتالي بين تلميذ وا خر، قد تشكل سببا للتعثر في العروض في امتحان الباكلوريا الموحد وطنيا .
- إكساب الذوق الموسيقي لا يتم إلا بطرقين إدمان القراءة والمطالعة أو الحفظ المتكرر عن ظهر قلب والإنصات والتلقين المستمر والاستظهار وهما أمران ما فتئت

المقاربات الحديثة المستندة فلسفيا لمختلف النظريات التعلمية تستبعدهما عن العملية التعليمية ولا أدل على ذلك ما ورد في السندات التربوية .

- كل قصيدة أو بيت شعري يعد العروض مكونا عضويا له ومع ذلك يغيب هذا في مختلف الشواهد في إطار استثمار الموارد المتعلقة به نحوا وبلاغة ....يغيب العروض وسطر أو سطران فقط كانا يغنيان في الشعب العلمية .
- إذا لم نصل إلى أن يميز التلميذ بين البحور عند سماع القصيدة كما يميز بين طبوع الأغاني فهذا دليل عدم تحقق الكفاءة ونجاح التلميذ في استخراج البحر في امتحان الباكالوريا ليس دليلا على اكتسابه مهارة تذوق الشعر .
- من المنطقي في تطبيق المقاربة النصية ارتباط العروض عضويا بأي قصيدة والتنمية الشمولية للطالب في علوم اللغة تقتضي الإشارة إليه في كل درس يحتوي نصا شعريا .
- إذا تمكنا اليوم من برمجة تطبيقات كفيلة باستخراج البحور الشعرية فقد حكمنا على موت العروض بتعليمه للطالب بذات الطريقة التي تم بها توصيف اللغة للحاسوب، أين المشاعر أين الوجدان أين الموسيقى، ألم نقل بشمولية العروض ؟
- الملاحظ عدم إدراج العواطف والمشاعر والموسيقى تحت عنوان (العروض) في الدروس المقررة وإنما تتناول في نقاط ومحاور أخر من مثل (أكتشف معطيات النص) وكأن الوزن في ناحية والموسيقى والوجدان في ناحية أخرى وبالتالي يتأكد عند الطالب أن العروض مجرد رموز أو هو تقطيع وأوزان .

- المقاربة بالكفاءات تقتضي ألا نبدأ بما يسمى قواعد الكتابة العروضية بل نترك الطالب يستنتجها .
- الزحافات والعلل أهم المآخذ والمشاكل في هذا العلم فلا يجب إلزام الدارسين بها بل بفهم ما تحدثه في التفاعيل والاوزان .
- إن تحليل مقاطع نثرية بجانب مقاطع شعرية في أول لقاء للتلميذ مع العروض يجعله يكتشف لب عملية التقطيع العروضي وكيف ميز الخليل الشعر عن النثر ..
- حذف منهج العروض أو مادة العروض من الشعب العلمية مرده للنظرة الخاطئة عن العروض بتصنيفه فيما هو أدبي بحت وما على الأدبي إلا الحفظ والتذوق الفني في حين أن المتأمل لتركيب التفعيلة من أسباب وأوتاد وأشهر التغييرات المحتملة للزحافات والعلل إنما هي عملية رياضية بحتة تقوم على أشهر الاحتمالات وأكثرها وجودا في الواقع الشعر ي وليس المطلوب حفظها وإنما التدريب الرياضي على احتمالات حدوث التغييرات .
- شواهد العروض تم تنظيمها على أساس الترتيب الزمني للعصور الأدبية لا على أساس التدرج من السهل إلى الصعب .
- إذا سأل الطالب عن فائدة علم لا يراه مفيدا مثل الطالب الذي يسأل عن فائدة الكيمياء وتوجهه أدبي . ما الفائدة من حل معادلات بقوانين متداولة ثم أصل إلى نتيجة .

- يكشف علم العروض على نصية البيت الشعري من خلال معياري الاتساق والانسجام وفقا للمقاربة النصية التي تستند للسانيات النص .
- يمكن من خلال درس العروض أن يستشف الحصيف المنصف مبادئ الهوية والعروبة والوطنية من خلال إبراز عبقرية الأوائل كالخليل بن أحمد، ومن خلال ما تحويه الأبيات الشعرية من قيم وكذا إعلاء شأن الشاعر الجزائري لدى التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي، ولا شك أن هذا أولى أولويات مرجعية المناهج .
- السمع ثم الكلام في القرآن والحياة، السمع ثم التأليف عند الخليل، السمع ثم الإبداع عند الشاعر، كل هذا يستلزم السمع ثم المران والحفظ عند التلميذ .
- حينما نقول هذه زحافات خبن ...لابد من الكشف بين المصطلح ومدلوله داخل الشعر والعروض ومدلوله في بيئة العرب وعلاقة هذا بذاك وهل بالإمكان استبدالها بمصطلحات عصرية تؤدي ذات الغرض ؟
- الإشارة الى عبقرية الخليل واعتماده طريقة الاحتملات الرياضية تعد درسا في العروض لطلاب العلوم الدقيقة والرياضية لذلك لا بد من إدراج علم العروض في مناهج العلميين بطريقة تختلف عنن مناهج الأدبيين وفيه تحقيق لإنجازين من تبيان المنهج العلمي لدى العالم العربي التراثي الموسوعي من جهة وتذكير الطلاب دوما بعلوم العربية رمز الهوية وإعلاء من شأن اللغة الرسمية لغة علم وتعليم، لأن الطالب بعد هذه المرحلة (التعليم الثانوي) لن يلتقي مجددا في تخصصه بعلوم

العربية وخاصة العروض إلا أصحاب الاجتهادات الخاصة وقليل ما هم في هذا العصر .

- مما يحسب للإصلاحات الأخيرة المعتمدة على المقاربة بالكفاءات أنها تعطي الأستاذ مطلق الحرية في اختيار الطريقة التي يدير بها نشاط العروض وينشط بها الدرس المفروض دون قيود ومما يحسب لهذه المقاربة تحديدها لأهداف تدريس العروض بدقة على عكس المقاربات السابقة
- مما يحسب على الإصلاحات الجديدة تهميش الحفظ وتقريبا الدروس نفسها مثل المقاربات السابقة .
- إذا أقبل المعلم على شرح الوتد مثلا والمتعلم لا يعلمه -وفي بعض المدن حتى بالعامية -فكيف يشرحه له وكيف يقنعه بسبب تسميته في بيت الشعر مثلا ..
- اللسانيات التطبيقية تستجيب للواقع ولمشكلات الواقع وبما أنها جسر للتواصل بين العلوم وكذلك كونها لا تحصر نفسها لا في برج عاجي ولا في نظرياتها الخاصة، فهذا هو فعلا ما تحتاجه الحياة الحديثة التي تتشابك فيها الظروف والبيئات وعلى وزارة التربية الوطنية والقائمين على الشأن التربوي في الجزائر أن يعوا هذا الأمر ويجعلوا اللساني التطبيقي شريكا في وضع البرامج التربوية واستثمار منجزات البحوث اللسانية لتجنب الفصل بين الجامعة والقطاعات الأخرى خصوصا قطاع التربية .

- مناهج اللغة العربية تقر في مضمونها أن الشعر أسبق من البحور كما اللغة أسبق من القواعد وأن السماع أسبق من الكتابة لكنها بالمقابل تقرر عكس ذلك في برمجة الدروس فالهدف هو معرفة قواعد العروض وتفاعيل البحور لا انسجام الموسيقى والأصوات في هذا النظم البديع من اللغة .
- كرست أغلب الدروس عبر المقاربات الثلاث بشواهدها حقيقة مفادها أن العروض علم مرتبط بقرون مضت مع أناس مضوا وتركوا كلاما قابلا للترميز واستخراج الأوزان، وبالتالي حكمت عليه أنه علم آيل للزوال في حين أن العروض نشهده يوميا في الأغاني والأناشيد وتناسق الكلمات في الإبداع، وأن الكلام الذي يشد السامع حقا هو الموزون بنبرات موسيقية، في حقيقتها هي العروض .
- لماذا لا يطلب تحديد القافية مثلا لماذا دائما السؤال : قطع واستخرج البحر ؟ ..لذلك وجب إعادة النظر في التقويم النهائي.
- قد ينسى الطالب العروض ومصطلحاته بعد إنهائه الامتحانات لكن إكسابه مهارة تذوق الشعر ستلازمه لا شعوريا متى قرأ أي قصيدة أو مرت على مسمعه .
- إن أي منهاج إصلاح قد يصلح جانبا من الجوانب لكن في ظل التطور الراهن لابد من لجان إصلاح متعددة التخصصات دون إهمال الحصيلة المعرفية للسانيات التطبيقية والديداكتيك وكما تقدم فالمعرفة التي تنتقى باعتماد المعطيات النظرية للتعليمية تحفظ المتعلم من كل الانزلاقات وتؤمن له جميع المسالك للوصول إلى الغايات والأهداف المرجوة وتحميه من أخطاء الأبحاث المضللة والمغالطة، وتحد

من عشوائيته حتى لا يتبدد جهده ويضيع في المتهات الغامضة حينا، والمخيفة أحيانا أخرى التي تحيط بالموضوع المعرفي، سواء أكان ذلك يتعلق بنشأته المرجعية الأولى أم بمآله التعليمي .

وفي الختام فإن الباحث يكتب عمله ويتعب عليه وما إن تمر عليه أيام حتى يسعى لتطويره والحذف وهذا شأن الإنسان الطامح دوما إلى الكمال الذي لا يبلغ .

قائمة المصادر و المراجع :

1) إبراهيم عبد العليم ،الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط 5، دار المعارف، القاهرة، 1985 .

2) أبو الفتح عثمان بن جني :كتاب العروض، تحقيق:أحمد فوزي الهيب،دار القلم للنشر والتوزيع،الكويت ط2، 1989 ،.

3) أبو الفرج قدامة بن جعفر : نقد الشعر، ص 61-62 (تاريخ العروض محمد بو زواوي .

4) أبو القاسم إسماعيل بن أبي الحسن عبّاد: كتاب الإقناع في العروض، وتخريج القوافي، إبراهيم محمد أحمد الإدكاوي،1987،ط1.

5) أبو القاسم علي بن جعفر (ابن القطاع)، البارع في علم العروض، تح: أحمد محمد عبد الدايم، الفيصلية مكة المكرمة، ط2، 1985.

6) أبو عبد الله الحسين بن أحمد الزوزني، شرح المعلقات السبع، لجنة التحقيق في الدار العالمية، بيروت، لبنان، ط1، 1992 .

7) أبوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر، ط1 ، 2009 .

8) أحمد الفاسي الفهري،الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد المالك السعدي،تطوان، المغرب، المجلة التربوية http://www.majalae.info/2017/12/blog-post_73.html

9) أحمد حساني ، تعليميات اللغات و الترجمة ، بحث في المفاهيم و الإجراءات ، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية ، العدد الأول ، السنة الأولى ، ماي 2005.

10) أحمد حساني، المرتكزات اللسانية لتعليمية اللغات لغير الناطقين بها مقاربة لسانية تطبيقية تقابليةنصية ،الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، ،أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية، مركز اللغات، الجامعة الأردنية 22-24 /2014/4، المجلد الأول ،.

11) أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر ،دمشق، سوريا، ط3، 2008 .

12) أحمد مومن، اللسانيات النشأة و التطور، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، ط2، 2005. محمود السعران ، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي ، دار النهضة العربية للطباعة و النشر ، بيروت .

13) إسماعيل إلمان ، الكتاب المدرسي، مجلة المربي، المركز الوطني للوثائق التربووية ، عدد يناير-فبراير2005 .

14) أمين علي السيد، في علمي العروض والقافية، دار المعارف القاهرة، ط،1974

15) أنطوان صياح : تعلمية اللغة العربية ، الجزء الثاني ، دار النهضة العربية ، بيروت لبنان ، ط 1 ،2008 .

16) بشير إبرير : دراسات في تحليل الخطاب غير الأدبي، ط1 ، عالم الكتب الحديث ، إربد ، الأردن ، 2010 .

17) بوفلجة غيات ، التربية والتعليم بالجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع، ط2 ،2006 .

18) بيل أحمد عبد الهادي،نماذج تربوية تعليمية معاصرة، ط 2، دار وائل للنشر والتوزيع،الأردن، 2004.

19) جار الله الزمخشري، القسطاس في علم العروض، ت : فخر الدين قباوة ، ط2 ، مكتبة بيروت ، لبنان 1410 هـ - 1989 م .

20) حسن حسين البلاوي ، الإصلاح التربوي في العالم الثالث، عالم الكتاب، القاهرة، مصر، 1998 .

21) حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية للطبع و النشر و التوزيع، الإسكندرية، مصر ، ط1 ، 2013 .

22) خالد لبصيص ، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات و الأهداف، دار التنوير، الجزائر، 2004 .

23) الخطيب التبريزي :كتاب الكافي في العروض والقوافي، تحقيق الحسًاني حسن عبد الله، القاهرة، مكتبة الخانجي 1994.

24) خولة طالب الإبراهيمي، مباديء في اللسانيات،دار القصبة للنشر، حيدرة، الجزائر، ط2.

25) رابح تركي ، أصول التربية والتعليم ، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر،ط2، 1990 .

26) رتشارد ساك ، تصنيف أنماط الإصلاحات التربوية ، تعريب يوسف ضومط ، العدد الأول، اليونسكو .

27) رشيد بناني : من الديداكتيكا إلى البيداغوجيا ، االحوار الأكاديمي و الجامعي ، الدار البيضاء ،ط 1 ، 1991.

28) زين كامل الخويسكي، العروض العربي صياغة جديدة، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 1996.

29) سعد علي زاير، سماء تركي داخل ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، ط1 ، 2015 .

30) شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية ،تر:قاسم المقداد ظن محمد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطباعية ،دمشق ،ط1.

31) صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية ، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة السابعة 2012 .

32) صالح ناصر الشويرخ ، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية على الشابكة ،ط1، 2017 .

33) صفاء خلوصي، فن التقطيع الشعري والقافية ، منشورات مكتبة المثنى ،بغداد ، ط5، 1977 .

34) عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان ط 1، 2009 .

35) عبد السلام المسدي، اللسانيات و أسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر ، ط1، تونس 1986.

36) عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي ،علم اللغة النفسي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية،ط1 ، 2000.

37) عبد العزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات، ماهي ؟ لماذا ؟ كيف ؟، ثالة ، الجزائر ، 2005 .

38) عبد القادر فضيل ، المدرسة في الجزائر، حقائق و إشكالات ، ط02 ، جسور للنشر والتوزيع ، الجزائر 2013.

39) عبد الله قلي، نادية تيحال : محاضرات في وحدة التعليميات موجهة لطلاب السنة الرابعة شعبة اللغة والأدب العربي المدرسة العليا للأساتذة في الآداب و العلوم الإنسانية بوزريعة ، السنة الجامعية 2008-2007 .

40) عبد المجيد سالمي، تقييم كتب اللغة العربية في التعليم الثانوي بالجزائر (1) ،المجلة الجزائرية للتربية ، العدد الثاني ، السنة الأولى، مارس 1995 .

41) عبده الراجحي ،علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، 1995 .

42) العربي سليماني،التواصل التربوي مدخل لجودة التربية والتعليم، نداكوم ديزايرن، المغرب.

43) علي آيت أوشان، اللسانيات و الديداكتيك، نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، المغرب، ط1 ، 2005 .

44) علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها ، المؤسسة الحديثة للكتاب ، طرابلس ، لبنان،ط1 ، 2010.

45) الفاسي الفهري، اللسانيات و اللغة العربية، نماذج تركيبية دلالية ، دار توبقال للطباعة و النشر، الدار البيضاء ، ط1 ، 1985 ص32 .

46) فوزي عيسى، تطبيقات في علم العروض، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر 2008-2009.

47) قيصر مصطفى، الجديد في علم العروض والقوافي.

48) كامل محمود جمعة، تيسير العروض وتجديده، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط1، 2008، .

49) لخضر لكحل ، الإصلاح التربوي في ظل العولمة ، مجلة علم التربية ، البرنامج الإستعجالي أو إصلاح الإصلاح في منظومة التربية والتكوين ، ع19 ، 2010، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء المغرب .

50) محمد الدريج : مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ، دار الكتاب الجامعي ط 1 ، الإمارات العربية المتحدة 2004.

51) محمد الراجحي ،بداغوجيا الكفايات ، من أجل الجودة في التربية والتعليم ، طوب بريس، الرباط، المغرب، 2007.

52) محمد العكي، المختار في القواعد والبلاغة والعروض للسنة الأولى ثانوي الفرع الأدبي.

53) محمد بو زواوي،تارخ العروض العربي من التأسيس إلى الاستدراك، ط 2011، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع .

54) محمد زوقاي درس العروض في الثانوية ، رسالة ماجيستير ، إشراف مصطفى حركات ، جامعة الجزائر 2002.

55) محمد زوقاي، درس العروض في الثانوية- دراسة وصفية تحليلية - ، رسالة ماجيستير- ، إشراف مصطفى حركات، جامعة الجزائر ، السنة الجامعية 2001-2002 .

56) محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية ، من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، أفريقيا الشرق ، الدار البيضاء، ط1 ، 2010 .

57) محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000.

58) محمد علي يونس المختار في العروض و القوافي ، للسنتين الأولى و الثانية ثانويتين ، المعهد التربوي الوطني، دت ، دط.

59) محمد محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتب الوطنية بن غازي، ليبيا، ط1، 2004 .

60) محمود إسماعيل صالح، اتجاهات في تعليم العربية لغة ثانية والدور السعودي في تطويرها، أعمال المؤتمر الدولي: اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية ، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، ط1 ، 2019 .

61) مديرية التعليم الثانوي ، برنامج الأدب العربي، وزارة التربية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ، ماي 1992 .

62) مصطفى حركات، تدريس العروض، مجلة العربية، العدد الثالث السداسي الأول 2011..

63) مصطفى قيصر، الجديد في علم العروض والقوافي، الأشرف للكتاب العربي، الجزائر، ط،2014 .

64) مهدي المخزومي، عبقري من البصرة، دار الرائد العربي، بيروت ج2، 1987،.

65) موسى بن محمد بن المليانى الأحمدي ننويوات، المتوسط الكافي في علمي العروض والقوافي ، دار الحكمة للطباعة و النشر، الغلاف الخلفي للكتاب، ط4 ، 1994.

66) ميشال دوهلاي، التعليمية و البيداغوجيا، مجلة معالم، العدد (1) 1997 ، دار مارينور للنشر، الجزائر.

67) ميشيل أديب، مجلة الموقف الأدبي، العدد 373،أيار 2002.

68) ناصر لوحيشي الميسر في العروض والقافية لناصر، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون الجزائر 2007.

69) نجيب جحيش، إشكاليات المصطلح العروضي بين القديم والحديث، أطروحة دكتوراه علوم، إشراف يوسف وغليسي، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 1، 2017.

70) نواري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية ،بيت الحكمة للنشر والتوزيع ،ط1 ،2012 . صالح بن فهد العصيمي، اللسانيات التطبيقية قضايا وميادين وتطبيقات، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع ، عمان ، ط1 ، 2019 .

71) وزارة التربية الوطنية ، إصلاح المنظومة التربوية ، النصوص التنظيمية ج1 ، المديرية الفرعية للتوثيق ، ط2، ديسمبر 2009 .

72) وزارة التربية الوطنية ، المشوق في الآداب و النصوص و المطالعة الموجهة للسنة الأولى الثانوية ، جذع مشترك آداب .

73) وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنلوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مارس 2005.

74) وليد العناتي، العربية في اللسانيات التطبيقية، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2012.

75) (Dubois (jean) et autres , dictionnaires de linguistique , larousse , paris 1973.)

76)) Khashan Mohahmmad Khashan , AL-Khalil's Paradigm of Arabic Prosody, Journal of Arabic Linguisstics Tradition, volume14 ,November2016, P02

77). : http://flel.univ-skikda.dz/index.php/fr/2012-12-10-12-13-57/2012-12-10-12-14-301/14-Sample-data-articles/280-cv-tlilani.

78) Arnold.

79) Brumfit, C.1997,How Applied Linguistics is the same as any other science .international journal of Applied Linguistics.7 (1) ,.

80) Crystal D.Directions in appliedlinguistics Academic press . 1981 .

81) Davies, A. 1999. An Introduction to AppliedLinguistics:From

82) IN HALTE J-F: La didactique du français- PUF-Paris.1992

83) Khashan Mohahmmad Khashan , AL-Khalil's Paradigm of Arabic Prosody, Journal of Arabic Linguisstics Tradition, volume14 ,November2016, P02

84) Practice to Theory. Edinburgh: Edinburgh UniversityPress.

85) Schmitt, N. 2002. An Introduction to AppliedLinguistics. London:

86) Schmitt,Norbert.And Marianne Celce-Murcia.2002.An Overview of Applied Linguistics.In Norbert Schmitt (ed) .An Introduction to Applied Linguistics.Oxford University Press.

(87 Wilkins,D.A1999.Applied linguistics.In Spolsky ,B (ed) Concise Encylopedia of .: Educational Linguistics .Amsterdam :Elsevier

فهرس الموضوعات

مقدمة .....ص أ

الفصل التمهيدي (مقاربة مفاهيمية) ص14

توطئة ص14

المبحث الأول (اللسانيات التطبيقية).....ص17

1- اللسانيات العامة وتجاوز المفهوم الكلاسيكي.....ص17

2- اللسانيات التطبيقية والتوسع في دائرة العلوم البينية.....ص20

2-1 المفهوم و النشأة ص20

2-2 خصائص اللسانيات التطبيقية.....ص 24

2-3 بين اللسانيات العامة والتطبيقية.....ص 26

2-4 مجالات اللسانيات التطبيقية .....ص 29

المبحث الثاني (الديداكتيك).....ص 32

1- مفهوم الديداكتيك.....ص 32

2- أنواع الديداكتيك.....ص 36

2-2 الديداكتيك الخاصة.....ص 36

3- الجهاز المفاهيمي للديداكتيك.....ص37

3-1 المثلث الديداكتيكي.....ص 37

3-2 العقد الديداكتيكي.....ص40

3-3 النقل الديداكتيكي.....ص40

3-4 مركز الديداكتيك داخل المنظومة التربوية.....ص 40

3-5 الديداكتيك و البيداغوجيا.....ص41

المبحث الثالث: ديداكتيك اللغة العربية .....ص 43

1- تعليمية اللغات .....ص 43

2- تعليمية اللغات للناطقين بغيرها.....ص 44
3- تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها.....ص 47
1-3 - نظرة تاريخية موجزة على تعليمية العربية لغير الناطقين بها..... ص47
2-3 - تعليم العربية لغة أجنبية في العصر الحديث.....ص49
1-2-3 - تعليم العربية لغة أجنبية في الدول غير العربية.....ص49
2-2-3 – تعليم العربية لغة أجنبية في الدول العربية.....ص50
4- تعليم اللغة العربية لغة أم.....ص 53

الفصل الأول: ميادين الإصلاح التربوي.....ص 55

المبحث الأول: في مفهوم الإصلاح التربوي.....ص56

1- مفهوم الإصلاح التربوي .....ص 56
2- مراحل إصلاح التعليم في الجزائر.....ص 58
3- الإصلاح التربوي وتطور الكتاب المدرسي بالجزائر.....ص 61
4- شروط الإصلاح التربوي الشامل.....ص 62
5- خطوات الإصلاح التربوي.....ص 64
6- مآخذ على أساليب الإصلاح بالجزائر.....ص 67

المبحث الثاني : ميدان الإصلاح الهيكلي.....ص 69

1- مراحل تطور التعليم الثانوي في الجزائر.....ص 69
2- أهمية مرحلة التعليم الثانوي.....ص 73
3- مشاكل التعليم الثانوي والتقني.....ص73

المبحث الثالث : ميدان الإصلاح البيداغوجي.....ص75

1- مفهوم المقاربة البيداغوجية .....ص 75
2- تطور المقاربات البيداغوجية في الجزائر.....ص 76
1-2 المقاربة بالمضامين (1962-1980) .....ص 76
2-2- المقاربة بالأهداف (1980-2003).....ص 79

3-2 المقاربة بالكفاءات (2003- إلى يومنا).....ص 82

الفصل الثاني: العروض في ضوء المقاربات البيداغوجية .....ص 87

توطئة.....ص88

المبحث الأول: ديداكتيك العروض في ضوء المقاربة بالمضامين.....ص 89

أولا : اعتماد كتاب (شامل)في مادة العروض كمقرر للتعليم الثانوي.....ص 89

1- الكتاب المقرر منهجه ومحاوره.....ص 91

1-1 منهج الكتاب .....ص 91

2-1 محاور تدريس العروض .....ص 92

2- ملاحظات منهجية .....ص 99

ثانيا : اعتماد الكتاب المدرسي المتخصص.....ص 100

1- عرض الكتاب ومنهجه.....ص 100

1-1 منهج الكتاب في تهذيب علم العروض.....ص 100

2-1 أهداف تدريس العروض من وجهة نظر الكتاب.....ص 103

3-1 تعليق حول الأهداف المسطرة .....ص 105

4-1 طريقة تدريس العروض من وجهة نظر الكتاب.....ص 107

2- برنامج مادة العروض و الدرس النموذجي.....ص 109

1-2 البرنامج والحجم الساعي.....ص 109

1-1-2 البرنامج .....ص 109

2-1-2 الحجم الساعي .....ص 110

2-2 عرض نماذج .....ص 110

المبحث الثاني: ديداكتيك العروض في ضوء المقاربة بالأهداف.....ص112

1- استحداث البرنامج كسند بيداغوجي للكتاب المدرسي.....ص 112

2- أهداف تعليمية العروض في برنامج المقاربة بالأهداف.....ص113

3- مراحل تدريس العروض في ضوء الأهداف.....ص 115
4- علم العروض في الكتاب المدرسي.....ص 116
1-4 – مقرر السنة الأولى ثانوي.....ص 116
2-4 – مقرر السنة الثانية ثانوي.....ص120
3-4 مقرر السنة الثالثة ثانوي.....ص 121
4-4 انتقادات للكتاب المدرسي في هذه المقاربة.....ص 127
المبحث الثالث : ديداكتيك العروض في ضوء المقاربة بالكفاءات .....ص 129
1- سنة أولى ثانوي جذع مشترك آداب.....ص129
2- سنة الثانية ثانوي (فلسفة/ لغات).....ص134
3- السنة الثالثة ثانوي ص155
الفصل الثالث: العروض من المعرفة العالمة إلى المعرفة المدرسة ص158
المبحث الأول: النقل الديداكتيكي مفهومه ومراحله..... ..ص159
1- مفهوم النقل الديداكتيكي .....ص 159
2- مراحل ومستويات النقل الديداكتيكي.....ص 161
1-2 مرحلة المعرفة العالمة.....ص 161
2-2 المعرفة الواجب تدريسها.....ص 163
3-2 المعرفة المتداولة في القسم.....ص 165
4-2 المعرفة التي يكتسبها التلميذ.....ص 167
3- مكانة النقل الديداكتيكي في المثلث الديداكتيكي.....ص 171
المبحث الثاني:بين العروض وعلم العروض وتعليمية العروض.....ص174
1- العروض ممارسة فطرية قبل أن يكون قواعد شعرية.....ص174
2- علم العروض ومعرفته العالمة .....ص 179

3- علم العروض في دائرة المعرفة التعليمية .....ص 186

4- تعليمية العروض على امتداد أطوار التعليم .....ص 190

المبحث الثالث : النقل الديداكتيكي لعلم العروض عبر المقاربات الثلاث.....ص192

1- الكشف عن مراحل النقل الديداكتيكي .....ص 193

2- المعرفة العالمة لعلم العروض.....ص 193

3- المعرفة الواجب تدريسها من علم العروض.....ص196

4- المعرفة العروضية المتداولة في القسم .....ص 206

5- المعرفة العروضية المكتسبة لدى التلاميذ.....ص 211

خاتمة :.....ص 216

قائمة المصادر و المراجع.....ص 226

فهرس المواضيع .....ص 234

الدرس العروضي من خلال المقاربات البيداغوجية الثلاث (المضامين / الأهداف / الكفاءات) غالبا ما يحتوي على تقديم نبذة عروضية بهدف أن يتعرف التلميذ على بحور القصائد وكتابتها هذه الأخيرة التي تهتم بما يلتقطه السمع لا بما تفرضه قواعد الكتابة الإملائية ذلك أن الشعر يخاطب بموسيقاه السمع لا البصر، وفي إطار إصلاح المنظومة التربوية اعترت ديداكتيك العروض عمليات نقل ديداكتيكي عديدة حاول الباحث من خلال أطورحته الكشف عنها وتبيان مواطن الخلل مبينا بذلك أهمية إشراك الحصيلة المعريفية للسانيات التطبيقية في إعداد البرامج التعليمية خصوصا ما تعلق منها بعلوم العربية و العروض أحد علوم اللغة العربية، ويدرس في المرحلة الثانوية بالجزائر كرافد من روافد النصوص المقررة للشعب الأدبية، وذلك في إطار المقاربة النصية المعتمدة من طرف الوزارة الوصية، كآخر محطة من محطات إصلاح المناهج التربوية. وحاول الباحث من خلال أطروحته الوقوف عند أهم الإشكالات التي تعترض الدرس العروضي التي لامستها الإصلاحات أو جانبتها، وهي تلك المتعلقة بعناصر العملية التعليمية من معلم ومتعلم ومحتوى المادة المختار تدريسه من هذا العلم، وذلك في إطار توافق منهجي بين علم تراثي موروث ومستجد حداثي، بين علم العروض الذي أتى به الخليل بن أحمد الفراهيدي،و العلوم التعليمية و التربوية الحديثة المتعلقة بتعليم اللغات خصوصا في إطار النقل الديداكتيكي الذي يستدعي وعيا تربويا بأهميته أثناء تسطير البرامج .

Abstract

Prosody through the three pedagogical approaches: contents, goals and competencies often contain a general idea to teach students on the poems' meters and their writing which in its turn is concerned with what is captured by hearing not what the rules of spelling dictate because poetry speaks to hearing not sight. In the framework of the reform of the educational system, Prosodic Didactics went through several changes that the researcher tried through his thesis to reveal and to show the shortcomings; therefore, indicating the importance of involving the educational outcome of applied linguistics to form the curriculum, especially

those related to Arabic and Prosody. At the secondary level in Algeria, prosody is taught to literary stream as part of the textual approach adopted by the ministry to reform the educational curriculum. In this study, the researcher tried to find out the most important obstacles that face the prosody lesson namely those related to the elements of the educational process of teacher, learner and the content of the subject chosen to be taught from this science. This is in the context of a systematic compatibility between the science of prosody brought by EL-Khalil bin Ahmed al-Farahidi, and the modern educational sciences related to language education which calls for educational awareness of its importance during the curriculum reform.

Résumé

Prosodie à travers les trois approches pédagogiques : le contenu, les objectifs et les compétences contiennent souvent une idée générale d'enseigner aux élèves sur les compteurs des poèmes et leur écriture qui, à son tour, concerne ce qui est capturé en n'entendant pas quelles sont les règles d'orthographe dicter parce que la poésie parle à l'ouïe pas la vue. Dans le cadre de la réforme du système éducatif, la didactique prosodique a connu plusieurs changements que le chercheur a tenté, par sa thèse, de révéler et de démontrer les lacunes; par conséquent, indiquant l'importance d'impliquer les résultats éducatifs de la linguistique appliquée pour former le programme d'études, en particulier ceux liés à l'arabe et à la prosodie. Au niveau secondaire en Algérie, la prosodie est enseignée

au flux littéraire dans le cadre de l'approche textuelle adoptée par le ministère pour réformer le programme d'études. Dans cette étude, le chercheur a essayé de trouver les obstacles les plus importants qui se heurtent à la leçon de prosodie, à savoir ceux liés aux éléments du processus éducatif de l'enseignant, l'apprenant et le contenu du sujet choisi pour être enseigné à partir de cette science. Cela s'inscrit dans le contexte d'une compatibilité systématique entre la science de la prosodie apportée par EL-Khalil bin Ahmed al-Farahidi, et les sciences de l'éducation modernes liées à l'enseignement des langues qui appellent à une prise de conscience éducative de son importance au cours de la réforme des programmes d'études.