الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم -

كلية الآداب العربي و الفنون

قسم الآداب العري

واقـــع الدرس البلاغي في ضوء المقاربة النصـــية

السنـــة الثالثـــة من التعليـــم الثانـــوي

الشعبـــة الأدبيـــة أنمـــوذجا

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير تخصص اللسانيات التطبيقية و تعليمية اللغات .

أعضاء لجنة المناقشة :

• د. لطروش شـارف	جامعة مستغانم	رئيسا .
• د. إبراهيم منـــاد	جامعة تلمسـان	مشرفا و مقررا.
• أد. عبد الحليم بن عيسى	جامعة وهـــران	عضوا .
• د. محمد سعيـدي	جامعة مستغانم	عضوا .

إعداد الطالب :

*عادل بلخيري.

إشراف الأستاذ :

* د. إبراهيم مناد .

السنـــة الجامعيـــة :

1435 / 1436 هـ

2015/2014 م

بسم الله الرحمن الرحيم
١٤٢٢

إهداء

إلى روح أمي الطاهرة ، رحمها الله وجعلها في روضة من رياض الجنة .

إلى والدي حفظه الله ، وجعل طلبي للعلم في موازين حسناته .

إلى زوجتي رفيقة دربي .

إلى الغالية بنيتي ميسم جمانة والتي عمرها من عمر هذا البحث

إلى إخوتي الأعزاء وأخواتي العزيزات .

إلى زملاء الدراسة و أهل المساجد .

إليكم جميعا أهدي عملي هذا .

عادل

شكر وتقدير

الحمد لله الذي وفقنا لإتمام هذا العمل وبعد :

أتوجه بجميل الشكر والعرفان ابتداء إلى الدكتور حنيفي بن ناصر الذي كان باب خير ولجنا من خلاله مجال البحث العلمي فهو صاحب المشروع الذي فتح لنا آفاق البحث والاجتهاد ، وكذا الشكر موصول إلى المشرف الدكتور إبراهيم مناد على ما أبداه من تعاون وإرشاد وتوجيه مع رحابة الصدر و الدكتور لطروش الشارف و الدكتور محمد سعيدي والأستاذ الدكتور بن عيسى عبد الحليم .

كما نشكر جميع الأساتذة الكرام في قسم الأدب العربي بجامعة مستغانم خاصين بالذكر من كان لنا شرف البحث بين أيديهم .

وكذا الشكر موصول إلى أساتذة التعليم الثانوي بدائرتي عين ولمان وصالح باي ولاية سطيف الذين ساعدونا في الدراسة الميدانية .

ولا ننسى تشكراتنا للأساتذة الذين أعانونا ولو بالكلمة الطيبة في إنجاز هذا العمل : الأستاذ التوفيق لعموري و الأستاذ زكرياء مخلوفي والأستاذ بوكثير حمزة .

وكل الإخوة الذين كانوا سندنا بعد الله تعالى من قريب أو بعيد.

مقدمة

مقدمـــة :

يعد الدرس البلاغي مقوما آساسيا لامتلاك الطلاب الملكة اللغوية والمهارة الخطابية والذوق الأدبي، لاسيما وآن البلاغة العربية هي المرآة العاكسة لمستوى الإبداع الخلاق الذي وصلت إليه العبقرية العربية منذ العصور الأولى ، كما آنها تمثل في وقتنا الراهن ذلك المخزون الثقافي والموروث الفكري الهام للثقافة العربية بشكل عام .

ومادام البحث البلاغي يتصل بالمعاني والدلالات ،ويشمل مجالات اللغة والأدب عموما فإن ذلك هو النهج الذي سلكته البلاغة العربية بادي آمرها ، دون ذهاب رونقها وبهائها ، فقد استمد الفن البلاغي وجوده من سائر الفنون ،كالأدب والشعر والنقد واللغة والنحو وغيرها ، فنشآ بذلك نشآة متعددة المنابع و الروافد، وغدا للبلاغة مكانة سامقة بين علوم اللغة وفنون الأدب ، إذ صارت الحاضنة لها ، باعتبار آنها تتجلى من خلال مختلف الأنماط التركيبية ، وما يترتب عليها من المعاني والأغراض و التشكلات النصية، وما تحمله من المقاصد والدلالات بطريقة آو بآخرى ، وصار لزاما على دارس البلاغة آن يمتح من تلك الروافد جميعها .

وإذا كانت البلاغة العربية بتلك الانسيابية ، فلا غرو آن تلتقي اليوم بالعلوم اللغوية والفنون الأدبية في ضوء الدراسات المعاصرة ، في مجالات اللسانيات والسيميائيات وعلم النص وتحليل الخطاب والنقد وغيرها ... وهذا ما يتطلب من دارسي البلاغة اليوم إثباته من خلال الجهود المثمرة التي ترتقي بالفن البلاغي إلى مكانته المشرقة وعهده الزاهر ، مواكبا ما وصل إليه الفكر الإنساني من تطور دون خروج عن آصالة الفكر العربي.

إن تعدد المنطلقات والمصادر ومسارات البحث في الدرس البلاغي العربي قديمه وحديثه ، وكذا تنوع المؤثرات والخلفيات ، آدى بشكل تلقائي وطبيعي إلى اختلاف الرؤى والتصورات حول وضع منهج مثمر في مجال تعليمية البلاغة . إذ لا مناص لمن رام اكتساب المهارات اللغوية اللازمة للتواصل السليم ،نطقا وكتابة وقراءة وتذوقا آن يكون ملما بآساسيات الدرس البلاغي، لما يوفره له من سلامة اللفظ والتركيب وجمال الأسلوب ، كما آن له دورا حيويا في صقل مواهب المتعلم وتعزيز ميولاته العقلية والمعرفية ،ناهيك عن إكسابه آلية فهم كلام العرب وتذوقه ،بله القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف اللذين تعتبر البلاغة آهم مفتاح لفهمهما .

غير أن صعوبة تلقي الدرس البلاغي، ما تزال تشكل ظاهرة متفشية في أوساط الكثير من المتمدرسين ، حيث أحدثت تأزما نفسيا ولغويا إلى حد النفور الذي حال دون تجاوزهم لهذه العقبة وتمثل ذلك جليا في ضعف التحصيل الوارد في الإنجازات التعبيرية (شفوية كانت أم كتابية)،الأمر الذي لازال يدفعهم في مواقف لغوية كثيرة إلى استعمال العامية كوسيلة للتوصل والتعبير عن أفكارهم عوض الفصحى،وإن المتأمل للواقع اللغوي المعيش، لا بد أن يلحظ هذا التفكك اللغوي وهذا الاضطراب أو التداخل المفعم بسوء الاستعمال اللغوي وتدني مستوى الأداء عندهم ، مما لا يدع مجالا للشك أن هناك أسبابا تقف أمام هذا التفكك ، وقد حاول علماء اللغة حصر هذه الأسباب وتقديم حلول ناجعة لها ، ومن بين تلك الحلول الأساسية التي حثوا عليها اعتماد المقاربة النصية في تناول المادة، وهي فكرة وجيهة ،ذات آثار إيجابية على المتعلم إن أجيد الإعداد لها بما يخدمها مادة وطريقة .

إن إعادة النظر في العملية التعليمية التعلمية ، والعمل على إيجاد أفضل الوسائل والطرق لإنجاحها أصبح من صلب اهتمام القائمين في الميدان ، ومادام شعار العصر الدعوة إلى التجديد التعليمي والإصلاح والتغيير ، نهجت وزارة التربية الوطنية الجزائرية نهجه ، إذ أعادت النظر في المناهج وطرائق التدريس ، فبعد أن كانت المناهج التقليدية تهتم بالمادة العلميـة (المحتوى)، وانحصار الفعل التربوي في التعليم فقط ،أصبحت التوجهات التربوية الجديدة تصب جل اهتمامها على المتعلم، لتعيد له الاعتبار وتجعله المحور والعنصر المستهدف من العملية التعليمية التعلمية .

أمام هذه المستجدّات في قطاع التربية، تطمح هذه الدراسة إلى بلورة مجموعة من المفاهيم النظرية التطبيقية ، التي يقدّمها علم اللغة الحديث كأساس للمقاربة النصية تحقيقا للقراءة الفاعلة ، متّخذا مقرر تعليم اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي الشعبة الأدبية أنموذجا للدراسة ، وذلك في ضوء نظريات لسانيات النص ؛ كعلم يؤسس للمنظومة النصية ،حيث ارتأى الباحث معالجة الموضوع بالقدر الذي يمكنه من تسليط الضوء على العملية التعليمية التعلمية والمتعلقة أساسا بنشاط البلاغة ، محاولا الاعتماد على آخر ما تطرحه النظريات اللغوية المعاصرة والتي وجدت من نصوص القراءة حقولا خصبة لها ، ليتولد من رحم هذا الانشغال عنوان بحثه الموسوم بـ **(واقع الدرس البلاغي في ضوء المقاربة النّصيّة ،السّنة الثالثة من التّعليم الثانوي الشّعبة الأدبية أنموذجا).**

إن البحث في مجال تعليمية الظاهرة اللغوية ، بات ضرورة حتمية، قصد ضمان آكبر قدر من التحصيل اللغوي ، وقد ركز الباحث على مرحلة التعليم الثانوي لما تؤديه من دور مهم في تكوين ومعرفة القيم الفكرية والاجتماعية للتلميذ ، وكذلك من حيث هي آخر المطاف في التعليم الثانوي .

وقد دفعني للبحث في هذا الحقل عدة دوافع منها الذاتية، ومنها الموضوعية :

آ – ذاتية :

- تطلعي إلى جديد البحوث العلمية في مجال الدراسات اللغوية .
- حبي للغة العربية واهتمامي بطرائق تدريسها .
- الاهتمام بالبلاغة العربية وشغف الاطلاع على الدّراسات المتعلّقة بها سواء كانت تراثية آو حديثة .

ب – موضوعية :

- وقع اختياري على هذا الموضوع قصد معرفة المنزلة التعليمية للمادة البلاغية في المدرسة الجزائرية وبالتحديد في مرحلة التعليم الثانوي ، ومدى حاجة المتعلم إل تلك القواعد البلاغية ودورها في تهذيب لغته كتابةً ومشافهةً .
- تجدّد الإصلاحات التي تعتمدها وزارة التربية الوطنية خصوصا في مجال تدريس اللغة العربية .
- السنة الثالثة ثانوي فاصل محوري بين التعليم الجامعي والثانوي ، ومقرر الدرس البلاغي فيها ملخص لما تلقاه التلاميذ عبر مسارهم الدراسي وصولا إلى المرحلة النهائية .

وتتمثل الإشكالية التي يعالجها الموضوع في :

- ما هو واقع تدريس البلاغة وفق المقاربة النّصيّة في قاعة الدّرس تنظيرا وتطبيقا ؟

لتتفرع عن هذا السؤال أسئلة فرعية هي :

- هل يعد بناء المناهج التّربويّة على أحدث ما توصّلت إليه النّظريات اللّسانية الحديثة كاف لتحسين الممارسة البيداغوجية ؟

- هل تستجيب البلاغة العربية لكلّ شروط التّنظير وفق الدّراسات الحديثة حتى نختار المقاربة النّصيّة كأداة لتذليل دراستها ؟

- إلى أيّ مدى أسهمت المقاربة النّصيّة في حل إشكالية تلقي الدّرس البلاغي لدى طلبة السّنة الثالثة ثانوي ؟

وعليه فإن الإشكالية ترافقها جملة الفرضيات الآتية :

1. اعتماد المقاربة النّصيّة وسيلة الأستاذ في تقديمه الدرس البلاغي للتلاميذ .

2. النّظريات اللسانية الحديثة ركيزة أساسية لتحسين الممارسة البيداغوجية .

3. أسهمت الإصلاحات التربوية باعتمادها المقاربة النصية في تيسير تلقي الدرس البلاغي في المرحلة الثانوية .

4. تبني المقاية النصية يعني اتخاذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة و منها البلاغة.

وللوصول إلى الغاية من هذه الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي الذي يقوم على :

آ - **وصف الظاهرة :** وصف العملية التعليمية التعلميّة المتعلقة بالدّرس البلاغي ، وذلك من حيث المحتوى والطريقة المعتمدة في تدريسه داخل قاعة الدرس .

- **تحليلها :** تحليل أهم العوامل المتسببة في نفور المتعلمين من نشاط البلاغة وكذلك تحليل النتائج المتحصل عليها في الدّراسة الميدانية (تحليل استبيان) .

- **الإحصاء** : الاستعانة باستبيان موزع على أساتذة اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي وإحصاء آرائهم .

أما بنية البحث فقد قامت على ثلاثة فصول مع مقدمة و مدخل وخاتمة ، تناولت في المدخل العملية التعليمية التعلمية ، ووقفت عند أهم العناصر التي تشكلها وإبراز أهم خصائص كل عنصر ، للوصول إلى إقرار حقيقة مفادها أن نجاح العملية التعليمية مرهون بنجاح هذه العناصر في تضافر جهود العاملين في حقلها .

انتقلت بعدها إلى **فصل الأول** المتمحور حول علم البلاغة وتعريفاته القديمة والحديثة، مقسما الفصل إلى مبحثين :

تناولت في **المبحث الأول** نظرة تاريخية مختصرة عن التأليف البلاغي عند العرب ، ثم مفهوم البلاغة عند القدامى والمحدثين ، ليختتم البحث عند تقسيم البلاغة العربية إلى علومها الثلاث : البديع والمعاني والبيان .

أما **المبحث الثاني** من الفصل الأول فخصصت فيه الحديث عن تدريس البلاغة العربية وعلاقته بفروع اللغة الأخرى ، و الأهداف المتوخاة من تدريس البلاغة العربية، ثم الدرس البلاغي وتطور تعليميته ، وفق تطور النظريات البيداغوجية في التعليم الثانوي في الجزائر.

لأعرج على **فصل ثان** متناولا المقاربة المعتمدة في الإصلاح التربوي الجديد ، فتحدثت في **لمبحث الأول** من هذا الفصل عن المقاربة بالكفاءات ، و مبادئها وخصائصها و اعتمادها في الإصلاح التربوي .

أما **المبحث الثاني** فخصصته للحديث عن المقاربة النصية عموما، وكذا طبيعة تناولها في السندات البيداغوجية ثم علاقتها بالدرس البلاغي .

في حين خصصت **الفصل الثالث** للدراسة الميدانية ، مقسما الفصل إلى مبحثين : تناولت في **المبحث الأول** الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية ، بحيث تطرقت إلى أدوات جمع البيانات و مجالات الدراسة ، و عينة البحث، و في الأخير الأسلوب التحليل ، الذي اعتمدت عليه في تفريغ و تحليل الاستبيان .

آما **المبحث الثاني** الذي عنون بـ : عرض و تحليل نتائج الدراسة : فقد تطرقت فيه إلى تبويب البيانات ، و التعليق على النتائج و تحليلها و مناقشتها، و استخلاص النتيجة العامة للدراسة .

ثم ختام البحث **بخاتمة** آجمل فيها آهم النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة .

و من خلال ما تقدم يتضح آن البحث قد تضمن محورين رئيسيين :

أ- **نظري (مكتباتي)** : فيه الاعتماد الكلي على معطيات المصادر والمراجع و التي من آهمها : ابن منظور : **لسان العرب** ، محمد الدريج : **مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية** ، عيسى علي العاكوب و علي سعد الشتيوي : **الكافي في علوم البلاغة العربية** ، عبد العليم إبراهيم : **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية** ، محمد صلاح الدين مجاور : **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية** . حثروبي محمد الصالح : **المدخل إلى التدريس الكفاءات** ، مداس آحمد : **لسانيات النص** ...

ب- **تطبيقي:** وقد كان ميدانيا ، حيث شملت الدراسة بعض ثانويات ولاية سطيف إذ تكونت العينة من آساتذة اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي .

وقد اعترضتني عدة صعوبات منها :

- ✓ العديد من المراجع المتحصل عليها مترجمة لآن آغلب آعلام لسانيات النص من غير آلعرب ، وهذا ماعسر التعامل مع بعض المعلومات وحتى فهمها آحيانا .
- ✓ طبيعة الموضوع فقد احتوى على الكثير من العناصر الدقيقة والمهمة والتي يمكن آن تكون بحوثا مستقلة في حد ذاتها .

كما واجهتني عدة صعوبات آثناء قيامه بالعمل الميداني ، آهمها :

- ✓ رفض بعض الآساتذة الإجابة عن آسئلة الاستبيان ، وإن كانوا قلة .
- ✓ صعوبة استرجاع بعض الاستبيانات التي تم توزيعها .
- ✓ التزام البعض جانب الحذر آثناء إجابتهم عن بعض الآسئلة ، بالرغم من توضيح آهداف وغاية هذه الدراسة .
- ✓ كانت بعض الإجابات مختصرة بشكل لا يسمح بجمع معلومات وفيرة عن سير الدرس .

وفي الأخير يمكن القول آن البحث حاول تقديم مقاربة بين الطرح النظري للمفاهيم اللسانية النصية وواقعها التعليمي في المدرسة الجزائرية ، مستفيدا من الدراسات في هذا المجال ، و الشكر موصول للأستاذ المشرف مناد إبراهيم على دعمه للبأحث تشجيعا وتوجيها و إرشادا مع رحابة صدره في كل ذلك .

و الباحث لا يزعم بمحاولته المتواضعة آنه قد آحاط علما بكل جوانب الموضوع آو تقديم الصورة الكاملة عنه ، وإنما حسبه آن هذا البحث مجرد محاولة متواضعة قائمة على الاجتهاد ، ومن طبيعة المجتهد الخطآ والنسيان .

و في كلمتنا الختامية ما عسانا إلا آن نقول بقول كل باحث مجد : **" إن الإنسان ليكتب عمله ويتعب عليه ، وما إن تمر عليه آيام قلائل حتى تهاجمه جنود الرغبة في تطوير عمله ، وذلك بإضافة آو حذف شيء منه ، وهذا شآو الإنسان الساعي دائما وآبدا إلى الكمال الذي لا يبلغ".**

الطالب عادل بلخيري

عين ولمان في : 01 صفر 1436 هـ
الموافق لـــ : 23 نوفمبر 2014 م

مدخل

العملية التعليمية

تمهيد :

إن من آهم القضايا الحيوية الكبرى التي شغلت و بقوة حيز اهتمام عديد المفكرين على اختلاف تخصصاتهم، قضية تدريس المواد التعليمية ، و على رأسها تعليمية اللغات على آساس آن اللغة مفتاح العلوم و سبيل تحصيلها ، فتبلور مصطلح التعليمية من خلال جهود الباحثين ثم استقل بذلك علما له مرجعيته و مصطلحاته و مجالات بحثه و إجراءاته الخاصة ، فما المقصود بالتعليمية ؟ و ما المفاهيم الرئيسية التي تقوم عليها ؟

آولا :مفهوم التعليمية :

تجدر الإشارة ابتداء إلى آن التعليمية آحد المصطلحات العربية المقابلة للمصطلح الآجنبي : " **la didactique**" و الذي تعددت ترجمته واستعمالاته في الكتب و المقالات و الأبحاث العربية المتعلقة بمجال التربية والتعليم ، حيث استعملت الكلمات الآتية :
(تعلمية ، تعليمية ، علم التدريس ، التعليميات ، التدريسية) و هي تتفاوت من حيث الاستعمال .
كما شاعت ترجمتها الحرفية "ديداكتيك" في عديد الأبحاث حتى لا يكون هناك آي التباس في حمولة المصطلح المفاهيمية آثناء نقله من بيئته الآجنبية إلى العربية .

غير آن المصطلح الذي شاع في الاستعمال آكثر من غيره هو تعليمية [1] ، و بالعودة إلى الأصل الآجنبي Didactique فإنه بدوره مشتق من الكلمة الإغريقية Didactiquos حيث آنها " كانت تطلق على ضرب من الشعر ، و هو آشبه بالمنظومات الشعرية عندنا ، آو الشعر التعليمي الذي كان يهدف إلى تسهيل التعلم عن طريق حفظ المعلومات المنظومة شعرا، كالمنظومات النحوية و الفقهية" [2]
كما شمل المصطلح قديما كل ما يخص التربية .

مما تقدم ذكره تبين لنا آن إرهاصات التعليمية قد بدآت قديما ،لكن ليس بالمفهوم الحالي إذ تطور مفهوم التعليمية بصفة آعم و أدق ، كعلم له موضوعه و منهجه يعمل على تقنين مظاهر التعليم و التعلم ، و العمل على تحليلها و مراقبتها و تقديم المقررات و البرامج و السهر على السير الحسن لها .

---

[1]) بشير إبرير: **تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق** ، ط 1 ، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع ، الأردن ، 2007 ،ص 09 .
[2]) محمد الدريج : **مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية** ،ط آ، دار الكتاب الجامعي ، الإمارات العربية المتحدة 2004 ص 03.

ثانيا : التطور التاريخي للتعليمية :

بنظرة خاطفة للتطور التاريخي لهذا العلم نجد أن كلمة Didactique استخدمت لأول مرة في علم التربية سنة 1613 من قبل كل من **كشسوف هيلفج "K.Helwig"** و **يواخيم يونج " J.Jang"** من خلال تحليلهم لأعمال التربوي **فولفكانج راتيش "Wulfgang Ratich"** (1571-1635) في بحثهم حول نشاطات **راتيش** التعليمية و الذي ظهر تحت عنوان ((تقرير مختصر في الديداكتيكا ، أي فن التعليم عند **راتيش**)) من نص التقرير يتضح أن المؤلفين استخدماً مصطلح التعليمية مرادفا لفن التعليم ، و كانت تعني عندهماً نوعا من المعارف التطبيقية و الخبرات ، بنفس المعنى استخدم يان **آموس 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 ، و يضيف بأنها ليست فن فقط للتعليم بل لتربية أيضا.

استمر مفهوم التعليمية كفن للتعليم إلى أوائل القرن التاسع عشر حيث ظهر العالم والفيلسوف الألماني **"فريدريك هيربارت " "F. Herbart"** (1770-1841) الذي وضع الأسس العلمية للتعليمية 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 للتعليمية تحليل نشاطات المعلم في المدرسة.[1]

و في القرن التاسع عشر و بداية 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 و اعتبروا التعليمية نظرية للتعلم لا للتعليم ، واستبدلوا المفاهيم الهربارتية بفكرة تطوير النشاطات الخاصة بالمتعلمين وانحصرت وظيفة التعليمية في تحليل نشاطات المتعلم ، و أن التعليم هو نفسه وظيفة من وظائف التعلم.[2]

---

[1]) 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 2007-2008 ص 7.

[2])المرجع نفسه ص 8

نتيجة لتطور المفاهيم و تراكم الخبرات التربوية و التعليمية خلال القرن العشرين ظهر بوضوح أن كلا المفهومين الهربارتي و أنصار التربية الجديدة، يتصف بالأحادية، حيث فصلوا بشكل ميكانيكي التعليم و التعلم كلا عن الآخر ، و اتضح خطأ وضع هذين النشاطين في العملية التعليمية كطرفين متعارضين و عدم إمكانية إخضاع أي طرف للطرف الآخر .

و أكدت التجارب و الدراسات المعاصرة في علم التربية أن التعليم و التعلم كل واحد متفاعل ، حيث أن نشاطات كل طرف في العملية التعليمية يربطها التفاعل المنطقي مع الطرف الآخر.

أدى هذا الفهم الجديد للعملية التعليمية إلى اعتبار" التعليمية نظاما من الأحكام و الفرضيات المصححة و المحققة تتعلق بالظواهر التي تخص عملية التعليم / التعلم ، و نظاما من آساليب تحليل و توجيه هذه الظواهر" [1] .

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

إشكالية إجمالية وديناميه ، تتضمن :

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

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

ومصطلح 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

[1]) المرجع السابق: ص 9 .

[2]) رشيد بناني : **من الديداكتيكا إلى البيداغوجيا الحوار الأكاديمي و الجامعي** ، ط 1 ، الدار البيضاء ، 1991، ص 39.

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 أو الأشكال اللغوية والمفاهيم التي تتماشى مع احتياجات المتلمين وتجيب عن هذا السؤال اللسانيات التطبيقية وهو تخصص يتداخل كثيرا مع التعليمية.

آما السؤال الثاني فيتعلق بتحديد نوعية المتعلمين وحاجاتهم وميولهم ثم تحويل آو ترجمة هذه الحاجات والميول إلى قوالب لغوية ومفاهيم ، ثم تكييفها بـما يستجيب للمتعلمين والأهداف و الوسائل التعليمية المتوفرة ، ويجيب عن هذا السؤال علم منهاج تدريس اللغات

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

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

ثالثا :موضوعات التعليمية :

إن أهم الموضوعات التي يمكن آن تكون الانشغالات الأساسية للتعليمية وعلى المتخصص في هذا الميدان آن 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 آهداف 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 آن هذا العصر الذي نعيشه هو عصر المعرفة ولا مكان فيه لمن لا معرفة له ، وكذلك تكوين المعلمين وتحسين آدائهم البيداغوجي ، والقيام بالبحث في المو. التعليمية وفي تنظيم عملية التعليم والتعلم والبحث – آيضا – في بناء المناهج وتطوير البرامج التعليمية دون آن ننسى التقويم وآساليبه وآنواعه ، وآهميته في العملية التعليمية [2].

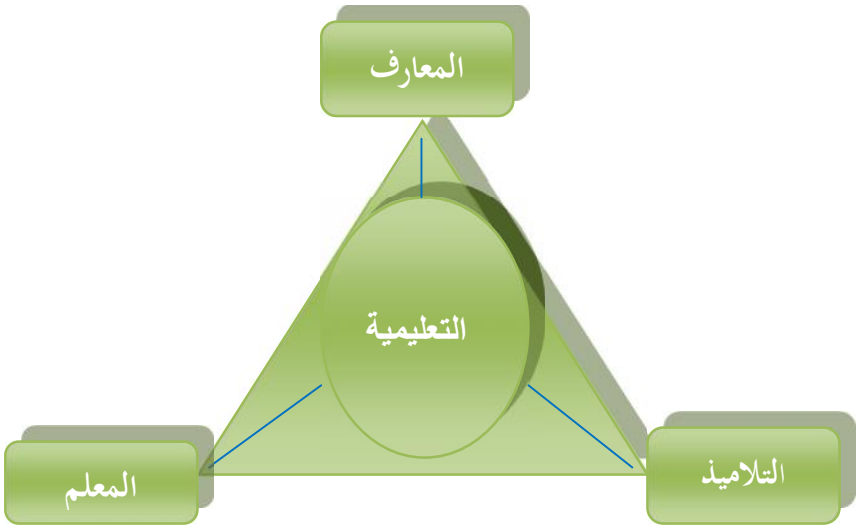
[1]) رشيد بناني: مرجعسابق ص 72.
[2]) المرجع نفسه ص 73 .

رابعا : عناصر العملية التعليمية :

كل التعريفات التي تتمحور حول التعليميات تأخذ بعين الاعتبار المثلث التعليمي الذي مافتئ البعض يسميه المثلث التربوي : المعلم ، المتعلم ، المعرفة ، ونجاح العملية التعليمية مرهون بمدى تفاعل هذه الأقطاب الثلاثة كأقطاب رئيسية وتكاملها ، وبذلك تكون العملية التعليمية بمفهومها الواسع " عملية تفاعلية من خلال : متعلمون في علاقة مع معلم لكي يتعلموا محتويات داخل إطار مؤسسة من أجل تحقيق أهداف عن طريق أنشطة وبمساعدة وسائل تمكن من بلوغ النتائج "[1].

فالتعليمية إذن كل متكامل يشمل تفاعل أطرافه الثلاثة عبر المثلث الديداكتيكي فهي كما عرفها " **أستولفي** " (J-Astolfi) : " حقل الأبحاث المتطورة التي تناقش خط (سلسلة) الأعمال المعمقة الخاصة بأهداف التعليم العلمية ، تطوير المناهج ، تحسين شروط التعلم من أجل تلاميذ مواكبين لنموهم الفكري ، إنها تقدم أيضا مثل عنصر تركيبي متنام أولي ومستمر للمعلمين "[2].

ويضع **إيف شوفالار** التعلمية في قلب مثلث يتآلف من المعارف ومن المعلم ومن المتعلمين.[3]

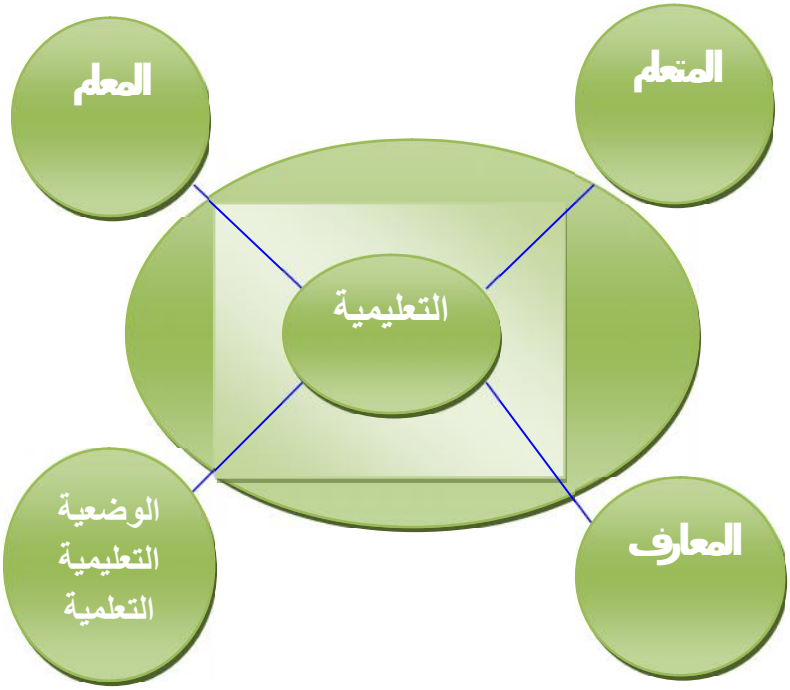


[1]) يعقوبي عبد المؤمن : **أسس بناء الفعل الديداكتيك(من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجية التقييم والدعم)** ، د .ط ، 1996، ص 22 .

[2]) Jean Pierre Astolfie et autre : **Mots clés De La Didactique De Science (repéres,définitions , bibliographies)** de boeck .2 eme ed. Paris 1998 . p 5

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

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



عناصر العملية التعليمية

1- **المعلم** : لا يغرب عن آحد مدى المكانة الهامة التي يحتلها المعلم كركيزة لا يستغنى عنها في نجاح العملية التعليمية باعتباره موجها ومرشدا ومالكا للقدرات و الكفايات التي تؤهله لتأدية رسالته إذ وبالرغم من التحول الذي شهده دوره واختلافه بشكل ملحوظ بين الماضي والحاضر كونه آصبح منشطا ومنظما يحفز على الجهد والابتكار ، فإن تحديد فاعلية تعلم آي 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 و إيجاز ذلك في النقاط التالية [2]:

- تعمق المعلم في مادة تخصصه آو القضية التي يدور حولها الحوار.
- آن يتمتع المعلم بمهارة في صياغة الأسئلة وتوجيهها .
- آن يكون لديه إلمام في العلوم التربوية وعلم النفس .

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

[2]) نبيل آحمد عبد الهادي : **نماذج تربوية تعليمية معاصرة** ، ط 2 ، دار وائل للنشر والتوزيع ،الأردن ، 2004، ص 96.

- آن يقوم بالتحضير المسبق للمادة .
- يجب آن يتمتع بالقدرة على الانتباه الدائم لإجابات التلاميذ حتى يقيم مستوى الحوار بينهم فيتسنى له توجيههم بصورة صحيحة .

وكل هذه الصفات وغيرها تعد من المقومات الأساسية للتدريس والتي هي " المهارة التي تبدو في موقف المدرس وحسن اتصاله بالتلاميذ وحديثه إليهم ، واستماعه لهم وتصرفه في إجابتهم وبراعته في استهوائالنفاذ إلى قلوبهم ...إلى غير ذلك من مظاهر العملية التعليمية الناجحة "[1]

2- **المتعلم** : وهو الركن الذي تقام التعلمية لأجله وتوضع في خدمته فهو " كائن حي نام متفاعل مع محيطه ، له موقفه من النشاطات التعليمية كما له وموقفه من النشاطات التعليمية كما له موقفه من العلم ، من الوجود ومن العالم وله تاريخه التعليمي بنجاحاته وإخفاقاته ، وله تصوراته لما يتعلمه وله ما يحفزه وما يمنعه عن الإقبال على التعلم ، إن له مشروعا تعلميا تحصل له بخلاصة خبرته في العائلة والمدرسة ، في من عاش معهم ومن رافقهم ومن تعلم على آيديهم ، والمتعلم هو الذي يبني معرفته معتمدا في ذلك على نشاطه الذاتي .[2]

3- **المعارف** : وتشمل كل ما يتعلمه المتعلم من معارف وما يحصله من مكتسبات وما يوظفه من موارد وما يتمكنه من مهارات وما يستثمره من قدارات وكفايات في عملية تعلمه التي يقوم فيها ببناء معرفته وباستثمارها في مواقف الحياة المتنوعة.[3]

4- **الوضعية التعليمية التعلمية** : وهي الركن الرابع الذي يشكل إطار العملية التربوية التي تتم بلقاء الأركان الثلاثة السابقة ،حين تتفاعل هذه الأركان في هدفية منتجة ، فينشط المعلم العملية التعليمية ويشارك فيها المتعلم بانيا معرفته محصلا المعلومات والمهارات و الكفايات ومستثمرا ما حصله في وضعيات الحياة المتنوعة .[4] وكل هذا يظهر آكثر في فوج دراسي ينتظم هذه العملية.

فالعملية التعليمية إذن لا تسير وفقا لمحور آحادي الاتجاه من معلم إلى متعلم – كما كان يعتقد أصحاب المناهج التقليدية والبعض من الحديثة – بل تتعداه إلى اتجاهات مختلفة تكون دوما تقابلية انعكاسية تضم آقطاب الحالة التعليمية ثلاثية كانت (معلم – متعلم – موضوع"

---

[1]) إبراهيم عبد العليم : **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية** ، ط 5 ، دار المعارف ، القاهرة ، 1985 ص 25 .

[2]) آنطوان صياح : مرجع سابق ، ص 20 .

[3]) المرجع نفسه :ص 20

[4]) المرجع نفسه : ص 21 .

معارف ") آم رباعية (معلم – متعلم – موضوع – فوج دراسي) ، ففي هذا المجال التبادلي التفاعلي تجري عملية التعليم / التعلم بتنوع وسائطها وتداخل العناصر المؤثرة فيها ، فمن التسرع آن نحكم على نجاح آم فشل منهج تعليمي ما ، بالنظر إلى العلاقات الرابطة بين المعلم والمتعلم آم بينهما والموضوع مع إهمال عناصر المجال الأخرى ذات التأثير الأكيد في سيرورات التعلم ، بما يجلي ما لا يقبل الريب آهمية فرق البحث المتعددة الاختصاصات العاملة وفقا لبرنامج موحد بغية تحقيق آهداف واضحة المعالم تدور في جوهرها حول الحالة التعليمية آو المنهج المطبق بمختلف مركباته .

يسوقنا المقام وتضطرنا الأمانة العلمية إلى الولوج في تلافيف مفهوم المنهج ، فما معناه ؟

- **المنهج** : آو كما يسميه البعض بالمقاربة ،" فالمقصود به مجموع التصورات والإجراءات الموجهة إلى تنظيم وتحسين عملية التعليم والتعلم بوجه عام و تعليم وتعلم اللغة بوجه خاص "[1] فالمنهج وفق هذا المبدأ هو عبارة عن تصور وتفكير في عدد من الظواهر والعلامات ثم استنباط لجملة من الأحكام والضوابط النظرية المجردة ، آساسها الملاحظة وتقصي مجريات عمليتي والتعلم .

فالمنهج بهذه الحيثية نظام يشمل جملة من العناصر والمستويات والقواعد والمثل المجردة والنماذج الإجرائية التي تجعل عناصره تعمل في تناسق وتوافق ، تراعي مختلف العوامل الباطنية الداخلية للعملية التعليمية ، والعوامل الوسطية الخارجية المؤثرة بوجه مباشر آو غير مباشر مما يمكن آن يؤثر في آحد العناصر المركبة [2].

[1]) نصر الدين بوحساين : **مدخل إلى اللسانيات التطبيقية . تعليميات اللغات** ،د.ط ، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع ،2012 ،ص 21.

[2]) المرجع نفسه: ص 22.

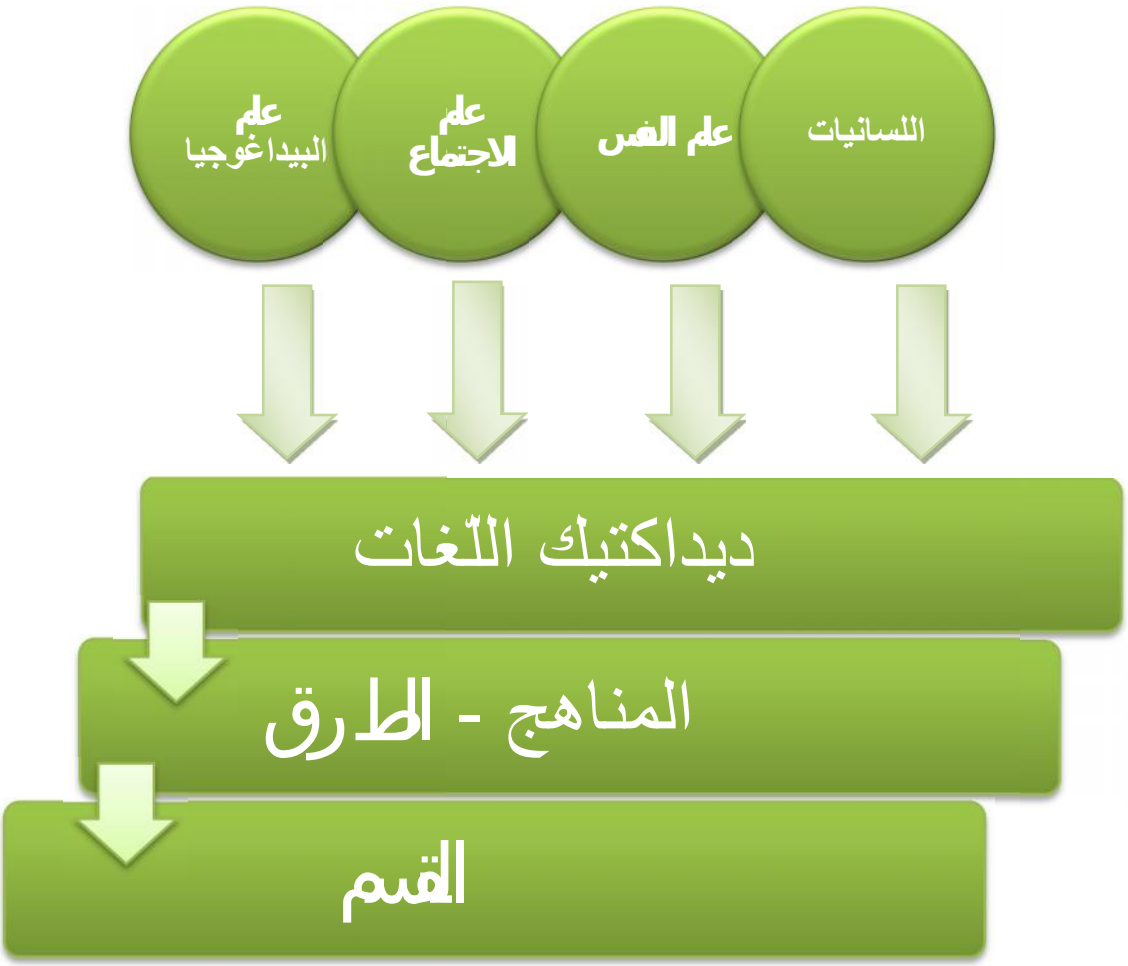
خامسا :علاقة التعليمية بالتخصصات الأخرى :

تتداخل التعليمية مع عدة تخصصات علمية آخرى إلى درجة يصعب التفريق بينها في بعض الأحيان ، فهي في إطاليا ترادف علم النفس اللغوي وعلم النفس التربوي ، ويتداخل مفهومها إلى حد الالتباس في – بلجيكا- مع البيداغوجيا ، بينما يرتبط في فرنسا باللسانيات التطبيقية دون آن ننسى اللسانيات العامة والصوتيات وعلم النفس العام وخصوصا ما تعلق منه بنظريات التعلم ، وعلوم آخرى اهتمت بالمجال الثقافي مثل الاقتصاد والتاريخ والجغرافيا وعلوم عريقة مثل الأدب والفلسفة...

وتعد التعليمية تخصصا علميا بالغ الأهمية نظرا للمعارف الخصبة التي يقدمها لأعوان العملية التربوية والتعليمية في آن واحد والتي يمكن استثمارها في اكتساب المعارف و تبليغها ومعالجة المحتويات الدراسية وبنائها البناء المنهجي المناسب حسب ما يقتضيه نظام التعلم والتعليم ، وتوظف التعليمية كل العلوم التي تتداخل معها وتستفيد منها في بناء مصطلحاتها ومفاهيمها ومعارفها ورسم حددودها الفارقة التي تميزها عن غيرها من الخصصات العلمية الأخرى ، ثم إن هذه العلوم تستحيل بدورها إلى موضوعات للدراسة في ميدان التعليمية فنقول : تعليمية الأدب واللغة آو الفلسفة آو اللسانيات آو التاريخ...إلخ .[1]

[1]) بشير إبرير: مرجع سابق ص ص ، 16 – 22.

وفي الرسم البياني آدناه يحدد **غالي سون** وضعية التعليمية (الديداكتيك)[1]:



فالتعليمية تقدم خدمات كبيرة لإنجاز عملية التعليم داخل الفصل الدراسي فهي ليست علما نظريا يتطور داخل الجامعات و مؤسسات البحث العلمي فقط ، ولكنه علم تطبيقي ينبغي أن .[2]

[1]) سعيدة يأخذ الممارسة بعين الاعتبار 42 .
[2]) كمال رشيد بتاقي 47 .

مما تقدم يمكننا القول آن تعليمية اللغات آكدت المبدآ الذي مفاده آنه لا سبيل لتطور آي علم إلا بتضافر جهود للوم التي يستعين بها ، وإن ذلك لا يكون إلا بوجود فرق بحث متعددة التخصصات تعمل تحقيقا لغرض واحد يتمثل في بناء منهج تعليمي متكامل يخدم الحالة التعليمية بأقطابها المتعددة يأخذ بعين الاعتبار مجموع الوسائط والمتغيرات الاجتماعية والنفسية والثقافية واللغوية وحتى الإيديولوجية والفلسفية ، وفي ضوء كل هذا لا بد من الاستفادة من تطور مجال التعليمية بصفة عامة و تعليمية اللغات بصفة خاصة في تيسير الدرس اللغوي العربي في مناهجنا التعليمية ، ولا ضير آن نستفيد من الدراسات الحديثة في تعليم علوم العربية المرتبطة ارتباطا وثيقا بالتراث ومن تلك العلوم البلاغة العربية لما لها من دور خطير في لغتنا العربية .

الفصل الأول

الفصـــل الأول :

البلاغة العربية ، مفهوما وتعليما

المبحث الأول : البلاغة العربية ضبط المصطلح والفروع:

أولا : نظرة تاريخية مختصرة عن التأليف البلاغي عند العرب .

ثانيا : مفهوم البلاغة عند القدامى والمحدثين .

ثالثا : تقسيم البلاغة العربية إلى علومها الثلاث .

المبحث الثاني : تعليم البلاغة في المرحلة الثانوية

أولا : تدريس البلاغة العربية وعلاقته بفروع اللغة الأخرى

ثانيا : أهداف تدريس البلاغة العربية

ثالثا : البلاغة وتطور المقاربات البيداغوجية في التعليم الثانوي

المبحث الأول : البلاغة العربية ضبط المصطلح والفروع :

أولا : نظرة تاريخية مختصرة عن التأليف البلاغي عند العرب :

تجدر الإشارة ابتداء إلى أن العرب قديما في الجاهلية قد عرفوا البلاغة فطرة بسيطة دون تقعيد أو تعقيد " ومما يروى في ذلك : أن النابغة الذبياني كانت تضرب له قبة حمراء من أدم بسوق عكاظ فتعرض عليه أشعارها "[1] فكان النابغة يميز البيت البليغ من غيره عن طريق تذوقه لما يلقى عليه مبديا بعض الآراء في المعاني والألفاظ .

وكان الشعراء " يقفون عند اختيار الألفاظ و المعاني والصور ، وكانوا يسوقون أحيانا ملاحظات لا ريب في أنها أصل الملاحظات البيانية في بلاغتنا العربية ، ومن يتصفح أشعارهم يجدها تزخر بالتشبيهات والاستعارات ، وتتناثر فيها من حين إلى حين ألوان من المقابلات و الجناسات ، مما يدل دلالة واضحة على أنهم كانوا يعنون عناية واسعة بإحسان الكلام ، و التفنن في معارضه البليغة "[2]

وبنظرة مختصرة في التاريخ عن التأليف في علم البلاغة، فإننا نجد ما استقرأه الباحثون في علم البلاغة تأصيلا و شرحا ما تطرق إليه :

- **أبو عبيدة معمر بن المثنى (ت 209 هـ)** ويتمثل جهده في البلاغة العربية في مصنفه (مجاز القرآن) الذي عرض فيه طرائق تأدية المعاني في القرآن الكريم ، أو مايسمى الأساليب .[3]

- و ممن تناول علوم البلاغة بالبحث **أبو عثمان الجاحظ (ت 225 هـ)** في كتابه البيان والتبيين و لكن تناوله لها دون تنظيم أو تقعيد " و من المسائل التي تناولها :

1- الكلام على صحة مخارج الحروف ، ثم على العيوب التي سببها اللسان أو الأسنان أو ما قد يصيب الفم من التشوه .

2- الكلام على سلامة اللغة ، والصلة بين الألفاظ والعيوب الناجمة عن تنافر الحروف .

---

[1]) أبو عبد الله محمد بن عمران : **الموشح في مآخذ العلماء على الشعراء** ، تحقيق محمد حسين شمس الدين ، ط 1 ، دار الكتب العلمية بيروت ، 1995 ، ص 75 .

[2]) شوقي ضيف ، **البلاغة تطور وتاريخ** ، ط9 ، دار المعارف القاهرة ، ص 13 .

[3]) عيسى علي العاكوب ، علي سعد الشتيوي ، **الكافي في علوم البلاغة العربية** ،ط1، منشورات الجامعة المفتوحة بنغازي ، 1993، ص 14.

3- الكلام على الجملة والعلاقة بين المعنى واللفظ ثم على الوضوح والإيجاز والإطناب والملاءمة بين الخطابة والسامعين لها والملاءمة بين الخطبة وموضوعها

5- الكلام على هيئة الخطيب وإشاراته "[1]

- ثم جاء بعد الجاحظ **عبد الله بن المعتز (ت 296 هـ)** وألف كتابه البديع وذكر فيه سبعة عشر نوعا من فنون البديع منها : الاستعارة والتجنيس والمطابقة ورد الأعجاز على ما تقدمها ، والمذهب الكلامي ...وقال :" ما جمع قبلي فنون البديع أحد ، ولا سبقني إلى تأليفه مؤلف ، ومن رأى أن يقتصر على ما اخترنا فليفعل ومن رأى إضافة شيء من المحاسن إليه فله اختياره "[2]

- **ثم قدامة بن جعفر (ت 337 هـ)** مؤلف كتاب" نقد الشعر " وذكر فيه عشرين نوعا من البديع فزاد على ابن المعتز ثلاثة عشر نوعا .[3] أما كتابه جواهر الألفاظ فقد جمع فيه ألفاظا وعبارات مترادفة ، وذكر في مقدمته طائفة من الأنواع البديعية ، وينسب إليه كتاب ثالث هو " نقد النثر " وقد عرض فيه لكثير من الأنواع .[4]

- ثم **أبو هلال الحسن بن عبد الله العسكري (ت 395 هـ)** وهو مؤلف كتاب " الصناعتين " أي صناعة المنثور و صناعة المنظوم ، وقد ضمن كتابه حديثا عن البلاغة و الاختلاف في المراد منها ، وفي مجال البديع أضاف ما أتى به سابقوه سبعة أنواع هي : التشطير ، والمجاورة ، والتطريز ، والمضاعفة ، والاستشهاد ، والتلطف ، والمشتق .[5]

- **ثم القاضي أبو بكر محمد بن الطيب الباقلاني :** مؤلف كتاب إعجاز القرآن ، وعرض فيه فيما يتصل بالبلاغة للاستعارة وحسن التشبيه ، والغلو المماثلة ، والتجنيس والمقابلة والموازنة ...وغيرها وقد ذكر لكل نوع من هذه الأنواع شواهد وأمثلة .[6]

---

[1]) عبد المعتال الصعيدي : **البلاغة العالية ، علم المعاني** ، ط2 ، مكتبة الآداب للطباعة والنشر ، مصر ، 1991 ، ص 35 .

[2]) المرجع نفسه ، ص 35 .

[3]) المرجع نفسه ، ص 35.

[4]) عيسى علي العاكوب ، علي سعد الشتيوي : مرجع سابق ، ص 16 .

[5]) المرجع نفسه ص 17 .

[6]) المرجع نفسه ص 18 .

- وبعدها نجد **عبد القاهر الجرجاني (ت 421 هـ):** وقد سلك طريقا غير الذي سلكه من قبله ، إذ لم تكن مباحثهم فيه جارية مجرى البحث العلمي ، والنظر الفني ، بل كانوا على الغالب يتناولون هذه المسائل على اعتبار أنها أبواب ذات شأن كبير من أبواب علم الأدب[1] .

وقد صنف **عبد القاهر** كتابين من أجود ما كتب في الموضوع وهما : " دلائل الإعجاز " و " أسرار البلاغة " وإليه يعود الفضل في تفصيل كثير من المباحث فيما يعرف اليوم باسم " علم المعاني " و " علم البيان " على نحو لا تجد نظيرا له فيه .

والحق أن ما أتى به **الشيخ عبد القاهر الجرجاني** في الدلائل والأسرار خليق بأن يجعل منه واضع أساس البنيان لعلمي المعاني والبيان [2].

- ثم **جار الله محمود بن عمر الزمخشري (ت 583هـ)** : صاحب القرآن الكريم المسمى بالكشاف ، و الذي يعد خير مصدر لدراسة أسرار العربية وأساليبها في الحقيقة والمجاز والاستعارة والتشبيه بل يعد كشفا في الدرس البلاغي التطبيقي . أما كتابه الثاني " أساس البلاغة " فقد انفرد في نوعه وعمد فيه الزمخشري إلى مواد اللغة العربية واحدة فواحدة ، يوضح في كل مادة الاستعمالات الحقيقية لها ثم يبين تطورها الدلالي بطريق المجاز. وقد استحق الزمخشري أن يقال فيه وفي السكاكي " لولا الأعرجان لجهلت بلاغة القرآن "

- ثم **أبو يعقوب يوسف السكاكي** (ت **626** هـ) وهو ممن أسهم في تطور الدرس البلاغي على نحو واضح ...ومهما قيل في شأن الاتجاه المنطقي المسرف في تناوله للبلاغة ، فإنه يظل – بأهلية تامة – صاحب السبق إلى دراسة علوم البلاغة بوصفها مادة علمية لها أصول وقواعد وضوابط ، و قد أسدى للبلاغة ماظلت مدينة له به إلى اليوم ، حيث حدد الأنواع وضبطها على نحو دقيق وأرجع كل فرع إلى أصله مما لا يبقي زيادة لمستزيد ، وقد جاء إسهامه الممتاز هذا في كتابه " مفتاح العلوم " الذي أودعه خلاصة رائعة لعلم الصرف وعلم النحو ، وعلوم البلاغة الثلاثة : (المعاني والبيان والبديع) وعلم الاستدلال (المنطق) و علم العروض والقافية .[3]

---

[1]) عبد المعتال الصعيدي ، مرجع سابق ، ص 36 .

[2]) عيسى علي العاكوب ، علي سعد الشتيوي ، مرجع سابق ، ص 19 .

[3]) المرجع نفسه ، ص 20 .

بعدها شهد تاريخ البحث البلاغي انعطافا نحو الشرح والتعليق والإيضاح بجعل بعض مصنفات السابقين أساسا يبنى عليه ويضاف إليه ، وفي طليعة من نهج هذا المنهج في التأليف البلاغي:

- **جلال الدين محمد بن عبد الرحمان المعروف بالخطيب القزويني (ت 937 هـ)** وقد بدا له أن التأليف بين طريقتي عبد القاهر في" الدلائل " و " الأسرار " و السكاكي في المفتاح يمكن أن يفيد الدرس البلاغي كثيرا ، وهكذا باشر عمله بتلخيص القسم الثالث من " مفتاح العلوم **للسكاكي** ، وضمنه ما يحتاج إليه من الأمثلة والشواهد ورتبه على نحو يجعله أقرب تناولا و أغنى بذلك بكثير من الفوائد التي انطوت عليها كتب القوم ، وسمى ملخصه " تلخيص المفتاح " وعرف اختصارا بـ " التلخيص " ، وبعد الانتهاء من التلخيص رأى أنه بالغ في الاختصار حتى كادت الفائدة المرجوة تذهب ، فوضع كتابا آخر هو" الإيضاح ".[1]

ومما قاله في مقدمة كتابه الإيضاح " أما بعد فهذا كتاب في علم البلاغة وتوابعها ترجمته بالإيضاح ، وجعلته على ترتيب مختصري الذي سميته تلخيص المفتاح ، وبسطت فيه القول ليكون كالشرح له فأوضحت مواضيعه المشكلة وفصلت معانيه المجملة ، وعمدت إلى ما خلا منه المختصر مما تضمنه مفتاح العلوم ، وإلى ما خلا عنه المفتاح من كلام **الشيخ عبد القاهر الجرجاني** رحمه الله في كتابيه دلائل الإعجاز و أسرار البلاغة وإلى ما تيسر النظر فيه من كلام غيرهما فاستخرجت زبدة ذلك كله وهذبتها ورتبتها "[2].

وقد توقف الإبداع في التأليف البلاغي عند النقطة التي انتهى إليها الخطيب و تقاصرت همم القوم عند اختصار كتاب مسهب أو إطالة كتاب مختصر وتلك حال جميع شراح " تلخيص المفتاح على كثرتهم "[3]

ما تقدم يعتبر نظرة مختصرة للجهود التي بذلها القدامى في شأن التأليف البلاغي ممتدة زمانيا من مطلع النصف الثاني من القرن الهجري الأول إلى القرن الثامن هجري ، ومرتبة منهجيا على عصور المؤلفين ، وذلك تبيانا لفضل الأوائل وجهودهم في حفظ التراث البلاغي ومنه اللغوي للأمة .

---

[1]) المرجع السابق ، ص 21.

[2]) الخطيب القزويني: **الإيضاح في علوم البلاغة** ، شرح وتعليق وتنقيح محمد عبد المنعم خفاجي ، ط 4 ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت 1975 ، ج 1 ، ص 70.

[3]) عيسى علي العاكوب ، علي سعد الشتيوي ، مرجع سابق ، ص 22.

ثانيا : مفهوم البلاغة عند القدامى و المحدثين :

1- **لغة :** ورد في لسان العرب في مادة (ب . ل . غ) الشيء يبلغ بلوغا بمعنى وصل وانتهى ، والبلاغة هي الفصاحة "[1].

فلغويا تعني البلوغ و والوصول و الانتهاء إلى الشيء ، يقال بلغ فلان المكان أي وصل إليه وانتهى إليه

قال تعالى: ﴿**حَتَّىَ إِذَا بَلَغَ بَيْنَ السَّدّيْنِ وَجَدَ مِن دُونِهِمَا قَوْماً لاّ يَكَادُونَ يَفْقَهُونَ قَوْلاً** ﴾ **سورة: الكهف الأية: 93**

وسميت البلاغة بلاغة لأنها تنهي المعنى إلى قلب سامعه فيفهمه . كما تعني في اللغة الفصاحة أيضا . ونجد في المعاجم كالعباب الزاخر وغيره : ورجل بَلِيغٌ وبِلْغٌ: حسَنُ الكلام فَصِيحُه يبلغ بعبارة لسانه كُنْهَ ما في قلبه، والجمعُ بُلَغاءُ، وقد بَلُغَ، بالضم، بَلاغةً أَي صار بَلِيغاً.

فالبلاغة :أن المتكلم يبلغ ما في نفسه من معاني إلى الآخرين وينهيها إليهم في أقصر عبارة وأجود أسلوب, فإذا بلغ مراده بغير غموض ولا لبس يعد بليغاً ، وهنا مناسبة المعنى اللغوي للاصطلاحي .

2- البلاغة اصطلاحا :

أ- عند القدامى :

قال ابن المعتز : "البلاغة البلوغ إلى المعنى ولم يطل سفر الكلام "[2]

ابن المقفع : " البلاغة اسم جامع لمعان تجري في وجوه كثيرة ، فمنها ما يكون في السكوت ، ومنها ما يكون جوابا ، ومنها ما يكون شعرا ، ومنها ما يكون سمعا وخطبا ، ومنها ما يكون رسائل ، فعامة ما يكون من هذه الأبواب الوحي فيها ، والإشارة إلى المعنى و الإيجاز هو البلاغة "[3]

---

[1]) ابن منظور : **لسان العرب**، ط 4، مادة بلغ دار صادر، بيروت ، المجلد الثاني ، 2005 ، ص 143 .

[2]) السيد أحمد الهاشمي : **جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع** ، دط ، المكتبة العصرية ، بيروت ، ص 40 .

[3]) المرجع نفسه ، ص 40 .

الآمدي : " والبلاغة إنما هي إصابة المعنى وإدراك الغرض بألفاظ سهلة عذبة مستعملة سليمة من التكلف، لا تبلغ الهذر الزائد على قدر الحاجة، ولا تنقص نقصاناً يقف دون الغاية، و كذلك كما قال **البحتري**:

والشعر لمحٌ تكفى إشاره ...وليس بالهذر طولت خطبه

وكما قال أيضاً:

ومعانٍ لو فصلتها القوافي ...هجنت شعر جرولٍ ولبيد

حزن مستعمل الكلام اختياراً ...وتجنبن ظلمة التعقيد

وركبن اللفظ الغريب فأدرك ...ن به غاية المرام البعيد

فإن اتفق - مع هذا - معنى لطيف، أو حكمة غريبة، أو أدب حسن؛ فذلك زائد في بهاء الكلام، وإن لم يتفق فقد قام الكلام بنفسه، واستغنى عما سواه" [1]

جاء في الإيضاح : البلاغة في الكلام " مطابقته لمقتضى الحال مع فصاحته....فالبلاغة صفة راجعة إلى اللفظ باعتبار إفادته المعنى عند التركيب ، وكثيرا ما يسمى ذلك فصاحة أيضا " [2].

نبه **القزويني** في تعريفه على شرط أساسي وهو فصاحة الألفاظ مفردة ومركبة من العيوب القادحة, فإذا كان كذلك ووظفها المتكلم في المقام أصبح كلامه الفصيح بليغاً.

-أما إذا كان هناك قادح من قوادح الكلمة أو التركيب فيدل ذلك على أن هناك خارم من خوارم البلاغة.

-توظيف المتكلم كلامه حسب المقام تعني أنه إذا اقتضى المقام إيجاز فإن البلاغة في الإيجاز وإذا اقتضى المقام إطناب فإن البلاغة في الإطناب وهكذا فالمقام هو الحكم والفيصل.

وفي تعريف **القزويني** للبلاغة ثلاثة أشياء تستدعي التحديد : الحال ، مقتضى الحال ، مطابقة الكلام لمقتضى الحال .

- **الحال :** يراعي البليغ في كلامه طبيعة من يسوق حديثه إليه والظرف المحيط به الجو النفسي الذي يعيش تحت وطأته ، ونحس نحن المتحدثين العاديين بأثر ذلك في كلامنا ، إذ نعد كلامنا دائما على نحو يناسب فيه الإطار الذي يقال فيه ، ويأخذ كلامنا صورا مختلفة تبعا لطبيعة

[1]) أو القاسم الحسن بن بشر الآمدي : **الموازنة بين شعر أبي تمام والبحتري** ، ط4، تحقيق السيد أحمد صقر، دار المعارف ، القاهرة ،ج1 ، ص 424.

[2]) الخطيب القزويني : مرجع سابق ، ص 70 .

من نتكلم معهم ، فكلامنا مع الوالدين غير كلامنا مع الأشقاء ، وكلامنا مع معلمينا غير كلامنا مع زملائنا ، وكلامنا مع الذكي اللمّاح من زملائنا نكتفي فيه بالإشارة السريعة ، ومع متوسط الذكاء نعمد إلى الشرح والتبسيط ، ونمعن في ذلك حين يُملى علينا أن نحدث من لم يؤت حظا من الإدراك السريع ، وكثيرا ما نردد في مواقف الفهم والإفهام : اللبيب يفهم من الإشارة ، الحر تكفيه الإشارة ...إلخ هذه الأوضاع التي نقدم فيها كلامنا وتؤثر في صياغتنا إياه وفي صب في قوالب خاصة تسمى " أحوالا" أو " مقامات " أو "سياقات " ويعرف البلاغيون الحال بأنه :

الأمر الحامل للمتكلم على إيراد كلامه في صورة خاصة – أو الأمر الداعي لأن يعتبر المتكلم في كلامه خصوصية ما .[1]

- **مقتضى الحال :**

ويعرفه البلاغيون بأنه [2]:

الكلام الكلي المرسوم بطابع خاص : ويعني هذا التعريف أن الذين نقبوا في كلام البلغاء وفي البيان العالي في القرآن الكريم ، تبين لهم أن للكلام صورا خاصة صياغات محددة هيئات ثابتة ، وأن كل صورة وصياغة وهيئة تستخدم في حال خاصة ومقام محدد إطار معين .

وتبين لهم بعد ذلك ترابط متين بين هذه الصور والصياغات والهيئات الكلامية وبين الأحوال المقامات التي تقال فيها ، فخلصا من ذلك إلى القول إن هذه الأحوال الخاصة والمقامات المحددة هي التي اقتضت تلك الصور والصياغات والهيئات الكلامية ، ومن ثم سما تلك الصور والصياغات والهيئات مقتضيات كلامية للأحوال ، لأن هذه الأحوال أو المقامات هي التي أملتها ، وإليك التمثيل لذلك :

- الكلام المؤكد بأية طريقة من طرق التأكيد هو مقتضى حال الإنكار عند المتلقي ، أي إن صورة التأكيد في الكلام هي أمر تقتضيه حال الإنكار عند المتلقي .

- الكلام الموجز المختصر هو مقتضى حال الذكاء عند المتلقي : أي إن صورة الاختصار في الكلام هي أمر يستدعيه الذكاء عند المتلقي .

[1]) عيسى علي العاكوب ، علي سعد الشتيوي ، مرجع سابق ، ص 37 .

[2]) المرجع نفسه ، ص 38.

- الكلام المطنب المسهب هو مقتضى حال الغباء وصعوبة الفهم عند المتلقي ، وعلى الجملة فالكلام المؤكد ، والكلام الموجز ، والكلام المطنب ، وغير ذلك مما لا حصر له من صور الكلام ، هذه جميع مقتضيات أملتها أحوال خاصة وعادات يعرفها المتكلمون عند من يوجهون إليهم كلامهم ، وهيئات كلامنا كلها استجابات لتصورنا لحال من نكلمهم ، ومن هنا جاءت الحكمة : كلموا الناس على أقدار عقولهم ، وشأن البليغ شأن الطبيب الذي يتعرف داء مريضه فيعطيه " قائمة الدواء " المناسبة .

وصفوة القول أن مقتضى الحال هو :

كيفية كلامية يعرفها المتكلم ، ويعرف الحال التي تقتضيها عند المخاطب ، وتبقى في ذهنه في صورة فكرة كامنة وتصور عقلي ، حتى إذا جاءت الحال التي تقتضيها أثناء التخاطب أخرج كلامه وفقا لها وقانونها العام : لكل كلمة مع صاحبتها مقام .

- **مطابقة الكلام للمقتضى :**

وهي ظهور كلام المتكلم وفق الصورة التي تقتضيها الحال التي يقال فيها ، أي تطبيق المتكلم في كلامه ما تفرضه عليه حال مخاطبه من مقتضى ، أي كيفية خاصة.[1]

ولتوضيح أكثر كيفية مطابقة الكلام لمقتضى الحال نسوق الشواهد :[2]

1- إذا أردت أن تنفي عن نفسك فعل شيء من غير أن تشير إلى أن غيرك فعله ، قلت : " ما فعلت " فإذا أردت أن تشير إلى أن غيرك فعله تقول : " ما أنا فعلت " فأنت قد جعلت لكل معنى من هاذين مقالا على وفقه ، وطابقت بقولك مقتضى الحال .
2- قال تعالى في سورة الجن : " وأنا لا ندري أشر أريد بمن في الأرض أم أراد بهم ربهم رشدا " ففعل الإرادة جاء مع الشر على صورة المبني للمجهول ، ومع الرشد على صورة المبني للمعلوم ، والحال الداعية إلى بناء الأول للمجهول للتأديب في جانب الله تعالى بعدم نسبة الشر صراحة إليه .

ما يلاحظ أغلب التعاريف تؤكد أن البلاغة هي إيصال المعنى المراد إلى قلب السامع مع التعبير عنه بأسلوب جميل باستثناء تعريفي القزويني وابن المقفع حيث رأى القزويني أن البلاغة هي مناسبة الكلام

[1]) المرجع السابق ، ص 39.

[2]) محمد خفاجي عبد المنعم ، عبد العزيز شرف : **نحو بلاغة جديدة** ، مكتبة غريب ،مصر ، د.ت ، ص 108-109 .

لمقتضى الحال مع فصاحته ، ورأى ابن المقفع أن البلاغة هي الإيجاز ولم يخرج المتأخرون عن تعريف القزويني لما فيه من إيضاح وتبيان للمعنى و قد توسع فيه الباحثون شرحا واستشهادا وضربا للأمثلة على منواله وبعده بوب علم البلاغة على ماهو معروف اليوم ليضم العلوم الثلاثة البيان والمعاني والبديع .

ب - مفهوم البلاغة عند المحدثين :

عرفها أحمد الشايب في سياق تعريف القدماء حين قال : " أما هذا التعريف فلا اعتراض لنا عليه في جملته ، إذ كانت البلاغة في أصح وأحدث معانيها لاتخرج عما أورده هؤلاء الأقدمون من الناحية النظرية الإجمالية يقول الأستاذ **جينغ Ginng** : إن البلاغة فن تطبيق الكلام المناسب للموضوع و للحالة على حاجة القارئ أو السامع . فنجد أن الحدود واحدة في جوهرها وإن لوحظ في الأخير هذه الناحية العلمية في صراحة واضحة .[1]

ويقول علي الجمبلاطي : أما اليوم فيقولون أنها العلم أو الفن الذي يعلمنا كيف ننشئ الكلام الجميل المؤثر في النفوس ، أو يعلمنا كيف ننشئ القول الأجمل إذ البلاغة بهذا التعريف هي التي تتكفل بتقديم القوانين العامة ، التي تسيطر على الاتصال اللغوي ، وهي التي توضح الطرق والأساليب التي يستطيع بها الأديب أن ينقل عن طريق الكلمات والجمل أفكاره و آراءه إلى القارئ على أحسن وجه ممكن ، والبلاغة هي التي تقدم لنا جملة من القواعد ينبغي أن تراعى في نظم الكلام ، الذي يأخذ بالنفوس ، والتي تسهل عملية الاتصال اللغوي في صور من التعبير الفصيح " [2]

جاء في المعجم الأدبي : " البلاغة : فن أو مهارة في إجادة الكلام و الكتابة والإقناع ، يتوصل إليها المرء بالسليقة و المران معا ، وتقتضي صاحبها دقة في التعبير وسعة في الاطلاع وتعمقا في فهم النفس البشرية "[3]

عبد القادر أحمد : " علم يحدد القوانين التي تحكم الأدب ، والتي ينبغي أن يتبعها الأديب في تنظيم أفكاره وترتيبها ، و في اختيار كلماته والتأليف بينهما في نسق صوتي معين "[4]

---

[1]) أحمد الشايب : **الأسلوب ، دراسة بلاغية تحليلية لأصول الأساليب الأدبية** ، ط 8 ، مكتبة النهضة المصرية ، 1991 ، ص 20.

[2]) علي الجمبلاطي و أبو الفتوح التونسي : **الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية** ط2 ، دار النهضة مصر القاهرة ،1971 ، ص 290.

[3]) جبور عبد النور : **المعجم الأدبي** ، ط2 ، دار العلم للملايين ، بيروت ، 1984 ، ص 51 .

[4]) محمد عبد القادر أحمد : **طرق تعليم اللغة العربية** ، ط 5 ، مكتبة النهضة المصرية ، 1986 ، ص 289 .

كما عرفت البلاغة أنها [1] : تأْديةُ المعنى الجليل واضحاً بعبارة صحيحةٍ فصيحة، لها في النفس أَثرٌ خلابٌ، مع ملاءَمة كلِّ كلام للموطن الذي يُقالُ فيه، والأشخاصِ الذين يُخاطَبون.

فليستِ البلاغةُ قبلَ كل شيءٍ إلا فنًّا من الفنون يَعْتمِدُ على صفاء الاستعداد الفِطريّ ودقة إدراك الجمالِ ، وتبَيِن الفروقِ الخفيَّة بين صنوف الأَساليب ، وللمرانةِ يدٌ لا تُجحَدُ في تكوين الذوق الفنِّي، وتنشيطِ المواهب الفاتِرة، ولا بدَّ للطالبِ - إلى جانب ذلك - منْ قراءَة طرائف الأَدبِ ، و التَّمَلُّؤِ من نَميره الفياض، ونقدِ الآثار الأدبية والموازنة بينها ، وأنْ يكونَ له من الثقةِ بنفسه ما يدفعه إلى الحكمِ بحسن ما يراه حسناً وبقبْح ما يَعُدُّه قبيحاً.

وليسَ هناك من فرق بين البليغ والرَّسام إلا أنَّ هذا يتناولُ المسموعَ من الكلام وذلك يُشاكلُ يين المرْئيّ من الألوان و الأَشكالِ، أمَّا في غير ذلك فهما سواء ، فالرَّسامُ إذا همَّ برسم صورة فكَّر في الألوان الملائمة لها، ثم في تأْليفِ هذه الأَلوان بحيث تخْتَلِبُ الأَبصار وتُثير الوجدان ، والبليغُ إذا أَراد أَن يُنْشِىءَ قصيدةً أَو مقالةً أو خطبةً فكَّر في أَجزائِها ، ثم دعا إليه من الأَلفاظ والأَساليب أَخفَّها على السمع وأكثرها اتصالا بموضوعهِ. ثم أَقواها أثرًا في نفوس سامعيه وأروعَها جمالاً.

فعناصرُ البلاغة إذًا لفظٌ ومعنًى وتأليفٌ للأَلفاظ يَمْنَحُها قُوةً وتأْثيرًا وحُسْناً. ثم دقةٌ في اختيار الكلمات والأساليب على حسب مواطن الكلامِ ومواقعه و موضوعاته، وحال السامعين والنَّزْعةِ النفسية التي تَتَملَّكهم وتُسَيْطِرُ على نفوسهم.

وعرفتها رشيدة آيت عبد السلام مبرزة أهميتها التعليمية أنها :" هي الوسيلة المثلى لاكتساب تقنيات التواصل و الاتصال ، وهي في عصرنا أكثر من أي وقت مضى تحتل مكانة مرموقة بين استراتيجيات الاتصال وميادين استعمالاتها اليوم كثيرة ومتنوعة : من الميدان السياسي إلى المحاماة إلى الإشهار إلى وسائل الإعلام المكتوبة والمسموعة و المرئية .

من هنا ، تتجلى أهمية البلاغة كمادة تعليمية .[2]

[1]) علي الجارم ، مصطفى أمين : **البلاغة الواضحة ، البيان والمعاني والبديع** ، ط1 ، دار الفكر، بيروت ، 2006 ، ص 7 ،8 .

[2]) رشيدة آيت عبد السلام :" **تعليمية البلاغة العربية على ضوء علوم اللسان الحديثة**" ، (رسالة دكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب و اللغات ، جامعة الجزائر، 2008/2007) ، ص 8 .

وفي ربطها بالأدب والنقد ودورها في تنمية الذوق الأدبي عرفت البلاغة على أنها :[1]" العلم الذي يحاول الكشف عن القوانين العامة التي تتحكم في الاتصال اللغوي ، وعن طريق تنظيم الكلام ، وبالتالي فإن البلاغة هي ميزان الحكم على مدى جودة المنتج اللغوي ، وتتحدد صلة البلاغة بالأدب في أن هدفهما النهائي واحد وهو تكوين الذوق الأدبي " .

نلاحظ أن مفهوم البلاغة متشعب وذاك راجع لتشعب فروعها ، إلا أن التعاريف تلتقي عند نقطة هامة ورئيسة وهي أنها ذات صلة بوضع الكلام في موضعه الصحيح من غير إخلال بالمعنى المراد تبليغه حسب ما يقتضيه المقام ، ولا يسمى الأدب أدبا إلا إذا كان قائما على أساس البلاغة ، وعلم البلاغة لم نشأ إلا بالوقوف على ما في الأدب من جمال ، ولكي يتذوق القارئ الجمال في العمل الأدبي إذ البلاغة هي العلم الذي يزوده بمعرفة هذه الوسائل التي يستعين بها الأديب في تعبيره ، وتساعده على تذوق العمل الأدبي وكذلك على إنتاج نصوص أدبية بليغة .

[1]) محمد رجب فضل الله : **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية** ، ط1 ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، 1998 ، ص 219 .

ثالثا : تقسيم البلاغة العربية إلى علومها الثلاثة :

أسلف الباحث الإشارة إلى أن **السكاكي** ممن أسهم في تطور الدرس البلاغي على نحو واضح فهو صاحب السبق إلى دراسة علوم البلاغة بوصفها مادة علمية لها أصول وقواعد وضوابط ، و قد أسدى للبلاغة ما ظلت مدينة له به إلى اليوم ، حيث حدد الأنواع وضبطها على نحو دقيق وأرجع كل فرع إلى أصله إذ قسم البلاغة إلى علومها الثلاثة بيانا وبديعا ومعاني ، وحددت مجالاتها ومباحثها، بعد أن كان البديع أو البيان أو الفصاحة كلها مترادفات تعني أمراً واحداً.

1 - علم المعاني:

تجدر الإشارة إلى أن " علم المعاني من المصطلحات البلاغية التي ظهرت متأخرة عند البلاغيين ، وأطلقوها على مباحث تتعلق بالجملة وما يتعلق بها من حيث الدلالات البلاغية ، وكان السكاكي أول من نظر له وفصل مباحثه وقال في تعريفه ما نصه (اعلم أن علم المعاني تتبع خواص تراكيب الكلام في الإفادة وما يتصل بها من الاستحسان وغيره ليحترز بالوقوف عليها من الخطأ في تطبيق الكلام على ما تقتضي الحال ذكره) "[1] .

والميدان الخاص بهذا العلم هو البناء النحوي للجملة أو الجمل في اللغة الفنية لغة الشعر والأدب فوظيفته النظر في الأسلوب الفني من حيث بناؤه النحوي ، أي من حيث ترتيب عناصره ، والعلاقات الخاصة الماثلة بينها في هذا الترتيب ، والكيفيات أو الأحوال (النحوية) التي تتعاورها : من تعريف أو تنكير ، أو ذكر أو حذف ، أو فصل أو وصل ، أو تقييد أو إطلاق ، أو ما إلى ذلك من أحوال وكيفيات ينظر إليها هذا العلم بوصفها تمثيلا لغويا لأدق خلجات النفس ومواجيد الشعور لدى الشاعر أو الأديب المبدع . فمصطلح" المعاني " الوارد في تسمية هذا العلم لا يراد به المدلولات الإفرادية أو " المعاني المعجمية " للألفاظ ، كما لا يراد به الأفكار أو " المعاني المجردة " التي يتمخض عنها نثر البيت أو شرح القصيدة بعبارات تقريرية حرفية ، وإنما يراد به المعاني أو الوظائف النحوية والصرفية ، فتلك هي التي يدور حولها هذا العلم ، ويختص بتأملها ، والكشف عما تشعه في الأساليب الفنية من أسرار ودلالات .[2]

فعلم المعاني إذا هو العلم الذي يتناول أحوال الجملة من حيث : الإسناد الخبري والإنشاء ، وأسلوب القصر ، والفصل و الوصل ، والإيجاز والإطناب و المساواة ، وأحوال أجزاء الجملة : أي المسند والمسند إليه ، ومتعلقات الفصل كالتعريف و التنكير ، والتقديم و التأخير ، والإظهار و الإضمار .. وغير ذلك مما اصطلح عليه مباحث علم المعاني ، أي إنه يبحث في بناء الجملة : صوغها ، اختيار أجزائها ، علاقة الجمل المتتابعة بعضها ببعض ، اختيار نوع الكلام الملائم لمقتضى حال المخاطب : خبراً أو إنشاء

---

[1]) الشارف لطروش: **المباحث البلاغية عند الزمخشري من خلال تفسير الكشاف** ، دار أم الكتاب للنشر والتوزيع ، دت ، ص 90 .

[2]) حسن طبل : **علم المعاني في الموروث البلاغي تأصيل وتقييم** ، ط 2 ، مكتبة الإيمان بالمنصورة ، 2004 ، ص 07 .

أو إيجازاً أو إطناباً ، وإذا كان النحوي* يدرس هذه الأحوال من حيث الجواز والوجوب والامتناع ، أي من حيث الحكم وإمكان الاستعمال ، فإن البلاغي يدرس الأسرار الكامنة وراء هذه الأحوال ، أي يهتم بمعنى المعنى كما سماه عبد القاهر ، أي أن ينقل من اللفظ معنى ، ثم يفضي بك ذلك المعنى إلى معنى آخر.

2- علم البيان:

وقد عرف هذا العلم بأنه : " العلم الذي يعرف به إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة في وضوح الدلالة عليه وهو بهذا المفهوم الذي حده به علماء البيان يختلف عن علم المعاني الذي يبحث في بناء الجمل وتنسيق أجزائها تنسيقا يطابق مقتضى حال الكلام ، كما يختلف عن علم البديع الذي يبحث في وجوه الكلام بعد رعاية المطابقة ووضوح الدلالة "[1]

و موضوعات علم البيان تتناول كما هو مفصل في كتب البلاغة مجموعة القواعد والضوابط والقوانين التي يعرف بها إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة كقواعد التشبيه : طبيعته ، أركانه ، أنواعه ، أقسامه ، أغراضه. والحقيقة والمجاز المفرد والمركب ، والاستعارة وعلاقاتها بالمجاز ، والفرق بين التشبيه و الاستعارة ، وأقسام الاستعارة ، و خصائصها ، ومزاياها البلاغية ، ووظائفها الجمالية ، والكناية وأقسامها وعلاقاتها والفرق بين الكناية و التعريض ، واجتماع التعريض المجاز والرمز و الإشارة ، وبلاغة الكناية وسر جمالها.

3 - علم البديع:

قسم **السكاكي** البلاغة كما تقدم ولم يهتم بهذا القسم كثيراً ، وسمّاه وجوه تحسين الكلام. " جاعلا فنون البديع وجوها يصار إليه لقصد تحسين الكلام ،ثم قسم هذه الوجوه إلى قسمين : قسم يرجع إلى المعنى وقسم يرجع إلى اللفظ "[2]

ثم جاء **بدر الدين بن مالك (ت686هـ)** فلخص القسم الثالث من مفتاح العلوم في كتابه «**المصباح**» وأطلق البديع على القسم الثالث من البلاغة. وعرّفه بأنه «معرفة توابع الفصاحة » وقال عن المحسنات إنها مما يكسو الكلام حلّة التزيين، ويرقيه أعلى درجات التحسين ، ويتفرع منها وجوه كثيرة يُصار إليها في باب تحسين الكلام. وقسمها إلى لفظية أو معنوية مختصة بالإفهام والتبيين ، أو مختصة بالتزيين والتحسين. وهذا تقسيم جديد لم يؤلف عند **السكاكي** أو غيره من البلاغيين وتابعه **الخطيب القزويني** ففصل البديع عن علمي البلاغة ونظر إليه بوصفه علم تحسين وتزيين ، وعرّفه بأنه

---

*) يظر التفصيل في الفرق بين علمي النحو والمعاني في المبحث الثاني من هذا الفصل (**علاقة البلاغة بعلم النحو**).

[1]) بسيوني عبد الفتاح فيود : **علم البيان ، دراسة تحليلية لمسائل البيان**، ط 2 ، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ، القاهرة ، 1998 ، ص 10 .

[2]) بسيوني عبد الفتاح فيود : **علم البديع ، دراسة تاريخية وفنية لأصول البلاغة ومسائل البديع**، ط2 ، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع القاهرة ، 1998 ، ص17 .

«علم يعرف به وجوه تحسين الكلام بعد رعاية تطبيقه على مقتضى الحال وفصاحته»، وجعل هذه المحسنات نوعين:

أ- **محسنات لفظية:** يكون التحسين فيها راجعاً إلى اللفظ أولاً ويتبعه تحسين المعنى ثانياً أو بالعَرض فتشمل : السجع ولزوم ما لا يلزم والجناس ورد الأعجاز على الصدور ، وبراعة الاستهلال والسرقات الشعرية وغيرها كالموازنة والتشريع والقلب.

ب- **محسنات معنوية :** وهي التي يكون التحسين فيها راجعاً إلى المعنى أولاً و بالذات، ويتبعه تحسين اللفظ ثانياً وبالعرض و تشمل : الطباق والمقابلة ومراعاة النظير وائتلاف اللفظ مع المعنى ، والإبداع والمبالغة والاستطراد والمذهب الكلامي و المشاكلة وتجاهل العارف وتأكيد المدح بما يشبه الذم و عكسه ، واللف والنشر وصحة الأقسام والجمع والتفريق والتقسيم والاستقصاء و التوجيه ، والتورية و الاستخدام ، والمزاوجة وحسن التعليل ، والتجريد و الاستدراج ، والإدماج والهزل الذي يراد به الجد والاطراد.[1]

ورغم تقسيم ابن مالك الجديد إلا أن العلماء اكتفوا بتقسيم **السكاكي** في كتبهم وشروحاتهم لفنون البديع .

[1]) أحمد مطلوب : **فنون بلاغية البيان البديع** ، ط1، دار البحوث العلمية الكويت ، 1975 ، ص 205.206

المبحث الثاني : تعليم البلاغة في المرحلة الثانوية

أولا : تدريس البلاغة العربية وعلاقته بفروع اللغة الأخرى :

1- تدريس البلاغة العربية بين القديم والحديث :

لا يقصد بالقديم هاهنا القرون الأولى إذ اكتفى الباحث فيها بالإشارات في تعاريف علم البلاغة وكذا المؤلفات البلاغية التي تناولت ذاك العلم شرحا وتفصيلا من مطولاته إلى شروحاته و تلخيصاته ، كما هو مبين في المبحث الأول من هذا الفصل ، وإنما المقصود الدرس البلاغي في التعليم المدرسي الساعي لتيسيره في العصر الحديث عموما ، ولهذا التعليم طريقتان تمثلتا في مدرستين لكل منهما طابعها ومنهجها وأسلوبها .

هاتان المدرستان هما المدرسة القديمة و المدرسة الحيديثة :[1]

أ- طابع المدرسة القديمة هو :

- تمزيق وحدة البلاغة ، وجعلها علوما ثلاثة ، تعرف بعلوم المعاني والبيان والبديع ، ومن الغريب أن دراسة المعاني كانت تسبق دراسة البيان والبديع ، وهذا يعارض القاعدة التربوية التي تقضي بالانتقال من السهل إلى الصعب ، ولا شك أن المعاني أصعب العلوم الثلاثة .
- تدريس البلاغة في عزلة عن الأدب ، واتخاذ الأمثلة من الجمل المقتضبة المبتورة ، والعبارات المتكلفة المصنوعة .
- زيادة الاهتمام بالبحوث النظرية ، والفلسفات العميقة ، من التعاريف ، والتقاسيم والضوابط ، وذلك في الدراسات والامتحانات أيضا .

وقد أدت هذه الدراسة إلى إخفاق البلاغة وقصورها عن تحقيق غاياتها من تكوين الذوق الأدبي في الطلاب ، وإغرائهم بتتبع الآثار الأدبية ، وتبين جمالها ، وكشف أسرار هذا الجمال ، وشعر الطلاب أن درس البلاغة شيء يبدو فيه التكلف ، فوقفوا منه موقف الحيرة والشك في قيمته الأدبية .

[1]) عبد العليم إبراهيم : **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية** ، ط 14 ، دار المعارف ، القاهرة ، ص 305 .

ب- **أما طابع المدرسة الحديثة هو :**

- أن البلاغة وحدة متكاملة ، ليس بينها فواصل ، ولكنها في مجموعها بحوث في مقومات الجمال الأدبي وأسراره الفنية .
- القضاء على العزلة التي كانت بين درس الأدب ودرس البلاغة ، وجعل البلاغة ، جزءا من الدراسات الأدبية ، التي يؤديها النص ، وبهذا محيت من درس البلاغة الأمثلة والعبارات المتكلفة .
- تخففت الدراسة والمناهج الحديثة من المصطلحات البلاغية ، وقل الاحتفال بالتقاسيم والتعاريف ، والصيغ المألوفة في إجراء الاستعارات ...ونحو ذلك مما كان سببا في انحراف البلاغة عن سبيلها السوي .
- الاهتمام في درس البلاغة بتكوين الذوق الأدبي ، وإنضاج الحاسة الفنية .
- معالجة الموضوعات البلاغية من الناحية النفسية الوجدانية ، وذلك بالتحدث عن الجو النفسي للفكرة أو النص ، وعن عاطفة الأديب ، و موسيقا الكلام ، واستجابة القارئ ونحو ذلك[1] .

فما يلاحظ أن الطريقة التقليدية لتعليم اللغة العربية تقوم على الفصل بين فروع المادة ، حيث يدرس كل فرع منها بمعزل عن الآخر ، أما التعليمية الحديثة فتقدم اللغة العربية ككل متكامل الجوانب ، ووحدة متماسكة ومنسجمة ، يدرس كل جانب منها غير بعيد عن الآخر ، ينبغي أن تكون دراسته وثيقة الصلة بغيره ، لا سيما وأن البلاغة تتداخل وتكامل مع غيرها من العلوم ، كما هو مبين في العنصر الآتي :

2- علاقة تدريس البلاغة بفروع اللغة الأخرى :

لا يكاد يخفى اليوم أن تعليمية البلاغة أضحت متصلة بمواد أخرى تثريها وتتفاعل معها ، كالنحو والصرف والنقد والتعبير وغيرها ، شأنها شأن تدريس اللغة التي يتعين عليها استهداف بعدين هما : ممارسة اللغة ودراسة النصوص الأدبية ، وهي تستمد معارفها من حقول نظرية وثقافية مختلفة ، مثل اللسانيات واللسانيات النصية ، نحو الجملة ونحو النص ، البلاغة القديمة والبلاغة العصرية و الأسلوبية ، الأشكال الشعرية و الأجناس الأدبية ..

[1]) المرجع نفسه : ص 306.

ومن بين أهم العلوم التي تفاعل معها البلاغة في فلك التعليمية نجد مثلا لا حصرا :

أ- الأدب والنقد :

كلما ذكرت البلاغة إلا وذكر معها أن الأدب هو أقرب الفروع إليها ، لأنهما يشتركان في الغاية وهي تكوين الذوق الأدبي والحس الجمالي وصقل الفكر بل ويشتركان في الوسيلة أيضا إذ يعتمدان على النص الأدبي .

فالأدب محور الدراسات البلاغية والنقدية ، بل قد يعتمد في تدريس معظم الفروع .

و درس الأدب هو الفترة التي تخفف فيها أذهان الطلاب من أثقال الدراسة العقلية ، وتتحرر فيها عقولهم من صرامة التعاريف والقوانين والضوابط ...والتقاسيم العقلية ونحو ذلك من مقومات الدراسة العلمية التي تستبد بالذهن ، وتثقل الفكر.

وهو الفترة التي نتخلص فيها من معالجة المادة الميتة الجامدة ، ونخلص فيها إلى النوازع البشرية ، والطبائع الإنسانية ، مصورة في هذا الإنتاج الأدبي الرفيع الذي نعرضه على الطلاب ، فيرون فيه حياتهم ، ويحسون وجودهم ، ويتلمسون بين جنباته أنواع المتعة والرضا ، وتفيض عليهم منه ينابيع الحق والخير والجمال[1]

وتؤكد دراسة البلاغة على العلاقة التي تربطها بالأدب والنقد إذ " تطلق لفظة أدب في المجال الدراسي على الأحكام الأدبية التي يستنبطها مؤرخوه من خلال دراستهم لشاعر أو كاتب أو عصر أدبي ، في ضوء القيم التي تضعها أسس البلاغة ومعايير النقد[2]

ويستعمل الناقد آليات البلاغة ليحكم على الأديب من ناحية قوة عباراته أو ضعفها ،و جودة أسلوبه أو رداءته ، ذلك أن البلاغة هي التي تحدد الأسس الجمالية لتذوق الأدب الجيد وإبداعه وفق المقاييس السائد ة في عصر الناقد ، وفضلا عن هذا فإن البلاغة هي العلم الذي يصوغ القوانين العامة التي تتحكم في الاتصال اللغوي ليأتي على نمط خاص : " أي أنها تعمل على توضيح الطرق التي

[1]) المرجع نفسه : ص 252 .

[2]) حسن شحاتة : **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** ، ط 2 ، الدار المصرية و البنانية ، القاهرة، 1996 ، ص 177.

يمكن بها تنظيم الكلام ، بحيث يتيح لأفكار الأديب أن تنتقل إلى القارئ أو السامع على أكمل وجه ممكن وهي بهذا تقدم مجموعة القواعد التي يجب أن تراعى في النتاج الأدبي "[1]

إذا تقرر هذا لدينا علمنا أن تذوق الأدب و فهمه يتعلقان بمعرفة الخصائص والمزايا الفنية للنص ، وفهم ما يدل عليه النص ، إضافة إلى إنضاج التذوق الأدبي عند الطلبة إلى درجة تمكنهم من المفاضلة بين الأدباء ، وتقويم الإنتاج الأدبي ، وإبراز مواطن القوة والضعف في النص .

إن الغرض من البلاغة هو إدراك ما في النص الأدبي من جمال وطرافة وإدراك مدى قدرة الأديب على صياغة أفكاره ...بعبارات جميلة موحية .[2]

وهذا هو الغرض التفاعلي الحيوي الذي يوحي بمغزى تعليم البلاغة وينأى بهذا العلم عن مواطن التفلسف والتعقيد و الشواهد المبتورة التي جعلت من البلاغة علما جافا غير مستأنس لدى الطلاب ، وهذا لا يعتبر قدحا في جهود الأوائل ولا ثلما في علوم البلاغة و إنما الحق أن الأقدمون قد أدركوا أهمية البلاغة لذلك صنفوا التصانيف وبوبوا الأبواب ، وكل ذلك حفاظا على التذوق السليم للغة العرب وهدفهم الأسمى تذوق القرآن الكريم .

لقد وضع الأقدمون البلاغة وأدركوا من شأنها كل ما يدركه المحدثون الآن من فوائدها ومآخذها ...فالعلوم التي عرفت باسم علوم البديع والمعاني و البيان صحيحة لا عيب فيها ، وكل ما يؤخذ عليها فإنما يؤخذ على " إساءة استعمالها " ...وسوء استعمالها أن تصبح قيودا ونماذج للمحاكاة الآلية بغير فهم لها ولا تعرف في مدلولها ...فالبلاغة العربية إذن دراستها ضرورية لأنها تسهم في تربية التذوق الأدبي إذا ما استعملت مرتبطة بالأدب نفسه ، ولم تأخذ شكل القوالب والقواعد[3]

ب - البلاغة والنحو :

إذا تأملنا في العلاقة القائمة بين البلاغة والنحو فإننا نلحظ ذلك التماسك في العلاقة الوطيدة المتبادلة بينهما ، فباحث البلاغة لابد له من أن يبحث في علم النحو ليكتمل بحثه ، وقد أكد على ذلك الجرجاني من خلال نظرية النظم كما جاء في دلائل الإعجاز " واعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو " فالنظم هو توخي معاني النحو ، وتبرز علاقة البلاغة بالنحو جلية

---

[1]) المرجع نفسه : ص 179 .

[2]) علي أحمد مدكور : **تدريس فنون اللغة العربية** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1997 . ص 216 .

[3]) محمد صلاح الدين مجاور : **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية** ، د.ط ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2000 ، ص 486 .

في علم المعاني ، فالمشتغلون بعلم المعاني كثيرا ما كانوا أهم المشتغلين بعلم النحو أو كانوا ممن أخذوا عن علماء النحو ، وهنا قد تدق الفوارق بين علمي النحو المعاني حتى أنها لتكاد تخفى حتى يخيل لغير المختصين أنهما وجهين لعلم واحد ، والحق أن هناك فارق جوهري يفصلهما :

" الفارق جوهري بين علم المعاني وعلم النحو بمفهومه التقليدي ، فدور النحو يقتصر – كما نعلم – على تحديد معاني النحو ، والتعريف بالمبنى أو المباني الدالة على كل منها ، ثم وضع الأسس والمعايير التي تكفل صحة استخدامها فيها ، أما علم المعاني فله دورا غير ذلك الدور أو هو – إن شئنا الدقة - فوقه ، ومن هنا كانت تسميته لدى بعض المعاصرين بـ " النحو العالي " ، فهو يطمح إلى أن تحقق التراكيب فوق مستوى الصحة أو الصواب النحوي مستوى الفنية أو الجمال ، ومن ثم فإنه لا ينظر في " معاني النحو " إلا من حيث توظيفها ، واستثمار طاقاتها استثمارا فنيا في إثراء اللغة الفنية وتكثيف الدلالة فيها .[1] وفي هذا المعنى يدور قول صاحب المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر " أما علم النحو فإنه في علم البيان من المنظوم والمأثور بمنزلة أبجد في تعليم الخط ، وهو أول ما ينبغي إتقان معرفته لكل أحد ينطق باللسان العربي ، ليأمن معرة اللحن "[2]

" و الصلة بين علمي النحو و المعاني لا تحتاج إلى إقامة دليل لأنها صلة طبيعية والشراكة بين العلمين هي خدمة المعنى وتأديته ، فالنظام النحوي ينظم الأبواب النحوية ونعانيها داخل الجملة الواحدة ، وقد يتعدى الجملة إلى الجمل فيما بينها ، فيدرس الجملة الشرطية وهي جملتان : شرط وجواب . أو الجملة الاستفهامية التي قد تكون أيضا جملتين ، استفهاما وجوابا ، كما يدرس أيضا عطف الجمل بعضها على بعض والجمل الموصولة ، وغير ذلك مما يعد دراسة للجمل ، لا المفردات .وأما علم المعاني فإن أكثر ما يكون الاهتمام فيه بالجمل و ما يتصل بها كالإنشاء والقصر وغيرهما لكنه أيضا يهتم بالمفردات ، فيدرس أحوال الإسناد ، وأحوال متعلقات الفعل "[3]

فعلم المعاني والنحو علمان متكاملان ، ومما يوضح هذه العلاقة أن المعنى النحوي الذي يتحدد بالقرائن في سياق معين لا تلازمه اعتبارات أخرى خارجة عن إرادة المتكلم ، فالمتكلم هو الذي يعمد إلى من قام بالفعل مثلا ، فيضعه في الموضع الذي وضعته العرب فيه ، ويسند إليه القرائن المناسبة ، أمنا للبس الذي قد يقع في ذهن المتلقي .

---

[1]) حسن طبل : مرجع سابق ، ص 8 .

[2]) ضياء الدين بن الأثير: **المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر** ، قدمه وحققه وعلق عليه : أحمد الحوفي ، بدوي طبانة ، دار نهضة مصر للطباعة والنشر ن د.ت ، ج1 ، ص 41 .

[3]) قطبي الطاهر: **بحوث في اللغة والاستفهام ، بين النحو والبلاغة** ، ديوان المطبوعات الجزائرية ، الجزائر، 1992 ، ص 5 .

وأما حين يراعي المتكلم " مقتضى الحال " ويأتي مقاله مناسبا للمقام ، فيكون قد احتكم إلى علم المعاني ، فالبلاغي بناء على الفهم النحوي ، يصل بتحليله إلى مستوى أدخل في الذوق حين يتساءل : لم قدم المفعول أو الفاعل ، أو لم أخرج الكلام مخرج الاستفهام و المراد النفي أو التقرير أو غير ذلك .

ج - القراءة :

عرفت في أبسط معانيها أنها عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية ، وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤي هذه المعاني "[1]

ومن هنا تجسد القراءة المعاني التي وظفت لإجلائها الأساليب البلاغية ، وتمنحه وجودا ماديا . كما تمنح نصوص المطالعة فرصة لتلمس بعض الألوان البلاغية أو تحليلها أو التدريب عليها ، ناهيك عما تكسبه للطلبة من ملكة لغوية تنمي ذوقهم الفني وحسهم الفكري ، وفي هذا المعنى تفطنت جمعية العلماء المسلمين الجزائريين إلى أهمية القراءة في منهاجها التعليمي وإصلاحها التربوي ، كما جاء على لسان البشير الإبراهيمي في نصحه للطلبة :

" لا تقنعوا بالكتاب المقرر ، و اقرأوا غيره من الكتب السهلة المبسوطة في ذلك العلم ، تستحكم الملكة ويتسع الإدراك وسينتهي الإصلاح الذي تقوم به جامعاتنا إلى اختيار كتب سهلة ممتعة في كل علم ، تفرض عليكم قراءتها ومطالعتها ، ثم كتب أخرى في المعارف العامة ، كالتاريخ ، والأدب ...ومن العار الفاضح ألا نرى في الكثير من أبنائنا الذين تخرجوا من الزيتونة ، واتجهوا بفطرتهم إلى الأدب ، من استوعب كتاب الأغاني قراءة ...ولعمري ما سلاح الأديب إلا الأغاني وأمثاله ..."[2]

د - التعبير:

يعتبر التعبير تجسيدا واقعيا للملكة التي اكتسبها الطلاب في الدرس البلاغي وغيره و قد يوفر درس البلاغة مجالا لمعالجة وتصحيح كثير من المآخذ والعيوب التي تشوب كتابات المتعلمين .

إن المآخذ والعيوب التي تشوه إنشاء الطلاب كثير منها يجافي الذوق البلاغي ، كالسجع المتكلف والتشبيهات الرديئة ، والاستعارات القبيحة ، والكنايات الخفية ، فيعرض المدرس لذلك في حصة

[1]) عبد العليم إبراهيم : مرجع سابق ، ص 57 .

[2]) أحمد طالب الإبراهيمي : **آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي**،ط 1 ، ج 3 ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت ، 1997 . ص 201 .

الإرشاد ويعالج هذه العيوب الإنشائية في ضوء الحقائق و الصور البلاغية ، ومن الممكن – كذلك – أن يكلف المدرس طلابه كتابة موضوعات أو فقرات على نمط معين من الأنماط البلاغية التي لا تدفع إلى التكلف ، كتمرينهم على الإيجاز بكتابة برقيات أو تلخيص تقارير أو تمرينهم على الإطالة ببسط الكلام في موضوع تحدد لهم أفكاره أو تكليفهم وصف شيء بأسلوب علمي مرة وأسلوب أدبي أخرى أو يعرض عليهم جزءا من مقامة ، وبدفعهم إياه يكلفهم إعادة كتابته بأسلوب مرسل محرر من السجع وغيره من المحسنات .[1]

فالإنتاج الكتابي غاية عملية لدرس البلاغة ، فقد يكون وظيفيا يتمثل في كتابة نفعية تدخل في إطار التواصل الاجتماعي اليومي ، وقد يكون إنشائيا إبداعيا يعبر فيه المتعلم عن اشغالات وجدانية أو فكرية .

وهكذا فالطريقة السديدة في تدريس اللغة هي التي تعالج فروعها أو أكثرها كوحدة متماسكة ، وفي فترة واحدة ، ضمانا لإحكام الربط بين ألوان النشاط اللغوي بمختلف فروعه .

[1]) عبد العليم إبراهيم ، مرجع سابق ، ص 317.

ثانيا : أهداف تدريس البلاغة العربية :

1 - الأهداف العامة لتدريس البلاغة العربية :

يساعد تحديد الأهداف في التخطيط الجيد ، واختيار طرائق التدريس التي تساعد في تحقيق الأداء المرغوب من الطلبة و الذي يتمثل فيما يقومون به من جهد عقلي ووجداني وآدائي عند تفاعلهم مع نص ما مثل : محاولة استنباط معاني المفردات من خلال السياق واستنباط خصائص النص الأدبي و الموازنة بين عمل أدبي و آخر يعالجان الموضوع ذاته .

غير أننا عمليا ، مازلنا نفتقد إلى تعليمية تطبيقية حديثة – ما عدا بعض المحاولات هنا وهناك – سواء في التعليم الثانوي أو في التعليم الجامعي .

لقد تنبه الأقدمون إلى الهدف البلاغي ، وحددوه بإدراك ما هو جيد أو رديء من الكلام ، والاقتدار على صنع الجيد من الكلام .

ومازالت كتب تعليم البلاغة والبرامج الدراسية تجتر الأهداف نفسها (وهي من حيث صوغها ودلالاتها غايات بعيدة المنال ، لا يمكن تحقيقها إلا في نهاية مراحل التعليم كله) [1]

وقبل سرد أهداف تدريس البلاغة كما هي مبسوطة في كتب الباحثين المنشغلين بحقل تعليمية البلاغة تجدر الإشارة إلى أن تدريس البلاغة يستدعي بالضرورة الإفادة من : "

أ- **النظرة التربوية** : التي تهتم بالمتلقي ، وإبراز شعوره وميوله ، وأثر التلقي عليه من النص البلاغي وانفعاله به .

ب- **النظرة النقدية والأدبية** : تتعلق هذه النظرة باختيار الشاهد البلاغي الخاص باللون البلاغي ، ونراعي فيه قواعد النقد الأدبي من فهم وتمييز وحكم ، كما نأخذ من الأدب حسن الصياغة والتركيب .

ويقودنا هذا إلى دراسة البلاغة العربية في إطارين :

أ- **البلاغة القاعدية** : وهي التي تشكل المادة البلاغية في علوم البلاغة الثلاثة : البيان والمعاني والبديع .

[1]) رشيدة آيت عبد السلام : مرجع سابق ، ص 351.

ب- **البلاغة القيمية** : التي تهتم بالتفسير العام للمادة البلاغية ، ثم الغاية المستفادة من المادة البلاغية ، وأثر ذلك على المتلقي شخصيا .

ولا غنى لدارس البلاغة عن معرفة القواعد وهي ما أسميناه (البلاغة القاعدية) التي تتحدث عن :

- تعيين الشاهد البلاغي .
- تخصيص الموطن البلاغي في داخل الشاهد .
- خطوات الإجراء .
- تعيين نوع المصطلح "[1]

كثيرا ما تساق أهداف تدريس البلاغة في سياق أهداف دراسة النصوص الأدبية والنقد ، وذلك للأهمية البالغة في اشتراك أهدافهم وللعلاقة الوطيدة التي تجمعهم ، كما فصلت في هذا البحث تحت عنوان " علاقة البلاغة بالأدب والنقد " ، وعلى هذا جمع بينهم **أحمد مجاور** في الأهداف فحدده:[2]

" – الإلمام ببعض الأسس العامة التي يمكن بمقتضاها معرفة المستوى الفني للإنتاج الأدبي .

- تربية الإحساس بقيمة اللفظ وأهميته في تأديته للمعنى المناسب .

- ترقية الأحاسيس والوجدان بالوقوف على ما في الأساليب من روائع الكلم .

- الإحساس بقيمة التعبير الأدبي وأثره في النفس .

- الاستمتاع بما في الكلام من جمال لأن البلاغة هي الينابيع التي يعرف منها جمال الكلام .

- إن البلاغة ليست قواعد بعيدة عن الفن ، ولكنها ضوابط مرتبطة بفن أدبي يرقق الحس ويهذب الوجدان ومن ثم كانت وثيقة الصلة بالأدب ، ولذلك كان تدريس البلاغة في ضروب من ألوان الكلام البعيد عن الصفة الأدبية لا يجدي في تكوين الذوق الأدبي و يجعل البلاغة محصورة في دائرة المنهج العلمي الفلسفي الذي تأباه طبيعتها الفنية .

[1]) أبو علي محمد بركات حمدي : **كيف نقرأ تراثنا البلاغي** ، دار وائل للطباعة والنشر ، 1999 ، ص 145 .

[2]) محمد صلاح مجاور :مرجع سابق ص 484-485 .

- إنها ترمي إلى إقدار المتعلم على التفريق بين أديب وأديب ، وتعبير وتعبير ، وهذا أمر يعتمد على الفنية أكثر مما يعتمد على القاعدة العلمية .

- إن البلاغة ترمي إلى أن ينظر المتعلم النص الأدبي نظرة شاملة متكاملة ، فلا يقف عند اللفظ أو الجملة بل يتجاوز هذا إلى القصيدة ككل و إلى الصورة والقصة والمقالة كما ينظر الإنسان إلى إنتاج الرسام في بادئ الأمر ، فهو يحاول أن يجلي الصورة في شكلها الكلي ثم بعد ذلك يدخل في التفاصيل إذا أراد ، وكذلك في سماع الموسيقى لا يكون التأثير والانفعال عند المستمع إلا الصورة الصوتية المتكاملة للقطعة الموسيقية وليس اللحن وحده أو الحروف الصوتية وحدها لكن التكامل بين عناصر الموسيقى هو الذي يحدث التأثير والانفعال ، وكذلك اللوحة الرائعة فلا يقف الإنسان منها عند اللون أو الشكل ولكنه يأسره منظر الصورة في تكاملها ، كذلك البلاغة لا يقصد منها إعطاء أحكام جزئية على النص ، وإن كان هذا الأمر ضروريا ، ولكن الهدف أن يحس الإنسان بالتكامل في النص الأدبي والانفعال به . وهي بهذا المعنى تبين نواحي الجمال الفني في الأدب وتكشف عن أسرار هذا الجمال وفهم المهارة الفنية للأديب .

- تمكين الطلاب من أن يرقوا ذوقهم الأدبي و أن يكتسبوا المتعة والسرور بما يقرأون

- تمكين الطلاب من الحكم على الأدباء والمفاضلة فيما بينهم .

- إقدار الطلاب على تحديد مستويات الأدباء من قوة وضعف من حيث التعبير والتصوير والتشبيه والتمثيل وملاءمة الكلام للمواقف إلى غير ذلك "

و تدرج أهداف تدريس البلاغة مع أهداف تدريس الأدب في المرحلة الثانوية ، إذ تتجسد في اقتدار المتعلم على : " – إدراك ما في الأدب من صور ومعان وأخيلة تمثل صورة من صور الطبيعة الجميلة ، أو عاطفة من العواطف البشرية ، أو تعرض ظاهرة من الظوار الاجتماعية أو السياسية أو الطبيعية .

- التمتع بما في الأدب من جمال الفكرة ، وجمال العرض ، وجمال الأسلوب ، وموسيقى اللغة والإيقاع والسجع والقافية .....

- بعث السرور النفسي والراحة والاطمئنان في نفس القارئ ...

- التأثر بما في الأدب من أفكار وأساليب جميلة تظهر في التعبير الشفوي أو الكتابي للقارئ أو المستمع ...

- زيادة الذخيرة اللغوية التي تساعد على زيادة فهم المقروء و القدرة على استعمالها .

- السمو بالذوق الجمالي الأدبي "[1]

فالبلاغة وهي عنصر أساسي في الدراسات الأدبية ، تختص بأهداف منها :

– تذوق الأدب وفهمه فهما دقيقا ، لا يقف عند تصور المعنى العام للنص الأدبي ، بل يتجاوزه إلى معرفة الخصائص والمزايا الفنية للنص .

- تبين نواحي الجمال الفني في الأدب ، وكشف أسرار هذا الجمال ، ومصدر تأثيره في النفس .

- فهم ما يدل عليه النص من ضروب المهارة الفنية للأديب ، و ما يصوره من نفسيته ولون عاطفته .

- إنضاج الذوق الأدبي في الطلاب ، وتمكينهم من تحصيل المتعة والإعجاب والسرور بما يقرءون من الآثار الرائعة ، و تمكينهم- كذلك – من إنشاء الكلام الجيد ، محاكاة لهذه الأنماط البلاغية التي يستجدونها .

- إقدارهم على إجادة المفاضلة بين الأدباء ، وعلى تقويم إنتاجهم الأدبي تقويما فنيا سديدا "[2]

ومن أهداف تدريس البلاغة أيضا ، ما تحققه البلاغة لدى الطلاب كونها :

"- تقوم الملكات ، وترشد الذوق ، وتهدي الموهبة الأدبية في نفس الأديب إلى الكمال .

- تعلل ما نشعر به من أريحية وهزة و إعجاب عن ما نقرأ أسلوبا بليغا ، أو كلاما فصيحا .

- تبين لنا سر إعجاز القرآن الكريم من الفصاحة والبلاغة .

- تساعد الأديب أو رجل الإعلام أن ينتج أدبا رائعا : من شعر بليغ ، أو رسائل جميلة ، أو قصص أنيقة ، أو مقالات خصبة ، إلى غير ذلك من شتى ألوان الأدب وفنونه .

- وتحول بين الإنسان وبين الخطأ في الأسلوب أو الخيال أو المعنى أو الغرض أو الفكرة .

---

[1]) علي أحمد مدكور : مرجع سابق ، ص 202 .

[2]) عبد العليم إبراهيم : مرجع سابق ، ص 304 .

- وبدراسة العلوم البلاغية يستطيع الأديب أن يكون ناقدا متذوقا ، وكاتبا موهوبا ، إلى ماسوى ذلك من المزايا التي تنشأ عن دراسة علوم البلاغة "[1]

تتسم مجموعة من هذه الأهداف بالسمة الاتصالية الاجتماعية الواقعية ، في حين تركز مجموعة أخرى على القدرة على التخيل و الإبداع للأفكار بأسلوب جميل ، ولكنها عموما لا تحرص على البعد الفكري والحجاجي للبلاغة ، وإن تم إجماع كثير من الدارسين على أن " هذه الأهداف لا تتحقق في مدارسنا "[2]وانتشار أهدافها بين أهداف المواد الفرعية الأخرى خير دليل على ذلك ، تعلن المناهج الدراسية أن غاية تعليم البلاغة تكمن في أن تجعل المتعلم قادرا على تذوق الأساليب .

نستنتج أن أهداف تدريس اللغة وثيقة الصلة بأهداف البلاغة ، إذ إن أهم ما يسعى إليه اليوم تدريس اللغة أن يتحكم المتعلم في استعمالها وتوظيفها في كل مجالات حياته : العلمية والإبداعية على حد سواء .

وتدريس النصوص يرمي إلى جعل المتعلم قادرا على " قراءة " نص أدبي، واكتشاف مراميه ومضامينه ، وفهم فحوى الخطاب مكتوبا كان أو شفويا .

وعلاقة البلاغة باللغة مبنية على التلازم والتفاعل ، حيث تعتبر الأولى الوجه العملي الفني للثانية ، إذ توفر البلاغة الوسائل والتقنيات التعبيرية التي تكفل للغة الدلالة والدقة والقوة والإيحاء .

وهكذا تمثل الدراسة البلاغية جزءا من التحليل الأدبي وامتدادا له وهي تكشف عن السبل التي يوظفها المؤلف للتعبير عن أفكاره (الأساليب ، الصور ، الأدوات اللغوية ، هيكلة البناء...) كما تزود " المتعلم بمجموعة من المعارف والمفاهيم و الطرائق التي تسمح له بقراءة نص أدبي بكيفية مستقلة ، إذ لا يقتصر على مجرد معرفة عنوان الأثر واسم مؤلفه " [3]

ولكن واقع التعليم اليوم يكشف لنا أن مادة البلاغة " حنطت " بعد أن خلعت منها الروح ، واختزلت في عبارات جافة بعيدة عن كل دلالة بالنسبة للمتعلم .[4]

---

[1]) محمد عبد المنعم خفاجي ، عبد العزيز شرف : مرجع سابق ، ص 33 .

[2]) علي أحمد مدكور : مرجع سابق ،ص 267 .

[3]) BIARD.Jacqueline -DENIS .frédérique : **Didactique du texte littéraire.**Paris . Nathan .1993.P24 .

[4]) رشيدة آيت عبد السلام : مرجع سابق ، ص 356 .

2 - أهداف تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية :

تتوزع الأهداف المذكورة سلفا على مراحل التعليم بما فيها المرحلة الثانوية وفي تحديده لأهداف تدريس البلاغة في هذه المرحلة تحديدا ، يقسم محمد رجب فضل الله الأهداف قسمين فيما يتعلق بالنص الأدبي من ناحية ، والأديب من ناحية ثانية :

أ- بالنسبة للنص الأدبي :

- الإلمام بخصائص الأسلوب الأدبي المتقن من الناحيتين : اللفظية والمعنوية .

- تمييز الجيد من الرديء في النصوص الأدبية .

- تقليد الأساليب البلاغية في الحديث والكتابة .

- الإلمام بمدى مطابقة النص لمقتضى حال المخاطب .

ب- بالنسبة لصاحب النص الأدبي (الأديب) :

- معرفة الأسباب والظروف التي دفعت الأديب إلى تفضيل الأسلوب عن غيره من الأساليب .

- تحديد المهارات الفنية للأديب ، ومدى قدرته على التعبير و التصوير .

- تحديد الحالة النفسية والعاطفية للأديب .

- مقارنة الأديب بغيره بما يبرز مكانته بين الأدباء [1].

3- سبل تحقيق أهداف الدرس البلاغي [2]:

- لا يستطيع درس البلاغة تحقيق أهدافه دون الاهتمام باختيار النصوص الأدبية الجيدة ، والأمثلة المختلفة التي ينطلق منها الدرس .

- لابد أن يسبق فهم النص النظر إلى مافيه من جماليات فالفهم الدقيق يساعد في تفسير نواحي الجمال في النص

[1])محمد رجب فضل الله : مرجع سابق ، ص 220 .

[2]) المرجع نفسه ، ص 221 .

- لا داعي للإسراف في النواحي النظرية ، والمصطلحات البلاغية فحفظ المصطلح البلاغي لا يعني القدرة على استخراجه أو الإحساس بجماله .

- لا يصح أن تكون البداية في تدريس الموضوعات البلاغية بفضلها عن الأدب فكلاهما متكاملان ومندمجان .

- التدرج في درجة مشاركة المعلم لطلابه في عمليات استخراج مواطن الجمال ، وتعليلها ونقدها حتى يأتي وقت تتم فيه هذه العمليات عن طريق الطلاب أنفسهم .

- لا مانع من استخدام بعض الأمثال العامية في توضيح بعض الصور البلاغية .

- إتاحة الغرض للطلاب للنظر والتأمل والفحص والوصول إلى ما يميز العمل الأدبي من جماليات .

ثالثا : البلاغة العربية و تطور المقاربات البيداغوجية في التعليم الثانوي :

تسعى مناهج التدريس و الأنظمة التربوية في العالم إلى جعل المؤسسة التعليمية مواكبة للتغييرات التي يعرفها العالم وقادرة على مواجهة تحديات العصر و بالتالي فهي مطالبة دوما بالأخذ بعين الاعتبار تلك المستجدات والتطورات حتى تكون أداة للتحول الاجتماعي الواعي المتناغم مع التراكم المعرفي المتجدد و التطورات السريعة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وغيرها من المجالات الحيوية فتبعا لتطور الأوضاع السياسية والاجتماعية والثقافية ، تتطور البحوث التربوية وتتبنى البلدان فلسفة تربوية معينة وتنتهج طرقا تعليمية جديدة ، وعلى غرارها عرف التعليم في الجزائر جيلا جديدا من البرامج التعليمية لأنه بات من الضروري على المنظومة التربوية الجزائرية تطوير أدائها ومراجعة مناهجها الدراسية باستمرار مواكبة للتقدم العلمي العالمي .

وقد مر التعليم في الجزائر ، مثله مثل التعليم في العالم مقاربات بيداغوجية مختلفة في بناء البرامج :

1- بيداغوجيا المقاربة بالمضامين :

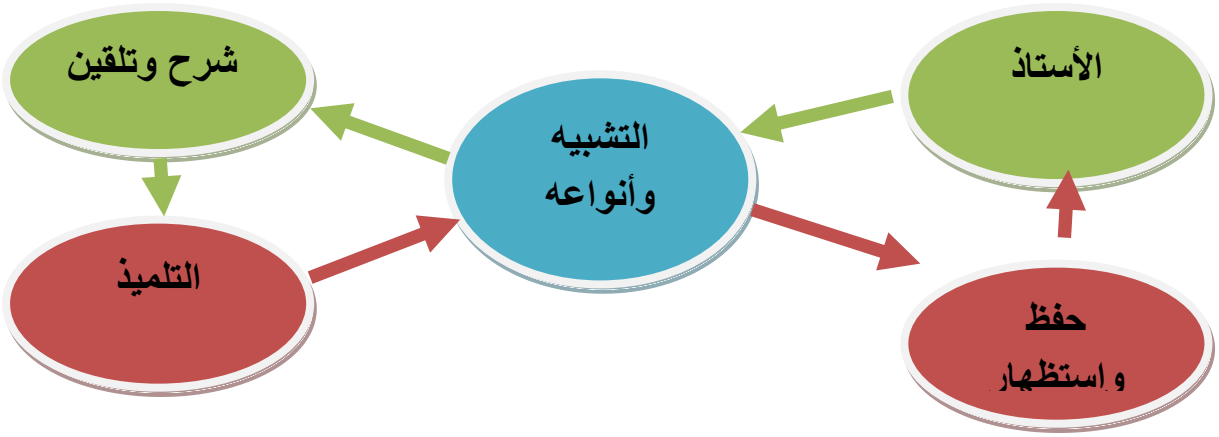
تركز في برامجها على أحد أقطاب العملية التعليمة وهو المعلم الذي يعتبر مصدرها الأساسي والمتعلم هو المستهدف و يعتبر مجرد متلقي للمعارف والمعلومات يقوم بحفظها تحسبا للامتحانات ، فهي " عملية نقل المعلم للمعلومات التي تحتويها المناهج إلى الطلاب ملخصا بغرض إعدادهم للامتحانات و ليحكم المعلم بالتالي على مدى نجاحه في التعليم وما تقرره المدرسة وتراه ضروريا للطلاب ، بغض النظر عن احتياجاته وقدراته وميوله ، بعيدا عن الوسط الاجتماعي و الحياة التي تنتظره "[1] فيكاد يقتصر البرنامج في هذه الحالة على المحتويات المقررة للتدريس إلى جانب بعض التوجيهات والإرشادات البيداغوجية ، دون تسطير الأهداف وتحديد الطريقة والوسائل ، وبالتالي يتم في هذه المقاربة تمجيد المعرفة النظرية دون الاهتمام بمجالات تطبيقها كما أنها تعتمد على الحفظ و الاستظهار كوسيلتين أساسيتين في العملية التعليمية وهذا نهج المناهج التقليدية إذ " كانت اهتمامات المناهج التقليدية منصبة حول المحتويات بجميع أشكالها ونقلها إلى المتعلمين عن طريق التلقين في الغالب ، والغاية في ذلك كم المعلومات المقدمة وحشو عقول التلاميذ بها وبالتالي سلبتهم العملية التعليمية "[2].

---

[1]) توفيق أحمد مرعي ، محمد محمود الحية : **المناهج التربوية الحديثة** ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان ، 2000، ص 22.

[2]) رمضان أرزيل محمد حسونات : **نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات** (ج1) ،دار الأمل للطباعة والنشر ، تيزي وزو ،2002 ص 208 .

وفي ظل هذه المقاربة يمكن تصور مخطط لتسيير درس البلاغة كالآتي :



فالطالب قد عرف مفهوم التشبيه و حفظ أنواعه وهضمها إلى حد الاستظهار ، وبهذا يعتقد المعلم أنه قد بلغ درس البلاغة واستوفى غايته وأهدافه ولكن الشيء الملاحظ في الخطاطة السابقة أن جمالية الأسلوب البلاغي غائبة تماما عن ذهن الطالب والذي عليه أن يدرك خصوصا في المرحلة الثانوية أن البلاغة : " ليست قوانين وقواعد بل هي إشارات إلى التعبير الأدبي يستسيغه الذوق وتميل إليه النفس ، فالأدب منهل تنهل البلاغة منه وهي قوامه وعنصر تكوينه ، وإن امتلاك الطلبة لناصية التذوق الفني في دروسهم البلاغية لا يقاس بكثرة ما عرفوه من مصطلحات البلاغة ، وإنما يقاس بمقدار ما مهروا فيه من حذق فني في الاهتداء إلى الألوان البلاغية في النصوص الأدبية المختلفة ، وعلى هذا النحو من الدرس يرتبط الأدب بالبلاغة "[1] وبالتالي فللبلاغة اتجاهان : اتجاه قواعدي معلوماتي ، واتجاه ذوقي جمالي فلا يمكن في تعليمها الارتكاز على الاتجاه الأول فقط وإلا سيكون التحصيل فيها أعرجا غير مستو على سوقه ولن يستقيم وقوفه إلا إذا شفع بالاتجاه الثاني .

[1]) سعاد عبد الكريم الوائلي : **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير و التطبيق**، ط1 ،دار الشروق ، الأردن ،2004،ص 47.

تعرفنا فيما سبق على بداغوجيا المقاربة بالمضامين و مثالا عن الدرس البلاغي في ضوئها ، ويمكن تلخيص مضمون مقاربة المحتويات والمضامين عموما في النقاط التالية :

- المعلم هو مصدر المعرفة الوحيد والمكلف بتلقينها .

- الاهتمام بتقوية قدرة التلميذ على الحفظ .

- يقوم التعليم فيها على الإملاء .

- التركيز على المعارف النظرية الأكادمية

- التعليم التلق

يني هو المسيطر على كل الأنشطة البلاغية والنحوية...

2- بيداغوجيا المقاربة بالأهداف :

بنظرة مختصرة إلى جذور هذه المقاربة نجدها ترجع إلى " علم النفس السلوكي الذي نشأ بدوره و تطور خلال النصف الأول من هذا القرن إلا أنه ظهر واضحا للغاية في منتصف الستينات ، ومع بداية السبعينيات أضحت الموجة السلوكية القائمة على استعمال الأهداف السلوكية الظاهرة السائدة في المدرسة "[1]

فتعتمد هذه المقاربة على مبدأ المثير والاستجابة فالمعلم اعتاد وألف إصدار مجموعة من الاستجابات فأصبح السلوك بذلك إنتاجا شبه آلي أي أن المتعلم تعود على بعض المثيرات التي كانت تنتج عنها مجموعة من الاستجابات كلما ظهر المثير نفسه " لقد كانت المقاربة بالأهداف تهتم بتعليم السلوك الذي يعني بالدرجة الأولى تعليم كيفية الرد والاستجابة لوضعية ما ، دون أن ينطوي هذا الرد على إمكانية التكيف مع الوضعية المذكورة "[2]

و تسطر هذه المقاربة أهدافا ذات مستويات متدرجة ، ابتداء من الغايات ، التي تمثل أقصى ما يسعى تعليم المادة إلى تحقيقه ، فالأغراض ، ثم الأهداف العامة والوسيطة والخاصة ، إلى الأهداف الإجرائية التي تخص حصة تعليمية واحدة وجانبا دقيقا في موضوع محدد . كانت المقاربة بالأهداف

[1]) محمد زياد حمدان : **قياس كفاية التدريس بوسائل وأساليب معاصرة** ، التربية الحديثة ، 2000 ، د.ت، ص 85 .

[2]) فريد حاجي ، **بداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات** ، دار الخلدونية للنشر والتوزيع ، الجزائر ،2000 ، ص7.

تعمل على تقسيم المادة التعليمية وتركز على أجزائها ، ففي البلاغة ، قد يقتصر الهدف على ذكر مكونات التشبيه فتقدم هذه العناصر أثناء الدرس ثم يطبق عليها للتثبت من معرفتها ، وهكذا يكون الهدف قد بلغ .[1]

3- **بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات :**

البرامج المبنية على " الكفاءات " تتطلب أن تجند الأهداف التعليمية إضافة إلى معرفة فعلية savoir-faire وحسن التصرف وموارد معرفية لتشكيل كفاءة ينبغي أن يحقق المتعلم ما يمكنه منها .

وفي ظل هذه البرامج التعليمية الجديدة ، حظيت البلاغة ببعض التطور في تناولها ، حيث يبدأ احتكاك المتعلم الجزائري بالبلاغة دون أن تذكر له صراحة ، بل يتلمس بعض مبادئها بطريقة ضمنية في مرحلة التعليم المتوسط ، فأثناء دراسته للنصوص ، يكتشف جانبها الفني من خلال بعض الصور البيانية والمحسنات البديعية ، فيدرك بعدها الجمالي وأثرها على الأسلوب ، كما يتعرف على بعض وسائل القول والحجاج ، وذلك بتحديد المرسل والمرسل إليه وأدوات الربط التي توظف من أجل بلوغ مقاصد الخطاب كالتسلسل والبرهنة والتوكيد ...ويدرك علاقة هذه الأساليب بأنماط النصوص (كالوصف ، السرد ، الإخبار ، الحوار ، الحجاج) والأنواع الأدبية (كالقصة ، الرسالة ، الخرافة ، المقالة...) وتعمق كل هذه الموضوعات في المرحلة الثانوية وتفصل وفق قدرات المتعلم والكفاءات المسطرة .[2]

إن تدريس البلاغة يجب أن يرتبط بكل نص أدبي كما تكون له حصة خاصة به يحاول المعلم فيها أن يعلم تلميذه القدرة على الحكم ومعرفة الجيد من الكلام وفلسفة الأديب ..وما إلى ذلك .

وعلى هذا لا يصح أن تقف دراسة النص الأدبي عند الإلمام بسيرة الشاعر أو الناثر ، وعند تحليل قصة تحليلا بلاغيا مداره علم البديع والبيان والمعاني ، ولكن يجب أن يقرأ المدرس النص مع تلاميذه بمنهج جديد قوامه تحليل النص نفسيا واجتماعيا وتاريخيا كذلك لا يصح أن يقف علم البلاغة عند شكل النص وتبينه بل لابد أن تمتزج مع النص الأدبي فيتغلغل البحث في روح النص

[1]) رشيدة آيت عبد السلام : مرجع سابق ، ص 404.

[2])المرجع نفسه : ص 405 .

وجوهره ، والأدب العربي ككل أدب في الوجود يتأثر بغيره من الآداب ومن ثم يجب أن يأخذ أحكاما أو بعضا من الأحكام التي تسري على الآداب العالمية الأخرى .[1]

وهذا ما حاولت المقاربة بالكفاءات تحقيقه باستخدام المقاربة النصية ، والفصلين القادمين من هذا البحث سيقفان عند حدي المقاربة بالكفاءات والنصية و ما مدى دورهما في تطوير الدرس البلاغي وتيسير سبل تحصيله في المرحلة النهائية من التعليم الثانوي ، إذ كان الأسلوب القديم لتدريس البلاغة يهتم بالجوانب النظرية و التعاريف والتقسيمات مما أدى إلى الفشل في تنمية التذوق الفني الأدبي لدى الطلاب ومن ثم جاء الأسلوب الحديث – والمتبع حاليا – في تدريس البلاغة ليعيد لها وحدتها ويقضي على عزلتها التي كانت بينها وبين النصوص الأدبية ، وليخفف من المصطلحات البلاغية ، ويسعى إلى تحقيق الأهداف الفعلية المتوخاة من الدرس البلاغي في الممارسة اللغوية تلقيا وإنتاجا .

[1]) محمد صلاح الدين مجاور : مرجع سابق ،ص 490.

الفصل الثاني

الفصـــل الثاني :

المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية

المبحث الأول : المقاربة بالكفاءات

أولا : المقاربة بالكفاءات والمفاهيم الأساسية .

ثانيا : مبادئ و خصائص المقاربة بالكفاءات .

ثالثا : المقاربة بالكفاءات و الإصلاح التربوي في الجزائر.

المبحث الثاني : المقاربة النصية :

أولا : المقاربة النصية : مفهومها وأنماطها

ثانيا : معايير النصية

ثالثا : المقاربة النصية في السندات البيداغوجية

رابعا : المقاربة النصية والدرس البلاغي

المبحث الأول : المقاربة بالكفاءات

أولا : المقاربة بالكفاءات والمفاهيم الأساسية :

أصبح التعليم متوازيا مع قضايا التنمية الشاملة تأثرا وتأثيرا ، ووسيلة للحراك الاجتماعي والاقتصادي ، وعلى هذا الأساس ظهر وعي في دول كثيرة بضرورة مراجعة أنظمة التعليم عندها ، والبحث عن إجراءات فاعلة للنهوض بهذه الأنظمة ، كما ازدادت حركة انفتاح الأنظمة التعليمية على التجارب الدولية الناجحة سعيا إلى الاقتباس منها في بعض جوانب القوة وسمات الفعالية ، ذلك أن تجارب الدول في تطوير التعليم وإصلاح شؤونه ، هي تجارب إنسانية تتعلق ببناء البشر وإعداد الفرد إلى المستقبل وتمكينه من التكييف مع المستقبل المجهول وما يطرحه من تحديات ، وعملا على مواجهة تلك التحديات التي تطرحها في أغلب الأحوال العولمة ، شرعت الجزائر ممثلة في وزارة التربية وعلى غرار الدول المتقدمة في إصلاح المنظومة التربوية وفق مقاربة أثبتت عديد الدراسات نجاعتها ، ألا وهي المقاربة بالكفاءات التي تم على أساسها بناء المناهج الجديدة ، وشرع في تطبيقها ابتداء من السنة الدراسية 2004/2003.

وسيحاول هذا المبحث تسليط الضوء على المفاهيم التي أتت بها هذه المقاربة انطلاقا من الكفاءة .

1 - تعريف المقاربة:

1 – 1 لغـــة : قارب يقارب قارِبْ مقاربة ، الإناء قَرُبَ من الامتلاء فهو قربانٌ ، قارب فلان فلانا : حادثه محادثة حسنة داناه في الرأي.[1]

و هي مصدر غير ثلاثي على وزن (مُفَاعَلَةٌ) فعله (قَارَبَ) على وزن (فَاعَلَ) المضارع منه (يُقَارِبُ)، ومثله قَاتَلَ ،يُقَاتِلُ ، مُقَاتَلَةٌ ، و هي تعني في دلالتها اللغوية المعنى داناه و حادثه بكلام حسن.[2]

[1]) علي بن هادية و آخرون : **القاموس الجديد** ، د.ط ، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع ،الجزائر ، د.ت ، ص 802.

[2]) لويس معلوف :**المنجد في اللغة و الآداب و العلوم** ، د.ط ،المطبعة الكاثوليكية ، بيروت ، 1952 ،ص 616.

2-1 اصطلاحـــا : هي « كيفية دراسة مشكل أو معالجته أو بلوغ غاية و ترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يجنده فيه لحظة معيّنة ، و ترتكز كلّ مقاربة على إستراتيجية للعمل من الناحية

النظرية : إستراتيجية ، طريقة ، تقنية ، و من الناحية التطبيقية إجراء ، تطبيق ، صيغة ، وصفة »[1].

2 - مفهوم الكفاءة :

2 – 1 التعريف اللغوي : جاء في لسان العرب لابن منظور في ماد ة (ك ف أ) الصيغ والمعاني الآتية : " كفاه على الشيء مكافأة وكفاء جزاه ، والكفيء النظير ، كذلك الكفء والكفوء والمصدر الكفاءة وتقول لا كفاء له بالكسر وهو في الأصل مصدر ، أي لا نظير له ، والكفئ النظير المساوي ، ومنه الكفاءة في النكاح وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ونسبها ودينها وغير ذلك ..."[2] ومما تقدم فالكفاءة لعمل معين هي القدرة على إنجازه.

2 – 2 التعريف الاصطلاحي : الكفاءة باللغة الفرنسية : "La compten ce " وقد ظهرت بالولايات المتحدة الأمريكية وتعددت تعاريفها فهي كلمة اسفنجية كما يشير إلى ذلك " ألبار جكار" (فكاما يمتص الإسفنج شيئا فشيئا المواد التي يصادفها ترى كلمة كفاءة بكل المفاهيم التي يعطيها لها مستعملوها)[3]

وتعدد التعاريف يرجع لسياق المستعمل ، ومن بين التعاريف التربوية لمصطلح " الكفاءة " نذكر الآتي :

" مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية ومن المهارات المعرفية أو من المهارات النفسية الحس/حركية التي تمكن من ممارسة دور ، وظيفة ، نشاط ، مهمة ، عمل معقد على أكمل وجه ".[4]

---

[1]) عبد اللطيف الفارابي و آخرون : **معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك** ، دط ، مطبعة النجاح الجديدة ، المغرب ،1994 ،ص21.

[2]) ابن منظور : **لسان العرب** ، المجلد الأول ، " مادة قرب "، دار صادر، بيروت ،ص 626 .

[3]) وزارة التربية الوطنية ، المركز الوطني للوثائق التربوية – **الكتاب السنوي الثالث** – شارع محمد خليفي – حسين داي الجزائر – ص 309 .

[4]) المرجع نفسه ، ص 311 .

ويرى الدكتور **محسن علي عطية** أن الكفاءة التعليمية " هي مجموعة المهارات والمعارف و الأساليب وأنماط السلوك التي يبديها المعلم بشكل ثابت ومستمر في أثناء التدريس "[1]

" عبارة عن مجموعة مندمجة من الأهداف المميزة تتحقق في نهاية فترة تعليمية أو مرحلة دراسية وتظهر في صيغة وضعيات تواصلية دالة لها علاقة بحياة التلميذ " [2]

و الكفاءة أيضا « مجموعة من المعارف والمهارات والقيم تسمح بالممارية اللائقة والفعالة لدور أو وظيفة أو نشاط، ويمكن للكفاءة أن تدمج عدة معارف ومهارات، وتترجم إلى نشاط قابل للملاحظة والقياس، وتطبق في سياقات شخصية واجتماعية ومهنية، وتستخدم برغبة وإرادة في التطوير»[3]

أعطى " **سكالون"(Scallon)** مجموعة من التعاريف التي تعبر عن مفهوم الكفاءة وهي:

_ الصفات العامة للشخص.

_ إدماج المعارف بكل مستوياتها (المعارف بمفهومها العام، معرفة الفعل، معرفة التواجد)

_ نظام من المعلومات المتعلقة بالمفاهيم والتطبيقات.

_ القدرة على التحويل.

_ مجموعة مدمجة من المهارات.

_ القدرة على الفعل »[4]

وفي التعاريف المتعددة للكفاءة نجد أنها تتفق جميعا على أن الكفاءة قدرة مكتسبة وليست فطرية ، ومعناها من هذا المنطلق أن يكتسب المتعلم معارف كي يستفيد منها في الحياة ، وأن يقدر على إنتاج نصوص من مختلف أشكال التعبير لها دلالة معنوية بالنسبة إليه لغرض الاتصال بالغير، يمكن أن نستنتج مما سبق بأن الكفاءة هي إمكانية الفرد في استخدام الموارد لحل وضعية معينة.

---

[1]) محسن علي عطية : **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية** ،ط 1، دار المنهاج للنشر والتوزيع ، عمان ، 2007 ،ص 51 .

[2]) زيتوني عبد القادر وآخرون : **تدريس التربية البدنية و الريضاية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات** ص 57

[3]) نايت سليمان طيب وآخرون:**المقاربة بالكفاءات**، د.ط ، دار الأمل، الجزائر ،2004، ص ص 29-30.

[4]) Scallon(Gérard) : **L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences**, édition de Boeck université, Bruxelles, 2007,2éd, p104-105

3 - مصطلح المقاربة بالكفاءات:

هناك عديد الدراسات التي تناولت مصطلح المقاربة بالكفاءات كبداغوجيا مناسبة للعملية التعليمية فتعددت بذلك تعريفاتها ، إذ عرفت على أنها : " بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية. ومن ثَم، فهي اختيار منهجي يمكّن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة»[1]

أي أنها تستند إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف، الخبرات، والمهارات المنظّمة والأداءات، والتي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية/تعلمية إنجاز المهمّة التي تتطلّبها تلك الوضعية بشكل ملائم .

« هي ابتكار وضعيات تضع المتعلم في إطارها لينمي كفاءاته وعليه فالمقاربة بالكفاءات هي طريقة لإعداد الدروس والبرامج التكوينية اعتمادا على:

_ التحليل الدقيق لوضعيات العمل التي يتواجد فيها المتكونون أو التي سوف يتواجدون فيها.

_ تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتج عنها.

_ ترجمة هذه الكفاءات المطلوبة إلى أهداف وأنشطة تعلمية »[2]

ويعرفها " **رومانفيل" (Romainville)** بأنها « الإدماج الوظيفي و الإتقان ، وحسن التواجد مع الغير ، وحسن التخطيط للمستقبل ، بحيث أن الفرد عند مواجهته لمجموعة من الوضعيات ، فان الكفاية تمكنه من التكيف ، ومن حل المشاكل ، كما تمكنه من انجاز المشاريع التي ينوي تحقيقها في المستقبل»[3]

و بالتالي فإن المقاربة بالكفاءات تؤهل التلميذ للاستعداد لمواجهة تعليمات جديدة ضمن سياق ما هو منتظر منه في نهاية مرحلة تعليم معينة ، أين يكون هذا النشاط دعامة لها ، كما

---

[1]) حاجي فريد : **المقاربة بالكفاءات** ، د.ط، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر ، 2005 ، ص2.

[2]) علي محمد الطاهر : **بيداغوجية الكفاءات** ، د.ط، دار الكتب العلمية ، الجزائر ، 2006،ص9.

[3]) غريب عبد الكريم : **المنهل التربوي** ، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية و الديداكتيكية و السيكولوجية،د.ط، منشورات عالم التربية ، الدار البيضاء ، المغرب ،2006، ص 163.

يتضمن التعلم عملية شاملة تقتضي إدماج معلومات عملية وأخرى علمية تساعد في التعرف أكثر على كيفيات حل المشاكل المواجهة للمتعلم مستقبلا .

3 – 1 المفاهيم الأساسية في المقاربة بالكفاءات:

هناك عديد المفاهيم الأساسية و المكونات المصطلحية التي تتضمنها بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات منها:

أ- الوضعية التعليمية:

وتسمى أيضا الوضعية التعلمية ، الاستكشافية ، والوضعية المشكلة.

هي وضعية يراد بها تدريب المتعلمين على إجراءات عملية تقود إلى:

_ التحكم في توظيف المعلومات

_ التحكم في إتباع طرائق معينة لحل مشكل

_ استنتاج قاعدة أو خلاصة

_ شرح وتذليل الصعوبات (مفاهيم، مصطلحات)

_ اكتساب المتعلم القدرة على التأليف والابتكار

_ امتلاك المبادئ الأساسية لبناء التعلمات »[1]

وهي وضعية يحتاج المتعلم في معالجتها إلى سياق منطقي يقود إلى ناتج. وهذا يعني أنَ نقطة الانطلاق في التدريس بالكفاءات هي طرح وضعية أمام المتعلم ، بحيث تدفعه صياغتها إلى التفكير الجاد ، والبحث عن الحل الذي يراه مناسبا. فهي ، إذن وضعية تمكن المتعلم من التعلم عن طريق الاستكشاف.

يتطلب قياس الأداء نمطا تقويميا لا يقوم على قاعدة استرجاع المعارف ، وإنما على قاعدة توظيف المعارف. وما دام التوظيف يرتبط بإسقاطات معرفية أو أداءات عملية ، فان خير وسيلة للتحقق من ذلك هو جعل المتعلم يواجه موقفا يستدعي توظيف مكتسباته في وضعيات مختلفة ، هذا الموقف هو ما يطلق عليه مصطلح وضعية مشكلة. فإذا أراد المعلم(مستشار التوجيه) مثلا أن

[1]) Ministère de l'éducation nationale : **Guide méthodologique en évaluation pédagogique**, ONEFD, 2009, p225

يتحقق من أن المتعلم بلغ الهدف النهائي الاندماجي لابد من وضعه في وضعيات مختلفة حتى يتمكن من استخدام موارده بشكل أفضل. وقد عبر **"كريستيان بوسمان"** عن هذا بقوله « في جميع الأحوال ، ليست الكفاية مكونة من مجموع المعارف والمهارات التي تتطلب الاستثمار والتحريك في وضعية معينة. إنها قدرة على مواجهة الوضعيات المختلفة .

ب- الوضعية الإدماجية:

هي وضعية تتطلب من التلميذ توظيف كل معارفه ومهاراته لحلها »[(2)] فالوضعية الإدماجية تدفع المتعلم إلى إدماج كل ما تعلمه من معارف ، مهارات ، و سلوكات ...و « يستند الإدماج التعلمي إلى مسلمة ، ترى أنَ المعارف تشكل كلا منطقيا منظما ، وتعتبر التعلم عملية حل المشكلات بواسطة المعارف والمهارات المكتسبة »[1] وعرف **"كزافيي روجيرس(X.Rogers)** الادماج بأنه « عملية نربط بواسطتها بين العناصر التي كانت منفصلة في البداية ، من أجل تشغيلها وفق هدف معطى. وهو في نظره يتشكل من ثلاثة مكونات أساسية هي: الترابط ، ويقصد به نسج المتعلم لشبكة بين العناصر المطلوب إدماجها،ومفصلة العناصر وتحريكها ، وذلك من أجل استثمار المكتسبات ، وأخيرا الاستقطاب ، ويقصد به أنَ التحريك إنما يكون لتحقيق هدف حتى يصبح له معنى »[2]

و هناك ثلاث مراحل للإدماج وهي:

_ تمكين المتعلم من معرفة جديدة تضاف إلى معرفته السابقة، والتي ينبغي ترسيخها في ذهنه.

_ إعادة بناء العالم الداخلي، لأنَ إدماج معارف جديدة يتطلب إعادة التنظيم الداخلي للمعارف.

_ توظيف المكتسبات السابقة واستعمالها في وضعيات متشابهة أو في وضعيات جديدة»[3]

[1]) غريب عبد الكريم : مرجع سابق ، ص 518.

[2]) روجيرس ، ك وآخرون : **بيداغوجيا الإدماج ، الإطار النظري ، الوضعيات ، الأنشطة** ،د.ط ، ترجمة بوتكلاي لحسن ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، المغرب،2005،ص ص 50-51.

[3]) بوسمان كريستيان ، وآخرون : **أي مستقبل للكفايات ؟** ،د.ط ، ترجمة غريب عبد الكريم ، منشورات عالم التربية ، الدار البيضاء ، المغرب ، 2005، ص 130.

ج - الوضعية التقويمية:

القصد منها معرفة مدى الاكتساب وقدرة المتعلم على توظيف المعلومات واستثمارها و الاطلاع على مسار الإجراءات المستعملة وتتوج بإصدار قرار مثل انتقال المتعلم إلى مستوى أعلى..أو يوجه حسب الملمح الذي أظهرته قدراته في بعض المواد »[1]

د- التعليمة:

_ أن تكون واضحة لا تقبل التأويل والاحتمالات.

_ كلما دققنا في التعليمة كانت المطالب مفهومة.

_ كلما دققنا في التعليمة كلما سهل علينا تصحيح المواضيع.

_ كلما دققنا في التعليمة كلما سهل علينا وضع شبكة التقويم.

_ غالبا ما يرسب بعض المتعلمين ليس لضعفهم أو لنقص مكتسباتهم أو ضآلة قدراتهم إنما يرجع السبب لسوء فهم التعليمة فقط.

_ أن تصاغ التعليمة بعبارات واضحة المعنى وواضحة المبنى.

_ أن تستجيب التعليمة للمهمة التي يقوم بها المتعلم (العمل المنتظر) »[(3)]

هـ - الموارد :

_ الموارد ليست هي الكفاءة وليست هي هدف الدرس أو التعلمات المبرمجة.

_ إنما هي ما نتج عن التعلمات السابقة يحتاجها المتعلم ويوظفها لحل وضعيات مشكل.

_ هناك فرق بين الهدف المنتظر من مقطع أو جزء من التعلمات وبين الكفاءة ، فالكفاءة هي نتيجة لعدة تعلمات وعدة قدرات وغالبا ما تكون في /نهاية محور أو ملف ، نهاية فصل أوسنة ، نهاية طور.

_ وتكون نتيجة إدماج وانصهار عدة(معارف، معلومات، خبرات...).

[1]) غريب عبد الكريم : المرجع سابق ، ص 518.

_ الكفاءة تنمو وتتطور مع تطور نضج المتعلم ومع المستوى الدراسي ومع عملية الاكتساب المستمرة»

وهي أيضا « ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد ، وما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح والدقة »[1]

نستنتج مما سبق بأن هناك علاقة تلازم مابين نوع الكفاءات ومراحل التعلم:

الكفاءات القاعدية———> تعلم

الكفاءات المرحلية———> إدماج

الكفاءات الختامية———> تقويم

[1]) غريب عبد الكريم : مرجع سابق ، ص 737.

ثانيا: مبادئ وخصائص المقاربة بالكفاءات :

1 - المبادئ :

تقوم بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ نذكر منها :

أ- **مبدأ البناء** : أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة ، قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة .

ب- **مبدأ التطبيق** : يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها. بما أن الكفاءات تُعرف عند البعض على أنها القدرة على التصرف في وضعية ما ، حيث يكون التلميذ نشطا في تعلمه .

ت- **مبدأ التكرار** : أي تكليف المتعلم بنفس المهام الادماجية عدة مرات ، قصد الوصول به إلى الاكتساب المعمق للكفاءات والمحتويات .

ث- **مبدأ الادماج** : يسمح الادماج بممارسة الكفاءة عندما تُقرن بأخرى .كما يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات ، ليدرك الغرض من تعلمه .

ج- **مبدأ الترابط** : يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة [1] .

2 – الخصائص :

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الآتية :

أ- **تبني الطرق البيداغوجية النشطة والإبتكار**: من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية "التعليمية – التعلمية " . والمقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك ، إذ أنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال "إنجاز المشاريع وحل المشكلات" . ويتم ذلك إما بشكل فردي أو جماعي .

ب- **تحفيز المتعلمين (المتكونين) على العمل**: يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة، تولد الدافع للعمل لدى المتعلم، فتخف أوتزول كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في

[1]) ينظر **الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية** الرابعة من التعليم الابتدائي ،
http://www.onefd.edu.dz/programmes/PROG.DU%20PRIMAIRE/DOC.AC.PRIMAIRE/DOC.ACC.4AP/Doc-Acc%20Arabe.htm

القسم. ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله، وتتماشى وميوله واهتمامه .

ح- **تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات، الميول والسلوكات الجديدة** : تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية) ، العاطفية (الانفعالية) و"النفسية-الحركية"، وقد تتحقق منفردة أو متجمعة.

خ- **عدم إهمال المحتويات (المضامين):** إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين، وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته، كما هو الحال أثناء إنجاز المشروع مثلا .

د- **اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي**: تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين تؤتي ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار ، التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة .

_ توظيف المعلومات وتحويلها لمواجهة مختلف مواقف الحياة بكفاءة(استغلال الموارد المكتسبة) »[1]

ومما تقدم فإن المقاربة بالكفاءات تشجع الاستقلالية والمبادرة لدى المتعلم ، مع ايلاء عناية خاصة بالفروق الفردية بين المتعلمين ولا تكتفي فقط بالمعارف الصرفة والنظرية في القياس وهي تعطي حرية أوسع للمعلم في تنظيم أنشطة التعلم وتقويم الأداء كما تساعد دمج المعلومات لتنمية كفاءات أو حل إشكاليات في وضعيات مختلفة.

[1]) حثروبي محمد الصالح : **المدخل إلى التدريس بالكفاءات** ، د.ط، دار الهدى، عين مليلة ، الجزائر ،2002 ، ص 12.

ثالثا : المقاربة بالكفاءات والإصلاح التربوي في الجزائر :

في سياق التفكير في ملامح مدرسة المستقبل الجزائرية استلهاما من أهم التجارب العالمية الراهنة في مجال تحديد الأنظمة التربوية – خاصة وأن كثيرا من بلدان العالم ولا سيما المتقدمة منها قد اغتنمت في السنوات الأخيرة فرصة إصلاح المناهج التعليمية – بدأ التخطيط لتصور ، وصياغة مناهج جديدة تستجيب أكثر لمقتضيات المرحلة القادمة ذلك أن التحدي المعرفي المتمثل في الثورة العلمية المتواصلة ، وما تبعها من تسارع مطرد في شتى العلوم ، وأمام التنامي الهائل لرصيد المعارف والمعلومات واستحالة تجميعها وخزنها خاصة مع تعدد مصادرها وتنوعها ، لم يعد بوسع المدرسة أن تضطلع بوظيفتها التقليدية ، ووظيفة نقل المعارف عبر الأجيال .

هذا وبالإضافة إلى تحديات عدة تشاركنا المجتمعات المتقدمة في مواجهتها ، ونختص نحن في مجتمعاتنا بمواجهة تحديات من نوع آخر .

أما تلك التي تواجهنا جميعا فهي أننا أضحينا نعي أكثر فأكثر العلاقة بين مكتسبات التكوين ووضعيات الشغل التي تقتضي وبإلحاح avec instance نقل هذه المكتسبات إلى المجال الاجتماعي / المهني Socio-professionnel ولكي يتم ذلك يتعين أن يكون التعليم الذي نقدمه لتلاميذنا قابلا لتوظيف المكتسبات في ميدان الشغل ، لذا فكرت كثير من أنظمة التكوين في إيجاد مقاربة بيداغوجية مندمجة وإجرائية للمكتسبات يتجلى أثرها في تنمية الكفاءات المهنية بمعاهد التكوين المهني[1] .

ومن ذلك انتقل التحدي إلى الأنظمة التربوية ، إذ اختلف الوضع ولم تعد الأهداف التعلمية مجدية في اكتساب الكفاءات المهنية للمتخرجين من المدرسة .

فالواقع الذي تعيشه منظوماتنا جميعا هو أن المدرسة أمام تحديات ثلاثة كبرى هي :

- ضرورة الاستجابة لتزايد حجم المعلومات في مختلف المواد التعليمية كالكيمياء وعلم الأحياء النووي والفلك .
- ضرورة أن تقدم المدرسة تعلمات ذات دلالة بالنسبة لكل ما يتعلمه التلميذ ويؤدي به إلى أن يتساءل : لماذا يتعلم مادة ما وبطريقة معينة ؟
- ضرورة إيجاد فعالية داخلية من أجل تعليم ناجح وتكافؤ فرص للجميع .

[1]) حروش موهوب : **لماذا المقاربة بالكفاءات ؟** د.ط ، وزارة التربية الوطنية ، مديرية التعليم المتوسط ، الملتقى الوطني الإعلامي (19-20 ديسمبر 2000) ، ص 03 .

أما بالنسبة لما يواجهنا خصيصا من التحديات ، ونحن في القرن الواحد والعشرين ، فهي تلك الحواجز الاقتصادية والإعلامية التي أصبحت تزول شيئا فشيئا بحيث وجدنا أنفسنا فجأة في زحام تنافسي بيننا وبين الأنظمة المتقدمة في العالم ، فالقضية بالنسبة لأنظمتنا التربوية في العالم الثالث قضية " نكون أو لا نكون " إنه تحد من نوع آخر ، فالأمر يتطلب أن نتزود سريعا بوسائل تسمح قبل كل شيء بالصمود في هذه المجابهة "السلمية " ثم بعد ذلك الالتحاق في نهاية المطاف بركب الدول المتقدمة .[1]

لقد بات واضحا أن العصر الذي كانت فيه المدرسة تهيء لذاتها ، قد انتهى ، وأضحى مستقبل المدرسة قائما على تكوين أفراد مزودين بمعارف حية قابلة للتعبئة أثناء العمل وخارجه ، معارف قابلة للنقل والتحويل والتكيف مع الظروف والمشاركة ، وفكرة الكفاءة لا تؤكد شيئا سوى جعل المعارف المدرسية أدوات للتفكير والتصرف في العمل وخارجه .

يؤكد وزير التربية السابق بن بوزيد أبو بكر ضرورة الإصلاح ويبرر دواعيه قائلا في إحدى تصريحاته:

" إن الإصلاح الشامل والعميق للمنظومة التربوية الذي نحن بصدد القيام به بكل حزم هو استجابة لتطلعات المجتمع المشروعة ، ويساهم في رفع التحديات الداخلية والخارجية المفروضة على الوطن ، هذا الإصلاح الذي بادر به رئيس الجمهورية يندرج في مسار التجديد الشامل والمتواصل المبني على أساس برنامج عملي متزامن ودقيق .[2]

لقد قامت – على هذا الأساس – وزارة التربية الوطنية منذ الدخول المدرسي 2003 / 2004 بعدة عمليات قصد التغيير النوعي للتعليم القاعدي الإجباري ، ومن هذه العمليات التي تمس مجموع العناصر المكونة للسياسة التربوية ، نذكر على وجه الخصوص إعداد برامج تعليمية جديدة ، وجيل جديد من الكتب المدرسية .[3]

إن الحديث عن إعداد برامج تعليمية جديدة أو بالأحرى مناهج جديدة ، وجيل من الكتب المدرسية يعني تغيير شامل للعملية التعليمية وتعليق آمال جديدة على المدرسة الجزائرية الحديثة ، هذه المدرسة التي وصفها رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة بأنها " المدرج الأول لتلقي الثقافة الديمقراطية وأفضل ضمان للتلاحم الاجتماعي ، والوحدة الوطنية ستسهر على تكوين مواطن يتمتع بمعالم لا جدال فيها ، مواطن وفي لمبادئه وقيمه وقادر في الوقت نفسه على الوعي بالعالم المحيط به .

[1]) حروش موهوب : مرجع سابق ، ص 03 .

[2]) بن بوزيد أبو بكر: "**إصلاح المنظومة التربوية** " ، **مجلة المربي** ،الجزائر ، عدد خاص ،(مارس 2005)، ص 01 .

[3]) المرجع نفسه ، ص 01 .

وحتى نضمن تكوين مواطن واع بمحيطه وعالمه ، كان لابد من تغيير الدور التقليدي للمدرسة ، من نقل المعارف بشكل تراكمي إلى بناء المعارف ضمن وضعيات الحياة المختلفة ، يجب أن توفر المدرسة القدرة على تجنيد المعارف والمعارف الفعلية والسلوكية في الوقت المناسب تلك هي الكفاءة التي تسعى إلى تجسيدها بيداغوجيا الكفاءات ، هذه الأخيرة التي حققت نجاحات باهرة في مجال التكوين المهني ، أغرت به مسؤولي قطاع التربية وخبرائها ، فحذوا حذو التكوين المهني في تبني فكرة بيداغوجيا الكفاءات آملين بذلك تحقيق قفزة نوعية في منظومة تربوية تستجيب لمتطلبات العصر.[1]

مما تقدم يتضح لنا أن اختيار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات جاء كاختيار حتمي في ظل متغيرات العولمة التي تفرض وجودها في شتى الميادين مع الانفجار المعرفي الذي يشهده العالم بوتيرة متسارعة ، وقد جاءت المقاربة بالكفاءات لإثراء ودعم وتحسين البيداغوجيا، وليس للتنكر أو لمحو فن تربوي عمره سنوات طويلة فالمقاربة بالكفاءات تمثل ثورة تعليمية للمعلمين والأساتذة .

وفي هذا الصدد استهل مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة ثانوي عرضه للمقاربة بالكفاءات ، بالإشارة إلى أنها مقاربة بيداغوجية مهمة في عالم التربية ، فمن خلالها تحول دور المدرسة من مهمة تكوين الفرد – كخزان المعارف - إلى الفرد المتفاعل مع المعارف . فرد يمتلك كفاءات تساعده على الإنتاج ، لأنه لم يعد يكتفي بالاستهلاك بل يتعداه إلى الإبداع والتطوير والتجديد [2] ، ثم وضعت الوثيقة مقارنة بين هذه البيداغوجيا و البيداغوجيات السابقة لها ، مركزا على إبراز إيجابيات المقاربة بالكفاءات ومنها :

- جعل المتعلم يعطي معنى للتعلمات التي ينبغي أن تكون في سياق ذي دلالة بالنسبة له ، وذات علاقة بوضعيات فعلية .
- تمكنه من التمييز بين الشيء الثانوي والأساسي ، والتركيز على هذا الأخير لأنه يشكل أساس التعلمات التي سيقدم عليها .
- توظيف موارده في مختلف الوضعيات التي يواجهها.
- بناء روابط بين موارده وقيم مجتمعه خاصة ، والقيم الإنسانية عامة [3].

[1]) أبو بكر بن بوزيد : **إصلاح التربية في الجزائر** ، دط ، رهانات وإنجازات ، دار القصبة للنشر ، الجزائر ، 2009 ، ص 17 .

[2]) المرجع نفسه ، ص 02 .

[3]) أنظر :**ا لوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي**- اللغة العربية و آدابها -الشعبتان : - آداب / فلسفة ص 04 – 05 .

وحتى يتمكن من تحقيق هذه الغاية ، كان لابد للفعل التربوي من الارتكاز على وضعيات متعددة ، منها وضعية الإدماج والوضعية المشكلة ، فالأولى تمكن من تعبئة المكتسبات ، أو عناصر مرتبطة بمنظومة معينة في وضعية ذات دلالة قصد إعادة هيكلة تعلمات سابقة ، وتكييفها مع متطلبات وضعية ما لاكتساب تعلمات جديدة [1] وهذا من شأنه أن يقود المتعلم نحو تأسيس روابط بين مختلف المواد من ناحية ، وربط هذه الخبرة بخبراته وقيمه وكفاءاته وواقع مجتمعه من ناحية أخرى [2] و أما الوضعية الثانية فتعرف على أنها وضعية بيداغوجية تسمح بالتعلم ، وتنطلق من معطيات وسياق لتحقيق هدف محدد ، وتنجز من خلال جملة من النشاطات والطرائق والعمليات ، فهي تقدم للمتعلم إشكالا معرفيا ، وتضعه أمام تحد في متناوله ، وهي بذلك تدفع به إلى تفعيل مكتسباته التي لها علاقة بواقعه المدرسي ، وذلك من خلال تحديد سياق الوضعية والغرض الذي تحققه وإيجاد الوسائل الكفيلة بتخطي الصعوبة ، مما يدفع بالمتعلم إلى إجراء بحث معرفي ثري ومتنوع للوصول إلى الحل [3] ، ولتحقيق أهداف كل من المقاربة بالكفاءات و الوضعية المشكلة ، يكون بتوفر عنصرين هامين ، أولاهما توفير منهاج محكم ، فقد جاء في الوثيقة : " وحتى يكون المنهاج الدراسي في خدمة هذا التوجه كان من الضروري التركيز على الكيف المنهجي بدلا من الكم المعرفي ، من خلال نظام الوحدات ، الذي يمكن من التركيز على مضامين بعينها تتوافر على شروط التماسك والتكامل " كما يقول " يستحسن بالأستاذ التكثيف مع أسلوب التدريس بالمشكلات – وبخاصة في هذه المرحلة الختامية من التعليم الثانوي – لأنها مرحلة أكثر من ملائمة من غيرها لهذا الأسلوب من التدريس . لما أصبح يتمتع به المتعلم من موارد ومن قدرة على استغلالها وتفعيلها " [4]

وفي ظل هذه المقاربة (المقاربة بالكفاءات) تدرس البلاغة العربية وفق المقاربة النصية من خلال النص الأدبي أو التواصلي وهي محاولة لسد النقائص والثغرات التي كانت عالقة في المقاربات السابقة .

[1]) المرجع نفسه، ص 04 – 05 .
[2]) المرجع نفسه ، ص 04 – 05 .
[3]) المرجع نفسه ، ص 7- 8 .
[4]) المرجع السابق ص 7 – 8 .

المبحث الثاني : المقاربة النصية :

أولا : المقاربة النصية : مفهومها وأنماطها :

1- مفهوم المقاربة النصية :

هي مجموعة طرائق التعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعلمية [1] حيث اعتمدت في المناهج التعليمية في الجزائر كاستراتيجية فعالة وناجحة ، وهي تشمل الأدوات والتقنيات والإجراءات المنهجية ، والوسائل الإنجازية ، باعتبارها أضمن طريقة لأجل إعداد المتعلم وإدماجه داخل نسيج المجتمع ، وذلك ببناء كفاءة الإنتاج الكتابي ، وتطويرها ليتجاوز مرحلة السلبية وإرساء علاقة حميمية بين المعلم والمتعلم وبين المتعلم والمعرفة ، وتزويد المتعلم بالآليات التي تجعل منه فردا منتجا ومفيدا وقادرا على تكيف بشكل إيجابي مع الظواهر المعقدة .

وهذا لا يأتي إلا من خلال وضعيات دالة تكسب الفرد الثقة بالنفس والتشبع بالروح الوطنية والقيم الأخلاقية ، بحيث يكون منتجا وقادرا على التكيف مع الوضعيات المعقدة وغير المتوقعة .[2]

إذن فالمقاربة النصية تتيح للمتعلم إمكانية رصد العناصر المكونة للنص ، فهما لمعانيه ، ورصدا لمضامينه .

2- أنماط المقاربة النصية :

أ- **مقاربة سوسيولسانية :** وهي دراسة شروط إنتاج النص ، التاريخية ، الآنية وشروط انتشاره داخل المجتمع ، ووسائل تحقيق غرض التواصل وتشمل هذه المقاربة عناصر بموجبها يتم إنتاج النص ونشره (الإرسال والتلقي) مع تحديد أدوار كل منهما في المجتمع وتنظيم النص حسب مرجعيته .

---

[1]) الفاربي عبد اللطيف : **مرجع سابق** ، ص 26 .

[2]) غيلوس صالح : " **بناء كفاءة الإنتاج الكتابي للمتعلم في ضوء المقاربة النصية ، دراسة وصفية ، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، نموذجا** "، (رسالة الماجيستير ، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية ، بوزريعة ، الجزائر ، 2007-2008) ص 78 .

ب- **مقاربة لسانية :** وتتعلق بعملية تحديد خصوصية النص اللغوية فتشمل وظيفة اللغة وأسس التلفظ ، وما سيحمله المرسل أثناء نقل الرسالة من أوصاف ونعوت ، مراعيا في ذلك السياق ومستوى المتلقي العمري والثقافي .

ج- **مقاربة منطقية تركيبية :** وتتم على مستوى التحليل النصي بداية بالتقاط نظام النص وشكله والعلاقات الزمنية وإجراءات انسجام النص والتقاط أشكال العمل (نفي ، استفهام ، اسمية ، فعلية)[1] .

[1]) الفارابي عبد اللطيف : مرجع سابق ، ص 26 .

ثانيا : معايير النصية :

من المبادئ والمعايير التي تحكم النص بالنصية (التماسك النصي) أو ما به يكون الكلام نصا ، تحديد **شارول** (**Charolles**) للمعايير النصية والقابلة للملاحظة والقياس ، وهي قواعد أربعة :[1]

1- **التكرير (Méta-régle de répétition)** : وتقوم على تكرار الألفاظ ومعانيها على امتداد الخطاب وما يحدثه ذلك من وضع شعري ، يتحول إلى الإحالات قبليها وبعيدها بما يصنع من الخطاب لحمة واحدة ، تتعدد الصيغ وتتحد فيها حركة الفاعلين .

ومن التكرار الحذف بشقيه المخبر به وغير المخبر به ، وهو رافد صانع للنصية بفعل التكرار المقدر في البنية العميقة ...والتكرار بجميع أنواعه مفتوح على :

2- **التعالق والترابط (Méta-régle de relation)**: والتعالق عنده يعني تعالق بنيات الخطاب والمقاطع الشعرية في سياقها النصي ، كأطر ومدارات ذهنية بما يساوي الاتساق عند براون ويول ، وهذه القاعدة على وثيق الاتصال بـ :

3- **عدم التعارض (Méta-régle de non-contraduction)** : حيث يفترض في الخطاب ألا يكون أوله متعارضا مع آخره ، حتى وإن كان شعرا .

4- **التطور : Méta-régle de progression** : التطور حصول الجديد في كل جملة أو مقطع شعري حيث يمثل فصلا تكونه جملة مشاهد تتكامل لتعطي نسقا للخطاب ، وقد يطال أي جزء منه لذلك على القارئ المحلل أن يحسن النظر في معمار النص ، ليبرهن على هذه الخاصية التي تقلل من غموض الشعر ، وتحقق المتعة والرسالة .

أما **ديبو غراند** و **درسيل** فقد قدما تلك المعايير السبعة عندما قالا عن النص ، إنه حدث تواصلي يلزم لكونه نصا أن تتوافر فيه سبعة معايير للنصية مجتمعة ويزول عنه هذا الوصف إذا تخلف واحد من هذه المعايير وهي :

1- **الربط النحوي Cohésion** : يعكس هذا الملمح ارتباط وحدات النص في نص ما ، ويرتكز على أوجه التبعية النحوية .

[1]) مداس أحمد : **لسانيات النص** ، ط1، عالم الكتاب الحديث ، 2007 ، ص 80 -90 .

2- **التماسك الدلالي : Cohérence** : استمرار المضمون بمعنى " تشكيل المعنى " فهو ليس مجرد ملمح للنصوص بل إنه بالأحرى نتيجة عمليات إدراكية لمستخدم النص ، ومن ثم لا ينشأ التماسك إلا من خلال ربطه معرفة معدة في النص (عالم النص) بمعرفة العالم المختزنة لدى شريك الاتصال ، وبخلاف هذين المفهومين المرتكزين على النص (أي اللذين عقدا بالنص بشكل مباشر) يذكر دين بوجراند / درسلر كذلك خمي مقولات مرتكزة على المستخدم .

3- **المقصدية Intentionnalité** : موقف منتج النص بناء نص مترابط ، ومتماسك حتى تبث بذلك معرفة أو يتوصل إلى هدف مرسوم في خطة معينة ، لا يصير تتابع العلامات نصا إلا من خلال هذا الملمح الجوهري .

4- **المقبولية Acceptabilité** : موقف ملتقى النص لتوقع نص مترابط ومتماسك (وهو الإبراز لدى ق . هاني همان w.H) يعد مفيدا وثيق الصلة ، ويطرح السامع هنا شروط المعرفية بمعنى حد الاستدلال بوصفه إسهاما في إنتاج التماسك ومغزى النص .

5- **الإبلاغية : (Informativité)** : مدة توقع عناصر النص المقدمة أو عدم توقعها أو معرفتها أو عدم معرفتها / غموضها ، ففي الواقع إن كل نص هو إخباري على نحو ما إذ إنه ينقل على الأقل معلومة صغرى...

6- **التناص Intertextualité** : علاقة النص بنصوص أخرى وبصياغتها بوصفها عناصر لنوع قسم نصي معين ، فالنص العلمي يجب أن يبنى على نحو مخالف للحدث اليومي والطلب بخلاف الحبر الصحفي .

تعد هذه المعايير المذكورة في نموذج **دي بوجراند – درسلر** مبادئ تأسيسية للاتصال من خلال نصوص ، فهي تحدد وتنتج شكل السلوك الممكن تحديده بأنه اتصال نصي[1] .

ولتداول النصوص في المجتمع ، ينبغي أن تتوفر لدى المتكلمين ملكة نصية تجعلهم قادرين على فهم (إدراك) أحداث كلامية نصية وكذلك إنتاجها[2] .

من هنا نفهم وتتأكد لدينا ضرورة توسيع دائرة الملكة اللغوية – حسب آدم جان ميشال – لتشمل كل القدرات التبليغية التي تجعل منا متعلمين فاعلين وهي بالطبع تشمل الملكة النصية

[1]) هانية مان فولفجانج ،و ديتر فيهقيجر: **مدخل إلى علم اللغة النصي** ، ترجمة فالح بن شبيب العجمي ، ط1 ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، 1999ص 82 .

[2]) خولة طالب الإبراهيمي : **مبادئ في اللسانيات** ، ط2 ، دار القصبة للنشر ، الجزائر 2006 ، ص 169

العامة (التي تسمح بإدراك نصوص متسقة ومترابطة وإنتاجها كذلك) والملكة النصية الخاصة التي تسمح بإدراك مقاطع نصية على أنها سردية وصفية أو حجاجية ...وإنتاج مقاطع أخرى على منوالها[1]

إن ما ذهب إليه آدم جان ميشال يؤسس لنظرية نصية متكاملة يمكن أن تستثمر – بشكل أفضل مما هو عليه الحال – في تعليمية اللغات في بلادنا ، فإذا كان اعتماد المقاربة النصية اختيارا لسانيا فإن هذا الميدان يستقي مفاهيمه ومعطياته من حقل لسانيات النص ، إلا أننا وبحكم تجربتنا في التعليم نفتقد إلى هذه المعطيات النظرية النصية التي تجعل النص مقاربة ، فيثبت بذلك تبني المقاربة النصية ، ويسهل تطبيقها ويتسنى بذلك تجاوز الطرائق التقليدية في التدريس [2].

- **الملكة النصية : Compétence textuelle:**

إن إنتاج النص حسب بحيري سعيد حسن تتحكم فيه عدة عمليات لغوية ونفسية واجتماعية ومعرفية تشكل من الأجزاء وحدة منسجمة قائمة على قواعد تركيبية ودلالية ، وتداولية معا ، ويؤدي الفصل بين هذه القواعد أو الاكتفاء بقسم منها إلى خلل حتمي في التفسير ، فقد عبرت إحدى فرضيات آدم جان ميشال – مثل ما ذكرناه سابقا : عن الطبيعة النصية لممارساتنا اللغوية ، وعن ضرورة توفر ملكة نصية عند المتكلمين ، وهي الملكة التي تسعى مناهج اللغة العربية إلى ترسيخها وفق مقتضيات الإصلاح والذي يركز على تعليم اللغة بوصفها نصوصا لا جملا .

إذن فالملكة النصية ظاهرة لغوية فعلية يمارسها المتكلمون والمتلقون على السواء ، وما على الدارسين إلا السعي لاستنباط قواعدها التي تأخذ في الترسيخ لدى معظم المتكلمين منذ سن مبكرة .[3]

فالملكة النصية تترجم قدرة الفرد على فهم الأقوال وإنتاجها إذ بتوظيفها للجمل فإننا نستعمل في الواقع نصوصا لأن هذه الجمل ليست معزولة ، بل هي على علاقة بجمل سابقة ولاحقة ، وتحيل على مراجع معينة على حد تعبير **آدم جان ميشال** .

---

[1]) المرجع نفسه : ص 169 .

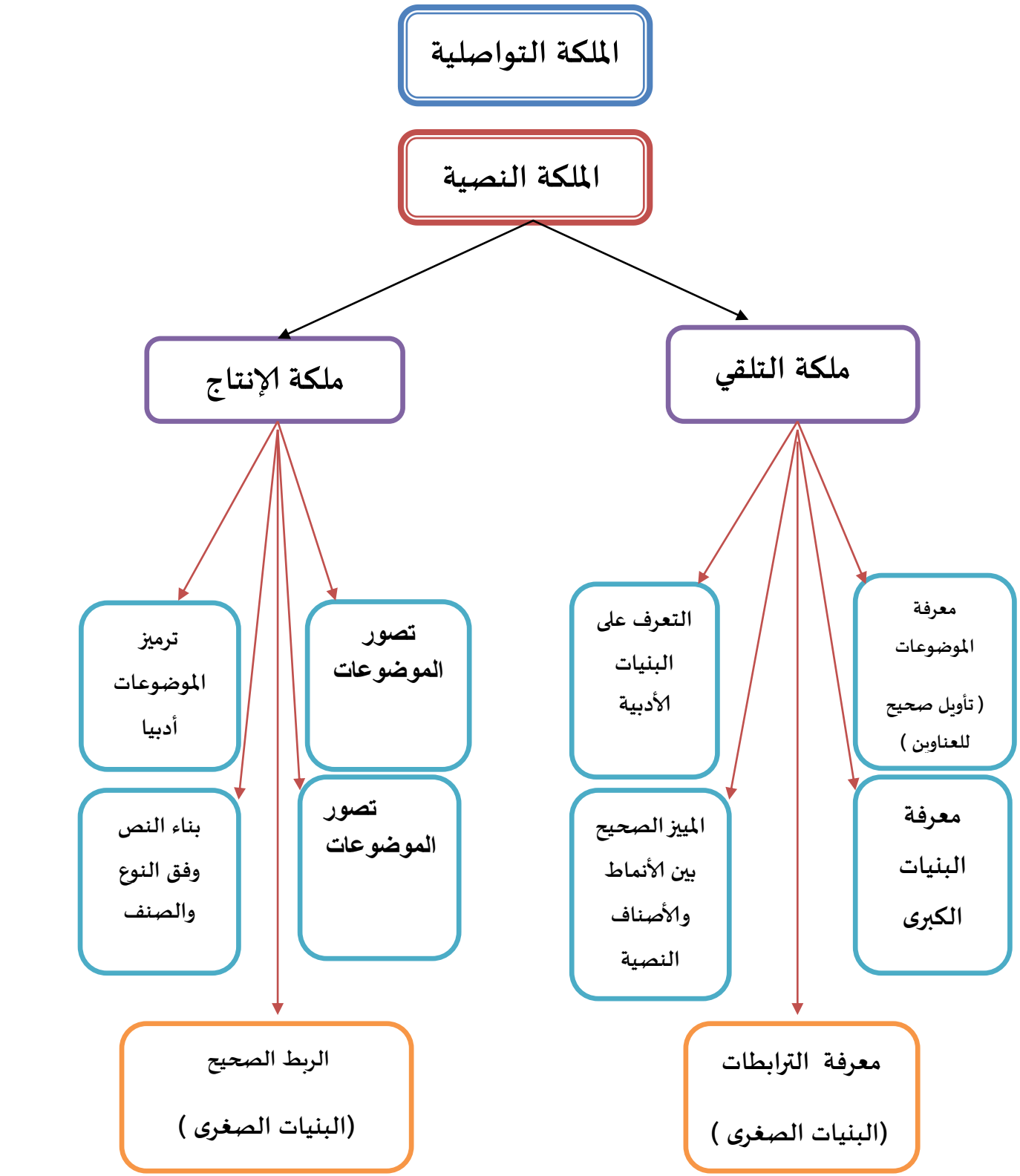
[2]) أحمد عفيفي : **نحو النص ، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي** ، ط1 ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ، د.ت ، ص 68

[3]) لوصيف الطاهر : " **تعليمية النصوص والأدب، في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري ،برنامج السنة الأولى ، جذع مشترك آداب ، نموذجا**" ،(رسالة دكتوراه ، قسم اللغة العربية وآدابها ، جامعة الجزائر 2007-2008) ، ص 27 ، 28 .

تستخدم الملكة النصية عند اشتغالها محورين هما :

1- محور خطي لتحقيق المتوالية الكلامية في شكل جمل .
2- محور دلالي للعلامة اللغوية أي قدرتها الإحالية على وقائع وأشياء توجد خارج اللغة.[1]
3- ولذلك فإن فهم هذه الجمل ، التي تظهر في شكل مقاطع يتطلب إدماجها ضمن كلية نصية لتحديد العلاقات المستمرة ، والمواقع التواصلية ، والمراجع الإحالية ، ويمكن تمثيل ذلك بالشكل التالي [2]: (ينظر: الورق التالية)

[1]) الفارابي عبد اللطيف وآخرون : مرجع سابق ، ص 45
[2]) المرجع نفسه ، ص 45.



رسم توضيحي يبين عناصر الملكة النصية

فالنص كل تحده مجموعة من الحدود وتسمح لنا أن ندركه بصفته كلا مترابطا بفعل العلاقات النحوية التركيبية بين القضايا وداخلها وكذلك باستعمال أساليب الإحالة والعائد المختلفة والروابط والمنظمات العديدة ، ولكن النص لا يكون مترابطا فحسب بل ينبغي أن يتصف بالاتساق بل إن الاتساق من الشروط الأساسية لبناء نصية المعنى وينتج هذا الاتساق باستعمال النظائر الدلالية أو المتجانسات الدلالية [1].

إلا أن الاتساق لا يتم في المستوى الدلالي فحسب ، وإنما يتم أيضا في مستويات أخرى كالنحو والمعجم ، وهذا مرتبط بتصور الباحثين للغة كنظام ذي ثلاثة أبعاد / مستويات : الدلالة (المعاني) ،

و النحو – المعجم (الأشكال) ، والصوت والكتابة (التعبير) ، يمكن التمثيل لهذه العلاقة كمايلي :[2]

المعاني (النظام الدلالي)

↓

الكلمات (النظام النحوي – المعجمي – النحو و المفردات)

↓

الأصوات / الكتابة (النظام الصوتي والكتابة)

ومن أجل تحقيق ذلك الترابط النصي في مستوياته المختلفة ، لابد من توفر مجموعة من الظواهر على مستوى النص ، وهي :

أ- الاتساق (Cohésion) :

يحتل اتساق النص وانسجامه موقعا مركزيا في الأبحاث والدراسات التي تندرج في مجالات تحليل الخطاب ولسانيات الخطاب (النص) ، ونحو النص وعلم النص ، ويعتبر مؤلف هالداي وحسن رقية الموسوم بـ : الاتساق في الانجليزية (Cohesion in english) نقطة فصل بين الظاهرتين ،

[1]) خولة طالب الإبراهيمي : مرجع سابق ، ص 169 .

[2]) محمد خطابي : **لسانيات النص ، مدخل إلى انسجام الخطاب** ، ط 1 ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، 1991 ، ص 15 .

أي الاتساق والانسجام ، فقد وضعت هذه المساهمة الأسس النظرية والمنهجية لما يعرف اليوم بتحليل الاتساق[1] .

و الاتساق يعني ترابط النص و تناسقه على مستوى الدلالة و المضمون ، و يتجلّى في المظاهر التالية:

- **الترابط الموضوعي** : و ذلك أن يعالج النص قضية معيّنة أو أن يتكلّم عن موضوع محدّد ،«يرى فان دايك (Van dijk)أنّ مجموعة من الجمل لا تدور حول موضوع ما ، يصعب إيجاد روابط بينها ، و بالتالي لا يمكن أن تكون نصّا»[2] ، فالنص هو قبل كل شيء «وحدة دلالية ، و أنّ الجمل ليست سوى وسيلة لتحقيق هذه الوحدة»[3].

- **التدرّج** :يجب أن يتوفر النصّ على نوع من التدرّج ،سواء أكان الأمر متعلّقا بالعرض أم بالسرد أم بالتحليل «و هو ما من شأنه أن يجعل القارئ يُحسّ أنّ للنص مسارا معيّنا ، و أنّه يتجه نحو غاية محدّدة ، و يجعله أيضا يتوقّع في مرحلة ما من مراحل النص ما سيأتي بعدها»[4].

- **الاختتام:** ويجب أن يتوفر النص أيضا على معيار الاختتام ، و هذا من منطلق أنّ لكل كيان لغوي مقدمة ، جوهر ، خاتمة ، و النص الذي لا يُختتم يفقد كثيرا من حصافته و اتساقه ، و لا يستطيع القارئ أن يدرك غايته «إنّ التدرّج المنطقي المنظم يقتضي الانتهاء بجملة أو فقرة ختامية ، و هو ما يعني أنّ أحد مظاهر الكفاية النصية هي حسن التصرف في تنظيم المعلومات داخل النص و حسن اختتامها»[5].

- **النوع:** و يقصد به هو أن يكون للنص هويةً و انتماءً ، أي أن يكون له نوع ،« و دليل أنّ النصوص أنواع ما يراه كل من هاليداي (Halliday) و رقية حسن (Ruqaiya Hasan) من أنّ الكفاية النصيّة

---

[1]) مفتاح بن عروس :" **الانسجام في القرآن** "، (رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة ، تخصص لسانيات النص ، قسم اللغة والأدب العربي ، جامعة الجزائر، 2007-2008) ص 10

[2]) محمد الأخضر الصبيحي : **مدخل إلى علم النص و مجالات تطبيقه**، ط1، منشورات الاختلاف ، ،بيروت ،2008..ص 82.

[3]) محمد خطابي : مرجع سابق ،ص 13.

[4])محمد الأخضر الصبيحي : مرجع سابق ،ص83.

[5]) المرجع نفسه ،ص 84.

العامة التي تتوفر لدى المتكلمين بلغة معينة تقترن دائما بكفاية نوعية تتمثل في قدرة قارئٍ ما على التمييز بين أنواع من النصوص ، بقطع النظر عن مضامينها».[1]

إن ما نخلص إليه هو أن الروابط المعنوية وحدها لا تحقق للنص انسجامه و اتساقه ، و أنه لابد إلى جانب ذلك من وجود أدوات مادية رابطة ، من دونها يفقد النص وحدته اللغوية ويصبح مجرد كلمات وجمل مفككة « فلكي تكون لأي نص نصية ينبغي أن يعتمد على مجموعة من الوسائل اللغوية التي تخلق النصية بحيث تساهم هذه الوسائل في وحدته الشاملة » .[2]

ب- الانسجام :

ويعني تماسك النص والتحامه على المستوى الشكلي عن طريق الروابط اللغوية المختلفة ، « فالنص يتألف من عدد من العناصر ، تقيم فيما بينها شبكة من العلاقات الداخلية التي تعمل على إيجاد نوع من الانسجام و التماسك بين تلك العناصر ، وتسهم الروابط التركيبية والروابط الزمانية و الروابط الإحالية في تحقيقها ... ويعني ذلك أن النص بنية مركبة متماسكة ذات وحدة كلية شاملة ».[3]

كما يؤكد اللغوي **ميشال آدم** على الطابع التركيبي للنص باعتباره « منتوج مترابط متسق ومنسجم ، وليس تتابعا عشوائيا لألفاظ وجمل وقضايا و أفعال كلامية ، النص كُلٌ تحده مجموعة من الحدود تسمح لنا أن ندركه بصفته كُلاً مترابطا بفعل العلاقات النحوية التركيبية بين القضايا وداخلها ، و كذلك باستعمال أساليب الإحالة و العائد المختلفة و الروابط و المنظمات العديدة».[4]

إنّ النص الذي يأتي مفكّك الأوصال يصحبه حتما تفكّك دلالي ، و يتعذّر فهمه ، لأنّ فهم جملة ما في النص مرهون بمعرفة نوع علاقتها بالجمل الأخرى ، فإذا غَمُضت هذه العلاقة بسبب غياب أدوات الربط أو سوء استخدامها تعذّر إن كانت جملة ما نتيجة لسابقتها أم سببا لها ، «من هنا يكون الترابط النصي أو التماسك النصي هو وجود علاقة بين أجزاء النص أو جمل النص أو فقراته ، لفظية أو معنوية ، و كلاهما يؤدي دورا تفسيريا ، لأن هذه العلاقة مفيدة في تفسير النص

[1]) محمد الأخضر الصبيحي : مرجع سابق ،ص ص84 -85.
[2]) محمد خطابي : مرجع سابق ، ص13 .
[3]) محمد الأخضر الصبيحي ، مرجع سابق ، ص86.
[4]) خولة طالب الإبراهيمي : مرجع سابق ، ص 169.

، فالتماسك النصي هو علاقة معنوية بين عنصر في النص و عنصر آخر يكون ضروريا لتفسير النص الذي يحمل مجموعة من الحقائق المتوالية ... و على نحو النص أن يكشف عن العلاقة المعنوية بين مجموع هذه الحقائق ، هذه العلاقة المعنوية التي تأتي غالبا عن طريق الأدوات في ظاهر النص».[1]

و يحصل الربط بين جمل النص و مقاطعه بجملة من الوسائل المختلفة في طبيعتها

و وظائفها و معانيها تسمى أدوات تماسك النص ، نذكر منها :

- **الإحالة :** و هي من أهم الوسائل التي تحقق للنص التحامه و تماسكه ، و ذلك بالوصل بين أواصر المقطع في ذاته ، أو الوصل بين مختلف مقاطع النص .

«و الإحالة نوعان ، **إحالة مقامية** : باعتبار أنّ اللغة تحيل دائما على أشياء و موجودات خارج النص ،**و إحالة نصّية** وهي : التي تحيل فيها بعض الوحدات اللغوية على وحدات أخرى سابقة عنها أو لاحقة لها في النص ».[2]

و لئن كان النوع الأول ضروريا ليكون النص منسجما مع مقامه ، و هو ما يحقق له المقبولية ، فإنّ النوع الثاني أكثر أهمية ، باعتباره أحد أهم وسائل الاتساق الداخلي للنص .

و من الأمثلة البسيطة على الإحالة و دورها في الربط بين الجمل المثال التالي (تعلّمتُ النحو و أتقنته) فالضمير المتصل الهاء يحيل على كلمة سابقة ، و لولا هذا الضمير لما كان هناك ربط و انسجام بين هاتين الجملتين «ليكتمل الملفوظ (نصّا)عندما تترابط أجزاؤه باعتماد الروابط الإحالية ، و هذه الروابط تختلف من حيث مداها و مجالها ، فبعضها يقف في حدود الجملة الواحدة يربط عناصرها الواحد منها بالآخر ، و بعضها يتجاوز الجملة الواحدة إلى سائر الجمل في النص ، فيربط بين عناصر منفصلة و متباعدة من حيث التركيب النحوي ، و لكنّ الواحد منها متصل بما يناسبه أشدّ الاتصال من حيث الدلالة و المعنى ، فالإحالة عامل يحكم النص كاملا في توازٍ مع العامل التركيبي و العامل الزمني».[3]

[1]) أحمد عفيفي : مرجع سابق ،ص 98-99.

[2]) محمد الأخضر الصبيحي : مرجع سابق ،ص89.

[3]) المرجع نفسه ، ص 89 .

و تأتي أهمية الإحالة في التعامل مع النصوص من وجود بعض العناصر اللغوية التي لا تكتفي بذاتها في دلالتها ، مما يجعل من الضروري العودة إلى ما تشير أو تحيل عليه من أجل تأويلها ، يُطلق عليها تسمية (العناصر الإحالية) و من هذه العناصر : الضمائر و أسماء الإشارة و الأسماء الموصولة

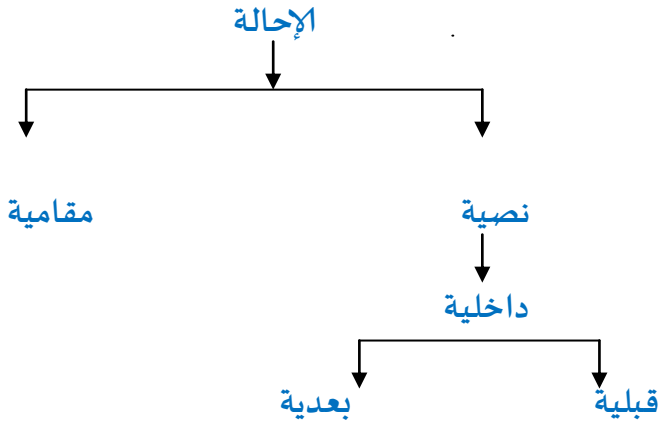
و أدوات المقارنة .

و **الإحالة النصّية نوعان** :[2]

1- إحالة على أمر سبق ذكره في النص ، و هي الأكثر شيوعا في الخطاب ، و تسمى إحالة قبلية ، و مثالها عبارة (مثلما سبق أن أشرنا إليه).

2- إحالة على لاحق ، و هي التي يأتي فيها المُحال إلى بعدها ، و تسمّى إحالة بعدية ، و من الأمثلة عليها عبارة (و هو ما سنتكلم عنه فيما يلي).

و يمكن الاستعانة بالشكل التوضيحي التالي :[3]



- **التكرار** : يعدّ شكلا من أشكال التماسك المعجمي التي تتطلب إعادة عنصر معجمي أو وجود مرادف له أو شبه مرادف ، و يُطْلِقُ البعض على هذه الوسيلة الإحالة التكرارية ،«و قد مثّل هاليداي و رقية حسن بنموذج للتكرار المعجمي هو: (اغسلي و انزعي نوى ست تفاحات للطبخ ، ضعي التفاحات في صحن يقاوم النار)»[1] ، فجاء التماسك عن طريق تكرار كلمة (التفاحات).

[2]) محمد الأخضر الصبيحي : مرجع سابق ، ص 90.

[3])أحمد عفيفي : نحو النص ، ص 118..

[1]) المرجع السابق ،ص106.

يقول **محمد خطابي** عن التكرار بوصفه وسيلة من وسائل التماسك النصي :« و التكرير هو شكل من أشكال الاتساق المعجمي ، يتطلب إعادة عنصر معجمي ، أو ورود مرادف له أو شبه مرادف ، أو عنصرا مطلقا أو اسما عاما» .[2]

و تتنوع صور الروابط التكرارية كما يلي:[3]

- **التكرار المحض (التكرار الكلي) و هو نوعان :**

  - التكرار مع وحدة المرجع (أي يكون المسمى واحدا).

  - التكرار مع اختلاف المرجع (أي يكون المسمى متعددا).

- **التكرار الجزئي** : و يقصد به تكرار عنصر سبق استخدامه ، و لكن في أشكال و فئات مختلفة.
- **المرادف**.
- **شبه التكرار**: و يتحقق غالبا في مستوى التشكل الصوتي ، و هو أقرب إلى الجناس الناقص .
- **تكرار لفظة الجملة .**
- **التضام.**

و كنموذج للتكرار مع وحدة المرجع قوله تعالى: ﴿ **فَوَيْلٌ لِّلَّذِينَ يَكْتُبُونَ الْكِتَابَ بِأَيْدِيهِمْ ثُمَّ يَقُولُونَ هَذَا مِنْ عِندِ اللّهِ لِيَشْتَرُواْ بِهِ ثَمَناً قَلِيلاً فَوَيْلٌ لَّهُم مِّمَّا كَتَبَتْ أَيْدِيهِمْ وَوَيْلٌ لَّهُمْ مِّمَّا يَكْسِبُونَ** ﴾ " البقرة ، الآية 79"، فقد تكررت كلمة (الويل) و قصد بها دلالة واحدة (وحدة المرجع) بالإضافة إلى التكرار الموجود في (يَكْتُبُونَ الْكِتَابَ بِأَيْدِيهِمْ) و (كَتَبَتْ أَيْدِيهِمْ) و ما يفيده من ربط.

- **الاستبدال** :هو صورة من صور التماسك النصي ،يكون بتعويض عنصر لغوي بعنصر آخر على المستوى النحوي و المعجمي داخل النص «و يختلف عن الإحالة في أنّ هذه الأخيرة تقع على المستوى الدلالي ، كما أنّها أحيانا تحيل على أشياء خارج النص ، كما يتميّز الاستبدال عن الإحالة أيضا في

[2]) محمد خطابي ، مرجع سابق ،ص24.

[3]) أحمد عفيفي ، مرجع سابق ،ص106-107.

أنّ معظم حالاته قبلية ، و ذلك أنّ العلاقة بين الكلمات فيه تكون بين عنصر متأخر و عنصر متقدم» [1] .

و عندما نتكلّم عن الاستبدال فإنّنات لا بد أن نتكلم عن الاستمرارية الدلالية ، أي وجود العنصر المستبدل في الجملة اللاحقة «و من نماذج الاستبدال قوله تعالى﴿قَدْ كَانَ لَكُمْ آيَةٌ فِي فِئَتَيْنِ الْتَقَتَا فِئَةٌ تُقَاتِلُ فِي سَبِيلِ اللّهِ وَأُخْرَى كَافِرَةٌ يَرَوْنَهُم مِّثْلَيْهِمْ رَأْيَ الْعَيْنِ وَاللّهُ يُؤَيِّدُ بِنَصْرِهِ مَن يَشَاء إِنَّ فِي ذَلِكَ لَعِبْرَةً لَّأُوْلِي الأَبْصَارِ﴾ آل عمران ، الآية 13.
فقد تمّ استبدال كلمة (فئة) بكلمة (أخرى) أي و فئة كافرة ، و تمّ الاستدلال على ذلك من النص القرآني نفسه».[2]

و أما عن كيفية إسهام الاستبدال في ترابط النص ، فجواب ذلك أنّ الاستبدال كما سبقت الإشارة علاقة قبلية بين عنصر سابق في النص و آخر لاحق عليه ، و هذا من شأنه أن يحقق نوعا من التلاحم و الاستمرارية على مستوى الكلام ، كما أنّ من مزايا هذه الظاهرة اللغوية أنّها تُمكّن كاتب النص من عرض أفكاره دون تكرار كلمات بعينها ، و دون الاستعمال المفرط للضمائر ، الأمر الذي قد ينعكس سلبا على مقروئية النص.[3]

- **الحذف:** و هو أحد الظواهر النصية التي لها دور في انسجام النص و التحام عناصره ، و شرطه في اللغة أن «لا يتمّ إلا إذا كان الباقي في بناء الجملة بعد الحذف مُغنيا في الدلالة كافيا في أداء المعنى ، و قد يُحذف أحد العناصر لأن هناك قرائن معنوية أو مقالية تومئ إليه و تدل عليه ، و يكون في حذفه معنى لا يوجد في ذكره ».[4]

و الحذف باعتباره وسيلة من وسائل التماسك لا يختلف دلالة عن الاستبدال ،و هما متشابهان جدا من حيث كونهما علاقة قبلية غير أنّ الحذف استبدال بالصفر «لأنّ الحذف لا أثر له إلا الدلالة ، فلا يحلّ شيء محلّ المحذوف ، أما الاستبدال فيترك أثرا يسترشد به المتلقي ، و هو كلمة من الكلمات المُشار إليها في الاستبدال »[5] ،و ينقسم الحذف إلى ثلاثة أقسام :

---

[1]) محمد الأخضر الصبيحي : مرجع سابق، ص91.
[2]) أحمد عفيفي : مرجع سابق ،ص123.
[3]) محمد الأخضر الصبيحي : مرجع سابق، ص92.
[4]) أحمد عفيفي : مرجع سابق ،ص124-125.
[5]) المرجع نفسه: ص126.

- **الحذف الاسمي** : و يقصد به حذف الاسم داخل المركب الاسمي ، مثل: أي القميص ستشتري ؟ هذا هو الأفضل (أي هذا القميص).
- **الحذف الفعلي:**أي أنّ المحذوف يكون عنصرا فعليا ، مثل ماذا كنت تنوي؟ السفر (أي أنوي السفر).
- **الحذف داخل ما يشبه الجملة :**مثل : كم ثمن هذا القميص؟ خمسة جنيهات .[1]

و في نهاية الكلام عن الحذف تجدر الإشارة إلى أنّ هذه الظاهرة توجد بكثرة في اللغة المنطوقة ، لأن الكثير مما يحيل عليه الكلام موجود في محيط المتكلمين .

- **الوصل :** يختلف الوصل اختلافا تاما عن بقية وسائل التماسك النصي التي سبق ذكرها ، من حيث إنّه يصل وصلا مباشرا بين جملتين أو مقطعين في النص ، فهو ليس كالإحالة أو الاستبدال اللّذين نبحث فيهما عمّا يحيلان عليه فيما سبق أو لحق من الكلام ، و أهمية الوصل في كون النص عبارة عن مجموعة من الجمل أو المتواليات المتعاقبة ، و أنّه لا بد لكي تدرك كبنية متماسكة من توفر أدوات الربط ، و ينعت الربط بهذه الأدوات بأنه خطي لأنه يصل بين الجمل في توالها ، و يفيد أحيانا مجرد الترتيب ، و مثاله الربط بواو العطف في اللغة العربية.

غير أنّ هذه الأدوات و إن كانت تفيد الربط الخطي أساسا فإن لها معان أخرى يتعيّن بها نوع العلاقة بين الجملة و الأخرى «فإذا كانت وظيفة هذه الأنواع المختلفة من الوصل متماثلة (نقصد بالوظيفة هنا الربط بين المتواليات المشكّلة للنص) فإنّ معانيها داخل النص مختلفة ، فقد يعني الوصل تارة معلومات مضافة إلى معلومات سابقة أو معلومات مغايرة للسابقة أو معلومات (نتيجة) مترتبة عن السابقة (السبب)، إلى غير ذلك من المعاني » [2] .

و تصنّف أدوات الربط اعتمادا على أبعادها الدلالية كالتالي :[3]

- صنف يفيد الإضافة مثل : الواو ،أو ، أيضا ، بالإضافة...
- صنف يفيد التعداد مثل: أوّلا ، ثانيا ، أخيرا ، في النهاية ، بعد ذلك ...
- صنف يفيد الشرح : لأنّ، بمعنى ، بعبارة أخرى ..

[1]) أحمد عفيفي : مرجع سابق ،ص 127.
[2]) محمد الأخضر الصبيحي : مرجع سابق ،ص94.
[3]) المرجع نفسه : ص 95 .

- صنف يفيد التوضيح : مثلا ، خاصة ...
- صنف يفيد التمثيل : على غرار ، نحو ، مثلا ...
- صنف يفيد الربط العكسي : لكن ، غير أنّ ، عكس ذلك ...
- صنف يفيد السبب : إذا ، و عليه ، و فعلا ، نتيجة ذلك ، بناء على ذلك ...
- صنف يفيد الاختصار : بإيجاز ، باختصار ، و على العموم ، أخيرا ...
- صنف يفيد التعاقب الزمني : قبل ذلك ، بعد ذلك ، ثمّ ، إثر ذلك ...

و تجدر الإشارة إلى أنّ هذا التصنيف تقريبي فقط ، خاصة و أن العديد من الروابط تتداخل في معانيها ، بحيث يمكن إدراج رابط واحد ضمن أكثر من صنف ، بعبارة أخرى يمكن أن يكون للرابط الواحد أكثر من معنى .

- **القصد :** يعدّ أحد المقومات الأساسية للنص ، فلكلِّ مُنتِج نص غاية يسعى إلى بلوغها ، أو نية يريد تجسيدها ،«و يستمد مفهوم القصد شرعية وجوده في الدراسات اللسانية قديمها و حديثها من أنّ كل فعل كلامي يفترض فيه وجود نية للتوصيل و الإبلاغ ، فلا يتكلّم المتكلّم مع غيره إلا إذا كان لكلامه قصد»[1] . و يرى **دي بوجراند(de Beaugrande)** أنّ القصد على المستوى النصي «يتضمن موقف منشئ النص من كونه صورة ما من صور اللغة ، قصد بها أن تكون نصا يتميع بالسبك و الالتحام ، و أنّ مثل هذا النص وسيلة من وسائل متابعة خطة معينة للوصول إلى غاية بعينها»[2]

فالقصد يؤثر في بنية النص و أسلوبه ، ذلك أنّ الكاتب يبني نصّه بناء معيّنا و يختار لذلك الوسائل اللغوية الملائمة ليضمن تحقيق قصده.

- **المقامية :**و ترتبط بالموقف أو المقام الذي أُنشئ من أجله النص ، مما جعل علماء النص يؤكدون على ضرورة أخذ البعد التداولي للنص بعين الاعتبار ، و ذلك انطلاقا من أن لكلّ نص رسالة معينة يريد الكاتب إيصالها للمتلقي ، و يتم ذلك في ظروف معينة .

فالمقام يمثل أحد المقومات الفاعلة في اتساق النص و خاصة من الناحية الدلالية ،« و عليه فإنّ نصية الخطاب لا تكتمل و لا تستقيم إلا إذا راعى صاحبه في إنجازه الظروف المحيطة

[1]) محمد الأخضر الصبيحي : المرجع السابق ، ص96.
[2]) المرجع نفسه ، ص 97.

التي سيظهر فيها النص »[1] ، لذا فإن خطابا يبتعد كثيرا عن التقاليد الأدبية السائدة و عن الأعراف الاجتماعية المتعارف عليها لن يلاقي قَبولا حسنا ، «فينبغي للنص أن يتصل بموقف يكون فيه ، تتفاعل فيه مجموعة من المرتكزات و التوقعات و المعارف و هذه البنية الشاسعة تسمى سياق الموقف».[2]

و هكذا أصبح اللغويون ينظرون إلى المقامية كأحد أهم العناصر التي تقوم عليها النصية ، و قد ترتب عن ذلك الاقتناع بأن دراسة النص لن تكون كافية بالوقوف فقط عند وصف بنيته النحوية أو الدلالية الداخلية بل لا بد من دراسته على مستوى الخطاب ، و هو ما يعني الاهتمام ببنية السياق و العلاقات بينها و بين النص .

و خلاصة القول بخصوص المقومات النصية بصفة عامة أنّ النص ليس تركيبا لغويا عشوائيا ، و إنما هو بناء حصيف يخضع لمعايير عديدة منها ما يتصل بالنص ذاته كالاتساق و الانسجام ، و منها ما يتصل بمنتجه و متلقيه كالقصد و القَبول ، و منها ما يتصل بالسياق كالإعلام و المقام و التناص ، و إنّ مجرد الإخلال بأحد من هذه المعايير من شأنه أن يجعل هذا البناء يختل بسبب فقدانه أحد مقومات حصافته و انسجامه.

[1]) المرجع السابق : ص98.

[2]) المرجع نفسه : ص 98 .

ثالثا : المقاربة النصية من خلال منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي الشعبة الأدبية :

من الضرورة العلمية ونحن بصدد الكلام عن الإصلاح التربوي في المدرسة الجزائرية ، وبخاصة ما مس منه تعليمية اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، أن نربطه بمحصول البحوث والدراسات اللسانية الحديثة ، وخاصة في مجال اللسانيات النصية ، وأن نقف على مظاهره على مستوى السندات البيداغوجية المعتمدة للسنة الثالثة الثانوي شعبة الآداب والفلسفة .

1- منهاج اللغة العربية وآدابها (السنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة) :

1-1 تعريف المنهاج المدرسي :

المنهاج هو الوثيقة البيداغوجية الأساسية التي تصدر عن الجهة الوصية ، وهي تتمثل في وزارة التربية الوطنية الجزائرية ، بصفتها الراسمة للتوجه المدرسي والتصور الأساسي الذي يجب أن يسلكه تعليم مادة في المجتمع [1]

1-2 المكونات الأساسية للمنهاج :

شمل منهاج اللغة العربية على مكونات كثيرة ومهمة ، ويركز الباحث هنا على ما يخدم موضوع البحث فقط .

1-2-1 المادة المتعلمة (تقديم المادة)

إن المتصفح لمنهاج اللغة العربية يلاحظ أنه قد اشتمل على مدخل ، حمل عنوان (تقديم المادة) ، ويمكن عرض محتواه في الأفكار الثلاثة الآتية :

الفكرة الأولى تناولت الأهمية التعليمية والتعلمية للغة العربية في السنة الثالثة ثانوي ، وذلك من خلال الفكرة الآتية : " يكتسي تدريس اللغة العربية في هذه السنة أهمية خاصة ، وذلك بالنظر إلى كون هذه السنة تعد تتويجا لمرحلة التعليم الثانوي وكذلك كونها سنة اجتياز امتحان الباكالوريا [2]"

---

[1]) الطاهر لوصيف : المرجع سابق ، ص 69 .

[2]) منهاج السنة الثالثة : ص 02 .

فاللغة العربية تعتبر قوام الفعل التعليمي – التعلمي – في منظومتنا التربوية عامة وتمثل لغة ناقلة للمعرفة ووسيلة للنهوض بفكر المتعلم في الأقسام الأدبية خاصة .[1]

أما الفكرة الثانية فقد عرضت بعض ملامح طريقة تعليم اللغة العربية ، وذلك من خلال :

أ – دفع المدرس إلى تبني طريقة تفيد المتعلمين ، يستمدها من جوهر المقاربة المتبناة ، وهي المقاربة بالكفاءات ، الأمر الذي عبر عنه المنهاج بقوله :

" إن هذا المنهاج المتعلق بالسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة يرتبط بتعزيز الكفاءات القبلية ، وإثراء الكفاءات المقررة لهذه السنة وتعميقها بالشكل الذي يجعل المتعلمين يتفاعلون مع النشاطات التعلمية تفاعلا إيجابيا "[2]

ب- دفع المدرس إلى السعي لتحقيق أهداف المقاربة الجديدة ، وذلك من خلال الفكرة الآتية : " إن الأستاذ في هذه السنة الحاسمة – بالنسبة إلى المتعلم – أحوج ما يكون إلى تعبئة الطاقات ومضاعفة الجهود لمساعدة المتعلمين على بلوغ أمنيتهم في الفوز وتحقيق آمالهم في النجاح "[3]
ومن أجل ذلك دعاه المنهاج إلى[4]:

- تفعيل الكفاءات المحددة في المجال المنطوق والمكتوب .
- تذليل الصعوبات التي تعترض تدريس النشاطات المقررة .
- التحكم في أساليب التدريس بمنطق التعلم .
- تعزيز أساليب ربط التعلمات بالواقع المعيش للمتعلمين .
- تقويم موارد المتعلمين وكفاءاتهم في ضوء المقاربة بالكفاءات .

وما يسجل هنا أن التصور لم لم يشر إلى المقاربة النصية ومقتضياتها من حيث هي اختيار منهجي وتعليمي له تعلق مباشر بتعليمية اللغة العربية وآدابها ، فهل أن المقاربة النصية لا تشكل اختيارا عميقا في الإصلاح التربوي الأخير ؟ إذا كان الأمر كذلك فمعنى ذلك أن اللغة العربية لم تستفد شيئا ذا أهمية من الإصلاح سوى إدخال بعض المفاهيم اللسانية الحديثة بين صفحات المنهاج والكتاب المدرسي .

---

[1]) **منهاج السنة الأولى** : ص 07 .
[2]) **منهاج السنة الثالثة** : ص 02 .
[3]) المرجع نفسه : ص 02 .
[4]) المرجع نفسه : ص 02 .

أما الفكرة الثالثة فقد تمحورت حول إبراز أهداف تدريس اللغة العربية في هذا المستوى من التعليم ، والتي منها [1]:

أ- ترسيخ حب الاطلاع في نفسية المتعلمين ، وتعليمهم كيفية الوصول إلى الحقيقة عن طريق استغلال الموارد التعليمية .

ب- تعليمهم كيف يتعلمون عن طريق تزويدهم بتقنيات التفكير المنهجي السليم القائم على أساس الاستغلال الأقصى للعمليات العقلية الآتية : الفهم – التحليل – التفسير والمقاربة – النقد والحكم – التعليل والاستدلال – التجديد والإبداع .

ت- تمكينهم من توظيف التقنية العلمية الآتية :

- منهجية معالجة المشكلات
- منهجية البحث
- ضوابط العمل الجماعي
- فنيات الحوار وآدابه
- تقنيات التلخيص والتدوين .

1-3الأهداف الوسيطية المندمجة :

فيما يخص هذا العنصر فإن منهاج السنة الثالثة قد رجع إلى التذكير بما ورد في منهاج السنة الأولى - كدلالة على تكامل المناهج في السنوات الثلاث – حيث ذكر مايلي :

" لقد تم في منهاج السنة الأولى وضع الخطوط العريضة لتعليمية النص الأدبي ، وكذا للنشاطات المقررة من مطالعة موجهة وتعبير شفوي وتعبير كتابي وذلك انطلاقا من مبادئ المقاربة بالكفاءات ، كما تم تحديد الأهداف الوسيطية المندمجة لهذه النشاطات المقررة .[2]

ويكتفي البحث بذكر الأهداف الوسيطية الخاصة بالنصوص والأدب و و كذا الدرس البلاغي :

[1]) المرجع السابق : ص 02 .

[2]) **منهاج السنة الثالثة** :ص 02

أ – **النصوص** : و التي هي كالآتي[1] :

- اكتشاف معطيات النص الداخلية والخارجية ومناقشتها .
- تلخيص النص لمعرفة مدى قدرته على الفهم والتمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية ، وحسن الإعراب عن الأفكار الواردة في النص بصورة محكمة .
- اكتشاف مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص ، وذلك باعتماد الأدوات اللغوية المناسبة .
- الشرح المعجمي وبناء المعنى ، وذلك دون الإفراط في الشرح اللغوي للكلمات ، حتى لا يتحول الدرس إلى شرح مفردات على حساب دراسة النص واستثماره .
- استثمار المفاهيم النقدية للتعمق في فهم النص .
- وضع النص في مفترق الأنماط النصية ، ثم العمل على نسبه إلى النمط الذي ينتسب إليه حقيقة .

ب - البلاغة:

من خلال مقرر السنة الأولى و الثانية من التعليم الثانوي ، تمكن المتعلم من الإحاطة بأهم دروس البلاغة ، و قد تناولها لا منفصلة مجزأة و لكن انطلاقا من النص أي مندمجة في تراكيب النص , الأمر الذي

زاد من إدراكه لوظيفة البلاغة , و ما ورد في مقرر هذه السنة بالنسبة لهاتين الشعبتين (الأدب / الفلسفة-لغات).

أجنبية) هو تعزيز لمكتسبات المتعلم القبلية مع التأكيد على الجانب التطبيقي العملي . و تحقيقا لهذا المبدأ.

4-1 في التعامل مع درس البلاغة في هذا المستوى _ مستوى السنة الثالثة ثانوي _ , يسعى الأستاذ إلى تحقيق الأهداف الآتية :

- إدراك ما للبلاغة من وظيفة أساسية في تنويع أساليب التعبير, و بنائية الصورة و تطوير دلالة الألفاظ .

[1]) المرجع نفسه : ص 8.

- الإفادة من الأدباء في التعبير البلاغي الجمالي , و اقتباس أساليبهم و محاكاتها .

- توسل المسائل البلاغية للتعمق في فهم النص الأدبي و التفاعل معه .

- توظيف المفاهيم و التقنيات و الأساليب البلاغية في دراسة النص النقدية .

- رصد الصور الأدبية و ترتيبها في جداول بحسب أنواعها و إجراء حوار حول وظيفتها الجمالية .

- إعداد جدول مقارنة بين صور متنوعة تعبر عن معنى واحد .

1-5 طرائق التدريس :

إن المنهاج قد خص طريقة التدريس بالاهتمام ، فقد أعتبرها إحدى مكونات تصوره ، الذي قدمه لتعليمية اللغة العربية وآدابها في هذه المرحلة التعليمية . وقد دعا إلى تنويع طرائق التدريس [1] ، معتبرا أن الالتزام بطريقة واحدة أمر يتنافى مع المقاربة بالكفاءات [2] فليس هناك طريقة معينة وأسلوب معين في التدريس يمكن أن يتبعه المدرس في كل نشاط بل وفي كل درس [3] " إن الالتزام بطريقة واحدة في جميع النشاطات يجعل النشاط رتيبا مملا تنعكس آثاره على المتعلمين بالخمول والكسل "[4]

ويرى أن تنوع الطريقة إنما هو نتيجة حتمية لتنوع العوامل والمؤثرات " هناك عدة عوامل تحدد متى تكون طريقة ما أكثر مناسبة من غيرها " [5] فالمنهاج إذن يعطي الحرية للمدرس ليُكيف درسه ويوافق ظروف الموقف التعلمي الذي يواجهه بما فيه من عوامل ومؤثرات [6] ، رغبة منه في إذكاء روح التفكير والتعمق في دراسة النص دراسة إبداعية ، بنزعة عقلية وتفكير منطقي ، يجعل التلميذ يتعلق باللغة وآدابها ما دامت تسمو بفكره وترقى بعقله وتمتع مشاعره [7] والحقيقة أن المنهاج بقدر ما يعطى للأستاذ الحرية في اختيار الطريقة إلا أنه ربط نجاحها بالمتعلم ، فالمقاربة

---

[1]) **منهاج اللغة العربية** :مرجع سابق ، ص 09 .

[2]) المرجع نفسه ، ص 10.

[3]) **منهاج السنة الأولى** : ص 19 .

[4]) **منهاج السنة الثالثة** : ص 17 .

[5]) المرجع نفسه ، ص 17 .

[6]) **منهاج السنة الأولى** ص : 19 .

[7]) المرجع نفسه ، ص 23 .

بالكفاءات تجعل منه المحور الرئيس الذي تدور حوله العملية التعليمية – التعلمية [1] فإذا استطاع الأستاذ أن يقحم الفعل التربوي ، ويجعله يفعل إمكاناته الفكرية ويسخر قدراته العقلية فإنه يمكن القول أن تلكم هي الطريقة الفضلى .[2]

6-1 في بيداغوجيا المشروع :

بيداغوجيا المشروع أسلوب تعليمي ، يضع المتعلمين في وضعية التعبير عن رغباتهم وتساؤلاتهم ، وفي وضعية البحث عن الوسائل التي تمكن من الإجابة عن التساؤلات ، وكذا في وضعية التخطيط الفردي أو الجماعي للمشروع ومعايشته [3] ، وهي بالتالي تهدف إلى خلق ذهنية التعاون فيما بين المتعلمين وتحسيسهم بأهمية تبادل الخبرات في إنجاز الأعمال ، وتجعل من المتعلم يحتل مركز الثقل ، حيث تدفعه إلى تفعيل قدراته الفكرية واليدوية اعتمادا على مكتسباته القبلية [4] في حين يتولى الأستاذ مسؤولية التوجيه والإرشاد أو التعديل والإغناء .[5]

2- الوثيقة المرافقة للمنهاج :

جعلت الوزارة الوصية وثيقة مرافقة للمنهاج كأداة لمساعدة الأساتذة ودعمهم أكثر ليتسنى لهم ممارسة العملية التعليمية بكفاءة ، وقد جاء في الوثيقة " في إطار مساعدة الأساتذة على التكفل بمنهاج السنوات الثلاثة من التعليم الثانوي العام والتكنلوجي لجميع الشعب بالنسبة إلى مادة اللغة العربية ، تم إعداد هذه الوثيقة المرافقة " [6]

فمن الواضح إذن أن مشروع الوثيقة جاء لغاية سامية ، تمثلت في شرح وتبسيط ما اقترحته المناهج الثلاث من تصورات ومبادئ واختيارات ، وهذا ما نجده مؤكدا في مقدمة هذه الوثيقة " تتناول هذه الوثيقة المرافقة أبرز العناصر المكونة لهذه المناهج بشيء من الشرح والتحليل

---

[1]) **منهاج السنة الثالثة** : ص 17.

[2]) المرجع نفسه ،ص 17 .

[3]) **منهاج السنة الأولى** : ص 20 .

[4]) **منهاج السنة الثالثة** : ص 17 .

[5]) **المرجع نفسه** : ص 17 .

[6]) **مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنلوجي** ، ص 2.

، وذلك بهدف إرساء ثقافة التعامل مع المناهج الجديدة لدى السيدات والسادة الأساتذة ، هذه المناهج المبنية على بيداغوجيا حديثة " [1]

ومن هذا المنطلق فالوثيقة تساعد الأساتذة على تنفيذ المنهاج تنفيذا علميا واعيا وهي بذاك تقدم له أمثلة حية يستأنس بها وينسج على منوالها حتى يتحكم في أصول التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات ، ولقد تضمن محتوى المشروع عرضا للمقاربة النصية وتنظر إليها على أنها مقاربة تعليمية ، تهتم بدراسة تتخطى مستوى الجملة إلى بنية النص ونظامه ، حيث جاء في الوثيقة : " إن أهمية التركيز على النص ، قد ظهرت بعد فشل الطرائق التي اتخذت من الجملة مرتكزة لها " [2] وفي هذا دعوة بالاهتمام بالنص باعتباره بنية متسقة ، تقوم على نظام داخلي متين ، أساسه علاقات منطقية ونحوية ودلالية . تربط بين أجزاء النص ومقاطعه ، وليس مجرد مجموعة من الجمل لا رابط بينها ، وفي المقاربة النصية مجال لدراسة ووصف هذه البنية ، والوقوف على شتى مظاهر الترابط النصي فيها [3] وهو ترابط يساعد على إنعاش النص وجعل مقاطعه متلاحمة ، منسجمة المعاني ، متسقة البناء [4] ولن يتحقق ذلك إلا بوجود ظاهرتي الاتساق والانسجام ، اللتين تجعلان النص غير متوقف على إنتاج نص محكم البناءمتوافق المعنى [5] وقد اقترح مشروع الوثيقة المرافقة في هذا الصدد بعض وسائل الربط [6]

- **<u>الربط بإعادة اللفظ</u>** : وهو الأصل في الربط ، لأنه أدعى للتذكير وأقوى ضمانا للوصول إليه ، ومن أمثلته **قوله تعالى : ﴿وَلاَ تَقُولُوا لِمَا تَصِفُ أَلْسِنَتُكُمْ الكَذِبَ هَذَا حَلاَلٌ وَهَذَا حَرَامٌ لِتَفْتَرُوا عَلَى الله الكَذِبَ, إِنَ الذِينَ يَفْتَرُونَ عَلَى الله الكَذِبَ لاَ يفْلِحُونَ ﴾-النحل - 116.**

حيث ذكر (الكذب) ثلاث مرات بدلا من الضمير مع (لتفتروه) و(يفترونه) . كما أعيد
ذكر جملة (لتفتروا على الله الكذب) في قوله " يفترون على الله الكذب .

[1]) المرجع نفسه ، ص 2 .
[2]) المرجع السابق ، ص 02.
[3]) المرجع نفسه ، ص 13.
[4]) المرجع نفسه ، ص 13 .
[5]) **مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنلوجي** ، ص 15 .
[6]) المرجع نفسه : ص 13.14.15 .

- **الربط عن طريق إعادة المعنى** : حيث إن إعادة المعنى قد تغني عن إعادة اللفظ في الربط,

و يتضح ذلك في **قوله تعالى ﴿ دَعْواهُمْ فيهَا سُبحانَكَ اللَّهمَ و تَحِيَّتُهمْ فيهَا سَلامٌ و آخر دعْوَاهمْ أَنِ الحَمدُ لله ربِّ العَالمينَ ﴾ يونس –10**.

و قد صلح الربط عن طريق إعادة المعنى , ليكون الخبر هو عين المبتدإ في المعنى ,

و ليكون الدعاء هو التسبيح و الحمد , و التسبيح و الحمد هو الدعاء , و لكون التحية هي السلام,و السلام هو التحية , فدخل ذلك في إطار إعادة الذكر , و لكن عن طريق المعنى.

- **الربط عن طريق الضمير** :الربط بالضمير يعد هو الأصل في الربط , أما ما دونه من وسائل ربط أخرى , فهي وسائل مساعدة أو إضافية استعانت بها اللغة , إلى جانب الربط بالضمير. و إذا كانت الأدوات الرابطة في الغالب رتبتها الصدارة , و لا تحتاج إلى مرجع لها, فإن الأصل في الضمير أن يتأخر و يتقدم مرجعه لفا و رتبة , و اللغة العربية تعلق على رتبة الضمير و مرجعه اهتماما كبيرا لارتباط هذا الأمر بأمن اللبس.

و من تقدم مرجع الضمير لفظا و رتبة , **قوله تعالى : ﴿ إِنَّ قَارونَ كانَ منْ قوْمِ موسَى فَبغَى عَليهم و آتَينَاهُ منَ الكُنوزِ مَا إِنَّ مَفاتَحهُ لتنُوءُ بالعُصبَةِ أُوْلِي القُوَّةِ إِذْ قالَ لهُ قوْمهُ لاَ تَفْرحْ, إِنَّ الله لاَ يَحبُّ الفَرحينَ ﴾. القصص / 76 .**

ففي هذه الآية مجموعة من الضمائر تعود على مراجع متقدمة لفظا و رتبة , ففي (كان)

ضمير يعود على (قارون) , و في (عليهم) ضمير يعود على (قوم موسى) و في (آتيناه) ضمير متأخر يعود على (قارون) كذلك , و في (مفاتحه) ضمير يعود على (ما) و في (تنوء) ضمير يعود على (المفاتح) , و في (قومه) ضمير يعود على (قارون) و هكذا...

فكل المراجع تقدمت لفظا و رتبة و تأخر الضمير , و هذا هو الأصل.

- **الربط عن طريق ضمير الإشارة** : و مثال ذلك **قوله تعالى ﴿وَ الذِينَ كفَرُوا و كذَّبُوا بآيَاتِنَا أوْلئِكَ أصْحابُ الجَحيمِ ﴾ المائدة /86 .**

فـ (أولئك) ربطت بين ما قبلها و ما بعدها , و يصلح الضمير (هم) أن يحل محلها دون

أن يتغير المعنى.

- **الربط عن طريق ضمير الموصول** :حيث اختيار ضمير موصول ليحل في موقع ضميربسبب مطابقة القصد.

و من مظاهر الربط عن طريق الموصول :

*بعد أن سمع التلاميذ خبر نجاحهم , قال الذين فازوا في الامتحان :"سنرتاح بعد عناء طويل "

أي قالوا , فالموصول حل (واو) الجماعة.

- **الربط عن طريق أداة التعريف (ا ل)** : (هناك حالات ترد فيها (ا ل) التي للتعريف رابطة,

مثال ذلك **قوله تعالى ﴿ و اتَّقُوا الله الذِي تَسآءَلُونَ بِهِ وَ الأَرْحامَ ﴾ النساء /1** . أي أرحامكم.

- **الربط عن طريق الأدوات** : كل أداة داخلة على الجملة لإفادة معنى من المعاني هي رابطة

تقوي الصلة بين كل المفردات الداخلة في حيزها , و يندرج ضمن ذلك : النفي , و الأمر باللام و النهي , الاستفهام , و الشرط و القسم , و التعجب .. إلخ.

و يضاف إلى ما سبق الأدوات التي تدخل على الأجوبة , و ما تقوم به من وظيفة في ربط الكلام و إيضاحه , و أمن اللبس بجعلها قرينة على أن ما بعدها جواب لما قبلها , و ليس شيئا آخر . و من أمثلة ذلك الفاء الداخلة على جواب الشرط , كما في **قوله تعالى :﴿ إنْ ينْصرْكُمُ الله فلا غَالبَ لَكمْ ﴾** (آل عمران/160) . فلولا دخول الفاء على جملة الجواب لصلحت أن تكون حالا من ضمير المخاطبين في) ينصركم) , و لظل السامع ينتظر الجواب.

- **الربط عن طريق المطابقة** :تعد المطابقة وسيلة من وسائل الربط في الكلام , و قد تكون

المطابقة في الجنس و العدد و التعريف و التنكير , و لإعراب , و لتوضيح ذلك يمكن التمثيل بالجملة الآتية :

- هذان الولدان المجدان ينجحان , فالمطابقة في هذه الجملة بين الإشارة (هذان)

و البدل (الولدان) و البدل و النعت (المجدان) في التذكير و التثنية و التعريف و علامة الإعراب . و بين النعت و المنعوت و الفعل المضارع (ينجحان) في الغيبة . و بين فاعل المضارع و كل ما تقدمه مطابقة في التثنية كذلك . و تلك المطابقة بين جميع ما هو في حيزالجملة , جعلت كل كلمة من كلماتها أكثر وضوحا و انتماءً و ارتباطا بأخواتها , و جعلت الجملة أكثر إفادة بإحكام الربط.

و على وجه الإجمال , يمكن القول بأن لصيغ الربط دورًا في ترابط أجزاء الكلام و في إيضاح الدلالة , و رفع أي لبس أو غموض قد يكتنف التركيب اللغوي.

و التعليق إحدى أهم وسائل الربط في اللغة , فهو يؤدي إلى ترابط عناصر الجملة ترابطا معنويا و لفظيا , تحشد له اللغة كل القرائن المتاحة , و من أجل إيضاح المعنى , و إبراز الدلالة اللغوية .

و هذا ما يجب على الأستاذ أن يعنى به أثناء دراسته للنصوص الأدبية شعرها و نثرها .

- **نشاطات تطبيقية وفق بيداغوجيا الإدماج أو المقاربة بالكفاءات :**

عرض مشروع الوثيقة المرافقة مجموعة أنشطة اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي ، وبين أنها تنجز وفق نظام الوحدات التعلمية ، ويستمر تدريس كل وحدة تعليمية منها أسبوعين ، وتنشط حصص اللغة العربية وفق ما يأتي :

- **الأسبوع الأول :**

-الحصة الأولى (شعبة آداب / فلسفة – شعبة لغات أجنبية).

أدب و نصوص (نص أدبي , قواعد اللغة , بلاغة , عروض).

-الحصة الثانية : (شعبة آداب / فلسفة) المشروع.

-الحصة الثانية : (شعبة لغات أجنبية) مطالعة موجهة.

-الحصة الثالثة : (شعبة آداب / فلسفة) مطالعة موجهة.

-الحصة الثالثة : (شعبة لغات أجنبية (تعبير كتابي.

-الحصة الرابعة : (شعبة آداب / فلسفة) تعبير كتابي.

- **الأسبوع الثاني :**

-الحصة الأولى (شعبة آداب / فلسفة – شعبة لغات أجنبية) .

أدب و نصوص (نص تواصلي, قواعد اللغة , بلاغة) .

-الحصة الثانية (شعبة آداب / فلسفة .) المشروع.

-الحصة الثانية (شعبة لغات أجنبية .) إحكام موارد المتعلم و ضبطها.

-الحصة الثالثة (شعبة آداب / فلسفة) إحكام موارد المتعلم و ضبطها.

-الحصة الثالثة (شعبة لغات أجنبية) تعبير كتابي.

-الحصة الرابعة (شعبة آداب / فلسفة) تعبير كتابي.

مما يلفت الانتباه هنا هو أن كلا من النص الأدبي والتواصلي سينال نصيبه من الموضوعات النحوية والصرفية والبلاغية أثناء التحليل ، وهذا مطلب يتوافق مع الدراسة النصية التي دعت إليها المقاربة النصية ، والمتبناة من طرف المنهاج ومشروع الوثيقة ، والتي تقتضي أن تدور كل

الأنشطة حول النص وأن تتعاضد جميعا في كشف بنية النص ، ومحاولة النفاذ إلى معانيه من خلال القراءات المتعددة والمتتالية .[1]

3- دليل الأستاذ :

و «هو مجموعة إجراءات تُعرّف المعلّم بما لم يشتمل عليه الكتاب و خاص بالمنهاج وبخطوات تنظيم التعلّم لكلّ موضوع من موضوعاته، و بمصادر التعلّم اللازمة لتنظيم تعلّم كل موضوع» .[2]

فـ(الدليل) وسيلة تعليمية دعا المنهاج إلى اعتمادها واستخدامها رفقة الوسائل الأخرى ، معتبرا أن ذلك من شأنه أن يحقق عائدا تربويا هاما وتبرز ثمرته عندما تتمكن هذه الوسائل من تجسيد منهاج اللغة العربية[3] **. وللتوضيح أكثر يمكن القول أن الدليل** [4] هو " مرجع بيداغوجي بيداغوجي هدفه مساعدة الأستاذ على استعاب المفاهيم التربوية الواردة في المنهاج الجديد وتفعيلها في تدريس نشاطات اللغة العربية المقررة " [5] كما ينبغي له أن يشتمل على المعطيات الآتية [6]:

- شرح المقاربة المعتمدة في بناء المنهاج ، وشرح مقاربة تفعيل هذا الاختيار من حيث هي طريقة تعليمية .
- تقديم نموذج عن كيفية تنشيط وحدة تعليمية من منظور المقاربة بالكفاءات بمراعاة خاصية الإدماج والنشاطات المقررة .
- شرح تدابير التقييم المقترحة وتقديم نماذج في أساليب تفعيلها .

[1]) الطاهر لوصيف : **تعليمية النصوص والأدب** ، مرجع سابق ، ص ، 191

[2]) توفيق أحمد مرعي ، ومحمد محمود الحيلة : **المناهج التربوية الحديثة** ،د.ط، دار المسيرة للنشر، عمّان، د.ت،ص 366.

[3]) **منهاج السنة الأولى**: ص 38 .

[4]) **دعا منهاج السنة الثالثة إلى الاستعانة بمنهاج السنة الأولى لمعرفة كيفية إنجاز الوثائق الثلاث** : الوثيقة – الكتاب – الدليل .

[5]) **منهاج السنة الأولى** : ص 39 .

[6]) مرجع نفسه ، ص 39 .

رابعا : المقاربة النصية و الدرس البلاغي :

في الحديث عن البلاغة ولسانيات النص، لا بدَّ من الإشارة إلى التَّقارُبِ المنهجيّ بينهما في النَّظرة إلى النصوص بصفةٍ عامة؛ فبينهما نقاطُ تَلاقٍ كثيرةٌ، وفي هذا يقول **أ.د/ سعيد حسن بحيرى**" :لا يَخفى أنَّ لِمُناقشتِنا لحدودِ البلاغة وعلاقتها بعلم لغةِ النصّ دلالةً واضحة على الصِّلة بينهما إلى الحدِّ الذي جعلَ بعض الباحثين يعدُّها السابقةَ التاريخيَّة لعلم النص" غير أنهما في الحقيقة يختلفان في المنهج والأدوات والتحليل والأهداف ، وغير ذلك من أوجه الخلاف الجلي ، يقول **فنديك** : " إن البلاغة هي السابقة التاريخية لعلم النص إذا نحن أخذنا في الاعتبار توجهها العام ، المتمثل في وصف النصوص وتحديد وظائفها المتعددة ، لكننا نؤثر مصطلح علم النص ، لأن كلمة بلاغة ترتبط حاليا بأشكال أسلوبية خاصة ، كما كانت ترتبط بوظائف الاتصال العام ووسائل الإقناع "[1]

وهذا يوضح بجلاء العلاقةَ بينَهما في التعامل مع النصِّ الأدبي في شتَّى تمظهراته ، وهذا ما يَدْفعنا - على حسب قول فانديك - إلى القول بأنَّ "البلاغة هي السابقة التاريخيَّة لعلم النص، إذا نحن أخَذْنا في الاعتبار توجُّهَها العامَّ، المتمثِّلَ في وصف النُّصوص وتحديد وظائفها المتعدِّدة[2]."

ولعل العلاقة بين البلاغة واللغة بوجه عام تتضح من خلال عبارة **لاوسبرج H.lausberg** حيث إن البلاغة تشير إلى اللغة ، وهي الوسيلة القارة التي يعبر عنها الكلام ، فاللغة بدون كلام تصبح ميتة ، والكلام بدون لغة لا إنساني ، إذ إن اللغة والفن والحياة الفردية والاجتماعية تقدم نموذجا واضحا من التعالق الجدلي بين اللغة والكلام .[3]

ويَنبغي أن يُشار هنا إلى أنَّ كثيرًا من الأفكار التي تبَنَّتْها لسانيَّاتُ النَّص، والنظراتُ النصِّية بزغَتْ "من بُحوثٍ في البلاغة القديمة؛ إذْ إنَّ البحث في مُمارسة الخطاب- الكلام- في البلاغة القديمة يضمُّ عددًا من النَّظرات والقواعد الخاصَّة بتنظيم نصوصٍ محدَّدة - إذْ إنَّه قد استُخْدِمت في المباحث المتعلِّقة بترتيب الكلام وزخرفته قواعِدُ بناءٍ محدّدة للنُّصوص؛ لأهدافٍ بلاغيَّة محدَّدة.

وتتوجه البلاغة إلى المستمع أو القارئ لتؤثر فيه ، وتلك العلاقة ذات خصوصية في البحث اللغوي النصي ، إلا أن العلاقة العكسية لا تقل عنها أهمية ، وهو غير متفرد في ذلك ، لأن عملية

---

[1]) سعيد حسن بحيري : **علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات** ، ط1 ، مكتبة لبنان ناشرون ، بيروت ، 1997 ، ص 5 .

[2]) المرجع نفسه : ص 6 .

[3]) صلاح فضل ، **بلاغة الخطاب وعلم النص** ، د.ط ، عالم المعرفة ،الكويت ، 1992 ، ص 17 .

الاتصال تجمع العلاقة بين أطراف الاتصال الأساسيين (نص – منتج – متلق) وكيفيات التفاعل بينها ، ويمكن أن تتضح العلاقة في عدة تصورات للبلاغة التي عد علم النص وريثها الشرعي ، فالبلاغة يمكن أن تصل إلى الهدف الذي يتمثل في إرشاد السامع أو القارئ إلى التعرف على المتكلم أو الكاتب بطرق ثلاث : بشرح تعليمي موجه في المقام الأول docere ، وبغرض ممتع deectare ، ثم من خلال طريقة عاطفية ، أي بلاغية بارعة movere .[1]

وما تزال قواعِدُ بناء النصِّ البلاغيَّةُ ضروريَّةً، ولا يمكن الاستغناءُ عنها في دراسة النَّص، وبخاصَّة دراسة النصِّ الشِّعري بِمَفهومه الواسع.

وعلى ما سبق؛ فإنَّ العلاقة بين البلاغة وعلم النصِّ هي علاقةٌ تفاعليَّة مستمرَّة؛ لأنَّ "علم النصِّ يُمكن أن يقدِّم إطارًا عامًّا للدِّراسة المجدِّدة لبعض الجوانب البلاغيَّة في الاتِّصال"؛ وذلك لأنَّ البلاغة التي كانت فقدَتْ أهميتها "في فترات سابقة تعدُّ الآن السابقَ التاريخيَّ لعلم النصِّ[2]."

فالبلاغة فن القول أو فن الكتابة أو فن التعبير ، فهي حسن استخدام ألفاظ اللغة،و القدرة على صياغة العبارة الجميلة ، كما تساعد المتلقي على معرفة أسلوب النص (خبري أو إنشائي) و تعينه على فهم الفروق بينه و بين غيره من أساليب الكلام .

إنّ اختيار الكاتب «للألفاظ التي هي ليست إلا أوصافا للمعنى الذي الذي تدل عليه ، فإذا كانت الألفاظ متآلفة و حسن اختيارها عن سواها وصل الكاتب بها للغرض المراد و هو الحقيقة»[2] .

إنّ بناء العبارات التي تكشف عن المشاعر و الأحاسيس و الخواطر يكون من خلال الهيكل العام للنص ، فقد تجد الكاتب يستعمل ألفاظ اللغة في معانيها الحقيقة حينا ، و قد يلجأ إلى التعبير الخيالي حينا آخر ، يشبه بعض الأشياء ببعض متخذا الموهبة و البراعة الفنية ، أو يقدّم و يؤخر ،و يضيف و يحذف ، و يوجز و يطنب، و تارة يعتمد على الربط بين الجمل برباط خاص ، أو يفصل بينها ، أو يؤكّد بعض الكلام ببعض ليحقّق وقعا خاصا في النفس، أو يستعين بالقرآن من باب الاستدلال و البرهنة ، أو يقتبس أبيات شعرية لإضفاء نوع من الجمال على أسلوب النص .

---

[1]) سعيد حسن بحيري : مرجع سابق ، ص 07 .

[2]) حامد أبو حامد: **الخطاب والقارئ** ، ط2 ، مركز الحضارة ألعربية ، القاهرة 2002 ، ص 141.

[2]) أحمد خليل : **المدخل إلى دراسة البلاغة العربية** ، دط، دار النهضة العربية للطباعة و النشر ، بيروت 1968،ص 60.

أما القارئ فيجب أن يتسلّح بقدر كاف من الوسائل و الأدوات التي تعينه على فهم فحوى النص المملوء بالتجارب التي تبعث في النفس انفعالات (الطمأنينة ، الحب ، الكراهية...)، و بالتالي معرفة الأدوات المستخدمة من طرف الكاتب التي من خلالها يسعى إلى تحقيق التواصل و إحداث التأثير المقصود.

و يرى بعض علماء اللغة أنّ البلاغة نشأت لحماية اللغة و خدمة لها ، فهي «تكشف عن ترتيب الأنظمة و التخيير بينها ، و كشف المتعارضات الداخلية في النظام اللغوي ».[1]

إنّ البلاغة تعتبر المخزون الثقافي و الموروث الفكري الهام لأي ثقافة ، و تتجلّى في النص من خلال المجاز و الرمز و التراكيب و الدلالة و الموسيقى الصوتية.

إنّ النص لا يقف عند عمل البلاغة القديمة التي تُقسم إلى ثلاثة أقسام (المعاني ، البيان ، البديع) التي هي بداية لدراسة المستوى المجازي و الرمزي و الموسيقى في النص،فصار الحديث عن بلاغة النص .

و تعنى بلاغة النص بالمفردات و العناصر المؤلفة لبناء النص في شكلها اللغوي داخل مكون الجملة التي تتوسع لتشمل الفقرة ثم تسع النص كلّه.

فعلم النص قادر على تحليل مكونات النص و بيان تآلف و تضام العناصر المكونة لنظامه ، و تحديد العلاقات و وظائفها و الرسالة التي يحملها النص.

إنّ ربط علم النص ببلاغة النص ، جعل أهل اللغة يميّزون بين خصائص داخل أدبية الأدب أو شعرية الشعر،فإذا كانت البلاغة القديمة ، بصفتها خطابية موجّهة إلى الجمهور ، «و جمهور اليوم لم يعد كالسابق جمهور الميادين الواسعة ، أي أنّه ليس مجرد (جمهور استماع) إلى خطيب يتحدث في الساحة العامّة ، و إنّما هو (جمهور القراءة) أي هذه الشريحة الاجتماعية الواسعة من القرّاء ذوي الثقافات المختلفة ».[2]

فتحوّل علماء البلاغة الحديثة من مستوى الجملة إلى مستوى النص الذي صار يفهم بعضه من بعض كنظام مرصوص ، فالنص يفترض نوعا من التلقي و يسعى إلى بناء صورة لمتلقّيه

[1]) رضوان ظاظا : **مدخل إلى مناهج النقد الأدبي** ، دط ، مراجعة المنصف الشنوفي ، سلسلة عالم المعرفة ، 1997،ص 184.
[2]) غيلوس صالح : **مرجع سابق** ، ص89-90.

، حيث ينطوي في داخله على جملة من العلامات البنائية و الدلالية ، التي تستدعي مشاركة خاصة من القارئ في تركيب هذا النص .

و قد ركّز أهل الاختصاص في مجال البيداغوجيا على جمالية التلقي للنص ، و الذي يعطي أهمية كبرى لحضور المتعلّم في النص على الصعيد الاجتماعي أو النفسي أو التعليمي ، الذي يأخذ في الحسبان هموم المتعلّم و مشاكله النفسية ، و يسعى إلى التنفيس و الترويح عليه و التركيز على حاجاته و القيم الجمالية التي تنطلق من أفق المتعلّم ، فأضحت البلاغة الحديثة أداة للتوصيل الفني بحيث يرى فان دايك أنّ للبلاغة الحديثة خصائص تتمّ في مستويات معيّنة داخل وحدات النص و أبرز هذه العمليات : الإضافة ، الحذف ، القلب ، الاستبدال[1].

ووفق هذه العلاقة التفعالية بين البلاغة ولسانيات النص طورت تعليمية النص البلاغي وفق مبادئ المقاربة النصية كما هو موضح في السندات البيداغوجية المتعلقة بتعليمية اللغة العربية في السنة الثالثة ثانوي للشعب الأدبية ، والتي لا يمكن الحكم على نتائجها إلا بالاطلاع على مدى التطبيق الميداني لهاته المقاربة وهذا ما وقف الباحث عليه في الفصل الثالث من هذا البحث .

[1]) صلاح فضل: مرجع سابق ،ص191.

الفصل الثالث

الفصل الثالث : عرض و تحليل نتائج الدراسة

المبحث الأول : الإجراءات المنهجية للدّراسة الميدانية :

أولا : أدوات جمع البيانات .

ثانيا : مجالات الدراسة .

ثالثا : عينة البحث .

رابعا : أسلوب التحليل .

المبحث الثاني : عرض وتحليل نتائج الدراسة :

أولا : تبويب البيانات و التعليق عليها و تحليلها .

ثانيا : مناقشة النتائج .

ثالثا : النتيجة العامة للدراسة .

المبحث الأول : الإجراءات المنهجية للدّراسة الميدانية :

أولا : أدوات جمع البيانات :

1- الاستمارة :

مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين ، يتم وضعها في استمارة ترسل للأشخاص المعنيين بالبريد أو يجري تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها ، وبواسطتها يمكن التوصل إلى حقائق جديدة عن الموضوع ، أو التأكد من معلومات متعارف عليها لكنها غير مدعمة بحقائق .[1]

من هذا المنطلق يهدف البحث إلى الاستعانة بهذه الوسيلة من أجل تحصيل معلومات إضافية حول سير الدرس البلاغي في ضوء المقاربة النصية وكذا الكشف عن أهم الصعوبات التي تحول دون تحقيق الدرس البلاغي لأهدافه ، ولهذا يقوم هذا المبحث الميداني على استبيان موجه إلى أساتذة اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي الشعبة الأدبية .

[1]) عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات : **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث** ، دط ، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1995 ، ص 56 .

ثانيا : مجالات الدراسة :

تقتضي تعليمية اللغات بجميع فروعها الولوج إلى الميدان من أجل التقرب أكثر من سير العملية التعليمية ، ومن أجل إتاحة هامش أكبر لوصف وتحليل الممارسة الفصلية ، ومن أهم الأدوات والوسائل الإجرائية المتاحة للباحث الديداكتيكي في هذا المجال الاستبيان بعده أهم وسائل جمع المعلومات .

وجه الاستبيان إلى أساتذة اللغة العربية ، وقد بلغ عددهم خمسة و أربعون أستاذا ، يتوزعون على عدد من ثانويات دائرتي عين ولمان وصالح باي بولاية سطيف وهي كالآتي :

1- ثانوية دحمان خلاف – عين ولمان –
2- ثانوية لخضر بلمداني – عين ولمان –
3- ثانوية العربي بليليطة – عين ولمان –
4- ثانوية عبد القادر بن نويوة -عين ولمان –
5- ثانوية سراي الضحوي- قلال -
6- ثانوية رقيعي البشير – صالح باي –
7- الثانوية الجديدة – صالح باي –
8- ثانوية بقرار رابح – رأسيسلي -
9- ثانوي دالي الشلالي - قصر الأبطال -

يحتوي هذا الاستبيان على أربع وعشرين (24) سؤالا ، تنوعت بين المغلقة والمفتوحة ، حيث يلزم النوع الأول المجيب على اختيار أحد البدائل المعطاة كجواب ، وذلك عن طريق تأشير أحد الخيارات دون التوسع في الإجابة ، وقد لجأ الباحث إلى هذا النوع من الأسئلة لأنه لا يأخذ وقتا طويلا للإجابة ، كما أنه لا يتطلب اجتهادا من المجيب ، وهذه من العوامل المساعدة التي تشجع المجيبين على الاهتمام بالاستبيان ، كما أن هذا النوع يمتاز أيضا بسهولة تفريغ المعلومات وفرزها أما الأسئلة المفتوحة فتتيح للمجيب فرصة التعبير عن رأيه بتوسع وبحرية مطلقة دون حصر إجابته في عدد محدود من الخيارات ومن إجابياتها أنها تقدم للباحث معلومات إضافية تدعم موضوع بحثه إلا أنها تمتاز في الآن ذاته بصعوبة فرز إجاباتها وتصنيفها وتحليلها .

ثالثا : عينة البحث :

إن تحديد العينة يكون تبعا لنطاق الدراسة و طبيعة الموضوع ،ونعني بالعينة أنها : " مجتمع الدراسة الذي جمع منه البايانات الميدانية ، وهي تعتبر جزءا من الكل ، بمعنى أنه تؤخذ من أفراد المجتمع على أن يكون ممثلا للمجتمع لتجري عليه الدراسة ، فالعينة هي جزء معين أو نسبة معينة من أفراد المجتمع الأصلي ، بعدها يتم تعميم نتائج الدراسة على المجتمع كلّه "[1]

وقد كان اختيار هذه العينة اختيارا عشوائيا ، لاستحالة القيام بمسح شامل لمجتمع البحث بأكمله .

رابعا : أسلوب التحليل :

بعد أن تم جمع الاستبيانات و مراجعتها ، تمّت عملية تفريغ البيانات في الحاسب الآلي ، و ذلك باستخدام البرنامج الإحصائي " Statistical Package For Social Sciences " الذي يعرف بالرمز SPSS الذي يعد من أهم البرامج الإحصائية الجاهزة ... و الذي يستخدم لتحليل كافة أنواع البيانات الإحصائية لمختلف العلوم ... "[2]

[1]) رشيد زرواتي : **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية** ، ط1 ، دار هومة ، الجزائر ، 2002 ، ص 26.

[2]) دلال القاضي ، محمود البياني : **منهجية أساليب البحث العلمي و تحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS** ، ط1، ،دار حامد للنشر و التوزيع ، عمان ، 2007 ، ص 209 .

المبحث الثاني : عرض و تحليل نتائج الدراسة :

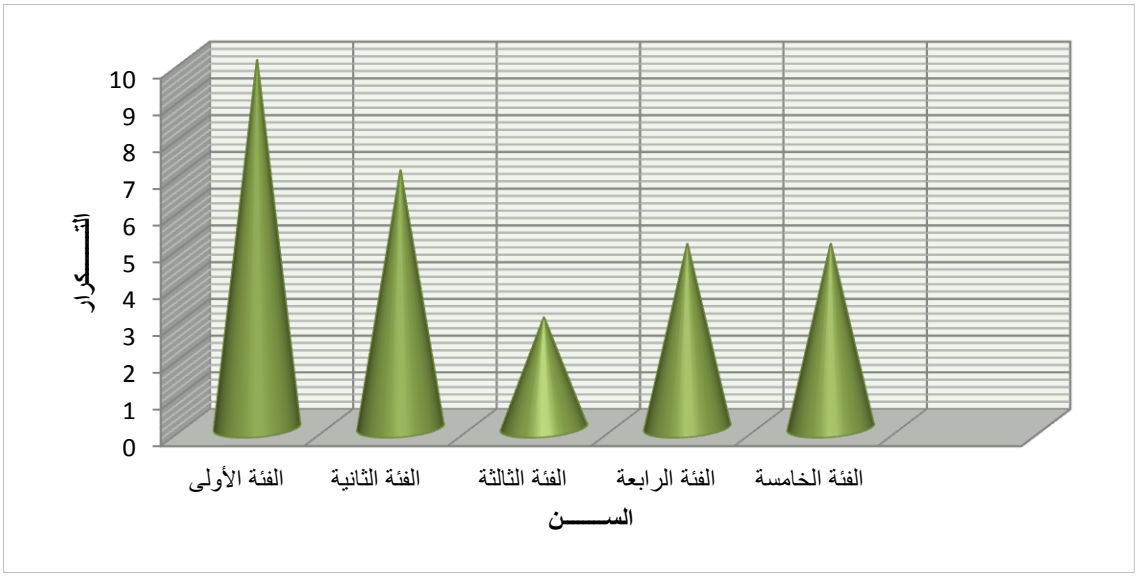
أولا : تبويب البيانات و التعليق عليها و تحليلها :

تقدم نتائج الاستبيان فيما يلي على شكل جداول تتضمن النسب المئوية للإجابات و الأشكال التوضيحية مع تتبع النتائج بالتحليل .

جدول رقم (01) : يوضح توزيع المبحوثين حسب السن :

السن	ك	%
} 24 – 29 {	10	33.33
} 30 – 35 {	07	23.33
} 36 – 41 {	03	10
} 42 – 47 {	05	16.66
} 48 – 53 {	05	16.66
المجموع	**30**	**100**

المخطط البياني :



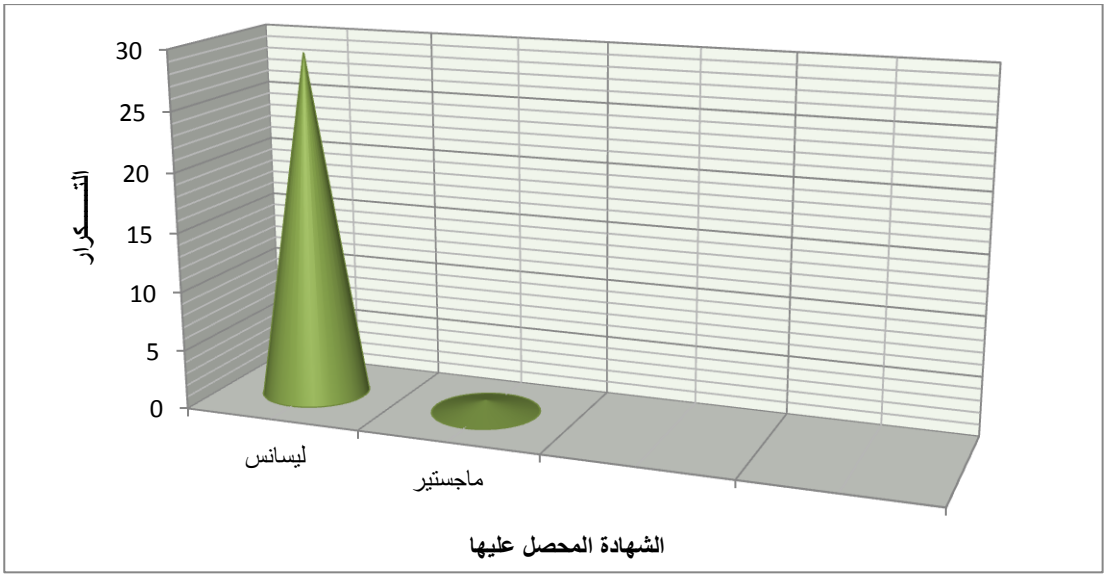
ما يلاحظ أن مؤشر الفئة الأولى من 24 إلى 29 سنة قد شكل النسبة الأعلى بنسبة 33.33 % للذين شملهم الاستبيان وتليه مباشرة الفئة الثانية من 30 إلى 35 سنة بنسبة 23.33 % بينما

حازت الفئة الثالثة على نسبة 10 % وهو مؤشر هام من حيث أن أغلب الأساتذة من فئة الشباب والذين ولا ريب قد تلقوا تكوينا في مجال المقاربة بالكفاءات في إطار الإصلاحات الجديدة إلا أنه من جانب الخبرة قد تتشكل بعض السلبيات وهذا ما سيأتي في مؤشر الخبرة قياسا بالسن ، في حين شكلت الفئتين الرابعة والخامسة نسبة 16 % لكل منهما .

جدول رقم (02) : يوضح توزيع المبحوثين حسب الشهادة المحصل عليها :

الشهادة المحصل عليها	ك	%
ليسانس	29	96.7
ماجستير	1	3.3
المجموع	**30**	**100**

المخطط البياني :

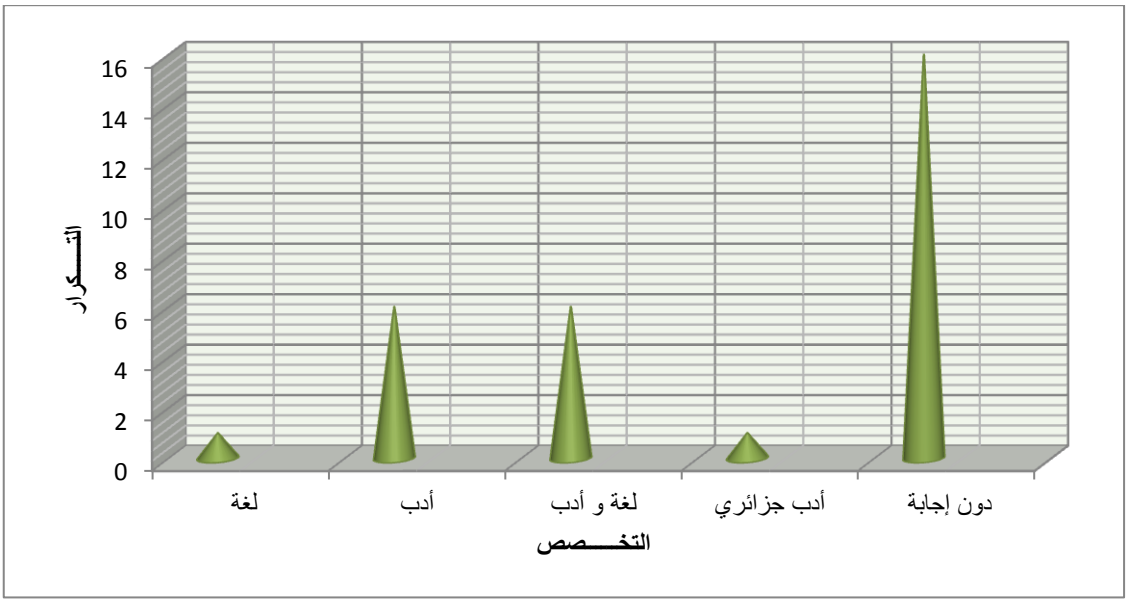


يلاحظ أن نسبة المتحصلين على شهادة الليسانس هي الأعلى بنسبة 96.7 % بينما وجدنا عينة قد تكون شاذة متحصلة على شهادة الماجيستير في الأدب ،وهذا راجع إلى معايير التوظيف ، وتفضيل المتحصلين على شهادة الماجيستير التعليم الجامعي دون غيره .

جدول رقم (03) : يوضح توزيع المبحوثين حسب التخصص :

التخصص	ك	%
لغة	1	3.3
أدب	6	20
لغة و أدب	6	20
أدب جزائري	1	3.3
دون إجابة	16	53.3
المجموع	**30**	**100**

المخطط البياني :

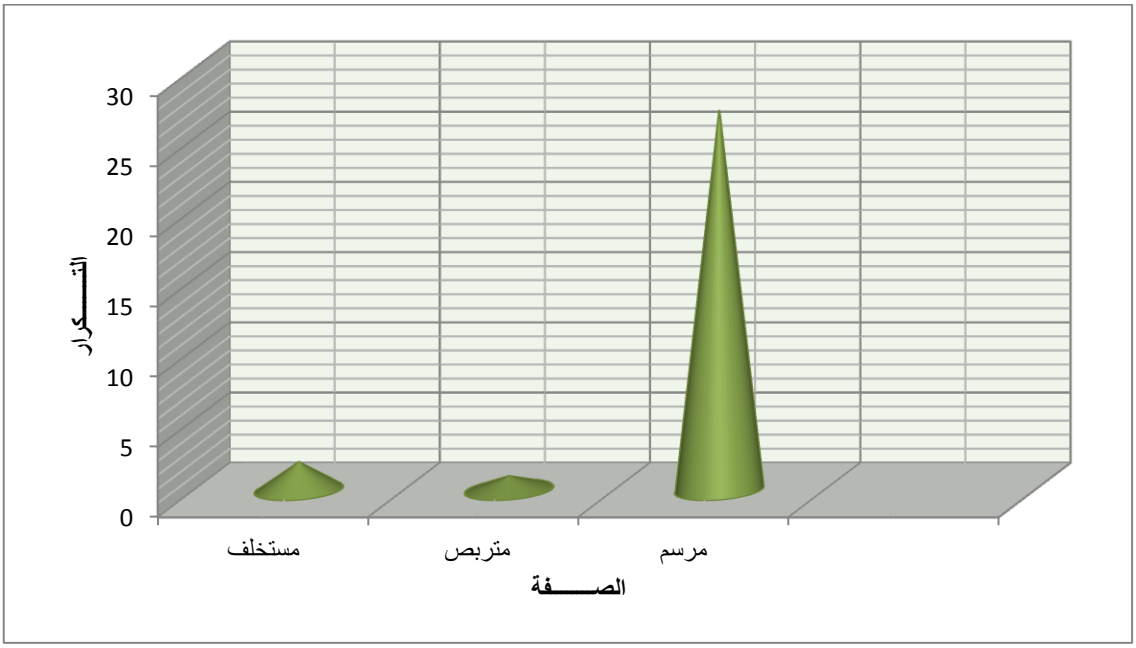


أعرض الكثير من الأساتذة عن الإجابة عن هذا السؤال مشكلين نسبة 53.5 بالمائة من العينة بينما توزعت باقي الإجبات على اللغة و الأدب و اللغة ، وما يسجل هنا أن أغلب الأساتذة تخصصهم أدبي فيما شكل تخصص اللغة 3.3 % واللغة الأدب مجتمعين 20 % .

جدول رقم (04) : يوضح توزيع المبحوثين حسب الصفة :

الصفة	ك	%
مستخلف	2	6.7
متربص	1	3.3
مرسم	27	90
المجموع	**30**	**100**

المخطط البياني :

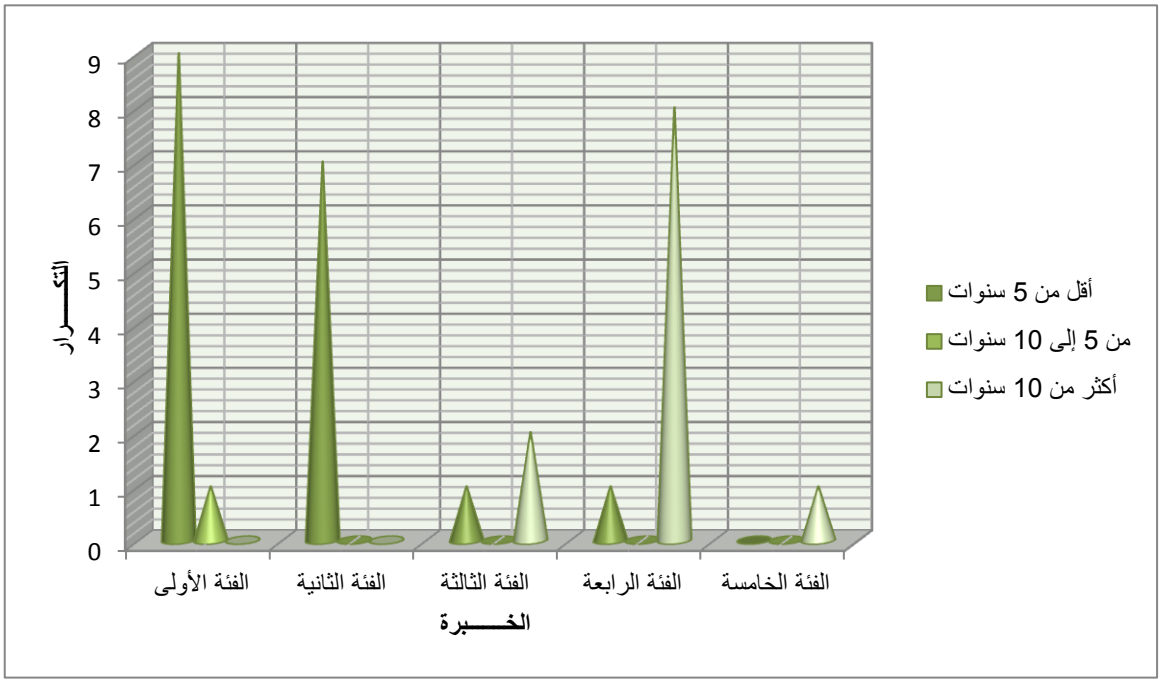


شكلت صفة أستاذ مرسم النسبة الأعلى 90 % وهو مؤشر هام في الاستبيان لما يتميز به الأستاذ المرسم عن غيره من حيث التكوين البيداغوجي واندماجه التام في العملية التعليمية مما يعطي للاستبيان نتائج مهمة كونه شمل المعنيين بصفة مباشرة في الحقل التعليمي .

جدول رقم (05) : يوضح توزيع المبحوثين حسب السن و الخبرة :

السن	الخبرة						ك	
	أقل من 5 سنوات		من 5 إلى 10 سنوات		أكثر من 10 سنوات		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
{ 24 – 29 }	09	30	01	3.33	00	00	10	33.33
{ 30 – 35 }	07	23.33	00	00	00	00	07	23.33
{ 36 – 41 }	01	3.33	00	00	02	6.66	03	10.77
{ 42 – 47 }	01	3.33	00	00	08	26.66	09	30
{ 48 – 53 }	00	00	00	00	01	3.33	01	3.33
المجموع	**18**	**60**	**01**	**3.33**	**11**	**36.66**	**30**	**100**

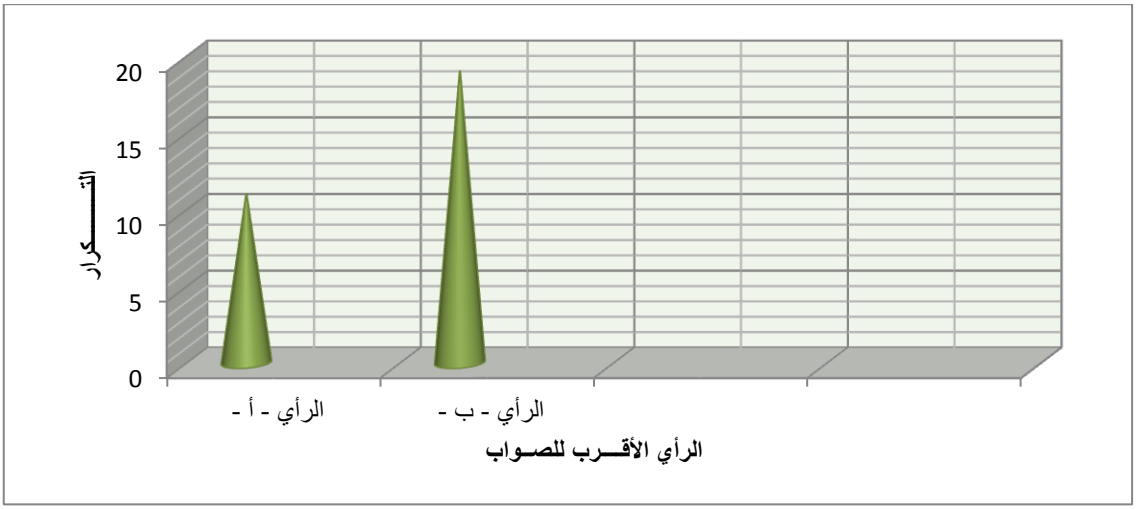
المخطط البياني :



الملاحظ في العينة المستهدفة ترابط الخبرة والسن وهو أمر منطقي إلى حد بعيد ، والمسجل أن أصحاب الخبرة شكلوا حوالي 30 % وهي نسبة لا بأس بها ، حيث يستفيد البحث من خبرتها باعتبار أنها الفئة التي زاولت مهنة التعليم قبل عهد الإصلاح وأثناءه .

جدول رقم (06) : يوضح الرأي الأقرب للصواب عند المبحوثين :

الرأي	ك	%
الرأي – أ -	11	36.7
الرأي – ب -	19	63.9
المجموع	**30**	**100**

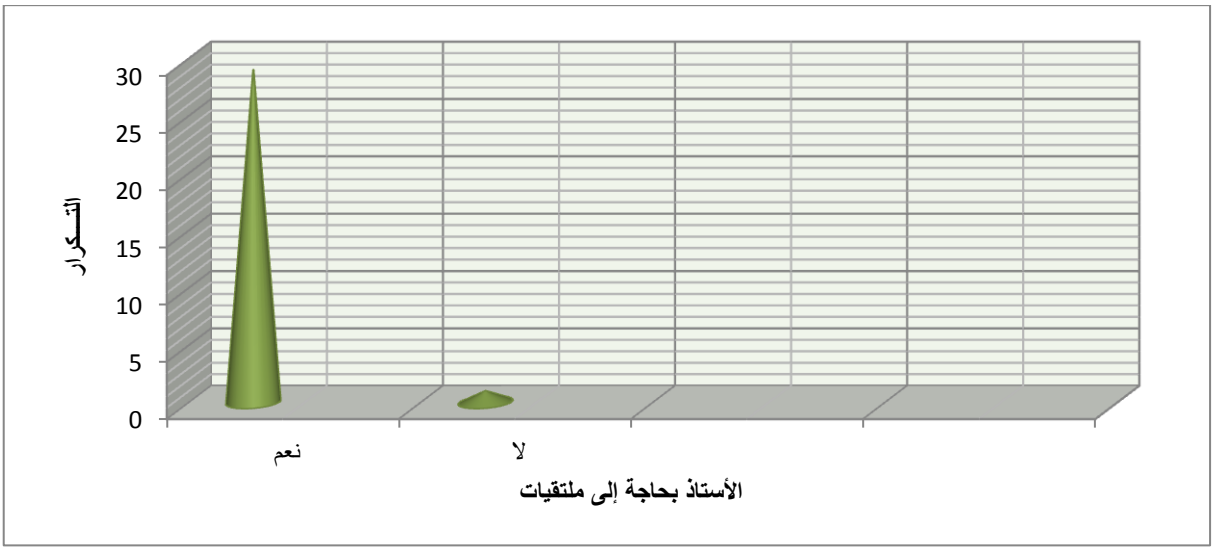


يميل أغلب الأساتذة إلى الرأي " ب " بنسبة 63.9 **%**حيث يرون أنه على الرغم من دعوى إدماج الأنشطة إلا أننا لا نزال نلمس أن كل نشاط مستقل بذاته ومنفصل بشكل ما عن باقي الأنشطة ، فيما ذهب البقية إلى الرأي " أ " مشكلين نسبة 36.7 **%** يرون أن الإصلاح قد نجح في تحقيقه لمطلب الإدماج الذي نادى به ، إذ أصبحت أنشطة اللغة العربية (دراسة النصوص ، البلاغة ، العروض ...) تدرس بشكل مندمج .وبالتالي يقر أغلب الأساتذة في فشل الإصلاح في هذا الجانب فلا فرق بين التدريس القديم والحديث لأنشطة اللغة العربية .

جدول رقم (07) : يوضح مدى حاجة الأستاذ إلى ملتقيات و دورات تكوينية :

الأستاذ بحاجة إلى ملتقيات	ك	%
نعم	29	96.7
لا	01	3.33
المجموع	**30**	**100**

المخطط البياني :



يجمع أغلب الأساتذة بنسبة 96.7 **%** أنهم بحاجة إلى دورات تكوينية تجمع بين التنظير والتطبيق في مجال المقاربة بالكفاءات .

أما السؤال الثامن في الاستمارة فكان عبارة عن سؤال مفتوح ، ويتمثل في المعوقات التي يرى الأستاذ أنها تحول دون التطبيق الناجع للمقاربة بالكفاءات ، وقد تنوعت إجابات الأساتذة حول هذه المعوقات ولكنها تتفق إجمالا في توزعها على التلاميذ والأستاذة والوزارة الوصية والوسائل البيداغوجية ، ويمكن تلخيص الإجابات في الآتي :

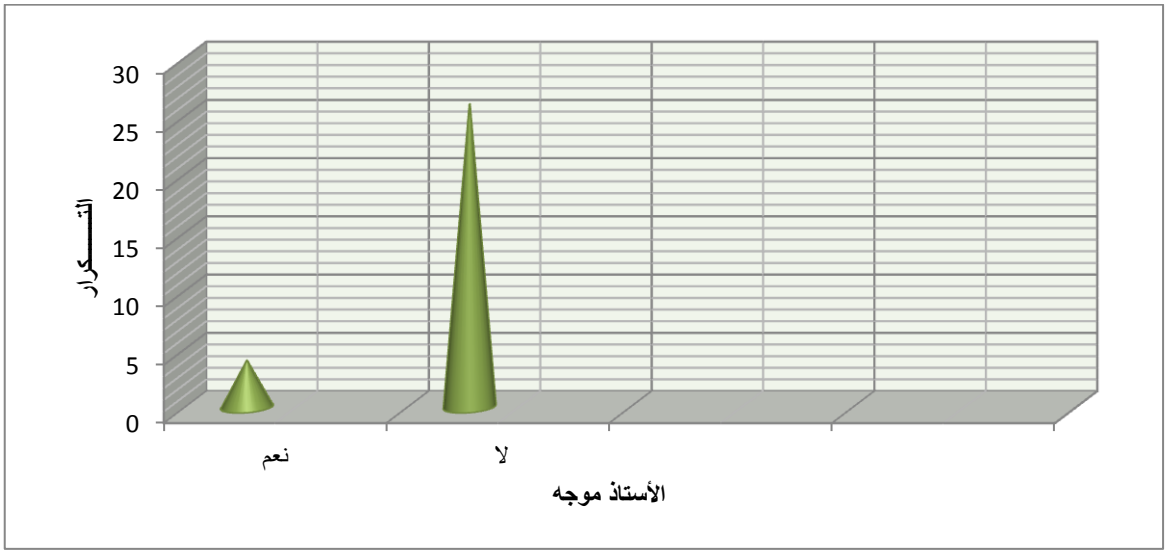
- المقاربة بالكفاءات تحتاج إلى إمكانيات كبيرة وكذا وجود عدد قليل من التلاميذ ليسهل تطبيقها وهذا ما يتنافى مع الواقع الذي نعيشه فهناك اكتظاظ كبيريصل إلى حد الخمسين تلميذا والأربعين على أدنى تقدير..
- البرامج المكثفة وقلة في الوسائل البيداغوجية وكذا توسع بعض المضامين وتشعبها .
- بعض الدروس لا يمكن تطبيق المقاربة بالكفاءات معها
- تطبيق المقاربة بالكفاءات يفترض أن يمتلك المعلم عدة كفاءات تؤهله للتدريس التكاملي ، ويحصل على هذه الكفاءات بفعل التكوين العالي والواعي بأسس هذه المقاربة ، لكن في الواقع ينعدم هذا النوع من التكوين خاصة عند الأساتذة القدماء مما أدى إلى عدم ضبط مفاهيمها الأساسية بالإضافة إلى أنها تتطلب مناهج مبنية بدقة وبكفاءة عالية تخدم واقع التلميذ النفسي الاجتماعي... ، وإن وجد ذاك التكوين فسيظل مشكل عدم تمكن الأساتذة من المقاربة على الصعيد التطبيقي لا النظري كون تلك التكوينات تقتصر على الجانب النظري فقط .
- الحجم الساعي المخصص للمادة غير متناسب مع البرنامج المسطر.
- انعدام التفكير الجاد لدى الوزارة الوصية بالاهتمام بالجانب البيداغوجي و إصلاحه .
- الجهل بالمقاربة من الأساس عند بعض الأساذة (ما معنى المقاربة بالكفاءات ؟)
- عدم التحضير الكافي للدرس من طرف المعلم والمتعلم
- عدم قابلية المتعلم لعملية المقاربة بالكفاءات .
- ضعف المكتسبات القبلية للمتعلم .
- عدم استيعاب الطالب أن في هذه المقاربة يكون له الدور الكبير من التحضير الجيد إلى المشاركة الفاعلة في القاعة ، عدم تجاوب التلميذ مع هذه المقاربة
- اختلاف قدرات التلاميذ وفروقاتهم الفردية .

- من بين هذه المعيقات عدم وجود استعدادات كلية ومشجعة للمتعلمين لهذه الطريقة ، كون غالبية المتعلمين أيضا قد اعتادوا على الطريقة التلقينية التي رضعوها من المدارس الابتدائية من طرف معلمين قدماء شبوا على هذه الطريقة .
- ضعف مستوى التلاميذ وضحالة معلوماتهم وقلة اهتمامهم بالمطالعة والثقافة وتركيزهم على النقطة والمعدل .
- انعدام المكتسبات المعرفية المسبقة لدى المتعلم في كثير من الأحيان وبالتالي استحالة فهمه لدرس مبني على المقاربة بالكفاءات يكون هو اللبنة الأساس فيه .

جدول رقم (08): يوضح اكتفاء الأستاذ بدور الموجه فقط

الأستاذ موجه	ك	%
نعم	04	13.3
لا	26	86.7
المجموع	**30**	**100**

المخطط البياني :



ذهب معظم الأساتذة بنسبة 86.7 **%** إلى استحالة اكتفاء الأستاذ بدور الموجه فقط ، وهي إجابات منطقية لمن يمارس مهنة التعليم على أرض الواقع و قد برروا ذلك بأنه :

- هناك فروقات فردية لدى التلاميذ يجب مراعاتها من ذكاء وقدرة على الاستيعاب .
- التلميذ بحاجة أن يكون الأستاذ موجها ومدعما وشارحا وملقنا ، لأنه لم يدرك بعد أنه محور العملية التعليمية .
- عدم تحضير التلميذ للدرس يحتم على الأستاذ ألا يكتفي بدور الموجه فقط .
- غياب الوسائل التعليمية
- غياب الاستعداد لدى المتعلم مما يحتم على الأستاذ المزج بين الطريقتين الحديثة والقديمة .
- مشكلة الاكتظاظ في قاعة الدرس تحول دون اكتفاء الأستاذ بدور الموجه .

- نقص التكوين لدى الأستاذ مما لا يؤهله للاكتفاء بدور الموجه فقط .
- امتلاك التلاميذ معارف سابقة خاطئة في المرحلة الابتدائية والمتوسطة .
- التوقيت المخصص للحصة لا يكفي أن ينتظر الأستاذ ردود الفعل والإجابات السريعة و المبادرة من طرف المتعلمين .
- اكتفاء الأستاذ بالتوجيه فقط يؤدي إلى عدم تطبيق الأهداف التعلمية الخاصة بالدرس .
- افتقاد التلاميذ أحيانا لبعض المعارف التي تكون منطلقا في بناء المعرفة الجديدة .
- العملية التعليمية في الجزائر لا تزال بعيدة عن هذا المستوى .

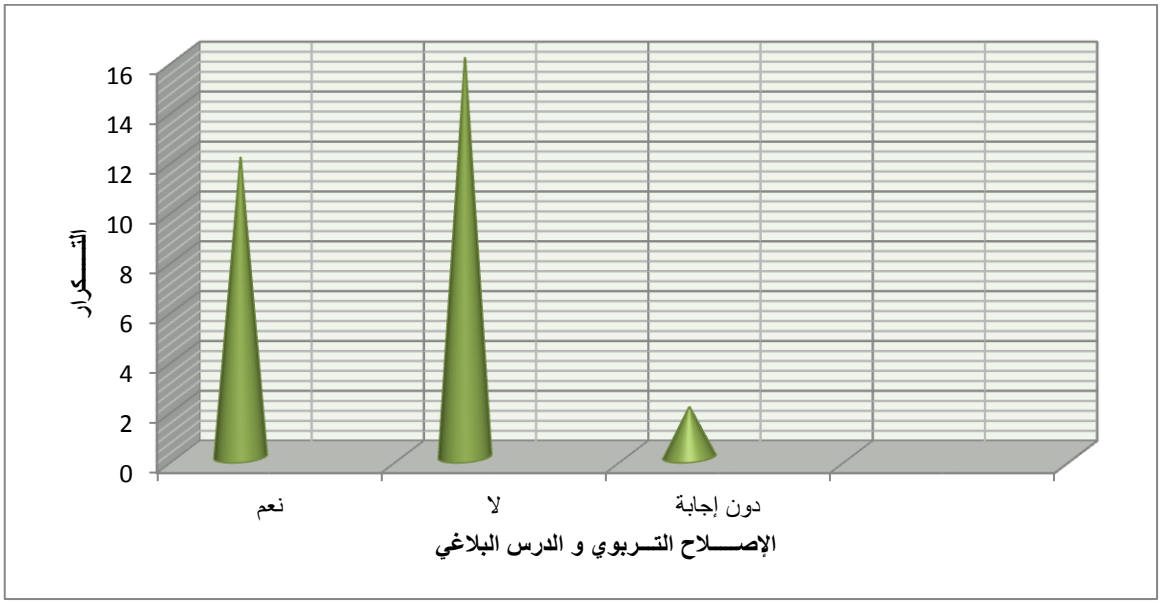
أما الأساتذة الذين ذهبوا إلى إمكانية اكتفاء الأستاذ بدور الموجه فقد شكلوا نسبة 13.3 **%** مبررين ما ذهبوا إليه بـ :

- تحفيز التلميذ على المبادرة ، التحضير ، المشاركة حتى يصنع بفعالية أطوار الدرس والملاحظة أنها إجابة نظرية لما يفترض أن تحققه المقاربة بالكفاءات .

جدول رقم (09) : يوضح مدى إسهام الإصلاح التربوي في تيسير الدرس البلاغي :

أسهم الإصلاح في تيسير الدرس البلاغي	ك	%
نعم	12	40
لا	16	53.3
دون إجابة	02	6.7
المجموع	**30**	**100**

المخطط البياني :



يرى أغلب الأساتذة بنسبة53.3 %أن الإصلاح التربوي لم يسهم في تيسير الدرس البلاغي ، بينما أكد آخرون وبنسة عالية أيضا 40 % أن الإصلاح التربوي قد أسهم بالفعل في تيسير الدرس البلاغي ، وامتنع آخرون عن الإجابة ، وقد برر أصحاب الرأي الأول ما ذهبوا إليه :

- كون النصوص المفترض أن تكون منطلقا للدرس البلاغي لا تخدم الدرس .
- الفارق البين بين الإصلاح التربوي المعتمد على المقاربة النصية وقدرات المتعلم مما يحتم على الأستاذ تقديم درس البلاغة وفق الطرائق القديمة .
- لا نلحظ تغييرا عميقا عما كان يؤخذ في المدرسة الأساسية سواء تعلق الأمر بالأمثلة أو حتى تطبيقات الدرس .

- التغيير شكلي يلمس فقط في المصطلحات أو بعض النصوص أما المضمون فبقي كما هو .
- لازال الأستاذ الملقن والتلميذ المتلقي فقط .
- بعض الدروس معقدة ويستحيل الاعتماد فيها على المقاربة بالكفاءات فقط .
- الدرس البلاغي لا ينفك أن يكون سلسلة وحلقة من حلقات الوضعيات الدراسية ضمن مقرر المادة والأفضل تدريس هذا النشاط بصورة منفصلة عن النشاطات الأخرى .

في حين برر أصحاب الموقف الثاني رأيهم بـ :

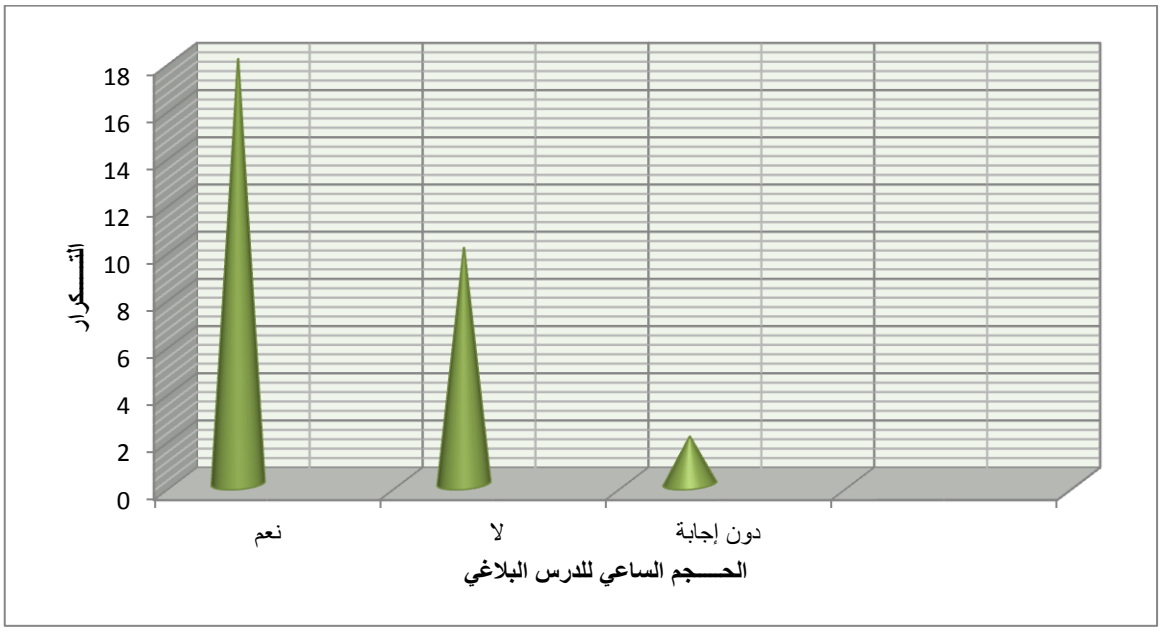
- أصبح الدرس البلاغي سهلا في متناول المتعلم بفضل آليات الإصلاح الجديد .
- شجع التلميذ على الاطلاع على موضوع الدرس مسبقا وذلك بالتحضير له وهو أساس ما تقوم عليه المقاربة الجديدة على اعتبار أن الأستاذ يكتفي بدور الموجه فقط .
- في ظل الإصلاح الجديد تم تيسير الدرس البلاغي من خلال تقديم أمثلة بسيطة ومن الواقع .
- الدرس البلاغي يحتاج إلى هذه الطرق الجديدة والتي تسهم في إذكاء روح الاستنتاج والاستقراء لدى المتعلم ، فكل ما يتوصل إليه المتعلم بنفسه في تصور الظاهرة الفنية البلاغية يكون أقرب للذهن و أكثر استيعابا .
- الاتجاه الحديث لديداكتيك اللغة والمعتمد في المقاربة النصية تعامل مع اللغة على أنها جسد واحد ، وقد حققت هذه المنهجية أهدافا تربوية هامة ، إذ تتعامل مع فروع وفنون اللغة بدرجة متساوية ، فلا يطغى الاهتمام بفرع على حساب الفروع الأخرى وهو ما نلاحظه في واقع تعليم الفصحى وتعلمها ، حيث تعطى الأولوية لتعليم قواعد النحو العربي ، حتى صار تعلم اللغة يعني تعلم نحوها ، بينما كانت تهمل البلاغة في البرامج اللغوية على مالها من دور في عملية التواصل ولا فائدة من جمل سليمة نحويا قد رصت رصا ركيكا بعيدا عن الذوق السليم .

وفي ظل هذه المفارقة بين الرأيين المتقربين في النسبة تقريبا يتبين لنا مدى ضبابية تطبيق المقاربة النصية على الدرس البلاغي ، واعتماد الأستاذ على المقاربات السابقة أيضا في توضيحه لبعض المفاهيم دون الجحود التام لآليات المقاربة الجديدة .

جدول رقم (10) : يوضح كفاية الحجم الساعي المخصص للدرس البلاغي :

الحجم الساعي كاف	ك	%
نعم	18	60
لا	10	33.3
دون إجابة	02	6.7
المجموع	**30**	**100**

المخطط البياني :

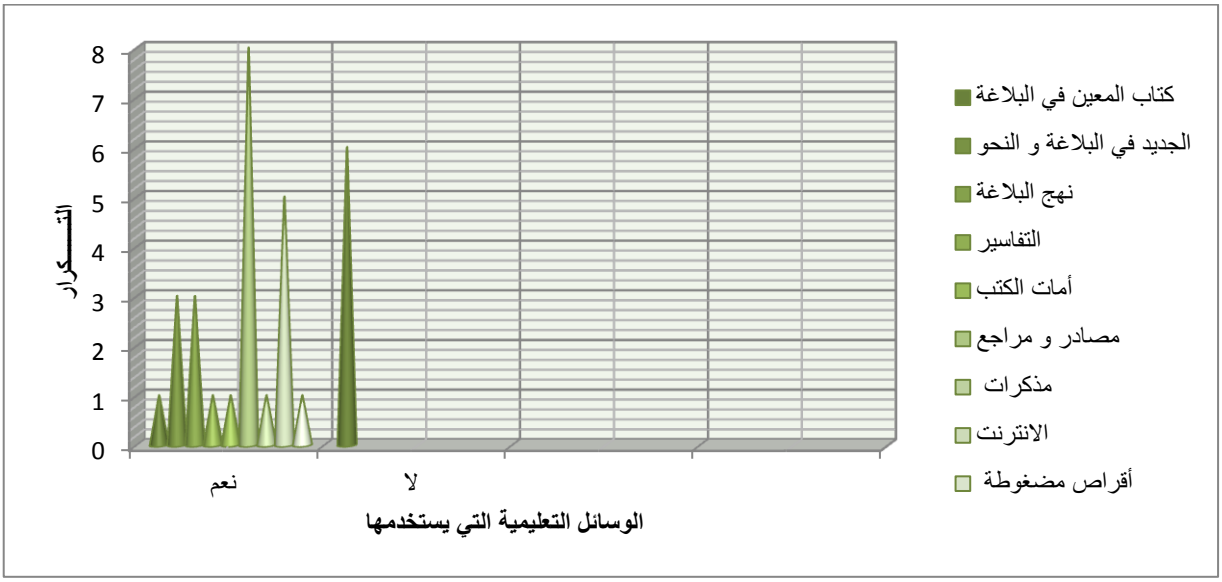


يرى أغلب الأساتذة بنسبة 60 % أن الحجم الساعي كاف لمقرر الدرس البلاغي بينما ذهب آخرون 33.3 % إلى عكس ذلك ، فمن جهة أن المنهاج مكمل للسنتين الأولى والثانية واللتين ركزتا على علم المعاني والبيان والبديع بالتفصيل مما يجعل المتعلم على دراية تامة بأغلب جوانب البلاغة فمن هذه الجهة يعتبر الحجم الساعي كافيا ما يبرر تركيز منهج السنة الثالثة على علم البيان فقط .أما من جهة الشرح وتبيان أثر الصور البيانية في المعنى التي لم يستوعبها الطالب مما يضطر الأستاذ للعودة لشرح دروس السنة الأولى و الثانية فيستحيل أن يكون الحجم الساعي كاف لمقرر الدرس البلاغي .

جدول رقم (11) : يوضح الوسائل التعليمية التي يستخدمها الأستاذ :

الوسائل التعليمية التي يستخدمها في حالة		ك	%
نعم	كتاب المعين في البلاغة	01	3.33
	الجديد في البلاغة و النحو	03	10
	نهج البلاغة	03	10
	التفاسير	01	3.33
	أمهات الكتب	01	3.33
	مصادر و مراجع مختلفة	08	26.7
	مذكرات	01	3.33
	الانترنت	05	16.7
	أقراص مضغوطة	01	3.33
	المجموع	24	80
لا		06	20
المجموع		**30**	**100**

المخطط البياني :

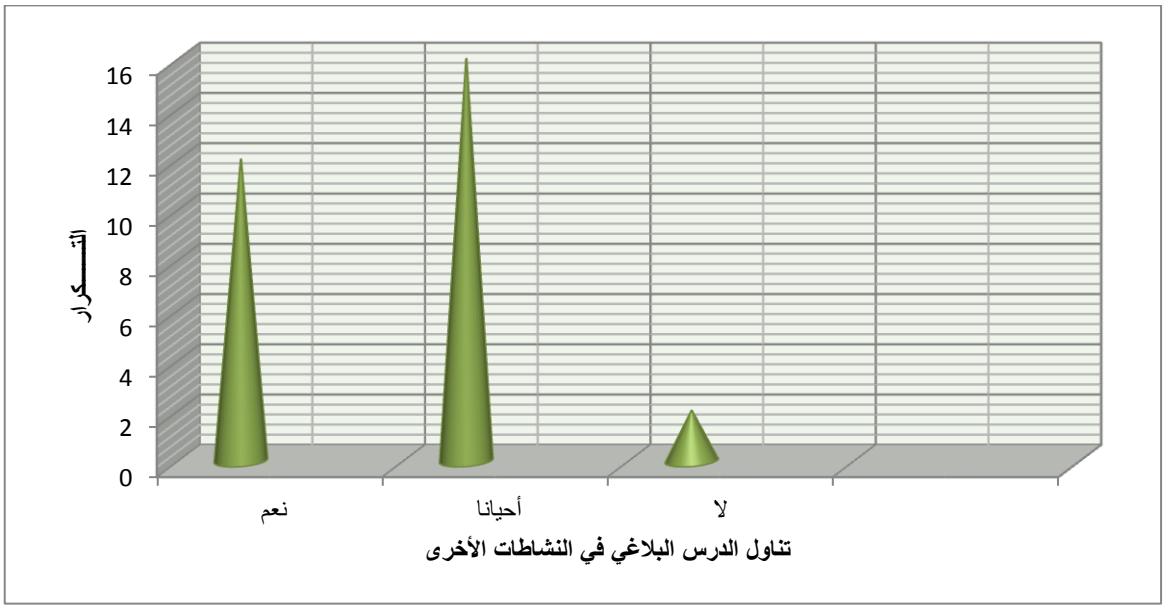


إضافة إلى الكتاب المدرسي يسخدم الأستاذ وسائل تعليمية أخرى أثناء الشرح وهذا ما أشار إليه الأساتذة بنسبة 80 % وتتنوع هذه الوسائل بنسب متفاوتة ، وهذا ما يبرر مجهوداتهم لتقديم الدرس بأيسر الطرق الممكنة .

جدول رقم (12) : يوضح تناول الأستاذ للدرس البلاغي أثناء تقديمه لنشاطات أخرى :

تناول الدرس البلاغي في النشاطات الأخرى	ك	%
نعم	12	40
أحيانا	16	53.3
لا	02	6.7
المجموع	**30**	**100**

المخطط البياني :

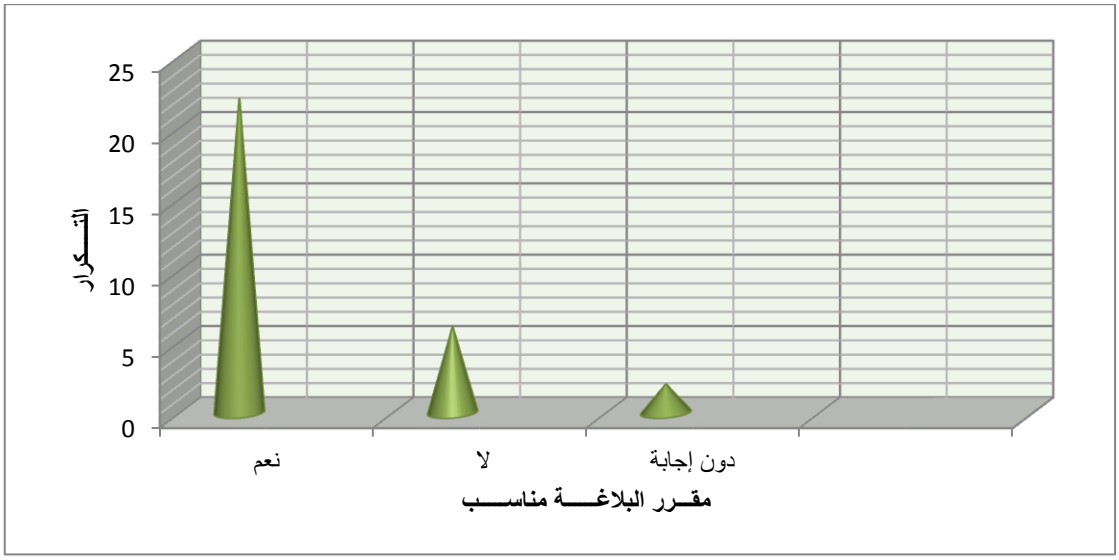


يتضح أن أغلب الأساتذة يتطرقون للدرس البلاغي في شتى الأنشطة سواء من خلال النصوص أو الأمثلة الواردة في بقية الأنشطة اللغوية مما يسهم في تدعيم فهم التلاميذ وترسيخ الدرس البلاغي أكثر في أذهانهم .

جدول رقم (13) : يوضح مدى تناسب مقرر البلاغة في السنة الثالثة ثانوي مع مستوى الطلبة :

مقرر البلاغة مناسب	ك	%
نعم	22	73.3
لا	06	20
دون إجابة	02	6.7
المجموع	**30**	**100**

المخطط البياني :

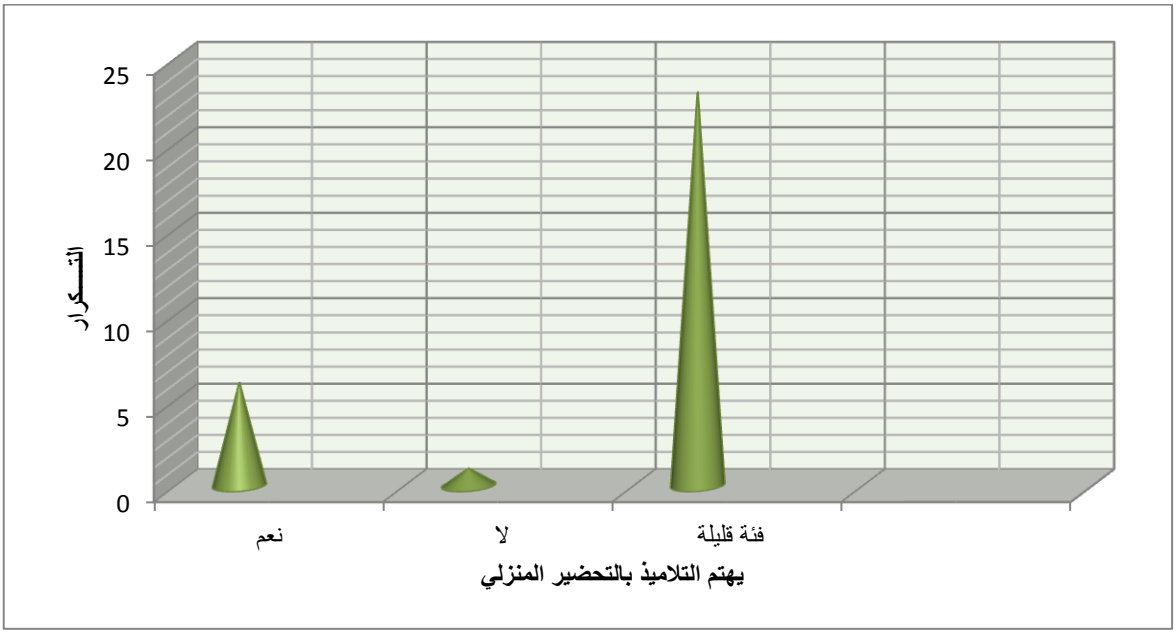


أغلب الأساتذة يقرون بتناسب البرنامج المسطر مع تلاميذ النهائي في مقابل فئة قليلة ترى العكس .

جدول رقم (14) : يوضح مدى اهتمام التلاميذ بالتحضير المنزلي :

يهتم التلاميذ بالتحضير المنزلي	ك	%
نعم	06	20
لا	01	3.33
فئة قليلة	23	76.7
المجموع	**30**	**100**

المخطط البياني :

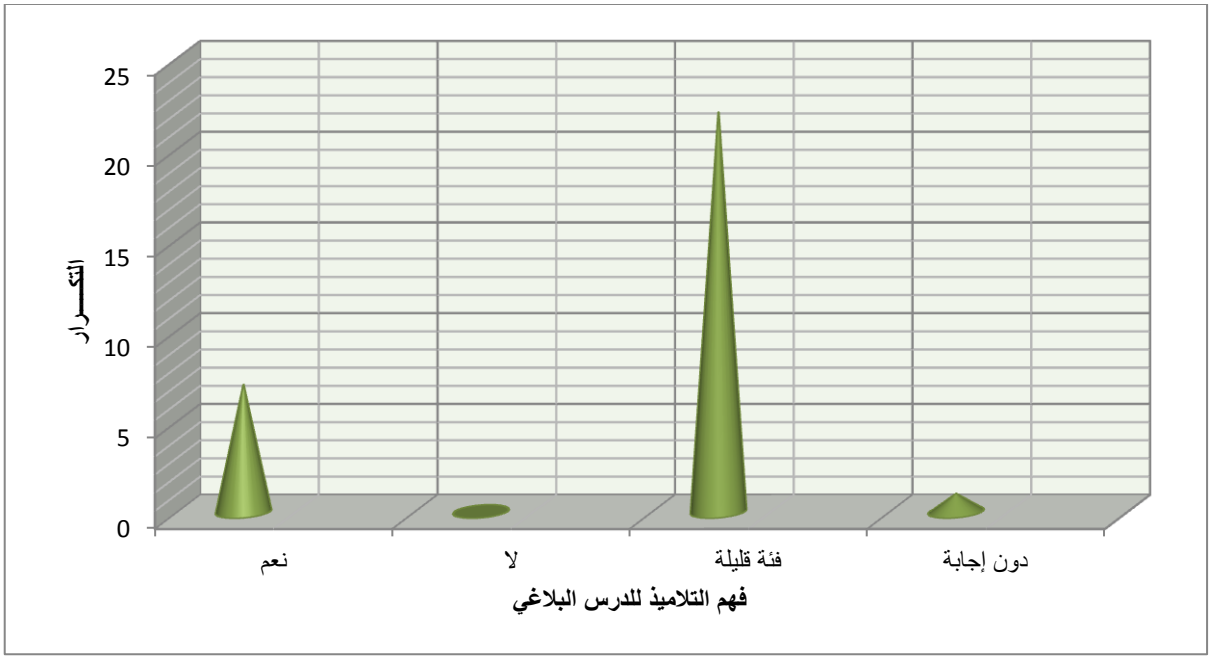


يتضح أن فئة قليلة فقط من التلاميذ يقومون بالتحضير المنزلي في نظر الأساتذة مما يصعب تطبيق المقاربة بالكفاءات داخل قاعة الدرس .

جدول رقم (15) : يوضح فهم التلاميذ للدرس البلاغي :

فهم التلاميذ للدرس البلاغي	ك	%
نعم	07	23.3
لا	00	00
فئة قليلة	22	73.3
دون إجابة	01	3.33
المجموع	**30**	**100**

المخطط البياني :

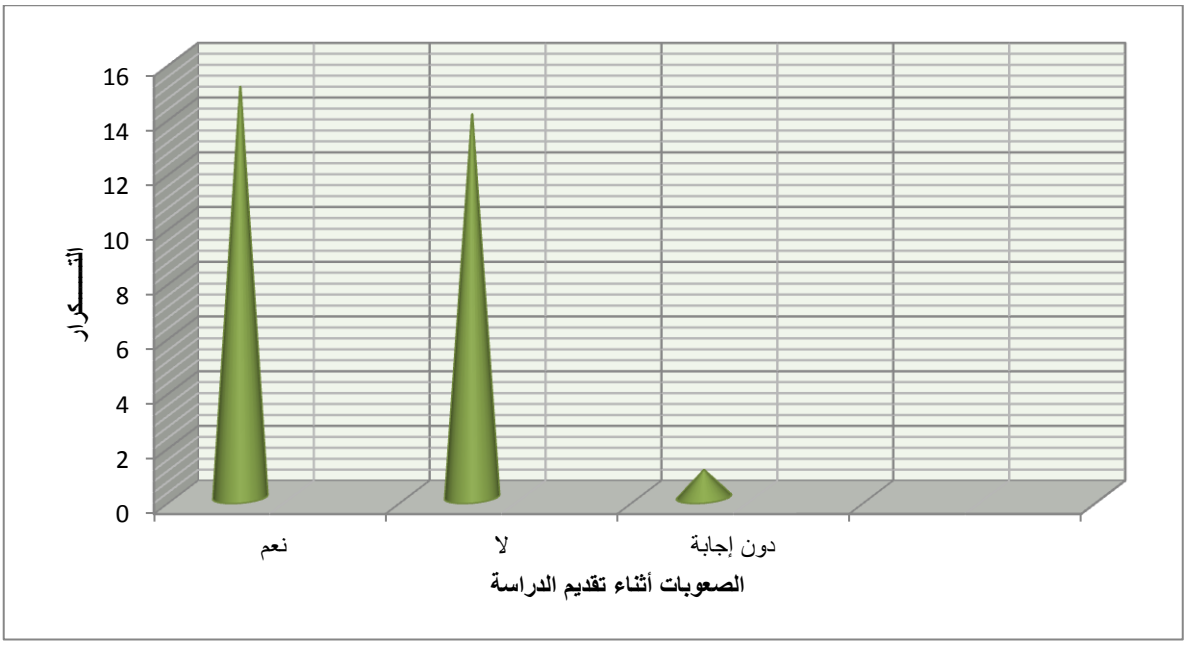


يوضح الجدول والمخطط أعلاه النتائج المنطقية للسؤال السابق حيث ترتبط درجة الفهم بمدى التحضير أولا ، فالفئة القليلة التي تحضر شكلت تقريبا النسبة نفسها بالنسبة للفئة التي تستوعب الدرس .

جدول رقم (16) : يوضح الصعوبات التي تحول دون فهم الدرس البلاغي :

توجد صعوبات أثناء تقديم الدرس	ك	%
نعم	15	50
لا	14	46.7
دون إجابة	01	3.33
المجموع	**30**	**100**

المخطط البياني :



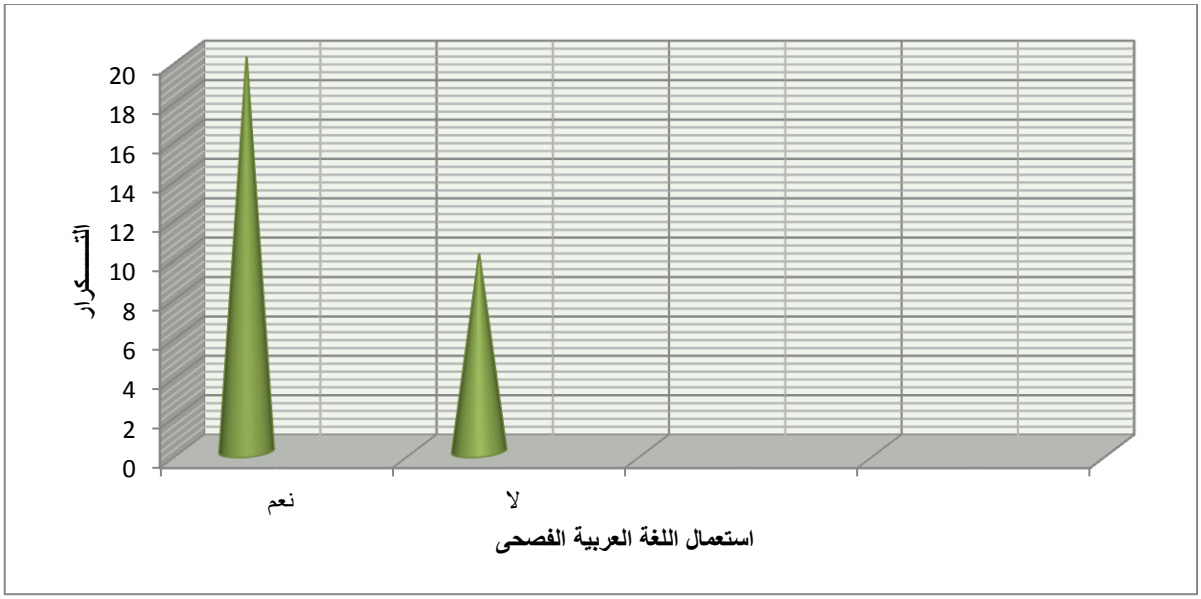
تتباين إجابات الأساتذة حول الصعوبات التي يواجهونها أثناء تدريس نشاط البلاغة ، وقد أجمع المجيبون بوجودها على أنها :

- صعبوبة شرح بعض الدروس التي تحتاج لتركيز ممثلين بدرس المجاز العقلي .
- عدم وجود قاعدة صلبة لدى التلاميذ فيما يخص دروس البلاغة .

جدول رقم (17) : يوضح مدى استعمال الأستاذ للفصحى أثناء الدرس :

يكتفي بالفصحى	ك	%
نعم	20	66.7
لا	10	33.3
المجموع	**30**	**100**

المخطط البياني :

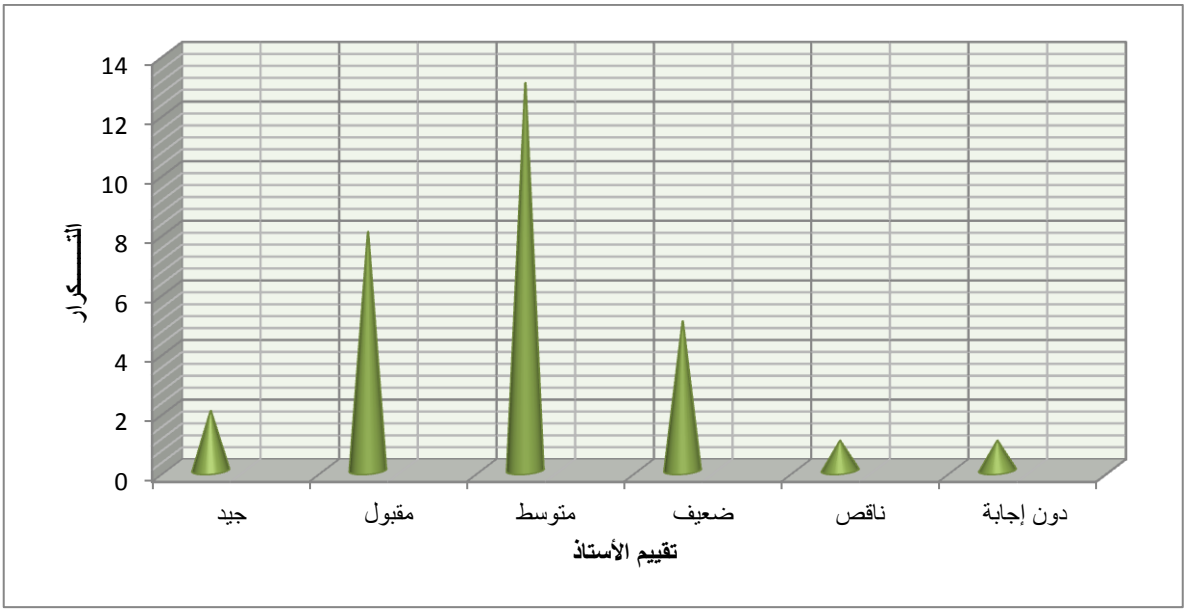


معظم الأساتذة يستعملون الفصحى في تقديمهم الدرس مما يسهم في تنمية الذوق البلاغي لدى التلاميذ ، في حين تفضل فئة قليلة استعمال العامية لشرح بعض المفاهيم لبعض التلاميذ .

جدول رقم (18) : يوضح تقييم الأستاذ لمستوى الطلبة في مجال البلاغة :

تقييم الأستاذ	ك	%
جيد	02	6.7
مقبول	08	26.7
متوسط	13	43.3
ضعيف	05	16.7
ناقص	01	3.3
دون إجابة	01	3.3
المجموع	**30**	**100**

المخطط البياني :

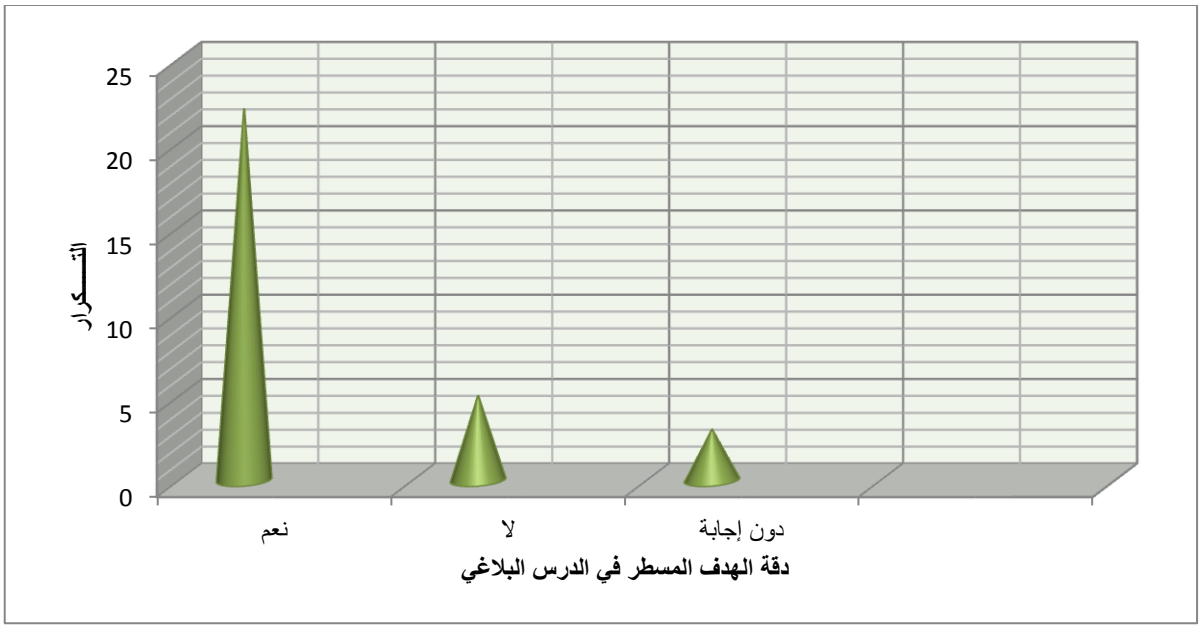


هناك شبه إجماع بين الأساتذة على أن مستوى التلاميذ في الدرس البلاغي متوسط على العموم مما يؤكد إمكانية الارتقاء بمستواهم في مجال البلاغة خاصة ومجال الفصحى على العموم .

جدول رقم (19) : يوضح مدى دقة و وضوح الهدف المسطر في الدروس المقترحة:

الهدف مسطر بدقة	ك	%
نعم	22	73.3
لا	05	16.7
دون إجابة	03	10
المجموع	**30**	**100**

المخطط البياني :

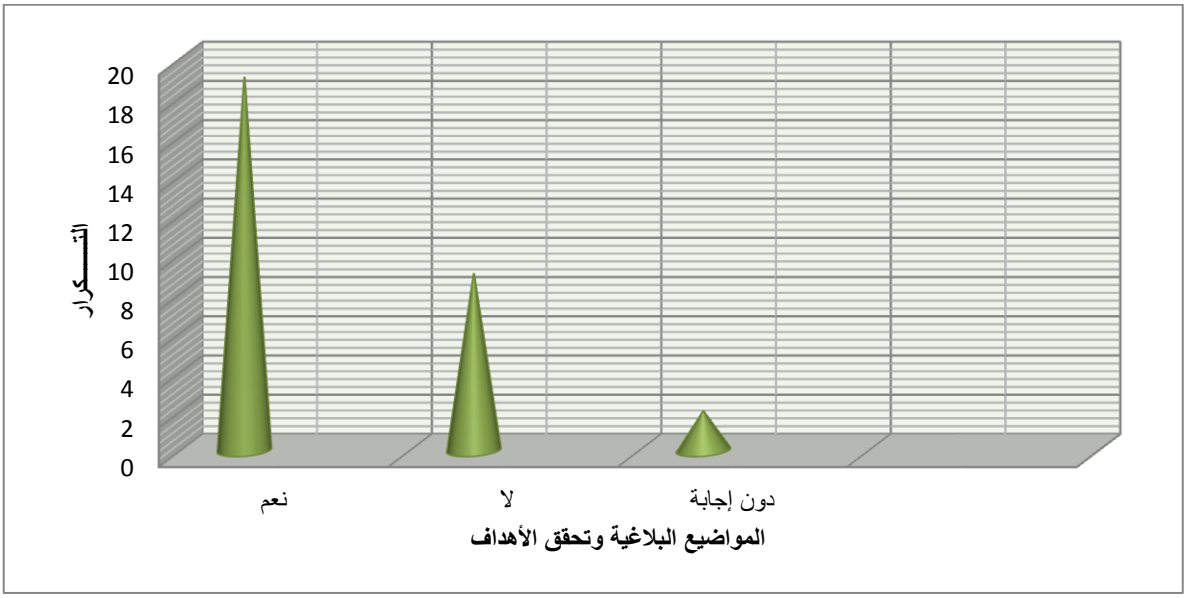


في رأي أغلب الأساتذة بنسبة73.3 % أن الهدف مسطر بدقة ووضوح في الدروس المقترحة مبررين ذلك بإمكانية تحقيقها (كما هو موضح في السؤال الموالي .)

جدول رقم (20) : يوضح مدى تحقيق المواضيع البلاغية المقررة للأهداف المسطرة في البرنامج :

المواضيع البلاغية تحقق الأهداف	ك	%
نعم	19	63.3
لا	09	30
دون إجابة	02	6.7
المجموع	**30**	**100**

المخطط البياني :

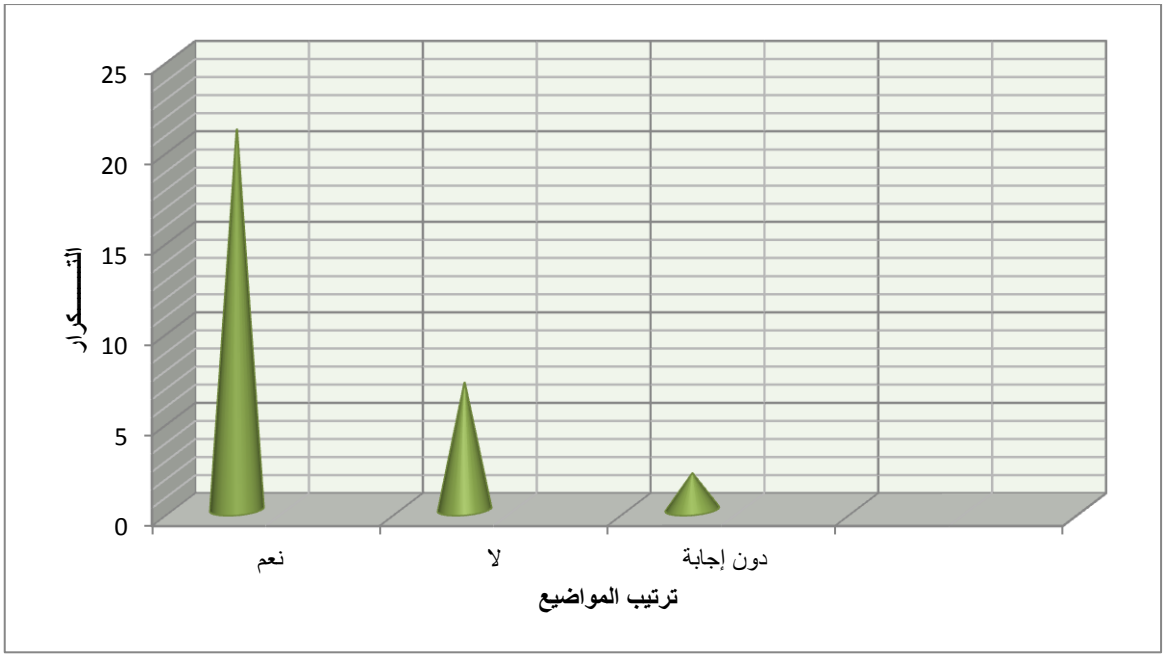


الملاحظ في نظر الأساتذة أن المواضيع البلاغية تحقق الأهداف المسطرة وهو ما اتضح لهم من خلال الممارسة على أرض الواقع باستغلال التلاميذ للظاهرة البلاغية وإدماجها في التعبير الكتابي والشفهي .

جدول رقم (21) : يوضح أن ترتيب المواضيع فيما بينها قائم على منهجية مدروسة :

المواضيع مرتبة	ك	%
نعم	21	70
لا	07	23.3
دون إجابة	02	6.7
المجموع	**30**	**100**

المخطط البياني :

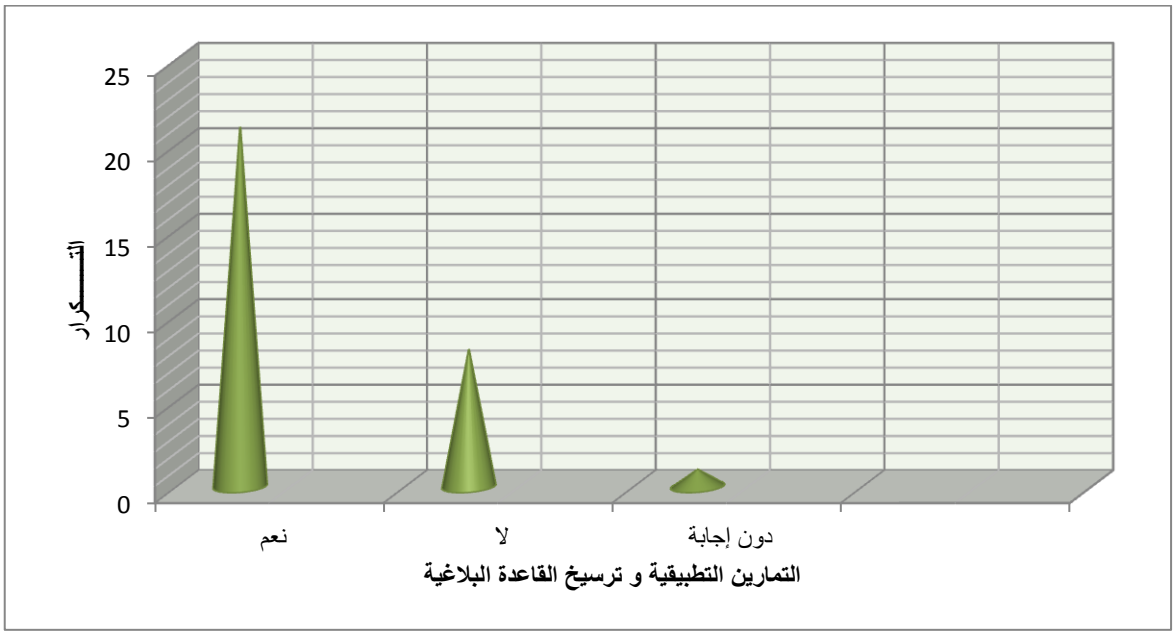


من حيث ترتيب الدروس البلاغية فيما بينها ، يتفق أغلب الأساتذة أنها موضوعة بمنهجية تسمح للتلاميذ باستيعاب الدرس البلاغي عموما .

جدول رقم (22) : يوضح دور التمارين التطبيقية في ترسيخ القاعدة البلاغية في ذهن الطالب :

التمارين تساهم في ترسيخ القاعدة البلاغية	ك	%
نعم	21	70
لا	08	26.7
دون إجابة	01	3.3
المجموع	**30**	**100**

المخطط البياني :



يرى معظم الأساتذة أن التمارين هادفة وكفيلة بترسيخ القاعدة البلاغية في ذهن الطالب .

وبالتالي فالملاحظ عموما أن الجانب النظري مدروس بدقة وعناية في منهجية تدريس البلاغة مع تسجيل صعوبة في الجانب التطبيقي وإيصال المعلومة للتلاميذ .

أما السؤال الأخير فيتمثل في ملاحظات الأساتذة حول تعليمية اللغة العربية بصفة عامة و تعليمية البلاغة بصفة خاصة يمكن إجمالها فيما يلي :

- لا وجود لتطبيق فعلي للمقاربة الجديدة في تقديم الدروس عند كثير من الأساتذة لأنها لاتزال غامضة وحتى الدورات التكوينية المؤطرة غير هادفة ولا تأتي بنتيجة وحتى مفتشي اللغة العربية يجهلون في أغلبهم مقومات المقاربة النصية .
- عدم توافق واضح بين المقاربة بالكفاءات وطبيعة بعض الأنشطة إذ لا تزال النمطية السابقة هي سيدة الموقف .
- البلاغة فرع مهم من فروع اللغة العربية يجب أن تعطى لها الأهمية والمكانة التي تليق بها من قبل الوزارة و قد لاحظ الأساتذة من خلال خبرتهم في التدريس أن البلاغة لا تعطى لها الأهمية مقارنة بالفروع الأخرى .
- تخصيص وقت إضافي وكافي للدرس البلاغي (حصص إضافية) .
- لا بد من النظر بصورة جدية في مواضيع الكتاب وحذف المواضيع المكررة أو قليلة الأهمية و الإكثار من الجانب التطبيقي في مثل هذه المواد والأنشطة .
- ضرورة اختيار النصوص والروافد المميزة والتي يجد فيها الطالب بعضا من اهتماماته ورغباته وتطلعاته
- ضرورة التحدث باللغة العربية الفصحى من قبل الأستاذ والتلاميذ ، وهذه المسؤولية تقع على الأستاذ و التلاميذ وهذه المسؤولية تقع على الأستاذ أكثر من التلاميذ باعتباره القدوة لهم .
- اللغة العربية ممارسة ولسان سليم تطرب له الأذن ، وهي كائن حتى يتطور ويندمج مع كل التطورات التي تمس مختلف العلوم ولا يتأتى ذلك إلا بتوفر بعض الشروط منها :

✓ تفعيل توظيف اللغة العربية في كافة الميادين الاجتماعية و الاقتصادية والسياسية...
✓ تعريب المحيط بصفة عامة والتعليم خاصة وتدريس مختلف التخصصات باللغة العربية .
✓ توظيف الإعلام الهادف والخادم للغة وليس الهدام .
✓ إعادة النظر في برنامج السنة الثانية ثانوي شعبة آداب من حيث الكم والحجم الساعي

وتحقيق التوازن لضمان تعلم ناجع .

ثانيا : مناقشـة النتـائج :

يمكن مناقشة النتائج انطلاقا من فرضيات البحث المنبثقة من الإشكالية التي يعالجها :

1- اعتماد المقاربة النّصيّة وسيلة الأستاذ في تقديمه الدرس البلاغي للتلاميذ :

هذه الفرضية التي من المفروض تحقيقها في ظل الإصلاحات الجديدة وتطبيق المقاربة النصية ، إلا أن الكثير من الأساتذة- حسب نتائج الاستبيان - يواجهون صعوبات كبيرة في التعامل مع المفاهيم اللسانية النصية ويعتبرون أن تطبيقها على مدونة معينة أمرا ليس هينا ، وأصل الصعوبة في عدم اطلاع الأستاذ على جوهر المقاربة النصية وقلة الدورات التكوينية أو انعدامها في هذا المجال .

2- النّظريات اللّسانية الحديثة ركيزة أساسية لتحسين الممارسة البيداغوجية :

يعد تبني المنظومة التربوية الجزائرية لهذا الخيار المنهجي المقاربة النصية لتدريس اللغة العربية خطوة هامة لاستغلال نتائج الدراسات الحديثة لا سيما منها الدراسات النصية في سبيل مسايرة الانفجار المعرفي والتكنلوجي ، وفي هذا يجمع أغلب الأساتذة أن الإصلاح التربوي جاء مسايرا للتطورات مختلف الأنظمة التربوية في العالم ، وأن الأهداف المسطرة والحجم الساعي قد تم تحديدهما بدقة .

3- أسهمت الإصلاحات التربوية باعتمادها المقاربة النصية في تيسير تلقي الدرس البلاغي في المرحلة الثانوية .

من خلال النتائج المتوصل إليها تبين أن الإصلاحات التربوية الجديدة و إن أثبتت نجاعتها في بعض المواد أو حتى بعض أنشطة اللغة العربية ، إلا أن إسهامها في تيسير الدرس البلاغي ضئيل جدا مقارنة بالمواد الأخرى ، خصوصا وأن الإصلاح التربوي المعتمد على المقاربة النصية- كما بين الأساتذة - لا يتوافق و قدرات المتعلم مما يحتم الاستعانة في أحايين كثيرة إلى الطرائق القديمة لتقديم درس البلاغة، خصوصا وأن المضمون ذاته تقريبا لم يتغير ، و التغيير مس بشكل جلي الجانب الشكلي وبعض المصطلحات فقط ، وإن أسهم الإصلاح الجديد في تيسير الدرس البلاغي فمن جوانب محدودة تتجلى من خلال الأمثلة المبسطة وكذا حث التلاميذ على التحضير المنزلي .

4- **تبني المقاربة النصية يعني اتخاذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة و منها البلاغة:**

على الرغم من دعوى إدماج الأنشطة إلا أننا لا نزال نلمس أن كل نشاط مستقل بذاته ومنفصل بشكل ما عن باقي الأنشطة ، هذا ما ذهب إليه أغلب الأساتذة مما يشكل ضبابية في فهمهم للمقاربة النصية وصعوبة تطبيقها مع امتداح أهدافها ومدى جدواها باشتراط خلق الأجواء المناسبة لتطبيقها .

ثالثا : النتيجة العامة للدراسة :

هناك مفارقة كبيرة في الإصلاحات التربوية الجديدة إذ تبنت الوزارة المقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي ، و المقاربة النصية كاختيار منهجي ، في تدريس مواد اللغة العربية ، ودبجت محتوى السندات البيداغوجية (المنهاج ، الوثيقة المرافقة ، الدليل) بالكثير من المصطلحات والمفاهيم اللسانية ، غير أنه عند استقراء الاستبيان تبين أن هناك بونا شاسعا بين ما دعت إليه هذه السندات وبين الممارسة التعليمية لتعليم اللغة العربية التي لم تتخل عن الطريقة التقليدية .

خاتمـــــــــة

خاتمـــــــة :

انطلاقا من إشكالية البحث والمواضيع المعالجة في طياته و بناء على الفرضيات المسطرة فقد خلص الباحث إلى عدة نتائج أهمها :

- التعليمية علم بالغ الأهمية ، نظرا للمعارف الجليلة التي يقدمها لأعوان العملية التعليمية في جميع المواد الدراسية ، بما في ذلك نشاط البلاغة ، إنها تخصص يستفيد من عدة حقول معرفية .
- تدريس البلاغة عرف بعض التطور متأثرا بالدراسات الحديثة في مجال علوم اللسان الغربية ، فلم تصبح الدراسة البلاغية تقتصر على تعيين الصورة البيانية أو الأسلوب البلاغي ، وإنما تهتم بأثرهما في الكلام (قراءة وفهما) وتوظيفهما في التعبير الكتابي والتحرير (إنتاجا) ،فليس التعرف على التشبيه وعناصره مثلا هو المهم في حد ذاته ، بل الأهم هو فهم المتعلم لما أضافه التشبيه على المعنى ، وكيف يستعمله هو بدوره ليبلغ أفكاره بطريقة أحسن ، ومن هنا يستفيد الجانب الوظيفي التطبيقي من الجانب المعرفي النظري .
- - الفصل بين فروع اللغة وعدم اعتبارها من مكونات النص تدخّل في بنيته وتشكيله ، وبالتالي عدم انسجام المحتويات النحوية والبلاغية فيما بينها وفق المقاربة النصية .
- هناك توضيح محتشم في السندات البيداغوجية في إيضاح المقاربة النصية وكيفية التدريس بها لا سيما الدليل باعتباره الوسيلة التي تبين كيفية تنشيط مختلف الأنشطة اللغوية .
- قد تكون الطريقة التقليدية في تدريس البلاغة العربية ، وكذلك سوء فهم الطريقة الجديدة وتطبيقها السبب المباشر الذي أفقدها مكانتها بين المواد الدراسية الأخرى .

رغم ما تصبو إليه البرامج الجديدة من تحديث في الطرائق والمحتويات ، إلا أن أصداء الميدان تخبرنا بنقص تكوين المدرسين ، الذي يؤثر سلبا على تطبيق المقاربات الجديدة المسطرة في الوثائق الرسمية ، وبالتفاوت في نجاعة التعليم تبعا للتفاوت في الكفاءة ، فشتان بين التطلع إلى التغيير والتجديد ، والممارسة الصفية الميدانية .

لتتولد من رحم الاستنتاجات المتقدمة مقترحات الدراسة والمتمثلة في :

- لا بد من دورات تكوينية قصد توسيع دائرة معارف أساتذة اللغة العربية في مجال اللسانيات النصية .
- يأمل البحث في أن تسند صناعة المناهج وإعداد المحتويات وصناعة الطرائق التعليمية إلى ذوي الاختصاص بالمعارف الحديثة في مجال العلوم اللسانية و الأدبية .
- الاهتمام بمحتوى البلاغة من حيث طريقة عرضه وربطه بالفنون اللغوية الأخرى مثل النصوص الأدبية والنقد ، حتى لا تظهر البلاغة في صورة قواعد جافة منفرة للطلبة .
- أن تحتوي موضوعات البلاغة والنصوص الأدبية في المرحلة الثانوية على روائع الأعمال الأدبية مما يساعد على تنمية الذوق البلاغي عند الطلبة .

وفي الختام لا نزعم أن البحث ألم بكل جوانب الموضوع أو توصل إلى تقديم الصورة الكاملة عنه ، أو أنه أتى بالجديد ، بل كل ما حاوله البحث يندرج في نطاق استثارة انتباه القائمين و المشرفين على قطاع التربية والتعليم ، وتوجيه اهتمامهم إلى المشاكل التي يعاني منها الأساتذة و التلاميذ على أرض الواقع ، حتى يعاد للبلاغة العربية مكانتها ضمن علوم اللغة العربية ، ويعاد للغة العربية مكانتها ضمن باقي المواد التعليمية

فهرست الجداول

فهرست الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح توزيع المبحوثين حسب السن	102
02	يوضح توزيع المبحوثين حسب الشهادة المحصل عليها	104
03	يوضح توزيع المبحوثين حسب التخصص	105
04	يوضح توزيع المبحوثين حسب الصفة	106
05	يوضح توزيع المبحوثين حسب السن و الخبرة	107
06	يوضح الرأي الأقرب للصواب عند المبحوثين	108
07	يوضح مدى حاجة الأستاذ إلى ملتقيات و دورات تكوينية	109
08	يوضح اكتفاء الأستاذ بدور الموجه فقط	112
09	يوضح مدى إسهام الإصلاح التربوي في تيسير الدرس البلاغي	114
10	يوضح كفاية الحجم الساعي المخصص للدرس البلاغي	116
11	يوضح الوسائل التعليمية التي يستخدمها الأستاذ	117
12	يوضح تناول الأستاذ للدرس البلاغي أثناء تقديمه لنشاطات أخرى	119
13	يوضح مدى تناسب مقرر البلاغة في السنة الثالثة ثانوي مع مستوى الطلبة	120
14	يوضح مدى اهتمام التلاميذ بالتحضير المنزلي	121
15	يوضح فهم التلاميذ للدرس البلاغي	122
16	يوضح الصعوبات التي تحول دون فهم الدرس البلاغي	123
17	يوضح مدى استعمال الأستاذ للفصحى أثناء الدرس	124
18	يوضح تقييم الأستاذ لمستوى الطلبة في مجال البلاغة	125
19	يوضح مدى دقة و وضوح الهدف المسطر في الدروس المقترحة	126
20	يوضح مدى تحقيق المواضيع البلاغية المقررة للأهداف المسطرة في البرنامج	127
21	يوضح أن ترتيب المواضيع فيما بينها قائم على منهجية مدروسة	128
22	يوضح دور التمارين التطبيقية في ترسيخ القاعدة البلاغية في ذهن الطالب	129

فهرســـت المحتـــويات

مقدمة ..... أ

مدخل 2

أولا :مفهوم التعليمية.....2

ثانيا : التطور التاريخي للتعليمية 3

ثالثا :موضوعات التعليمية 6

رابعا : عناصر العملية التعليمية 7

خامسا :علاقة التعليمية بالتخصصات الأخرى 11

الفصـــل الأول : البلاغة العربية ، مفهوما وتعليما

المبحث الأول : البلاغة العربية ضبط المصطلح والفروع 16

أولا : نظرة تاريخية مختصرة عن التأليف البلاغي عند العرب 16

ثانيا : مفهوم البلاغة عند القدامى و المحدثين **20**

1- **لغة**.....20

2- البلاغة اصطلاحا 20

أ- عند القدامى 20

ب- مفهوم البلاغة عند المحدثين.....24

ثالثا : تقسيم البلاغة العربية إلى علومها الثلاثة 27

1- علم المعاني.....27

2- علم البيان 28

3- علم البديع 28

المبحث الثاني : تعليم البلاغة في المرحلة الثانوية 30

أولا : تدريس البلاغة العربية وعلاقته بفروع اللغة الأخرى 30

1- تدريس البلاغة العربية بين القديم والحديث 30
2- علاقة تدريس البلاغة بفروع اللغة الأخرى.....31

ثانيا : أهداف تدريس البلاغة العربية 37

1- الأهداف العامة لتدريس البلاغة العربية 37
2- أهداف تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية 42
3- سبل تحقيق أهداف الدرس البلاغي.....42

ثالثا : البلاغة العربية و تطور المقاربات البيداغوجية في التعليم الثانوي.....44

1- بيداغوجيا المقاربة بالمضامين.....44
2- بيداغوجيا المقاربة بالأهداف 46
3- بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات 47

الفصـــل الثاني : المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية

المبحث الأول : المقاربة بالكفاءات 51

أولا : المقاربة بالكفاءات والمفاهيم الأساسية.....51

1- تعريف المقاربة.....51
2- مفهوم الكفاءة.....52
3- مصطلح المقاربة بالكفاءات.....54

ثانيا: مبادئ وخصائص المقاربة بالكفاءات.....59

1- المبادئ 59
2- الخصائص 59

ثالثا : المقاربة بالكفاءات والإصلاح التربوي في الجزائر 61

المبحث الثاني : المقاربة النصية 65

أولا : المقاربة النصية : مفهومها وأنماطها 65

1- مفهوم المقاربة النصية 65
2- أنماط المقاربة النصية.....65

ثانيا : معايير النصية 67

- الملكة النصية 69

ثالثا : المقاربة النصية من خلال منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي الشعبة الأدبية 82

1- منهاج اللغة العربية وآدابها (السنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة).....82
2- الوثيقة المرافقة للمنهاج.....87
3- دليل الأستاذ.....92

رابعا : المقاربة النصية و الدرس البلاغي 93

الفصل الثالث : عرض و تحليل نتائج الدراسة

المبحث الأول : الإجراءات المنهجية للدّراسة الميدانية 99

أولا : أدوات جمع البيانات 99

1- الاستمارة 99

ثانيا : مجالات الدراسة 100

ثالثا : عينة البحث.....101

رابعا : أسلوب التحليل 101

المبحث الثاني : عرض و تحليل نتائج الدراسة 102

أولا : تبويب البيانات و التعليق عليها و تحليلها 102

ثانيا : مناقشة النتائج 131

ثالثا : النتيجة العامة للدراسة 133

خاتمـــــة 135

فهرست الجداول 138

قائمة المراجع 140

الملاحـــــق 146

قائمة المصادر و المراجع

أولا : القرآن الكريم .

ثانيا : قائمة المصادر و المراجع :

أ- المصادر:

1) أبو عبد الله محمد بن عمران : **الموشح في مآخذ العلماء على الشعراء** ، تحقيق محمد حسين شمس الدين ، ط 1 ، دار الكتب العلمية بيروت ، 1995.
2) أو القاسم الحسن بن بشر الآمدي : **الموازنة بين شعر أبي تمام والبحتري** ، ط4، تحقيق السيد أحمد صقر ، دار المعارف ، القاهرة ،ج1.
3) الخطيب القزويني : **الإيضاح في علوم البلاغة** ، شرح وتعليق وتنقيح محمد عبد المنعم خفاجي ، ط 4 ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت 1975 ، ج 1.
4) ضياء الدين بن الأثير: **المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر** ، قدمه وحققه وعلق عليه : أحمد الحوفي ، بدوي طبانة ، دار نهضة مصر للطباعة والنشر ن د.ت ، ج1 .

ب- المراجع :

1) أبو بكر بن بوزيد : **إصلاح التربية في الجزائر** ، دط ، رهانات وإنجازات ، دار القصبة للنشر ، الجزائر ، 2009 .
2) أبو علي محمد بركات حمدي : **كيف نقرأ تراثنا البلاغي** ، دار وائل للطباعة والنشر ، 1999 .
3) أحمد الشايب : **الأسلوب ، دراسة بلاغية تحليلية لأصول الأساليب الأدبية** ، ط 8 ، مكتبة النهضة المصرية ، 1991 .
4) أحمد خليل : **المدخل إلى دراسة البلاغة العربية** ، دط، دار النهضة العربية للطباعة و النشر ، بيروت 1968.
5) أحمد طالب الإبراهيمي : **آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي**،ط 1 ، ج 3 ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت ، 1997 .
6) أحمد عفيفي : **نحو النص ، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي** ، ط1 ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ، د.ت .
7) أحمد مطلوب : **فنون بلاغية البيان البديع** ، ط1، دار البحوث العلمية الكويت ، 1975.
8) أنطوان صياح : **تعلمية اللغة العربية** ، الجزء الثاني ، ط 1 ، دار النهضة العربية ، لبنان ، 2008، .
9) بسيوني عبد الفتاح فيود : **علم البديع ، دراسة تاريخية وفنية لأصول البلاغة ومسائل البديع**، ط2 ، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع القاهرة ، 1998 .

10) بسيوني عبد الفتاح فيود : **علم البيان ، دراسة تحليلية لمسائل البيان**، ط 2 ، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ، القاهرة ، 1998.

11) بشير إبرير : **تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق** ، ط 1 ، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع ، الأردن ، 2007.

12) بن بوزيد أبو بكر : "**إصلاح المنظومة التربوية** " ، **مجلة المربي** ،الجزائر ، عدد خاص ،(مارس 2005).

13) بوسمان كريستيان ، وآخرون : **أي مستقبل للكفايات ؟** ،د.ط ، ترجمة غريب عبد الكريم ، منشورات عالم التربية ، الدار البيضاء ، المغرب ، 2005.

14) توفيق أحمد مرعي ، محمد محمود الحية : **المناهج التربوية الحديثة** ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان ، 2000.

15) توفيق أحمد مرعي ، ومحمد محمود الحيلة : **المناهج التربوية الحديثة** ،د.ط، دار المسيرة للنشر، عمّان، د.ت.

16) جبور عبد النور : **المعجم الأدبي** ، ط2 ، دار العلم للملايين ، بيروت ، 1984.

17) حاجي فريد : **المقاربة بالكفاءات** ، د.ط، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر ، 2005 .

18) حامد أبو حامد: **الخطاب والقارئ** ، ط2 ، مركز الحضارة ألعربية ، القاهرة 2002 .

19) حثروبي محمد الصالح : **المدخل إلى التدريس بالكفاءات** ، د.ط، دار الهدى، عين مليلة ، الجزائر ،2002.

20) حروش موهوب : **لماذا المقاربة بالكفاءات ؟** د.ط ، وزارة التربية الوطنية ، مديرية التعليم المتوسط ، الملتقى الوطني الإعلامي (19-20 ديسمبر 2000) .

21) حسن شحاتة : **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** ، ط 2 ، الدار المصرية و البنانية ، القاهرة، 1996 .

22) حسن طبل : **علم المعاني في الموروث البلاغي تأصيل وتقييم** ، ط 2 ، مكتبة الإيمان بالمنصورة ، 2004

23) دلال القاضي ، محمود البياني : **منهجية أساليب البحث العلمي و تحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS** ، ط1، ،دار حامد للنشر و التوزيع ، عمان ، 2007 .

24) رشيد زرواتي : **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية** ، ط1 ، دار هومة ، الجزائر ، 2002.

25) رشيد بناني : **من الديداكتيكا إلى البيداغوجيا الحوار الأكاديمي و الجامعي** ، ط 1 ، الدار البيضاء ، 1991.

26) رضوان ظاظا : **مدخل إلى مناهج النقد الأدبي** ، دط ، مراجعة المنصف الشنوفي ، سلسلة عالم المعرفة ، 1997.

27) رمضان أرزيل محمد حسونات : **نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات** (ج1) ،دار الأمل للطباعة والنشر ، تيزي وزو ،2002.

28) روجيرس ، ك وآخرون : **بيداغوجيا الإدماج ، الإطار النظري ، الوضعيات ، الأنشطة** ،د.ط ، ترجمة بوتكلاي لحسن ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، المغرب،2005.

29) زيتوني عبد القادر وآخرون : **تدريس التربية البدنية و الرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات** .

30) سعاد عبد الكريم الوائلي : **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير و التطبيق**، ط1 ،دار الشروق ، الأردن ،2004 .

31) سعيد حسن بحيري : **علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات** ، ط1 ، مكتبة لبنان ناشرون ، بيروت ، 1997.

32) السيد أحمد الهاشمي : **جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع** ، دط ، المكتبة العصرية ، بيروت.

33) الشارف لطروش: **المباحث البلاغية عند الزمخشري من خلال تفسير الكشاف** ، دار أم الكتاب للنشر والتوزيع ، دت .

34) شوقي ضيف ، **البلاغة تطور وتاريخ** ، ط9 ، دار المعارف القاهرة.

35) صلاح فضل ، **بلاغة الخطاب وعلم النص** ، د.ط ، عالم المعرفة ،الكويت ، 1992 .

36) عبد العليم إبراهيم : **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية** ، ط 14 ، دار المعارف ، القاهرة .

37) عبد المعتال الصعيدي : **البلاغة العالية ، علم المعاني** ، ط2 ، مكتبة الآداب للطباعة والنشر ، مصر ، 1991 .

38) علي أحمد مدكور : **تدريس فنون اللغة العربية** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1997 .

39) علي الجارم ، مصطفى أمين : **البلاغة الواضحة ، البيان والمعاني والبديع** ، ط1 ، دار الفكر ، بيروت ، 2006.

40) علي الجمبلاطي و أبو الفتوح التونسي : **الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية** ط2 ، دار النهضة مصر القاهرة ،1971.

41) علي محمد الطاهر : **بيداغوجية الكفاءات** ، د.ط، دار الكتب العلمية ، الجزائر ، 2006.

42) عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات : **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث** ، دط ، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1995 .

43) عيسى علي العاكوب ، علي سعد الشتيوي ، **الكافي في علوم البلاغة العربية** ،ط1، منشورات الجامعة المفتوحة بنغازي ، 1993.

44) غريب عبد الكريم : **المنهل التربوي** ، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية و الديداكتيكية و السيكولوجية،د.ط، منشورات عالم التربية ، الدار البيضاء ، المغرب ،2006.

45) فريد حاجي ، **بداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات** ، دار الخلدونية للنشر والتوزيع ، الجزائر ،2000 .

46) قطبي الطاهر : **بحوث في اللغة و الاستفهام ، بين النحو والبلاغة** ، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، 1992 .

47) محسن علي عطية : **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية** ،ط 1، دار المنهاج للنشر والتوزيع ، عمان ، 2007.

48) محمد الأخضر الصبيحي : **مدخل إلى علم النص و مجالات تطبيقه**، ط1، منشورات الاختلاف ، ،بيروت ،2008.

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

50) محمد خطابي : **لسانيات النص ، مدخل إلى انسجام الخطاب** ، ط 1 ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، 1991 .

51) محمد خفاجي عبد المنعم ، عبد العزيز شرف : **نحو بلاغة جديدة** ، مكتبة غريب ،مصر ، د.ت

52) محمد رجب فضل الله : **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية** ، ط1 ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، 1998 .

53) محمد زياد حمدان : **قياس كفاية التدريس بوسائل وأساليب معاصرة** ، التربية الحديثة ، 2000 ، د.ت.

54) محمد صلاح الدين مجاور : **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية** ، د.ط ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2000 .

55) محمد عبد القادر أحمد : **طرق تعليم اللغة العربية** ، ط 5 ، مكتبة النهضة المصرية ، 1986.

56) مداس أحمد : **لسانيات النص** ، ط1، عالم الكتاب الحديث ، 2007 .

57) نايت سليمان طيب وآخرون:**المقاربة بالكفاءات**، د.ط ، دار الأمل، الجزائر ،2004.

58) نبيل أحمد عبد الهادي : **نماذج تربوية تعليمية معاصرة** ، ط 2 ، دار وائل للنشر والتوزيع ،الأردن ، 2004.

59) نصر الدين بوحساين : **مدخل إلى اللسانيات التطبيقية** ، **تعليميات اللغات** ،د.ط ، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع

60) يعقوبي عبد المؤمن : **أسس بناء الفعل الديداكتيك(من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجية التقييم والدعم)** ، د .ط ، 1996.

ت- المعاجم و القواميس :

1) ابن منظور : **لسان العرب** ، المجلد الأول ، دار صادر ، بيروت .

2) ابن منظور : **لسان العرب**، ط 4، المجلد الثاني ، دار صادر ، بيروت ، 2005 .

3) عبد اللطيف الفارابي و آخرون : **معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك** ، دط ، مطبعة النجاح الجديدة ، المغرب ،1994 .

4) علي بن هادية و آخرون : **القاموس الجديد** ، د.ط ، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع ،الجزائر ، د.ت .

5) لويس معلوف :**المنجد في اللغة و الآداب و العلوم** ، د.ط ،المطبعة الكاثوليكية ، بيروت ، 1952 .

ث- الرسائل العلمية :

1) مفتاح بن عروس :**" الانسجام في القرآن "**، (رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة ، تخصص لسانيات النص ، قسم اللغة والأدب العربي ، جامعة الجزائر، 2007-2008) .

2) لوصيف الطاهر : " **تعليمية النصوص و الأدب، في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري ،برنامج السنة الأولى ، جذع مشترك آداب ، نموذجا"** ،(رسالة دكتوراه ، قسم اللغة العربية وآدابها ، جامعة الجزائر 2007-2008) .

3) رشيدة آيت عبد السلام :" **تعليمية البلاغة العربية على ضوء علوم اللسان الحديثة"** ، (رسالة دكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب و اللغات ، جامعة الجزائر، 2008/2007).

4) غيلوس صالح : " **بناء كفاءة الإنتاج الكتابي للمتعلم في ضوء المقاربة النصية ، دراسة وصفية ، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، نموذجا** "، (رسالة الماجيستير ، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية ، بوزريعة ، الجزائر ، 2007-2008) .

5) 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 2007-2008 .

ج- الوثائق التربوية :

1) **ا لوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي**- اللغة العربية و آدابها -الشعبتان : - آداب / فلسفة ص 04 – 05 .

2) منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي اللغة العربيةوآدابها الشعبة:آداب / فلسفة – لغات أجنبية، مارس، 2006 م .وزارة التربية الوطنية،الجزائر.

3) الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجياللغة العربية وآدابها،الشعبة :آداب / فلسفة، ماي، 2006 م وزارة التربيةالوطنية،الجزائر.

4) دليل الأستاذ ،اللغة العربية و آدابها ،السنة الثالثة من التعليم الثانوي، -جميع الشعب -وزارة التربية الوطنية ،الجزائر .

5) وزارة التربية الوطنية ، المركز الوطني للوثائق التربوية – **الكتاب السنوي الثالث** – شارع محمد خليفي – حسين داي الجزائر – ص 309 .

6) **الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية** الرابعة من التعليم الابتدائي ، وزارة التربية الوطنية .

ح- المراجع الأجنبية :

1) Scallon(Gérard) **: L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences**, édition de Boeck université, Bruxelles, 2007,2éd.

2) Jean Pierre Astolfie et autre : **Mots clés De La Didactique De Science repéres,définitions , bibliographies**) de boeck .2 eme ed. Paris 1998

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

4) BIARD.Jacqueline -DENIS .frédérique : **Didactique du texte littéraire.**Paris . Nathan .1993

5) Ministère de l'éducation nationale : **Guide méthodologique en évaluation pédagogique**, ONEFD, 2009, p225

الملاحق

استمارة استبيان موجه لأساتذة اللغة العربية

- التعليم الثانوي –

في إطار إعداد مذكرة ماجيستير

هذا الاستبيان جزء من المتطلبات الأساسية لاستكمال مذكرة الماجيستير تخصص اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات ، وهو موجه إلى أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي في إطار دراسة علمية حول :

" واقع الدرس البلاغي في ضوء المقاربة النصية السنة الثالثة من التعليم الثانوي – الشعبة الأدبية- أنموذجا " .

أيها الأساتذة الكرام من منطلق الخبرة التي تتمتعون بها في مجال تعليم اللغة العربية، فإننا نهيب بكم أن تبدوا رأيكم فيما يأتي من استفسارات بكل موضوعية ، خدمة منا ومنكم للبحث العلمي وتطوير مناهج التدريس .

1- السن :

2- الشهادة المحصل عليها : ليسانس ☐ ماجيستير ☐

3- التخصص :

4- الصفة : مستخلف ☐ متربص ☐ مرسم ☐

5- الخبرة :

أقل من خمس سنوات☐ من خمس إلى عشر سنوات ☐أكثر من عشر سنوات☐

6- في رأيك أي الرأيين أقرب للصواب :

أ – نجح الإصلاح في تحقيقه لمطلب الإدماج الذي نادى به ، إذ أصبحت أنشطة اللغة العربية (دراسة النصوص ، البلاغة ، العروض ...) تدرس بشكل مندمج ☐

ب – على الرغم من دعوى إدماج الأنشطة إلا أننا لا نزال نلمس أن كل نشاط مستقل بذاته ومنفصل بشكل ما عن باقي الأنشطة ☐

7- هل تعتقد أن الأستاذ بحاجة إلى ملتقيات ودورات تكوينية تعرف بالمقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية باعتبارها من المقاربات البيداغوجية الحديثة ؟

نعم ☐ لا ☐

8- ما هي المعوقات التي ترى أنها تحول دون التطبيق الناجع للمقاربة بالكفاءات ؟

.....

.....

.....

.....

9- هل بإمكان الأستاذ أن يكتفي بدور الموجه فقط أثناء الحصة الدراسية ؟

نعم ☐ لا ☐

التبرير : .....

.....

.....

.....

10- هل تعتقد أن الإصلاح التربوي الذي يعتمد المقاربة بالكفاءات قد أسهم في تيسير الدرس البلاغي ؟

نعم ☐ لا ☐

التبرير : .....

.....

.....

.....

11- هل الحجم الساعي المخصص للدرس البلاغي في منهاج السنة الثالثة ثانوي للشعبة الأدبية كاف ؟؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت لديك ملاحظات أخرى أذكرها : .....

.....

.....

.....

12- إضافة إلى الكتاب المدرسي هل تستخدم وسائل تعليمية أخرى أثناء تقديمك لدرس البلاغة ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم ، أذكر بعضا منها : .....

.....

.....

13 – هل تتناول الدرس البلاغي أثناء تقديمك لدرس النصوص أو النشاطات الأخرى ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

14- هل تعتقد أن مقرر البلاغة في السنة الثالثة ثانوي مناسب للطلبة ؟

نعم ☐ لا ☐

التبرير : .....

.....

.....

.....

15-هل يهتم التلاميذ بالتحضير المنزلي لدروس البلاغة ؟

نعم ☐ لا ☐ عند فئة قليلة ☐

16-هل تلمس قدرة الطلبة بعد الدرس على الإتيان بأمثلة وشرحها وتحليلها تدل على فهمهم لدرس البلاغة ؟

نعم☐ لا ☐ فئة قليلة☐

17 – هل تجد صعوبات أثناء تدريسك لنشاط البلاغة السنة الثالثة ثانوي ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم ففيم تتمثل ؟ .....

.....

.....

.....

18 – هل تكتفي بالفصحى فقط في شرحك ومحاورتك للطلبة ؟

نعم أكتفي بالفصحى فقط ☐ لا أستعين بالعامية أيضا ☐

لم ؟ .....

.....

.....

.....

19 – ماهو تقييمك لمستوى طلبة السنة الثالثة ثانوي في مجال الدرس البلاغي والمحاورة بالفصحى ؟

.....

.....

.....

.....

20- هل الهدف مسطر بدقة ووضوح في الدروس المقترحة ؟

نعم ☐ لا ☐

كيف ذلك ؟ .....
.....
.....

21 – هل المواضيع البلاغية المقررة تحقق الأهداف المسطرة في البرنامج ؟
نعم ☐ لا ☐
لم ؟ .....
.....
.....
.....

22 – هل ترتيب المواضيع فيما بينها قائم على منهجية مدروسة ؟
نعم ☐ لا ☐
لم ؟ .....
.....
.....

23- هل التمارين التطبيقية تمارين هادفة وكفيلة بترسيخ القاعدة البلاغية في ذهن الطالب ؟
نعم ☐ لا ☐
التبرير : .....
.....
.....
.....

24- إذا كانت لديك أي ملاحظات أخرى في مجال تعليمية اللغة العربية بصفة عامة وتعليمية البلاغة بصفة خاصة أضفها هنا .....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

الطالب :عادل بلخيري