وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح- ورقلة –

كلية: الآداب و اللّغات قسم: اللّغة والأدب العربي

تدريس الرّوافد اللّغويّة وفق المقاربة بالكفاءات في المرحلة الثّانوية

السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي -أ نموذجا-

أطروحة معدّة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في اللّغة و الأدب العربي

تخصص: تعليميّة اللّغة العربيّة وتعلّمها

إعداد الطالــب : إشراف الأستاذ الدكتور:

عبد الحميد كحيحه عبدالمجيد عيساني

أعضاء لجنة المناقشة

أد:بوبكر حسيني	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	رئيسا
أد: عبد المجيد عيساني	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مشرفا ومقررا
أد: محمد الأخضر صبيحي	جامعة الإخوة منتوري قسنطينة	عضوا مناقشا
د:بلخير شنين	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	عضوا مناقشا
د:علي زيتونة	جامعة حمة لخضر الوادي	عضوا مناقشا
د:أحمد الشايب عرباوي	جامعة حمة لخضر الوادي	عضوا مناقشا

السنة الجامعية:1438-1439هـ

2017- 2018م

شكر و تقدير

أتقدّم بجزيل الشّكر و الامتنان لكلّ من قدّم لي يد العون والمساعدة وهم:

أستاذي المشرف:الأستاذ الدكتور: عبد المجيد عيساني على توجيهاته ونصائحه، وصبره معي طيلة هذه السنوات.

الأستاذ الدكتور: أحمد جلايلي الذي أشرف على رسالتي في الماجستير

الدكتور:محمد بوعمامة على دعمه العلمي للبحث.

الدكتور: لخضر بلخير على دعمه العلمي للبحث.

إلى كل هؤلاء تحية شكر و تقدير

مقدمة

الحمد لله الذي خلق الإنسان،وعلّمه البيان،وأنزل القرآن،بلسان عربيّ مبين،ثمّ الصّلاة والسّلام على الحبيب المصطفى،المبعوث رحمة للعالمين،إمام البلغاء،وسيّد الفصحاء،الّذي أوتى الحكمة وفصل الخطاب وبعد:

إنّ اللّغة هي هويّة كلّ أمّة،ولسانها المعبّر عن رغباتها وطموحاتها وخصوصياتها،فهي الّتي تحدّد شخصية الإنسان،وهي وعاء أفكاره وثقافته.

وما يجسّد مقومات وخصوصية وكيان وشخصية الإنسان العربي المسلم،لغته العربيّة الّتي أنزل بها الله تعالى القرآن الكريم على نبيّه محمد (صلى الله عليه وسلم)،ولكي يحافظ على هذه الخصوصيّة والمقومات،ينبغي عليه الحفاظ على اللّغة العربيّة الفصيحة،من الزيغ أو التّقليل من شأنها،وبهذا يستطيع الحفاظ على موروثه الحضاري والثقافي،وبالاستفادة منه،ويستطيع مسايرة تطورات العصر الفكريّة والتكنولوجيّة،وتحديات المستقبل .

ومعلوم أنّ التطوّر والتجديد يشمل جميع العلوم الإنسانيّة والماديّة،وعلم اللّغة الحديث هو أحد هذه العلوم،حيث حقّق نموّا وازدهارا،مما ساعده على إرساء قواعد النظريّة اللّغويّة،ولا شكّ أنّه فتح آفاقا جديدة للبحث اللّغوي،ومنها علم اللّغة التّطبيقي،الّذي يستمدّ حقائقه العلميّة من علم اللّغة.

وعلم اللّغة التّطبيقي هو:علم حديث ذو مجالات متعدّدة منها:التّخطيط اللّغوي،وصناعة المعاجم،والتّرجمة الآليّة،وتحليل الأخطاء،وتعليميّة اللّغة.. وغيرها،وهذه الأخيرة هي من أهمّ فروع علم اللّغة التّطبيقي.

وتعليميّة اللّغة تهتمّ بوضع المناهج الدراسيّة،ومقرّراتها،واختيار الطرائق التربويّة،وتنظيم الدّروس،وتصميم التّطبيقات،وإجراء التّمارين،وتدريس الأنشطة اللّغويّة،التي اصطلح عليها في منظومتنا التّربويّة الجزائريّة،بعد عمليّة الإصلاح التّربوي،مصطلح الرّوافد اللّغويّة؛لأنّها الأعمدة الّتي يقوم ويرتكز عليها النصّ الأدبيّ.

إنّ روافد فهم النصّ الأدبي أو التواصلي كثيرة ومنها:قواعد اللّغة العربيّة،والبلاغة،وعلم العروض،وهذه الرّوافد الثلاثة،هي كما ذكرت سابقا،من أهمّ الأعمدة التي يقوم عليها فهم النصّ،ولذلك فقد أهتمّ النحاة واللّغويون،منذُ القرن الأوّل الهجريّ،بالدّرس اللّغوي تعليما

وتعلّما،ليتجنّب المتعلّمون اللّحن،ويتذوّقوا جماليات النّصوص الأدبيّة المختلفة،ويتعرّفوا على ما تحتويه من دقّة في المعاني،وسحر البيان وجمال وحسن البديع،وجرْس موسيقي متناسق ومتناغم في شعرنا العربي.

ولقد تصدّر لهذه المهمّة عدد لا بأس به من العلماء،وكانت لهم وسائلهم في ذلك،ووضعوا لهذا الغرض،مناهجَ وطرقًا تعليميّة،كالتّلقين المباشر،والمشافهة،والمجالس ... الخ.

كما عانى العلماء الأوائل منذُ وقتٍ مبكّرٍ،مشكلة تدريس أنشطة اللّغة العربيّة للمتعلّمين،بعدما تمّ لهم ضبط قواعدها وأصولها وتحديد مصطلحاتها،ثمّ وضعها .

ومن هنا بدأت محاولات التّيسير والتّجديد في تدريسها،فظهرت المصنّفات،والمختصرات والشّروح وغيرها،وانتهجوا مناهجَ متعدّدة،كالمنهج الوصفي،والمعياري،والتّعليمي،وتوالت محاولات التّيسير والتّجديد عبر الحقب الزمنيّة،إلى أنْ جاء العصر الحديث،فظهرت المدارس اللّسانيّة الحديثة،وبدأت تخطو خطوات متسارعة،في ميدان التّدريس ومناهجه وطرائقه وأسسه،وأساليبه الحديثة،وطرق تقويمه وغيرها،ونظرا لهذه الأهميّة التي يحتلها تدريس أنشطة أو روافد اللّغة العربيّة،في حياتنا العلميّة،والاجتماعية والثقافية.

أردتُ أنْ أتناولَ هذا الموضوع بالدّراسة والتّحليل،وعلى هذا الأساس اخترت له عنوانا رأيتُه مناسبا ووسمتُه بـ : **تدريس الرّوافد اللّغويّة في المرحلة الثّانوية وفق المقاربة بالكفاءات السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي– أنموذجا–**

وهو موضوع مكمّلٌ لموضوعنا الموسوم بـ « **تدريس قواعد اللّغة العربيّة وفق المقاربة النّصيّة في المرحلة الثّانوية،السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي– أنموذجا-**» في رسالة الماجستير،حيث كان هدفه مقتصرا على كيفية تدريس رافد واحد فقط،وهو رافد قواعد اللّغة العربيّة،وفق الطريقة التي اعتمدتها منظومتنا التّربويّة الجزائريّة في تدريس روافد اللّغة العربيّة،وهي «طريقة المقاربة النصيّة.»

حيث ركّزتُ على واقع تدريس هذا الرّافد اللّغوي وفق هذه الطريقة التربويّة،والآفاق العلميّة المرجوّة من ذلك،وبيّنتُ أسباب نسبيّة تطبيق تدريسها،بالنسبة لرافد قواعد اللّغة في

الواقع المدرسيّ،ثم قدّمتُ بعض الاقتراحات لتحسين تطبيقها ميدانيا،وضرورة الاستفادة منها.

أمّا موضوعنا هذا،فهو يشمل تدريس الرّوافد اللّغويّة الثلاثة(قواعد اللغة،والبلاغة والعروض)،وفق المنهج الجديد الذي أقرّته وزارة التّربية الوطنيّة منذُ سنة ثلاثة وألفين(2003م)،وهو منهج التّدريس بالمقاربة بالكفاءات،مع اتّباع طريقة المقاربة النّصيّة.

فهو يسعى إلى الجمع،بين المنهج والطريقة اللّذين تبنّتهما وأقرّتهما المنظومة التّربويّة الجزائريّة،للنّهوض بمستوى التّحصيل اللّغوي،المرجوّ والمأمول من المتعلّم في السنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي.

ولقد حاولتُ من خلاله،إظهار كيفيّة تدريس الرّوافد اللّغويّة،وفق منهج المقاربة بالكفاءات من خلال الواقع المدرسي الفعلي،وإبراز الآفاق العلميّة المرجوّة من تدريس هذه الرّوافد وفق هذا المنهج،وهل حقّق فعلا هذا المنهج هدفه،فيما يخصّ تحسين التّحصيل اللّغوي لدى المتعلّم؟ وهل أصبح ــ فعلا ــ متعلّم هذه المرحلة الدراسيّة،قادرا على الإنتاج والإبداع،لنصوص أدبيّة جديدة،ذات أنماط نصيّة معيّنة،وذلك بتوظيف مكتسباته القبليّة،مستثمرا توظيف هذه الرّوافد اللّغويّة؟.

واخترتُ المرحلة الثّانوية:لأنّها مرحلة توسّطت،مرحلة التّعليم الابتدائي والمتوسط والجامعي،واتخذتُ السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي(- **أنموذجا**-)،لِمَا لَهَا من أهميّة بالغة،باعتبار أنّ المتعلّمين في هذا المستوى الدّراسي،بلغوا مرتبة لا بأس بها من النّضج الفكري،والثقافي،والعلمي،فهم يُعدّون لاجتياز امتحان شهادة البكالوريا،للانتقال إلى المرحلة الجامعيّة.

ولقد وقع اختياري على هذا الموضوع،**بدوافعَ موضوعيّة** وأخرى **ذاتيّة.**

فأمّا **الدوافع الموضوعيّة**،أجملها فيما يلي:

1-اعتماد المنظومة التّربويّة الجزائريّة،منهج المقاربة بالكفاءات في تدريس أنشطة اللّغة العربيّة.

2-قلّة الدراسات اللّسانيّة التّطبيقيّة حول هذا الموضوع.

3-ضرورة تعرّف المدرّس والمتعلّم على أنّ أنشطة اللّغة العربيّة،وفق هذا المنهج،أصبحت روافد لغويّة للنصّ الأدبيّ أو التّواصليّ،ولم تعدْ أنشطة مستقلة بذاتها،كما في المناهج الدّراسيّة السّابقة.

4-ضرورة تعرّف المدرّس والمتعلّم على أهداف ونتائج هذا المنهج الجديد،على المدى القريب والبعيد.

أمّا الدوافع الذاتية،فتلخّصها رغبتي في البحث في علم اللّسانيات التّطبيقيّة عامة،والتّدريس خاصّة،ومحاولة استكمال وتتمّة موضوع بحثي في رسالة الماجستير.

وعليه فقد تمحورت **إشكالية هذه الدراسة** حول: كيف **نُدرّس الرّوافد اللّغويّة**،وفق **منهج المقاربة بالكفاءات**،لمتعلمي **السنة الثالثة من التّعليم الثّانوي**،بتحقيق **أهداف** هذا المنهج؟.

وتفرّعت عنها جملة من التساؤلات أهمّها:

1- ما هو **واقع تدريس الرّوافد اللّغويّة** في المدرسة الجزائريّة،وما **الآفاق العلميّة المرجوّة** من ذلك؟.

2- ما هي **الآليات والوسائل الناجعة** التي نستعملها لتدريس هذه الرّوافد اللّغويّة،لتحقيق أهداف المنهج،وما تطمح إليه المنظومة التربوية الجزائرية؟.

3- هل استوعب **مدرّس اللّغة العربيّة** هذا المنهج في هذه المدّة القصيرة،أم لابدّ له من وقت أطول حتى يستوعبه،ويقدّم النتائج المرجوّة من تدريس الرّوافد اللّغويّة؟ .

4 - هل أنّ **المناهج السابقة (التدريس بالمعارف والتدريس بالأهداف الإجرائية)**،لم تكنْ قادرة على إكساب المتعلّم الملكة اللّغويّة الصحيحة ؟.

5 - ما هي **أهداف ونتائج هذا المنهج**،على المدى القريب و البعيد،في العمليّة التّعليميّة/التّعلّميّة؟ .

وانطلاقا من هذا،فقد جاء هذا البحث في:**مقدمة،وتمهيد،وأربعة فصول،وخاتمة**.

فالتمهيد قدمتُ فيه:بعض المفاهيم المتعلقة بموضوع المذكرة مثل مفهوم الروافد اللغوية أسس تدريس الرّوافد اللغوية، استراتيجيات تدريس الرّوافد اللّغويّة.

أمّا الفصل الأوّل:فقد تركّز حول:**مناهج تدريس روافد اللّغة العربيّة(ما قبل الإصلاح التربوي وما بعده)**:حيث اقتضت الدّراسة إظهار **أسس بناء المنهاج الدراسي** ، ثمّ اقتدى المسار إظهار:**عناصر المنهج الدراسي،** ثمّ تطرّقتُ إلى **تخطيط المنهج الدراسي وتطويره وتقويمه،** وبعدها:انتقلتُ إلى **تعريف الإصلاح التّربوي ومتطلباته،**ثم تحدثت عن:**مناهج التدريس في المنظومة التّربويّة الجزائريّة،** ثمّ تعرضت إلى ذكر بعض **صعوبات تدريس روافد اللغة العربية**.

أمّا الفصل الثاني:فقد تركّز:حول **تدريس رافد قواعد اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات**:فقدمت فيه: **تيسير تدريس قواعد اللّغة العربيّة،**ثمّ حاولتُ إظهار **واقع تدريس قواعد اللّغة العربيّة في السنة الثالثة من التّعليم الثّانوي وأهداف تدريسها** ،بما يحتويه من مدرّس ومتعلّم ومنهاج دراسي،وطرائق تدريسية(بيداغوجية)،وبيئة التّعلّم،والكتاب المدرسي،والتّمارين اللّغوية والوسائل التّعليميّة،ثمّ اقتضت الدراسة الحديث عن **الآفاق العلميّة المستهدفة والمطلوبة والمرجوّة من تدريس رافد قواعد اللّغة العربيّة في السنة الثالثة من التّعليم الثانوي**.

وأمّا الفصل الثالث: فقد ركّزتُ فيه على:**تدريس رافد البلاغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات.**

وجاء فيه: **تيسير تدريس البلاغة العربيّة،**عند بعض البلاغيين القدماء والمحدثين؛لأظهر أنّ تدريسها يواجه صعوبات متعدّدة منذُ القديم حتى عصرنا الحالي،ثمّ عرّجتُ:على **واقع تدريس البلاغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي** ثمّ ذكرت بعض **أهداف تدريس هذا الرّافد اللّغوي** ،وتناولتُ واقع المدرّس والمتعلّم والمنهج وغيرها وذلك باستقصاء الواقع المدرسي، والاعتماد على المعاينة والمقابلة وحضور دروس داخل قاعة الدراسة رفقة المدرس والاستعانة باستبانتين **أحدهما**:وجهتها للسادة أساتذة اللّغة العربيّة وآدابها بثانويات

دائرة المغير إضافة إلى ثانوية–الحمراية– بدائرة الرقيبة،**والثانية**:وجّهتها لأفواج السنة الثالثة من التّعليم الثّانوي في هذه الثّانويات ،ثم اقتضت الدّراسة:الانتقال إلى ذكر بعض **الآفاق العلميّة المستهدفة والمرجوّة من تدريس هذا الرّافد اللّغوي**،.

وأمّا الفصل الرابع،فركّزتُ فيه على **تدريس رافد العروض وفق المقاربة بالكفاءات**،وجاء فيه: أهمّ المصطلحات العروضيّة التي يحتاجها - فعلا- متعلّم هذا المستوى التّعليمي،ثمّ بيّنتُ كيفية **تدريس هذا الرّافد اللّغوي وفق المقاربة النّصيّة**،ثمّ بيّنتُ:**واقع تدريسه في هذا المستوى التّعليمي**،ثمّ ذكرتُ بعض **أهداف تدريس العروض**،ثمّ أدرجتُ بعض **المذكّرات الأنموذجيّة لكيفية تدريس الرّوافد اللّغوية الثلاثة**؛لأبيّنَ كيف يخطّط المدرّس لتدريسها،باحترام المدّة الزّمنيّة المخصّصة لكلّ رافد لغوي،والكفاءات المستهدفة،وطرق التقويم.

وختمتُ:هذا العمل:**بخاتمة ضمّنتها خلاصة النتائج**،الّتي توصّلت إليها في هذه الدّراسة.

ولقد التزمتُ في هذه الدراسة **بمنهج** معيّن،وهو **المنهج الوصفي** ،حيث ركّزتُ على وصف ما جاء في منهج المقاربة بالكفاءات،والكتاب المدرسي،والوثيقة المرافقة للمنهاج،وكذلك الواقع المدرسي،ثم القيام بتحليل المكونات والمحتويات والأهداف،ويمكن تحديد معالم هذا المنهج في النقاط الآتية:

1- الحرص على إيراد أمثلة متنوعة،وموافقة للمحتوى التعليمي قصد التّدعيم.
2- استعمال بعض الجداول،لوصف وتحليل بعض القضايا المعالجة في هذه الدراسة.
3 - شرح بعض المصطلحات،كالمقاربة بالكفاءات،المقاربة النصية،الرّوافد اللّغويّة،وغيرها من المصطلحات التّربويّة،التي تخص موضوع هذا البحث.

وقد اعتمدتُ في دراستي لهذا الموضوع،على **مصادر ومراجع** ذات صلة بالمادة اللّغويّة،وخاصّة تدريس الرّوافد اللّغويّة،وقد تنوّعت هذه المصادر والمراجع،قديمة وحديثة،نظرية وتطبيقية،لغوية ولسانية وتربوية،عربية وأجنبية.

كما استعنتُ **باستقراء الواقع المدرسي،والربط الميداني العملي(المعاينة)**،وفحص مجموعة من المقرّرات المدرسيّة،خاصة مقرّر السنة الثالثة من التّعليم الثانوي،ومناهجها،ووثائقها المرافقة،ووثيقة دليل بناء الاختيارات،ووثيقة تخفيف المناهج،ودليل الأستاذ،وما تجمّع لدي من شتات المجلات والمقالات.

ومن أبرز **المصادر** التي استعنت بها: كتاب السنة الثالثة من التّعليم الثانوي للشعبتين الأدبية والعلمية،منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي،الوثيقة المرافقة للمنهاج،وثيقة تخفيف المناهج ،وغيرها

وأمّا **المراجع**:فمنها كتاب: (تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة) للدكتور:محمد صلاح الدين مجاور،و (النحو العربي بين الأصالة والتجديد) للأستاذ الدكتور:عبد المجيد عيساني،و(تدريس فنون اللّغة العربيّة) للدكتور:علي أحمد مدكور،و(تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة) للدكتور:محسن علي عطية،و(تعلم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق) للدكتور:حسن شحاتة ،(علم البديع) لبسيوني عبد الفتاح فيود، و(مدخل إلى البلاغة العربية) للأستاذ الدكتور:يوسف أبو العدوس،و(موسيقي الشعر) للدكتور:إبراهيم أنيس و(المرشد الوافي في العروض والقوافي) للدكتور:محمد بن حسن بن عثمان و(أساسيات المنهج الدراسي) للدكتور : محمد زياد حمدان وغيرها .

أما الدراسات السابقة لهذا الموضوع،فإنّني لم أعثر إلاّ على بعض الرسائل والبحوث القريبة إلى حد ما إلى هذا البحث إلاّ أنّها جزئيّة،لم تُحِطْ بالموضوع،إحاطة شاملة،رغم ما طرحته من رؤى تعليميّة،ويعود ذلك إلى هدف كلّ باحث.

و منها رسالة دكتوراه:للباحث:(منير محمد خليل ندا) بعنوان:(التجديد في علوم البلاغة في العصر الحديث)،واستفدت منها خاصة في تدريس رافد البلاغة العربية،ورسالة ماجستير للطالب (لطفي حمدان)،بعنوان:(تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة بين المناهج المستعملة واللسانيات التداوليّة)،ورسالة ماجستير للطالب:(محمد مدور)،بعنوان:(الأبعاد النظريّة والتّطبيقيّة للتّمرين اللّغوي)،وقد استفدت كثيرا من هاتين الرسالتين خصوصا فيما تعلق بالمناهج التّربويّة،والتّمارين اللّغويّة.

ومن بين الصعوبات التي واجهتها في هذا البحث أذكر ما يلي:

ـ عدم العثور على مصطلح الروافد اللغوية في المصادر والمراجع التي استخدمتها في البحث ماعدا في مرجع واحد والوثيقة المرافقة للمنهاج،ويعود ذلك ـ فيما أرى ـ إلى أنّ مصطلح الروافد اللغوية حديث في التدريس.

ـ إشكالية ترتيب مباحث كل فصل.

ـ توازن الفصول،ويعود ذلك إلى خصوصية كل فصل.

إنّ الدراسة التي قمتُ بها،تسعى لمواكبة المنظومة التّربويّة الجزائريّة الحاليّة،بل هي دراسة في صميمها،وتطبيقا على منهجها،ومقرّرها المدرسي،وطريقتها المعتمديْن في الميدان الدراسي،من خلال منهج التدريس بالمقاربة بالكفاءات،المقاربة النصيّة،البيداغوجيات الحديثة مثل: بيداغوجية الإدماج،الكفاءات المستهدفة،الرّوافد اللّغويّة ... وغيرها

وإنّني لا أزعم لهذا البحث الكمال أو السلامة من المآخذ ،لكن يكفيني أنّني قد بذلتُ أقصى جهدي،وطاقتي واهتمامي في محاولة الإلمام ببعض أطرافة،وذلك بفضل الله تعالى والعزم و الاجتهاد والمثابرة،وبمساعدة أستاذي المشرف،الأستاذ الدكتور:عبد المجيد عيساني،الذي تابع هذا البحث،بجميع خطواته،دون أن أنسى مساعدة الأساتذة الأفاضل،الذين أمدوا لي يد العون والنصح والتوجيه،أذكر منهم:الأستاذ الدكتور:أحمد جلايلي الذي أشرف على بحثي في رسالة الماجستير،والأستاذ الدكتور:لخضر بلخير،الأستاذ الدكتور:محمد بوعمامة والدكتور:أمحمد بارش،مضى هذا البحث نحو غايته بإذن الله تعالى.

وأخيرا:فإنْ أصبتُ،فذلك بتوفيق من الله عز وجل،وإن كان غير ذلك فحسبي أجر الاجتهاد،داعيا من الله تعالى أن يتقبّل مني صالح أعمالي،ويعينني على إصلاح أخطائي،والله من وراء القصد،والحمد لله رب العالمين.

تمهيـــــــــــــــــــــــــــد

ممـــا لاشـــكّ فيـــه أنّ البحـــوث والدراســـات اللّغويّـــة العربيّـــة الحديثـــة اهتمـــت بمجـــال التّدريس،وأعطته العناية الفائقة لِمَا لَهُ من أهميّة بالغة في تنمية قدرات الفرد وتنمية مهاراته وخبراته، وبالتالي تَقَدّمُ المجتمع ورقيّه والوصول به إلى مستوى طموحاته وتطلّعاته.

إنّ عمليّة التّدريس عامة وتدريس اللّغة العربيّة خاصة،ليست عمليّة بسيطة كما يعتقدها البعض، بل هي عمليّة مضنية وشاقّة، خاصّة إذا نظرنا إليها من جانبها الوظيفي؛ لأنّها تقوم بين طرفين هما المدرّس والمتعلّم، وهما الطرفان اللّذان اهتم بهما اللّسانيون حينما تحدّثوا عن القواعد اللّغويّة والكلاميّة عامة، وتدريس أنشطة اللّغة العربيّة خاصة(قواعد ـ بلاغة عروض) باعتبارها العمود الفقري لبقيّة الأنشطة الأخرى كالتّعبير الشفهي والكتابي والنصوص الأدبيّة والمطالعة،«ولقد مضى ذلك الوقت الذي كان يُنظر فيه إلى التّدريس على أنّه حرفة يستطيع القيام بها وممارستها من غير إعداد لها،كلّ من استطاع القراءة والكتابة،وعرف شيئا من قواعد الحساب ومبادئه،وكان التّدريس حرفة من لا حرفة له من هؤلاء»[1].

وبما أنّ هذه المهمّة أضحت موكلة لمن هم قادرون على القيام بها على أحسن وجه وأقصد بذلك المدرّس الكفء،فهذا الأخير يعدّ«من بين أهمّ عناصر العمليّة التّعليميّة،فإنّ من أبرز ما به حاجة إليه معرفته مفهوم مهنته وأهدافها،وإحاطته بالمصطلحات التي تتردّد في مجال العمليّة التّعليميّة مثل:التّدريس،والتّعليم والتّعلّم،وإستراتيجية التّدريس وطرائق التّدريس وأساليب التّدريس،ثم أهداف التّدريس من حيث المفهوم».[2]

ومن هذا المنطلق سأقدّم بعض المفاهيم المتعلّقة بهذا البحث.

1/ فقد عُرِّف التّدريس بأنّه:‹‹إحاطة المتعلّم بالمعارف وتمكينه من اكتشاف تلك المعارف،فهو لا يكتفي بالمعارف التي تُلْقَى وتُكتسب،إنّما يتجاوزها إلى تمنيه القدرات والتأثير في شخصية المتعلّم والوصول به إلى التّحليل والتصور الواضح والتّفكير المنظم.

[1] تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثانوية،أسسه وتطبيقاته التّربوية:د/محمد صلاح الدين مجاور،دار الفكر العربي،القاهرة،مصر،(د،ط)،2000، ص 11.
[2] الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة:د/محسن علي عطية،دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان،الأردن،ط1، 2006، ص55.

ويعرّف التّدريس أيضا بأنّه:مجموعة النشاطات الّتي يؤديها المدرّس في موقف تعليمي لمساعدة المتعلّمين في الوصول إلى أهداف تربويّة محدّدة››[1].

يوضّح لنا هذا التّعريف، أنّ التّدريس عمليّة إجرائيّة مُخطّطٌ لها بحيث تمكّن المتعلّم من تنمية قدراته وخبراته، حيث يتجاوز التّدريس عمليّة تلقين المعارف والمعلومات إلى عمليّة توظيفها في مواقف تعليميّة جديدة تفيده في حياته، وتجعله يتكيّف مع محيطه الاجتماعي، فلم يعد المدرّس ذلك الملقّن للمعارف فحسب، إنّما أصبحت مهمّته أسمى من ذلك بكثير، فهو من يُؤَثّر في المتعلّم ويجعله يصل إلى مرحلة التعلّم بنفسه، وذلك عن طريق حسن اختيار طرق فعّالة وأساليب متميّزة، ومنهجية منظّمة ومحكمة.

2/مفهوم الرّوافد اللّغويّة:

أ/ مفهوم الرّافد لغة:لقد ورد في لسان العرب لابن منظور في مادة **رَفَدَ**:«الرّفد بالكسر:العطاء والصلة، و**الرَّفد**،بالفتح المصدر،ورفده: يرفده رفدا:أعطاه،ورفده وأرفده أعانه،**والرّافد:**هو الذي يلي الملك ويقوم مقامه إذا غاب،والرّفادة شيء كانت قريش تترافد به في الجاهلية،فيخرج كلّ إنسان مالاً بقدر طاقته فيجمعون من ذلك مالاً عظيما أيام الموسم ..

والرّوَافِدُ:خشب السقف،وأنشد الأحمر.

روافده أكرم الروافد *** بخ لك بخ لبحر خضم !

وأرتفد المال:اكتسبه،قال الطرماح:

عجبا ما عجبتُ من واهب الما *** ل،يباهي به ويرتفده!

ويضيّع الذي قد أوجبه اللّـ *** ـه عليه فليس يعتمده.

والإرفاد:الإعطاء والإعانة،والمرافدة:المعاونة، والتّرافد:التعاون،والاسترفاد،الاستعانة..

والرفادة:دعامة السرج والرّحل وغيرها..»[2].

[1] الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية:د/محسن علي عطية،مرجع سابق،ص55.
[2] لسان العرب:ابن منظور،المجلد 3 – دار صادر بيروت،لبنان، مادة (رف د)،(د ط)،(د ت)،ص 181 .

نستنتج من خلال ما ورد في معجم لسان العرب لابن منظور أنّ **الرّافد:**هو المعين على القيام بشيء معين،أو المساعد الذي بدونه لا يستقيم الشيء ولا يقوى.وهو الدعامة التي يقوم عليها شيء معيّن.

هذا عن التّعريف اللّغوي لمصطلح الرّافد.

ب / أمّا في الاصطلاح التّربوي،فقد ورد في كتاب المعجم التّربوي أن الرّوافد sous disciplines:«هي تعلّمات مساعدة،تعاضد التعلّمات الأساسية وتسهم في تركيزها في ذهن المتعلّم وسلوكه،مثال الخط والنسخ بالنسبة للإنتاج الكتابي أو القراءة»[1].

وبعد تفحصنا لهذا التعريف نستنتج أنّ الرّوافد اللّغويّة هي أنشطة لغويّة وتعلّمات تساعد على فهم النّص الأدبي،أو هي دعائم فهم النص الأدبي؛أيْ هي المفاتيح الأساسيّة لفهم معاني وأبعاد النّصوص وبدونها لا يستقيم الفهم الصّحيح للنصّ،لا من حيث سلامة اللّغة وتراكيب الجمل،ولا من حيث جمال صوره وأسلوبه ولا من حيث موسيقاه الداخليّة والخارجيّة (في حالة النّص الشّعري).

نفهم من ذلك أنّ الرّوافد اللّغويّة هي مواطن الإمداد والتّأثير والتّشكيل الّتي تغذى النّص الأدبي وهي أدواته وآلياته.

وهذا المصطلح حديث في التّدريس،إذ استحدث مع تبني المنظومة التّربويّة الجزائريّة منهج التّدريس بالمقاربة بالكفاءات،حيث عَوَّضَ مصطلح الأنشطة اللّغويّة،الذي كان سائدا في المناهج التّربويّة السابقة.

والهدف من ذلك هو أنّ الرّوافد اللّغويّة،وفق منهج المقاربة بالكفاءات،أصبحت تدرّس من خلال النّص الأدبي،وليست أنشطة مستقلّة بذاتها كما في المناهج التّعليميّة السابقة؛أيْ أنّ النّص الأدبي أو التّواصلي هو محور العمليّة التّدريسيّة منه ننطلق وإليه نعود،وذلك في نشاطي التعبير الشفهي والكتابي.

[1] المعجم التربوي:فريدة شنان،مصطفى هجرسي،وزارة التربية الوطنية:المركز الوطني للوثائق التربوية، 2009 ،ص 126.

ولقد ورد في منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي ما نصّه: « يتناول النص من منظور المقاربة النصية؛أي انطلاقا من الاهتمام بدراسة بنيته ونظامه،حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككلّ،لدراسته دراسة كاملة برصد كل الشروط التي ساعدت على إنتاجه،فجعلته محكم البناء،متوافق المعنى.ولتحقيق هذا الغرض يكون المتعلم في حاجة إلى التحكم في روافد لفهم النص تحليلا ونقدا،ومن هذه الروافد: قواعد النحو والصرف.

وهذه الروافد تتناول انطلاقا ممّا يتوافر عليه النص من معطيات نحوية وصرفية.»[1]

3/ أهميّة تدريس روافد اللّغة العربيّة:

لقد اهتمّ القائمون على العمليّة التّعليميّة/التعلّميّة بتدريس روافد اللغة العربية،وأولُوها العناية الفائقة وطوّروا طرائقه ومناهجه ووسائله لِمَا له من أهميّة بالغة في مجال التّربية والتّعليم فالتّدريس يُمكّن من تحقيق ما يلي:

3-1- إيضاح ما غمض من المعلومات على المتعلّمين من خلال المناقشات والمحاورات المفيدة.

3- 2- تفصيل ما جاء مجملا في المناهج المقرّرة الذي لا يمكن للمتعلّمين معرفة تفاصيله إلاّ من خلال ما يؤدّيه المدرّس من مناقشات هادفة يقودها ويديرها ويوجّهها.

3-3- لا يقتصر على التّلقين وتزويد الذهن بالمعلومات،بل يمتدّ إلى التّربية الخلقية والنفسيّة وأنّ التّدريس أساسٌ يستند إلى علم النّفس وعلوم التّربية ومن هنا كان المدرّس مربّيا وليس ملقّنا[2].

ولقد تغيرت النّظرة التّقليديّة للتّدريس على أنّه حرفة أو مهنة يمارسها كلّ من تعلّم شيئا من القراءة والكتابة،ويعود هذا إلى البحوث العلميّة في مجالات علم النّفس المختلفة،وتغيّر الحياة الاجتماعية في شتى الميادين،كلّ هذا غَيَّرَ النّظرة إلى التّدريس وأهميّته البالغة في حياة

[1] المناهج والوثائق المرافقة:السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام،مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، مارس2006م، ص10.

[2] ينظر:اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها:د/طه علي حسين الدليمي،د/سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان،الأردن،ط1، 2005،ص 80.

المجتمعات عامة،إذ به ترقى الأمم وتتقدّم فكريا واقتصاديا واجتماعيا،«وأصبحت النظرة إليه على أنّه مهنة لها فلسفتها وأسسها ولا تقل أهمية عن غيرها من المهن التي لها قوة التأثير والإسهام في بناء المجتمع وتقدم الإنسان،بل لها تأثيرها في تكوين الإنسان الفرد وبناء شخصيته،ومن ثَمَّ فهي مهنة تحتاج إلى انتقاء القائمين بها وإعدادهم إعدادا علميا وفنيا،ثقافيا واجتماعيا،وعلى أسس تمكّنهم من القيام بأعباء تلك المهنة،ومواجهة مواقفها،و قادرة على التعامل النّاجح مع هذا المجتمع السريع في تطوّره وحركته..»[1].

فأهمية التدريس لها أبعاد كثيرة تخصّ الفرد والمجتمع على حدّ سواء،وعليه ينبغي الإعداد لهذه المهنة النبيلة المضنية إعدادا جيدا قائما بالدرجة الأولى على الإعداد الجيّد للقائمين بها وأقصد بذلك المدرّس الذي يتعامل مع العقول الإنسانية؛أيْ مع فكر وثقافة وعقل المتعلّم الذي يختلف بدوره من متعلّم لآخر،فَقِيَمُ وميولات وسلوكات وأخلاق وطباع واتجاهات المتعلّمين مختلفة،وبالتالي على المدرّس الكفء أن يكون على دراية بكلّ هذه الأمور وغيرها،فهو «يتعامل مع الإنسان ككلّ،ويحاول إعداده لحياة يتمّ فيها التّوافق بينه وبين الآخرين»[2].

كما تكمن أهميته في أنّه«عمليّة إنسانيّة أصيلة تحدث أثرا معينا في القائمين فيها،فهي عملية حياة وتفاهم كاملين بين معلّم ومتعلّم أو بين متعلّم ومتعلّمين،من ناحية، وبينهما وبين المعرفة والمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات والتكنولوجيا وغير ذلك من ناحية أخرى،وهذه العمليّة الديناميكيّة المعقّدة تمتدّ إلى مصادر أرحب وأشمل من المادة الدّراسيّة المقرّرة كما لا تقتصر على قاعات الدراسة،وإنّما تشمل كلّ ما في المدرسة،وكلّ ما في خارج المدرسة لتتضمّن مصادر التّعلم في البيئة الخارجية،وفي عصر السماوات المفتوحة والانترنت تتّسع،لتتضمّن مصادر التّعلّم في العالم»[3i].

[1] تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية:د/صلاح الدين مجاور،ص 11 – 12 .
[2] تدريس اللغة العربية في المراحل الثانوية:د/صلاح الدين مجاور:ص 12
[3] إستراتجيات التدريس المتقدمة واستراتجيات التعلم وأنماط التعلم:عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين:كلية التربية بدمنهور – جامعة الإسكندرية مصر،2011 ،ص 05-06.

4/ أسس تدريس الرّوافد اللّغويّة:

يقوم التدريس على مجموعة من الأسس والمعايير العلمية، وباعتبار أن بحثنا هذا يخص روافد اللّغة العربيّة (قواعد اللغة – بلاغة – عروض).

فعلينا أن نشير إلى ذكر بعض أسس هذه الرّوافد؛لأنّه من الواضح أنّ هناك مجموعة من الأهداف التربوية يصبوا إليها القائمون على العمليّة التّعليميّة/التّعلّميّة،من بينها:

- السموّ بالمتعلّم للتّفاعل مع المعارف والمعلومات المقدّمَة إليه.

- اكتساب خبرات ومهارات تؤهّله أن يوظّفها في مواقف تعلّمية جديدة.

- أن يكون مشاركا مشاركة فعّالة في بناء المجتمع وتطويره.

- أن يكون كفئا وفعالاً ومنتجا.

وسأذكر بعض الأسس التي يقوم عليها تدريس روافد اللّغة العربيّة- على سبيل المثال لا الحصر-

أ/ اختيار المحتوى التّعليمي:

إن محتويات هذه الرّوافد كثيرة جدا،لا يمكن بأيّ حال من الأحوال الإلمام بها جميعا أو تدريسها كاملة؛لأنّ المحتوى هو:«نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها لاختيار،والتي يتمّ تنظيمها على نحو معين،سواء أكانت هذه المعارف مفاهيمًا أم حقائق أم أفكارا أساسية.»[1]

وعليه ينبغي أن يختار للمتعلم ما يناسب نموه العقلي وقدراته وحاجاته وميولاته وتطلعاته،كما يُراعى الحجم الساعي المخصص لهذه الأنشطة اللغوية ..الخ.

وبما أن المقصود في هذا البحث هو مستوى "الثالثة من التعليم الثانوي "فستقتصر دراستنا حول هذه الفئة

[1] التربية والتغيير الثقافي:محمد الهادي عفيفي : مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة – مصر (د.ط).(د.س)،ص 90 .

ومن هنا ينبغي علينا أَنْ نَعْلَمَ أَنَّ هناك مجموعة من المحتويات قد دُرّسَتْ في مستويات سابقة خاصة في المرحلة المتوسطة،وهناك محتويات ستدرّس خلال المرحلة الجامعية،وعليه ينبغي على واضعي المناهج الدراسية اختيار وانتقاء المحتوى التعليمي لهذه الفئة بكل دقة وفق معايير علمية محددة ومقصودة، للوصول إلى الأهداف المرجوة.

ب/ عرض المادة اللّغويّة:

إنّه من الضروري على مدرّس اللّغة العربية العناية الفائقة لعرض مادته اللّغوية؛ لأنّ«الأمر المؤكّد لدى جميع المهتمين بالتّعليميّة،هو أنّ لعرض المادة اللّغويّة دورا مركزيا في إنجاح العمليّة التّعليميّة،وأستاذ اللّغة العربيّة مؤهّل من خلال تكوينه الأوّلي لإتقان(العرض والتّقديم»[1].

ومن هنا فإنّ العرْضَ الجيّد لروافد اللّغة العربيّة،يتوقّف على المدرّس الكفء،والمتمكّن من مادته اللّغويّة،و«لذلك فعرض المادة يتوقف على أمرين اثنين هما:

1- كفاءة المدرّس والفنيات التي يتمتّع بها،والتي تساعده على تحقيق الهدف،وهي مسألة ذاتيّة،لها علاقة بتكوينه ورغبته في العمل،وخصائصه الجوهريّة التي يتمتّع بها.

2- ومن ناحية أخرى الوسائل الممكنة التي تعينه وتسهّل عليه القيام بالمطلوب،ومن ذلك :

- ضرورة اختيار الوسيلة المناسبة لعرض الموضوع،فقد يكون الكتاب المدرسي هو الأنجع،وقد تكون التسجيلات الصوتية،.. أو مطبوعات خاصّة بين أيدي المتعلّمين،أو غيرها من وسائل أخرى تكون وسيلة مناسبة.

- ضرورة مراعاة الجوانب اللّسانيّة،كالعناصر اللّغويّة المطلوبة،التي يجب التركيز عليها،أو الأمثلة الدقيقة التي تيسّر الموضوع أكثر،وكذا الجوانب النفسيّة المؤثّرة في عرض المادة.

[1] دراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ـ أحمد حساني:ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر،(د ط)،2000،ص 146 .

- مراعاة الآليات اللّغويّة المناسبة أثناء العرض،فقد يكون الحوار هو الأسلوب المناسب أو الكتابة،أو السؤال والجواب المباشر،أو غير ذلك مما يناسب الموضوع المقدّم وهي مسألة يختارها المدرّس تمليها عليه خبرته بالعمل».[1]

ت/ التدرّج في تدريس روافد اللّغة العربيّة:

يعدّ التدرّج آلية تربوية معلومة،و هو أمر طبيعي يتماشى مع طبيعة الاكتساب اللّغوي،ولذلك وجب أخذُ هذا العامل بعين الاعتبار،أثناء وضع البرنامج التّعليمي لروافد اللّغة العربيّة.

5/ كما أنّ للتدريس طرائق تربوية عديدة، فمنها الطرائق التقليدية مثل الطريقة الإلقائية والقياسية والاستقرائية،ومنها الطرائق الحديثة النشطة، مثل طريقة حل المشكلات، وطريقة المقاربة النصية، التي تعدّ الطريقة المعتمدة حاليا في تدريس الرّوافد اللّغوية من طرف المنظومة التربوية الجزائرية، إذن فالمقاربة النّصيّة:من حيث هي مقاربة تعليميّة (Approche Didactique) فهي الطّريقة الاستقرائيّة المعدّلة،التي تنطلق في دراسة روافد اللّغة العربيّة من النصّ الأدبي،وهي أحدث الطّرق،وتقوم على تحليل الظواهر اللّغوية في النصّ وما فيها من الخصائص،ويعقب ذلك استنباط القاعدة أو الخلاصة منها،وأخيرا تأتي مرحلة التّطبيق.. وفيها يتمّ تدريس روافد اللّغة في ظلّ اللّغة،وتمزج القواعد اللغوية بالتراكيب،والتعبير،والقراءة بدل تدريسها مستقلّة[2].

كما تعتمد المقاربة النصيّة على دراسة الظواهر النصيّة من خلال وظائف الكلمات داخل التّركيب،وتحليل الألفاظ والجمل،ونقد الأساليب اللّغوية ودراسة الخصائص التركيبيّة لبعض الفقرات،وإدراك المعنى وفهم السّياق والمقام،واستكشاف طاقات النصّ التعبيريّة والبُنى العميقة للّغة،والاستعمالات المختلفة كل ذلك بهدف إكساب المتعلّم القدرة على إنتاج نصّ على منواله،أو الكفاءة في توظيف بعض خصائصه،وذلك بعد معرفة العلاقات بين مكونات النصّ. [3]

[1] مقاييس بناء المحتوى اللغوي : د/ عبد المجيد عيساني:مطبعة مزوار،الوادي،الجزائر،ط1،2010 ،ص 12 – 13 .
[2] ينظر: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق :د/حسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية،(د - ط) ،(د - ت)، ص 222.
[3]

كما أن للتدريس استراتيجيات عديدة مثل إستراتيجية حل المشكلات وغيرها، ومن هنا فإنّ

إستراتيجية التدريس هي:«خطة عمل عامة، توضع لتحقيق أهداف معينة..وتصمّم الاستراتجية في صورة خطوات إجرائية،ويوضع لكل خطوة بدائل تسمح بالمرونة عند تنفيذ الاستراتيجية،وتتحول كل خطوة من خطواتها إلى تكتيكات؛أي إلى أساليب جزئية تفصيلية،تتم في تتابع مقصود ومخطط،في سبيل تحقيق الأهداف المحددة،وهكذا ترى أنّ الاستراتيجية:هي مجموعة قرارات يتخذها المعلم،وتنعكس تلك القرارات في أنماط من الأفعال،يؤديها المعلم،والتلميذ في الموقف ألتعليمي»[1].

وتُعرّف أيضا على أنّها«عبارة عن إجراءات التدريس،التي يخطّطها القائم بالتّدريس مسبقا،بحيث تعينه على تنفيذ التدريس على ضوء الإمكانيات المتاحة،لتحقيق الأهداف التدريسية لمنظومة التدريس التي يبنيها،وبأقصى فاعلية ممكنة»[2].

وعليه يتّضح أنّ إستراتيجية تدريس الرّوافد اللّغوية، تعني تلك الخطوات الأساسية التي خطّط لها المدرّس،قبل تنفيذ درسه مع المتعلمين،بغرض تحقيق أهداف المنهج المحدّدة والمقصودة،إنّها تلك المذكرة الأنموذجية التي صمّمها المدرّس،وهو يستعدّ لإنجاز درس معين.

إنّ المدرّس الكفء هو الذي يضع في حسبانه كلّ ما له صلة بنجاح درسه،والوصول بالمتعلّم إلى الأهداف المرجوّة من المنهج لحدوث التعلّم الفعّال،فيستقطب كلّ الوسائل المساعدة على ذلك،كاختيار الطريقة الأنجع،والوسيلة التربوية الأكثر توضيحا،مع توفير المناخ الصفي،واستغلال دوافع المتعلمين مع مراعاة استعداداتهم وميولهم،وحاجاتهم،زيادة على ذلك رغبته الشديدة في إتقان مهنته وأدائها على أحسن وجه بمهاراته وتمكنه من المادة والإلمام بها ...الخ فإن«لإعداد الدروس أهمية كبيرة،وأثرا عظيما في نجاح المدرس في مهنة التعليم،فإذا ما سيطر المعلم على مادته بعد بضع سنوات من الخبرة والتجربة انتظرنا

[1] اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس :د/كوثر حسين كوجك :عالم الكتب ،القاهرة ،مصر،ط2 – 2001 ،ص 301-302.
[2] استراتيجيات التعليم المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم:عبد الحميد شاهين،مرجع سابق،ص 22 .

منــه زيــادة الاطلاع،واســتمرارا فــي البحــث ،مــاهرا فــي تدريســه،مرتب الأفكــار،منظم العمل،يُرجع إليه في حلّ المشكلات»[1].

وتتّصف الاستراتجية التعليمية الجيدة بالمواصفات التالية :

1- أن تكون شاملة ،بمعنى أنها تتضمن كل المواقف والاحتمالات المتوقعة.

2- أن ترتبط ارتباطا واضحا بالأهداف التربوية والاجتماعية والاقتصادية.

3- أن تكون طويلة المدى،بحيث تتوقع النتائج وتبعات كل نتيجة.

4- أن تتسم الاستراتيجية بالمرونة والقابلية للتطوير،إذا دعت الحاجة.

5- أن تكون عالية الكفاءة من حيث مقارنة ما تحتاجه من إمكانات عند التنفيذ،مع ما تنتجه من مخرجات تعليمية[2].

ولعلنا في هذا المقام بحاجة إلى تعريف أسلوب التدريس؛لنجد العلاقة والفرق بين الاستراتجية والأسلوب والطريقة؛لأنّ كثيرا من المدرسين في مرحلة التعليم الثانوي من يعتبر هذه المصطلحات مترادفات لها نفس الدلالة.

فأسلوب التدريس:«هو مجموعة قواعد أو ضوابط تستخدم في طرائق التدريس، لتحقيق أهداف التدريس، ويعرف أسلوب التدريس بأنّه:الكيفية التي يتناول بها المعلّم، أو المدرّس طريقة التدريس في أثناء قيامه بعملية التدريس، أو هو ما يتبعه المدرّس في توظيف طرائق التّدريس بفعالية تميزه من غيره من المدرسين، فالأسلوب هو جزء من الطريقة يرتبط بصورة أساسية بالخصوص الشخصية للمعلم أو المدرس، فقد تكون طريقة المحاضرة ،ولكن التقديم فيها يتم بأكثر من أسلوب وهكذا العرض والخلاصة، فالأسلوب وسائل يستخدمها المدرس لتنفيذ الطريقة، وهذا يعني أن الطريقة يمكن أن تنفذ بأساليب مختلفة»[3].

[1] تعلم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق:د/حسن شحاتة،الدار المصرية اللبنانية،القاهرة،مصر،ط6 ،2004،ص 10.
[2] اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس،د/كوثر كوجك،مرجع سابق ،ص 302.
[3] الكافي أساليب تدريس اللغة العربية:د/محسن علي عطية،مرجع سابق ،ص57.

ومن هنا يتّضح لنا جليا أنّ أساليب التدريس تعني:كيفية تناول المدرس الطريقة التي سيعتمدها في أجزاء درسه للمتعلمين، فهو مهارات المدرّس،وفنياته في التدريس، وكذا ذكاؤه وخبرته وكفاءته في مجال التدريس، ولذلك نجد المتعلمين قد يستجيبون للمدرّس، الذي تتوافر فيه هذه الخصائص، وقد لا يستجيبون لمدرّس آخر،ومن هنا يحدث التفاوت بين المدرّسين في تقديم المادة اللّغويّة للمتعلّمين، فلو سألنا مجموعة من المتعلّمين في نفس الصف،حول مسألة استجابتهم للدّرس المقدّم من طرف المدرّس، و تفاعلهم معه، لوجدنا إجاباتهم متفاوتة، فيقولون مثلا:نحن نفهم جيّدا،ونستوعب المواضيع والدروس بكيفية جيّدة عند المدرس(أ) والعكس عند المدرّس(ب)،ومنهم من يوضّح الأمر فيقول أسلوب المدرّس (أ) أفضل من أسلوب المدرّس(ب)،فلأساليب التّدريس أهمية بالغة في التّحصيل اللّغوي لدى المتعلمين.

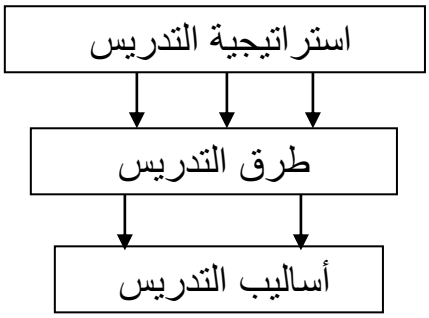
ومن هذا المنطلق يمكننا إيجاد العلاقة بين الاستراتجية والطريقة والأسلوب وكذلك الفرق بينها حيث إنّ:«استراتيجية التّدريس أشمل من الطريقة، فالاستراتيجية هي التي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف، والمتغيرات في الموقف التدريسي، أمّا الطريقة فإنّها بالمقابل أوسع من الأسلوب.

إذا فطريقة التدريس هي وسيلة الاتصال، التي يستخدمها المدرّس من أجل إيصال أهداف الدرس إلى طلابه، أمّا أسلوب التدريس فهو الكيفية التي يتناول بها المدرس الطريقة (طريقة التدريس)، والاستراتيجية هي خطة واسعة وعرضية للتدريس ..وهي مفهوم أشمل من الاثنين، فالاستراتيجية يتم انتقاؤها تبعا لمتغيرات معينة، وهي بالتالي توجه اختيار الطريقة المناسبة، والتي بدورها تحدّد أسلوب التدريس الأمثل،والذي يتم انتقاؤه وفقا لعوامل معينة»[1].

من هنا نستنتج أنّ الاستراتيجية في التدريس هي الأشمل والأوسع نطاقا،وأمّا الطريقة فتمثل جزء منها،وأنّ الأسلوب هو جزء من الطريقة أو من وسائلها،«فالاستراتيجية تتضمن جميع إجراءات التدريس التي يخطط لها المدرس مسبقا؛لتعينه على تنفيذ التدريس في ضوء الإمكانيات المتاحة، لتحقيق الأهداف التدريسية، متضمنة أبعادا مختلفة من أهداف وطرائق

[1] استراتيجية التدريس المتقدمة :عبد الحميد شاهين ،مرجع سابق ،ص 24 .

تـــدريس ومعلومات،فالاســـتراتيجية تشـــتمل علـــى الأهـــداف والتنظـــيم الصـــفي لحصـــة الـدرس،والمثيرات المستخدمة،واسـتجابات الطلبـة الناتجـة عـن تلـك المثيـرات التـي ينظمهـا المدرس،ويخطط لها،وتأسيسا على ذلك تقع الطريقة ضمن محتوى الاستراتيجية،في حين يقع الأسلوب ليمثل جزءا من الطريقة»[1].ويمكن تمثيل ذلك وفق المخطط الآتي:



[1] الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية :د/محسن علي عطية ،مرجع سابق ،ص 57.

الفصل الأول:

مناهج تدريس الرّوافد اللّغويّة(ما قبل الإصلاح التّربوي وما بعده).

أولا: أسس بناء المنهاج الدراسي.

ثانيا: عناصر المنهاج الدراسي.

ثالثا: تخطيط المنهاج الدراسي وتطويره وتقويمه.

رابعا: تعريف الإصلاح التربوي ومتطلباته.

خامسا: مناهج التّدريس في المنظومة التّربويّة الجزائريّة.

سادسا:صعوبات تدريس روافد اللّغة العربيّة.

تمهيد

بعد ما تعرّضت في التّمهيد إلى ذكر بعض المفاهيم المتعلقة بتدريس الروافد اللغوية،سأحاول في هذا الفصل، أنْ أسلّط الضوء على مناهج التّدريس للرّوافد اللّغويّة(ما قبل الإصلاح التّربوي وما بعده)؛ بغرض الوصول إلى أهم المناهج الدراسيّة التي تبنّتها المنظومة التّربوية الجزائرية،لتطوير العمليّة التّعليميّة/التّعلّميّة، والسموّ بها إلى المرتبة اللاّئقة بها.

فموضوع المناهج الدراسيّة يعدّ من أهمّ موضوعات العمليّة التّعليميّة/التعلّميّة، بل هو لبّها وأساسها الذي تقوم عليه، فهو النقطة الأساسية التي تصل المتعلّم بالعالم المحيط به، وهو الوسيلة التي تصل بها الأمّة إلى ما تطمح إليه من غايات وأهداف، قد تصل إليها إمّا على المدى القريب أو البعيد، ولا أعتقد أني أبالغ، إذا قلت إنّ المنهج الدراسي هو مستقبل الأمة على جميع الأصعدة، فهو عماد تربية الفرد فكريا واجتماعيا وثقافيا، وهو تكوينه العلمي.

ولهذا ينبغي على واضعي المنهاج المدرسي والمشرفين عليه، أنْ يضعوا نصب أعينهم أنّ بناءه بناءً متينا قويا، والتّخطيط له بدقّة ووضوح، والتّصميم له تصميما محكما،هو من أدقّ المسائل التّربويّة وأعظمها؛ نظرا لكون وضع منهاج دراسي، معناه ضبط وتحديد هويّة المجتمع وقيمه وثقافته وفلسفة الحياة فيه وتطلّعاته.

ومن هنا نحاول طرح الأسئلة الآتية:ما الأسس التي يُبْنَى عليها المنهاج الدراسي؟وما هي عناصره، وكيف نخطّط له؟، وما حاجتنا لتطويره وتعديله وتقويمه، وما هي أنواع المناهج الدّراسية الّتي تبنّتها منظومتنا التّربوية الجزائريّة؟.

و قبل الإجابة على هذه الأسئلة ،لا بأس أن أقدّم مفهوم المنهاج الدراسي،الذي ورد بالمفهوم التقليدي وبالمفهوم الحديث.

1- المفهوم التقليدي للمنهاج الدراسي:

ففي مجال المناهج لا يختلف معنى المنهاج في جوهره عن كونه وسيلة منظّمة ومحدّدة تساعد في الوصول إلى غاية أو غايات محدّدة،ومن هنا فالمفهوم التقليدي للمنهاج يعتبر أنّ

المنهاج:«نبع من التّربية التقليدية التي تعتبر أنّ الهدف الأسمى للتّربية هو تزويد المتعلّم بأكبر قدر من المعلومات وذلك تماشيا مع اعتقادهم بأنّ للمعرفة قيمة في حدّ ذاتها وبأنّ تزويد المتعلّم بهذه المعرفة يكفي لتوجيه سلوكه بما يتّفق مع مضمون هذه المعرفة»[1].

من خلال هذا التعريف، نستنتج أنّ المفهوم التّقليدي للمنهاج الدّراسي، إنّما يقتصر على توصيل المعلومات والمعارف والمضامين للمتعلم؛قصد استرجاعها وقت الامتحانات الرّسمية،باعتبار أنّ هذه المعارف والمضامين،هي الأهداف المرجوّة والمستهدفة من العمليّة التّعليميّة/التّعلّميّة برمّتها،دون مراعاةٍ لحاجيات وميولات وطموحات المتعلّم.الذي يُعدّ الرّكن الأساس في هذه العمليّة.

2/ المفهوم الحديث للمنهاج الدراسي:

مع بداية القرن العشرين عالج كثير من المربّين والتربويين مفهوم المنهاج الدراسي،«حيث ظهرت الكتب المتخصّصة والمجلّات والنشرات العلميّة ذات الاختصاص العلمي،خاصة بعد ظهور كتاب المنهاج لمؤلفه "بوبيت" BOBBITT عام 1918م،وبتغير طبيعة المعرفة وتغير مفاهيم التّعليم والتّعلّم،وتغيّر متطلبات الحياة الاجتماعية،كانت الحاجة إلى تغيير مفهوم المنهاج، فلقد لاحظ "ديوي"أنّ أحد المشاكل الرئيسية التي تواجه التّربية وبشدّة هي انفصال المنهاج عن الخبرة الحياتيّة»[2].

وقد اختلف علماء المناهج والتربويون المعاصرون في تعريفهم للمنهاج التّربوي بمفهومه الحديث،« فَيَرَى "جلاتهورن" أنّ تعريف المنهاج من أصعب التعاريف جميعها؛لأنّ مصطلح " المنهج" استخدم بمعان مختلفة منذ بداية تكوين المجال»[3].

وأمّا الباحث " محمد محمود الخوالدة" فيعرِّفه على أنّه:«مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم والمبادئ والقيم التي تقدّم إلى المتعلّمين في مرحلة تعليميّة بعينها،وتحت

[1] المنهاج:المفهوم،العناصر،الأسس،التنظيمات،التطوير:د/حلمي أحمد الوكيل،د/محمد أمين المفتي،مكتبة الأنجلو مصرية،القاهرة،مصر،ط1، 1999، ص 5-6.
[2] بناء المناهج التربوية: محمد هاشم فالوقي:المكتب الجامعي الحديث،الإسكندرية،مصر،(د ط)، 1997م، ص26.
[3] قيادة المنهج: جلا تهورن ألن: ترجمة: سلام سلام وآخرون،جامعة الملك سعود،الرياض،السعودية، (د ط)،(د ت)،ص26.

إشراف المدرسة الرّسمية وإدارتها،إلا أنّ المنهاج التربوي في الواقع قد يتجاوز هذا التّعريف ويصبح:مجموعة منظّمة من النوايا التّربويّة الرّسميّة أو التّدريس أو كليهما»[1].

كما يُعرَّف المنهاج بمفهومه المعاصر على أنّه:« مخطّط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليميّة وتدريس وتقويم،وهي مشتقة من أسس فلسفيّة واجتماعيّة ونفسيّة ومعرفيّة ويكون مرتبطا بالمتعلّم ومجتمعه،ومطبقا في موافق تعليميّة داخل المدرسة وخارجها وتحت إشراف منها،بقصد الإسهام في تحقيق النموّ المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقليّة والوجدانيّة والجسميّة وتقويم مدى تحقق ذلك كلّه لدى المتعلّم»[2].

من خلال التعريفات السابقة للمنهاج الحديث،نستنتج مدى المفارقة بينها وبين المفهوم التقليدي للمنهاج،فإذا كان هذا الأخير قد ركّز بنسبة عالية على الكمّ المعرفي،فإنّ المفهوم الحديث للمنهاج الدراسي يركّز على المتعلّم وميولاته واهتماماته ومشاكله وقدراته،باعتباره العنصر الأساس في العمليّة التّعليميّة/ التّعلّميّة،زيادة على ذلك فإنّ المنهاج الحديث يعتبر أنّ مكوّنات المنهاج وعناصره كلّها تشكّل نسيجا متشابكا لا يمكن فصل عنصر منه عن الآخر،وهذا كلّه مبنيا على أسس فلسفية واجتماعية وثقافية ونفسية سأتعرض لها في حينها.

ومما سبق ذكره يمكن ذكر التعريف الإجرائي للمنهاج المدرسي وهو أنّه:«مجموعة الخبرات التربوية التي تهيّؤها المدرسة للمتعلّمين سواء داخلها أو خارجها،وذلك بغرض مساعدتهم على النموّ الشامل والمتكامل؛أي النموّ في كامل الجوانب العقلية،الثقافية،الدينية،الاجتماعية،الجسمية،النفسية،والفنيّة،نموّا يؤدي إلى تعديل سلوكهم وتكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم وابتكاراتهم حلولا لما يواجههم من مشكلات»[3].

من خلال هذا التعريف الإجرائي للمنهاج المدرسي نستنتج أنّه يركّز على دافعية وميول وخبرات ومكتسبات المتعلّم القبليّة وتفعيلها وتنميتها؛أيْ الانتقال بالمتعلّم من مجرد خزّان

---

[1] أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب المدرسي، محمد محمود الخوالدة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2004م،ص18.

[2] المنهج المدرسي المعاصر:د/جودت سعادة،د/إبراهيم عبد الله،دار الفكر،عمان،الأردن،2004م،ص64.

[3] المنهاج: المفهوم،العناصر،الأسس،التنظيمات،التطوير،د/حلمي أحمد الوكيل،د/محمد أمين المفتي،ص6-7.

تملأ فيه المعارف والمعلومات ليسترجعها وقت الامتحانات الرّسمية،إلى متعلّم منتج ومبدع يبدي رأيه ويشارك في العمليّة التّدريسيّة بقوة؛أيْ الانتقال به من التّعليم إلى التّعلم بنفسه.

أمّا المقصود بكلمة المنهاج عند أهل التّربيّة فهو:«تنظيم وتخطيط لأنشطة المتعلمين بطريقة منظّمة مقصودة،سواء كانت هذه الأنشطة داخل المدرسة أم خارجها،وسواء كانت مرتبطة بجوانب تعليميّة أم تدريبيّة..»[1].

وعلى هذا الأساس يُوصي المشرفون على العملية التعليمية ضرورة الاطلاع على المنهاج التربوي،وفهم محتواه فهما صحيحا دقيقا،ونقصد بذلك المدرّس على وجه الخصوص؛إذْ لا يمكن له بأيّ حال من الأحوال القيام بهذه المهمّة الصعبة،دون اتّباع محتوى المنهاج وأهدافه ومراميه.

نستنتج من هذا التعريف،أنّ المنهاج التّربوي بما يحتويه من مكونات وخبرات ودروس وروافد لغويّة ومحتويات،موجهّة لتنمية قدرات ومهارات وخبرات المتعلّمين،قد خُطِّطَ وصُمِّمَ من أجل مستقبل الأمة بأسرها،وهو الذي يحكم عليها مستقبلا بالنجاح أو الفشل،في جميع المجالات،سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية أو فكرية.

ومن هنا نستطيع القول أنّ تخطيط وتصميم المنهاج الموجّه للمدرّسين وبالتالي للمتعلّمين،هو مقياس تقدّم أمة ما أو تراجعها.

نستنتج من التعريفات السابقة،أنّ المنهاج المدرسي،هو جميع الخبرات التربويّة التي تقدّمها المدرسة إلى المتعلّمين داخل الأقسام،وفق أهداف تربويّة محدّدة ومقصودة ومنشودة من طرف المشرفين على العمليّة التّعليميّة /التّعلّميّة،وهو فيما ـ نرى ـ ليس عبارة عن مجموعة الأنشطة التّعليميّة التي يتلقاها المتعلّمون داخل القسم من أجل النجاح في نهاية المرحلة الدراسيّة،بل هو مجموع المعارف والسلوكات،المرغوب فيها من طرف الجهة الوصيّة لهذا المتعلّم،و تطلّعات المجتمع وطموحاته وفق ثقافته وعاداته وتقاليده،وسياسة الدولة وإديولوجيتها،مع التّركيز على مراحل تطوّر النموّ العقلي والجسمي للمتعلّم؛أيْ

[1] اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس:أد/كوثر حسين كوجك، عالم الكتب،القاهرة،مصر،ط2001،2م،ص11-12.

الأساس النّفسي له،دون أنْ ننسى مواكبة التطوّرات العلميّة والتكنولوجية التي وصلت إليها الحضارة الإنسانية المعاصرة،ومن هنا ينبغي علينا التطرّق لأسس بناء المنهاج الدراسي.

أولا:أسس بناء المنهاج الدراسي:

إنّ المنهاج الدراسي كما أسلفنا الذّكر،يهدف أساسا إلى إعداد المتعلّمين للحياة في زمن معيّن في مجتمع معيّن،له خصائصه ومؤثّراته التي تؤثّر في النشاط الإنساني،وعلى هذا الأساس ينبغي أنْ يعكس المنهاج الدراسي الحياة الاجتماعية والسياسية والسيكولوجية والتطوّرات العلميّة المعرفيّة،ومن هنا فالمنهاج الدراسي يُبنى على مجموعة من العوامل والأسس ومن بينها:

1/ الأساس الثقافي والحضاري للمجتمع:

مما لا شكّ فيه أنّ بناء المنهاج الدراسي يخضع في كافة المستويات التّعليميّة لطبيعة المجتمع،من حيث فلسفة الحياة فيه وثقافته وآماله وطموحاته التي يريد تحقيقها في أبنائه لذلك تختلف المناهج الدراسيّة من مجتمع لأخر وبما أنّ هذا البحث يخص المنظومة التربويّة الجزائرية فإنّ حديثنا سينصب حول المجتمع الجزائري وثقافته.

ومن هذا المنطلق ينبغي أنْ يُبنى المنهاج المدرسي في الجزائر على أساس الثقافة الجزائرية وأوضاع ومميزات وخصوصيات المجتمع الجزائري،فمصطلح التراث الاجتماعي«يدل على المعتقدات جميعها المتكونة من عناصر كثيرة متداخلة منها النظام الأسرى،والأعراف والعادات والتقاليد والفنون،والمعرفة والأفكار والمهارات،وطرائق العيش والنظم والقوانين والأهداف،والمثل العليا والقيم والآراء الدينية والاتجاهات السياسيّة والاقتصادية والآداب والأخلاق ووسائل الاتصال ..الخ»[1].

وعليه ينبغي أنْ يُراعي مُصَمِّمُو المنهاج المدرسي هذه العناصر متكاملة؛حتى يتسنى للمتعلّم التعامل مع ما يحيط به داخل مجتمعه لا أنْ تُصَدَّرَ له عناصر مجتمع آخر غريبة عنه ونطالبه بتحصيلها فهي بعيدة عنه ـ طبعا ـ.

[1] اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها:د/طه علي حسين الديلمي،د/ سعاد عبد الكريم الوائلي:دار الشروق،عمان،الأردن ط1، 2005، ص26.

وعليه فلا بدّ من«مراعاة المجتمع ومشكلاته التي يعاني منها،وكذلك التّطلعات التي يطمح إليها حتى يتمكّن المتعلّمون من إدراك ممارسة مبادئ المجتمع وقيمه وعاداته،وذلك للمحافظة على تطوير المجتمع وتقدّمه»[1].

ومن هنا ينبغي أنْ يكون المنهاج المدرسي في المنظومة التّربويّة الجزائريّة مستمدّ مبادئُه من مصادر رئيسيّة مهمة تخصّ المجتمع الجزائري والعربي عامة ومنها مثلا:

-أنْ يشتقّ من أصول الثقافة الجزائرية وتراثها العربي الإسلامي وكذلك أصول الثقافة العربيّة الأصلية.

- الواقع الذي تعيشه الجزائر والأمة العربيّة ككلّ والتحدّيات المعاصرة التي تواجهها.

- واقع التّدريس في الجزائر والمشكلات التي يعاني منها.

-«الحضارة العالمية المعاصرة،وما تتميز به من علوم وأفكار إنسانية»[2].

2/الأساس النفسي :

يعدّ العامل النفسي مهمًّا جدًّا في عمليّة بناء وتصميم المنهاج المدرسي،وعليه ينبغي على واضعي المنهاج أنْ يعرفوا كيف ينموا المتعلّم،ويتطوّر من الناحية الجسميّة والعقليّة والخلقيّة،ونحن هنا أمام متعلّم السنة الثالثة من التّعليم الثانوي الذي يتميّز بخصائص تختلف عن متعلّم الأطوار الدراسيّة السابقة فمعدل سنّه هو ثمانية عشرة سنة، فهو يتميّز بأنّه بين المراهقة وإبراز الذات..الخ.

إنّ الفرد يكتسب ذاته نتيجة الخبرات المباشرة وغير المباشرة،التي مرّ بها في بيئته الاجتماعية والثقافية والتقنية والحضارية،والطبيعية«وهنا تكون العمليّة التّربوية عمليّة تشكيل الفرد،وهنا أيضا يكون كلّ من المتعلّم والمنهج التّدريسي ذا أثر بتوجيه المتعلّم وإرشاده،وأنّ معرفة الأسس النفسية كالتربية والإلمام بها يكون على درجة كبيرة من الأهميّة عند التعامل مع اختيار المحتوى التعليمي وتحديده،ووضع استراتجيات التّدريس

[1] النظام التربوي والمناهج التعليمية: وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الحراش،الجزائر، 2004،ص136.

[2] اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها:د/طه علي حسين الديلمي،د/سعاد عبد الكريم عباس الوائلي،مرجع سابق،ص27.

وطرائقه..ويمكن أنْ نخلص من هذا،إلى أنّ الأسس النفسيّة للمنهج تعني الحقائق النفسية والنتائج العلميّة التي توصّل إليها الفكر التّربوي نتيجة لأبحاث علم النفس،وبخاصة علم النفس التّعليمي،وأن هذه الأبحاث تؤدى دورا مهما في بناء المناهج،وتحديد محتوياتها وأساليب تنظيماتها واستراتجيات تطبيقاتها»[1].

وعليه ينبغي أنْ تُراعى مجموعة من المبادئ أثناء عمليّة بناء المنهاج وتصميمه وتخطيطه كأنْ يراعى مثلا:أنّ المتعلم يتعلّم بشكل جيّد،إذا كان العمل منسجما مع مستوى نضجه،وإذا كان التّعلّم مرتبطا أصلا بأغراض المتعلّم وواقعه،إضافة إلى ذلك وجود الفروق الفردية بين المتعلّمين..الخ.

فالتّربيّة«تَسْمَا في المقام الأوّل إلى مساعدة الفرد المتعلّم على النموّ الشامل المتكامل من خلال ما تقدّم في مناهجها الدراسيّة،ومن هنا فالمنهاج الجيّد،هو الذي يضع في الحسبان الخصائص النفسيّة،وخصائص النموّ في كلّ مرحلة من مراحل المتعلّم،وذلك بالاعتماد على الدراسات والأبحاث التّربويّة والنفسيّة في هذا المجال»[2].

ومن هنا فإنّ معرفة خصائص المتعلّم«تساعد مُخطِّط هذا المنهج على اختيار مكوناته بحيث تتلاءم مع هذه الخصائص،وتتناسب مع طبيعة التّلميذ الذي يُوضع من أجله المنهج وبذلك يمكن أن يتحقق هدفان في وقت واحد هما:بناء شخصية التلميذ،والوقاية من المشكلات التي تساعد المربي على اختيار الدراسة المناسبة،في الوقت المناسب للتلميذ وتدريسها بالطريقة المناسبة»[3].

3/الأساس العلمي المعرفي :

نقصد هنا بالأساس العلمي المعرفي الحقل الأكاديمي وطبيعة المعرفة وبنية المادة العلمية،وما يجب أن تكون عليه من ترابط وتسلسل وانسجام داخلي وخارجي،فعلى هذا الأساس يتمّ اختيار المعارف الأكاديمية المتخصّصة،التي يمكن أن يحتويها المدرّس وتُقدّم إلى المتعلّمين،لتحقيق نوع الفرد المرغوب فيه مستقبلا.

---

[1] المرجع نفسه،ص24.
[2] النظام التربوي والمناهج التعليمية: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، مرجع سابق، ص137.
[3] اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس: د/ كوثر كوجك: مرجع سابق، ص18.

ولمـا كانـت المعرفـة متجدّدة،وكـذلك البحـث العلمـي دائـم الكشـف عـن الجديـد باستمرار،ينبغي أيضا على المشرفين على المنهاج المدرسي أنْ يواكبوا هذا التطوّر والتجدّد علـى المستوى المعرفـي العلمـي،ومن هـذا المنطـق وجـدنا المنظومـة التّربويـة الجزائريّـة قد انتقلت بالمنهج الدراسي من بيداغوجيا المعارف إلى بيداغوجيا الأهداف ثم الكفاءات،وينبغي أن نعْرِف أن«هناك علاقة بين المنهـاج وخصـائص المجـال المعرفـي،فمن خصـائص المجـال المعرفي:المعلومـات وطريقـة البحـث واكتسـاب المعرفـة،وأنّ هـذه المعلومـات تُقسّـم إلـى مستويات عديـدة أهمّهـا الحقـائق النوعيـة،وهي تلـك الحقـائق التـي تتطلّـب عمليـات ومهـارات محدّدة تتعلّق بـإدراك الحـواس مباشـرة،ومن واجـب المنـهج أنْ يختـار التفاصـيل التـي يدرسـها المتعلم بعناية،ويربط بينها بطريقة تساعد على تفسيرها في إطار فكري معين،وهنـاك الأفكـار الرئيسية،وهي التي تمثل بنية المادة الدراسيّة،وتعدّ هذه الأفكـار معرفـة ديناميكيـة،فهي تحـرّر العقل وتجعلـه أقدر علـى فهم الأشياء وتحليلهـا،وعلى المنـهج هنـا أن يجعلهـا محـور اهتمامـه وهناك المفاهيم،وهي أفكار مجرّدة تتكوّن من خبـرات أو مـواد دراسيّة متتابعـة،والمنهج هنـا يتألّف من مفاهيم متدرّجة يتلقاها المتعلّمون في صفوفهم المختلفة..»[1].

4/الأساس الفلسفي الإيديولوجي:

إنّ تحديـد فلسـفة النظـام التّربـوي،كثيرا مـا تكـون مسـتمدّة مـن فلسـفة النظـام السياسـي والاقتصـادي والاجتمـاعي،وعلى هـذا الأسـاس يتقـرّر نـوع الأنشـطة التّعليميّـة ونـوع المـادة المدرّسـة للمتعلمين،ومـدى عمقهـا واتسـاعها وطريقـة ترتيبهـا وطبيعـة الأهـداف والغايـات المرجوّة منها.

فعلينـا أوّلا أنْ نعـرف طبيعـة النظـام السياسـي والاقتصـادي الجزائري؛لنسـتنتج منـه السياسـة اللّغويّـة والتّربويّـة الجزائريّـة،ومعلوم أنّ الجزائـر تـؤمن بديمقراطيـة التّعليم؛ولـذلك جاءت مناهجها التّعليميّة وفق هذا المبدإ.

ومن هنا فالتعرض إلى الأسس الفلسفية«فإنّه يعني أنّ المنهج يشتمل علـى أسـاس فكـري يتناول الإنسان والعالم الذي يعيشه،باعتبار أنّ الإنسان هو غايـة التعلّم،الـذي يكـون من خـلال

[1] اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص30.

المنهج المدرسي،وباعتبار أن العالم الذي يعيشه سوف يتعامل معه ويغير فيه أو يتغير له،وهذه الجوانب من غير شكّ لها صلة وثيقة بالمنهج المدرسي؛لأنّها تؤثّر سِلبا أو إيجابا،و من هنا لابدّ لكلّ منهج من أن يعتمد في صناعته أولا و آخرا،على دراسة نظرية للمعرفة بكلّ جوانبها وأبعادها ومتناولة الأسس الفلسفية بجميع أبعادها،ومنها طبيعة المعرفة وطرق الحصول عليها وتصنيفها وتقويمها وطرق تقديمها»[1].

ومن هذا المنطلق نستنتج أنّ الأسس الفلسفية للمنهاج أصبحت تتطلّب التّركيز على ما يأتي[2]:

1-اهتمام المنهاج باحترام شخصية المتعلّم،وبيان أهميّة دوره في المجتمع،بإثارة اهتماماته في كلّ مناشط التّعليم لتنمو قدراته الخاصة والعامة.

2-الاهتمام بذكاء المتعلّم وفكره،بإتاحة الفرص أمامه لممارسة حريّة التّفكير،ومناقشة المشكلات الاجتماعية التي تواجهه،وكيفية إيجاد الحلول لها.

3-الاهتمام بقدرة المتعلّم على التّفكير النّاقد،من خلال تعلّمه كيف يفكّر،وكيف يتأمّل،وضرورة تدريبه على استخدام الطّرق العلميّة في حلّ مشكلاته.

وعليه ينبغي على واضعي المنهاج المدرسي،أن تكون أمامهم منهجيّة واضحة وصحيحة بعيدة عن الغموض والتبعيّة؛حتى تتناسب مع المتعلمين وقدراتهم،فالمنهاج المدرسي يحتاج إلى تصوّر واضح من الدولة الجزائرية؛حتى تسمو بالمنظومة التربويّة إلى المرتبة اللاّئقة بها.

ثانيا: عناصر المنهاج الدراسي:

تتكون المناهج الدراسية عادة من أربعة عناصر أساسيّة وهي:

أ/ الأهداف:وهي«جمل أو عبارات تصف مجملها نوع الإنسان المطلوب من المنهج،ويشير كلّ منها (خاصة الأهداف السلوكية) لماهية المهارة أو السلوك الّذيْن سيتخرّج

[1] المرجع نفسه،ص22.
[2] المرجع نفسه ،ص23.

بهما المتعلّم بعد التّعلّم والتّعليم،وتكون أهداف المنهاج من حيث الحجم في نوعين:عامة فيما يشار إليها بالغايات والأغراض،ثمّ خاصة فيما تعرف بالأهداف السلوكيّة،أمّا من حيث النوع أو التركيز السلوكي فتكون:إدراكية وعاطفية وحركية واجتماعية.

وتنبع الأهداف المنهجية من غايات وأغراض وأهداف سلوكية،من دراسة فلسفة التربية والتاريخ المحلي وتحديد تضميناتها،لنوع الإنسان المطلوب خلال مرحلة حضاريّة معيّنة يعيشها المجتمع ..»[1].

يتبيّن لنا من خلال هذا التعريف،أنّ أهداف المنهاج عبارة عن تصوّر منهجي يطمح إلى إيجاد المتعلّم المرغوب فيه مستقبلا لدى أمّة معيّنة؛أيْ:ما المتعلم الذي تطمح إليه الأمة؟وكيف سيكون مستقبلا بعد تعليمه مهارات وخبرات وسلوكات ومعارف مُخطّط لها من طرف المشرفين على العمليّة التّعليميّة/ التّعلميّة؟.

إنّ هذه الأهداف تنقسم إلى قسمين أساسيين:عامة:وهي الغايات والإغراض والمرامي،وخاصة:وتكمن في الأهداف السلوكية للمتعلّم.

و**في مجال التّربية تُعرّف الأهداف**«على أنّها صياغات صريحة للتغيّرات المتوقعة لدى التلاميذ،خلال صيرورة تربوية معيّنة (1968B.Bloom)،أو هو سلوك نموذجي مرغوب فيه ومعبّر عنه بألفاظ سلوكيّة قابلة للملاحظة (1979G .Mialaret)،أمّا (مجر 1972Mager) فيرى أنّ الهدف: تربوي وقصد مصرح به،يصف التغيرات التي تطرأ على التّلميذ وما سيفعله عندما ينهي تعلّمه بنجاح،ويتّفق معه عبد الله عبد الدايم لكون الهدف تربوي وهو نتيجة مصرح بها بغض النظر عن الوسائل المؤدّية لها»[2].

يتبيّن لنا من خلال هذه التعاريف:أنّ الأهداف التربوية هي عبارة عن مرامي وصياغات مقصودة من طرف المشرفين على التربية للمتعلم المرجو في المستقبل،وهذا ما يؤكده (Bloom) في وصفه للأهداف بقوله:«إني أعني بالأهداف التربوية،التحديد الواضح للطرق الرامية إلى تغيير سلوك التلاميذ؛أيْ الوسائل التي بواسطتها نغيّر طريقتنا في التّفكير

[1] أساسيات المنهج الدراسي: أد/ محمد زياد حمدان:دار التربية الحديثة،(د ط)، 2000 ، ص22.
[2] معجم مصطلحات التربية:مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك:عبد الكريم غريب وآخرون:دار الخطابي للطباعة والنشر،المغرب، ط1، 1994،ص235.

وعواطفهم وأعمالهم»[1]،وعلينا أن نعرف أن أهداف المنهج تشتق من«السياسة التعليمية التي تمارسها الدولة ومن ظروف المجتمع وحاجاته،وما تتطلبه الحياة فيه من إعداد خاص للقوى البشرية،ويراعى عند وضع المنهاج تحليل الحياة المعاصرة إلى نواح وظيفيّة حتى تتّضح الأهداف»[2].

وبما أنّ المنظومة التّربويّة الجزائريّة تبنّت منهاج التّدريس بالمقاربة بالكفاءات فلا بأس في هذا المقام،أنْ أشير إلى أهداف هذا المنهاج ـ ولو اختصارا ـ؛لأنّني سأتعرض لها بالتفصيل لاحقا.

فقد ورد في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي أنّ المقاربة بالكفاءات«تستهدف تنمية قدرات المتعلم العقلية الوجدانية و المهارية؛ليصبح بمرور المراحل الدراسيّة مكتمل الشخصية،قادرا على الفعل والتفاعل الإيجابيين في محيطه المدرسي والاجتماعي،وعموما في حياته الحاضرة والمستقبلية،وحتى يكون المنهاج الدراسي في خدمة هذا التوجّه،كان من الضروري التّركيز على الكيف المنهجي بدلا من الكمّ المعرفي،من خلال نظام الوحدات الذي يمكّن من التّركيز على مضامين بعينها تتوافر على شروط التماسك و التكامل،تمكّن المتعلّم من كيفية الاعتماد على نفسه،و تفجير طاقاته،وإحداث تغيّرات ضرورية في ذاته؛ للتكيف مع حاجات طارئة،إنّه مسعى يمكّن المتعلّم من اكتساب كفاءات ذات طابع مهاري وسلوكي يتكيّف مع الواقع المعاصر،سواء في عالم الشغل أو المواطنة أو الحياة اليومية»[3].

من هنا يتّضح لنا أنّ اختيار هذا المنهاج الجديد كان اختيارا منهجيا فرضتْه متطلّبات الحياة المعاصرة،وبُنِيَ على أهداف واضحة وأكثر تنظيما للعمليَّة التّعليميّة/ التّعلميّة،تستند أساسا إلى ما أقرّته النّظريات التّربوية المعاصرة بخاصة النّظرية البنائيّة،التي تنطلق من كون المعرفة تُبنى ولا تُلقّن،تنتج عن نشاط،وتحدث في سياق،وذات دلالة بالنسبة إلى المتعلّم.

---

[1] قراءات في الأهداف التربوية، كتاب الرواسي2،علي تيعونات،جمعية الإرشاد والإصلاح التربوي،باتنة،الجزائر،(د-ط) 1992،ص64.

[2] فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية: د/محمد صالح سمك،دار الفكر العربي ،القاهرة،مصر،(د ط)، 1998 ،ص71.

[3] الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:وزارة التربية الوطنية،اللجنة الوطنية للمنهاج،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006، ص03.

وعليه فأهداف المنهاج،هي تلك النتائج المعرفية والسلوكية التي يسعى النظام التربوي إلى تحقيقها للمتعلم،ويخرج بها من كلّ سنة تعليميّة،وهي في الوقت ذاته الملامح التي يدخل بها إلى السنة الموالية.

فأهداف المناهج الدراسية تُستمدّ«من الأهداف العامة للتّربيّة في المجتمع والتي تعكس الفلسفة التّربويّة التي يتبناها المجتمع،وتُستمدّ أهداف التّربيّة من ثلاثة مصادر أساسية:أولها: القيم الإنسانية الأصلية،وثقافة هذا المجتمع وتقاليده وعقائده،وهذه الغايات تحاول التربية من خلال المناهج الدراسية تحقيقها في شخصية التلاميذ والطلاب لتخلق منهم أفرادا متميزين بأنبل الصفات الإنسانية،وثانيها:حاجات المجتمع الذي يهيِّئُ الطلاب للعيش فيه ..أمّا ثالثها: فهو خصائص وطبيعة وحاجات المتعلم نفسه،وجوانب نموه العقلي والحركي والوجداني»[1].
ومن هنا نخلص إلى أنّ أهداف المنهج هي نواتج تعليميّة مخطّطة يسعى المشرفون على وضع المناهج الدراسيّة إلى اكتسابها للمتعلّم بشكل وظيفي،يتناسب مع قدراته،ويلبي حاجياته والعمل على إحداث تغيرات ايجابية في سلوك المتعلمين،كنتيجة لعمليّة التّعليم،وعليه فالهدف هو المحصّلة النهائيّة للعمليّة التّعليميّة،وهو الغاية المنشودة والمرجوّة من طرف واضعي ومصممي المنهاج الدراسي،ولا بأس أنْ أذكر أنّ منهج المقاربة بالكفاءات قد وضع أهداف كلّ نشاط دراسي (نصوص أدبية –قواعد اللغة –بلاغة – عروض).

ب/ المحتوى:إنّ محتوى المنهج هو«الأفكار والعناصر الأساسية،أو المدركات والمفاهيم الرئيسيّة المراد أن يتعلمها التلميذ في كلّ صفّ من صفوف المرحلة التّعليميّة،والمحتوى هو وسيلة تحقيق أهداف المنهج؛لذلك يجب أنْ يُصاغ المحتوى بطريقة واضحة،تمكّن المدرّس من فهم المطلوب تدريسه بالضّبط ،دون لبس أو تخمين،ويجب كذلك تحديد المستوى المراد الوصول إليه عند تدريس كلّ مفهوم،وكلّ مدرك من هذه المدركات،والتعميمات هي الخلاصات التي توضّح مستوى التعلّم بالنسبة لعناصر المنهج»[2].

[1] اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس،أ/د:كوثر حسين كوجك،مرجع سابق،ص23.
[2] اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس،أ/د:كوثر حسين كوجك،مرجع سابق:ص 25.

إذن فالمحتوى ينبغي،أنْ يُختار وفق ما يخدم الأهداف المسطّرة في المنهاج الدراسي،فهو المعرفة المنهجيّة المنظّمة؛لأنّه ترجمة الأهداف إلى مضامين علميّة قد تكون في شكل حقائق ومعلومات ومفاهيم ومشكلات وغيرها.

ومن هنا ينبغي على مصمّمي وواضعي وخبراء المناهج،أنْ يختاروا المحتوى المعرفي العلمي وفق الأهداف التي حدّدوها للمنهج،على أن تكون هذه العمليّة متكاملة،ومرتبطة بمكوّنات وعناصر المنهج الأخرى،كالتّقييم والطرائق والوسائل؛لأنّ كلّ هذه العناصر عبارة عن شبكة متداخلة لا يمكن الفصل بين أجزائها؛«بمعنى أنّ المنهج إذا كان يهدف إلى تنمية مفاهيم أو تعميمات معينة،تصبح الوظيفة الرئيسة لجانب من المحتوى أن يتكامل مع الطريقة المستخدمة في التّدريس،والوسيلة التي حدّدت منذُ البداية ..وهذا يعني أنّ عمليّة اختيار محتوى معيّن لمنهج ما،ليست عمليّة محدودة،وإنّما هي عمليّة كثيرة الأبعاد،فهي وإنْ كانت تابعة للأهداف على كافة العمليات الأخرى التي تعني بها بقية مكونات المنهج»[1].

وللإشارة هنا أنّ مضامين الدروس المقرّرة على متعلمي السنة الثالثة من التعليم الثانوي في الرّوافد اللّغويّة (قواعد اللّغة،بلاغة،وعروض) سأتطرّق لها بنوع من التّفصيل والتحليل إنْ شاء الله لاحقا وسأذكر على ـ سبيل المثال لا الحصر ـ بعضا منها بالنسبة لرافد قواعد اللغة العربية،فقد ورد في المنهاج محتويات هذا الرّافد ومنها:الإعراب التقديري ـ إعراب المعتل الأخر ـ إعراب المضاف إلى يا المتكلم ـ إعراب المسند والمسند إليه[2]..الخ

ت /الطّرائق والوسائل التّعليميّة:

1- الطرائق:إنّ طريقة التّدريس تعني«الخطّة الإجمالية الشاملة لعرض مواد تعليم اللّغة وترتيبها بشكل يحقّق الأهداف المنشودة،ويكمن وراء كلّ طريقة تصوّر معيّن لعمليّة التّعليم ووظيفة اللّغة؛أيْ أنّ الطريقة تنطلق من مداخل خاصة،تحكم خطواتها وتضع

[1] المنهج الأسس، المكونات، التنظيمات: د/أحمد حسين اللقاني، مرجع سابق،عالم الكتب،القاهرة،مصر،(د ط)،1994، ص154-155.

[2] منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي(اللغة العربية وآدابها)، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج،مارس، 2006م، ص16.

مسوّغاتها،ولتنفيذ كلّ طريقة يجب أنْ تكون هناك مجموعة من أساليب العمل التي يمكن اتّباعها في الصفّ الدراسيّ»[1].

إذن فالطريقة في التّدريس هي تلك الإجراءات التي يتّبعها المدرّس لمساعدة المتعلّمين على تحقيق الأهداف المنشودة من الدّرس،والمدرّس الكفْءُ هو الذي يستطيع اختيار الطريقة الأمثل والأنسب؛ليُيَسِّر على المتعلّمين فهم الدّرس المعيّن،وقد يستعمل أكثر من طريقة بيداغوجية في الدرس الواحد بما يحقّق له الأهداف المرجوّة.

والمنهاج المدرسي يلحّ على ضرورة اختيار الطرائق النّشطة والملائمة،التي تمكّن من بلوغ الأهداف المرجوة،فالكفاءة« في حدّ ذاتها هي نتيجة إدماج المعارف والمهارات،هذا الإدماج ينجلي عندما يكون المتعلم قادرا على تحقيق نتائج وأداءات محدّدة،وعلى فهمه ما يعمل،وقيامه به في استقلالية تامة،وحسب المقاربة بالكفاءات،فإنّ ذلك لن يتأتى إلاّ بطرائق تدريس نشطة،تسمح للمتعلم بتجاوز اكتساب المعارف إلى الوعي بالذات،واكتساب مختلف الكفاءات والقيم والاتجاهات والقدرة على التفكير المنطقي وحل المشكلات»[2].

فمن بين هذه الطرائق النشطة،طريقة حلّ المشكلات وهي«طريقة تدعو إلى البحث وتثير في المتعلم روح التساؤل الذي يحتاج إلى إجابة وتعدّ أساس بناء المعرفة ،كما أنّها تركّز على نشاط المتعلّم،بحيث تفتح له المجال للتّفكير»[3].

كما ركّز المنهاج على بيداغوجيا المشروع؛لأنّها تعتمد على تشجيع المتعلّمين على النقد والاستكشاف،والمساءلة والبحث عن حلول لقضيا شائكة،كما أنّها تشجّع على توسيع دائرة معارف المتعلّم من المجرّد إلى المحسوس ومن النّظري إلى العملي.

وتعد طريقة التعلّم بالمشاريع أنموذجا للتعلّم المركّز على المتعلّم لكونها:

«- تعطيه الإحساس بالتملّك،حيث إنّها تنطلق من أسئلة محورية قد يطرحها هو نفسه،وتكون هذه الأسئلة ذات علاقة بوحدات النشاط.

[1] اللغة العربة مناهجها وطرائق تدريسها: مرجع سابق، ص103.
[2] منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي(اللغة العربية وآدابها)،مرجع سابق، ص 19.
[3] المرجع نفسه،ص20.

- تخلق لديه الإحساس بالتحدي ذلك أنّ تصميم المشروع من قِبل المتعلّم يتطلّب نظرة تنموية حول هذا المشروع،وذلك بإخراجه من مرحلة التصوّر إلى مرحلة التّنفيذ.

- تمنحه الإحساس بالمسؤولية،حيث يؤدي الدّور المحوري في العمليّة التّعليميّة /التّعلّميّة،بينما يقتصر دور المدرّس على التّوجيه،وعليه فطريقة التّدريس بالمشاريع تركّز على نشاطات تعليمية /تعلمية مفتوحة وقريبة من الواقع المعيشي للمتعلم سواء المدرسي منه أو الاجتماعي»[1].

وقد كشف لنا المنهاج عن بعض مبادئ هذه الطرائق النّشطة والتي هي:

- الربط بين الموارد والمشروع.

- بناء المتعلم لمعارفه بنفسه من خلال كل نشاط تنمية للكفاءات.

- قيام الأستاذ بدور الموجه والمرشد والمنظم.

- تنمية قدرات البحث والاكتشاف لدى المتعلمين.

- إثارة التفكير والاستقصاء.

- غرس روح التفكير النقدي المبني على البناء والرقي.

- توظيف الموارد القبلية لاكتشاف معارف جديدة.[2]

ومن هنا نجد أن منهاج المقاربة بالكفاءات،يلحّ على استعمال الطرائق النّشطة بدل الطرائق التقليدية كالطريقة الإلقائية مثلا التي تجعل المتعلم مجرّد متلقي للمعارف والمعلومات واسترجاعها يوم الاختبار،فهي تكبح فيه روح المبادرة والإبداع والإنتاج.

2- الوسائل التّعليميّة:

تعدّ الوسائل التّعليميّة عنصرا جوهريّا من عناصر المنهاج الدراسي وقد سمّيت عدة تسميات فمنهم من يطلق عليها وسائل إيضاح،ومنهم من يصفها بمعينات التّدريس،أو الوسائل

[1] منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي(اللغة العربية وآدابها)،مرجع سابق ،ص20.
[2] المرجع نفسه،ص19.

المعينة على التّدريس،ومنهم من يصفها بأنّها معينات إدراكية،ومن بينها الكتاب المدرسي و السبورة والوسائل السّمعية البصريّة والفلم ..الخ.

ومهما يكن الاسم الذي يطلق عليها،فهي وسائل تعليميّة متنوّعة تشير إلى كلّ ما يستخدمه المدرّس في الموقف التّعليمي من مواد تعليميّة كالشرائح،وجهاز عرض الصور المعتمدة،وجهاز عرض الشرائح ..الخ.

ولقد ورد في منهاج المقاربة بالكفاءات أنّ استخدام«الوسائل التّعليميّة على اختلاف أنواعها بطريقة فعّالة ومحكمة يساعد على تحقيق عائد تربوي هام يتعذّر بلوغه في غياب الوسائل التّعليميّة الإيضاحية في كثير من الأحيان.

3ـ الوسائل المطلوبة في تنفيذ هذا المنهاج تتطلّب ما يلي:

- الوثيقة المرافقة للمنهاج.

- كتاب التّلميذ المترجم بهذا المنهاج.

- دليل الكتاب المدرسي الخاص بالأستاذ»[1].

إنّ واضعي منهاج بيداغوجيا الكفاءات يلحّون ويؤكّدون على ضرورة أنْ يتزوّد مدرّس اللّغة العربيّة،بهذه الوثائق الثلاث المذكورة،لِمَا لَهَا من أهميّة بالغة في فهم محتوى المنهاج والأهداف المرجوّة منه؛لأنّ المدرّس الذي لا يطّلع ولا يدْرس هذه الوثائق،فإنّه لا يكون قادرا على فهم أهداف هذا المنهاج ولا مراميه القريبة أو البعيدة،ولن يستطيع أنْ يصلَ إلى الغاية المنشودة من العمليّة التّعليميّة/ التّعلّميّة برمّتها.

ونظرا لِمَا للوسيلة التّعليمية من أهميّة بالغة في الموقف التّعليمي،وتيسير العمليّة التّعليميّة /التّعلّميّة،فإنّ اختيارها واستخدامها ينبغي ألاّ يخضع للصدفة أو العشوائية،بل ينبغي على المدرّس أنْ يربط الوسيلة بأمور ترتبط أساسا بالهدف التربوي ومحتوى الدرس،وهذا يقتضي منه،أنْ يحلّل محتوى الدّرس جيّدا،وهو يخطّط للتّدريس؛أيْ لحظة تحضيره لمذكّرة الدّرس،فيصوغ أهدافه بدقّة،ثم يحدّد ما يتلاءم معها من الوسائل المتاحة لديه؛حتى يكون

[1] منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي(اللغة العربية وآدابها)،مرجع سابق، ص21.

قادرا على فهم دور الوسيلة التعليمية في الموقف التعليمي،الذي يخطّط له،ويريد إيصاله للمتعلّمين،كما ينبغي أن تكون هذه الوسيلة مناسبة لمستوى المتعلمين،فنحن هنا أمام متعلّمي السنة الثالثة من التّعليم الثانوي،وهذا يتطلّب من المدرّس،أن يكون على وعي بخصائص متعلّميه،وقدراتهم واستعداداتهم وميولاتهم ومرحلتهم العمرية (مرحلة نموّهم)،وما يستطيعون التفاعل معه من وسائل.

كما لا ينبغي أن تكون هذه الوسيلة معقّدة،بل ينبغي أنْ تمتازَ بالبساطة؛حتى يتفاعل معها المتعلّمون،وينبغي على المدرّس تجريبها قبل استخدامها أثناء الدّرس حتى لا يتفاجأ بعطل أو تشوّه معيّن (أقراص مضغوطة مشوّهة مثلا)،كما ينبغي عليه أنْ يحدّد بدقّة العناصر التي يريد إبرازها كالمسند والمسند إليه مثلا،مع تأكده من أنّ جميع المتعلّمين يتابعونه باهتمام.

هذه بعض المعايير التي نراها ضرورية أثناء اختيار الوسيلة التّعليميّة؛حتى يقدّم المدرّس درسه على أكمل وجه.

و لا يَتَأَتَى هذا الأمر – فيما نرى –إلاّ إلى المدرّس الكفء المتمكّن من مادته العلميّة والذي يملك تقنيات ومهارات تدريسية كافية،وأساليب ناجعة في مهنة التّدريس.

ث/ التقويم:

ويعدّ أهم مرحلة في العمليّة التّعليميّة /التّعلّميّة؛ لأنّ الهدف الأساسي الذي تسعى إليه المنظومة التّربويّة الجزائريّة،هو إحداث التّعلم؛ أي التغيّر المرغوب في سلوك المتعلّمين،وهو أحد أهمّ عناصر المنهاج الدراسي،ومن هذا المنطلق ينبغي أن نورد ما جاء في المنهاج المدرسي المعتمد في المنظومة التربوية الجزائرية حاليا وهو منهج المقاربة بالكفاءات حتى يتسنى لنا فهم الهدف من التّقويم،فمن منطلق المقاربة بالكفاءات«أصبح أداء المتعلّم يتطلب منه إكساب معارف فعليّة وسلوكية،وينظم تفكيره ذاتيا،ويقدر على التّواصل والتعاون مع الآخرين،إنّ هذا التوجّه في الفعل التربوي،يتطلّب تحولا جوهريا في الفكر

والممارسات التّربويّة ومنهجيات جديدة للتّقويم،حيث تمّ الانتقال من ثقافة الاختبارات إلى ثقافة التّقويم التي تتطلّب منه مهارات التّفكير والاستدلال وحلّ المشكلات»[1].

فمن خلال هذه المقدمة للتّقويم حسب ما ورد في المنهاج المدرسي نستنتج أن مصمّميه وواضعيه قد أقرّوا بضرورة التّطوير في كيفية تقويم المتعلّم،فبعدما كان التّقويم مقتصرا على منح المدرّس علامة معيّنة للمتعلّم بعد تصحيح واجب منزلي آو فرض آو اختبار،انتقل إلى تقويم آخر أكثر فعاليّة،وإثارة لاهتمامات المتعلّم ودافعيتة،فالتّقويم التقليدي أصبح يُنظر إليه بأنّه ليس معيارا فريدا يقاس عليه ما هو منتظر من الفعل التّعليمي/التّعلّمي؛لأنّ هذه العلامة التي تُمنح للمتعلّم تعكس أداءً عاما،لا يقدّم صورة واضحة وشاملة للمهارات والخبرات والقدرات المكتسبة لدى المتعلّم على إظهار ما يكتسبه من معارف ومعلومات مخزّنة في ذاكرته يطالب باسترجاعها.

ومن هنا فقد وضّح المنهاج المدرسي التّقويم المبني على بيداغوجيا الكفاءات،والّذي«يركّز على أداء المتعلّم ومحصوله وكفاءاته،وعلى فهمه ومدى تنظيمه لبنيته المعرفية؛أيْ تقويم متعدّد الأبعاد مبني على مقاييس متعدّدة تعطي صورة أكثر ثراء عن تعلّمات المتعلّم»[2].

نستنتج من هذا،أنّ التّقويم وفق المقاربة بالكفاءات،أصبح يرمي ويهدف إلى إصدار حكم على مدى تحقيق كفاءة معيّنة للمتعلّم،محلّ التّشخيص والبناء من خلال أنشطة التعلّم المختلفة،ومن هنا فإنّ تقويم الكفاءة هو تقويمٌ لقدرة المتعلم على انجاز نشاطات،وأداء مهام بدلا من تقويم المعارف،ثمّ ألحّ المنهاج على ضرورة التحوّل من التّقويم المنفصل إلى التّقويم المتكامل الشامل وذلك؛«لأنّ التّقويم الأحادي البعد (اختيار في نهاية مدة دراسية معينة لقياس تحصيل المتعلم)لا يكفي،بل لابدّ من تقويم متعدّد الأبعاد يركّز على كيفية استخدام المتعلّم للموارد السابقة وتوظيفها،والاستغلال وحلّ المشكلات،ممّا يتخطى الحدود الدنيا للآراء،ومن هنا يصبح لهذا النوع من التقويم وظائف كبرى تتمثّل فيما يأتي:

[1] منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي(اللغة العربية وآدابها)، مرجع سابق، ص21.
[2] المرجع نفسه،ص21

- **توجيه التعلّم**:وهو تقويم التعلّمات القبلية قبل الانطلاق في وضعيات تعلّمية جديدة،وذلك قصد تشخيص الصعوبات ومعالجتها.

- **ضبط التعلّم:**وذلك إثباتا للتعلّمات وتحسينها،ويكون ذلك عن طريق جعل المتعلمين يتحكّمون في مسار الدّرس ويتخطون ما يلاقونه من صعوبات.

- **تأكيد التعلّم:**عن طريق الوقوف على مدى تمكّن المتعلّم من الكفاءات التي تسمح له بالانتقال إلى مستوى أعلى.

وفي كل هذه النشاطات التقويمية تنمو استقلالية المتعلم وتدمج مكتسباته،وهذا من أهداف التّقويم في بيداغوجيا الكفاءات»[1].

نستنتج من خلال ما ورد في المنهاج حول التّقويم وفق منهج التّدريس بالكفاءة،أنّه يركّز على التّقويم الشامل بدل التّقويم المنفصل،وقَصَدَ بذلك أنواع التّقويم الثلاثة،وهي التّقويم التّشخيصي والتّقويم التّكويني والتّقويم التّحصيلي(الختامي)،وإنّما هو تطور في المصطلحات التربوية لا غير،هذه الأنواع الثلاثة التي سيأتي الحديث عنها بالتفصيل في حينها.

وعموما فإنّ عمليّة التّقويم في ظلّ المقاربة بالكفاءات،جملة من المهارات من قبل المدرّس ذكرها المنهاج «منها مهارة بناء الوضعية،وهذه المهارة تخضع لأربعة معايير هي:

-الوضوح وعدم التعقيد.

-التوافق مع الكفاءة محل التقويم.

- إثارة تفكير المتعلم.

-الانسجام مع قدرات المتعلم واهتماماته»[2].

لكن السؤال المطروح هنا هو:ما هي أنواع التقويم،وما هي أدواته وأهدافه،وللإجابة على هذه التساؤلات سأذكر بادئ ذي بدء أنواعه وهي كالآتي:

[1] منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي(اللغة العربية وآدابها)،مرجع سابق:ص 21.
[2] المرجع نفسه،ص22.

أنـواع التّقـويم:

يصنّف التّقويم إلى أنواع لعلّ أهمّها ما يلي:

1- التّقـويم التّشخيـصي évaluation diagnostique أو التّقـويم القـبلي:

ويطبّق في بداية كلّ درس،أو مجموعة من الدروس،أوفي بداية العام الدراسي،وهو نقطة الانطلاق التي ينطلق منها المدرّس؛لاكتشاف المكتسبات المعرفية القبلية لدى المتعلّم،قصد الوقوف على نقاط القوّة والضّعف،في أداء المتعلم أثناء المرحلة الموالية المقبل عليها،حيث يكشف هذا التقويم مهارات المتعلم الضرورية والمعرفة لديه؛حتى يتسنى للمدرّس الوقوف على الوضع الحقيقي للمتعلّمين،وللتوضيح أكثر سأتناول –على سبيل المثال لا الحصر- رافد قواعد اللغة العربية بالنسبة لمتعلمي السنة الثالثة من التّعليم الثانوي:ففي موضوع «الجمل التي لا محل لها من الإعراب» ينبغي على المدرس أن ينطلق من موضوع سابق وهو«الجمل التي لها محل من الإعراب» للتهيئة،والوقوف على معارف ومكتسبات التلميذ القبلية،كطرح بعض الأسئلة الاختبارية للتذكّر نحو:ما المقصود بالجمل التي لها محل من الإعراب؟ولماذا سميت كذلك؟من يذكر لنا هذه الجمل؟،هات مثالا على الجملة الواقعة حالا أو نعتا أو مفعولا به..الخ.

وهكذا ينبغي على المدرّس أنْ يولي أهمية بالغة لهذا التقويم؛لأنّه القاعدة الأولى التي ينطلق منها لبناء مهارات وخبرات ومعارف جديدة للمتعلّمين،وهو ما يُسمى تربويا بناء التعلّمات.

2- التّقـويم التّكـويني évaluation formative أو التّقـويم البنـائي:

وهذا النوع يستخدم أثناء عملية التّدريس،فهويساهم في تزويد المتعلّم بمعلومات ومهارات ملائمة بغرض ضبط تعلماته،«ويتضمن مراقبة تقدم تعلم المتعلم أثناء التدريس ويستفاد من نتائجه في العلاج المبكر،وتوفير التغذية الراجحة للمتعلم،فهو يُزوّد المُدرّس بالمعلومات الكافية،عن طريقة وأساليب التدريس،والأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة،ومن أدواته

الأسـئلة الصفـيّة أثنـاء التدريس،والاختبـارات القصـيرة،والتمارين والملاحظـات والمناقشات»[1].

« وكما أن هـذا التّقويم يُمكّنُ المتعلم من اكتساب المعرفة بشكل دقيق ومتكامل،وهدف التقويم التكويني:

- تعديل التعلّم أثناء المرحلة التكوينية .

- تقويم مستوى التّحكم في المستويات.

- التأكد من الاستمرار في اكتساب المعرفة.

- يكتسب كلّ من المعلّم والمتعلّم التّغذية الرّاجحة»[2].

ومن هنا ينبغي على المدرّس أنْ يُولي أهميّة بالغة أيضا لهذا التّقويم؛لأنّ المدرّس أثناء الدّرس يُكَوِّنُ ويبني معارف جديدة لدى المتعلّم،فعن طريق هذا التّقويم يستطيع أن يغيّر الطّريقة إنْ لمْ تكنْ مناسبة أو الأسلوب إنْ لم يخدم أهداف الدّرس..

كما ينبغي على المدرّس أنْ يستعمل التّدرّج في المعارف،ويعمد إلى ترسيخ كل معرفة جديدة يقدّمها للمتعلّمين؛حتىّ يتمكّن المتعلّم من اكتساب معارفه بشكل دقيق ومتكامل.

وللتوضيح أكثر نأخذ المثال السابق حول موضوع:«الجمل التي لا محل لها من الإعراب»،فبعد أنْ ينهي المدرّس التّقويم التّشخيصي،يبدأ في الدّرس الجديد لإعطاء معارف جديدة للمتعلّمين،فيسلك طريقة«المقاربة النصية»لتحقيق بيداغوجيا الكفاءات،حيث ينبغي على المدرّس أنْ ينطلق من النصّ الأدبي المقرّر في المنهاج وهو«منشورات فدائية لنزار قباني»[3]،وذلك لاستخراج الأمثلة المناسبة،وللمدرّس الحريّة في اختيار أمثلة أخرى من المصادر والمراجع التي يراها مناسبة لخدمة هذا الدرس؛لأنّ النّصّ الأدبي لا يتوفر على جميع الأمثلة النّحويّة فيما يخص«الجمل التي لا محل لها من الإعراب»،فبعد أنْ يقرأَ

[1] أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق:د/ راتب قاسم عاشور ود/ محمد فؤاد الحوامدة،دار المسيرة،عمان، الأردن،ط1، 2003،ص 268 .

[2] مقاييس بناء المحتوى اللغوي:د/عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار،الوادي،الجزائر،ط1، 2010،ص 26 .

[3] ينظر : كتاب اللغة العربية وآدابها – السنة الثالثة من التعليم الثانوي – للشعبتين : آداب /فلسفة ولغات أجنبية،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،ط1، 2007- 2008،ص 94 – 95 .

المدرّس هـذه الأمثلـة قراءة أنموذجيّـة،يطلب مـن بعض المتعلمين قراءتهـا قـراءة سليمة،مع تصويب الأخطاء إنْ وُجدت،ثم ينطلق بعدها فـي التّدرّج لبنـاء المعـارف الجديدة لتلاميذه،مع مراعـاة التّقـويم التّكويني لكـلّ عناصـر الـدّرس مـع تنـويع أدوات التّقـويـم،والتّركـيز علـى الـتّرسيـخ،ومراعـاة الـوقت المخصّـص للحصّـة.

3- التّقويـــم التّحصـــيلي évaluation sommative أو التّقـــويم النهائي(الختـــامي): ويحصـل غالبـا بعـد نهايـة كـلّ درس أو مجموعـة مـن الـدّروس،أو محـور دراسـي،أو وحـدة دراسيّة محـدّدة«ويتمّ فـيه التّركـيز علـى معرفـة مـا،تمّ تحصـيلها مـن المتعلّم،وقـياس مستوى المتعلمين ونتائج التّصنيف»[1].

وفي المنهاج الجديد،أيْ التّدريس بالكفاءات أُدْرْجَ أسبوع كامل فـي التّوزيـع السّنوي يسمى «نشاطات التّقـويم والإدمـاج»،يعالـج من خلالها المـدرّس التّقـويم التّحصيلي لثلاثي كامـل،أو يستغلّه في تسييـر النشـاطـات بمـا يـدل على تـدارك التـأخّر في النـصّ الأدبـي وروافـده

ويهــدف إلـى« تحديد المـدى الـذي تمّ مـن خلالـه تحقـيق الأهـداف التّعليميّـة المنشـودة مـن تدريس أنشطة اللّغة العربيّة،وتقديـر درجات التّلاميذ وتصنيفهم،ويـرتبـط التّقويم التّحصيلي بأهـــداف المقـــرّر الـــدّراسي،ومن أدواتـــه،الاختبـــارات التحريريّـــة والشفهـــيّة والعمليّة،والتقارير والأبحاث،وهو يمدّنا أيضـا بمعلومـات للحكم علـى تحقيق المقرّر وفعاليـة التّدريس»[2].

- التّقـويـــم الـــذّاتي: هـــذا التّقـويم يجريـــه المـتعلّم الناضـــج بنفســـه،على مـــدى اكتســـابه لمعارفه،وتدرّجه في التّدريس ليتعرّف على نقاط ضعفه لتقويمها،والبّحث عن السبل التي من شـأنها أنْ ترفـع مـن مستواه الـدّراسي،وتشجّعـه علـى بـذل الكثيـر مـن الجهـد؛حتىّ يتحصّـل على درجات أعلى.

وهـذا التّقـويم هـو خـاصّ بـالمتعلّمين ذوي المسـتويات الناضـجة،الذين يمثّلـون نخبـة القسـم فنجدهم يتنافسون،ويغـارون مـن بعضـهم حـول الـدرجات الممنوحـة لهم مـن طـرف المـدرّس

[1] مقاييس بناء المحتوى اللغوي:د/ عبد المجيد عيساني،ص 26 .
[2] أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق:د/راتب قاسم عاشور ود/ محمد فؤاد الحوامدة،ص.268

فيثيرون جوا تنافسيا علميا داخل القسم،ويُثْلِجون صدر المدرّس أحيانا،حين يستقبل منهم إجابات علمية دقيقة مقنعة تدل على مثابرتهم،وبحثهم الدائم نحو الأفضل،وما أحوجنا إلى مثل هؤلاء،خاصة في ظل بيداغوجيا الكفاءات،والمقاربة النصية.

- أدوات التّقويم:

للتقويم أدوات ووسائل عديدة ولعلّ أهمّها:**التّمارين والاختبارات**.

أولا:التّمارين اللّغويّة:

فهي في الاصطلاح التّربوي:«نوع من أنشطة التّعلم المنظمة المتكرّرة التي تهدف إلى تنميّة أو تثبيت مهارة معيّنة،أو أحد جوانب المعرفة»[1].

وهو أيضا:«التّدريب المنظّم الذي يتعدّل به السّلوك وتتحوّل به القاعدة اللّغويّة عادة لسانيّة سليمة،تهدف إلى تنميّة القدرة الاتّصالية بكفاءة ودقّة،وتنمية التعابير الإبداعيّة»[2].

ولقد أعطى المربون التّمرين اللّغوي أهميّة بالغة؛لأنّه عندما تعطى الأولوية للاستعراض النّظري،والتفاصح بالمصطلحات الحديثة،ذات البريق،سوف تنصرف نفوس المدرّسين عن التّطبيقات وعن اعتماد تقنيات وأساليب تساعد التّلميذ على امتلاك المهارات والملكات الضروريّة سواء عن قصد أو غير قصد[3].

أهميّة التّمرين اللّغوي:

يعدّ التّمرين اللّغوي مرتكزا بيداغوجيا هاما في تدريس أنشطة اللّغة العربيّة،«من حيث أنّه يسمح للمتعلّم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعليّة للحدث اللّغوي،وذلك بإدراك النماذج الأساسيّة للنظام اللّساني المراد تعليمه»[4].

---

[1] معجم التقنيات التربوية (عربي - انجليزي)،د/ عبد الله إسماعيل الصوفي،دار المسيرة – عمان – الأردن – ط2 – 2000م،ص 241 .

[2] الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي –مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علوم اللسان العربي- إعداد الطالب : محمد مدور – جامعة الحاج لخضر – باتنة،السنة الجامعية : 2006 – 2007،ص 31 .

[3] ينظر:اللغة العربية إلى أين؟مقال:ملاحظات حول تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية،عبد الجليل هنوش، ص 194.

[4] دراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات- د/ أحمد حساني،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر،(د ط)،(د ت)،ص 147 .

والتّمرين اللّغوي هو من صميم دراسة أنشطة اللّغة العربية؛لأنّ فيه يتجلى إبداع المتعلّم في الممارسة الفعليّة للّغة العربيّة،وفيه يبرز التمثّل اللّغوي الحقيقي ويظهر الفوارق الفرديّة بين المتعلّمين بكلّ وضوح.

وقد أثبتت الدراسات في تحليل الأخطاء«أنّ نحو أربعين قاعدة فقط يكثر فيها الخطأ،وقد يكون من المفيد التّركيز على هذه القواعد تدريبا وترسيخا،وجعل العمليّة التّعليميّة ذات أهداف سلوكيّة لغويّة محدودة وواضحة»[1].

إنّ التّدريب هو وسيلة لتحويل القاعدة اللغوية (نحوية أو صرفية أو عروضية أو بلاغية)إلى مهارة،«فإذا كان تعليم القواعد ضروريا،فإنّ التّدريب والتّكرار من أجل ترسيخ الأنماط اللّغويّة الصّحيحة،والوسائل التي تحوّل هذه القواعد من معرفة نظريّة إلى تمثّل حقيقي»[2].

والتّمرين هو تكوين عادة،ولهذا فالتّكرار هنا مهمّ لترسيخ الأنماط اللّغويّة الصّحيحة،ثم إنّ التّمرين يُكَوّنُ الملكة،« ولا يصل الدارس إلى التّمثل اللّغوي،إلاّ بعد تدريبات ترسّخ لديه القواعد المنشودة حتىّ تتحوّل اللّغة لديه إلى ملكة»[3].

أنواع التّمارين اللّغويّة في الطّرائق الحديثة:

لقد تطوّرت التّدريبات اللّغويّة في الطّرائق الحديثة في تعليميّة اللّغات،ويتمثّل هذا التّطور في اكتشاف المختصّين لتمارين حديثة،تمثّلت في التّدريبات البنيويّة،والتّدريبات التّواصلية التّبليغيّة والتّدريبات الوظيفيّة،فما هي طبيعة هذه التّدريبات؟.

أ/ التمارين البنيوية (Les exercices structuraux) :

وهي تمارين تهدف إلى إكساب المتعلم العناصر اللغوية الصوتية،أو النحوية عن طريق الاستعمال المنظم في سلسلة من الجمل والأنماط قياسا على المنوال المقدم؛ليبني جملا وفق

[1] الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية:د/رشدي طعيمة،دار الفكر العربي،القاهرة ،مصر،ط2000،2م،ص 105، 106.

[2] البحث اللغوي:د/محمود فهمي حجازي،دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع،(د - ط)،(د - ت)،ص131-133.
[3] البحث اللغوي:د/محمود فهمي حجازي ،ص 136.

النموذج المُقدَّم،نماذج أخرى بغرض الترسيخ،ويتطلب إجراء هذه التدريبات مساهمة المتعلم الايجابية،بتوجيه من المدرّس،في القيام بعمليات استبدالية أو تحويلية،لعدد من عناصر جملة الانطلاق أو الجملة المنوال (Phrase Tupe) .

وهذا على سبيل المثال لا الحصر،أنموذج من التمارين البنيوية حول نشاط قواعد اللغة العربية أو البلاغة،لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي:

ابنِ جملا وفق الأنموذج الآتي:

يقول تعالى:« **لَيُسْجَنَنَّ وَلَيَكُونًا مِّنَ الصَّاغِرِينَ**»[1].

وذلك لترسيخ موضوع :« نونا التّوكيد مع الأفعال».

أو هات صورا وفق الأنموذج الآتي:طار أحمد على جناحي نعامة،وذلك لترسيخ موضوع:«الكناية عن صفة» في ذهن المتعلّمين.

إنّ أهمّ وظيفة حدّدها اللّسانيون للتّمارين البنيويّة هي:الوصول بالمتعلّم إلى مرحلة يصبح فيها قادرا على إنتاج جمل جديدة،قياسا على الأنماط التي حذفها دون حاجة إلى حشْو ذهنه بالقواعد النظريّة ومصطلحاتها الكثيرة.

فالتّمارين البنيويّة«مكمّل ضروري لعرض حواري،من حيث أنّها تسمح بواسطة تطبيق مكثّف ومنظّم بتثبيت التّراكيب اللّغويّة التي تظهر في الحوار»[2].

ب/ التّمارين التّواصليّة:

« يُعْطَى هذا النّوع من التّمارين،من أجل أنْ يتدرّب التّلميذ على حسن التّواصل مع الآخرين (القدرة على التعبير الشفهي،أو الكتابي في مختلف المناسبات؛قصد التّواصل مع الآخرين)»[3].

---

[1] سورة يوسف:الآية/ 32.

[2] Linguistique appliquée et didactique des langues : Denis Girard . Armand Calin – paris 2éme ed 1972 – p 63.

[3] مقاييس بناء المحتوى اللغوي:د/عبد المجيد عيساني،ص34.

والتّمرين التّواصلي يطلق على اكتساب التّلقائية في التّعبير عن المقامات،والهدف منه حفظ اللّسان من خطإ استعمال المقالِ في غير مقامِه.

ت/ التّمارين الوظيفيّة:

« يتمثّل هذا النّوع من التّمارين في تدريب التّلميذ على حسن استعمال العناصر اللّغوية في سياقاتها ومواقعها المناسبة،وهي وسيلة فعّالة لتحليل الأخطاء ووصفها،وتفسيرها،ثم تصويبها وعلاجها.

ولا ينبغي الوقوف عند هذه الأنواع فحسب،بل يجب أن نبحث عن كلّ نوع نستطيع أن نصل به إلى تمكين المادة اللّغويّة للدّارسين،ولا يتوقف الأمر عند هذه الأنواع المذكورة»[1].

- مصادر التّمارين اللّغويّة:

إن مصادر هذه التمارين يعود إلى مرجعيات مختلفة:

حيث ينبغي أن تكون أعدادا منها موجودة في كتاب التلميذ،وهي المُعـَدَّة من طرف الهيئة الوصيّة (وزارة التّربيّة الوطنية)،حيث يستطيع المتعلّم انجازها بمفرده في المنزل.

لترسيخ المعارف،وقد يستغلها المدرّس داخل القاعة للتّصحيح الفردي والجماعي لتقويم مستوى المتعلّمين.

- ونوع آخر موجود في كتاب المدرّس،حيث يستغلها لتدريب تلاميذه على ما درسوه في روافد اللغة العربية.

- وهناك تمارين من إعداد المدرّس،وهي مهمّة جدا؛لأنّها تعكس اجتهاد المدرّس وتحضيره الجيّد للدّرس،وفق متطلبات المتعلّمين وطبيعة المادة التّعليميّة،بشرط مراعاة الدقّة والعلميّة والموضوعيّة،وموافقة المقرّر الدّراسي،والمنهاج المدرسي.

- وهناك تمارين موجودة في الكتب والمراجع الموازية،بشرط موافقتها للبرنامج الدراسي والمنهاج،حيث يرشد إليها المدرس تلاميذه للعودة إليها،للاطلاع عليها ومحاولة إنجاز ما

[1] المرجع نفسه ،ص 34.

ورد فيها من تمارين وتطبيقات مختلفة ومتنوّعة،دعما للمكتسبات المعرفية التي ينبغي أنْ يطّلع عليها المتعلّم[1].

- ومن بين المراجع الموازية والمفيدة لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي على سبيل المثال:كتاب الجديد في الأدب -قواعد - بلاغة -عروض لـ ع.عبد المطلب و-أ حبيلي،وكتاب قصة الإعراب-لأحمد الخوص بجميع أجزائه،وكتاب الواضح في الأدب العربي – الأعمال التطبيقية في قواعد وبلاغة اللغة العربية وفق البرنامج الجديد لـ محمد موزاوي،كتاب النحو الوافي بأجزائه لعباس حسن،كتاب في علم النحو بأجزائه لـ أمين علي السيد،كتاب الكامل في النحو والصرف والإعراب لأحمد قبش،كتاب علم العروض لفاطمي أبو سلهام تحقيق عمیار سید علي،وكتاب البلاغة بالأمثلة والتطبيق لجعيرن ميهوب و بوزياني خالد،وكتاب علم البلاغة بين الأصالة والمعاصرة للدكتور:عمر عبد الهادي عتيق،وكتاب المفصل في النحو والإعراب لعزيز خليل محمود،كتاب الشامل في الأدب العربي لـ بشير ضيف الله،كتاب الممتاز في قواعد النحو والصرف لصبري موسى العجاوي،كتاب قواعد النحو بأسلوب العصر للدكتور:محمد بكر إسماعيل،وغيرها من المراجع التي تفيد المتعلّمين لتنمية ملكاتهم اللّغويّة.

ثانيا: الاختبارات:

يعدّ الاختبار من أهمّ وسائل التقويم،فبواسطته نتوصّل إلى معرفة تحصيل المتعلّمين وتمكّنهم من المعارف،وهو الذي يكشف على المستوى الحقيقي،الذي وصل إليه المتعلم،كما أنّه يزوّد المدرّس ويساعده على بناء العملية التدريسيّة من خلال مستوى المتعلمين،ومن خلاله يقوم المدرّس بتعديلات وفق ما يساعد تلاميذه لنجاح سير العمليّة التّعليميّة[2].

فالاختبار:طريقة منظّمة،ونشاط ينجزه المتعلّم في مدّة زمنيّة محدّدة،تستهدف التّقدير الموضوعي،لكافة المظاهر المرتبطة بالتعلم[3]،وذلك عن طريق مجموعة من الأسئلة يختارها المدرّس أثناء الاختبارات الفصليّة،أو عن طريق مجموعة من الأسئلة التي يختارها

[1] ينظر: مقاييس بناء المحتوى اللغوي:د/عبد المجيد عيساني ،ص 34 .
[2] ينظر : المرجع نفسه،ص 34 .
[3] ينظر : دروس في اللسانيات التطبيقية :د/ صالح بلعيد،دار هومة،الجزائر،ط3 (د - ت)،ص 167 .

الـديوان الـوطني للمسـابقات والامتحانات،أثنـاء الاختبـارات الرسـميّة كشـهادة البكالوريـا مثلا،والتي يطلب من المتعلم انجازها،بهدف قياس مستواه،في مهارة لغوية معينة،وهو جهد عملـي تطبيقي،يوضـع فـيه التلاميذ للكشف عن المعـارف والمعلـومات والمفـاهيم والأفكـار والأداءات السلـوكية،التي اكتسبوها خلال تعلّمهـم لموضـوع من الموضـوعات،أو مهـارة من المهارات،في مدّة زمنيّة معيّنة،وتعتبر الاختبارات على أنواعها أكثر الوسائل تـداولا في حقل تـدريس اللغة العـربية،لتقـويم مناهجـها وتحديد مستوى دراسته[1].

أسس وقواعد بنـاء الاختبار:

إنّ وضع أيّ اختبار ينبغي أن يبنـى علـى أسس وقواعد علميـة وموضـوعية ومنهجيـة،حتى يؤدي أهدافه المنشودة،ومن ذلك[2]:

تحـديد الأهـداف:إنّ أوّلَ ما ينبغي عملـه،قبل الشروع في وضع الأسئلة،تـوفّر الـوضوح التّـام فيما نرغب أن يتمكّن منه الطالب،كنتيجة لخبرة التدريس،فينبغي تحديد المفـاهيم والمعلومـات والمهـارات،التي نرجـو أن يكتسـبها المـتعلم أثنـاء عمليّـة التّـدريس،ومن هنـا ينبغـي أن يكـون السؤال واضحا غير قابل للتأويل،وخالي من الغموض والإبهام.

- **تحلـيل المادة الـدراسية[3]:**وهنا يقـوم المدرس بتصنيف وتبـويب المحتـوى العلـمي المـراد قـياسه،ومـن هـنا يتحـصل على الشمـول والــتوازن فـي الاختـبار.
- **تحديـد الـوزن النسـبي للــوحدات:**وهنـا يضـع المـدرس جـدول مواصفات،تــربط فيهـا الأهـداف بالمحتوى،ويتحــدّد فيـه الـوزن النسـبي لكـل موضـوع،وجدول المواصـفات يمــثل مخططا تفصـيليا،يتحدد فيه المحتوى على شكل عناوين للمواصفات مع تحديد الـوزن النسـبي لكل عـنوان يمثله عـدد الأسئلة الخاصة به،وعليه ينبغي ضبط الوقت الكافي لإنجازه ليتناسب مع الأسئلة المطلوبة.

[1] ينظر:خصائص العربية وطرق تدريسها،نايف معلوف،دار النفائس،لبنان ط1 (د - ت)،ص 240 – 241 .
[2] مقاييس بناء المحتوى الغوي:د/عبد المجيد عيساني،ص 40 .
[3] المرجع نفسه: ص 40 .

- **تقـدير عدد فـقرات الاختبـار:**ينبغـي علـى المـدرّس أو واضـع الاختبـار أن يقـدّر عـدد الفقـرات،بما يناسب الوقت المسموح بـه للإجابـة،كما ينبغـي أن يكـون مجمـوع الأسئلة كافيـة لتمثيل معظم الأهداف[1].

ومن بين الأسس التي يجب مراعاتها عند إعداد الاختبار أيضا:

1- **صدق الاختبار**: ويقصـد بصـدق الاختبار،أن يقيس الاختبار ما صُمِّم من أجله.

2- **ثبات الاختبار**: ويقصـد بـذلك،إعطاء نفس النتائج إذا ما أعـيد علـى نفس الأفراد فـي نفس الظروف،ويقـاس هـذا الثبـات إحصائيا،بحسـاب معامـل الارتبـاط بـين الـدرجات التـي حصـل علـيها الـتلامـيذ فـي المـرة الأولى،وبـين النتـائـج في المـرة الـثانية.

3- **الموضـوعية:** ويقصـد بالموضـوعية،إخراج ذاتيـة المصـحّح أو حكمـه الشخصـي أو عـدم وجـود فوارق كبيرة لعلامة التلمـيذ،إذا اختـلف المصحّحون (مثل شهـادة البكالوريا).

4- **التمييـز**:ويقصـد بـه،أن تصـاغ الفقرات بحيث نميّز بواسطتها بين التلاميذ،فلا فائدة فـي اختبار يتحصّلون فيه على نفس العلامة.

5- **الـتدرّج**: فعـند إعـداد الاختبـار،ينبغي الـتدرج بالأسئلة مـن السهـل إلـى الصعـب؛ لأنّ البداية بالسؤال الصعب،يضع المتعلم في جوّ نفسي صعب،منذ البداية وهذا سيعود علـى أدائـه وإجابته في باقي الأسئلة بالسلب.

6- **التنـوع في شكل الأسئلة**: فمـن الأفضل أن يحتـوي الاختبار على أنواع مختلفة من

الأسئلة فمنها : أسئلة الـتذكر والحفظ ،ومنها أسئلة قصد التحليل وأخرى قصد التركيب[2].

أهـداف الاختبـارات:

تحقق الاختبارات مجموعة من الأهداف يمكن إجمالها فيما يلي :

- قيـاس مسـتوى تحصـيل الطـلاب العلمي،ومعرفـة مسـتوى تقـدمهم وتحصـيلهم فـي المادة،وتحـديـد نقـاط القـوة والضعـف لـديهـم،وبالتالي تصنيـفهم في مجموعات.

[1] مقاييس بناء المحتوى الغوي:د/عبد المجيد عيساني: ص41.
[2] ينظر:أساليب تدريس اللغة العربية:د/ راتب قاسم عاشور،د/ محمد فؤاد الحوامدة،ص 270 – 271 – 272 .

- التنبؤ بأدائهم في المستقبل،وذلك من خلال درجة تحصيلهم في الفصل.

- الكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب،ودليل ذلك العلامة المحصل عليها،فيبرز منهم المتفوقون،العاديون،والضعفاء.

- تنشيط واقعية التعليم،ونقل الطلاب من صف إلى آخر،ومنح الدرجات والشهادات.

- التعرف على مجالات التطوير للمناهج والبرامج والمقررات الدراسية[1].

- تمكّن المعلم من تحليل مضامين البرامج التعليمية قصد تحديد ما ينتظر من المتعلم.

- كشف ورصد مواطن التعثر لدى المتعلمين،ويتوفر لدى المعلم المرجعية الملائمة لتنظيم عملية التعديل في إطار إستراتيجية ملائمة للدعم والعلاج[2].

- أهداف التّقويم:

إنّ للتّقويم أهدافا متعدّدة الجوانب والمجالات،خاصة فيما يتعلّق بالعمليّة التربويّة،فهو يمكّن من:

- التأكّد من مصداقيّة الغايات التّربويّة،والأهداف التّعليميّة التي تتبناها المؤسّسة ومدى

موافقتها لنموّ الفرد،وحاجات المجتمع.

- التعرّف على نواحي القوة والضّعف،في جميع أركان العمليّات التّعليميّة التطبيقيّة،ومعرفة مدى نجاح طرق التّدريس المعتمدة .

- إعطاء الفرصة للمدرّس؛قصد التّعرف على قدرات المتعلّمين،ومشكلاتهم التي تواجههم أثناء تعليمهم.

- معرفة مدى فعالية التجارب التربوية التي تطبقها الدولة.

[1] مقاييس بناء المحتوى اللغوي:د/عبد المجيد عيساني،ص 42 .
[2] ينظر:أهمية العمليات التحصيلية في التعليم،المركز الوطني للوثائق التربوية،الجزائر،العدد23،2007،ص 8.

- تقديم معلومات أساسية عن الظروف التي تحيط بالعملية التعليمية،وتحسين مستوى الأداء التعليمي للمعلمين والمتعلمين.

- دفع التلاميذ للمراجعة المستمرة وإنجاز الواجبات.

- تسهيل مهمات الإدارة المدرسية والتوجيه والإرشاد المدرسي[1].

ج/الأنشطة التّعليميّة:تمثل الأنشطة التعليمية عنصرا أساسيا من عناصر المنهج المدرسي،وهي غير منعزلة عن بقية العناصر الأخرى المذكورة،بل لها علاقات تبادلية وتفاعلية معها،إذْ لا يمكن الفصل إطلاقا بين عناصر المنهج المدرسي؛لأنّها عناصر متشابكة محكمة إحكاما منطقيا.

ويقصد بالنشاط المدرسي«الجهد العقلي أوالبدني الذي يبذله المتعلّم في سبيل انجاز هدف ما»[2].

نلمس من هذا التعريف العلاقة الوطيدة بين الجهد الذي يبدله المتعلم سواء كان هذا الجهد فكريا أو بدنيا وبين الهدف المرجو من هذا النشاط،وعليه يمكن أن نقول إنّه لا يوجد نشاط مدرسي أيًّا كان بلا هدف معين،محدّد بدقة ومخطّط له من طرف المدرّس.

ومن هنا ينبغي على السادة المدرّسين أنْ يعتنوا عناية فائقة بهذا الجانب البيداغوجي الهام،فإنّنا ـ نرى- أنّه لا سبيل لمطالبة المتعلّم بإنجاز نشاط معين داخل القسم أو خارجه دون وجود هدف ما يحدّده المدرّس مسبّقا،وإلاّ أصبح هذا النشاط لا جدوى منه ومضيعة للوقت فحسب،فعلى ـ سبيل المثال لا الحصر ـ كأنْ يطالب مدرّس السنة الثالثة من التّعليم الثانوي متعلّميه،أنْ يقوموا بعرضٍ حول معاني «إذْ وإذا وإذن وحينئذٍ ومعانيها» دون وضع وتحديد هدف تربوي محدّد .سوى حشد عقول المتعلمين بهذه الحروف ومعانيها،فإنّنا ـ نرى ـ أنّ هذه النوعيّة من الأهداف،لم تعد تتماشى والمنهج البيداغوجي الحالي (المقاربة بالكفاءات)ولا بالطرائق النشطة التي يلحّ عليها المنهاج،وإنّما تصلح وفق المنهج التقليدي وهو التدريس

[1]مقاييس بناء المحتوى اللغوي:د/عبد المجيد عيساني،ص 22 – 23 .
[2] المنهج (الأسس المكونات، التنظيمات)، د/أحمد حسين اللقاني، مرجع سابق، ص185.

بالمعارف؛أيْ التي تقوم على المادة الدراسيّة،التي تعتبر جوهر ومحور أيّ نشاط تعليمي يبذله المدرّس والمتعلّم.

وعموما فإنّ النشاط التّعليمي،محدّد بمحتوى المادة وأهدافها،وله خطّة يسير عليها،وهدف يسعى لتحقيقه،فهذه الأنشطة قد تربط أحيانا بخبرات المتعلم و ميولاته و«إذا كان النشاط المدرسي عبارة عن جهد عقلي أو عضلي يبذله في سبيل تحقيق هدف ما،فهذا يعني أن ذلك النشاط له مضمون وله خطّة يسير فيها،بالإضافة إلى أن أداء الفرد يجب أن يقاس لمعرفه ما إذا كان قد نجح في تحقيق الهدف أم لا،وهذا يشير إلى أنّ النشاط المدرسي له علاقة مباشرة بين عناصر المنهج الأخرى»[1].

ولقد بيّن المنهاج المدرسي مزايا الأنشطة التّعليميّة المقرّرة على متعلّمي السنة الثالثة من التعليم الثانوي،حيث جاء فيه أنّه«تمارس النشاطات التّعليميّة المقرّرة من منظور المقاربة بالكفاءات،حيث تحتلّ المعرفة دور الوسيلة التي تضمن تحقيق الأهداف التعليمية،وتجاوز الواقع الحالي المعتمد فيه مزايا تفعيل النشاطات التعليمية من هذا المنظور.

-الاهتمام بمتابعة العمليات العقلية المعقّدة التي ترافق –عادة – الفعل التّربوي باعتباره عمليات متواصلة،متداخلة ومترابطة ومنسجمة فيما بينها.

-اكتساب عادات جديدة سليمة وتنمية المهارات المختلفة والميول،مع ربط المادة التعليمية ببيئة المتعلم واهتماماته.

- انفتاح الفعل التربوي على كلّ جديد في المعرفة،وكلّ ما له علاقة بنموّ شخصية المتعلم»[2].

إنّ هذه المزايا التي ذكرها المنهاج تعدّ أهدافا مرجوّة من تقديم النشاطات التّعليميّة؛لتحقيق أهداف المنهاج،لكن السؤال المطروح هنا،هل هذه المزايا مطبّقة فعلا في الميدان التّربوي في ثانوياتنا،أم أنّها مجرّد آفاق علمية مرجوة؟ هذا ما سنتطرق إليه بإذن الله تعالى حينما نتحدث عن واقع الرّوافد اللّغوية في العمليّة التّربويّة.

---

[1] المرجع نفسه ، ص185.

[2] منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي(اللغة العربية وآدابها)، مرجع سابق، ص6-7.

وتؤكد الباحثة كوثر كوجك أنّ النشاط التعليمي«هو حصيلة متكاملة ومتداخلة من التغيرات،التي تشكّل الموقف التّعليمي،وتشكيل الموقف التّعليمي هو صميم عملية التدريس حيث يقال إن التدريس هو تهيئة وتشكيل البيئة التعليمية،التي تعمل على حدوث التّعليم عند التلاميذ؛أي أنّ النشاط التعليمي،هو الوسيلة التي تحقّق عن طريقها الأهداف التّدريسيّة،لذلك فمن المهمّ أن يختار المدرّس أنواع الأنشطة التي توائم الأهداف المحدّدة للدرس،وتوائم أيضا المحتوى الذي يخطّط لتدريسه،وكذلك عليه مراعاة الظروف المادية والاجتماعية للبيئة المدرسيّة،ومراعاة ميول التلاميذ،بحيث تدفعهم الأنشطة المختارة للمشاركة الإيجابية،والتفاعل المثمر في الموقف التعليمي»[1].

لقد وضّحت الباحثة هنا الأمور التي ينبغي على المدرّس أنْ يضعها في اعتباره،عند اختيار وتنظيم الأنشطة التعليمية،حتى ينجح في تهيئة وخلق المواقف التعلّمية الفعّالة،التي تساعد المتعلمين على التعلم،وتوائم الأهداف المسطرة للدرس،وهي كما يلي:

1- مدى ملاءمة الأنشطة التعليمية للأهداف المحدّدة للدّرس - فعلى سبيل المثال لا الحصر-،عندما يختار مدرّس اللّغة العربيّة وآدابها في نشاط البلاغة موضوع الاستعارة بنوعيها،عليه أوّلا أن يحدّد ويصوغ الأهداف العامة والخاصة لهذا الموضوع بدقّة ووضوح تام،كأنْ يحدّد الهدف الآتي:كيف يفرّق متعلّم السنة الثالثة من التعليم الثانوي بين الاستعارة المكنية والتصريحية ؟،وما هي مميزات كلّ منها،حتى لا يقع اللّبس بينهما لدى المتعلمين. فمعلوم أن الاستعارة التصريحية هي ما صُرّح فيها بالمشبه به،مع حذف المشبه،أمّا الاستعارة المكنية هي ما حذف منها المشبه به وترك أحد لوازمه ليدل عليه،ومن هنا يدرك المتعلّم أنّ الرّكن المحوري في الاستعارة هو المشبه به،وبالمران يصبح المتعلم قادرا على التفريق بين نوعي الاستعارة.

2- مدى ملاءمة اختيار الأنشطة التعليمية للمحتوى الذي يقوم المدرّس بالتّخطيط لتدريسه؛لأنّ المحتوى هو وسيلة لتحقيق الأهداف.

[1] اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس،أ- د/ كوثر كوجك، مرجع سابق، ص26.

وعليه فإنّ فهم المدرّس لطبيعة المحتوى وعناصره وأسسه وقواعده وترتيبه،يعدّ أمرًا ضروريا عند اختبار النشاط التعليمي المعيّن،فالمدرس الكفء والواعي بمحتوى المنهج يستطيع بيسر أن يختار النشاط التعليمي الذي يناسب هذا المحتوى،وتتابع وترابط مكوناته فمثلا في نشاط قواعد اللغة العربية،حينما يختار المدرس موضوع «أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق»[1]، فهنا ينبغي على المدرّس أثناء تخطيط مذكرة الدّرس أنْ يختار بدقّة متناهية تلك الفروق الجوهرية عن طريق الأمثلة الدقيقة التي لا يحدث فيها لبس،لا من حيث المبنى ولا من حيث المعنى؛حتى يستطيع بكلّ يسر أنْ يفهم المتعلمين هذه الفروق.

3- مواءمة هذه الأنشطة مع مستوى الظروف المادية والاجتماعية للبيئة التّعليميّة.

4- مواءمة هذه الأنشطة مع مستوى المتعلمين وميولاتهم:وهنا ينبغي على مدرس اللغة العربية أن يختار طرق التدريس والوسائل التعليمية التي تتماشى مع قدرات المتعلمين العقلية والجسمية،وتتناسب مع اتجاهاتهم وميولهم،كاختيار الطرائق النّشطة (حل المشكلات – الحوارية- المقاربة النصية..) بدل الطريقة التلقينية، ففي نشاط العروض مثلا حين يخطّط مذكرته التربوية لموضوع «الرّجز في الشعر الحر»[2]، فهنا ينبغي على المدرّس أن يختار عدّة طرق من بينها – المقاربة النّصيّة،وهي الانطلاق من نص:« منشورات فدائية»[3] للشاعر نزار قباني، فيختار المقطع الأول مثلا:ثم يحاول مشاركة المتعلمين بطريقة حوارية،حول القراءة الشعرية الصحيحة للمقطع، مع محاولة التغني بالمقطع،تليها الكتابة العروضية،مع فسح المجال للمتعلمين للقيام بهذا العمل بأنفسهم،ومشاركة أكبر عدد ممكن منهم، ثم فسح المجال لهم باكتشاف التفعيلات والتغيرات التي تطرأ على التفعيلة،بمقارنتها مع التفعيلة الأصلية،ثم اكتشاف اسم البحر،وهكذا وبطريقة نشطة حتى نهاية الدرس؛لأنّ التعلّم يحدث بصورة أفضل،كلّما زادت مشاركة المتعلمين وتفاعلهم الإيجابي في الموقف التعليمي،فهم يحتاجون أكثر للمواقف المثيرة التي تستهوي ميولهم وتثير لديهم حبّ الاستطلاع، وتدفعهم للرغبة في التعلم، والمدرس الكفء هو الذي يستطيع إيصال هذا الإحساس للمتعلم لأنه قد يضمن نجاح هذا الدرس.

---

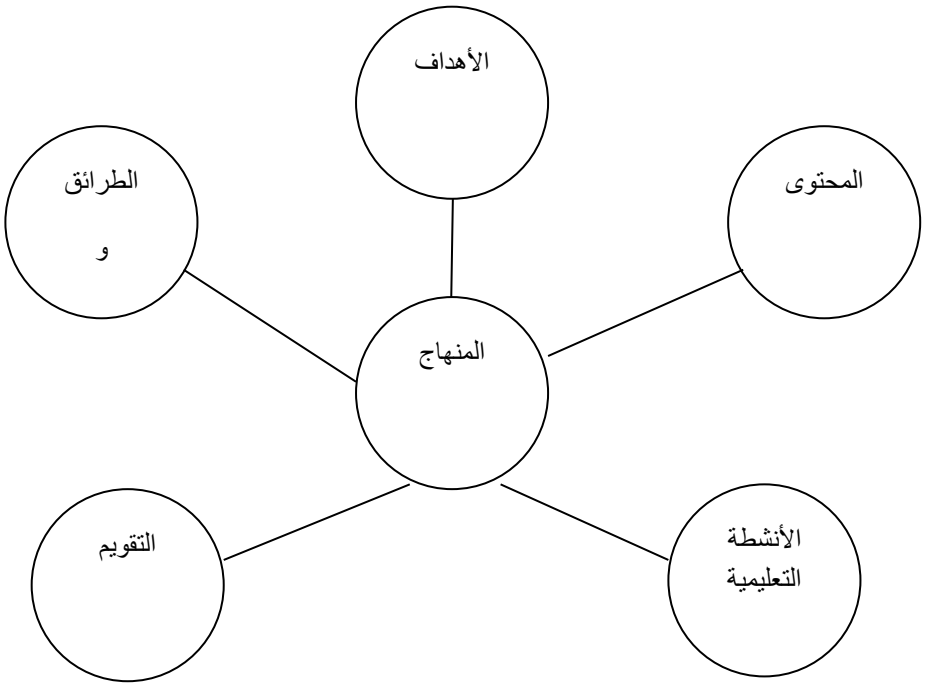
[1] كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي(للشعبتين: آداب وفلسفة ولغات أجنبية)، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، 2007-2008، ص120-121.

[2] كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي(للشعبتين: آداب وفلسفة ولغات أجنبية)، ،ص 120-12

[3] المرجع نفسه، ص 99-100.

5- ينبغي على المدرّس عند اختياره للأنشطة مراعاة التنوّع في طرق التّدريس والوسائل التربوية المساعدة وحتى أساليب التدريس؛لأن تكرارها قد يقلل من اهتمام ودافعية المتعلم وحماسه للدرس؛لأنّ الرتابة قد تؤدي إلى الملل وبالتالي النفور من النشاط التعليمي.

فهذا التنوع مطلوب« ليس فقط من درس إلى آخر،ولكن خلال الدّرس الواحد،لقد أثبتت البحوث والدراسات أنّ قدرة الفرد البالغ على الاتصال ومتابعة المحاضرة الكلامية لا تزيد عن عشر دقائق،وتقل هذه الدقائق عند الأطفال بدرجة كبيرة لذلك ينبغي على المدرّس أن ينوّع في الأنشطة التعليمية فيتكلم هو بعض الوقت،ويناقش مع تلاميذه بعض الوقت،ويترك لهم المجال لإبداء الرأي وحريّة التّعبير،وقد يسمح لهم موضوع الدرس بالحركة والعمل اليدوي..وهكذا فكلّما تنوّعت وتعدّدت الحواس التي يستخدمها التلميذ في التعلّم أدى ذلك إلى تعلّم أفضل»[1]،كما ينبغي على مدرس اللغة العربية أن يعرف الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث أنماط التعلم،فهناك نوع من المتعلمين من يستوعب المعلومة أو الفكرة في مدّة زمنية وجيزة والبعض الآخر يستوعبها في مدة أطول،ونوع آخر قد لا يستوعبها أثناء الدّرس،إلاّ بعد التكرار والتطبيقات والتمارين،هذه هي أهمّ عناصر المنهج المدرسي والتي يمكن أنْ أمثّلها اختصارا في المخطّط الآتي:



[1] اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس،د/ كوثر كوجك،مرجع سابق، 262.

ثالثا:تخطيط المنهاج الدراسي وتطويره وتقويمه:

بعدما تعرضت إلى أسس وعناصر المنهج المدرسي وبيّنت أنّها متداخلة،وتعمل كلّها متضافرة لأجل إنجاح العملية التعليمية / التعلمية،و بها يكون المنهج متكاملا في محتواه أود تسليط الضوء في هذا العنصر على عملية تخطيط المنهج ثم تطويره تليها عملية تقويمه.

أ/تخطيط المنهاج :وهو«تصميمه أو تشريع الخارطة التربوية لما ستكون عليه أهدافه ومعارفه وأنشطة تعلمه وتقييمه،وشكله الفني العام في التربية المدرسية عند تدريسه وتعليمه من المعلم والتلاميذ؛أيْ أنّ التّخطيط أو التّصميم المنهجي،هو تصوّر مستقبلي مدروس للمواصفات التربوية والنفسيّة والعلميّة والاجتماعيّة والفنيّة التي ستعتمدها اللّجان المختصّة بعدئذ في تطويرها للمنهج»[1].

نلمح من خلال هذا التعريف أنّ تخطيط المنهاج الدراسي هو تصوّر منهجي لمستقبل العمليّة التّعليميّة /التّعلّميّة برمّتها،وبجميع مكوناتها وآلياتها،كما أنّه وضّح خطّة منهجيّة من طرف المختصين المشرفين على بناء المنهاج،لِمَا ستكون عليه الأهداف المسطّرة والمحتويات والأنشطة التعليمية عند تطبيق هذه العناصر على أرض الواقع التعليمي وكيفية تنفيذها من طرف المدرّس واستجابتها من طرف المتعلّم.

والتّخطيط أيضا هو:«خطوة تمهيدية يؤديها المختصون بوضع المواصفات والمعايير التطويرية والتنفيذية التي تخصّ مكوّنات المنهاج المقترح،وتوضيح العلاقات التي تربطها»[2].

وهناك بعض المبادئ العامة التي يتّفق حولها المتخصّصون في مجال بناء المناهج الدراسية فيما يخصّ المردود في عملية تخطيط المنهاج الدراسي ومن أهمّها الأتي[3]:

-أنْ يتضمّن المنهاج الدراسي الخبرات التعليمية جميعها التي تشرف عليها المدرسة.

-أن تتعاون أفراد عديدة في تخطيط المنهاج.

---

[1] أساسيات المنهج الدراسي: أ.د/ محمد زياد حمدان،دار التربية الحديثة، (د ط)،2000، ص93-94.
[2] اللغة العربة مناهجها وطرائق تدريسها:مرجع سابق،ص 43.
[3] المرجع نفسه، ص43.

-أن تستمر عملية التخطيط لكي لا تجمد العمليّة التربويّة أو تتخلف.

-أن يهدف التخطيط إلى مساعدة المدرس مساعدة مضمونة.

كما أنّ تخطيط المناهج الدراسية هو تلك«العملية التي يتمّ من خلالها جمع المعلومات ذات العلاقة من مصادر مختلفة و تصنيفها وتنظيمها،من أجل اقتراح الخيرات أو الأنشطة التعليمية التي سوف تساعد المتعلمين على تحقيق أهداف المنهج،وتأخذ هذه العملية بالحسبان الأهداف العامة والأهداف التدريسية المطلوبة،والأسس الاجتماعية والنفسية والفلسفية والمعرفية للمنهج،وغيرها من المعايير المهمة في تخطيط المنهج الدراسي نفسه»[1].

إذن فإنّ عملية تخطيط المنهاج الدراسي هي عملية ذات أهميّة بالغة في كلّ نظام تربوي،وعلى مخططي المنهاج أنْ يدركوا أنّ تصميمه وبناءه مهمّة ومسؤولية كبيرة،ملقاة على عاتقهم،وبالتالي ينبغي انجازها وفق الشروط والمعايير التي تفرضها هذه العمليّة.

فهي تستند عن معرفة وإحاطة عامة بأسس وضع المناهج والعناصر التي يحتويها،والأهداف التي يصبو إليها؛لأنّ المنهاج في تحقيق الأهداف هو نجاح للنظام التربوي؛أيْ نجاح العملية التعليمية/التّعلّميّة ككلّ .

فالتخطيط السليم يستدعي وضع خطة شاملة تتعرّض لجميع الجوانب التّربويّة،وينبغي أن يكون التّخطيط عبر مراحل متتابعة،على أن تحدد لكلّ مرحلة أهدافها والطرق والأساليب والوسائل اللازمة لتحقيقها،مع تحديد المدّة الزّمنيّة الكافيّة ومن هذه المراحل:

1- مراعاة مبدأ ترتيب الأولويات. 2- مراعاة الواقع والإمكانيات المتاحة.

3- الأخذ بمفهوم الشمول والتكامل. 4- المرونة.[2]

فمخطّط المنهاج ينبغي أنْ يشتق مواصفات المتعلّم المطلوب والمرغوب فيه بدراسته أولا لثلاثة أصول تخصّ المجتمع هي:«فلسفة التربية والتاريخ المحلي والتطورات العالمية

[1] أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم،د/لخضر لكحل، (د ط)، 2009م،الحراش،الجزائر،ص 113-114.

[2] المناهج: المفهوم- العناصر- الأسس – التنظيمات: د/حلمي أحمد الوكيل – د/محمد الأمين المفتي،مكتبة الأنجلو مصرية، ط1، 1999م، القاهرة،مصر،ص371-372.

المتنوعة المعاصرة،تحدد فلسفة التربية نوع الإنسان الذي يسعى إليه المجتمع نتيجة التربية المدرسية بوجه عام ومن المنهج خاصة.. ثم يتحول المخطط إلى التاريخ المحلي للمجتمع وما يميزه من نجاحات وصعوبات،للتعرف على تضمناته السلوكية للإنسان في مرحلة معينة أو أكثر بالمستقبل ..ثمّ يدرس النظام العالمي الجديد والعولمة الاقتصادية والسياسية والعلمية والإدارية والتطويرات التقنية المتسارعة في أنظمة ووسائل الاتصال والمعلومات والتفجر المعرفي الذي تتضاعف به المعرفة البشرية»[1].

إنّ هذه الأصول الثلاثة متكاملة متضافرة تضع مخطط المنهج المدرسي أمام الرؤية الصحيحة للمتعلم المرغوب فيه مستقبلا وإضافة إلى ما سبق ينبغي على المخطط مراعاة مبادئ علم النفس وما توصل إليه من مستجدات تخص المتعلم نفسه وذلك من أجل وضع وبناء الأهداف التربوية التي سيرعاها المنهج لتحقيق هذه الموصفات أي دراسة هذا المتعلم من ثلاث جوانب أساسية هي :

أ-حاجات المتعلمين كأشخاص:من حيث حاجاتهم البيولوجية والنفسية المرتبطة بالإدراك والذكاء،والاستعداد وحاجات سلوكية اجتماعية،وكذا تطوّر نموّهم وطموحاتهم المستقبلية.

ب- حاجات المتعلمين كمنتجين بالمستقبل.

ج- حاجات المتعلمين كمجتمع؛أيْ كائنات اجتماعية فاعلة في الاجتماعات المدنية المتنوعة للناس،ولا يتأتى ذلك إلاّ بتطويرهم لسلوكيات التعايش والتكيّف والتقدير والالتزام والتعاون والمشاركة والاندماج[2].

خطوات تخطيط المناهج الدراسية :

مما لا شك فيه أنّ أيَّ عملية لتخطيط المناهج الدراسية،تنطلق من الوقوف على ما تمّ تحقيقه في المناهج السابقة؛حتى تكون المناهج الجديدة مكمّلة ومُثْرية لها ومتفادية نقائصها ومستجيبة للمتطلبات الجديدة التي تفرضها التغيرات الداخلية والخارجية،إنْ على مستوى

[1] أساسيات المنهج الدراسي:أ – د/ محمد زيان حمدان،مرجع سابق،ص101.
[2] أساسيات المنهج الدراسي:أ – د/ محمد زيان حمدان،مرجع سابق ،ص 103-104.

التطوّر التكنولوجي أو على مستوى الحاجات الاجتماعية الجديدة،ودور النظام التربوي في تحقيق هذه الحاجات،وتبقى المناهج رغم هذه الاستجابة مراعية لخصائص ومميزات المجتمع،وبعد الانتهاء من هذه الخطوة التشخيصية تأتي المراحل الأخرى التي تتميّز بالطابع الإجرائي والعملي[1].

لكن السؤال الذي يطرح هنا هو:ما التبرير المنطقي لعملية التخطيط للمنهاج المدرسي؟.

وللإجابة على هذا السؤال،ينبغي علينا أنْ نقدّم الأسباب الداعية لتخطيط منهاج مدرسي جديد؛لأنّ هذه المبرّرات التي يقدّمها المشرفون على العمليّة التّعليميّة/التّعلّميّة كلّما كانت قائمة على أسس بيداغوجية ومنطقية سليمة،كلّما أدى ذلك إلى تقبّل المنهاج الجديد من الأطراف الرئيسية التي تتعامل بشكل مباشر أو غير مباشرة مع هذا المنهاج،وفي مقدمة هؤلاء نجد المدرّسين والمشرفين التربويين والمتعلّمين وأوليائهم،وكلّ القائمين على التّربيّة والتّعليم،وتأتي هذه الخطوة قبل الشروع في تخطيطه،وكمثال لهذه التبريرات،أذكر ما جاء في منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي«لقد تمّ بناء المناهج السابقة بالاعتماد على المقاربة بالأهداف،والغرض منها إكساب التلاميذ معارف وسلوكات عدّة،ورغم ضبط هذه الأهداف بشيء من الدقّة،والاهتمام بتدرّج واضح في تقديمها،إلاّ أنّه تمّ الوقوف على جملة من السلبيات والنقائص في تطبيق هذه المقاربة ومنها على سبيل الذكر لا الحصر:

-التعامل مع هذه الأهداف وكأنّ لها نفس الأهمية في تكوين التلميذ.

- تعدد هذه الأهداف،بحيث أصبح من الصعب تحقيقها كلية،وتقييمها تقييما صحيحا.

- تحقيق كلّ من هذه الأهداف،لا يجعل بالضرورة التلميذ قادرا على تعبئتها وتجنيدها واستثمارها في وضعيات ذات دلالة لها علاقة بالحياة اليومية للتلميذ»[2].

إنّ هذا التّبرير المقدّم من طرف الوصاية والمشرفين على العمليّة التّعليميّة/ التّعلّميّة في الجزائر،أوّلا وقبل كلّ شيء لم يقدّم للمعنيين الأساسيين في هذه العمليّة (معلمين – متعلمين

[1] ينظر: أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية،د/ لخضر لكحل، مرجع سابق،ص 122-123.
[2] منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي: وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مارس 2005، ص4.

–أولياء ..) قبل عملية التّخطيط لمنهج جديد،وهو منهج المقاربة بالكفاءات،بل بعدما وُضع وصُمّم وبُنِيَ المنهاج المدرسي.

زِدْ على ذلك هل أعطى هؤلاء المتخصّصون المدة الزمنية الكافية لظهور نتائج هذا المنهج (المقاربة بالأهداف) حتى تعطي ثمارها مستقبلا؟،وهل أنّ كلّ المتعلمين الذين درسوا وفق منهج المقاربة بالأهداف الإجرائية،لم يكونوا قادرين على تعبئة وتجنيد واستثمار أهداف هذا المنهج،في وضعيات ذات دلالة لها علاقة بالحياة اليومية لهم،بل على العكس من ذلك فإننا ـ نرى ـ أنّه قد تخرّج من بينهم المدرّس والمهندس والطبيب و..الخ،ونفس الشيء يقال على منهج التدريس بالمضامين (المعارف)؟،أم أن هناك أسباب أخرى دعت إلى تبني منهج جديد في المنظومة التّربوية الجزائريّة؟.

1- مرحلة تحديد مجال المنهج الدراسي:فبعد أنْ ينجح المخطّطون في إقناع واستشارة الأطراف المعنيّة بعمليّة تجديد المناهج الدراسية،بجدوى تخطيط المناهج الجديدة،فإنهم يجدون أنفسهم أمام مهمّة جديدة،تتمثّل في تحديد مجال المنهاج،ويكون ذلك قبل الشروع في دراسة باقي مكوناته،ويُقصد بالمجال هنا المسار الذي يتمّ تحديده للمنهاج الجديد،والعناصر التي ينبغي التّركيز عليها في هذا المنهاج فقد يكون التّركيز موجّها نحو المتعلمين،وهو ما يتطلّب الإكثار من الأنشطة والخبرات التّعليميّة،مع التّقليل من حجم المادة الدراسيّة،وقد يكون هذا التّركيز موجّها نحو المجتمع وحاجاته،وهنا ينبغي على المخطّطين الإكثار من طرح المشكلات الموجودة في المجتمع في شتى المجالات،وقد يكون التّركيز منصبا نحو المادة الدراسيّة،وهنا يتطلّب من المخطّطين تناول التّفاصيل الدقيقة للمواضيع الدراسيّة والتّقليل من أنشطة المتعلّمين،وقد يتّفق المخطّطون على ضرورة التّركيز على كلّ العناصر المذكورة مُجتمعة في نفس الوقت.

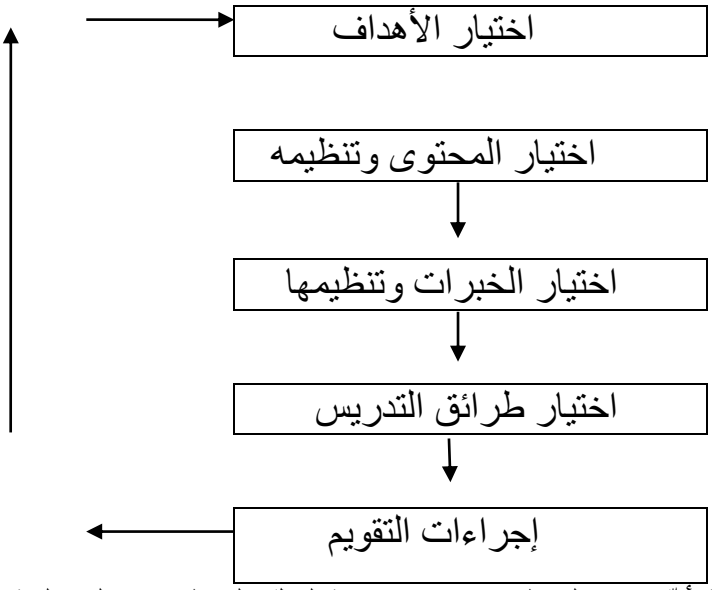
وأشير هنا بأنّه يتأثّر تحديد مجال المنهج المدرسي بدرجة كبيرة بالمقاربة التي يتم تبنيها من طرف هؤلاء المخطّطين،سواء كانت المقاربة بالمعارف (المحتوى)،أو المقاربة

بالأهداف الإجرائية،أو المقاربة بالكفاءات،كما هو معمول به حاليا في منضو متنا التربوية الجزائرية[1].

إنّ هذه الخطوة تعدّ هامة وضرورية،وذلك قبل البدء في الخطوات الأخرى التي تعتبر خطوات عمليّة وإجرائيّة تدخل في صميم تخطيط المنهج المدرسي وتصميمه.

2- مرحلة اختيار الأهداف:

وتعتبر هذه الخطوة أكثر خطوات تخطيط المناهج وإعدادها أهمية،وذلك لما تمثله من حسن تقييم للمرحلة السابقة وتوجيه تام لكلّ الخطوات اللاّحقة.ولمعرفة العلاقة الوثيقة بين اختيار الأهداف وصياغتها وبقية الخطوات اللاّحقة. نمثّل ذلك بالخطاطة الآتية:[2]



نستنتج من هذه الخطاطة أنّ هذه الخطوة تعتبر بداية لكلّ الخطوات الموالية لتخطيط المنهاج الدراسي،كما أنّها المحك الحقيقي في عملية التقويم للحكم على مدى النجاح في تطبيق المنهاج ككلّ.

ومن بين الأسئلة التي يمكن طرحها من طرف مخطط المنهاج الدراسي والتي يمكن اعتبارها معايير لصياغة أهداف المنهج بكيفية صحيحة:

- هل تمت صياغة الأهداف العامة للمنهج بوضوح؟.

[1] ينظر: أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية: د/ لخضر لكحل، مرجع سابق:ص 125.
[2] ينظر: المرجع نفسه :ص 126.

- هل تركّز الأهداف العامة للمنهج المدرسي على فهم التلاميذ للحقائق والمفاهيم والتعلّمات والنظريات،بدلا من التّركيز على الحقائق فقط؟.

- هل تراعى الأهداف العامة للمنهج المدرسي،طبيعة المجتمع وعاداته وتقاليده العامة على تنمية الشخصية المتكاملة للمتعلم،من الجوانب المعرفية والوجدانية والجسمية الحركية؟.

- هل تشجع الأهداف العامة للمنهج المدرسي المتعلمين على طرح الأسئلة المختلفة وخاصة التي تثير التفكير؟.وغير ذلك من الأسئلة الهامة التي تصبّ في مجال دقّة تحديد أهداف المنهج المدرسي،وكأنموذج على كيفية اختيار الأهداف أورد ما جاء في منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي،«وهو أن يصل بالمتعلم إلى مواكبة العصر والتقدم التكنولوجي عن طريق تزويده بزاد لغوي يمكّنه من التفاعل مع عصره هذا بكلّ معطياته ..وفي هذا السياق،كان حرص هذا المنهاج من خلال تحديد الكفاءات وما انبثق عنها من محتويات على :

- إدراك المتعلّم أنّ اللّغة العربيّة تمتلك خصائص اللّغة العلميّة ومقوّماتها من خلال دراسته للنص العلمي أو المقالة العلميّة.

-اعتماد النصّ بكلّ أنماطه أساسا لتحسين اللّغة المنطوقة والمكتوبة للمتعلّم.

- تلخيص أساليب التّدريس من القواعد الفرعية والشاذة التي لم تعد شائعة في الاستعمال.

- تزويد المتعلم بمقومات لغوية وفكرية تمكّنه من مواصلة مساره الدراسي أو الانتقال إلى نشاط مهني.

- تحصينه بتفكير منطقي وبقدرة على المناقشة والإقناع.

ومما لا شك فيه أن نقاط الحرص هذه التي يقرّ بها المنهاج تعدّ من صميم المقاربة بالكفاءات؛حيث إنّ هذه المقاربة كثير ما تهتم بالمهارات والاتجاهات الأكثر أهمية..»[1].

نستنتج من خلال ما جاء في منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي أنّ هدفه هو توسيع وتثبيت خبرات المتعلمين ودعهما من طرف المدرّس،وذلك من خلال القدرة على الفهم والتفسير والتحليل والمناقشة والحوار،واستخدام مجمل مواردهم استخداما حسنا يفيدهم في حياتهم ومحيطهم الاجتماعي .

3- مرحلة اختيار المحتوى وتنظيمه:بعدما يُنهي المخطّطون مرحلة صياغة الأهداف،يجدون أنفسهم أمام خطوة أخرى تعتبر الأداة الرئيسية لتحقيق أهداف المنهج الدراسي،وتتمثل هذه المرحلة في اختيار محتويات المنهج وتنظيمه،ومعلوم أنّ المعارف المتوفرة في روافد اللّغة العربية،واقصد بالتحديد،قواعد اللغة العربية والبلاغة والعروض كثيرة جدا، وهنا يقع المخطّطون في مشكلة اختيار المحتوى المناسب،لمتعلمي السنة الثالثة من التعليم الثانوي،وأَخْذِ ما هو ضروري وترك غير الضروري منه لهذه الفئة،ومن أجل تجاوز هذه المشكلة ينبغي اعتماد جملة من المعايير يمكن أن تساعد مخططي المنهاج بلوغ الأهداف المبتغاة،ومنها ما يلي:

أ-«**الصدق:**يعتبر المحتوي صادقا كلّما كان وثيق الصلة بالأهداف المسطّرة،وكذلك كلّما كان متماشيا مع الأفكار الحديثة التي ثبتت صحّتها.

ب-**الأهمية:**ويتطلب هذا المعيار عدم الاكتفاء بالحقائق فقط ،بل لا بدّ أن تكون المحتويات المختارة ذات أهمية للجميع وهذا حتى يتسنى تحقيق الأهداف والحرص على تطبيق هذه المحتويات على أحسن وجه ممكن،كما ينبغي في هذا المجال التّركيز على المفاهيم والتعميمات والمبادئ أو النظريات،وذلك نظرا لما لها من تأثير كبير في إثارة تفكير المتعلمين.

[1] منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي(اللغة العربية وآدابه) الشعب (الرياضيات – العلوم التجريبية – تسيير واقتصاد- تقني رياضي)، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمنهاج، مديرية التعليم الثانوي، مارس2005م، ص2.

ت-**اهتمامات المتعلمين:**ينبغي أن يكون المحتوى المختار ذا أهمية خاصة بالنسبة للمتعلمين،وينبغي أن يعطيهم الفرصة للتعامل مع المشكلات والمواقف التي تهمهم،وحتى إذا تطلب الأمر إدراج بعض المحتويات التي تكون بعيدة نوعا ما عن اهتمامات التلاميذ فإنّه لابدّ من التفكير في كيفية تنمية هذا الاهتمام عندهم في وقت مبكر،فالتلميذ لا يركز إلا فيما يراه هاما بالنسبة إليه ،وإلا فإنه يبقى في شعور بأن ما يقدم له لا يعنيه،وهو ما يجعل مستوى التحصيل عنده ضعيفا.

ث- **قابلية المحتوى للتّعلّم :** يشترط في المنهاج أن يكون مناسبا لقدرات التلاميذ ومستوى نضجهم وخبراتهم السابقة،ومراعيا للفروق الفردية بينهم حتى يتفاعل معه التلاميذ ولا يشعرون بالملل في تحصيل محتوياته»[1].

ج-الفائدة والمنفعة :فالمحتوى ينبغي أن يكون مفيدا ونافعا لجميع التلاميذ وأوليائهم وللمجتمع بكل مكوناته،«وحتى يتحقق هذا المعيار لا بدّ من الصرامة في اختيار المحتويات،حتى تتجنب الكثير من المواضيع التي لا تخدم المجتمع والتلاميذ»[2].

وبعد أن يختار المخطّطون المحتوى المناسب لهذه الفئة،ينتقلون إلى عمليّة أخرى لا تقلّ أهمية عن هذه العملية،وهي تنظيم المحتوى التعليمي وذلك وفق المبادئ التنظيمية الرئيسية ومن أهمها ما يلي[3]:

-الانتقال من الكل إلى الجزء،ويعني ذلك الانتقال من المعارف الشاملة إلى المعارف الأكثر تفصلا .

-الانتقال من المعلوم إلى المجهول،ويرتبط هذا المبدأ بتوظيف الخبرات السابقة للتلاميذ،فيتم الانطلاق منها في بناء الخبرات والمعارف الجديدة.

- الانتقال من البسيط إلى المعقد: فيكون الانتقال دائما من المعارف البسيطة السهلة للفهم،إلى المعارف الأكثر تعقيدا؛وهذا حتى يتسنى للتلميذ التّحصيل الجيّد والتنظيم المقبول لهذه المعارف.

---

[1] أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية: د/ لخضر لكحل، مرجع سابق: ص128.
[2] المرجع نفسه:ص 129.
[3] المرجع نفسه:ص29-30.

ثم تلي هذه المرحلة من التخطيط مراحل مهمة سأكتفي بإيرادها في النقاط الآتية:

- مرحلة اختيار الأنشطة التعليمية وتنظيمها

- مرحلة اختيار الوسائل التعليمية وطرائق التدريس

- مرحلة تحديد إجراءات التقويم ووسائله.

4- مرحلة تجريب المنهاج الدراسي الذي تمّ تخطيطه:وبعد انجاز كلّ الخطوات والمراحل السابقة يكون المنهاج قد وصل إلى صورته النهائية،«ولكن قبل تعميم تطبيقه لا بدّ من تجربته على مستوى ضيق من أجل معرفة مدى صلاحيته ومناسبته للواقع الذي لم ينتبه له المخطّطون أثناء الإعداد،ولا بد في هذه الخطوة من الإعداد الجيّد والتدريب الكافي للمعلمين المكلفين بالتجريب،وذلك بالتحديد الدقيق للمهام المطلوب تنفيذها وتحديد الجوانب التي سيتم تجريبها،وتتطلب هذه الخطوة أيضا تحديد الكيفية التي يتم بها تحليل البيانات التي يتم التوصل إليها من خلال التجريب،وتحديد المعايير التي يتم على أساسها تفسير النتائج المتواصل إليها،ليتم على ضوء ذلك إدراج التعديلات المناسبة والوصول تبعا لذلك المنهاج إلى صورته المستقرة،التي تسمح بالانتقال إلى الخطوة الأخيرة من خطوات تخطيط المناهج الدراسية»[1].

ومن هنا فإنّ هذه الخطوة تعدّ من الخطوات المهمّة أيضا في مراحل تخطيط المنهاج الدراسي،فهي المرحلة التي يلتقي فيها المشرفون على المنهاج (مفتشو التربية والتعليم) بالمدرسين المكلفين بتطبيق ما ورد في هذا المنهاج بجميع جوانبه فعليا داخل الأفواج التربوية، وبالتالي نقلة للمتعلمين في شكل أنشطة تعليمية .

إنّ هذه الخطوة تسمى تربويا الدورات التكوينية لفائدة الأساتذة والمعلمين،وهي تتمّ في مدّة زمنيّة محدودة جدا قد لا تكفي لتوضيح كل ما ورد في المنهاج من مستجدات للأساتذة خاصة منهم حديثو التدريس،والذين ليس لديهم خبرة كافية في هذا الميدان .

[1] أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية:د/ لخضر لكحل،مرجع سابق:ص137.

وبالتالي ينعكس هذا سلبا على المتعلمين ومنه فشل تطبيق أهداف هذا المنهاج في الواقع المدرسي .

وعليه ـ فإنّنا نرى ـ أنْ تُؤخذ هذه الخطوة بجديّة أكبر من طرف الوصاية خاصة في مدّة التكوين وتستمر هذه المدة طوال الموسم الدراسي،وذلك على شكل ندوات تربوية أو ملتقيات أو أيام دراسية،خارج أوقات العمل الرسمي،مع إجراء عملية التطبيق الفعلي لعناصر المنهاج ومكوناته رفقة المتعلّمين أنفسهم،ومن هنا يكون تجريبه على مستوى أوسع قبل تعميمه وتبنّيه رسميّا من طرف الوصاية.

5- مرحلة تعميم المنهاج الدراسي:

وتعدّ هذه آخر خطوة من خطوات تخطيط المنهاج بحيث« يصل المصمّمون إلى الخطوة الأخيرة وهي تسليم المنهاج المصمّم في صيغته النهائية التي تجعله قابلا للتعميم على كافة المؤسسات التعليمية في الوطن،ويشترط في هذه الخطوة أن يكون عنصر المخاطرة في حدّه الأدنى،وهو ما يسمح بتطبيقه باطمئنان،وحتى في حالة وقوع بعض الأخطاء فإنّها لا تعدّ وأن تكون أخطاء بسيطة لا تمس بجوهر المناهج سواء في الأهداف أو المحتوى أو إجراءات التنفيذ»[1].

هذه أهم مراحل أو خطوات عملية تخطيط المنهاج الدراسي،هذه الأخيرة التي تعتبر حاسمة في تحديد الوجهة التي يأخذها النظام التربوي في جانبه البيداغوجي،فهي تتضمن كلّ ما يتعلق بالعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة،وتنظيم العلاقة بين المدرّس والمتعلّم وهما الطرفان الرئيسيان لهذه العملية برمتها.

وأشير إلى أن هناك تداخلا في بعض المفاهيم التربوية كبناء المنهاج وتصميمه مثلا . وعليه ينبغي توضيحها- ولو اختصارا.

1 ـ بناء المنهاج:ولكي يتّضح مفهوم بناء المنهاج ينبغي الإشارة إلى الفرق بين مفهوم التطوير ومفهوم البناء،خاصة ونحن نتحدث عن المنهاج المدرسي،«فمما لا شكّ فيه أن عملية تطوير المناهج تختلف عن عملية بنائها اختلافا ملموسا،وذلك لأنّ عملية بناء

[1] أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية:د/ لخضر لكحل،مرجع سابق: ص138.

المنهج مثلها مثل أيه عملية بناء أخرى –تبدأ من الصفر،أمّا عملية تطوير المناهج فهي تبدأ من درجة معينة ومن واقع ما وتتحدّد أبعاد عملية التطوير هذه وفقا لنوعية وطبيعة هذا الواقع»[1].

حيث إنّ بناء منهاج التعليم،«يتّبع جملة من القواعد الأساسية التي تشكل مرتكزات هامة لعملية البناء والتخطيط،وهذه القواعد الفنية هي:الواقعية ،الشمولية والموازنة والمرونة»[2].

2 ـ مفهوم تصميم المنهاج:إن تصميم المناهج هو التصميم الذي«يعتمد على التفسيرات التي تقدّمها النظريات للظواهر المختلفة،ولكن التصميم هنا ليس موضوعا نظريا بل هو تطبيقي،فالتصميم يعتمد على النظرية ولكنّه لا يطورها،بل يطوّر مبادئ عمليّة لتوجيه صنع القرار في المواقف العمليّة،وليس لإقامة علاقة بالمسائل الافتراضية،بل بالأمور الإجرائية ومن القواعد التي يقاس بها التصميم هي المعقولية والقابلية للتطبيق العلمي»[3].

إذن فالتصميم هو عمل إجرائي يقوم به المختصون وأصحاب الخبرة في بناء المناهج،فهم من يجعل النظريات المختلفة؛أيْ التي تمسّ العملية التعليمية /التعلّميّة برمتها،إلى واقع عملي ملموس،«حيث إن مصمّم المنهاج هو أكثر من مجرد شخص فني يحمل مشكلة مجردة عن القيم والأشخاص،إذ عليه تطوير أولويات توجيه اختياره للمهام الواجب انجازها والقدرة على أدائها،وقد تخضع هذه القرارات إلى مدى الالتزام بمنظومة القيم في المجتمع عامة والمتعلمين خاصة؛أيْ أنه شخص محترف وصاحب خبرة»[4].

والسؤال المطروح هنا،هل يتوقف مخططو المناهج عند هذه المرحلة،أم أنّ عليهم متابعة هذا المنهج وتطويره،كُلَّ ما كانت الحاجة ملحّة لذلك،مع تقويمه تقويما مستمرا من جميع جوانبه؟.

ب/تطوير المنهاج الدراسي:

---

[1] المنهاج: د/ حلمي أحمد الوكيل، د/ محمد أمين المفتي، مرجع سابق، ص 368.
[2] بناء المناهج التربوية، د/ محمد هاشم فالوق، مرجع سابق، ص152.
[3] تطوير المنهاج: أسبابه، أسسه، أساليبه، خطواته و معوقاته/ د/ حلمي أحمد الوكيل: دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2000م، ص33.
[4] تطوير المنهاج: أسبابه، أسسه، أساليبه، خطواته و معوقاته/ د/ حلمي أحمد الوكيل:ص 34-35.

إنّ المنظومة التربوية الجزائرية تسعى إلى تطوير مناهجها التربوية،كباقي دول العالم وذلك لتلبية متطلّبات التطورات الحديثة والمعاصرة،والعملية التعليمية التعلّمية عمليّة متحركة ومتغيرة بحكم تطور الحياة والمجتمعات،وعليه ينبغي أن تساير المناهج التعليمية هذا التغيّر وتواكبه؛لكي يكون التعلّم محقّقا لطموحات الأمة الجزائرية وتطلعاتها المستقبلية،لا سيما في عصرنا هذا الذي يتسم بالتقنية المعاصرة والتطورات العلمية والاقتصادية والتربوية المتسارعة وكذلك التفجر المعرفي الهائل وثورة المعلومات والاتصالات.

فالتطوير هو«التغير إلى الأحسن وليس مجرد التغير،والتطوير يجب أن يسبقه تقييم،ثم يتم التطوير بناء على نتائج التقييم،وللتطوير في المناهج مجالات عديدة،تطوير في الكتب المدرسية،تطوير في أساليب التدريس،تطوير إعداد المعلم،تطوير في المباني المدرسية والمختبرات والملاعب،تطوير في محتويات المنهج،وتطوير في أساليب تقييم الطلاب،واختصارا يتناول التطوير جميع مكونات المنهج»[1].

أمّا **مفهوم تطوير المنهاج** فهو«جميع الخطوات والأفعال و الإجراءات،التي من خلالها يمكن إصلاح المنهاج وتحسينه،بحيث تكون نقطة البداية هي دراسة المنهاج الحالي لمعرفة نواحي القوة ونواحي الضعف فيه،وترجمة أ هدافه إلى الواقع الحي تمهيدا لوضع الخطط والبرامج اللازمة لتحقيق هذه الأهداف»[2].

إنّ عملية تطوير المناهج الدراسية هي عملية دقيقة تشمل – فيما نرى – جميع عناصر المنهاج برمتها،«فالتطوير عملية شاملة؛لأنّها تتّصل بجميع الجوانب والعوامل التي تتّصل بالمنهاج وتؤثر فيه وتتأثر به،فهي تتناول أهداف المنهج والخبرات الدراسية سواء منها ما يتصل بالكتب والمقررات الدراسية والأنشطة الأخرى ..وتتناول أيضا طرائق التدريس والوسائل المعينة ،والإدارة المدرسية والمكتبات ووسائل التقويم المتبعة ومدى دقتها ومناسبتها للأهداف المحددة سلفا»[3].

[1] المنهج الدراسي: الأسس والتصميم والتطوير والتقييم: محمد علي الخولي،دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، (د –ط)، 2011، ص87.
[2] تطوير المناهج،رؤية معاصرة:شوقي محمود حسن،المجموعة العربية للتعريب والنشر،مصر،(د-ط)، 2012،ص58.
[3] المناهج: سرحان الدمرداش، ومنير كامل: دار العلوم للطباعة، القاهرة، مصر، ط3، 1972، ص313.

كما أنّ عملية التّطوير تستلزم - أيضا- «دراسة الفلسفة التربوية التي تستفيد إليها المدرسة الحقيقية،كما تستلزم التلميذ دراسة متكاملة وتحديد كلّ متطلباته وحاجاته،ودراسة البيئة التي يعيش فيها ومطالبها،وأيضا طبيعة المادة الدراسية ومتطلباتها،وإنّ أيّة تغيرات تحدث في كلّ من هذه العوامل تتطلّب بالتالي تغيّرا مناسبا في المنهج»[1].

إنّنا نلاحظ جليا من خلال هذه التعريف،التداخل في مفهومي التطوير والتّغيير،وعليه ينبغي أنْ أبيّن الفرق بين هذين المفهومين،فالتطوير كما أسلفنا الذكر عملية شاملة «ترتبط أشدّ ارتباط لا بما تقدمه المدرسة إلى التلميذ،بل تشمل التلميذ وبيئته وظروف حياته والمجتمع،كما أن التطوير عملية ديناميكية؛لأن العوامل التي تدخل فيها في تفاعل وكلّ عامل يؤثر في العوامل الأخرى ويتأثر بها،لذلك فإنّ الحركة والتأثير لا ينقطعان،وهذا بدوره يؤدي إلى تغير مستمر والتغير السليم هو الذي يؤدي إلى التطور»[2] ،كما أنّ «تغيير المنهج يعتبر أمرا آخر؛ذلك لأنّه يتطلب تغيرا للأهداف والوسائل التي تحقق هذه الأهداف من أفكار متصلة بالمحتوى وتتابع عناصر هذا المحتوى،وتغيير المنهاج - أيضا- يتطلب إحداث تغيير في الجوانب المعرفية والانفعالية التي تشعر الفرد بما هو هامّ،بحيث ينفعل بالأهداف ويتفاعل معها»[3].

ومن خلال ما سبق يتضح جليا أنّ«عملية تطوير المناهج لا تبدأ من الصفر وإنما تنطلق من واقع يتمثل في مناهج تطبق في تعليم قائم،ومن الضروري دراسة هذا الواقع دراسة علمية في ضوء الصورة العصرية المرغوب في التعليم وأولويات التطوير»[4].

ومن هنا ينبغي أن يُوضع المنهاج الدراسي موضع المراجعة المستمرة،والتعديل في ضوء التقدم والمعرفة ومع ذلك فإنّه«لا ينبغي أنْ يبلغ من المرونة حدا يتيح تفكيكه،وإعادة تجميعه بسهولة في صورة مختلفة تماما في كلّ مرة يجئ فيها وزير جديد أو يتولى الحكم حزب جديد»[5].

---

[1] مناهج التربية، أسسها وتطبيقاتها: د/ علي أحمد مدكور، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2001، ص 287.
[2] المرجع نفسه ،ص 291-292.
[3] تخطيط المنهج وتطويره: صالح هندي وآخرون، دار الفكر العربي، عمان، الأردن، ط3، 1999، ص264- 265.
[4] تطوير المنهاج: أسبابه، أسسه، أساليبه، خطواته و معوقاته: د/ حلمي أحمد الوكيل:مرجع سابق،ص 160.
[5] المرجع نفسه:ص 156.

كما ينبغي أنْ نشير إلى نقطة في غاية الأهميّة عند تطوير المنهاج،«وهي ما يتعلق بفلسفة المجتمع وقيمه التي تشكّل أساسا هاما عند محاولة تطوير هذا المنهج،إذْ يجب أن تغربل المعارف وتصفى باستخدام متحكمات قيميّة معينة بحيث تأتي متّفقة مع فلسفة المجتمع وقيمه»[1].

لأنّه – وفيما نرى – ما يناسب مجتمعا معينا قد لا يناسب مجتمعا آخر،فالمجتمع الجزائري كما هو معلوم له فلسفته وقيمته وعاداته وتقاليده وخصائصه،التي تختلف عن المجتمعات الأوربية أو الأمريكية مثلا.

في حين يرى كلّ من الباحثين«طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي »أن مفهوم تطوير المنهاج الدراسي مرتبط بمفهوم تحسين المنهاج،حيث يقولان:«إنّ مفهوم التطوير ابتداء،هو التحسين وصولا إلى تحقيق الأهداف المرسومة بصورة أكثر كفاءة،وهو على الصعيد التّربوي تحسين العمليّة التّربوية وصولا إلى تحقيق الأهداف التربويّة المنشودة»[2].

فمن خلال ما سبق من تعريفات حول تطوير المنهاج الدراسي يتّضح لنا جليًّا أنّ هناك اختلاف في الرؤى لدى الباحثين،فمنهم من يراه تغيرا ومنهم من يراه تحسينا ومنهم من يراه تجديدا أو إعادة تصميم،وعموما فهي تصب جميعها – فيما نرى – بالنهوض بالعمليّة التّعليميّة/التّعلّميّة ككلّ نحو الأفضل والأحسن وفق أهداف بيداغوجية واضحة ومحكمة ومقصودة.

وعليه فإنّ عملية تطوير المنهاج المدرسي – فيما نرى – هي إعادة تصحيح أو تصميم المنهاج بكلّ مكوناته وذلك بإدخال تحديثات و تعديلات ومستجدات على جميع عناصره بغية تحسين العملية التّعليميّة/التّعلّميّة،وليس إلغاء كاملا للمناهج التّربوية السّابقة.

وما يهمّنا نحن هل المنهاج المدرسي الجديد الذي اعتمدته المنظومة التربوية الجزائرية قام على التغيير الجدري أم التحسين نحو الأفضل أم إعادة بنائه من جديد ؟.

---

[1] تخطيط المنهج وتطويره:صالح هندي وآخرون،مرجع سابق،ص 258.
[2] اللغة العربة مناهجها وطرائق تدريسها:مرجع سابق،ص 45.

لقد ذكر المنهاج المدرسي،إنه نظرا للنقائص والسلبيات التي كانت تعاني منها المناهج السابقة أدى ذلك «بذوي الاختصاص إلى التفكير في مقاربة جديدة لأساليب التعليم والتعلّم واعتمادها في بناء المناهج والتدريس مستقبلا ..وبناء على الدواعي السابقة صيغت المناهج الجديدة في التعليم الثانوي على المقاربة بالكفاءات..»[1]

نستنتج من خلال ذلك،أنّ منهج المقاربة بالكفاءات أُدرج من طرف الوصاية بغرض تحسين وتطوير المناهج السابقة (منهج التدريس بالمعارف ومنهج التدريس بالأهداف الإجرائية).

نظرا للنقائص والسلبيات التي توافر عليها هذين المنهجين،وعليه ينبغي أن أشير هنا إلى أهمّ دواعي وأسباب تطوير المناهج الدراسية.

ولعلّ من أهم تلك الأسباب التي تدعو إلى التطوير ما يلي[2]:

1- الأحداث العالمية التي تؤدي إلى ضرورة تغيير المناهج وتطويرها وتحسينها.

2- تزايد المعرفة الإنسانية في العصر الراهن،وفي حقول المعرفة المختلفة يؤدي بالضرورة إلى إعادة النظر في المناهج .

3- المشكلات والأحداث المحلية،إذْ أنّ كلّ مجتمع من المجتمعات يتعرض إلى إحداث محلية كثيرة،وظهور مشكلات خاصة به،وهذا يحتم أن يواكب المنهج هذه الإحداث.

5- المطالب التربوية،ففي كثير من الأحيان يطالب التربويون بضرورة تطوير المنهج المدرسي،لظهور اتجاهات تربوية على المستوى العالمي.

6- نتائج التقويم،فقد أصبحت ظاهرة تقويم المناهج ظاهرة معروفة وان نتائج هذا التقويم تستدعي بالضرورة تطوير المناهج.

ت/تقويم المناهج الدراسية:

[1] منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي: وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،مارس 2005، ص5.

[2] ينظر:اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها:د/طه علي حسين الديلمي،د/سعاد عبد الكريم عباس الوائلي،مرجع سابق، ص46-47.

يحتلّ التّقويم مكانة هامة في جميع مجالات الحياة،والمنهاج الدراسي كبقية المجالات التربوية الأخرى يحتاج إلى تقويم،وذلك من أجل معرفة إلى أيّ حدّ يستجيب لحاجيات المجتمع والوصول إلى الأهداف المرجوة منه،لذلك يهتم المعنيون بالعملية التعليمية/التعلمية بتقويم المناهج كلّما اقتضت الضرورة ذلك.

فالتقويم يمثل جزء لا يتجزأ من عملية التعلم ومقوما أساسيا من مقوماتها،وهو يواكبها في خطواتها جميعا،فهو ليس نشاطا بسيطا،بل هو عملية معقّدة تتضمّن الكثير من الأنشطة،وتسير في الكثير من الخطوات،ولعلّ من أهمّ خطواتها:«تحديد الهدف من التقويم،وتقرير المواقف التي يمكن بها جمع معلومات تقريبية متصلة بذلك الهدف،وتحديد المعلومات التي يحتاج إليها المقوّم،وتصميم أدوات وأساليب التّقويم وبناؤها،وجمع البيانات بالأدوات المقرّرة ومن المواقف المحدّدة،وتحليل تلك البيانات وتسجيلها في صورة تتّضح بها المتغيرات والبدائل تمهيدا للوصول إلى الحكم أو القرار وإصدار الحكم أو القرار ومتابعة تنفيذه»[1].

وهنا يتبادر إلى أذهاننا سؤال ينبغي الإجابة عليه،وهو متى يُقَوَّمُ المنهاج الدراسي؟،وللإجابة على هذا السؤال ينبغي علينا أنْ نعرف أنّ المتخصصين في بناء ووضع المناهج،يدركون جيّدا أنّه من الضروري تقويم المنهاج الدراسي،وهو لا يزال في مرحلة التّجريد؛أيْ قبل تطبيقه على أرض الواقع التربوي،مع استمرار هذه العملية وذلك أثناء تطبيقه واعتماده كمنهاج دراسي في ميدان التّربية والتّعليم،ويستمر هذا التّقويم حتّى بعد اعتماده وتطبيقه،ومن هنا فإنّ هذه العمليّة تكون متواصلة ومتكاملة،حتى لا يحدث أيّ خلل أو نقص في تطبيق وتنفيذ المنهاج الدراسي؛لأنّ« ما يجري من تقويم في أثناء تنفيذ المنهج أو بعد الانتهاء من التّنفيذ،يعدّ من العمليات الأساسية التي يحتويها أيّ منهج دراسي،وهي تجري على نحو متواز مع بعض العمليات التّخطيطية وبعض العمليات التّنفيذيّة،وهذا إلى جانب أنها تجري أيضا على نحو متعاقب مع بعض العمليات في كلا الجانبين التخطيطي والتنفيذي»[2].

[1] اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها:د/طه علي حسين الديلمي،د/سعاد عبد الكريم عباس الوائلي،مرجع سابق،ص49.
[2] المنهج: الأسس، المكونات، التنظيمات:د/ أحمد حسين اللقاني، مرجع سابق، ص197.

وعليه ينبغي أنْ يخضع كلّ عنصر من عناصر المنهاج ومكوناته إلى عمليات تقويمه سواء على المستوى التخطيطي أو على المستوى التنفيذي،ولتوضيح ذلك نأخذ الأهداف ـ على سبيل المثال لا الحصر ـ فحينها يتم التوصّل إلى أهداف خاصة بمنهاج دراسي معين (الأهداف الإجرائية مثلا)،فإنّ صياغة هذا الهدف تظل مجرد تخمين وتصور عقلي فقط إلى حين إثبات مدى سلامته أو خطئه،من خلال الممارسات والتطبيقات الميدانية داخل أقسام الدراسة رفقة المتعلمين،كأن يكون هذا الهدف الخاص مثلا :(أن يصبح المتعلم قادرا على التفريق بين الاستعارة المكنية والاستعارة التصريحية)،فإذا كانت نسبة المتعلمين القادرين على التفريق بين هاتين الاستعارتين مقبولة أو حسنة،فإن صياغة هذا الهدف سليمة ومناسبة،أما إذا كان العكس فإن صياغة هذا الهدف تحتاج إلى تقويم وتعديل ومراجعة،ومن هنا يصبح القائمون على أمر بناء المناهج أو تطويرها وتقويمها،في موقف أفضل لإصدار قرار علمي،بشأن مدى صلاحية الأهداف التي تمّت صياغتها في ضوء البحوث والدراسات والتحليلات للوثائق العلمية،ومن ثمّ فإنّ الأهداف ليست نهائية أو ختامية،ولكنها مرحلية،بمعنى أنّها دائمة التغير والتطور، « ولا يتمّ هذا التغير أو التطور إلا من خلال عملية تقويم تقوم على أساس أدلة علمية»[1].

وأمّا السؤال الثاني الذي نطرحه هنا هو ماذا يُقَوّمُ في المنهاج الدراسي؟.

إنّ المناهج الدراسية تتكون من تنظيم التوقيت وتوزيع النشاطات،والمحتويات والمحاور والوحدات ـ الأهداف –طرائق التدريس –الوسائل التعليمية – التقييم – كيفية تقديم النشاطات.

ومن هنا ينبغي تقويم كلّ هذه المكونات بشكل متكامل،أضف إلى ذلك فإن هناك عوامل أخرى مؤثرة في المنهاج،فهي تتضافر مع المكونات السابقة لإنجاح المنهاج الدراسي ومن بين هذه العوامل:

ـ الأسس السياسية والثقافية والاجتماعية والتي بني على أساسها المنهاج.

ـ الإمكانيات المادية التي تستمر لإقامة تطبيق المنهاج.

[1] المرجع نفسه: ص 197.

- مجريات و وصيرورة المنهاج؛أيْ العمليات والإجراءات المتخذة لبلوغ الأهداف.

- معرفة ما مدى بلوغ الأهداف،وما نوع التكوين الذي حصل عليه المتعلمون.

وعليه فالتقويم الجيد للمنهاج الدراسي هو التقويم الذي ينصب على كل مكوناته،وعلى كلّ العوامل المؤثرة فيه حتى لا يكون جزئيا.وأمّا السؤال الثالث فهو لماذا يُقَوَّمُ المنهاج؟.

إنّه عادة ما تُرْفَعُ صيحات منادية بتعديل أو تحسين المنهج الدراسي،وقد تُوَجَّهُ انتقادات من طرف السادة الأساتذة والمفتشين وحتى المتعلمين وأوليائهم لأسباب متعددة فمنها:

- أنّ المنهاج لا يلبي حاجات المجتمع.

- أو أنّ المنهاج قديم ولا يواكب التطورات المطلوبة في مجالات الحياة العامة.

- أو أنّ المتخرجين من المتعلمين لا يستجيبون لحاجات المؤسسات المختلفة.

- إن الأهداف المتوخاة من المنهاج صعبة التحقيق.

- إنّ المحتوى الدّراسي مكثّف والحجم الساعي غي كاف لتنفيذه وغير ذلك من الانتقادات.

ومن هنا يسارع المختصون في تطوير المناهج، وتقويمها إلى إجراء عملية التّعديل أو التّحسين أو الإلغاء وإعادة بنائه من جديد.

«ومن هذا المنطق يمكن القول إنّ عملية التقويم متعددة الأغراض،فهي تستهدف التعرف على نوع المردود التعليمي،وكيفية مقارنته بالتوقّعات من العمليّة التّعليميّة في صورتها الكليّة،فالمجتمع صاحب المصلحة الأولى من عمليّة التربية،وبذلك فإنّ من حقّه أن ينظر إلى تلك العمليّة على أساس المعايير التي يحدّدها،ومن هنا تبدأ عمليّة المحاسبة والمراجعة،والمقصود بتلك المعايير؛الشروط التي يتوقع توافرها في نوعيات الخريجين والتي تجعلهم قادرين على الوفاء باحتياجات قطاع العمل في كافة المجالات ،وتستهدف عملية التقويم أيضا تعريف المردود التعليمي وكمه مقارنا بآمال الآباء وتوقعاتهم،ومن هذا كلّه يتضح أن عملية التقويم هي عملية علمية تعتمد كلها على الأهداف المحددة للعمل.

فالمجتمع وأولياء الأمور والمعلم والمتعلم والمستويات الإدارية لكلّ منه أهدافه،ومن ثمّ فإن الجميع يحتاج دائما إلى التعريف على طبيعة ما يجري من الجهود واتجاهات ونواحي القوة والضعف فيها تمهيدا للعلاج قبل أن يستفحل المرض»[1].

-أما السؤال الموالي فهو من الذي يقوم بعملية التقويم؟.

مما لا شك فيه أنّ الفاعلين الحقيقيين في عملية التقويم للمنهاج الدراسي هم خبراء المناهج والمختصون في ذلك،بدواعي التحسين أو التطوير جراء الانتقادات الموجهة إليهم من طرف المدرسين أو المتعلمين أو المفتشين ..الخ .

لكننا ـ نرى-إنّه ينبغي أن يكون تقويم المنهاج الدراسي من طرف فريق تربوي في الميدان الدراسي،ونقصد بهم المدرسين والمفتشين ومستشاري التوجيه المدرسي والمتعلمين أيضا؛لأنّهم أعرف الناس بالوسط المدرسي وأعلم من غيرهم بمكونات المنهاج والعوامل المؤثرة فيه.

وهذا ما يقرّه الباحث أحمد حسين اللقّاني حيث قال«والتّلميذ أيضا يمارس عمليّة التّقويم فهو يُقوّم مستوى تقدّمه في الأداء بالمستوى المعياري الذي يشتمل عليه كل هدف،كما يقارن بين مستواه في مرحلة ما ومستواه في مرحلة سابقة،ويقارنه أيضا بين مستويات أقرانه في مختلف المراحل ويلاحظ أيضا أن أداء المعلم ذاته في أثناء المواقف التّعليميّة سواء ما يتعلق بالناحية العلمية أو ما يتعلق منه بالناحية الإدارية والتنظيمية يكون أيضا مجالا للتّقويم من جانب التلميذ،وهناك أيضا إلى جانب المعلم والمتعلم مختلف المستويات الإشرافية الأخرى مثل المشرف الفني ومدير المدرسة وغيرهم ..»[2].

ثم كيف يُقوّم المنهاج الدراسي ؟.

وتعدّ هذه المرحلة أهم مراحل التقويم،ومن أصعبها انجازا إذ ينبغي على المعنيين بعملية التقويم معرفة وتشخيص الدواعي والأسباب التي دعت إلى طلب التقويم،ومن ثمّة

[1] المنهج: الأسس، المكونات، التنظيمات:د/ أحمد حسين اللقاني، مرجع سابق، ص 200-201.
[2] المرجع نفس:204.

توضع وتخطط كلّ العمليات التي ينبغي القيام بها،ثم بعدها يحاولون جمع المعلومات والبيانات،ثم يقومون بتحرير تقرير التقويم سواء بالتطوير أو التحسين أو الإلغاء.

وعلى المستوى المدرسي هناك أساليب وأدوات،ينبغي أن تستخدم في عملية تقويم المنهاج وترتبط أساسا بأهداف المنهاج،حيث يتم التعرف«على نوع الهدف وبالتالي يتم تحديد نوع الأداة التي يجب استخدمها في هذا الشأن أو ذاك ..»[1].

هذه بعض الأسئلة ينبغي طرحها – حسب ما نرى –أثناء عملية تقويم المنهاج،وذلك من أجل النهوض بعملية التدريس للمرتبة اللائقة بها،والسمو بمناهجنا المدرسية نحو الأفضل والأحسن لما فيه الخير لأبنائنا وأمتنا.

وأشير هنا أنّ عملية تقويم المناهج الدراسية،حتى وإن كانت متطورة كمنهج المقاربة بالكفاءات مثلا،لا يعني هذا التقويم الانتهاء من العمل،وإنما يعني بدء مرحلة جديدة من المتابعة والبحث عن الأفضل والمراجعة والتقويم،حيث يعد منهجا قائما يحتاج إلى الكشف عن ثغراته وأوجه قصوره،استعدادا لعملية تطوير جديدة؛لأن عملية تطوير وتقويم المناهج الدراسية لا تتوقف،وإنّما هي عملية مستمرة ومتجددة تجدد الحياة.

رابعا:تعريف الإصلاح التربوي ومتطلباته:

تكتسي عملية الإصلاح أهمية بالغة في حياة الأمم،نتيجة للتغيير الحاصل على مستوى نظمها المختلفة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية،فمن خلال عملية الإصلاح والتجديد المتواصل،تضمن هذه الأمم تحقيق القدرة على مواكبة هذا التغير،والتكيف مع مستجدات الحاضر والاستعداد لتحديات المستقبل.

والمنظومة التربوية الجزائرية ليست بمنأى عن الإصلاح التربوي والبحث دوما عن أفضل السبل لتطوير وتحسين كل ما يتعلق بالعملية التعليمية / التعلمية ،ولهذه الأسباب سعت الجزائر إلى إصلاح منظومتها التربوية منذ زمن .

1- تعريف الإصلاح التربوي :

[1]المنهج: الأسس، المكونات، التنظيمات:د/ أحمد حسين اللقاني، مرجع سابق ،ص 206.

الإصلاح التربوي لا يقتصر فقط على المنهاج المدرسي،أو طرائق التدريس أو الكتاب المدرسي وكيفية تناوله بل يشمل معاني أخرى اجتماعية واقتصادية وسياسية،وهذا ما أشار إليه الباحث «حسن حسين البلاوى »في تعريفه للإصلاح التربوي بأنّه«يشير عادة إلى عملية التغيير في النظام التعليمي أو جزء منه نحو الأحسن،وغالبا ما يتضمن هذا المصطلح معاني اجتماعية واقتصادية سياسية»[1].

نلاحظ من خلال هذا التعريف،أنّ الباحث عَدَّ عملية الإصلاح عملية تغيير نحو الأحسن،وجعله واسعا،حتى شمل الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للمجتمع .

أمّا الباحث«عبد القادر فضيل »فيرى أنّ عملية الإصلاح التربوي يمكن أنْ تعني:«التغيير الجدري لبنية النظام والتجديد الكلي للأسس التي يقوم عليها،و لعناصر السياسة التي توجّهه»[2].

أمّا الباحث «محمد منير مرسي»،فإنّه يرى بأنّ معنى الإصلاح التربوي«يرتبط عادة بمفاهيم متعدّدة،يستخدمها التربويون استخدامات مختلفة،من هذه المفاهيم التجديد والتغيير والابتكار والاختراع والتطوير والتحديث وما شابه من مفاهيم أو مصطلحات أخرى»[3].

نفهم من خلال هذا التعريف أن الإصلاح التربوي مجموعة من المصطلحات التربوية،ويعود ذلك – فيما نرى –إلى إشكالية استخدام المصطلحات التربوية استخداما متباينا من جانب المربين،شأنه في ذلك شأن المصطلح اللساني والمصطلح النقدي وغيرها.

و«الإصلاح التعليمي هو جهود تبدل في جميع قطاعات النظام التعليمي،أثناء إجراء التغيير،وغالبا ما تتجاوز أثاره ونتائجه،أمّا التغيرات التعليمية فهي محاولات متفرقة لتغيير،أو تحسين بعض الجوانب النظام التعليمي دون أن يشمل النظام بأكمله»[4].

مما تقدم يمكن أنْ نستخلص،أنّ عمليّة الإصلاح التربوي تهدف إلى إحداث تغيرات مرغوب فيها وفق خطة منظمة،تعكس إيديولوجية الدولة وفلسفة المجتمع وتوجهاته

[1] الإصلاح التربوي في العالم الثالث: د/حسن حسين البلاوي، علم الكتب، القاهرة، مصر، (د-ط)، 1998، ص32.
[2] المدرسة الجزائرية حقائق وإشكالات: د/ عبد القادر فضيل، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2009، ص63.
[3] الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث: د/ محمد منير مرسي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 1996م، ص6.
[4] مقال حول: تصنيف أنماط الإصلاحات التربوية: سات ريتشارد، تر: أحمد النحاس، مجلة اليونسكو، عدد1، 1981، ص43.

وطموحاته.ومهما تعدّدت تعريفات الإصلاح التربوي،فإنّ أصحابها يكادون يجمعون على أهميته وضرورته لمواكبة التغيرات الحاصلة في المجتمع سواء كانت هذه التغيرات في الاتجاه الايجابي وبالتالي تدعيمها وتحسينها أو كانت سلبية وبالتالي تصحيحها وإعطائها الوجهة السليمة.

وعموما فالإصلاح التربوي«هو عملية شاملة،تنطوي على تغيرات هيكلية وهامة في النظام التربوي،وعليه يصبح الإصلاح التربوي،كجزء لا يتجزأ من عملية تحول اجتماعي شامل في المجتمع»[1].

2- متطلبات الإصلاح التربوي:

إنّ عملية الإصلاح التربوي لما تتميز به من خصوصية،لارتباطها بضمان تكوين الأفراد ليكونوا على التكيف في مجتمعاتهم والتفاعل مع مستجدات الحاضر والتطلع لأفاق المستقبل،تجعل الإقدام على هذه العملية يتطلب جملة من المتطلبات والشروط الواجب توافرها،والحرص على أن تكون ضمن القاعدة الأساسية لأي إصلاح مرغوب فيه،فالإصلاح التربوي ينبغي ألا ينتابه الخطأ؛لأن العملية تمس المجتمع ككلّ،وبالتالي يجب أن تكون هذه العملية مرتبطة ارتباطا وثيقا بالواقع المحلي للمجتمع غير مستوردة أو مفروضة من جهات خارجية،و يتجنّد لها كلّ الفاعلين في العمليّة التعليمية / التعلّميّة .

وهذا ما أشار إليه الباحث «مصطفى محسن »محددا ضرورة توافر ميزتين هامتين حتى يكتب النجاح لعملية الإصلاح التربوي.[2]

1- ألاّ يكون مندرجا في إطار سياسات تربوية أو اجتماعية أو اقتصادية مستوردة تابعة مشروطة،ومملاة من الخارج،بل تابعة من اختيارات وأهداف وحاجات وطنية بالأساس

2- أن يتكامل إضافة إلى إجراءاته ودقة أهدافه،مع أنماط ومستويات التخطيط الأخرى؛أي ينخرط في إطار رؤية تخطيطية وطنية عامة ومتكاملة العناصر،ضمن إستراتجية تشاركيّة وتحاوريّة جماعية محكمة التقنين والتنظيم للأدوار والعلاقات.

[1] التجديدات التربوية: دلال ملحس استيتيه، عمر موسى سرحان، دار وائل للنشر، عمان – الأردن، (د –ط)، 2008، ص42.

[2] الخطاب الإصلاحي التربوي: مصطفى محسن، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، (د-ط)، 1999، ص39.

وهذا لا ينفي الانفتاح الايجابي على تجارب الآخرين،للاستفادة منها في وضع الخطط والاستراتيجيات؛لتحقيق القدر الكافي من النجاح،فمن سنة الحياة التأثير والتأثر،لكن ينبغي أن يكون ذلك خادما لثقافتنا وعاداتنا وإيديولوجتنا،وشخصيتنا الوطنية.

كما أنّ التدفّق المعرفي الهائل الذي رافق الثورة التكنولوجية جعل من عملية التّواصل بين مختلف الثقافات أمرا يسيرا،وعليه ينبغي أنْ تتطلّب هذه العمليّة قدرا معيّنا من التّدريب يتلقاه طالب العلم،لاكتساب القدرة على جملة من العمليات التي تمكّنه من الاستفادة من هذه العمليّة،وهذا ما أشار إليه الباحث «محمد جواد رضا »بقوله:« طالب العلم يجب أن يُدرّب على تشخيص وفرز وتحليل مناطق التواصل (contact zones) بين العلوم والثقافات الإنسانية المختلفة»[1].

إنّ التّربية في عصر العولمة تشهد تحديا كبيرا،يحتاج إلى العمل باستمرار وبجدّ لمسايرة التطورات الحاصلة على المستوى التغيّر الاجتماعي؛حتى تصبح التربية أداة للتغير الاجتماعي،وليس العكس؛بمعنى أنْ تصبح التربية تجري وراء التغير لعلها تلحق به«إن التربية اليوم تلهث وراء التغير وتحاول جاهدة إعداد مجتمعاتنا لمسايرة هذا التطور وبذلك صار الوضع معكوسا،وأصبح دور التربية لاحقا للتغيير بدلا من أن يكون سابقا له»[2].

وعموما ينبغي أن يراعي الإصلاح واقع المجتمع وفلسفة وطبيعة المتعلم،وخصائص نموه،وحاجاته وحاجيات المجتمع،فإن السعي وراء توفير المتطلبات الضرورية لعملية الإصلاح لا شكّ في أنها تساهم في ضمان النجاح لأيّ عملية إصلاحية.

خامسا:مناهج التدريس في المنظومة التربوية الجزائرية:

إنّ المنظومة التربوية الجزائرية،تبنّت ثلاثة مناهج دراسية رئيسية والتي ألخصها فيما يلي: **أ- منهج التدريس بالمعارف:**ويعدّ أول منهاج اعتمدته المنظومة التربوية الجزائرية إذ يركّز هذا المنهاج على التدريس وفق المضامين والمعارف،فهو يسعى لجعل الجانب

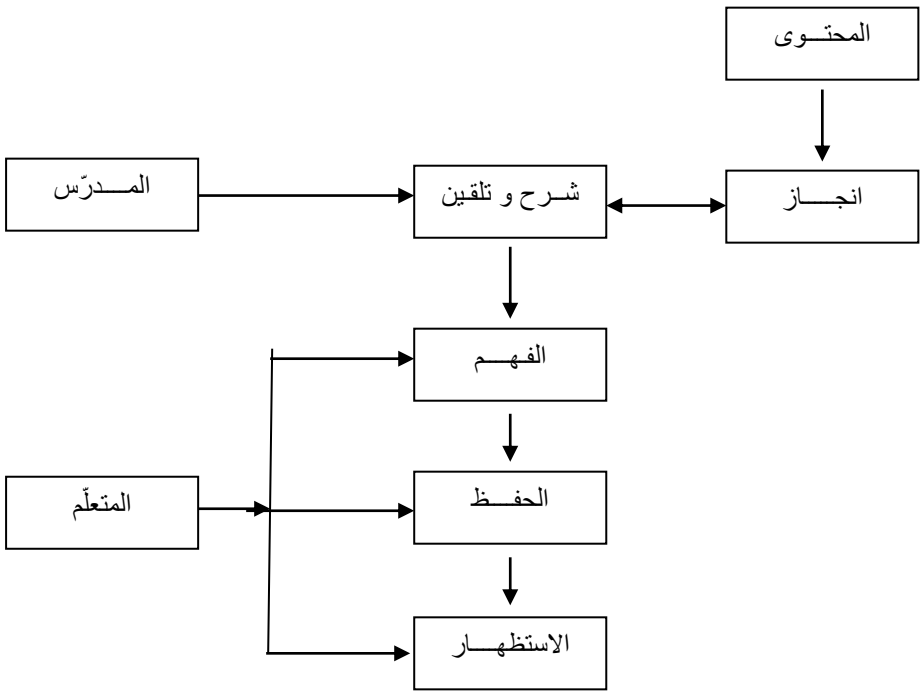
[1] الإصلاح التربوي العربي، خارطة طريق: محمد جودا رضا: مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، (د-ط)، 2006، ص117.
[2] الخدمة الاجتماعية في المؤسسات التعليمية: محمد سلامة محمد غباري، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، (د-ط)، 2006، ص39.

المعرفي اسمي أهدافه،لذلك نجد المدرّس وفق هذا المنهاج يحشد ذهن المتعلم بالمعلومات دون مراعاة لميوله وحاجياته ومتطلباته،وكأنّ ذهن المتعلم وفق هذا المنهاج خزّان تملأُ فيه المعارف لاستظهارها وقت الحاجة،وهو المنهج الذي يستعمل فيه المدرّس،كل طاقاته المعرفيّة لتبليغها إلى المتعلّم ومطالبته بعد ذلك بحفظها،ثم استظهارها،لكنّ المتعلّم في هذه الحالة يكون غير فعّال،ولا نشط،لأنّه ليس مطالبا بالمشاركة في تسيير الدّرس،فالمدرّس هو من يطرح عنوان الدّرس مثل(إعراب إذَا وإذْ،وإذنْ)،ثمّ يستخلص القاعدة بمفرده،والمتعلّم ما عليه إلاّ حفظها كما هي،دون مناقشة أو حوار،ثم يستظهرها(المتعلّم) وقتما يُطالبه المدرّس بذلك،سواء في نشاط الاستظهار،أوفي نشاط آخر .. كالتعبير مثلا.

وما يُؤخذ على هذا المنهج،هو خُلوّه من الأهداف التّربوية المتعلّقة بجعل المتعلّم جزء من العمليّة التّعليميّة/التّعلميّة. وهناك بعض الدّارسين من يرى أنّ هذا المنهج«تنعدم فيه الإشارة إلى الأهداف ومعنى هذا – وبكل بساطة – تهميش هذه النموذج التّقليدي،للأهداف التربويّة وتغييبه لِمَا يمكن أنْ تلعبه من أدوار داخل العمليّة التّعليميّة»[1]،والهدف التّربوي الغائب في هذا المنهج،هو الأهداف الإجرائية،والعامة التي سأتطرّق لها لاحقا،وليس الهدف بمعنى الغاية المراد تحقيقها،لأنّ حفظ القاعدة واستظهارها لاحقا يُعدُّ غاية في حدّ ذاته،وهذا المنهج يعدّ قديما في تراثنا اللّغوي،إذْ وصل إلينا منذُ أن انتقد العلاّمة ابن خلدون طريقة التّعليم في عصره،وبيّن الطريقة المثلى للتّدريس حسب رأيه،إذْ يقول:«اعلمْ أنّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيدا إذا كان على التّدريج شيئا فشيئا،يلقي عليه مسائل من كلّ باب...ويقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال...حتىّ ينتهي إلى آخر الفنّ...ثم يرجع إلى الفنّ ثانية فيرفعه في التّلقين،ويخرج عن الإجمال ...»[2]، ويعني هذا أنّ المدرّس في نظر ابن خلدون،يجب أنْ ينتقل مع متعلّمه في كلامه من الإجمال إلى التّفصيل؛حتىّ تصل المعارف إلى المتعلّم،وعلى هذا الأخير حفظها واستظهارها متى تطلّب الأمر ذلك،ومن هنا نستنتج أنّ مكونات هذا المنهج هي« المدرّس المتعلّم،الطريقة والمواد الدراسيّة، نمط التواصل،الحفظ الاستظهار»[3]،وهناك من يسمي هذا المنهج بالتّلقين المطلق،وهو المأخوذ من

[1] التدريس الهادف (مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية):د/ محمد الدّريج: قصر الكتاب، البليدة، (د - ط)، 2000،ص 53.
[2] مقدمة ابن خلدون،ص 531 – 532 .
[3] التدريس الهادف (مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية):د/ محمد الدريج،ص 52 .

طريقة التّعليم بالحفظ عن طريق المنظومات،التي نشأتْ في حضارتنا الإسلاميّة بعد سقوط الدّولة العباسيّة سنة 656هـ،حيث ظهرتْ عدّة منظومات أذكر منها:متن ابن عاشر(في الفقه) وألفية بن مالك (في علمي النحو والصرف) .. الخ[1]، فلو أخذنا على سبيل المثال لا الحصر درْس (اسم الفاعل) حسب البرنامج القديم -قبل الإصلاح – ألفينا أنّ المدرّس سيلقّن المتعلّم كيفية اشتقاق اسم الفاعل،فيقول له: يصاغ اسم الفاعل من الفعل الثلاثي على وزن (فاعل)،أمّا من غير الثلاثي،فإنّه يصاغ على وزن مضارعه المبني للمعلوم،مع إبدال حرف المضارعة ميما مضمومة،وكسر ما قبل الآخر،ثم بعد ذلك سيلقّنه الدّراسة النحويّة لهذا المشتق،حيث سيعلّمه إعراب اسم الفاعل(حسب موقعه في الجملة)،وعمله الإعرابي باعتباره عاملا يعمل عمل فعله وتنازع العوامل إذا تنازع مع عامل آخر كأنْ يقع اسم الفاعل في محلّ ابتداء،فيتنازع العمل مع عامل المبتدأ،ثم يذهب في التّلقين إلى صيغ مبالغة اسم الفاعل على وزن (فعُول – فعّال – فعْل – مِفْعال، فعِيل...) وهي الصّيغ المشهورة من صيغ المبالغة،وعملها الذي هو نفس عمل اسم الفاعل،ثم يكون المتعلّم بعدها مطالبا بحفظ ما لقّنَهُ له مدرِّسه لاستظهارها بعد ذلك،وهذا المنهج يمكن أنْ نُمثّله في الخطاطة التّالية:[2]



[1] ينظر:تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية،مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأدب العربي،لطفي حمدان،جامعة العقيد الحاج لخضر،باتنة،سنة 2007 – 2008 ،ص 14 .

[2] التدريس الهادف (مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية):د/ محمد الدريج،ص 54

وعليه فهـذا المـنهج يكـون المتعلّم فيـه مستقبلا فقط ،دون المشـاركة الفعليّـة فـي العمليّـة التعليميّـة/ التعلّميّـة،أيْ أنّـه لا فعّـالا ولا نشـطا،كما نلحـظ مـن هـذه الخطاطـة غيـاب الأهـداف الإجرائية والتّقـويم المرحلي بالنسبة للمدرّس،وكـذا غياب التّقـويم الذاتي بالنسبة للمتعلّم كما أنّه سيستغـرق وقتا طويلا في استيعابها وحفظها،ولا يستطيع ربطها بما سبق لـه مـن معـارف وما سيأتي من معلومات.

ب- منهج التدريس بالأهداف الإجرائية:

وهـو المـنهج الثـاني الـذي اعتمدتـه المنظومـة التربويـة الجزائريـة ويسـتند إلـى مبـدأ بيـداغوجي رئيسـي مفـاده، أنّ كـلّ عمليـة تعليميـة ينبغـي أن تنطلـق مـن أهـداف محـدّدة يـتم تحقيقها،فعندما يخطّط المدرس عمله (درسه)،فينبغي عليه أن يتّخذ قرارات متعدّدة فهو مثلا:

- يختار محتوى الدرس:وليكن مثلا درس:المجاز المرسل والمجاز العقلي .

- يوظف طرقا وأساليب معينة:كأن تكون طريقة المقاربـة النصـية وأسلوب الحوار مع المتعلمين.

ولكـي تكـون القـرارات والإجـراءات معينـة علـى أسـس متينـة ودقيقـة فإنّـه ينبغـي عليـه الانطلاق من أهداف محدّدة،ومن هذا المنطلق أودّ أن أشير إلى تعريف الهدف وأهميته.

1- تعريف الهدف التربوي:«هو تخطيط للنوايا البيداغوجية،يتمّ من خلال وصـف دقيـق للسـلوكيات والانجـازات المـراد ملاحظتهـا،في فكـر أو سـلوك المـتعلم عنـدما ينهـي عمليـة التعلّم،والهدف التربـوي هو: ترجمـة الأهـداف التربويّـة إلـى أفعـال و سـلوكيات ملموسـة،فإذا حدّد الهدف على أساس أن يجعل التلميذ يفهم شيئا محدّدا فإنّ عمليّة الفهم تبقـى غامضـة إذا لـم تترجم إلى أفعال سلوكيّة وانجازات ملموسة معبّر عنها في صور أهداف إجرائية »[1] مثل:

- أن يكون التلميذ قـادرا علـى استنتاج التّفعيلات أثنـاء الكتابـة العروضـيّة لمقطوعـة شـعريّة معيّنة .

[1] النظام التربوي والمناهج التعليمية:المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، مرجع سابق، ص142.

2-أهميّة تحديد الأهداف:

إنّ الهدف المحدّد بدقة يترجم المبادئ التّالية:

أ- مبدأ النيّة المعبّر عنها بوضوح للتّلميذ ليبرهن على تعلّمه.

ب- مبدأ الهدف الذي يسير نحوه التّعليم على شكل نتائج ملموسة.

ج- مبدأ الفعاليّة التي تبيّن الانجازات والأنشطة التي سيقوم بها التّلميذ.

د- مبدأ الحسيّة الذي يجعل هذه الأهداف قابلة للملاحظة والقياس.

ويدعو هذا المنهج إلى ربط الأهداف بالمحتويات؛أي عندما نحدد أهداف التدريس فإن هذا الإجراء يتطلب الربط المحكم بين الهدف ومحتوى الدرس،بحيث يترجم مضمون ما نريد تدريسه إلى المتعلمين والعمليات التي يركز على هذا الإجراء هو انتقاء المادة وتنظيمها،لأن المدرّس يجد نفسه أمام محتويات متعدّده وأفكار مختلفة ومضامين متنوعة تفرض عليه أن يختار وينتقي المعيار الذي يستند عليه اختيار المادة الملائمة وإقصاء ما هو هامشي،وينبغي بعد ذلك أن يحدّد أهمية كلّ مضمون داخل الدرس،عن طريق قياس نسبته من حيث الحجم الساعي الذي يستغرقه،وعندما ينتهي المدرس انتقاء (الدرس)ينبغي عليه تنظيمه،وفق تصميم محدد وهذا ما يسمى تربويا بتنظيم مذكرة الدرس،ويكون هذا التنظيم أكثر ملائمة حينما يكون منسجما مع طبيعة الأهداف وترتيبها داخل الدّرس،وهي أهداف تنقسم حسب الأنماط التالية:[1]

1-أهداف المكتسبات القبليّة:

وهي المتعلقة بالمضامين والمهارات التي ينبغي أن يمتلكها التلميذ لكي يتابع دروسه بكيفية فاعلة .

[1] النظام التربوي والمناهج التعليمية:المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، مرجع سابق: ص143.

2-أهداف وسيطيّة:

وهي الأهداف المرحليّة في الدّرس والتي تحدّد مقاطع المحتوى في تسلسلها وتتابعها خلال الدّرس.

3-**أهداف نهائيّة (ختاميّة):**وتشير إلى نهاية الدّرس،حيث تكون المحتويات عبارة عن خلاصات أو تمارين تطبيقيّة.

إنّ لهذا المنهج غايات ومرامي يهدف إلى تحقيقها وهذه الأهداف هي كما يلي:

4-الأهداف العامة:بحيث نصف بها النتيجة الفعلية التي يحققها جزء من مقرر أو جزء من برنامج خلال فترة زمنية محددة وهي تجيبنا عن السؤال:ماذا نستنتج فعله؟.

5- **الأهداف الخاصة:**وهي المستوى الذي يهمّ المدرس لكونه هو الذي يحدد أهدافه الخاصة من الدروس التي ينجزها مع المتعلّمين،إذن الهدف الخاص محدّد بمحتوى معين (محور .موضوع ....الخ).

6-**الأهداف الإجرائيّة :**يقول أحد المفكرين التربويين،أنّ الإجرائية كمفهوم عام تعني نقل مفهوم أو تعريف أو مبدإ إلى إطار الملموس للفعل والتطبيق المباشر.

أمّا الإجرائية في الأهداف التربوية فإنها تعني:تحديد الأهداف على شكل سلوكيات وانجازات قابلة للملاحظة والقياس والسلوك هو كل فعل يقوم به المتعلم لكي يبرهن من خلاله على التغيير الذي حدث نتيجة تعلم معين.

إنّ منهج الأهداف الإجرائية هو المنهج الذي يستعمل فيه المدرس كل طاقاته المعرفية لإبلاغ معلوماته إلى المتعلم عبر مراحل معيّنة،وبمشاركة المتعلّم في كل مرحلة من مراحل الدّرس،حيث يقدّم المدرّس تقويما أو اختبارا خفيفا،يلاحظ به مدى فهم واستيعاب المتعلّم لهذه النقطة من نقاط الدرس،ثم ينتقل إلى التي تليها وهكذا حتى نهاية الدّرس،وهذه الطريقة

المرحليّة في التّقويم يسمّيها علماء التّربية والتّعليميّة طريقة التّقويم المرحلي،والاختبارات البسيطة الخفيفة تسمى الأهداف الإجرائيّة.[1]

إنّ الغرض من هذا المنهج،هو إكساب المتعلّمين معارف وسلوكات عدة.

إنّ العمليّة المهمّة في هذه الطّريقة،هي مشاركة المتعلّم في الدّرس المقدّم من طرف المدرّس،إذْ لمْ يعدْ مجرّد وعاء يُملأ بالمعلومات والمعارف،ويستظهرها فيما بعد،«لأنّ المناقشة بوصفها طريقة تدريس،هي تنظيم محكم هادف وموجه للحوار،والحديث بين الأفراد فهي ليست دردشة عفوية،وإنّما هي تفكيك يبنى على أسس واضحة محدّدة» [2].

وهذه الطّريقة تصنّف لسانيا ضمن المدرسة السّلوكيّة،باعتبارها قائمة على سؤال من طرف المدرّس،وجواب من طرف المتعلّم،وهذا ما يمْكن أنْ نصنّفه تحت باب (المثير والاستجابة)،فيصبح المدرّس مثيرا للمتعلّم بسؤاله،والمتعلّم مستجيبا بجوابه،وبعد الهدف الإجرائي وهو التّقويم المرحلي يصبح استيعاب المتعلّم مثيرا للمدرّس للانطلاق إلى المرحلة الموالية من الدرس،وهكذا إلى نهايته.

فلو أخذنا على سبيل المثال (درس البدل)،فالمدرّس في هذه الحالة لا يلقّن المتعلّم التعريف مباشرة،بل يعطيه جملة أو مجموعة جمل ورد فيها البدل، مثل جملة: فتح القائدُ طارقُ بن زياد بلاد الأندلس،أو:الخليفةُ عمرُ بن الخطاب(ض) أعدلُ النّاس،ثم يسأل المتعلّم مثلا: لو حذفنا لفظ (القائد) أو(الخليفة)،هل سيختلّ معنى الجملة نحويا؟ ويفترض أنْ يكون جواب المتعلّم بالنفي،فيقول حينها المدرّس:فماذا نعتبر إذا لفظ(عمر بن الخطاب (ض))أو(طارق بن زياد) بالنسبة للفظ الخليفة أو القائد؟ فيفترض أنْ يكون جواب المتعلّم:هي عوض أو بديل عنها في الجملة،ومن هنا يقرّر المدرّس عنوان الدّرس أوّلا بناء على ما توصّل إليه المتعلّم،وقد يتّخذ المدرّس سؤالا آخر لاستفزاز ملكات وخبرات ومكتسبات المتعلّم القبليّة للوصول إلى عنوان الدّرس المقرّر في المنهاج والوثيقة المرافقة،ثم ينطلق في

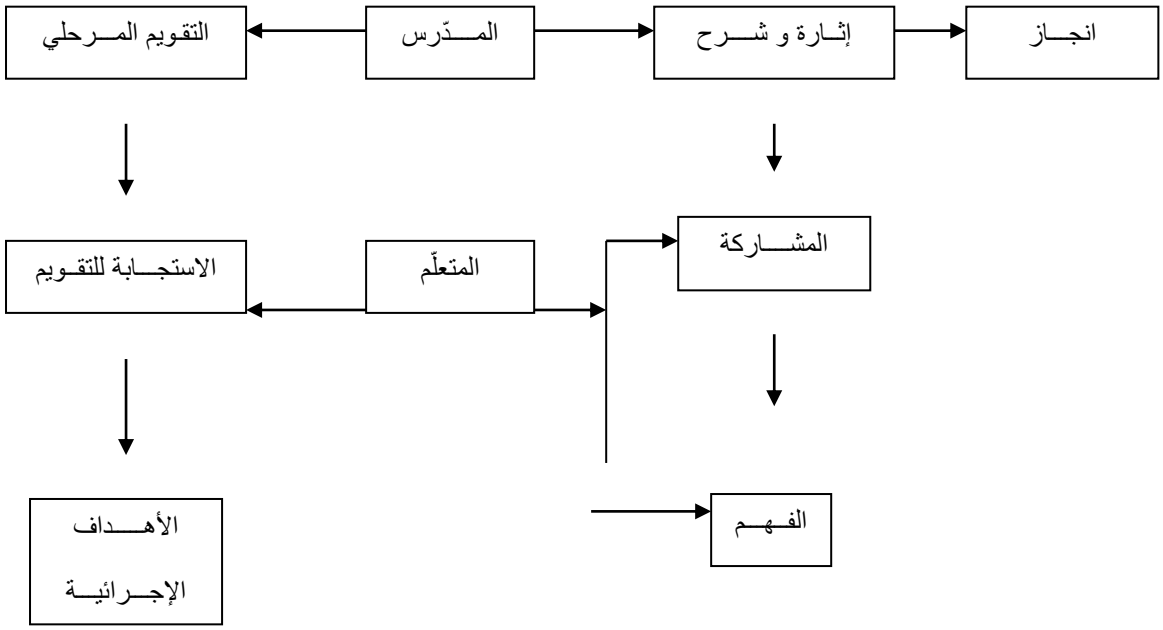
---

[1] ينظر : تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية - مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأدب العربي،لطفي حمدان، ص 15.

[2] طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير: د/ سعاد عبد الكريم الوائلي،دار الشروق للنشر والتوزيع،الأردن،ط1، 2004،ص 61 .

تعريفه للبدل مثلا،ويجب أنْ يكونَ هذا التّعريف موضوعا مسّبقا من طرف المدرّس،وهذا ما يسمى بالتحضير الجيّد للمدرّس،ثم ينطلق في بيان طبيعته الصرفيّة(من حيث الجمود والاشتقاق وإعرابه وعمله الإعرابي ..) وهذا طبعا وفق طريقة السؤال والجواب السالفة الذّكر.

ويمكن تمثيل هذا المنهج في الخطاطة الآتية كما يلي:[1]



ما نستنتجه من هذه الخطاطة،هو أنّ المتعلّم يشارك مشاركة فعالة في العملية التّعليميّة / التعلّميّة.

لكن ما يُؤخذُ على هذا المنهج،هو نقص التّقويم الشامل للعملية التعليمية؛لأنّه في هذه العملية يعدّ مرحليا فقط،حتى وإنْ قدّم المدرّس تطبيقا شاملا في نهاية الدّرس،وهو ما يُسمى بالتقويم الختامي،فإنّه لنْ يشملَ كلّ النقاط المدروسة،فمثلا لو كان المدرّس بصدد تقديم درس إعراب لو، ولولا،ولوما مثلا:فلن يستطيع بأيّ حال من الأحوال أنْ يُلمّ بكلّ حيثيات معاني

[1] ينظر: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية،مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأدب العربي،لطفي حمدان، ص 17.

وإعـراب (لـو، ولولا،ولومـا)،إلاّ إذا لجـأ إلـى حصـص أخـرى كحصـص الـدّعم أو الاستـدراك.

ومن نقائص هذا المنهج أيضا أنّ إجابات المتعلّم أثناء الحوار(السؤال والجواب) تكون افتراضيّة فقط،فاحتمال أنْ تكون خاطئة فيجب على المدرّس تقويمها،أو أنْ تكون مكتسبات المتعلّم القبليّة غير موجودة أصلا في مخزونه الذهني والمعرفي،كأنْ يكون خالي الذهن تماما من المعلومة،مثل درس:إعراب إذْ وإذاَ وإذنْ وحينئذٍ ومعانيها،وإعراب لو ْولـوْلا ولوْما ومعانيها..الخ،فيضطر المدرّس في هذه الحالة إلى الرجوع إلى المنهج السابق وهو التّدريس بالمعارف،أيْ تلقين المتعلّم الدّرس تلقينا مباشرا،وبذلك قد يخسر الوقت الذي هو عنصر مهمّ جدا في العمليّة التّعليميّة،من جرّاء اصطدام المدرّس بأجوبة المتعلّم التي قد تكون بعيدة كلّ البعد عن أسئلته،وبتعدّد هذه الأهداف أصبح من الصعب تحقيقها كلّية،وتقييمها تقييما صحيحا.

إنّ تحقيق كلّ من هذه الأهداف،لا يجعل بالضرورة التّلميذ قادرا على تعبئتها وتجنيدها واستثمارها في وضعيات ذات دلالة لها علاقة بالحياة اليوميّة له.[1]

ونظرا لهذه السّلبيات والنقائص في هذا المنهج سعى ذوُو الاختصاص في التفكير في مقاربة جديدة أو منهج جديد لأساليب التعلّم والتّعليم واعتماده في التّدريس،إذْ يقوم على بيداغوجيا الإدماج يختلف عن المناهج التّقليدية، ذات الطابع التراكمي ويسمى هذا المنهج «المقاربة بالكفاءات»،حيث جاء في منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي أنّه«وبناء على الدواعي السابقة صِيغَتْ المناهج الجديدة،في التّعليم الثانوي على المقاربة بالكفاءات».[2]

ت/منهج التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

وهو المنهج المعتمد حاليا من طرف وزارة التربية الوطنية،وهو ما يسمى تربويا بيداغوجيا الإدماج .

[1] ينظر: مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،ص 05.

[2] المرجع نفسه: ص5.

فبعد السلبيات والنقائص التي ظهرت في منهجي المعارف والأهداف الإجرائية،سعت الجزائر إلى البحث نحو منهج أكثر دقة وفعالية وشمولية،لما فيه خدمة المتعلم بالدرجة الأولى وأطراف العملية التعليمية/التعلمية بالدرجة الثانية فمن«النقائص التي كان يعاني منها الفعل التربوي في ضوء بيداغوجيا المحتويات،تجزأة المعارف ،التي ميّزت المناهج السابقة،حيث كانت تضم في ثناياها مجموعة من المفاهيم يطالب بالإلمام بها،وقد ترتب عن هذه الرؤية بينها،مما حال دون امتلاكه لفعل الانجاز والاكتشاف حيث وجد نفسه خزانا للمعارف،بعبارة أخرى وجد نفسه يتعلم من أجل أن يتعلم،وليس من أجل أن يساعده هذا التعلم على فهم محيطه المعيشي بكل مركباته،وأن يتفاعل معه،ويتكيّف مع معطياته استنادا إلى ما تعلّمه.

وضمن مسعى علاج هذه النقائص،تم اعتماد المقاربة بالكفاءات كاختيار بيداغوجي يرمي إلى الارتقاء بالمتعلم،من منطلق أن هذه المقاربة تستند إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف والخبرات والمهارات المنظمة والأداءات،والتي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية – تعلمية انجاز وضعيات فعلية»[1].

إنّ ما جاء في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي يبين لنا بوضوح الأسباب والدواعي الموضوعية التي حملت ذوي الاختصاص بالانتقال من منهج الأهداف إلى منهج المقاربة بالكفاءات كما بيّنَتْ الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثالثة من التّعليم الثانوي دور المدرسة الذي تحول من مهمة تكوين الفرد – خزان المعارف – إلى الفرد المتفاعل مع المعارف،فرْدٌ يمتلك كفاءات تساعده على الإنتاج؛لأنّه لم يعدْ يكتفي بالاستهلاك، بل يتعداه إلى الإبداع والتطوير والتجديد.

ومن هنا يمكننا أن نضع تصورا – فيما نرى – لمنهج المقاربة بالكفاءات والذي هو:تصور بيداغوجي يتبنى إستراتجية في التعليم والتعلم متمركزة حول المتعلم،جاعلة منه هدف العملية التعليمية /التعلمية ومحورها،ويسعى هذا المنهج إلى تنمية قدراته وإكسابه مهارات وكفاءات،بما يتناسب وهذه القدرات من جهة،وما يتناسب مع متطلبات المجتمع

[1] الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص3.

والحياة عامة من جهة أخرى؛أي الانتقال بالمتعلم من التعليم إلى التعلم،وبذلك ينتقل من مجرد متعلم –خزان المعارف- إلى متعلم منتج ومبدع ومطور ومجدد.

ولنقدم الآن بعض التعاريف لمفاهيم مفتاحيه نتوصل بها لفهم المقاربة بالكفاءات أكثر ومنها:

1-مفهوم المقاربة«approche»:

هي تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال والمردود المناسب من طريقة ووسائل،ومكان وزمان وخصائص المتعلّم،والوسط والنظريات البيداغوجية.[1]

2- المقاربة بالكفاءات «l'approche par compétence»:

هي بيداغوجية وظيفيّة تعمل على التحكم في مجريات الحياة،بكلّ ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعيّة،ومن ثَمَّ فهي اختيار منهجي يمكّن المتعلّم من النجاح في هذه الحياة على صورتها،وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسيّة،وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.[2]

3-المفهوم العام للكفاءة« la compétence»:

وهي القدرة على التعلّم والتوافق وحلّ المشكلات،وكذلك القدرة على التّحويل،أيْ تكييف التّصرف مع وضعيات جديدة والتعامل مع الصعوبات التي قد يواجهها المتعلّم،كما أنّها ادّخار الجهد،والاستفادة منه أكثر زيادة على ذلك تعني المرونة والاستعداد والتّواصل.[3]

وللتوضيح،يعتبر التّدريس بالكفاءات منهجا للتعلّم« Curriculum» وليس برنامجا Programme للتّعليم،تعلّم يهدف إلى إكساب المتعلّم كفاءات(معارف وقدرات

[1] المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية :أ / فريد حاجي،المركز الوطني للوثائق التربوية،سلسلة موعدك التربوي،العدد19،ديسمبر،2005، ص 02 .

[2] المرجع نفسه،ص 02 .

[3] المرجع نفسه: ص 02 .

ومهارات)،وليس تعليما لتكديس المحفوظات والمعلومات،تعلّم يرتبط بالحياة،حياة المتعلّم الحاضرة والمستقبلية،كما تتميز بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات بالدينامية،فهي تفسح المجال واسعا للممارسة التّعليميّة حيث تعطي المدرّس مجالا واسعا للتّصرف والإبداع كفاعل مشارك ومساعد ومنشّط للتّعلّمات،وفي المقابل تجعل المتعلّم عنصرا فاعلا وتساهم في تكوين القدرات والمهارات،ولا تقتصر على مجال ضيق أو إطار محدود ممّا يكبّل طاقات المتعلّم.[1]

وتستند المقاربة بالكفاءات إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف والأداءات والانجازات والخبرات والمهارات المنظمة التي تتيح للمتعلّم ضمن وضعية تعليميّة/تعلّميّه القيام بشكل لائق بما هو مطالب به وبما يتماشى وتلك الوضعيّة.[2]

وإذا كان التّدريس بالكفاءات عبارة عن نشاط معرفي وتعلّمي،فإنّه لا يستقيم إلاّ مع منهجية حلّ المشكلات،والمقاربة التّواصلية،ومناهج المشروعات،لأنّ هذه البيداغوجيا في التّدريس،تعتبرُ التعلّمَ ممارسة واشتغالا ذاتيا للمتعلّم،فهي تخلق لديه أمام المواقف التعليميّة اهتمامات وحاجات معرفيّة وماديّة،تجعله يصوغ تلقائيا أهدافا متجددة وبالتالي لمْ يعدْ المتعلّم سجين أهداف مُصاغة بشكل قبليّ وإلزاميّ.

وتعتمدُ بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات على مفهوم الوضعيات الإدماجيّة،باعتبارها مفتاح المقاربة بالكفاءات،« وعموما،فإنّ المقاربة بالكفاءات تعمدُ إلى جعل المتعلّم:

- يُعطي معنى للتعلّمات التي ينبغي أنْ تكون في سياق ذي دلالة بالنسبة له،وذات علاقة بوضعيات فعليّة.

- يتمكّن من التمييز بين الشيء الثانوي والأساسي،والتركيز على هذا الأخير لكونه ذا فائدة في حياته اليومية،أو لأنّه يشكّل أساس التّعلّمات التي سيقوَّم عليها.

- يتدرّب على توظيف موارده في مختلف الوضعيات التي يواجهها.

---

[1] ينظر : التدريس والتقويم بالكفاءات : أ/ فريد حاجي،المركز الوطني للوثائق التربوية، ص 01 .

[2] ينظر : المرجع نفسه: ص 04 .

- يركّز على بناء روابط بين موارده،وقيم مجتمعة خاصة،والقيم الإنسانيّة عامة.

- يقيّم روابط بين مختلف الأفكار المكتسبة واستغلالها في البحث عن حلول مختلف الوضعيات المشكّلة التي يدعى إلى علاجها».[1]

وكما أسلفتُ الذكر،فإنّ هذا الفعل التّربوي«إنّما يكون في صميم التّدريس بالكفاءات،إذا كان يتمحْور حول التّدريس بالمشكلات،حيث يوضع المتعلّم أمام وضعيات تعلّم باعتبارها نشاطات معقّدة تطوّر لديه روح الملاحظة والمبادرة،روح الإنتاج والإبداع،وعلى المدرّس أنْ يدرك بناء الوضعيّة المشكلة،التي تعدّ فرصة لاختبار مدى قدرة المتعلّم على الإدماج،يتطلّب منه تحديد ما يريد تحقيقه بدقّة مع المتعلّم».[2]

وللإشارة فقط أنّ منهج المقاربة بالكفاءات« ليست إلغاء لبيداغوجيا الأهداف،بل تطويرا وتفعيلا لها،انطلاقا من منظور آخر للمنهاج (الكتاب المدرسي،الأنشطة،الوسائل التّعليميّة،طرائق التّدريس، دور المدرّس والمتعلّم،أساليب التّقويم،الخ...» [3]

أنواع الكفاءات:

تعدّدت أنواع الكفاءات،وسأقتصر في هذا المجال على ذكر ما يلي:

أ- كفاءات معرفيّة (Compétences de Connaissance):وهي لا تقتصر على المعلومات والحقائق،بل تمتدّ إلى امتلاك كفاءات التعلّم المستمر واستخدام أدوات المعرفة ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلميّة.

ب - كفاءات الأداء (Compétences de Performance):وتشمل قدرة المتعلّم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات/ مشاكل،على أساس أنّ الكفاءات تتعلّق بأداء الفرد لا بمعرفته،ومعيار تحقيقها هنا هو القدرة على القيام بالسّلوك المطلوب.

ت - كفاءات الإنجاز أو النتائج (Compétences résultas):وهنا لا نطلب من المتعلّم أن يكون قادرا على إنجاز نشاط،بل نطلب منه إنجاز نشاط أيْ القيام بفعل.[1]

---

[1] الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، ص 03.
[2] الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم العام والتكنولوجي ، ص 03.
[3] المرجع نفسه: ص 03.

4- الطـريقة البيـداغـوجية:

هـي تقـنية مبنيّـة علـى حاجـات المتعلّم ومشـاركته النّابعـة منـه،وبمحتوى وأدوات مكيّفـة للمـادة المدرّســة،ومن ثـمّ فالطّريقـة البيداغـوجية تقتـرح الخـيط الـذي يـؤدي بالمتعلّــم إلــى التطبيق.[2]

5- القــدرة:

هي نشاط مهـاري أو سلوكي،وهي هيكلـة معـرفية مثبتـة،قام ببنائهـا المتعلّم سـابقا،وهي قــائمة فــي سـجلّه المعــرفي،ويمكن تطــويرها إلــى مهـارة مـن خــلال نشــاط خـاص كـأنْ (يشخـّص،يقـارن،يحـلّل،يلاحظ، يخزّن،يستنتج،يضبط،يجـرّد ... الخ)[3].

6- المهــارة:

هي مـوضوع ذو صـلة بـالتعلّم مـن حيـث الاستعمال الفعـّال للسير،والمعـرفية الحسية، الحـركية،الأخـلاقية،والمهـارة ثـابتة سببا لإنجـاز فعّـال لمهمّـة أو تصـرف،وأكثر خصوصـية من القدرة،لأنّه يمكن ملاحظتها ببساطة[4].

7- الإدمــاج:

هـو مسـار مركّـب يمكّـن مـن تجنيـد مكتسبات،أو عناصـر مرتبطـة بمنظومـة معيّنـة،في وضعيّة ذات معنى قصد إعــادة هيكلـة تعلّمـات سـابقة وتكييفهـا طبقـا لمستلزمات سياق معيّن لاكتسـاب تعلّـم جديـد،ويكون المتعلّم هو الفاعل فيمـا يخـصّ إدمـاج المكتسبات،ولا يمكنـه أنْ يدمج إلاّ ما تمّ اكتسابه فعلا.[5]

8- وضعيـة/مشكـل:

---

[1] المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية : أ / فريد حاجي ، ص 07 - 08 .
[2] المرجع نفسه: ص 2.
[3] المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية : أ / فريد حاجي ، ص 2.
[4] المرجع نفسه: ص 1.
[5] معجم المصطلحات التربوية:د/ علي أحمد الجمل ،عالم الكتب،القاهرة مصر، ط1999،2،ص84 .

هي وضعيّة يحتاج المتعلّم في معالجتها إلى سياق منطقي يقود إلى ناتج،وينبغي أنْ يكون فيها السّياق والناتج جديدا أو إحداهما على الأقل،وتستدعي القيام بمحاولات منها بناء فرضيات،طرح تساؤلات،البحث عن حلول وسيطة تمهّد للحلّ النهائي،مقاربة النتائج وتقييمها،ومن بين ما تتطلّبه تنظيم التّدريس القائم على إيقاظ دافعيّة وفضول المتعلّم عبر التّساؤل،ووضعه في وضعيّة بناء للمعارف وهيكلة المهمّات لكي يوظّف كل متعلّم العمليات الذهنيّة المستوجبة قصد التعلّم.[1]

9- الوظيفيّة:

معناها توظيف ما يتعلّمه المتعلّم داخل المدرسة عبر المناهج الدراسيّة المختلفة،لاستخدامه في المواقف الحياتيّة التي تواجهه،وبغرض التّواصل والتعايش مع الآخرين.[2]

10-البنائيّة:

وهي نظرة خاصة إلى العلوم الإنسانيّة،ترى أنّ الواقع النّفسي والمعرفي والاجتماعي للفرد ما هو في الحقيقة إلاّ نتيجة بناء يتمّ انطلاقا من العلائق والتفاعلات المتبادلة بين هذا الفرد والوسط الذي يعيش فيه وهي ترى أنّ المعارف لا تنتقل من شخص« يعرف» إلى شخص«لا يعرف» ولا تأتي عبر الحواس،وإنّما يبنيها الشخص بواسطة الأعمال التي يجريها على الأشياء.

وعندها المعرفة تكتسب،والتّعليم يتحقّق عن طريق معالجة الأشياء التي تتسبّب في بعث أو تغيير الصور والأشكال الهندسيّة.

والبنائيّة هي نظريّة من نظريات التعلّم ترى أنّ الفرد يتعلّم عن طريق بناء معارفه بفضل ممارسة أعمال شتى،ولكن ما الذي أوْحَتْ به البنائيّة في مجال التّعلم؟.

---

[1] المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية : أ / فريد حاجي،ص 03 .
[2] معجم المصطلحات التربوية،علي أحمد الجمل،ص275.

لقد كان لهذه النظريّة انعكاس إيجابي على التربيّة،حيث أوْحت باللجوء إلى الطرائق البيداغوجيّة النشطة التي تفتح للمتعلّمين مجال الممارسة أو المشاركة الفعّالة في الأعمال التي تجري في القسم.

والتدريس بواسطة الكفاءات قد اتّخذ من البنائيّة قاعدة ومنطلقا له،لأنّه تعليم يُوصي بخلق الأوضاع والظروف التي تتيح للمتعلّم،أنْ يبني معارفه بنفسه.

أمّا العمل وفق المسعى البنائي فيتطلب ما يلي:

- رفع شعار التّخلي عن التّدريس الذي يعتمد على الإلقاء والتّلقين.

- الإقبال على التّعليم الذي يقوم فيه المتعلّم بالدور الأساسي في عمليّة التعلّم.

- إنجاز مشاريع.

- اللّجوء إلى عمل الأفواج.

- العمل بشعار(نتعلّم كيف نتعلّم؟).

- التّركيز على المسعى لأعلى نتيجة،أيْ على طريقة مواجهة المهمّة أو الوضعيّة المشكلة لأعلى نتائج هذه المواجهة.

ومن خصائص الكفاءة [1]:

- تجنيد أو توظيف جملة من الموارد (معلومات – خبرات معرفيّة – سلوكات – قدرات – حسن الأداء – معرفة سلوكيّة)، بحيث تشكّل مجموعة مدمجة يستثمرها المتعلّم في سياق ذي دلالة،وفائدة بالنسبة له.

- الفائدة النهائيّة:إذ يُسخّر المتعلّم مختلف الموارد لإنجاز عمل ما،أوحلّ مشكلة في حياته المدرسيّة أو الحياة اليوميّة.

[1] المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية : أ / فريد حاجي،ص 08.

- الارتبـاط بفئـة وضـعيات:أيْ وضـعيات ذات مجـال واحـد،إذْ لا يمكـن فهـم كفـاءة أو تحديدها،إلاّ من خلال وضعيات توظّف فيها هذه الكفاءة.

- التعلّق بالمادة: بمعنى تُـوظّف الكفـاءة فـي غالـب الأحيـان معـارف ومهـارات معظمهـا من المادة الواحدة،وقـد تتعلّق بعـدة مـواد،أيْ أنّ الكفـاءة لـدى المتعلم تقتضـي التّحكم فـي عـدة مواد لاكتسابها.

- قابليّـة التّقويم:بحيـث يمكـن قيـاس الكفـاءة مـن خـلال نوعيّـة العمـل المنجـز مـن طـرف المتعلم، ونوعية الناتج الذي توصّل إليه.

أهداف المقاربة بالكفاءات[1]:

تهدف هذه المقاربة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف أذكر منها:

- إفساح المجال أمـام المتعلّم لمـا لديـه مـن طاقـات كامنـة وقـدرات لتظهـر وتتفتّح،وتعبّـر عن ذاتها.

- تـدريبه علـى كفـاءات التّفكيـر المتشـعّب،والرّبط بـين المعـارف فـي المجـال الواحـد والاشـتقاق مـن الحقـول المعرفيّـة المختلفة،عنـد سـعيه إلـى حـلّ مشـكلة أو مناقشـة قضـية أو مواجهة وضعيّة.

- تجسـيد الكفـاءات المتنـوعة التي يكتسبها المتعلّـم من تعلّمـه في سيـاقـات واقعيّة.

- زيـادة قـدرته علـى إدراك تكامـل المعـرفة والتبصّـر بالتـداخل والانـدماج بين الحقـول المعرفيّة المختلفة .

- استخـدام أدوات منهجيّـة ومصـادر تعليميّـة متعـدّدة مناسـبة للمعرفـة التـي يدرسـها وشروط اكتسابها.

- القـدرة علـى تكـوين نظرة شاملة للأمـور وللظـواهر المختلفة التي تحيط بالمتعلم.

[1] المرجع نفسه ، ص 10.

- الاستبصار والوعي بدور العلم،والتّعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة.

ومن خلال جملة الأهداف المذكورة،نلمسُ أنّ بناء المناهج في الحقل التّربوي باعتماد هذه المقاربة إنّما أُوتي به استجابة لمواكبة التّطور السريع للمعارف من جرّاء هذا الزّخم المتراكم لتقدّم تقنيات الإعلام والاتّصال المؤثّرة مباشرة في الحياة الإنسانيّة،والمتعلم– بطبيعة الحال– هو فرد يتأثر ويتفاعل بهذه الحياة،« فكان لزاما على المدرسة أنْ تبني مناهج جديدة تجعل المتعلّمين يتعلّمون كيف يُؤدون دورهم في نظام اجتماعي معقّد وأنْ يتعلموا– أيضا– كيف يتعلّمون بصفة دائمة مستمرّة»[1]،ولذلك فإنّ المدرسة الجزائريّة تطمحُ بهذه المقاربة في تكوين متعلّم يكون فعّالا وفاعِلا في حياته الفرديّة والجماعية،لا مستهلكا للمقرّرات مكتفيا بما يُلقى له من طرف المدرّس وخزّانا تفرغ فيه المعارف،«بل ينبغي أنْ يكونَ مفكّرا،باحثا،منتجا،مبدعا،قادرا على تحمّل المسؤوليّة».[2]

والخلاصة أنّ المقاربة بالكفاءات،هي بيداغوجيا تربويّة عامة لجميع المواد؛أيْ منهج بيداغوجي عام يقترح تعلّما اندماجيا غير مجزّإ،يريد من المتعلّم أنْ يتحوّل من متعلّم مستهلك إلى متعلّم فاعل في الحياة؛أيْ تحوّل معارفه المكتسبة من نظريّة إلى عمل تطبيقي يفيده في حياته المدرسيّة والمستقبليّة؛لأنّه سندُ البلاد مستقبلا.

وبما أنّ بحثي هذا يخصّ تدريس روافد اللّغة العربيّة فإنّه من الضروري التّركيز على كيفية نظرة هذا المنهج إلى تعلّم اللّغة العربيّة التي تُعدّ قوام الفعل التّعليمي/التعلّمي في منظومتنا التربويّة عامة،ولقد أسلفتُ الذكر أنّ المقاربة بالكفاءات تستوجب مراعاة خاصيّة الإدماج في تفعيل النشاطات التعليميّة،ومن هنا أصبح النصّ محور الفعل التربوي في تدريس روافد اللّغة العربيّة (قواعد اللّغة،بلاغة،عروض)ومن هذا المنطلق تبنّى المنهاج الجديد المقاربة النصيّة،كطريقة تعليميّة مُعْتَمَدَة يُعوّلُ عليها،في إنجاح أهداف هذا المنهج.

ولكنْ أيمكننا تنفيذ أهداف منهج المقاربة بالكفاءات في الميدان المدرسي،دون أنْ تعترضنا بعض الصعوبات والعقبات في تدريس الرّوافد اللّغويّة؟وللإجابة على هذا

[1] المنهاج والوثائق المرافقة " السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي "، ص 60.
[2] المرجع نفسه:ص 60.

السؤال،رأيت أنّه من الضروري إظهار بعض الصعوبات التي تعترض المدرّس في تحقيق أهداف هذا المنهج على وجهها المأمول.

سادسا:صعوبات تدريس روافد اللّغة العربيّة:

كثيرا ما نسمع شكاوى المتعلمين من تدريس الرّوافد اللّغويّة(قواعد اللّغة العربيّة والبلاغة والعروض)،لِمَا يكتنفها من صعوبات في المصطلحات والجفاف الذي طغى على هذه الرّوافد.

حقيقة أنّ هناك بعض الصعوبات في تدريس هذه الرّوافد،لكن هذه الصعوبات لها أسبابها ويمكن علاجها إذا اتّبعنا طرق علميّة وأساليب حديثة وتقنيات جديدة لمعالجتها.

وعليه فقد أردت أن أسلّط الضوء على هذه الصعوبات في رافدي البلاغة العربيّة وقواعد اللّغة على سبيل المثال لا الحصر:

أ/ صعوبات تدريس رافد البلاغة العربيّة:

لا شكّ أنّ أوّل صعوبة يواجهها المتعلّمون في تدريس البلاغة العربية هي انفصالها كنشاط مستقلّ بذاته عن الأدب،إذْ أصبحت البلاغة العربيّة يُؤتى لها بأمثلة خارج النص الأدبي لإيصال مفهوم من مفاهيم البلاغة نحو:السجع أو الجناس بنوعيه أو الطباق بنوعيه أو المقابلة أو الاستعارة بنوعيها أو الكناية بأنواعها..الخ.

وهذا ـ طبعاـ مناف لقواعد وطبيعة البلاغة العربية في حدّ ذاتها؛لأنّ«البلاغة والأدب قرينان لا يفترقان،أحدهما يمثّل الوجه المشرق لجمال التعبير،والثاني يقدّم الأسس التي تلوّن هذا الجمال في التعبير،ومع أنّ الأدب ردّ فعل لمثيرات تنفعل بها عواطف الأديب ومشاعره،إلاّ أنّه إذا جاء إنتاج الأدب بعيدا عن المعايير البلاغيّة،لا يأخذ شكل الأدب بمعناه الفني ولا يعطي التّأثير الذي يجب أن يحدثه في النفس..»[1].

[1] تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية:د/محمد صلاح الدين مجاور،مرجع سابق،ص476.

ولهذا السبب دعت المنظومة التربويّة إلى ضرورة،تدريس نشاط البلاغة العربية من خلال النصّ الأدبي وفق منهج المقاربة بالكفاءات ووفق طريقة المقاربة النّصيّة،ومن هنا أطلق عليه مصطلح رافد البلاغة العربية.

ومن هنا يمكننا تقسيم هذه الصعوبات إلى ما يلي:

1-الصعوبات التي تعود إلى رافد البلاغة العربية:

إنّ الشكوى من صعوبة تدريس البلاغة ليست وليدة اليوم بل لها جذور تمتدّ إلى فترة تيسير الدّرس البلاغي عند القدماء أمثال القزويني (ت739ه) وابن الأثير(ت 638ه) ويحي بن حمزة العلوي (ت 749ه)،ولجوءهم إلى التلخيصات والشروح،وما هذه الوسائل إلا تيسيرا للبلاغة خاصة للمبتدئين والمتعلمين لما اكتنفها من تكرار وتعقيد وغموض متأثرة بالفلسفة وعلم الكلام،ولقد أشار بعض البلاغين قديما إلى التعقيد والغموض اللّذيْن اكتنفا علم البلاغة بعد عبد القاهر الجرجاني فقد ذكر"الخطيب القزويني" في مقدمة كتابه "الإيضاح في علوم البلاغة" مبيّنا قيمتهُ بقوله«فهذا كتاب في علم البلاغة وتوابعها ترجمتُه(بالإيضاح)وجعلتُه ترتيب مختصري الذي سميته(تخليص المفتاح)وبسطت فيه القول ليكون كالشّرح له فأوضحتُ مواضعه المشكلة وفصلت معانيه المجملة وعمدت إلى ماخلا عنه المختصر مما تضمنه مفتاح العلوم وإلى ما خلا عنه المفتاح من كلام الشّيخ الإمام عبد القاهر الجرجاني رحمه الله في كتابَيْهِ(دلائل الإعجاز وأسرار البلاغة)وإلى ما تيسّر النّظر فيه من كلام غيرها فاستخرجتُ زبدة ذلك كلّه وهذّبتها ورتّبتها حتى استقرّ كلّ شيء منها في محلّه وأضفتُ إلى ذلك ما أدى إليه فكري ولم أجده لغيري فجاء بحمد الله جامعا لأشتات هذا العلم»[1].

يبيّن لنا كلام الخطيب القزويني أنّه وجد من الغموض والتّعقيد مِمَّنْ سبقه من البلاغيين خاصة منهم السكاكي،فقام بشرح وتبسيط ما جاء في المفتاح وأتى بزبده القول في هذا العلم،موضحاً ما كان محتاجا إلى مزيد بيان،مفصلا ما جاء مجملا مرتبا فصوله ترتيباً متقناً. ثم نجده في كتابه "تلخيص المفتاح" يشير صراحة إلى الحشو والتّطويل والتّعقيد والغموض

[1] الإيضاح في علوم البلاغة،معاني والبيان والبديع،مختصر تلخيص المفتاح :الخطيب القزويني:دار الجيل – بيروت لبنان،(د-ط)،(د-س)،ص 03 .

الذي انتاب كتاب "مفتاح العلوم" لصاحبه أبو يعقوب يوسف السكاكي،فيقول:«..وكان القسم الثالث من مفتاح العلوم الذي صَّنفه الفاضل العلامة أبو يعقوب يوسف السكاكي أعظم ما صنَّف فيه من الكتب المشهورة نفعا لكونه أحسنها ترتيبا وأتمها تحريرا وأكثرها للأصول جمعا..ولكن كان غير مصون عن الحشو والتطويل والتعقيد،قابلا للاختصار مفتقرا إلى الإيضاح والتجريد..ألفت مختصرا يتضمن ما فيه من القواعد..ويشتمل على ما يحتاج إليه من الأمثلة والشواهد،ولم آل جهدا في تحقيقه وتهذيبه،ورتبته ترتيبا أقرب تناولا من ترتيبه ولم أبالغ في اختصار لفظه تقريبا لتعاطيه،وطلبا لتسهيل فهمه على طالبيه..»[1].

هذا على سبيل المثال لا الحصر ما كان يراه القدماء من صعوبات في تدريس علوُم البلاغة للمتعلمين.

أمّا المحدثون فيرون ـ أيضا ـ أن هناك صعوبات في تدريس البلاغة،فمنها ما يخصّ النشاط في حدّ ذاته،ومنها ما يخصّ طريقة وأسلوب تدريسها،ومنها ما يخصّ المدرّس.

فالباحث "إبراهيم عبد العليم" يرى أن من الصعوبات التي ترجع للمادة،إهمال الربط بين الوحدات،أو بين عناصر كل وحدة؛أيْ أنّ الموضوعات التي تتّحد غاياتها وتتقارب،مثل الجناس والازدواج والتورية مع بعضها فهي من الجمال المعنوي،وهناك الأمر والنهي والاستفهام من حيث أنهما طلب،والإنشاء والاستعارة من حيث إنّ كليهما استحضارا لشيء خيالي بجانب الحقيقة[2].

نلاحظ من خلال رأي الباحث"إبراهيم عبد العليم"أنّه أرجع صعوبة تدريس هذا الرّافد اللّغوي إلى مادة البلاغة في حدّ ذاتها،لِمَا يكتنفها من اضطراب في ترابط عناصر ومواضيع كلّ وحدة بلاغية معينة،وقدّم أمثلة توضيحية ليبيّن وجهة نظره،ـ ونرى ـ أنّ هذا الإجراء ليس بالأمر العسير على أصحاب الاختصاص والقائمين على العمليّة التّدريسيّة خصوصا أعضاء لجنة وضع المناهج والبرامج التعليميّة.

[1] التخليص في علوم البلاغة :تأليف الخطيب القزويني (739):تحقيق وشرح:د/عبد الحميد هنداوي:دار الكتب العلمية – بيروت.لبنان –ط2. 2009،ص 5.

[2] ينظر:الموجه الفني لمدرس اللغة العربية:إبراهيم عبد العليم،دار المعارف مصر (د-ط) 1980 ص 321.

في حين يري الباحث "بسام القواسمي"أن من بين الصعوبات التي تكتنف البلاغة العربية الاعتماد على أمثلة الكتاب والتقييد بشرحها وتحليلها،وغالباً ما تكون مكرّرة في كثير من كتب البلاغة،وهذا مالا يقف عنده الطالب من اكتشاف صورة بارعة أو خيال رائع[1].

ومن هنا يتبيّن أنّ الباحثيْن قد تحدثا عن بعض الصعوبات التي تخصّ هذا النشاط حيث أرجعها الأول إلى عدم المنهجية في تناول مواضيع هذا النشاط وعدم ترتيبها ترتيباً منطقيا يتماشى وطبيعة المادة،في حين يراها الثاني مشكلة اختيار النماذج والأمثلة وتعود هذه المشكلة بطبيعة الحال إلى مدرّس المادة في حدّ ذاته،الذي يستطيع أن يبذل - فيما نرى - مجهودات أكثر في انتقاء الأمثلة البلاغية المناسبة،التي تخدم المواضيع المقرّرة في المنهاج المدرسي،للوصول بتلاميذه إلى الأهداف المرجوة من تدريس هذا الرّافد اللّغوي.

2- الصعوبات التي تعود إلى طريقة تّدريسها والوسائل التّعليميّة:

معلوم أن طريقة التدريس و الوسائل التعليمية عنصران هامان في كيفية فهم المتعلمين لهذا الرّفد الحيوي،فالدّقة في اختيارها و كيفية استعمالها استعمالا جيّدا حَتْمًا سيؤدي إلى تيسير فهم هذا النشاط لدى المتعلمين.

فالباحث «حسن شحاته»يرى أنّ«الطريقة الحالية في تدريس علوم البلاغة تؤدي إلى الإخفاق في الوصول بالطلبة إلى الغاية المرجوة منها،فالطريقة الحالية تفصل علوم البلاغة عن دروس الأدب،و تعالجها في حصص مستقلة بأسلوب علمي نظري،وفق ما في هذا الفصل من خطأ فني،فإنه يشعر الطالب بأنّ درس البلاغة شيء متكلف،فيقف منه موقف الحيرة و الشك في قيمته الأدبية»[2].

إنّ الاتجاه بتدريس البلاغة على أساس أنّها قواعد صماء،يحفظها المتعلّم ثمّ يحاول التّطبيق عليها في حصص التّطبيقات،يجعل منها مادة جافة حيث ينبغي أنْ تدرّس من خلال النص الأدبي وفق طريقة المقاربة النصيّة،ليتبيّن للمتعلّمين ما لها من مكانة رفيعة في النّص الأدبي،ولا يمكنها الانفصال عنه.

---

[1] ينظر:أساليب تدريس البلاغة : بسام القواسمي ، مؤسسة دار الطفل العربي القدس فلسطين (د-ط) 1987 – ص141.

[2] تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق :د/حسن شحاتة ،دار المصرية اللبنانية – القاهرة – مصر :ط 5 -2002 ، ص 190.

في حين يرى الباحث "فيصل العلي"«أن من بين صعوبات تدريس البلاغة الطريقة والوسائل التّعليمية المستعملة،بحيث يعرض المدرس النص الأدبي و درس البلاغة على صورة جداول ترسم على السبورة تمزق أوصال العبارات،و تشوه جمالها،وجعلها تتجه إلى الناحية الفلسفية»[1].

هذه بعض صعوبات تدريس البلاغة العربية،والتي كما رأينا تتضافر عليها مجموعة من المعيقات تجعلها تحيد عن طريقها السليم،وهذا- فيما نرى- ما أدى بنفور بعض المتعلّمين من هذا الرّفد اللّغوي قديما و حديثا،وهذا ما أدى بالغيورين على هذه اللّغة القيام بمحاولات التّيسير و التّبسيط قديما و حديثا.

ب:صعوبات تدريس رافد قواعد اللّغة العربيّة:

من خلال ما تقدّم حول صعوبات تدريس البلاغة،فإنّ قواعد اللّغة العربيّة - أيضا- لا تخلو من بعض الصعوبات في تدريسها و من هنا سأحاول في هذا العنصر،إظهار بعض صعوبات تدريس قواعد اللّغة العربيّة وأسبابها،مع محاولة مناقشتها،وذلك من خلال وجهة نظر مجموعة من النحاة واللّغويين القدماء والمحدثين والمعاصرين.

إنّ الشكوى من صعوبة تدريس قواعد اللّغة العربيّة من طرف المدرّسين والمتعلّمين ضاربة بأطنابها في ماضينا التّليد كما أسلفت الذكر«وهذه الشكوى ليست وليدة الحاضر بل لها في القدم جذور وأصداء واسعة،وقد بدأت مظاهرها بعد عصر الخليل بن أحمد الفراهيدي وخاصّة عندما اتّصل علماء النّحو ومنهم سيبويه بفلاسفة اليونان،وعلماء الكلام ولذلك دار الجميع في فلك سيبويه،فكثرت المختصرات والشروح على كتاب سيبويه..»[2].

كما«تشير حقائق كثيرة إلى أنّ النحاة العرب قد عانوا منذ عصر مبكّر مشكلة تعليم النحو،إذ ما كادت أسس البحث في النّحو تستقرّ نوعا ما من الاستقرار على يد الخليل بن أحمد في منتصف القرن الثاني الهجري تقريبا حتى وُوجِهَ النحاة بمشكلة لا تتّصل بالبحث في اللّغة وظواهرها لاستخلاص نظمها وتحديد ضوابطها،بل ترتبط بالنّحو الذي توصلوا إليه..

[1] المرشد الفني لتدريس اللغة العربية :فيصل طحيمر علي:دار الثقافة – عمان – الاردن ،(د.ط) ،1998،ص 247.
[2] تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة:د/ظبية سعيد السليطي،ص 29.

وهكذا وجد النحاة .. أنفسهم إزاء نوعين متميّزين من المشكلات .. أوّلهما:يتّصل بطبيعة البحث النّحوي،وما تتضمّنه من أسس نظريّة وأصول كليّة ..والثاني:يرتبط بأساليب تعليم ما توّصل إليه البحث النّحوي من نتائج ومعطيات لمستويات متفاوتة من الدّارسين بغية المساعدة في فهمها،ثم معايشتها والتمرّس بها،ففقهها والتمكن منها..».[1]

ما نستنتجه من خلال التعريفين السابقين أنّ صعوبة تدريس قواعد اللّغة إنّما نشأت وبدأت بعد عصر الخليل بن أحمد الفراهيدي حينما اتّصل النّحو بالمنطق وأصبح يحمل صفة إمعان الذّهن والتّجريد والتّخمين .. زيادة على كثرة التّعقيدات والتّخريجات والتّأويلات والتقديرات فكلّ هذه الأمور تتطلّب فكرا خاصا،ومتعلّما خاصا ومدرّسا خاصا وكفءً ومتمكّنا من مادته العلميّة،يستطيع توصيل هذه القواعد إلى المتعلّم بأقلّ جهد ممكن.

ولقد أحسّ القدماء أنفسهم من النحاة واللغويين بصعوبة تدريس قواعد اللّغة للناشئة والمبتدئين بعد أن تأسّس النّحو وبُدئ في تأليفه،وهذا ما يراه الباحث علي أحمد مدكور إذْ يقول:«لقد أحسّ النحاة قديما بالعبء الفادح الذي حملوا أنفسهم عليه وأرادوا أن يحملوا الناس عليه أيضا،فاصطدموا بالنفور والإعراض عن بضاعتهم المختلطة المضطربة وتنبّهوا إلى ضرورة التّيسير على المتعلّمين من الناس والصغار الناشئين»[2]،إنّ التنبّه إلى ضرورة التّيسير هو دليل قاطع على وجود صعوبات في تدريس القواعد للمتعلّمين،وإلاّ لِمَ لجأوا إلى المختصرات كما فعل خلف ابن حيان الأحمر البصري(ت 180هـ) الذي ألف رسالة أسماها « مقدمة في النحو»،والكسائي الذي ألف كتابا للمبتدئين أسماه«المختصر الصغير»،واليزيدي يحي بن المبارك(ت 202هـ)وله كتاب« المختصر في النحو»وهشام بن معاوية الضرير(ت 209هـ)وله كتاب المختصر في النحو..؟والقائمة طويلة لمن لجأوا إلى هذا العمل الجليل المفيد في ذلك الوقت خدمة للمبتدئين والناشئة«ورأى الجاحظ أنّ تدريس موضوعات النحو على النحو الذي هي عليه إنّما هو مضيعة للوقت ومشغلة للصبي عمل هو أولى به،وأنّه

[1] تعليم النحو العربي عرض وتحليل:د/علي أبو المكارم،ص 29.
[2] تدريس فنون اللغة العربية:د/علي أحمد مدكور،دار الفكر العربي،(د – ط)، القاهرة،2000،ص 284.

يجب أن يكتفي بتدريس ما يعينُه على السّلامة من فاحش اللّحن في كتاب إنْ كتبه وشعر إنْ أنشده وشيء إنْ وصفه»[1].

إنّ كثرة التّعقيدات والتّأويلات لا تنفع المبتدئين في شيء بل تجعلهم ينفرون من هذه القواعد وقد يكرهون المادة والعلم في حدّ ذاته ظنّا منهم أنّ الصعوبة تكمن في هذا العلم.

ولكنّ الصعوبة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة – فيما نرى – تعود إلى عوامل أخرى تكون عائقا أمام فهم المتعلّم لهذا العلم كطريقة التّدريس أو إلى المدرّس في حدّ ذاته وطريقته وأسلوبه ومنهجيته في التّدريس أو إلى الوسائل أو المنهج المتّبع..الخ.

ولابن خلدون رأيٌ في طريقة التّعليم،رغم أنّه ينتقد طريقة التّعليم عامة إلاّ أنّنا نستطيع أن نستشفّ من كلامه ما يخصّ صعوبات تدريس قواعد اللّغة العربيّة،باعتبارها أحد العلوم التي تحدّث عنها حيث قال في مقدّمته:«اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيدا إذا كان على التّدريج شيئا فشيئا،وقليلا قليلا،يلقى عليه أوّلا مسائل من كل باب من الفنّ هي أصول ذلك، ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يُورد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفنّ..وقد شاهدنا كثيرا من المعلّمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق التّعليم وإفادته،ويحضرون للمتعلّم في أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم،ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلّها ويحسبون ذلك مرانا على التّعليم وصوابا فيه..ولا ينبغي للمعلّم أن يزيد متعلّمه على فهم كتابه الذي أكبّ على التّعليم منه إلاّ بحسب طاقته وعلى نسبة قبوله للتّعليم مبتدئا كان أومنتهيا ..».[2]

لقد قدّم لنا ابن خلدون نموذجا عن الصعوبات التي يواجهها المتعلّم أثناء تلقينه للعلوم من طرف المعلّم،في عهده،ولذلك فقد اهتمّ بهذه القضية اهتماما بالغا وأراد معالجة ما يجب معالجته،وانتقد هذه الطريقة نقدا موضوعيا بنّاء،صوّر من خلاله الطّريقة التّربويّة المثلى والصّحيحة لتلقين العلوم للمتعلّمين.

---

[1] المرجع نفسه،ص 284.

[2] المقدمة :عبد الرحمن بن خلدون، دار العودة بيروت، (د- ط) ، (د- ت) ،ص 443-444.

فقد رأى صعوبة تلقين قواعد اللّغة العربيّة على سبيل المثال تعود إلى طريقة تناول هذا العلم من طرف المعلّمين في عهده،والذين سلكوا طريقة مخالفة تماما للطريقة السليمة المقترحة،كما بيّن نتائجها الخطيرة على مسار العمليّة التّربوية ككلّ،ومن بين هذه النتائج الخطيرة نفور المتعلّم من هذا العلم ظنّا منه أنّ الصعوبة تكمن في العلم فيهجره ويبتعد عنه كما قدّم حلاّ لهذه المشكلة استهل به حديثه ويكمن في التدرّج لهذا العلم،وفق مراحل ثلاث تصلح في وقتنا الحالي وهي:أ – تقديم المدرّس الأصول العامة التي يدرّسها فيراعي في ذلك مستوى المتعلم وقدراته ومداركه مستعينا بالشرح .

ب – مرحلة التفصيل:وهذا بعد الإجمال والعموميات والمبادئ العامة.

ج – مرحلة الارتقاء إلى مستوى المقارنة والتحليل والتعمّق في مسائل العلم المدروس،حتى تكتمل المعلومات لدى المتعلم ويزيد استيعابه لها.

كما رأى ابن مالك وابن آجروم صعوبة في تدريس قواعد اللّغة العربية فحاولا التيسير على المتعلمين ولذلك نظم الأول منظومته النحوية (الألفية)وألّف الثاني متن الآجرومية وجاءت بعد ذلك الشّروح لهذين المؤلفين الثمينين كشرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك،شرح الآجرومية لابن آجروم لمحمد بن صالح العثيمين ..هذا على سبيل المثال لا الحصر آراء بعض النّحاة واللّغويين الّذين أحسّوا بصعوبة تدريس قواعد اللّغة العربيّة للمتعلّمين،فلجأوا إلى محاولة تيسيرها.

أمّا المحدثون فلهم رُؤى متباينة حول صعوبة تدريس قواعد اللّغة العربيّة فالباحث«محسن علي عطية» يرى أنّ الصعوبة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة أسبابها متعدّدة ومتشعّبة فمنها ما يتّصل بالمتعلّم،ومنها ما يتّصل بطريقة التّدريس،ومنها ما يتّصل بالمادة والمنهج،وأخرى تتصّل بالبيئة المحيطة بالمتعلّم والتسهيلات المقدّمة لعمليّة التّعليم ويحدّد هذه الأسباب فيما يلي[1]:

1- تعدّد القواعد النّحوية والصّرفية وتشعّبها يجعل التّمكّن منها عمليّة صعبة.

[1] ينظر: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية:د/ محسن علي عطية،دار المناهج للنشر والتوزيع – عمان – الأردن،ط1،2007 ص 188.

2- عدم ربط القواعد النّحوية والصّرفية بالمعنى والاهتمام بالشّكل ممّا يجعل المتعلّم ينظر إلى النّحو في خارج إطار وظيفته في اللغة،مثل« ليس» تعرض على أنّها فعل ماض ناقص يرفع المبتدأ اسما له وينصب الخبر خبرا له ولا تعرضها على أنّها أداة نفي.

3- شيوع العاميّة بين أوساط الطلبة والمدرّسين،فقد وصل الأمر إلى أن يشرح مدرّس اللّغة العربيّة درس النّحو والصّرف باللّهجة العاميّة.

4- الابتعاد في أحيان كثيرة عن الوظيفيّة في تدريس القواعد النّحوية والصّرفية فصار المتعلّم يدرس هذه القواعد من دون أنْ يجدَ في نفسه حاجة إلى دراستها ومن دون أنْ يضعها موضوع التّطبيق في الحياة العمليّة.

5ــ إنّ المقرّرات الدراسية لمْ تعتمدْ في بنائها أسلوب القواعد النّحوية والصّرفية ويترتب على ذلك تقديم هذه القواعد إلى المتعلم متقطعة غير مترابطة فيكون ذلك سببا في صعوبة الإحاطة بها من المتعلم.

6ــ ضعف القدرات الأدائية لدى بعض المدرسين وعدم إحاطتهم بطرائق التدريس وأساليبها،ووضعها في موضع التطبيق من خلال الممارسة.

7- قلّة التّطبيقات والممارسات العمليّة،لوضع القواعد النّحوية والصّرفية موضع الممارسة والتّطبيق من خلال الاستعمال[1].

إنّ أسباب الصعوبة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة في رأي الباحث محسن علي عطية أسباب موضوعية تعرقل عمليّة تدريس قواعد اللّغة بل تجعل منها مادة ينفر منها المتعلمون ويهجرونها،وتمثّل لهم الشبح المخيف أثناء دراستهم لها أو لأيّ نشاط يتعلّق بمادة اللّغة العربيّة فهم يتخوّفون منها،و هذا يعود ـ طبعا ـ إلى الأسباب المذكورة وغيرها من الأسباب الأخرى،كعدم الاستعانة بالوسائل التّعليمية المناسبة أو التمارين التطبيقيّة الفوريّة لكلّ عنصر من عناصر الدرس..الخ.

[1] ينظر: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية: د / محسن علي عطية،ص 189.

ويرى الباحث:علي أحمد مدكور:أنّ صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية«ليس في اللّغة ذاتها،وإنّما هو في كوننا نتعلّم العربيّة قواعد صنعة وإجراءات تلقينيّة وقوالب صمّاء نتجرّعها تجرّعا عميقا،بدلا من تعلمها لسان أمّة،ولغة حياة.

إنّ النّحو العربي من حيث محتواه وطرائق تدريسه – كما يعلّم عندنا – ليس علما لتربيّة الملكة اللّسانيّة العربيّة،وإنّما هو علم تعليم وتعلّم صناعة القواعد النّحوية،وقد أدى هذا،مع مرور الزمن،إلى النّفور من دراسته وإلى ضعف الناشئة في اللّغة بصفة عامة»[1].

إنّ أسباب الصعوبة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة،يرجعها الباحث علي أحمد مدكور إلى أساس أنّها تعلّم على أساس قواعد صنعة لا علاقة لها بالملكة اللّسانيّة فهي آنية ليست مرتبطة ببقيّة الأنشطة التّعليميّة الأخرى (كالنصوص والمطالعة والبلاغة..) فالمدرّس مثلا قد لا يُقَوِّمُ ألسنة طلابه أثناء قراءة النصوص أو المعاملة العادية داخل القسم أو خارجه،فعمليّة تدريس القواعد وتربيّة المتعلّم على الملكة اللّسانيّة الصّحيحة تكون أثناء تقديم درس القواعد فقط،وهذا ما يؤدي إلى نفور المتعلّمين من قواعد اللّغة العربيّة.

كما يرى الباحثان:راتب قاسم عاشور و:محمد فؤاد الحوامدة:نفس الرّؤية تقريبا التي يراها الباحث:محسن علي عطية فما أضافاه على كلامه هو:«عدم التزام بعض المعلمين بطريقة التدريس السليمة في تدريس القواعد النحوية،فبعض المعلمين قد يلجأ إلى الطريقة الإلقائية ويكتفي فيها بإلقاء أمثلة محددة يعتقد أنّه من خلالها قد شرح القاعدة النحوية والصرفية».[2]

ويرى الباحثان:طه علي حسين الدليمي و:سعاد عبد الكريم الوائلي:أنّ أسباب صعوبة النّحو في المدارس«أنّها كدّستْ أبواب النّحو في مناهجها وممّا زاد في الصّعوبة أنّ عناية معلّمي اللّغة العربيّة اتّجهت إلى الجانب النظري وإهمال الجانب التطبيقي،فَهُمْ لا يجدون متّسعا من الوقت للتطبيق على هذه الأبواب الكثيرة التي شحن بها المنهج الدّراسي من غير تمييز بين ما هو ضروري منها وما هو غير ضروري..»[3].

---

[1] ينظر: تدريس فنون اللغة العربية: د / علي أحمد مدكور، ص 283 .

[2] ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق:د/راتب قاسم عاشور،د/ محمد فؤاد الحامدة،دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان الأردن،ط1 ،2003 ،ص 107.

[3] ينظر:اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها: د/ طه علي حسين الدليمي ود / سعاد عبد الكريم عباس الوائلي،ص 180.

إنّ هذا الرّأي يشير إلى أمر في غاية الأهميّة،وهو ملء المناهج التّعليميّة بأبواب النّحو والصّرف دون النظر إلى الحجم الساعي المقرّر لتدريس قواعد اللّغة،زيادة على ذلك أنّ هناك أبواب في قواعد اللّغة قد نؤجّلها إلى مراحل تعليميّة أخرى فقد تكون عبئا على كاهل المتعلّم فقط.

كما يرى الباحث:عبد المنعم سيد عبد العال:إنّ صعوبة تدريس قواعد اللغة العربية تكمن في النقاط الآتية:

1- كثرة ما فيها من أقوال،وأوجه جائزة وشاذة،واعتمادها على التحليل المنطقي الذي يستدعي حصر الفكر لاستنباط الأحكام العامة من أمثلة كثيرة متنوعة.

2- تدريس القواعد عن طريق تذوق النصوص الأدبيّة يلزم المتعلّم بمحصول وافر من الألفاظ والتعبيرات المتعدّدة ليتمكّن من استيعاب الأمثلة المعروضة عليه في درس القواعد وفهمها.

3- طرق تدريس القواعد لها دخل كبير في صعوبتها وسهولتها،فإذا درّستْ بآلية جافة لا تستثير المتعلّمين،ولا تستحفزهم،رغبوا عنها أمّا إذا رُوعي في تدريسها طريقة حديثة تثير شوقهم وتسترعي اهتمامهم،مالوا إليها وألفوا دراستها.

4- ومن الأمور التي تزيد من صعوبة القواعد وتضاعف من جفافها،أن تكون دراستها في نماذج بعيدة الصّلة عن حياة التلاميذ،متكلّفة بعيدة عن إدراكهم،لا تثير في نفوسهم مشاعر ولا تحرك عواطفهم فيحسبونها مكروهة ثقيلة.

5- اتّجاه بعض المعلمين بالقواعد اتجاها علميّا،لا همَّ لهم إلاّ حفظ المصطلحات النحويّة والصّرفية وسردها،أدى إلى عدم انتفاع التلاميذ بدروس القواعد رغم ما يبذله هؤلاء المعلّمون من جهود مضنية في التّدريس[1].

إنّ هذا الرّأي يرجع أسباب صعوبة تدريس القواعد إلى طبيعة القواعد النّحوية والصّرفية في حدّ ذاتها لكثرة تعقيداتها وكثرة ما فيها من شاذ وجائز.. زيادة على ذلك طرق تدريس

[1] ينظر:طرق تدريس اللغة العربية د:عبد المنعم سيد عبد العال، مكتبة غريب،القاهرة، مصر،(د - ط)،(د - س)، ص 152.

القواعد والنماذج والأمثلة المقترحة من طرف المدرّس فهي بعيدة عن واقع المتعلّم،إذ ينبغي على المدرّس أنْ يختارَ النماذج والأمثلة التي هي من اهتمام وواقع المتعلّم.

كما يرى الباحث:محمد صلاح الدين مجاور أنّ صعوبة تدريس قواعد اللّغة تعود بالدرجة الأولى إلى واقع المتعلّم الاجتماعي،ثمّ إلى تجريد هذه القواعد بالدرجة الثانية،ثم ما يجرى عليه أسلوب المعالجة في هذا العلم يقول:«والواقع أنّ قواعد اللّغة تمثل مشكلة؛لأنّ هناك بعدا ملحوظا بين الاستعمالات التي تجري بها الألسنة لتحقيق المطالب اليومية،وهذه القواعد نفسها،فالإنسان يقضي مآربه ويتحدث إلى الناس ويتحدثون إليه ويفهمهم ويفهمونه،دون ما حاجة إلى استعمال هذه القواعد،ومن ثَمَّ يأتي التلميذ إلى المدرسة وليس لديه إحساس بحاجته إلى دراسة هذا العلم،فهو في نظره يمثل لونا ثقافيا لا صلة بينه،و هو من قبيل التراث الذي لا داعي لمعرفته،فالتلميذ ينقصه الدّافع والإحساس بالحاجة إلى دراسة هذا اللّون»[1].

ففي رأي الباحث صلاح الدين مجاور،أنّ أسباب الصعوبة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة،تعود بالدرجة الأولى إلى عدم وجود الدّافع،ومن الذي ينميه في نفس المتعلّم؟ أليس المدرّس الكفء المتمكّن من المادة العلميّة وطرق وأساليب تدريسها؟؛لأنّ هذا المتعلّم يعيش في وسط اجتماعي لا يستعمل هذه القواعد استعمالا صحيحا،ولو كان الأمر كذلك،فلمَ ندرّسُ المتعلّمين هذه القواعد؟.

ومن خلال ما تقدّم من آراء متباينة لمجموعة من الباحثين واللّغويين حول صعوبات تدريس قواعد اللّغة العربيّة تبيّن أنّها تكمن في النقاط التالية:

1- الصعوبات في اللّغة ذاتها.

2- طرق وأساليب التّدريس.

3- الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه المتعلّم.

4- بعد قواعد اللّغة عن واقع المتعلّم.

5- عدم وجود الحافز والدّوافع عند المتعلّم لتعلّمها.

[1] تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية: د/محمد صلاح الدين مجاور،ص 401 .

6- عدم تمكن بعض المدرسين من مناهج وطرق وأساليب التّدريس والخلط بين هذه العناصر

7- تكديس المقرّرات الدراسيّة بمواضيع في قواعد اللّغة العربيّة للمتعلّم هو في غنى عنها في مراحله الدراسيّة الأولى،والتي يمكن تركها إلى مراحل تعليميّة لاحقة.

وما يهمّنا في هذا العنصر:هل نستطيع أنْ نَجِدَ حلولا فعليّة لهذه الصعوبات جميعها،أم أنّها مجرّد محاولات لحلو ل وترقيعات لمْ تجدْ طريقها إلى واقعنا المدرسي؟.

الفصل الثاني:

تدريس رافد قواعد اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات

المبحث الأوّل: تيسير تدريس رافد قواعد اللغة العربية.

المبحث الثاني: واقع تدريس رافد قواعد اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي وأهدافه.

المبحث الثالث: الآفاق العلميّة المستهدفة والمطلوبة و المرجوة في تدريس رافد قواعد اللّغة العربيّة في السنة الثالثة من التّعليم الثانوي.

تمهيد:

مما لا شكّ فيه أنّ مسعى المنظومة التّربوية الجزائريّة هو محاولة تدريس هذا الرّافد اللّغوي من خلال النصّ الأدبي أو التواصلي المدروس والمقرّر في المنهاج والكتاب المدرسي،وذلك بهدف جعل هذا الرّافد ليس غاية في حدّ ذاته،بل وسيلة لفهم تراكيب النّص وصيغه؛أيْ تدريس هذا الرّافد من خلال اللّغة ذاتها،وهذه هي الطريقة السليمة- فيما نرى- لفهم قواعد اللّغة العربيّة فهما صحيحا.

ولقد ألحّ منهج المقاربة بالكفاءات،على أنّ«قواعد النحو والصرف في هذا المستوى من التّعليم يجب أنْ تعزّز المعرفة العلميّة التّطبيقيّة بالحرص على الإكثار من الممارسة بهدف التثبيت والترسيخ،حيث إنّ الغرض الأسمى من تدريس القواعد هو تمكين المتعلّم من التّعبير السليم الواضح وفق هذه القواعد في جميع الحالات الخطابية،وأنْ تساعده على تحليل النّص وفهم الصيغ والتراكيب الموظّفة فيه والسبب الذي دفع المؤلف لاستعمالها.

هذا وقد رسم المنهاج – وفق منطلق المقاربة بالكفاءات – تدريس ظواهر النّحو والصرف،من حيث أنساقها وبنياتها انطلاقا من النصوص،على نحو يمكّن المتعلم من استثمار معارفه النحوية والصرفية والبلاغية والعروضية في تفكيك رموز النص وتعميق دلالته»[1].

ونفس هذه الرؤية يعبّر عنها الباحث "حسن شحاتة " حيث يقول «ليست القواعد غاية تقصد لذاتها،ولكنّها وسيلة إلى ضبط الكلام،وتصحيح الأساليب،وتقويم اللّسان، ولذلك ينبغي ألاّ نُدرّس منها إلاّ القدر الذي يعين على تحقيق هذه الغاية»[2].

ومن هذا المنطلق،سأحاول في هذا الفصل إظهار كيفية تدريس رافد قواعد اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات، لكن قبل ذلك فلا بأس أنْ أذكر هنا مفهوم قواعد اللغة العربية،و التي هي:« وسيلة حفظ الكلام وصحّة النطق والكتابة،وهي ليست غاية مقصودة لذاتها،بل هي وسيلة من الوسائل التي تعين المتعلّمين على التحدث والكتابة بلغة صحيحة،بمعنى أنّ

[1] منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)،مرجع سابق،ص 08.
[2] تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق:د/حسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية،القاهرة،مصر،ط6، 2004 ،ص 201.

قواعد اللّغة العربيّة وسيلة لتقويم ألسنة الطلبة وعصمتها من اللّحن والخطإ،فهي تعينهم على دقّة التّعبير وسلامة الأداء ليستخدموا اللّغة استخداما صحيحا»[1].

ما يُستنتج من هذا التعريف هو جعل قواعد اللّغة وسيلة لا غاية في حدّ ذاتها، فهي تقوّم وتصون لسان المتعلّم من الخطإ قراءة وكتابة، كما تعينه على الاتّصال اللّغوي السّليم؛ليتمكّن من استخدام اللّغة استخداما صحيحا، وهو تعريف لا يبتعد عن الرّؤية التقليديّة لمفهوم قواعد اللّغة العربيّة.

كما يعرّفها الباحث محسن علي عطية بقوله:«يطلق مصطلح القواعد على كل من القواعد النّحوية والصّرفيّة في المدارس المتوسّطة والثانوية،والقواعد وسيلة لضبط الكلام، وصحّة النطق والكتابة، وهي وسيلة لصون اللّسان والقلم من الخطإ في التّعبير،زيادة على أنّها وسيلة الفهم وحلّ اللّبس في إدراك المعنى، وتمييز الخطإ وتجنّبه في الكلام لفظا وكتابة، فالتمكّن منها يجنّب المتحدّث والكاتب اللّحن الذي يعدّ عيبا في اللّسان، وعوجا فيه ومفسد للمعنى»[2].

نستنتج من هذا التّعريف، أنّ القواعد تشمل علمي النّحو والصّرف، إذ تعدّ وسيلة لضبط الخطاب الشفهي أو المكتوب، وصوْن اللّسان والفكر من الوقوع في اللّحن أثناء التّعبير مع الفهم الصّحيح للمعنى، وهذا هو الهدف المرجوّ من تدريسها في مرحلتي المتوسّط والثانوي.

وعليه يمكن أن نقول: إنّ مفهوم قواعد اللّغة العربيّة، هو كلّ ما له علاقة بتصحيح وضع اللّغة العربيّة نطقا وكتابة.

ولما كان لهذا الرّافد اللّغوي مجموعة من الصعوبات تواجه المتعلّم في تدريسه، سعى الباحثون و المختصون في مجال التدريس إلى محاولة تيسير تدريسه وهذا ما سنراه في هذا المبحث.

---

[1] اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها:د/ طه علي حسين الدليمي و د/سعاد عبد الكريم عباس الوائلي،دار الشروق، عمان – الأردن –ط1، 2005،ص 150.

[2] الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية:د/محسن علي عطية،دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان،الأردن،ط1، 2006،ص268.

أولا:تيسير تدريس رافد قواعد اللغة العربية:

تمهيد:

إنّ الإنسان بطبعه توّاق إلى التّجديد وتذليل الصعوبات التي تواجهه في حياته؛ حتى يسهل عليه فهمها،وممارستها ممارسة مجدية فعّالة.

ولعلّ موضوع التّيسير والتّبسيط في قواعد اللّغة العربيّة من أهمّ المواضيع التي أولى لها النحاة واللّغويون أهميّة بالغة قديما وحديثا، إذْ من الواضح أنّه ليس وليد السّاعة، بل هو قديم قدم النّحو ذاته، إذْ ما فتئ علماء النّحو ينتهون من البحث في القضايا النّحويّة والصّرفيّة والتقعيد لها،حتىّ وُوجهوا بمشكلة تعليمها وتدريسها للناشئة والمبتدئين، و« لقد أحسّ النحاة قديما بالعبء الفادح الذي حملوا أنفسهم عليه، وأرادوا أن يحملوا الناس عليه أيضا فاصطدموا بالنفور والإعراض عن بضاعتهم المختلطة المضطربة، وتنبّهوا إلى ضرورة التّيسير على المتعلّمين من الناس العاديين والصغار النّاشئين»[1].

ومن هنا يتّضح أنّ كثرة تلك التّعقيدات والتّأويلات والخلافات في المسألة الواحدة بين المدارس النّحويّة وكثرة الشّروح والحواشي .. أدّت إلى نفور المتعلّمين من قواعد اللّغة العربيّة فلجأ النّحاة واللّغويون إلى التّيسير والتّبسيط « وكان من نتيجة ذلك أنْ أُلّفَتْ قديما مختصرات كثيرة في النّحو بدأتْ بالكسائي الذي ألّف كتابا للمبتدئين اسمّاه " المختصر الصّغير"ثم توالت المختصرات،كمختصر الزجاج،وأبو حيان الأندلسي،وأبو عليّ الفارسي وغيرهم»[2].

وهذا ما يؤكّده الباحث عبد المجيد عيساني يقول:«فكرة تيسير النّحو وتجديده ليست فكرة وليدة العصر الحديث كما قد يراها البعض،بل هي فكرة قديمة قدم هذا النّحو ذاته،حيث نادى بها القدماء،كما ينادي بها المحدثون اليوم الذين يرغبون في أنْ يستمر هذا النّحو استمرار الحياة،وذلك بديهي؛لأنّ الإحساس نفسه الذي يحسّ به المحدثون اليوم من تعقيد بعض

[1] تدريس فنون اللغة العربية: د/علي أحمد مدكور، دار الفكر العربي-القاهرة-مصر-(د- ط)-2000-ص 284 .
[2] المرجع نفسه:ص 284 .

القواعد النّحويّة أو الصعوبة التي تكتنف تعليمها هي الصعوبة نفسها التي أحسّ بها القدماء من النّحويين وغيرهم بعد أنْ تأسّس النّحو وخطا خطوات جبارة نحو التّأليف والتّقعيد»[1].

والواضح من خلال رأي الباحث عبد المجيد عيساني،أنّ إحساس المحدثين بصعوبة تدريس قواعد اللّغة العربيّة،إحساس قديم،قدم النّحو ذاته،ويعود هذا – فيما أعتقد– إلى طرق وأساليب تدريسه زيادة إلى كثرة التّأويلات والتّخريجات.

- كما أنّ تعقيد بعض القواعد النّحويّة أدى إلى ضرورة التّيسير والتّجديد.

فمثلا : الاسم المرفوع بعد إذا الشّرطية،يعرب

- فاعلا لفعل محذوف يفسّره الفعل الذي يليه.

- نائب فاعل لفعل محذوف يفسّره الفعل الذي يليه.

- اسما لناسخ (كان وأخواتها) لفعل محذوف يفسّره الفعل الذي يليه.

- توكيدا لفظيا لفعل محذوف يفسّره الفعل الذي يليه.

مثل: قول الشاعر:

وَإِذَا المَنِيّـةُ أَنْشَبَتْ أَظْفَارَهَا *** أَلْفَيْتَ كلَّ تَمِيمَةٍ لَا تَنْفَعُ.

- وقوله تعالى:«**وَإِذَا المَوْءُودَةُ سُئِلَتْ**»[2].

- وإذا المعلّمُ كان حَاضِرًا أَتَيْتُ.

وهذا على سبيل المثال لا الحصر، إذْ أنّ بعض المدرّسين يجدون صعوبة في تقديم هذا العنصر من درس إعراب (إذا ومعانيها) لتلاميذ السنة الثالثة من التّعليم الثانوي، والدّليل على ذلك أنّ بعض المتعلّمين يعربون كلّ من (المنيّـةُ والموءودةُ والمعلّمُ) في الأمثلة السّابقة:مبتدأ على أساس أنّ الجملة الاسمية هي كلّ جملة تبتدئ باسم، ولكنْ هذه ليست جملة

[1] النحو العربي بين الأصالة والتجديد،دراسة وصفية نقدية لبعض الآراء النحوية :د/عبد المجيد عيساني،دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع – بيروت – لبنان ط1 – 2008،ص 78 – 79 .
[2] سورة التكوير : الآية 08 .

اسمية، بلْ فعلية؛ لأنّ الجملة الشّرطية جملة فعلية، ومن هنا وجب على المدرّس اللّجوء إلى التّأويل والتّقدير، واستهلاك وقت ليس بالقليل لإفهام المتعلّمين هذا الدّرس.

ولقد بنيت هذا الحكم،من خلال المعاينة الميدانية لتدريس هذا الرّافد اللّغوي،وذلك بحضور دروس تطبيقية رفقة بعض السادة الأساتذة،داخل أقسام السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

وبما أنّ سُنّةَ التّجديد والتّطوير مستمرّة،ما دام استمرار الحياة فَمَا المجهودات التي قام بها النّحاة واللّغويون والباحثون المحدثون لتيسير قواعد اللّغة العربيّة على المتعلّمين؟.

ففي العصر الحديث« وفي أوائل القّرن العشرين ألّف حفني ناصف كتبا للمدارس الابتدائيّة والثّانوية سار فيها على نفس الرّوح التي اتّبعها ابن هشام في القرن السّابع،ثم جاء عليّ الجارم بكتابه الشهير " النّحو الواضح " مغيّرا في الطريقة،ومستخدما للنّصوص الأدبيّة بروح الأديب الشّاعر،وظلّ الأمر على ذلك حتىّ جاء إبراهيم مصطفى وكتابه المشهور"إحياء النحو"عام 1937 م،وطبّقت طريقته،وهي طريقة" المسند والمسند إليه "في المدارس حتىّ نهاية الخمسينيات»[1].

« وجرت محاولة أخرى بتيسير النّحو قامت بها لجنة تيسير قواعد اللّغة العربيّة في مصر عام(1938 م)،ووجدت هذه اللّجنة أنّ أهمّ ما يعسّر النّحو على المعلّمين والمتعلّمين ثلاثة أشياء هي:الإسراف في التّعليل والافتراض،والإسراف في الاصطلاحات،والإمعان في التعمّق العلمي،ممّا باعد بين الأدب والنّحو،وفي ضوء ذلك اقترحت اللّجنة إلغاء الإعراب التّقديري والمحلي،لعدم فائدته في ضبط لفظ أو تقويم لسان»[2].

و« أمّا أمين الخولي فقد طالب عام (1942 م) بتيسير النّحو،وذلك بأنْ ندع النّحاة وآراءهم،ونتّجه إلى الأصول التي استخرجوا منها هذه القواعد،مع الأخذ بنظر الاهتمام تقليل الاستثناء،واضطراب القواعد،وأنْ يكون اختيارنا ممّا هو مناسب للغة الحياة والاستعمال،مع ضرورة التخلص من الإعراب وعلاماته»[3].

---

[1] تدريس فنون اللغة العربية: د/علي أحمد مدكور،مرجع سابق، ص 184 .
[2] أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية : د/ طه علي حسين الدليمي،د/ كامل محمود نجم الدليمي،ص28 .
[3] المرجع نفسه،ص28.

كما ظهر في العصر الحديث صراع بين أنصار الأصالة وأنصار التّجديد،فيما يخصّ تيسير وتجديد قواعد اللّغة العربيّة،وكان صراع على أشدّه،خاصة بين دعاة العاميّة،ودعاة التّمسّك بالنحو العربي كما ورثوه من تراثنا العربيّ القديم.

فإنّ«النتيجة الطبيعيّة التي كان لابدّ أنْ تولّدها المواقف المتطرّفة لدعاة العامية،هي ظهور التّيار الأصيل متمثلا في حماة اللّسان العربيّ،والمتمسّكين بأصالته كما ورثوه من التراث العربيّ القديم،فقد هبّ فريق من ذوي الغيرة على اللّسان العربيّ الفّصيح يردّون على الآراء المتطرّفة يدحضون حججهم ويفضحون نواياهم السيّئة التي كشفوا عنها بالتّلميح تارة وبالتّصريح تارة أخرى»[1].

إنّ دعاة الأصالة لا يمكن حصرهم،ولذلك سأكتفي بذكر بعضهم على سبيل المثال والتّوضيح،و«إذا أردنا تتبّع ردود بعض الشّخصيات الأدبيّة المعروفة على الساحة الأدبيّة واللّغويّة،والتي تجنّدت للدّفاع عن الفصحى والتي تندرج في إطار الرّأي العام فلتكنْ البداية بمصطفى صادق الرافعي الّذي خَصَّ كتابه « تحت راية القرآن » لهذا الغرض بشكل عام،ويربط الكاتب ردوده القويّة على دعاة العاميّة عموما وعلى لطفي السيد خصوصا انطلاقا من النظرة الدّينيّة والعقائديّة،حاسبا أنّ المساس باللّغة بالضرورة مساس بالقرآن الكريم لأنّ الفصحى هي الإطار اللّغويّ لهذا الذّكر الحّكيم..»[2].

فمن خلال ما تقدّم به الباحث عبد المجيد عيساني،حول دفاع مصطفى صادق الرافعي عن اللّغة العربيّة الفصيحة،وردّه على دعاة العاميّة وخصوصا لطفي السيد،إذ يربط الرافعي المساس باللّغة بالضرورة مساس بالقرآن الكريم،وهذا انطلاقا من نظرة القداسة لهذه اللغة الفصحى التي يصبغها عليها القرآن الكريم لأنّه ارتبط بها،ونزل بها،والتعرّض لها يعدّ تعرّضا للقرآن الكريم،نجد من هنا أنّ موقف الرافعي يعدّ موقفا دينيّا يرى ألاّ فرق بين من يحارب اللّغة العربيّة الفصحى وبين من يحارب القرآن الكريم،وبالتّالي يجب محاربته والتصدّي له.

[1] النحو العربي بين الأصالة والتجديد :د/ عبد المجيد عيساني،ص 119 .
[2] المرجع نفسه،ص 123 .

كمـا نجـد أنّ الرافعـي يتصـــدى ويـردّ علـى مـن يدعـو إلـى تمصـير اللّغـة العربيّـة الفصـحى،ويربط ذلك بتمصير الدّين الإسلامي وهـو أمر مستحيل وهذا تعجيز لهم،«وهو حين يردّ على هؤلاء في تمصير العربيّة،فإنّه يكشف لهم عن المآل الذي يمكن أنْ تَـؤُول إليـه الفصحى لو أخـذنا بما ينصحوننا به،ولـو أخذت الأقطار الأخرى بالنّصيحة نفسها»[1].

يقـول الرافعي:«ولعلّ هذا الرّأي أنْ يشيع من ناحيتنـا نحـن المصـريين،ويطمئن فـي كلّ أمّـة عربيـة فتأخـذ مأخـذها فـي عاميتهـا،وتنزع إلـى مـا نزعنـا إليـه،فإذا أمكـن أن يتّفـق ذلـك وأن تتـوافى علـيه الأمـم كان لعمـري أسـرع في فنـاء العـربيّة ومحـوها..»[2].

إنّ الرافعي يبـيّن لنا من خلال هـذا التصدي لـدعاة العاميّـة من خـلال تمصـير لغـة القـرآن الكريم إلـى أمـر فـي غايـة الخطـورة وهو،لـو يأخذ كل قطـر عربـي بـالفكرة التـي يـدعو إليهـا هؤلاء،لأضحتْ اللغة العربية الفصيحة أطـلالا بعيـدة عـن تفكيـر شـعوبنا العربية،يصـعب فيمـا بعـد لَـمَّ شمـلها حسـب مـا يـريده لهـا أعـداؤها المتربّصـون،ولكن هيهـات لِمَـا يطمحـون ويرغـبون فـتصدي الرافعي وأمـثاله من الغيورين على هـذه اللّغة حال دون ذلك.

وللإشارة أنّ الـرافعي،وهو يتصـدّى ويهـاجم هؤلاء،يرى أنّ اللغـة العـربية فـي حاجـة إلـى إصلاح إذ يقـول:« نحـن لا نمـاري فـي وجـوب الإصـلاح اللّغوي،ووجـوب أنْ يكـون للّغـة فـي هذه النهضة مجمع يحوطها .. ولا نقول أنّ هذه العربيّة كاملة في مفرداتها،ولا أنّه ليس لنـا أنْ نتصرّف تصرّف أهلها»[3].

ما يلاحظ من خلال قول الرافعي أنّه لا ينكر بـأيّ حـال من الأحـوال الإصـلاح اللّغوي،بلْ هو ضـرورة وذلك لِمَـا تتطلّبـه مستجـدّات الحيـاة،لكنْ ليـس بطـريقة من يريـدون هـدمها أو تمصيرها أو إلغاء قواعدها،بل عن طريق المختصين العارفين،والقـادرين علـى وجـود حلـول ممكنـة فعّالـة لتيسير فهمهـا واستعمالها الاستعمال الصـحيح،ويكون هـذا عـن طـريق مجمـع أمـين يحوطها ونطمئن إليه.

---

[1] المرجع نفسه،ص 124 .
[2] تحت راية القرآن : مصطفى صادق الرافعي،المكتبة العصرية،بيروت – لبنان- (د - ط) 2001،ص 44 .
[3] تحت راية القرآن : مصطفى صادق الرافعي: ص 45 .

« تِلْكُمْ هي أهمّ الرّدود التي واجه بها الرّافعي خصوم العربيّة الفصحى،وتلك قناعته العميقة بضرورة الإبقاء على هذا اللّسان العربيّ الفّصيح،ولكنْ دون رفض منه القيام بما يقتضيه المقام من إصلاح في سبيل حفظ هذه اللّغة وتمكينها من القيام بأدوارها الأدبيّة الحقّة والعلميّة الصّحيحة،مسايرة العصر وما يحمله من تكنولوجيات ومعارف حديثة، فاللّغة هي صورة الأمّة،ولا ينبغي بحال فصل الأمة عن صورتها..»[1].

ومن هذا المنطلق جاز لنا أن نقول أنّ إصلاح أو تيسير قواعد اللّغة العربيّة يكون على مستوى طرائق وأساليب تدريسها،فَمَنْ أراد التّجديد والتّيسير فليتّجه إلى المناهج التّربويّة يعالج نقائصها،لا إلى قواعد اللّغة في حدّ ذاتها.

ويطالعنا عبّاس محمود العقاد أيضا بآرائه في الردّ على دعاة العاميّة « انطلاقا من النّظرة الأدبيّة الموضوعيّة»[2].

وخلاصة رأي العقاد حول موضوع الفصحى والعاميّة،أنّ حجج الدّاعين إلى العاميّة،وإحلالها محلّ الفصحى،هي حجج ضعيفة وغير موضوعيّة بحيث أنّ العاميّة غير قادرة في مجال التّأليف والأدب والعلوم؛لأنّ للعاميّة مجالها وإطارها،الذي يكمن في الخطابات الشّعبيّة وشؤون الحياة العامة المختلفة كدور السينما والأسواق و غيرها، فمثلا لو اتّجهت إلى بائع الخضر والفواكه وقلت له: زنْ لي كيلوغرام موزا،ورطلا كرزا فقد لا يفهمك،أو أنّك اتّجهتَ إلى بائع الملابس وسألته : بكم هذه التّنورة؟،فقد لا يفهمك أيضا!.

وللّغة العربيّة مجالها وإطارها الذي يمكّن العالم والأديب من تدوين علمه وإيصاله إلى المتلقي،ثم إنّ هذه اللّغة الفصيحة هي حضارة أمّة وتاريخها،وأحد مقوّماتها الأساسيّة،وهي «اللّسان الذي تعبّر به الحضارة العربيّة الإسلاميّة في كلّ مظاهرها وشؤونها»[3].

ومن هنا فلا مجال للمقارنة أو المساواة بين اللّغة العربيّة الفصيحة وبين العاميّة وفي هذا يقول العقاد:« في كل أمّة لغة كتابة ولغة حديث»[4].

---

[1] النحو والعربي بين الأصالة والتجديد:د/عبد المجيد عيساني،ص 131 .
[2] النحو والعربي بين الأصالة والتجديد:د/عبد المجيد عيساني:ص131.
[3] المرجع نفسه:ص 127 .
[4] المجموعة الكاملة:عباس محمود العقاد،دار الكتاب اللبناني – بيروت - لبنان- ط1 1984،م 26،ص 164 .

« أمـّا أن تكـون العاميّـة لغـير ذلـك فلـيس ذلـك مـن صـالح الأمّـة ولـيس مـن صـالح لغتهـا الفصيحة أنْ تنزويَ تاركة المجال لغيرها وهي أحقّ بـه»[1]، وهـذا أمـر فـي غايـة الأهميّـة فـإذا كانـت اللّغـة العربيّـة محصـورة فـي القسـم أو الفصـل،أوفي التقـارير الرّسـميّة أو بعـض المناسبات،فسيجعل أعداؤها يتربصـون لهـا،زدْ علـى ذلـك إذا كـان مدرّس هذه اللّغـة مـن أشدّ أعدائها،وهو من يرميها بالقصور والعجز هـذا ما يزيد من كارثة التطاول عليها.

ويتعرض الباحث علـي أحمد مدكـور إلـى مختلـف الدراسـات الميدانيـة التـي نشطت فـي هـذا الموضوع ويحصرها في أربعة اتّجاهات:

أ- الاتّجاه الأول:وهو الاتّجـاه الـذي يعمـل علـى حصـر المباحـث النحويـة الشـائعة علـى ألسنة الطلبة،والأخطاء الشائعة لديهم،وقياس مستوى التّحصيل وقـد تجلى في تسع دراسات سـأذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

1/ دراسة قام بها سمير استتية في الأردن بعنوان«التعرّف على الأخطـاء الشـائعة فـي قواعد اللغة العربية لدى الطلبة في نهاية المرحلة الثانوية » وهـدف هـذه الدراسـة هـو التعرّف علـى الأخطـاء الشـائعة لـدى الطلبة في نهـاية المرحلة الثانوية بصفـوفها الـثلاثة بالأردن.

لكن إذا كان الهـدف هو التعرّف على الأخطاء الشائعة لدى الطلبة فحسب،فهـذا لا يكفـي إذْ لابدّ من البحث عن الأسباب الحقيقيـة لهـذه الأخطـاء؛لأنّ هذه الدراسـة – فيمـا أعتـقد - هـي نتيجة وليست سببا،فنحن نودّ البحث عن الأسباب الحقيقيـة لهـذه الأخطـاء الشـائعة حتـى نقوم بعلاجها،والبحث عن الحلول الناجعة والعلميّة لذلك .

2/ دراسة استطلاعية في الريـاض بالمملكـة العربيـة السـعودية وذلـك فـي عـام 1984 بعنـوان «قواعد النحو المقرّرة بين الواقع وما يجب أن يكون»،والهدف منهـا:هو لفت الانتبـاه وتوجيـه الأذهـان إلى أنّ الأساس الذي يوضع عليه منهج النّحو هـو أسـاس ذاتـي قاصر،ينقصـه الـدليل العلمي والتثبيت الموضوعي.

ومن هنا حاول تحديد الأسـس التي يجـب أخـذها فـي الاعتبـار عنـد بنـاء منـهج النحـو و هـو عمل جليل ومفيد إذ لم يمسّ جـوهر قواعـد اللغـة العربيـة بـل اتجـه نحـو التّجديـد والتّيسير فـي

[1] النحو العربي بين الأصالة والتجديد:د/عبد المجيد عيساني،ص 132 .

المنهج، والأسس العلميّة والتربويّة والاجتماعيّة التي يجب أن نراعيها عند بناء منهج قواعد اللّغة العربيّة.

ب- الاتّجاه الثاني:ويتمحور حول طرائق تدريس القواعد النحويّة والصّرفية وكيفيّة تحسينها وتطويرها،وتمثل في ثلاث دراسات منها:

1/ دراسة قام بها محمود أحمد السيد عام 1969 م بعنوان:«دراسة مقارنة بين طرائق تدريس قواعد اللغة العربية»،وهذه الدراسة قامت على أساس أنّ ضعف التلاميذ في قواعد اللغة العربية يعود إلى طرائق التدريس المتّبعة وهي الطّريقة القياسيّة،والاستنباطيّة والمعدّلة[1].

لكن ضعف المتعلّمين في قواعد اللغة العربية قد لا يعود إلى طرائق التدريس المذكورة وحدها،بل قد يعود إلى المنهج البيداغوجي المتّبع أو إلى المدرّس في حدّ ذاته أو إلى بُعْدِ هذه القواعد عن واقع المتعلّم..الخ .

ج- الاتّجاه الثالث:ويتمركز حول قضية إعادة بناء منهج النحو على أسس ومعايير وظيفية وموضوعية،وتمثل هذا الاتجاه في دراستين هما:

1/ دراسة محمد صلاح الدين مجاور عام 1956،وتعدّ من أولى الدراسات في هذا المجال بعنوان « أدوات الربط في اللغة العربية ومدى قدرة تلاميذ المرحلة الإعدادية على استعمالها » وهدفها هو مدى قدرة تلاميذ هذه المرحلة على استعمال تلك الأدوات ومعرفة أثر هذا المنهج في التقريب بين فروع اللغة،وكذلك معرفة أثر تدريس هذه الأدوات بحسب وظيفتها في المعنى.

2/ دراسة حورية الخياط عام 1983 بعنوان«إعادة بناء مفاهيم النحو في المرحلة الإعدادية»،وهدف هذه الدراسة هو كيفية إمكانية إعادة بناء النحو العربي في هذه المرحلة.

[1] ينظر:تدريس فنون اللغة العربية:د/ علي أحمد مدكور،ص 285 – 288 .

د- الاتّجاه الرابع:ويبحث في تحديد مشكلات تدريس اللغة العربية عامة وقواعد النحو العربي خاصة،وظهر هذا الاتجاه في دراستين هما:

1/ دراسة صالح جواد الطعمة عام 1971 بعنوان«مشكلات تدريس اللغة العربية في مرحلة الدراسة الثانوية »،وهدفها هو:الكشف عن صعوبات دراسة وتدريس النحو في هذه المرحلة من حيث المنهج والموضوعات المقرّرة خاصة.

2/ دراسة إدارة التربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام 1974،حول تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام بالبلاد العربية،وهدف هذه الدراسة هو التعرّف على واقع تعليم اللغة العربية بالبلاد العربية،والمشكلات التي تواجهها[1]«ولا شكّ أنّ الأستاذ إنّما حصر هذه الاتجاهات أو المحاور من خلال الواقع وما يستجد على الساحة اللغوية من بحوث جامعية ومدرسية مختلفة،وهي لا تتناقض بحال مع أيّ تقسيم آخر إلاّ على سبيل التفريع أو الجمع بين محور وآخر،وبشكل عام لا تخرج تلك التقسيمات عن المادة المطلوبة والطريقة المثلى التي ينبغي الأخذ بها لتحقيق الهدف المرجو الذي لا يختلف حوله اثنان والمتمثل في تقويم اللسان من الأخطاء والقدرة على الاستعمال الجيّد للغة العربية الفصيحة»[2] وعلى الرّغم من هذا العرض لأهمّ الدراسات الميدانية حول هذا الموضوع و المجهودات المبذولة لتطوير منهج قواعد اللغة العربية مادة وطريقة،إلاّ أنّ الدكتور علي أحمد مدكور يراها غير كافية إذ أنّها:«لم تحل دون تمركز دراسة وتدريس النحو حول علم صناعة القواعد العربية،ولم تبتكر الطرائق والأساليب الإيجابية التي تجعل دراسة القواعد العربية وسيلة فعالة في تنمية الملكة اللسانية،التي هي الهدف النهائي لتعليم وتعلم العربية»[3].

ولذلك فهو يقترح حلولا يراها مناسبة للنهوض بتعليم قواعد اللغة العربية منهجا وطريقة – ومن بينها ما يلي:«التوقّف عن تعليم قواعد النحو بشكلها الحالي،الذي يقوم على أساس تخصيص درس لكلّ قاعدة نحوية تحفظ ثم تنسى بعد ذلك،دون أن تترك أثرا يذكر في تربية الملكة اللسانية لدى تلاميذ مراحل التعليم ما قبل الجامعي،وعدم التركيز في هذه المراحل على الإعراب ومعرفة أواخر الكلم..

[1] ينظر:تدريس فنون اللغة العربية :د/علي أحمد مدكور،ص 288 – 289 .
[2] النحو العربي بين الأصالة والتجديد:د/عبد المجيد عيساني،ص 166 .
[3] تدريس فنون اللغة العربية:د/علي أحمد مدكور،ص 289.

- إنّ فقدان الإعراب في لغة التلاميذ في مراحل التعليم قبل الجامعي وغير المتخصص ليس بضائر للّغة،مادامت تؤدي مهمتها في الفهم والإفهام وتوضيح المراد..

- إنّ اكتساب الملكة التي تصون اللّسان والقلم عن الخطإ،إنّما تكتسب بالتّعليم والدّربة والمران،من خلال دراسة أو حفظ النصوص الأصلية الرّاقية،والشواهد الحيّة المتطوّرة..

- إنّ الملكة اللّسانيّة لا تربى من خلال نصوص تحفظ دون أنْ تفهم فالملكة لا تحصل من الحفظ دون الفهم،والتطبيق،والتحليل،والتفسير والنقد والتقويم للنصوص المحفوظة أو المدروسة.

- أنْ تتمّ دراسة الأساليب النحويّة كما هي منطوقة في النصّ،دون التعرّض للحذف أو التّقدير أو العوامل.

- أنْ يتمّ التعرّف على موقع الكلمة في الجملة،فعلا كانت أم فاعلا،أم مفعولا أم مبتدأ .. الخ،وأنْ يفهم ما إذا كانت مرفوعة،أم منصوبة،أم مجرورة،دون التعرض لعوامل الإعراب ظاهرة أو مقدّرة،وذلك في مراحل التعليم قبل الجامعي»[1].

إنّ هذه الحلول التي قدّمها الباحث تعدّ حلولا في غاية الأهميّة خصوصا في المرحلة الابتدائية وبالأخصّ مرحلة الطور الأول منها لأنّ المتعلّم في هذا الطور،لا يحتاج إلى الإعراب،بل يحتاج إلى تنمية اكتساب الملكة اللسانية الصحيحة،عن طريق انتقاء نصوص قريبة من واقعه،أمّا أنْ يُعمّمَ الباحث هذه الحلول على جميع مراحل التعليم قبل الجامعي،وأقصد بها – مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي – فهذا ما يُؤْخَذُ على هذه الحلول - على الأقل في رأي- على أنّها ما تزال قاصرة على وجود مخرج علمي سليم لهذه الأزمة.

ثمّ كيف يُعقل عدم التركيز في هاتين المرحلتين خصوصا على الإعراب ومعرفة أواخر الكلم؟،فعَلاَمَ نركّز إذن؟، وبأيّ وسيلة ننمي الملكة اللسانية؟،وكيف يمكن التعرّف على موقع الكلمة في الجملة،دون التعرّض لعوامل الإعراب ظاهرة أو مقدّرة؟.

[1] المرجع نفسه،ص311،310.

إنّ متعلّمي مرحلتي – التعليم المتوسط والثانوي – هم بحاجة ماسة إلى الإعراب،ومعرفة أواخر الكلم،وبمحاولة الاستغناء عن هاتين الظاهرتين سيفقد النحو العربي معناه،وبالتالي اللّغة العربية ككلّ.

إنّ الصعوبة – فيما أرى – لا تكمن في الإعراب أوفي معرفة أواخر الكلم،إنّما تكمن في كيفية تدريسه للمتعلّمين بأساليب وطرق حديثة،فكثرة الشروح والتأويلات وذكر اختلاف النحاة حول المسألة الواحدة ..وغيرها من هذه الأمور،هي التي من شأنها أن تعقّد فهم القواعد وتعرقل اكتساب الملكة اللسانية،فالمدرّس الذي يشغل بال المتعلّم بهذه الأمور،قد يضيّع الوقت المخصّص للحصة دون الوصول إلى الهدف المنشود،وهو تربية الملكة اللسانية لدى المتعلمين.

فمثلا في درس إعراب – لوْ ولولاَ ولومَا – ومعانيها،فقد يضيّع المدرّس أربع ساعات أو أكثر إذا اتّبع الطريقة التقليدية،أو أكْثَرَ من الشروح والتأويلات،والحالات الخاصة بهذه الحروف دون أن يفهم المتعلّمين معاني هذه الحروف أو إعرابها،في حين أنّ الحجم الساعي المخصص لهذا الدرس،هو ساعة واحدة فقط،بالنسبة لمتعلّمي المرحلة الثانوية – السنة الثالثة من التعليم الثانوي-.

وهذا مثال آخر حول ضرورة التّركيز على الإعراب وأواخر الكلم ففي درس: (إعراب إذْ،إذا،إذن،حينئذ ومعانيها)،المقرّر في منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي،فكيف سيقدم المدرّس هذا الدّرس للمتعلّمين،دون التّركيز على الإعراب وأواخر الكلم؟،وكيف سيفرّق للمتعلّمين بين الاسم المرفوع والمنصوب وضمير الرفع المنفصل،واسم الناسخ بعد (إذا) الاسمية التي تتضمن معنى الشّرط في الأمثلة الآتية:

1/ يقول أبو القاسم الشّابي:

إِذَا الشَّعْبُ يَوْمًا أَرَادَ الحَيَاة *** فَلَا بُدَّ أَنْ يَسْتَجِيبَ القَدَرْ[1]

2/ يقول مفدي زكريا:

[1] ديوان أبي القاسم الشابي : تحقيق : د/ إميل أكبا – المجلد الأول – دار الجيل بيروت – لبنان- ط1-1997، ص 500 .

إذا الشَّعْبَ دَاهَمَتْهُ الرَّزَايَا *** هَبَّ مُسْتَصْرِخًا وَعَافَ الرُّكُودَا[1]

3/ يقول المتنبي :

إِذَا أَنْتَ أَكْرَمْتَ الكَرِيمَ مَلَكْتَهُ *** وَإِنْ أَنْتَ أَكْرَمْتَ اللَّئِيمَ تَمَرَّدَا [2]

4/ إذا الشعبُ كان ثائرا استعاد حريته من الاستعمار.

- فلفظة -"الشّعب"- واحدة في المثال الأول والثاني والرابع

فكيف يمكن التفريق بينها إذا استغنينا عن الإعراب؟.

فالشّعبُ : الأولى :فاعل مرفوع لفعل محذوف يفسّره الفعل الذي يليه

والشّعبَ : الثانية :مفعول به منصوب لفعل محذوف يفسّره الفعل الذي يليه

والشّعبُ : الرابعة:اسم كان مرفوع لفعل محذوف يفسّره الفعل الذي يليه

- ونفس الشيء يقال في درس:إعراب لَوْ ومعانيها .

فيما يخص الاسم المرفوع أو المنصوب بعد « لَوْ»

مثل : أ- قول النبي (ص) : « **الْتَمِسْ وَلَوْ خَاتَمًا مِنْ حَدِيدٍ**».

ب- قول عمر رضي الله عنه : « **لَوْ غَيْرُكَ قَالَهَا يَا أَبَا عُبَيْدَةَ** ... ».

ج- يقول تعالى : « **وَلَو أَنَّهُمْ صَبَرُوا حَتَّى تَخْرُجَ إِلَيْهِمْ لَكَانَ خَيْرًا لَّهُمْ** »[3].

فمعلوم أن – لو– في الأمثلة السابقة أداة شرط غير جازمة تدل على الامتناع تختص بالدخول على الأفعال .لكن جاء بعدها اسم،فكيف نعربه ؟ .

- ففي المثال الأول **:** نعرب خاتما **:** خبر كان المحذوفة هي واسمها منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره يفسّره المذكور،والتقدير : ولو كان الملتمس خاتما من حديد

---

[1] اللهب المقدس : مفدي زكريا،موفم للنشر والتوزيع، الجزائر، ط4 - 2000،ص 15.
[2] العرف الطيب في شرح ديوان أبي الطيب:للعلامة اللغوي:الشيخ نصيف اليازجي،راجعه :د/ يوسف فرج عاد،دار نظير عبود،ج2،ط2 ،1996،ص 710 .
[3] سورة الحجرات : الآية 5.

- وفي المثال الثاني : غيرُ : فاعل مرفوع لفعل محذوف يفسره المذكور وهو مضاف،والكاف: مضاف إليه . والتقدير : لو قالها غيرك قالها يا أبا عبيدة...

- وفي المثال الثالث : فعل الشرط محذوف تقديره : ثبت،والمصدر المؤول من أنّ واسمها وخبرها « أنهم صبروا» في محل رفع فاعل لفعل الشرط المحذوف.

والتقدير : « ولوثبت صبرُهم لكان خيرا لهم ».

وبعدما تعرّضتُ لآراء بعض الباحثين واقتراحاتهم المتباينة حول مسألة تيسير وتجديد قواعد اللّغة العربيّة، استنتّجتُ أنّهم يؤكّدون جميعا على صعوبتها بما انتابها من شوائب، ككثرة العلل والتّقديرات والتّأويلات .. الخ،إلاّ أنّ الحلول والبدائل التي قدّموها للخروج من هذه الأزمة تبدو متباينة، ويعود ذلك«لاختلافهم في طبيعة المشكلة وسبب الصعوبة التي تكتنفها»[1].

إنّ هذا الاختلاف في الحلول من طرف الباحثين يدلّ على الأهميّة البالغة التي تحتلّها قواعد اللّغة العربية بين فروع اللّغة العربيّة ككلّ،إذْ هي الوسيلة الأساسيّة لصون اللّسان والقلم من اللّحن،وجعل اللّغة العربية أكثر صلابة لاستمرارها مادامت الحياة مستمرة.

ثانيا : واقع تدريس رافد قواعد اللّغة العربيّة في السنة الثالثة من التّعليم الثانوي:

إنّ الحفاظ على اللغة العربية وحمايتها، والعمل على انتشارها، والتمكين لها في أوساط مجتمعنا، ليس عملا تعليميا تربويا، أو نشاطا ثقافيا أدبيا، أو وظيفة من وظائف وزارة التربية الوطنية والمجمع اللّغوي فحسب، ولكنّه عمل من صميم الدفاع عن مقومات شخصيتنا العربية، والذوذ عن خصوصية مجتمعنا العربي الإسلامي، وعمل في هذا المستوى وبهذا القدر من الأهمية، يدخل ضمن خطّة بناء المستقبل لأجيالنا ورسم معالمه،فاللغة العربية ركن أساسي من أركان الأمن الثقافي، والحضاري والفكري لأمتنا في حاضرها ومستقبلها.

[1] النحو العربي بين الأصالة والتجديد:د/عبد المجيد عيساني،ص 251.

وإذا اتّجهنا إلى واقعنا اللّغوي الرّاهن، ألفيناه استمرارا، للواقع اللغوي و التاريخي، الذي كان سائدا في فترة تكوين اللغة العربية الموحّدة في شبه الجزيرة، التي اصطلح على تسميتها بالفصحى إلى جانب لهجات القبائل، فما زالت الازدواجية اللغوية على حالها،- بل أكثر- ومازال هناك مستويان لغويان يتميزان عن بعضهما بوضوح، فالمستوى الأول : هو المستوى الرّسمي الذي تمثّله اللغة العربية الفصحى بقواعدها المعروفة، في الأصوات والنحو والصرف، ويستخدم في التعامل الرسمي، والبحث العلمي، والكتابات الأدبية،والمحاضرات العلمية والعبادات والإعلام، والتّدريس إلى حد ما .

والمستوى الثاني:وهو الذي نستخدمه في حياتنا اليومية، خارج نطاق التعامل الرسمي،ونستعمل فيه لهجتنا المحليّة التي تعلّمناها في البيت أو الشارع، وهذا هو المستوى الذي تتمّ فيه عمليات التفاهم والتعامل فيما بيننا.

ومما لا شك فيه أن تعليم اللغة العربية في عصرنا، يواجه مشكلات تربوية حادة، لعل أبرزها تعقيدا مسألة تدريس قواعد اللغة العربية، إذ على الرغم من الجهود التربوية المبذولة لتقريبها من عقل التلميذ إلا أن القصور على تحصيلها لدى المتعلمين مازال مطروحا .

ومما لا شك فيه أن أسبابا عديدة ساهمت بنسب مختلفة في خلق أزمة تدريس قواعد اللغة العربية في مدارسنا عامة، وثانوياتنا خاصة،ولعل أهمها يكمن في أركان العملية التعليمية بما فيها المدرس والتلميذ والمنهج والطريقة.

ومن هذا المنطلق سأتعرض إلى واقع هذه الأركان وما يحيط بها – باختصار- وأثره في عملية تدريس رافد قواعد اللغة العربية .

أ/ واقع رافد قواعد اللّغة العربية ومدرّسها :

نظرا لمكانة قواعد اللغة العربية بين فروع اللغة، اتجه المعنيون بها إلى تشخيص حال هذا الرافد اللغوي، ومدرّسه، ومتعلميه،« فتعدّدت دراساتهم، وتشعّبت في هذا المجال وأخذت مناحي متعدّدة، ولكنّها جميعا أجمعت على حصيلة مفادها أنّ هناك تدنيا كبيرا في مستوى

متعلمي العربيّة، ونسبة عالية من مدرّسيها»[1]، ومن هنا يمكن إجمال بعض ما توصّلت إليه تلك الدراسات فيما يلي:

1- أظهرت بعض الدراسات أنّ بعض مدرسي اللغة العربية يستخدمون اللغة العاميّة فيما يتحدّثون به في تدريس قواعد اللغة العربية[2]، ومن هنا طغت عليهم العامية حتىّ في تدريس قواعد اللغة العربية، وهذا ما توصّلت إليه دراسة قام بها الدكتور حسن شحاتة في مصر[3]،ممّا يؤكّد أنّ حال مدرّس اللغة العربية وواقع درس قواعدها يكاد يكون عاما وواحدا في جميع أقطار الدول العربية، وليس في الجزائر فحسب.

2- إنّ بعض مدرسي اللغة العربية لا يخطّطون لتدريس قواعد النحو والصرف، ولقد قام الدكتور محسن علي عطية بدراسة حول هذا الموضوع:« إذ أظهرت أن مجال التخطيط للتدريس، احتلّ أدنى مرتبة في أداء مدرسي اللغة العربية المتدني أصلا»[4]

3- وجود تدني في أداء مستوى بعض مدرسي اللغة العربية بفروعها المختلفة، ومن هذه الفروع قواعد اللغة، ومهارة تدريسها.

4- ذهب بعض المعنيين باللغة العربية وطرائق تدريسها، إلى أنّ بعض مدرسي هذه اللغة لا يحسنون الإبانة عمّا في نفوسهم، بل هم يتبرّمون من اللغة العربية، مما أدى إلى انتقال روح الكراهية إلى اللغة العربية نفسها[5]،وبالتالي إلى قواعدها التي تحكمها،وهذا ما أكّده الباحث:سميح أبو مغلي إذ قال:«إنّ الأسباب المعروفة للضعف في اللغة العربية ندرة الدرس

[1] تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية :د/محسن علي عطية،دار المناهج للنشر والتوزيع،عمان،الأردن،ط1، 2007،ص 39 .

[2] الأخطاء اللفظية فيما يتحدث به مدرسو اللغة العربية –دراسة تحليلية- رسالة ماجستير: رغد علوان الجبوري،جامعة بابل ،العراق ،2002،ص 98 .

[3] أساسيات التعليم الفعال في العالم العربي:د/ حسن شحاتة،الدار المصرية،القاهرة-مصر،(د - ط) 1993،ص128.

[4] تقويم أداء مدرسي اللغة العربية في تدريس الإنشاء والقواعد والإملاء : د/ محسن علي عطية،جامعة بغداد،أطروحة دكتوراه،1994،ص82 – 119 – 142 .

[5] تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية : د/ محسن علي عطية،ص 40 .

الجيّد،إذْ أصبحت مهمة تدريس اللغة العربية في المراحل المختلفة تسند إلى مدرسين غير أكفاء»[1]

5- ضعف كثير من مدرسي اللغة العربية من تمكنهم من قواعد اللغة،وأهداف تدريسها.

6- اعتماد بعض مدرسي اللغة العربية على الكتاب المدرسي بدرجة كبيرة،على الرغم من وجود بعض الأخطاء الفادحة الواردة فيه، ونظرا لعدم إلمام بعض مدرسي اللغة العربية بالمادة، فقد يؤدي ذلك إلى تقديم ما ورد في الكتاب المدرسي من أخطاء علمية في رافد اللغة إلى التلميذ،ويرسخ هذا في ذهنه وهذا ما يزيد الأزمة في تدريس هذا الرافد اللغوي، وعلى سبيل المثال لا الحصر – ففي درس : (إذْ،إذَا،إذنْ،حينئذٍ)، المقرّر على متعلّمي السنة الثالثة من التّعليم الثانوي هناك مثال من بين الأمثلة المقترحة هو:إذا المعلّمُ كان حاضرا أتيتُ.

وفي الشّرح والتّحليل في الكتاب المدرسي أثبت ما يلي:« و" المعلّم": خبر لناسخ يفسّره الناسخ المذكور" كان"والجملة من الفعل المحذوف وما بعده في محل جر مضاف إليه..»[2]

فبعض المدرسين لا يستعينون بالمراجع الموازية والمرافقة للبرنامج والمصادر العلمية،ولا حتى الاستعانة بزملائهم في نفس الثانوية من أجل التنسيق فيما بينهم، وتبادل الآراء والخبرات.

7-إهمال بعض المدرسين تهيئة المتعلمين للدرس الجديد، وعدم تكليف تلاميذهم بتحضير الدرس مسبقا في المنزل قبل تقديمه داخل القسم .

8-لا يوازن بعض مدرسي اللغة العربية بين مهارات اللغة (الكلام والكتابة والاستماع والقراءة)، ويشدّدون على الوضع أكثر من الاستعمال، وعلى الكتابة والقراءة أكثر من الكلام والاستماع.

9-إن بعض مدرسي اللغة العربية لا يتابعون أخطاء المتعلمين في الحديث والكتابة، ولا يسعون إلى وضع خطط لتصحيح تلك الأخطاء، خاصة أثناء الإجابات الشفهية أو

[1] الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية:د/ سميح أبو مغلي،دار مجدلاوي للنشر،عمان- الأردن – ط2، 1986،ص 108.
[2] كتاب اللغة العربية وآدابها – السنة الثالثة من التعليم الثانوي – للشعبتين آداب – فلسفة/ لغات أجنبية – وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،ط1، 2007-2008 ، ص 75.

الكتابيـة،والفروض المحروسـة، والاختبـارات، والتطبيقـات .. وحتـى فـي تصـحيح شـهادة البكالوريـا لا يكـون التركيـز علـى الأخطـاء المكتوبـة بقـدر مـا يكـون التركيـز أكثـر علـى المعلومات (صحيحة أم خاطئة).

10-إنّ بعـض المدرسـين لا يحثـون المتعلمـين علـى حفـظ المزيـد مـن النصـوص القرآنيـة والأحاديث النبوية الشريفة،والشعر العربي؛لتنمية الملكة اللغوية الصحيحة .

11- كثيـر مـن المدرسـين لا يمسـكون سـجلات لتقـويم أداء المتعلمـين، ولا يحسـنون أسـاليب التقويم الملائمة[1].

12- إنّ بعض المدرسين لا يحرصون على وحدة اللغة العربية،وتكامل فروعها، فمثلا عند تدريس نشاط النصّ الأدبي أو النصّ التواصلي،أو المطالعة الموجّهة،يغفلون قواعد اللغة معتبرين أنّها نشاط قائم بذاته،في حين أنّها أصبحت وفق المنهاج الجديد، تدرّس وفق المقاربة النصية؛ أيْ رافدا لغويا،متصلا اتصالا وثيقا بالنصّ المحوري.

وكذلك عند تدريس رافد قواعد اللغة قد يغفل المدرّس، نشاط التعبير الشفهي أو الكتابي أو نشاط البلاغة وغيرها، ومن هنا ينبغي على المدرّس أن يحرص على تدريس اللغة العربية وحدة متكاملة.

13- إنّ بعض خرجي أقسام اللغة العربية، الذين سيتولون تدريس اللغة العربية في الثانوية يرتكبون أخطاء نحوية وإملائية وعلمية، فيما يقرؤون وما يكتبون، وهذا ما هو ملاحظ جليا لدى الأساتذة المتعاقدين، والأساتذة المجازين، وهذا من خلال النقاشات المباشرة معهم أثناء الملتقيات التكوينية والندوات وغيرها، وهو نفس الشيء أيضا في البلاد العربية الأخرى،وهذا ما أظهرته دراسة الدكتور:محسن علي عطية في العراق عام 1998[2] .

ونفس الدراسة قام بها أحمد حسين السعدي،والتي أجريت في العراق عام 2001 على طلبة خريجي أقسام اللغة في كليات التربية،إذ أظهرت أن أولئك الطلبة وقعوا بأخطاء نحوية في عشرين موضوعا نحويا جاء في مقدمتها الفعل المضارع المرفوع،إذ بلغت نسبة

[1] تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية :د/ محسن علي عطية،ص 41 .
[2] الأخطاء الإملائية فيما يكتبه طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية : د/ محسن علي عطية،مجلة جامعة بابل – العدد الثالث،2000.

المخطئين فيه 99 % في عينة الدراسة وجاء آخرها المفعول معه،إذ بلغت نسبة المخطئين فيه 12 % من عينة الدراسة[1].

«وأظهرت دراسة أخرى أجريت على طلبة قسمي اللغة العربية في كليات الآداب وكليات التربية أنّ طلبة القسم في الكليتين وقعوا بأخطاء نحوية في موضوعات نحوية عديدة جاء في مقدّمتها موضوع النّداء،إذ بلغت نسبة المخطئين فيه 69 % من طلبة القسم في كلية التربية و86 % من طلبة كلية الآداب،وهناك العديد من الدراسات التي تناولت هذا المجال في أكثر من بلد عربي ..»[2].

ومن خلال هذا العرض الموجز حول واقع رافد قواعد اللغة العربية ومدرسها.

استنتجت أنّ تدني مستوى أداء بعض مدرسي اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي أثّر سلبا على تدريس قواعد اللغة العربية وبالتالي على العملية التعليمية.

ومما تقدّم يمكن استخلاص حقيقة مفادها أنّ مدرسي اللغة العربية هم بحاجة ماسة وضرورية إلى تطوير أدائهم التدريسي،كما ينبغي الاهتمام بهم من طرف الوصاية المعنية؛كي يكونوا فعّالين،وفي مستوى الأهداف المرجوة من العمليّة التّعليميّة/التّعلّميّة.

« وتأسيسا على ما تقدم يمكن القول:إنّ للمعلم دورا كبيرا في العمليّة التّعليميّة يستدعي وضعه وإعداده في مركز اهتمام الساعين إلى تطوير التّعليم،واللّحاق بركب التطوّر العلمي والتكنولوجي في العالم،وإذا كان للمدرس أو المعلم بشكل عام هذه الأهميّة،وهذه المكانة فإنّ هذه الأخيرة تُقدّم لمدرس اللغة العربية عن غيره من المدرّسين»[3]،وذلك لسبب واضح وهو أنّ مدرّس اللّغة العربيّة«ومكانته تتأسّس على أهميّة اللّغة العربيّة ومكانتها وما تحقّقه للفرد والأمة،فمدرّس اللغة العربية حامل لواء لغة القرآن الكريم التي وصفها الله تعالى بالإبانة في أكثر من موضع في كتابه العزيز»[4]،إذْ قال تعالى:« **لِّسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا**

[1] الأخطاء النحوية فيما يقرؤه طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية:أحمد حسين السعدي – جامعة بابل- العراق – رسالة ماجستير،2001،ص 79 .
[2] تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية :د/محسن علي عطية،ص41 - 42.
[3] المرجع نفسه ،ص 35 .
[4] المرجع نفسه،ص 35 .

لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُّبِينٌ »[1]، وفي تمييزها عن سواها قال الفراء:«لقد وجدنا للغة العرب فضلا على لغة جميع الأمم اختصاصا من الله تعالى وكرامة أكرمهم بها»[2].

ومن بين أبرز المتغيرات التي تشكل القاعدة التي تقوم عليها الحاجة إلى تطوير أداء مدرس اللغة العربية:

أ- التّقدّم العلمي والتكنولوجي: لأنّه من المعروف أنّ العالم اليوم سريع التغير تتفجّر فيه المعرفة، وتتطوّر فيه التقنيات بشكل لم يسبق له مثيل، فعملية التّقدم هذه لا يمكن بلوغها بمجرد امتلاك المعرفة، ومصادرها،إنّما بامتلاك القدرة على استخدام المعرفة في عمليّة التغيرات المتلاحقة.

ب- التّقدّم في مجال الاتّصالات: لأنّ ما توصّلت إليه تكنولوجيا الاتّصال في مجالات مختلفة أدى إلى خلق بيئة تعلّم أفضل مما كانت عليه.

ت- التكتّلات الاقتصاديّة: من المعلوم أنّ الدعوة إلى عولمة الاقتصاد، وحرية التجارة أدى إلى بلورة حاجة ملحّة بالمجتمع إلى تطوير مؤسساته لمواجهة هذا التغير، ومن بينها المؤسسات التربوية التي يشكل المدرس ركنا رئيسا فيها[3].

وبعد ما تعرّضتُ لواقع وحال مدرّس اللغة العربية، وأثره في تدريس قواعد اللغة، أودّ أن أعرض– باختصار- حال وواقع المتعلّم وأثره في تدريس قواعد اللغة العربية.

ب/ واقع المتعلّم: يعدّ المتعلم الرّكن الثاني في العملية التعليمية بعد المدرّس،وهو المستهدف الأوّل منها.لكنْ هل هو مستعدّ للتّحصيل العلمي لهذا الرافد اللّغوي؟، وهل له قدرات تؤهّله ليكون رجاء هذه الأمّة في تقدّم هذه اللغة؟، وهل له القدرة على صقل لسانه وقلمه من اللحن؟.

وللإجابة حول هذه الأسئلة سأعرض - باختصار- ما آل إليه حال المتعلّم اليوم.

---

[1] سورة النحل : الآية 103 .

[2] فقه اللغة المقارن : د/ إبراهيم السامرائي،دار العلم للملايين،بيروت- لبنان – ط2، 1978،ص 10 .

[3] ينظر : تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية : د/ محسن علي عطية،ص 43.

تجمع أغلب التحليلات، التي تناولت مسألة تدريس قواعد اللغة العربيّة، في مرحلة التعليم الثانوي،على ضعف المستوى اللّغوي لبعض المتعلّمين، وعلى وجود ثغرات وعيوب في هذه المسألة،واختلفت التّحليلات بعد ذلك، في كشف أسباب الضّعف، وفي تحليل مظاهره،وفي اقتراح أساليب معالجته.

ولهذا قام بعض الباحثين، والمهتمين بمجال التدريس،بدراسات شخّصت واقع المتعلم في الثانوية،ويمكن اختصار، ما توصّلت إليه تلك الدراسات فيما يلي:

1- وجود ضعف واضح لدى بعض متعلمي اللغة العربية، كلاما وكتابة وقراءة واستماعا[1].

2- إنّ العديد من الدراسات عزت حالة تدني بعض المتعلمين في اللغة العربية إلى كلّ من المناهج، والمدرسين، وطرائق التدريس، وهذا ما توصلت إليه دراسة أحمد مدكور في السعودية، ودراسة إدارة التربية بالمنظمة العربية[2].

3- عدم استعانة بعض المتعلمين بمصادر خارجية، والاعتماد على الكتاب المقرر فقط[3].

إنّ هذا الضعف الواضح والمتفشي لدى بعض متعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية يعود ـ فيما أرى ـ إلى ضعف قاعدي من المرحلتين السابقتين، وهما المرحلة الابتدائية والمتوسطة، وهو أمر واضح في مكتسباتهم القبليّة، والخلط البيّن أحيانا بين المواضيع النحوية والصرفية، إذْ أنّ هناك بعض المتعلمين من لا يفرّق بين أقسام الكلمة،كالاسم،والفعل،والحرف،فيعربون الفعل اسما والاسم فعلا،وكثيرا ما يعرب المتعلمون مثلا:التلميذُ كاتبٌ الدّرسَ:كاتبُ:اسم فاعل مرفوع،أو:الدّرسُ مكتوبٌ:مكتوبٌ:اسم مفعول مرفوع، وغير ذلك، وهذا ما لاحظته ميدانيا،أثناء تدريسي لهذا الرافد اللغوي، بمقتضى مهمتي في التدريس في المرحلة الثانوية.

ـ كما لاحظتُ أنّ بعض التلاميذ، يتّصفون باللاّمبالاة، وعدم تقديرهم للمسؤولية في عملية تعلمهم، ونفورهم من هذا الرّافد اللّغوي، ظنّا منهم أنّ الصعوبة تكمن في قواعد اللغة في حدّ

---

[1] المرجع نفسه ،ص 39 .
[2] تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية : د/ محسن علي عطية:ص39.
[3] أساسيات التعليم الفعال في العالم العربي : د/ حسن شحاتة،ص 129.

ذاتهـا، ويعـود هـذا – فيمـا أرى- إلـى سـنّهم الحرجـة (سـنّ المراهقـة)، وظـروفهم النفسية،وضغوطات اجتماعية، وحالات القلق والاضطراب، وما يحيط بهم من تغيرات سلبية في المجتمع؛ لأنّهم يعيشون داخله، فهم يتأثرون به.

كمـا أنّ هنـاك بعض المتعلمين مـن ينظـرون إلـى اللّسـان العربـي الفصـيح، نظـرة ازدراء ودونية، ذلك أنّ اللغة العربية – حسب رأيهم – لا تواكب التقدّم العلمي والتكنولوجي في وقتنـا الحالي، وإذا بهم لا يتقنون لا اللغة العربية ولا اللغات الأخرى!.

- إنّ هذا الضعف الواضح لدى بعض متعلمي اللغة العربية ليس موجودا فـي الجزائـر فحسب بل يكاد يكون عاما وواحدا في الأقطار العربية جميعا.

فالباحث:شكري فيصل يقول عن تدريس اللغة العربيـة فـي الوطن العربـي ككلّ:« من المؤسـف أن يكـون واقـع شـبابنا الـذي يتخـرج مـن الثانويـات – وهـل علـيّ مـن حـرج أن أقول:والذي يتخرج من الجامعات – أنّه لا يتقن لغة ما حتـى العربيـة أحيانـا – لقراءتهـا قراءة تدبّر .. ولذلك فهولا يقرأ .. وإذا قرأ فهولا يفهم،وإذا فهم فهولا يعقل،وإذا عقل فهولا يتفاعل .. لأنّ الشّرط الأوّل في تحقيق التفاعل هو امتلاك اللغة»[1].

وعبّـر عـن ذلـك بصـورة أخرى،اللغوي:نهـاد الموسـى حيـث قـال:« إنّ الطالـب العربـي المتخرّج من المدرسة بل المتخرج من الجامعـة لا يقرأ كمـا ينبغـي أن يقرأ .. ولا يكتـب كمـا ينبغي أن يكتب،فهو كثير الخطإ في الإملاء،كثير الخطـإ فـي النحـو.. وهـو كـذلك لا يسـمع كمـا ينبغي لـه أن يستمع»[2].

فالمسألة إذن عامة فـي الـوطن العربـي كمـا أسلفت الذكر،وضـعف بعض المتعلّمين فـي الأداء اللغوي المنطوق والمكتوب مسألة مقرّرة لا خلاف فيها.

ت/ واقع منهاج تدريس اللّغة العربيّة:

[1] تحسين وسائل خدمة اللغة العربية في الوطن العربي،في اللغة العربية والوعي القومي : د/ شكري فيصل،مركز دراسات الوحدة العربية،ط2 – بيروت – لبنان – 1986،ص 402 .

[2] مقدمة في علم تعليم العربية،في : أشغال ندوة اللسانيات في خدمة العربية : د/ نهاد الموسى،نشر : الجامعة التونسية،سلسلة اللسانيات،عدد 5، 1983،ص 152 .

يعدّ المنهاج الدراسي، أحد أهمّ أركان العملية التعليمية/ التعليمية،فهو وثيقة رسمية يعتمدها مدرس اللغة العربية أثناء عملية التدريس« والمنهج الدراسي هو أداة تربوية رسمية تضم مجموع الأهداف، والمعارف وأنشطة التعلم، والتقييم التي يتبناها المجتمع لنمو الناشئة ورعاية حاجات بقائها، والتقدم كأفراد فاعلين في الاجتماعات المدنية للناس بدء من الأسرة والحي والمدرسة، وانتهاء بالمؤسسات العامة والخاصة..»[1]، ولكنْ هل هذا المنهاج يتوافق مع الواقع التربوي؟،وهل للمدرس دور في بنائه والتخطيط له؟، فلقد « أجريت دراسات كثيرة بحثت في واقع مناهج تعليم اللغة العربية في الوطن العربي .. ومن هذه الدراسات،دراسة (الطعمة)،التي أجريت في العراق،بتطبيق استبانة على معلمي اللغة العربية للتعليم العام،وقد هدفت دراسته إلى استطلاع آراء المعلمين حول أهداف تعليم العربية ومناهجها،ومشكلات تعليمها،ومقترحاتهم لعلاج تلك المشكلات وقد توصل الباحث إلى نتائج من أهمها:

1- رغب عدد كبير من المعلمين في أن يكون لهم دور في وضع مناهج اللغة العربية واختيار كتبها.

2- تباينت فروع اللغة العربية من حيث الحاجة إلى تغيير مناهجها،وكانت أكثر الفروع التي طالب المعلمون،إعادة النظر في مناهجها هي : أ- القواعد، ب- المطالعة،ج- البلاغة والنقد د- النصوص الأدبية.

3- دعا عدد كبير من المعلمين إلى التغيير في المناهج للأسباب الآتية:

أ- تأكيد المناهج على الكمّ لا سيما النحو و الأدب.

ب- احتواء المناهج على موضوعات قليلة الاستعمال،أو معقدة،لا تراعي مدارك التلاميذ،وبخاصة النحو.

ج- ضعف الترابط بين الموضوعات أو المفردات التي تدرّس في السنوات المختلفة.

[1] أساسيات المنهج الدراسي : أ-د/ محمد زياد حمدان،دار التربية الحديثة،(د- ط)،2000،ص 5 .

د- الطّرائق الجافة أو الجامدة التي تعالج فيها محتويات الكتب المقررة»[1].

ما نستنتجه من خلال هذه الدراسة أنّ المناهج الدراسية لا يشترك المدرس في بناءها وتخطيطها،واختيار الكتب المدرسية التي تعدّ المقرّر الدراسي الذي من خلاله ستتجسّد أهداف ومرامي المنهاج.

كما أظهرت دراسة أخرى« أجرتها (إدارة التربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم) التي اهتمت هي الأخرى بدراسة واقع مناهج تعليم اللغة العربية في الوطن العربي،وذلك سنة 1975،وقد طبقت فيها استبانة اشتركت في الإجابة عنها خمس عشرة دولة عربية،وقد أجمعت هذه الدول على أن تعليم اللغة العربية في الوطن العربي يعاني من مشكلات أدت إلى ضعف المتعلمين في لغتهم القومية بشكل عام»[2]،«ونتيجة لهذه الدراسات،ودراسات أخرى مماثلة أجريت في أقطار مختلفة من الوطن العربي،فإنّه قد أعيد النظر في مناهج اللغة العربية منذ ستينات القرن الماضي»[3].

وليست المنظومة التربوية الجزائرية بمنأى عن هذا التغيير والتطوير في مناهج التربية،إذْ عرفت تغييرا من بيداغوجيا المعارف إلى بيداغوجيا الأهداف،إلى بيداغوجيا الكفاءات (منهج التدريس بالكفاءات). ولقد ورد في منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي أنّه تمّ:« بناء المناهج السابقة بالاعتماد على المقاربة بالأهداف،والغرض منها إكساب التلاميذ معارف وسلوكات عدة،ورغم ضبط هذه الأهداف بشيء من الدقة .. إلا أنه تم الوقوف على جملة من السلبيات والنقائص في تطبيق هذه المقاربة ومنها على سبيل الذكر لا الحصر: - التعامل مع هذه الأهداف وكأن لها نفس الأهمية في تكوين التلميذ.

- تعدّد هذه الأهداف،بحيث أصبح من الصّعب تحقيقها كلية،وتقييمها تقييما صحيحا.

- تحقيق كل من هذه الأهداف لا يجعل بالضرورة التلميذ قادرا على تعبئتها وتجنيدها،واستثمارها في وضعيات ذات دلالة لها علاقة بالحياة اليومية للتلميذ.

[1] اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها : د/ طه علي حسين الدليمي،د/ سعاد عبد الكريم عباس الوائلي،ص 64.
[2] المرجع نفسه ،ص 65.
[3] المرجع نفسه،ص 65.

إنّ هذه السلبيات أدّت بذوي الاختصاص إلى التفكير في مقاربة جديدة لأساليب التعلم والتعليم،واعتمادها في بناء المناهج والتدريس مستقبلا،إذ تقوم هذه المقاربة على بيداغوجيا الإدماج .. وتسمى هذه المقاربة الجديدة « المقاربة بالكفاءات»[1].

وما يستنتج من هنا أنّ دواعي التّجديد في المنهاج تعود إلى تلك السلبيات التي أُحصيت في بيداغوجيا الأهداف الإجرائية.

والسؤال المطروح هنا،أليس لبيداغوجيا الكفاءات نقائص وسلبيات؟.

فالملاحظ من خلال هذا المنهاج الجديد،أنّه قدّم مصطلحات جديدة،قد لا يستوعبها كلّ المدرّسين في الميدان التربوي إلاّ بعد مدّة زمنية من الممارسة في ميدان التدريس،وعلى هذا الأساس ورد في المنهاج أنّه:« بناء على الدواعي السابقة صيغت المناهج الجديدة في التعليم الثانوي على المقاربة بالكفاءات،وكونها مقاربة جديدة،فإننا نتوخى من زملائنا الأساتذة الخوض في هذه المقاربة تدريجيا ومحاولة فهمها مع مرور الوقت فهما صحيحا...وعليه فالاجتهاد الذاتي لكلّ عنصر من عناصر الفريق البيداغوجي في كل مؤسسة،وتبادل الخبرات والمعارف العلمية،واستغلال مصادر الإعلام والاتصال،والحوار البيداغوجي العلمي الموضوعي من شأن كل ذلك أن يذلل من صعوبة تبني المفاهيم الجديدة التي جاءت بها أدبيات المقاربة بالكفاءات»[2].

- إنّ ما يطمح إليه المنهاج حول أهمية درس قواعد اللغة العربية في هذا المستوى،وفق المقاربة بالكفاءات بتحقيق الملكات الآتية وهي:الملكة اللّغوية والمعرفية والإدراكية والإنتاجية، هي ليست بالشيء الجديد على المتعلّم؛إذْ أنّنا نجد هذه الملكات قد يحققها وفق المناهج السابقة (منهج التدريس بالمعارف- ومنهج التدريس بالأهداف الإجرائية)،ومن هنا فالتدريس بالكفاءات،لم يضف جديدا بالنسبة للمتعلم في تحقيق الملكة اللغوية أو المعرفية أو الإدراكية أو الإنتاجية،كما أنّ منهج التدريس بالكفاءات،يطمح أثناء تقديمه لرافد قواعد اللّغة العربيّة إلى أهداف تعليميّة تتجاوز الواقع الحالي المعتمد فيه على الحفظ والسماع وتناول الأنشطة التعليمية منفصلة عن بعضها البعض،فقواعد النحو والصرف في مستوى السنة

[1] منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي– الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية–مارس2005،ص4–5.
[2] منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي– اللغة العربية وآدابها– ص 5.

الثالثة من التعليم الثانوي« يجب أن تعزّز المعرفة العمليّة والتطبيقيّة،بالحرص على الإكثار من الممارسة بهدف التثبيت والترسيخ،حيث أنّ الغرض الأسمى من تدريس القواعد هو تمكين المتعلم من التعبير السليم الواضح،وفق هذه القواعد في جميع الحالات الخطابية،وأن تساعده على تحليل النص،وفهم الصيغ والتراكيب الموظفة فيه،والسبب الذي دفع المؤلف لاستعمالها .هذا وقد رسم المنهاج – وفق منطق المقاربة بالكفاءات – تدريس ظواهر النحو والصرف من حيث أنساقها وبنياتها،انطلاقا من النصوص على نحو يمكن المتعلم من استثمار معارفه النحوية والصرفية والبلاغية والعروضية في تفكيك رموز النص وتعميق دلالته»[1].

إنّ ما جاء في المنهاج من أهداف مرجوة قد لا يتحقق بسهولة وفق ما خُطّط له من أهداف مرجوّة في الوقت الحالي،نظرا لوجود نقائص عديدة،لا تزال مطروحة أثناء تطبيق هذه الأهداف في الواقع المدرسي؛أيْ أثناء تقديم المدرسين لهذا الرافد اللغوي للمتعلمين ويعود ذلك إلى: - عدم تناسب بعض المواضيع مع قدرات التلاميذ مثل:«البدل وعطف البيان»[2].

ولقد تقدّم هذا الحكم عن طريق استقرائي للواقع المدرسي،وذلك بقيامي بالمعاينة الميدانية لبعض ثانويات دائرة المغير،وأذكر- على سبيل المثال لا الحصر- حضوري الميداني مع متعلمي السنة الثالثة من التعليم الثانوي،شعبة آداب/ فلسفة،بثانوية العلامة عبد المجيد حبّة بدائرة المغير ولاية الوادي،حيث كان موضوع الدرس:«البدل وعطف البيان» وهو مقرّر في المنهاج المدرسي،حيث استهل الأستاذ الدرس بالتشخيص كنقطة انطلاق للدرس،بطرح أسئلة شفهية حول النص الأدبي وهو«أبو تمّام»[3] لصلاح عبدالصبور لاستنتاج الأمثلة التي تخدم موضوع درس رافد قواعد اللغة العربية، كما استعان بأمثلة أخرى متفرقة، ليست لها علاقة بالنص الأدبي المحوري،ثمّ انتقل إلى مرحلة بناء التعلّمات الجديدة،وهي الوصول بالمتعلمين إلى البدل وأنواعه ، ثمّ عطف البيان، ثمّ محاولة معرفة العلاقة بينهما،وصولا إلى الخلاصة التي نقلها كما هي مدوّنة في الكتاب المدرسي،ثمّ قام بتدريب حول الدّرس،إلا أنّني

[1] منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي – العام والتكنولوجي – اللغة العربية وآدابها – الشعبتان : آداب / فلسفة ولغات أجنبية – اللجنة الوطنية للمناهج – مديرية التعليم الثانوي - الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،مارس 2006،ص 8 .
[2] ينظر: كتاب اللغة العربية وآدابها – السنة الثالثة من التعليم الثانوي، آداب / فلسفة ولغات أجنبية – ص 166 – 167 .
[3] ينظر: المرجع نفسه، ص 162 – 163 .

لاحظت أن أغلبية المتعلّمين لم يجيبوا إجابة صحيحة،فيما يخص إعرابهما،إلاّ سبعة متعلّمين من بين ثلاثة وثلاثين متعلّما في هذا الفوج.

ومن هنا استنتجت أن الهدف من هذا الدرس لم يتحقق بالكيفية المرجوّة،ويعود ذلك ـ فيما أرى ـ إلى :أنّ هذا الموضوع قد يفوق قدرات المتعلّمين،إضافة إلى نقص مهارة المدرس في تيسير إيصال عناصر الموضوع إلى أذهان المتعلّمين،واستعماله للتلقين المباشر ـ أحيانا ـ دون مشاركة ومحاورة المتعلّمين في الدرس.

كما استعنت باستبانة قدّمتها لتلاميذ الأقسام النهائية للشعب (آداب/ فلسفة ولغات أجنبية،وعلوم تجريبية،تقني رياضي،تسيير واقتصاد،رياضيات،هندسة مدنية) على مستوى ثانويات دائرة المغير،إضافة إلى ثانوية دقعة علي بمدينة الحمراية -الرقيبة- وعددهم (500) خمسمائة تلميذ،كعيّنة لهذه الدراسة،مقسّمون كما يلي:- ثلاثمائة تلميذ للشعبتين (آداب/ فلسفة ولغات أجنبية)،ومائتا تلميذ للشعب (العلمية) ولقد وجّهتُ إليهم مجموعة من الأسئلة،وسأذكر منها سؤالين على سبيل المثال- لا الحصر-:

- ما هي مواضيع قواعد اللّغة العربيّة التي تجدون فيها صعوبة؟.

- أين تكمن الصعوبة،أَفِي طبيعة الموضوع،أم في أسلوب المدرس أم في الطريقة المتّبعة؟.

ولقد جاءت معظم إجابات تلاميذ الشعب الأدبية،وعددهم (240تلميذا)؛أي بنسبة (80 %) أنّ المواضيع التي يجدون فيها صعوبة تقتصر على موضوعي:«معاني حروف الجر»،وموضوع«البدل وعطف البيان»،وستون تلميذا؛أيْ بنسبة (20 %) أجابوا بعدم وجود صعوبات تواجههم في أيّ موضوع من المواضيع المقرّرة،أمّا تلاميذ الشعب العلمية،فجاءت معظم إجاباتهم أيضا،وعددهم (140تلميذا)؛أي بنسبة(70 %) أنّ المواضيع التي يجدون فيها صعوبة تقتصر على موضوع « البدل وعطف البيان » باعتبار أنّ موضوع (معاني حروف الجر) غير مقرّر على تلاميذ هذه الشعب،و**ستون** تلميذا؛أي بنسبة(30 %) أجابوا بعدم وجود صعوبات تواجههم في أيّ موضوع من المواضيع المقرّرة

كما ورد في إجابات التلاميذ في مختلف الشعب من خلال هذه الاستبانة،أنّ الصعوبة تكمن في طبيعة الموضوعين سالفي الذكر وذلك بنسبة (80 %) للشعبتين (آداب/ فلسفة

ولغات أجنبية)،أمّا بقية التلاميذ بنسبة (20 %)،فقد أرجعوا هذه الصعوبة إلى أسلوب المدرّس وطريقة تناوله للموضوعين،ونجد نفس النسبة تقريبا لدى الشعب العلمية(82%)أجابوا أنّ الصعوبة تكمن في طبيعة موضوع« البدل وعطف البيان »،وبقية التلاميذ بنسبة (18 %) فقد أرجعوا هذه الصعوبة إلى أسلوب المدرس وطريقة تناوله للموضوع،ثمّ إنّ (الحجم الساعي) لا يتوافق مع بعض المواضيع،مثل:« إعراب إذ – إذا – إذن - حينئذ» أو موضوع:« إعراب لو– لولا - لوما » أو موضوع :« كمْ – كأيّن – كذا» أو موضوع :« ما معانيها وإعرابها » .

وهذا جدول يبين مدى ملاءمة مواضيع قواعد اللغة العربية مع الفئة العمرية،والحجم الساعي المخصص للحصة (ساعة واحدة) والأهداف الخاصة بكل موضوع حول هذا الرافد اللغوي .

- جدول رقم 01 -

المحتوى التعليمي	ملاءمته للفئة العمرية		ملاءمته للفترة الزمنية		تحقيق الأهداف الخاصة بالموضوع	
	ملائم	غير ملائم	ملائم	غير ملائم	ملائم	غير ملائم
* الإعراب التقديري	X		X		X	
* إعراب المعتل الآخر	X		X		X	
* معاني حروف الجر		X		X	X	
* معاني حروف العطف	X		X		X	
* المضاف إلى ياء المتكلم	X		X		X	
* نون الوقاية	X		X		X	
* إعراب إذ،إذا،إذا،حينئذ	X			X	X	
* الجمل التي لها محلّ من الإعراب	X			X	X	
* الجمل التي لا محل لها من الإعراب	X		X		X	
* إعراب المسند والمسند إليه	X		X		X	
* أحكام التمييز والحال وما بينهما من الفضلة وإعرابها	X			X	X	
	X		X		X	
* صيغ منتهى الجموع وقياسها	X			X	X	
* جموع القلة	X			X	X	
* البدل وعطف البيان		X		X	X	
* اسم الجنس ألإفرادي والجمعي	X		X		X	
* لو – لولا – لوما	X			X	X	
* أمّا – إمّا		X		X	X	
* الأحرف المشبهة بالفعل	X		X		X	
* اسم الجمع	X		X		X	
* أيّ – أيْ – إي	X			X	X	
* كمْ – كأيّنْ – كذا	X			X	X	
* نونا التوكيد	X		X		X	
* ما : معانيها وإعرابها	X			X	X	

- ما يلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ المحتوى التعليمي لمواضيع قواعد اللغة لا تتلاءم مع الحجم الساعي المقرّر في المنهاج والوثيقة المرافقة له،وهو كما أحصيته في الجدول (رقم 01) اثني عشر موضوعا.

أمّا فيما يخص ملاءمة هذا المحتوى للفئة العمرية فهو ملائم إلى حدّ ما،وقد أحصيته في واحد وعشرين موضوعا،أمّا المواضيع الثلاثة (معاني حروف الجر،والبدل وعطف البيان،وأمّا – إمّا – إعرابها ومعانيها) فيعود إلى عدم استيعابها من طرف التلاميذ،وهي تفوق أحيانا قدراتهم العقلية،وعدم التفرقة بينها أثناء مراجعة هذه المواضيع أو طرح أسئلة في الفروض المحروسة أو الاختبارات الفصلية .

أمّا فيما يخص تحقيق الأهداف الخاصة بكلّ موضوع على حده،فنجد أن هذا الأمر محقّق إلى حدّ ما -أيضا-؛لأنّه يعود إلى مهارة وقدرة وكفاءة وشخصية كلّ مدرّس،وكذلك طبيعة المتعلمين وقدراتهم واستعدادهم للدرس،وقد لا تحقق هذه الأهداف عند المدرّس الذي لا يملك كفاءة الأداء التربوي،أو غير الملمّ بالمادة.. وغيرها .

ولقد تمّ بناء هذا الجدول والنتائج المتحصّل عليها عن طريق تفحص وتحليل إجابات المتعلّمين المذكورة سلفا،وفضلا على ذلك فقد استعنت بإجابات السادة مدرسي اللغة العربية وآدابها في المرحلة الثانوية عن طريق مجموعة من الأسئلة مقدمة في استبانة خاصة بهم والمقدّر عددهم بخمسة وثمانين أستاذا على مستوى المقاطعة الأولى لولاية الوادي.

ومن بين الأسئلة المقدّمة على سبيل المثال-لا الحصر-:

-هل المحتوى التعليمي ملائم للفئة العمرية للتلاميذ؟....،أم غير ملائم؟....

-هل هو ملائم للفترة الزمنية؟.....، أم غير ملائم؟....

-هل هو ملائم للأهداف الخاصة بالموضوع المقرر في المنهاج؟....، أم غير ملائم؟....

وبعد دراسة وتفحص هذه الإجابات من خلال الاستبانة خلُصْتُ إلى ما يلي:

أنّ سبعين مدرسا أثبتوا:ملاءمة مواضيع قواعد اللغة العربية للفئة العمرية ما عدا ثلاثة مواضيع هي:" معاني حروف الجر،والبدل وعطف البيان،وأمّا وإمّا "؛أيْ بنسبة(82,35%)،وخمسة عشر مدرسا أثبتوا ملاءمة كلّ مواضيع القواعد للفئة العمرية؛بنسبة(17,65%).

أمّا فيما يخصّ ملاءمة هذه المواضيع للفترة الزّمنيّة (الحجم الساعي) فقد أثبت ثلاثة وثمانون مدرسا؛أي بنسبة(97,64%):ملاءمة اثني عشر موضوعا للفترة الزمنية ؛أي بنسبة(50%)،مقابل اثني عشر موضوعا،غير ملائم للفترة الزمنية؛أي بنسبة(50%) أيضا.

أمّا فيما يخصّ تحقيق الأهداف الخاصة لكلّ موضوع من مواضيع قواعد اللغة العربية المقررة في المنهاج الدراسي،فقد أثبت واحد وثمانون مدرسا،تحقيق هذا الهدف؛أي بنسبة(95,29%)،وأربعة مدرّسين،أثبتوا عدم ملاءمة المحتوى لتحقيق الأهداف الخاصة بكل موضوع ؛أي بنسبة(04,71%)

ولا بأس أن أقدم هذا الأنموذج للإستبانتين المُقدّمتين للمدرّسين والمتعلّمين في تدريس رافد قواعد اللغة العربية للتوضيح

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية الآداب واللغات **تخصص:تعليميّة اللّغة العربيّة وتعلّمها**

قسم : اللّغة العربيّة وآدابها **الموسم الجامعي: 2018/2017**

استبانة خاصة بالسادة الأساتذة

أستاذي الكريم:تحيّة طيّبة وبعد:

في إطار إعدادي رسالة لنيل شهادة دكتوراه العلوم،تخصّص تعليميّة اللّغة العربيّة وتعلّمها شعبة:الأدب العربي،والموسومة بعنوان : " تدريس الرّوافد اللّغويّة في المرحلة الثانوية وفق المقاربة بالكفاءات – السنة الثالثة من التّعليم الثّانوي – أنموذجا –".

أتقدّم إليك بهذه الاستبانة الخاصّة – برافد قواعد اللّغة العربيّة – راجيا منكم النّظر بجديّة في الإجابة على مجموعة من الأسئلة الخاصة بعملكم الميداني حول هذا الرّافد اللّغوي مع ملاحظة وضع علامة (×) في الخانة المناسبة،مع تقديم رأيك وبعض الملاحظات إذا أمكن؛لأنّ إجابتك ستبنى عليها بعض الأحكام المُهمّة في الرسالة،باعتبارها استقراء للواقع المدرسي.

1- البيانات الشخصية للأستاذ:

- الجنس: ذكر (...) أنثى (...)
- الولاية: ...
- الخبرة المهنيّة في مجال التّدريس بالثانوية: أقل من 5 سنوات (...) ، 5 سنوات (...) أكثر من خمس سنوات (...)
- الشهادة العلميّة:ليسانس (...)، ماستر (...)، ماجستير (...)،التخصص في الجامعة (...) .
- الشعبة التي تدرّسها : ... المستوى الذي تدرّسه (...)
- كم من سنة وأنت تدرّس السنة الثالثة من التّعليم الثانوي بشعبتيه الأدبية والعلميّة (...).

2- رأيك في إشكالية البحث:

أ- هل ترغب في تدريس رافد قواعد اللّغة العربيّة : نعم (...) ، لا (...) .
إذا كانت الإجابة بـ (لا) فلماذا ؟ ...

ب- هل تحضيرك لمذكّرة قواعد اللغة: يكون باستمرار(...) أم متقطّعا (...) أم أحيانا (...) أم معدوما(...) .

ت- هل تستعين بالكتاب المدرسي فقط (...)، المراجع الموازية (...) بهما معا (...) لماذا ؟ ...

ث- ما الوسائل البيداغوجية التي تستعملها : السبورة فقط (...) أجهزة الإعلام الآلي كالحاسوب (...) ،والوسائل السمعية البصرية (...) ، أشرطة الفيديو (...) ، لماذا؟...

ج- هل استوعبتَ بعدُ طريقة تدريس قواعد اللّغة العربيّة وفق منهج المقاربة بالكفاءات؟ : نعم (..) ، لا (...) ، نوعا ما (...) ، في حالة إجابتك بـ (لا) : أذكر الأسباب ...

3- **رأيك في المحتوى التّعليمي وملاءمته للفئة العمريّة والفترة الزمنيّة (الحجم الساعي)،وتحقيق الأهداف الخاصة بالموضوع:**

- هل المحتوى التّعليمي ملائم للفئة العمرية (...) ، غير ملائم (...) ، هل هو ملائم للفترة الزمنية (...)،أم غير ملائم (...)،ملائم لتحقيق الأهداف الخاصة بالموضوع(...) أم غير ملائم (...)

4- **رأيك في مدى انسجام النصوص الأدبيّة والتواصليّة مع رافد قواعد اللّغة العربيّة من منظور المقاربة النصيّة:**

- هل النص الأدبي المقرّر منسجم مع موضوع قواعد اللّغة العربيّة حول نوعية الأمثلة المستعملة في الدرس (...) ، أم نسبيا فقط (..)،وهل الأمثلة الموجودة في النص الأدبي أو التّواصلي كافية،لانجاز كامل عناصر الموضوع؟(...)،إلَمَ تلجأ في حالة نُدرة وجود الأمثلة الكافية لإنجاز الموضوع المقرّر في المنهاج؟.....
- في رأيك هل هدف المقاربة النصيّة في تدريس هذا الرّفد اللّغوي محقّق؟ (...) ، أم نسبي؟ (...) ،أم غير مُحقّق؟(...).
-

5- رأيك في مدى تحقيق تمارين قواعد اللّغة العربيّة في نشاط إحكام موارد المتعلّم وضبطها،بهدف التّرسيخ والتّثبيت لدى المتعلّم:

- هل ترى أن تمارين قواعد اللغة العربية في نشاط إحكام موارد المتعلم وضبطها كافية؟ (...) ، غير كافية (...) ، ماذا تقترح ؟ ...
- هل هي مُحقّقة لهدف الترسيخ والتثبيت لدى المتعلم؟ (...) أم نسبية؟ (...) ، أم غير محققة تماما؟ (...) .
- هل تكلّف المتعلّمين بتطبيقات يتمّ انجازها في المنزل؟ نعم (...)،لا(...)،أحيانا(...) .

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كليّة: الآداب واللغات **تخصص:تعليميّة اللّغة العربيّة وتعلّمها**

قسم:اللّغة العربيّة وآدابها **الموسم الجامعي : 2018/2017**

استبانة خاصة بالمتعلمين.

عزيزي التلميذ،تحيّة طيّبة وبعد:

في إطار إعدادي رسالة لنيل شهادة دكتوراه العلوم،تخصّص تعليميّة اللّغة العربيّة وتعلّمها شعبة:الأدب العربي،والموسومة بعنوان " تدريس الرّوافد اللّغويّة في المرحلة الثانوية وفق المقاربة بالكفاءات – السنة الثالثة من التّعليم الثانوي – أنموذجا –".

أتقدّم إليك بهذه الاستبانة الخاصة – برافد قواعد اللّغة العربيّة – وهي تحوي مجموعة من الأسئلة الخاصة بكيفية تعلّمكم لهذا الرّافد اللّغوي،مع ملاحظة وضع علامة (×) في الخانة المناسبة مع تقديم رأيكم وملاحظاتكم إذا أمكن؛لأنّ إجابتك ستبنى عليها بعض الأحكام المهمّة في الرسالة،باعتبارك الطّرف المعني بالعمليّة التّعليميّة / التّعلميّة.

1- البيانات الشخصيّة للتلميذ:

- الجنس:ذكر (...)،أنثى (...) .
- المؤسسة: ...
- الشعبة: ...
- هل أعدت السنة: نعم (...)، لا (...) .

2- رأيك في إشكالية البحث:

أ- هل ترغب في تعلّم قواعد اللّغة العربيّة: نعم (...) ، لا (...) ، في حالة إجابتك بـ (لا) أذكر السبب ...

ب- هل تَعْلَم الهدف من تعلّم قواعد اللّغة العربيّة : نعم (...) ، أذكره ...

لا (...) ، لماذا ؟ ...

3- رأيك في المحتوى التّعليمي وملاءمته لقدراتك العقليّة:

أ- ما هي مواضيع قواعد اللّغة العربيّة التي تجد فيها صعوبة ؟ أذكرها ...

ب- أين تكمن الصعوبة ؟ أَفِي طبيعة الموضوع؟ (...) ، أم في أسلوب المدرّس؟ (...) ، أم في الطريقة المتّبعة؟ (...).

ت- ما هي أكثر مواضيع قواعد اللّغة العربيّة التي تجد فيها مُتعة وحيوية ؟ ... ما السبب في رأيك ؟ ...

ث- هل تُحضّر درس قواعد اللّغة العربيّة في المنزل قبل إنجازه من طرف المدرّس؟(...) ، لا (...) ، أحيانا (...) ، لماذا ؟ ...

4- رأيك في الوسائل التّعليميّة:

- هل يستعمل المدرّس وسائل أخرى غير السبورة؟ : نعم (...) ، لا (..) .
- هل تفضّل استعمال وسيلة الحاسوب أو الفيديو؟ : نعم (...) ، لا (...) .

لماذا ؟ ...

5- **رأيك في عملية التقويم البيداغوجي** :

- هل يُكلّفك المدرّس بإنجاز التّطبيقات داخل القسم؟:نعم (...)، لا (...) ، أحيانا (...) .
- هل يكلفك المدرّس بإنجاز التّطبيقات في المنزل؟:نعم (...)، لا (...) ، أحيانا (...) .
- هل تنجز التطبيقات بمفردك (...) ، أم جماعيا (...) .
- هل يَقُومُ المدرّس بحلّ التطبيقات داخل القسم؟ نعم (...)، لا (...) ، أحيانا (...) .
- هل يقوم التلاميذ بحلّها على السبورة؟ نعم (...)، أم المدرس (...) ، أم التلاميذ بمساعدة المدرّس (...) .

ولقد ورد في المنهاج الدراسي للسنة الثالثة من التعليم الثانوي لشعبتي (آداب / فلسفة ولغات أجنبية) محاور قواعد النحو والصرف مرتبة كما يوضحه الجدول التالي :

محاور قواعد النحو والصرف[1].

[1] منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي – العام والتكنولوجي – اللغة العربية وآدابها – ص 16 .

شعبة آداب / فلسفة	شعبة لغات أجنبية
الإعراب التقديري	الإعراب التقديري
إعراب معتل الآخر	إعراب معتل الآخر
إعراب المضاف إلى ياء المتكلم	إعراب المضاف
إعراب المسند والمسند إليه	إعراب المتعدي إلى أكثر من مفعول
الفضلة وإعرابها	الجمل التي لها محل من الإعراب
أحكام البدل وعطف البيان	الجمل التي لا محل لها من الإعراب
أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق	معاني الأحرف المشبهة بالفعل
أحرف الجر ومعانيها	الخبر المفرد والجملة والشبيه بالجملة
أحرف العطف ومعانيها	أحرف الجر ومعانيها
نون التوكيد مع الأفعال	أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق
إذ،إذا،إذن،حينئذ	أحكام البدل وعطف البيان
لو، لوما،لولا	إذ،إذا،إذن،حينئذ
نون الوقاية	لو، لوما،لولا
إي،أي،أي	نون الوقاية
كم،كأين،كذا	نون التوكيد مع الأفعال
أما،إما	الهمزة المزيدة في أول الأمر
ما – معانيها وإعرابها	موازين الأفعال
الجمل التي لها محل من الإعراب	تصريف الأجوف
الجمل التي لا محل لها من الإعراب	تصريف الناقص
معاني الأحرف المشبهة بالفعل	تصريف اللفيف
جموع القلة وقياسها	اسم الجمع
صيغ منتهى الجموع وقياسها	اسم الجنس الجمعي والإفرادي
اسم الجمع	
اسم الجنس الجمعي والإفرادي	

- جدول رقم 02 –

وأمّا محاور قواعد النحو والصرف للشّعَبِ العلميّة فقد وردت في المنهاج مرتبة كما يلي[1]:

الشعب :- الرياضيات– العلوم التجريبية– تسيير واقتصاد – تقني رياضي– هندسة مدنية
إعراب المتعدي إلى أكثر من مفعول
الجمل التي لها محل من الإعراب
الجمل التي لا محل لها من الإعراب
معاني الأحرف المشبهة بالفعل
الخبر المفرد والجملة والشبيه بالجملة
أحرف الجر ومعانيها
أحرف العطف ومعانيها
أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق
أحكام البدل وعطف البيان
إذ،إذا،إذن،حينئذ
لو، لوما،لولا
نون الوقاية
نون التوكيد مع الأفعال
الهمزة المزيدة في أول الأمر
تصريف الأجوف
تصريف الناقص
تصريف اللفيف
اسم الجمع
اسم الجنس الجمعي الإفرادي - موازين الأفعال

- جدول رقم 03 -

[1] منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي – العام والتكنولوجي – اللغة العربية وآدابها – للشعب العلمية،ص 17 .

ما يلاحظ من خلال هذين الجدولين،أنّ ترتيب مواضيع قواعد النحو والصرف غير متطابقة،لِمَا ورد في الجدول (رقم 01) في خانة (المحتوى التعليمي)،وهو المقرر في الكتاب المدرسي،والتوزيع السنوي،حسب ما ورد في (وثيقة تخفيف محتويات) مناهج التعليم الثانوي،لشعبة (آداب / فلسفة ولغات أجنبية)، والشعب العلمية.

وللإشارة هنا أن لجنة تخفيف محتويات مناهج التعليم الثانوي اقترحت حذف بعض المواضيع بالنسبة لشعبة (لغات أجنبية)،ونفس العمل بالنسبة (للشعب العلمية)،أما بالنسبة لشعبة (آداب وفلسفة) فأبقت اللجنة مواضيع قواعد النحو والصرف كما هي عليه دون تغيير.

ويعود هذا الأمر – فيما أرى – إلى عدم التنسيق بين لجنة واضعي المنهاج الدراسي،ولجنة مترجمي المنهاج إلى كتاب مدرسي،وأن كلا منهما تعمل على حده،وهذا ما ورد في وثيقة تخفيف محتويات مناهج التعليم الثانوي – السنة الثالثة الثانوية – حيث « إنّ ما حدث بالنسبة إلى ترجمة منهاج هذه السنة إلى كتاب مدرسي،هو أنّ المؤلفين جانبوا الصواب المنهجي،حيث لم يتمكنوا من جعل محتويات الكتاب المدرسي تتطابق مع المنهاج،والنصّ التواصلي يرفق بالروافد اللغوية،وفي حين أن المنهاج ينصّ على أن نصا أدبيا واحدا يكون مدعوما بنص تواصلي يشرحه ويعمقه – في المرحلة التعليمية – نجد المؤلفين يوردون نصين أدبيين،ومن هنا وقعت إشكالية،نسبة النص التواصلي،وجدوى إيراد النص الأدبي الثاني،الذي طرح إشكالية تدريسه،حيث انه نص زائد بالنظر إلى مقرر المنهاج،غير أنّه لا يمكن الاستغناء عنه لارتباطه برافد من الروافد اللغوية المقررة،وفي انتظار مراجعة الكتاب،ورد محتوياته إلى جادة الصواب – أي موافقة المنهاج – وإبعادا للشعور بالحيرة،والاضطراب عن الأساتذة،فإن اللجنة تقترح التعديل في توزيع النشاطات تغطية لعجز تدريس النص الأدبي الثاني»[1].

[1] وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي – مواد التعليم العام – وزارة التربية الوطنية،جوان 2008،ص7.

ومن هنا فإنّ اللّجنة اقترحت التخفيف في أنشطة اللّغة العربيّة بنسب متفاوتة فمثلا:بالنسبة للسنة الثالثة الثانوية (شعبة لغات أجنبية) تمّ حذف المواضيع الآتية في قواعد النحو والصرف[1]:

- إعراب المضاف- الخبر المفرد والجملة وشبه الجملة- حروف الجر ومعانيها- حروف العطف ومعانيها- نون الوقاية- نونا التوكيد مع الأفعال- موازين الأفعال- تصريف الأجوف- تصريف الناقص- تصريف اللفيف- اسم الجمع-اسم الجنس الجمعي و الإفرادي .

أمّا بالنسبة للسنة الثالثة الثانوية (الشعب:الرياضيات – العلوم التجريبية – تسيير واقتصاد – تقني رياضي) فقد تم حذف المواضيع الآتية في قواعد النحو والصرف[2]:

- معاني الأحرف المشبه بالفعل .

- حروف الجر ومعانيها .

- أحرف العطف ومعانيها .

- نون الوقاية .

- نونا التوكيد مع الأفعال .

- الهمزة المزيدة في أول الأمر .

- تصريف الأجوف .

- تصريف الناقص .

- تصريف اللفيف .

- اسم الجمع .

- اسم الجنس الجمعي الإفرادي .

---

[1] المرجع نفسه،ص 8.
[2] وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي ،ص 8 .

- موازين الأفعال .

ومن هذا المنطلق وحسب ما تقدّم ذكره حول ترتيب مواضيع قواعد النحو والصرف فأرى ـ أنّه لو أخذ بالترتيب الوارد في المنهاج وحسب ما تمّ حذفه من مواضيع كما بينت سابقا،لتحقيق التناسب والتدرج،في مواضيع قواعد النحو والصرف إلى حد كبير،وبذلك يتحقق التسلسل المنطقي لهذه المواضيع لدى المتعلم ويستطيع بذلك ربطها ببعضها البعض،بكل سهولة ويسر،لكن مع الواقع الحالي،وفي ظل هذا التذبذب والاضطراب الحاصل،بين المنهاج والكتاب المدرسي،فقد لا تتحقق الأهداف المرجوة من تدريس قواعد اللغة العربية – على الأقل في المدى القريب – ريثما تتمّ إعادة النظر في ترتيب المحتوى التعليمي لهذا الرافد اللّغوي في الكتاب المدرسي،ويصبح هناك تنسيق فعلي،بين لجنة بناء وتخطيط المنهاج الدراسي،ولجنة مترجمي المنهاج إلى كتاب مدرسي،مع مشاركة فعّالة وفعليّة،لأصحاب الاختصاص والباحثين في ميدان التدريس،ومجموعة من المدرسين الأكفاء في الميدان المدرسي.

كما وردَ في المنهاج الدراسي،تنظيم التوقيت (الحجم الساعي)،وتوزيع النشاطات التعليمية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي لمختلف الشعب وفيما يلي أهم ما جاء في هذا التنظيم والتوزيع:

تنظيم التوقيت وتوزيع النشاطات[1]

أ) التوزيع الزمني (الشعبة آداب - فلسفة)

الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لمادة اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام(شعبة آداب / فلسفة)هو سبع ساعات موزعة أسبوعيا على النشاطات على النحو التالي:

النشاطات	الحجم الساعي	توزيع التوقيت
الأدب والنصوص	04 ساعات	يخصص هذا الحجم الساعي لنشاط الأدب والنصوص حيث يتم فيه دراسة النص من حيث معطياته،ونمط بنائه،وما فيه من مظاهر الاتساق والانسجام،ثم ما يتعلق بتعزيز التعلمات القبلية في النحو والصرف،والبلاغة والعروض .
التعبير الكتابي	01 ساعة	حصة لتقديم الموضوع،ومناقشته وحصة لكتابته،وحصة لتصحيحه،وذلك على مدى ثلاثة أسابيع
المشروع	01 ساعة	تنشط حصة كل أسبوع
المطالعة الموجهة	01 ساعة	حصة للمطالعة،وحصة لإجراء تدريبات حول إحكام موارد المتعلم وضبطها .

[1] منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي – العام والتكنولوجي – اللغة العربية وآدابها،ص 03 .

ب) التوزيع الزمني (شعبة لغات أجنبية)[1]:

الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لمادة اللغة العربية في السنة الثالثة (شعبة لغات أجنبية) هو خمس ساعات موزعة على النحو الأتي:

النشاطات	الحجم الساعي	توزيع التوقيت
الأدب والنصوص	03 ساعات	يخصص هذا الحجم الساعي لنشاط الأدب والنصوص حيث يتم فيه دراسة نص،باكتشاف معطياته ،ومناقشته،وما يتعلق بنمط بنائه،وما يتوافر عليه من مظاهر الاتساق والانسجام،ثم ما يتصل بتعزيز التعلمات القبلية في **النحو والصرف**،والبلاغة والعروض .
مطالعة موجهة أوإحكام موارد المتعلم وضبطها	01 ساعة	حصة للمطالعة الموجهة،بالتداول مع حصة لإحكام موارد المتعلم وضبطها،ذات ساعة واحدة .
التعبير الكتابي	01 ساعة	حصة لتقديم الموضوع،ومناقشته وحصة لكتابته،وحصة لتصحيحه،وذلك على مدى ثلاثة أسابيع

[1] منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي – العام والتكنولوجي – اللغة العربية وآدابها، الشعبتين آداب وفلسفة /لغات أجنبية ،ص 04 .

ج) التوزيـع الزمنـي (شـعب الرياضـيات – العلـوم التجريبيـة – تسـيير واقتصـاد – تقنـي رياضي)[1]:

الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لمادة اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام للشعب المذكورة،هو ثلاث ساعات موزعة أسبوعيا على النشاطات وفق ما يلي:

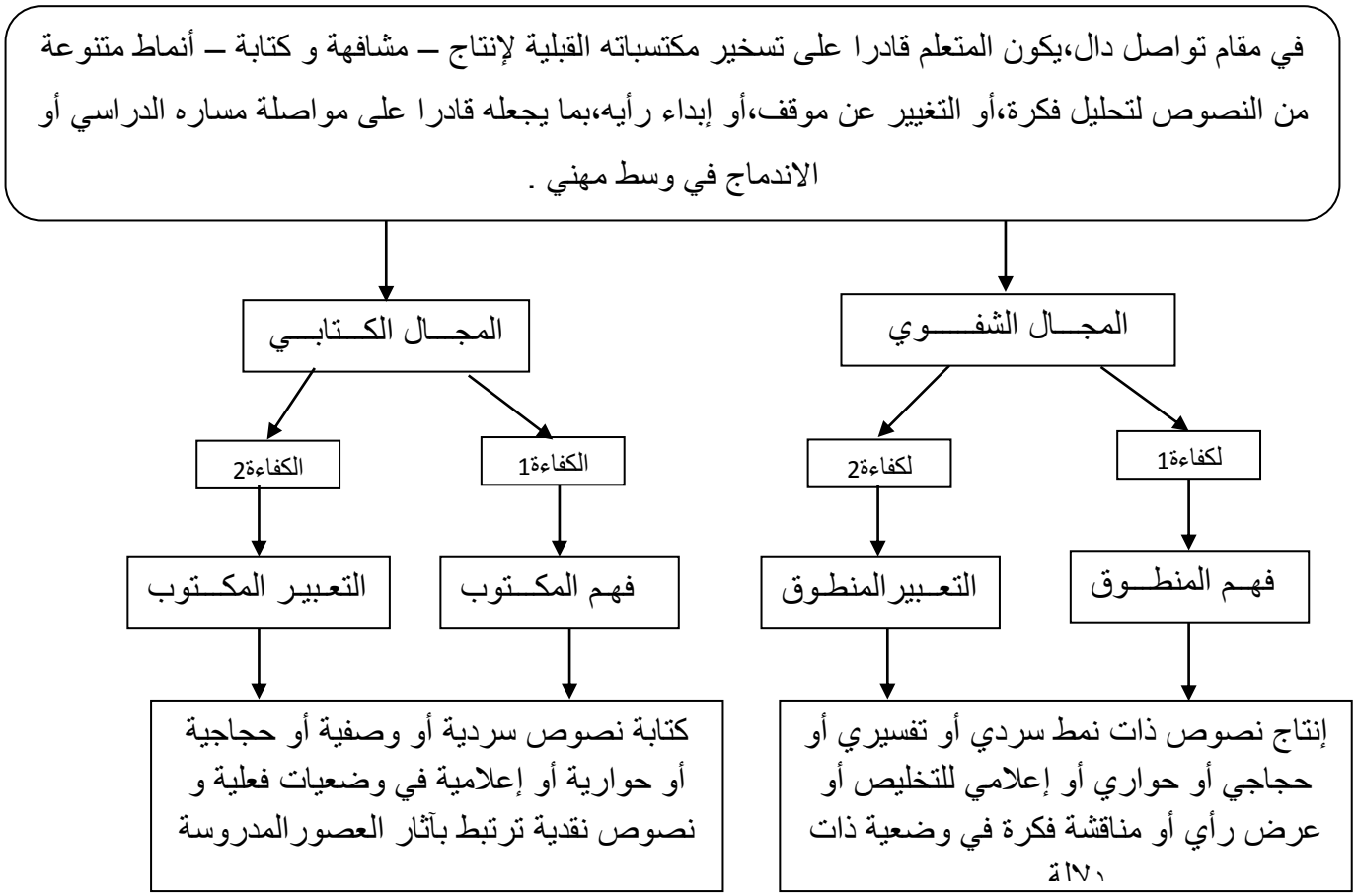
النشاطات	الحجم الساعي	توزيع التوقيت
الأدب والنصوص	02 سا	يخصص هذا الحجم الساعي لنشاط الأدب والنصوص حيث يتم فيه دراسة النص من حيث معطياته،ونمط بنائه،وما فيه من مظاهر الاتساق والانسجام،ثم ما يتعلق بتعزيز التعلمات القبلية في **النحو والصرف**،والبلاغة .
التعبير الكتابي والمطالعة الموجهة	01 سا	حصة للتعبير الكتابي أو المطالعة الموجهة ذات ساعة واحدة بالتداول .
المشروع	ينشط المشروع في كل حصة سادسة من نشاط التعبير الكتابي .	
إحكام موارد المتعلم وضبطها	تنشط هذه الحصة في كل حصة سابعة من نشاط التعبير الكتابي .	

ما يلاحظ من خلال هذه الجداول الثلاثة أن الحجم الساعي،لا يلاءم بأيّ حال من الأحوال مع مواضيع قواعد اللغة وخاصة الشعب الأدبية؛لأنه ساعة واحدة في كل أسبوع،وهذا ما أثبته في الجدول (رقم 01) السابق .

كما نلاحظ أيضا أن قواعد النحو والصرف،لم تعد كما في المناهج السابقة،نشاطا قائما بذاته،بل أصبحت وفق منهج المقاربة بالكفاءات رافدا لغويا،متعلقا بالنص الأدبي أو التواصلي المدروس في الوحدة التعليمية لتحقيق – المقاربة النصية - .

كما يطمح المنهاج إلى هدف ختامي مندمج لنهاية السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي – لجميع الشعب – والمخطط الآتي يبين ذلك[2].

[1] منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي – العام والتكنولوجي – اللغة العربية وآدابها – الشعب : - الرياضيات – العلوم التجريبية – تسيير واقتصاد – تقني رياضي،اللجنة الوطنية للمناهج،ديوان المطبوعات المدرسية،مارس 2006،ص 03 .
[2] منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي الشعبتان : آداب / فلسفة و لغات أجنبية ،ص 03.



وبتحليل هذا المخطط نلاحظ جليا أن الهدف الذي وضعه المنهاج لنهاية السنة الثالثة من التعليم الثانوي،هو قدرة المتعلم على إنتاج وكتابة نصوص وفق الأنماط النصية المدروسة في وضعيات تعلمية فعلية ذات دلالة،هذه الوضعيات هي وضعيات تعلمية جديدة،منطلقة أساسا من رافد قواعد اللغة العربية؛لأنّ المتعلم لا يستطيع أن ينتج أو يكتب نصا،دون ضوابط وقواعد لغوية تؤهّله لذلك،فالاستخدام الصحيح للغة وقواعدها هو من يمكنه من هذا العمل التربوي،ولكن الواقع يثبت أن عددا كبيرا من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي يعانون ضعفا واضحا في أدائهم الكتابي أو الشفهي،وينتقلون إلى المرحلة الجامعية وهم يحملون هذا الضعف،وهذا ما يصرح به أساتذة الجامعة أنفسهم[1].

[1] ينظر: مجلة علوم إنسانية www. uLum.nl،مقال: واقع تدريس مادة النحو العربي في الجامعة الجزائرية- العقبات والحلول، فاتح زيوان،السنة 04،العدد29:يوليو2006،ص02 .

أمّا المندمجون في الوسط المهني فهم يعانون نفس الضعف وأكثر أحيانا.

ث/ واقع الطرائق المستعملة في تدريس رافد قواعد اللّغة العربيّة في السنة الثالثة من التّعليم الثانوي:

تعدّ طريقة التّدريس أحد أهمّ أركان العمليّة التعليميّة،فهي الوسيلة أو الأداة التي يستخدمها المدرّس في معالجة النشاط التّعليمي،ليحقّق وصول المعارف،والمهارات إلى المتعلّمين بأيسر السّبل،وأقلّ وقت ممكن،وإذا استطاع المدرّس استعمال الطّريقة المناسبة لطبيعة رافد قواعد اللّغة العربيّة،وطبيعة المتعلّمين،عالج بذلك كثيرا من النقائص التي يمكن أن تكون في المنهاج التّربوي أو الكتاب المدرسي أو المتعلّم.

وقد أسلفتُ الذّكر بأنّه لا توجد طريقة تدريس أفضل من طريقة،أو أنّ هناك طريقة مثلى،بل المدرّس وحده،هو من يمكنه اختيار الطريقة المناسبة تبعا للموقف التّعليمي،ومن هنا ينبغي عليه أنْ يعرف أنّ خير وقت لتدريس قواعد اللّغة،هو الوقت الذي يشعر،ويستعدّ فيه المتعلّم لذلك.ومما لا شكّ فيه أنّ طريقة التّدريس تتأثّر بعرض المادة وبنائها[1].وواقعنا التّربوي داخل قاعات التّدريس يشير إلى أنّ طريقة عرض رافد قواعد اللّغة العربيّة للمتعلّمين تعاني من ضعف ونقائص،يمكن أنْ ينشأ عنها مشكلتان في طريقة التدريس:

1/ تغليبُ المدرّس لأسلوب التّلقين المباشر:

ويعود هذا إلى طبيعة بعض مواضيع قواعد اللّغة،التي صيغت،صياغة نظرية،وامتزجت بالاتّجاهات اللّسانيّة،وعلى سبيل المثال لا الحصر – موضوعي : « معاني حروف الجرّ،ومعاني حروف العطف»[2]،فلن يكون أمام المدرّس إلاّ التلقين،ومطالبة المتعلّمين استظهار هذه المعاني في مواقف تعليميّة جديدة،ويعود هذا إلى ضيق الوقت،لأنّ الحجم الساعي المخصّص لكلّ موضوع من هذين الموضوعين ساعة واحدة فقط،والمدرّس مطالب

[1] ينظر:اللغة العربية إلى أين؟مقال:ملاحظات حول تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية:د/عبد الجليل هنوش،ص 194.

[2] ينظر : اللغة العربية وآدابها – السنة الثالثة من التعليم الثانوي،للشعبتين : آداب / فلسفة ولغات أجنبية – ص 34 – 35 – 36 - 43 .

بذكر معاني هذه الحروف الأصليّة والفرعيّة فمن غير الممكن أنْ يسلك أسلوبا غير التّلقين المباشر،أمّا إذا استعمل الحوار والمناقشة،فسيتطلّب منه ذلك أكثر من ساعة واحدة.

كما يلاحظ(بلومفيلد)« أنّ الطرائق التّعليميّة الشديدة التباين في تصميمها النظري،قليلة الاختلاف من الناحيّة الإجرائيّة،أيْ عند التطبيق الفعلي لها داخل القسم»[1]،وتظهر هذه الحقيقة النسبيّة بوضوح على مستوى المنهجية المتّبعة في تدريس الموضوعات النّحوية،واستخلاص القواعد في مراحل التعليم العام[2] وعلى الرّغم من وجود عدة طرائق لتدريس قواعد اللّغة،إلاّ أنّ الطّريقة التي يستعملها أغلب المدرّسين لتبليغ هذا الرافد اللّغوي،تكاد تكون واحدة في جانبها الإجرائي[3]،أمّا الخطوات الأساسيّة لهذه الطريقة،فإنّها لا تخرج عن حالة من الحالتين الآتيتين:

- تمهيد ثم عرض النصّ ثم الأسئلة ثم الشّرح والمناقشة بطريقة حوارية بين المدرّس والمتعلّمين ثمّ استخلاص القاعدة ثمّ التّطبيق[4].

- تمهيد ثمّ الأمثلة ثمّ الشرح والمناقشة ثمّ استخلاص القاعدة ثمّ التطبيق في حالة ما إذا كان النصّ الأدبي لا يتوافر على الأمثلة الكافية لإنجاز بقيّة عناصر الموضوع المقرّر.

إنّ هذه الخطوات هي من صميم الطريقة الاستقرائية أو الاستنباطية المعروفة باسم " طريقة هاربارت"،والذي حدّد لها أربع مراحل تسير عليها وهي:المقدمة أو التّمهيد،الرّبط أو الموازنة،الاستنباط،ثمّ التطبيق،ثمّ جاء من بعده تلاميذه المربين فجعلوها خمسة خطوات،هي:المقدمة والعرض والرّبط والاستنباط والتطبيق،وهي تعدّ طريقة تقليديّة جدّا بالنسبة للدول المتقدّمة التي هجرتها منذ زمن بعيد،إلاّ أنّ التّدريس عندنا لم يتجاوزها

[1] اللغة : بلومفيلد ،عن:. polémique en didactique H.Besse/R.Galisson , p 114

[2] ينظر: تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي : محمود أحمد السيد،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،تونس ،(د - ط)،1987،ص 160 – 164 .

[3] اللغة : بلومفيلد ،عن:. polémique en didactique H.Besse/R.Galisson , p 114 - 119

[4] ينظر : اللغة العربية وآدابها – السنة الثالثة من التعليم الثانوي،للشعبتين : آداب / فلسفة ولغات أجنبية – ص 62 .

بعد،ومازالت منتشرة وشائعة في واقعنا المدرسي[1]،ومن هنا تظهر في هذه المراحل أو الخطوات أهميّة الخطاب النّحوي للمدرّس ونوعيته[2]،فمن خلال سعيه المستمر لتقريب

المعلومات النحوية أو الصرفية إلى أذهان المتعلّمين،وتكييفها بلغة سهلة واضحة،يكثر أحيانا

من الشروح والتفاصيل والمصطلحات التي قد لا تنفع المتعلّم بقدر ما تجعل ذلك غامضا لديه ومختلف عن النص المكتوب الذي ورد في مذكرة المدرّس أو الكتاب المدرسي[3].

- كما أنّ لغياب الأسلوب العملي الإجرائي من طرف بعض المدرسين أثناء تدريس قواعد النحو والصرف أثر بالغ الأهميّة في ترسيخ وتثبيت هذه القواعد في أذهان المتعلمين واستعمالها واستخدامها الاستخدام الصحيح نطقا أو كتابة،مع العلم أنّ أفضل أشكال تدريسها هي التي تتعدى حدود استيعاب المعلومات أو تحديدها أو حفظها،إلى تنمية القدرة على تطبيقها وممارستها في المنطوق والمكتوب،فهناك فرق بين أنْ يتدرب المتعلّم على أساليب الشّرط تدريبا عمليا عن طريق توجيهه من طرف المدرّس إلى طرح نماذج من هذا الأسلوب على شكل أسئلة دقيقة هادفة مثل: إذا نجحْتَ في شهادة البكالوريا ماذا تفعل؟.

- لولا اجتهادُك ومثابرتك كيف سيكون مصيرك؟.
- إذا أنت تكاسلْتَ في عملك،ماذا سيحدث؟ وغير ذلك من الأسئلة حول هذا الأسلوب أو أساليب لغوية أخرى كالاستفهام والتعجب وغيرها من مواضيع قواعد اللّغة العربيّة،وبين أنْ نشرح له نظريا أسلوب الشرط وأدواته ومعنى كلّ منها،ومجال استخدامها[4]..الخ،فهذه الأمور قد يعود إليها أثناء اطّلاعه على المراجع والكتب الموازية التي يوجّهه إليها المدرّس. ومن هذا المنطلق فإنّ أسلوب التّلقين في حقيقة الأمر قد أثبت قلّة جدواه في عمليّة تدريس قواعد اللّغة وترسيخها في أذهان المتعلّمين؛لأنّه يقلّل من نشاطهم ومشاركتهم الفعّالة في الدّرس باعتبارهم محور العمليّة التّعليميّة/التّعلميّة،كما يكبح إبداعهم،ويجعلهم خزّانا يملأه المدرّس

---

[1] ينظر:المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق:د/حسن شحاتة،مكتبة الدار العربية للكتاب،(د - ط)،1998ص 104 – 107.

[2] ينظر:Le point sur la grammaire : claude Germaine / Hubert séguin ,CLE international , paris , 1998 , p. 166 .

[3] ينظر:المرجع نفسه،ص166،165.

[4] دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرنامج تعليم العربية د/رشدي احمد طعيمة،جامعة أم القرى، 1985،ص186.

بالمعلومات والمعارف،ويظهر هذا جليا في الخطاب النحوي الذي ينتجه المدرّس فهو يركّز أساسا على المعرفة النّظرية لقواعد اللّغة،ولا يعطي للتّدريب بقسْمَيْهِ الشفهي والكتابي ما يستحقّه من عناية،كما لا يعطي للمتعلّم فرصة كافيّة للتّدريب والممارسة،كما أنّ تقليل بعض المدرّسين من أهميّة التّرسيخ المنظّم والمستمر الذي يجعل المتعلّم يدرك بنفسه هيئات التّراكيب،وما يحتويه الكلام من المباني والمعاني بدون وساطة التعريفات المجردة[1]،لدليل واضح على التّأثير السلبي للطريقة التّعليميّة بالتصوّرات التّقليديّة[2]،التي مازال كثير من المدرّسين والمربين يحملونها على طبيعة اللّغة،بل على طبيعة القاعدة النّحويّة والصّرفيّة والغرض من تدريسها[3]على الرّغم من أنّ منهج المقاربة بالكفاءات ينبّه إلى اعتماد الطرائق النّشطة،وهذا ما ورد في المنهاج حيث يبيّن أنّه« إذا كانت المقاربة بالكفاءات،توصي باعتماد التنّوع في طرائق التّدريس وتجعل من المتعلّم المحور الرّئيس في تفعيل النشاطات،فإنّ هذا المبدأ يزداد أهميّة في هذه السّنة لكون المتعلّم قد حصل على مكتسبات تسمح له،بأنّ يتوصّل بنفسه إلى استنباط الأحكام من الدّرس،وإبراز أهميّتها في حياته،أضِفْ إلى ذلك درجة النّضج الفكري،التي أصبح يتمتّع بها.. وعليه فالطريقة الفُضلى في هذه المرحلة الختاميّة من تمدرس المتعلّم،إنّما هي تلك التي تقحمه في الفعل التّربوي،وتجعله يفعّل إمكاناته الفكريّة ويسخّر قدراته العقليّة»[4].

2/ قلّة التطبيقات والتّمارين اللّغويّة:ممّا لا شكّ فيه أن التطبيقات والتمارين اللّغوية وسيلة هامة لترسيخ المفاهيم لدى المتعلم،ونظرا لضيق الوقت المخصص لحصة قواعد اللّغة (ساعة واحدة) ـ فقد يلجأ المدرّس إلى استعمال تطبيق واحد لكلّ درس ليقوم بالتّقويم التّحصيلي (الختامي) لذلك الموضوع،وهذا– طبعا– غير كاف،« لأنّه عندما تُعطى الأولويّة للاستعراض النّظري والتفاصح بالمصطلحات الحديثة ذات البريق،سوف تنصرف نفوس

[1] مجلة اللسانيات:مقال:أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية:د/عبد الرحمن الحاج صالح،العدد 4،الجزائر، 1973 – 1974،ص 67 – 68 .

[2] Principes de didactique analytique: analyse scientifique de l'enseignement des langues: W.F.Mackey , Paris , 1972 , p 26 .

[3] Le point sur la grammaire : claude Germaine / Hubert séguin , p199.

[4] منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي – العام والتكنولوجي – اللغة العربية وآدابها – ص 18.

المدرّسين عن التطبيقات،وعن اعتماد تقنيات وأساليب تساعد التّلميذ على امتلاك المهارات والملكات الضرورية سواء عن قصد أو غير قصد»[1].

وللإشارة هنا أنّ منهج التّدريس بالكفاءات اختار طريقة جديدة في ممارسة التطبيقات اصطلح عليها اسم « بناء وضعية مستهدفة » وأثناء عملية الإدماج،اصطلح اسم:« بناء وإدماج وضعية مستهدفة» وهذه الأخيرة تستعمل في ما يسمى" بالوضعية الإدماجية "

وفيها يُدْمِجُ المتعلّم مجموعة من المعارف والمكتسبات الخاصة بكلّ وحدة تعليميّة.

(نمط النصّ – قواعد اللّغة – بلاغة ..) لينسج نصّا جديدا،وفق النّمط النّصيّ المدروس مستخدما الرّوافد اللّغوية المدروسة،وهو هدف منهج التدريس بالكفاءات.

كما أنّ منهج المقاربة بالكفاءات،اصطلح مفهوما جديدا هو: إحكام موارد المتعلم وضبطها بدلا عما كان يسمى في منهج الأهداف الإجرائية،الأعمال التطبيقية،وسيأتي الحديث حول هذا المصطلح حين أتعرّضُ لواقع التّمارين اللّغويّة في الكتاب المدرسي.

أمّا فيما يخصّ بناء المادة (رافد قواعد اللغة العربية)،فهي تعاني أيضا من نقائص يمكن أنْ ينشأ عنها ما يلي :

أ/عدم مسايرة مستوى المتعلّمين:

فالكتب الدراسية المقرّرة في المرحلة الثانوية لا تتّصف بالتناسب ولا بالتّدرّج،لذلك فإنّ طريقة تدريسها، لن تراعي مستوى فهم المتعلّم،ولا حاجته الفعليّة من الناحيّة اللّغويّة،ولن تمكّن المدرّس من تتبّع المستوى الدراسي للمتعلّمين.

ب/ كبح القدرات الإبداعيّة لدى المتعلّمين:

فما دامت الحاجات الفعليّة للمتعلّمين من حيث القدرة على التعبير لم تراع،وحاجتهم الجمالية من حيث القدرة على التخييل لم تستثر فسوف يعمل ذلك على كبح وكبت القدرة الإبداعية لديهم.

[1] ينظر:اللغة العربية إلى أين؟ مقال:ملاحظات حول تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية:د/عبد الجليل هنوش،ص194.

وأشير هنا إلى أنّ هذا الكلام ينطبق على مواضيع قليلة فقط،وليست كلّ مواضيع رافد قواعد اللّغة، وكمثال على ذلك – أحرف الجرّ ومعانيها،وأحرف العطف ومعانيها.

ت/ واقع بيئة التّعلّم وأثرها في تدريس قواعد اللّغة العربيّة:

يَعتبر الباحث « محسن علي عطية » أنّ البيئة التعليمية عنصرا هاما من عناصر العمليّة التّعليميّة،ويعدّها الرّكن الرّابع بعد المنهج والمدرّس والمتعلّم يقول:« إنّ الرّكن الرّابع من أركان العمليّة التّعليميّة هو بيئة التّعلم،وما يتّصل بها من تسهيلات إدارية،وتنظيم بيئة الدراسة،والغرفة والإنارة و التهوِئة،ومستوى النظافة،وتوافر الوسائل المعينة،والملحقات المطلوبة كالحدائق،وغيرها،والعلاقة بين المعلم والطلبة،والعلاقة بين الطلبة وإدارة المدرسة،والعلاقة بين المعلم والمجتمع،والعلاقة بين إدارة المدرسة وأولياء أمور الطلبة،والعلاقة بين المشرف والمعلم والتعلم،وطبيعة النظام،وأسس تطبيقه،ونظرة المجتمع للتعلم والتعليم،ومستوى تقديره للمتعلمين،والمردود المادي والمعنوي،للتّعلم وغير ذلك ممّا يشكّل القاعدة النفسيّة التي يكون لها تأثير واسع في نتائج عمليّة التّعلّم»[1].

إنّ حديث الباحث « محسن علي عطية » عام يتعلّق بالعملية التعليمية ككلّ،ولذلك سأقتصر في هذا العنصر على أثر واقع بيئة التعلم وما يتّصل بها من تلك الأمور المذكورة سالفا على تدريس قواعد النّحو والصّرف،وسأختصر الحديث على بعض الأمور المتّصلة ببيئة التّعلم على سبيل المثال فقط.

إنّ ما ذهب إليه الباحث يعدّ صائبا إلى حدّ معين،إذْ أنّ كلّ ما ذكره من أمور متّصلة ببيئة التعلم تؤثّر على التّدريس عامة،وتدريس قواعد اللغة العربية خاصّة،ومنه ينبغي أن تكون الإدارة ذات علاقة وطيدة بجميع المدرسين والمتعلمين،وبخاصة مدرس اللغة العربية؛لأنّه يعتبر مثلا أعلى بالنسبة للمتعلمين ولبقية المدرسين،وكذلك الإدارة المدرسيّة،بما فيها مدير المؤسسة والمساعدون التربويون،وناظر المؤسسة،ومستشار التوجيه المدرسي والمقتصد؛وهذا لأنّ مدرّس اللغة العربية هو المرجع الأساسي،أثناء عمليّة صياغة التقارير،والإعلانات المدرسيّة،وأنشطة المؤسسة اللاّصفية،كالندوات والاحتفالات الدينية

[1] تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية : د/ محسن علي عطية،ص 26 .

والوطنية..وغيرها،كما أنّ لقاعات التّدريس وما تحتويه من طاولات وسبورة وتجهيزات كالتهوئة والإنارة والتدفئة والموقع،أثرا بالغا في عمليّة التّدريس،فينبغي أنْ تكون هذه القاعات بكلّ ما تحتويه من تجهيزات،ملائمة للتّدريس،فإنْ وقع خلل ولو كان بالنسبة للبعض بسيطا كالإنارة أو التهوئة أو التدفئة مثلا،فسيعيق بالضرورة سير الدرس،ويعود بالسلب على المتعلم والمدرس معا،وبالتالي على عملية التدريس،وإنّ أشدّ ما يعانيه مدرّس اللّغة العربيّة اليوم هو الاكتظاظ في عدد المتعلّمين داخل قاعات التّدريس،إذْ يبلغ عددهم في الفوج الواحد أحيانا خمسة وأربعين تلميذا،فكيف سيقوّم،ويقيّم المدرّس هذا العدد الهائل في حصة قواعد اللغة العربية؟،ذات حجم ساعي يقدّر بساعة واحدة وكيف له أن يوزّع الأسئلة بشكل عادل؟ ويمسّ بها أكبر عدد ممكن من المتعلمين.

كما أنّ لعلاقة مدرّس اللّغة العربيّة بالمتعلّمين،أثر بالغ الأهميّة في عمليّة تدريس قواعد اللّغة فإذا ساءت هذه العلاقة،ترتّب عن ذلك نفور المتعلّمين من هذا الرافد اللّغوي،إذْ ينبغي أنْ يعمّ الاحترام المتبادل بينهما بحكم ـالفئة العمريةـ لهؤلاء المتعلمين وحالاتهم النفسية المضطربة والمتغيرة،إذْ ينبغي على مدرّس اللغة العربية أن يكون على دراية تامة بهذا الأمر

كما أنّ نظرة بعض فئات المجتمع للّغة العربية نظرة دونية تؤثر كثيرا في تحصيل قواعد اللّغة لدى المتعلمين؛لأنّ هذا المتعلّم فرد من هذا المجتمع،فهو يعيش فيه ويتأثر به ويتفاعل معه،فقد تتّرسخ في ذهنه هذه الرؤية السّلبية لقواعد اللغة العربية،ومن هنا تنشأ قطيعة لتقبّل وتحصيل هذا الرافد اللغوي،هذه على سبيل المثال بعض الأمور المتّصلة اتّصالا وثيقا ببيئة التّعلم،وينبغي أنْ تُراعى وتولى أهميّة بالغة لمن أراد تحسين عمليّة تدريس قواعد اللغة العربية والسموّ بها إلى المنزلة اللاّئقة بها وعدم تجاهل أيّ من تلك العناصر؛«لأنّ لكلّ منها أثرا نفسيا في سلوك المتعلم ومستوى اندفاعه نحو التعلم وتفاعله مع المحتوى التعليمي»[1].

أمّا فيما يخصّ بيئة المتعلّم،والتي أقصد بها محيطه الاجتماعي المتكوّن من الأسرة والمجتمع،فهي تلعب دورا رئيسيا في تكوين شخصية المتعلّم،وميوله ورغباته،وتأثّر تأثيرا مباشرا في عمليّة التّحصيل اللّغوي لديه وهذا الحديث يدفعنا إلى التّطرق إلى نقطة هامة وهي معرفة اللغة الأمّ التي يكتسبها الطّفل،فما اللّغة الأم؟،لقد اختلف الباحثون حول مصطلح اللّغة

[1] تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية : د/ محسن علي عطية،ص 26 .

الأمّ،لِمَا يحمله من تعدّد،مثل لغة المنشإ،واللّغة الوطنيّة،واللّغة القوميّة[1]،«وعلى العموم فهذه التعريفات إجمالا تؤكّد أنّ اللّغة الأمّ،يجب أنْ تكون طبيعيّة تتداول في البيت أو المحيط أو المدرسة،وقد تدرّس حسب نظرة البعض،ولها ميزة النظام الخطي،أيْ كتابية ورسمية بنصّ الدستور»[2]. ومن هذا المنطلق فما هو حال اللغة العربية في الشّارع العربي عموما وفي الجزائر خصوصا؟.

إنّ الشارع العربي طغت عليه اللّغة العاميّة،فهي لغة الاتّصال اليومي في التعامل خارج المدرسة،وبالتالي فالطفل العربي أوّل ما سيتعلّمه هو العاميّة سواء في البيت أوفي الشّارع،يقول الباحث عبد الصبور شاهين:«قد يكون من الطبيعي أن تجد للعربية خارج حدودها أعداء يكيدون لها،لكن المفزع حقا أن يكون بعض هؤلاء الأعداء من بينها،عن قصد،أو عن غير قصد .. ونحن نتطلّع إلى اليوم الذي يتحوّل فيه كلّ العرب إلى عشّاق مغرمين بلسانهم،ذائبين في حرفه،يحسنون درسه،ويجيدون نطقه،ويلزمون غرزه،فلا ينطقون على أرض العرب إلاّ بالعربيّة .. عندئذ سوف يكون لهذه الأرض احترامها،وسوف تعود لها مهابتها وعزّتها،ولسْنا في هذا بدعا فإن أمريكا – على سبيل المثال – لا تسمح بالدخول إليها إلاّ لمن يعرف الانجليزية »[3].

والجزائر ليست بمنأى عن هذا الاضطراب اللّغوي بحكم طبيعة واقعها الاجتماعي،والطفل الجزائري ينشأ مزوّدا « برصيد لغوي خليط بين مجموعة من اللغات المتباينة»[4]فالعاميّة أنواع وهي تختلف من منطقة لأخرى،فعاميّة الوسط تختلف عن عاميّة الجنوب،والشرق والغرب في قضايا كثيرة،صوتيا وصرفيا،وتركيبا ودلاليا،وحتى في النّبر وغيرها.

أضف إلى ذلك أنّ الأمازيغية أنواع أيضا،فهناك أمازيغية القبائل وأمازيغية مناطق أخرى كمنطقة وادي ميزاب،ومنطقة الطوارق،وبعض مناطق الشّاويّة،فأطفال هذه المناطق تعدّ الأمازيغية عندهم هي اللغة الأمّ لأنّها أوّل ما يتعلمه الطفل،وهي لغة التّعامل اليومي.

---

[1] ينظر : اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية : د/ عبد المجيد عيساني،ص 114.
[2] اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية : د/ عبد المجيد عيساني ،ص 116.
[3] العربية لغة العلوم والتقنية:د/عبد الصبور شاهين،دار الإصلاح للطباعة والنشر والتوزيع،السعودية،ط1،1983،ص 08.
[4] اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية : د/ عبد المجيد عيساني،ص 117.

ومن هنا سيجد المدرّس نفسه يواجه عائقا كبيرا في تدريس قواعد اللّغة العربيّة خصوصا إذا لم يكن من أبناء تلك المناطق. ومن هذا المنطلق فإن نسبة تحصيل قواعد اللغة العربية نجدها متفاوتة من منطقة لأخرى،فهي ليست نفسها بالنسبة للمتعلمين الذين يسكنون منطقة وادي سوف أو منطقة المغيّر أو تقرت مثلا عن نسبة المتعلمين الذين يسكنون منطقة تيزي وزو أو أرّيس أو تمنراست.

زيادة على ذلك أنّ نسبة التّحصيل والاستيعاب والفهم ليست نفسها بين متعلّم يسكن المدينة وآخر يسكن البادية،نظرا لطبيعة البيئة المختلفة.

«لذلك فالواقع اللّغوي الجزائري صعب جدا،فالطفل قد يجد نفسه بين عدد من اللّغات،عربية دارجة،وعربية فصحى،وأمازيغية،وفرنسية،لذلك يجد نفسه،ثنائي اللغة،أو ثلاثي اللغة»[1].

ح/واقع الكتاب المدرسي وأثره في تدريس قواعد اللّغة العربيّة من منظور المقاربة النصية

يعدّ الكتاب المدرسي وثيقة رسمية،ووسيلة هامة من الوسائل التعليميّة،إلى جانب الوثيقة المرافقة للمنهاج،ودليل الأستاذ،لأنّه يعدّ الوثيقة المترجمة للمنهاج الدراسي،وهو«يتبنى مواقف التدريس اليومية باعتبارها وحدات بناء المنهاج،وهو قاسم مشترك بين المدرّس والمتعلّم،وأهميته تتمثل في كونه وسيلة هامة في بناء فكر المتعلم ونسيجه الوجداني وتشكيل كفاءاته وسلوكه،وهو على العموم خير مرجع لترجمة اتجاهاته وقيم المنهاج إلى قيم حقيقية،والكتاب يشتمل على نصوص أدبية ونصوص تواصلية »[2] إلى جانب قواعد اللغة والبلاغة والعروض والمطالعة الموجهة وإحكام موارد المتعلم وضبطها،والتعبير الكتابي،والمشروع،وهو« وثيقة رسميّة تهيّئها الجهة الوصيّة،وتعّبر على رمز الدولة التي تعمل على إبراز تطلعاتها العلمية ورسم سياستها المستقبلية.والكتاب المدرسي من أهمّ وأبرز الوسائل البصرية المعتمدة في التعليم،فهو المعجم الذي يحوي المادة التعليمية المطلوبة،ويقدّم المواد الدراسية بشكل مبسّط،وفق منهاج محدّد،ويقدّم الحدّ الأدنى من المعارف المطلوبة»[3].
إنّ الكتاب المدرسي الذي سأتناوله في هذه الدراسة هو كتاب السنة الثالثة من التعليم الثانوي

[1] اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية : د/ عبد المجيد عيساني ،ص 119.

[2] منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي – العام والتكنولوجي – اللغة العربية وآدابها – ص 38.

[3] مقاييس بناء المحتوى اللغوي : د/ عبد المجيد عيساني،ص 113.

شعبة (آداب/فلسفة ولغات أجنبية)،وسأبين مدى انسجام ما ورد فيه من نصوص أدبية وتواصلية مع مواضيع قواعد اللغة العربية المقرّرة في المنهاج،وذلك بغرض تبيين تحقيق الأهداف المرجوة في المنهاج (التدريس بالمقاربة النصية).

إنّ رافد قواعد اللغة العربية من منظور المقاربة بالكفاءات « يدرّس من خلال دراسة النصّ الأدبي بشكل لا يشعر فيه المتعلم بأنّه يتلقى أحكامَ الرّافد مفصولة عن دراسة النصّ..

وعلى العموم يتناول رافد قواعد النحو والصرف كغيره من النشاطات الرّافدة في ظلّ المقاربة النصيّة خدمة لفهم النصّ وبناء المعنى»[1].

مدى انسجام النصوص الأدبية والتواصلية مع رافد قواعد اللغة العربية:

من منظور المقاربة النصيّة أصبحت قواعد النحو والصرف المقرّرة على تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي تدرّس انطلاقا من النصّ الأدبي أو التّواصلي أيْ تدريس اللغة العربية كلّ متكامل. ومن هنا يشير المنهاج والوثيقة المرافقة له،ودليل الأستاذ إلى استخراج الأمثلة والشواهد اللغوية من النصّ المدروس في الوحدة نفسها. والسؤال الذي أطرحه هنا،هل يمكن أن نجد نصّا متكاملا يضمّ جميع الأمثلة والشواهد اللّغوية التي تخدم موضوع من مواضيع قواعد اللغة المقرر في المنهاج؟،وإذا لمْ نجد هذا النصّ المتكامل هل تحقّقت المقاربة النصية كما يهدف إلى ذلك المنهاج ؟،وما هو البديل أمام المدرّس حينما لا يجد هذا النصّ فيما يخصّ الأمثلة التي تخدم موضوع قواعد اللغة العربية؟.

سأحاول في هذه الدّراسة – المختصرة – أن أجيب على هذه التّساؤلات عن طريق عرض بعض النّماذج من الكتاب المدرسي،ثم جدول يوضّح هذه الدراسة.

أ/ - ففي وحدة :خصائص شعر المنفى لدى الشعراء الرواد في العصر الحديث:

نجد **النص الأدبي الأول،**هو: آلام الاغتراب – لمحمود سامي البارودي – وموضوع قواعد اللغة العربيّة المقرّر هو: المضاف إلى ياء المتكلّم.

[1] منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي – العام والتكنولوجي – اللغة العربية وآدابها – ص 26 - 27 .

- أمّا الأمثلة التي يمكننا استخراجها من النصّ الأدبي لمعالجة موضوع قواعد اللغة هي[1]:

1/.. أبقى الهوى من مهجتي ..

2/..رعتْ كبدي .

3/..لهمْ ودي وإشفاقي.

وهذه الأمثلة تخدم إلى حدّ كبير موضوع : المضاف إلى ياء المتكلم.

وهذا من منطلق المقاربة النصية،ومنه فالهدف منها قد تحقق في هذا الموضوع.

و**النصّ الأدبي الثاني،**هو: من وحي المنفى – لأحمد شوقي – وموضوع قواعد اللغة المقرّر **هو**: نون الوقاية. أمّا الأمثلة التي يمكننا استخراجها من النصّ لمعالجة موضوع القواعد هي[2]: 1/..على اسم الله تكفلنا .

2/..أيّ هوى الأمين شاجينا ؟ .

ونفس الحكم الأول يقال حول هذا الدرس أيضا.

ب/ وفي وحدة : بعض مظاهر التجديد في الشعر العربي الحديث:

نجد **النصّ الأدبي الأول،**هو: - أنا - "لإليا أبي ماضي "- وموضوع قواعد اللغة المقرّر هو**:** إذْ – إذَا – إذنْ،حينئذٍ،إعرابها ومعانيها .

- أمّا الأمثلة التي يمكن أن يستخرجها المدرس رفقة تلاميذه بطريقة المقاربة النّصيّة،لمعالجة موضوع قواعد اللغة هي[3]:

1/ وإذا بصرت به بصرت بأشمط وإذا تحدّثه تكشف عن صبي

2/ إني إذا نزل البلاء بصاحبي دافعتُ عنه بناجذي وبمخلبي

3/ وألومُ نفسي قبله إنْ أخطأت وإذا أساء إليَ لم أتعتب

[1] ينظر: كتاب اللغة العربية وآدابها – السنة الثالثة من التعليم الثانوي،للشعبتين : آداب / فلسفة ولغات أجنبية – ص 58.
[2] ينظر: كتاب اللغة العربية وآدابها – السنة الثالثة من التعليم الثانوي،للشعبتين : آداب / فلسفة ولغات أجنبية ،ص 62.
[3] ينظر: المرجع نفسه ،ص 75 .

4/ فإذا رآني ذو الغباوة دونه فكما ترى في الماء ظلّ الكوكب

نلاحظ أنّ الأمثلة الأربعة المستخرجة من النصّ الأدبي كلّها تخدم معنى واحدا فقط وهو إذا الشرطية التي تختص بالدخول على الأفعال.

وبالتالي يمكن للمدرس أن يختار مثالا واحدا فقط لأنّ الأمثلة السابقة كلّها متشابهة من حيث معنى إذا الشرطية.

ومن هنا سيلجأ المدرس إلى الاستعانة بشواهد وأمثلة أخرى لاستكمال بقية عناصر الدرس وذلك بالرجوع إلى المراجع والكتب الموازية .

ومن هذا المنطلق أقول: إنّ هذه الأمثلة غير كافية لانجاز مثل هذا الموضوع،انطلاقا من النصّ الأدبي المدروس،كما يهدف إلى ذلك المنهاج التربوي،وبالتالي تمّ تحقيق– المقاربة النصية - في هذا الموضوع نسبيا فقط.

- فعلى الرّغم من إدراج الكتاب المدرسي لمجموعة من الأمثلة المختارة لاستكمال عناصر هذا الموضوع،إلاّ أنها غير كافية.

ونجد في **النصّ الأدبي الثاني**: - هنا وهناك - «للشاعر القروي» - موضوع قواعد اللغة هو: الجمل التي لها محل من الإعراب .

- أما الأمثلة التي يمكن أن يستخرجها المدرس رفقة تلاميذه لمعالجة هذا الموضوع فهي[1]:

والفقر يزهر في صحرائه أمــلٌ خير من المال في جنّاته الفزع

إنْ كرّموا العجم ولوهم ظهورهم وملّكوهـم رقابا حقّها النّطــع

يرنــو الإبـــــاء إليهم دمعهُ برك أنفاســـــه لهب،أحشاؤه قطـع

وما يلاحظ على هذه الأمثلة أنّها تخدم جزءا فقط من موضوع القواعد وهو:

- الجملة الواقعة : خبرا

[1] ينظر:كتاب اللغة العربية وآدابها – السنة الثالثة من التعليم الثانوي،للشعبتين: آداب / فلسفة ولغات أجنبية ، ص 79 – 80.

- الجملة الواقعة : نعتا

- الجملة الواقعة : حالا .

أمّا بقية الجمل التي لها محل من الإعراب وهي:

- الواقعة مفعولا به،أو مضافا إليه،أو تابعة لجملة لها محل من الإعراب.

- أو جوابا لشرط جازم،مقترنة بالفاء الرابطة،أو إذا الفجائية.

فلا يوجد في النصّ الأدبي ما يدلّ عليها،ولهذا سيلجأ المدرس إلى الاستعانة بمراجع موازية،لاختيار الأمثلة والشواهد المناسبة التي تخدم بقيّة الجمل التي لها محل من الإعراب،ومنه فتحقيق هدف المقاربة النصية في هذا الموضوع كان نسبيا فقط .

ج/ وفي وحدة : خصائص فن المقال شكلا ومضمونا.

نجد **النص الأدبي الأول :** منزلة المثقفين في الأمة – لمحمد البشير الإبراهيمي – موضوع قواعد اللغة هو: إعراب – لو– لولا – لوما ومعانيها.

واللاّفت للانتباه أنّ هذا النصّ لا يحتوي إلاّ على مثال واحد فقط هو[1]:

1/ لو دخلوا في عمل أفسدوه.

- ولا أمثلة تذكر حول « لوْلاَ،ولوْمَا » في النصّ الأدبي المدروس وهنا سيلجأ المدرّس إلى الاستعانة بمراجع وكتب موازية،لاستخراج الأمثلة والشّواهد التي تخدم بقيّة عناصر الدّرس.
- ومنه يتبيّن أنّ تدريس هذا الموضوع (لوْ– لوْلاَ - لوْمَا) وفق المقاربة النّصيّة تحقّق بنسبة ضئيلة جدّا،لعدم توفّر الأمثلة الكافيّة لإتمام بقيّة عناصر الموضوع.

وبتوجيهي سؤال حول مدى تحقيق انسجام النص الأدبي،أو التواصلي المقرر في المنهاج لموضوع رافد قواعد اللغة العربية،من منظور المقاربة النصية للسادة الأساتذة،في الاستبانة الموجة إليهم والخاصة بهذا الرافد اللغوي،وبعد جمع الإجابات وتفحصها وتحليلها،قمت

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص 186.

بوضع الجدول الآتي والذي يوضّح مدى انسجام النصّ الأدبي مع قواعد اللّغة العربيّة المقرّرة وتحقيق هدف المقاربة النّصيّة:

النّصّ الأدبي	قواعد اللّغة العربيّة	الانسجام		تحقيق هدف المقاربة النّصيّة	
		نسبي	محقّق	نسبي	محقّق
- في مدح الرّسول (ص)	- الإعراب التقديري		X		X
- في الزّهد	- إعراب المعتلّ الآخر		X		X
- خواص القمرو تأثيراته	- معاني حروف الجرّ	X		X	
- في الطّبيعة والنّفس االإنسانيّة	- معاني حروف العطف		X		X
- منشورات فدائيّة	- الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب	X		X	
- حالة حصار	- إعراب المسند والمسند إليه	X		X	
	- أحكام التّمييز والحال وما بينهما من فروق				
- الإنسان الكبير	- الفضلة وإعرابها	X		X	
	- صيغ منتهى الجموع				
- جميلة	- جموع القلّة	X		X	
- أغنيات للألم	- البدل وعطف البيان	X		X	
- أحزان الغربة	- اسم الجّنس الإفرادي والجمعي		X		X
- أبو تمّام	- أمّا وإمّا	X		X	
- خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدّين	- معاني الأحرف المشبّهة بالفعل		X		X
- الصراع بين التّقليد والتّجديد	- اسم الجمع				
- الجرح والأمل		X		X	
- الطّريق إلى قرية الطّوب		X		X	
			X		X
- من مسرحيّة شهرزاد	- أ – أيّ – أيْ – إي	X		X	

- كابوس في الظّهيرة	- أ َ – كمْ – كأيِّنْ – كذا		X		X
- لالة فاطمة نسومر"المرأة الصقر"	- نونا التّوكيد مع الأفعال	X		X	
- من مسرحيّة المغص	- ما معانيها وإعرابها			X	

ما يُلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ عدد مواضيع قواعد اللّغة العربيّة المنسجمة مع النصّ الأدبي والمحقّقة للمقاربة النصيّة هو تسعة مواضيع من بين أربعة وعشرين موضوعا،وأمّا الخمسة عشر موضوعا المتبقّية فتحقيق المقاربة النّصيّة فيها هو نسبيّ فقط ،وهذا ما يدفعني إلى القول،أنّ تدريس قواعد اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي،وفق المقاربة النّصيّة حسب ما يهدف إليه المنهاج ما زال لم يتحقّق بالصورة المرجوّة في الواقع المدرسي،ويعود هذا إلى ما يلي:

مادام الكتاب المدرسي يقترح أمثلة تساعد المدرّس على إتمام بقية عناصر درس قواعد اللّغة العربيّة،لا علاقة لها بالنصّ الأدبي أو التواصلي المدروس، ومادام مدرّس اللّغة العربية يستعين بمراجع وكتب موازية لاستخراج الأمثلة المناسبة،لإتمام عناصر درس القواعد؛لأنّه يجد أحيانا أنّ الأمثلة المقترحة في الكتاب المدرسي جافة ومكرّرة،والشواهد القرآنية غير مضبوطة بالشّكل[1]، ووجود بعض الأخطاء وغيرها.

وعليه ينبغي على مترجمي المنهاج إلى كتاب مدرسي،مراجعة هذه النصوص،واختيار نصوص أدبيّة أقرب من واقع المتعلّم تخدم المقاربة النصية إلى حدّ ما؛حتىّ تتحقّق الأهداف المرجوّة.

خ/ واقع تمارين قواعد اللّغة العربيّة في السّنة الثالثة من التّعليم الثانوي:

تعدّ التّمارين اللّغوية من أهمّ آليات ترسيخ وتثبيت المعلومات والمعارف والتّدريب على اكتساب المهارات لدى المتعلّم، وتستخدم لمعرفة مستوى التّحصيل،وحصر الصعوبات،واكتشاف الفروق الفردية،بالتّطبيق على العناصر اللّغوية المدروسة.

[1] ينظر: اللغة العربية وآدابها – السنة الثالثة من التعليم الثانوي - ص 35 – 36 – 43 – 97 – 121.

والسّؤال المطروح هو كيف ينظر المنهاج الجديد إلى تمارين قواعد اللّغة العربيّة؟ وما هي الأهداف المرجوّة منها؟.

إنّ منهج المقاربة بالكفاءات اختار مصطلحا جديدا هو إحكام موارد المتعلّم وضبطها،بديلا لِمَا كان يُسمى بالأعمال التّطبيقيّة في المناهج السّابقة.

و«إنّ المتعلّم يحصل على موارد (Ressources)،من خلال تفاعله مع الفعل التّربوي،والموارد في الحقل البيداغوجي هي،المعارف،والمعارف الفعليّة،والمعارف السّلوكيّة وهذه الأنواع من المعارف هي التي يسخّرها المتعلّم في وضعية معيّنة ليبيّن تحكّمه في كفاءة ما،ومن هنا انْصبّ التّقييم – مبدئيا–على هذه الأنواع من المعارف عقب كلّ رافد للنصّ،بنيّة إحكامها لدى المتعلّم وضبطها،على أنْ تُسبق بنشاطات شفويّة ممهّدة لها»[1].

ما يُستخلص من خلال ما ورد في المنهاج أنّ التّمارين اللّغويّة تتدرّج في ثلاث مراتب،وتلك التّمارين تشكّل كفاءة المتعلّم وهي:المعارف،والمعارف الفعلية،والمعارف السلوكية.

أ- فالمعارف: هي مجموعة تمارين بسيطة،تمثّل أدنى رتب التّفكير،تتناول مبادئ المعلومات،وتستهدف التّحكم في لغة التّعبير،ومن أمثلتها: استخراج أدوات الشّرط غير الجازمة، أو وضع خطّ تحت جملة الشّرط أو جملة جواب الشرط أو الجمل التي لها محل من الإعراب،أو ملئ الفراغ بحال أو تمييز مناسب...الخ، وفيها يكون الانطلاق من نصّ غالبا.

ب- المعارف الفعليّة: وهي الرّتبة الثانية في سلسلة التمارين،وهي تستهدف عدّة مهارات،مثل: الاستعمال الصّحيح للتّراكيب والصّيغ الصّرفية وأدوات الرّبط،توظيف أزمنة الفعل،استخدام أسلوب الشرط أو الاستفهام أو التعجب في التعبير..الخ.

ت- المعارف السلوكيّة: وهي الرّتبة الثالثة في سلسلة التمارين،وهي تمثّل أعلى درجة في الفهم ومهارة التّركيب،وفيها يُطلب من المتعلّم (غالبا) إنتاج فقرة ذات دلالة يوظّف فيها أحكام الدّرس.

[1] منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي – وزارة التربية الوطنية- 2005 ،ص 29 .

كما يرى منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي:«أنّ المتعلّم من خلال تفاعله مع النّشاطات المقرّرة قد اجتمعت لديه موارد متنوّعة بتنوّع هذه النشاطات،وهذه الموارد لا تكون بذات فائدة إذا لم توضع موضع التّفعيل،وتفعيلها إنّما يكون مرّة كلّ خمسة عشر يوما وهذا التّفعيل إنّما يحصل بعلاج المتعلّمين لوضعيات مستهدفة،وهي وضعيات تقييميّة،ولكنْ وفق منظور المقاربة بالكفاءات،حيث:

- يتعلّم التّلميذ إدماج مكتسباته.

- من خلال انجازه للوضعيات المستهدفة يتبين حجم كفاءته.

- ينجز المتعلمون أعمالهم بشكل فردي.

- الوضعيات المستهدفة تكون قريبة من وضعيات فعلية معيشة.

- الوضعيات بنيت لأغراض تقييمية»[1].

أمّا أهداف إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها فهي[2]:

- تعوّد المتعلم الاعتماد على نفسه.

- ترسيخ الموارد وتثبيتها لدى المتعلّم.

- إكساب المتعلّم مهارة الإبداع،والقدرة على الإنتاج.

- تعكس انجازات المتعلّمين مدى نجاح الأستاذ في تنشيط دروسه.

- يبين علاج هذه الوضعيات مدى قدرة المتعلّم على تفعيل معارفه ومعارفه الفعليّة ومعارفه السلوكيّة. ويُوصي المنهاج أنْ يُولِيَ المدرّس العناية اللاّزمة لهذه الحصّة لِمَا تكتسيه من أهميّة في بناء شخصيّة المتعلّم وبيان قدرته في استفادة موارده المكتسبة.

إنّ مراتب هذه المعارف الثلاث مجسّدة في الكتاب المدرسي للمستويين الأولى والثانية الثانوية،إذْ أرفق كلّ موضوع من مواضيع قواعد اللّغة بحصّة إحكام موارد المتعلّم

[1] منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي – العام والتكنولوجي – وزارة التربية الوطنية،2006،ص 12 .
[2] المرجع نفسه: ص 12 .

وضبطها،ويمكن أن نلمس هذا من خلال تمارين وحدة تعليميّة،وسأقتصر في تحليل الخطّة المقترحة في تمارين الكتاب المدرسي على مثال من التّمارين من خلال وحدة تعليميّة في مقرّر السنة الثانية من التّعليم الثانوي (الشّعبة العلميّة)[1] بعنوان:(لا النّافية للجّنس)،وذلك لكون جميع التّمارين على نمط واحد في كلّ الدّروس.

1 - المحتوى : محتوى التّمرين نحوي وهو(لا النّافية للجنس).

2 - مكوّنات التّمرين: يتكوّن من ثلاث أسئلة متدرّجة،وفي كلّ سؤال مطلب أو مطلبان مختلفان.

3 - صيغ السّؤال : تنوّعت صيغ الأسئلة وجاءت كالتّالي (بيّن – ميّز – أعرب – حرّر- علّل – وظّف)

- أ – في مجال المعارف:

1/ بيّن " لا " النافية للجنس واسمها وخبرها فيما يأتي:

- لاشكّ في إخلاص المؤمن.

- لاَ منافقَ محبوبٌ.

- لاَ عاملا خيرا مذموم.

- لاَ رفيقَ سوء محبوبٌ.

- « لاَ طاعةَ لمخلوق في معصية الخّالقِ » حديث شريف .

2/ ميز لا العاملة من الملغاة :

- لا مكثرَ مزاح مهيب .

- لا الرّجلُ كريم ولا ابنه .

[1] الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة – للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي – الشعب : العلمية،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2010 – 2011،ص97 .

- لا في القصيدة هجاءٌ ولا مديحٌ.

- لا زيدٌ قائم ولا عليّ.

ب ـ في مجال المعارف الفعلية:

قال الإمام الشافعي:

فما كلّ من تهواه يهواك قلبه ولا كلّ من صافيْته لك قد صفا.

إذا لم يكن صفو الوداد طبيعة فلا خير في ودّ يجيء تكلفا.

ولا خير في خلّ يخون خليله ويلقاه من بعد المودّة بالجفا.

أعرب ما تحته خط.

ج – في مجال إدماج أحكام الدّرس: (كتابة نصّ) حيث جاء في السؤال ما يلي:« كلفت مع زملائك في المدرسة بإنجاز أنشطة متنوعة للاحتفال بيوم العلم، حرّر نصّا فيه الأنشطة التي تشاركون بها مع تعليل سبب اختياركم لها معتمدا على النّمط المناسب،موظّفا لا النّافية للجنس»[1].

4- المصطلحات النّحويّة: جاءت المصطلحات النّحويّة واضحة ومناسبة للفئة العمريّة ولقدرات المتعلّمين،وليس معنى هذا أنّ كلّ المصطلحات النّحويّة أو الصّرفيّة واضحة ومناسبة لقدرات المتعلّمين وسنّهم في جميع التّمارين الأخرى بل هناك بعض منها يأتي غامضا ومضطربا.

5- نوعيّة الأمثلة: في هذه التّمارين مجموعة من الأمثلة منطلقة من جمل معزولة عن بعضها بالإضافة إلى طلب إنتاج نصّ دالّ.

6- التّرتيب: أمّا من حيث التّرتيب فإنّ أسئلة التّمارين جاءت مرتّبة ومتدرّجة من السّهل إلى الصّعب ومبوّبة حسب درجات الفهم.

[1] الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة – للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي – ص 97.

7- من حيث الكمّ والكيّف: ما يلاحظ على هذه التّمارين، أنّها متنوّعة وكافيّة وأنّها تغطي كمّا كبيرا من المهارات، إلاّ أنّه يُلاحظ أنّ تمرين (في مجال إدماج أحكام الدّرس) كان يمكن طلب كتابة فقرة لا تتجاوز عشرة أسطر مثلا،لأنّ كتابة نصّ تحتاج إلى وقت كافي،لإنجاز ذلك،فينبغي مراعاة الوقت المخصص للحصة، والمقدر بساعة واحدة. هذا مثال توضيحي لخطة إنجاز التّمارين، في مستوى السّنة الثانية ثانوية،ونفس الشيء يقال على السّنة الأولى الثانوية.لكنْ هل تمارين السّنة الثالثة من التّعليم الثانوي لها نفس الخطوات في المستويين الأولى والثانية الثانوية؟. وللإجابة على هذا السؤال سأقتصر على تحليل الخطّة المقترحة في تمارين الكتاب المدرسي للسّنة الثالثة الثانوية،وذلك من خلال تحليل مثالين لنشاط إحكام موارد المتعلّم وضبطها لوحدتين تعليميتين،لأنّ إدراج التّمارين الخاصّة بقواعد اللّغة العربيّة في هذا النشاط ليست على نفس النّمط لكنّها مبنيّة على نفس الهيكل في كلّ الوحدات.

لقد بُنِيَتْ الخطّة المقترحة في تمارين الكتاب المدرسي لهذا المستوى،وفق خطوات مخالفة تماما لِمَا رأيناه في المستويين الأولى والثانية من التّعليم الثانوي،ويعود هذا إلى طبيعة المستوى والمتعلّمين فهم يُعدّون مرشّحين لشهادة البكالوريا،وعلى هذا الأساس تمّ اختيار خطّة هذه التّمارين وفق الخطّة المقترحة في شهادة البكالوريا؛ليتعوّد المتعلّم على منهجيّة ونوعيّة الأسئلة،وكذلك طبيعة اختبار اللّغة العربيّة وآدابها في امتحان البكالوريا،والوحدة التّعليميّة التي سأتناولها هي بعنوان « مظاهر التّجديد في القصيدة العربيّة المعاصرة »[1]

1- هيكلة التّمرين (إحكام موارد المتعلم وتفعيلها):

وتتكون من جزأين:

أ/ الجزء الأوّل: ينطلق من سند شعري من مقرر السنة الثالثة من التعليم الثانوي وهو مقطوعة شعرية للشاعر « محمود درويش »

ويدرس من حيث: **- البناء الفكري:** وتضمّن أسئلة ذات صلة وثيقة بمضمون النص وبعض القيم التي احتواها.

[1] ينظر: كتاب اللغة العربية وآدابها – السنة الثالثة من التعليم الثانوي – الشعبة الأدبية ،ص 161.

- **البناء اللّغوي :** وتضمّن الجوانب الآتية:

* دراسة ظاهرة نحوية (موضوع البدل).

* دراسة ظواهر بلاغية (الأساليب – الصورة البيانية مع إبراز وظيفتها وقيمتها الجمالية).

ب/ الجزء الثاني:الوضعية الإدماجية: وهي مقسمة إلى وضعيتين على المتعلم أن يختار إحداهما.

2- صيغ السّؤال:

تنوعت صيغ الأسئلة وجاءت كالآتي (حدّد- اشرح - علّل - عيّن - أعرب - هات مثلا - أبرز – فسّر- حاول التعبير- أثبت...)

النصّ[1]:

عار من الاسم. من الانتماء.

في تربة ربّيتها باليدين.

«أيوب» صاح اليوم ملء السّماء:

لا تجعلوني عبرة مرّتين!

يا سادتي ! يا سادتي الأنبياء

لا تسألوا الأشجار عن اسمها

لا تسألوا الوديان عن أمّها

من جبهتي ينشقّ سيف الضّياء

ومن يدي ينبع ماء النّهر

[1] كتاب اللغة العربية وآدابها – السنة الثالثة من التعليم الثانوي – الشعبتان : آداب / فلسفة ولغات أجنبية،ص 179- 180.

كلّ قلوب الناس .. جنسيتي

فلتسقطي عنّي جواز السفر.

- محمود درويش -

الأسئلة :

1- البناء الفكري :

- ممّ يشكو الشاعر في هذا النصّ؟.

- لمَ جمع بين ضميري المتكلّم والمخاطبين؟

- ماذا يقصد بقوله : « كلّ قلوب النّاس .. جنسيتي ».

- هل وظّف الرّمز؟ أين تجلى ذلك؟

- للنصّ قيم متعدّدة،حدّد اثنين منها مع الشّرح والتّعليل.

2- البناء اللّغوي:

- في النصّ بدل جملة،عيّنه.

- أعرب « لا تجعلوني »

- تنوع الخبر والإنشاء في النصّ:هات مثالا لكلّ منهما مبرزا نوعه وغرضه،ومفسّرا سبب التنوّع .

- ما الصورة البيانية التي أثّرت فيك؟ أوردها مفسّرا موطن جمالها وقوّتها المعنويّة.

ثانيا : الوضعية الإدماجيّة

- الوضعية الأولى: - حاول التّعبير بتوظيف الرّمز أو الأسطورة عن شعور انتابك أوموقف اعتقدت صحّته في ما تيسّر لك من اسطر منظومة على بحر الرّجز الحرّ.

- الوضعية الثانية: - الرّمز خيط ربط بين الشّعراء صلاح عبد الصّبور وأملْ دُنْقُلْ ومحمود درويش،وغيرهم من معاصريهم ومن جيل اليوم.

على ضوء مكتسباتك المتنوّعة في هذا المحور،أثبت أوانف هذا الرّأي موظّفا في تعبيرك « اسم الجّنس» بنوعيه،وكذا « الإرصاد ».

3- تمارين قواعد اللّغة في هذا النّشاط:

ما يُلاحظ من هذا النشاط أنّه مسّ وعالج موضوعين مقرّرين في هذه الوحدة التّعليميّة وهما: موضوع :« البدل وعطف البيان»،و« اسم الجنس الافرادي والجّمعي »

كما عالج موضوعا خارج الوحدة وهو: « نون الوقاية» ولكنّ المُلْفِتَ للانتباه هو عدم

معالجة التمرين « لعطف البيان». والاكتفاء بجزء بسيط جدا من موضوع « البدل»،وهو حالة بدل الجملة، ثمّ لماذا جاء سؤالا حول إعراب : نون الوقاية؟ أليس من الأحرى أن يدرج سؤالا حول إعراب البدل أو عطف البيان؟.

أضف إلى ذلك فقد جاء توظيف « اسم الجنس الإفرادي والجمعي» في القسم الثاني من التمرين وهو الوضعية الإدماجية،مع العلم أنّها غير مدرجة حاليا في امتحان شهادة البكالوريا،وبالتّالي فالمدرّس حاليا غير ملزم بتدريب متعلّميه عليها،وبالتالي إهمال موضوع « اسم الجنس بنوعيه» ثمّ أنّ هذه التّمارين بُنيت وفق استراتيجية الإدماج،وبما أنّ الوضعية الإدماجيّة لم تُدرج إلى حدّ السّاعة في امتحان شهادة البكالوريا فلِمَ لا يُزوّدُ المدرّس بكتاب مدرسي جديد يبنى على ما هو واقع حاليا في الميدان التّربوي ؟،توظف فيه مواضيع قواعد اللّغة بشكل أوفر في نشاط إحكام موارد المتعلّم وضبطها.

4- من حيث الكمّ والكّيف:

ما يلاحظ من خلال هذا التّمرين أنّ أسئلة قواعد اللّغة متنوّعة نوعا ما فقط (عيّن – أعرب-وظّف) لكنّها ليست كافيّة،ولم تُغَطِ كمّا وافرا من المهارات.

وهذا مثال ثان لوحدة تعليميّة بعنوان« خصائص شعر المنفى لدى الشّعراء الرواد في العصر الحديث (البارودي وشوقي نموذجا)»[1].

1- هيكلة التّمرين: وتتكوّن من جزأين،وهي ثابتة في جميع الوحدات التّعليميّة .

2- صيغ السؤال: جاء بصيغة واحدة وهو" وظف".

النصّ[2]:

سند شعري "لأحمد شوقي" متكوّن من أحد عشر بيتا مطلعه:

اختلاف اللّيل والنّهار يُنسى *** أُذكرا لي الصّبا،وأيّام أنسي.

الأسئلة :

1- البناء الفكري:

كلّ الأسئلة تعلّقت بمضمون النصّ وأفكاره.

2- البناء اللّغوي:

- في الأبيات 2،3،4،5 علاقة منطقيّة بين الجمل،بيّن هذه العلاقة،والأداة أو الأدوات التي حقّقتها،وأثر ذلك في المعنى،وتبيان الحالة الشعورية للشاعر.

- أدّت التشبيهات في النصّ وظيفتين جمالية ومعنويّة،بيّن ذلك مستشهدا بمثالين من النصّ.

[1] ينظر : كتاب اللغة العربية وآدابها – السنة الثالثة من التعليم الثانوي – ص 53.

[2] المرجع نفسه،ص 68.

- هل ترى أنّ لموسيقى القصيدة – وزنا وقافية – علاقة بالمضمون،والحالة النفسيّة للشاعر أم هي نتيجة لمحاكاة القصيدة القديمة ؟.

ثانيا : الوضعية الإدماجيّة :

- **الوضعية الأولى :** وأنت في بلاد الغربة،أكتب نصّا أدبيّا ... موظّفا مكتسباتك المعجميّة والنّحويّة والبلاغيّة التي تحتاج إليها .

- **الوضعية الثانية :** الحنين إلى الأوطان والأحبة أهمّ مضامين شعر المنفى،تناول هذا الموضوع بالدراسة مبيّنا:

- عوامل وملابسات هجره الشعراء.

- علاقة المنفى بشعر الحنين إلى الأوطان.

- مظاهر شعر الحنين إلى الأوطان مع تحليلها فكريا وعاطفيا وأسلوبيا.

3- قواعد اللغة العربية من خلال هذا التمرين:

إنّ هذه الوحدة التعليمية ضمت موضوعين في قواعد اللغة العربية هما:" نون الوقاية" و" المضاف إلى ياء المتكلم"،والملاحظ من خلال أسئلة البناء اللّغوي،أنّه لا يوجد سؤال واحد حول هذين الموضوعين.

على الرّغم من أنّ النصّ يحتوي على ألفاظ كثيرة تخدم موضوع "المضاف إلى ياء المتكلم" مثل : أنسي – نفسي – وطني – جفوني ... كما أن هناك كلمة – نازعتني – التي تخدم موضوع "نون الوقاية".

أمّا الوضعية الإدماجية،فقد سبق وأن أشرت إلى أنها غير مدرجة حاليا ضمن التمارين لهذا المستوى ، وحتىّ ولو أُدرجت مستقبلا،فالوضعيّة الأولى: ورَدَ فيها سؤال قواعد اللّغة مبهما،وغير محدّد،ولا يركّز على معرفة بعينها.

أمّا **الوضعيّة الثانية:** فقد جاءت خالية تماما من أسئلة قواعد اللّغة العربيّة وبالتالي فهي لا تحقّق هدف الإدماج.

وممّا تقدّم من أمثلة حول تمارين قواعد اللّغة،نلاحظ أنّها حقّقت إلى حدّ ما أهدافها في المستويين الأولى والثانية من التّعليم الثانوي،أمّا بالنسبة للسنة الثالثة فقد ارتبط هيكلها باختبار شهادة البكالوريا،وتفاوتت بين محقّقة للأهداف،في تمارين وحدة تعليميّة،ونسبيّة فقط في تحقيق الأهداف في وحدة أخرى،وبالاستعانة بالسادة الأساتذة،وذلك عن طريق سؤال موجه إليهم في الاستبانة الخاصة بهذا الرافد اللغوي،حول مدى تحقيق تمارين قواعد اللغة لهدف الترسيخ لدى المتعلم في نشاط إحكام موارد المتعلم وضبطها،و بعد تفحص الإجابات وتحليلها يمكن حوصلة هذه الدراسة – المختصرة- في الجدول الآتي:

الوحدة التّعليميّة	إحكام موارد المتعلم وضبطها				
	تمارين قواعد اللّغة		مدى تحقيق هدف ترسيخها وتثبيتها لدى المتعلّم		
	كافية	غير كافية	محقّقة للهدف	نسبية	غيرمحقّقة للهدف
ظاهرة المديح النبويّ والزّهد في عصر الضّعف		X		X	
خصائص النثر العلمي في عصر المماليك	X		X		
مظاهر التّجديد في الشّعر العربيّ الحديث		X		X	
انشغال الشعراء المعاصرين بقضيّة فلسطين		X		X	
قيّم الثّورة الجزائريّة		X		X	
مظاهر الحزن والألم عند الشّعراء المعاصرين		X		X	
خصائص فنّ المقال شكلا ومضمونا		X		X	
الفنّ القصصي:نشأته وتطوره وخصائصه	X		X		
خصائص الأدب المسرحي العربيّ المشرقي مضمونا وأسلوبا		X		X	
بعض خصائص المسرح الجزائري	X		X		

يوضّح هذا الجدول علاقة تمارين قواعد اللّغة العربيّة،في وحدة تعليميّة مقرّرة في المنهاج التّربوي،بحصّة إحكام موارد المتعلّم وضبطها،ومدى تحقيق هدف ترسيخ وتثبيت هذه القواعد اللّغويّة لدى المتعلّم.

وأشير هنا أنّ كلّ وحدة تعليميّة تتضمّن موضوعين،من مواضيع قواعد اللّغة العربيّة،وقد وضّحْتُ هذا من خلال المثالين السّابقين ،والمُلاحَظُ من خلال الجدول،أنّ تمارين قواعد اللّغة العربيّة في حصّة إحكام موارد المتعلّم وضبطها،غير كافية ولم تُغَطِ كمًّا وافرا من المهارات كما أنّها لم تحقّق إلى حدّ بعيد التّرسيخ والتّثبيت للمعارف لدى المتعلّم وهما يُعدّان من الأهداف الهامّة في التّمارين اللّغويّة.

ومن هذا المنطلق،فإنّه لمْ يبقَ أمام المدرّس،إلاّ اللّجوء إلى حصص الدّعم والاستدراك لتزويد المتعلّمين بأكبر عدد ممكن من التّمارين اللّغوية لأجل ترسيخ وتثبيت هذه المعارف لدى المتعلّم،وتدريبه على اكتساب الملكة اللّغوية الصّحيحة،وإكسابه مهارة الإبداع ،والقدرة على الإنتاج،وتدريبه على الرّبط والاستنباط وإثارة تفكيره نحو الغرض من تدريس قواعد اللّغة العربيّة،والوقوف عند نقاط الضّعف لدى المتعلم ومحاولة تقويمها،وعلاجها،ومعرفة الفوارق الفرديّة لدى المتعلّمين .. وغيرها، أو اللّجوء إلى حصص أسبوع « تسيير النشاطات بما يدلّ على تدارك التّأخر في النصّ الأدبي وروافده»[1]،وهي حصص خصّصتها الوزارة المعنيّة في التوزيع السّنوي ليستفيد منها المدرّس في استدراك التّأخر في البرنامج،وتسمى أيضا:« نشاطات الاستدراك والدّعم والتّقويم والإدماج»،إلاّ أنّ هذه الحصص خاصّة بجميع الأنشطة التّعليميّة (النصّ الأدبي وروافده،المطالعة الموجّهة،التّعبير الكتابي، المشروع)،وبالتّالي قد تكون غير كافية أيضا لهذا الغرض،باعتبارها أسبوع واحد كلّ ثلاثي دراسي.

كما أنّ هيكلة وطبيعة بناء هذه الحصّة كما أشرتُ سابقا هي موافقة لطبيعة بناء اختبار شهادة البكالوريا،وينقصها تمرين "التّقويم النّقدي" المُدْرَج في اختبار شهادة البكالوريا "للشُّعَبِ الأدبيّة".

ويبقى السّؤال مطروحا لِمَ لمْ يُدرج هذا التّمرين الهامّ في نشاط إحكام موارد المتعلّم وضبطها علما أنّ سلّم تنقيطه أربع نقاط في اختبار شهادة البكالوريا أو الاختبارات الفصلية أثناء السنة الدراسية .

[1] ينظر : وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي – مواد التعليم العام – وزارة التربية الوطنية،جوان 2008،ص 56.

- وأودّ الآن أن أشير إلى ما ورد في دليل اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان شهادة البكالوريا حول طبيعة هذا الاختبار لأبين مدى تقاربه من نشاط إحكام موارد المتعلم وضبطها،وقد اخترت لذلك مثالا حول هيكلة الاختبار في شعبتي "آداب / فلسفة ولغات أجنبية" .

طبيعة اختبار اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا[1] جميع الشعب:

آداب / فلسفة – لغات أجنبية - علوم تجريبية – رياضيات–تقني رياضي– تسيير واقتصاد

- اختبار اللغة العربية وآدابها يكون نوعيا خاصا بالنسبة لشعبتي الآداب والفلسفة،واللغات الأجنبية،ويكون مشتركا بين الشعب الأخرى (علوم تجريبية،رياضيات،تقني رياضي،تسيير واقتصاد) .

هيكلة الاختبار في شعبتي الآداب والفلسفة،واللغات الأجنبية:

تتكون الهيكلة من جزأين :

الجزء الأول : (14 نقطة) :ينطلق من سند شعري أو نثري من مقرر السنة الثالثة من التعليم الثانوي،يطالب المترشّح بدراسته من حيث :

1- البناء الفكري : ويتضمن أسئلة دقيقة ومتدرجة ذات صلة وثيقة بمضمون النص،تهدف إلى تقييم استيعاب المترشح أبعاد النص الفكرية والأدبية .

2- البناء اللغوي : ويتضمن الجوانب الآتية :

أ- دراسة الظواهر النحوية والصرفية في علاقتها بالبناء الفكري .

ب- دراسة الظواهر البلاغية مع إبراز وظيفتها وقيمتها الجمالية .

ج- دراسة الظواهر العروضية إذ كان النص شعرا .

[1] دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا،وزارة التربية،الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات،أكتوبر 2008،ص 05 .

3- التقويم النقدي للنص : يصدر المتر شح أحكاما نقدية ذات صلة بالبناء الفكري والبناء اللغوي .

الجزء الثاني : (06 نقاط)

يختار المترشح إحدى الوضعيتين الإدماجيتين الآتيتين :

الوضعية الأولى : وضعية ذات دلالة تمثل خصائص الأنماط التعبيرية المقدرة في منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي،يبرز فيها المترشح كفاءته الفكرية واللغوية .

الوضعية الثانية : وضعية ذات طبيعة فكرية أو نقدية يستثمر فيها المترشح معارفه المتعلقة بنصوص المطالعة الموجهة والنصوص التواصلية المستعملة في السنة الثالثة ثانوي .

- علما أن الاختلاف في هيكلة الاختبار،بين الشعب الأدبية،والشعب العلمية يكمن في – سؤال (التقويم النقدي) الخاص بشعبتي (آداب /فلسفة ولغات أجنبية) وهو غير مدرج في أسئلة الشعب العلمية .

د/ واقع الوسائل التعليمية في تدريس رافد قواعد اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي:

« تعد الوسائل التعليمية جزءا لا يتجزأ من المناهج الدراسية،فهي كما تؤكد البحوث والتجارب،وسائط تربوية،وأدوات توضيحية مفيدة جدا،وبخاصة إذا أحسن المربون اختيارها وتوظيفها »[1]،فبالإضافة إلى مساهمتها الايجابية في تثبيت وترسيخ المعلومات،وتسهيل عملية استرجاعها،فهي توضّح المفاهيم،وتشخّص الحقائق،وتوفّر الجهد والوقت،فتجعل المفاهيم والمعارف المجرّدة لدى المتعلمين محسوسة،والمعقّدة بسيطة..ولذا يرى بعض اللسانيين«أنّ أحسن الطرق التربوية لتحصيل قواعد اللّغة النظريّة،هي التي تقدّم معلوماتها وقواعدها،وقوانينها على شكل رسوم بيانيّة بسيطة يشار فيها إلى العلاقات والعمليات بالرموز»[2]،« والجداول والسهام والأقواس والمشجّرات»[1]'والألوان وغيرها،وهي «لازمة

[1] أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة،المرحلة الأساسية الدنيا : د/ عبد الفتاح البجة،دار الفكر، عمان (دون طبعة)،2000،ص 594 .

[2] أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية : د/ عبد الرحمن الحاج صالح،ص 72.

لجميع المواقف التعليمية؛لأنها تجلو الخبرة،وتوضحها،وتجعلها ليست بقاصرة على مجرد النقل اللفظي،بل تبرزها في مجال من مجالات العمل المباشر،الذي يعتبر من أمثل الطرق وأقومها في اكتسابها وإدراكها.. فهذه الوسائل تجذب انتباه المتعلم،وتجعله ينفعل بالخبرة،ويتفاعل معها،فيتم لديه الإدراك السليم لها،والاهتمام بها،فيستمر تذكّره لها ويدوم نشاطه في ميدانها»[2].

ولقد ورد في منهاج اللّغة العربيّة للسنة الثالثة من التّعليم الثانوي«أنّ استخدام الوسائل التّعليميّة على اختلاف أنواعها بطريقة فعّالة ومحكمة يساعد على تحقيق عائد تربوي هام يتعذّر بلوغه في غياب الوسائل التعليمية الإيضاحية في كثير من الأحيان،والوسائل المطلوبة في تنفيذ هذا المنهاج تتطلّب ما يأتي:

- الوثيقة المرافقة للمنهاج - كتاب التلميذ المترجم لهذا المنهاج .

- دليل الكتاب المدرسي الخاص بالأستاذ»[3].

والسؤال المطروح هنا،ما هو واقع الوسائل التّعليمية المعينة،والمستخدمة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة في المرحلة الثانوية؟.

إنّ الوسائل التعليميّة المستخدمة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة في واقعنا المدرسي تقتصر على الكتاب المدرسي،والسبورة والأقلام،وقد يستعين بعض المدرسين بمراجع موازية وموافقة للبرنامج الجديد لتسيير درسه،وتقديم المعارف للمتعلمين،لكن عدم توفر الكتاب المدرسي الجيد شكلا،وأحيانا مضمونا،قد يمثل صعوبة كبيرة يواجهها مدرّس اللّغة العربيّة في تدريس هذا الرّافد اللّغوي ولقد أشرتُ فيما سبق لواقع الكتاب المدرسي.

إنّ النّقص الواضح في استخدام الوسائل المعينة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة لا يقتصر على الكتاب المدرسي فحسب،بل نلمس – أيضا – فقرا في التقنيات والوسائل على مستوى

---

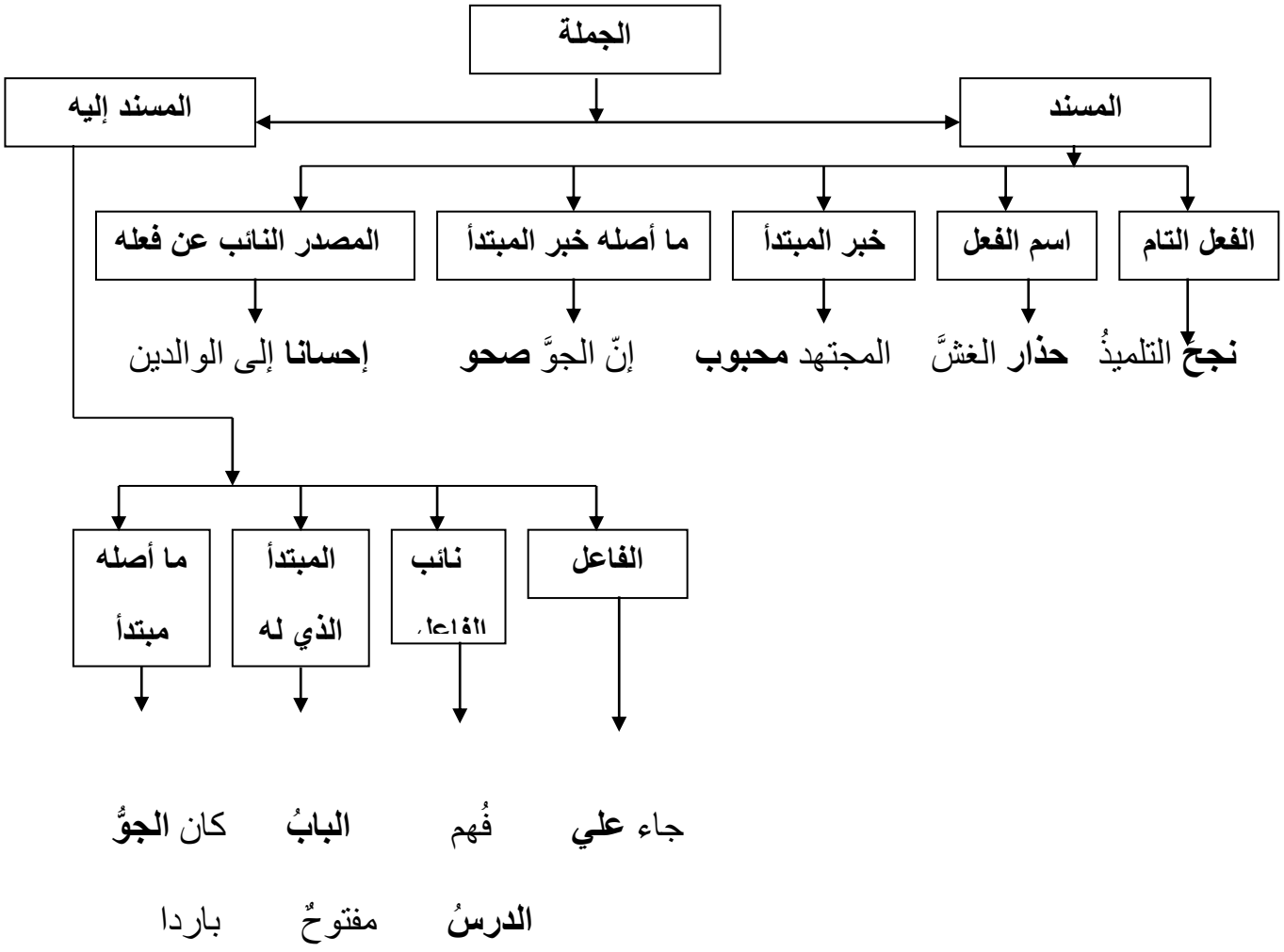
[1] – l'enseignement et la diversité des grammaires , Frédéric François , Hachette , Paris , 1974 , p209 .219

[2] فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية : د/ محمد صالح سمك،ص 601.

[3] منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي - العام والتكنولوجي – (اللغة العربية وآدابها)،ص 21.

الفعل البيداغوجي داخل القسم[1] ،وأمام هذا الفقر في الوسائل التعليمية،فالحاجة والضرورة تحتّم على المدرّس باعتباره أهمّ العناصر في الوسط التربوي،أنْ يبحث عن الوسائل التي تساهم في تسهيل وتبسيط تدريس هذه الرافد اللّغوي؛ليبلغ إلى الأهداف المرجوّة التي خطّط إليها ويرمي إليها المنهاج المدرسي .

إنّ عنصر التّرسيخ والتثبيت لقواعد اللّغة العربيّة لدى المتعلم،وإكسابه الملكة اللّغويّة الصحيحة وفتح المجال أمامه للإبداع والإنتاج،تعدّ من بين أهمّ الأهداف المرجوّة لدى المدرّس،فماذا يمنعه من إعداد بعض الجداول البسيطة أو بعض الرسومات التي تلخّص القاعدة النّحويّة أو الصرفيّة أو القواعد الأساسية المستهدفة من الدرس،وتوضّح التّرابط بين العناصر،كأنْ يختم موضوع « المسند والمسند » بمخطط كالآتي :



[1] ينظر : – Marie ;l'enseignement de la grammaires en classe de français langue étrangère christiane fougerouse ; ELA ; Didier N° 122 , Paris , p 174

مع تلوين المسند والمسند إليه في كل مثال من الأمثلة السابقة بلون واضح، واعتقد أنها وسيلة تربوية بسيطة لا تحتاج إلى عناء من طرف المدرس،وتوفر الوقت وهي أكثر فعالية للترسيخ والفهم والاستيعاب لدى المتعلمين من الطريقة التقليدية حول كتابة القاعدة على السبورة.

ومن هذا المنطلق،فإنّ مدرّس اللّغة العربيّة،هو بحاجة ماسة إلى وسائل تعليمية معينة تجعله يقدم هذا الرافد اللغوي بأقل جهد،وأوفر وقت،وأكثر فعالية،لا سيما في وقتنا المعاصر الذي سيطرت فيه التكنولوجيا والمعلوماتية،ووسائل الاتصال المحيطة بنا،من جميع الجوانب وفي جميع المجالات،فَلِمَ لا نفكر في استغلال هذه التقنية المعاصرة في واقعنا المدرسي؟.

وبعد هذا الملخص لواقع تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة الثانوية، أنتقل إلى أهداف تدريس هذا الرّافد اللّغوي.

ذ/ أهداف تدريس قواعد اللّغة العربيّة:

لقد ورد في منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي،أنّ الأهداف التي يصبو إليها هي:«التثبيت والترسيخ،حيث الغرض الأسمى من تدريس القواعد هو تمكين المتعلم من التعبير السليم الواضح،وفق هذه القواعد في جميع الحالات الخطابية،وأن تساعده على تحليل النص،وفهم الصيغ والتراكيب الموظفة فيه،والسبب الذي دفع المؤلف لاستعمالها .. ويمكن إيجاز أهمية درس النحو والصرف في هذا المستوى،بتحقيق المتعلم للملكات الآتية:

1-« **الملكة اللّغويّة**:حيث يتمكّن المتعلّم من خلالها،من إنتاج وتأويل عبارة لغوية،ذات بنيات متنوعة،ومعقّدة في عدد كبير من الموافق التواصليّة المختلفة.

2- الملكة المعرفيّة:وتتمثل في الرصيد المعرفي المنظم،الذي يكسبه المتعلم من خلال اشتقاقه معارف من العبارات اللّغويّة،والأنساق النحوية،يخزّنها ويستحضرها في الوقت المناسب؛ليؤوّل بها التراكيب اللغوية.

3- الملكة الإدراكيّة:وتمكّن المتعلّم،من إدراك حقيقة وظائف النحو؛ليشتق منه معارف يستثمرها في إنتاج النص وتأويله.

4- الملكة الإنتاجيّة:وتمكّن المتعلّم،من إنتاج الأثر الفكري،والفني باحترام قواعد التعبير السليم،ومنها قواعد النحو والصرف »[1].

إنّ ما يطمح إليه منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي،من أهداف مرجوة لدى المتعلم،تكْمُنُ أساسا في تناول قواعد اللغة العربية،تناولا وظيفيا نافعا؛بغية تقويم اللّسان وسلامة الخطاب من الخطإ،وعليه لم يعدْ تدريس هذا الرافد،كقواعد نظرية جافة تحفظ عن ظهر قلب،ولكن كمثل وأنماط علميّة تكتسب بالتدريب والتمارين باستمرار.

إنّ تدريس قواعد النّحو والصّرف من منظور المقاربة بالكفاءات،يستلزم النظر إلى هذا الرّافد اللّغوي على أنّه يمكّن المتعلّم من الملكة اللسانية الصحيحة،ومنه فالهدف من تدريسه يتحقّق بإكساب المتعلّم ملكة تبليغية مشافهة وكتابة،بحسب ما تقتضيه الظروف والأحوال المختلفة،وإدراكا لهذا المبدإ يدرّس هذا الرافد ليجعل المتعلم قادرا على:

1ـ التعبير الفصيح الصحيح الذي يراعي قواعد النحو والصيغ وأوجه الدلالة في الألفاظ والأساليب.

2ـ تقبل الخطاب وتبليغه من خلال تشكيل رموزه وتفكيكها بحسب ما تقتضي ظروف التخاطب سواء أكان الخطاب منطوقا أو مكتوبا.

3- تنويع صيغ الخطاب بما يناسب المقام.

وهكذا تتلخص وظيفة قواعد اللغة في ثلاث قدرات هي:

القدرة اللسانية والقدرة التواصلية والقدرة التعبيرية.

وهذه القدرات إنما تتحقق بالأهداف الآتية:

أ- الإلمام بأساليب التبليغ والتخاطب واستعمال عبارات محددة للتعبير عن أغراض بعينها وعدم الاكتفاء في التعبير بأسلوب واحد أو صيغة واحدة على الموضوع أو الفكرة التي تمثل محور الدّرس.

[1] منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي،الشعبتان: – آداب وفلسفة - لغة أجنبية:وزارة التربية الوطنية،اللجنة الوطنية للمناهج،مارس 2006،ص 08.

ب- تنمية القدرة على التعبير مشافهة وكتابة وتعزيزها بالتدريبات الشفوية والكتابية .

ج- دعم المعارف اللغوية وربط علاقاتها ببعضها ربطا منطقيا والعمل على تنمية قدرات التلاميذ على التعبير السليم وعلى تمييز الخطأ من الصواب وتزويدهم بالمعاني والتراكيب اللغوية الصحيحة.

د- تعزيز القدرات التخاطبية التي تم اكتسابها والعمل على إجادة استعمال اللغة العربية الفصيحة في أداء أنواع الخطاب المختلفة بصورة تدل على معرفة حقيقية بالأفكار والقضايا المعبر عنها .

هـ - تعميق ثروة التلاميذ اللغوية بما يدرسونه من أحكام نحوية تساعدهم على إدراك دقائق المعاني اللغوية .

و - زيادة قدرة المتعلمين على تنظيم معلوماتهم ونقد الأساليب اللغوية يسمعونها أو يقرؤونها،لأنّ دراسة النحو تقوم على تحليل الألفاظ والجمل والأساليب وإدراك العلاقات بين المعاني والتراكيب اللغوية والفروق بينها[1].

ز- تزيل ما علق في أذهان المتعلمين من أن قواعد النحو صعبة، باقتصارها على الأحكام العملية ذات صلة بلغتهم المنطوقة والمكتوبة[2].

«وبهذا الأسلوب في التعامل مع قواعد النحو،يتخلص المتعلّمون من عناء حفظ الأحكام النحوية والصرفية الكثيرة التي لا يجنون منها إلا تعبا وإرهاقا،والتي حفلت بها مناهج البيداغوجيا التلقينية دون تمييز بين ما هو ضروري منها وما هو غير ضروري بالنسبة للمتعلم.

وعلى العموم،يتناول نشاط قواعد النحو والصرف،كغيره من النشاطات الرافدة في ظلّ المقاربة النصيّة،خدمة لفهم النصّ وبناء المعنى»[3].

---

[1] ينظر:المناهج والوثائق المرافقة :السنة الثانية من التعليم الثانوي،ص 36 - 37.

[2] ينظر:منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي،ص 27.

[3] ينظر: المرجع نفسه ،ص 27.

وعليه فإنّه ينبغي علينا كيْ ندرّس رافد قواعد اللغة العربية،وفق المقاربة بالكفاءات بنجاح،أنْ نتّخذ المقاربة النصيّة كطريقة بيداغوجية،وأنْ نحسن استخدامها،مع تطبيق مقاربة الإدماج،وكذلك الأساليب الناجعة لتسهيل عملية التدريس،مثل حسن استخدام آلية التّقويم بأنواعه المختلفة،مع الاهتمام بتطوير أداء مدرس اللّغة العربيّة،وتطوير الوسائل التربوية،واتّباع ما ورد في المنهاج المدرسي؛باعتباره وثيقة رسمية من طرف الوصاية.

ثالثا:الآفاق العلميّة المطلوبة والمرجوّة والمستهدفة من تدريس رافد قواعد اللّغة العربيّة للسنة الثالثة من التّعليم الثانوي:

من خلال ما تقدّم حول صعوبات تدريس قواعد اللغة، والاجتهادات المطروحة والمبذولة من طرف الباحثين، وواقع تدريسها في مرحلة التّعليم الثانوي.

أودّ التّطرّق في هذا المبحث، إلى أهمّ الآفاق العلمية المطلوبة والمرجوة من طرف الباحثين والمختصين في ميدان التدريس حول تدريس رافد قواعد النحو والصرف لمستوى السنة الثالثة الثانوية .

أ/المحتوى النّحوي والصّرفي المطلوب في تدريس رافد قواعد اللّغة العربيّة في السنة الثالثة من التعليم الثانوي:

إنّ أبواب النحو والصرف عديدة،لا يمكن أنْ تدرّس كلّها لمتعلّم السنة الثالثة من التعليم الثانوي،فجزء منها،قد تناوله في المراحل السابقة،وجزء آخر يتناوله في المرحلة الجامعية- وهذا طبعا- للمتعلمين الذين يوجهون إلى أقسم اللغة العربية،ومن هنا ينبغي أن يقدّم للمتعلم ما يتوافق مع سنّه وقدراته،وحاجاته ومعلوم أنّ متعلمي الأقسام النهائية فرعان: الفرع الأوّل وهو الفّرع الأدبيّ،والمتمثل في شعبتي (آداب / فلسفة ولغات أجنبية) وأمّا الفرع الثاني فهو الفرع العلميّ،والمتمثل في الشعب (الرياضيات،العلوم التجريبية،تسيير واقتصاد،تقني رياضي)،ومن هنا « يجب التمييز بين التخصصين،إلا أنه في كليهما لا يمكن لجوهر المادة أن يغفل إلاّ أنّ أصحاب التوجيهات الأدبية ينبغي أن يعمّق لهم في الدراسة أكثر من غيرهم من ذوي التخصّص العلمي المقابل،وفي هذه المرحلة ينبغي أن تكون التطبيقات النحوية والصرفية هي الأساس المعتمد أكثر من الدراسات النظرية لكلا التخصصين،إلا أنها تكون

أكثر كثافة في التوجهات الأدبية مع إضافة حصة نظرية لذوي التخصصات الأدبية»[1]،وهذا ما أشرتُ إليه سابقا حين ذكرت المحتوى التعليمي الخاص بالشعب الأدبية،والشعب العلمية

ومن هذا المنطلق ينبغي أنْ يراعي المنهاج والمقرّر الدراسي ما يحتاج إليه المتعلم لصقل لسانه وقلمه من فاحش اللّحن،لأنّ قواعد النحو والصرف ليست هي الكلام نفسه،ومن هنا ينبغي أن تستخدم بقدر حاجة اللغة منها وفائدتها لها،فإن تحقق ذلك كانت مقبولة مستساغة من طرف المتعلم،أما إذا تجاوزت الحاجة والفائدة إلى الإكثار والإفراط دون حاجة،فتكون حينها عبثا في ذاتها،حيث يصعب فهمها واستيعابها،وربما أدى الأمر إلى نفور المتعلمين من اللغة العربية نفسها[2]،لأن اختيار موضوعات قواعد النحو والصرف « لا يتمّ على أساس موضوعي،وإنّما تختار هذه الموضوعات في الأغلب والأعمّ،بناء على الخبرة الشخصيّة،والنظرة الذاتية لأعضاء لجان وضع المناهج»[3].

مما جعل موضوعات المنهج في حالة تغير مستمر وهذا ما وقع في مناهجنا المدرسيّة « فمنهج التدريس بالأهداف الإجرائية »احتوى على موضوعات في غاية الأهمية،كعمل اسم الفاعل واسم المفعول،وأسماء الأفعال،والاسم الموصول وصلته،وأسماء الاستفهام وغيرها من المواضيع التي حذفت،وحلّت محلها مواضيع أخرى في « منهج التدريس بالكفاءات » مثل « نون الوقاية »،و« أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق» و« البدل وعطف البيان » وغيرها،«لذا ينبغي أن نفكّر في تغيير الأساس الذي يقوم عليه اختيار قواعد النحو والصرف المقررة،بحيث يتعلم التلميذ ما يحتاج إليه فعلا،لا ما يرى النحاة أنه ضروري لفهم الظاهرة اللغوية وتحليلها»[4]،وعلى سبيل المثال لا الحصر « فموضوع نون الوقاية » - أرى – أنّه ينبغي أنْ يقدّم في المستويين الأولى والثانية الثانوية،بدل من تقديمه في مستوى السنة الثالثة الثانوية،أضفْ إلى ذلك،كيف يُسوي المنهاج في الحجم الساعي بين هذا الموضوع و موضوع « إعراب إذ وإذا وإذن وحينئذ » أو« إعراب لو– لولا – لوما ومعانيها » أو موضوع

[1] النحو العربي بين الأصالة والتجديد:د/ عبد المجيد عيساني، مرجع سابق،ص 297.
[2] ينظر : تدريس فنون اللغة العربية : د/ علي أحمد مدكور،ص 291.
[3] طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية : د/ محمود رشدي خاطر،دار المعرفة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة،القاهرة،مصر، (د - ط)،1981،ص 235.
[4] تدريس فنون اللغة العربية : د/ علي أحمد مدكور،ص 292.

« أحكام الحال والتمييز وما بينهما من فروق » وغيرها من الموضوعات؟، التي تحوي قواعد جزئيّة هامة يحتاج إليها المتعلّم.

ب/شروط اختيار الأمثلة النّحويّة والصّرفيّة:

من المعلوم أنّ الأمثلة هي جزء لا يتجزّأ من درس قواعد اللغة العربية،وأنّ لكلّ قاعدة نحوية أو صرفية مثال تقوم عليه،ومهما كانت الطرق المستعملة في تدريس قواعد اللغة،سواء أكانت قياسية أم استقرائية أم طريقة النص .. أم غيرها فهي لا تخلو من المثال أو الشاهد[1]لسير مراحل الدرس.

« والمتتبّع للأمثلة الواردة في صفحات أمهات كتب النّحو،وما ألّف بعدها في القرون التّاليّة للعهد الأوّل،سيقف على ما لا يدع مجالا للشكّ،أنّ الضرورة قد حانت لتجديد أغلب الأمثلة لدواع عديدة نذكر منها ما يلي:

- أنّ المثال ينبغي أنْ يكون ابن عصره ووليد بيئته عملا أن يتفاعل معه الدارس بالقدر المطلوب.

- كما ينبغي أنْ يكون ذا قيمة من القّيم التي ينبغي تحقيقها في أيّ مجتمع من المجتمعات سواء أكانت القّيم دينيّة أمْ أخلاقيّة،أم وطنيّة أم قوميّة أم إنسانيّة أم غير ذلك من القّيم الفاضلة.

- كما ينبغي أن يكون واضحا لا تعقيد فيه،يؤدي إلى تحقيق الهدف المطلوب وهوإيصال الحكم والقاعدة إلى الدارس.

- وأنْ يكون مصوغا صياغة جيدة مشدودا إلى الواقع لا تصنع فيه »[2].

هذه بعض الشّروط التي ينبغي أنْ تتوفّر في اختيار الأمثلة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة،فلنترك تلك الأمثلة المكرّرة نحو: (ضربَ عيسى موسى) أو(جاء عمرُ) أو(زيدٌ قائمٌ).. وغيرها.

[1] ينظر:النحو العربي بين الأصالة والتجديد:د/ عبد المجيد عيساني،ص 313.
[2] النحو العربي بين الأصالة والتجديد:د/ عبد المجيد عيساني ،ص 314.

ولنستعنْ بالشّواهد القرآنية،أو الأحاديث النبويّة الشريفة أو الشعر العربي الفصيح أو الأمثلة القريبة من واقع المتعلّم.

«إنّ المثال الذي ينبغي أنْ يُعتمد يجب أنْ يحقّق جملة من الأهداف في حياة الفرد والمجتمع وأن يحقّق فهم القاعدة فهما جيّدا بعيدا عن أيّ تعقيد،وذلك من خلال السياق الذي يرد فيه المثال المقصود،كما يجب أن يحقق المثال قيمة في نفس الدارس تساهم بشكل من الأشكال في تقويمه وإصلاحه وبنائه كفرد صالح للحياة وأن يحقق في التلميذ تنمية الذوق الفني الذي تتحلى به اللغة العربية..»[1].

وهذا على سبيل المثال لا الحصر أنموذج من الشواهد القرآنية والشعرية في درس «لو-لولا-لوما ومعانيها».

- يقول تعالى:«**وَلَو كُنْتَ فَظّاً غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ**»[2].

- يقول تعالى:«**يَوَدُّ أَحَدُهُمْ لَو يُعَمَّرُ أَلْفَ سَنَةٍ**»[3].

- يقول تعالى:«**وَقَالَ الَّذِينَ اتَّبَعُوا لَو أَنَّ لَنَا كَرَّةً فَنَتَبَرَّأَ مِنْهُمْ كَمَا تَبَرَّأُوا مِنَّا**»[4].

- قال عمر رضي الله عنه:«**لَوْ غَيْرُكَ قَالَهَا يَا أَبَا عُبَيْدَة..**»[5].

- وقال الشاعر:لولا المشقّة ساد الناس كلّهم *** الجودُ يفقر والإقدام قتّال[6].

فهذه شواهد قرآنية يستطيع بواسطتها المدرس الوصول إلى بعض معاني لو ولولا وإعرابها،ونفس الشيء يقال على قول الشاعر،وقول عمر (ض) وهي في نفس الوقت ذات قيمة في نفس المتعلم.

---

[1] المرجع نفسه،ص 315.
[2] سورة آل عمران : الآية 159.
[3] سورة البقرة : الآية 96.
[4] سورة البقرة : الآية 167.
[5] ينظر : الجديد في الأدب – السنة الثالثة من التعليم الثانوي – احمد حبيلي،دار الشريفة للطباعة والنشر والتوزيع،(د - ط)،2007،ص 119 – 124.
[6] الجديد في الأدب – السنة الثالثة من التعليم الثانوي – احمد حبيلي:ص 119-124.

وللإشارة هنا أن هذه الشواهد المتفرقة يلجأ إليها المدرس حينما لا يجد نصا متكاملا يستوفي المعاني الأساسية للو ولولا .ومن هذا المنطلق « فإن الذي ينبغي أن يسود في الأمثلة والنصوص التي تتخذ وسيلة لتثبيت القواعد النحوية وترسيخها هو:

- الاعتماد على الاستشهاد بالقرآن الكريم بجميع القراءات التي أقر العلماء صحتها،ولا بأس من التركيز على قراءاتي ورش وحفص بصفتهما القراءتين الأكثر انتشارا بين الأمم والأقوام .

- والاستشهاد بأحاديث الرسول (ص) الصحيحة التي ضبطها العلماء .

- والاستشهاد بالشعر والنثر القديم والحديث منه،عندما يكون هادفا وذا صياغة جيدة .

- والاعتماد على النصوص الأدبية التي تعكس الواقع المعيش،وتصوره على أحسن حال لأن ذلك يضمن للدارس أن يتفاعل مع النص تفاعلا جيدا، وان يستثمره في حياته العملية»[1].

ومن هنا ينبغي أن نراعي في اختيار أمثلة قواعد النحو والصرف الأسس الآتية:

1/ إن الأساس في قواعد اللغة أن تكون وظيفية عملية،«إذ لا فائدة من حفظ المعلومات وترديدها،فهي ليست غاية في حد ذاتها،بل إنها وسيلة وأداة للممارسة وتطبيق ما يتعلمه المتعلم داخل المدرسة،فلا فائدة من التعليم إذ لم ير أثر ذلك من خلال صحة نطقه وسلامة عبارته،وإدراكه للأمور،وحله للمشكلات التي تواجهه»[2].

«أمّا أن تنحوَ القواعد نحو الأحكام غير العملية التي تبحث في التعليلات والفلسفات،فإن ذلك لا يغني المتعلمين في شيء»[3]،ومن هنا «فالأساس الأول في الاتجاه نحو المعالجة الصحيحة لقواعد اللغة أن يكون النحو الوظيفي هو أساس بناء المنهج،ونعني بذلك أن نتخير من النحو ماله صلة وثيقة بالأساليب ودلالتها على المعاني وما كان سهل الإدراك والفهم

[1] النحو العربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 316.
[2] تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة : د/ ظبية سعيد السليطي،ص 114.
[3] النحو العربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 329.

بالنسبة لأواخر الكلمات،ثم ربط ذلك كله بالأساليب الجارية في كتابات الناس وقراءاتهم في الصحف والمجلات والكتب وما إلى ذلك»[1].

2/«إنّ الأمثلة والشواهد يجب أن تؤدي دورها الإيجابي في تكوين الناشئة ولا يكون ذلك إلا باحترام قيمة النصوص المختارة»[2].

3/«إنّ أفضل أسلوب في تدريس قواعد اللغة العربية هو الأسلوب الطبيعي الذي يعتمد على ممارسة اللغة استماعا،وكلاما،وقراءة ،وكتابة،وعلى هذا الأساس فالاستعمال كما يقول ابن خلدون،ومحاكاة الأساليب اللغوية الصحيحة والتدريب عليها تدريبا متصلا هو الأسلوب الأمثل في تدريس قواعد اللغة»[3].

كما أنّ قواعد اللغة « يجب أنْ تسلك طريقها الطبيعي في تعليمها للناشئة وذلك بمختلف الأنشطة الأخرى التي يمارسها التلاميذ داخل الصفوف،وفي مختلف التحركات داخل المؤسسات التربوية»[4].

4/ إنّ المادة النحوية والصرفية« المطلوبة ينبغي أن تكون متكاملة غير مجزأة،شاملة لعناصرها غير منقوصة،وعليه وجب أن يعاد إليها علم المعاني الذي لا ينفصل بحال عن القواعد النحوية ... فكلّ القواعد النحوية دون استثناء إنّما هي في الحقيقة معاني محمولة في ألفاظ وتراكيب،وكلما اختلف تركيب عن آخر دل ذلك على اختلاف معنى عن آخر..»[5].

إنّ المحتوى التعليمي المطلوب في تدريس قواعد النحو والصرف لمستوى السنة الثالثة الثانوية،لا يمكن أنْ يحقق الأهداف المرجوة إلاّ إذا أعددنا المدرّس الكفء،القادر على تأدية هذه المهمّة على أكمل وجه،وعملنا على تطوير أدائه التربوي .

واستجابة لما تقدم من دور مدرس اللغة العربية وحال أدائه،والحاجة الملحة إلى تطويره ظهرت اتجاهات عديدة في تطويره.

---

[1] تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية : د/ محمد صلاح الدين مجاور،ص 403.
[2] النحو العربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 329.
[3] تدريس فنون اللغة العربية : د/ علي أحمد مدكور،ص 293.
[4] النحو العربي بين الأصالة والتجديد :د/عبد المجيد عيساني،ص 329.
[5] المرجع نفسه ،ص 330.

ت ـ تطوير مدرس اللغة العربية وطرائق إعداده ومنها[1]:

1- اتجاه التّكامل وتواصل الإعداد قبل الخدمة وأثنائها :

فإعداد مدرس اللغة العربية وتطويره بموجب هذا الاتجاه،يجب أن يستمر مع المدرس مادام يمارس مهنته،ولا يتوقف على ما قبل الخدمة،وهو يتأسس على التربية المستمرة وظهر هذا الاتجاه في ستينيات القرن الماضي في المجال التربوي،وهناك دعوات في مجال التدريب بعد التخرج بحيث يمضي المدرس مدة في ممارسة المهنة تحت التدريب .

2- الاتّجاه القائم على الكفايات:

وقد ظهر هذا الاتّجاه في السبعينيات من القرن الماضي،رافضا كون المدرس القدير والكفء هو ذلك المدرس الذي ألّمَ بالمعلومات المراد منه توصيلها إلى المتعلمين،وهذا الاتّجاه يعتمد الكفايات أساسا لإعداد المدرس،وبموجبها أصبح مطلوبا منه تحديد المرامي التي يسعى إلى تحقيقها،ووضع الخطط الكفيلة بذلك.

3- اتّجاه الإعداد القائم على أساس المهارات:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الكفايات المعرفية غير كافية للمدرس،إنما يجب أن تسند بكفايات أدائية،أي قدرته على ممارسة المعرفة داخل القسم.

ويستدعي هذا الاتّجاه تحليل عمليّة تدريس قواعد اللغة العربيّة بحيث تكون فعّالة وجيّدة،وتحقّق الأهداف المرجوّة،وذلك إلى مجموعة من المهارات أو الكفايات الأدائية التدريسية ثم يعد المدرس للتمكن من أداء كل كفاية أدائية،وممارستها ليكون ناجحا فعالا .

ولكن كيف ينجح هذا البرنامج ونستطيع تطبيقه على الواقع التربوي؟ تتطلب الإجابة على هذا توافر مجموعة من القضايا أهمّها[2]:

أ – ربط مؤسسات الإعداد بالمدرّس التي يعمل فيها المتدرب بعد تخرجه وتبادل المعرفة بين تلك المؤسسات والمدرس حول ما تريده المدرسة من المدرس،وخصوصية قواعد اللغة

[1] ينظر:تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية : د/ محسن علي عطية،ص 45.
[2] ينظر : تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية : د/ محسن علي عطية ،ص 46.

العربية،وأهداف تدريسها،وتطلعها على المستجدات (طرائق- منهج) حول هذا الرافد اللغوي مثلا .

ب- ينبغي ربط برامج الإعداد قبل الخدمة،وبرامج الإعداد والتطوير في أثنائها .

ج- ينبغي الربط بين ما تلقاه المتدرب نظريا حول مادة اللغة العربية وبين تطبيقها عمليا داخل القسم .

ومن هنا ينبغي توفر المعايير اللاّزمة لأداء مدرسي اللّغة العربيّة فالمدرّس يعدّ حجر الزاوية في العملية التعليمية / التعلمية،فبتحسن أدائه وتطويره تتحسن هذه العملية،ومن بين

ث ـ المعايير التي ينبغي أن تتوافر في مدرس اللغة العربية ما يلي[1]:

1- أن يكون قادرا على نطق الحروف وإخراجها من مخارجها الصحيحة،حتى تتم عملية التواصل اللغوي الجيد بينه وبين المتعلم.

2- أن يكون قادرا على تحبيب اللغة العربية وقواعدها للمتعلمين،وهذا يتطلب أن يكون هو نفسه محبا لها،ومدافعا عنها ،معتزا بها،جاعلا كل صعب منها سهلا ميسورا،في متناول جميع المتعلمين،في قاعة التدريس،وخارجها .

كما ينبغي عليه أن يعد برنامجا مخططا له،لتقديم درس قواعد اللغة كما يلي :

أ- التّخطيط والإعداد لتدريس قواعد اللّغة العربيّة[2]:

- تحضير التوزيع السنوي،اعتمادا على المنهاج المدرسي،ودليل الأستاذ والكتاب المدرسي،يوزع فيه مواضيع قواعد اللغة بين أشهر السنة الدراسية مراعيا رزنامة العطل والاختبارات الفصلية .

- يذكر ويحدد الأهداف العامة لهذا الرافد اللغوي في الخطة السنوية .

- تحضير مذكرة لكل موضوع من مواضيع قواعد اللغة يذكر فيها الأهداف السلوكية (الخاصة) المطلوب تحقيقها .

[1] ينظر : الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية : د/ محسن علي عطية،ص 183.
[2] ينظر : تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية : د/ محسن علي عطية،ص 207 - 208.

- تحديد الوسائل التعليمية المعينة التي يستعملها في الدرس .

- تحديد الطريقة أو الطرائق المناسبة لطبيعة الموضوع المعالج .

- يحدد أسلوب التقديم للدرس .

- يكتب القاعدة النحوية أو الصرفية مصوغة بإيجاز ووضوح .

- يضع خطة للتطبيقات الشفهية التي يمارسها أثناء الدرس .

- يضع خطة لحل التمارين،ويوزع الوقت المخصص للحصة بين خطوات الدرس .

ب- التّقديم :

- جلب انتباه المتعلمين بالبدء بالوضعية المشكلة .

- كتابة عنوان الموضوع بخط واضح،وقد يتركه بعد صياغة القاعدة حتى يشد انتباه المتعلمين،ويثير رغبتهم في التعرف على عنوان الموضوع المعالج .

- تقديم الدرس بطريقة نشطة فعالة يستعمل فيها أسلوب الحوار والمناقشة،والتحليل وغيرها،مع التزام اللغة العربية الفصحى فيما يتحدث به .

ت- العّرض والرّبط[1]:

ويتمّ ذلك حسب الطريقة التي يعتمدها ويسلكها مدرس اللغة العربية.

ث- التّطبيق وحلّ التّمارين:- يختار المدرس التمارين والتطبيقات التي تخدم موضوع القواعد المقرر في المنهاج كأن يطلب من المتعلمين تمييز الكلمات التي تنطبق عليها القاعدة من بين جمل أو نصوص قصيرة يقدمها لهم،مثل : ميز بين الحال والتمييز فيما يلي:

ميّز بين الجمل التي لها محل من الإعراب،والجمل التي لا محل لها من الإعراب .. وغيرها .

[1] ينظر : تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية : د/ محسن علي عطية ،ص 206 - 207.

1- يحلّ مثالا أو مثالين من كل تمرين من تمرينات الكتاب المدرسي مع مشاركة المتعلمين في ذلك.

2- تكليف المتعلمين بالواجبات المنزلية لبقية التمارين التي لم تعالج داخل الحصة،مع متابعتها وتصحيحها،ثم تقويمها،وتقييمها،وهذا على الأقل مرة كل شهر.

3- أن يكون مدرس اللغة العربية حافظا – على الأقل – جزءا من النصوص القرآنية،وبعض الأحاديث النبوية الشريفة،وبعض الأبيات الشعرية،وبعض الحكم والأمثال ليصقل بها لسانه،فتزيده حسنا وتأثيرا في نفوس المتعلمين .

4- أن يكون قادرا على الموازنة بين مهارات اللغة (الكلام والكتابة والاستماع والقراءة).

5- أن يكون قادرا على الربط بين فروع اللغة في التدريس،وينحاز إلى تدريسها كلا متكاملا،وليست أجزاء منفصلة عن بعضها .

6- أن يكون قادرا على تقديم الأغراض الوظيفية لتعليم اللغة،بحيث يحدد مواطن الحاجة في الحياة اليومية،أي أنه يضع قواعد اللغة في خدمة الحياة،وأن يزود المتعلم بما يمكنه من مواجهة تلك المواقف[1]. هذه بعض المعايير اللازمة لأداء مدرس اللغة العربية،والتي ينبغي أن تتوافر في كل مدرس لهذه اللغة إذا أردنا الارتقاء بها وبقواعدها إلى المستوى المطلوب والهدف المرجو.

ج/ الكتاب المدرسيّ:

يعدّ الكتاب المدرسي وسيلة تربوية هامة يعتمدها المدرس في تحضير درسه،إذ هو ترجمة لأهداف المنهاج المدرسي،ومن هذا المنطلق ينبغي العناية به،وإعداده بالصورة التي تحقق الهدف المنشود،فقد « تأكد اليوم أن يكون هذا العمل ثمرة تمازج اختصاصات بين المدرسين المهرة،والباحثين المختصين،وهم اللسانيون التطبيقيون،وكم يحسن أن يكونوا ممن اطّلعوا بمهمة التدريس،وهكذا يغدوا اللساني التطبيقي مسهما في عملية تعليم اللغات كليا،دون

[1] ينظر : الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية : د/ محسن علي عطية،ص 183 - 184 .

أن ينفرد بها،لأنها حقل تعاوني يحكمه مبدأ تضافر الاختصاصات ونجاحه رهن بتفهم كل الأطراف للمبادئ التي تتحرك العملية طبقها»[1].

فإنّ إعداد هذه المقررات ينبغي أن يراعي الأهداف المطلوبة،وأن يستند إلى دراسات ميدانية للحاجات العملية لمتعلمي مستوى السنة الثالثة من التعليم الثانوي،وكذلك العثرات اللغوية،والمشاكل التعبيرية التي يعانون منها،ذلك أن « تحديد الهدف من المقرر اللغوي يؤدي إلى تحديد المحتوى المنشود من الجوانب الخاصة ببنية اللغة وبالمعجم،ويؤدي أيضا إلى تحديد المهارات اللغوية المنشودة،ويؤدي كذلك إلى تحديد الطريقة المناسبة لتنمية هذه المهارات»[2].

ح/ كيفية معالجة ضعف المتعلّمين في الأداء والتّركيب اللّغوي الصّحيح:

إنّ المتعلمين في هذا المستوى،كما أسلفت الذكر،يعانون من ضعف الأداء اللغوي الصحيح نطقا وكتابة .

وهذا ما يستدعي مزيدا من العناية بهذا الجانب،لأنّ اللغة كما هو معلوم « ظاهرة صوتية منطوقة مسموعة » في المقام الأول،« ومن ثم ينبغي في تعليم اللغة وقواعدها النحوية والصرفية،الاهتمام بالتحدث بها،وتقديم مهارتي الاستماع والتحدث على مهارتي القراءة والكتابة»[3].

أمّا الشكوى من ضعف المتعلمين في التركيب اللغوي الصحيح،فينبغي أن يعتمد في معالجتها على « النحو التربوي »،حيث يستنبط قواعد اللغة من نصوص رفيعة المستوى،يراعى فيها واقع المتعلم،واهتماماته،أومن أمثلة واضحة متنوعة تمس جميع جوانب الموضوع المدروس.

[1] اللسانيات وأسسها المعرفية : د/ عبد السلام المسدي،الدار التونسية للنشر، (د - ط)،1986،ص 142.

[2] البحث اللغوي : د/ محمود فهمي حجازي،مكتبة غريب،القاهرة،(د - ط)،(د - س)،ص 122.

[3] المرجع نفسه،ص 137.

«أمّا النحو النظري فيؤجل إلى مرحلة متقدمة،بعد أن يكون المتعلم،قد أتقن الاستخدام الصحيح والمنشود،فيكون تدريس قواعد النحو والصرف مجرد تنظير لأنماط يستخدمها الدارس»[1].

- كما ينبغي ألا تقدم المعارف اللغوية للمتعلم معزولة عن سياقاتها التخاطبية،بل تدرس من خلال منهج تواصلي تفاعلي يمكن المتعلم من امتلاك المهارات الاستعمالية للغة في مواقف

مختلفة ذلك كما قال (بيث كوردر) :« لا نهتم فقط بتعليم المتعلم إنتاج كلمات مترابطة نحويا بطريقة مقبولة،بل بتعليمه استخدام اللغة لغرض ما،ليتخاطب بها ويتلقى مخاطبة بها،أي تعليمه أداء أدوار بعينها»[2].

ولا شكّ أنّ إقدار المتعلم على امتلاك المهارات اللغوية الشفهية والكتابية سوف يمكّنه من تفتيق قدراته الإبداعية،وتفتيح إمكاناته التخيلية خصوصا،إذا تم دعم ذلك بقراءات من النصوص الأدبية الرفيعة سواء كانت من التراث الخالد،أومن الإبداع الحديث،فإن المتعلم قادر على ولوج عوالمها،والغوص في أعماقها،وثناياها،فكما قال المستشرق (كاشيا) : « إن الفصحى هي مفتاح تلك الكنوز الضخمة من الماضي العريق،ثباتها لا يوازيه ثبات أي لغة،وفي الحاضر يستطيع الناشئ العربي في المرحلة الثانوية من تعليمه أن يعبر بها،إذا كان قادرا وطموحا،وبجهد قليل إلى السجل الكامل للألف والثلاثمائة عام الماضية،ويكون هذا السجل في متناوله»[3].

ومن هذا المنطلق ينبغي أن نواجه هذا الضعف المتفشي لدى المتعلمين وذلك بتحديد الأهداف العامة المرجوة من تطوير تدريس قواعد اللغة العربية بالمرحلة الثانوية،وخاصة مستوى السنة الثالثة من التعليم الثانوي،ويمكن اختصارها فيما يلي:

1- دعم الملكة اللغوية للمتعلم،وقدرته على فهم اللغة واستعمالها لفظا وبناء وأسلوبا.

2- تفتيح القدرة الإبداعية للمتعلم بربطه بالنماذج ذات القيمة الفنية العالية في اللغة العربية

---

[1] البحث اللغوي : د/ محمود فهمي حجازي ،ص 138.

[2] مدخل إلى اللغويات التطبيقية: بيث كوردر- الفصل الثاني- ترجمة: جمال صبري،مجلة اللسان العربي، مجلد 16،ج1، 1978،ص 207.

[3] الحصيلة اللغوية :د/ أحمد محمد المعتوق،سلسلة عالم المعرفة، الكويت عدد 1996،212،ص 107.

3- تطوير القدرة التواصلية للمتعلم بتمكينه من أسباب الاستعمال السليم للغة في مواقف تخاطبية مختلفة،وإقداره على الإنشاء اللغوي السليم،والتعبير الأدبي القديم.

د ـ الاستعانة بالوسائل التعليمية في تدريس رافد قواعد اللغة العربية:

إنّ المقصود«بالوسائل أوالمعينات التعليمية هي جميع الوسائط التي يستخدمها المدرس في المواقف التعليمية المختلفة،وذلك لتوصيل الأفكار والحقائق إلى التلاميذ،وعليه فإنه لا حدود لأنواع الوسائل التعليمية،وهي ليست بالأمر المستحدث كلية لأنها استخدمت منذ أن كان هناك موقف تعليمي في الحياة،ولكنّ الأمر المستحدث في هذا المجال، هو تغيير النظرة للمعينات التعليمية ،والوعي بأهميتها..»[1].

« فالوسائل المعينة لازمة لجميع المواقف التعليمية،لأنها تجلو الخبرة وتوضحها،وتجعلها ليست بقاصرة على مجرد النقل اللفظي،بل تبرزها في مجال من مجالات العمل المباشر،الذي يعتبر من أمثل الطرق وأقومها في إكسابها وإدراكها .. فهذه الوسائل تجذب انتباه المتعلم،وتجعله ينفعل بالخبرة،ويتفاعل معها،فيتم لديه الإدراك السليم لها والاهتمام بها،فيستمر تذكره لها ويدوم نشاطه في ميدانها»[2].

ومن بين هذه الوسائل التعليمية المعينة:

1/ المختبرات اللّغوية:وهي « عبارة عن غرف مخصصة للتدريب في تعلم اللغات باعتبارها قاعات متخصصة،صنعت بأدوات بحيث لا يؤثر صوت الفرد الواحد على بقية المجموعة داخل القاعة.

وفائدة المختبرات اللغوية أن المدرس يستطيع من خلال الأجهزة المستخدمة أن يتحكم في سماع وإسماع جميع الطلبة فردا إن شاء أن يكلمه دون بقية الأفراد الآخرين ..»[3].

2/ الفيلم: ويعد وسيلة فعالة في ترسيخ وتثبيت القواعد النحوية والصرفية،عن طريقة التكرار المستمر.

---

[1] النحو العربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 344 - 345.

[2] فن التدريس للتربية اللغوية : د/ محمد صالح سمك،ص 601.

[3] النحو العربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 345.

« إنّ استخدام الفيلم في العملية التعليمية يزيد من قدرة التلاميذ على التعلم كما يزيد من حصائل الحقائق التي يتعلمونها،ويخفف العبء عن كاهل المدرس،ويعتبر الفيلم من الوسائل الطبية لإظهار الأخطاء في تعلم المهارات ويعين عونا كبير على تحاشيها»[1].

3/ الصحافة المدرسيّة: وهي« نشاط حر يقوم بتنمية الجانب المعرفي للطالب عن طريق تشجيعه على القراءة والاطلاع وجمع المعلومات»[2].

وتعدّ لغتها من مستوى المتعلمين الذين ينجزونها فهي بسيطة سهلة ولكنها عربية فصيحة.

4/ استخدام التقنية المعلوماتيّة:من المعلوم أنّ الحاسوب دخل معظم المدارس،والبيوت ومع تقدم الأنظمة والبرمجيات التعليمية وظهورها باللغة العربية،بات من الضروري طرح قضية استخدام أنماط الحاسوب في عمليتي التعليم والتعلم،وذلك لانتشار المواقع العربية على شبكة الانترنت،فهذه فرصة لتسهيل البحث للمتعلم العربي،ولم لا نستغل هذه التقنية في تدريس قواعد اللغة العربية؟. إنّ جهاز الكومبيوتر يفتح للمتعلم آفاقا جديدة،ونافذة على المعلومات والمعارف،ويجعلها في متناوله،وهذه التقنية تفعل عملية تدريس قواعد اللغة،وتجعلها أكثر دينامية .

ومن هذا المنطلق ينبغي أن يحتوي المنهاج الدراسي موضوعات،حول ثقافة الحاسوب وتقنية صناعة المعلومات،وكيفية استغلالها واستخدامها الاستخدام الصحيح .

ففي المنهاج ينبغي أن تتضمن دروس النصوص والمطالعة معلومات حول أهمية الحاسوب وشبكات المعرفة الالكترونية،وتقنياتها المختلفة،وشرح مصطلحاتها إلى غير ذلك مما يرسخ ثقافة الحاسوب[3]، وباعتبار أنّ الألفية الثالثة عالم جديد،بحيث تحتل فيه التكنولوجيا الصدارة،يصبح المتعلم قادرا على الحصول على المعلومات بسرعة ودقة،وخاصة مع اتساع رقعة الانترنت «باعتبارها مدرسة المستقبل والكتاب الحي المتجدد»[4]، ويرتبط هذا

---

[1] فن التدريس للتربية اللغوية : د/ محمد صالح سمك،ص 609.

[2] النحو العربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 348.

[3] ينظر: تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين: د/ إبراهيم عبد الوكيل الفأر، دار الفكر العربي، القاهرة – مصر- ط2،2004،ص 96.

[4] المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق: د/ حسن شحاتة – الدار المصرية اللبنانية ،(د- ط) ،(د -س)،ص 195.

الموضوع بالتنمية البشرية،انطلاقا من التحديات والمتغيرات العلمية« حيث يجد المجتمع ضرورة التحول إلى مجتمع معرفي مستوعبا،لمضامين العولمة والمعلوماتية،وما تحمله من مظاهر الهيمنة»[1]، بحيث « لم يعد الكومبيوتر تطورا تكنولوجيا فحسب،بل هو تطوّر اجتماعي»[2].

والمقصود بالمعلوماتية (Informatique) **:** هو« تقنية التعامل مع الإعلام بواسطة الحاسوب والذي يستعمل في مجالات كثيرة،ومنها المعلوماتية التربوية والتعليمية»[3].

ومن هنا ينبغي أن نتناول هذه التقنية من خلال الدور التعليمي للمعلوماتيّة ومجالها في تدريس قواعد اللغة العربية،بطريقة تربوية منظمة وفعالة وهادفة وأن تختار المواضيع المقررة في المنهاج المدرسي المعتمد من طرف وزارة التربية الوطنية.

وحول أهميّة هذه الوسيلة في التنمية اللغوية لدى المتعلم يقول الباحث محمود فهمي حجازي:«أن مستقبل اللغة العربية مرتبط أيضا بالإفادة الجادة من وسائل الإعلام في التكوين اللغوي المنشود ..وهي في المقام الأول أدوات للتكوين الاجتماعي،وللتكوين اللغوي،ولتكوين الوعي الجديد بالمعاصرة،ودورها يتجاوز دور المدرسة،ومن ثم تكون مسؤوليتها الكبيرة في التنمية اللغوية،ولا يمكن تصور مستقبل لغوي لا تقوم فيه وسائل الاتصال بدور كبير وحاسم،وعلى مراحل متدرجة وواعية[4].

5- توظيف التكنولوجيا في تدريس قواعد اللّغة العربيّة:

الكومبيوتر هو آلة لمعالجة المعلومات،وفق نظام الكتروني،نستطيع تنفيذ العديد من الأوامر المخزّنة به بسرعة فائقة،ومن هنا يمكننا الاستعانة به في معالجة مواضيع قواعد اللغة المقررة على متعلمي السنة الثالثة من التعليم الثانوي،وكذلك معالجة التمارين اللغوية.

---

[1] في التنمية البشرية وتعليم المستقبل: د/ حامد عمار،مكتبة الدار العربية للكتاب – القاهرة-ط1،1999 م،ص 96.
[2] حضارة الحاسوب والانترنت (كتاب العربي) : د/ سليمان العسكري،عدد 2000/40،ص 14.
[3] L'exique de L'éducation , René la brodrie , ed/Nathan , Paris , 1998 , p 80 .
[4] علم اللغة بين التراث والمناهج الحديثة : د/ محمود فهمي حجازي،دار غريب ،القاهرة ،(د - ط)،(د - س) ص 95.

وبما أننا نعاني من عدم ملائمة بعض هذه المواضيع مع الحجم الساعي فقد « أثبت هذا الجهاز كفاءة وفّرت الجهد والوقت،مما حثّ على الاستفادة بإمكاناته في ميدان التعليم .»[1] و« قد دلّت الدّراسات على زيادة التحصيل العلمي بمعونة الكومبيوتر،وعلى اختزال زمن التعلم،كما يساعد على الاكتشاف والاستمتاع بالتعلم وعدم السلبية،وأنه يساعد في التنسيق بين اليد والعين،ويشجع على الابتكار»[2]. ومعلوم أن هذه الأمور هي صعبة المنال باستعمال الوسائل التقليدية المعروفة (السبورة والطباشير) لكن بفضل هذه الوسائل الحديثة يمكن تجاوز كثير من الصعوبات في تدريس قواعد النحو والصرف،ولا بأس أن أذكر هنا بعض تجارب تطوير وتحديث تدريس اللغة العربية في كل من « الكويت » و« المملكة العربية السعودية »،و« سورية »،والاستعانة بالتكنولوجيا في تدريس اللغة العربية.

وللإشارة هنا أنّ هذه التجارب أجريت على الحلقة الأولى من التعليم الأساس ففي دولة الكويت: قام مجلس البحوث العلمية بالاشتراك مع جامعة الكويت عام (1981) بالبدء بمشروع حول الاستفادة من الحاسوب في تدريس اللغة العربية،حيث أتاح هذا المشروع إجراء بعض البحوث وإنتاج بعض البرمجيات المتواضعة في مجال التدريس. وفي جامعة الملك سعود في المملكة العربيّة السعوديّة في الرياض،تم تطوير لغة برمجة حاسوبية عربية لتأليف الدروس authoring system تدعى (كاتب) وتتميز بإمكانية إخراج الرسوم التخطيطية الملونة والتخاطب الصوتي مع الحاسوب[3]. وفي الجمهورية العربية السورية نقف عند تجربة الدكتور « عبد الله الدّنان » (نظرية اكتساب المحادثة باللغة العربية الفصحى) بالفطرة والممارسة،التي تعتمد أسسا علمية ثابتة وتكون قابلة للتطبيق وهي (إتقان اللغة العربية) واكتسابها بالفطرة السليقية،حيث يكون اكتساب اللغة في سن السادسة سهلا دون عناء،ويتم عن طريق كشف الطفل للقواعد كشفا ذاتيا،فيتقن اللّغة لفظا وقواعد ومعاني وتطبيقا فتمتزج بدمه وفكره وعواطفه،وقد انطلق في تجربته لمحاولة حل مشكلة تدريس اللغة العربية في الوطن العربي،وقد اتخذ التطبيق العملي المذكور ثلاثة أشكال: الأول:

---

[1] التربية التكنولوجية وتكنولوجيا التربية : د/ عبد العظيم عبد السلام الفرجاني،دار غريب للطباعة والنشر،القاهرة(د - ط)،(د - س)،ص 183.

[2] المرجع نفسه،ص 183.

[3] ينظر: تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين: د/ إبراهيم عبد الوكيل الفار، ص 101 – 102 – 125 – 126 – 127.

تجربة باسل،والثاني: دار الحضانة العربية بالكويت،والثالث: روضة الأزهار العربية بدمشق ومن بين أهداف هذا المشروع: - إتقان لغة المعرفة في المدرسة،وهي اللغة العربية الفصحى فطريا قبل سن السادسة دون الحاجة إلى إنفاق وقت طويل على التراكيب اللغوية. - تعديل المنهج المدرسي بحيث تستغل الساعات الموفرة للنهوض بتعليم اللغة الأجنبية والرياضيات والعلوم. - يمكن أن يقدم المشروع نموذجا يؤدي إلى تطور تدريس اللغة العربية في البلدان الإسلامية وإمكانية معالجته على الحاسوب أمر سهل وواضح[1]. ومن هنا ينبغي الاستفادة من تجارب الدول العربية المذكورة سابقا في تطوير،وتحديث تدريس اللغة العربية وقواعدها،وجميع فروعها الأخرى بالتدرج في منظومتنا التربوية الجزائرية،ثم تعميم هذه التجارب في مراحل التعليم العام وصولا إلى مرحلة التعليم الثانوي.

إنّ هذه الآفاق العلمية المطلوبة والمنشودة لتطوير عملية تدريس قواعد اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي،ينبغي ألاّ تغفل النظرة التكاملية،لمختلف جوانب هذا الموضوع،بحيث يتكامل المنهج الدراسي مع طريقة التدريس،مع تأهيل المدرس للوصول إلى نتيجة تربوية مثلى،فكما قال أحد الباحثين:« لا يؤدي تعليم اللغة نتائجه،ما لم يحصل مواءمة بين المعلم والمنهج،والكتاب والطريقة،ودوافع الدارس للتعليم بحيث يستطيع أن يفهم المسموع،ويفهم المقروء،ويستطيع التعبير عن نفسه بكلام عربي سليم»[2].

ولا يمكن لكلّ هذه الأمور أن تبلغ مداها،وأن يأتي أكلها وثمارها إلا إذا تضافرت جهود الجميع،في المدرسة،والبيت،ووسائل الإعلام لدعم المستوى اللغوي والنهوض به نحو الأفضل لدى المتعلم،وتمكينه من ممارسة مهاراته اللغوية،وشحذها وتفتيقها وتطويرها،بما يعود بالنفع على التكوين العلمي،والنماء الاقتصادي للبلاد،ولا شك أن مراجعة لمناهج تدريس اللغة العربية،وبرامجها،ومواضيع قواعدها النحوية والصرفية،قد أصبحت ملحة في مختلف مراحل التعليم وخاصة مرحلة التعليم الثانوي،ومن هذا المنطلق ينبغي أن تتكاثف جهود الجميع،وبكل جدية وعزم على تطوير تدريس قواعد النحو والصرف،إذا أردنا أن نعيد للغتنا سابق مجدها التّليد وأن نحفظ أجيالنا من الضياع اللغوي.

---

[1] ينظر : برنامج تعليم المحادثة باللغة العربية الفصحى : د/ عبد الله الدنان،مركز الضاد للتدريب،القاهرة – مصر- 2006،ص 26 – 34.

[2] اللغة العربية وطرائق تدريسها ضمن : اللغة العربية والوعي القومي : د/ أحمد حقي الحلي،مركز دراسات الوحدة العربية،ص 371 .

ومن خلال ما تقدّم ذكره في هذا الفصل،يمكننا أنْ نستنتج أنّ تدريس رافد قواعد اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات مازال – فيما نرى– لم يحقّق أهدافه المرجوّة كما تصوّرها واضعو المنهاج التربوي؛لأن في نظرنا ثمّة عدّة عناصر تضافرت فيما بينها،حالت دون تحقيق هذه الأهداف ومن بينها:

- القصور في تطبيق طريقة المقاربة النصيّة،في تدريس رافد قواعد اللغة العربية؛باعتبارها أحد أهم أعمدة منهج التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

- مادامت الوضعية الإدماجية لم تُدرج بعدُ،في الامتحانات الفصلية،ولا في امتحان شهادة البكالوريا،نستطيع القول- في رأينا- أنّ أهداف منهج التدريس بالمقاربة بالكفاءات لا تزال مجرد تنظير،لم يُكتب لها التطبيق بعدُ -على الأقل في وقتنا الحالي-؛باعتبار أنّ المقاربة بالكفاءات ترتكز على خاصيّة الإدماج.

- ومادام هناك نقص في الاهتمام بتكوين المدرّس وتطويره؛باعتباره المطبّق الرئيس لأهداف هذا المنهج للمتعلّمين،وهو المنشّط الرئيس لتدريس هذا الرّافد اللغوي،فإن تطبيق أهداف هذا المنهج- حسب رأينا- مازالت مبتورة.

- ومادامت الوسائل التعليمية،تعتمد- فقط -على السبورة،كوسيلة أساسية فريدة في تدريس هذا الرّافد اللّغوي دون تطوير الوسائل التربوية،فإن تطبيق أهداف هذا المنهج- حسب رأينا- لم تأت أُكلها بعدُ.

الفصل الثالث:

تدريس رافد البلاغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات.

المبحث الأول: تيسير تدريس رافد البلاغة العربية.

المبحث الثاني: تدريس رافد البلاغة العربية وفق المقاربة النصية.

المبحث الثالث: واقع تدريس رافد البلاغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

المبحث الرابع: أهداف تدريس رافد البلاغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

المبحث الخامس: الآفاق العلمية المرجوّة والمستهدفة من تدريس رافد البلاغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

تمهيد:

اشتهر العرب قبل نزول القرآن الكريم على النبيّ محمد صلى الله عليه وسلّم،بفصاحة اللّسان وبلاغة القول،فكانوا حجّة في البيان،وبرعوا وأبدعوا في ذلك أيّما إبداع،ومع نزول الرسالة المحمديّة على النبيّ المجتبى محمد صلى عليه وسلم،بُهر العرب بما فيها من كلام معجز،فرموه بالسّاحر تارة والكاهن والمجنون تارة أخرى؛لأنّ القرآن الكريم جاء إعجازا لكلامهم،لما فيه من طلاوة وحلاوة،وسحر وبيان ومعاني وبلاغة؛أفحمت أساطين البيان وجهابذة البلاغة من العرب.

ومن هنا وجب أن يكون القرآن الكريم أعلى مراتب البلاغة والفصاحة،وهو حجّة لكلّ دارس أو باحث،يريد أن يكشف عن بعض أسراره وإعجازه؛ولذلك أولى النّقاد والبلاغيون والقُرّاء عناية فائقة في البحث عن إعجاز القرآن الكريم.

ومعلوم أنّ اللّغة العربيّة الفصيحة،ارتبطت بالقرآن الكريم الذي نزل بها،وهذا ما زادها شرفا وعلوا ومكانة لدى الباحثين والدّارسين من النقاد والنحاة والبلاغيين والمفسرين..الخ.

ومن علوم هذه اللّغة (علم البلاغة)،الذي اتّجه إليه عدد لا بأس به من العلماء الأوائل إلى تقنينه وتقعيده وتبويبه؛قصد تعليمه وتعلّمه إلى الناشئة من المتعلّمين،والأعاجم الذين لم يلحقوا بالعرب الأقحاح في الفصاحة والبلاغة.

ولا بأس أن أذكر هنا مفهوم البلاغة عند الإمام عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ)

فقد عقد في كتابه دلائل الإعجاز فصلا بعنوان:«في تحقيق القول على البلاغة والفصاحة،والبيان والبراعة،وكلّ ما شاكل ذلك»بيّن فيه أنّ:«لا معنى لهذه العبارات وسائر ما يجري مجراها ممّا يفرد فيه اللفظ بالنعت والصفة،وينسب فيه الفضل والمزيّة إليه دون المعنى غير وصف الكلام بحسن الدلالة،وتمامها فيما له كانت دلالة،ثم تبرّجها في صورة هي أبهى وأزين،وأنق وأعجب،وأحق بأن تستولي على هوى النفوس،وتنال الحظ الأوفر من ميل القلوب،وأولى بأن تطلق لسان الجامد،وتطيل رغم الحاسد،ولا جهة لاستعمال هذه الخصال غير أنْ يُؤتى المعنى من الجهة التي هي أصحّ لتأديته،ويختار له اللّفظ الذي هو أخصّ به،وأكشف عنه،وأتمّ له،وأحرى بأنْ يكسبه نبلا، ويظهر مزيّة»[1].

إنّ هذا المفهوم الذي قدّمه الجرجاني يعدّ صفات مشتركة لكلّ من البلاغة والفصاحة والبيان والبراعة،وبذلك فهو يقدّم حداً للبلاغة«فالكلام يجب أن يكون شديد الدّلالة على المعنى،ثمّ إنّه من المستحسن أنْ يرصف في جملة أنيقة متبرّجة لتأتي فائقة الأناقة تبلغ الأسماع فتطربها بجرسها،وتأسرها بجمال وسحر ألفاظها،ولتأتي العبارة بهذه الصفات على

[1] دلائل الإعجاز:أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمان بن محمد الجرجاني،قرأه وعلّق عليه،محمود محمد شاكر،(د ط)،(د ت)، دار المدني،جدّة،ص43.

صاحبها أنْ يتخيّر اللّفظ الذي يؤدي المعنى ولا يقصّر عنه؛لأنّ الكلام الذي تقصر فيه الألفاظ عن تأدية المعاني كاملة وبدقة متناهية ليس كلاما بليغا»[1].

وعرّفها الباحث "أحمد الشايب" بقوله:«إنّ البلاغة فنُ تطبيق الكلام المناسب للموضوع أو للحاجة على حاجة القارئ أو السامع »[2].

إنّ أوّل ما نلاحظه من خلال هذا التعريف،هو جعل البلاغة فنُ مطابقة الكلام للمقام الذي يوجد عليه السامع،وهو لم يخرج كثيرا عن تعريف القدماء؛أيْ مطابقة الكلام لمقتضى الحال.

و- فيما نرى - فإنّ البلاغة هي جعلُ لكلّ مقام مقالا أثناء الكلام نطقًا وكتابة،فلا نُكلّم العامّة بكلام الخاصّة ولا المتعلّم بكلام الأميّ ولا المتخصّص بكلام المبتدئ، ويكون ذلك بألفاظ فصيحة عذبة بعيدة عن الغرابة والتنافر في الحروف،مع الإيجاز الذي لا يخلّ بالمعنى المراد إيصاله إلى نفس المتلقي.

ولقد قسّم البلاغيون علوم البلاغة إلى ثلاثة أقسام،وهي:

1- علم المعاني:

فلقد أورد الخطيب القزويني في كتابه الإيضاح في علوم البلاغة تعريف السكاكي،لهذا العلم حيث قال:« وقال السكاكي علم المعاني هو تتبع خواص تراكيب الكلام في الإفادة وما يتصل بها من الاستحسان وغره ليحترز بالوقوف عليها عن الخطإ في تطبيق الكلام على ما يقتضي الحال»[3].

ونفهم من خلال هذا التعريف،أنّ علم المعاني هو:التركيز على تراكيب الكلام،ووضعه في المقام المناسب له،مع الحرص الشديد من الوقوع في الخطإ أثناء أداء المعنى المراد،من المتكلم إلى المتلقي مع جودة اللفظ واختيار الحسن والجيد منه وغيره،ومراعاة حال المخاطب(المتلقي).

و**أبرز موضوعاته منحصر في ثمانية أبواب**،وهي:ـ أحوال الإسناد الخبري ـ أحوال المسند إليه ـ أحوال المسند ـ أحوال متعلّقات الفعل ـ أسلوب القصرـ الإنشاء ـ الوصل والفصل ـ الإيجاز والإطناب والمساواة ـ

2- علم البيان:وهو القسم الثاني بعد علم المعاني بإجماع الباحثين والبلاغيين

---

[1] علوم البلاغة (البديع والبيان والمعاني):محمد أحمد قاسم،محي الدين ديب، المؤسسة الحديثة للكتاب،طرابلس،لبنان،(د ط)،2008، ص10.

[2] اللغة و البلاغة:عدنان ذريل:مؤسسة الكتب الثقافية،بيروت لبنان،ط1/1983،ص15.

[3] الإيضاح في علوم البلاغة(المعاني والبيان والبديع) ـ مختصر تلخيص المفتاح ـ الخطيب القزويني، دار الجيل،بيروت،لبنان،(د ط)، (د ت)، ص9-10.

أ/تعريفه:

يعرفه الجاحظ بقوله:«والبيان اسم جامع لكلّ شيء كشف لك قناع المعنى،وهتك الحجب دون الضمير،حتى يفضي السامع إلى حقيقته ويهجم على محصوله كائنا ما كان ذلك البيان،ومن أيّ جنس كان ذلك الدليل؛لأنّ مدار الأمر والغاية التي إليها يجري القائل والسامع إنّما هو الفهم والإفهام،فبأيّ شيء بلغت الإفهام وأوضحت عن المعنى فذلك هو البيان»[1].

لقد جعل الجاحظ علم البيان عامّا لكلّ ما له دلالة،سواء أكانت باللفظ أو بغيره؛لأنّ ما يهمّ المتكلم والمتلقي في رأيه هو الفهم والإفهام،ومن هنا نجد أنّه وسّع كثيرًا هذا العلم،وجعل كلّ وسيلة تؤدي بالمتكلّم إلى الإفهام وإيضاح المعنى بيانا،وهذا ما جعله يشير إلى الدلالة بالإشارة (اليد والرأس والعين والحاجب والمنكب)،والدلالة بالعقد؛أيْ الحساب وهو ما دون اللفظ والخطّ،والدلالة بالخطّ أي الكتابة بالقلم،والدلالة بالحال[2].

وعلى هذا نستنتج،أنّ الجاحظ جعل البيان كلّ ما يؤدي إلى التوضيح وإظهار المعنى والكشف عن المراد إلى المتلقي.

ب/أقسامه:

لقد قسم البلاغيون علم المعاني إلى التشبيه والاستعارة والمجاز والكناية.

ثالثًا:علم البديع:

وهو القسم الثالث من أقسام البلاغة،حيث أنّ البلاغيين عدّوه العلم الذي يعرفون به المزايا التي تكسب الكلام رونقا وحسنا وجملًا؛أي محاسن الكلام التي تؤدي إلى تنميقه وتزيينه،كما تجدر الإشارة هنا أنّ البلاغيين الأوائل جعلوا البلاغة والفصاحة والبيان والبراعة مرادفة لمصطلح البديع وهذا ما يؤكده الباحث: بسيوني عبد الفتاح فيود فيقول:«والبلاغيون قد أطلقوا كلمة (بديع) على فنون البلاغة ومسائلها،كما أطلقوا على تلك الفنون والمسائل كلمات:البلاغة والفصاحة والبيان والبراعة،وظلّت كلمة (بديع) ترد مرادفة لتلك المعاني،مرادًا بها مسائل البلاغة وفنونها،حتى جاء السكاكي:(ت626ه) فقسّم البلاغة إلى علمي "المعاني والبيان"وقال:وهناك وجوه أخرى غير مسائل هذين العلمين يصار إليها لقصد تحسين الكلام وتزيينه وهي ما أطلق عليه بعده "علم البديع"،وبهذا يتّضح لك أنّ البلاغة لم تقسّم إلى علوم ثلاثة إلّا في القرن السابع الهجري،وكانت مسائلها قبل ذلك،من طباق وجناس وتورية ومبالغة وتقسيم واستعارة وتشبيه وكناية ومشاكلة وتجريد،إلى آخر

[1] البيان والتبيين: أبو عثمان بن بحر الجاحظ ،تح: د/ عبد السلام هارون،مؤسسة الخانجي،القاهرة، مصر،ج1،ط1،(د ت)، ص42-43.

[2] البيان والتبيين: أبو عثمان بن بحر الجاحظ ،تح: د/ عبد السلام هارون:ص43-45.

تلك الفنون،كان يطلق عليها جميعا اسم:البديع أو البيان أو الفصاحة أو البراعة،دون تمييز بينها»[1].

ومن هنا نجد أنّ علم البديع لم يستقل بذاته إلاّ بعد عصر السكاكي

1/ تعريف البديع: يعرّف الخطيب القزويني البديع بقوله:«هو علم يعرف به وجوه تحسين الكلام بعد رعاية تطبيقه على مقتضى الحال،ووضوح الدلالة وهذه الوجوه ضربان:ضرب يرجع إلى المعنى،وضرب يرجع إلى اللفظ.»[2]

واضح من خلال هذا التعريف للقزويني حول علم البديع،أنه استفاد كثيرًا ممن سبقه في هذا العلم وخاصة السكاكي في جعل البديع علما مستقلا بذاته يختلف عن علمي المعاني والبيان،وله خصوصيته وقواعده وأصوله وضوابطه،فهو الذي تعرف وتميز به وجود محاسن الكلام،ثم قسّمه إلى نوعين،محسنات بديعيّة ترجع إلى المعنى،وأخرى ترجع إلى اللفظ

2/ أنواع علم البديع:

يقسّم البلاغيون هذا العلم إلى قسمين هما:

- نوع يرجع إلى المعنى،وهو المحسنات البديعية المعنوية،ونوع يرجع إلى اللفظ،وهو المحسنات البديعية اللفظية.

أ/المحسنات البديعية المعنوية:

وهي التي يكون التحسين والتزيين والتنميق بها راجعًا أساسًا إلى المعنى،وإن كان بعضها قد يفيد تحسين اللفظ ـ إذن ـ فالغاية منها تحسين المعنى وتزيينه ومن بين هذه المحسنات «التورية،والطباق،والمقابلة،وحسن التعليل، وتأكيد المدح بما يشبه الذم وعكسه،واللف والنشر،والإرصاد،والتقسيم،وتجاهل العارف،ومراعاة التنظير،وتشابه الأطراف،والتوجيه،والاستخدام،والمشاكلة،والرجوع وحسن التعديد،والهزل الذي يراد به الجدّ، والإدماج،والاستتباع،والتجريد،والمذهب الكلامي،والمزاوجة،والاستطراد،والتفريع والتدبيج، وإبهام التناسب،والجمع والتفريق..»[3].

---

[1] علم البديع:دراسة تاريخية وفنية لأصول البلاغة ومسائل البديع:د/ بسيوني عبد الفتاح فيود، مؤسسة المختار،القاهرة،مصر،ط3، 2011 ،ص13.

[2] الإيضاح في علوم البلاغة: الخطيب القزويني،مصدر سابق،ص192.

[3] مدخل إلى البلاغة العربية (علم المعاني، علم البيان، علم البديع): أد/يوسف أبو العدوس،دار المسيرة، عمان،الأردن،ط1، 2007 ، ص238.

2/ المحسنات البديعية اللفظية: وفيها يكون تحسين المعنى وتنميقه وتجميله راجع إلى اللفظ،ومنها الجناس والسجع والترصيع وردّ العجز على الصدر،والموازنة،ولزوم ما لا يلزم والاقتباس والتضمين والترصيع..الخ.

إنّ هذه الأنواع الثلاثة التي حدّدها البلاغيون فروعها كثيرة ومتشعّبة،لا يقوى هؤلاء المتعلّمون في هذا المستوى الدّراسي على استيعابها،أو الإلمام بها جميعها،إذْ ينبغي على واضعي المنهاج المدرسي اختيار المواضيع المناسبة لسنّهم،وقدراتهم العقليّة،و بالقدر الذي يحتاجونه في حياتهم العلميّة والعمليّة وفي حلّ المشكلات التي تعترضهم في حياتهم.

ومن هنا وجدنا علماء البلاغة،قد لجأوا إلى محاولة التبسيط والتيسير،حينما أحسّوا بضرورة هذا الإجراء؛للتيسير على المتعلّمين والمبتدئين لتعليم هذا العلم.

وعليه كان من الضروري علينا أن نبيّن هذا التيسير في الدّرس البلاغي عند بعض البلاغيين القدماء والمحدثين.

أولا: تيسير تدريس رافد البلاغة العربية:

أ- عند القدماء:

لقد قام علماء البلاغة القدماء بأعمال جليلة في سبيل البحث عن منهج واضح للدّرس البلاغي،ومصطلحات علميّة دقيقة تليق بهذا العلم،ولاسيما الإمام عبد القاهر الجرجاني ويعقوب السكاكي وابن سنان الخفاجي ويحي بن حمزة العلوي و الخطيب القزويني وابن المعتز.. وغيرهم من العلماء الأجلاء،الذين أرسوا اللّبنات الأولى لهذا العلم،وفصلوا فيه الخطاب.

حيث إنّ مسألة تيسير البلاغة ارتبطت بمسألة تعليمها للناشئة والمبتدئين،ومن هنا سعى هؤلاء العلماء إلى إيضاح مشكلاتها،وصياغة مصطلحاتها العلميّة،فضلا عن التجديد في الشواهد والنصوص والاهتمام بدراستها وتحليلها،ولهذا التيسير والتجديد أسبابه وظروفه،ولعلّ أهم سبب لذلك هو:

- التّعقيد في مسائل البلاغة العربية:لقد أشار بعض البلاغيين قديما إلى التّعقيد والغموض الذين اكتنفا علم البلاغة بعد"عبد القاهر الجرجاني"،فقد ذكر الخطيب القزويني في مقدمة كتاب "التّلخيص" أنّ مفتاح العلوم للسكّاكي أعظم ما صنف في علم البلاغة،ولكنّه غير مصون عن الحشو والتطويل والتّعقيد[1]،ورأى ابن الزملكاني (ت 651ه)،«أنّ علم البيان من أجلّ العلوم وأفضلها قدرا،ولكنه لغموضه ودقّة رموزه استولت عليه يد النسيان،وألحقه

[1] التلخيص في علوم البلاغة:الخطيب القزويني: تح:عبد الحميد هنداوي،دار الكتب العلمية،بيروت،لبنان،ط2،(د ت)، ص5.

القصور بخبر كان،وليس فيه من المصنّفات إلا القليل»[1] وقال العلوي في الطراز:«إنّ مباحث هذا العلم (البلاغة) في غاية الدقّة وأسراره في نهاية الغموض، فهو أَحْوَجُ العلوم إلى الإيضاح والبيان»[2].

فكما نلاحظ هنا،ومن خلال الاعترافات الواضحة لهؤلاء الجهابذة في علم البلاغة،أنّ مسألة التعقيد والغموض والتطويل،التي اكتنفت هذا العلم أمسّت بجوهره،وجعلته صعب المنال،خاصة على المتعلمين المبتدئين،وهي إشارات واضحة منهم إلى هذه المسألة التي تسرّبت إلى مباحث البلاغة العربية،منذ ذلك العصر.

ومن هنا نستنتج أنّ صعوبة تدريس البلاغة للناشئة وتعقيدها ليست وليدة العصر الحاضر،بل هي قديمة؛أيْ منذ أن فكّر هؤلاء العلماء القدماء في عملية تيسير وتبسيط هذا العلم.

ولذلك ألفينا "الخطيب القزويني" ـ على سبيل المثال لا الحصر ـ قام بتأليف كتابيْه "تلخيص المفتاح" و "الإيضاح"؛قصد التّيسير والتّبسيط على الناشئة والمبتدئين عند تلقّيهم هذا العلم،فكتاب الإيضاح شرح لكتاب تلخيص المفتاح الذي هو بدوره،مختصر لكتاب "مفتاح العلوم" الذي وضعه يعقوب السكاكي،قبل نحو قرن من الزمان،ولهذا نجد أنّ من بين وسائل القدماء في التّيسير والتّبسيط والتّجديد التّلخيصات والشّروح.

ولا بأس أنْ أشير هنا إلى جهود كلّ من "ابن الأثير ضياء الدين"(ت 637ه) و"الخطيب القزويني"(ت 739ه) و "يحي بن حمزة العلوي" باعتبارهم أبرز البلاغيين الذين اهتموا بتيسير البلاغة العربية القديمة.

فلقد كان " ابن الأثير" ثائرا على الفلسفة وعلم الكلام،ويعود ذلك إلى المدرسة الأدبية التي كان ينتمي إليها ويعدّ كتابه "المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر" تقويما للمنهج البلاغي،وذلك بالعودة إلى دراسة الأدب بنصوصه الجميلة،واعتماد الذّوْق حاكما على معرفة الجمال،بدل اللجوء إلى القواعد والأحكام النّظرية،وهذا ما أشار إليه الباحث" يوسف أبو العدوس" حين قال:« وقد تنبّه ابن الأثير في مقدمته إلى أنّ مدار علم البيان على حكم الذوق السليم،الذي هو أنفع من ذوق التّعليم»[3].

فقد امتاز كتابه بخصائص ومميّزات كثيرة،جعلت منه مصدرا أساسيا للبلاغة والنّقد في القديم،وقد اقتربت مسائله إلى حدّ ما من البلاغة والنقد الحديثيْن،فقد كانت نظرته إلى المباحث والموضوعات البلاغية وأسلوبه في تناولها،قائميْن على استخدام الذوق والتجربة

[1] التبيان في علم البيان المطلع على إعجاز القرآن: تح: أبو القاسم عبد العظيم، المطبعة السلفية، بنارس، الهند، ط1، 1987م، ص 26.
[2] الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز: يحي بن حمزة العلوي: دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،ج1، ط1، 1983م، ص6.
[3] مدخل إلى البلاغة العربية: أد/: يوسف أبو العدوس، مرجع سابق، ص40.

الشخصية دون التسليم المطلق بالأحكام النظريّة المجرّدة[1]،فهو يتعامل مع النصوص تعامل النّاقد والمحلّل لها،ويستثمر ذلك كلّه في تذوّق جمالها وتدريب الدارسين والمتعلمين،على معرفة المهارات البلاغية واكتسابها عن طريق معالجة الأدب،لا القواعد الجافة؛رغبة في التيسير والتبسيط للمسائل البلاغية؛نظرا لأنّه ظهر في عصرٍ عُرف بالتّبعية والتكرار لنظريات السّابقين،وأمّا الإضافات التي أضافها فقد تحدّث عنها في مقدّمة كتابه حيث قال:«وقد أوردتُها هنا وشفعتُها بضروب أُخَرَ مدوّنة في الكتب المتقدّمة،بعد أن حذفت منها ما حذفته وأضفت إليها ما أضفته،وهداني الله لابتداع أشياء لم تكن من قبله مبتدعة»[2]،ويعدّ كتاب المثل السائر من أمّهات كتب البلاغة؛لأنّه درس فنون البلاغة دراستين:إحداهما:دراسة قاعدية فيها تحديد للمصطلحات مع تصحيح لأخطاء السابقين وثانيهما:دراسة نقدية كشف فيها عن العيوب التي يقع فيها مستعملو تلك المسائل في أدبهم وكتاباتهم[3].

وبهذا المنهج،كان ابن الأثير أحد المجدّدين في درسه للبلاغة،وأحد الذين أسهموا في تهذيبه وتيسيره وتقريبه للدارسين في ذلك الوقت[4].

وأمّا الخطيب القزويني فقد عُني بقراءة المصنّفات البارزة في علم البلاغة مثل دلائل الإعجاز وأسرار البلاغة لعبد القاهر الجرجاني،ومفتاح العلوم للسكّاكي،وقد لاحظ أنّها تحتاج إلى الشرح والإيضاح في بعض جوانبها،وإلى الاختصار والترتيب في بعض جوانبها الأخرى،فاتّجه إلى مفتاح العلوم للسكّاكي،لما رأى فيه من شمولية وترتيب،فقام بتلخيص الجزء الثالث منه الخاص بعلم البلاغة وسمّاه "تلخيص المفتاح"،وهو العمل الذي ذاع صيته بين الدّارسين فيما بعد[5]،ثم ألّف كتابه الإيضاح في علوم البلاغة ليكون كالشرح للتلخيص،فشرح ما أشكل،ووضّح ما كان محتاجا إلى مزيد بيان،ورتّب فصوله ترتيبا متقنا،واستشهد لمسائله بالشواهد الشارحة من غير إطالة في الشرح والتفسير،وقد اعتمد فيه مصادر أخرى ذكرها في مقدّمة الإيضاح مثل الأسرار والدلائل وغيرهما[6]،«ولم يكتف القزويني في الإيضاح بشرح كتاب تلخيص المفتاح،بل أضاف إليه أشياءً كثيرةً خلا منها

---

[1] ينظر: العناصر الأسلوبية في كتاب المثل السائر لابن الأثير: رفيقة عبد الله رجب:- رسالة ماجستير- مكتبة كلية الآداب، جامعة عين شمس، مصر، 1989م، ص19.

[2] المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر: ضياء الدين بن الأثير، تح: أحمد الحوفي، وبدوي طبانة، ج1،دار نهضة مصر، القاهرة، ط1،(د ت)، ص37.

[3] ينظر: المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر: ضياء الدين بن الأثير ، ص13.

[4] تيسير البلاغة في كتب التراث:د/ بن عيسى با طهر،مقال نشر بمجلة مجمع اللغة العربية الأردني، المملكة الأردنية الهاشمية، العدد68، جوان 2005م، ص30.

[5] المرجع نفسه،ص30-31.

[6] ينظر: الإيضاح في علوم البلاغة: الخطيب القزويني، شرح وتعليق وتنقيح:د/محمد عبد المنعم خفاجي:دار الجيل، بيروت، لبنان، م1، ط3، (د ت)، ص12.

تلخيص المفتاح أخذها عن البلاغيين السّابقين أو ابتكرها،ثم إنّه قام بعمل آخر هو مناقشة السكّاكي في بعض الآراء ومخالفته في بعضها الآخر»[1].

و يَعْتَرِفُ الباحث: "عليّ بوملحم " في مقدمته لكتاب الإيضاح في "علوم البلاغة للقزويني" أنّ هذا الكتاب هو محصّلة و زبدة ما ألّفه علماء البلاغة ممّن سبقوه،يقول:«والحقّ أنّ قيمة كتاب الإيضاح ترتكز على أنّه زبدة المؤلفات التي تناولت علوم البلاغة منذ الجاحظ حتى السكاكي،وهذا هو السبب في اهتمام الناس به وإقبالهم عليه،بحيث يصلح لأنْ يكون مرجعا لعلم البلاغة،جامعا لأشتاته»[2].

إنّ المتتبّع والمتفحّص لكتاب الإيضاح في علوم البلاغة مثلا،يلاحظ جليّا أنّ منهج الخطيب القزويني في تيسير درسه البلاغي قائم على تهذيب المسائل البلاغية التي تحدّث عنها من سبقه خاصة السكّاكي،وتحقيقها أيضا وترتيب المادة البلاغية وتنظيمها،وإيراد الشواهد القرآنية أو الشعرية وشرحها،ثم نجده يقوم بتعريف المصطلحات البلاغية بالتعاريف الواضحة الموجزة – على الأقلّ للمتعلمين في عصره -؛لأنّ طبيعة المتعلّم تختلف من عصر إلى آخر وذلك حسب البيئة،والحالة الفكرية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

و«يمتاز الإيضاح للخطيب القزويني بعدّة ميزات ظاهرة:فهو أوفى كتاب في بحوث البلاغة،وهو أوضح الكتب المؤلفة فيها نظاما وأسلوبا وهو كثير البحث والتعمّق والاستنباط لأسرار البلاغة العربية،فوق أنّه كتاب تطبيقي جميل في البلاغة،وينقد فيه كثيرا من آراء السكاكي،وإن كان يعتمد فيه على عبد القاهر والسكّاكي كثيرا،ومع ذلك فالخطيب يجمع في كتابه خلاصات لبحوث علماء البلاغة في شتى العصور حتى عصره،والكتاب بعد ذلك غزير المادة كبير الفائدة في الأدب والنقد والبلاغة والبيان»[3].

وهذا اعتراف صريح من الباحث "محمد عبد المنعم خفاجي" لما جاء في كتاب الإيضاح للقزويني من توضيح لمسائل علم البلاغة،التي انتابها التعقيد والغموض،وكذلك تقديمه في أسلوب يليق بمستوى المتعلمين في ذلك العصر،إضافة إلى أنه كتاب تطبيقي حيث أورد فيه من الشواهد الميسّرة مع شرحها وتبسيطها للناشئة.

ومن هنا يمكننا القول،إن منهج الخطيب القزويني في تيسير وتبسيط الدّرس البلاغي،يجعله في مقدّمة مناهج التيسير لدى القدماء،ولعلّ هذا ما جعل الدارسين من بعده يهتمون به اهتماما بالغا،ويعدّونه مرجعهم الأساس في إخراج فنون البلاغة.

---

[1] الإيضاح في علوم البلاغة جلال الدين محمد بن عبد الرحمان القزويني: قدّم له وبوّبه وشرحه: د/ علي بو ملحم، دار مكتبة الهلال، بيروت، لبنان، ط2، 1991م، ص10.

[2] الإيضاح في علوم البلاغة: جلال الدين محمد بن عبد الرحمان القزويني: قدّم له وبوّبه وشرحه: د/ علي بو ملحم،ص16.

[3] ينظر: الإيضاح في علوم البلاغة: الخطيب القزويني، شرح وتعليق وتنقيح:د/محمد عبد المنعم خفاجي:مرجع سابق، ص10.

وأمّا يحي بن حمزة العلوي،فقد كان من البلاغيين البارزين في عصره،وعند الاستقراء والقراءة الموضوعية في تاريخ الدراسات البلاغية العربية القديمة،نلحظ أنّه أحد أبرز الذين دعوا وسعوا عن وعي واقتدار إلى تيسير وتبسيط علوم البلاغة قديما،وهذا ما ميّز منهجه في كتابه الطراز عمّا سبقه من كتب البلاغة،حيث نجده يقول صراحة في بيان منهجه:«يمتاز هذا الكتاب عن سائر الكتب المصنّفة في علم البلاغة بالترتيب الذي يطلع الناظر من أوّل وهلة على مقاصده من التّسهيل والتّيسير،والإيضاح والتّقريب؛لأنّ مباحث هذا العلم في غاية الدقّة،وأسراره في نهاية الغموض،فهو أحوج العلوم إلى الإيضاح والبيان،وأولاها بالفحص والإتقان»[1].

من الواضح أنّ العلوي رأى تلك الصعوبة في مسائل هذا العلم،خاصة عند تعليمها للمتعلّمين،فآثر تيسيرها وتسهيلها وتوضيحها،بأيسر الطرائق وأفضل السبل،فوضع كتابه هذا؛ ليكون نبراسا يهتدي به الدّارسون،وفي هذا السياق يقول الباحث بن عيسى باطاهر:«ولقد أشار العلوي إلى تلك الصعوبة التي بدأت ملامحها تطغى على الدرس البلاغي في عصره،وأصبحت الحاجة داعية إلى التّبسيط والتّيسير،اللّذان يأخذان بأيدي الدارسين إلى معرفة مقاصد هذا العلم وفنونه بأيسر الطرائق،وقد عرض لمنزلة علم البلاغة بين علوم العربية،وصعوبة البحث فيه لما فيه من الغموض ودقّة الرّموز»[2].

ويستند تيسير البلاغة عند العلوي على ثلاثة عناصر هي:«تنظيم المادة البلاغية،وتحديد المصطلحات البلاغية بأسلوب جديد،وإيراد الشواهد والأمثلة من النصوص المتنوّعة وتحليلها»[3].

ومن هنا نجد أنّ البلاغيين القدماء الذين عُنيوا بقضية التيسير والتبسيط والتجديد في مصنّفاتهم،إنّما دعتهم الضرورة إلى ذلك،لما رأوه من تعقيد وغموض وتطويل في المسائل البلاغية لاسيما عند يعقوب السكاكي ومن انتهج نهجه.

فقد انتهج كلّ بلاغي كما رأينا منهجه الذي رآه مناسبا لطبيعة عصره،فقد كتبوا ما كتبوه عن البلاغة وعلومها،استجابة لما يتطلبه محيطهم الثقافي والاجتماعي والمعرفي وتجلّت وسائل التيسير عندهم في التلخيصات والشروح،«وأمّا مظاهر التيسير فقد تجلّت في عناصر مختلفة يتعلق بعضها بالمنهج،وبعضها بالموضوعات،وبعضها بالمصطلحات،وبعضها الآخر بالشواهد والنصوص»[4].

هذا عن قضية تيسير البلاغة عند بعض البلاغيين القدماء،فماذا عن تيسيرها عند بعض المحدثين؟.

---

[1] الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز: يحي بن حمزة العلوي: مصدر سابق: ص6.
[2] تيسير البلاغة في كتب التراث:د/ بن عيسى با طاهر: مرجع سابق:ص32.
[3] المرجع نفسه:ص33.
[4] تيسير البلاغة في كتب التراث:د/ بن عيسى با طاهر: مرجع سابق:ص 38.

ب ـ تيسير تدريس البلاغة العربية عند المحدثين:

مما لا شكّ فيه أنّ البلاغيين المحدثين عانوا من مشكلة تدريس البلاغة للناشئة والمتعلمين عموما،كما عانى من ذلك البلاغيون القدماء؛لأنّ من المقاصد السامية التي يتطلّع لها الباحثون في هذا المجال هو خدمة لغة القرآن الكريم،وفهم معانيه،والبحث في أسراره وإعجازه.

ومعلوم أنّ من أهمّ العلوم التي وضعت للبحث في معجزة القرآن الكريم،علم البلاغة وهو علم الذوق والجمال والفن الأدبي.

إنّ البلاغة العربية ظلّ يتجاذبها جانبان أساسيان،هما جانب الدّلالة وجانب الجمال،الدلالة بما تفرضه من دقّة وتصريح ووضوح،والجمال بما يتطلّبه من انزياح وغموض وإيحاء،وفي هذا يرى الباحث"محمد العمري" أنّ الجاحظ«كان حريصا على الموازنة بين مطلبين،مطلب لغوي تواصلي ومطلب جمالي»[1].

وهكذا يمكن القول:إنّ البلاغة كما تصوّرها البلاغيون تمثّل الجانب الجمالي الذي لا يُكتفى فيه بنقل الدّلالة أو الاقتصار على عمليّة التّواصل العادي؛بل يتطلّب الارتقاء بعمليّة التّعبير إلى ما أمكن لها من الكمال الفني،الذي يمثّل الإعجاز أسمى مراتبه،إذن لقد وُضِعَ علم البلاغة ـ أصلا ـ لدراسة الإعجاز وإدراكه وفي ذلك يقول العلامة"ابن خلدون":«واعلم أنّ ثمرة هذا الفنّ إنّما هي فهم الإعجاز من القرآن؛لأنّ إعجازه في وفاء الدّلالة منه بجميع مقتضيات الأحوال منطوقة ومفهومة،وهي أعلى مراتب الكمال..»[2].

ولقد ثَارَ الباحثون المحدثون في مجال البلاغة العربية،على منهج السّكاكي الذي عدّوه نقطة تحوّل في منهج البلاغة،من الذوق والفطرة والجمال الفني،إلى قواعد وصيغ مضبوطة ومحكمة، حيث اتخذ منهجا علميا دقيقا في تبويبها وبحث موضوعاتها[3]،وفي ذلك يقول الباحث"أحمد مطلوب":«وكان للسكاكي أثر كبير في توقف البلاغة عند الحدود التي رسمها في كتابه "مفتاح العلوم" إذ قسّمها إلى المعاني والبيان والمحسنات اللفظية والمعنوية،وسمّاها وجوها مخصوصة يؤتى بها لتحسين الكلام،وقد نظر إلى البلاغة في هذا التقسيم نظرة عقلية،إذ أن التراكيب تسبق الدلالات وإن كان التداخل بينهما جليا،وقد أحسّ بذلك فعدّ البيان شعبة من المعاني»[4].

فمن الواضح أنّ الباحثين المحدثين قد ربطوا التعقيد والجمود والمنهج العقلي بمنهج السكاكي،إلاّ أنّهم لم يراعوا ـ فيما أرى ـ طبيعة عصره،وطبيعة البيئة الفكرية التي

---

[1] الموازنات الصوتية في الرؤية البلاغية والممارسة الشعرية:محمد العمري:إفريقيا الشرق،الدار البيضاء،المغرب،(د ط)،2001، ص79.

[2] مقدمة ابن خلدون:عبد الرحمان بن خلدون: دار العودة، بيروت،لبنان (د ط)،(د ت) ،ص572.

[3] ينظر:البلاغة تطور وتاريخ:د/شوقي ضيف:دار المعارف، القاهرة، مصر،ط9، (د-ت)،ص288.

[4] تيسير البلاغة:د/أحمد مطلوب:مجلّة المجمع العلمي العراقي،المجلد44، ج4، 1997،ص10-11.

عاشـها،وأنّه - ربمـا - لجـأ إلـى ذلـك بُغْيَـةَ التّيسـير فـي وضـع هـذه القواعـد والتقسـيمات والتّفريعات؛حتى يَسهُل على المتعلمين والناشئة الإلمام بهذا العلم.

ومن بين المحـاولات الرّاميـة إلـى التّجديد والتّيسير فـي مجـال البلاغـة العربيّـة فـي العصـر الحديث محاولة "أمين الخولي"،والذي كانت له أسبابه الموضوعية لهذا التجديد ومن بينها:

أ- جمود البلاغة العربية وتعقيدها:[1]

فلقد وصـفت البلاغـة العربيـة فـي مرحلتهـا الأخيـرة بالجفـاف والجمود،وهنـاك جملـة مـن الأسباب التي كانت وراء هذا الجمود والتعقيد هي[2]:

- نشأة البلاغة في بيئة المتكلمين والأصوليين.

- أكثر علماء البلاغة العربية هم من غير العرب.

- ارتباط البلاغة العربية بقضية إعجاز القرآن الكريم.

- تراجع الأدب وعزلة العربية،خاصة في العصور التي تلت القرن الخامس الهجري.

ب- النظرة الإجتزائية في البلاغة العربية:[3] ومعنى ذلك وقوفها عند حدود الجملة.

جـ- علميـة البلاغـة العربيـة وابتعادهـا عـن تحليـل النصـوص الأدبيـة[4]**:** فقد اتهمـت البلاغـة العربيـة بابتعادهـا عـن الـذوق الفنـي، وتخليهـا عـن فطرتهـا وانطباعيتها،وعدّها أحد البـاحثين المحـدثين[5] تهمـة ظالمـة وأنـه«شـرف للبلاغـة أن تكـون علمـا مـن أن تكـون بحوثـا مبعثـرة لا تستلزم بخطة أو منهج يضبط حركتها»[6].

و لكـن - أرى - أنّ "السـكاكي" إنّمـا ذهـب إلـى جعـل البلاغـة علمـا لـه أصـوله وتقسـيماته وفروعـه وجزئياته،فهـذا - فـي حـدّ ذاتـه- عمـل جليـل يشـكر عليـه،وجزاه الله عنّـا خيـر الجزاء،أضـف إلـى ذلـك فإنّـه ينبغـي علينـا أن نراعـي الحقبـة الزمنيـة التـي أرسـى فيهـا هـذا العلم،والبيئة الفكرية والثقافية التي سادت في عصره،وإنّما دعاه ذلك - فيما نرى- إلـى التيسير والتجديد كما ذكرت سابقا،شأنه في ذلك شأن علماء النّحو والصّرف والعروض.

---

[1] ينظر:الموجز في تاريخ البلاغة:د/مازن المبارك:دار الفكر،القاهرة،مصر،(د-ط)،(د-ت)،ص6-7-108.
[2] ينظر:تيسير البلاغة في كتب التراث:د/بن عيسى با طاهر،مرجع سابق،ص3-4-6-7-8-9.
[3] ينظر:البلاغة العربية قراءة أخرى:د/محمد عبد المطلب:دار نوبار للطباعة والنشر،القاهرة،مصر،ط1، 1997، ص19.
[4] ينظر: المرجع نفسه:ص2.
[5] ينظر: قراءة ثقافية للبلاغة العربية،د/محمد عبد المطلب:في ضمن السجل العلمي لندوة الدراسات البلاغية بين الواقع والمأمول: وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، 2012،ج1، ص1771.
[6] المرجع نفسه:ص1771.

د- الإغراق في الانفصالية في البحث البلاغي[1]: حيث غاب عن بلاغيينا القدماء الربط بين الفنون البلاغية مثلا«الربط بين الاستعارة وبنية الحذف،أو التشبيه وبنية الذكر اللّهم إلّا عبد القاهر الجرجاني(ت 471ه) الذي أفلت من هذا القصور عند ما أحال البنى البلاغية إلى تراكيب نحوية تحتمل هذه الظواهر البلاغية»[2].

و- معيارية البلاغة العربية:[3] يرى عدد من الباحثين المحدثين،أنّ البلاغة العربية علم معياري؛ترسل الأحكام وفق معايير مسبقة[4]،و«قواعد تحفظ على مقتضى الحال والتشبيه المفرد والمركب،والمجاز والاستعارة التمثيلية والكناية والخبر والإنشاء والفصل والوصل والإيجاز والإطناب والمساواة وغيرها من الأبحاث»[5]؛ممّا أدى إلى انفصام حاد بين الظواهر الظواهر الأدبية والأحكام البلاغية،وما ينبغي أن تكون علما وصفيا اكتشافيا،يستخرج المعايير على وفق تتبع الظواهر الأدبية بدء من الشواهد وانتهاء بالقوانين والأنماط الحتمية والكلية[6].

إنّ معيارية البلاغة ليست عيبا،ولا انتقاصا من قيمتها الوظيفية - فيما نرى- فشأنها شأن بقية العلوم اللّغوية الأخرى،كقواعد اللّغة العربيّة وعلم العروض مثلا،فهي تساعد الناشئة والمبتدئين على حفظ المصطلحات والقواعد،وتقريبها إلى الفهم لديهم فهي تعينهم على تحصيل علومها (المعاني و البيان والبديع) بل العيب - فيما يبدو لنا- في الإسراف في المصطلحات وكثرة التّقسيمات والتّفريعات.

ومن هنا سأتطرق إلى **بعض أراء "أمين الخولي" في تجديد البلاغة العربية.**

لقد جمع"أمين الخولي " آراءه في تجديد البلاغة العربية في كتابيْه (مناهج تجديد في النحو والبلاغة والتفسير والأدب) و(فن القول)،وقد دعا فيها إلى الانتقال بالدرس البلاغي إلى آفاق أوسع وأرحب،بإخضاع البلاغة العربيّة للمنهج الأدبي الفني في الدراسة،وإحياء منهج المدرسة الأدبيّة القديمة،وإهمال الدراسة المستعجمة.[7]

وقد قال عن ذلك:« بدأت أشتغل بدرس البلاغة العربيّة،وما البلاغة إلاّ البحث عن جمال القول،كيف وبم يكون؟وهذه البلاغة هي روح الأدب،والأدب جسمها ومادتها:تعلم بصنعته،وتبصر بنقده ،وقد نظرت فإذا هذا الدّرس الذي يعلّم القول الأجمل،والكلام الأفضل ويصدر أحكاما لا وجدانية ،بنصيب القول من الحسن،قد ردّه الأقدمون في العربية،ضربا

---

[1] ينظر:البلاغة العربية قراءة أخرى:د/محمد عبد المطلب:مرجع سابق،ص19.
[2] المرجع نفسه:ص19.
[3] ينظر:الموجز في تاريخ البلاغة:د/مازن المبارك، مرجع سابق،ص109-110-111.
[4] ينظر: تكوين البلاغة، قراءة جديدة ومنهج مقترح:د/علي الفرج،دار المصطفى لإحياء التراث،إيران،1420ه، ص26.
[5] قضايا معاصرة في الدراسات اللغوية والأدبية:د/محمد عيد:عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1989، ص111.
[6] ينظر:تكوين البلاغة:د/علي الفرج،مرجع سابق،ص26-27.
[7] ينظر:مناهج تجديد في النحو والبلاغة والتفسير والأدب :أمين الخولي:دار المعرفة القاهرة –مصر 1961(د-ط)،ص 266.

من المنطق النظري،بالصواب والخطأ،فأخلوا في تناوله ودرسه بالمنهج الفني إخلالا صارخا فشاعت فيهم دراسته – أروج ما شاعت – بأساليب فلسفية عقلية،منطقية كلامية، فكانت محاولتي الأولى في سبيل البلاغة،متّجهة إلى تخليص البلاغة من براثن تلك الفلسفة،وإبعادها عن الميدان النظري والتناول العقلي،وإقرارها في ساحة الفنّ وباحة الوجدان،والأخذ في درسها بأسباب الحكم الفني..وبعبارة أخصر كانت محاولتي الأولى في سبيل البلاغة هي تحقيق فنّيّة البلاغة»[1].

فقد حاول أمين الخولي إعادة البلاغة العربية«إلى رحاب الدّرس الأدبي؛ليجعل منها فنّا جميلا فاتّخذ(التخلية والتحلية)لمواد البلاغة سبيلا لاكتسابها الصورة المحببة»[2]، فالتخلية تخليص البلاغة من الجمود والجفاف والذبول،فإذا ما تمّ ذلك صَلُحَتْ بعده التّحْلِية بأسباب الحسْن،ووسائل التأثير،وزيادة ما يجب زيادته[3].

وأنطلق أمين الخولي في تجديده للبلاغة من التراث البلاغي حيث قال«مضيت في هذا الدرس المتأني،أَمَسُّ مسائل البلاغة مَسًّا رفيقا جريئا معا،أقابل فيه القديم بالجديد،فأنقد القديم وأنفي غثّه،وأضم سمينه إلى صالح الجديد»[4].

ومن **أهمّ آراء« أمين الخولي »في تجديد البلاغة العربية** ما يلي :

1-أنْ نظّل مخلصين للقديم،وأنْ نحسن الظّن به،فنتلمّس خيره،ونجلو محاسنه[5].

2-تَخْلِيَةُ البلاغة من «الملاحظات والاعتبارات التي حدّدوا على أساسها بحثهم،وإبطال غير الصحيح منها»[6].

3-«من حيث إخضاع البلاغة للمنهج الأدبي الفني في الدراسة يكفي أنْ نحيي منهج بحث رسوم المدرسة الأدبيّة الأولى وأثارها وكتبها،وبهذا نحتكم إلى كلّ ما في دراسة الفنون من

أساليب مجرّبة ومناهج مستحدثة،و نهمل بتاتا تلك الدراسة الفلسفية المستعجمة»[7].

4-إلغاء التقسيم الثلاثي لعلوم البلاغة العربية[8].

---

[1] مناهج تجديد في النحو والبلاغة والتفسير والأدب :أمين الخولي:ص 324.
[2] علم البديع نشأته وتطوره :جليل راشد فالح :رسالة ماجستير،كلية الآداب وهيئة الدراسات العليا،جامعة بغداد،1972،ص 183-184.
[3] فن القول:أمين الخولي،مطبعة دار الكتب –القاهرة –مصر،(د-ط) ، 1996،ص 227 .
[4] المرجع نفسه،ص 23.
[5] ينظر:المرجع نفسه،ص 230.
[6] المرجع نفسه:ص 236.
[7] مناهج تجديد في النحو والبلاغة والتفسير والأدب:أمين الخولي،مرجع سابق،ص165.
[8] ينظر:المرجع نفسه،ص 166، 267،266.

5-التَّحْلِيَة بتوسيع دائرة البحث وبسط أفقه،فلا يقتصر على الجملة،وإنّما مدُّ البحث إلى الفقرة الأدبية ثم القطعة الكاملة من الشعر والنثر[1].

6-التحلية بتخصيص مكانة لبحث المعاني الأدبيّة،على نحو صنيع المحدثين،وهو ما لم تعنَ به المدرسة الكلاميّة،وتمييز مكانة لبحث الفنون الأدبية،وإفراد مكانة لدرس الأساليب[2].

7-تخلية التأليف البلاغي من الاضطرابات الناتجة من تداخل العلوم الأخرى مع البلاغة كالنحو[3].

8-تَخْلِيَةُ البلاغة من الأبحاث التي أقحمها اضطراب المنهج واختلاطه كالصدق والكذب[4].

9- تمثّلُ المنهج الفني تمثلا واضحا،والتزامه التزاما صادقا[5].

10- تخلية دراستنا من آثار الدراسات البلاغية القديمة الضيّقة الأفق فعلا[6].

11- أنْ لا نُلزم دراستنا البلاغية الحديثة،الطابع الديني الذي لزم الدراسات البلاغية،يوم كانت غايتها معرفة إعجاز القرآن الكريم[7].

12- أنْ نتثقّف بالثقافة العلميّة والفنّية لهذا العصر،وأن نزوّد ثقافتنا بما يجدّ عليها من دراسات فنّية،ممّا يكمل الشخصية الأدبيّة العصريّة،من نحو معرفة شيء من أصول الموسيقى وفلسفتها وسائر الفنون[8].

13- إبدال مصطلح (علم البلاغة)بمصطلح (فن القول)[9].

هذا هو رأي« أمين الخولي » وخطّته في تجديد البلاغة العربية،وقد عدّ أحد الباحثين هذه الخطة«توجيها منهجيا شاملا لبحث البلاغة وخلق مدرسة جديدة»[10]،إلاّ أنه أخذ عليها إدخالها بعض صور الفنون البلاغية منها:التشبيه،والاستعارة،والكناية،والتدبيج،والتهكم،والفكاهة والتجاهل في الإيضاح المعلن وهو ليس موضع هذه الفنون[11]؛لأنّ كثيرا منها ولا سيما التشبيه إيضاح،والاستعارة والكناية وأسلوب الحكيم من التخييل،وليس في التمثيل إيضاح معلن،وإنّما هو تصور يعتمد على المتلقى،وقد يكون عنده إيضاحا،وقد يكون عنده إبهاما،ولا

---

[1] ينظر:فن القول،ص 240،241.
[2] ينظر:المرجع نفسه،ص 245.
[3] ينظر:المرجع نفسه،ص 249.
[4] ينظر:المرجع نفسه،ص 250.
[5] ينظر:المرجع نفسه،ص 266.
[6] ينظر:المرجع نفسه،ص 267.
[7] ينظر:المرجع نفسه،ص 267.
[8] ينظر: المرجع نفسه ،ص 268.
[9] ينظر : فن القول ، أمين الخولي،ص21.
[10] البحث البلاغي عند العرب:د/أحمد مطلوب،منشورات دار الجاحظ للنشر والتوزيع،بغداد،العراق، 1982،ص80.
[11] ينظر :المرجع نفسه،ص 82.

تخرج الفنون الأخرى عن التصور والتخيل وصور التعبير المظللة أولى بها؛لأنّه الرمز والإيماء من الكناية كما ذهب إليه القدماء،ومثل ذلك الألغاز والتورية»[1].

و- نرى - أنّ«أمين الخولي » قد غالى نوعا ما حينما أراد إبدال مصطلح (علم البلاغة)بمصطلح (فن القول)؛لأنّ التجديد والتسيير قد لا يأتي أحيانا بتغيير اسم المصطلح؛لأنّ ذلك قد يؤدي إلى تعقيد المسألة أكثر،خاصة إذا علمنا أنّ هذا المصطلح متعارف عليه منذ القديم،وقد وضع بعد فحص وتأمل،ودراسة قام بها القدماء من النقّاد والبلاغيين ولم يأت هكذا جزافا،فضلا عن ارتباط هذه التسمية ارتباطا وثيقا بالقرآن الكريم لذا فهي تسمية لها بريقها ورونقها وأنّها اختصّت بهذا الفن دون سواه[2].

أضف إلى ذلك محاولة إلغائه للتّقسيم الثلاثي لعلوم البلاغة العربية،ـ فأرى ـ أنّه يحاول هنا الإخلال بقواعد هذا العلم الجليل،فكيف نفرّق إذن بين المعاني والبيان والبديع؟وما هو التقسيم البديل لذلك ؟ فالتقسيم الذي وضعه أمين الخولي - يبدو لي ـ أنّه أكثر تعقيدا مما وضعه القدماء خاصة السكاكي،ومن سار على نهجه؛لأنّ التجديد الحقيقي - فيما نرى - لا يتأتّى بتغيير المصطلحات أو إلغائها،إنّما يكون في إعادة النّظر في المنهج أو الطريقة أو الأسلوب،أو استعمال وسائل حديثة،أو التخفيف من كثرة هذه التفريعات والتقسيمات والحشو الذي لا يفيد المتعلم،بل يزيده تعقيدا ونفورا من البلاغة العربية.

كما أنّ نظْرَتَهُ إلى عدم إلزام البلاغة الحديثة الطابع الديني،الذي لزم الدراسات البلاغية يوم كانت غايتها معرفة إعجاز القرآن الكريم،نظرة- نراهاـ تحوي شيئا من المغالاة،ذلك أنّ القرآن الكريم معجز،في لفظه ومعناه وصوته وفواصله وحركاته وسكناته ومدّه وكل ما يحويه من خصائص،فهل استطاع القدماء أو المحدثون والمعاصرون الوصول إلى هذا الإعجاز؟ أو إتمامه نهائيا ؟، فهو مستمر في إعجازه إلى يوم الدين،وهذا قد يتأتى بتجديد آخر في البلاغة ،كاكتشاف صور أخرى،أو أساليب أخرى ..الخ،وكان الأجدر به أن يقول،فلندع أمر إلزام البلاغة الحديثة الطابع الديني إلى أهل الاختصاص في علم البلاغة والباحثين،بدل تدريسها للناشئة والمبتدئين.

كما أنّ رأيه بتخلية البلاغة من تداخل العلوم الأخرى وخاصة النحو،هذا أمر فيه مغالاة؛ذلك أنّ علوم اللغة العربية هي كلّ متماسك متكامل،لا يمكن الفصل بينها،بل ينبغي أنْ ندعو إلى تدريسها كوحدة متماسكة غير منفصلة؛لأنّها تُتَمِّمُ بعضها بعضا،للوصول إلى المعنى والفهم الصحيح.

---

[1] ينظر : المرجع نفسه،ص 82-83

[2]ينظر : التجديد في علوم البلاغة في العصر الحديث:منير محمد خليل ندا:أطروحة دكتوراه،الدراسات العليا العربية،فرع الأدب،جامعة الملك عبد العزيز ،مكة المكرمة ،(د-ت)،ص 466

وقد لا أكون مبالغا حين أقول، إنّ محاولة «أمين الخولي » تعدّ محاولة جادّة في مجال تجديد البلاغة العربية،وإنّ دعوته إلى إخضاع البلاغة للمنهج الأدبي الفني في الدراسة،يعدّ هذا إنجازا هاما،خاصة وأنّ أغلب الباحثين اتهموها بالجمود والتعقيد،ولا سيما في عهد السكاكي ومن انتهج نهجه،فإعادتها إلى منهجها الأصلي،ثم تطويرها وفق مقتضيات الحياة المعاصرة،فهذا هو الإجراء ـ فيما نرى ـ الذي من شأنه أنْ يُثَمّن،ويُرَكَّزُ عليه لا أنْ نلغي القديم تماما،ولكن نعدّله ونطوّره ونحسّنه ونيسّره؛لأنّ إهمال دراسة البلاغة من خلال النصوص الأدبية والاعتماد فقط على القواعد ورصف المصطلحات والتقسيمات،هذا ما يجعل المتعلم والمبتدئ خاصة،يَنْفُرُ من درس البلاغة العربيّة.

ويُعدّ من أوائل الذين دعوا إلى «تخليص البلاغة من أعباء المنطق اليوناني والفكر الأعجمي،والمجادلات النظرية،التي تميّزت بها المدرسة الكلامية التي عُيّنت بالتحديد اللفظي واهتمت بالتعريف والتقسيم،وحرصت على القاعدة،وقلّلتْ الشواهد الأدبية..؛لذا دعا إلى أنْ تُتَّخذَ المدرسة الأدبية في البلاغة منطلقا لإنضاج هذا البحث و إغناء آفاقه»[1].

أمّا كتاب **البلاغة الواضحة** للباحثين «علي الجازم » و«مصطفى أمين » فهو محاولة جادة أيضا للدعوة إلى تجديد وتيسير البلاغة العربية؛لأنّه يعد أوّل ظاهرة عملية تطبيقية تدعو إلى التجديد البلاغي « وعلى الرغم من أن هذا الكتاب لم يتناول صلب علم البلاغة بشيء من التعديل الجوهري،فقد أجاد العرض،وأحسن اختيار الأمثلة وشرحها،بأسلوب معاصر قريب إلى إفهام الدارسين،وأكثر من الشواهد الأدبية الجيدة،فهذا الكتاب عودة بعلم البلاغة إلى المدرسة الأدبية،التي هجرها أكثر المؤلفين منذ عهد السكاكي..».[2]

ولقد جاء في مقدمة كتاب الباحثين أنهما لم يبتكرا منهجا جديدا،وإنّما أرادا تقريب الدرس البلاغي إلى أذهان المعلمين والطلاب؛لأنّ غايتهما ـ فيما نرى ـ تبدو تعليميّة أكثر مما تكون غاية فلسفية تبحث عن تغيير المصطلحات أو إلغائها،فقد قالا:« فهذا كتاب وضعناه في البلاغة واتجهنا فيه كثيرا إلى الأدب،رجاءَ أن يَجْتَبِي الطلاب فيه محاسن العربية،ويلمحوا ما في أساليبها من جلال وجمال،ويدرسوا من أفانين القول وضروب التعبير،وما يهب لهم نعمة الذوق السليم،ويربي فيهم ملكة النّقد الصحيح،وأملنا أن يكون لعملنا هذا شأن في إحياء الأدب،وتوجيه أذهان المعلمين والطلاب إلى هذه الطريقة التي ابتكرناها في دراسة البلاغة»[3].

يتضح لنا من خلال ذلك أنّ المؤلفيْن،لم يَدَّعِيَا أنّهما أَتَيَا بمنهج جديد في الدرس البلاغي،أو زادا شيئا جديدا في المصطلحات أو غيرها،إنما ابتكرا طريقة عملية جديدة يَغْرِفُ منها المعلمون والطلاب على حد سواء،ولو تصفحنا الكتاب لوجدنا أنهما ركزا على الجانب

---

[1] فصول في اللغة والنقد : د/ نعمة رحيم العزاوي ،المكتبة العصرية ،بغداد ،العراق ط 1 ،2004،ص 142

[2] التجديد في علوم البلاغة في العصر الحديث،منير محمد خليل ندا ،مرجع سابق ،ص 67.

[3] البلاغة الواضحة (البيان –المعاني –البديع): علي الجارم ،مصطفى أأمين ،دار المعارف (د-ت)،(د-ت) ، ص 4

العملي،والاتجاه مباشرة إلى لب البلاغة وجوهرها معتمدين على الأمثلة والشواهد ليكون نبراسا يهتدي به الطلاب إلى الذوق الرفيع.

فعلى سبيل المثال لا الحصر،يبدأ الكتاب بمقدمة في:الفصاحة والبلاغة والأسلوب،فبعد أن يعرف الفصاحة،ينتقل إلى البلاغة فيقول:«أمّا البلاغة فهي تأدية المعنى الجليل،واضحا بعبارة صحيحة فصيحة،لها في النفس أثر خلاب،مع ملاءمة كلِّ كلام للموطن الذي يُقال فيه،والأشخاص الذي يُخاطبون،فليست البلاغةُ قبلَ كلّ شيء إلاَّ فنَّاً من الفنون يعتمد على صفاء الاستعداد الفطري،ودقّة إدراك الجمال،وتَبَيُّن الفروق الخفيّة بين صنوف الأساليب،وللمرانة يَدٌ لا تجحد في تكوين الذّوق الفني،وتنشط المواهب الفاترة،ولا بدّ للطالب إلى جانب ذلك من قراءة طرائف الأدب،والتّملؤ من نميره الفياض،ونقد الآثار الأدبية والموازنة بينها،وأن يكون له من الثقة بنفسه ما يدفعه إلى الحكم بحسن ما يراه حسنا ويقبح ما يعده قبيحا»[1].

ثمّ يبين لنا الكتاب عناصر البلاغة في أسلوب شيّق جذاب ويجعلها«لفظٌ ومعنى وتأليف للألفاظ،يمنحها قوة وتأثيرا وحسنا،ثم دقّة في اختيار الكلمات والأساليب على حسب مواطن الكلام ومواقعه وموضوعاته وحال السامعين،والنزعة النفسية التي تتملكهم وتسيطر على نفوسهم»[2]،ثم يختار لها من الشواهد الشعرية أدقها وأروعها[3].

ويتحدث الكتاب بعد ذلك عن الأسلوب،وهو شيء جديد أُضيف إلى مصطلحي البلاغة والفصاحة،فنجدهما يقولان:«بعد هذا يحسن بك أن تعرف شيئا عن الأسلوب الذي هو المعنى المَصُوغ في ألفاظ مؤلّفة على صورة تكون أقرب لنيل الغرض المقصود من الكلام، وأفعل في نفوس سامعيه».[4]

ثـمّ نجدهما يقسّمان الأسلوب إلى ثلاثة أنواع هي:الأسلوب العلمي،والأسلوب الأدبي،والأسلوب الخطابي،مع توضيح كلّ نوع وبيان تميّزه عن الأساليب الأخرى،موضحان ذلك بجملة من الشواهد الشعرية والنثرية لكلّ نوع،شارحان كلّ مثال بأسلوب بسيط جذّاب؛ليسهل على الطالب والمعلّم فهمه واستيعابه.

«ونلاحظ أنّ الكاتبين الجليلين علي الجارم ومصطفى أمين قد استعملا في كلامهما عن الأسلوب ألفاظ:القوة – الجمال – الوضوح،وهي كلمات وردت في علم النفس الحديث،وقد أحسنا تقسيمها على أنواع الأسلوب الثلاثة حسب مدلول كلّ لفظ منها،فجعلا الوضوح:السمة

[1] البلاغة الواضحة:علي الجارم – مصطفى أمين:مرجع سابق ،ص 8
[2] المرجع نفسه،ص 09
[3] ينظر: المرجع نفسه،ص 09-10-11
[4] ينظر: المرجع نفسه،ص 12

المميّـزة للأسـلوب العلمي،والجمال:السّـمة المميّـزة للأسـلوب الأدبي،والقوّة:السّـمة المميّـزة للأسلوب الخطابي،على أنّ كلّ أسلوب لا يستغني عن اجتماع الثلاثة كلّ بنسبته »[1].

كما أنّ«أنّ اطلاع الطالب على نماذج كثيرة في حلّ مسائل الأدب وشواهده يغرسُ فيه من غير شكّ ملكة البلاغة،ويطْبَعُه على الذّوق العربي في معالجة كثير من نصوصها،ويُبصّره بأسرار الكلام البليغ ،وما فيه من ضروب الحسن وبدائع البيان»[2].

ومن هنا فإنّنا نستطيع القول:إنّ هذا الكتاب يعدّ بداية عمليّة قيّمة في طريق تجديد وتيسير البلاغة العربية،لما له من عرض جذّاب،وأسلوب شيّق،حيث عاد به صاحباه إلى المدرسة الأدبيّة.

كما توالت محاولات التجديد في العصر الحديث،للنظر في قضية البلاغة العربية،ليظهر الباحث «**أحمد الشايب** »وكتابه«**الأسلوب**»،وهو عنوان جديد على القارئ العربي في تلك الفترة،ولقد أخذ فكرة البحث في الأسلوب - فيما نرى - من الباحثين «علي الجارم ومصطفى أمين»،وحاول في هذا الكتاب تقديم وضع جديد للبلاغة يتلاءم مع ما انتهت إليه الحركة الأدبيّة في ناحيتيْها:العلمية والإنشائية،ورأى أنّ البلاغة تدخل في بابيْن:باب الأسلوب،ويدرس الحروف والكلمات والجمل والصور والفقرات والعبارات،وأن يكون ذلك بالاعتماد على علوم الصوت والنفس والموسيقى،أمّا الباب الثاني:فيدرس الفنون الأدبيّة وقوانينها شعرا ونثرا[3].

ومن خلال هذا التقسيم الذي وضعه«أحمد الشايب» يمكننا القول:إنه تخلّص من التّقسيمات التي تميّزت بها البلاغة القديمة،ولقد لقي هذا الكتاب استحسانا في أوساط الباحثين؛إذ يراه على سبيل المثال لا الحصر«بدوي طبانة »:«أوّل محاولة إيجابية في سبيل بعث البلاغة العربية،والبحث عن مجالاتها،وما يمكن أن تتّسع له،وما لا ينبغي أن تتجاوزه،وكان كتاب «الأسلوب»ثمرة خبرة عميقة،وتجربة طويلة في درس البلاغة وتدريسها لطلاب كليّة الآداب ودار العلوم،واطلاع واسع على مراجعها العربيّة،وما كتب حولها في بعض اللّغات الأجنبيّة»[4].

ومن المجدّدين - أيضا- نجد الباحث«**محمد عبد المطلب**» في كتابه «**البلاغة العربية،قراءة أخرى**»،الذي دعا إلى القول بحاجة البلاغة العربية إلى التجديد حيث نجدهُ يقول:«كان الأمر في حاجة إلى معاودة النظر في مباحث البلاغة،جملة وتفصيلا،للإمساك

---

[1] التجديد في علوم البلاغة في العصر الحديث :منير محمد خليل ندا ،مرجع سابق،ص 71

[2] دليل البلاغة الواضحة (البيان والمعاني والبديع) للمدارس الثانوية :علي الجارم ومصطفى أمين:دار المعرفة،القاهرة:(د-ط) (د-ت)،ص 03

[3] ينظر:الأسلوب(دراسة بلاغية تحليلية لأصول الأساليب الأدبية):أحمد الشايب :مكتبة النهضة،مصر،ط 5، (د.ت)،ص 121.

[4] البيان العربي (دراسة في تطور الفكرة البلاغية عند العرب ومناهجها ومصادرها الكبرى):بدوي طبانة:دار الثقافة،بيروت،لبنان ،ط 5 ، 1976 ،ص 305.

بتصوّر شموليّ يجمع بين مفرداتها من ناحية،والكشف عن تفسير عميق لتحولاتها الظاهرة والعميقة من ناحية أخرى»[1].

إنّ دعوة الباحث واضحة لإعادة قراءة البلاغة العربية قراءة جديدة متأنية؛لأنّ غايتهُ من ذلك تبدو تعليمية؛أيْ التّيسير على الناشئة والطلاب لفهم البلاغة وعدم النفور منها؛إذ لاحظ أنّ هناك فصلا وقطيعة بين الأداة البلاغية والنقد الذي تعتبر هذه الأداة عدّته،ورأى«أنّ هذه الأدوات تُقدم للناشئة في قوالب جافة،حتى تحوّلت إلى أداة تفسيرية عقيمة ؛لأنّ التعامل بها لم يدرك وظائفها الجماليّة الصحيحة»[2].

فهو يرى أنّ تدريس البلاغة بالطريقة السائدة في عصره،لم تكن صائبة،والتعريف بالأداة البلاغية لم يوجّه بالمنهجية السليمة،ولم يرَ الطلاب فيها«إلا في جانبها المشوّه،الذي يعمل على تمزيق النصّ،وبعثرة مكوناته إلى عناصر مبتورة لا تجمعها وحدة شعورية أو موضوعية»[3]،وهذه الطريقة المتّبعة في تدريس البلاغة العربية بهذه الصورة«كانت من أسباب نفور الناشئة من مجموعة البُنى البلاغية أولا،ثم من النصّ الأدبي ثانيا»[4].

ومن هنا يمكننا القول:إنّ «محمد عبد المطلب»من البلاغيين الذين حاولوا«إعادة طرح التفكير اللغوي التراثي على صعيد الدرس اللساني الحديث،وقد ذهب بعضهم إلى إعادة قراءة

النص التراثي،وفق ما تقتضيه الآليات اللسانية الحديثة،مقيمين بذلك تواصلا ابستمولوجيا بين الرؤى العربية التراثية،وما أظهره الدرس اللساني»[5].

والإجراء في هذا العمل،يقوم على أساس استرداد هذا التراث لبريقه بحملة على المنظور الجديد في محاولة جادة لتأسيس الحاضر والمستقبل على أصول الماضي،وتأصيل البحث اللساني المعاصر في الظاهرة اللّغويّة العربيّة[6].

حيث ينظّم«محمد عبد المطلب» في قراءته للمدونة البلاغية إلى ما يعرف ب«لسانيات التراث » أو«الكتابة اللسانية القرائية »،وهذه التسمية أطلقها الباحث«مصطفى غلفان » على الدراسات التي تقرأ التصورات اللغوية القديمة وتأوّلها وفق ما وصل إليه البحث اللساني الحديث[7]،ومن ثَمَّ فإن هذا الاتجاه يتعامل مع التراث،باعتباره محاورا أو جزءًا من الجهد الإنساني في معالجة معضلات الخطاب،ولذلك ينزع أصحابه نحو لُغَة مقولية تتعامل مع

---

[1] البلاغة العربية،قراءة أخرى:محمد عبد المطلب،الشركة المصرية العالمية للنشر،مكتبة ناشرون،لبنان،ط1،1997،ص1.
[2] المرجع نفسه:ص01
[3] المرجع نفسه:ص01
[4] المرجع نفسه:ص01
[5] ملامح تجديد البلاغة في كتاب «البلاغة العربية ، قراءة أخرى » لمحمد عبد المطلب –دراسة تحليلية نقدية:عثماني عمار،رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه 2015-2016 – جامعة أحمد بن بلة –وهران،ص 189.
[6] اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة (دراسة تحليلية نقدية في قضايا التلقي وإشكالاته):حافظ إسماعيل العلوي:دار الكتاب الجديد،ط1، 2009،ص131.
[7] المرجع نفسه:ص 133.

«القضايا » أو يقدمون التراث تقديما نقديا؛حتى وإنْ انطوى على إعجاب ومحاباة أحيانا[1] ويبدو أنّ محمد عبد المطلب ممن يرون في مدرسة السكاكي،أنّها مدرسة أرست قواعد علم البلاغة ورتبته،وأن الذين رموها بالتعقيد والجمود كان حكمُهم ظالما،ويمكن تصنيف عمله ضمن القراءة التفاعلية،التي تسعى إلى إبراز الجهد البلاغي العربي القديم،وارتقائه بالتفكير العلمي الحديث،إذْ يقول في ذلك:«إنّ معظم الجهد البلاغي القديم جهد معاصر بكلّ المقاييس،وأنّ اتهام السكاكي ومدرسته بتعقيد البلاغة اتهام ظالم»[2].

إنّ الباحث محمد عبد المطلب أراد أن يرفع اللّبس عن البلاغة القديمة،ورأى أنّها تفقد صلاحيتها في التعامل مع الواقع الإبداعي،وما أراده البلاغيون حول مصطلحي«الفصاحة والبلاغة »،ما زالت موّاد هذه هذين المصطلحين ممثلة لأدوات تحليلية قابلة للتعامل مع الخطاب الأدبي الحديث بكل مستوياته[3].

وهذا لا يعني أنّه كان متعصبا لهذا التراث البلاغي،بل كان ينظر إليه نظرة علميّة يستفيد منها الباحث والدارس؛لأنّه رفض الصورة التي تمّ تقديم علم البديع،الذي لم يكن الهدف فيه تسليط الضوء على وظيفته داخل النص الأدبي،حيث يرى أنّ التعامل مع هذا العلم كان فطريا دون وعي بأبعاده الوظيفية.

ومن هنا فإنّ قراءته للتراث البلاغي القديم إنّما كانت قراءة موضوعيّة علميّة تقرّ بالحقائق،وتنير الدروب التي تحتاج إلى جهود البلاغيين المحدثين[4].

وبعد هذا العرض لبعض محاولات تجديد البلاغة العربية وتيسير تدريسها للمتعلمين،لبعض الباحثين المحدثين،يمكن القول:إنّه ينبغي أن ننظر إلى تيسير تدريس البلاغة العربية،لا على أساس التنكّر للدّرس البلاغي القديم أو إلغائه (خاصة منهج السكاكي ومن سار على خطاه)،أو استحداث مصطلحات جديدة،قد تكون أكثر صعوبة من المصطلحات القديمة؛إنما ينبغي أن ننظر إلى كيفية تيسير منهج تدريسها،وموضوعاتها وانتقاء الشواهد والأمثلة الموضّحة لها،وطرق تدريسها،والاهتمام بتكوين وكفاءة مدرسها،وترغيب المتعلم في تعلمها؛حتى لا ينفر من تعلّمها و درسها،وفي ذلك يقول الباحث

[1] أسئلة البلاغة في النظرية والتاريخ والقراءة (دراسات وحوارات):محمد العمري:أفريقيا الشرق،المغرب،ط 1،2013 ص175.
[2] البلاغة العربية،قراءة أخرى:محمد عبد المطلب،مرجع سابق،ص14.
[3] البلاغة العربية،قراءة أخرى:محمد عبد المطلب،مرجع سابق ،ص 15.
[4] ينظر:ملامح تجديد البلاغة في كتاب(البلاغة العربية،قراءة أخرى)عمار عثماني ،مرجع سابق،ص 196.

أحمد مطلوب:«ولتيسير البلاغة ينبغي النظر في أمرين:المنهج،والموضوعات قبل البدء،بالتأليف فيها؛لأنّ هذين الأمرين يحدّدان العرض والأسلوب»[1]

ثانيا:تدريس رافد البلاغة العربيّة وفق المقاربة النصيّة:

تعدّ المقاربة النصيّة،كما أسلفت الذّكر طريقة بيداغوجية؛تجعل من النص الأدبي أو التواصلي محور العملية التعليمية /التعلمية،في تدريس روافده (قواعد اللغة_ بلاغة_ عروض)؛أيْ دراسة هذه الرّوافد من خلال النص،وليس منفصلة كما كان معمولا به في المناهج الدراسيّة السابقة(التدريس بالمعارف،والتدريس بالأهداف الإجرائية).

إنّ منهج المقاربة بالكفاءات يُلِحُّ على تدريس هذه الرّوافد وفق هذه الطريقة؛لأنّه يراها الأنسب لاستيعاب واكتساب وتحكم المتعلم في دعائم النص الأدبي،و«لقد استقر الأمر على أنّ النص الأدبي – في مرحلة التعلم الثانوي – يُدْرَسُ دراسة كليّة اعتمادا على كون النصّ ظاهرة لغوية متعدّدة الأبعاد،معقدة في تشكيلها،ومضامينها الأمر الذي يجعل معالجة النصّ تُستمدّ من آفاق مختلفة منها المقاربة النّصيّة؛أيْ النظر إلى النصّ على أنّه وحدات لغويّة ذات وظيفة تواصليّة واضحة تحكمها جملة من المبادئ منها الانسجام والتماسك،ولتحقيق هذا المبدإ في تناول النصّ،تظهر حاجة المتعلّم إلى التحكّم في دعائم فهم النص من حيث بناؤه الفكري والفني ومن هذه الدعائم:قواعد النحو والصرف والبلاغة،ينشّطها الأستاذ انطلاقا ممّا يتوافر عليه النص من معطيات النحو والصرف والبلاغة»[2].

من هنا يتّضح لنا أنّ هذا المنهج يهدف إلى تدريس الروافد اللغوية وفق هذه الطريقة،ويشير إلى نقطة هامة،وهي أن ينشّط المدرّس أخْذ أمثلة هذه الرّوافد اللّغويّة،وفق ما يتوافر عليه النّصّ الأدبي أو التواصلي من معطيات،لكنه لم يبيّن لنا إلى أيّ طريقة نلجأ إذا لم يتوافر هذا النص على كلّ عناصر موضوع الدّرس المراد تنشيطه للمتعلم؟، كما في موضوع الكناية وبلاغتها[3] _ على سبيل المثال لا الحصر.

ولقد أورد المنهاج التربوي كيفية تنشيط رافد البلاغة العربية،بطريقة المقاربة النصية بحيث:«يُنشّط درس البلاغة انطلاقا من النص الأدبي،بدراسة الظاهرة البلاغية خدمة لفهم النص وكشفا لسبب اختيارها،ولهذا فإنّ أهم ما يجبّ أن يركّز عليه المدرّس في درس البلاغة العربية،ليس العناية باستخراج أحكام الدرس وتحفيظها للتلاميذ،وإنّما أن يتمرّس المتعلّم مجموعة الأحكام والضوابط والقواعد التي يعرف بها إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة كقواعد التشبيه وضوابط الاستعارة،والمجاز المرسل والكناية.. والمهمّ هو الملكة التي تنشأ

[1] تيسير البلاغة:د/ أحمد مطلوب:مجلة المجمع العلمي العراقي،مرجع سابق،ص 19.
[2] منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي – الشعب العلمية ،ص 9
[3] كتاب اللغة العربية وآدابها – السنة الثالثة من التعليم الثانوي – الشعب العلمية:ص 169

لدى الدارس،من دراسة هذه الضوابط وتطبيقاتها على العديد من النصوص،لا مجرد حفظها والإحاطة بها»[1].

نفهم من هذا الكلام،أنّ المنهاج المدرسي يبيّن لنا الغاية والهدف من درس البلاغة،حيث أصبحت تدرّس من خلال النص الأدبي؛خدمة لفهمه على أن يكون تركيز المدرّس على تمرّس المتعلم لأحكام وقواعد البلاغة لنصوص مختلفة،في وضعيات تعلّميّة جديدة،والمراد بالمعنى الواحد:هو الذي يعبر عنه المتكلم بكلام تام مطابق لمقتضى الحال،وليس الغرض من تدريس البلاغة حفظ وترديد مصطلحاتها وأنواعها وفروعها.

ويضيق المنهاج أنّ المقاربة بالكفاءات«بالنسبة لدرس البلاغة،تصبّ في مجرى التّفعيل والتّطبيق؛أيْ أنْ يعبّر المتعلّم بكلام واضح يفهمه غيره،ويستلب بلبه»[2].

لكن السؤال الذي يطرح هنا،هل فعلا أنّ هذا الرافد اللغوي يُدَرَّسُ وفق المقاربة النصية؟،وهل واقعنا المدرسي يتوافق مع أهداف هذه المقاربة؟،وللإجابة على هاذين السؤالين،سأتعرض إلى واقع تدريس رافد البلاغة العربيّة في السنة الثالثة من التّعليم الثانوي.

ثالثا : واقع تدريس رافد البلاغة العربيّة في السنة الثالثة من التّعليم الثّانوي:

إنّ لتدريس البلاغة العربية أهميّة بالغة لدى المتعلّمين،فهي التي تربي وتنمي الذّوق الفني الجميل لديهم،وتمدّهم بملكة تحديد مواقع الجمال في النص الأدبي،قصد استثمارها في وضعيات تعلميّة جديدة،ومن ثمّ يصبح المتعلم قادرا على الإنتاج والإبداع،لكن إذا **نظرنا إلى واقعنا المدرسي،وخاصة في المرحلة الثانوية**،ألفينا **بعض المدرّسين**،ما يزالون يُدرّسون البلاغة العربية إلى المتعلمين بالطريقة التقليدية ؛أيْ كما كانت تدرّس في المناهج المدرسيّة السابقة (منهج التدريس بالمعارف ومنهج التدريس بالأهداف الإجرائية)،وهذا يعني تدريسها منفصلة عن النص الأدبي،فيكتفون بعَرْض الأمثلة على السبورة،وهي منقولة من بعض المراجع الموازية للكتاب المدرسي،ثم قراءتها مجزأة بالمصطلحات المقررة في المنهاج المدرسي،ثم محاولة التطبيق عليها بتمارين متشابهة،أغلبها على سبيل المثال:حدد الصورة البيانية الواردة في الأمثلة مبينا نوعها،وأثرها في المعنى،وذلك في حصص مستقلة عن النص الأدبي (ساعة كل أسبوع)،بأسلوب علمي جاف؛وهذا ما يجعل المتعلم يعتبر درس البلاغة متكلفا،شأنه شأن درس قواعد اللّغة العربيّة.

ولقد رأى الباحث«حسن شحاتة»أنّ طريقه تدريس البلاغة العربية بمعزل عن الأدب،لا تُؤدي إلى الأهداف المرجوّة منها حيث يقول:«الطريقة الحالية في تدريس علوم البلاغة

[1] المناهج والوثائق المرافقة السنة الثانية من التعليم الثانوي العام التكنولوجي اللغة العربية وآدابها – جميع الشعب : وزارة التربية الوطنية : اللجنة الوطنية للمناهج – مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد – مارس 2006 ، ص 38

[2] المناهج والوثائق المرافقة السنة الثانية من التعليم الثانوي العام التكنولوجي اللغة العربية وآدابها: ص 38

تؤدي إلى الإخفاق في الوصول بالطلبة إلى الغاية المرجوة منها،فالطريقة الحالية تفصل علوم البلاغة عن درس الأدب،وتعالجها في حصص مستقلة بأسلوب علمي نظري»[1].

إضافة إلى ذلك فإنّ بعض المدرّسين يعمدون في الفروض والاختبارات المحروسة،إلى طرح أسئلة أغلبها مكرر على سبيل المثال لا الحصر:في الفقرة الأولى،أو في البيت الثاني صورة بيانية حدّدها مبينا نوعها،وأثره في المعنى،وهي أسئلة اعتاد عليها المتعلم،وهذا هو الإجراء المعمول به حاليا في أسئلة شهادة البكالوريا،على الرّغم ُمن تبني المنظومة التربوية الجزائرية لمنهج المقاربة النصيّة التي تدعو إلى تدريس الرافد من خلال النص.

فلو طرحنا مجموعة من الأسئلة غير المعتادة على المتعلم مثلا:ما العلاقة بين التشبيهات الواردة في النص ونفسيّة الأديب؟،أو ماذا أضافت الكناية الواردة في البيت الأول أو الثاني على جمال النص؟،ما الغرض البلاغي من النداء أو التعجب أو النهي الوارد في الفقرة الأولى ؟..الخ وغيرها من الأسئلة التي تخدم النص،وتطلق عنان الإبداع للمتعلم ليبدي رأيه من خلال أسئلة متنوعة تخدم ذوق المتعلم وتنمّيه.

زيادة على هذا فإنّ هناك بعض المدرسين للّغة العربيّة من يعانون من نُقْص تمكنهم من البلاغة العربية،وأهداف تدريسها والغاية منها،والطرائق والأساليب الناجحة لتدريسها،بحجة أنّ اختصاصهم في الجامعة هو أدب وليس لغة،وهي حجة واهية لا علاقة لها بمهمّة التّدريس ويعود هذا – فيما نرى – إلى عدم قدرة وكفاءة هذه المجموعة من المدرّسين بهذه المهنة،وعدم إلمامهم بها،ونقص إجراء التقويم الذاتي لهؤلاء المدرّسين.

ولقد تمّ لنا هذا الحكم من خلال استقراء الواقع المدرسي،والقيام بزيارات ميدانية(المعاينة)،وحضور دروس تطبيقية مع بعض مدرسي اللغة العربية،في تدريس هذا الرّافد اللّغوي في مدينة المغير وأذكر -على سبيل المثال لا الحصر- ثانوية الشهيد محمد شهرة ، حيث كان موضوع الدرس بلاغة الاستعارة[2] والنص الأدبي هو منزلة المثقفين في الأمة للشيخ محمد البشير الإبراهيمي[3]، حيث استهل المدرس هذا الموضوع بالتشخيص كنقطة انطلاق له، وكان ذلك عن طريق أسئلة شفهية حول النص الأدبي المدروس، ليصل بعدها إلى الأمثلة التي تخدم هذا الموضوع، إلا أنها بدت غير كافية لإتمام بقية عناصر الموضوع، والذي حددت كفاءته العامة بأن يتوصل المتعلم إلى بلاغة الاستعارة، والتفريق بين نوعيها، ولذلك لجأ المدرس إلى الاستعانة بأمثلة مختارة من مراجع مختلفة ،خاصة فيما يخص الاستعارة المكنية، وبعد قراءة الأمثلة من طرف المدرس،وبعض القراءات المتفرقة لمجموعة من المتعلمين،انتقل إلى بناء التعلمات الجديدة وهي الفرق بين نوعي الاستعارة وبلاغتها، وبعد استنتاج الخلاصة، انتقل إلى التقويم الختامي بتدريب حول هذا الموضوع،إلا

[1] تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق:د/ حسن شحاته،مرجع سابق،ص 190.
[2] كتاب اللغة العربية وآدابها: السنة الثالثة من التعليم الثانوي، للشعبتين: آداب/فلسفة، ولغات أجنبية، ص187-188.
[3] المرجع نفسه: ص 182- 183.

أن ما لاحظته هو عدم قدرة بعض المتعلمين على التفريق بين نوعي الاستعارة (المكنية والتصريحية)، زيادة على ضعفهم في فهم معاني الأساليب التدريبية، وبالتالي صعب عليهم شرح هذه الأساليب، لأن السؤال المطروح في هذا التدريب هو: ميّز بين نوعي الاستعارة في الأساليب الآتية، ثم اشرحها وبيّن بلاغتها، ومن هنا استنتجت أن الكفاءة المستهدفة الختامية لهذا الموضوع لم تتحقق بنسبة عالية، ويعود ذلك – فيما أرى- إلى نقص الحوار بين المدرس ومتعلميه خاصة في مرحلة بناء التعلمات واعتماده على طريقة التلقين والعمل الفردي ، مع قلة تركيزه على الكفاءة المستهدفة من الدرس وهي أن يتوصل ويتمكن المتعلم من بلاغة الاستعارة، ولذلك فقد نجح بعض المتعلمين فقط في الوصول إلى الدقة في تحديد نوعي الاستعارة وبلاغتها، وعلى هذا الأساس،قمنا بتوجيه مجموعة من الأسئلة،للسادة الأساتذة في الاستبانة الخاصة بتدريس رافد البلاغة العربية،حيث إني حاولت أخذ عينة منهم قصد دراسة واقع المدرّس،وكان عدد هذه العينة سبعة وثلاثين أستاذا،يمثلون أساتذة دائرة المغير،إضافة إلى ثانوية دقعة عَلي بمدينة الحمراية دائرة الرقيبة،ولا بأس أن أذكر بعض الأسئلة الموجهة إليهم على سبيل المثال:-هل تقوم بتحضير موضوع درس رافد البلاغة لكلّ حصة؟ نعم(.....)،لا(.....)،أحيانا(.....)، أذكر السبب؟ .....

- ما هي أهمّ المواضيع التي تجد فيها صعوبة أثناء التحضير وأثناء تقديمها للمتعلمين؟.....

- ما الطريقة التي تستعملها في تدريسك لهذا الرّافد اللّغوي للمتعلّمين؟ .....

- هل تقوم بتنويع الطريقة أثناء تقديمك للدرس؟..... ،لماذا؟.....

- ما هي أبرز أنواع التقويم التي تقوم بها أثناء الحصة؟ .....

- ما هي الأسئلة التي توجهّها للمتعلّمين أثناء التّطبيق؟.....

ما هي الوسائل البيداغوجية التي تستعملها لتقديم رافد البلاغة للمتعلّمين:السبورة فقط (.....) أجهزة الإعلام الآلي كالحاسوب (.....)،لماذا ؟ .....

وبعد تفحّص وتحليل إجابات الأساتذة من خلال الاستبانة اتضح لي ما يلي:

- بالنسبة **للجواب الأول**: جاءت معظم إجابات السادة الأساتذة،بأنّهم يقومون بتحضير درس البلاغة قبل تقديمه للمتعلمين،وكانت نسبة مرتفعة حوالي(80%)؛أيْ حوالي تسعة وعشرين أستاذا من بين سبعة وثلاثين أستاذا فيما يخص أساتذة اللغة العربية وآدابها في دائرتي المغير والرقيبة- وفيما أرى - أنّهم من الأساتذة حديثو التدريس؛أيْ أقلّ من 5 سنوات في الخبرة المهنية،أمّا نسبة (20%) أيّ ثمانية أساتذة من أقروا بأنّهم يقومون (أحيانا فقط) بالتحضير للدرس قبل تقديمه للمتعلمين،بحجة أنّهم ذوُو خبرة مهنية تفوق العشر سنوات،- وفيما - أرى أنّها حجّة واهية،إذ أنّ التدريس دائم التجديد في المعلومات والطرائق والأساليب والوسائل البيداغوجية وطرق التقويم.

أمّا **الجواب الثاني**: فقد جاءت معظم إجابات الأساتذة بعدم مواجهة صعوبات أثناء تقديمهم لرافد البلاغة،وكان ذلك بنسبة عالية (95%)،أمّا نسبة (05%) فقد أقروا أنّهم أحيانا يواجهون صعوبات في تقديم هذا الرافد اللغوي،ومثال ذلك وجود صعوبات في التفريق بين الاستعارة المكنية،وبعض علاقات المجاز المرسل كعلاقة المكانية.

- وأرى - أنّ نسبة 05%من الأساتذة الذين يجدون صعوبة في تقديم هذه المواضيع،إنّما يعود إلى نقص التمكّن من المادة العلمية،ونقص التقويم الذاتي للأستاذ نفسه،ونقص الاحتكاك بالأساتذة الأكفاء،والاكتفاء بالعمل الميداني الفردي ..الخ.

- أمّا بالنسبة **للجواب الثالث**: فقد أقرّ كلّ الأساتذة بانتهاج طريقة المقاربة النصية،إلاّ في حالة عدم وجود الشواهد والأمثلة والأساليب الكافية في النص الأدبي أو التواصلي،لإتمام عناصر موضوع الدّرس المقرّر،فإنّهم يلجأون إلى الاستعانة بالمراجع الموازية للكتاب المدرسي.

- أمّا فيما يخص الجواب حول سؤال أهمّ الأسئلة الموجهة للمتعلمين أثناء التطبيق،فقد جاءت معظم الإجابات(90%) منها تُقرّ بمطابقة الأسئلة الموجهة لأسئلة اختبار شهادة البكالوريا. ونسبة (10%) أجابوا بتنويع الأسئلة،وعدم التقيّد بأسئلة امتحان شهادة البكالوريا.

أمّا الإجابات حول أهمّ الوسائل البيداغوجية المستعملة فقد أقرّ كلّ الأساتذة باستعمال السبورة فقط أثناء تقديمهم لهذا الرّافد اللّغوي.

وأشير هنا أنّ تفحص وتحليل إجابات السادة الأساتذة هو من دعاني إلى إصدار بعض الأحكام حول واقع المدرس في تدريس هذا الرّافد اللّغوي.

أمّا إذا اتجهنا إلى **واقع منهاج تدريس البلاغة العربيّة:**لوجدناه يقرّ بارتباط تدريس هذا الرّافد اللّغوي بالنصّ الأدبيّ حيث جاء فيه أن:«البلاغة مُرتبطة بالنص الأدبي،ودرس البلاغة طابعه التذوّق والنقد والمفاضلة،وعماده الحسّ والذّوق لإصدار الأحكام الأدبيّة،وليست أحكاما عقلية تقضي بالخطإ أو الصواب،ولكنّها أحكام فنيّة تقضي بالجمال أو القبح»[1].

إنّ منهج المقاربة بالكفاءات يُلِحُّ على تدريس هذا الرّافد اللّغوي من خلال النص الأدبي؛لأنّه لا يمكن أنْ نفصل تدريس البلاغة عن الأدب فهما شيئان متلازمان،لكنّ الواقع التربوي يُظهر أنّ بعضَ المدرِّسين يفصلون تدريس البلاغة عن النص الأدبي؛وذلك بأنْ يأتوا بأمثلة وشواهدَ منفصلة عن النصّ الأدبي أثناء إنجاز درس البلاغة،وهذا ما لاحظناه أثناء زيارتنا لبعض الأساتذة وحضور بعض الدروس في هذا الرّافد اللّغوي.

[1] منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي(اللغة العربية وآدابها):مرجع سابق،ص 10

ويضيف المنهاج المدرسي بأن:«الحكم الفني لا يستند إلى شيء ثابت من الحقائق والأسس المطردة،بل يستند إلى الحسّ والذّوق،ولما كان الذّوق قائمًا على الاختلاف والتباين كان الحكم الفني أمرا صعبا نسبيا،والوسيلة التي يمكن اعتمادها لتذليل الصعاب في التذوّق الفني وتيسير إصدار أحكامه في تنشيط الأستاذ لدرس البلاغة يمكن إيجاز أسسها فيما يأتي:

- النظر إلى الأثر الفني مقترنا بآخر من جنسه .

- استبيان ما بين الأثرين من وجوه الاتفاق أو المغايرة،لتقدير القيمة الفنيّة لكلّ منهما والحكم عليه.

- اعتماد الموازنات لإظهار ما في الكلام من الصور الفنيّة،وإبراز ما فيه من نواحي الجمال والقبح»[1].

ومن هنا يَتَبَيَّنُ لنا أنّ منهج المقاربة بالكفاءات يسعى جاهدا إلى تنمية الذوق الفني السليم،لدى المتعلّم كما أنّه يدعوا المدرّس إلى أنْ يكون على وعي تام بضرورة التّركيز على القيمة الفنيّة للنصّ ككّلٍ متكاملٍ؛أيْ من حيث الجمال الفني أو العكس،لا أنْ يركّز على المصطلحات البلاغية وجعلها غاية في حدّ ذاتها؛بل هي مجرد وسائل لفهم النص وتذوّقه ومن ثمّ إصدار أحكام فنيّة.

كما يلحّ المنهاج على أنّه يجب«أنْ يتجاوز درس البلاغة دائرة اللّفظ والجملة إلى دائرة أوسع،هي دائرة الصورة والفقرة والقطعة والمقالة والقصة والقصيدة،فهذا أجدى على دراسة النص الأدبي،وأقرب إلى التّدريس القائم على الإدماج الّذي يتجاوز الوقوف على الجزئيات وقوفا طويلا تضيع به الفائدة العامة،ولهذا يجب على الأستاذ أنْ يُعنى بتوجيه طلابه -عند دراسة النص - إلى أنْ تكون نظرتهم فاحصة شاملة تجلو لهم كلّ ما فيها من الصور الجماليّة والنواحي الفنيّة والتذوّقيّة»[2].

إنّ ما ورد في المنهاج المدرسي من أهداف وتوجيهات يعدّ أمرا غاية في الأهمية،لكن لم تتحقق على الأقل في وقتنا الحالي،نظرا لوجود مجموعة من المعيقات،منها ما هو مرتبط بالمدرّس،ومنها ما هو مرتبط بالمحتوى التّعليمي،ومنها ما هو مرتبط بالكتاب المدرسي ..الخ.

فأمّا ما هو مرتبط بواقع المدرّس فقد رأيناه سابقا،وأمّا مَا هو متعلّق بالمحتوى التّعليمي وبعودتنا إلى موضوع:«بلاغة المجاز العقلي والمرسل» - على سبيل المثال لا الحصر - نجد أن الكفاءة الختامية لهذا الدّرس، هي أن يتعرف المتعلم على بلاغة المجاز العقلي والمرسل،في حين نجد أنّ بعض المدرسين يوجّهون انتباه المتعلمين إلى المجاز بنوعيه

[1] منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي(اللغة العربية وآدابها):مرجع سابق ،ص 10-11.
[2] المرجع نفسه: ص 12.

وعلاقاته،لا إلى بلاغته التي هي:« إشغال ذهن المتلقي بالبحث والتأمل وإثارة الفضول،فيثير ذلك فيه الإعجاب والدهشة ومتعة الاكتشاف والإحساس بجمال البلاغ»[1]، ويركّز بعض السادة المدرسين على تعريف المجاز بنوعيه ثم إلى علاقته؛ بحجّة عدم فهم المتعلمين إلى علاقات هذين المجازين، وعدم التفرقة بينهما، منذ السنتين الأولى والثانية من التعليم الثانوي، ولقد تمّ لي هذا الحكم عن طريق المعاينة الميدانية، وحضور درس في هذا الرّفد اللّغوي وموضوعه:«بلاغة المجاز العقلي والمرسل» رفقة بعض الأساتذة ـ على سبيل المثال ـ متقن الشهيد عبيد مروش المغير- ،وعلى هذا الأساس،لجأتُ إلى الاستعانة باستبانة تحوي مجموعة من الأسئلة لمتعلمي السنة الثالثة من التعليم الثانوي بجميع الشعب (الأدبية والعلمية)،وكانت عيّنه الدراسة نفس عدد المتعلّمين في الاستبانة الخاصة برافد قواعد اللّغة العربية،وهو خمسمائة تلميذ،تضم تلاميذ ثانويات دائرة المغير،إضافة إلى ثانوية دقعة علي بالحمراية،دائرة الرقيبة.

وللإشارة ـ فقط ـ فإنّ العدد الإجمالي للمتعلمين في هذا المستوى التّعليمي،يُقَدَّرُ بحوالي(1434) تلميذا،موزعين على مختلف الشعب،**والعيّنة المأخوذة هي(500) تلميذ**،مأخوذة عشوائيا،حيث أخذتُ فوجا من كلّ ثانوية للشعبتين (آداب وفلسفة / لغات أجنبية)ونفس العمل قمت به مع الشعب العلميّة،وبعد طرح مجموعة من الأسئلة ومن بينها ـ على سبيل المثال لا الحصر-: ما هي المواضيع التي تجد فيها صعوبة في الفهم والاستيعاب،بالنسبة لرافد البلاغة العربية؟..... ،لماذا؟.....

ـ أين تكمن هذه الصعوبة أَفِي الموضوع؟أمْ في طريقة عرضه من طرف المدرِّس؟ ..... لماذا؟.....

ـ هل تستطيع أنْ تفرّق بين المجاز العقلي والاستعارة المكنية؟ نعم (.....) لا (.....).
وبعد دراسة هذه الاستبانة وإجابات المتعلمين تبيّن أن نسبة 70 % منهم كانت حول موضوع « بلاغة المجاز المرسل والمجاز العقلي »؛لأنّ المجاز العقلي يتداخل كثيرا مع موضوع الاستعارة المكنية،والمتعلم يختلط عليه التمييز بينهما، كما أرجع عدد من المتعلمين وتقدر نسبتهم بـ 20 % صعوبة هذا الموضوع إلى طريقة عرضه من طرف المدرّس،وأنّ نسبة 10% أرجعت صعوبة الموضوع إلى الموضوع في حدّ ذاته،بحيث لا يستطيع المتعلم تحديد علاقاته بدقّة.

نستنتج من خلال ذلك أنّ هذا الموضوع « بلاغة المجاز المرسل والمجاز العقلي »لم يقدّم ـ ربما ـ بطريقة تقرّب الفهم والاستيعاب للمتعلم،كأنْ يوازن المدرّس بين علاقات المجاز العقلي وعلاقة الاستعارة المكنية ؛ذلك أن العلاقة المميزة للاستعارة المكنية هي المشابهة نحو قولنا:«ضحك الربيع » فقد شبهنا الربيع بإنسان يضحك حذفنا الإنسان وتركنا لازما من

[1] كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم من التعليم الثانوي : للشعبتين : آداب / فلسفة ولغات أجنبية ، ص 58

لوازمه ليدل عليه،وهو لفظ « ضحك » ووجه الشبه بينهما هو الجمال والبهاء،ونحو قولنا: «ازدحم الشارعُ » فلقد أسندنا الازدحام إلى الشارع،في حين هو طريق مرصوفة بالحجر و الإسفلت،والذي ازدحم حقا هو الحافلات وعربات النقل والناس الكثيرون،والعلاقة بينهما ليست المشابهة؛بل هي المكانية وهو من باب المجاز العقلي.

ومن هنا ينبغي على المدرّس أن يقدّم هذا الموضوع بأسلوب فنّي يستعمل فيه جمال الصورة،مع التركيز على الخاصة المميزة لكلّ موضوع،وهي العلاقة التي يتميز بها المجاز العقلي،وعلاقة المشابهة التي تتميز بها الاستعارة المكنية؛حتى يزول هذا التداخل في الفهم لدى المتعلم، وبإطلاعنا على محتويات المنهاج الدراسي حول رافد البلاغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي لجميع الشعب،نجدها مبيّنة في الجدولين التاليين[1]

شعبة : آداب / فلسفة ولغات أجنبية
- بلاغة التشبيه - بلاغة المجاز المرسل والمجاز العقلي - الاستعارة وبلاغتها - الكناية وبلاغتها - التضمين - الإرصاد - المشاكلة - تشابه الأطراف - التفريق - الجمع - الجمع مع التفريق - الجمع مع التقسيم

الشكل -1-

هذه محاور رافد البلاغة فيما يخص الشعب الأدبية،أمّا فيما يخص الشعب العلمية فجاءت كما هو موضح في الجدول الآتي :

[1]منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي – آداب وفلسفة / لغات أجنبية ، مرجع سابق ، ص 17

الشعب : الرياضيات – العلوم التجريبية – تسيير واقتصاد –تقني رياضي
- بلاغة التشبيه - بلاغة المجاز المرسل والمجاز العقلي - الاستعارة وبلاغتها الكناية وبلاغتها

الشكل - 2-

أمّا الجدول الآتي فيبين المحتوى التعليمي لرافد البلاغة وهذا للشعب الأدبية كما ورد في وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي،لمواد التعليم العام[1]:

المحتوى التعليمي
- التضمين - بلاغة المجاز العقلي والمجاز المرسل - بلاغة التشبيه الكناية وبلاغتها بلاغة الاستعارة

الشكل -03 –

أمّا المحتوى التعليمي لهدا الرافد للشعب الأدبية فقد ورد في الكتاب المدرسي كما يلي[2]:

المحتوى التعليمي
- تشابه الأطراف - التضمين و التناص - الجمع - التقسيم - بلاغة المجاز العقلي والمجاز المرسل - بلاغة التشبيه

[1] وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي مواد التعليم العام : وزارة التربية الوطنية : مرجع سابق ، ص 28-29
[2] كتاب اللغة العربية وآدابها – السنة الثالثة من التعليم الثانوي : الشعب الأدبية : ص 4-5

- الكناية وبلاغتها
- الإرصاد
- بلاغة الاستعارة
- التفريق
- الجمع مع التقسيم
- الجمع مع التفريق
- المشاكلة

الشكل - 04 –

بدراستنا للجداول السابقة يتضح لنا جليا،أن الشكل رقم -1- لا يتطابق من حيث ترتيب المواضيع مع الشكلين 03 و04،وهذا فيما يخص شعبة:آداب / فلسفة ولغات أجنبية؛ذلك أن ما ورد في وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي من حيث المحتوى التعليمي مقتصر على خمسة مواضيع في رافد البلاغة،أمّا بقية المواضيع الأخرى والمثبتة في المنهاج والكتاب المدرسي حذفت بحجّة أنها بعيدة عن الواقع اللغوي للمتعلم،حيث جاء في هذه الوثيقة أنّه:«تلاحظ اللجنة أن ثمَّةَ مواضيع مقررة في البلاغة بعيدة عن الواقع اللغوي للمتعلم وبالتالي يتوجب حذفها وهي :

- الإرصاد - المشاكلة - تشابه الأطراف- التقسيم - التفريق - الجمع - الجمع مع التفريق

- الجمع مع التقسيم»[1].

ولقد قدّمتْ هذه اللجنة مجموعة من المبررات جعلتها منطلقا لها في عملية تخفيف مناهج التعليم الثانوي؛بحيث«تأتي هذه العملية بعد إجراء تحقيق ميداني،قامت به مديرية التقويم والتوجيه،والاتصال لدى عدد من الممارسين البيداغوجيين،من معلمين ومفتشين ومديري مؤسسات تعليمية،استجابة إلى ضرورة معالجة الاختلالات التي أظهرها هذا التقييم المرحلي وقد حافظت عملية التخفيف على:- ضمان الانسجام العمودي التام للمضامين المعرفية للمناهج خلال كامل المسار الدراسي للتلميذ ،بغرض تجنب التكرار والفوارق الهامة في التدرج المفاهيمي .

- التركيز على المعارف الأساسية للمادة وحذف كل المفاهيم أو المعلومات التي لا تشكل مكتسبات قبلية ضرورية للتعلمات اللاحقة .

- إحداث التلاؤم بين المضامين المقررة في المنهاج مع الحجم الساعي المخصص لكل مادة».[1]

[1] وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي – مواد التعليم العام –مرجع سابق ، ص 08

إنّ عملية تخفيف المناهج وتقييمها هي عملية ديناميكية مستمرة ودورية من تصور وتنفيذ ومتابعة وتقييم وتعديل،وهي عملية ليست يسيرة بل تحتاج إلى تخطيط وبرامج،وتنصيب أفواج عمل وغيرها،لكن هذا الحذف للمحتويات المذكورة سابقا ـ أرى ـ أنّه كان ينبغي أن يُعوّض بمحتويات أخرى تناسب المكتسبات القبلية للمتعلم وعلى - سبيل المثال لا الحصر ـ موضوع:الأسلوب الخبري والإنشائي،الطباق والمقابلة وهي مواضيع ضرورية للتعلّمات اللاحقة،وهي أيضا من المعارف الأساسية للمادة،أمّا مسألة تجنّب التكرار التي ذكرتها اللجنة،ـ فأرى ـ أنّها قد قامت بتكرار المواضيع المقررة نحو التشبيه والاستعارة والكناية والمجاز العقلي والمرسل والتضمين،وكلّها مواضيع درّست إما في السنة الأولى أو الثانية من التعليم الثانوي.

وصحيح أنها ركّزت على بلاغة هذه المواضيع؛أي الأثر البلاغي لها، لكن كان الأجدر بها أن تركّز ـ أيضاـ على الأثر المعنوي للمحسنات البديعية المذكورة سابقا،وكذلك أغراض الخبر والإنشاء؛لأنّ رافد البلاغة العربية لا يشمل بعض مواضيع علم البيان وحدها،بل يشمل بعض مواضيع البديع والمعاني؛ليتم بذلك اكتساب مهارة التذوّق الفني لدى المتعلم والإحساس بجمال النصوص ..

أمّا عن مسألة الحجم الساعي المخصص لرافد البلاغة ، ـ فأرى ـ أنّه يكفي لإدراج بعض المواضيع المذكورة؛« ذلك أن مدّه السنة الدراسية مقدرة بـ اثنين وثلاثين(32) أسبوعا من الدراسة الفعليّة،تخصّص أربعة (04) منها للتقييم التشخيصي،و أسبوع في كلّ فصل دراسي يوافق الزمن اللازم لإنجاز مختلف أنشطة التقييم)»[2]،فلو قمنا بحساب الأسابيع الفعليّة للدراسة،وحذفنا منها الأسابيع المقرّرة للتقييم وجدناها ثمانية وعشرين(28)أسبوعا،وهي كافية لتدريس ثمانية (8) مواضيع،بدلا من خمسة مواضيع.

هذا فيما يخص الشُعَبُ الأدبيةُ،أمّا الشُعَب العلميّة،فقد أبقتْ لجنة تخفيف المناهج المحتويات على حالها دون تغيير.

أمّا إذا انتقلنا إلى **واقع الكتاب المدرسي**:والذي يعدُّ وسيلة تربوية هامة،ومرجع أساس للمدرس والمتعلم،ألفيناه لا يخلو من بعض المآخذ في طريقة عرض بعض المواضيع منها على- سبيل المال لا الحصر-.موضوع «الكناية وبلاغتها » في الكتاب المدرسي للسنة الثالثة من التعليم الثانوي (شعبة آداب /فلسفة ولغات أجنبية)[3] أورد الكتاب المدرسي مثالا واحدا مستخرجا من النص الأدبي المدروس وهو نص «هنا وهناك » للشاعر القروي (رشيد سليم الخوري)[4]،أمّا بقية الأمثلة فلا تمتّ بصلة للنص الأدبي المدروس،وحتى الآية الكريمة في

---

[1] المرجع نفسه،ص 02

[2] وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي – مواد التعليم العام –مرجع سابق ،ص 03

[3] ينظر : كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم ،مرجع سابق ، ص 81

[4] المرجع نفسه : ص 77

قوله تعالى:« **والسَّمَاوَاتُ مَطْوِيَاتٌ بِيَمِينِهِ**» غير مضبوطة بالشكل،ورقمها خاطئ أيضا إذْ أثْبَتَ الكتاب (الزمر: 64) وهي (الزمر: 67) وبقية الأمثلة بيتين من الشعر أحدهما:لم يوثّق الكتاب المدرسي قائله والآخر للشاعر أبي نواس.

إنّ هذه الأمثلة المعزولة تماما عن النص الأدبي ـ نرى ـ أنّها لا تخدم هدف المقاربة النّصيَّة؛وهو تدريس رافد البلاغة من خلال النص؛لتذوقه واكتشاف جمالياته،بل على العكس من ذلك فهي تعود إلى استعمال الطريقة القديمة المتمثلة في الاستقراء أو القياس.

ومن هنا قد يلجأ المدرّس إلى الاستعانة بأمثلة أكثر يُسْرًا لإنجاز درسه،وإفهام تلاميذه موضوع الدّرس المقرّر في المنهاج وهو على ـ سبيل المثال لا الحصر ـ «الكناية وبلاغتها».

أمّا المثال الثاني:فهو موضوع « بلاغة الاستعارة » في الكتاب المدرسي للسنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة (رياضيات – علوم تجريبية – تسيير واقتصاد – تقني رياضي)[1]

فقد أورد الكتاب المدرسي ـ أيضا ـ مثالًا واحدًا من النص الأدبي المدروس وهو« الفراغ» لأدونيس(علي أحمد سعيد)[2]،أمّا بقية الأمثلة فهي منتقاة من نصوص شعرية مختلفة أحدها للشاعر مفدي زكريا في قصيدة «ثورة الشرفاء »[3]،والبيت الآخر للشاعر محمود درويش في قصيدته «حالة حصار»،وكلها أبيات تبحث في الاستعارة المكنية،وبيت آخر يبحث في الاستعارة التصريحية،لم ينسبه الكتاب المدرسي[4] إلى قائله وهو:

لَنا جُلسَاءٌ لا نملُّ حَدِيثَهُمْ مَأْمُونُونَ غَيْبًا ومَشْهدَا أَلبَّاءٌ.

وكلّها شواهد كما رأينا ليس لها علاقة بالنص الأدبي المدروس،إنّما جاءت مجتزأة من نصوص مختلفة،وهذا ما يجعل المدرّس يلجأ إلى الكتب الموازية لاختيار أمثلة تناسب قدرات تلاميذه،وتكون أكثر مواءمة،ويسرًا لإنجاز درسه،ومن هنا فالمقاربة النصية ـ إذن ـ لم تتحقّق على الأقل في هذين المثالين،ومنه يمكننا ـ الآن ـ الإجابة عن الأسئلة التي طرحناها سابقا حول تحقيق أهداف هذه المقاربة،وبطبيعة الحال نجد جليا أنّ تدريس هذا الرّافد اللّغوي وفق هذه الطريقة لم يتحققْ بالقدر الكلي-على الأقل في وقتنا الحالي - ولعلّ مترجمي المنهاج إلى الكتاب المدرسي- ربما ـ يتداركون هذا النقص وهذا الخلل،وهناك قد تتحقّق هذه المقاربة مستقبلا.

أمّا إذا اتجهنا إلى **واقع الامتحانات والاختبارات في السنة الثالثة من التعليم الثانوي**: فإننا نجد أنّ الوصاية قد زوّدت الأساتذة بوثيقة تسمى«دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية

---

[1] ينظر : كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من الثانوي : الشعب العلمية : وزارة التربية الوطنية : الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2007-2008 ، ص 131- 132

[2] ينظر : كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من الثانوي:الشعب العلمية،ص 128 – 129.

[3] ينظر : المرجع نفسه،ص 80- 81.

[4] ينظر : المرجع نفسه،ص 96 -97.

وآدابها في امتحان البكالوريا»؛لتسهّل على المدرّس عمليّة التّقويم التّربوي لِمَا رأته من تفاوت في طرح أسئلة الاختبارات والفروض المحروسة من طرف بعض المدرسين،وبذلك يكونون قد جانبوا الصواب في عملية التقويم،كما يقتضيه منهج المقاربة بالكفاءات؛لأنّ «الواقع يشير إلى وجود تفاوت من مؤسسة إلى أخرى في نوعية مواضيع الاختبارات التي تقدم إلى التلاميذ،وفي مقاييس بنائها،ومعايير تقويمها وتحديد أهدافها،بل أن البعض منها يبتعد ابتعادا كبيرا على ما يقتضيه التقويم في البكالوريا»[1].

لذا كانت الحاجة ماسة لوضع هذه الوثيقة؛لتوحيد منهجية بناء الاختبارات لكلّ مادة،ومنها مادة اللغة العربية وآدابها،وعليه يتوجب على كلّ مدرس دراسة هذه الوثيقة دراسة جادة لينحو منحاها في بناء الاختبارات الفصلية والفروض المحروسة؛حتى يتعوّد المتعلّم على هذه المنهجية؛كي لا يتفاجأ في امتحان شهادة البكالوريا بطريقة مختلفة عمّا تعوّد عليه في الثانوية،بل يجد المتعلم نفسه أمام منهجية مألوفة.

ولقد ورد في هذه الوثيقة أنّه«على كلّ أستاذ أن يسهر على بناء الاختبارات الفصلية،وفق ما جاء في هذا الدليل،وهذا ما يستوجب دراسة هذه الوثيقة دراسة جادة،وتطبيق ما جاء فيها من منهجية في بناء الفروض والاختبارات الفصلية التي ينظمها لتلاميذه في السنة الثالثة ثانوي؛حتى يتعودوا عليها،وحتى يكتسبوا هذه القدرة وهذه المهارة،فعلى الجميع دراسة هذه الوثيقة في جلسات خاصة تنسيقية مع الأستاذ مسؤول المادة،وبإشراف مدير المؤسسة،في كلّ فصل من فصول السنة قبل موعد الاختبارات؛حتى تكون الاختبارات المطروحة مبنيّة وفق هذا الدليل»[2].

ومن هذا المنطلق ينبغي على المدرّس ضرورة دراسة البرامج وتحديد المعارف والمهارات داخل حجرات الدراسة،كما ينبغي عليه أن يعمل جاهدا على تقويم هذه المكتسبات،ومدى تحقيقها من خلال الاختبارات الفصلية؛لأنه إذا تحقق هذا ميدانيا تكون الوصاية قد حققت عدة أهداف منها[3]:

- بناء الاختبارات وفق قواعد علمية صحيحة محدّدّة الغايات والأهداف.

- التقويم الصحيح والسليم للأهداف والقدرات المسطرة في البرامج الرسمية.

- توحيد طريقة الاختبارات على مستوى الوطن الرسمية منها أو غير الرسمية.

-تكوين الأستاذ على طريقة بناء الاختبارات وعلى تحديد الأهداف والمقاصد،وأخيرا على تقويم هذه الأهداف والمقاصد.

---

[1] دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا :وزارة التربية الوطنية ،الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات:أكتوبر 2008 ،ص 01.

[2] دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا ،ص 01.

[3] المرجع نفسه،ص 1 -2.

- إعداد التلميذ لخوض امتحان البكالوريا بتعويده في الاختبارات الفصلية على نفس الطريقة التي تبنى بها مواضيع البكالوريا.

ثم ينبه الدليل إلى ضرورة خضوع المواضيع المطروحة لمعايير معينة ؛حتى تتمكن الوصاية من تحقيق الأهداف المرجوة ، وهذه المعايير هي[1]:

- أن تكون مبنية بطريقة تتماشى وطبيعة الاختبارات الموجودة في أدلة بناء الاختبارات المرسلة،والموجودة على مستوى المؤسسات التعليمية.

- التطابق التام مع البرامج الرسمية.

- التماشي والوقت المحدد للاختبار حسب كل مادة وشعبة.

-أن يكون الموضوع في متناول المترشح المتوسط.

- تغطية أكبر نسبة من البرنامج الرّسمي.

- تفادي كل الأخطاء سواء تعلق ما تعلق منها المادة أو اللّغة.

- أن تصاغ أسئلتها بشكل صحيح واضح ودقيق ومفهوم،وغير قابل للتأويل.

- أن تكون قابلة للحل وفي الوقت المخصص لها .

- أن نتجنب المواضيع الطويلة جدا،والتي تأخذ وقتا طويلا للقراءة من طرف المترشح.

- أن يعدّ مع كل موضوع إجابة نموذجية وسلم تنقيط.

- أن يسهر كلّ أستاذ على القيام بتصحيح اختبارات تلاميذه بعد الامتحان لتنبيههم إلى كيفية تحاشي الأخطاء الواردة أو المحتملة، و ينوّر سبيلهم بكل ما يفيدهم لتجنب العثرات مستقبلا،ويزودهم بمنهجية واضحة للإجابة على أيّ سؤال يوجه إليهم.

وما يهمّنا نحن من خلال هذه الامتحانات هو كيفية طرح أسئلة رافد البلاغة العربية،وما الهدف من إدراجها ضمن هذه الاختبارات؟.

وللإجابة على هذا السؤال نحاول أن نسلط الضوء على امتحانات شهادة البكالوريا مثلا؛لأنّه امتحان رسمي من طرف الوصاية.

ففي امتحان البكالوريا مثلا دورة:2017 وفي اختبار مادة:اللغة العربية وآدابها،شعبة:آداب وفلسفة، جاءت أسئلة رافد البلاغة في الموضوع الأول:

- ما نوع الصورة البيانية في عبارة:(أن نحيا شياها وديعة)؟ اشرحها مبينا سرّ بلاغتها.

[1] المرجع نفسه،ص 02

- ظاهرة التضاد بارزة في النص:مثّل لها،دورها في بنائه[1]

فلو تأملنا هذين السؤالين، لوجدناهما يبحثان في علمي البيان والبديع فقط،أمّا علم المعاني فلم يَرِدْ سؤالا واحدا حول ذلك،أليس علم المعاني من علوم البلاغة؟.

إضافة إلى ذلك بالنسبة للسؤال الثاني،حول ظاهرة التضاد فقد سبق الذكر أن موضوعي الطباق والمقابلة غير مدرجين في منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي،جميع الشعب.

ومن هنا سيلجأ المترشح إلى الاعتماد على مكتسباته القبلية؛أي السنة الأولى أو الثانية ثانوي،لكن هناك بعض المدرسين في السنة الثالثة من التعليم الثانوي من لم يدرّبْ تلاميذه في الامتحانات الفصلية على مثل هذا السؤال-ربما- يأتي عارضا فقط في أسئلة تحليل النص؛لأنّ معظم المدرسين لهذه السنة الدراسية يركّزون على ما ورد في المنهاج،وهو تدريس المواضيع المقررة فقط،وهذا لا يتناسب - طبعا - مع ما ورد في دليل بناء الاختبار المشار إليه سابقا،والذي ينصّ على أن تكون أسئلة الاختبار:-« التطابق التام مع البرامج الرسمية .

- تغطية أكبر نسبة من البرامج الرسمي»[2].

أمّا السؤال الأول حول الصورة البيانية،فقد تعوّده المتعلم وبالتالي لا إشكال فيه.

أمّا الموضوع الثاني:فجاءت أسئلة رافد البلاغة فيه كما يلي:

ما نوع الصورتين البيانيتين في قول الكاتب؟وبين سرّ بلاغتهما.

- استطاع علم النفس في العصور الحديثة أن يجوس بمصاحبته خلال أشخاصها »

- «لو تأملنا أغلب آثار الأدب والفنّ تأمل الباحث عن سرّ حياتها»[3].

ما نلاحظه حول هذا السؤال هو أنه مسّ علم البيان فقط،دون علمي البديع والمعاني،أَوَ لَيْسَ هذين العلمين من علم البلاغة؟.

إنّ الهدف من هذا السؤال هو الجانب المعرفي،فأين هي كفاءة الإبداع و الإنتاج؟.

أمّا امتحان شهادة البكالوريا للشعب العلمية دورة 2017 نلاحظ ما يلي:

- ففي الموضوع الأول:جاء سؤال رافد البلاغة العربية كما يلي:«في التعبيرين الآتيين:«وتمطّى أوراس تيها وعُجبًا » و «لا نرى الناس سيّدا ومسودا »صورتان بيانيتان،اشرحهما،ثم بين نوعيهما،وسرّ بلاغتهما»[1].

[1] امتحان بكالوريا التعليم الثانوي : آداب وفلسفة : اختبار مادة اللغة العربية وآدابها : وزارة التربية الوطنية،الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات،دورة 2017 ،ص 2 -4

[2] دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا،مرجع سابق،ص 02

[3] امتحان بكالوريا التعليم الثانوي:شعبة آداب وفلسفة،ص 4/4

أمّا الموضوع الثاني:فكان السؤال كما يلي:

«حدد نوع الصورة البيانية وأثرها البلاغي في كل من التعبيرين الآتيين :

«الرّاوي الذي يجول في أساطير وتاريخ المجتمع وتراثه.. ».

«فالسوق إطار سحري »[2].

نلاحظ – أيضا- أن هذا السؤال مسّ علما واحدا هو علم البيان،كما أن هدف السؤال هو الجانب المعرفي فقط،فأين هي الكفاءة التي نص عليها المنهاج،وهي التوظيف والإنتاج والإبداع.

ولو بحثنا في أسئلة البلاغة العربية في شهادة البكالوريا لجميع الشعب،منذ سنة 2008 إلى غاية 2017 ،لوجدناها تسير على وتيرة واحدة دون تنوع في طرح الأسئلة؛مما يترتب عليه شيء من التكرار والصياغة المملّة لها.

و- أرى - أنّ في أسئلة البكالوريا في المناهج السابقة كانت تعالج كلّ علوم البلاغة دفعة واحدة في مثل:«حلل النص معتمدا على:دراسة الأسلوب».

ومعلوم أنّ دراسة الأسلوب،تشمل الصور البيانية والمحسنات البديعية والأساليب الخبرية والإنشائية وأسلوب القصر،والألفاظ والعبارات ودلالاتها في النص،وكان هذا النوع من الأسئلة يحقّق نسبة كبيرة من المقاربة النصية،وتبين - فعلا – مدى تذوّق المتعلم للنص،والاستمتاع بجمالياته.

ومن خلال ما تعرضنا له من واقع تدريس رافد البلاغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي لبعض عناصر وأركان العملية التعليمية .

نستنتج أن هذا المنهج (المقاربة بالكفاءات) مازال لم يحقق أهدافه بعد - على الأقل في الوقت الحالي - مادامت هناك عدّة نقائص منها: - عدم التوافق بين ما هو نظري وما هو تطبيقي؛أي في الواقع التربوي .

- مازالت الوضعية الإدماجية لم تُدْرجْ بعدُ في أسئلة شهادة البكالوريا،والاختبارات الفصلية وذلك منذ سنة 2008 إلى غاية بكالوريا 2017 ،على الرغم من أن دليل بناء الاختبار في شهادة البكالوريا سنة 2008 نَصَّ على هذه الوضعية،وذلك في هيكلة بناء الاختبار في جميع الشعب[3]؛لأنّ غاية منهج المقاربة بالكفاءات هو أن يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية (قواعد - بلاغة – عروض) لإنتاج - مشافهة وكتابة - أنماط متنوعة من النصوص

---

[1] امتحان بكالوريا التعليم الثانوي:الشعب العلمية،ص 4/2

[2] المرجع نفسه،ص 4/4

[3] ينظر : دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا ، ص 5

لتحليل فكرة،أو التعبير عن موقف،أو إبداء رأيه،ما يجعله قادرًا على مواصلة مساره الدراسي أو الاندماج في وسط مهني،وهذا هو ملمح خروج متعلم السنة الثالثة من التعليم الثانوي من هذه المرحلة الدراسية[1].

إنّ هذا الواقع الذي رأيناه،والذي أعاق تحقيق بعض أهداف المنهاج المدرسي ـ حسب رأينا ـ قد يُعالج بالتدريج،لو أننا اتّخدنا مجموعة من الأعمال الإجرائية،ومنها على سبيل المثال: الاهتمام بتكوين المدرس وتطوير خبراته ومعارفه،ـ الاختيار المناسب للمحتوى التعليمي والمواضيع المناسبة لمستوى المتعلمين ـ تطوير الوسائل التربوية في تدريس هذا الرّفد اللّغوي..الخ،ولهذا نجد أن المهتمين بمجال تدريس هذا الرّافد اللغوي،يطمحون إلى تحقيق مجموعة من الأهداف المرجوّة،من خلال تحسين المناهج الدراسية.

رابعا:أهداف تدريس رافد البلاغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي:

لقد أورد المنهاج الدراسي أيضا أهداف تدريس هذا الرافد اللغوي،وأوجزها فيما يأتي:

«- إدراك ما للبلاغة من وظيفة أساسية،في تنويع أساليب التعبير،وبنائية الصور وتطوير دلالة الألفاظ.

- الإفادة من الأدباء في التعبير البلاغي الجمالي،واقتباس أساليبهم ومحاكاتها.

- توسل المسائل البلاغية للتعميق في فهم النص الأدبي والتفاعل معه.

- توظيف المفاهيم والتقنيات والأساليب البلاغية في دراسة النص النقدية.

- رصد الصور الأدبية وترتيبها في جداول بحسب أنواعها وإجراء حوار حول وظيفتها الجمالية.

- إعداد جدول مقارنة بين صور متنوعة تعبر عن معنى واحد»[2].

كما يضيف المنهاج التّربوي (منهج الكفاءات)أهم الأهداف التي يرجو تحقيقها في العملية التعليمية/التعلمية،من خلال تدريس رافد البلاغة العربية و يقع هذا ـ طبعا ـ على عاتق المدرّس الكفء والفعّال،حيث ينبغي عليه ترجمة هذه الأهداف إلى واقع ملموس تربوي داخل قاعات الدراسة،حيث جاء فيه:«ومن الأهداف التي يسعى الأستاذ إلى تحقيقها من درس البلاغة بالنسبة إلى هذا المستوى ما يأتي:

- فهم النص الأدبي بإدراك خصائصه البلاغية،ومزاياه وتبيان ما فيه من جمال،ومدى تأثره في النفوس.

[1] ينظر : منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي (اللغة العربية وآدابها)،ص 05

[2] منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص 09 .

- الوقوف على أنواع الأساليب المختلفة،وكيف تُؤَدّى الفكرة الواحدة بطرق مختلفة في وضوح الدلالة عن طريق الحقيقة أو المجاز،وكيف يكون الكلام مطابقا لمقتضى الحال،وكيف يعمد البلغاء إلى تزيين كلامهم بأنواع المحسنات اللفظية المعنوية ليزداد بها روعة وجمالا ويكون أوقع في النفس وألذّ في السّمع.

- التمرّس بالأسس والأصول التي تقوم عليها بلاغة الكلام،وجودة الأسلوب من حيث الوضوح والقوة والجمال،وروعة التصوير،ودقة التفكير وحسن التعبير وبراعة الخيال.

- القدرة على صوغ المعنى الواحد في صور مختلفة الدّلالة.

- في تنشيط الأستاذ لدرس البلاغة تتوجه الأسئلة إلى اختيار الذوق والحسّ الفنّي،بدل الإفراط في الإلمام بقواعد البلاغة.

- ما يجب أن يتفاداه الأستاذ هو إتباع الطريقة الجدلية في عرض درس البلاغة،فهذه الطريقة تمزّق أوصال العبارات وتشوه جمالها،وتحول المناقشة إلى الاتجاه النظري وتجعل القواعد البلاغية ومصطلحاتها الفنية كأنها الغاية المقصودة لذاتها،وبالتالي تطبع الدرس بطابع آلي بغيض،وهذا ما تأباه المقاربة بالكفاءات»[1].

هذا ما جاء في منهاج الشعب العلمية حول أهداف تدريس هذا الرافد،وكما رأيناها،فهي في مجملها تحرص على جعل البلاغة رافدا من النص الأدبي،لا يمكن فصلها عنه أو تدريسها منعزلة عنه،مع التركيز أثناء الحوار مع المتعلمين على تنمية الذّوق الفني،وعدم الاكتراث بكثرة التعريفات والمصطلحات البلاغية والتّقسيمات،ونجد نفس الأهداف تقريبا في منهج الشعب الأدبية فالهدف الأسمى لهذه السنة هو تعزيز المكتسبات القبلية للمتعلم مع التأكيد على الجانب التطبيقي العلمي[2].

ويطالعنا الباحث«محمد صالح سمك»بأهم أهداف تدريس البلاغة العربية:ويجملها فيما يأتي[3]:

1- تنمية الذوق الأدبي للطلاب،وإرهاف إحساساتهم ومشاعرهم وإذكاء تذوقاتهم الفنية،و إقدارهم على فهم الأدب فهمًا دقيقا،ومعرفة خصائصه ومزاياه البلاغية،وبيان ما فيه من جمال،ومدى تأثيره على النفوس.
2- إدراك ما تدل عليه النصوص الأدبية من ضروب المهارة الفنية،للأدباء والشعراء،وما يصوره أدبهم من ألوان عواطفهم وحالاتهم النفسية.
3- تحصيل المتعة والإعجاب بما يقرؤون من الآثار الأدبية الرائعة،وتدريبهم على إنشاء الكلام الجيد بمحاكاتهم لها.

---

[1] منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها):الشعب:- الرياضيات – العلوم التجريبية - تسيير واقتصاد – تقني رياضي:مرجع سابق ص 11
[2] ينظر : منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي:الشعبتان:آداب / فلسفة،لغات أجنبية،ص 9
[3] فن التدريس للتربية اللغوية:محمد صالح سمك،مرجع سابق ، ص 551

4- إقدارهم على تخبير الروائع من الأدب،وتمكينهم من المفاضلة بين الأدباء،وتقدير إنتاجهم تقديرا فنيا عادلا.

ويشير الباحث«عبد العليم إبراهيم»إلى أهداف تدريس البلاغة العربية فيجمعها فيما يلي[1]:

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

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

3- فهم ما يدل عليه النص من ضروب المهارة الفنية للأديب،ومالا يصوره من نفسية ولون عاطفته .

4- إنضاج الذوق الأدبي في الطلاب،وتمكينهم من تحصيل المتعة والإعجاب والسرور بما يقرؤون من الآثار الرائعة،وتمكينهم من إنشاء الكلام الجيد،محاكاة لهذه الأنماط البلاغية التي يسْتجيدونها .

5- إقدارهم على إجادة المفاضلة بين الأدباء،وعلى تقويم إنتاجهم الأدبي تقويماً فنيا سَديدا[2].

وقريبا من هذه الأهداف نجد الباحث «محمد صلاح الدين مجاور»يبين لنا أن تدريس البلاغة العربية يرمي إلى تحقيق الأهداف الآتية[3]:

أولا:الإلمام ببعض الأسس العامة التي يمكن بمقتضاها معرفة المستوى الفني للإنتاج الأدبي .

ثانيا:تربية الإحساس بقيمة اللفظ وأهميته في تأدية المعنى المناسب.

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

رابعا:الإحساس بقيمة التعبير الأدبي وأثره في النفس.

خامسا:الاستمتاع بما في الكلام من جمال؛لأن البلاغة كما قلنا هي الينابيع التي تعرف منها جمال الكلام.

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

سابعا:إن البلاغة ترمي إلى أن ينظر المتعلم إلى النص الأدبي دراسة شاملة متكاملة،فلا يقفون عند اللفظ أو الجملة بل يتجاوزون هذا إلى القصيدة ككلّ،وإلى الصورة والقصة والمقالة ...

ثامنا:تمكين الطلاب من أن يرقوا ذوقهم الأدبي وأن يكتسبوا المتعة والسرور بما بما يقرأون.

---

[1] الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية:عبد العليم إبراهيم،مرجع سابق،ص 304

[2] المرجع نفسه ،ص 304

[3] تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية:د/ محمد صلاح الدين مجاور،مرجع سابق،ص 483 -484 – 485

تاسعا:تمكين الطلاب من الحكم على الأدباء والمفاضلة فيما بينهم.

عاشرا:إقدار الطالب على تحديد مستويات الأدباء من قوة وضعف،من حيث التعبير والتصوير والتشبيه والتمثيل وملاء مة الكلام الموافق .

أما الباحث « محسن علي عطية » فيُجمل أهداف تدريس البلاغة العربية فيما يأتي[1]:

1- تنمية الذوق الأدبي لدى المتعلمين وتمكينهم من فهم النصوص الأدبية.

2- تمكين الطلبة من المفاضلة بين النصوص الأدبية ولذلك بين الأدباء.

3- تبيان مواطن الجمال الفني في الأدب وكشف أسرارها.

4-اطلاع الطلبة على وسائل التعبير المختلفة وأساليبه والإفادة منها في تعبيرهم عن أفكارهم،وتمكينهم من كيفية استخدام المحسنات وكل ما توفره البلاغة من أساليب تعبير كالاستعارة والكناية والتشبيه بأنواعه مما يجعل الكلام أكثر وقعًا في نفس السامع أو القارئ.
5- فهم ما يشتمل عليه النص من مهارات الأديب الفنية التي يعبر بها عن نفسه وعواطفه وأحاسيسه.
6- تحقيق المتعة الشخصية عند المتعلمين واستغلال أوقات الفراغ.

7- تمرس المتعلمين بالأسس التي تقوم عليها البلاغة.

8- تنمية القدرة لدى المتعلمين على إدراك العلاقة بين اللفظ والمعنى.

ومن هنا يتبين لنا جليا أن معظم الباحثين في مجال تدريس البلاغة يكادون أن يجمعوا على أهداف تدريسها،فهم متفقون على أنها تُنَمّي الذوق الفني والأدبي لدى المتعلم،وتمكّنه من فهم النص،والوصول إلى مواطن الجمال فيه،وربط العلاقة بين اللفظ والمعنى،والمفاضلة بين النصوص والأدباء.

ونستطيع تلخيص أهداف تدريس البلاغة في قولنا،أنّه ينبغي تدريس البلاغة من خلال النص الأدبي؛بغية التأثّر بجماليات النص الأدبي،وتنوّع أساليبه،وجرسه الموسيقي،ومحاسن عباراته وألفاظه؛ليستطيع المتعلم اكتساب الملكة الفنية الجمالية في النص،لينسج على منوالها نصوصا مماثلة،أو قريبة منها،تسمو به إلى الأهداف المرجوة من تدريس هذا الرافد اللغوي.

لكنّنا ـ نرى ـ أنّ هذه الأهداف مازالت لم تتحقّق بعْدُ،على الأقل في وقتنا الحالي؛لأنّ واقع تدريس هذا الرافد اللّغوي ـ كما رأيناه فيما سبق ـ تشوبه نقائص عديدة،فيما يخصّ كفاءة بعض المدرّسين،واختيار المحتوى التعليمي المناسب لمتعلمي السنة الثالثة من التعليم الثانوي،والوسائل التربوية المناسبة لتدريس هذا الرافد اللغوي وغيرها..

[1] تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية:د /محسن علي عطية،مرجع سابق:ص 315

وعليه ينبغي علينا أن نتطرّق إلى بعض الآفاق العلمية المرجوّة والمطلوبة والمستهدفة،من تدريس هذا الرّافد اللّغوي،لمتعلّمي السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

خامسا:الآفاق العلميّة المرجوّة والمستهدفة من تدريس رافد البلاغة العربيّة:

بعدما تعرضت فيما سبق إلى الجهود المبذولة لبعض الباحثين حول تيسير تدريس البلاغة،وكذلك واقع تدريس هذا الرافد اللغوي في بعض عناصر العمليّة التّعليميّة/التعلّميّة أردت في هذا المبحث أن أسلّط الضوء على ذكر بعض الآفاق العلمية المرجوة والمطلوبة من تدريس رافد البلاغة العربية لمتعلمي السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

إنّ أغلب الباحثين في مجال التدريس،يُجمعون على أنّ تناول تدريس البلاغة العربية ينبغي أنْ يكون مرتبطا بالنص الأدبي؛«ولهذا يجب على الأستاذ أن يعنى بتوجيه طلابه - عند دراسة النص - إلى أن تكون نظرتهم فاحصة شاملة تجلو لهم كلّ ما فيها من الصور الجمالية والنواحي الفنية والتذوقيّة»[1].

ولأنّ البلاغة علم وفنّ أساسه الذوق الفني،ومعرفة مواطن الجمال في النص الأدبي «ظهر الاتجاه إلى تدريس البلاغة والنقد مرتبطين بالأدب نفسه،وأصبح الآن من واجب المدرس حين يعرض للنص الأدبي،أن يناقشه مناقشة أدبية،من حيث اللفظ والأسلوب والجملة والفكرة والحكم على الأديب،من حيث المهارة الفنية،وأن يعرض كذلك لهذه الصور الفنية»[2].

ومن هنا فإنّ« تدريس البلاغة يجب أن يرتبط بكل نص أدبي،كما تكون له حصة خاصة به، يحاول المعلم فيها أن يعلم تلاميذه القدرة على الحكم،ومعرفة الجيّد من الكلام وفلسفة الأديب وتقسيمه وما إلى ذلك .. وعلى هذا لا يصحّ أن تقف دراسة النص الأدبي عند الإلمام بسيرة الشاعر،وعند تحليل قصة تحليلا بلاغيا مداره علم البديع والبيان والمعاني،ولكن يجب أن يقرأ المدرس النص مع تلاميذه بمنهج جديد وقوامه عند شكل النص وتَبَيُّنه،بل لا بدّأن تمتزج مع النص الأدبي،فيتغلغل البحث في روح النص وجوهره»[3].

وباعتبار أن البلاغة تلتقي مع الأدب في الأهداف والغايات المرسومة،فينبغي«أن تعتمد الدراسات البلاغية على النصوص الأدبية الجيدة،وأن يعنى أولاً بفهم هذه النصوص فهما دقيقا،ثم يُردّ إليها البحث والنظر؛لاجتلاء ما تمتاز به من ألوان الجمال الفني،وأثره في روعة الأسلوب وإمتاع القارئ؛فالرابطة بَين الأدب والبلاغة - إذنْ - رابطة وثيقة،لاشتراكهما في الغاية الأولى،وهي تكوين الذوق الأدبي،أمّا الإسراف في الوقوف عند القواعد النظرية،وحفظ

[1] تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية:د / محسن علي عطية،مرجع سابق ،ص 11
[2] تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية : د / محمد صلاح الدين مجاور ، مرجع سابق ، ص 487
[3] المرجع نفسه : ص 490

المصطلحات البلاغية،فهذا هو المنهج العلمي والفلسفي الذي بُليت به البلاغة في بعض العصور،وهو لا يمس الذوق الأدبي،ولا يفيد في تربيته وإنضاجه»[1].

يوضح لنا الباحث «عبد العليم إبراهيم »أن من الخطإ تدريس رافد البلاغة بمعزل عن النص الأدبي،واللجوء إلى اصطناع أمثلة مقتضبة للوصول إلى التسمية الاصطلاحية،وتحديد اللون البلاغي،وشرحها شرحا نظريا،ليصل المدرس إلى القاعدة،وبعدها يحاول أن ينهي درسه بتطبيق أو أكثر؛فهذا ما يجعل المتعلمين يحسّون بالملل والنفور من دراسة هذا الرافد اللغوي،ومن هنا ينبغي على المدرس أن يجعلهم يدركون«أن البلاغة ليست قوانين وقواعد،بل هي إشارات إلى ألوان التعبير الأدبي يستسيغه الذوق وتميل إليه النفس،فالأدب منهل تنهل البلاغة منه،وهي قوامه،وعنصر تكوينه،وأن امتلاك الطلبة لناحية التذوق الفني في دروسهم البلاغية لا يقاس بكثرة ما عرفوه من مصطلحات البلاغة،وإنما بمقدار ما مهروا فيه من حذق فني في الاهتداء إلى الألوان البلاغية في النصوص الأدبية المختلفة،وعلى هذا النحو من الدرس يرتبط الأدب بالبلاغة»[2].

ويشير الباحث «عبد العليم إبراهيم »إلى بعض الأسس العامة لتدريس البلاغة ينبغي للمدرس أن يتفطن إليها؛ليكون سبيله إلى درس البلاغة مُمَهدا ومن بينها:

« 1- أنّ البلاغة فطرية في الكلام،نلمح صورها وألوانها في الأحاديث العادية،بل في لغة الأطفال،وكل منا - متعلمًا كان أو غير متعلما- ،ينطق ويسمع في كل يوم عشرات من التراكيب،فيها التشبيه والاستعارة والكناية،وفيها الأمر والنهي والاستفهام،خارجة عن أصول استعمالاتها،وفيها القصر والحذف والتقديم،وغير ذلك من ألوان البلاغة.

ونحن – بهذه الجمل والتراكيب – نحقق كثيرا من الغايات في حياتنا ومعاملاتنا،وإذن فليست الاستعمالات البلاغية مقصورة على لغة الأدب،وليست - كذلك - نوعا من المعلومات التي تكتسب بالتوجيه أو التلقين أو الاستنباط،ولكنهما فنون من الأداء،وضروب من التعبير،يكسبها كلّ إنسان فيما يكسبه من مواد الاكتساب اللغوي،عن طريق السماع والمحاكاة ..»[3].

ومن هنا يمكننا الاستفادة من هذه التراكيب العاميّة ذات اللّون البلاغي،تمهيدا لدرس البلاغة المقرر في المنهاج،كالتشبيه أو الاستعارة أو الكناية أو التضمين،ونكون بذلك قد أكسبنا المتعلّم القدرة على التمييز بين التعبير الجميل والتعبير الرديء،وأن يعرف تشبيها أو استعارة أو كناية جميلة وأخرى سيّئة،«ويمكن أن يتأتى هذا عن طريق ربط ما يدرس من البلاغة،بما هو موجود في اللّغة العاميّة،فكثير من التشبيهات والاستعارات مثلا توجد في

---

[1] الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية : عبد العليم ابراهيم : دار المعارف - القاهرة – ط 14 - (د - ت) ، ص 304 -309

[2] طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق : د / سعاد عبد الكريم عباس الوائلي : دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان، الأردن،ط1، 2004، ص47.

[3] الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية : عبد العليم إبراهيم ، مرجع سابق ، ص 309.

اللغة العامية،ويمكن منها أن ينتقل إلى ما في اللغة العربية من نظير لهذه التشبيهات وتلك الاستعارات»[1].

وبهذا نكون قد قدمنا للمتعلم مواضيع علم البلاغة بلغة سليمة فصيحة،دون أن يشعر أنها مصطنعة أو بعيدة عن واقعه الطبيعي والاجتماعي،ويُقبل على الدرس متلهفا لمعرفة المزيد عن هدا الرافد اللغوي دون ملل أو كلل،ولكن دون مبالغة في استعمال هذه التراكيب العامية،بل بالقدر الذي يساعدنا على التمهيد للدرس،أمّا إذا كان المتعلم لديه مكتسبات قبيلة حول هذه المواضيع باللغة الفصيحة،فينبغي ألا نتعمد العامية كذريعة للتمهيد بالدرس من واقع المتعلم وميوله.

لكن الباحث « عبد العليم إبراهيم » إنما يشير إلى هذا الطرح لما رأى فيه من فوائد أهمها:

« (أ) سرعة الوصول إلى ما نريد في يسر وسهولة .

(ب) فهم الطالب أننا في هذا الدرس لا ندرس له لغة أَجْنَبيّة عنه ، أو نوجهه إلى شيء جديد عليه ، ولكنها لغته ، لم نغير في جوهرها ، ولا في طابعها الذي أَلِفَهُ إلاّ بالصقل والتهذيب وتحري الفصيح .

(ج) إثارة الطلاب،وبعث شوقهم وانتباههم بهذه التراكيب المتصلة بحياتهم اتصالا وثيقا،وخاصة إذا اختير بعضها من الأغاني أو الفكاهات»[2].

ثم ينتقل الباحث إلى الأساس الثاني فيقول:« 2 – الأساس الثاني أن البلاغة فن أدبي،ينضج الذوق،ويذكي الحسّ،وليست من العلوم التي تحشد الفكر،أو تصقل العقل بإضافة جديد من المعلومات والحقائق وليست - كذلك - من المواد التي تتناول مسائلها بالتصور العقلي،أو القياس المنطقي فالطابع الغالب عليها هو الطابع الفني الوجداني،ومن هنا كانت صلتها بالأدب صلة نسب وثيقة»[3].

فمعلوم أن البلاغة ليست من العلوم الدقيقة،التي تعتمد المنطق والحقائق المجردة،بل هي فن متصل أشدّ الاتصال بالأدب؛لأنّها وسيلته التي نرقي بها لهذا التذوق الفني،ونحكم على النص بالجمال أو القبح،ومن هنا«كان من واجب المدرسين حين يعرضون للنص الأدبي لمناقشة ما فيه من ألوان بلاغية،أن يتجهوا اتجاها أدبيا خالصا،لا تشوبه البحوث العقلية،فيقوّموا النص من حيث الفكرة والعبارة،ويقدّروا حظ الأديب من المهارة الفنية ولا يستهلكوا الوقت والجهد في استنباط التعاريف،وتحديد اللون البلاغي وتسميته بالاسم

[1] تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية : د / صلاح الدين مجاور ، مرجع سابق ، ص 483.
[2] الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية : عبد العليم إبراهيم : مرجع سابق ، ص 311.
[3] المرجع نفسه ، ص 311 .

الاصطلاحي،دون تعرض لكشف أسرار الجمال،فهذا المسلك لا يجدي في تكوين الذوق الأدبي،ويحبس البلاغة في دائرة المنهج العلمي الفلسفي،الذي تأباه طبيعتها الفنية»[1].

ومن خلال ما تقدم،نستطيع القول:إنه لتحقيق هدف ربط تدريس البلاغة بالنص الأدبي ينبغي علينا مراعاة بعض المبادئ ومن بينها :

1 - اختيار المحتوى البلاغي المطلوب في تدريس رافد البلاغة العربيّة لمتعلمي السنة الثالثة من التعليم الثانوي :

إنّ مواضيع البلاغة العربية كثيرة،فلا يمكن أن تقدم دفعة واحدة لمتعلم هذه السنة،إذْ ينبغي اختبار محتوى بلاغي يناسب سنّه وخصائصه الجسمية والعقلية، وطاقة الاستيعاب لديه وميولاته وطموحاته؛«لأنّ التعرّف على المتعلّم ومعرفة خصائصه،بغية أنْ تكون معطيات أساسية في تحديد ما ينبغي أن يعطى من المعارف،عملا على تحقيق الواقعية المعرفية،فطاقة المتعلم تقودنا إلى تحديد كمية المفردات التي يجب أن يتعلمها ولا يزيد عنها؛كي لا يصاب بالإرهاق،وبالتالي تنقلب عليه العملية التعليمية،ولتحقيق هذه الأهداف،ينبغي الاستعانة بالدراسات الإحصائية التي تساعد على اختيار العناصر اللغوية وتحديدها لكل مستوى من المستويات التعليمية؛ليكون العمل عملا علميا..»[2].

وعلى هذا الأساس،فقد اختار واضعي المنهاج المدرسي لمتعلمي هذه السنة مجموعة من المواضيع،ثم جاءت لجنة تخفيف المناهج،وحذفت مجموعة من المواضيع رأتها غير مناسبة لهذه الفئة،واستقر الوضع على ما قررته هذه اللجنة،وقد أشرنا سابقا إلى هذه المواضيع .

ولربط هذه المواضيع بالنص الأدبي تحقيقا لهدف المقاربة النّصية ينبغي« أن يقوم تدريس البلاغة على عرض النصوص الأدبية البليغة،وتحسس ما فيها من جمال،واستخدام تلك النصوص وسائل لتنمية الذوق الأدبي،من خلال لفت أنظار المتعلمين إلى ما فيها من جوانب القوة والإبداع،والجمال وتدريبهم على تحليلها،ونقدها وموازنتها بغيرها،والوصول إلى فهم المصطلحات البلاغية من خلال دراسة تلك النصوص دراسة أدبية؛لأن البلاغة وسيلة الأدب في تحقيق غاياته،وطابع درسها التذوق والنقد والمفاضلة،وأساسه الحس والذوق»[3].

ويشير « الباحث محمد صالح سمك » إلى أنّه:«ينبغي أن تقتصر دراسة الموضوعات المقررة في المنهج،على تحقيق الغاية من درس البلاغة،دون إسراف ولا احتفال بذكر المصطلحات والتعاريف،و التقاسيم والصيغ المألوفة في كثير من الأبواب»[4].

---

[1] المرجع نفسه ، ص 311 – 312.
[2] مقاييس بنا المحتوى اللغوي : د / عبد المجيد عيساني ، مرجع سابق ، ص 10.
[3] تدريس اللغة في ضوء الكفايات الأدائية : د / محسن علي عطية ، مرجع سابق ، ص 314.
[4] فن التدريس للتربية اللغوية:محمد صالح سمك،مرجع سابق ، ص 551.

إنّ الإسراف في ذكر المصطلحات والتعريفات من شأنه أن يجعل من درس البلاغة مملا لدى المتعلم،وعليه ينبغي أن نركز له على الغاية من درس البلاغة،وهي إدراك المتعلم «ما في الأدب من معان وأفكار وتذوق ما فيه من جمال وطرافة وقدرة الأديب على صياغة إنتاجه بأسلوب بليغ »[1].

2 /الحاجة إلى تطوير أداء المدرس:باعتبار المكانة البارزة والدور المهم الذي يقوم به في العملية التعلمية / التعليمية فإعداده إعدادًا جيّدًا«يوفر أولى الضرورات اللاّزمة للعملية التعليمية؛لأنّ المعلم معني بتوفير الشروط الأساسية للتعليم»[2].

إنّ دور المدرّس،وفق المفهوم الحديث للتدريس لم يعد مقتصرا على نقل المعرفة ولا إلقاء المعلومات للمتعلم فحسب«إنّما على ما يحققه من مخرجات تعليمية،ولكي يكونَ التدريس فعالا لابدّ للمعلم من:

أ) معرفة إمكانيات المتعلمين واستعداداتهم.

ب) معرفة إمكانية المؤسسة التعليمية التي يعمل فيها.

ج) معرفة أهداف التعليم للمادة التي يتولى تعليمها.

د) الإحاطة باستراتيجيات التعليم ووضعها للاستفادة منها في تحقيق أهداف التعليم.

هـ) الإحاطة بأساليب التعليم وطرائقه لوضعها موضع التطبيق في التعليم »[3].

ومن هنا ينبغي على الوصاية،والمشرفين على العملية التعليمية/التعلمية إعداد المدرس وتأهيله ليكون أداؤه فعالا فعلا مثمرا في هذه العملية ؛لأنّ له مهام وأدوار عديدة يمكن إجمالها فيما يلي[4]:

1-التمكّن من المادة التي يتولى تدريسها،وكلّ ما يتّصل به من تطور وتجديد،ومصادرها وكيفية الاستفادة منها،وطرائق البحث فيها .

2-التمكن من أهداف تحديد المادة،نحو أهداف تدريس البلاغة العربية مثلا،ومصادر اشتقاقها،وكيفية صياغتها بطريقة يمكن معها ملاحظتها وقياس مدى تحققها،وأن تستجيب هذه الأهداف لمتطلبات التطور ومقتضيات مادة البلاغة العربية،وحاجات المتعلمين،وإمكانياتهم وطبائعهم واستعداداتهم.

---

[1] طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق:د/ سعاد عبد الكريم عباس الوائلي:مرجع سابق،ص 54.
[2] تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية :د / محسن علي عطية،مرجع سابق،ص 25.
[3] المرجع نفسه،ص 27.
[4] ينظر:المرجع نفسه،ص 29- 30- 31 -32 .

3 - وضع الخطط اللازمة لتحقيق أهداف المنهج المرغوب فيها لكل موضوع،والتخطيط كما هو معلوم متنوع،فمنه ما هو بعيد المدى كالتخطيط السنوي،ومنه ما هو متوسط المدى نحو التخطيط الفصلي أو الشهري،ومنه ما هو قصير المدى وهو الإعداد اليومي للمذكرات.

4 – وضع الخطط التدريسية موضع التنفيذ،وهذا يتطلب من المدرس التمكن من:

- طرائق التدريس وأساليبها،ومواطن استخدامها،والوقت المحدد للموضوع وعدد المواضيع المقررة في المنهج.

- تحديد الوسائل التي يمكن أن تجعل التدريس وطرائقه أكثر فاعلية،من خلال ما توفره من نواتج تعلم مرغوب فيها .

- الإحاطة بكل ما توصلت إليه تكنولوجيا التعليم من وسائل وتقنيات حديثة،والتمكن من استخدامها والتعامل معها .

- القدرة على تقييم التقنيات والوسائل وتحديد مستوى فاعليتها في التدريس وتقديم المقترحات اللازمة لتطوير الاستفادة منها،وتكييفها لخدمة العملية التعليمية.

5 - تحقيق أهداف المنهج .

6 - التمكن من تنظيم التفاعل اللفظي بينه وبين المتعلمين في عملية التدريس.

7 - تحديد طبيعة المتعلمين وخصائصهم،ومستوى نضجهم،واستعداداتهم التعليمية وخلفياتهم السلوكية،والفروق الفردية بينهم.

8 – قدرته على تقويم التعلمات،وهذا يتطلب منه الإحاطة بمفهوم التقويم وأنواعه وأهدافه وأساليبه،وطريقة بناء الاختبار وهيكلته.

وعليه فإننا نلحّ على الاهتمام بالمدرس وتطويره وإعداده إعدادا جيدًا؛ليقوم بهذه المهمة الشاقة على أحسن حال؛وبذلك يكون فَعَّالاً كفْءً يستطيع أن ينهض بالمتعلمين نحو الأهداف المرجوة من تدريس هذا الرافد اللغوي.

إن تطوير أداء المدرّس والاهتمام به،من شأنه أن يرفع من قدراته ويفجر طاقاته؛فيبذل جهدًا أكبر بالاجتهاد في عمله،فيعطى لرافد البلاغة العربية حقّه من العناية،ومن هنا نجدُ مدرّسا فعّالاً كفءً ،له رغبة كبيرة في تطوير مهاراته وخبراته وأساليبه ،وبذلك يكون قادرا على:

- استغلال النصوص المختلفة(الأدبية والتواصلية والمطالعة)،كلما رآها مناسبة لموضوع من مواضيع رافد البلاغة العربية المقررة في المنهاج وإلى أهدافه.

- يركّز على ما في النص الأدبي المقرر أثناء دراسة النص،من الألوان البلاغية المقرّرة في التوزيع السنوي المعمول به والمتّفق عليه،وتوجيه انتباه المتعلم نحوها ليدرسها ويعمل على تحليلها.

- يحفز المتعلم على المطالعة الواسعة(مؤلفات أدبية،صحفية،دواوين شعرية) بنيّة العثور على المواضيع البلاغية المقررة،وتكليفه بقراءة ما اختاره من نصوص زملائه من المتعلمين داخل القسم،وإصدار- ولما لا؟- أحكاما قيمة مبرّرة تتناول الجانب البلاغي.

- يشرف على قراءة النص- السند البلاغي - قراءة سليمة مسترسلة،مع فسح المجال لمجموعة من المتعلمين للقراءات المتعددة ، مع تصويب الأخطاء اللغوية إن وجدت،ثم يقوم بتحليل وشرح معانيه قبل المعالجة البلاغية؛لأن الإشارة إلى الأسلوب البلاغي،دون الفهم المسبق لمعاني النص وأفكاره لا يُرجى من ورائه نفعٌ،ومن هنا قد يستطيع الوصول إلى الأهداف المرجوة من الدراسة البلاغية وهي التذوق الفني للنص.

-عدم الاكتراث بالمصطلحات الكثيرة،وتفاصيلها وأقسامها،والتركيز على طبيعة الأسلوب البلاغي ووظائفه في الكلام وما يحققه في المعنى[1].

3- استخدام تقنية الحاسوب في تدريس رافد البلاغة العربية :

لقد أشارت دراسات حديثة إلى أهمية استخدام الحاسوب في تدريس البلاغة العربية[2]. فالحاسوب لا يقدم الحلول لمشكلات التعليم جميعها،ولكنّه يستطيع أن يحسّنَ من عمليتي التّعليم والتعلم،إذ استخدم بالصورة الصحيحة،وأمّا عن طرائق استخدامه فمتنوعة،ويمكن الإشارة إلى أبرزها في النقاط الآتية:[3]

أ- أنْ يقوم المعلم بتصميم برنامج حاسوبي خاص بتعليم البلاغة العربية ومن خلال عرضه في غرفة الدرس يقدم مادة بلاغية واضحة تنطلق من تحليل النصوص بمشاركة الطلاب،كما يمكنه الاستعانة بوسائط الحاسوب للإيضاح مثل:الصوت والصورة،والمخططات والأشكال التوضيحية،ويمكن الإفادة من عدّة برامج لعلّ من أبرزها برنامج عارض الشرائح (power point)،الذي يُعدُّ من أهم البرامج المستخدمة عالميا للتدريس.

---

[1] ينظر: تعليمية البلاغة العربية على ضوء علوم اللسان الحديثة : رشيدة آيت عبد السلام : أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في اللغة العربية ، جامعة الجزائر ، 2008/2007 ،ص 418 - 419

[2] ينظر : تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محسوبة : عبد الرحمان الهاشمي ، وفائزة العزاوي ، دار المسيرة ، عمان الأردن (د - ط) ، 2005، ص 290 - 291

[3] المرجع نفسه : ص 297 - 298

ب-أن يعتمد المعلم على برامج حاسوبية جاهزة تقدم مجموعة من التمرينات،ويطلب من الطلاب حلّها في غرفة الدرس أو في البيت،وتسمى هذه الطريقة«طريقة التدريب والممارسة»،وتهدف إلى إعطاء المتعلمين الفرصةً للتدريب على إتقان المهارات التي سبق دراستها من قبل؛أي إعطاء مجموعة من التدريبات والتمرينات أو المسائل بشأن موضوع معين سبقت دراسته؛حيث يقوم الطالب بإدخال الإجابة على الحاسوب بتعزيز الإجابة الصحيحة،أو تصحيح الإجابة الخاطئة.

ج- يمكن للمعلم الاستعانة بالمواقع الخاصة بتعليم البلاغة في شبكة المعلومات العالمية (الانترنت)،وتوجيه الطلاب إلى المصادر المهمة،وكيفية الإفادة مما هو متاح من معلومات عن الموضوعات المراد شرحها.

وعليه يمكننا أن نستنتج من خلال ما تقدم حول تدريس رافد البلاغة العربية،وفق منهج المقاربة بالكفاءات -لاسيما- بعد عرضنا لواقع تدريسه لبعض عناصر العملية التعليمية/التعلّمية،عن طريق استقراء الواقع التربوي، والمعاينة الميدانية والمقابلة بحضوري رفقة بعض السادة الأساتذة وتقديم دروس تطبيقية، وبالاستعانة بتقديم الإستبانات للمدرسين والمتعلمين وبعد تحليلها وفحصها، أنَ هذا المنهج مازال لم يحقّق أهدافه كاملة ـ فيما نرى ـ في تدريس هذا الرافد اللغوي شأنه شأن رافد قواعد اللغة العربية، ولنفس الأسباب تقريبا.

وإذا كان هذا هو حال تدريس هذين الرافدين (قواعد اللغة العربية،والبلاغة)،فما هو حال تدريس رافد العروض وفق هذا المنهج؟،هذا ما سأحاول التطرق إليه في الفصل الموالي.

الفصل الرابع:

تدريس رافد العروض وفق المقاربة بالكفاءات.

المبحث الأول:مفهوم العروض ومصطلحاته.

المبحث الثاني: تدريس رافد العروض وفق المقاربة النصية.

المبحث الثالث: واقع تدريس العروض في السنة الثالثة من التّعليم الثانوي.

المبحث الرابع: أهداف تدريس رافد العروض في السنة الثالثة من التّعليم الثانوي.

المبحث الخامس: مذكرات أنموذجية لكيفية تدريس الروافد اللغوية في السنة الثالثة من التّعليم الثانوي.

تمهيد:

اشتهر العرب منذ العصر الجاهلي بالتذوّق الفني لموسيقى الشعر،وتمتعوا بجرْس موسيقي يدركون به صحيح الشعر من فاسده،فكانوا يعقدون المناظرات في سوق عكاظ ويعرضونها على النابغة الذبياني ـ مثلا ـ فيحكم لهذا بجودة شعره،ولذاك برداءته،وقد وصلنا ذلك عن طريق الروايات والأخبار التي أثبتها الرواة حول معرفة فطاحلة الشعر وفحوله بمثل هذه الموازنات.

ويعدّ علم العروض الرّافد الثالث بعد رافدي قواعد اللّغة العربيّة والبلاغة العربيّة،اللّذان رأيناهما فيما سبق،وقد قدّمنا – بقدر الإمكان- كيفية تدريسهما وفق منهج المقاربة بالكفاءات،فماذا عن تدريس رافد علم العروض،في السنة الثالثة من التعليم الثانوي وفق هذا المنهج؟، وقبل الإجابة عن هذا السؤال،فلا بأس أن أقدّم مفهوم العروض وأهم مصطلحاته.

أولا:مفهوم العروض ومصطلحاته:

أ- مفهوم العروض:

فقد ذكر"أبو الفتح عثمان بن جني" النحوي في مؤلّفه(كتاب العروض):«اعلم أنّ العروض ميزان شعر العرب،و به يُعرف صحيحه من مكسُوره،فما وافق أشعار العرب في عدّة الحروف السّاكن والمتحرّك سُمِيّ شعرا،وإن قام ذلك وزنا في طباع أحد لم يحفل به حتى يكون على ما ذكرنا».[1]

نستنتج من خلال هذا التعريف لابن جني،أنّ علم العروض،هو الميزان الّذي وضعه "الخليل بن أحمد الفراهيدي"؛ لمعرفة ما وافق أشعار العرب، وما خرج عنها؛أي ما خالفها،وذلك من خلال سكناته وحركاته،وهذا الميزان،هو الّذي يحكم على القصيدة أهي صحيحة أم مكسورة.

[1] كتاب العروض: أبو الفتح عثمان بن جني النحوي: تح:د/أحمد فوزي الهيب،دار القلم للنشر والتوزيع،الكويت،ط 1، 1987،ص 59.

أمّا "الخليل بن أحمد الفراهيدي"(ت 175 هـ)فقد قال في كتابه العين:«والعَرُوضُ:عَرُوضُ الشّعر؛لأنّ الشّعر يُعرض عليه».[1]

من خلال كلام الخليل بن أحمد نلاحظ أنّه سمّاه العروض؛لأنّه ميزان ومعيار يعرض عليه الشعر،ليُعرف صحيحه من فاسده،وما يعتري الأبيات من زحافات وعلل

أمّا أسباب ودوافع وضع علم العروض:

فلقد كثرت الرّوايات لدى الباحثين القدماء والمحدثين،حول أسباب وضع "الخليل بن أحمد الفراهيدي"لعلم العروض،وسأكتفي في هذا الموضع بذكر أحد الأسباب- ولعلّها تكون أقواها وأقنعها- «يروي الرّواة فيما يروون أنّ الدّافع على تقعيد هذه القواعد،هو أنّ الخليل لما رأى ما اجترأ عليه الشعراء المحدثون في عهده من الجري على أوزان لم تُسمع عن العرب هاله ذلك،فاعتزل النّاس في حجرة له كان يقضي فيها الساعات والأيام،يوقع بأصابعه ويحركها،حتى حصر أوزان الشعر العربي وضبط أحوال قافيته»[2].

الواضح من خلال هذا الرّأي أنّ الخليل بن أحمد هاله ما آلت إليه حالة الشعراء في عهده من جري وراء أوزان مستحدثة لم تسمع عن العرب،خاصة وأننا ذكرنا فيما سبق أنّ ظاهرة النغم قد شاعت في عصره،وهي أنغام وموسيقى تسمع عن العرب من قبل فحفاظا على الأوزان العربيّة الأصيلة في الشّعر،من أنْ يهجرها أهلها فكّر الخليل بن أحمد،في وضع أسس وضوابط وقواعد تعصم هؤلاء الشعراء من الزيغ والزلل والانحراف من هذه الأوزان الموسيقية العربية الأصيلة،ومعلوم أنّ "الخليل بن أحمد" «له علم بالإيقاع،وله كتاب فيه،ومعرفته بالنغم ومواقعها أحدث له علم العروض».[3]

---

[1] كتاب العين:الخليل بن أحمد الفراهيدي:تح:د/عبد الحميد هنداوي،دار الكتب العلمية،بيروت لبنان،ج3،ط1، 2003 ،ص 134 .

[2] وفيات الأعيان وأنباءُ أبناءِ الزّمان : أبو العباس شمس الذين أحمد بن محمد بن أبي بكر بن خلكان:تح:د/ إحسان عباس: دار صادر ، بيروت – لبنان المجلد 02 ، (د- ط) ، (د- ت) ، ص244.

[3] إنباة الرواة على أنباه النحاة : علي بن يوسف القفطي : مصدر سابق ج1 ، ص 378 .

كما يذكر ابن خلكان أنّ:« للخليل من التصانيف كتاب"العين"في اللّغة وهو مشهور وكتاب"العروض"،وكتاب"الشواهد"،وكتاب "النقط والشكل"،وكتاب "النغم"،وكتاب في العوامل».[1]

وهذا من شأنه أن يساعده على تقعيد وضبط هذا العلم،و– لعلّ – ما يثبت هذه الرّواية ويجعلها مقنعة ما أورده ابن خلكان وأبو البركات ابن الأنباري(ت577 هـ)إذ يقول ابن خلكان:«ويقال:إنّ الخليل كان له ولد متخلّف،فدخل على أبيه يوما فوجده يُقطّعُ بيتَ شعرٍ بأوزان العروض،فخرج إلى الناس وقال:إن أبي جنّ،فدخلوا عليه وأخبروه بما قال إبنه،فقال مخاطبا له:

لو كنتَ تعلمُ ما أقولُ عذرتني أو كنتَ تعلم ما تقول عذلتكا

لكن جهلتَ مقالتي فعذلتني وعلمتُ أنّك جاهلٌ فعذرتكا».[2]

ولو بحثنا عن وزن هذين البيتين،وقطّعناهما عروضيا،لوجدنا أنّهما على الوزن الآتي:

لَوْكُنْتَتَعْ	لَمُمَا أَقُو	لُعَذَرْتَنِي	أَوْكُنْتَتَعْ	لّمُمَاتَقُو	لُعَذَلْتُكَا
0//0/0/	0//0///	0//0///	0//0/0/	0//0///	0//0///
مُتْفَاعِلُنْ	مُتَفَاعِلُنْ	مُتَفَاعِلُنْ	مُتْفَاعِلُنْ	مُتَفَاعِلُنْ	مُتَفَاعِلُنْ
لَاكِنْ جَهِلْ	تَمَقَالَتِي	فَعَذَلْتَنِي	وعَلِمْتُأَنْ	نَكَجَاهِلُنْ	فَعَذَرْتُكَا
0//0/0/	0//0///	0//0///	0//0///	0//0///	0//0///
مُتْفَاعِلُنْ	مُتَفَاعِلُنْ	مُتَفَاعلن	مُتَفَاعلن	مُتَفَاعلن	مُتَفَاعلن

نستنتج أنّ البيتين من بحر الكامل،وهو أحد الأوزان العربيّة،جاءت تفعيلته الأولى في الصدر والعجز،بها تغيير حيث أُسكن الثاني المتحرك،وهو الإضمار،وسيأتي الحديث عند هذه المصطلحات فيما بعد،وهو نفس الكلام الذي أثبته إبن الأنباري حيث يقول:«..هو أوّل

[1] وفيات الأعيان : ابن خلكان : مصدر سابق ، ص 246 .
[2] المصدر نفسه ، ص 247 .

من استخرج علم العروض،وضبط اللّغة، وأملى كتاب العين على الليث بن المظفر،وكان أوّل من حصر أشعار العرب،وكان يقول البيتين والثلاثة ونحوها في الأدب،مثل ما رُوي عنه أنّه كان يقطّع العروض،فدخل عليه ولده في تلك الحالة،فخرج إلى الناس وقال:إن أبي قد جنّ،فدخل النّاس وهو يقطّع العروض،فأخبروه بما قال ابنه ..»[1]

ومنه نلاحظ جليا أنّ الخليل بن أحمد الفراهيدي،هو أوّل من وضع علم العروض،وقعّد له ووضع معالمه ومصطلحاته وقوانينه،وغايته في ذلك المحافظة على موازين الشّعر العربية من الانحراف والفساد،وكذلك تعليم من أراد تعلّم هذا العلم،والبحث فيه قصد التّيسير والتّبسيط،والضّبط،شأنه شأن بقية علوم العربيّة الأخرى،كالنحو والصرف مثلا.

«ومعنى هذا أن الخليل قد توصل إلى قوانين هذا العلم،بتقطيع الشعر إيقاعيّا،وليس قبل ذلك؛أي أنّ مرحلة التحليل هي التي قادت إلى مرحلة التنظير؛لذلك فإنّ إيراد الزّحافات والعلل قبل معرفة الأوزان،وإيراد الضرورات الشعرية،قبل فهم قوانين الالتزام بضواب النّغم في الوزن الواحد يقضي إلى تعقيد دراسة العروض،لا إلى تيسيرها،من هنا كان علينا أن نحقّق بعض الشيء من المصطلحات،ونتجنّب قدر الإمكان ما يعقّد دارسة هذا العلم النغمي الجميل؛لذلك فإنّ الإقلال من المصطلحات العروضية كان ضرورة منهجيّة تعليميّة».[2]

نفهم من هنا،أنّ مرحلة التّطبيق والتّحليل،سبقت مرحلة التّنظير في علم العروض،لدى الخليل بن أحمد نفسه،وهذا ما ينبغي أن يكون اليوم في مدارسنا أثناء قيام المدرّس بتدريس هذا الرافد اللّغوي للمتعلّم،لا أنْ يبدأ بحشد وإملاء ذهنه بالمصطلحات كأنواع الزحافات والعلل ثم ينتقل به إلى معرفة البحور الشعرية مثلا.

وعليه فقد اقتضت الدراسة معرفة بعض هذه المصطلحات العروضيّة.

---

[1] نزهة الألباء في طبقات الأدباء : أبو البركات كمال الدين عبد الرحمان بن محمد بن الأنباري (ت 577 هـ) : تح : د/ إبراهيم السامرائي : مكتبة المنار – الزرقاء – الأردن ، ط3 ، 1985 ، ص 45 .

[2] موسيقي الشعر العربي قديمة وحديثة (دراسة وتطبيق في شعر الشطرين والشعر الحر :د/ عبد الرضا علي :دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان الاردن ، ط1 ، 1997 ، ص 15-16 .

ب ـ المصطلحات العروضيّة:لقد وضع الخليل بن أحمد،ضوابط ومصطلحات لهذا العلم بعد تحليل وضبط أوزان الشعر العربي ـ وفيما يبدو ـ أنّه استلهمها من البيئة العربيّة؛لأنّ الإنسان ابن بيئته،وهذا الكلام يذكره الباحث "سعيد محمود عقيّل" حيث يقول:«وسُمّيَ بَيْتُ الشِّعْرِ بيتا؛لأنّ العرب شبّهت البيت من الشِّعْرِ بالبيت من الشَّعْر لأنّ بيت الشَّعر يحتوي على ما فيه كاحتواء بيت الشِّعر على معاينه،فسموا آخر جزء في الشطر الأول من البيت عروضا تشبيها بعارضه الخباء،وهي الخشبة المعترضة في وسطه،ولذلك سُمِّيَ هذا العلم عروضا لكثرة دوره فيه، وسُمِّيّ آخر جزء في البيت ضربا لكونه مثل العروض،مأخوذ من الضرب وهو المثل،وشبهوا الأسباب والأوتاد،الّتي تتركّب فيها بأسباب الخباء،وأوتاده لثبات الأوتاد،واضطراب الأسباب في أكثر الأحوال،بما يعرض من الزحاف والاختلال».[1]

ولست في هذا المقام،لأذكر كلّ المصطلحات العروضيّة،الّتي ضبطها العروضيون،ولكن سأذكر ما هو ضروريٌّ معرفته بالنسبة للمتعلّم ـ فحسب ـ ؛لأنّها كثيرة ومتشعّبة،وتزيد المتعلم تعقيدا ونفورا،وفي هذا الصدد يقول الباحث "إبراهيم أنيس":«ولست أعلم علما من العلوم العربية،قد اشتمل على عدد غريب من المصطلحات،مثل ما اشتمل عليه العروض،على قلّة أوزانه وتحددها،فقد استخدم تلاميذ الخليل ألفاظا كثيرة قليلة الشيوع،وسبغوا عليها معنى اصطلاحا،يحتاج دائما إلى شرح وتبيان،فهناك الأسباب والأوتاد،والسبب قد يكون خفيفا،كما قد يكون ثقيلا،وللوتد أنواع فمنه المفروق،ومنه المجموع،ثمّ قد يجتمع من السبب والوتد،ما يُسَمَّى بالفاصلة الصغرى أو الكبرى،وربّما كان أعقد مصطلحات العروض،تلك الّتي تُسمى بالزّحافات والعلل،وقد فرّقوا بينها،فنسبوا للزّحافات صفة الجواز بحث لا يلزم تكررها في التفاعيل،أمّا العلّة فلها صفة اللّزوم،ولا تكون إلاّ في آخر الشّطر من البيت .. أمّا أنواع الزّحافات،فكثيرة تعي الحافظة،وتحتاج إلى دراسة مضنية في تحصيلها».[2]

وأذكر من بين هذه المصطلحات:

---

[1] الدليل في العروض : سعيد محمود عقيّل : عالم الكتب ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 1999 ، ص 08 .

[2] موسيقى الشعر:د/إبراهيم أنيس:موسيقى الشعر:د/إبراهيم أنيس:مكتبة الأنجلو المصرية،مصر،ط2 ، 1952 ،ص 49 .

1/الكتابة العروضيّة:وهي كتابة الشّعر كما يُلفظ به:يقول ابن جني:« واعلم أنّ تقطيع الحروف وهجاءه على اللّفظ،لا على الخطّ،فما وجدت في اللّفظ أحتسب به،وما لم يوجد في اللفظ لم يحتسب به».[1]

إنّما أراد ابن جنى بهذا القول،إن الكتابة العروضيّة:هي التي تعتمد على المنطوق لا على المكتوب،وكلّ مالا ينطق لا يكتب،ولو كان مكتوبا،نحو : مَـدَّ – أَمِينْ – كَتَبُوا – هَذَا مُحَمَّدُ،**فتكتب عروضيّا بهذا الشكل**: مَدْدَ – أَأْمِينْ – كَتَبُو – هَاذَا – مُحَمْمَدُ ...الخ .

وعليه فالكتابة العروضية،هي كتابة خاصّة بالتّقطيع العروضيّ،ينبغي أن يتعلّمها المتعلّم وفق مبادئها الصحيحة السليمة،حتى يفرّق بينها،وبين الرّسم الإملائي المعهود أثناء الكتابة العربيّة.

ب/ **الأسباب والأوتاد والفواصل:** يقول ابن جني:« واعلم أنّ شعر العرب مركّب من سبب ووتد،وفاصلة،فالسّبب على ضربين:خفيف وثقيل،فالخفيف حرف متحرك بعده حرف ساكن ..والثقيل حرفان متحركان نحو (مَعَ) ، (لَكَ)،والوتد على ضربين:مجموع ومفروق،فالمجموع:حرفان متحرّكان بعدهما حرف ساكن نحو:أَجَلْ،نَعَمْ،لَقَدْ،والمفروق: حرفان متحركان بينها حرف ساكن،نحو: أَيْنَ،كَيْفَ،لَيْسَ.

والفاصلة على ضربين:صغيرة وكبيرة،فالصغيرة:ثلاثة أحرف متحركة بعدها حرف ساكن،نحو:ضَرَبَتْ – دَخَلَتْ – خَرَجَتْ – فَإِذَاْ،والكبيرة:أربعة أحرف متحركة بعدها حرف ساكن،نحو:ضَرَبَتَاْ،دَخَلَتَاْ،خَرَجَتَاْ)».[2]

فبعدما يتعرّف المتعلم ويتقن الكتابة العروضية، ننتقل به إلى وضع الرموز المترجمة للحركات والسكنات،التي تتكوّن منها الأسباب والأوتاد والفواصل، فيقابل كلّ حرف متحرك بخط مائل (/)،وكل سكون بدائرة صغيرة (0)،وفي هذا يقول"أبو الحسن أحمد بن محمد العروضي:«اعلم أنّ معرفة الساكن من المتحرك،هو أصلُ علم العروض،ومَنْ لم يكنْ في طباعه معرفة ذلك،فليس يصل إلى علم العروض البتّة،وقد رأيتُ أقواما يعسرُ عليهم عِلْمُ ذلك ولا ينطبع في حواسه،ومثل هؤلاء ليست بهم حاجة إلى العناء في تعلّمه وطلبه».[3]

ومن هنا،ينبغي أنْ يُنَمِيَ المدرّس،قدرة المتعلّم على معرفة المتحرّك والسّاكن،ويدرّبه على ذلك،وِفْقَ مهارات معيّنة،تعتمد على السمع بالدرجة الأولى؛حتى يكون قادرا على الخوض في هذا العلم،عن اقتدار ورغبة،وفي هذا الصّدد يقول الخطيب التبريزي :« وإنّما يذكر هذا

---

[1] كتاب العروض : ابن جني : مصدر سابق ، ص 61 .

[2] المصدر نفسه ، ص 60 – 61 .

[3] الجامع في العروض والقوافي:أبو الحسن أحمد بن محمد العروضي : مصدر سابق، ص 51.

في أوائل العروض؛لتقيس عليه فتضع المثال،الّذي تقطّع به الشّعر بإزاء الكلمة،من البيت،فتضع السّاكن بإزاء السّاكن،والمتحرّك بإزاء المتحرك،وإذا تمّ الجزء،وقفتَ عنده،وابتدأ بما يبقى من الكلام في الجزء الذي يليه على ذلك،حتى تنتهي إلى آخر البيت».[1]

ت ـ التفعيلات العروضية: يُجمع أغلبُ العروضيين،على أنّ تفعيلات علم العروض،هي ثمانية تفعيلات،ومنهم من يذكر عشرة تفعيلات،لكنّنا سنأخذ بالشيوع «واعلم أنّ أجزاء التفعيل،التي لا زيادة فيها ولا نقص،ثمانية ستّة منها سباعيّة،وهي مَفَاعِيلُنْ،فاعلاتُن،مُسْتَفْعِلُنْ،مُفَاعَلَتُنْ،مُتَفَاعِلُنْ،مَفْعُولَاتُ،واثنان منها خماسيان،وهما فَعُولُنْ،فَاعِلُنْ،فما وجدته بعد ذا زائدا على السبعة عددا،فمزيد فيه،أوناقصا من الخمسة فمنتقص منه».[2]

ويقول الزمخشري:« ..ثم إنّه يتركّب منها ثمانية أجزاء،تُسمى الأفاعيل والتّفاعيل،اثنان منها خماسيان،وستّة سباعيّة..».[3]
ويقول الخطيب التبريزي:«والأمثلة التي تقطّع بها الشّعر ثمانية:اثنان خماسيان وهما:فعولن،فاعلن،وستّة سباعيّة وهن:مفاعيلن،فاعلاتن،مستفعلن،مفاعلتن،متفاعلن مفعولات،وما جاء بعد هذا فهو زحاف له أو فرع عليه».[4]

وأمّا القائلون بعشرة تفعيلات،فإنّهم جعلوا لتفعيلة (فاعلاتن)،تفعيلاتين (فاعلاتن - فاع لاتن) وجعلوا تفعيلة (مستفعلن) تفعيلتين (مستفعلن – مستفع لن).

وللإشارة هنا فإنّ هاتين التفعيلتين،سواء كتبتا بالشكل الأوّل أو الثاني،فهما اثنان وليستا أربعة؛لأنّهما من النّاحية الصّوتيّة متطابقتان فـ(مُسْتَفْعِلُنْ) هي مُسْتَفْعِ لُنْ ، و فَاعِلَاتُنْ هي فَاعِ لَاتُنْ،وهذا ما يؤكّده الباحث إبراهيم أنيس حين يقول:«والحقيقة أنّ "مستفعلن" سواء كتبت هكذا أو صُوِّرَتْ في صورة أخري مثل "مستفع لن" فهي هي من الناحية الصوتية،كما يحلّلها العلم الحديث بمقاييسه الحديثة،ويظهر أنّ الخليل وأصحابه،قد تأثّروا إلى حدّ كبير بمقاييس علم الصّرف،فاتّخذ رموز الصرف،رموزا للعروض .. وأنّ بعض العروضيين،قد

[1] كتاب الكافي في العروض والقوافي : الخطيب التبريزي : مصدر سابق ، ص 15 .
[2] كتاب العروض : ابن جني : مصدر سابق ، ص 61 – 62 .
[3] القسطاس في علم العروض : جار الله الزمخشري ، تح – د/ فخر الدين قباوة : مكتبة المعارف ،بيروت – لبنان ،ط2 ، 1989 ، ص 27 – 28 .
[4] كتاب الكافي في العروض والقوافي : الخطيب التبريزي : مصدر سابق ، ص 15 .

أنكروا التفعيلتين المصنوعتين "مستفع لن" و"فاع لاتن" ،وقصّروا تفاعيل العروض على ثمانٍ هي:فعولن،فاعلن،مستفعلن،فاعلاتن،مفاعيلن،مفاعلتن،متفاعلن،مفعولات».[1]

وبعد ما يتعرّف المتعلّم على تفعيلات علم العروض،ننتقلُ به إلى التّمييز بين تفعيلتي الضّرب والعروض،وما دونهما يسمى حشوا،«وعروض البيت آخر جزء من مصراعه الأوّل،والضّرب آخر جزء من البيت أجمع».[2]

ومنه فتفعيلة العروض:هي التّفعيلة الأخيرة من الصّدر،ّوتفعيلة الضّرب:هي التّفعيلة الأخيرة من العجز،وما عدا الضّرب والعروض يسمى حشوا،ومثاله قول طرفة بن العبد:[3]

لِخَوْلَةَ أَطْلاَلٌ بِبَرْقَةَ تَهْمُدِ — تَلُوحُ كَبَاقِي الوَشْمِ فِي ظَاهِرِ اليَدِ

لِخَوْلَ/تَأَطْلاَ لُنْ/ بِبَرْقَ/ تَتَهْمُدِيْ — تَلُوْحُ/كَبَاقِلْ وَشْ/مِفِيْ ظَاْ/هِرِ لْيَدِيْ

0//0// /0// 0/0/0// /0// — 0//0// 0/0// 0/0/0// /0//

حشـــو عروض — حشـــو ضرب

صدر البيت — عجز البيت

« ويُسمى البيت الواحد يتيما،ويسمى البيتان نتفة،وتسمي الثلاثة إلى الستّة قطعة،وتسمى السبعة فصاعدا قصيدة».[4]

ث ـ ألقاب الأبيات:فهي:

ـ **البيت التام:**هو ما استوفى أجزاءه،فلم يحذف منه تفعيله من تفاعيله،ولم يدخل عليها تغيير.

ـ **البيت الوافي:**ما استوفى أجزاءه،ولم تسلم عروضه ولا ضربه،من الزّحاف أو العلّة نحو قول طرفه بن العبد [5].

---

[1] موسيقي الشعر : د/ إبراهيم أنيس : مرجع سابق ، ص 51 .
[2] كتاب العروض : أبن جني : مصدر سابق ، ص 62 .
[3] شرح المعلقات السبع : أبو عبد الله الحسين بن أحمد الزوزني : مصدر سابق ، ص 61 .
[4] المرشد الوافي في العروض والقوافي : د/ محمد بن حسن بن عثمان : مرجع سابق ، ص 24 .
[5] شرح المعلقات السبع : الزوزني : مصدر سابق ، 67 .

ستبدي لك الأيام ما كنت جاهلا *** ويأتيك بالأخبار من لم تزود .

سَتُبْدِيْ لَكَـلْأَيْـيَـاْ مُمَاْكُنْ تَجَاْهِلَنْ وَيَأْتِيْ كَبِلْأَخْبَاْ رِمَنْلَمْ تُزَوْوَدِيْ .

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

فعولن مفاعيلن فعولن مفاعلن فعولن مفاعيلن فعولن مفاعلن

نلاحظ أنّ كلاّ من تفعليتي الضرب والعروض،أصابها تغيير ويسمى القبض،فتفعيلة مفاعيلن،صارتْ مفاعلن؛أيْ حذف الخامس السّاكن.

-**البيت المجزوء:**«هو البيت الذي حذف منه تفعيلة العروض من الصدر وتفعيلة الضرب من عجز البيت،فإذا كان البيت مكوّنا من ست تفعيلات،ثلاث تفعيلات في الصدر،وثلاث في العجز،يصبح قائما على تفعيلتين في الصدر،و تفعيلتين في العجز،وتصبح التفعيلة الثانية عروضا،والتفعيلة الرابعة ضربا ».[1]

-**البيت المشطور :** هو البيت الذي حذف « منه شطر كامل وأقيم على شطر واحد فقط وهذا لا يكون له عروض وإنما يكون له ضرب فحسب،وهو الرجز والسريع»[2]؛أي ما حذف نصفه وبقي نصفه فقط .

-**البيت المنهوك:**«ما حذف ثلثاه وبقي ثلث »[3].

-**البيت المصرع**:« وهو البيت الذي غيرت عروضه لتلحق بضربه وزنا وقافيه،ويكون التغيير إما بزيادة،وإما بنقصان»[4].

-**البيت المدوّر:**هو ما اشترك شطراه في كلمة واحدة،يتوزع وزنها بينهما.

---

[1] العروض بين الأصالة والحديثة:د/إبراهيم عبد الله عبد الجواد:دار الشروق، عمان – الأردن ، ط1، 2002 ، ص 19 .
[2] المرجع نفسه : ص 20 .
[3] المرشد الوافي في العروض والقوافي : د/ محمد بن حسن بن عثمان ، مرجع سابق ، ص 25 .
[4] العروض بين الأصالة والحداثة د/ إبراهيم عبد الله عبد الجواد:مرجع سابق،ص 21 .

-**البيت المقفي:**هو ما اتفق فيه العروض والضرب في القافية من غير تغيير في العروض،نحو قول امرئ القيس:

قِفَا نَبْكِ مِنْ ذِكْرَى حَبِيبٍ وَمَنْزِلِ *** بِسِقْطِ اللِّوَى بَيْنَ الدَّخُولِ فَحَوْمَلِ[1].

قِفَانَبْ كِمِنْ ذِكْرَى حَبِيبِنْ وَمَنْزِلِي***بِسِقْطِلْ لِوَىْ بَيْنَدْ دَخُولِ فَحَوْمَلِي

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

مفاعلن فعول مفاعلين فعولن مفاعلن فعولن مفاعلين فعول

لو نظرنا إلى عروض هذا البيت (مفاعلن) وضربه (مفاعلن) نلاحظ أنهما جاءتا دون زيادة أو نقصان في التفعيلة؛أي وافقت عروضه ضربه دون اللجوء إلى الزيادة أو النقصان.

ج - الزحافات والعلل:وهي تلك التغييرات التي تطرأ على التفعيلات .

1/ الزحافات:وهي«في اصطلاح العروضيين تغيير مختص بثوان الأسباب بلا لزوم في حشو البيت،أو العروض،أو الضرب»[2].

ومعني هذا أن الزحاف،يختص بثواني الأسباب؛أي بتسكين المتحرك نحو:مُتَفَاْعِلُنْ // /0 //0 تصير مُتْفَاْعِلُنْ /0 /0 //0

أو بحذف المتحرك نحو : مُتَفَاْعلن // /0 //0 تصير مَفَاْعلن / /0 //0

أو بحذف الساكن نحو فَاْعِلُنْ /0 //0 تصير فَعِلُنْ // /0 مع العلم أنّ الزّحاف غير لازم أيْ أنّه إذا أصاب تفعيلة من بيت في القصيدة ، فهو لا يلزم تكراره في باقي الأبيات

وهو نوعان:**الزّحاف المفرد**:« هو الذي يختصّ بحرف واحد في التفعيلة،ويكون في الحرف الثاني أو الرابع أو الخامس أو السابع»[3].

---

[1] المرجع نفسه، ص 21 .

[2] المنهل الصافي في علم العروض والقوافي : أ.د/ فاضل بنيان محمد:مرجع سابق،ص 20 .

[3] العروض العربي ومحاولات التطور والجديد فيه:أ.د/ فوزي سعد عيسى،دار المعرفة الجامعية،القاهرة،مصر،ط2، 2007،ص 25 .

ويمكن جمع أنواع الزّحاف المفرد في الجدول الآتي:

الأنواع	تعريف كلّ نوع	التفعيلة قبل التّغيير	التفعيلة بعد التّغيير	ما تصير إليه
الخبن	هو حذف الثاني الساكن من التفعيلة	فاعلن 0//0/	فعلن 0///	فَعِلُنْ 0///
الوقص	حذف الثاني المتحرك من التفعيلة	متَفاعلن 0//0///	مفاعلن 0//0//	مفاعلن 0//0//
الإضمار	تسكين الثاني المتحرك	متَفاعلن 0//0///	متْفاعلن 0//0/0/	مسْتفعلن 0//0/0/
الطيّ	حذف الرابع الساكن	مسْتفْعلن 0//0/0/	مسْتَعِلُن 0///0/	مفْتعلن 0///0/
القبض	حذف الخامس الساكن	مفاعيلن 0/0/0//	مفاعلن 0//0//	مفاعلن 0//0//
العقل	حذف الخامس المتحرك	مفاعلتن	مفاعلتن	مفاعلن
العصب	تسكين الخامس المتحرك	مفاعلتن	مفاعلتن	مفاعيلن
الكف	حذف السبع الساكن	فاعلاتن	فاعلات	فاعلات

الزحاف المزدوج أو المركب:«وهو اجتماع نوعين من الزحاف المفرد في تفعيلة واحدة أو اختصاص الزحاف بحرفين في التفعيلة»[1]؛أيْ حدوث تغييرين في تفعيلة واحدة،ويمكن حصر أنواعها في الجدول الآتي[2]:

الأنواع	تعريف كل نوع	التفعيلة الأصلية	التفعيلة بعد التغيير	ما تصير إليه التفعيلة
الخبل	طي مع خبن	مفعولات	معلات	فعلات
الخزل	طي مع إضمار	متفاعلن 0//0///	متفعلن 0///0/	مفتعلن 0///0/
الشكل	خبن مع كف	فاعلاتن 0/0//0/	فعلات /0///	فعلات /0///
النقص	عصب مع كف	مفاعلتن 0//0//	مفاعلت /0/0//	مفاعيل /0/0//

1/العلل:وهي« تغيير يطرأ على الأسباب،والأوتاد من العروض أو الضرب،وهي لازمة بمعنى أنها إذا وردت في أول بيت من القصيدة التزمت في جميع أبياتها»[3].

إذن فالعلة هي مرض إذا أصاب بيتا في القصيدة لزم إصابة بقيت الأبيات الأخرى،وهي ليست كالزحاف كما رأينا سابقا.

والعلّة قسمان: أ- علل الزيادة:ويكن حصرها في الجدول الآتي:

الأنواع	تعريف كل نوع	التفعيلة الأصلية	التفعيلة بعد التغيير	ما تصير إليه
الترفيل	زيادة سبب خفيف على ما آخره وتد مجموع	فاعلن	فاعلن + تن /تقلب النون ألف	فاعلاتن
التذييل	زيادة حرف ساكن على ما آخرة وتد مجموع	متفاعلن	متفاعلن + ن	متفاعلان

[1] المرجع نفسه،ص 27 .
[2] علم العروض: فاطمي أبو سلهام:تح :عمیار سید علي:منشورات الشاب،باتنة،الجزائر،(د-ط) ،1996،ص 18.
[3] المرشد الوافي في العروض والقوافي : د/ محمد بن حسن بن عثمان : مرجع سابق ، ص 33 .

التسبيغ	زيادة حرف ساكن على ما آخره سبب خفيف	فاعلاتن	فاعلاتن + ن	فاعلاتان

ب ـ علل النقص:ويمكن إجمالها في الجدول الآتي[1]:

الأنواع	تعريف كل نوع	التفعيلة الأصلية	التفعيلة بعد التغيير	ما تصير إليه التفعيلة
الحذف	إسقاط السبب الخفيف من آخر التفعيلة	مفاعلين 0/0/0//	مفاعي 0/0//	فعولن 0/0//
القطف	إسقاط السبب الخفيف من آخر التفعيلة وتسكين ما قبله؛أي اجتماع الحذف مع العصب	مفاعلتن 0///0//	مفاعل 0/0//	فعولن 0/0//
القطع	إسقاط ساكن الوتد المجموع وتسكين ما قبله	فاعلن 0//0/	فاعل 0/0/	فعلن 0/0/
البتر	هو حذف السبب وآخر الوتد المجموع مع تسكين ماقبله؛أيْ اجتماع القطع والحذف	فاعلاتن 0/0//0/	فاعل 0/0/	فعلن 0/0/
القصر	هو حذف ساكن السبب الخفيف وتسكين ما قبله	فعولن 0/0//	فعول 00//	فعول 00//
الصلم	حذف الوتد المفروق من آخر التفعيلة	مفعولات /0/0/0/	مفعو 0/0/	فعلن 0/0/
الحذذ	حذف الوتد المجموع من آخر التفعيلة	متفاعلن 0//0///	متفا 0///	فعلن 0///
الوقف	تسكين السابع المتحرك	مفعولات /0/0/0/	مفعولات 00/0/0/	مفعولان
الكشف/ الكسف	حذف السابع المتحرك	مفعولات /0/0/0/	مفعولا 0/0/0/	مفعولن 0/0/0/

[1] ينظر:علم العروض فاطمي أبو سلهام :مرجع سابق، ص 18 – 19 .

وللإشارة فإن معرفة الزحافات والعلل يساعدنا على التغيرات التي تطرأ على التفعيلة وبالتالي الوزن الموسيقى .

وبعد ما يتعرف المتعلم على هذه التغييرات ننتقل به إلى معرفة بحور الشعر العربي.

ح – بحور الشعر: فلقد سُمِيّت«الأوزان بحورا؛لأنّها لا تنفذ،فالوزن كالبحر،مهما نظم عليه الشعراء،فهو مستمر لا يعتريه نقص أو نضوب»[1].

وذكر الباحث " إبراهيم أنس " أنّ:«أوزان الخليل خمسة عشر وزنا سمى كلّ منها بحرا وذلك كما يقولون؛لأنّه أشبه البحر الذي لا يتناهى بها يغترف منه في كونه يوزن به مالا يتناهى من الشعر.فلما جاء الأخفش أنكر وجود بحرين من بحور الخليل؛لأنّهما في رأيه لم يردا عن العرب،ثم زاد هو بحرا لم يذكره الخليل فيما ذكر»[2].

وقال أبن جني:«واعلم أن أشعار العرب تنقسم إلى ثلاثة وستين ضربا،وأربع وثلاثين عروضا،وخمسة عشر بحرا،وخمس دوائر.والبحور:الطويل والمديد والبسيط دائرة،والوافر والكامل دائرة،والهزج والرجز والرمل دائرة،والسريع والمنسرح والخفيف والمضارع والمقتضب والمجتث دائرة،والمتقارب وحده دائرة»[3].

وواضح من خلال كلام ابن جني،أنّه بيّن لنا الدوائر العروضية التي هي « اصطلاح أطلقه الخليل بن أحمد الفراهيدي على عدد معين من البحور يجمع بينها التشابه في الأسباب والأوتاد والدوائر العروضية،دائرة هندسية يمكننا الانطلاق من أي نقطة منها،فنسير لنعود إليها لكنّنا نحصل على بحور مختلفة،إذا انطلقنا من نقاط مختلفة،فالبحور الشعرية تتكون من تفعيلات ، والتفعيلة تتكون من مقاطع ، أي من أسباب وأوتاد خاصة؛أي من تفعيلات خاصة هي تفعيلات بحر شعري معين،فإذا بدأنا من نقطة هي أول مقطع في البحر،فإنّنا نحصل على

---

[1] المختار من علوم البلاغة والعروض : أ-د/ محمد علي سلطاني : دار العصماء ، دمشق ، سوريا ، ط1 ، 2008 ، ص 196 .

[2] موسيقى الشعر : د/ إبراهيم أنس : مرجع سابق ، ص 49 .

[3] كتاب العروض:ابن جني:مصدر سابق،ص 62 .

هذا البحر بعينه،وإذا تجاوزنا هذه النقطة،وبدأنا من مقطع آخر،فإننا نحصل على بحر آخر،وهكذا»[1].

وهذه الدوائر كما اصطلح عليها،هي خمس : - دائرة المختلفة – دائرة المؤتلف – دائرة المجتلب – دائرة المشتبه – دائرة المتّفق[2]

وسأذكر بعض البحور الصّافية على سبيل المثال لا الحصر؛لأنّ متعلّم السنة الثالثة من التّعليم الثانوي،مُقَرَّرٌ عليه في منهج المقاربة بالكفاءات التّعرّف على هذه البحور،ولذلك رأيت أن أذكرها - اختصارا -.

أ/بحر الرجز:وهو أحد البحور الصافية؛أي يُبنى على تفعيلة واحدة،وهي تفعيلة «مستفعلن»،و« **سمي** رجزا؛لأنّه يقع فيه ما يكون ثلاثة أجزاء،وأصله مأخوذ من البعير إذا شدّت إحدى يديه فبقي على ثلاث قوائم،وأجود منه أن يقال مأخذ من قولهم ناقة رجزاء،إذا ارتعشت عند قيامها لضعف يلحقها أو داء،فلمّا كان هذا الوزن فيه اضطرابا سُمّيَ رجزا تشبيها بذلك»[3].

إذن هناك اختلاف في سبب تسميه بالرجز،فقد يكون لاضطرابه وهنا مأخوذ من الناقة التي ترتعش بسبب ضعف أو داء بها،وقد يكون سمي بذلك؛ لأنّ الشائع منه المشطور فهو بهذا شبيه بالراجز من البعير.

أمّا وزنه في دائرته فهو:

مستفعلن / مستفعلن / مستفعلن مستفعلن / مستفعلن / مستفعلن

لأنّ« أصله مستفعلن ستّ مرات»[4].

أما مفتاحه : فلقد « وضع صفي الدين الحلي (ت 750 هـ) مفاتيح إيقاعية لكلّ بحر من البحور الشعرية الستة عشر، وهي عبارة عن انصاف أبيات من كل بحر ، يقابلها في نصفها

---

[1] المعجم المفصل في علم العروض والقافية وفنون الشعر:د/إميل بديع يعقوب،دار الكتب العلمية – بيروت – لبنان،ط1 1991 ،ص 231.

[2] ينظر:العيون الغامزة على خبايا الرامزة:بدر الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر الدماميني (ت 827 هـ):تح:الحساني عبد الله،مكتبة الخانجي،القاهرة،مصر،ط1973،1،ص 43 .

[3] كتاب الكافي في العروض والقوافي:الخطيب التبريزي:مصدر سابق،ص 60

[4]المصدر نفسه،ص 60.

الثاني تفاعيلها التي تزنها ليسهل حفظها، واستعادتها عند الحاجة»[1]،فمفتاح بحر الرجز في أبحر الأرجاز بحر يسهل مستفعلن / مستفعلن / مستفعلن

أما عروضه وضربه : « له أربع أعاريض وخمسة أضرب »[2]،

ب/بحر الهزج:وهو بحر في دائرة المجتلب،يقوم على تفعيلة مفاعيلن،وهو أحد البحور الصافية،و« **سمي** هزجا لتردد الصوت فيه،والتهزج تردد الصوت،يقال هذا يهزج في نفسي فلما كان الصوت يردد في هذا النوع من الشعر سمي هزجا،أو يقول لما كان التهزج تردد الصوت وكان كل جزء منه يتردد في آخره سببان سمي هزجا»[3].
وسمي هزجا؛«لأن العرب تهزج به،أي تتغنى والهزج لون من الغناء»[4].
أمّا وزنه في دائرته : مفاعيلن / مفاعيلن / مفاعيلن
مفاعيلن / مفاعيلن / مفاعيلن
لأنّ«أصله مفاعيلن ست مرات إلا أنه قد جاء مجزوء،وله عروض واحدة وضربان»[5].

ت ـ **بحر الرمل**: وهو ثالث بحر في دائرة المجتلب،ولقد«سمي رملا لأن الرّمل نوع من الغناء يخرج من هذا الوزن فسمي بذلك،وقيل سمي رملا لدخول الأوتاد بين الأسباب،وانتظامه كرمل الحصير الذي نسج،يقال رمل الحصير إذا نسجه،والمرمول منه رملّ كأنه يقال للطرائق التي فيما رملّ»[6]

أمّا **وزنه** في دائرته فهو:

فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن***فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن

لأنّ«أصله فاعلاتن ست مرات»[7]

وأمّا **مفتاحه** فهو:

رمل الأبحر ترويه الثقات***فعلاتن فعلاتن فاعلاتن

وأمّا عروضه وضربه: فإنّ«له عروضان وستة أضرب»[8].

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

[1] موسيقي الشعر العربي قديمة وحديثة :د/عبد الرضا علي:دار الشروق،عمان – الأردن،ط1، 1998،ص 33.
[2] الكافي في العروض والقوافي:الخطيب التبريزي:مصدر سابق،ص 60.
[3] المرجع نفسه، ص 90.
[4] المرشد الوافي في العروض و القوافي :د/محمد بن حسن بن عثمان ،مرجع سابق ص 74.
[5] كتاب الكافي العروض و القوافي:الخطيب التبريزي: مصدر سابق،ص 57.
[6] كتاب الكافي في العروض والقوافي:الخطيب التبريزي:مصدر سابق،ص64.
[7] المصدر فسه:ص 64.
[8] كتاب العروض:ابن جني:مصدر سابق،ص110.

فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن

هذا عن بحور دائرة المجتلب أمّا بقية البحور الصّافية الأخرى فسأتحدث عنها في مكانها،وللإشارة هنا فإنني تركت البحور الممزوجة أو متعددة التّفعيلة؛لأنّها غير مقرّرة في منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي(الشعب الأدبيّة).

د- القافية وحروفها:لقد اختلف العروضيون في مصطلح القافية،فهي عند الخليل بن أحمد الفراهيدي«من آخر البيت إلى أول ساكن يليه من المتحرك الذي قبل الساكن،وقال الأخفش:هي آخر كلمة في البيت أجمع،وإنّما سمّيت قافية لأنها تقفوا الكلام؛أي تجيء في آخره، ومنهم من يسمّي البيت قافية،ومنهم من يسمي القصيدة قافية،ومنهم من يجعل حروف الرّوي هو القافية، والجيّد المعروف من هذه الوجوه قول الخليل والأخفش»[1].

ومن هنا نجد أن الخليل بن أحمد الفراهيدي قد وضّح ووضع مفهوما للقافية وهو آخر ساكنين مع ما بينهما من متحرك مع المتحرك الذي قبل الساكن الأول،ولتوضيح القافية نأخذ بيت امرئ القيس الذي يقول فيه:

فقلت له لمّا تمطّى بصلبه***وأردف أعجازا وناء بكلكل

فقلت لهولمما تمططى بصلبه***وأردفأعجازن وناء بكلكلي

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

فعول مفاعيلن فعولن مفاعل فعول مفاعيلن فعول مفاعلن

إذن القافية حسب مفهوم الخليل هي: كلكلي /0//0

- أمّا الأخفش فقال: هي آخر كلمة في البيت وعليه فالقافية عنده: بكلكلي://0//0

- أمّا من يجعل حروف الرّوي هو القافية فقد أهمل بقية الحروف الأخرى للقافية.

ويقول حازم القرطاجني(ت684هـ):«إنّ القافية في اصطلاح المحقّقين من أصحاب علم القوافي، هي الأجزاء المتطرفة من بيوت الشعر التي وضعت الحركات والسكنات والحروف الهوائية فيها وضعا متحاذيَ المراتب لتتساوق المقاطع الشعرية بالاتفاق في جميع ذلك تساوقا واحدا،ويطرد اطرادا متناسبا،وهي مقطع البيت الذي طرفاه ساكنان ليس بينهما ساكن،أو

[1] الكافي في العروض والقوافي:الخطيب التبريزي:مصدر سابق ،ص116.

الذي جملته ساكنان،والمتحرك الذي قبل الساكن الأول من جميع هذه القوافي يعدّ من القافية»[1].

إنّ تعريف حازم القرطاجني يوافق تماما تعريف الخليل ولا يخرج عنه.

ومن هنا فالقافية هي المقطع المحصور بين آخر ساكنين في البيت مع ما بينهما من الحروف المتحركة،ومع المتحرك الذي قبل الساكن الأول.

- **صورها:**للقافية خمس صور،كل صورة تزيد على التي تليها حركة:

1- صورة القافية المتكاوس:«اعلم أنّ المتكاوس هو كل قافية توالت فيما أربع حركات بين ساكنين وذلك أكثر ما يقع في الشعر من المتحركات،وهو جزء واحد وهو "فَعِلَتُنْ" يقع في ضروب الرّجز وليس للمتكاوس ومن غيره»[2].

2- صورة قافية المتراكب:«وهي ثلاثة متحركات بين ساكنين»[3] مثل:"مفاعلتن" "مفتعلن"

3- قافية المتدارك:«اعلم أن المتدارك هو كل قافية توالت فيا حركتان بين ساكنين نحو:"متفاعلن" و"مستفعلن"و"مفاعلن"..»[4].

4- قافية المتواتر:«اعلم أن المتواتر هو كل قافية وقع فيها حرف متحرك بين ساكنين نحو "مفاعيلن"و"فاعلاتن"..»[5].

5- قافية المترادف:«هي كل قافية اجتمع في آخرها حرفان ساكنان نحو"متفاعلان"..»[6]؛أي هي القافية التي بها«ساكنان ليس بينهما فاصل»[7]

- **أنواعها:**

القافية العروضية نوعان:**مقيدة ومطلقة**.

فالمقيدة:«هي التي يكون رويّها ساكنا،فيتحرر الشاعر بذلك من حركات الإعراب في آخر القافية»[1].

---

[1] الباقي من كتاب القوافي: أبو الحسن حازم القرطاجني(ت684هـ):تح:د/علي لغزيوي:دار الأحمدية للنشر-الدار البيضاء،المغرب-ط1، 1997،ص36.

[2] الجامع في العروض والقوافي:أبو الحسن أحمد بن محمد العروضي:مصدر سابق،ص246.

[3] الباقي من كتاب القوافي: أبو الحسن حازم القرطاجني: مصدر سابق،ص37.

[4] الجامع في العروض والقوافي:أبو الحسن أحمد بن محمد العروضي:مصدر سابق،ص246.

[5] المصدر نفسه:ص246.

[6] الجامع في العروض والقوافي:أبو الحسن أحمد بن محمد العروضي:مصدر سابق:ص246.

[7] الباقي من كتاب القوافي: أبو الحسن حازم القرطاجني: مصدر سابق،ص37.

نحو قول أبي القاسم الشابي:

إذا الشعب يوما أراد الحياة***فلا بدّ أن يستجيب القـــــدر

ولابدّ للّيل أن ينجلـــــــــي***ولابـــــــــدّ للقيد أن ينكسر[2]

نلاحظ أن حرف الرّوي هو حرف الرّاء، وهو ساكن.

أمّا **المطلقة**: فهي التي يكون فيها:«الرّوي متحركا بأيّ حركة(فتح،ضمّ،كسر)»[3] نحو قول أبي الطيب المتنبي يمدح عبد الواحد بن العباس بن أبي الإصبع الكاتب:

محبّ النّدى الصّابي إلى بذل ماله***صبوّا كما يصبوا المحبّ المتيّم

وأقسم لولا أنّ في كـــــــلّ شعرةٍ***له ضيغما قلنـــا له أنت ضيغم[4]

وللإشارة هنا، فإنّ لكل نوع من هذين النوعين أنواع أخرى، لا يتسع المقام لذكرها.

- **حروفها:** «ويعرض في القافية من الحروف والحركات المسمّيات المراعيات ستّة أحرف وستّة حركات،فالحروف:الرّوي،والوصل،والخروج،والرّدف،والتّأسيس،والدّخيل»[5].

ومن هنا فحروف القافية ستّة،والرّوي أولها،فالقائلون بأنّ القافية هي الرّوي بطل زعمهم؛لأنّهم أهملوا بقية الحروف الأخرى.

1- **الرّوي**:وهو«الحرف الذي تبنى عليه القصيدة وتنسب إليه، فيقال قصيدة رائية أو داليّة، ويلزم في آخر كل بيت منها،ولابدّ لكل شعر قلّ أو كثر من رويّ».[6]و«اعلم أن حروف الرّوي هو الحرف الذي يلزم القافية من أول القصيدة إلى آخرها،إن كانت عينا لزمت العين إلى آخر القصيدة»[7].

وذلك نحو قول طرفة بن العبد:

لخولة أطلال ببرقة تهمد***تلوح كباقي الوشم في ظاهر اليد

وقوفا بها صحبي عليّ مطيّهم***يقولون لا تهلك أسى وتجلّد[8]

فحرف الرّوي هنا هو الدّال،ومن هنا نقول دالية طرفة.

---

[1] علم العروض التطبيقي:د/نايف معروف:د/عمر الأسعد:مرجع سابق،ص182.

[2] ديوان أبي القاسم الشابي:شرح:أحمد حسن بسبع:دار الكتب العلمية،بيروت،لبنان،ص4، 2005،ص70.

[3] في عروض الشعر العربي قضايا ومناقشات:د/محمد عبد المجيد الطويل:دار غريب،القاهرة،مصر،(د ط)،2006، ص307.

[4] ديوان المتنبي: أبو الطيب المتنبي(ت354ه)،دار بيروت للطباعة والنشر،بيروت،لبنان، (د ط)،1983، ص114.

[5] الكافي في العروض والقوافي:الخطيب التبريزي:مصدر سابق،ص117.

[6] المصدر نفسه،ص117.

[7] الجامع في العروض والقوافي:أبو الحسن أحمد بن محمد العروضي:مصدر سابق،ص266.

[8] شرح المعلقات السبع:الزوزني:مصدر سابق،ص61-62.

2- **الوصل**:و«يكون بأربعة أحرف وهي:الألف،والواو،والياء،والهاء سواكن يتبعن ما قبلهنّ،يعني حرف الرّوي،فإذا كان مضموما كان ما بعده الواو،وإذا كان مكسورا،كان ما بعدها الياء،وإذا كان مفتوحا كان ما بعدها الألف،والهاء ساكنة ومتحركة.»[1] ومنه قوله الوصل هو حرف مدّ،ناشئ عن إشباع حركة الروي في القوافي المطلقة،أو هاء ساكنة أو متحركة تلي الروي المطلق.

ومثاله قول عنترة بن شداد:

هل غادر الشعراء من متردم***أم هل عرفت الدّار بعد توهم[2]

فالوصل هو حرف الياء المتولد عن إشباع حركة الروي وهو الميم.

ويقول عمرو بن كلثوم:

ألا أبلغ النعمان عنّي رسالة***فمدحك حوليّ وذمّك قارح[3]

فالوصل هو حرف الواو المتولد عن إشباع حركة الرويّ وهو الحاء

وقول إبراهيم ناجي:

وما يبالي ذا الخصم العجيب***بناظر يرقب في ساحله[4]

فالروي هو اللام،والهاء الساكنة هي الوصل.

3-**الخروج**:و«يكون بثلاثة أحرف،وهي:الألف،والياء،والواو السواكن يتبعن هاء الوصل.»[5] ،نحو قول لبيد بن ربيعة:

عفت الديار محلّها فمقامها***بمنًى تأبّد غولها فرجامها[6]

فالميم رويّ،والهاء وصل والألف خروج،«إنّما سمي خروجها لبروزه وتجاوزه للوصل التّابع للرّويّ»[7].

4-**الرّدف**:وهو «ألف،أو ياء،أو واو سواكن قبل حروف الرّوي معه،و الواو والياء يجتمعان في قصيده واحدة،و الألف لا يكون معها غيرها»[1]،نحو قول أبو القاسم الشابي في قصيدته «أيها الحبّ»:

---

[1] الكافي في العروض والقوافي:الخطيب التبريزي:مصدر سابق،ص118-119.
[2] شرح المعلقات السبع:الزوزني:مصدر سابق،ص191.
[3] ديوان عمرو بن كلثوم:تح:د/اميل بديع يعقوب،دار الكتاب العربي-بيروت،لبنان،ط1، 1991،ص32.
[4] ديوان إبراهيم ناجي:دار العودة،بيروت-لبنان،(د-ط) ،1980،ص120
[5] الكافي في العروض والقوافي:الخطيب التبريزي:مصدر سابق،ص120.
[6] شرح المعلقات السبع:الزوزني:مصدر سابق،ص125.
[7] الكافي في العروض والقوافي:الخطيب التبريزي:ص120.

ليت شعري! يا أيهّا الحب,قل لي:***من ظلام خلقت أم من ضياء؟[2]!

فالروي هو الهمزة والألف قبلها ردف.

5- **التأسيس**: و« يكون ألا ألفا قبل حرف الرّوي بحرف .. وألف التأسيس تكون من جملة الكلمة التي الرّوي منها،فإن كانت الألف من كلمة ،والرّوي من كلمة أخرى ليس بمضمر،ولا من جملة اسم مضمر لم يكن تأسيسا»[3]،وإذن فألف التأسيس ألف أصلية بينها وبين الرّوي حرف متحرك واحد يسمى الدّخيل،نحو قول المتنبي في قصيدته :«ومازلت طودا»

كأنّي من الوجناء في ظهر موجة***رمت بي بحارا مالهنّ سواحل[4]

فالرّوي هو حرف اللام،والألف حرف تأسيس،وعليه نجد القصيدة كلها مبنية على هذا الالتزام في حرف الرّوي وألف التأسيس،أمّا الحرف الذي بين ألف التأسيس والرّوي فيتغير ويسمى الدخيل.

6- **الدّخيل**: وهو«الحرف الذي بين التأسيس والرّوي.»[5]،نحو قول المتنبي :

ألا ليست الحاجات ألّا نفوسكم***وليس لنا إلاّ السّيوف وسائل[6].

فاللام حرف الرّوي،والألف تأسيس،والهمزة دخيل.

هذا عن مفهوم علم العروض وأهم مصطلحاته التي- نرى- أن متعلم السنة الثالثة من التعليم الثانوي بحاجة إليها؛لتنمية ذوقه الموسيقي والشعري،وتعرفه على أهم مبادئ هذا العلم الرّحب الذي يبقى مميزا منذ أن أرسى الخليل بن أحمد الفراهيدى مبادئه و مصطلحاته .

لكن ما يهمنا نحن هنا،هو كيف يدرّس هذا الرّافد اللّغوي لمتعلمي السنة الثالثة من التعليم الثانوي وفق منهج المقاربة بالكفاءات؟.

و قبل الإجابة على هذا السؤال علينا أن نبيّن كيف يدرّس وفق المقاربة النصية؟؛لأنها الطريقة المعتمدة وفق هذا المنهج،وإن تحققت- نقول- إنّه قد تحقق جزء من أهداف هذا المنهج.

---

[1] المصدر نفسه: ص 120

[2] ديوان أبي القاسم الشابي ورسائله :مجيد طراد, دار الكتاب العربي – بيروت ط2: 1994 ص32

[3] كتاب الكافي في العروض والقوافي: الخطيب التبريزي,مصدر سابق, ص 121

[4] ديوان المتنبي : مصدر سابق : ص 34

[5] كتاب الكافي في العروض والقوافي : الخطيب التبريزي ,ص 122

[6] ديوان المتنبي : مصدر سابق ,ص35 .

ثانيا:تدريس رافد العروض وفق المقاربة النصيّة:

لقد بات من الضروري،أنْ نعرفَ أنّ منهج المقاربة بالكفاءات يطمح إلى جعل المتعلم أكثر حيوية ونشاطا وإنتاجا وإبداعا،ومن هنا فلقد اتجه إلى أنشط الطرق البيداغوجية لتوائم قدرات المتعلم،واهتماماته وميولاته،وخبراته السابقة ومن بين هذه الطرق،«المقاربة النصية»،التي تعتمد النص الأدبي منطلقا لتدريس الرّوافد اللّغويّة.

وبما أنّنا بصدد الحديث عن كيفية تدريس العروض وفق هذه المقاربة،فلا بأس أن نذكّر بما جاء في المنهاج التربوي حول ذلك، فإنّ«العروض علم يمسّ أجمل فنون الأدب العربي،وهو فنّ الشعر،إلاّ أنّ تدريسه بطريقة عقيمة بفصله عن النص الأدبي وبإرهاق المتعلّمين بسيل من المصطلحات الغريبة و البحور الشعرية بدا للمتعلمين وكأنه طلاسم أو ألغاز،والنهوض بتدريس هذا العلم بفاعليّة لا يتمّ إلاّ من خلال اعتماد النّص الأدبي أساسا لتدريس العروض،وذلك بشكل ملائم متواصل في سياق الدّراسة الكليّة للنصّ الأدبيّ المقرّر،بقدر توافره على المبتغى.

ومن أساليب نجاح المدرّس في تنشيط حصة العروض أن يكثر من إنشاد أبيات النص الشعرية ملحّنة تلحينا موسيقيا؛حتى ترسّخ نغماته و إيقاعاته في أذهان المتعلمين،وعلى ألسنتهم،فتتولّد لديهم ملكة الحسّ الموسيقي (أو القدرة على التذوّق الموسيقي)،وتنطبع على صفحات أحاسيسهم ومشاعرهم.»[1]

ومن خلال ما ورد في المنهاج التربوي نستنتج جليّا،أنّه يلحّ على تدريس رافد العروض وفق المقاربة النّصيّة التي تضمن الشكل الملائم للدّراسة الكليّة للنص الأدبي،إذ هي الطريقة الناجعة لتحقيق أهداف المنهاج،ولو بشكل نسبي يحقق أهداف المنهاج؛لأنّ هناك عوامل أخرى كثيرة تتداخل في إنجاحه،وإلى الأهداف التي يصبوا إليها،ولقد ذكرناها فيما سبق.

كما ذكر المنهاج التربوي-أيضا- شيئا هاما،ينبغي أن ينتبه إليه المدرّس،وهو الإكثار من إنشاد أبيات النصّ الشعريّة؛أيْ تغني المدرّس بالأبيات الشعرية المقرّرة في المنهاج،لكي تتولّد لدى المتعلّمين ملكة الحسّ الموسيقى،فتأثرّ في وجدانهم،وبالتالي يسهل عليهم تذوق النص واكتشاف نغماته ووزنه الموسيقى،وأهم التغيرات التي طرأت على تفعيلته.

[1] مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (جميع الشعب) : وزارة التربية الوطنية : الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية : مارس 2005 ، ص 28.

إنّ المقاربة النصية من منظور منهج المقاربة بالكفاءات،ترى أنّ النص هو محور العمليّة التّعليميّة/التعلّميّة في تدريس اللّغة العربيّة،فالنصّ« يمثل دعامة أساسيّة في التّدريس بشتّى تخصصاته عامة،وفي تدريس اللغة العربية خاصة،ولهذا توجهت عناية المربيّن واللّغويين إلى الاهتمام بالبناء الجيّد والتماسك للنصوص؛لأنّ النصوص عند ما تكون على هذا الحال،تسهم في بناء عقلية منظّمة قادرة على التّعامل المنهجي و المنطقي مع المعارف والمعلومات وعلى اكتساب مهارات نصيّة متعدّدة،وكذلك اكتساب أنواع التّفكير المنهجي.

والنصّ يتناول-في ضوء المقاربة بالكفاءات -من حيث هو بنية كليّة مترابطة،وأنّ دراسته يجب أن تكون من هذا المنطلق.

إذن،فعند تناول النّص الأدبي،يَعْمَدُ المدرّس إلى توظيف المعارف المكتسبة التي يتوافر عليها المتعلّمون،وذلك بتحريك ما لديهم من معلومات أو معارف لها علاقة بالنص المدروس»[1].

نستنتج من خلال ما ورد في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي أنّ واضعي المنهاج يطمحون إلى جعل النص الأدبي منطلقا أساسيا لتدريس الروافد اللغوية التي يتضمّنها باعتباره بنية متكاملة،ومن هنا ينبغي على المدرّس أن ينطلق من معارف ومكتسبات المتعلم القبليّة،قبل الانتقال إلى التعلّمات الجديدة.« فبعدما تَمرّس المتعلّم فَهْمَ المصطلحات المتعلقة بعلم العروض والقافية،وتَدَرَّبَ على اكتشاف البحور الشعرية التي نظمت بها القصائد الشعرية،يتّجه الاهتمام في هذه السنة إلى جعله يطّلع على تطوّر الوزن والتّفعيلة والقافية في الشعر الحديث عموما،والمعاصر خصوصا»[2]،ولهذا رأينا أنّ المتعلّم في السنتين الأولى والثانية من التعليم الثانوي، قد تعرّف على بعض المصطلحات،كالكتابة العروضية،والبيت الشعري وأنواعه،وكيفية وضع الرموز،وبعض البحور الشعرية في الشعر العمودي،ننتقل به في السنة الثالثة من التعليم الثانوي إلى معرفة تطور الوزن والتفعيلة والقافية في الشعر الحرّ،ولهذا جاء محتوى هذه السنة كلّه مبنيّا على مواضيع تخصّ شعر

[1] الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي:وزارة التربية الوطنية،مرجع سابق،ص 05

[2] منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي : الشعب الأدبية : وزارة التربية الوطنية ، مرجع سابق ، ص 09

التّفعيلة،أمّا هذه المحتويات فقد وردت في منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين (آداب وفلسفة / لغات أجنبية) كما يلي[1]:

- نشأة الشعر الحر
- الأسباب والأوتاد في الشعر الحر
- التفاعيل في الشعر الحر
- الزحافات والعلل في الشعر الحر

* بحور الشعر الحر:

- الوافر في الشعر الحر
- الكامل في الشعر الحر
- الهزج في الشعر الحر
- الرّجز في الشعر الحر
- الرمل في الشعر الحر
- المتقارب في الشعر الحر
- المتدارك في الشعر الحر

[1] المرجع نفسه ، ص 17

إلا أن هذا الترتيب جاء مخالفا قليلا في "وثيقة تخفيف المناهج " وفي **التوزيع السنوي** لنشاطات اللغة العربية وآدابها وهما المعمول بهما فعليا داخل القسم حيث تقرر ما يلي[1]:

- نشأة الشعر الحر
- التفاعيل في الشعر الحر
- الرّجز في الشعر الحر
- المتقارب في الشعر الحر
- الرمل في الشعر الحر
- الكامل في الشعر الحر
- المتدارك في الشعر الحر
- الوافر والهزج في الشعر الحر
- الأسباب و الأوتاد في الشعر الحر
- الزحافات والعلل في الشعر الحر

أمّا إذا اتّجهنا إلى الكتاب المدرسي،باعتباره سند أساسي للمدرس في إنجاز الدّرس المقرّر،نجد أن معظم المواضيع قد جعلت من النص الشعري المدروس منطلقا لها،ما عدا في موضوع (نشأة الشعر الحر)،فإنّه ينبغي على المدرس الاستعانة بالمراجع الموازية لإنجاز هذا الموضوع،فعلى سبيل المثال -لا الحصر- موضوع الرّجز في الشعر الحر[2]،فإنّ المدرّس ينطلق من نص منشورات فدائية لنزار قباني[3]،فينتقي مقطعا،ثم ينجز درسه وفق الخطوات المعروفة فمثلا يكتب المقطع الآتي:

لَنْ تَجْعَلُوا مِنْ شَعْبِنَا
شَعْبَ هُنُودٍ حُمْرْ
فَنَحْنُ بَاقُونَ هُنَا

[1] وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي (مواد التعليم العام):وزارة التربية الوطنية،مرجع سابق،ص 68-69.
[2] كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي:الشعب الأدبية: مرجع سابق، ص 99.
[3] المرجع نفسه :ص 94.

فِي هَذِهِ الأَرْضِ الَّتِي تَلْبَسُ فِي مَعْصَمِهَا

إِسْوَارَةً مِنْ زَهْرْ

فبعد كتابة هده الأبيات الخطيّة كتابة عروضية،ووضع الرموز يتحصّل المدرّس رفقه تلاميذه على ما يلي :

لن تجعلو من شعبنا

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

مستفعلن مستفعلن

شعبهنو دن حمر

00/0/ 0///0/

مفتعلن مفتعل وتحول إلى فعلان

فنحنبا قون هنا

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

متفعلن مفتعلن

في هاذهل أرضللتي تلبسفي معصمها

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

مستفعلن مستفعلن مفتعلن مفتعلن

إسوارتن من زهر

00/0/ 0//0/0/

مستفعلن مفتعل وتحول إلى فعلان

نلاحظ أن الأبيات الخطيّة كلها بنيت على تفعيلة بحر الرّجز (مستفعلن) بتغيراتها المعروفة فتفعيلة : مستفعلن تغيرت إلى مستعلن وحولت إلى مفتعلن

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

.

حيث حذف منها الرابع الساكن ويسمى زحاف الطيّ

وتفعيلة : مستفعلن تغيرت إلى متفعلن

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

حذف منها الثاني الساكن ويسمى زحاف الخبن كما نلاحظ أن الشاعر قد تصرّف في بعض التفعيلات الأخيره التي جاءت على هذا الشكل : /00/0 مُسْتَفْعْ وتحول إلى فَعْلَاْنْ

فتفعيلة : مستفعلن قطع وتدها ليصير على هدا النحو://0 ←0 حذف متحركين .

0//0/0/

وهي علّة «والعلة في الشعر الحرّ،كما في الشعر العمودي،من الأمور الطارئة لكنها غير لازمة في كلّ القصيدة،فقد تجدها في سطر ولا تجدها في آخر،عكس الشعر العمودي الذي تلزم العلّة فيه إن وجدت أبيات القصيدة كلها»[1].

نلاحظ أنّ الشاعر قد اختار لقصيدته بحر الرّجز ذا التفعيلة الواحدة،كما تصرّف في تفعيلة "مستفعلن" وهذا ما نراه عند معظم الشعراء المعاصرين،وهو اختيار البحور الصافية ذات التفعيلة الواحدة،ولذلك يطلق بعض النقاد على هذا النوع من الشعر بشعر التفعيلة بدل الشعر الحرّ.

لكن الشاعر حين تصرف في التفعيلة،فإنّه لم يلتزم بالتغيرات المطّردة،بل قام - فيما نرى- بالانزياح العروضي أو الموسيقي لتحطيم الرتابة الموسيقية التقليدية،وهذا من خصائص شعراء التفعيلة أو الشعر الحر؛لأنّ هذا التّغيير (فعلان) لا نجد له مثيلا عند العروضيين القدماء يقول الزمخشري:«ومستفعلن،مفعولن،فعولن،مستفعلان،مفاعلان،مفتعلان،فعلتان »[2].

وهذا التغيير الذي استحدثه الشاعر قد يصعب على بعض المدرّسين ذوي الكفاءة المحدودة،فما بالنا بالمتعلم،وهو من الأمور المعقّدة في هذا العلم.

أمّا موضوع:المتدارك في الشعر الحرّ،فإنّ المدّرس ينطلق من نص "أغنيات للألم"[3] للشاعرة نازك الملائكة،ويأخذ مثلا المقطع الأخير من النص وهو:

كَيْفَ نَنْسَى الأَلَمْ

[1] كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي:مرجع سابق ص 100

[2] القسطاس في علم العروض:جار الله الزمخشري:تح:د/ فخر الدين قباوة،مصدر سابق،ص 33

[3] كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي:مرجع سابق،ص 143.

كَيْفَ نَنْسَاهُ ؟

مَنْ يُضِيءُ لَنَا

لَيْلَ ذِكْرَاهُ؟

فبعد كتابة الأسطر كتابة عروضية،ووضع الرموز والتفعيلات المناسبة يحصل المدرّس رفقه تلاميذه على ما يلي:

كيفنن سلألم

0//0/ 0//0/

فاعلن فاعلن

كيفنن ساهو

0//0/ 0/0/

فاعلن فاعل ←—— فعلن

من يضي ءلنا

0/// 0//0/

فاعلن فعلن

ليلذك راهو

0//0/ 0/0/

فاعلن فعلن

نلاحظ أن الأسطر كلّها بنيت على تفعيلة بحر المتدارك بتغيراتها المعروفة،ولقد وظّفتْهُ الشاعرة باختيار تفعيلتين لكلّ سطر تماشيا مع متطلبات الموقف الشعوري لها.

ومن التغييرات التي طرأت على التفعيلة الأصلية نجد ما يلي:

فتفعيلة : فاعلن ←—— تصير فَاْعِلْ وتحوّل إلى فَعْلُنْ،فقد حذف ساكن الوتد المجموع وأسكن ما قبله ويسمى علة القطع.

فتفعيلة: فاعلن ←—— تصير فَعِلُنْ،فقد حذف الثاني الساكن،ويسمى زحاف الخبن.

وهي تغيرات مألوفة كما في الشعر العمودي .

وبنفس الكيفية يقدم المدرّس بقية مواضيع رافد العروض لتلاميذه،معتمدا ومنطلقا من النص الأدبي المدروس،حتى يحقّق المقاربة النصية،وبأسلوب شيّق قريب من مُدْركات وخبرات ومكتسبات المتعلّمين.

ولكن هذا الأمر - نرى - أنّه لا يَتَأَتَى إلاّ للمدرس الكفء المتمكّن من مادته،والمهارة والقدرة على تحبيب هذا الرّافد اللّغوي إلى قلوب المتعلّمين أولا،ثُمّ إلى أذهانهم ثانيا؛لأنّ المدرّس وفقا للمقاربة بالكفاءات لم يعد الآمر الناهي في القسم إنّما هو منشّط للدرس،مع فسح المجال للمتعلم لأن يكون حيويا فعّالا منتجا،محاورا،مناقشا،مبدعا،وعلى هذا الأساس نشير إلى أنّه ينبغي على المدرّس أن يُشرك المتعلّم في الدّرس،ويجعله محور العمليّة التّعليميّة/التّعلميّة فيعلمه كيف يكتب الأسطر الشعرية كتابة عروضية صحيحة مع التغني بالبيت لتحقيق الجانب الوجداني لديه،ثم يضع الرمز بكيفية سليمة تليها التفعيلات المناسبة،ويكتشف نوع البحر بمفرده إلا عند العجز في ذلك،ثم يستنتج أهم التغيرات التي طرأت على التفعيلة،ثم يتوصل إلى الخلاصة حول الدرس،مع القيام بحل التطبيقات والتمارين بمفرده.

وهكذا يكون المدرس قد حقّق جزء من أهداف المنهج لكن هل هذا كاف لتحقيق طموحات وأهداف المنهاج بأكملها ؟ ولمعرفة ذلك علينا أن ننظر إلى واقع تدريس هذا الرافد اللغوي .

ثالثا: واقع تدريس رافد العروض في السنة الثالثة من التعليم الثانوي :

لا يختلف واقع تدريس العروض في مدارسنا الثانوية عن واقع تدريس رافدي القواعد والبلاغة،إذ أننا نجد الصعوبات نفسها في تحصيل هذا الرافد اللّغوي،لدى متعلمي السنة الثالثة من التعليم الثانوي (شعبة آداب /فلسفة و لغات أجنبية)؛لأنّ هذا الرافد غير مقرّر على متعلمي الشعب العلمية.

فعلى مستوى واقع المحتوى اللغوي:فإنّ«التّعليم الحديث يبتعد بشكل أو بآخر عن عملية حشو ذاكرة المتعلم بمعلومات محددة ،ويجعل هدفه الأسمى هو أن يتفاعل المتعلم مع المعرفة ويعمل بنفسه على الارتقاء بمعارفه وتحسينها وتحديدها،والتفاعل معها»[1].

لكننا نجد أن هناك مواضيع - تبدو- حشوا فقط لذاكرة المتعلم كموضوع الزحافات والعلل المقرّر في المنهاج التربوي،فإن كثرة مصطلحات هذا الموضوع ودقّتها،تجعل المتعلم يملّ

[1] مقياس بناء المحتوى اللغوي : د/عبد المجيد عيساني ، مرجع سابق ، ص 06

من العروض وينفر منها،وخاصة أنّ هذا الموضوع قد يكون حفظ مصطلحاته صعبا حتى على المدرّس نفسه إضافة إلى ذلك،فإنّ أسئلة الاختبارات الفصلية أو شهادة البكالوريا،لم يرد فيها سؤالا واحدا عن هذا الموضوع منذ بكالوريا 2008 إلى غاية 2017،وقد تمّ لنا التعرف على ذلك من خلال تفحص أسئلة البكالوريا وبعض الاختبارات الفصلية على مستوى بعض الثانويات«فأنواع الزحافات كثيرة تعي الحافظة،وتحتاج إلى دراسة مضنية في تحصيلها،فهي تارة إضمار وأخرى قص وثالثة خبن أو طيّ أو قبض أو عقل أو عصب أو كف أو خبل أو خزل أو شكل أو نقص،فإذا استعرضت العلل وجدتها لا تقل عن الزحافات تعقيدا فمنها الترفيل والتذييل والتسبيغ والحذف..إلى غير ذلك مما هو معروف مشروح في كتب العروض يجد الطالب في تحصيله مشقة وعنتا»[1].

فما ضرّنا لو بيّنا للمتعلم موقع التغيير في التفعيلة أو تركناه يكتشفها بنفسه،دون تسمية هذا التغيير بمصطلحه العروضي خبن أو طي أو ترفيل أو قطع،وتركنا تسمية هذه المصطلحات للمرحلة الجامعية،أين يتّجه المتعلم إلى قسم اللغة العربية وآدابها،ولو أخدنا موضوع المتقارب في الشعر الحر[2] المقرّر على متعلمي السنة الثالثة من التعليم الثانوي .

«ألفيا أن النموذج المقترح للتحليل وبناء خطوات الدرس مأخوذ من نص حاله حصار لمحمود دروش »[3] لتحقيق المقاربة النصيّة والمقطع المقترح هو:

بِلاَدٌ عَلَى أُهْبَةِ الفَجْرِ
صِرْنَا أَقَلّ ذَكَاءً
لأنّا نُحَمْلِقُ في سَاعَةِ النَّصْرِ
لا لَيْلَ في لَيْلِنَا المُتَلَأْلِئِ بالمَدْفَعِيَّةِ

فإذا كتبناها كتابة عروضية وقطّعناها تقطيعا عروضيا،ووضعنا الرّموز والتّفعيلات نحصل على الآتي:

بلادن	على أه	بتلفج	ر
0/0//	0/0//	0/0//	/
فعولن	فعولن	فعولن	ف

[1] موسيقى الشعر : د/إبراهيم أنيس : مرجع سابق ، ص 49
[2] كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي ، ص 105
[3] المصدر نفسه، ص 101- 102.

صرنا أقلل ذكاءن

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

عولن فعول فعولن

لأننا نحمل قفيسا عتتنص ر

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

فعولن فعول فعولن فعولن ف

لألي لفيلي لنلم تلأل ئبلمد فعيي ة

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

عولن فعولن فعول فعول فعولن فعول ف

فالأبيات خاضعة إلى تفعيلة (فعولن)بالتغيرات المعروفة (فعول)مثلا،لكن في الشعر الحر،الأمر يختلف قليلا،فهناك تحرر تام من مفهوم البحر،حتى التفعيلة ليس شرطا أن تتم في البيت،بل قد يكون جزء منها في سطر،وجزء منها في السطر الذي يليه،فهذا التحديد بالضبط هو أمر معقد على المتعلم،إلا إذا كان المدرس يكتسب من المهارة والكفاءة العلمية ما يؤهله لتذليل هذه الصعوبة؛لأن المتعلم من الصعب أن يكتشفها بخبرته المتواضعة،ومن هنا قد ينفر المتعلم من تحصيل هذا الرافد.

وبالفعل فإنّ علم العروض وتحصيله تكتنفه الصعوبة منذ القديم،«فقد روي أن رجلا طلب إلى الخليل أن يعلمه العروض فأقام مدّه من الزمان يختلف إليه ولم يحصّل شيئا،وقد أعيا الخليل أمره،ولم ير أن يجابهه بالمنع فقال له يوما زن قول الشاعر:

إذا لم تستطع شيئا فدعه***وجاوزه إلى ما تستطع

وفهم الرجل أنه يصرفه عن طلب العروض في رفق وأناة،فانظر كيف يفهم الرّجل مراد الخليل بمثل هذا التلميح،ثم يعيا عن فهم العروض أليس في هذا العلم مشقته وعسره في الدراسة على كثير من الناس»[1].

فإذا كان هذا هو حال الرجل الذي عاصر الخليل بن أحمد،وكان يأخذ عنه هذا العلم مباشرة؛أي من منبعه،وقد عجز عن تحصيله ولم يفلح،فما بال متعلم السنة الثالثة من التعليم الثانوي الذي لم يشد بعد،ولم يمتلك ملكة التحصيل اللغوي،ولهذا الأمر ينبغي أن يكون

[1] موسيقى الشعر: د/ إبراهيم أنيس: مرجع سابق،ص 50

المحتوى أكثر يسرا،وبساطة حتى نحبّب هذا الرافد اللغوي إلى قلوب المتعلمين أولا،ثم أذهانهم؛ليصبحوا قادرين على تحصيله وفهمه،وتذوقه ثم التطبيق على قواعده القصائد المختلفة ،ومن تمّ الإبداع فيه ولم لا ؟!.

لكن«لا يزال الطالب في عصرنا الحديث يلقى نفس العنت والمشقّة في دراسته،فلا يكاد يؤدي فيه امتحانا حتى ينسى تفاصيله،ولا يذكر منه إلاّ عدّة ألفاظ يظل يرددها في حياته على سبيل الذكرى»[1].

ولو ألقينا التفاتة لموضوع الرّجز في الشعر الحرّ[2] لألفينا هذا التعقيد والصعوبة،يكتنفان المتعلم حين نستنتج تغيير تفعيلة (مستفعلن) إلى (فعلان)،وقد أشرت إلى ذلك فيما سبق .

وأشير هنا أن **واقع المحتوى اللغوي،مقترن بواقع الكتاب المدرسي**،حيث أن هناك أخطاء كثيرة وردت في الكتاب المدرسي،و سأذكر - على سبيل المثال لاالحصر - أن ما ورد فيه حول موضوع الرجز في الشعر الحر [3] من تقطيع ووضع الرموز يحتوي على خطإ واضحا وهو:

شَعْبَ هُنُو دِنْ حُمْرْ

0///0/ 00/0/

مفتعلن مستفعلن

والأصح في التفعيلة الثانية فعلان

إسوارتن مِنْ زهَرْ

0//0/0/ 0/00/

مستفعلن مستفعلن

والأصح في التفعيلة الثانية:مِنْ زَهْرْ

00/0/

فَعْلَاْنْ

لقد ورد في الكتاب ما نصّه :«ونلاحظ أن الشاعر تصرف في بعض التفعيلات الأخيرة التي جاءت على هذا الشكل : 00/0/

[1] موسيقى الشعر: د/ إبراهيم أنيس: مرجع سابق ،ص 50.
[2] كتاب العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي،مرجع سابق،ص99.
[3] المرجع نفسه،ص 99-100.

فهنا دخلت علّة على التفعيلة وتمثلت في قطع الوتد المجموع ليصير على هذا النحو

//0 ← 0»[1]

إن هذا الاستنتاج - فيما يبدو لي - ينتابه نوع كبير من الغموض،فمن أين سيدرك المتعلم معنى قولهم "قطع الوتد المجموع" ؟ ،وحتى المدرس الذي لا يقوم بالبحث،وغير المتمكن من المادة العلمية قد لا يفهم هذا المعنى،وعليه ينبغي أن يذكر الكتاب المدرسي،معنى قطع الوتد،حتى تتّضح المعلومة جيدا للمدرس والمتعلم على حدّ سواء،فيذكر مثلا:أنّ قطع الوتد:هو حذف المتحركين من الوتد المجموع في آخر التفعيلة،ولا يكون هذا إلا في القصيدة الحرّة،ولقد لجأ إليه الشعراء للتخلص من صرامة الوزن والقافية بغية التجديد في موسيقى القصيدة العربية المعاصرة.

أمّا واقع المدرّس:فهو لا يختلف عن واقعه في تدريس رافدي قواعد اللغة والبلاغة؛لأنه المدرس نفسه.

فهناك بعض المدرسين من يقدّم درس العروض،قواعد جافة صمّاء كتقديمه لقواعد النحو والصرف،والعروض ليس كذلك؛لأنه مرتبط بفن الوجدان والعاطفة،فهو يكتفي في درس العروض بقوله هذا صدر وهذا عجز وهذا ضرب وتلك عروض،وهذا خبن وذاك قطع..الخ.

كما يوجد بعض المدرسين من يكتفي بتقديم مصطلحات عروضية في شكل محاضرة،دون إشراك المتعلمين في الدرس،ودون أن يراعي قدراتهم،وفوارقهم الفردية،وميولاتهم.

كما لاحظنا أثناء زياراتنا الميدانية للمؤسسات التربوية،وحضور دروس رفقة المدرسين (المعاينة)،أن بعضا منهم يغفل تماما،قضية التغني بالقصيدة،وتلحينها التلحين المناسب تبعا لتغير الوزن الموسيقي من قصيدة لأخرى.

كما يغفل بعضهم جانبا مهما من هذا الدرس،وهو التطبيق والتدريب حول التعليمات الجديد،بحجّة ضيق وقت الحصة،وهو ساعة واحدة لكل حصة.

قلة خبرة ومهارة بعض المدرسين حول تدريس رافد العروض،مع نقص الكفاءة العلمية،والإلمام بقواعد تدريس هذا الرافد.

لقد استنتجنا هذه الملاحظات من خلال استقصاء الواقع المدرسي،وذلك بحضور دروس مع بعض الزملاء الأساتذة حول هذا الرافد اللغوي،كما تمّ لنا ذلك من خلال مشوارنا في

[1] كتاب العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي،مرجع سابق،ص 100 .

مجـال تـدريس هـذا الرافـد فـي المرحلـة الثانوية،وحضـور النـدوات التنسـيقية،والأيام التكوينية،رفقة السادة الأساتذة ومفتش اللغة العربية وآدابها.

كما قمنا بتوزيع استبانة للمدرسين؛لنكون أكثر دقّة ومصداقية،تحوى مجموعة من الأسئلة لنصل إلى الواقع الحقيقي للأستاذ وكان عددهم سبعة وثلاثين(37) مدرسا،للّغة العربيّة لثانويات مدينة المغير إضافة إلى ثانوية دقعة علي بالحمراية - دائرة الرّقيبة- ،ومن بين الأسئلة التي قدمناها وبعد تحليلها حصلنا على مايلي:

- هل تقوم بالتحضير الجيد لدرس العروض قبل انجازه ؟.

فجاءت نتائج الاستبانة كما يلي :

حوالي 97% اثبتوا التحضير الجيّد للدرس قبل انجازه داخل القسم،أمّا 03% فقط اثبتوا أنهم يعتمدون فقط على ما جاء في الكتاب المدرسي بحجّة خبرتهم السابقة .

- هل تشرك الطلاب في المناقشة وبناء التعليمات الجديدة وحل التطبيقات .؟ نعم (...) لا(...) لماذا ؟....أحيانا (...) ولقد أثبت 25% فقط من بين المدرّسين الذين أقروا بإشراك طلابهم في بناء التعلّمات،وحلّ التطبيقات وبناء الدرس عن طريق الحوار و المناقشة،أمّا 75% فقد جاءت إجاباتهم بعدم الإشراك بحجة،قلة مشاركة المتعلمين في الدرس،وصعوبة دروس العروض،خاصة مع الشعر الحرّ،زيادة على ضيق الوقت،فيطّر إلى إلقاء المعارف والمعلومات دون مشاركة المتعلمين إلاّ نادرا.

- هل تستعين بجهاز تسجيل لعرض القراءات النموذجية للشعر بصوتك،أو بصوت الشاعر نفسه(...) ، أم السبورة فقط (...) ، لماذا ؟ ... ولقد أثبت 02% فقط من بين الأساتذة من يستعمل هذه التقنية،أمّا 88% فقط اعترفوا بتقصيرهم بخصوص هذه التقنية،بحجة عدم تعوّد التلاميذ عليها،وأنها تشتّت انتباههم وتشغلهم بأشياء أخرى كإثارة الفوضى،والضجيج داخل القسم ..الخ.

- هل تقوم بتقديم واجبات منزلية عقب الانتهاء من كلّ موضوع حول هذا الرافد اللغوي، نعم (...) ، لا (...) لماذا ؟ ... أحيانا (...) لماذا..... ؟ ،فلقد أثبت 10% فقط من بين المدرسين من يقوم بهذا الإجراء الهام،أمّا نسبة 90% اثبتوا العكس،بحجة الاكتفاء بالتطبيقات الفورية حول موضوع الدرس،زيادة على إدراج أسئلة حول هذا الرافد اللغوي أثناء كلّ فرض محروس أو اختبار فصلي،وأنها - حسب ما يعتقدون - كافية للتقويم والتحصيل.

- هل تركّز أثناء طرحك لأسئلة الاختبارات على الفهم أو التطبيق أو الحفظ أو التحليل؟.... ولقد اثبت جميع الأساتذة على التركيز على أسئلة الفهم والتحليل والتطبيق، وأنكروا أسئلة الحفظ باعتبارها لا تتماشى مع هذا الرافد.

نستنتج من معطيات هذه الاستبانة،وبعد تحليلها،أن هناك بعض النقائص مازال يعاني منها مدرس اللغة العربية،ومن بينها :

- نقص التكوين والكفاءة العلمية لدى بعض المدرسين.

- بعض الأساتذة ولنقص خبرتهم،لا يملكون مهارات وتقنيات وأساليب حديثة تمكنهم من إتمام درسهم بنجاح،وتحقيق الأهداف الموجودة من تدريس هذا الرافد .

أمّا واقع المتعلم:فقد حاولنا رصده من خلال تقديم استبانة خاصة بمتعلمي السنة الثالثة من التعليم الثانوي (شعبتي : آداب وفلسفة/وآداب أجنبية)،ولقد اكتفينا بثانويات دائرة المغير إضافة إلى ثانوية دقعة علي بمدينة الحمراية - الرقيبة ـ كأنموذج إجرائي نصل به إلى هدفنا.

وللإشارة هنا،أنّ العيّنة المدروسة في هذه الاستبانة،لا تضمّ كلّ متعلّمي السنة الثالثة من التعليم الثانوي للثانويات المذكورة،بل هي مأخوذة عشوائيا؛أي اقتصرت على فوج واحد فقط من كلّ ثانوية،حيث إنّ العدد الإجمالي لكلّ الأفواج التربوية لهذا المستوى قُدّر ب:واحدٍ وثمانين وخمس مئة تلميذ (581)،أمّا العيّنة التي قدمت لها الاستبانة،فكان عدد المتعلّمين فيها هو:ثلاثمائة تلميذ.

ومن بين الأسئلة التي قدّمناها للمتعلمين وعلى سبيل المثال - لا الحصر - ما يلي:

- هل تحسّ برغبة في تعلم علم العروض (...) ، لماذا ...؟ لا (...) ، لماذا ؟...

- ما الصعوبات التي تواجهك أثناء تعلمك هذا الرافد اللغوي؟.....

- أين تكمن هذه الصعوبة أفي طبيعة المادة (...؟) أم في أسلوب المدرّس (...؟) أم هناك أسباب أخرى (...) أذكرها .....

- هل يستعمل المدرس وسائل أخرى غير السبورة أثناء قيامه بالدرس ؟.....

- هل تستطيع التغني بالبيت الشعري قبل تقطيعه ؟ نعم (...) لماذا ؟ ...لا (...) لماذا؟...

وبعد جمع إجابات المتعلمين ودراستها وتفحصها حصلنا على ما يلي:

فأمّا الجواب الأول المتعلق بسؤال إحساس المتعلم برغبته في تعلم العروض،مع تقديم السبب.

فقد أثبت حوالي 10% برغبتهم في تعلم علم العروض،وأثبت 70%عدم رغبتهم في ذلك،أما 20% منهم فلم يبينوا رغبتهم في تعلّمه من عدمها .

وحين سألناهم عن السبب،جاءت إجاباتهم متباينة أيضا،فالمثبتون من المتعلمين،أقروا بسهولة فهمهم لهذا العلم وهم يُقبلون عليه برغبة واستعداد قبلي،مع التحضير له مسبقا في المنزل . وهي نسبة قليلة - حسب رأينا –

أمّا المتعلمون الذين اثبتوا عدم رغبتهم في تحصيله،فقد أرجعوا سبب ذلك إلى صعوبته،وعدم فهمه منذ السنة الأولى من التعليم الثانوي،وأنّه معقد و جاف،كما أنهم لا يفرقون بين بحر وآخر،ولا بين زحاف وعلة،لا في الشعر القديم ولا في المعاصر،وهي نسبة عالية - فيها نرى - تشير إلى إعادة النظر في المحتوى و المنهاج،و الوسائل المعينة،ودور المدرس وتكوينه ومؤهلاته ومهاراته،وكفاءته.

أمّا النسبة الباقية فهي تمثل المتعلمين،الذين يتصفون باللاّمبالاة،وعدم تحمل المسؤولية،وعدم معرفة ما يراد بالتحصيل العلمي أساسا - وهذا حسب رأينا -

أمّا الجواب الثاني المتعلق بالصعوبات التي تواجه المتعلم أثناء درس العروض،فقد جاءت الإجابات متباينة أيضا فمنهم من أرجعها إلى عدم معرفته بالكتابة العروضية،ومنهم من أرجعها إلى عدم معرفة تحديد القافية،وحروفها ومنهم من أرجعها إلى عدم اكتشاف البحر بعد وضع التفعيلات بحجة كثرة التغيرات .

أمّا أسباب هذه الصعوبات،وإلى من تعود؟،فأرجعها بعضهم إلى طبيعة تقطيع الشعر الحر خاصة،وصعوبة هذا العلم وتعقيده،وبعضهم أرجعها إلى أسلوب بعض المدرسين،وأنهم يقومون بجميع خطوات الدرس بمفردهم بسرعة مفرطة،دون إشراك المتعلمين،ولا يراعون قدراتهم وميولاتهم واستعدادهم ثم ينتقلون مباشرة بإملاء أو كتابة الخلاصة،مع إجراء تطبيق في نهاية الدّرس دون مراعاة أعمال التلاميذ وإجاباتهم،وحله مباشرة على السبورة،مع استعمال وسيلة واحدة مكرّرة في كل حصة،وهي استعمال السبورة.

أما الجواب المتعلق باستعمال الوسائل التعليمية وتنويعها،فأجمع أغلب المتعلمين على أن المدرّس يستعمل وسيلة واحدة وهي السبورة وأقرّ البعض الآخر باستعمال وسيلة جهاز تسجيل لعرض القراءات النموذجية للشّعر،أحيانا بصوت الشّاعر نفسه،كنزار قباني أو محمود درويش،وأحيانا أخرى بصوت المدرّس.

أمّا الجواب عن سؤال قدرة المتعلّم على التغني بالبيت الشعري،فجاءت معظم الإجابات بالنفي،بحجة عدم تعويدهم على هذه التقنية،وأن المدرس لا يستعملها إلا نادرا.

ومن هنا نستنتج أن واقع المتعلم في تحصيل هذا الرافد اللغوي يكمن في إحساس المتعلم بصعوبة هذا العلم ومصطلحاته،وبالتالي النفور منه،وعدم رغبته في تحصيله – وهذا فيما نرى ـ ظن غير صحيح لأننا – نرى – هنا دور بعض المدرسين في ترغيب المتعلمين وتحفيزهم على تحصيل هذا العلم يكاد ينعدم،زيادة على قلة الخبرة المهنية والكفاءة اللازمة لدى بعض المدرسين مع نقص تكوينهم التكوين الجيّد في هذا الرافد،أثناء العمل لقلّة التكوين المستمر من طرف بعض السادة المفتّشين،مع عدم تركيز بعض المدرسين على التكوين الذاتي،والرغبة الفعلية في تحسين مستواهم.

كما نستنتج أن هناك فئة من المتعلمين لديهم صفة اللاّمبالاة ونقص تحمل المسؤولية،مع قلة الرغبة في تحصيل هذا العلم بحجّة أنهم أثناء الاختبارات الفصلية،أو في شهادة البكالوريا سيتجنبون الإجابة عن موضوع الشعر عامة،وسيتّجهون إلى موضوع النثر؛لأن الوصاية أقرّتْ ووضعتْ موضوعين على الخيار،وهذا الإجراء في حدّ ذاته – فيما نرى – يعدّ من العوامل التي أدّت ببعض المتعلمين إلى النّفور من هذا العلم،مع قلّة الرغبة في تحصيله وتعلمه،بيد أنّ له محاسن من بينها:فسح المجال للمتعلّم لاختيار موضوع واحد يناسبه في التّقييم(الحصول على علامة مناسبة).

ومن هنا يمكننا تقديم بعض أهداف تدريس هذا الرّافد اللّغوي؛لنتوصّل إلى ما يطمح إليه القائمون على العملية التعليمية/التعلّمية.

رابعا:أهداف تدريس رافد العروض في السنة الثالثة من التّعليم الثانوي:

لقد أورد المنهاج المدرسي الأهداف المتوخاة من تدريس هذا الرافد اللغوي،والتي لخّصها فيما يأتي:

«- إتقان الكتابة العروضية،وتقطيع الأبيات الشعرية ومعرفة تفعيلاتها وبحورها.

- إدراك التطور الذي طرأ على وزن القصيدة العربية المعاصرة وما أحداثه من إيقاعات جديدة.

- تذوق دور الوزن والإيقاع في جمالية النص الشعري.

- إكمال بيت ناقص بما يناسب وزنه وقافيته.

- إجراء مباراة بين المتعلمين حول اكتشاف الأوزان سماعا.

- ترسيخ قواعد علم العروض ومصطلحاته الأساسية بطريقة السؤال والجواب انطلاقا من شواهد.

- التوقف عند مبدأ التفعيلة والتمثيل على كيفية توزيعها في الشعر ذي الشّطرين والقافيّة الواحدة،وفي الشعر الحديث والمعاصر»[1].

ويمكن تلخيص أهداف تدريس العروض،في هذا المستوى التعليمي،في قولنا إنّه ينبغي على المدرّس،أن يجعل المتعلمين قادرين على الحسّ الموسيقي للنص الشعري وتذوقه،مع قراءته قراءة شعرية معبّرة،بجميع نغماته و نبراته ووصلاته،كما يجعلهم قادرين على التقطيع العروضي،ومعرفة الوزن والوصول إلى بحر القصيدة سماعا،وعموما يسعى المدرس جاهدا إلى أن يدرك المتعلمون،بأن وزن القصيدة و معانيها و صورها البلاغية وحدة متكاملة منسجمة لا يمكن الفصل بينها.

وبعد إظهار كيفية تدريس كلّ رافد لغوي من هذه الرّوافد،ومحاولة إظهار واقع تدريس كلٌّ منها،ومحاولة إظهار بعض الآفاق العلمية المرجوة والمستهدفة،وذكر أهداف تدريس كلّ رافد لغوي على حدى،سأحاول الانتقال إلى تصميم وتخطيط بعض المذكرات الأنموذجية،لكلّ الرّوافد اللّغوية مجتمعة؛لأبيّن كيفية تدريسها متكاملة في وِحْدَةٍ تعليمية واحدة،مع احترام الحجم الساعي المحدّد والمقرّر،من طرف الوصاية المعنية،وأنواع التقويم.

خامسا:مذكرات أنموذجية لكيفية تدريس الروافد اللغوية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي:

[1] منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)،مرجع سابق،ص 09 .

إنّ التحضير الجيّد للدّرس من طرف المدرس من أهم العوامل التربوية في إنجاح العملية التعليمية / التعلمية،وهذا التحضير يعدّ تخطيطا لسير الدرس وإنجاحه،والوصول إلى الأهداف العامة والخاصة التي حدّدها المنهاج التربوي،وما على المدرس إلا تنفيذها وتفعيلها ميدانيا رفقه المتعلمين.

إنّ هذا التحضير والتخطيط المسبق للدرس،هو ما يسمى في بيداغوجيا التربية والتعليم بالإعداد اليومي لمذكرة الدرس،هذه الأخيرة هي التي يحدد من خلالها المدرس،الأهداف والتعلّمات الجديدة،ونقطة الانطلاق،والطريقة المتبعة في سير خطوات الدرس والمدة الزمنية ومراحل التقويم،وأنواع الكفاءات المرجوة من طرف المتعلم .. وعليه ينبغي على المدرس أن يتقن تحضيرها وإعدادها،مستعينا بالمنهاج المدرسي،ودليل الأستاذ،والوثيقة المرافقة للمنهاج،والكتاب المدرسي،وبعض المراجع الموازية والمرافقة للبرنامج المقرر- ولا بأس - أنْ يستعين ببعض زملائه في المهنة لعموم الفائدة،والتنسيق المستمر فيما بينهم،وخاصة إذا كان المدرّس حديثا بمهنة التدريس،أو من ذوي الخبرة التدريسية المحدودة فكل هذا من شأنه أن يرفع بهذه المهمة المضنية إلى المرتبة اللائقة بها،ويوصل المتعلم إلى بلوغ الأهداف المنشودة والمرجوة.

فأمّا المذكرة الأولى التي اخترتها فهي:

أ- مذكرة أنموذجية لحصتي قواعد اللّغة العربيّة والبلاغة للسنة الثالثة من التّعليم الثانوي:

تمثل هذه المذكرة أنموذجا لحصتي قواعد اللّغة والبلاغة في هذا المستوى الدراسي وأردتُ من خلالها أن أبيّن كيفية تنفيذ وتخطيط درسين من نفس الوحدة التعليمية،وكيفية تقديمها لمتعلمي السنة الثالثة من التعليم الثانوي، وفق منهج المقاربة بالكفاءات، وتطبيق طريقة المقاربة النصية انطلاقا من النص الأدبي المقرر في المنهاج.

لقد أنجزت هذه المذكرات من خلال المعاينة والحضور لحصص في تدريس الرّوافد اللّغوية مع بعض السادة الأساتذة في قاعات التدريس.

وللإشارة هنا،فإن هذا الأنموذج تسير وفقه جميع المذكرات المُقَدَّمَة للمتعلم في هذين الرافدين،ولقد اخترت موضوعين هما: « نون الوقاية »؛لأنّه موضوع خاص بشعبة:الآداب

وفلسفة واقترن بموضوع في رافد البلاغة مشرك بين جميع الشعب (الأدبية والعلمية)،هو« بلاغة التشبيه».

كما أشير هنا،إلى أنّ هذا الموضوع يختلف بين الشعب الأدبية والعلمية من حيث موضوع النص الأدبي فقط وبالتالي تختلف الشواهد بين الشعبتين،أمّا تخطيط المذكّرة وخطوات الدرس والكفاءات والأهداف المسطرة ومراحل التقويم تبقى هي نفسها.

علما أن النص الأدبي المدروس حول هذا الموضوع بالنسبة للشعب الأدبية هو«من حي المنفى لأحمد شوقي»[1]،أمّا النص الأدبي المدروس بالنسبة للشعب العلمية فهو :«حالة حصار لمحمود درويش»[2].

[1] ينظر كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي:للشعبتين:آداب/ فلسفة،لغات أجنبية،مرجع سابق:ص 59 .
[2] ينظر كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي:الشعب العلمية،ص 96 – 97 .

مذكرة أنموذجية رقم (1)

الوحدة:من شعر المنفى عند شعراء المشرق والمغرب **المستوى:**السنة الثالثةثانوي

النشاط:نصوص أدبية **شعبة** : آداب/فلسف ولغات أجنبية

الموضوع:من وحي المنفى لأحمد شوقي(ص 59-60) **السند التربوي**:كتاب اللغة العربية

1/ في مجال قواعد اللغة العربية : نون الوقاية

الكفاءة العامة:يتعرف المتعلم على نون الوقاية **المدة** : ساعة واحدة

وسبب تسميتها بذلك ـ وظيفتها ـ إعرابها

مراحل الدرس	التوقيت	التقويم	الكفاءات المستهدفة	سير الدرس
الكفاءة القاعديّة نقطة الانطلاق التّشخيص	من 5-7 دقائق	التقويم الشخصي	أن يذكر المتعلم المضاف إلى ياء المتكلم . أن يذكر المتعلم نص من وحي المنفى للتهيئة	ما الذي يضاف إلى ياء المتكلم ؟تضاف الأسماء إلى يا المتكلم هات مثالا: ... كيف نعرب هذه الياء؟ ... مضاف إليه مجرور وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره. عد إلى النص واقرأ قصيدة " من وحي المنفى / ...
الكفاءة المرحلية ـ وضعية بناء التعلمات ـ التكوين	من 42-45 دقيقة	التقويم التكويني	أن يتوصل المتعلم إلى الأمثلة عن طريق الحوار أن يقرأ التلميذ الأمثلة قراءة سليمة مسترسلة	**الأمثلة :** 1-.. على اسم الله تكفلنا 2-.. أيّ هوى الأمين شاجينا 3ـ قال البارودي : حزن براني وأشواق رعت كبدي *** يا ويح نفسي

				من حزن وأشواق قراءة الأمثلة قراءة معبرة من طرف المدرس . قراءات فردية مختلفة لبعض التلاميذ مع تصويب الأخطاء حوّل تكفلنا – شاجينا من ضمير المتكلمين إلى ضمير المتكلم المفرد : تكفلني – شاجيني – ما الذي بين الفعل : تكفل والياء؟...نجد هناك نونا. حاول قراءة الفعل دون نطق النون هل تستطيع؟. لا نستطيع قراءته دون نون؛لأن الياء تناسبها الكسرة وتجنبا لكسر الفعل أو جره نأتي بالنون إذن ماذا نسمي هذه النون؟ تسمى نون الوقاية . لماذا ؟...؛لأنها تقي الفعل من الجر . قارن بين هذه النون و بين كلمة براني في بيت البارودي..... إجابات مختلفة من طرف المتعلمين..... ما وظيفتها إذن ؟ ... وظيفتها لسانية . ما إعرابها ؟ ... نون الوقاية حرف لا محل له من الإعراب. **الخلاصة:** نون الوقاية : توضع لوقاية
				أن يستنتج المتعلم نون الوقاية وسبب تسميتها بذلك .

الكفاءة الختامية	من 8-10دقائق	التقويم التحصيلي	أن يتوصل التلميذ إلى الخلاصة بنفسه أو بمساعدة المدرّس أن يُتقن التلميذ إعراب نون الوقاية إعرابا صحيحا.	اللسان من استحالة الجمع بين الفعل وهذه الياء وعليه فوظيفتها لسانية. **التدريب:** أعرب ما تحته خط فيما يأتي: ـ **ساعدني** على حمل هذه الحقيبة. ـ **سابقتي** محمدُ.

في مجال البلاغة:بلاغة التشبه . **المستوى:**الثالثة ثانوي

الكفاءة العامة:أن يوظف التلميذ التشبيه في مواقف تعلّمية جديدة. **شعبة:**جميع الشعب

أن يتعرف التلميذ على بلاغة التشبه. **المدّة**:ساعة واحدة

مراحل الدرس	التوقيت	التقويم	الكفاءات المستهدفة	سير الدرس
ـالكفاءة القاعديّة ـ نقطة الانطلاق	من 5-7 دقائق	التقويم التشخيصي	أن يذكر التلميذ التشبيه وأنواعه	عرفت – فيما سبق – التشبيه وأقسامه – فما هو وما هي أنواعه /إجابات مختلفة من طرف المتعلمين. عد إلى نص أحمد شوقي واستخرج ما فيه من تعابير مجازية:.....طريقة حوارية رفقة المتعلمين... **الأســـاليب**:ينتقـــي المـــدرس الإجابـات الصـحيحة وتسـجل على السبورة بخط واضح . 1ـ قال أحمد شوقي: لكنّ مِصْرَ وإنْ أعضت على مقةٍ *** عينٌ على الخلد بالكافور تسقينا كأمِّ موسى،على اسم الله تكفلنا *** وباسمه ذهبت في اليمّ تلقينا فقف إلى النيل واهتف في خمائله *** وانزل كما نزل الطلّ الرياحينا . قال كعب بن زهير [1] إنّ الرسول لنور يُستضاء به *** مهنّد من سيوف الله مسلول . قراءة الأساليب قراءة معبرة مسترسلة من طرف الأستاذ . قراءات فردية مختلفة لبعض التلاميذ مع تصويب الأخطاء ما نوع الصورة البيانية الواردة في البيت الأول ؟ .. تشبيه أذكر أركانه ؟ .. ما نوعه .. بنفس الطريقة مع بقية
ـ الكفاءة المرحلية ـ وضـــعية بنـــاء التعلمات	من 35-40 دقيقة	التقويم التكويني	أن يتوصـل المـتعلم إلـى الأسـاليب عـن طريـق الحوار	

[1] ديوان كعب بن زهير : تح : أ/ علي فاعور : مصدر سابق ، ص 67 .

				الأساليب هات أمثلة عن الشبيه التام هات أمثلة عن التشبيه البليغ ... أين تكمن بلاغة التشبيه ؟... إجابات مختلفة من طرف المتعلمين **الخلاصة :** **الشبيه**:هو أن يشبه الخفي غير المعتاد بالظاهر المعتاد وهنا يؤدي إلى إيضاح المعنى وبيان المراد فيزيد المعنى وضوحا وتوكيدا . **بلاغته**:فهو يؤثر في النفس ويحركها ويمكن المعنى من القلب بنقله من العقل إلى الإحساس. ومن أسباب بلاغته – أيضا التماس شبه للشيء في غير جنسه فيكون له موقع لدى المتلقي. اِقرأ الخلاصة وسجل على الكراريس / مراقبة المدرس لكراريس المتعلمين. **التدريب:** حلل التشبيهات الآتية مبينا نوعها وبلاغتها . 1- قال ابن الرومي: قد يشيب الفتى وليس عجيبا *** أن يُرى الندى في القضيب الرطيب . 2- قال البحتري: هو بحر السماح والجود فازدد *** منه قربا تزدد من الفقر بعدا	أن يقرأ المتعلم الأساليب قراءة معبرة مسترسلة تحليل التشبيهات الواردة في الأساليب بطريقة حوارية رفقة المتعلمين . أن يوظف المتعلم التشبه في أساليب مختلفة . أن يتوصل المتعلم إلى بلاغة التشبيه . أن يتوصل المتعلم إلى الخلاصة

		أن يتمكن التلاميذ من تحليل التشبيه والتفريق بين أنواعه وإظهار بلاغته		
الكفاءة الختامية	10 دقائق	التقويم الختامي		

ب ـ **مذكرة أنموذجية لحصتي قواعد اللّغة العربيّة وعلم العروض للسنة الثالثة من التّعليم الثانوي :**

أمّا هذه المذكرة فقد خصّصتها لرافدي قواعد اللّغة العربيّة والعروض،فاخترت موضوع "الجمل التي لا محل لها من الإعراب "،بالنسبة لرافد قواعد اللّغة،باعتباره موضوعا مشركا بين جميع الشعب (الأدبية والعلمية)،لكن يختلفان من حيث النص الأدبي،فبالنسبة للشعب الأدبية،فالنص الأدبي المدروس هو «منشورات فدائية»لنزار قباني[1] ،أمّا بالنسبة للشعب العلمية،فالنص الأدبي المدروس هو«حالة حصار لمحمود درويش»[2] ،وبالتالي الاختلاف سيكون في انتقاء الشواهد فقط،أمّا مراحل سير الدّرس والكفاءات المستهدفة والأهداف تبقى هي نفسها.

أمّا بالنسبة لرافد العروض وموضوعه« الرّجز في الشعر الحر»[3] ،فهو خاص بالشعب الأدبية فقط؛لأنّ هذا الرّافد اللّغوي غير مقرّر على الشعب العلميّة،وهذا الموضوع قد تحدّثتُ عنه فيما سبق،إلاّ أنّ ضرورة تطبيق المقاربة النصيّة اقتدت ذلك،لارتباطه في نص أدبي واحد مع رافد قواعد اللّغة.

[1] ينظر :كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي (الشعب الأدبية)،مرجع سابق:ص 94 – 95

[2] ينظر: المرجع نفسه ،ص 96 – 97 .

[3] ينظر:المرجع نفسه،ص 99 .

مذكرة أنموذجية رقم (2)

الوحدة:انشغال الشعراء المعاصرين بقضيّة فلسطين.المستوى:السنة الثالثة ثانوي(جميع الشّعب).
النشاط:نصوص أدبيّة. السند التربوي:كتاب النصوص السنة الثالثة ثانوي
الموضوع:منشورات فدائيّة لنزار قبّاني (ص94–95). كتاب الجديد في الأدب السنة الثالثة ثانوي..

أ/ **قواعد اللّغة : الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب.** المدّة : ساعة واحدة.

الكفاءة العامة:- يتعرّف التلميذ على الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب.

- يفرّق التلميذ بين الجمل التي لها محلّ من الإعراب والتي لا محلّ لها من الإعراب
- يعلّل سبب تسميتها بالجمل التي لا محلّ لها من الإعراب.

مراحل الدرس	التوقيت	الكفاءات المستهدفة	سير الدرس
- الكفاءة القاعديّة - نقطة الانطلاق -التّشخيص	5 دقائق	أنْ يذكر التلميذ الجمل التي لها محلّ من الإعراب -أنْ يذكر التلميذ نصّ منشورات فدائيّة للتهيئة.	درسنا فيما سبق في حصة القواعد الجمل التي لها محلّ من الإعراب،فلماذا سمّيت كذلك ؟ ..... سمّيت كذلك لأنّها جمل يصحّ تأويلها بمفرد،فتعرب مثله. ما هي هذه الجمل ؟ ..... الجملة الواقعة خبرا،الواقعة نعتا،حالا،مفعولا به مضاف إليه،تابعة لجملة لها محل من الإعراب،جوابا لشرط جازم،مقترنة بالفاء أو إذا الفجائية. بمَ استهل نزار قباني نصّه ؟..... **الأمثلة:**
الكفاءة المرحلية - التكوين	45دقيقة	أنْ يقرأ التلميذ الأمثلة قراءة سليمة مسترسلة ومعبرة .	1/ قال نزا قباني: لن تجعلوا من شعبنا شعب هنود حمر ...في هذه الأرض التي تلبس في معصمها إسوارة. 2/ يقول تعالى:«وَلاَ يَحْزُنكَ قَوْلُهُمْ إِنَّ الْعِزَّةَ

			لِلَّهِ جَمِيعاً » سورة يونس:الآية 65 3/ قال البحتري: نحن – أبناءَ يعربٍ – أعربُ النّا س لسانا وأنضرُ النّاس عودا. 4/ يقول تعالى : « فَأَوْحَيْنَا إِلَيْهِ أَنِ اصْنَعِ الْفُلْكَ » سورة المؤمنون الآية 27 5/ يقول تعالى : «وَالْقُرْآنِ الْحَكِيم،إِنَّكَ لَمِنَ الْمُرْسَلِينَ» سورة يس:الآية 2 – 3 6/ قال الشاعر: إذا أنت أكرمْتَ الكريم ملكته وإنْ أنت أكرمْتَ اللّئيم تمردا 7/ يقول تعالى:«وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلا تَفَرَّقُوا» سورة آل عمران الآية 103 - قراءة نموذجية للأمثلة من طرف الأستاذ. - قراءات فردية مختلفة لبعض التلاميذ . - تأمّل الجملة الأولى،ما نوعها ؟ هل يمكن أن نؤوّلها بمفرد؟...لا،لأنّها مستقلّة بذاتها وليست عنصرا داخل جملة،فهي جملة ابتدائية. تأمّل الجملة الثانية،ما نوعها؟هل هي ابتدائية؟هل يمكن أن نؤولّها بمفرد؟لا. هل انتهى معنى الجملة الأولى؟نعم.كيف جاءت هذه الجملة؟ ..جاءت مقطوعة عما قبلها فهي جملة استئنافية.

			تأمّل بقية الجمل / بنفس طريقة التحليل والمناقشة والحوار رفقة التلاميذ للوصول إلى الخلاصة . **الخلاصة** : الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب،هي الجمل التي لا يمكن تأويلها إلى مفرد فتعرب إعرابه،وهي كلّها مستقلّة بذاتها،لا تمثّل عنصرا إعرابيا داخل جملة تحتضنها وهي كما يلي : - الجملة الابتدائية مثل:فهم التلاميذُ الدرس -الجملة التفسيرية مثل:هل أرشدك إلى طريق النجاح؟،تكون مجتهدا -الجملة الاعتراضية مثل:جاء- وأقول الحق- الأستاذُ. - الجملة الواقعة جوابا للقسم . -الجملة الواقعة صلة الموصول مثل : جاء الذي أكرمته . -الجملة الواقعة جوابا للشرط غير الجازم أو غير المقترن بالفاء أو إذا الفجائية . -الجملة التابعة لإحدى هذه الجمل مثل : إذا مرّ بنا غرباء نكرمهم،نقدّم لهم الطعام والشراب . **التدريب:** في الأمثلة الآتية جمل محصورة بين قوسين لا محل لها من الإعراب،علّل ذلك : 1- هزم الثّوار (نصرهم الله) العدوّ. 2- أشرْتُ إلى التلميذ (أنْ أجب) . 3- قال تعالى:«فَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا
			أن يستنتج المتعلّم الخلاصة بمفرده أو بمساعدة المدرّس.
			أنْ يتوصّل التلميذ إلى مفهوم الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب واستنتاج أنواعها
الكفاءة الختامية التّقويم التّحصيلي	10دقائق	أنْ يعلّل التلميذ سبب مجيء الجمل الآتية لا محلّ لها من الإعراب	

			(يَرَهُ)» سورة الزلزلة الآية 07 . 4- يقول الشاعر : أخاك،أخاك،إنّ منْ (لاَ أخا له) كساع إلى الهيجا بغير سلاح.

في مجال العروض:الرجز في الشعر الحر المستوى:السنة الثالثة من التعليم الثانوي

الكفاءة العامة:أن يتعرف المتعلم على بحر الرجز الشعب : آداب وفلسفة ولغات أجنبية

- أن يتعرف على بعض الجوازات لهذه التفعيلة،وتغيراتها المدة : ساعة واحدة

- أن يتدرب على تقطيع بعض الأسطر الشعرية الخاصة بالشعر الحر السند : كتاب اللغة العربية،كتاب الجديد في الأدب

مراحل الدرس	التوقيت	التقويم	الكفاءات المستهدفة	سير الدرس
- الكفاءة القاعديّة - نقطة الانطلاق	5 دقائق	التقويم التشخيصي	أن يـذكر المـتعلم نـص منشـورات فدائيـة لنـزار قباني للتهيئة . أن يـذكر بعـض البحـور الشعرية .	من يحفظ المقطـع الأول من نص منشورات فدائية ؟... - من يذكر لنا بعض البحور الشـــعرية المدروســـة ؟..إجابـــات مختلفـــة مـــن طـرف التلميـذ/ الطويـل – البسيط – الكامل ...
الكفاءة المرحلية -وضـــعية بنـــاء التعلمات - التكوين	45 دقيقة	التقويم التكويني	أن يتوصـل المـتعلم إلـى الأمثلة بطريقة حوارية. أن يقـرأ المـتعلم قـراءة المقطـع الشـعري قـراءة شعرية سليمة مع التغني به.	**الأمثلة(الأنموذج)** : ينتقي المدرس رفقة التلميذ مقطعـا مـن مقـاطع الـنص / وليكن مثلا: مشرّشـون نحـن فـي وجدانها باقون في آذارها باقون في نيسانها بـاقون كـالحفر علـى صلبانها بـاقون فـي نبيّهـا الكريم،فـي قرآنها - قراءة المقطـع مـن طـرف المـدرس قـراءة شـعرية معتمـدة علـى النغمـة

			-أن يتوصل المتعلم إلى كتابة الأسطر الشعرية كتابة عروضية صحيحة مع وضع الرموز المناسبة والتفعيلات	الموسيقية . - قراءات فردية مختلفة لبعض التلاميذ /... مع التركيز على النغمة الموسيقية وتصويب الأخطاء . مشررشو نحنفي وجداها // 0 //0/ 0// 0//0/0/ متفعلن مفتعل مستفعلن باقونفي أأذارها 0//0/0/ 0//0/0/ مستفعلن مستفعلن باقونفي نيسانها 0//0/0/ 0//0/0/ مستفعلن مستفعلن باقونكل حفرعلى صلبانها 0///0/ 0//0/0/ 0//0/0/ مستفعلن مستعلن مستفعلن باقونفي نبييهل كريمفي قرأأنها

				0//0// 0//0/0/ 0//0/0/ 0//0//
	أن يتوصل المتعلم إلى اكتشاف تفعيلة بحر الرجز.			مستفعلن مستفعلن متفعلن مستفعلن - ماذا تلاحظون؟... ماهي التفعيلة الأساسية لهذا البحر؟.... مستفعلن، هل القصيدة قامت على تفعيلة واحدة أم تفعيلتين؟.... تفعيلة واحدة. إذن ماذا نُسمي هذا البحر؟. الرجز الذي هو بحر من البحور الصافية. - ماذا تلاحظ على تفعيلة "مُسْتَفْعِلُنْ" هل جاءت دائما سليمة؟... لا – تتغير أحيانا هات أمثلة ؟/ ...
	أن يستنتج المتعلّم الخلاصة بمفرده أو بمساعدة المدرّس.			تفعيلة مُسْتَفْعِلُنْ تتغيّر إلى مُتَفْعِلُنْ. ماذا حدث للتّفعيلة؟.... حذف الثاني الساكن. ماذا نسميه؟... زحاف وهو: متفعلن (//0//0). **الخلاصة:** **بحر الرجز**:من البحور الصافية التي تعتمد على تفعيلة واحدة وهي تفعيلة مستفعلن بتغيراتها المعروفة .
	أن يتوصل المتعلم إلى تغيرات التفعيلة .			

الكفاءة الختامية	10 دقائق	التقويم الختامي	أن يقطع المتعلم أسطرا شعرية ويكتشف التغيرات . أن ينجز المتعلم التطبيق على الكراس ثم على السبورة بتنشيط المدرس وتوجيهاته ثم تنقل الإجابة الصحيحة على الكراريس.	- ومن هذه التغيرات : مستفعلن متفعلن زحاف 0//0/0/ 0//0// حذف الثاني الساكن وهو زحاف مُفْتَعِلُنْ 0///0/ حذف الرابع الساكن مُفْتَعَلْ0//0/ وهو تغيير خارج عن التغيرات التقليدية وهنا يكمن التجديد في موسيقى القصيدة المعاصرة. **التدريب**: قطع الأسطر الآتية واستنتج البحر وأهم التغيرات التي طرأت على التفعيلة : لن تَسْتَرِيحُوا مَعَنَا .. كُلُّ قَتِيلٍ عِنْدَنَا.. يَمُوتُ آلافا من المرّاتْ لَنْ تستري حو معنا 0/// 0/ 0//0/ 0/ كُلْلُقَتِيْ لِنْ عِنْدَنَاْ

0//0/ 0/ 0///0/ مفـــــــــــــتعلن مستفعلن يَمُوْتُــأَأْ لَاْفَنْ مِنَـلْ مَرْرَاْتْ 0//0/0/ 0//0// 00/0/ مـتفعلن مسـتفعلن فعلان				

خـــــاتمـــــــــة

بعد هذه الرحلة المضنية والممتعة في مجال تدريس الرّوافد اللّغويّة،والّتي تُعدُّ مهمّة ومهنة شاقّة بالفعل،لا يقوم بها إلاّ المدرّس الكفْء،القادر على أدائها على أحسن وأكمل وجه،ومن يحمل مؤهلات علميّة ومهارات من نوع خاص؛لأنّه يتعامل مع عقول بشريّة مختلفة،فمنهم الذكيّ،ومنهم أقل ذكاء،ومنهم من له رغبة واستعداد للتعلّم،ومنهم غير ذلك،كلّ هذه المعطيات تجعل من مهمّة التّدريس عامة،وتدريس اللّغة العربيّة خاصّة أمر في غاية الصعوبة والأهميّة،نظرا للواقع الاجتماعي والثقافي والاقتصادي الّذي نعيشه.

ومن هنا فإنّ هذه الخاتمة،تتضمّن خلاصة وعصارة ما جاء في هذه الأطروحة،وأهمّ النتائج الّتي توصلتُ إليها ومن بينها ما يلي:

1ـ تكوين متعلّم قادر على مواجهة مشاكل وتحدّيات العصر وحلّها،ومعالجتها معالجة علميّة دقيقة،ويكون متعلما كفء،يحمل على عاتقه حضارة أمة،ويكون رجاءها في المستقبل.

2ـ كما أصبح تدريس هذه الرّوافد مبنيّا على أسس،ومناهج وأهداف وآفاق علميّة مطلوبة.

3ـ تدريس قواعد اللّغة العربيّة والبلاغة والعروض،لم يعد أنشطة قائمة بذاتها،كما في المناهج المدرسيّة السابقة،بل أصبح تدريسها روافد لغوية؛أيْ أنّها تدرّس من خلال النصّ الأدبيّ أو التواصليّ المقرّر في منهاج المقاربة بالكفاءات؛أيْ أنّ النصّ هو محور العمليّة التّدريسيّة،منه ننطلق وإليه نصل في حصّة التّعبير الشفهي أو الكتابي.

4 ـ الاعتماد في تدريس هذه الرّوافد اللّغويّة،على طريقة المقاربة النصيّة،كطريقة تربويّة اعتمدها منهج المقاربة بالكفاءات،ومن هنا أصبح التّركيز على وظيفة هذه الروافد التواصليّة والتّبليغيّة.

5ـ منهج التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات،لم يلغِ المناهج السابقة(التّدريس بالمعارف والأهداف الإجرائية)،بل جعلهما منطلقا ومرتكزا هاما انطلق منه،وعوّل كثيرا على منهج الأهداف الإجرائية.

6 ـ لم نرَ شيئا جديدا،أُضيفَ إلى ما يتعلّق بالتّحصيل اللّغوي للمتعلّم،ولا بإكسابه كفاءة ختاميّة عاليّة،كما يطمح إلى ذلك المنهاج المدرسي،وتمّ لنا ذلك من خلال استقصاء الواقع المدرسي للمتعلّم،بل إنّنا – نرى– في منهج الأهداف الإجرائية،أنّ المتعلم كان أكثر كفاءة وإنتاجيّة،من منهج المقاربة بالكفاءات،ويعود ذلك – فيما نرى – إلى النقائص العديدة،الّتي تتّصل بهذا المنهج،مثل نقص كفاءة بعض المدرسين،وعدم إدراج الوضعيّة الإدماجيّة في امتحان شهادة البكالوريا إلى حدّ الآن،باعتبارها مقياسا علميّا،نحدّد به وصول متعلّم السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي إلى الكفاءة الختاميّة المرجوّة،وهي إنتاج نصوص متنوّعة ذات أنماط نصيّة معيّنة،وذلك بتسخير مكتسباته القبليّة وكلّ ما درسه من روافد لغويّة،معتمدا خاصيّة الإدماج،إضافة إلى نقص الوسائل التّربويّة الحديثة في مجال تدريس هذه الروافد اللّغويّة،والكتاب المدرسي وما يحتويه من مضامين ..الخ.

ومن هذا المنطلق،ـ نرى ـ أنّه مازال واقع التّحصيل اللّغوي للمتعلّم،يشهد تدنيّا واضحا في الميدان التّربوي،وأنّ متعلّم السنة الثالثة من التّعليم الثّانوي يعاني الضَّعف اللّغوي والتذوّق الفني للنصوص الأدبيّة،والجرْس الموسيقي للنّصوص الشّعريّة،إلاّ فيما ندر.

7ـ أنّ حسن استغلال واستعمال طريقة المقاربة النصيّة،في تدريس الرّوافد اللّغويّة من شأنه أنْ يحقّق للمتعلّم الملكة اللّغويّة والمعرفيّة،والإدراكية وتنميتها لديه.

8ـ أنّ تدريس هذه الرّوافد وفق المقاربة النصيّة،يهدف إلى تنمية القدرة الإبداعية والإنتاجية لدى المتعلّم؛لأنّ التّدريس وفقهاـ لكن بكيفية صحيحةـ من شأنه أن يعزّز المعرفة العلمية التّطبيقيّة،فهي تعتمد على التّكامل فيما يخصّ هذه الرّوافد،وتعتمد على التّمارين الأكثر وظيفيّة.

9ـ تدريس هذه الرّوافد،هو باستمرار محلّ اهتمام الباحثين واللّغويين واللّسانيين والمربّين،بهدف تطوير وتحسين وتيسير مناهجها وطرائقها وأساليبها على المتعلّمين،نظرا

لوجود صعوبات في تدريسها،ولذلك فهُم يقومون بمجهودات جبّارة في هذا المجال،ولقد ألفيناهم يعْقدون المؤتمرات والملتقيات والندوات في المجامع اللّغويّة،ويقومون بالبحوث الأكاديمية،والدراسات النظريّة،والميدانيّة قصد تطوير وتحسين أداء مدرّسها،ووسائلها المعينة،والاهتمام أكثر بميولات وطموحات المتعلّم،ويقدّمون حلولا واقتراحات،لتجاوز هذه الصعوبات.

10- هناك آفاق علميّة مرجوّة،ومنتظرة من خلال تدريس الرّوافد اللّغويّة،ينبغي تثمينها و تعزيزها ومراعاتها،إذا أردنا أن نصل بلغتنا العربيّة الفصيحة إلى سابق عهدها المزدهر،و إيصالها إلى المنزلة اللائقة بها،فهي لغة راقية،فضّلها الله تعالى و أنزل بها القرآن الكريم.

11- هناك خلل في الاتّفاق بين لجنتي واضعي المنهاج التربوي،و بناء المحتوى اللّغوي،الّذي ورد في الكتاب المدرسي لهذا المستوى التعليمي،مع تدارك نسبي للجنة تخفيف المناهج لهذا الخلل و تعديل بعض المواضيع،وذلك بإجراء عمليّة حذف بعضها،و التي لا تتماشى و قدرات المتعلّمين،لكن بقي إشكالا آخر،هو عدم تعويض هذه المواضيع،بمواضيع أخرى تتناسب مع قدراتهم و طاقاتهم الإدراكية.

12- الوصاية مازالت لم تنظر بعدُ إلى منشّط ومحرك العمليّة التّدريسيّة ككلّ نظرة جديّة فاحصة و علميّة إلى أدائه اللّغوي؛لأنّه – وحسب ما نرى – عدم جديّة تكوينه التكوين اللائق بهذه المهنة و المهمّة النبيلة الساميّة،وتطوير أدائه وتحفيزه على اكتساب مهارات و أساليب التّدريس الحديثة،كلّ هذه القضايا من شأنها أنْ تجعل هذه العمليّة تتراجع تراجعا ملحوظا،سواء بالنسبة لتحصيل المتعلّم،أو أدائه هو في حدّ ذاته،وبالتالي على المجتمع ككلّ،وإنّ الأيّام الدراسيّة و الدورات التّكوينيّة و الندوات الداخليّة و الخارجيّة كما – نراها – قائمة على أساس الكمّ لا الكيف، فهي في –نظرنا –غير فعّالة و لا مُجدية؛ لأنّه ينقصها الانضباط،و روح تحمل المسؤوليّة و الاستمرارية و الجديّة و المقاييس العلمية،مثل تقويم أداء المدرّس،و التّقويم الذاتي الّذي يقوم به هو في حدّ ذاته، ولقد توصلنا إلى هذه المعطيات،بفضل استقصاء الواقع المدرسي للمدرّس،و بتجربتنا في ميدان التّدريس و احتكاكنا بالسادة الأساتذة،لكنّنا لا ندّعي تعميم هذا الحكم على كلّ الأساتذة،بل نُقرّ أنّ هناك

أساتذة من ذوي الكفاءة العالية،والتكوين البيداغوجي و العلمي الجيّد،وهناك من يسعون لتحسين أدائهم و مهاراتهم و أساليبهم إلا أنّنا – نراهم – أقلّه.

13- إنّ واقع تدريس الرّوافد اللّغويّة،مازال – في نظرنا – يشهد تدنّيا واضحا في الميدان الدراسي،وذلك من حيث أداء بعض المدرّسين والمتعلّمين،وقصورا في مقرّرها المدرسي،ووسائلها المعنية ...الخ.وعليه ينبغي على أصحاب القرار البحث بجدّية عن السّبل الّتي من شأنها أن ترقى بالعمليّة التّدريسيّة لهذه الرّوافد،و بالتّالي نصل إلى الأهداف و الطموحات الّتي نصبو إليها.

وأخيرا:فإنّ هذا الموضوع بحاجة إلى المزيد من الإثراء،كما ينبغي على كلّ باحث مختصّ في مجال تعليميّة اللّغة العربيّة و تعلّمها،أنْ يُسهم باقتراحاته الهادفة،المبنيّة على أسس علميّة،لبناء منظومة تربويّة جزائرية فعّالة ومثمرة،ولا يتأتى ذلك إلاّ بتضافر مجهودات المختصّين والباحثين وأصحاب القرار(الوصاية المعنيّة)،خدمة لتحسين مردود تدريس هذه الرّوافد اللّغويّة.

وعلى الرُّغم من حرصي الشديد على استيفاء بعض عناصر هذا الموضوع،فلستُ أزعم أنّني استقصيتُ كلّ ما يتّصل به من عناصر،وما هذه الأطروحة إلاّ قطرة من بحر لغتنا العربيّة الجميلة،وما تحتويه من روافد لغويّة وميدان تدريسها.

وآمل أنْ أكون قد أصبتُ فيما قصدتُ إليه،ووفقت إلى حدّ ما،لتحقيق ما كنت أنشده من خلال هذه الأطروحة،في المساهمة بقدر يسير،لخدمة اللّغة العربيّة عموما،وكيفية تدريس روافدها اللّغويّة خصوصا،فإنْ وفقتُ وأصبت فذلك من فضل ربي،وإنْ قصّرت أو أخطأت فذلك من نفسي.وآخر دعوانا أن الحمد لله ربّ العالمين.

فهرس المصادر والمراجع

فهرس المصادر والمراجع

المصحف الشريف برواية حفص عن عاصم بن أبي النجود الكوفي.

الكتب:

1. اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس:أ/د/كوثر حسين كوجك، عالمة الكتب،القاهرة،مصر،ط2، 2001.
2. أساسيات التعليم الفعال في العالم العربي:د/ حسن شحاتة،الدار المصرية،القاهرة-مصر،(د - ط) 1993.
3. الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية : د/ سميح أبو مغلي،دار مجدلاوي للنشر،عمان- الأردن،ط2، 1986.
4. أساليب تدريس البلاغة : بسام القواسمي ، مؤسسة دار الطفل العربي القدس فلسطين (د-ط) 1987.
5. أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق:د/راتب قاسم عاشور،د/ محمد فؤاد الحامدة،دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان الأردن،ط1 ،2003.
6. أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية:د/طه علي حسين الدّليمي،ود/كامل محمود نجم الدليمي،دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان – الأردن - ط1،2004.
7. إستراتجيات التدريس المتقدمة واستراتجيات التعلم وأنماط التعلم:عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين:كلية التربية بدمنهور – جامعة الإسكندرية مصر،2011.
8. الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية:د/رشدي طعيمة،دار الفكر العربي،القاهرة ،مصر، ط2، م2، 2000.
9. أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب المدرسي، محمد محمود الخوالدة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2004.
10. الأسلوب(دراسة بلاغية تحليلية لأصول الأساليب الأدبية):أحمد الشايب :مكتبة النهضة،مصر،ط 5، (د.ت).

11. أسئلة البلاغة في النظرية والتاريخ والقراءة (دراسات وحوارات):محمد العمري:أفريقيا الشرق،المغرب،ط 1، 2013.
12. الإصلاح التربوي العربي، خارطة طريق: محمد جودا رضا: مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، (د-ط)، 2006.
13. الإصلاح التربوي في العالم الثالث: د/حسن حسين البيلاوي، علم الكتب، القاهرة، مصر، (د-ط)، 1998.
14. الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث: د/ محمد منير مرسي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 1996م.
15. أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة،المرحلة الأساسية الدنيا : د/ عبد الفتاح البجة،دار الفكر، عمان (دون طبعة)،2000.
16. أساسيات المنهج الدراسي : أ- د/ محمد زياد حمدان،دار التربية الحديثة،(د- ط)،2000.
17. إنباه الرواة على أنباه النحاة : جمال الدين أبو الحسن علي بن يوسف القفطي ، (ت 624 هـ) : تح / محمد أبو الفضل إبراهيم : دار الفكر العربي –القاهرة – مصر ، ج 1 ،ط1 ، 1986 .
18. الإيضاح في علوم البلاغة جلال الدين محمد بن عبد الرحمان القزويني: قدّم له وبوّبه وشرحه: د/ علي بو ملحم، دار مكتبة الهلال، بيروت، لبنان، ط2، 1991م.
19. الإيضاح في علوم البلاغة: الخطيب القزويني، شرح وتعليق وتنقيح:د/محمد عبد المنعم خفاجي:دار الجيل، بيروت، لبنان، م1، ط3، (د ت).
20. الإيضاح في علوم البلاغة،(المعاني والبيان والبديع)،مختصر تلخيص المفتاح :الخطيب القزويني:دار الجيل – بيروت لبنان،(د-ط)،(د-س).
21. الباقي من كتاب القوافي: أبو الحسن حازم القرطاجاني(ت684هـ):تح:د/علي لغزيوي:دار الأحمدية للنشر-الدار البيضاء،المغرب-ط1، 1997.
22. البحث البلاغي عند العرب : د/أحمد مطلوب،منشورات دار الجاحظ للنشر والتوزيع،بغداد،العراق، 1982.
23. البحث اللغوي:د/محمود فهمي حجازي،دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع،(د - ط)،(د - ت).
24. برنامج تعليم المحادثة باللغة العربية الفصحى : د/ عبد الله الدنان،مركز الضاد للتدريب،القاهرة – مصر- 2006 .
25. البلاغة العربية قراءة أخرى:د/محمد عبد المطلب:دار نوبار للطباعة والنشر،القاهرة،مصر،ط1، 1997.
26. البلاغة الواضحة (البيان –المعاني –البديع): علي الجارم ،مصطفى أمين،دار المعارف،القاهرة،مصر،(د-ط)،(د-ت)
27. البلاغة تطور وتاريخ:د/شوقي ضيف:دار المعارف، القاهرة، مصر،ط9، (د-ت).

28.بناء المناهج التربوية: محمد هاشم فالوقي:المكتب الجامعي الحديث،الإسكندرية،مصر،(د ط)، 1997.
29.البيان العربي (دراسة في تطور الفكرة البلاغية عند العرب ومناهجها ومصادرها الكبرى):بدوي طبانة:دار الثقافة،بيروت،لبنان ،ط 5 ، 1976.
30.البيان والتبيين:أبو عثمان بن بحر الجاحظ، تح،عبد السلام هارون،مؤسسة الخانجي، القاهرة، مصر،ج1، ط3
31.التبيان في علم البيان المطلع على إعجاز القرآن: تح: أبو القاسم عبد العظيم، المطبعة السلفية، بنارس، الهند، ط1، 1987م.
32.التجديدات التربوية: دلال ملحس استيتيه، عمر موسى سرحان، دار وائل للنشر، عمان – الأردن، (د – ط)، 2008.
33.تحت راية القرآن : مصطفى صادق الرافعي،المكتبة العصرية،بيروت – لبنان- (د - ط)، 2001.
34.تحسين وسائل خدمة اللغة العربية في الوطن العربي،في اللغة العربية والوعي القومي : د/ شكري فيصل،مركز دراسات الوحدة العربية،ط2 – بيروت – لبنان – 1986 .
35.تخطيط المنهج وتطويره: صالح هندي وآخرون، دار الفكر العربي، عمان، الأردن، ط3، 1999.
36.التلخيص في علوم البلاغة :تأليف الخطيب القزويني (739هـ):تحقيق وشرح:د/عبد الحميد هنداوي:دار الكتب العلمية – بيروت.لبنان –ط2.
37.تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محسوبة : عبد الرحمان الهاشمي ، وفائزة العزاوي ، دار المسيرة ، عمان الأردن (د - ط) ، 2005.
38. تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثانوية،أسسه وتطبيقاته التّربوية:د/محمد صلاح الدين مجاور،دار الفكر العربي،القاهرة،مصر،(د،ط)،2000.
39.تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية : د/ محسن علي عطية،دار المناهج للنشر والتوزيع،عمان- الأردن،ط1، 2007.
40.التدريس الهادف (مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية):د/ محمد الدّريج: قصر الكتاب، البليدة، (د - ط)، 2000.
41.تدريس فنون اللغة العربية: د/علي أحمد مدكور، دار الفكر العربي-القاهرة-مصر-(د- ط)-2000.
42.التدريس في اللغة العربية:د/ محمد إسماعيل ظافر،ود/ يوسف الحمادي،دار المريخ –الرياض- (د - ط) 1984.
43. تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين: د/ إبراهيم عبد الوكيل الفأر، دار الفكر العربي، القاهرة – مصر- ط2، 2004.

44.تطوير المنهاج: أسبابه،أسسه،أساليبه،خطواته و معوقاته: د/ حلمي أحمد الوكيل:دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2000م.
45. تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي : محمود أحمد السيد،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،تونس ،(د - ط)،1987 .
46.تعلم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق:د/حسن شحاتة،الدار المصرية اللبنانية،القاهرة،مصر،ط6 ،2004.
47.تعليم النحو العربي عرض وتحليل:د/علي أبو المكارم،مؤسسة المختار،للنشر والتوزيع – القاهرة- مصر،ط1، 2007.
48.تكوين البلاغة، قراءة جديدة ومنهج مقترح:د/علي الفرج،دار المصطفى لإحياء التراث،إيران،1420ه .
49.تيسير تعليمية النحو:رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللغوية:د/ رابح بو معزة عالم الكتب،القاهرة،مصر،ط1، 2009م.
50.الجامع في العروض والقوافي:أبو الحسن أحمد بن محمد العروضي(ت 342 هـ):تح:د/ زهير غازي زاهد،أ/ هلال ناجي:مؤسسة الثقافة الجامعية - الإسكندرية – مصر، (د ، ط)، 2008.
51.الجديد في الأدب – السنة الثالثة من التعليم الثانوي – احمد حبيلي،دار الشريفة للطباعة والنشر والتوزيع،(د - ط)،2007.
52.الخدمة الاجتماعية في المؤسسات التعليمية: محمد سلامة محمد غباري،المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية الحديث،الإسكندرية، مصر، (د-ط)، 2006.
53.خصائص العربية وطرق تدريسها،نايف معلوف،دار النفائس،لبنان، ط1 ،(د - ت).
54.الخطاب الإصلاحي التربوي: مصطفى محسن:المركز الثقافي العربي بيروت، لبنان، د ط، 1999.
55.-دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليميّة اللغات – أحمد حساني – ديوان المطبوعات الجامعية – الجزائر،(د ط)،(د ت).
56. دروس في اللسانيات التطبيقية :د/ صالح بلعيد،دار هومة،الجزائر،ط3، (د - ت) .
57.دلائل الإعجاز:أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمان بن محمد الجرجاني،قرأه وعلّق عليه،محمود محمد شاكر، دار المدني،جدّة،(د ط)،(د ت) .
58.دليل البلاغة الواضحة (البيان والمعاني والبديع) للمدارس الثانوية :علي الجارم ومصطفى أمين:دار المعرفة،القاهرة:(د-ط) (د- ت).
59.الدليل في العروض : سعيد محمود عقيّل : عالم الكتب ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 1999.
60.شرح المعلقات السبع:أبو عبد الله الحسين بن أحمد الزوزني،دار الجيل،بيروت،لبنان،(د ط)،(د س).

61.الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز: يحي بن حمزة العلوي اليمني،تح عبد الحميد هنداوي،المكتبة العصرية،بيروت، لبنان،ج1، ط1، 2002.
62.طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير: د/ سعاد عبد الكريم الوائلي،دار الشروق للنشر والتوزيع الأردن،ط2004،1
63.طرق تدريس اللغة العربية د:عبد المنعم سيد عبد العال، مكتبة غريب،القاهرة، مصر،(د - ط)،(د - س).
64.طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية : د/ محمود رشدي خاطر،دار المعرفة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة،القاهرة،مصر، (د - ط)،1981.
65.العربية لغة العلوم والتقنية:د/عبد الصبور شاهين،دار الإصلاح للطباعة والنشر والتوزيع السعودية،ط1،1983.
66.العرف الطيب في شرح ديوان أبي الطيب:للعلامة اللغوي:الشيخ نصيف اليازجي،راجعه:د/ يوسف فرج عاد،دار نظير عبود،ج2،ط2، 1996.
67.العروض العربي ومحاولات التطور والجديد فيه :أ.د/ فوزي سعد عيسى،دار المعرفة الجامعية ،القاهرة،مصر،ط2، 2007.
68.العروض بين الأصالة والحداثة:د/إبراهيم عبد الله عبد الجواد:دار الشروق، عمان،الأردن،ط1، 2002.
69.علم البديع:دراسة تاريخية وفنية لأصول البلاغة ومسائل البديع:د/بسيوني عبد الفتاح فيود،مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة،مصر،ط3، 2011.
70.علم البلاغة(البديع،والبيان والمعاني):د/محمد أحمد قاسم،د/محي الدين ديب،المؤسسة الحديثة للكتاب،طرابلس،لبنان،(د ط)،2008.
71.علم العروض : فاطمي أبو سلهام : تح : عمياز سيد علي:منشورات الشاب، باتنة – الجزائر،،(د-ط) 1996.
72.علم العروض التطبيقي:د/ نايف معروف،د/ عمر الأسعد :دار النفائس،بيرون – لبنان ،ط4 ،2001 .
73.علم اللغة بين التراث والمناهج الحديثة : د/ محمود فهمي حجازي،دار غريب ،القاهرة ،(د - ط)،(د - ت)
74.العيون الغامزة على خبايا الرامزة:بدر الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر الدماميني (ت 827 هـ):تح:الحساني عبد الله،مكتبة الخانجي،القاهرة،مصر،ط1، 1973.
75.فصول في اللغة والنقد : د/ نعمة رحيم العزاوي ،المكتبة العصرية ،بغداد ،العراق ط 1 ،2004.
76.فقه اللغة المقارن : د/ إبراهيم السامرائي،دار العلم للملايين،بيروت- لبنان –ط2، 1978.
77.فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية :د/محمد صالح سمك،دار الفكر العربي القاهرة – مصر،(د- ط)،1998.
78.فن القول:أمين الخولي،مطبعة دار الكتب –القاهرة –مصر ،(د-ط) ، 1996.

79.في التنمية البشرية وتعليم المستقبل: د/ حامد عمار،مكتبة الدار العربية للكتاب – القاهرة-ط1، 1999.
80.في عروض الشعر العربي قضايا ومناقشات:د/محمد عبد المجيد الطويل:دار غريب القاهرة،مصر،(د ط)،2006.
81.قراءات في الأهداف التربوية، كتاب الرواسي2،علي تيعونات،جمعية الإرشاد والإصلاح التربوي،باتنة،الجزائر،(د-ط)، 1992.
82.القسطاس في علم العروض:جار الله الزمخشري،تح:د/فخر الدين قباوة:مكتبة المعارف،بيروت – لبنان ،ط2، 1989.
83.قضايا معاصرة في الدراسات اللغوية والأدبية:د/محمد عيد:عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1 1989.
84.قيادة المنهج: جلا تهورن ألن: ترجمة: سلام سلام وآخرون،جامعة الملك سعود،الرياض السعودية، (د ط)،(د ت).
85.الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية:د/محسن علي عطية،دار الشروق للنشر والتوزيع عمان،الأردن،ط1، 2006.
86.كتاب العروض: أبو الفتح عثمان بن جني النحوي: تح : د/ أحمد فوزي الهيب،دار القلم للنشر والتوزيع،الكويت،ط 1، 1987.
87.كتاب الكافي في العروض والقوافي:ابن الخطيب التبريزي:تح:د/ محمد أحمد قاسم:المكتبة العصرية،صيدا- بيروت، (د-ط) ، 2009 .
88.اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة (دراسة تحليلية نقدية في قضايا التلقي وإشكالاته):حافظ إسماعيل العلوي:دار الكتاب الجديد،ط1، 2009.
89.اللسانيات وأسسها المعرفية : د/ عبد السلام المسدي،الدار التونسية للنشر، (د - ط)،1986. .
90.اللغة العربية معناها ومبناها:د/ تمام حسان،دار الثقافة،المغرب،(د - ط)،(د - ت).
91.اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية:د/عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر،ط1، 2010.
92.اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها: د/طه علي حسين الديلمي،د/ سعاد عبد الكريم الوائلي: دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2005.
93.اللغة العربية وطرائق تدريسها ضمن:اللغة العربية والوعي القومي:د/ أحمد حقي الحلي،مركز دراسات الوحدة العربية.
94.اللغة و البلاغة:عدنان ذريل:مؤسسة الكتب الثقافية،بيروت لبنان،ط1/1983.
95.المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر: ضياء الدين بن الأثير، تح: أحمد الحوفي، وبدوي طبانة، ج1،دار نهضة مصر، القاهرة، ط1،(د ت).

96.المجموعة الكاملة:عباس محمود العقاد،دار الكتاب اللبناني – بيروت - لبنان- ط1 1984،م 26 .
97.المختار من علوم البلاغة والعروض:أ-د/ محمد علي سلطاني:دار العصماء،دمشق،سوريا،ط1، 2008.
98.مدخل إلى البلاغة العربية:أد/ يوسف أبو العدوس:(علم المعاني،علم البيان،علم البديع):، دار المسيرة، عمان، الأردن،ط1، 2007.
99.المدرسة الجزائرية حقائق وإشكالات: د/عبد القادر فضيل،جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2009
100. المرشد الفني لتدريس اللغة العربية:فيصل طحيمر علي:دار الثقافة – عمان – الأردن ،(د.ط)،1998.
101. المرشد الوافي في العروض والقوافي:د/محمد بن حسن بن عثمان:دار الكتاب الحديث – القاهرة ،ط1، 2004
102. مقاييس بناء المحتوى اللغوي:د/عبد المجيد عيساني،مطبعة مزوار،الوادي،الجزائر،ط1، 2010 .
103. المقدمة :عبد الرحمن بن خلدون، دار العودة بيروت، (د- ط) ، (د- ت).
104. مناهج التربية، أسسها وتطبيقاتها: د/ علي أحمد مدكور، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2001.
105. المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق: د/ حسن شحاتة – الدار المصرية اللبنانية ،(د- ط) ،1998.
106. المعجم المفصل في علم العروض والقافية وفنون الشعر:د/إميل بديع يعقوب،دار الكتب العلمية – بيروت – لبنان،ط1 1991.
107. مناهج تجديد في النحو والبلاغة والتفسير والأدب :أمين الخولي:دار المعرفة القاهرة –مصر 1961(د-ط).
108. المناهج: المفهوم- العناصر- الأسس – التنظيمات: د/حلمي أحمد الوكيل – د/محمد الأمين المفتي،مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة،مصر، ط1، 1999 .
109. المناهج: سرحان الدمرداش، ومنير كامل: دار العلوم للطباعة، القاهرة، مصر، ط3، 1972.
110. المنهج الدراسي: الأسس والتصميم والتطوير والتقييم: محمد علي الخولي،دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، (د –ط)، 2011.
111. المنهج المدرسي المعاصر:د/جودت سعادة،د/إبراهيم عبد الله،دار الفكر،عمان،الأردن،2004م.
112. المنهج: الأسس، المكونات، التنظيمات:د/ أحمد حسين اللقاني، عالم الكتب، القاهرة، مصر، (د ط)، 1994م.
113. المنهل الصافي في علم العروض والقوافي: أ- د:فاضل بنيان محمد:دار أسامة للنشر والتوزيع،عمان – الأردن،ط1 2013.

114. الموازنات الصوتية في الرؤية البلاغية والممارسة الشعرية:محمد العمري:إفريقيا الشرق،الدار البيضاء،المغرب،(د ط)،2001.
115. الموجز في تاريخ البلاغة:د/مازن المبارك:دار الفكر،القاهرة،مصر،(د-ط)،(د-ت) .
116. الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية:عبد العليم إبراهيم : دار المعارف – القاهرة، مصر، ط 14، 1980.
117. موسيقي الشعر العربي قديمة وحديثة (دراسة وتطبيق في شعر الشطرين والشعر الحر :د/ عبد الرضا علي :دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان، الأردن ، ط1 ، 1997.
118. موسيقى الشعر:د/إبراهيم أنيس:مكتبة الأنجلو مصرية،مصر،ط2، 1952.
119. النحو العربي بين الأصالة والتجديد،دراسة وصفية نقدية لبعض الآراء النحوية :د/عبد المجيد عيساني،دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع – بيروت – لبنان ط1 – 2008.
120. نزهة الألباء في طبقات الأدباء : أبو البركات كمال الدين عبد الرحمان بن محمد بن الأنباري (ت 577 هـ) : تح : د/ إبراهيم السامرائي : مكتبة المنار – الزرقاء – الأردن ، ط3 ، 1985
121. وفيات الأعيان وأنباءُ أبناءِ الزّمان : أبو العباس شمس الذين أحمد بن محمد بن أبي بكر بن خلكان:تح:د/ إحسان عباس: دار صادر ، بيروت – لبنان، المجلد 02 ، (د- ط) ، (د- ت).

المجلات والدوريات:

122. مجلة اللسانيات،مقال:أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية :د/عبد الرحمن الحاج صالح،ع4،الجزائر،1973- 1974.
123. الأخطاء الإملائية فيما يكتبه طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية : د/ محسن علي عطية،مجلة جامعة بغداد – العدد الثالث،2000.
124. تيسير البلاغة في كتب التراث:د/ بن عيسى با طهر،مقال نشر بمجلة مجمع اللغة العربية الأردني، المملكة الأردنية الهاشمية، العدد68، جوان 2005.
125. تيسير البلاغة:د/أحمد مطلوب:مجلّة المجمع العلمي العراقي،المجلد44، ج4، 1997 .
126. الحصيلة اللغوية :د/ أحمد محمد المعتوق،سلسلة عالم المعرفة، الكويت عدد212، 1996 .
127. حضارة الحاسوب والانترنت (كتاب العربي) : د/ سليمان العسكري،عدد 2000/40.
128. قراءة ثقافية للبلاغة العربية،د/محمد عبد المطلب:في ضمن السجل العلمي لندوة الدراسات البلاغية بين الواقع والمأمول: وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، 2012،ج1.
129. اللغة العربية إلى أين؟ مقال:ملاحظات حول تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية:د/عبد الجليل هنوش..

130. مجلة علوم إنسانية www. uLum.nl،مقال: واقع تدريس مادة النحو العربي في الجامعة الجزائرية- العقبات والحلول، فاتح زيوان،السنة 04،العدد29:يوليو2006.

131. مقال حول: تصنيف أنماط الإصلاحات التربوية: سات ريتشارد، تر: أحمد النحاس، مجلة اليونسكو، عدد1، 1981.

132. مقدمة في علم تعليم العربية،في : أشغال ندوة اللسانيات في خدمة العربية : د/ نهاد الموسى،نشر : الجامعة التونسية،سلسلة اللسانيات،عدد5 ،1983.

133. مدخل إلى اللغويات التطبيقية: بيث كوردر- الفصل الثاني- ترجمة: جمال صبري،مجلة اللسان العربي، مجلد 16،ج1، 1978.

الوثائق والمنشورات والمستندات المدرسية:

134. أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم،د/لخضر لكحل، (د ط)، 2009م،الحراش،الجزائر.

135. امتحان بكالوريا التعليم الثانوي : آداب وفلسفة : اختبار مادة اللغة العربية وآدابها : وزارة التربية الوطنية : الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات ، دورة 2017 .

136. امتحان بكالوريا التعليم الثانوي : الشعب العلمية اختبار مادة اللغة العربية وآدابها : وزارة التربية الوطنية : الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات ، دورة 2017 .

137. أهمية العمليات التحصيلية في التعليم،المركز الوطني للوثائق التربوية،الجزائر،العدد23 2007.

138. الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة – للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي – الشعب : العلمية،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2010 – 2011.

139. دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا : وزارة التربية الوطنية ، الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات : أكتوبر 2008.

140. كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من الثانوي:الشعب العلمية:وزارة التربية الوطنية:الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2007-2008.

كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي(للشعبتين: آداب وفلسفة ولغات أجنبية)، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، 2007-2008.

141. المعجم التربوي:فريدة شنان،مصطفى هجرسي،وزارة التربية الوطنية:المركز الوطني للوثائق التربوية، 2009 .

142. المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية : أ / فريد حاجي، المركز الوطني للوثائق التربوية.

143. مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (جميع الشعب):وزارة التربية الوطنية:الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية:مارس 2005.
144. المناهج والوثائق المرافقة السنة الثانية من التعليم الثانوي العام التكنولوجي اللغة العربية وآدابها – جميع الشعب : وزارة التربية الوطنية : اللجنة الوطنية للمناهج – مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد – مارس 2006.
145. منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي: وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مارس 2005.
146. منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي – العام والتكنولوجي – اللغة العربية وآدابها – الشعبتان : آداب / فلسفة ولغات أجنبية – اللجنة الوطنية للمناهج – مديرية التعليم الثانوي - الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،مارس 2006.
147. منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي – العام والتكنولوجي – اللغة العربية وآدابها – الشعب : - الرياضيات – العلوم التجريبية – تسيير واقتصاد – تقني رياضي،اللجنة الوطنية للمناهج،ديوان المطبوعات المدرسية،مارس 2006.
منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 1995م.
148. معجم مصطلحات التربية:مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك:عبد الكريم غريب وآخرون:دار الخطابي للطباعة والنشر،المغرب، ط1، 1994.
149. معجم المصطلحات التربوية:د/علي أحمد الجمل ،عالم الكتب،القاهرة مصر،ط2، 1999.
150. النظام التربوي والمناهج التعليمية: وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الحراش، الجزائر، 2004.
151. الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:وزارة التربية الوطنية،اللجنة الوطنية للمنهاج،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2006.
152. وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي – مواد التعليم العام – وزارة التربية الوطنية،جوان 2008.

المعاجم:

153. كتاب العين:الخليل بن أحمد الفراهيدي: تح:د/عبد الحميد هنداوي،دار الكتب العلمية،بيروت لبنان ،ج3،ط1، 2003.
154. لسان العرب:الإمام العلاّمة أبو الفضل جمال محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري،دار صادر – بيروت – لبنان،(د ط)،(د ت).

155. معجم التقنيات التربوية (عربي - انجليزي)،د/ عبد الله إسماعيل الصوفي،دار المسيرة – عمان – الأردن – ط2 – 2000.

الدواوين الشعرية:

156. ديوان إبراهيم ناجي:دار العودة،بيروت-لبنان،(د-ط) ،1980 .

157. ديوان أبي الطيب المتنبي:أبو الطيب أحمد بن الحسين الجعفي(ت354ه)، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، لبنان،(د ط)،1983.

158. ديوان أبي القاسم الشابي : تحقيق : د/ إميل أكبا – المجلد الأول – دار الجيل بيروت – لبنان- ط1-1997.

159. ديوان أبي القاسم الشابي:شرح:أحمد حسن بسبع:دار الكتب العلمية،بيروت،لبنان،ص4، 2005..

160. ديوان أبي القاسم الشابي ورسائله: قدّم له وشرحه:مجيد طراد:دار الكتاب العربي،بيروت،لبنان، ط2، 1994

161. ديوان اللهب المقدس: مفدي زكريا: موفم للنشر، الجزائر، ط4، 2000.

162. ديوان عمرو بن كلثوم:تح:د/اميل بديع يعقوب،دار الكتاب العربي-بيروت،لبنان،ط1، 1991.

163. ديوان كعب بن زهير: تح: الأستاذ/ علي فاعور،دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (دط)،1997.

الرسائل الجامعية المخطوطة:

164. الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي –مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علوم اللسان العربي- إعداد الطالب : محمد مدور – جامعة الحاج لخضر – باتنة،السنة الجامعية : 2006 – 2007.

165. الأخطاء اللفظية فيما يتحدث به مدرسو اللغة العربية –دراسة تحليلية- رسالة ماجستير: رغد علوان الجبوري،جامعة بابل ،العراق ،2002.

166. الأخطاء النحوية فيما يقرؤه طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية:أحمد حسين السعدي – جامعة بابل- العراق – رسالة ماجستير،2001.

167. تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية،مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأدب العربي،لطفي حمدان (د - ط)،سنة 2007 – 2008.

168. تعليمية البلاغة العربية على ضوء علوم اللسان الحديثة : رشيدة آيت عبد السلام : أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في اللغة العربية ، جامعة الجزائر ، 2008/2007.

169. تقويم أداء مدرسي اللغة العربية في تدريس الإنشاء والقواعد والإملاء : د/ محسن علي عطية،جامعة بغداد،أطروحة دكتوراه،1994.

170. التجديد في علوم البلاغة في العصر الحديث:منير محمد خليل ندا:أطروحة دكتوراه،الدراسات العليا العربية،فرع الأدب،جامعة الملك عبد العزيز ،مكة المكرمة ،(د-ت).

171. العناصر الأسلوبية في كتاب المثل السائر لابن الأثير: رفيقة عبد الله رجب:- رسالة ماجستير- مكتبة كلية الأداب، جامعة عين شمس، مصر، 1989م.

172. علم البديع نشأته وتطوره :جليل راشد فالح :رسالة ماجستير،كلية الآداب وهيئة الدراسات العليا،جامعة بغداد،1972.

173. ملامح تجديد البلاغة في كتاب «البلاغة العربية ، قراءة أخرى » لمحمد عبد المطلب –دراسة تحليلية نقدية:عثماني عمار،رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه– جامعة أحمد بن بلة – وهران،2015-2016 .

المراجع الأجنبية:

174. Le point sur la grammaire : claude Germaine / Hubert séguin ,CLE international , paris , 1998.

175. l'enseignement de la grammaires en classe de français langue étrangère ;Marie christiane fougerouse ; ELA ; Didier N° 122 , Paris

176. Hachette , Paris , 1974·

177. −Linguistique appliquée et didactique des langues : Denis Girard . Armand Calin – paris 2 éme ed 1972.

178. اللغة : بلومفيلد ،عن: polémique en didactique H.Besse/R.Galisson

مواقع الانترنت:

179. www. uLum.nl

فـهـرس الـمـوضوعـات
صفـحـة

شكر و تقدير

مقدمة ..... أ – ح

تمهيد 9- 19

الفصل الأول: مناهج تدريس الرّوافد اللّغويّة (ما قبل الإصلاح التّربوي وما بعده)..... ..20

أولا : أسس بناء المنهج الدراسي.....25
.....

1–الأساس الثقافي والحضاري للمجتمع.....25

2 – الأساس النفسي.....26

3 - الأساس العلمي المعرفي 27

4– الأساس الفلسفي الإيديولوجي.....28

ثانيا : عناصر المنهج الدراسي.....29

أ –الأهداف.....29

ب – المحتوى.....32
.....

ت - الطرائق والوسائل التعليمية.....33
.....

ث – التّقويم..... .36

ج - الأنشطة التّعليمية.....48
.....

ثالثا:تخطيط المنهج الدراسي وتطويره وتقويمه.....53

أ- تخطيط المنهج.....53

ب - تطوير المنهج الدراسي.....65

جـ - تقويم المناهج الدراسية.....68

رابعا: تعريف الإصلاح التربوي ومتطلباته..... 73

1- تعريف الإصلاح التربوي.....73

2 - متطلبات الإصلاح التربوي.....75

خامسا: مناهج التدريس في المنظومة التربوية الجزائرية..... 76

أـ منهج التدريس بالمعارف.....76

ب ـ منهج التدريس بالأهداف الإجرائية.....79

ت - منهج التدريس بالمقاربة بالكفاءات.....83

سادسا:صعوبات تدريس روافد اللغة العربية.....92

أـ صعوبات تدريس رافد البلاغة العربية.....92

ب ـ صعوبات تدريس رافد قواعد اللغة العربية.....96

الفصل الثاني:تدريس رافد قواعد اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات.....104

أولا:تيسير تدريس رافد قواعد اللغة العربية..... 107

ثانيا:واقع تدريس رافد قواعد اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي.....118

أـ واقع رافد قواعد اللغة العربية ومدرّسها.....119

ب ـ واقع المتعلّم.....124

ت ـ واقع منهاج تدريس قواعد اللغة العربية.....126

ث ـ واقع الطرائق المستعملة في تدريس قواعد اللغة العربية.....145

ج ـ واقع بيئة التّعلّم وأثرها في تدريس قواعد اللغة العربية.....150

ح ـ واقع الكتاب المدرسي وأثره في تدريس قواعد اللغة العربية من منظور المقاربة النّصيّة....153

خ ـ واقع تمارين رافد قواعد اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي..... 158

د ـ واقع الوسائل التعليمية في تدريس قواعد اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي..170

ذ- أهداف تدريس قواعد اللغة العربية.....173

ثالثا:الآفاق العلمية المستهدفة والمرجوة في تدريس قواعد اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي..... 175

أـ المحتوى النحوي والصرفي المطلوب في تدريس رافد قواعد اللغة العربية.....176

ب ـ شروط اختيار الأمثلة والشّواهد النّحوية والصّرفية.....-.177

ت ـ تطوير مدرّس اللغة العربية وطرائق إعداده..... ..180

ث ـ الكتاب المدرسي.....184

ج ـ كيفية معالجة ضعف المتعلّمين في الأداء والتّركيب اللّغوي الصّحيح.....184

ح ـ الاستعانة بالوسائل التعليمية في تدريس رافد قواعد اللّغة العربية.....186

الفصل الثالث: تدريس رافد البلاغة العربية والعروض وفق المقاربة بالكفاءات.....192

أولا :تيسير تدريس رافد البلاغة العربية..... 198

أـ عند القدماء..... ... 198

ب ـ تيسير تدريس رافد البلاغة العربية عند المحدثين..... 204

ثانيا: تدريس رافد البلاغة العربية وفق المقاربة النصية.....217

ثالثا: واقع تدريس رافد البلاغة العربية في السنة الثالثة من التّعليم الثانوي.....219

رابعا: أهداف تدريس رافد البلاغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي.....238

خامسا: الآفاق العلمية المستهدفة والمرجوّة والمستهدفة من تدريس رافد البلاغة.....243

الفصل الرّابع: تدريس رافد العروض وفق المقاربة بالكفاءات.....253

أولا: مفهوم العروض ومصطلحاته.....254

أ ـ. مفهوم العروض.....254

ب/ المصطلحات العروضية.....258

ثانيا: تدريس رافد العروض وفق المقاربة النصية..... 275

ثالثا: واقع تدريس رافد العروض في السنة الثالثة من التّعليم الثانوي.....282

ر ابعا:أهداف تدريس رافد العروض في السنة الثالثة من التعليم الثانوي.....291

خامسا: مذكرات أنموذجية لكيفية تدريس الرّوافد اللّغوية للسنة الثالثة من التّعليم الثانوي.....292

خاتمة:.....,...310

فهرس المصادر و المراجع..... 316

فهرس الموضوعات..... 328

i