الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة يحي فارس . المدية .
كلية الآداب واللغات
قسم اللّغة العربية وآدابها
تخصص اللسانيات وتعليمية اللّغة العربية

المَلَكَة اللُّغوية بين معياريّة النِظام وتَعدّد المَواقِف التّواصلية الوضعية الإدماجية (السنة الثالثة ثانوي، شعبة آداب وفلسفة) *أنموذجا*

رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في اللسانيات وتعليمية اللّغة العربيّة

إعداد الطالبة:
*زينب حسناوي

إشراف:
*أ.د/أحمد محمد صغير

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	المؤسسة الأصلية	الصفة
محمد زوقاي	أستاذ التعليم العالي	جامعة المدية	رئيسا
أحمد محمد صغير	أستاذ التعليم العالي	جامعة المدية	مشرفا و مقررا
محمد مداني	أستاذ محاضر. أ.	جامعة المدية	عضوا مناقشا
سالم الصغير	أستاذ محاضر. أ.	جامعة المدية	عضوا مناقشا
علي منصوري	أستاذ التعليم العالي	جامعة البليدة 02	عضوا مناقشا
بوتشنت العصفورة	أستاذ التعليم العالي	جامعة البليدة 02	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2023-2024 م


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله والشكر لله جلّ وعلا

الذي نوّر طريقنا وأعاننا على إتمام هذا العمل وبعد :

نتوجّه بشكرنا وتقديرنا للأستاذ الفاضل الدكتور أحمد محمد صغير

على إشرافه على هذا العمل الذي أضاء عتَماته بعمله النافع

وعطائه المتميّز وجهده المتواصل فكان لنا خير معين ومُرشد

فله منّا خالص التقدير وجزيل الامتنان.

ثم الشكر للأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الموقّرين

الذين تحمّلوا عنّاء قراءة هذه الأطروحة وتقويمها

من خلال آرائهم البنّاءة وتوجيهاتهم السديدة.

والشكر موصول إلى كل من أسهم بجهد مهما كانت درجته

في إخراج هذا العمل

فجزّاكم الله عنّا خير الجزّاء .

إهداء

إلى التي غمرتني بعطفها وحبّها ..

إلى التي جُعلت الجنّة تحت أقدامها العَزيزة الغالية...

أمي الحبيبة رحمها الله وجعلها في روضة من رياض الجنّة

إلى من ربّاني على الفضيلة والأخلاق...

أبي العزيز حفظه الله وأطال عمره

إلى من كانوا سندي وعاشوا معي حّلو الحياة ومرّها

إلى إخوتي الأعزاء بشرى،حنان، خالد

إلى كل من ذكرهم قلبي ولم يذكرهم لساني

أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع .

مـقـدمــة

مقدمة:

الحمدلله الذي جعل العربيّة أشرف لسان، وأنزل كتابه المحكم في أساليبه الحِسان والصّلاة والسّلام على أشرف المرسلين نبيّنا محمّد وعلى آله وصحابته أجمعين وعلى من اهتدى بهديه إلى يوم الدّين، وبعد:

تبوّأت علوم اللّغة العربيّة مكانة مرموقة بين العلوم كونها لغة القرآن الكريم، لذلك كانت العناية بها فائقة، حيث حرص أبناؤها على دراستها لاكتناه أسرارها وتعليمها باعتبارها أهم وسيلة من وسائل التواصل الاجتماعي.

كما هو معلوم، أنّ العربيّ نطق قديما وتواصل مع غيره تواصلا سليقيا فطريا دون تكلّف منه، ولكن بمجيء الإسلام واختلاط العربي بغيره من الأعاجم اضطربت سليقته بتسرّب اللّحن إلى ألسنتها، فتلاشت فصاحته وفسدت ملكته اللّغوية لتتسارع الجهود إلى تقعيد العربيّة وتقنينها مخافة وصوله إلى الكتاب الكريم ،حتى يضمنوا له الأداء السليم والفهم الدقيق، وهذا ما جعلنا نُقّر بخروج هذه المَلكة اللّغوية من الفطرة والسليقة إلى الصّناعة.

لطالما شغل موضوع الملكة اللّغوية بال الكثير من الدارسين قديمهم وحديثهم على اختلاف مجالاتهم، إذ نالت اهتمام التعليميين فاشتقوا لها أهدافا كفيلة برفع مستوى العمليّة التعليمية مقرّرا وكتابا، طريقة وتقويما، فهي الأساس لكل عملية تعلميّة هادفة لتحقيق تعلم ناجح كون تطور المجتمعات وتقدمّها مرهون بجودة مناهجها التعليمية ومدى فاعليتها في الواقع التعليمي الهادف إلى إكساب المتعلمين أهم المهارات التي تمكّنه من القدرة على مواجهة العالم الخارجي الذي تكتنفه الكثير من المشكلات والتي تستدعي منه تجنيدا للموارد وقدرة على التحكّم فيها لحلّها،ومن ثَمَّ أصبح من الضروري إعادة تعديل دور المؤسسة التعليمية الذي كان متوقفا عند حدود التلقين والحفظ للاستظهار وتحقيق فرصة النجاح لتتجاوزه إلى الارتقاء بهذه العملية وجعلها مرتكزا وحقلا تعليميا تُنمّى فيه المهارات والقدرات أي الانتقال بالمتعلم من المجال العلمي النظري إلى المجال العملي الوظيفي، فتحقيق الملَكة في وقتنا الراهن صعب المنال لأنّه حبيس الأذهان ومصوّب نحو تحقيق الكفاءة اللّغوية فقط

فهذا ماهو كائن ،أمّا ما يجب أن يكون فهو الخروج بالمتعلم من دائرة التقعيد إلى دائرة التداول من خلال قدرته على استعمال قواعد اللّغة استعمالا صحيحا في مختلف المواقف الاجتماعية بغية تحقيق مقاصد تواصلية تبليغية .

وعليه، سنحاول الوقوف في هذا البحث على مدى تحقق الكفاءتين في الوضعية الإدماجية في مرحلة التعليم الثانوي، كونها مرحلة حاسمة يتّم فيها انتقال المتعلم من الثانوي إلى الجامعي،إذ تشكّل مرحلة تأسيسية لها فهي الأنسب للتحليل والتركيب وربط المعطيات وإبداء الرأي وتنمية الميول والمهارات المساهمة في بناء شخصية المتعلم.

وفي الآن نفسه، نسعى من خلال هذا البحث إلى تحقيق توأمة مزدوجة عمادها الأول تحقيق الملكة اللّغوية، أمّا الثاني فتحصيل الملكة التّواصلية، ولا يتّأتى هذا إلا بضرورة الربط بينهما ربطا وظيفيا، حيث يعوّل فيها على المتعلم من خلال قدرته على تحويل معارفه النظرية التقعيدية إلى آليات إنتاجية تداولية.

من هذا المنطلق وقع اختيارنا على البحث في موضوع عنونته ب: المَلَكة اللّغوية بين معياريّة النظام وتعدّد المواقف التّواصلية الوضعية الإدماجية (السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة) * أنموذجا *.

ولعّل أهمية الموضوع تبرز في وصف وتحليل المقرر التعليمي وذلك من خلال:

1/ محاولة تقليص الهوّة الموجودة بين قطبين متنافرين وهما: النظام اللّغوي والمواقف التواصلية أي إحداث توأمة وانسجام بين ضربين مختلفين.

2/ يساعد واضعي البرامج التعليمية على إدراك معظم القضايا الهامة منها: اختيار النصوص القريبة من الواقع، وتمكين المتعلمين من تطبيق القواعد النحوية كانت أوالبلاغية في مختلف المواقف التواصليّة.

3/ محاولة الكشف عن نقاط القوة ونقاط الضعف والقصورعند المتعلمين من خلال كيفية معالجة الوضعية الإدماجية والقدرة على الربط بين المعارف و المكتسبات .

4/ هذا البحث يفتح آفاقا ونوافذ بحثية أخرى.

ولتوضيح أهمية هذا الموضوع كان لابّد من طرح جملة من التساؤلات، تتضمن إشكالية البحث ومفادها:

إلى أي مدى يمكن إخراج الملكة اللّغوية من بُعدها المعياري إلى مواقف تّواصلية متعدّدة بتعدّد الأسيّقة والمقامات؟

وتتفرع عنها بعض التساؤلات منها:

1. هل تحقيق الملكة اللّغوية مرهون بنظامها؟
2. أو يعود إلى حسن استعمالها في مختلف المواقف التواصّلية؟
3. أو إلى كليهما معًا؟
4. وإلى أي مدى يمكن جعل الملكة اللّغوية قطبا أو بوصلة خاضعة لنظام معياريّ ومسايرة لمواقف تواصلية مختلفة في آن واحد؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات اقترحنا الفرضيات التالية:

1. تنازل النظام اللّغوي عن موقفه المعياري النظامي إلى محاولة مسايرة المواقف التواصلية، ويتمثل ذلك في: محاولات التيسير اللّغوي النحوي.
2. محاولة الرّقي باللّغة التواصلية إلى مصّاف النظام اللّغوي وهذا مامثلته: اللّغة الوسطى (لغة الصِّحافة مثلا).
3. الملكة اللّغوية خاضعة لنظام معياري واحد ومسايرة لمواقف تواصلية متعدّدة في آن واحد، وهذا ماتتبناه مرامي الوضعية الإدماجية.

أما فيما يخص الأسباب الداعية إلى اختيارنا لهذا الموضوع فتمثلت في:

أسباب ذاتية:

*شغفي بالموضوع وحبي له لأنّه موضوع مرن يحمل شعورا وذوقا خاصا يجعلني أطمح في الاستزادة والبحث العميق.

*كما أنّني أجده موضوعا جديرا بالدراسة لأنّه يستلزم إيجاد عوامل تحقق الملكة اللّغوية السليمة في تعليمنا الحالي باعتبارها ضرورة ملّحة.

أسباب موضوعية:

*الواقع المرير الذي تمّربه اللّغة العربية وتعاني منه منظومتنا التعليمية لأنّها تعيش انفصاما وشرخا بين السيادة والتقهقر (أي بين نظام لغوي صعب المنال وواقع منحط تمثله مختلف المواقف التواصلية).

إنّ طبيعة الموضوع تقتضي الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي لأنّه منهج يتناسب ووصف المقرر التعليمي (الوضعية الإدماجية، شعبة آداب وفلسفة) لاستخلاص دعائم ومقومات اكتساب الملكة اللّغوية الصحيحة التي تخضع لنظام اللّغة العربية، لذا عمدنا إلى محاولة تقييم إجابات المتعلمين أثناء ممارسة الوضعية الإدماجية، وتقويم مابدا لنا من ثغرات تعليمية.

و للإجابة عن الإشكالية السابقة اتّبعت الخطة التالية: حيث قسمت البحث إلى ثلاثة فصول سبقتهما مقدمة، وتلتهما خاتمة تتضمن أهم النتائج المتوصل إليها .

الفصل الأول: عنوانه" ماهية الملكة اللّغوية المعيارية النظامية "،إذ يتناول مفهوم الملكة وأنواعها، والتطرّق إلى بعض المصطلحات المقاربة لها، بالإضافة إلى عوامل فساد الملكة (اللحن وأشكاله)،وكذا عوامل تحقيقها،كما تناولنا النظام اللّغوي هيمنته وطواعيته وفي الأخير أبرزنا بعض محاولات التيسير اللّغوي النحوي .

أمّا الفصل الثاني: عنوانه " ماهية الملكة اللّغوية المتحوّلة التواصلية "، وتعرضنا فيه إلى الملكة التواصلية وأشكال التواصل، ثم تطرقنا فيه إلى بعض المصطلحات المقاربة للملكة التواصلية، وتأصيل التفكير التواصلي في الفكر العربي (البلاغة العربية،الجاحظ)،ثم تحدّثنا عن مقابلها في الفكر الغربي (التداولية)،وخصائصها وأهدافها وأنهينا هذا الفصل بالوقوف على بعض محاولات الرّقي باللّغة التواصلية (لغة الصِّحافة).

في حين جاء الفصل الثالث والأخير تطبيقيا، وقمنا فيه بتعريف الوضعية الإدماجية ماهيتها، وكيفية بنائها،إضافة إلى بيان أهدافها ومجالاتها، لننتقل بعدها إلى وصف المقرّر

التعليمي للسنة الثالثة ثانوي (شعبة آداب وفلسفة)،إذ قمنا فيه بعرض إجمالي لجميع أنشطة اللّغة العربية المقرّرة، ثم دراستها دراسة تحليلية تقييمية لها، وفي الأخير ذيّلنا بحثنا بجمع بعض الوضعيات الإدماجية وتحليلها قصد الوقوف على مدى تحصيل المتعلم للملكة اللّغوية والتّواصلية، مقترحين البدائل الكفيلة .

خاتمة : تناولنا فيها نتائج البحث .

ولمّا كانت هذه الدراسة تهتّم بجوانب كثيرة (الملكة اللّغوية، المعياريّة، التّواصلية)، فقد تعدّدت الدراسات السابقة من رسائل ماجيستير ودكتوراه، قد سبقَنا إليها العديد من الباحثين الذين لهم الفضل في رسم المعالم والتصّورات الأوليّة لبحثنا ونذكر منهم:

حفيظة تازروتي: اكتساب اللّغة العربيّة عند الطفل الجزائري رسالة دكتوراه.

محمد الأمين هراكي: أثرالمشافهة في تنمية الملكة اللّغوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (شعبة الآداب والفلسفة، واللّغات الأجنبية أنموذجا) أطروحة دكتوراه.

ميلود حمودة:دور حفظ القرآن الكريم في ترسيخ ملكة العربيّة (دراسة لأخطاء عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بأربع مدارس من متليلي نموذجا) رسالة ماجيستير في اللّغة والأدب العربي.

إيمان محمد سعيد الحلاق:المنهج التواصلي في تعليم اللّغات . اللّغة العربيّة أنموذجا . رسالة ماجيستير.

يحي علاق:أهمية السماع في اكتساب اللّغة وفي تعلمّها قبل التّمدرس، رسالة ماجيستير

وغيرها من المراجع التي تناولت هذا الموضوع والتي لاتقّل أهمية عنها.

وقد اعتمدتُ في جمع المادة العلمية على جملة من المصادر والمراجع . على سبيل التمثيل لا الحصر . ومنها: المقدمة لابن خلدون، لسان العرب لابن منظور، البيان والتبيين للجاحظ، والملكة اللّسانية في نظر ابن خلدون لمحمد عيد، الملكة اللّغوية في الفكر اللّغوي العربي للسيّد الشرقاوي، نظرية العرب في اكتساب اللّغة لعبد السلام المسّدي .....

لا يخفى على أحد منّا ، أنّ أيّ بحث علمي تعترضه الكثير من الصعوبات و لعلّ أهمها: تشعّب الموضوع وتداخله، وهذا ما أدّى إلى صعوبة السيطرة والتّحكم في تشعباته وتداخله مع حقول معرفية أخرى: كالنحو، البلاغة، التداولية، البيداغوجيا، الوظيفية إضافة إلى بعض الظروف التي صادفتني وثبّطت من إرادتي لإكمال البحث بنفس العزيمة والمتمثل في وفاة والدتي رحمها الله والذي تزامن مع ضياع الفصل الأول وهذا ما استنزف مني جهدا مضاعفا ووقتا أطول لإعادته.

كما أنّه موضوع يستدعي الكثير من الوقت والمتابعة المستمرة للوقوف على أهم حيثياته ولكن طبيعة العمل جعلتني مقيّدة به لأنّه من الصعب التوفيق بين الدراسة والعمل.

وختاما أحمد الله تعالى وأشكره على إتمام هذا العمل وهوخالص لوجهه الكريم

وأن يُكتب له القبول وأن يجزي كل من ساهم في إخراجه خير الجزاء، كما لا أنسى أن أقدم شكري واحترامي إلى الأستاذ " أحمد محمد الصغير " الذي أشرف على هذا العمل ومتابعته فبارك الله فيه وفي عمله، والشكر موصول أيضا لأعضاء لجنة المناقشة الموقّرة التي ستسهر على قراءة هذه الأطروحة وتقويمها من خلال توجيهاتهم القيّمة وإرشاداتهم السّديدة.

والله من وراء القصد وهو الهادي إلى سواء السبيل

الفصل الأول:

ماهية المَلَكَة اللّغوية المعياريّة

-النظامية-

تمهيد:

اللّغة العربيّة لغة القرآن الكريم، وهذا في حد ذاته تشريف وتعظيم لها، لأنّ اللّه عزّوجل اختارها من بين لغات الأرض ليَكُون به كلامه المعجّز، فالعرب قديمًا كانت تنطق سجيَةً وسليقة دون تَكلف، إذ مارسوا لغتهم ممارسة فطرية مبنية على المحاكاة والتقليد دون علم منهم بقواعدها وضوابطها، فكانوا حريصين أشد الحرص على هذه اللّغة خوفا من تفشي اللّحن، فكانت العرب تبعث بأبنائها للبوادي لتعلّم وأخذ اللّغة الفصيحة الخالية من اللحن، فينشأُ الطفل على فصاحة.

إنّ البادية منبع اللّغة العربية الفصيحة ومنبتها، إذ تعدّ الأسرة البيئة الأولى التي يترعرع ويَنشأ الطفل فيها، حينها يبدأ بمحاكاة أهله ومَن حَولَه من خلال تقليد أساليبهم فهي المسؤولة الأولى عن تعليم هذه اللّغة في ظل الجماعة الكُبرى ألاّ وهو" المجتمع" الذي يَخضع لقوانين مُعينة.

يُعتبر موضوع "الملَكَة "من أكثر الموضوعات التي حظيت باهتمام العلماء واللّغويين قديما وحديثا، نظرًا لأهميتها ووظيفتها في الحقل التعليمي وحاجة المُتَعَلم إليها لتحقيق تَعلُّم ناجح هادفًا بها إلى خروج هذه اللّغة(لغة المدرسة) والغوص بها إلى الّتواصل الحياتي وفقَ ما يَقْتضيه المقام والسِياق،لأنّ المُتعَلم لا يُعَدّ للمدرسة فقط، بل للحياة ، فما جَدوى تخزين المتعلم لمعارفه المدرسية والاحتفاظ بها؟ ألاستعمالها في الحقل المدرسي فقط؟.

وكيف تتحقق فصاحة المُتَعلم وهو يَعيشُ انفصامًا وشرْخًا بين فُصحى تَحكُمها المدرسة وعامية يَحكمها المجتمع؟

ومن هذا المنظور ، يقف المُتعلّم بدوره وقفةَ شكٍ وحيرة تستدعي منه إيجاد الحل المُناسب وتَجنيد مختلف معارفه وموارده لممارستها.

إنّ الواقع الراهن للّغة العربيّة واقعٌ مرير، بل يعاني الأَمّرْ، لأنّ اللّغة انقسمت بين لغتين: لُغةٌ فصحَى ولغةٌ عاميّة، فوجد المُتَعلم نفسه تائهًا بين هذه وتلك، بين قواعد نظامية شبيهة بالوعاء المُخَزن، ومواقف تواصلية تحكمها اللّغة العامية.

*فأيْنَ المُتَعلم من هذا الزَخَم المعرفي؟ وأين الجانب التطبيقي لذلك؟ وهل الملَكة تتحقق وتُنَمى بالناحية العلمية والجانب النظامي فقط؟

هذا ما سَنُحاول مُعالجته والإجابة عنه في بحثنا هذا.

وعليه، فإنّنا من خلال هذا الموقع التمهيدي سنتطرق في هذا الفصل إلى:تعريف المَلَكَة لغة واصطلاحا، ثم نقوم بتعريف بعض المفاهيم المقاربة لها، كما سنقف على بعض عوامل فساد الملكة ، لنمّر إلى عوامل تحقيقها، متطرّقين فيما بعد إلى النظام اللّغوي هيمنته وطواعيته (التقدير، التأويل، الحذف .....)، لنعرض في الأخير أهم محاولات التيسير النحوي القديمة والحديثة .

المبحث الأول: المَلَكة وأنواعها:

إذا أردنا تعريف المَلَكَة فلا نجدُ لها تعريفًا واحدًا متَّفَقًا عليه، بل لها تعاريف مختلفة وكثيرة تُبَيّن وتُوضح تعقيدها وصعوبة الإلمام بها،ولهذا سنَعرضُ البعض من تعاريفها.

أولا:الملكة لغة:

يُعرّف ابن منظور(ت 711هـ) في مُعْجَمه" لسان العرب" الملكة قائلا:"والمَلَكة: مُلْكُك والمَمْلَكَة: سلطانُ الملك في رعيته،ويُقالُ: طالت مَمْلَكَته وساءت مَمْلكَته وحَسُنَت مَمْلكته وعظُمَ ملْكه،كثُرَ ملكه **ابن سيده:** المِلْكُ والمَلْكُ والمَلكُ احتواء الشيء،والقدرة على الاستبداد به،مَلَكَهُ،يَمْلكُه مَلْكًا ومِلكًا ومُلْكًا وتَمَلُكًا،الأخيرة عن اللحياني، لم يحكمها غيره ومَلَكة ومَمْلكَة ومِمْلَكة ومَملكة: كذلك) ... (وطال مِلْكُه ومُلْكُه ومَلْكه ومَلَكَته،عن اللحيّاني أي رقه . ويُقال إنّه حسَنُ المِلْكة والمِلْكِ،عنه أيضًا وأقر بالمَلكَة والمُلُوكَة أيْ المِلك، وفي الحديث: لا يدخل الجنّة سيء المَلَكَةِ، مُتحرك أيْ الذي يُسيء صُحبة المماليك، ويُقال: فلانٌ حَسَنُ الملكة،إذا كان حَسَن الصُنْعِ إلى مَمَاليكِه، وفي الحديث: حُسْنُ المَلَكة نماء،هو من ذلك " .[1]

كما نجد الرازي (ت606هـ) في "مختار الصحاح " شرح مادة (م.ل.ك) شرحا دقيقا قال:"(ملكه)يملكه بالكسر (ملكا)بكسر الميم، وهذا الشيء (ملك) يميني، و(ملك) يميني والفتح أفصح و(ملك) المرأة تزوجها، و(المملوك)العبد، و(ملكه)الشيء (تمليكا)جعله ملكا له.

يقال: مَلَكهُ المَالَ والمُلْكَ فهو مُمَلك، قال الفرزدق في خال هشام بن عبد الملك:

وما مِثْلُه في النّاسِ إلاّ مُمَلّكًا أبُو أُمِّه حيٌّ أبوهُ يُقارِبُهْ.

(الإملاك): التزويج وقد أمْلكنا فُلانًا فلانة أيْ زوجناه إيّاها، وجِئنا به من إمْلاكِهِ ولا تَقُل: من مِلاكِه،و(مَلْكٌ) و(مَلِكٌ) مثل: فَخْذٍ وفَخِذٍ كأنّ المَلْكَ مُخَفَفٌ من مَلِكٍ،والمَلِكُ مقصورٌ من) مَالِكٍ) أومَلِيكٍ والجمْعُ (المُلُوكُ) و(الأملاَكُ) والام (المَلْكُ) (والموضع) مَمْلَكَةٌ)،و(تَمَلَكَه):

[1]– ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، مادة (م.ل.ك)، دار صادر للطباعة و النشر ، بيروت، لبنان (دط)، مج10، 1955م،ص492–493.

ملَكَهُ قَهْرًا، ويقال: في (ملْكِه) شيءٌ، وما في (مِلْكِهِ) شيءٌ،وما في مَلَكَتِهِ شيءٌ بفتحتين أي لا يَمْلِكُ شيئًا وفلانُ(حَسَنُ الملكَةِ) أيْ حَسَنُ الصنعِ إلى مماليكِهِ وفي الحديث: « لا يَدْخُل الجنة سيءُ المَلَكة » و(المَلَكُ) من) الملائكة) واحدٌ وجمعٌ،ويقال: ملائكةٌ وملائِك". [1]

والتمليك مصطلح شائع ومتداول بين الناس –اليوم– يحمل المعنى نفسه في موضوع الزواج.

كما عرّف ابن فارس (ت395هـ) المَلَكة في معجمه مقاييس اللّغة حيث:" قال الميم واللاّم والكاف أصلٌ صحيح يدل على قوة في الشيء وصحة، ويقال: أملكُ عجينة، قوى عجنه وشده وملكت الشيء: قوته..... ثم ما ملك من مال،والمملوك: العبد،وفلان حسن الملكة: أي حسن الصنع إلى مماليكه". [2]

أما في المعجم الوسيط فقد ظهرت مادة (م.ل.ك) على الشكل التالي:

" ملك الشيء ملكًا: حازه وانفرد بالتصرف فيه،فهو مالكٌ.....(الملكة) صفة راسخةٌ في النفس أو استعدادٌ عقلي خاص لتناول أعمال معينة بحذق ومهارة،مثل الملكة العددية والملكة اللغوية."[3] ، وهذا معناه أنّ المَلكَة هي نوع من الاستعداد النفسي والعقلي الذي يتطلب الدقة والحذق والإتقان.

نخلص ممّا سبق ، أنّ مادّة (م. ل.ك) من أوسع المواد، نظرًا لما تحمله من معانٍ متعدّدة ومرادفات كثيرة، فعلى الرغم من أنّ لكل معجم شرحه الخاص به لمادة (م.ل.ك) إلاّ أنّها تصّب في حقل دلالي واحد وهو الامتلاك والقدرة والسيطرة وحسن التّصرف .

ثانيا : المَلكَة اصطلاحا:(La faculté)

[1] – الرازي محمد بن أبي بكر، مختار الصحاح، مادة (م.ل.ك) باب الميم، مكتبة لبنان، بيروت، (دط)، 1986.

[2]– أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللّغة، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر و الطباعة، (دط)، 1399–1979، ص352.

[3]– إبراهيم مصطفى و آخرون ، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004، ص886.

يعدّ موضوع الملكة من أهم الموضوعات التي مازالت تفرض نفسها في ساحة الدّرس اللّغوي، لذا تعدّدت الآراء واختلفت وجهات النّظر بين العلماء، وهذا ما أدى بالتالي إلى تباين التعريفات.

نستهل تعريف مصطلح المَلَكة في الفكر اليوناني –باعتباره أقدم التعريفات–بعد وروده أولا في كتاب (الطبيعة) لأرسطو طاليس والذي ترجمه إسحاق بن حنين ثم كتابه (المقولات)، والذي جاء فيهما ذكرلاسم الملكة الدال على: "حملُ الأشياء التي هي أطْولُ زمانًا في الثبوت، وأعسَرُ حركةً، فإنهم لا يقولون فيمن كان غير متمسك بالعلم تمسك يعتد به أنّ له ملكة."[1]

من خلال هذا التعريف نستشّف أنّ الملكة هي صفة تتميز بالثبات وبطء الحركة، إذ ربطوا العلم بالملكة وجعلوه شرطا أساسيا لتكوينها.

كما نجد الفارابي (ت339هـ) يقول في حروفه: "والإنسان إذا خلا من أوّل ما يُفْطَرُ ينهض ويتحرك نحو الشيء الذي تكون حركته إليه أسهل عليه بالفطرة، وعلى النوع الذي تكون به حركته أسهل عليه، فتنهض نفسه إلى أن يعلم أو يفكر أو يتصور أو يتخيل أو يتعقل كل ما كان له استعداده له بالفطرة أشد وأكثر– فإنّ هذا هو الأسهل عليه –ويُحرِكُ جسمه وأعضاءه إلى حيث تحرُكُه وعلى النوع الذي استعداده بالفطرة له أشّد وأكثر وأكمل –فإنّ هذا أيضا هو الأسهل عليه –وأوّل ما يفعل شيئًا من ذلك يفعل بقوة فيه بالفطرة وبملكة طبيعية،لا باعتياد له سابق قبل ذلك ولا بصناعة، وإذا كرّر فعل شيء من نوع واحد مرات كثيرة حدثت له ملكة اعتيادية، إمّا خلقية أو صناعية" [2] .

[1]– السيد الشرقاوي، الملكة اللغوية في الفكر اللّغوي العربي، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2002 ص32

[2]– الفارابي أبو نصر محمد، الحروف، تح: محسن مهدي، دار المشرق، بيروت، لبنان، (د ط)، 1970، ص140.

إنّ المدقّق في هذا التعريف يجد أنّ الفارابي ربط الملَكة بالفطرة الإنسانية التي تَحدثُ بتكرار الأفعال لمرات عديدة ضمن تعاقب وتتابع، ومنه قسّم الملكة إلى قسمين:ملكة خلقية وأخرى صناعية.

ومنها أيضا مصطلح العادة الذي عبر به إخوان الصفا عن الملكة، حين قالوا:

".....واعلم أنّ العادات الجارية بالمداومة على البحث عنها والدرس لها والمذاكرة فيها يُقوي الحذق بها والرسوخ فيها، وهكذا المداومة على استعمال الصنائع والتدريب فيها يُقوِي الحذق بها والأستاذية فيها". [1]

فالملاحظ أنّ إخوان الصفا قام تركيزهم على تحديد الدعائم التي تقوي هذه العادة والمتمثلة في: أخذ العلوم أولا ثم تعلم الصنائع واستعمالها لترتقي هذه العادة وتصبح شبه مستقرة لاشعورية، عن طريق التدريب والمران للوصول بها إلى المهارة.

وقد عرّفها ابن جني(ت 392ه) في خصائصه بقوله:"..و لأنهم ليست لهم أصول يواجهونها، ولا قوانين يعتصمون بها، وإنما تهجم بهم طباعهم على ماينطقون." [2]

يظهر من خلال ما قدّمه ابن جني أنّ الملكة تعني الطبع والسليقَة، حيث أن الملكة لا تحكمها قوانين وضوابط محفوظة، بل تنطق هجومًا كما عبر عنه بهذا المصطلح لأنّها لا تستدعي منه وقتا لمراجعة هذه الضوابط والأحكام.

كما حدّها الشريف الجرجاني(ت 816ه) في كتابه التعريفات بقوله: " هي صفةٌ راسخة في النفس، وتحقيقه، أنّه تحصل للنفس هيئة، بسبب فعل من الأفعال، لا يقال لتلك الهيئة كيفية

[1]– إخوان الصفا، رسائل إخوان الصفا وخلان الوفاء، بيروت للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، (دط)، ج4، 1983، ص32.

[2]– ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، دط، ج1، 1952، ص273.

نفسانية وتسمى حالة، مادامت سريعة الزوال فإذا ما تكرّرت ومارستها النفس حتى رسخت تلك الكيفية وصارت بطيئة الزوال، فتصير ملكة، وبالقياس إلى ذلك عادةً وخلقًا".[1]

إنّ المتّأمل في هذا التعريف يجد أنّ الجرجاني أشار إلى أن الملَكة تُبنى بفعل التكرار والممارسة الدائمين إلى أن تصير حالة مستقرة وراسخة في نفس الإنسان، فتتحّول بذلك الملكة إلى عادة وخلق.

ثالثا:الملكة اللّغوية بين الفكر العربي والغربي:

تباينت تعريفات علماء العربية والدراسات الغربية إزاء مصطلح الملكة، ولعل السّر في ذلك يكمن في اختلاف وجهات نظر الباحثين والدارسين حول دلالة المصطلح والتسمية الأنسب لها، المبنية وفقا لتخصصاتهم .

أ– في الفكر العربي القديم:

لقد اهتّم بعض اللّغويين والفلاسفة العرب بموضوع الملكة، وأولَوه عناية بالغة، ولعلّ أبرزهم:

1–ابن خلدون:

ويعتبرمن الأوائل الذين وضعوا تصوّرا شاملا للمَلكَة، من خلال التعرّض لها في مواطن عديدة في مقدمته، إذ نجده تحدّث عن اللّغات وملكاتها بقوله:"اعلم أنّ اللّغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني، وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنّما هو بالنظر إلى التراكيب فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصده للسامع وهذا هو معنى البلاغة، والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال لأنّ

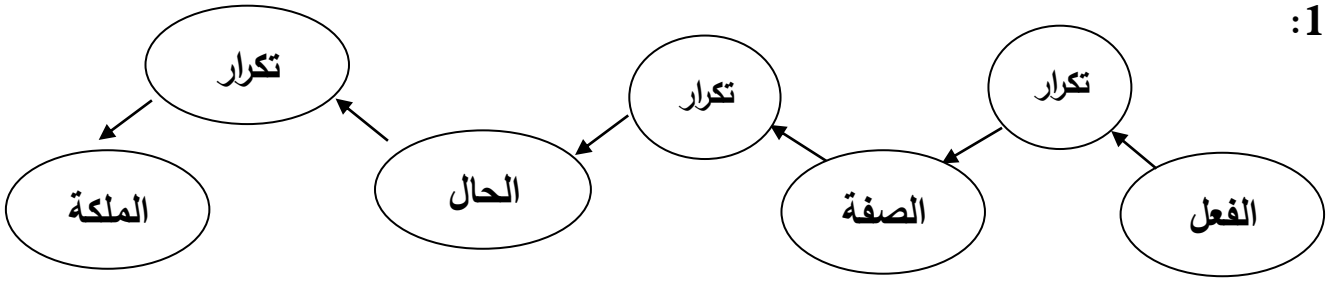
[1]– الجرجاني علي بن محمد السيد الشريف، كتاب التعريفات، تح: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة القاهرة، مصر (دط)، 2004، ص193.

الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة، ثم تكرّرفتكون حالا، ومعنى الحال أنّها صفةغير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة"[1].

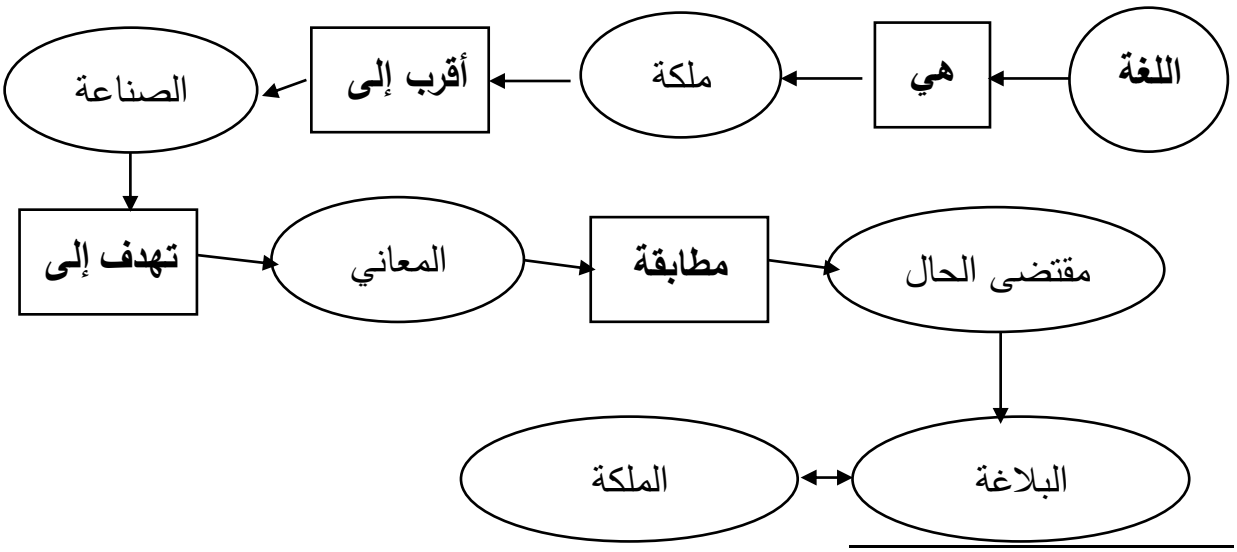
حيث اعتبر ابن خلدون اللّغة ملكة أقرب إلى الصناعة، تهدف للوصول إلى المعاني الصحيحة الملائمة للسياق، بالنظر إلى العلاقة الموجودة بين اللفظ والمعنى، وهنا يتجسّد مفهوم اللّغة،أي النظر إلى اللّغة كوحدة تركيبية تشكل الدلالة المطلوبة، لا مجرد النظر إلى المفردات كوحدة مستقلة بمعزل عن السياق حينها نقول أنّ المتكلم بلغ الغاية أي توصل إلى معنى البلاغة وكَوّن ملَكة .

ممّا تقدّم يتضح أنّ الملَكة ليست تلك الصفة الراسخة في الذهن فحسب، بل هي ذلك الحدث والفعل الإجرائي، وهذا ما يمثّله المخطط التالي:

م 1:



م2



[1]– ابن خلدون عبد الرحمن، المقدمة، تح: عبد الله محمد درويش، دار البلخي، دمشق، سوريا، ط1، ج 2، 2004، ص378،

كما نجده أيضا حدّد الفرق بين صناعة اللّغة العربية ومَلكَة اللّغة كونه يرى أنّ:"صناعة العربية إنّما هي معرفة قوانين هذه المَلَكة ومقاييسها الخاصة، فهو علم بكيفية لا نفس كيفية، فليست نفس الملكة، وإنّما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما ولا يحكمها عملا".[1]

فهو يرى أنّ الملكة(المعرفة التطبيقية العملية) تختلف عن قوانين الملكة (المعرفة النظرية العلمية)،وجسّد هذه الفكرة بمثال حسي متمثّل في:".....مثل أن يقول بصير بالخياطة غير محكم لملكتها (....)هي أن يدخل الخيط في خرت الإبرة، ثم يغرزها في لفقى الثوب (....)، ثم يتمادى على ذلك إلى آخر العمل(....)، وهو إذا طُولب أن يعمل ذلك بيده لا يحكم منه شيئا".[2]

وفي هذا إشارة إلى أنّه ملك المعرفة النظرية العلمية وتمكّن من ضوابطها وقوانينها ولكنّه لم يستطع تطبيق هذه القوانين في ميدانه، وهذا ما يشبه مثلا(البَنَاء والمهندس) فالمهندس بدوره درس الهندسة وتمكّن من أحكامها وقوانينها واحتوى تخصّصه معرفة نظرية بينما في المقابل نجد الَبّناء تمكّن من مهنته وتحكّم فيها تَحكُما تطبيقيا.

من خلال ما سبق يظهر جليا أنّ المقصود ب:علم بكيفية هو علم بقوانين وضوابط اللّغة العربية والتّمكن منها تمكُنا نظريا، بينما نفس كيفية هو التمكّن وإجادة اللّغة العربية استعمالا في حين القواعد والضوابط موجودة ولكن ضمنيا تفتقد للمصطلح المناسب أو القانون.

وفي المقام نفسه وضّح الفرق بين المَلَكة والطَبع، حيث قال:"..ولذلك يظن كثير من المغفلين ممن لم يعرف شأن الملكات أنّ الصواب للعرب في لغتهم إعرابا وبلاغة أمر

[1]– ابن خلدون، المقدمة، ص385.

[2]– المصدر نفسه، ص نفسها.

طبيعي ويقول: "كانت العرب تنطق بالطبع وليس كذلك، وإنّما هي ملكة لسانية في نظم الكلام تمكّنت ورسخت فظهرت في بادىء الرأي أنها جِبلة وطَبع".[1]

فالقصد من كلامه أنّ العرب كانت تتحدّث العربيّة طبعا لأنّ الطبع صفة غير شعورية، بينما الملَكة قبل اكتسابها تكون شعورية أمّا بعد اكتسابها فإنّها تصبح غير شعورية ضمنية، وفي هذه الحالة يمكن القول أنّ الملَكة تقتضي الطبع، لأنّ اكتساب اللّغة يتّم عن طريق السماع المتكرر في البيئة الاجتماعية الخاصة به، حيث:"..يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم..ولايزال سماعه يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة يكون كأحدهم.هكذا تصيرت الألسن واللّغات من جيل إلى جيل وتعلّمها العجم والأطفال.وهذا هو معنى ما تقوله العامة من أن اللّغة للعرب بالطبع أي بالملكة الأولى التي أخذت عنهم ولم يأخذوها عن غيرهم"[2]،إذ لا تترسخ هذه الملكات اللّسانية إلا بالسماع المتكرر ومن ثمّ التقليد والمران .

وكحوصلة لما سبق ذكره، يمكن القول أنّ الملكة هي تلك الصفة الراسخة في ذهن كل من:النحوي أو اللّغوي، المهندس أو الخياط ..... المكتسبة بصفة تدريجية عن طريق التدريب والممارسة والتكرار إلى أن تصبح ملكة طبيعية فطرية، فهي المعيار الحقيقي الذيُ يميز بين الصواب والخطأ سواء أكان مشافهة أو كتابة وهذا ما نمثّل له بالمرحلة العمرية الأولى للمتعلم (الابتدائي)، إذ يكون المتعلم فيها يتحدث طبعا انطلاقا من معجمه الخاص الذي كوّنه في مجتمعه وبين أهله، أما بعد ذلك تأتي مرحلة التلقين والتعلّم فبعد التدريب والممارسة والدُربة وبصفة تدريجية يكتسب الملَكة، فالملكة الطبيعية تُؤَسس للملَكة الصناعية فهذه الأخيرة شرط وأساس لقيام الأولى (الطبيعية) فتصبح صفة غير شعورية.

كما يجدر التنويه إلى العماد الرئيس الذي أعدهّ ابن خلدون عاملا ضروريا لتكوين الملكة ألا وهو التكرار لكلام العرب (المنوال)، هذا المصطلح الذي يعرف اليوم بالأسلوب ،إذ عرّفه

[1]- ابن خلدون ، المقدمة ، ص 385.

[2]– المصدر نفسه ، ص344

على النحو التالي فقال:" فاعلم أنّه عبارة عن المنوال الذي ينسج فيه التراكيب أو القالب الذي تفرغ فيه، ولا يرجع إلى الكلام باعتبار إفادته أصل المعنى من خواص التركيب الذي هو وظيفة الإعراب ولا باعتبار إفادته كمال المعنى من خواص التركيب الذي وظيفته البلاغة والبيان، ولا باعتبار الوزن كما تستعمله العرب فيه، الذي وظيفته العروض، وإنّما يرجع إلى صورة ذهنية للتراكيب المنتظمة عليه باعتبار انطباقها على تراكيب خاصة".[1]

فالأسلوب يعني القالب والصورة الذهنية التي توضع فيها مجمل التراكيب اللّغوية، كما نجد من المحدثين من وافقه الرأي أمثال أحمد الشايب، إذ قال:" الأسلوب في الأصل صورة ذهنية تتملأ بها النفس وتطبع الذوق من الدراسة...، وعلى مثال هذه الصورة الذهنية تتألف لا العبارات الظاهرة التي اعتدنا أن نسميها أسلوب لأنها دليلة، وناحيته الناطقة الفصيحة ".[2]

فالمتعلم بدوره ينتج على منوال معيّن فهو تقليد لأسلوب بحّد ذاته، كون القالب موجود في الذهن بشكل منظّم (التركيب) يحتاج فقط إلى موضوع ليكيّف أفكاره وينظّمها وفق القالب، إضافة إلى أنّ الأسلوب يختلف باختلاف وتنّوع الموضوعات،إذ لكل فن من فنون العربية (شعر، نثر، قصة، مسرحية ...) أسلوبه الخاص به أي قالبه المُميّز له عن بقية الأساليب الأخرى.

ب–في الفكر الغربي:

1– ابن خلدون، المقدمة، ص674.

[2]حميد آدم ثويني، فن الأسلوب دراسة وتطبيق عبر العصور الأدبية، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص18

ممّا لا شك فيه أنّ موضوع الملكة من الموضوعات التي حاولت الخروج من التنظير العربي القديم لتواكب التنظير الحديث مع نشوء اللسانيات الحديثة، فاهتم بها الكثير من الباحثين الغربيين وعلى رأسهم:

1–فرديناند دي سوسور(F.de Saussure)(ت1913م):

إنّ اللساني السويسري سوسور قدّم مفهومه للملكة اللّغوية من خلال إظهاره الفرق بين اللسان واللّغة والكلام، حيث قال:"ولكن ما اللغة langue؟ ينبغي أن نميز بينها وبين اللسان البشري (langage)، فاللغة جزء محدد من اللسان، مع أنّه جزء جوهري –لاشك–اللّغة نتاج اجتماعي لملكة اللسان ومجموعة من التقاليد الضرورية التي تبناها مجتمع ما ليساعد أفراده على ممارسة هذه الملكة ".[1]

ويعني هذا أنّ اللّغة جزء أساسي من اللسان إذ ربطه بمصطلح الملّكة، وأقرّ أنّ اللّغة ظاهرة إنسانية وتواضع اجتماعي، في حين رأى أن الكلام هو:"فعل فردي وثانوي وعرضي لدرجة ما "[2]، وهذا ما يؤكد أنّ الكلام هو الممارسة الفعلية لنظام اللّغة.

كما تناول في موضع آخر الفرق بين اللسان واللّغة، فقال:" اللسان متعدّد الجوانب، غير متجانس (...)لا يمكن أن يصنف (..)أما اللّغة فعلى النقيض من ذلك، لها كيان موحد قائم بذاته، فهي تخضع للتصنيف وتمثل المركز الأول بين عناصر اللسان (...)وقد يعترض المرء على مبدأ التصنيف فيقول: لما كان (اللسان)يعتمد على (الملكة الطبيعية)، في حين أنّ (اللغة) هي شيء مكتسب تقليدي، كان ينبغي إذن ألا تكون (اللّغة)في المنزلة الأولى بل يجب أن تخضع (للملكة الفطرية)".[3]

1–فرديناند دي سوسور، علم اللّغة العام، تر: يوئيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية للصحافة والنشر، بغداد، العراق، (دط)، 1985، ص27

[2]– السيد الشرقاوي، الملكة اللّغوية في الفكر اللغوي العربي، ص 11.

[3]– فرديناند دي سو سور، علم اللّغة العام، ص28

وبهذا يتضّح أنّ اللسان هو التواضع الاجتماعي والنِتاج الذي يضعه المجتمع والذي يختلف من مجتمع لآخر كأن نقول:اللسان العربي، الانجليزي .....، واللّغة هي الصفة المكتسبة من المجتمع في حين أنّ الكلام هو التأدية والممارسة الفعلية للسان.

من خلال ما تقدّم نتوصل إلى أنّ الملكة عند سوسير هي: القدرة الموجودة عند الإنسان والتي تمكنّه من استعمال هذه اللّغة، فهي أمر فطري في الإنسان يولد معه ثم يتطور تدريجيا .

وهذا ما يؤكده في قوله:"الشيء الطبيعي عند الإنسان ليس اللسان الشفوي بل ملكة إنشاء اللّغة، أي نظام من الإشارات المتميزة بأفكار متميزة."[1]، فملكة إنشاء اللّغة (الفطرية) هي أمر غريزي لا مكتسبة كاللسان الشفوي وهذا ما يميّز الإنسان عن الحيوان.

2- نعوم تشومسكي (NOAM TCHOMSKY)(ت1928م):

يرى تشومسكي أنّ الملكة اللّغوية هي:"مجموعة القواعد المحدودة التي يستطيع المرء أن ينتج من خلالها عددا غير محدود من الجمل."[2]،إذ تعتمد الملكة على قواعد باطنية مضبوطة يستند المتعلم إليها لينتج عددا لامتناه من الجمل والعبارات السليمة الصحيحة لغويا، وهذا ما أكدّه من خلال ما أبرزه من فروقات موجودة بين الكفاية اللّغوية والآداء الكلامي، فالكفاية اللّغوية عنده:"هي معرفة الإنسان الضمنية بقواعد اللّغة التي تقود عملية التكلم بها و بالإمكان التمييز بين المعرفة باللّغة من جهة، وبين استعمال اللّغة الذي يسمى بالأداء الكلامي(Performance) من جهة أخرى، فالأداء الكلامي هو الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين وفي الأداء الكلامي يعود متكلّم اللّغة بصورة طبيعية إلى القواعد

[1]– فرديناند دي سوسور، علم اللغة العام، ص28.

[2]– نعوم تشومسكي، البنى النحوية، تر: يوئيل يوسف عزيز، مراجعة: مجيد ماشطة، سلسلة المائة كتاب، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، العراق، ط1، 1987، ص05

الكامنة ضمن كفايته اللّغوية، كما استعمل اللّغة في مختلف ظروف التكلم، فالكفاية اللّغوية بالتالي هي التي تقود عملية الأداء الكلامي".[1]

وعليه، يمكن القول أنّ الكفاية اللّغوية هي تلك القواعد الباطنية الضمنية الموجودة في ذاكرة الإنسان، بينما الأداء الكلامي هو الاستعمال الفعلي لتلك القواعد، حيث اعتبر القدرة على الإنتاج: "..بمثابة ملكة لا شعورية تجسّد العملية الآنية التي يؤديها متكلم اللّغة بهدف صياغة جملة، وذلك طبقا لتنظيم القواعد الضمنية".[2]

يتضّح مما سبق ، أنّ الملَكة تقاس بقدرة المتعلم على الإنتاج الصحيح والاستعمال السليم للّغة استعمالا متجددا، انطلاقا من عدد محدود من القواعد الضمنية الموجودة في ذهن المتعلم – إمّا على المستوى الشفهي أو الكتابي –أي مقدرته على إنتاج كلام لم يسبق أن قيل أو سُمع من قبل وهذا ما يُعرف بالإبداعية.

إنّ النظرية التوليدية التحويلية التي جاء بها تشومسكي عرفت انتشارا واسعا بين المدارس اللّغوية وبوّأتها المكانة العالية بينهم، لتميّزها بالنظرة التجديدية التي تمّت على المستوى الفكري والمنهجي، إذ بات الدرس اللّغوي قائما على التحليل والتفسير ودراسة بنية اللّغة داخليا وخارجيا ، إذ يُعدّ التحويل:"وسيلة للوصف والتحليل والتفسير وأنّ عمليات التحويل تقلب البنيات إلى بنيات ظاهرة دون أن تمسّ بالتحويل أي التأويل الدلالي والتفسير الدلالي الذي يجري في مستوى البِنيات العميقة " .[3]

لذا اهتم تشومسكي بالبنية العميقة على حساب السطحية،لأنّ نظريته تقوم على الجانب العقلي للّغة، فاللغة جانبان: سطحي وعميق .

---

[1]– ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1986، ص33.

[2]– المرجع نفسه ، ص نفسها .

[3]– رابح بومعزة، نظرية النحو العربي ورؤيتها لتحليل البنى اللغوية، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص45.

إنّ البنية السطحية:"...تخص الشكل الصوتي للكلمة، بينما تقدم البنية العميقة التأويل الدلالي والقوانين التي توضح العلاقة بين بنيتي السطح والعمق في الجمل تسّمى التحويلات النحوية " .[1]

أي أنّ اللّغة التي ننطقها تسبقها عمليات عقلية عميقة، فالشكل الصوتي عنده هو الأداء الكلامي،أمّا الكفاية اللّغوية هي البنية العميقة التي تقدم تفسيرا للجانب الدلالي ،حيث أنّ العلاقة بين البِنيتين السطحية والعميقة تسّمى تحويلا.

كما نجد المفهوم نفسه عند الدكتور ميشال زكريا، إذ قال:" البنية السطحية أي البنية الظاهرة عبر تتابع الكلام الذي يتلفظ به المتكلم، والبنية العميقة أي القواعد التي أوجدت هذا التتابع ....والبنية العميقة هذه بنية ضمنية تتمثل في ذهن الإنسان المتكلم المستمع فهي بالتالي حقيقة عقلية قائمة يعكسها التتابع الكلامي المنطوق الذي يكون البنية السطحية،ومن هنا ترتبط البنية العميقة بالدلالات اللّغوية...في حين أنّ البنية السطحية ترتبط بالأصوات اللّغوية المتتابعة ويتّم تحديد تفسير الجمل الصوتي عبرها ".[2]

فالبنية العميقة الضمنية أسبق من البنية السطحية،حيث تتمثّل البنية العميقة في جملة القواعد والتحويلات الموجودة في الذهن أمّا البنية السطحية فتُمثّل الجانب المنطوق أو المكتوب من الكلام الخاضع للعمليات العقلية التي تتّم أولا على مستوى البنية العميقة.

إنّ المتأمل في دراسة النظرية التوليدية التحويلية يجد أنّها أفكار مبنية على أصول عربية جرجانية "نظرية النظم "،إذ تفطّن الجرجاني في دراسته للّغة إلى مفهوم البنية السطحية والعميقة حيث:"نجده قد سبق تشومسكي إلى تحديد الفروق الدقيقة بين العميق وغير العميق من عناصر الجمل حين فرّق بين النظم والترتيب والبناء والتعليق، فجعل النظم للمعاني في النفس وهو تماما البنية العميقة عند تشومسكي، أمّا البناء فهو البنية السطحية الحاصلة بعد

[1]– محمود سليمان ياقوت، قضايا التقدير النحوي بين القدماء والمحدثين، دار المعارف، مصر، د.ط، د.ت، ص179.

[2]–ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، ص163.

التركيب بواسطة الكلمات، كما أنّ التعليق هو الجانب الدلالي من هذه الكلمات التي في السياق."[1]

وهذا معناه أنّ النَظم هو البنية العميقة والبناء يمثّل البنية السطحية عند تشومسكي أما التعليق فهو العلاقة الجامعة بين البنيتين(السطحية و العميقة).

كما تنبّه الجرجاني إلى أسبقية البنية العميقة للبنية السطحية،حين قال: "و إذا كان لا يكون في الكلم نظم ولا ترتيب، إلا بأن يصنع بها هذا الصنيع ونحوه، وكان ذلك ممّا لا يرجع منه إلى اللفظ شيء،وممّا لا يتصور أن يكون فيه ومن صفته، بان لك أنّ الأمر على ما قلناه من أنّ اللفظ تبع للمعنى في النظم، وأنّ الكلم يترتب في النطق حسب ترتيب معانيه في النفس وأنّها لو خلت من معانيها حتى تتجرد أصواتا وأصداء حروف....لما وقع في ضمير ولا هجس في خاطر أنّه يجب فيها ترتيب ونظم، وأن يجعل لها أمكنة ومنازل وأنّه يجب النطق بهذه قبل النطق بتلك".[2]

ليس المقصود بالنظم ضمّ الألفاظ بعضها ببعض وتواليها حسب ما يقتضيه علم النحو، إنّما المقصود أنّ النظم هو نظم المعاني الموجودة في النفس أولا والتي تنعكس على نظم الألفاظ لاحقا وتعليقها ببعضها البعض لأداء هذه المعاني في صوت يليق بها،إذ تعتبر الألفاظ أوعية المعاني وهذا ما أكده الجرجاني في قوله:"ليس الغرض بالنظم أن توالت ألفاظها في النطق بل أن تناسقت دلالتها وتلاقت معانيها على الوجه الذي اقتضاه العقل..وأما ترتب المعاني في النفس فهو إذن نظم يعتبر فيه حال المنظوم بعضه مع بعض ليس هو النظام الذي معناه ضم الشيء كيفما جاء واتفق".[3]

---

[1]– تمام حسان، تعليم النحويين "النظرية والتطبيق"، مجلة المناهل، 1974، ص114.

[2]- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تر: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط5، 2004 ص5655.

[3]– المصدر نفسه، ص 124 .

المبحث الثاني:المصطلحات المقاربة للملكة(الكفاءة ، القدرة، المهارة، الأداء...)

إنّ مصطلح الملَكة مصطلح شائك امتدت أطرافه حتى المجال التربوي لوجود عدّة مفاهيم تتداخل فيما بينها، إذ لا يخفى على أحد منّا أنّ هذه الأخيرة تعدّ من أهم المفاهيم في الحقل التعليمي، لذا سنحاول الوقوف على بعض الحدود الفاصلة بينهم للتّعرف على ماهية كل منها:

1-الكفاءة (la compétence):

يعدّ مصطلح الكفاءة من أهم المصطلحات في المجال التربوي وأكثره تداولا، لذا يستوجب منا تأصيله من خلال الرجوع إلى موروثنا العربي.

تعريف الكفاءة :

أ-لغة:

وقد ورد في لسان العرب لابن منظور معنى الكفاءة بقوله:"...حيث ذكر قول حسان بن ثابت:"وروح القدس ليس لها كفاء، أي:جبريل عليه السلام، ليس له نظير ولامثيل،والكفيء:النظير،وكذلك الكفء،والمصدر:الكفاءة، والكفاءة:النظير والمساوي:يقول تعالى(**لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ (3) وَلَمْ يَكُن لَّهُ كُفُوًا أَحَدٌ (4)) الإخلاص**

ويقال:كفأت القدر وغيرها:إذا كببتها لتفرغ مافيها، الكفاة: الخدم الذين يقومون بالخدمة، جمع كاف وكفى الرجل كفاية، فهو كاف، إذا قام بالأمر".[1]

أمّا في القاموس المنهل تعني:"الجدارة والأهلية". [2]

إنّ الكفاءة صفة يتمتّع بها المُنفرد الذي لا مثيل ولا مساوٍ له،فهي تعني في مفهومها العام: المماثلة.

[1]– ابن منظور، لسان العرب، مج5، ص269.

[2]– سهيل إدريس جبور عبد النور، قاموس المنهل فرنسي عربي، دار الآداب، بيروت، لبنان، ط1، 1999 ص276.

ب / اصطلاحا:

عرّفها حاجي فريد بأنّها: "حسن الأداء أو الفعل،أي القدرة على إدماج وتجنيد وتحويل مجموعة موارد ومعارف،معلومات،مهارات تفكير في سياق ما، لمواجهة مختلف المشاكل أي إنجاز عمل".[1]

يظهر من خلال تعريفه أنّ الكفاءة مرتبطة بالأداء وقدرة المتعلم على تجنيد مختلف المعارف والمهارات لاستغلالها وتوظيفها في عدّة نشاطات ومهمّات تواجهه في حياته اليومية.

كما يرى لوي دينو (**Luis D hainaut**) أنّ الكفاءة:"مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية،ومن المهارات المعرفية، والنفسية الحسّ الحركية،التي تمُكّن من ممارسة دور وظيفة،نشاط، مهمّة، عمل معقد على أكمل وجه ".[2]

بينما حدّها كريه فليب (**Philip Carre**) بقوله:"سلوك يتطلب قليلا من المعارفوكثيرًا من المهارات". [3]

ممّا تقدّم يتضّح أنّ الكفاءة تتطلب الإنجاز والإجراء، وقدرة المتعلّم على تحويل معارفه البسيطة القليلة إلى مهارات تُمكنّه من مواجهة مشكلة من المشكلات العويصة .

إنّ المدقّق في هذا التعريف يجده يشبه إلى حد كبير تعريف بيار جيلي(Pierre Gillet) من حيث تركيزه على تحويل المعارف والمعلومات إلى سلوكات وإجراءات بقوله:"نظام من المعارف المفاهيمية (الذهنية والمهارية والعملية) التي تنتظم في خطاطات إجرائية تمكن في

[1]– حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر، الجزائر، دط، 2005، ص18.

[2]– لخضر زروق، دليل المصطلح التربوي الوظيفي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2003، ص43

[3]– بوعلاق محمد، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب للنشر والتوزيع، البليدة، ط4، 2004، ص22

إطار فئة من الوضعيات من التّعرف على المهمّة – الإشكالية وحلّها بنشاط وفاعلية ".[1]، لأنّ الفاعلية مؤشرٌ على مدى تحقق القدرة الأدائية في وضعية من الوضعيات المنجزة.

في حين تطرّق هني إلى مفهوم الكفاءة في مجال الحقل التربوي الذي يحدّها بقوله: " هي الكفاءة التي تجعل المُتعلمين قادرين على الاستخدام الناجح لمجموعة منْدَمجة من القدرات والمعارف والمهارات والخبرات والسلوكات،لمواجهة وضعية (إشكالية) جديدة غير مألوفة " .[2]

وكتعقيب على ما سبق يمكن القول ،أنّ كل التعريفات السابقة للكفاءة هي تعريفات تصُب في مفهوم واحد وهو:أنّ الكفاءة تعتمد على تجنيد وتسخير كل الموارد اللاّزمة من: معارف معلومات، قدرات، مهارات،سلوكات، خبرات ....لتندمج فيما بينها بغية استثمارها في وضعيات متعدّدة، قصد حلّها وإنجازها دون أن ننسى إمكانية المتعلم وقدرته على التكيّف ومواجهة أيّة وضعية جديدة معقدة، فالكفاءة لا تظهر وتُكتشف ضمن وضعية واحدة ذات نمط واحد، بل تتعداها إلى وضعيات مختلفة ومتنوعة .

كما تجدر بنا الإشارة والتنويه إلى الفرق الكامن بين الكفاءة والكفاية، فهما مفهومان متداخلان فيما بينهما، وجب علينا وضع حدود فاصلة لإبراز العلاقة وأوجه التداخل بينهما

أمّا الكفاية:

أ– **لغة:** وردت الكفاية في لسان العرب لابن منظور:" من كفى،يكفي،إذا قام بالأمر،ففي الحديث الشريف، (من قرأ الآيتين من آخر سورة البقرة في ليلة كفتاه..)،أي أغنتاه عن قيام اللّيل".[3]

[1]– محمد الدريج، التدريس الهادف مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية، قصر الكتاب، البليدة، دط، 2000، ص295.

[2]–خير الدين هني ، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان ،الجزائر ،ط1، 2005، ص55..

[3]– ابن منظور ، لسان العرب ، مج 5 ، ص 269.

كما جاء في المعجم الوسيط على النحو التالي:" نقول كفاه الشيء يكفي كفاية:استغنى به عن غيره فهو كافٍ، وهي كلمة ذات أصل لاتيني وتعني العلاقة، وتقابلها في الفرنسية(**Competence**) وظهرت سنة1968 في اللّغات الأوروبية بمعانٍ مختلفة."[1]

ب–**اصطلاحًا:**

ويرى مرعي أنّ الكفاية هي:" القدرة على عمل الشيء أو إحداث نتاجٍ متوقع، بمعنى قدرة يستخدمها الفرد بغية تحقيق نتاجٍ مرغوب في في ميدانٍ ما "[2]، أي أنّها مجموعة المعارف والمهارات والسلوكات المدمجة، التي يقوم المتعلم بتوظيفها لمعالجة مشكلة ما وحلّها في وضعية من الوضعيات.

والمفهوم نفسه وجدناه عند التومي، إذ عرّفها ب:" أنّها عبارة عن مجموعة من الموارد الذاتية (معارف،مهارات،قدرات،سلوكات،استراتيجيات، تقويمات) والتي تنتظم في شكل بناء مركّب (نسق)، يُتيح القدرة على تعبئتها ودمجها وتحويلها في وضعيات محدّدة، وفي وقت مناسب إلى إنجاز ملائم".[3]

نخلص ممّا سبق أنّ الكفاءة والكفاية وجهان لعملة واحدة، لتقارب الدلالة بينهما،إلاّ أنّ الفرق قائم، حيث تمّ استعمال مصطلح الكفاية عند البعض:" للتعبير عن مجموعة من المعارف والمهارات، والسلوكات .....بالنسبة للبعض الآخر ترتبط الكفاية بالمهنة وليس بتربية الأطفال،أما آخرون حديثو العهد فيرون أنّ الوضعية هي مجال ممارسة الكفاية وتنميتها تدريجيا".[4]

وتعني الكفاية تلك الممارسة الفعلية لمختلف الوضعيات القابلة للملاحظة والقياس (مثلا: درس الحِجاج تمثّله:–قدرة المتعلم على توظيف الحجاج في منتوجه–)، كما أنّها تمثّل

---

[1]– إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، ج1، ص10.

[2]– مرعي توفيق، الكفايات التعليمية في ضوء النظم، دار الفرقان للنشر، عمان، الأردن، ط1، 1983، ص21

[3]– التومي عبد الرحمان، الكفايات، مقاربة نسقية، دار الهلال، جدة، المغرب، ط3، 2005، ص36.

[4]– المملكة المغربية، دليل المقاربة بالكفايات، مكتبة المدارس، دار البيضاء، المغرب، دط، 2009، ص19

تلك المعارف والإجراءات والقدرات التي تمكن المتعلم من أداء مهامه فإذا تفوّق في أدائها بإتقان وحذق صارت كفاءة لأنّها:" تعني القدرة على القيام بفعل ما وتمثّل الحد الأعلى من الأداء، في حين الكفاية تمثّل الحد الأدنى للأداء".[1]

2–القدرة (La Capacité):

ويقصد بالقدرة: "تلك الاستعدادات النفسية والبدنية المكتسبة أو المتطورة المؤدية إلى عمل يسمح لصاحبه بتحقيق كفاءة ما ".[2]

وقد عرّفها الشريف الجرجاني بأنّها: " صفة تؤثر على قوة الإرادة".[3]

أمّا عند أحمد عزت راجح هي: " كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللّحظة الحاضرة من أعمال عقلية أو حركية سواء كان ذلك نتيجة تدريب أو من دون تدريب، كالقدرة على المشي والقدرة على حفظ الشعر أو القدرة على الكلام بلغة أجنبية، أو على إجراء الحساب العقلي،وقد تكون القدرة فطرية كالذكاء أو مكتسبة كالسباحة، بسيطة كالقدرة على التمييز بين الألوان، أو مركّبة كالقدرة الميكانيكية أو اللّغوية ". [4]

بناءً على ما سبق نتوصّل إلى أنّ القدرة هي القابلية والاستعداد للقيام بعمل ما أو نشاط معيّن، فهي إمّا فطرية لا تحتاج إلى تدريب أو تعلّم، كقدرة الطفل على المشي في مرحلة طفولته، أو مكتسبة بالتعلّم والمران والممارسة.

كما أكّد فرج طه أنّ القدرة هي: "الإمكانية على أداء نشاط معيّن، أو القوة المتوفرة لدى الفرد لأداء فعل ما جسميا أو عقليا، سواء كان هذا الفعل فطريًا أو مكتسبًا بالتعليم أو التدريب، ويميّز فرج طه بين القدرة والاستعداد بأنّ الاستعداد يُمّكن أن ينُّمى من خلال

---

[1]. اللقاني أحمد حسين، علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية والمعرفية في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، ط2، 1999، ص189.

[2]– العباسي عيسى، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، دط، 2006، ص78.

[3]–الشريف الجرجاني، التعريفات، ص145.

[4]– أحمد عزت راجح، أصول علم النفس، دار الكتاب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط1968.7، ص372

التدريب والتعليم ليصل الفرد في النهاية إلى مستوى يمكنّه من فعل أمر من الأمور، أمّا القدرة فهي ما يمكن أن يفعله الفرد الآن وليس بعد التدريب".[1]

إنّ الفرق واضح بين الاستعداد والقدرة، كون الاستعداد هو قابلية الفرد وتحضيره النفسي والجسمي لتعلّم ما، فهو يرتبط بعاملي التعلّم والتدريب، أمّا القدرة فهي كل ما يستطيع الفرد القيام به في اللّحظة الحاضرة،لا يستدعي منه تأجيلاً للتدريب والممارسة لأنّها:

" تعبر عن معرفة فعلية عامة، لذلك لا تظهر للملاحظة، وإنما تظهر في إنجازات تتعلق بمحتويات تعليمية، أي في سلوك عملي، ذي أثر ظاهر مثل:إنجاز تمارين، حل مسائل، قراءة نصوص، تلخيص قصص،كتابة تقارير....الخ".[2]، وهذا مايؤكد أنّ القدرة تدل على إمكانية أداء وإنجازمختلف الأنشطة مثل:القدرة على حل التطبيقات، أو إنجاز وضعية إدماجية، أو القدرة على التعبير الصحيح والإنتاج السليم للنصوص.

3–المهارة :

أ- لغة: "هي إحكام الشيء وإجادته والحذف فيه، يقال مَهَرَ يَمْهُرُ، مهارةً، فهي تعني الإجادة والحذق، وأنّ الماهر: هو هذا الحاذق الفاهم لكل ما يقوم به من عمل،فهو ماهرفي الصناعة، وفي العلم بمعنى أنّه أجاد فيه وأحكم."[3]

" وكذلك تعني الحِذْقُ في الشيء، الماهر الحاذق بكل عمل، وأكثر ما يُوصَفُ به السبّاح المجيد، والجمع مَهَرَة، نقول مهرت بهذا الأمر، أمهر به أي صرت به حاذقًا".[4]

---

[1] الطريري عبد الرحمن سليمان، اختبارات القدرات العقلية، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 1999، ص25،

[2] – هني خير الدين، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص96.

[3] زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغوية (الاستماع/ التحدث/ القراءة/ الكتابة) ، وعوامل تنمية المهارات عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية، مصر، دط، 2008، ص13.

[4] – ابن منظور ، لسان العرب، مج14، ص142.

كما قال ابن سيده: " وقد مهر الشيء، وفيه يمهر مهرًا، ومهورًا ومهارة، ومِهارةً".[1]

ممّا سبق نجد أنّ المهارة تعني الحذاقة إمّا في الصناعة أو العلم.

ب/ اصطلاحًا:

يعرّفها **دريف** DRIVE :" بأنّها السهولة والسرعة والدّقة (عادة) في أداء عمل حركي".[2]

والمفهوم نفسه نجده عند **الخويسكي** حين قال أن المهارة هي: " أداء لغوي يتسّم بالدّقة والكفاءة فضلاعن السرعة والفهم." [3]

لذا يمكن القول ، أنّ المهارة تستوجب القدرة على القيام بعمل ما والتحكم فيه، فهي تتجسد في الإنجاز والأداء الذي يتطلب من الماهر سرعة الفهم والدقة في الشيء .

إنّ المهارة مفهوم يعبّر عن:" كفاءة يغلب عليها الطابع العملي والتطبيق وتُكتسب بالتمرسِ والدربة ويسهل قياس تحصيلها من خلال الأداء العملي." [4]

فإنّ المهارة هي أحد العناصر الأساسية المكوّنة للكفاءة التي تتطلب السرعة والدّقة فهي تمثّل المستوى الأعلى منها وتحقيقها يتوقّف عند حدود الإنجاز والأداء .

بناءً على ماسبق يجدر الإشارة إلى الفرق بين القدرة والمهارة لاقتراب دلالة المفهومين بينهما لذا لابدّ من وضع حدود فاصلةلأنّ المهارة: "تتضمن وتحتوي مجموعة من القدرات، وتتمظهر فيما ينجزه المتعلمون من مهام، وأنشطة، والقدرة تحيل على الاستطاعة، أي مايقدر المتعلم على فعله بفضل ما اكتسبه من معلومات ومعارف وخبرات، وفي هذا الجانب على

---

[1]– محسن علي عطية، تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، دار المناهج، عمان، الأردن، ط01، 2007، ص50.

[2]– طعيمة أحمد رشدي، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (دط)، 2006، ص26.

[3]– زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغوية، ص14.

[4]– إيمان البقاعي، المتقن معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطلاب، دار الراتب الجامعية، بيروت، لبنان، (دط)، (دت)،ص228.

وجه التحديد يحصل الانفصال بين القدرة، والهدف السلوكي الإجرائي، كتحديد لمثيرات تعلن عن التغيير الذي يرغب المدرس في إحداثه لدى التلاميذ،بحيث يخبر بما سيكون التلميذ قادرا على إنجازه بعد المرور بتدريبات، وإنجاز تمارين وأنشطة، وتحصيل خبرات ومكتسبات من خلال درس، أو مجموعة من الدروس".[1]

عموما من خلال اطلاعنا على جملة التعاريف توصلنا إلى أنّ:القدرة هي الاستعداد والقابلية والتمكّن من إنجاز مهمّة ما ونشاط معين، فهي حالة نفسية مرتبطة بالمعارف، أمّا المهارة فهي إنجاز الفعل وأدائه بكل دقة وسرعة مرتبطة بالممارسة والعمل الفعلي ويمكن ملاحظتها في سلوك معين(كالسباحة، الكتابة الشعرية).

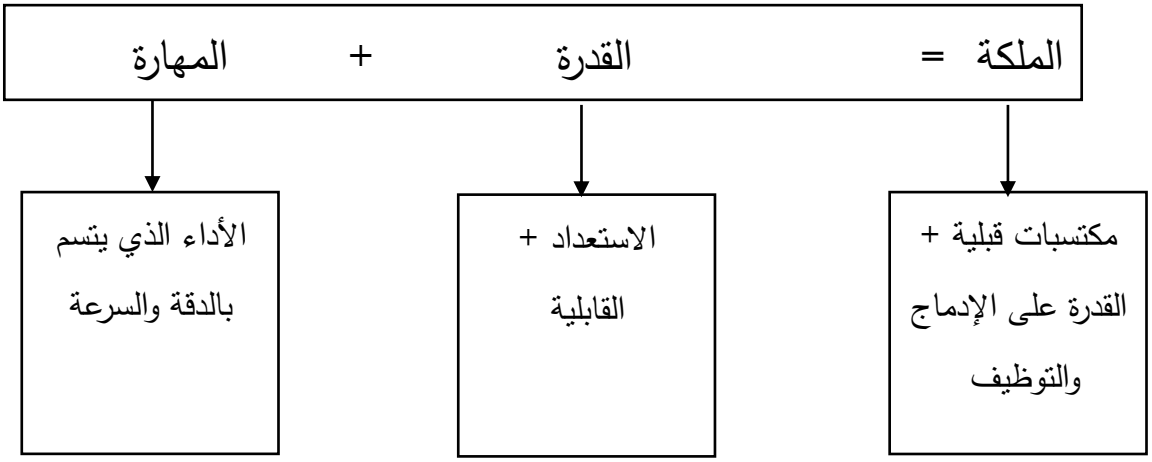
كما أنّ:"مصطلح القدرة اصطلاح عام شامل كثيرا مايطلق على الاستعداد، وهي سمة عامة لاصقة بالفرد وثابتة عنده، تسّهل له أشكال الأداء في مهمات متنوعة، أما المهارة فهي موجهة نحو مهمة معينة وتعتبر أكثر تحديدا منه".[2]

يتضّح مما سبق أنّ المهارة أكثر تحديدًا وتخصيصًا من القدرة، بل عنصرًا من عناصرها يتمثّل في شقه: الفعلي والتطبيقي العملي فإذا وُجدت القدرة وتحققت لا يعني بالضرورة والإلزام تحقق المهارة،لأنّ المهارة تتطلب السرعة والتّفوق والإتقان والحذق في أداء المهمّة أي أنّها تتجاوز القدرة والعوامل الداخلية المتعلّقة بها، ومنه نستخلص أنّ:

مضمون الملّكة أو الكفاية يتحقق بالقدرة والمهارة، إذ نعبّر عنها بالعبارة الآتية:

[1]- حسيني فاطمة، كفايات التدريس وتدريس الكفايات(آليات التحصيل ومعايير التقويم)،مطبعة النجاح ، الدار البيضاء ، المغرب ،ط1 ، 2005 ، ص 11

[2]– أحمد رشدي طعيمة ، المهارات اللّغوية (مستوياتها، تدريسها ،صعوباتها)،دار الفكر العربي، ط1 ،2004،ص30



4 *الأداء: (La performance)

أ* لغة:

ورد لفظ الأداء في القاموس المحيط:"الأداء، أداه، تأدية: أوصَلَهُ وقضاهُ.... وهو آدى للأمانة من غيره".[1]

والمعنى ذاته ورد عند ابن منظور في لسان العرب ، حيث قال: "وأدّى الشيء أوصله والاسم الأداء".[2]

كما جاء في تاج العروس في باب أدى:" أداه تأدية أوصله.... "[3]، ووردت في موضع آخر بمعنى" الإتيان بالشيء أو العمل على أحسن وجوهه أو ما يعرف بحسن الأداء حيث قال "..... هو حسن الأداء، إذا كان حسن إخراج الحروف من مخارجها." [4]

نخلص مما سبق أنّ مادة (أ .د . ى) تدّل على الإيصال والقيام بعمل ما والإتيان .

[1]– الفيروز أبادي مجد الدين محمد، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط02، 1987، (مادة أدى) ، ص298.

[2]– ابن منظور، لسان العرب، مج1، ج01، مادة(أدا) ،ص48.

[3]_ الزبيدي محمد مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: مصطفى حجازي، الكويت، ط01، ج37،، 2001، ص53.

[4]– المصدر نفسه، ص57.

ب*اصطلاحا:

إنّ مصطلح الأداء يعرّف على أنّه:" التحقيق الآني لمهمة معينة أو هدف معيّن"[1]،فهو يعبّر عن الفعل المُنجز في اللّحظة الحاضرة.

أمّا مفهومه في الحقل التعليمي فهو عبارة عن: " سلسلة النتائج التي يبلغها المتعلّم حسب معايير محددّة للإنجاز،والتي تكون محددّة في شكل سلوكات وأداءات قابلة للملاحظة والقياس"[2]، فهو يدّل عن مجمل الإنجازات التي حققّها المتعلّم من قول أو فعل أثناء العملية التعلّمية التعليمية.

وفي المجال اللّساني يعني: " الاستعمال الفعلي للّغة داخل وضعيات ملموسة".[3]

أي تلك الممارسة الفعلية لقواعد اللّغة والتمكن منها من خلال إنتاج عدد لا متناه من الجمل في وضعيات مختلفة (شفهية كانت أم كتابية) ،وهذا ما يؤكد قابليته للملاحظة والقياس التي تظهر في شكل سلوكات،مهارات،إنجازات،إنتاج لغوي.

كما نجد رشدي طعيمة تطرّق إلى الفرق بين الكفاءة والأداء حين قال:" إنّ هناك فرقا بين الكفاية والأداء،الكفاية تعني القدرة المفترض وجودها والكامنة وراء الأداء،بينما الأداء التوضيح الظاهر أو المكشوف (overt manifestation) لهذه القدرة إنّ الكفاية هي ما تعرف،أمّا الأداء فهو ما تفعل،وهو الشيء الوحيد الذي يمكن ملاحظته،وفي ضوئه تحدّد الكفاية وتنميتها وتقويمها."[4]

---

[1]– الفارابي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية (9–10)، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط01، 1994، ص262.

[2]– المرجع نفسه، ص 262.

[3]– جونابير فليب، نحوفهم عميق للكفايات الكفايات والسوسيو بنائية، تر:عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، ط1، 2005، ص30

[4]– أحمد رشدي طعيمة، المهارات اللّغوية، ص174

توصّلنا إلى أنّ الكفاية هي كل ما يتعلّق بالقدرة الذهنية المعرفية،أمّا الأداء هو تجسيد لهذه القدرة الضمنية،حيث أنّ الملّكة ترتبط بالمعرفة والدراية الضمنية والإنجاز الفعلي لهذه الكفاية.

الملكة = كفاية + أداء

المبحث الثالث: عوامل فساد الملكة (اللحن و أشكاله)

لقد ذكرنا آنفا أنّ العرب كانت تنطق سليقة، لسانها سلس مرن، كونها عاشت في شبه عزلة عن شعوب العالم وهذا ماخوّل لها آلية حفظ قوانين اللّسان العربي النّقي من كل تَشوه يصيب مبنى اللّغة العربية ومعناها،ولكن بمجرد الانتشارالواسع للإسلام واختلاط العرب مع بقية الأجناس التي دخلت في دين الله ظهر اللحن وتفشى، ففسدت ملكتهم ونظرا لحرص العرب الشديد على دينهم وعلى لغتهم ومخافة وصول هذا المرض إلى النص القرآني راحوا يبحثون عن سبل وآليات الحفاظ عن هذه اللغة وذلك بتقعيد العربية ووضع قواعد وضوابط تصون الألسنة من الوقوع في الخطأ،ولكن بمرور العصور تفاقمت الظاهرة لتصبح اليوم معضلة تؤرق وتهدّد نجاح المنظومة التعليمية من خلال: ما لمحناه من ضعف في إنتاجات المتعلمين شفهيا وكتابيا في جميع المستويات التعليمية ممّا نتج عنه ضعفا لغويا يمسّ جانبها الاستعمالي التداولي .

إنّ اللحن يعدّ من أبرز الظواهر التي تهدّد سلامة اللّغة وتشوّه استقامة اللّسان العربي،هذه القضية التي أخافت الكثيرين لأنّها تُعتبر عنصرا يستهدف القرآن الكريم ويلبس معناه، فلا يُفهم هذا الدين إلاّ باعتداله واستقامته، لذا انصبّت اهتمامات اللّغويين حوله لشدة خطورته فبذلوا جهودا كبيرة لمحاربته، إلا أنّ المشكلة مازالت قائمة لحد الساعة مع تفشيه بكثرة بين أهل اللّغة العربية.

ولدراسة هذه الظاهرة، لابّد أن نتطرق تدريجيًا إلى أهم المراحل التاريخية التي ظهر فيها وأسباب تفشيه.

مفهوم اللّحن:

أولا: اللحن لغة:

وردت كلمة اللحن في لسان العرب بمعان مختلفة متمثّلة في:" الخطأ في الإعراب واللّغة،والغناءوالفطنة والتعريض والمعنى."[1]، وهذا التعريف جاء شاملا لمعانيه السّتة التي تدور حول خروج الشيء وميله عن مساره المحدّد.

كما جاء في المعجم الوسيط أنّ مادة (لحن) تأتي بمعاني عدة:"لحن في كلامه أخطأ الإعراب،وخالف وجه الصواب في النحو،فهو لاحن ولحان،ولحن الرجل:تكلم بلغته،ويقال لحن بلحن بني فلان:تكلم بلغتهم ولحن له لحنا،قال له قولا يفهمه عنه ويخفى على غيره فهو لاحن .....ولحن إليه:نواه وقصده ومال إليه، ولحن القول عليه: فهمه".[2]

ثانيا: اللحن في الاصطلاح :

لقد تباينت تعريفات علماء اللغة إزاء مصطلح اللحن، فالمقصود به: " خروج الكلام الفصيح عن مجرى الصحة في بنيته الكلام أو إعرابه بفعل استعمال يشيع أولاً بين عامة النّاس ويتسرب بعد ذلك إلى لغة خاصة."[3]،أي هو:"إصدار الأحكام على الاستعمالات اللّغوية بهدف المحافظة على نقاء اللغة وحمايتها من سوء استعمالها "[4].

فاللحن هو الخروج عن معايير اللّغة العربية المألوفة، وهذا يعني:" مخالفة العربية الفُصحى في الأصوات أو الصّيغ أو في تركيب الجملة وحركات الإعراب أو في دلالة الألفاظ"[5].

---

[1]– ابن منظور، لسان العرب، مادة (عرب)، ج8، 2010، ص41

[2]– إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، ط2، 1990، مادة (ل،ح،ن.)

[3]– محمد عيد، المظاهر الطارئة على الفصحى، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2006، ص12 .

[4]– رياض زكي قاسم، المعجم العربي، دار المعرفة، بيروت، ط1، 1980، ص23 .

[5]رمضان عبد التواب، لحن العامة والتطور اللّغوي، دار المعارف مكتبة زهراء، القاهرة للنشر والتوزيع، ط1، 1967، ص139.

يظهر من خلال جملة التعاريف السابقة أنّ اللحن هو الميل عن سنن العربيّة في جميع مستوياتها من صوت أو صرف، نحو أو دلالة،إذ اعتبره اللّغويون القدامى عيبًا وقبحا ينبغي تجنّبه في الاستعمال الشفهي أو الكتابي .

ثالثا: التطوّر التاريخي للّحن:

إنّ اللّغة ظاهرة إنسانية – خصّ اللّه بها الإنسان وحده فهي عبارة عن أصوات يُعبّر بها الشخص عن أغراضه واحتياجاته قصد التواصل مع بني جنسه ومحيطه،وعلى هذا الحال ظلّ المجتمع العربي متواصلاً بلسانٍ عربي مبين، كونه:"نشأ سالمًا من المخالط خالصًا لأهله وهم في حلهم وترحالهم، يتناقلونه ملكةً، يأخذها الصغير عن الكبير".[1]

ولعلّ عزلة المجتمع العربي وانزواءه في بيئته البعيدة عن المجتمعات الأخرى تعدّ من أهم العوامل والركائز التي ساعدته على الحفاظ على ملكته الفطرية التي تنتقل تدريجيًا عن طريق التلقين والمحاكاة لتترسّخ فيما بعد وتصبح مَلكَة، تُمارس ممارسة صحيحة سليمة دون العلم بأحكامها.

وهذا ما أكدّه ابن خلدون حين قال:" فالمتكلّم من العرب حين كانت ملكة اللّغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كمّا يسمع الصّبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولاً، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لايزال سماعهم لذلك يتجدّد ومن كل متكلّم واستعماله يتكرّر، إلى أن يصير ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم".[2]

ممّا تقدّم يتضّح أنّ مقوّمات ودعائم اكتساب العربيّة تُبنى على:السماع، التقليد والتكرار.

[1]–محمد عبدالله بن التمين، اللحن اللّغوي وآثاره في الفقه واللّغة، دائرة الشؤون الإسلامية والعمل الخيري، دبي، ط2، 2012، ص37.

[2]– ابن خلدون، المقدمة، ص765.

كما تطرّق إلى مبدءٍهام من المبادئ التعليمية التي تنادي بها – اليوم– منظومتنا التربوية متمثل في: مبدأ التدرّج الذي هوعبارة عن آلية تعليمية يراعى فيها مستوى وقدرة المتعلّم عمره، ظروفه، حيث يتعرّف الطفل أولاً على المفردة، ثم ينتقل بعدها إلى كيفية استعمالها بمعانٍ مختلفة في أسيقة متنوّعة، لتليها تدريجيًا مرحلة أعقد وهي مرحلة الإنتاج لأنّ المتعلم يستوعب المعطيات السهلة البسيطة من وجهة نظره أكثر من الأمور المعقدة التي تتطلب منه وقتًا طويلاً أي (الانتقال من البسيط السهل إلى المركب الصعب). لذا قال: "اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلمين إنّما يكون مفيدًا إذا كان على التدّرج شيئا فشيئا وقليلاً قليلا".[1]

وهذا ما عُرف به العربي في تلقينه العلوم جيلاً بعد جيل، لأنّه كان يعتمد على استماع الطفل ثم تكراره للمادة التعليمية،هذه الأخيرة التي لا ينبغي أن تُقدم دفعة واحدة بل تدريجيًا.

يظهر من خلال هذا أنّ اللّسان العربي ظلّ فصيحا نقيّا من الشوائب، ينظم كلامه اعتباطًا عن طريق الاستماع والتكرار على نفس المنوال حتى صارت هذه الملكة فطرية في كلامهم دون تكلّف منهم أو تفكير، وهذا ما خوّل لهم آلية فهم القرآن الكريم بالشكل الصحيح.

تنوعت آراء الدارسين حول نشأة اللّحن، إذ ذهب البعض أنّ بدايات اللحن الأولى والتي كانت في العصر الجاهلي، بينمايرى آخرون أنّ نشأته تزامنت ومجيء الإسلام، وهذا بعد الأصّح حيث: "لم تزل العرب تنطق على سجيتها في صدر إسلامها، وماضي جاهليتها حتى أظهر اللّه الإسلام على سائر الأديان، فدخل الناس فيه أفواجًا وأقبلوا إليه إرسالاًواجتمعت المتفرقة واللغات المختلفة فتفشى فاختلط ....ودخل الدين أخلاط الأمم وسواقط البلدان، فوقع الخلّل في الكلام وبدأ اللّحن في ألسنة العوام".[2]

وهذاما يثبت أنّ العرب ظلت تنطق فصاحة في صدر إسلامها وفي ماضي جاهليتها،حتى جاء الإسلام ودخل الناس في دين الله أفواجًا، فاختلط العرب بغيرهم من الأعاجم لحاجتهم لذلك.

---

[1]– ابن خلدون، المقدمة، ص1031.

[2]- الزبيدي أبو بكر محمد بن الحسن، لحن العامة، تح: عبد العزيز مطر، دار المعارف، مصر، دط، 1981، ص4

وعليه، فالاختلاط من أبرز الأسباب التي أثّرت على سلامة فطرة اللّسان العربيّ إذ كان اللّحن خفيفًا قليلا في بداية الأمر بظهور الموالي والعبيد، الذين تعلّموا العربيّة بالمحاكاة والتقليد، فما إن لبث واستقرّحتى امتّد إلى القراءات القرآنية، فقد ثَبت عن الرسول صلى الله عليه وسّلم أنّه قال حينما لحن رجل بحضرته حيث قال:" " أَرشِدُوا أخَاكُم فَقَد ضَلّ".[1]

والضّلال يعني الخروج عن القوانين المتّعارف عليها، والميل عمّا تستسيغه الأذن لأنّه إخلال بسلامة اللّغة لهذا دعا الرسول صلى الله عليه وسلّمإلى ضرورة التصدّي له.

ففي عهد عمر بن الخطاب–رضي الله عنه– عرفت الفتوحات الإسلامية شكلاً من التوسّع (بلاد فارس والروم)، حيث سيطرت اللّكنات الأعجمية على الألسن العربيّة، وهذا ما أدى إلى فساد ملكتهم الطبيعية، ومن أمثلة ذلك أنّ عمر مرّ على قوم يسيئون الرمي، فقرعهم فقالوا: "**إنّا قوم متعلمين**" فأعرض غاضبًا وقال:والله لخطؤكم في لسانكم أشد من خطئكم في رميكم."[2]، و الأصح قولنا :(**إنّا قوم متعلمون**)

من هنا يتضّح أنّ هذه الظاهرة دخيلة على اللّسان العربي مستهجنّة لديهم لأنّها تشوّه لغته وينفر منها سمعه، حيث اعتبر الخطأ في اللّسان أشد خطورة من الخطأ في الرمي آنذاك وهكذا ظلّ الفساد يدّبُ إلى لغة العربيّ الفصيحة وينخر قوانينها حتى حطّ رحاله واستفحل .

في العصر الأموي، هذا الأخير الذي عرّف فيه اللّحن شكلاً من التوسع ،حيث أصبح قضية خطيرة لما آل إليه المجتمع العربيّ، فلم يتوقّف اللحن عند عامة الناس بل تعداه إلى خاصّته من بلغاء وأمراء، حتى قال عمر بن عبد العزيز:" إنّ الرجل لا يكلمُني في الحاجة ليستوجبها فأرده عنها وكأني أقضمُ حب الرُّمان الحامض لبغض استماع اللّحن، ويكلمُني آخر في

[1]– علاء الدين المتقي الهندي، كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال، تح: بكري حياني، صفوة السقا، مؤسسة الرسالة، ط5، 1981، ص611.

[2]– ابن خلكان شمس الدين، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تح: إحسان عباس، دار المعارف، بيروت، دط، دت، ج5، ص29.

الحاجة لايستوجبها فأجيبه إليها التذاذاً لما أسمع من كلامه، وقال رحمة الله عليه " أكاد أضرس إذا سمعت اللّحن."[1]

وما يمكن قوله أنّ اللحن عيب وقبح استنكره أهل الفصاحة والأمثلة الآتية الواردة دليل على ذلك:

حيث رُويّ عن الشعبي رحمة الله أنّه قال: "اللّحن في الشريف كالجدري في الوجه والجدري في الوجه خير من اللحن في اللّسان."[2]

فالكلام لم يسلم من اللحن فقط بل تعدّاه إلى القرآن الكريم،والخطبُ الأعظم أنّ اللّحن وقع في ألسنة أهل العربية وممن نشأوا في أحضان بيئتها النقية، وهذا موضع شاهد لذلك فالحجّاج الذي يضرب به المثل في الفصاحة والبلاغة وأحد الأربعة الذين اشتهروا بالفصاحة وتجنّب اللّحن يحدثنا الجاحظ أنه قد لحن في القرآن يقول:" روى أبو الحسن أنّ الحجاج كان يقرأ:**(إنّا من المجرمون منتقمون)** "[3]:والأصح:**(من المجرمين)**

أمّا اللحن في العصر العبّاسي فقد استفحل وأصبح قضية تشغل بال اللّغويين والعلماء،لأنّه عصر الانفتاح الحضاري الإسلامي على الشعوب الأعجمية، ولأنّ اللّغة في هذا العهد تأثرت بحضارة المدن، وظهر ذلك جليًا في اختلاف اللّغة الأدبية بين شعراء أوائل العصر العبّاسي،هذا الأخير الذي ازدهرت فيه علوم العربيّة أيّما ازدهار من ترجمة وتأليف وفنون مختلفة، ولكن بالمقابل ومع بداية النصف الثاني من القرن الثاني الهجري، تفاقمت أزمة اللحن وخرجت عن قيود السيطرة لتصبح عادة مألوفة بين عامة الناس وخاصته حتى: "ما

[1]– أبو البركات ابن الأنباري، الأضداد، تح محمد أبو الفضل إبراهيم، دط، سلسلة التراث العربي، الكويت، 1960، ص245.

[2]– الشنتريني أبو بكر، تنبيه الألباب، تح: معيض بن مساعد العوفي، دار المدني، جدّة، ط1، 1410هـ، ص121.

[3]–الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تح:عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، ج2، 1998، ص218

إن يَحُلُ القرن الرابع–الهجري– حتى نجد اللحن في اللغة العربيّة أمرًا مألوفًا يوشك أن يكون غير معيب في أوساط المثقفين."[1].

ومن ثمة، استساغ العربيّ نطق مالا يتوافق مع قواعد لغته وهذا شأن المُثقف العالم بأسس اللّغة وضوابط قوانينها، فما بالنا بالجاهل لها.

فاللّحن في هذا العصر بلغ ذروته،بل امتدّت جذوره إلى البادية التي كانت مقرًا للفصاحة ونقاء اللّغة، إذ حرص العرب على إرسال أبنائهم إلى البادية لاكتساب اللّغة النقيّة بصورة عفوية تلقائية، حتى تبقى ملكتهم سليمة،ويروي الجاحظ:" أنّ أوّل لحن سُمع بالبادية هذه عصاتي (بدل عصاي) وأوّل لحن سُمع بالعراق حيّ على الفلاح(بكسر الياء بدل فتحها)" .[2]

كما قال ابن قتيبة " سمع أعرابي مؤذنًا يقول أشهد أن محمدًا رسول الله بنصب رسول،فقال ويحك ماذا يفعل؟ "[3].

فاللحن في هذه المرحلة تخطى كلّ الحدود، حيث أصبح أمرًاعاديًا تجاوز الاستعمال اليومي إلى الشعر ،بل إلى قراءة القرآن الكريم.

أمّا القرن الثالث والرابع الهجري، فاللّحن فيهما أصبح جاريًا على كل الألسنة من لغويين ومتعلّمين وعلماء،فالأمرصار أكثرتعقيدًا وتأزّمًا،عندما مسّ الطبقة المُثقفة من المجتمع من مؤلفين،كتّاب،شعراء،أئمة....الخ ....وصولاإلى العامة في الأندلس الذين أبدلوا بعض الأصوات اللّينة بأصوات لينّة أخرى أو أصوات ساكنة، فقد كانوا يقولون للموضع الذي ترسو فيه السفينة (مينَهْ) قال الزبيدي: " والصواب مينَا " بالقصر وميناء المد والقصر فيه أكثر

[1]– عبد الفتاح سليم، موسوعة اللّحن في اللّغة مظاهره ومقاييسه، مكتبة الآداب، القاهرة، ط2، 2003، ص76.

[2]– الجاحظ، البيان والتبيين، ص124.

[3]– طلال علامة، نشأة النحو العربي في مدرستي البصرة والكوفة، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1992، ص17.

وهو مشتق من الونا،وهو الفتور والسكون،كأنّ السفينة جرت وسكنت هناك،فسميَ مكان سكونها مينا،والعرب تبني (مفعلة مفعالا) من الونا وهو الفتور والسكون،فيقصر ويمد".[1]

بعد التتّبع التاريخي لظاهرة اللّحن عبر العصور توصّلنا إلى:

أنّ اللحن داء لعين شوّه السليقة العربيةّ، انتشروتفشّى في البيئة العربية النقيّة تدريجيًا بشكل خفيف قليل في بداياته،ليصبح فيما بعد قضيّة بارزة ذاع صيتها على نطاق واسع لذا راح العلماء يبحثون جاهدين عن سُبل للدفاع عن لغتّهم التي اصطفاها الله تعالى لسانا للقرآن الكريم والحدّ من الخطأ (شفهيا/كتابيا) بوضع قواعد لغوية وقوانين معياريّة حرصًا منهم على سلامتها.

رابعا: مظاهر اللّحن:

كما نعلم أنّ اللّغة العربيّة لغة غير جامدة تقبل التطوّروالتعايش مع بقية اللّغات الأخرى وهذا ماساعد دخول اللحن إليها في وقت مبكر وضمن استمراره لحد الآن فكثرالخطأ وتوسّع اللحن وبالتالي توسّعت أنواعه على مستويات اللّغة المختلفة وهي:

1*<u>**المظهر الصوتي**</u>:

ويحصل اللحن عندما لايستطيع المتكلم إخراج الصوت من مخرجه، فيلجأ إلى إخراج صوت آخر قريب منه، ومثال ذلك: (إبدال الحاء هاء) وهذا ماذكره التبريزي في كتابه حين قال: " وهذه غرفة ممرّدة فيها حراديّ القصبِ،والواحدُ حُرْدي،ولا تقل،هرْدِي".[2] حيث: " قام اللاحن بإبدال الحاءفي (حُردي) هاءً، فأصبحت هُرْدي،الهاء صوت حنجري،يكون نتيجة تقارب الوتر في الصوتيين."[3]

فالحاء والهاء صوتان لهما نفس الصفة (رخوان ومهموسان) إضافة إلى مخرجهما المتقارب (الحاء حلقية، والهاء حنجرية) وهذاماسوّغ للاحن أن يبدل الحاء هاء.

---

[1]- الزبيدي ، لحن العامة ، ص50.

[2]– الخطيب التبريزي، تهذيب إصلاح المنطق، تح: فخر الدين قباوة، دار الآفاق الجديدة، بيروت،ط1 ،1973ص654.

[3]– محمد المبارك، فقه اللّغة وخصائص العربية، دار الفكر الحديث، لبنان، ط2، دت، ص19.

2 *<u>المظهر الصّرفي</u>:

وهو كل مايتعلق ببنية الكلمة ومايطرأعليها من زيادات أو تحويلات، ومن نماذج اللحن في هذا المظهر مايلي: قولهم:"دخل في غمار الناس، هذا مما يغلط فيه العامة والعربتقول: دخل في خمار الناس، أي فيما يواريه ويستره منهم حتى لا يبين".[1]

وأيضا: "يقال أزللت له زلة، ولا يقال زللت، وقد أغلقت الباب فهو مغلق، ولايقال مغلوق"[2].

3* <u>المظهر النحوي:</u>

يعتبر المظهر النحوي أوّل مظاهر اللّحن على اللّسان العربي، حيث وردت أمثلة كثيرة في مصنفاتهم،حيث نجد عند الحريري مثلا: إضافة (بين) إلى المفرد: يقولون المال بين زيد وبين عمر بتكرير لفظة (بين) فيوهمون فيه،والصّواب أن يقال بين زيد وعمرو، كما قال سبحانه وتعالى "**(مِن بَيْنِ فَرْثٍ وَدَمٍ)** " "سورة النحل، الآية 66" .

والعلّة فيه أنّ لفظة بين تقتضي الاشتراك فلا تدخل إلاّ على المثنى أوالجموع كقوله: المال بينهما،والدار بين الإخوة ".[3]

4* <u>المظهر الدلالي:</u>

إنّ استعمال القبائل للألفاظ وتداولها في مواضع تختلف من قبيلة لأخرى، جعل من اللحن يعرف انتشارا كبيرا في هذا المستوى نتيجة اختلاط المعاني، ومن بين مانتداوله من عبارات:"خرجنا نتنزه"،وهذا يعني الخروج إلى البساتين، وفي الحقيقة:" التنزه التباعد عن المياه والأرياف ومنه قيل (فلان يتنزه عن الأقذار) أي يتباعد منا ".[4]

---

[1]– المفضل بن سلمة، الفاخر، تح: محمد عثمان، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2011، ص238

[2]– ابن السكيت يعقوب بن اسحاق، إصلاح المنطق، تح:عبد السلام هارون، دار المعارف، القاهرة، ط4، دت، ص227.

[3]- الحريري القاسم أبو محمد، درّة الغواص في أوهام الخوّاص، تح: عبد الحفيظ فرغلي، دار الجيل، بيروت، ط 1 1996، ص261.

[4]- ابن السكيت، إصلاح المنطق، ص 278.

كما نجد مثلا كلمة:" لحاف للغطاء الذي يكون على الأسرة خاصة، قال أبو بكر:واللحاف والملحفة والملحف:كل ما التحف به من ثوب أو رداء أو كساء، وحال قيام أو قعود".[1]

بحيث يكون للفظ مدلول خاص عند علماء اللّغة ثم يشاع استعماله عند العامة بشكل عام أو العكس فإذا تأملنا نجد أن تلك المدلولات تقريبا بفعل التطور الدلالي أو انتقال الدلالة والذي يسمح بانتقال مدلول المفردة من حقل إلى حقل دلالي آخر لوجود علاقة قائمة بينهما،ومثال ذلك:"يقولون للكروم: الدوالي وللواحدة الدالية وليس هو كذلك وإنما الدالية: التي تدلوا الماء من البئر والنهر أي تستخرجه من دلوت الدلو،إذا أخرجتها وأدليتها: إذا أرسلتها،والدالية كالدولاب والناعورة ونحو ذلك".[2]

فالعلاقة القائمة هنا:علاقة مشابهة، حيث تربط بين تدلي الدلو وتدلي عنقود العنب .

المبحث الرابع: عوامل تحقيق الملكة:

إنّ الملَكة هي تلك المقدرة الضمنيّة التي بواسطتها يستطيع المتكلم إنتاج عدد لا متناه من الجمل في وضعيات وأسيّقة دالة،إذ أصبح تحقيق هذا الهدف يكاد يكون مستحيلا في

[1]– الزبيدي، لحن العامة، ص189

[2]– ابن مكي الصقلي، تثقيف اللسان وتلقيح الجنان، تح: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1990، ص168

وقتنا الرّاهن لأنّنا نعيش في زمن انتشرفيه اللحن واستفحل، وهذا ماتؤكده إنتاجات المتعلمين الشفوية والكتابيّة في مجال التعليم، ولكن هذا لا يُخوّل لنا عدم وجود حلول وآليات مساعدة تُحقِقُ لنا تحصيل الملكة ولو بشكل نسبي، لذا سنقترح أهّم العوامل التي تُحقِق الملكة اللّغوية بداية بـ:

أولا:المحتوى التعليمي:

أ*مفهوم المحتوى:

ويتمثّل في تلك المعارف والمحتويات المتضمّنة لمختلف الأفكار والأهداف التعليمية التي نرغبُ في تحقيقها مع المتعلّمين، فالمحتوى هو:" هذا الجزء من الثقافة والمعرفة وبالأخص الأنساق الصورية التي يقدّمها للمتعلّمين على شكل قواعد ومفاهيم ومعلومات وقيّم ومواقف،،، الخ من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المُسطّرة،وتنمية الكفاءات".[1]

إنّ المحتوى يعبّرعن ذلك الكّم النوعي الذي يراعي ثقافة المجتمع ودينه، عاداته،تقاليدهفهو وسيلة لتحقيق غاية تعليمية، إذ يتضمن:"الأهداف من خلا له سبل التنفيذ وتترجم سواء في معلومات ومعارف أو في قيّم واتجاهات أو في ممارسات وأداء".[2]

ومنه، يتبيّن أنّ المحتوى لايقف عند حدود المعرفة ومايُقدَّم للمتعلم من معارف ومفاهيم بل يتجاوز ذلك إلى كل مايتعلق بالممارسات والأداء والمهارات بهدف تحقيق نموّه الشامل في ضوء الأهداف المقرّرة سابقا.

حظي المحتوى التعليمي باهتمام الدارسين والتربويين نظرا لأهميّته البالغة ودوره في تحقيق الأهداف المنشودة، فهو يمثّل الجوهر الذي تُبنى عليه عمليةالتعلّم.

ب***معايير تنظيم المحتوى:**

[1]–حثروبي محمد الصالح، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للنشر، عين مليلة، الجزائر، دط، 2011، ص30.

[2]– أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر، دار المسيرة للنشر والطباعة، عمّان، الأردن، ط1، 2008، ص152.

تعدّ عملية تنظيم المحتوى التعليمي من أعقد وأصعب العمليات، لأنّها تمثّل الخطوة الحاسمة لتحقيق الأهداف المسطرة، إذ يعبّر عن:"الأسلوب المُتبّع في ترتيب الخبرات التعليمية التي يقدّمها المنهاج".[1]

فتنظيم المحتوى وتحليله يرمِي إلى تطوير الواقع التعليمي، من خلال الوقوف على أهّم النقائص قصد محاولة تعديلها للكشف عن فعالية المنهاج المقدّم.

إنّ عملية تنظيم المحتوى التعليمي وتسلسله ومنطقيته تخضع لمبدأ الترتيب، وهو نوعان:

1*الترتيب العمودي:

هذا الشكل من الترتيب يرّتب محتوى المنهاج على طول وامتداد الزمن أي:" يسمح بتوزيع عناصر المنهاج وفق تصاعد تعاقبي ومستمر للمعارف ".[2]

وهذا مانلمحه في بعض الدروس المتكرّرة لمرات عديدة ولكن هذا التكرارمحمود يراعى فيه المستوى من حيث:الاتسّاع والعمق.

*** ونمثّل لذلك ب: (درس الحال)***

المرحلة الابتدائية:يتعرّف المتعلم على الحال وعلامته فقط.

أمّا في مرحلة المتوسط:يأخذ نوعًا من التوسّع أكثر،إذ يتعرّف على الحال/ صاحب الحال/ شروطه/ أنواعه/ (جملة فعلية/ جملة اسمية/ شبه الجملة)

وفي مرحلة الثانوي: ينتقل من هذا إلى مرحلة أعمق ألاّ وهي (الجملة الواقعة حالاً)

2*الترتيب الأفقي:

[1]– سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله، المنارة، ط1، ص2006، ص89

[2]–حثروبي محمد الصالح، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص30.

يتطلّب هذا النوع من الترتيب التنسيق بين مختلف المواد والترابط فيما بينها، حيث: "يسمح بتوسيع مجال المعارف وربطها وإدماجها مع بعضها البعض"[1]، لأنّ هناك علاقات تتشكل بين مختلف الموضوعات في نفس المستوى التعليمي.

3* التدّرج:

إنّ التدرّج وسيلة أو آلية تعليمية يُراعى فيها مستوى وقدرة المتعلّم، عمره، ظروفه حاجياته التعليمية، فلابّد أن تتكيف والمحتوى التعليمي.

وبناءً عليه، فالمحتوى التعليمي أو المادة التعليمية هي عبارة عن سلسلة تتشابك حلقاتها لتعزيز الملّكة اللّغوية ،إذ يرد التدرّج على أوجه منها:

أ* التدّرج من المعلوم إلى المجهول:

إنّ المتعلم في مختلف أطوار حياته في حالة استقبال وتعلّم لأنّ: "الإنسان لا يدركُ الأمور الجديدة إلاّ بواسطة المعلومات القديمة التي تمثلها، لذلك على المعلّم أن يتعرف على ما لدى الطلبة من معلومات ليتخذ منها مقدمة ومدخلاً لدرسه الجديد"[2]،فالمكتسبات القبلية هي الأرضية التي تُبنى عليها المعارف الجديدة، فكيفية الربط بين المعارف الآنية والمكتسبات القبلية يحقّقُ الفهم والاستيعاب.

ب* التدرج من البسيط السهل إلى المرّكب الصعب:

من الأمور البديهية التي نعلمها هو قابلية المتعلم لاستيعابه الأمور البسيطة وفي زمنٍ وجيز، أكثر من تعلّمه للأمور المعقّدة التي تتطلّب منه وقتًا طويلاً وتركيزًا أكثر،لذا وجب:"على المعلّم أن يبدأ من الأجزاء الأساسية التي يراها الطفل بسيطة فيوضّحها توضيحًا كاملا،ثم يزيد على الصورة البسيطة التي تكوّنت في ذهن الطالب حتى يأخذ شكلها الحقيقي أو قريبًا

[1]– حثروبي محمد الصالح، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص30.

[2]– الهاشمي عبد الرحمان عبد علي، فائزة محمد فخري العزاوي، تدريس البلاغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية محوسبة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2005، ص88.

منه "[1]، فالمتعلم يتعرّف مثلا في مجال البلاغة على: التشبيه ثم الاستعارة، فالكناية، كون (التشبيه) أكثرالتعابير تداولا واستعمالا بين الناس.

ج* التدّرج من المحسوس إلى المجرّد:

طبيعة الإنسان وخاصة في المراحل الأولى من عمره تفرض عليه إدراكه للمحسوسات من حوله قبل الأشياء المجرّدة " فالطفل لا يدرِكُ المعنى إلاّ بمدلوله الحسيّ، والمعاني المجردة كالحريّة والفضيلة، لا يدركها الأطفال لذا لابّد من وسائل إيضاح يُستعان بها في التدريس لنقل الطفل من الإدراك الحسي إلى الإدراك المجرّد".[2]

إنّ المعاني المجرّدة كالصّدق مثلا: تحتاج إلى مواقف وسلوكات تفسّرو تشرح ذلك وإلى جوانب محسوسة تعرّف به.

د***التدّرج من الكل إلى الجزء:**

إنّ طبيعة الإنسان تقتضي منه إدراكه للأشياء ونظرته لها نظرة كلية قبل النظر في أجزائها، وهذا يعني " تقديم الأحكام والمفاهيم والقوانين، ثم التدّرج إلى الأمثلة والتطبيق".[3]

وهذا ما يُعرف بالطريقة القياسية هذه الاستراتيجية التي يصعب تطبيقها خاصة في نشاط القواعد ،لأنّ فهمَه للنّحو يتأتّى بالتدرج من السهل إلى الصعب ليختم المعلم درسه بتطبيق يُثمِن به درسه، فهو الوسيلة المحققّة لبناء الكفاءة.

---

[1]– الهاشمي عبد الرحمان عبد علي، فائزة محمد فخري العزاوي، تدريس البلاغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية محوسبة، ص 88

[2]– المرجع نفسه، ص نفسها.

[3]–المرجع نفسه ،ص نفسها.

ثانيا:علاقة الموضوعات بواقع المتعلّم وحاجاته التعلّمية:

إنّ الوظيفة الأساسية للمحتوى التعليمي هي:تحقيق الأهداف والغايات التربوية المسطّرة في المنهاج، فهو يمثّل الأداة والوسيلة المباشرة لبلوغ ذلك، لا الغاية والهدف في حدّ ذاته.

ترتبط جميع علوم اللّغة العربية ارتباطًا وثيقًا بالنص الأدبي، فهو يُشَكل نقطة التقاء كل علومها من: (نحو، صرف، بلاغة، عروض، دلالة...)، وهذا ما نصّت عليه المقاربة النصّية، إذ يُعتبر نقطة انطلاق لكل الدروس، والمحور الذي تلتقي فيه كل المعارف اللّغوية.

ومنه، نقرّأنّ عمليّة اختيار وانتقاء النصوص الأدبيّة ليس بالأمر السهل والهيّن، وإنّما هو أمر صعب ومعقّد يخضع لشروطٍ دقيقة وضوابط واضحة، يُراعى فيه فلسفات ومنطلقات ضرورية مثل: (الدين، العادات والتقاليد، ثقافة المجتمعات، ...).

لطالما كان المحتوى التعليمي ذلك العنصر الذي شغل تفكير التربويين، فقد كان هدفهم الوحيد هوكيفية تحصيل المعارف وتخزينها قصد استرجاعها، بَيد أنّ هذه النظرة زالت وتبدّدت بفعل الانفتاح العلمي، الذي غيّر أدوار العملية التعليمية إذ نجدّه ركزعلى المتعلم وأولاه أهمية كبيرة باعتباره محورا رئيسا وعنصرا فاعلا.

وعليه يمكننا القول، أنّ المتعلم أخذ حيّزامن هذا الانتقاء، إذ:"يجب أن تكون المعارف التي يتّم اختيارها من الواقع الحياتي للتلميذ، بما يساعده على فهم طبيعة الحياة من حوله والمشكلات الواقعية التي يعيشها المجتمع، فمن الملاحظ أنّ واقع المحتوى الدراسي في بعض المواد الدراسية يكون مترجمًا من ثقافات أخرى لا تتفق مع ثقافة وطننا الإسلامي...".[1]

وهذا مانجده في بعض النصوص المترجمة من ثقافات أخرى المنافية لديننا الإسلامي فلابّد من اختيارنصوص تحمل في طياتها مبادئ الإسلام ومقوماته الأساسيّة، من خلال مثلا: اختيار بعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة الغنيّة بالصور البيانية والمحسّنات

[1]– فؤاد محمد موسى، المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها)، جامعة المنصورة، (دط)، 2002، ص281.

البديعية لارتباط البلاغة الوثيق بالنّص القرآني ومنه يكتسب المتعلم زادًا لغويًا وبلاغيًا يكتشف به بعض أسرار الإعجاز القرآني.

*أن يراعي المحتوى ميول وحاجات وقدرات المتعلم، والتي يجب أن تكون ملائمة لكل مرحلة تعليمية، حتى توافق نموّه اللّغوي والاجتماعي، إذ:"تعتبر الميول والحاجات دوافع تدفع المتعلم برغبة واهتمام وبدون ضغوط نفسية من الخارج من أجل التعلّم، كما يجب أن يراعي أثناء الاختيار مستوى قدرات التلاميذ العقلية والبدنية حسب المرحلة العمرية التي يمرون بها".[1]

إنّ عملية انتقاء الموضوعات تهدف إلى تنمية أذواق المتعلمين،إذ لاّبد أن يراعي النّص أذواق المتعلمين التي تُذكي إحساسهم وشعورهم، كما يجب أن تراعى فيه ظروفهم النفسية والاجتماعية والثقافية ،حتى لايجد فرقا بين مايقرؤه وبين مايعيشه، كما يجب أن يجد فيه المتعة والتشويق محاولين بذلك تقريب النص من واقع المتعلّم وظروفه.

*إضافة إلى اختيار النصوص الملائمة للعصر المواكب للتطوروهذا لايعني اهتمامنا بكل ماهو جديد فقط، فلا ننسى تراثنا، إذ لابّد أن:"تتضمن النصوص المختارة قيّم المجتمع وعاداته وتقاليده وثقافته بشكل عام على أن لايكون الهدف من دراستها هو الحفظ من أجل الاختبار كما هو معمول به في مدراسنا، بل استغلال النصوص ووضعها موضع التطبيق العملي في الحياة، وربط المفاهيم الأدبية بسلوك التلميذ الحياتي واليومي".[2]

وأيضا فهذه النصوص لاتستهدف الكفاءات اللّغوية فقط بل يجب أن تتجاوزها إلى مستوى الأداء والإنجاز وهذا ما نادت به المدرسة الوظيفية، من خلال قدرة المتعلّم على حسن

[1]– فؤاد محمد موسى، المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها)،ص281

[2]– زكريا اسماعيل أبو الضبعات، طرائق تدريس اللّغة العربية، دار الفكر، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، ط1، 2007، ص252.

استغلاله لمختلف المعارف وتوظيفها في مختلف مجالات حياته، لأنّ غايتها تكمن في:"إحرازالكفاية اللّغوية والكفاية الإجرائية على السّواء".[1]

فالمحتوى التعليمي إذن وسيط يُحقّق من خلاله كفاءة لغوية وكفاءة تواصلية تداولية تظهر في:مقدرة المتعلم على إنتاج عدد لا متناه من الجمل والعبارات في أسيّقة مختلفة والتعبيرعن أغراض متنوّعة وهذا ما يفسّر قابلية خروج الكفاءة أو الملَكة من البعداللّغوي إلى البعد التداولي.

*كما يجب:" أن يتنوّع الاختيار ليشمل الشعر بفنونه والنثر بأنواعه، كما ينبغي أن يتناول ما يصوّر الفكر العربي والإسلامي في شموخه الحضاري".[2]

وهذا التنويع بين الشعر والنثر ليس بالتنويع المذموم وإنّما هو تعريف بفنون اللّغة العربية وعلومها والتي من شأنها أن تحصل المتعة للمتعلم ويصوّر له جوانب القوة في الحضارة العربيّة

ثالثا: الطرائق التعليمية:

تحتل الطرائق التعليمية مكانة عظيمة في العملية التعلمية التعليمية كونها تلعب الدور الأساسي في تناول المادة التعليمية، فهي السلاح الذيلايُستغنى عنه في تقديم المادة المعرفية.

*** مفهوم الطريقة:**

أ *لغة:

جاء في لسان العرب مادة (طرق) تعني: " الطريق أو السبيل تُذكر وتؤنث، نقول: الطريق الأعظم والطريق العُظمى أو كذلك السبيل، والجمع أطرقة وطرق".[3]

---

[1]– أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللّغوي العربي، الأصول والامتداد، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط01، (1427– 2006)، ص142–143.

[2]– فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللّغة العربية والتربية الإسلامية، ط02، 2000، ص141.

[3]– ابن منظور، لسان العرب ، مادة (ط..رق)، ط4، مج10 ،ص264.

ومنه قوله تعالى:**(وَأَن لَّوِ اسْتَقَامُوا عَلَى الطَّرِيقَةِ لَأَسْقَيْنَاهُم مَّاءً غَدَقًا)**

"الآية 16، سورة الجن"

ب * اصطلاحًا:

هي تلك الخطوات والاستراتيجيات التي يتّبِعُها المعلم قصدإيصال المحتوى التعليمي وتحقيق أكبر قدرمن الأهداف، فهي عبارة عن: " إجراءات يتبعها المعلّم لمساعدة تلاميذه أو توجيهه أسئلة أو تخطيط مشروع أو إثارة مشكلة أو تهيئة موقف معيّن يدعو التلاميذ إلى التساؤل أو محاولة اكتشاف".[1]

كما أنّها تمثّل:"سلسلة الفعاليات المنظّمة التي يديرها المعلّم خلال المواقف التعليمية لتحقيق الأهداف"[2]،فطرائق التعليم تعّد أكثر العناصر تحقيقًا للأهداف التعليمية فهي تحدّد دور كل من المعلم والمتعلم.

ومن هنا يمكننا القول أنّ الطريقة هي تلك الأداة والأسلوب المنظم الذي يستعمله المعلّم لبلوغ الأهداف المسطرة مسبقًا، فهي الرابطة الجامعة بين المعلّم والمتعلّم أوبأسلوب آخر هي الحَلَقة التي تمكنّنا من تقويم مختلف الأنشطة اللّغوية.

نظرًا للأهمية البالغة التي حظيت بها طرائق التعليم، وجب علينا اختيار أنجع الطرق لتحقيق وبلوغ المراد، لأنّ نجاح التعليم متوقف على نجاح الطريقة، مثلا:" تستطيع الطريقة الجيدة أن تعالج الكثير من ضعف المنهج الدراسي وتدّني مستوى التلاميذ ورداءة الكتاب المدرسي، وغير ذلك من مشكلات التعليم".[3]

إذن، فالطريقة الناجعة علاج للكثير من القضايا المتعلّقة بالمنهاج خاصة والتعليم عامةوالمساهمة بشكل كبيرفي كيفية تناول واستغلال المحتوى التعليمي.

---

[1]- عبد الرحمان علي الهاشمي، طه علي حسين الدليمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008، ص19.

[2]– أحمد عودة القرارعة، تصميم التدريس رؤية تطبيقية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان،ط01، 2009، ص126.

[3]– طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللّغة العربية منهاجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط01، الإصدار الثاني، 2005، ص88.

وكما هو ملاحظ أنّ طرائق التعليم تباينت واختلفت بين الماضي والحاضر، وتباينها لايدل على اختلافها بقدر مايعني سعيها الدائم إلى تحقيق الأفضل.

مهما اختلفت الطرائق قديما وحديثا تبقى الطريقة الناجحة هي:"التي توصل إلى الغاية المنشودة في أقل وقت، وأيسر جهد من المعلم والمتعلم،وهي التي تُوقظ ميول التلاميذ وتثير اهتماماتهم وتدفعهم إلى العمل الإيجابي ....وهي التي تعمل على تشجيع التلاميذ على الأخذ بروح العمل الجماعي والتعاوني".[1]

هذا لايتحقّق إلاّ إذا كان المعلم متمكّنا من مادته، متحكّما في معارفه، ينتقي أنسب الطرائق لمتعلميه، ولكن هذا الاختيار لابّد أن يخضع لمعاييرمضبوطة،ومن جملتها:

- "أن تناسب الطريقة الهدف من وراء التدريس (مايقصد إلى تدريسه)
- أن تناسب الطريقة المادة الدراسية التي ستدرس.
- أن تناسب الطريقة عدد الطلاب الذين يدرس لهم.
- أن تناسب الطريقة علاقة الطالب بالمادة الدراسية (اتجاهاته نحو المادة).
- أن يختار المعلم الطريقة التي تناسب قدرته ومعرفته بالمادة الدراسية.
- أن تناسب علاقة المدرس بالطالب (مبنية على ثقة متبادلة).
- أن تناسب الطريقة الإمكانات المادية والبشرية المتوفرة في المدرسة "[2].

على الرغم من تنوّع الطرائق وتباينها إلا أنّ أكثر وأشهر الطرائق المعتمدة:

[1]– إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللّغة العربيّة، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، ط2، 2006، ص132

[2]- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2003، ص334.335.

1. الطريقة الاستقرائية:

وهي من أكثر الطرائق التي: "تشدّد على إثارة التفكير لدى الطلبة ومشاركتهم في العملية التعليمية مشاركة حقيقية، من خلال بناء المفاهيم بناء منطقيا متدرجا"[1]، وتتبني هذه الطريقة على الخطوات التالية:

أ– **التمهيد:** تعّد هذه الخطوة من أهم الخطوات لأنّها بمثابة المثير الذي يشّد انتباه المتعلّم والحافز الذي يدفعهم لتقبّل الدرس،ويتنوع طرح التمهيد من معلّم لآخر فقد يكون في شكل أسئلةأو طرح وضعية مشكلة، لغز، ... الخ، فهي حلقة تربط بين مكتسبات قبلية ومعلومات جديدة.

ب– **العرض:** فهو الخطوة الثانية التي يعتمدها المعلّم، فالعرض هو:"مادة تربط ما سبق من معلومات بما لحق وهو يدل على براعة المعلّم ففيه يعرض المعلّم الحقائق الجزئية أو الأسئلة أو المقدماتوتستقرأ الأمثلة عادة من الطلبة أنفسهم بمساعدة المعلّم ".[2]

ج–**الربط والموازنة:** يتم من خلال هذه الخُطوة الربط بين الأمثلة، وإجراء المناقشة والمقارنة،حتى يدرك حينها المتعلّم أوجه الاختلاف والاتفاق بين الجمل والتغيير الحاصل عليها، فهي توصل جزئي للقاعدة.

د– **استنتاج القاعدة:** وهي من مهام المتعلّم، لأنّ القاعدة تُستنبط من أفواه المتعلّمين بعد استنباط العلاقات القائمة بين الجزئيات.

هـ– **التطبيق:** تعتبر هذه الخطوة مرحلة حاسمة ونقطة فاصلة بين الفهم والتمكّن أو عدمه لذا يقوم المعلم بوضع القاعدة موضع التطبيق الفعلي سواء أكان شفهيا أو كتابيا.

---

[1]– محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دارالمناهج لنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013 ص313.

[2]–سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله، المنارة، ط1، 2004، ص52،51.

2. **طريقة حل المشكلات:**

وتعدّ من أهم الطرائق اعتمادا في التدريس كونها تتوافق ومبادئ المقاربة بالكفاءات،إذ:"تهتم بالمشكلات التعليمية والتفكير في إيجاد حلول عملية لها عن طريق إعمال العقل والتعاون بين المتعلمين في التصدي لذلك الحل ويكون دور المدرس فيها دور الموجه والمنظم للخبرات التعليمية "[1]،حيث يتوصّل المتعلم بنفسه إلى المعلومة بدلا من تلقيهاوبذلك فهو يبتعد عن بعض الطرائق التقليدية المعتمدة كالتلقين وهذا ماتهدف إليه الدراسات الحديثة لأنّها تعتمد على نشاط المتعلم الذاتي، في حين أنّ المعلم موجه ومرشد فقط.

تُقسّم طريقة حل المشكلة إلى خطوات متمثلة في:

أ- **الشعور بالمشكلة:** وتتمثّل في تلك الصعوبات التي تعترض المتعلم وتواجهه فتسببله حيرة.

ب- **تحديد المشكلة:**إذ يجب أن تصاغ بدقة، ضمن جمل واضحة وبمساعدة المعلم.

ج- **جمع المعلومات ذات الصلة بالموضوع:** وفيها يتّم جمع المصادر والمراجعوالبيانات المتعلقة بالمشكلة.

د- **اختيار الحلول المناسبة للمشكلة:** وذلك عن طريق تنفيذ المتعلمين الحلول واختيارمايمثل حلا لمشكلة.

هـ- **اتخاذ القرار**: بعد تخير الحل المناسب للمشكلة وانتقائه يتم التعميم.

ولكن هذ الطريقة تستدعي الوقت الطويل والجهد المضاعف للعمل بها، وهذا مالا يمكن المعلم من إنهاء برنامجه، وهذا لايعني أنّها طريقة غير مناسبة للمتعلمين بل من أهم الطرائق التي تسهم في تكوين الملكة اللّغوية، حيث تثير الدافعية لدى المتعلم نحوالاكتشاف وتزيد من قدرتهم على التعامل مع مختلف المشاكل الحياتية، كما تساعدهم على تنمية روح الإبداع.

[1]– محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص333

رابعا: الإبداعية:

إنّ اللّغة خاصية ينفرد بها الإنسان عن غيره، تتميز بكونها:"عملية توليدية فعاّلة في الذهن البشري قادرة على الخلق والإبداع اللّغوي من خلال قانون نحوي عام في كافة اللغات البشرية"[1]، وهكذا تبرزمهارة الإنسان في استعمال اللّغة، حيث تتمظهر الإبداعية من خلال جانبها التوليدي أي القدرة على :"استعمال نظام اللّغة استعمالا ابتكاريا، تجدّديالامجرد تقليد سلبي لقواعده".[2]

يعتبرالإبداع أحد أبرزالمظاهرالمعبّرةعن ذكاء المتعلم والتي تظهر من خلال قدرته على إنتاج جمل لم يسبق وأن أنتجها انطلاقا من عدد محدود من الكلمات ورصيد لغوي محصور وفي هذا الشأن نجد تشومسكي يربط بين المظهر الإبداعي للّغة والملكة اللّغوية التي تمثّل النظام الذي يسمح للمتكلم فهم وإنتاج مالا حصر له من الجمل النّحوية ذات الدّلالات المتعدّدة في مقامات تواصلية غير محدودة،فهويرى: "أن الاستعمال السّوي للّغة هو استعمال مبدع على الدوام، وغير متناه، كما يبدو أنّه حرمن تحكم المثيرات الخارجية والحالات الداخلية وهو كذلك منسجم وملائم للمقامات التي يستخدم فيها، يضاف إلى ذلك أنّه يثير لدى السامع الأفكار التي يمكن لهذا السامع أن يعبّرعنها في المقامات المماثلة بالطريقة نفسها ولذلك فإنّ المتحدث في الحالات السوية لايقوم بتكرارما سمعه،بل يتنج أشكالا لغوية جديدة.....كما أنّ هذا الابتكار لاحدود له".[3]

إنّ الإبداعية خاصية من خصائص اللّغة، كونها تخلق في نفس المتعلم قدرة على التحليل والتركيب أو بناء مختلف العمليات العقلية التي من شأنها أن تمنحه المقدرة على اكتساب الملكة اللّغوية،وعليه فالإبداعية معياريُظهر كفاءة المتعلم اللّغوية، وتمظهر واضح لها.

---

[1]– مازن الواعر، علم اللسان من البنيوية إلى الذهنية، مجلة المعرفة، سوريا، العدد 200 .221، 1980، ص37.

[2]– شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث للترجمة والنشر، بيروت، ط1، 2004، ص47.

[3]– تشومسكي، اللّغة ومشكلات المعرفة، تر: حمزة بن قبلان المزيني، دار توبقال، الدار البيضاء، ط1، 1990، ص17.

كما لايفوتنا أن نشير إلى وجود ركيزة أساسية أخرى لها العلاقة الوثيقة بكيفية تحصيل المتعلم للملّكة وقدرته على حسن استعمالها ألاّ وهو السياق.

مفهوم السياق (contexet):

أ. لغة:

نجد الزمخشري في أساسه يقول:"ساق النعم، فانساقت وقدم عليك بنو فلان فأقدمتهم خيلا..وساقت الريح السحاب وتساوقت الإبل تتابعت".[1]

ويعرّفه ابن منظوربقوله :"وقد انساقت وتساوقت الإبل تساوقا إذا تتابعت، وكذا تقاودت فهي متقاودة ومتساوقة...والمساوقة: المتابعة".[2]

ومنه نستنتج أنّ السياق يعني التتّابع والاتّصال.

ب .اصطلاحا:

فقد عرّفه محمود السعران بأنّه:"جملة العناصر المكوّنة للموقف الإعلامي أو للحال الكلامية".[3]

أمّا عبده الراجحي فيرى أنّه:" مجموع الظروف التي تحيط بالكلام".[4]

ومن ثمّة، فإنّ مراعاة الظروف الاجتماعية المحيطة بالسّياق ضرورة للوصول إلى المعنى المناسب للمقام، لأنّ السياق هو الوسيلة الكاشفة عن ماهية الكلمة، فالكلمة تتحدّد دلالاتها من خلال علاقتها بالكلمات المجاورة لها، كونه يساعد السياق على فهم الانزياحات الدلالية التي تصاحب الحدث الكلامي وفي هذا إشارة إلى الوظيفة الاجتماعية التي تؤديها اللّغة.

---

[1]– الزمخشري أبو القاسم محمود، أساس البلاغة، تح: محمد باسل، بيروت، لبنان، ط1، 1998، ص484

[2]– ابن منظور، لسان العرب، مج 3، ص2154.

[3]–فوزي عيسى، رانيا فوزي عيسى، علم الدلالة (النظرية والتطبيق)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 2008، ص59.

[4]– عبدالنعيم خليل ، نظرية السياق بين القدماء و المحدثين دراسة لغوية نحوية دلالية ، دار الوفاء للطباعة والنشر،القاهرة، مصر ، ط1، 2007 ، ص82.

كما نجد أيضا تمام حسان أكد فكرة التّتابع حين قال:"المقصود بالسياق التوالي ومن ثم نظر إليه من ناحيتين أولها توالي العناصر التي تحقق التركيب والسبك والسياق وهو من هذه الزاوية يسمى بسياق النص، والثانية توالي الأحداث التي صاحبت الأداء اللغوي وكانت ذات علاقة بالاتصال،ومن هذه الناحية يسمى بسياق الموقف".[1]

وهذا يعني أنّ تتابع العناصر اللّغوية وتواليها يحقّق التركيب اللّغوي الصحيح للجملة وهذا ما يفرضه الشكل الصحيح للنص(السياق الداخلي)، أمّا ما يتعلق بالأداء والممارسة الفعلية لهذه العناصر التي تأخذ في الاعتبار الظروف المحيطة بها فهذا ما يعرف بسياق الموقف مقتضى الحال (السياق الخارجي، غير لغوي) .

إذن،فالسياق سياج المعنى وضابطه، فتحصيل الملكة لا يعني قدرة المتعلم على استعمال الكلمة داخل الجملة استعمالا نحويا نظاميا صحيحا وحسب بل تتعداها إلى مراعاة الظروف المحيطة بالأداء الكلامي،فهوبذلك أداة تجاوزت حدود التراكيب من ناحية الصّحة النحوية إلى تحقيق الغاية التواصلية التداولية.

خامسا: البيئة اللغوية:

لقد ألمحنا سابقا أنّ الملَكة اللّغوية تتطلّب جملة من العوامل لتحقيقها،والبيئة واحدة منها لأنّها المنبت والوسط الطبيعي الذي يتعلّم فيه الفرد مبادئ لغته الأصلية،خاصة في المراحل العمرية الأولى التي يتمكّن فيها الطفل من تلقف مختلف الأصوات والحروف لينتقل تدريجيًا إلى مرحلة تركيبها في أسيّقة متنوعة عن طريق السماع، ليقوم بعدها بتقليد أساليبهم فيكتسب فصاحتهم نتيجة مخالطتهم ومشافهتهم، لذا يعّد السماع من أهمّ آليات اكتساب الكفاءة اللّغوية لما له من دور في تكوين السليقة اللّغوية عن طريق التفاعل والاحتكاك المباشر مع أفراد أسرته أولاً ثم مجتمعه ثانيًا، فالاندماج في المجتمع الفصيح الخالص له ثماره المساعدةعلى امتلاك ناصية اللّغة ونموّها بشكل صحيح لأنّه تلقاها بعفوية دون تكلّف ولا

[1]- تمام حسان، قرينة السياق، بحث قدم في الكتاب التذكاري للاحتفال بالعيد المئوي لكلية دار العلوم، مطبعة عبير للكتاب، القاهرة، ط01، 1993، ص375.

سابق معرفة منه بلغته،لكن استعداده لتحصيلها يكون تدريجيًا بفضل اتصاله بغيره من الناس، وهذا حال الأعراب قديماً حين تمكنوا من بناء أرضية خصبة للغتهم بطريقة طبيعية قائمة على الانصهار والذوبان داخل الجماعة العربيّة الفصيحة،واتخاذهم من اللّغة سبيلاً لجميع مناحي الحياة،إذ جعلوا منها لغة الحياة الممارسة في جميع المجالات (لغة المنشأ = لغة المجتمع = لغة المدرسة) وهذا ماخوّل لهم إمكانية تحصيل ملكة لغوية وتواصلية في آنٍ واحد، وعلى إثر ذلك تسعى جُلّ الدراسات الحديثة إلى وضع آليات وإجراءات كفيلة برفع المستوى الأدائي التواصلي للمتعلم ومن أهمها:

آلية الانغماس اللّغوي:

والذي أعدّه العلماء منهجًا علميًا ووظيفيًا لاكتساب وتحصيل الكفاءة اللّغوية، وهذا ما أكده الدكتورعبد الرحمان الحاج صالح في قوله: "وأعظم شيء أثبته العلماء هو أنّ هذه المهارة (الملكة اللّغوية عند علمائنا القدامى) لا تنمو ولا تتطور إلاّ في بيئتها الطبيعية وهي البيئة التي لا يُسمع فيها صوت أو لغو إلاّ بتلك اللّغة التي يراد اكتسابها.

فمن أراد أن يتعلم لغة من اللّغات فلابدّ أن يعيشها وأن يعيشها هي وحدها لمدة معينة فلا يسمع غيرها ولا ينطق بغيرها "[1]، فالعامل الزمني الكافي عامل أساسي لعملية اكتساب اللغةلأنّ استقرار الملكة وتكوينها شرطٌ يتطلب الكثير من الوقت.

ومنه نستنتج أنّ الانغماس اللّغوي آلية تقوم على التعرّض المباشرللّغة من بيئتها الطبيعية واستعمالها بطريقة عفوية وهذا ما انتهجته العرب قديما لاكتساب اللّغة،حيث وضعوا روافد مهمة لتحصيلها منها: الانتقال للبادية، حفظ النصوص،التسميع المكثّف والمتكرّر للغة، إضافة إلى ذلك الانغماس استراتيجية مساعدة على تحقيق الملكةلأنّ هذه الأخيرة تُكتسب بالدربة والممارسة الفعلية داخل محيطها الطبيعي لتتطوّرفيما بعدإلى مهارة .

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2007، ص193.

ولكن الواقع يفرض علينا لغة عامية سيطرت واحتوت لغتنا الفصحى، لتصبح لغة تداول يومي وهذا ما ضيّق حدود استعمال الفُصحى وحصرها في جانبها المكتوب (المدرسي خاصة) وصعوبة خلق بيئة لغوية نقيّة تتيح لنا اكتساب ملكة لغوية، ولكن أين نحن من هذه البيئة؟

المبحث الخامس:النظام اللغوي هيمنته وطواعيته (التقدير،التأويل،الحذف)

استقرت اللّغة العربية – قبل الإسلام –في شبه الجزيرة العربيّة،حيث كانت تجري على ألسنة أهلها بطلاقة دون تكلف منهم،إذ يُبدعون في تركيب عباراتها ويتفنون في اختيار ألفاظها المناسبة،فيّتم تداولها من خلال أخذ الجيل اللاحق عن الجيل السابق (تعليمًا وتلقينًا) بالتوارث،فبعد تسارع الزمن وابتعاد أهل العربية عن عهد الفصاحة، بدأ الفساد يدّب في لغتهم العربيّة،فبات من الضروري التفكير في حل لمقاومة اللحن وصيانة اللّغة العربيّة وحماية القرآن الكريم والحديث الشريف، لذلك انبرى العلماء في سّن قوانين وضوابط رأوها منفذًا يصون سليقتهم الفطرية ويقي ألسنتهم البيانية، فزاد الاهتمام بالنّحوتلك الأداة الضابطة لمختلف الظواهر، ومن ثمّ انطلقت الجهود تُؤسّس اللِبنات الأولى لهذا العلم حتى أخذ الدرس النحوي يستقل بشكل تدريجي .

أولا– تعريف النّحو:

أ.لغة:

وردت في لسان العرب مادة (نحا) بمعنى:"القصد والطريق، يكون ظرفا ويكون اسما، نحاه ينحوه وينحاه نحوًا وانتحاه".[1]

ويقول ابن فارس في مقاييسه:" النون والحاء والواو كلمة تدل علىقصد ونحوت نحوهولذلك سمي نحو الكلام ".[2]

نستنتج ممّا سبق أنّ أكثر معاني النحو وأشهرها تدل على القصد.

ب . اصطلاحا:

[1]– ابن منظور، لسان العرب، مادة (ن،ح،و)، مج 15، ص309

[2]– ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، ج5، ص403.

ولعل أقدم ماوصل في تعريف علم النحومع ابن السراج(316ه) في أصوله حين قال:"النحو إنّما أريد به أن ينحو المتكلم إذا تعلمه كلام العرب، وهو علم استخرجه المتقدّمون فيه من استقراء كلام العرب".[1]

كما عرّفه ابن جني في كتابه الخصائص بقوله:"هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شد بعضهم عنها رد به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع أي نحوت نحوا كقولك:قصدت قصدا،ثم خص به انتحاء هذا القبيل من العلم".[2]

نستخلص من هذا التعريف أنّ النحو هو اتباع طريقة كلام العرب دون الخروج عن قوانينها من صرف وإعراب.

وقال صاحب التعريفات:"هوعلم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربيّة من الإعراب والبناء وغيرهما...".[3]،وبذلك أعطى الجرجاني تعريفا شاملا للنحووطوّر مفهومه من تتّبع كلام العرب إلى العلم بقوانينه.

ممّا لاشك فيه أنّ النّحو عماد العربيّة، لأنّ تعلمها وحسن استعمالها يتوقف على معرفة النحوفهو الأداة المُعينة على فهم المقاصد، فإذا كانت الملكة هي امتلاك المتعلم آليات التّصرف في بنى اللّغة ضمن وضعيات تواصلية متعدّدة،فإنّ النّحو أهم وسيلة لتكوينها،حيث يقوم بتطويعها وتكييفها حسب المتطلبات الموجودة وهذا ما قصده ابن خلدون في مقدمته فقال:"...والمقدم في هذه العلوم هوالنحو، إذ به تتبين أصول المقاصد بالدلالة، فيعرف

[1]– أبو بكر بن السراج، الأصول في النحو، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط3، ج1، 2007، ص19

[2]– ابن جني، الخصائص، ج1، ص34.

[3]– الشريف الجرجاني، التعريفات، ص259.

الفاعل من المفعول به، والمبتدأمن الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة والجهل بها إخلال بالتفاهم".[1]

ثانيا: المعيارية:(Normativité)

إنّ المتتّبع لمسار الجهود اللّغوية يلمح أنّ الدرس النّحوي نشأ نشأة وصفية قائمة على استقراء كلام العرب الفصحاء الذي أساسه الملاحظة بعد الجمع ثم التجريب، ونظرا لارتباط النّحو بالنص القرآني ارتباطا وثيقا ولحرص العرب على دينهم ولغتهم راحوا يضبطون اللّغة ويقعدونها، لينحرف بعد ذلك النحاة عن منهجهم وتتحول من وصفية خالصة إلى معيارية محضة.

يعدّ المنهج المعياري:"منهجا قائما على فرض القاعدة أي يبدأ بالكليات وينتهي إلى الجزئيات ...فهو يعتمد القاعدة أساسا وينأى عن الوصف ويتأول لما خرج عن القواعد التي يصوغها بإحكام شتى التأويلات..".[2]

كما أنّه:" ذلك المنهج الذي يُعنى بوضع الضوابط والقوانين التي تحكم الاستعمال اللّغوي وفي مستوياته المختلفة، بحيث يعدّ الخروج عليه ضربا من ضروب اللحن والغلط ويكون الالتزام بها التزاما بالمستوى الصوابي الذي يسير عليه المتكلمون باللغة المعنية".[3]

والمستوى الصوابي:"معيار لغوي يرضى عن الصواب ويرفض الخطأ في الاستعمال وهو الصوغ القياسي لايمكن النظر إليه باعتباره فكرة يستعين الباحث بواسطتها في تحديدالصواب والخطأ اللغوي، وإنّما هو مقياس اجتماعي يفرضه المجتمع اللّغوي على الأفراد، ويرجع الأفراد إليه عند الاحتكام في الاستعمال".[4]

---

[1]– ابن خلدون، المقدمة، ص 583.

[2]– علي زوين، منهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 1986، ص23.

[3]– محمد السيد علي بلاسي، المدخل إلى البحث اللغوي، الدار الثقافية للنشر، القاهرة، ط1، 1999، ص63.

[4]– تمام حسان، اللّغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2000، ص72.

تطرّق الدكتور شوقي ضيف إلى مفهوم المعيارية فقال:هي"ذلك المنهج الذي يقوم على صناعة المعايير وبناء القواعد اللّغوية ولكي يصاغ علم من العلوم اللّغوية صياغة دقيقة وتحدد ملامحه ومباحثه، فإنّه يجب تحديد القواعد والمعايير المطّردة في هذا العلم وأن تقوم هذه القواعد والمعايير على الاستقراء الدقيق وأن يكفل لها التعليل المنطقي المناسب وأن تصبح كل قاعدة أصلا مضبوطا تقاس عليه الجزئيات قياسا دقيقا".[1]

وعليه، فالمعياريّة هي ذلك المنهج الذي اعتمده اللّغويون في دراستهم للّغة،حيث أنّ كل خروج عن القاعدة والمعيار يعّد ضربا من ضروب اللحن ،فما وافقها يعد صحيحا وماخالفها يعدّ خطأ، وهذا ماتسعى إليه المعياريّة من خلال إكساب المتعلمين قدرة نحوية تمكّنه من حفظ معاييرها والقدرة على التطبيق الفعلي لها.

وعموما فالمعيارية خاصيّة من خصائص النّحو العربي القديم واتجاه يهدف إلى المحافظة على اللّغة العربيّة والقرآن الكريم، كما يعتبر طريقة يسّرت وسهلت تعلّم وتعليم اللّغة.

ثالثا: أسس المنهج المعياري:يقوم المنهج المعياري على أسس أهمها:

1. **الوصف:** وذلك من خلال استقراء المادة اللّغوية ووصفها بعد ملاحظتها، إذ أنّ:" المعياريّة مبدأ مهم في رسم اللّغات ولاينبغي أن تكون المعيارية مقرونة بهوى النحاة لابد أن ترتكز على أسس وصفية "[2]،لأنّ الوصفية أساس المعيارية وتسير جنبا إلى جنب معها، فالعلاقة بينهما علاقة تكاملية كون الدراسات اللّغوية بدأت وصفية وانتهت معيارية
2. **القياس:** إنّ نشأة القياس زامنت نشأة النّحو العربي، إذ اعتمده النّحاة كأصل من الأصول النّحوية التي تُبنى عليها القواعد، حيث كانوا يُخضعون اللّغة ويقيسونها على كلام العرب الفصحاء وهذا ما ذهب إليه ابن الأنباري في تعريفه للقياس فقال هو:"حمل غير

[1]– شوقي ضيف، المدارس النحوية، دار المعارف، القاهرة، ط7، دت، ص18.

[2]– اسماعيل أحمد عمايرة، المستشرقون والمناهج اللغوية، دار حنين، عمان، الأردن، ط2، 1992، ص91.

المنقول على المنقول إذا كان في معناه"[1]، ويقصد بلفظة حمل(قياس) أي قياس الكلام المستجّد الحالي على مانطقت به العرب أو ما نُقِل عنها، إذ يعّد هذا الأخير بمثابة المعيار والضابط الذي يقاس به كلامنا، فالقياس أساس من أسس وضع القواعد النّحوية.

3. **التعليل:** بعد ظهور القياس وتأثر النحاة بالمنطق، ظهرت قضية أخرى شغلت بال العديد منهم وهي قضية التعليل، إذ يرى تمام حسان أنّ التعليل:" سمّة من سمّات المعيارية وهذا التعليل من تصورات الباحث ليس غيره ولم يتصور الناطقون بهذه الظواهر حيث نطقوا بها".[2]

كما أنّه:"في عمومه بيان علّة الشيء وتقرير ثبوت المؤثر لإثبات الأثر، ويُطلق عليه ما يستدل فيه من العلّة على المعلول، والتعليل في النحو: تفسير اقتراني يبين علّة الإعراب أو البناء على الإطلاق وعلى الخصوص وفق أصوله العامة".[3]

إذن ،فالتعليل يُعنى بتفسير الظواهر النّحويةخاصة في ظلّ تلاشي الملَكة الفطرية وفساد الألسنة العربيّة.

4. **المكان والزمان:**

ويقصد بها الفترة الزمنيةالتي أخذت منها النصوص المحتّج بها وقدرت تقريبا ب (150 سنة قبل الإسلام)، أما الإطار المكاني: فقد حرص العلماء على الأخذ من العرب الذين لم يجاوروا العجم، فأخذوا عن قبائل وسط الجزيرة العربية وشرقها حيث: " كانت قريش أجود العرب انتقاء للأفصح من الألفاظ، وأسهلها على اللّسان عند النطق،وأحسنها مسموعا ... والذين عنهم نقلت اللّغة العربية وبهم اقتدي،وعنهم أخذ اللسان العربي من بين قبائل

[1]– أبو البركات ابن الأنباري، الإغراب في جدل الإعراب ولمع الأدلة في أصول النحو، تح: سعيد الأفغاني، دار الفكر، دمشق، بيروت، ط2، 1971، ص45.

[2]– تمام حسان، اللّغة بين المعيارية والوصفية، ص693.

[3]– حسن سعيد خميس الملخ، نظرية التعليل في النحو العربي بين القدماء والمحدثين، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2000، ص29.

العرب،هم قيس وتميم وأسد ثم هُذيل وبعض كنانة وبعض الطائيين، ولم يؤخذ عن غيرهم من سائر قبائلهم".[1]

وتأسيسا على ماسبق، لابّد من الإقرار أنّ المنهج المعياري منهج مساعد قام لغاية ضبط اللّغة وتخليصها من اللحن والتحريف، كما يعتبر وسيلة مكنّت المتعلم من تعلّم لغته.

رابعا:من الظواهر اللّغوية (التقدير، الحذف، التأويل ...):

ممّا لا شك فيه أنّ النّحو أقدم العلوم وأجلّها لارتباطه الوثيق بالقرآن الكريم، فلم يكن يوما ذلك العلم الباحث في اللّغة والمستقصي لحركات الإعراب فقط، بقدر ما كان ذلك السبيل الموضّح لمقاصد الكلام، لذا كانت عناية النّحاة به بالغة من خلال رصدهم للتّغيرات الطارئة عليه، والتي اقتضاها الأداء اللّغوي للعرب من خلال استقرائهم لها حتى صارت ظواهر لغوية تميّز تراثنا النّحوي، ولكل ظاهرة منها أغراضها وأساليبها ولعلّ أبرزها:

1. ظاهرة التقدير:

إذ: "يجري التقدير في النّحو العربي على وجوه، أولاها النحاة اهتماما بالغًا،وخصّوها بعناية فائقة حتى بات التقدير هو جوهر الدرس النحوي، وقد تنافس النحويون بمعرفته وبه تفاضلوا.....) والنحاة يلجؤون إلى التقدير كلما دعت بهم الضرورة لاستكمال معنى أو تصحيح إعراب".[2]

إنّ التقدير ظاهرة لغوية شغلت بال النّحاة لما لها من أهمية في الدرس النّحوي إمّا من خلال استكمال المعنى أو تصحيح الإعراب.

أ. لغة:

[1]– جلال الدين السيوطي، الاقتراح في أصول النحو تح: عبد الحكيم عطية، دار البيروتي، لبنان، ط2، 2006، ص47

[2]– ملاوي صلاح الدين، تقدير الحذف والإضمار في ضوء نظرية العامل النحوي، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، بسكرة، الجزائر، ص01.

وردت في لسان العرب دلالة التقدير بمعنى القياس:"قدر كل شيء ومقداره مقياسه، وقدر الشيء يقدّره قدرًا وقدره قاسه وقادرت الرجل مقداره إذا قاسه".[1]

وجاء في تاج العروس أيضا :"القدر: قياس للشيء بالشيء، يقال: قدره به قدرا إذا قاسه"[2].

ب.**اصطلاحًا:**

إنّ التقديرظاهرة استخدمها النّحاة قصد تحليل الظواهر اللّغوية فهو يعني:"الحذف على نية الإبقاء".[3]

والمدقّق في هذا التعريف يجده يشبه إلى حدّ كبير تعريف مصطفى شاهر،حين قال أنّ التقدير هو:" حذف الكلمة لفظًا وإبقاؤها في المعنى والنية، (.....) كما لو قيل لك (ماذا أكلت)؟ فتجيب (تفاحة) والتقدير أكلت تفاحة." [4]

إنّ المتأمل في هذه التعاريف يجد أنّ التقدير يتداخل ومصطلح الحذف لذا عمد النحاة وضع ضوابط للتقدير النّحوي حتى يتضح الفرق بينهما، وعليه فالتقدير هو حذف الكلمة لفظًا مع إبقائها معنًى موجودًا في الذهن.

ج. بعض حالات التقدير:

إن حالات التقدير كثيرة تبد أ من أبسط الأمور إلى أعقدها ونستدل على ذلك ببعض المواضع، منها:

ج.1.الحركة الإعرابية:وتقدّرفي مواضع متعددة:

[1]– ابن منظور، لسان العرب، مادة (قدر)، مج 5، ص3545.

[2]– الزبيدي، تاج العروس، ج 13، ص374.

[3]– حسن خميس الملخ، نظرية الأصل والفرع في النحو العربي، دار النشر، عمان، الأردن، ط1، 2001، ص115.

[4]– مصطفى شاهر خلوف، أسلوب الحذف في القرآن الكريم وأثره في المعاني والإعجاز دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، دت، ص32.

ج.1.1.(الجمل التي لها محل من الإعراب)[1]:إنّ الجملة عبارة عن تركيب يشتمل على كلمتين فأكثر ممّا يستحيل ظهور العلامات الإعرابية عليها، كون: "أصل الجملة ألاّ يكون لها موضع من الإعراب، وإذا كان لها موضع من الإعراب قدرت بمفرد."

فالجمل التي تحلّ محل المفرد تأخذ إعرابا تقديريا، ومن أمثلة ذلك:

- **خبرلمبتدأ** نحو: العلم يفيد البشرية، فجملة (يفيد البشرية) جملة فعلية في محل رفع خبر المبتدأ (العلم)، والتقدير: العلم مفيد
- **خبر إنّ** ":إنّ الكذب عاقبته وخيمة، فجملة (عاقبته وخيمة) جملة اسمية في محل رفع خبر إنّ، والتقدير: إن عاقبة الكذب وخيمة
- **الجملة الواقعة مفعولا به:**مثل أوّد أن أنجح،فجملة (أن أنجح) :جملة فعلية في محل نصب مفعول به تقديره:(النجاحَ) .
- **الجملة الواقعة حالاً:**عاد الطفل يبكي (يبكي) جملة فعلية في محل نصب حال تقديره،عاد الطفل باكيًا

ج .1 .2:المصدر المؤول:وتقدّر فيه جميع الحركات:

***في حالة الرفع:**قال تعالى:" **وَأَن تَصُومُوا خَيْرٌ لَّكُمْ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ**" الآية 184، سورة البقرة"، والتقدير أن تصوموا (صيامُكُم) فصيامكم: مبتدأ مرفوع لوقوعه في أوّل الجملة.

- **في حالة النصب:**في قوله تعالى:"**يُرِيدُ اللَّهُ أَن يُخَفِّفَ عَنكُمْ**" الآية 28 سورة النساء"،والتقدير التخفيفَ عنكم (جملة فعلية مصدر مؤول في محل نصب مفعول به)
- **في حالة الجر:**في قوله تعالى(**إِنَّ اللَّهَ قَادِرٌ عَلَى أَنْ يُنَزِّلَ آيَةً**)"الآية 37، سورة الأنعام" والتقدير: على إنزالِ آية.

ج.1.3:الأسماء المقصورة والمنقوصة:

[1]– فخر الدين قباوة، إعراب الجمل وأشباه الجمل، دار القلم العربي، حلب، سوريا، ط5، 1989، ص 33–34.

- **الاسم المقصور**:هو اسم معرب مختوم بألف لازمة قبلها فتح (الأذى عصا)، وتُقدّر الحركات على آخر الاسم المقصور للتعذّر.

في حالة الرفع:نجا (الفتى): فاعل مرفوع وعلامة رفعة الضمة المقدرة

في حالة النصب:رأيت (الفتى)مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة المقدرة

في حالة الجر:التقيت ب(الفتى)اسم مجرور ب الباء وعلامة جره الكسرة المقدرة

- **الاسم المنقوص**:هو كل اسم معرب مختوم بياء قبلها كسرة
- **في حال الرفع**:عدل القاضي:فاعل مرفوع وعلامة رفعة الضمة المقدرة
- **في حالة الجر**:التقيت بالقاضي:اسم مجرور بالباء وعلامة جره الكسرة المقدرة
- **أما حالة النصب**:رأيت القاضي فتظهر العلامة (الفتحة)لخفّتها.

ج.2. تقدير الجملة: وهذا ظاهر في بعض الأبواب مثل: القسم والعطف ...إذ نعمد في ذلك إلى تقدير الجملة.

ج.2.1: (القسم) :واللّه لأجتهدن، تقديرها:أقسم باللّه لأجتهدن

ج.2.2(العطف):جاء محمد وزيد، تقديرها: جاء محمد وجاء زيد

2. ظاهرة الحذف:

أ* لغة: يقول الزمحشري:

"حذّف الصّانع الشّيء سوّاه تسوية حسنة، كأنّه حذّف كلما يجب حذفه حتى خلا من كلّ عيب وتهذّب ".[1]

كما جاء في تاج العروس بمعنى: "الإسقاط ".[2]

[1]– الزمحشري، أساس البلاغة، ج1، ص162.

[2]– الزبيدي، تاج العروس، ج23، ص121

إنّ ظاهرة الحذف ليست وليدة النظريات الحديثة،بل ظاهرة لغوية عُرفت منذ القدم عند النحاة والعرب القدامى،وتجلى ذلك في كتبهم النّحوية،فكان العربيّ يستغني عن بعض كلامه بحذفه لدلالة مقصودة لأنّ:"من خصائص العربيّة الميل إلى الإيجاز والاختصار".[1]

ب . اصطلاحا:

يرى عبد القاهر الجرجاني أنّ الحذف هو: " هو باب دقيق المسلك لطيف المأخذ عجيب الأمر،شبيه بالسحر،فإنّك به ترى ترك الذكر،أفصح من الذكر، والصمت عن الإفادة أزيد للإفادة،وتجدك أنطق ما تكون إذا لم تنطق أتّم ما تكون بيانا إذا لم تبين".[2]

وقد عرفه ابن السّراج بقوله:"إنّ الحذف يعني إسقاط بعض الصيّغ الباقية أو إثباتها على ماكانت عليه ".[3]

كما نجد من اللّغويين المحدثين الذين تطرّقوا إلى ظاهرة الحذف ومنهم فاضل السامرائي الذي قال أنّه:" قد يحذف فيتعبير القرآني فقط،أو أكثر حسبما يقتضيه السياق، فقد يحذف حرفا أو يذكره،أويجتزئ بالحركة للدلالة على المحذوف كل ذلك لغرض بلاغي".[4]

وما يمكن قوله بناءً على ماتقدّم، أنّ الحذف يمس الصيّغ والتراكيب، ويتحدّد بحسب مايقتضيه السياق، إذ يعدّ خاصية من خصائص اللّغة العربيّة،فهو: " اقتطاع من الجملة العربيّة وتغييبًا لبعض أجزائها التي لا يتّم المعنى إلاّ بها فإنّ ذلك الاقتطاع لا يكون كيفما اتفق" .[5]

---

[1]– طاهر سليمان حمودة، ظاهرة الحذف في الدرس اللّغوي، الدار الجامعية، الاسكندرية، مصر، دط، 1998، ص09.

[2]– عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز تح محمود شاكر، دار المدني، مصر، القاهرة، ط3، 1996، ص280.

[3]– مصطفى شاهر خلوف، أسلوب الحذف في القرآن الكريم، ص13.

[4]–فاضل السامرائي، دراسات بيانية في الأسلوب القرآني، دار عمار، عمان، الأردن، ط4، 2006، ص72.

[5]–حيدر حسين عبيد، الحذف بين النحويين والبلاغيين دراسة تطبيقية، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2013، ص43 .

ج. مظاهر الحذف: ويتمظهر الحذف في حالات كثيرة،نورد بعضا منها:

ج .1 الأفعال:

يقول السّكاكي في هذا الصدّد " وأمّا الحالة المقتضية لترك الفعل فهي أن تعنى قرائن الأحوال عن ذكره "[1]، وهذا يعني أنّ حذف الفعل يستوجب وجود القرينة الدالة عليه مثل: حذف النون في الأفعال الخمسة: لم يجتهدا،لم يجتهدوا.

وحذف حرف العلّة في المضارع، إذا كان معتل الآخر: لاتخش، أصلها (يخشى)

ج.2:الأسماء:

قال تعالى:"فَصَبْرٌ جَمِيلٌ "الآية 83،سورة يوسف"، أي:صبري صبر جميل،حذف المبتدأ هنا وجوبا لأنّ الخبر مصدر يؤدي معنى الفعل.

ج.3 حذف الأصوات والحروف:

وقد:"يقع حذف الأصوات والحروف في قرآننا الطاهر الشريف وهذا إعجاز بذاته، فقد تحذف حروف أو أصوات أحيانا وتذكر في أحيان أخرى وهذا لموعظة أو حكمة ".[2] ومثال ذلك قوله تعالى:(وَقُلْ عَسَىٰ أَن يَهْدِيَنِ رَبِّي لِأَقْرَبَ مِنْ هَٰذَا رَشَدًا) "الآية 24، سورة البقرة"

فالحذف هنا وقع في حرف (الياء في الفعل يهديني، يهدين).

يستعمل الحذف في اللّغة العربيّة بكثرة كون العرب تميل إلى الاختصار والإيجاز والحذف لايعني الإسقاط لعناصر الجملة كيفما شئت ، وإنّما حذف مع ترك دليل عليه أي دون الإخلال بالمعنى، وقد يُلجأ إلى الحذف قصد تحقيق أغراض بلاغيّة متعدّدة.

4. ظاهرة التأويل:

يعدّ التأويل ظاهرة لغوية لها جذورها الضاربة في تاريخ التراث النّحوي لما نالته من اهتمام واسع بين المفسّرين والفقهاء.

- **تعريف التأويل:**

[1]– السكاكي أبو يعقوب، مفتاح العلوم، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 1987، ص42.

[2]– فاضل السامرائي، الجملة العربية تأليفها وأقسامها، دار الفكر، عمان، الأردن، ط2، 2007، ص75.

أ. لغة:

ترد المعاني المعجمية للتأويل غالبا بمعنى الرجوع والعودة، ففي التعريفات:"التأويل من حيث الاشتقاق قولان: الأول:رجع،الثاني: مشتق من الإيالة والتأويل في الأصل الترجيع".[1]

ومنها أيضا التقدير والتفسير، يقول الفيروز آبادي:"وآل الملك رعيّته ساسهم، وأوّل الكلام وتأوّله دبّره وقدّرهوفسّره والتأويل عبارة الرؤيا ".[2]

ب. اصطلاحا:

يرى ابن عاشورأنّ التأويل هو: " إرجاع الشيء إلى حقيقته ودليله "[3].

وقد عرّفه الآمدي بأنّه:" حمل اللّفظ على غير مدلوله الظاهر منه مع احتماله له، أمّا التأويل الصحيح فهو حمل اللّفظ على غير مدلوله الظاهر منه مع احتمال له بدليل يعضده"[4]،فالتأويل الصحيح عنده هو الذي يرمي إلى بيان وتوضيح هدف المتكلّم من خلال وجود دليل يؤكده.

وقال محمد عيد التأويل هو:"صرف الكلام عن ظاهره إلى وجوه خفية لتقدير وتدّبروأنّ النّحاة قد أولوا الكلام وصرفوه عن ظاهره لكي يوافق قوانين النحو وأحكامه".[5]

وكحوصلة لما سبق ذكره، يمكن القول أنّ التأويل استراتيجية لجأ إليها النّحاة قصد تحليل التراكيب اللّغوية، وآلية تكمن أهميتها في القدرة على استرجاع المحذوف للوقوف على معانيه الحقيقية وأغراضه البلاغية.

ج. بعض أشكال التأويل:

---

[1]– الجرجاني، التعريفات، ص46

[2]– الفيروز آبادي، القاموس المحيط، ج3، مادة (أ،وّ،ل)، ص 320.

[3]– ابن عاشور، التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس، ج12، دط، 1984، ص216

[4]– الآمدي، الأحكام في أصول الأحكام، تح سيد الجميلي، دار الكتاب العربي،ط2، ج01، 1986،ص195.

[5]– محمد عيد، أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء عالم الكتب، القاهرة، ط4، 1989، ص157.

ج.1. الصرف:

يدرس هذا المستوى التحوّلات المورفولوجية الطارئة على المفردات،إذ يعّد التأويل وسيلة لتحليل الحالات التي خرجت عن القاعدة،ومن أمثلة ذلك نحو:"يدٌ" مثلاً تجمع على "أيدي" لأنّ المفرد الثلاثي "يَدَيٌ" ومثلها "أب" التي تجمع على "آباء" وهي في الأصل "آباو" جمع "أبو" أبدلت إبدال سماء وبناء اللّتين هما في الأصل "سماو" وبناي" لأنّ القاعدة تقضي بأنّه إذا تطرفت الواو أو الياء وكان قبلها ألف زائدة قُلبتَا همزة."[1]

وعلى هذا النحو سنّ النحاة قوانين صرفية مضبوطة لتفسير مختلف الظواهر الصرفية.

ج.2:التركيب:

يظهر التأويل بكثرة في مجال تحليل التراكيب النّحوية ويتجلى ذلكفي التقديم والتأخير الحذف، الإضمار..ومن بين الأساليب التي أوجب فيها النحاة الحذف مايلي:

- **أسلوب التحذير**:إيّاك والكذب، إذ يحذف الفعل وفاعله، ويقدره النحاة بفعل " احذر"
- **أسلوب النداء**:يا محمد، حذف فعله وفاعله، ليقدره النحاة ب " أنادي" أو " أدعو"
- **الخبر**:العصفور بين الأغصان، فالخبر محذوف قدّره النحاة ب " موجود"وشبه جملة (بين الأغصان) متعلقة بمحذوف خبر .

المبحث السادس: محاولات التيسير اللّغوي النحوي

[1]– محمد حسين آل ياسين، الدراسات اللّغوية عند العرب إلى غاية القرن الثالث الهجري، دار مكتبة الحياة، بيروت، ط1، 1980، ص366.

إنّ علم النّحو من العلوم الهامة التي لايمكن الاستغناء عنها، فهو أجلّ العلوم قدرا وأنفعها فائدة وأثرا ،لما له من دور في تقويم اللّسان وصونه من الخطأ، حيث يعدّ الدّرع الذي يحمي العربية والقنطرة التي نعبربها للكشف عن المعاني الشرعية كانت أو اللّغوية.

ولكن على الرغم من هذه الأهميّة الكبرى لعماد العربيّة وميزانها القويم إلاّ أنّ شكوى المتعلمين ازدادت من صعوبة قواعده في كافة المستويات التعليمية لعجزهم عن تطبيقها وممارستها في أحاديثهم الشفهية كانت أو إنتاجاتهم الكتابية، حيث اعتبروا تعلّمه ليس بالأمر السهل *ولكن هذا لا يعني استحالته * بقدر ما يعني قدرة المتعلم على الإلمام بحيثياته والوقوف على أهم مفاتيحه للقضاءعلى ضعف تحصيله شفهيًا كان أوكتابيًا.

وعلى ضوء ذلك تبلورت فكرة تيسير النّحووتوالت المحاولات الداعيّة لضرورة تبسيطه فراح العلماء يبحثون عن حلول وأساليب تمكنهم من ذلك، فاتّجه بعضهم إلى التراث كمصدر لبناء دراسته، ومنهم من اطلع على بعض النماذج الغربية للاحتذاء بها في عرض محاولاته، لذا سنحاول عرض بعض هذه المحاولات–على سبيل المثال لا الحصر–

قبل الشروع في عرض بعض المحاولات التيسيرية لابّد من الوقوف على مفهوم التيسير.

***<u>مفهوم التيسير :</u>**

إنّ التيسير مصدر الفعل: " يسّر واليّسراللّين والانقياد وياسره أي ساهله، واليسر ضد العسر، أراد أنّه سهل سمح قليل التشديد".[1]

فالتيسير يعني السهولة والابتعاد عن التعقيد والصعوبة وهذا ما يصبو إليه دعاة التيسير

أما في الاصطلاح فهو:" تكييف النحو والصرف مع المقاييس التي تقتضيها التربية الحديثة عن طريق تبسيط الصور التي تعرض فيها القواعد على المتعلمين، فعلى هذا ينحصر التيسير في كيفية تعليم النحو لا في النحو ذاته".[2]

---

[1]– ابن منظور، لسان العرب، ج2، ص1147.

[2]– عبد الرحمان حاج صالح، أثر اللّسانيات في النهوض بمدرسي اللّغة العربية، مجلة اللسانيات، ع04، الجزائر، 1973–1974، ص22–23.

أي أنّ التيسير يخص النّحو التعليمي أكثر من العلمي، فهو يعمل على تبسيط كيفية عرض المادة النّحوية،وتحقيقها للأهداف المسطرة سالفًاوهذا لا يعني:"أنّه اختصار أو حذف للشروح والتعليقات، إنّما هو عرض جديد لموضوعات النحو، ييّسر للناشئين أخذها واستعمالها وتمثّلها".[1]

***الفرق بين النحو العلمي والتعليمي:**

إنّ النحو العلمي: "يقوم على نظرية لغوية تنشد الدقة في الوصف والتفسير، وتتّخذ لتحقيق هذا الهدف أدق المناهج، فهو نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقا مجردا يدرس لذاته، وتلك طبيعته"[2].

فهو الدراسة العلمية للضوابط والمعايير التي تُبنى عليها اللّغة،إذ يقوم على استقراء كلام العرب الخّلص ثم وصفه وتفسيره حتى يتم الوصول إلى المعايير والقوانين.

تقول الدكتورة خولة طالب الإبراهيمي في محاولة لرسم بعض الفروقات، أنّ"النّحو العلمي هو نظرية اللّغة – يجب أن يكون– معياريًا،بل عليه أن يكون علميًا موضوعيًا يصف أنحاء اللّغة ولا يفضل فيها أي منها وأي تأدية على أخرى، إذ أنّه يعتمد على كل ما هو موجود في كلام العرّب، أي ما نطق به العرب فيثبت في لغتهم، أمّا النّحو التعليمي فهو نحو معياري، يعتمد على معيار أي نموذج لغوي معيّن للتفرقة بين الخطأ والصّواب في كلام المتعلمين".[3]

أي أنّ النحو العلمي هو ذلك النحو المتخصص الذي وضعه النحاة الأوائل من قواعد ومعايير ونظريات،أمّا النحو التعليمي فهو نحو وظيفي يسعى إلى البحث عن كيفية إيصال الدرس النّحوي إلى المتعلم بطريقة بسيطة واضحة في شكل قوالب سهلة ميسّرة حتى يتمكن

[1]– مهدي المخرومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، دط، 1986، ص15.

[2]– محمد صاري، تيسير النحو موضة أم ضرورة؟، مجلة اللسانيات اللغوية، مركز الملك في للبحوث والدلراسات الإسلامية، السعودية، مج3، ع2، 2001، ص185

[3]– خولة طالب الإبراهيمي، النظرية النحوية التي يرتكز عليها تعليم النحو والبنى التركيبية، رسالة ماجستير، الجزائر، 1977، ص205.

من لغته،بعيدة عن كل النظريات المعقّدة والمبادئ الصعبة، وهذا ما نجده اليوم في محتوياتناالتعليمية.

- **محاولات التيسير اللّغوي النحوي:**

إنّ ابتعاد الواقع الحياتي عن زمن الفصاحة والبلاغة أرّق كاهل الألسن العربيّة، لما طرأ عليه من تشوه أفسد قريحته وملكته الفطرية،فأصبح تقنين النّحوالعربي أمرًا ضروريًا يهدف إلى صون اللّسان من اللّحن والخطأ (مشافهة وكتابةً)، وهذا عن طريق جمع اللّغة واستنباط قوانينها وقواعدها، وما إن استقروثبت هذا العلم حتى بدأ النّحاة بالتعمّق في فروعه، وتعليل ظواهره لتتناقض آراؤهم وتختلف مدارسهم حول مواضيع شائكة تفوق مستوى متعلميه، وهذا ما شكّل نفورًا منه لصعوبته وجفاف مادته بعد تزايد أصوات المشتكين منه، لأنّه علم يتطلّب الكثير من الفهم العميق والإدراك الدقيق لقواعده مع الاقتدارعلى حسن توظيفها.

إنّ جهود العلماء كانت و مزالت قائمة تبحث عن آليات تجعل من النّحو مادة مرنة سهلة التّناول تُقدّم في قوالب بسيطة جزلة،لذا تعدّدت الدراسات وتنوعت الآراء الساعية إلى تيسير النّحو بعد إدراكهم – مع مرور الزمن – لهذه المعضلة العويصة المتمثّلة في صعوبة النحو واتّسامه بالتعقيد، فبات من الواجب إحداث ثورة على الدرس اللّغوي عامة والنّحوي خاصة لتخليصه من الغموض الذي لحق به باعتباره شبحا يهدّد اللّغة العربيّة، لذلك بدأت المحاولات العلمية تنادي بضرورة تيسير النّحو

وعليه، فإنّنا سنتناول بعض هذه المحاولات التيسيرية (على سبيل المثال لا الحصر) مراعين في ذلك الترتيب الزمني.

1*جهود القدماء في تيسير النحو:

أ. خلف الأحمر " مقدمة في النحو " (ت 180هـ):

إذ كانت أولى المحاولات القديمة وأبرز الجهود الهادفة إلى تيسير النّحو وتقريبه من أذهان المتعلمين،إذ نسب الكثير من الدارسين فكرة التيسير والتجديد إلى (خلف الأحمر) الذي

فسّر لنا حقيقة تأليفها في مطلع مقدمته من خلال قوله:" لمّا رأيت النحويين وأصحاب العربيّة أجمعين قد استعملوا التطويل،وكثرة العلّل وأغفلوا ما يحتاج إليه المتعلّم المتبلغ في النحو من المختصر،والطرق العربيّة والمأخذ الذي يخفّ على المبتدئ حفظهويعمل في عقله ويحيط به فهمه،فأمعنت النظر والفكر في كتاب أؤلفه وأجمع فيه الأصول والأدوات والعوامل على أصول المبتدئين ليستغني به المبتدئ عن التطويل فعملت هذه الأوراق ولم أدع فيها أصلاً ولا أداة ولا حجّة ولا دلالة إلاّ أمليتها فيها".[1]

إذ نجده قد قام بجمع أساسيات النحو في مقدمته مثل ذكره لأقسام الكلمة، ثم تناول بعدها باب الحروف ليتطرّق إلى النواسخ حيث كان يتبعها في أغلب الأحيان بمثال يوضّحها ويبسطها.

وعليه يمكن القول ،أنّ مقدمة خلف الأحمر اعتمد فيها على الاختصار والميل إلى الإيجاز وتفادي التطويل في الشروحات، إذ جاءت فيها الموضوعات النحوية واضحة ومخفّفة.

ب . أبو جعفر النحاس "التفاحة في النحو" (ت338هـ):

إنّ التفاحة من المختصرات التي وضعت للناشئة، إذ:" وُضع ككتاب مدرسي يلبي حاجة طلاب العربيّة، ودارسي النّحو المتعجلين ولذلك فللكتاب قيمة كبيرة من الناحية التعليمية".[2]

إذ حاول فيه صاحبه تبسيط مادته النّحوية وجعلها أكثر تنظيمًا، لأنّه :" كان أكثر دقة وأقل ترخصًا في إطلاق المصطلحات وفي الأحكام التي يصدرها لبيان الوظائف النحوية وأغفل التعرض لمباحث علم الصرف..".[3]

---

[1]– خلف الأحمر، مقدمة في النّحو، تح: عز الدين التنوجي، مطبوعات مديرية إحياء التراث القديم، دمشق، سورية، دط، 1961، ص33–34.

[2]– أحمد مختار عمر، البحث اللّغوي عند العرب، عالم الكتب، القاهرة، ط6، 1988، ص156.

[3]– عبد الوارث مبروك سعيد، في إصلاح النّحو العربي، دار القلم، الكويت، ط1، 1985، ص40.

إنّ أسلوب صاحب التفاحة تميّز بـ:"سهولة العبارة ووضوحها والاعتماد على الأمثلة القريبة المباشرة،كما اتصف بالجمع بين الأساليب المتشابهة والموازنة بينهما تحت باب واحد حتى وإن كان في حقيقة الأمر تنتمي إلى أبواب مختلفة.".[1]

وعليه،نجد أباجعفر النّحاس قد اشترك وخلف الأحمر في فكرة اعتمادهما على الأمثلة لتثبيت التعلّم وتعميقه إضافة إلى ابتعاده كل البعد عن القضايا الخلافية، كما كان تركيزه على الموضوعات النّحوية دون الاهتمام بالمسائل الصرفية.

ج .أبو القاسم الزّجّاجي "الجمل في النّحو"(ت 340هـ):

ألّف أبو القاسم الزّجّاجي هو الآخر كتابه(الجمل في النّحو) بهدف تيسير النّحو للناشئة فهو كتاب مختصر، تميّز بأسلوبه التعليمي السهل الواضح، البعيد عن الغموض والإبهام، وقد اعتمد فيه الزّجّاجي على عرض الكثيرمن الشواهد القرآنية والأبيات الشعرية وأقوال العرب الفصحاء، ثم القيام بتحليلها وتفسيرها لاستنباط القواعد بطريقة ميسرة تتناسب وقدرات المتعلمين، أي الانتقال من الجزئيات للوصول إلى الكليات.

كما يعتبر هذا الكتاب من: " الكتب المباركة، لم يشتغل به أحد، إلا انتفع به، وصاحبه صنفه بمكّة المكرّمة، وكان كلما فرغ من باب طاف أسبوعا ودعا الله سبحانه أن يغفر له وأن ينتفع به قارئه ويسهل عليه فهمه فهو كتاب تعليمي".[2]

د. أبو بكر الزبيدي"الواضح" (ت 379هـ):

يبدو لنا الكتاب من عنوانه أنّه كتاب تعليمي، عمد فيه صاحبه إلى تجديد النّحو وتسهيله وابتعاده عن كل المسائل الخلافية التي تزيد من تعقيده وصعوبته، حيث برع في تنويع الأمثلة التي تمكّن المتعلم من تنمية ذوقه الفني.

---

[1]– سعود أبو تاكي، خصائص التأليف النّحوي في القرن الرابع الهجري، دار الغريب، القاهرة، ط1، 2005، ص113.

[2]– ينظر مختار بزاوية، النّحو العربي ومحاولات تيسيره، دكتوراه كلية الآداب والفنون، جامعة وهران، أحمد بن بلة، قسم اللغة العربية وآدابها، 2016.2017، ص34.

إنّ كتاب الواضح من الكتب الميّسرة لتعليم النّحو، التي شملت مواضيع متنوعة وعلوم مختلفة، لأنّه لم يقتصر على النّحو فقط بل: "نظر إلى اللغة باعتبارها وحدة متكاملة فعني بموضوعات النحو والصرف إلى جانب عنايته المتميزة بالصوتيات".[1]

كما ألف ابن جنّي كتاب (اللّمع)، وعبد القاهر الجرجاني كتابا أسماه (العوامل المائة) إضافة إلى(المفصّل) للزمحشري، و(الكافية) لابن الحاجب وغيرها من الكتب التي نادت بضرورة الاختصار وتيسير النّحو وجعله مادة خصبة قريبة من أذهانهم.

إنّ فكرة التيسير فكرة تعليمية عرفها العلماء القدامى لمّا زادت الحاجة إلى ذلك فبرزت الكثير من الجهود الساعية إلى تقريب المسائل النّحوية من أذهان المتعلمين في صورة مبسّطة، وهذا مادفعهم إلى تأليف المختصرات وشرح الكتب المطولة.

ومن بين الأساليب المعتمدة في تيسير النّحو قديما ماذهب إليه **ابن حازم الأندلسي** ومناداته بإلغاء بعض النظريات النّحوية ليأتي بعده **ابن مضاء القرطبي** متأثّرا به من خلال كتابه (الرّدّ على النحاة) حيث أعلن فيه ثورة على علماء النّحو، ومن بين الآراء التي دعا إلى الالتزام بها: دعوته إلى إلغاء نظرية العامل، إلغاء العلل الثّواني والثّوالث إبطال القياس، إلغاء التمارين غير العملية، وعلى الرغم من أنّ نظرية العامل تعدّ من أساسيات النّحو إلا أنّه اعتبرحذفها تيسير وتبسيط للناشئين، إذ يقول:"قصدي في هذا الكتاب أن أحذف من النّحو مايستغني النحويّ عنه، وأنبّه على ماجمعوا على الخطأ فيه فمن ذلك ادّعاؤهم أنّ النصب والخفض والجزم لايكون إلاّ بعامل لفظي، وأنّ الرفع منها يكون بعامل لفظي وبعامل معنوي".[2]

2.الجهود الحديثة في تيسير النحو:

[1]- خليفة عبد الكريم، تيسير العربيّة بين القديم والحديث، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، عمان، الأردن، ط1، 1986، ص.47.

[2]– ابن مضاء القرطبي، الرّد على النحاة، تح: شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، 1982، ص76.

ظلّت الجهود قائمة والمحاولات الساعية للتيسيرمتواصلة لتخليص النّحو من الصعوبة والغموض الذي لحق به،لذاأصبح التيسير مطلبا ينادي به الدارسون للّغة خاصة بعد عجز ألسنة الناشئة في مجتمعاتنا العربيّة عن تركيب جملة سليمة المبنى والمعنى،بل حتى من الصعب النطق بها نطقا صحيحًا،وهذا ما أرّق كاهل اللغة العربيّة وجعلها بعيدة كل البعد عن تحقيق كفاءتها اللّغوية واللّتواصلية،إذ أصبح تبسيط قواعد اللّغة والعمل على تنقيتها من كل لبْس أو غموض اكتنفها أمرا ضروريا ،حتى يكون في متناول متعلمي اللّغة،وعلى إثر هذا ظهرت عدّة كتب اهتمت بموضوع التيسير النّحوي منها – على سبيل المثال لا الحصر–

أ. كتاب (إحياء النحو) لإبراهيم مصطفى:

يعّد إحياء النّحو من أكثر الكتب شهرة في العصر الحديث لقيامه على إصلاح النّحو والعمل على تيسيره،إذ نجده قد ثار على النحاة القدامى وشنّ هجوما عليهم لأنهم ضيّقوا من مفهوم النحو وقصروه على الاهتمام بأواخر الكلم،حيث قدّم له تعريفًا آخر يراه أشمل،فقال: "هو قانون تأليف الكلام وبيان لكل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملةوالجملة مع الجمل،حتى تتّسق العبارة ويمكن أن تؤدي معناها".[1]

نلاحظ أنّ مفهومه للنّحو بُني انطلاقا من ركائز أساسية متمثلة في القانون أو المعيار الذي تقوم عليه قواعد النّحو العربي،أي الضابط الذي يحّد من فساد الكلمة والبيان من خلال إظهار المقصود وتوضيحه بأبلغ الجمل والألفاظ حتى يصل المفهوم إلى السامع بصورة واضحة،إضافة إلى الاتسّاق الذي هو الربط بين أجزاء الجملة وفق طريقة مرتبة منظمة بين عناصرها،وهذا لا يعني الربط اللفظي للكلمات فقط بقدر ما يعني تناسق معانيها ودلالتها وهذا ما يعرف بالنظم عند عبد القاهر الجرجاني، فلم يقتصر النّحو عنده على أواخر الكلم،وإنّما تعداه إلى تلك العلاقات القائمة بين أجزاء العبارات من معيار وبيان ونظم.

[1]– إبراهيم مصطفى، إحياء النحو ،مؤسسة هنداوي، القاهرة، مصر، دط، 2014، ص18.

كما تطرّق إبراهيم مصطفى في كتابه إلى جملة من الموضوعات الهامة، سنحاول تلخيصها فيمايلي:

1– "الثورة على العامل وإرجاع التأثير في حركات الإعراب للمتكلّم.

2– توحيد الأبواب ذات العلاقة الواحدة تحت باب واحد.....

3– إعادة تقسيم التوابع،حيث ألغى بعضها.....

4– إنكار تعدّد أوجه الإعراب في اللفظ الواحد...

5– في مبحث التنوين رأى أنّ العلم لا ينوّن.

6– إنكار العلامات الفرعية....."[1]

فالواضح أنّ إبراهيم مصطفى ممّن تأثروا بأفكار ابن مضاء القرطبي لاسيّما نظرية العامل ورأيه واضح في هذا، من خلال ما صرّح به، إذ نجده قال " أساس كل بحثهم فيه أنّ الإعراب أثر يجلبه العمل، فكل حركة من حركاته، وكل علاقة من علاقاته، إنّما يجئ تبعا لعامل في الجملة، وإن لم يكن مذكورًا ملفوظًا، فهو مقدر ملحوظ، ويطيلون في شرح العامل وشرطه ووجه عمله حتى تكاد تكون نظرية العامل عندهم هي النحو كلّه."[2]

وهذا أمر استنكره، إذ اعتبرهم قد استفاضوا في نظرية العامل، وكل قضية متعلقة بالنّحوسواء أكانت تخصّ الحركات الإعرابية أو العلاقات النحوية، إنّما يخضعونها لعامل موجود في الجملة إنّما ملفوظًا أو مقدرًا، فهل هذا تيسير وتبسيط يمكّن المتعلّم من التحكم في ناصية اللّغة؟

حمل كتاب إحياء النّحوالكثير من الأفكار والقضايا أهمها: إلغاء نظرية العامل وهذا لتأثّره ببعض النّحاة القدامى أمثال **ابن مضاء القرطبي** إضافة إلى فكرته المغايرة لما سبقوه

[1]– الزهراني، (احمد جاز الله)، اتجاهات تجديد النحو عند المحدثين، رسالة ماجيستير، كلية اللغة العربية، جامعة أم القرى، السعودية، 2002، ص25.

[2]– إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، ص30.

من إبدال الإعراب بالمعنى وتصّوره، كما أنه قدم مفهومًاآخر للنّحو العربيّ وفق نظرية تجديدية رآه الأوضح والأنسب له.

وعلى الرغم من هذه الجهود والدعاوي الصارمة في محاولة إخراج النّحو من وحل الفساد واللحن، إلاّ أنه لقيّ الكثير من الانتقادات التي وُجهت له خاصةعند اعتباره الفتحة ليست علامة إعرابية، ورفضه لتنوين العلم إلى غيره من القضايا التي لا يمكن نفيها نفيًا تامًا أو تجاوزها في النحو العربي.

ومهما يكن فإنّ محاولة " **إبراهيم مصطفى** " تبقى أوّل محاولة تيسيرية في العصر الحديث، حيث عمل ساعيًا وجاهدًا إلى تبسيطه والعمل على إيصاله للمتعلّم بشكل يليق بمُستواه العقلي،وظهر هذا جليا حين قال: " أطمع أن أغيّر منهج البحث النحوي للغة العربية، وأن أرفع عن المتعلمين إصر هذا النحو،وأبّد لهم منه أصولاسهلة يسيرهتقربهم من العربيّة،وتهديهم إلى حظ من الفقه بأساليبهم."[1].

ب. كتاب (تجديد النحو) لشوقي ضيف:

يعدّ شوقي ضيف من روّاد الحركة التيسيرية في العصر الحديث، إذ عمل جاهدًا على تبسيط النّحو،إذ حاول قدرالإمكان الابتعاد عن تعقيده وتقريبه بطريقة بسيطة تتناسب والقدرات العقلية للمتعلّمين في مختلف المراحل التعليمية،حيث ظهر اهتمامه بهذا الموضوع من خلال إطلاعه على كتاب **ابن مضاء القرطبي** (الردّ على النحاة) الذي قام بتحليله تحليلا دقيقًا،من خلال وضعه لتصنيف جديد للنحو العربي.

ومن هنا نجد أنّ فكرة التجديد عند شوقي ضيف تبلورت حول مبادئ أساسية وهي

- " إعادة تنسيق أبواب النحو بحيث يستغنى عن طائفة منها بردّ أمثلتها إلى الأبواب الباقية

[1]– المرجع نفسه، ص مقدمة أ.

- إلغاء الإعرابين التّقديري والمحلّي.
- أن لاتعرب كلمة لايفيد إعرابها أيّ فائدة في صحّة نطقها.
- وضع تعريفات وضوابط دقيقة لبعض أبواب النّحو، كأبواب المفعول المطلق والمفعول معه والحال.
- حذف زوائد كثيرة في أبواب النّحو تعرض فيه دون حاجة.
- زيادة إضافات لأبواب ضرورية لتمّثل الصّياغة العربيّة وأوضاعها تمثلا دقيقا."[1]

إنّ المتأمّل في التصنيف الجديد الذي جاء به شوقي ضيف وحذفه للكثير من الأبواب هو تعسّف وإلغاء لاجتهادات لطالما كانت تمثّل تلك الأرضية التي بُني عليها النّحو.

لقد اعتبر**شوقي ضيف** كتابه(تجديد النّحو) فيصلاً سيقضي على النقاش الموجود حول مسألة تيسير النّحو،حيث أعدّه منهلاً ستُبنى على أساسه كتب الناشئة في مختلف المراحل التعليمية،كما أنّه يرى أنّ تصنيفه الجديد للنّحو هوعبارة عن مجموعة إجراءات تهدف إلى صياغة النّحو صياغة مبسطة تذلّل ضوابطه وقواعده للناشئة، بعيدة عن التعقيدات وعلى كل حال لا يمكن إنكار مجهوداته واجتهاداته إذ له الفضل في الاطلاع على التراث العربي النّحوي،واتخاذه مرجعًا أساسيًا بنيت عليه أفكاره،ولكن مايعاب عليه هواعتماده على التراث فقط،دون الاطّلاع على أهم نتائج المدارس اللسانية النّحوية الحديثة،التي كان بإمكانه أن يستثمر منها في الدرس النّحوي، ليتمكن في الأخير من إخراج بحث متكامل الأبواب منسجم الأفكار في صورة مبسّطة لا غموض ولا تعقيد فيها.

ج* محاولة مهدي المخزومي:

رسم المخزومي منهجا جديدا في النّحو التعليمي ومعلما توجيهيا حديثا في الدراسات النّحوية، ويظهر ذلك جليا في مؤلفاته "**في النحو العربي،نقد وتوجيه** " وفي "**النحوالعربي قواعد وتطبيق**"، حيث يرى أن التّيسير:" ليس اختصارا،ولاحذفا للقواعد شّروح والتّعليقات،

[1]– شوقي ضيف، تجديد النحو، دار المعارف، القاهرة، ط6، دت، ص 5/4

ولكنه عرض جديد لموضوعات النّحو ييسّر للناشئين أخذها واستيعابها وتمثّلها، ولن يكون التّيسير وافيا بهذا مالم يسبقه إصلاح شامل لمنهج هذا الدّرس وموضوعاته،أصولا ومسائل".[1]

وقد أقّر أنّ تيسير النّحو لايتّم إلاّ بخطوتين:

الأولى:أن نخلّص الدّرس النّحوي ممّا علق به من شوائب جرّها عليه منهج دخيل،هو منهج الفلسفة الذي حمل معه إلى هذا الدّرس فكرة العامل.

والثانية:أن نحدّد موضوع الدّرس اللّغوي ونعيّن نقطة البدء،ليكون الدّارسون على هدى من أمر ما يبحثون فيه ".[2]

كما يرى أنّ الدّرس النّحوي ينبغي أن يعالج موضوعين مهمين هما:

"**الموضوع الأول:**الجملة من حيث تأليفها ونظامها، ومن حيث طبيعتها، ومن حيث أجزاؤها، ومن حيث مايطرأعلى أجزائها في أثناء التأليف من تقديم وتأخير، ومن إظهار وإضمار

الموضوع الثاني:ما يعرض للجملة من معان عامّة تؤديها أدوات التّعبير التي تستخدم لهذا الغرض، كالتوكيد وأدواته، النفي وأدواته،الاستفهام وأدواته، إلى غير ذلك من المعاني العامة التي يعبّر عنها بالأدوات،والتي يمليها على المتكلّمين مقتضيات الخطاب ومناسبات القول".[3]

اعتمد المخزومي المنهج الوصفي في دراسته للنّحو، إذ يراه المنهج المناسب لمحاولته وذلك من خلال تحّرره من قيود المنهج الفلسفي والعلّل والمنطق.

ولعل أهم آرائه التجديدية تمثلت في:

*تحديد مشكلات النّحو وتخليصه من الشوائب التي علقت به من جراء اختلاط مباحثه بمباحث المنطق والفلسفة.

*تقسيم الكلمة إلى: اسم وفعل وأداة وكناية.

- دعوته إلى إلغاء نظرية العامل ومايرتبط بها من أبواب مثل:الإعراب التقديري

[1]– مهدي المخزومي، في النحو العربي (نقد وتوجيه)، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1986، ص15

[2]– المرجع نفسه، ص 15. 16

[3]– مهدي المخزومي، في النحو العربي (نقد وتوجيه)، 18.17

- وجوب ربط النّحو بالمعنى
- تركيزه على الجملة باعتبارها موضوع الدرس النّحوي
- تقسيم الجمل القائم على أربعة أقسام وهي: اسمية، فعلية، ظرفية وشرطية.

وما يمكن أن يقال،أنّ الإسهامات التيسيرية في النّحو العربي كثيرة في عصرنا الحديث ،حيث تعّددت الجهود ونّوعت الكتب والمصنّفات التي تصبو إلى تسهيل النّحو وتبسيطه وهذا لايعني أنّها اجتهادات كتب لها التوفيق وحققّت أهدافها، وإنّما هي محاولات قائمة على التكرار والمحاكاة.

إنّ التّيسير النّحوي يتطلّب وضع آليات علمية و استراتيجيات رصينة تعمل على إحياء قوة النّحو وحيويّته ،و تساعد على حسن عَرضه و كيفية إيصاله ضمن قوالب ميسّرة ومبسّطة دون تغيير أو حذف لأبوابها وقواعدها، حتى يتمكّن المتعلم من تحصيل ملكة تعينه على الفهم والإنتاج .

الفصل الثاني : الملَكة اللّغوية المتحوّلة ـ التّواصلية.

تمهيد:

بعد تسليطنا الضوء على الملكة اللّغوية المعياريّة في الفصل الأول، سننتقل في الفصل الثاني إلى التركيز على الملكة التّواصلية والمتعلقة أساسا بجوهر موضوعنا وهدف بحثنا وقد أوردنا فيه ستة مباحث: حيث تطرّقنا في المبحث الأول إلى التعريف بالملكة التواصلية وأشكال التواصل (اللّغوي / غير اللّغوي)، لنمّر في المبحث الثاني إلى أهم المصطلحات المقاربة للملكة التواصلّية ومن بينها (المقام، السياق، مقتضى الحال، العدول) في حين خصّصنا المبحث الثالث لتأصيل التفكير التواصلي في الفكر العربي (البلاغة العربية)، أمّا المبحث الرابع فقد تناولها فيه مقابلها في الفكر الغربي (التداولية) إذ تحدّثنا عن نشأتها ومرجعياتها الفكرية، ثم عرّجنا في المبحث الخامس على بيان خصائص التداولية وأهدافها، لنلقي الضوء في المبحث السادس والأخير على بعض محاولات الرّقي باللّغة التواصلية (اللغة الوسطى).

المبحث الأوّل: الملكة التواصلية وأشكال التواصل (اللّغوي وغير اللّغوي):

إنّ الإنسان اجتماعي بطبعه،يبدأ تواصله مع المحيط الخارجي منذلحظة ولادته وشيئاشيئًا ينتقل من مرحلة الأصوات والتواصل الجسدي إلى مرحلة الكلام والتواصل اللّفظي وبما أنّ الإنسان يعيش داخل مجتمعات فهو بحاجة إلى التواصل مع غيره لنقل معلومات ومعارف،أو إبلاغ الأخبار،التعبيرعن المشاعر... ،وهذا مايفرض عليه استعمال اللّغة تلك الوسيلة والميزة التي انفرد بها الإنسان عن غيره من المخلوقات والتي تكمن وظيفتها الأساسية في الإبلاغ والتواصل.

أولا: مفهوم التواصل:

أ. لغة:

ورد في معجم " لسان العرب "التواصل من: " وصلت الشيء وصلاً وصلة والوصل ضد الهجران (...) الوصل خلاف الفصل وفي التنزيل العزيز " وَلقَدْ وصَّلنا لَهُمُ بِالقَوْلِ"،أي وصلّنا ذكر الأنبياء وأقاصيص من محن بعضها ببعض لعلّهم يعتبرون واتصّل الشيء بالشيء،لم ينقطع".[1]

ويرى أحمد بن فارس:" وصل الواو والصاد واللام: أصل واحد يدل على ضمّ الشيء إلى شيء حتى يعلقه، ووصلته به وصلا،والوصل ضد الهجران".[2]

ومنه، كلمة تواصل تعني الوصل والضّم والارتباط.

ب. اصطلاحًا: لقد تباينت تعريفات التواصل حسب اختلاف وجهات نظر العلماء، لذلك يصعب إعطاء تعريف محدّد له، وعليه،فإنّنا سنعرض في هذا الباب بعض التعريفات الاصطلاحيّة له.

---

[1]– ابن منظور، لسان العرب، ج2، ط1، مادة (و.ص.ل)، ص 740

[2]– ابن فارس، معجم مقاييس اللّغة، مج 6،مادة(و.ص.ل)، ص115.

عرّف الدكتور عبد الجليل مرتاض التواصل بأنّه: "تبادل كلامي بين المتكلّم الذي ينتج ملفوظًا أو قولاً موجهًا نحو متكلّم آخر " Interbouteur " يرغب فيالسّماع أو إجابة واضحة أو ضمنية، وذلك تبعا لنموذج الملفوظ الذي أصدره المتكلّم".[1]

كما يعتبر التّواصل عملية لغوية تقوم على: " تبليغ رسالة شفوية أو خطيّة أو معلومات أو آراء عن طريق الكلام المنطوق أو المكتوب".[2]

وأيضا مصطلح التواصل اللّغوي يشير إلى:"الأشكال اللّغوية التي تنتقل خلالها الأفكاروالمعلومات والاتجاهات،ويشمل عمليات الإرسال والاستقبال ويتحقّق هذا التواصل من خلال ثلاثة عناصر هي: موقف التّواصل كالظرف أو السيّاق الذي يتم فيه التواصل كإحدى الحصص الدّراسية مثلا وحدث التّواصل وهوأحد عناصرالموقف كالتمهيد للحصّة مثلا، أما فعل التواصل فيشمل مجموعة الجمل والعبارات التي تمثّل محتوى الرّسالة اللّغوية، ويمثل جوهر عملية التّواصل".[3]

نستخلص ممّا سبق ،أنّ التّواصل عملية تفاعلية تقوم بين متكلّم مُنتج للقول ومُستقبِل له قصد تبادل الأفكار والخبرات بينهم، فكل عملية تّواصلية لابّد لها من أطراف أساسية وهي: المرسل والمرسل إليه ورسالة.

يعدّ الحقل التعليمي الحقل الأنسب لتجسيد العملية التواصلية لأنّها عملية تبادلية قائمة على التّواصل المستمر بين أطرافه المشاركة فيها (المُرسل=المعلم، المتلّقي= المتعلّم، الرسالة=المحتوى التعليمي)، والمتفاعلة فيما بينها لبلوغ الأهدافالمتّوخاة ومن أهم الأهداف

---

[1] –عبد الجليل مرتاض، اللّغة والتواصل (اقترابات لسانية في التواصل الشفهي والكتابي)، دار هومة، الجزائر، دط، دت، ص 78.

[2] –هادي نهر، الكفايات التواصلية والاتصالية، دراسات في اللّغة والإعلام، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2003 ص84

[3] –أحمد عبده عوض، مداخل تعليم االغة العربية، دراسة مسحية نقدية، مكتبة الملك فهد الوطنية، مكة المكرمة، ط1، 2000، ص66 67

التي تسعى الدّراسات الحديثة إلى تحقيقها: تحصيل المتعلّم الكفاءة الكاملةأو الشاملة المتمثّلة في المخطط التالي:

الكفاءة الشاملة =الكفاءة اللّغوية + الكفاءة التواصلية

ثانيا:مفهوم الملكة التواصلّية:(La competence communicative)

إنّ مصطلح الكفاءة اللّغوية من أهم المصطلحات التي برزت مع نظرية تشومسكي والتي قامت على ثنائية (الكفاءة والأداء)،وفي الوقت الذي انشغل فيه تشومسكي بالبحث في الكفاءة اللّغوية وقدرة المتكلّم على إنتاج عدد لا متناه من الجمل الصحيحة،ظهر مصطلح الكفاءة التواصلية مع (ديل هايمز) سنة 1971م،من خلال دراسة نُشرت له والتي تضمنت مجموعة من الانتقاداتحيث: " ركّز في هذه الانتقادات بالخصوص على كون هذه النظرية لم تهتم بملاءمة النّص المنطوق مع السياقات المقامية والسوسيوثقافية".[1]

نظرية تشومسكي نظرية أهملت السّياق والمقام الكلامي،إذعزلت نظام اللّغة عن السّياق الاجتماعي الذي تجري فيه التبادلات الكلامية في حين أنّ اللّغة هي أداة تفاهم وتواصل بين أبناء المجتمع.

يرى ديل هايمز **(Dell Hymes)** أنّ الكفاءة التواصلية:"تشمل القدرة اللّغوية ولكنّها تتعداها إلى استخدام اللّغة في المجتمع،وعن القواعد الاجتماعية التي تحكم ذلك الاستخدام".[2]

ويعّرفها **بياربورديو**:" أنّها قدرة المتكلّم على معرفة متى وكيف يستعمل اللّغة ومعرفة مايجب قوله في ظروف معينّة، ومتى يجب عليه السكوت، ومتى يجب عليه الكلام، إنّها المعارف

[1]– زاهري الحسين، التواصل نحو مقاربة تكاملّية للشفهي، إفريقيا الشرق، المغرب،دط، 2011، ص 29 .

[2]– خرما نايف، جحّاج علي، اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّها، سلسلة عالم المعرفة 126، الكويت،دط، يونيو 1988، ص40.

التي تزداد على الكفاية اللّغوية الصرفة المتمثلة في ثراء الرصيد المعجمي عند مستعملي اللّغة وتمكنه من قواعد لغته، والسيطرة على المعاني ووضوح خطابه".[1]

يرى **بنتنج** أنّ الكفاءة التواصلية هي:" القدرة الإنسانية الشاملة على فهم الموقف الاتّصالي بين أطراف الاتّصال في إطار عوامل أخرى، كالزمان والمكان والعلاقات الاجتماعية والعلاقات الخاصّة بين أطراف الاتّصال،ومقاصد هذه الأطراف والقدرة على الفعل،والأداة الموظفة لبلوغ الأهداف والاستراتيجيات البلاغية".[2]

وقال **دوجلاس براون** أنّها:"ذلك العنصر الذي نستطيع به أن ننقل الرسائل ونفسّرها ونتفاوض بهمع الآخرين في سياقات محدّدة".[3]

إذن،الكفاءة التّواصلية هي تلك الكفاءة التي لاتقتصر على تكوين جمل صحيحة لغويا فقط،بقدر ماتعني معرفة المتعلم بالقواعد اللّغوية والأنظمة الاجتماعية والثقافية حتى يتمكن المتعلم من التّكيف مع مختلف المواقف التي يتم فيها ممارسة واستعمال اللّغة بأساليب متنوعة.

ومنه، فالعلاقة تكاملية بينهما (اللّغوية والتّواصلية)، إذ تشكّل الكفاءة اللّغوية اللَبِنة والقاعدة التي تُبنى عليهاالكفاءة التّواصلية،فاستعمال اللّغة والتواصل بها يتطلّب كفاءة لغوية. إنّ نجاح العملية التعليمية مرتبط بمدى نجاح وفعالية التّواصل بين عناصر العملية التّواصلية (معلم،متعلّم،منهاج) لأّن تعليم اللّغة من المنظور التّواصلي يسعى إلى:" إكساب المتعلّمين المهارات اللّغوية الأربع وتنميتها لديهم،وتمكينهم من مهارات الاتّصالواستخدام القواعد اللّغوية من أجل أداء وظائف اتّصالية معيّنة في مواقف معيّنة".[4]

---

[1]– هادي نهر، الكفايات التّواصلية والاّتصالية، دراسات في اللّغة والإعلام، ص89

[2]– محمد العبد، النّص والخطاب والاتّصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، ط1، 2005، ص16

[3]– دوجلاس براون، أسس تعلم اللّغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دط، 1994، ص244

[4]– أحمد عبدة عوض، مداخل تعليم اللّغة العربيّة – دراسة مسحية نقدية، ص 69.

إنّ تعليم اللّغة لا يتوقّف على حدّ امتلاك المتعلّم للكفاءة اللّغوية فقط وإنّما يتعداها إلى تحويل تلك الكفاءة إلى مهارات لغوية متمثلة في:الاستماع،التحدّث،القراءة والكتابة وهذا يتطلّب منه توظيفا لمعارفه اللّغوية قصدأداء وظائف تّواصلية معيّنة في وسط اجتماعي معيّن، أي وضع اللّغة موضِعَ الممارسة والتّداول لاالحفظ والتجميع،لأنّ قيمة العناصر اللّغوية مرهونة بمدى قدرة المتعلم على استعمالها لا الاحتفاظ بها في ذاكرته، فالكفاءة التواصلّية إذن هي كفاءة مركبّة تشمل: " معرفة السنّن ومعرفة استعمالها،فلكي نتواصل لا يكفي أن تكون لدينا معرفة باللّغة والنظّام اللّغوي ولكن يتعيّن علينا أن نعرف كيف نستعملها حسب السّياق".[1]، ونعبّر عنها بالشكل التالي:

المعرفة بنظام اللّغة + المعرفة بأساليب استعمال النظام =تحصيل ملكة

بناءًعليه، يتضّح لنا أنّ عملية التّواصل لا تقتصرعلى اللّغة اللّفظية فقط،بل تحتاج في كثير من الأحيانإلى رموز غير لغوية لأداء وظائفها مثل: الإشارات والإيماءات وملامح الوجه والشخصية بكاملها.

ثالثا: أشكال التواصل:

للتّواصل *حسب اللّغة * نوعان وهما:

1 *التواصل اللّغوي:

وهو ذلك:"الاتصّال الذي يستخدم فيه الكلمات أو الألفاظ لإيصال الرّسالة المطلوبة من المرسِل إلى المرسل إليه، ويكون إمّا شفويًا أو مكتوبًا أو إلكترونياً وهذه الثلاثة هي التي

[1]– العربي سليماني، التواصل التربوي، مدخل بجودة التربية والتعليم، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2005م، ص77.

يقصد بها الاتصّال اللّغوي من حيث تعريف اللّغة بأنّها (أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم) سواء استخدام اللفظ منطوقًا أو معبرًا عنه برمزة الكتابي".[1]

كما يعني:" استخدام الكلام كرموز لغوية للتعبير عن الحاجات والأفكار والمشاعر بين النّاس، ومن هنا يعتبر التّواصل سلوكا إنسانيا من درجة راقية ذلك لأنّه يميز الإنسان عن باقي المخلوقات باستخدام الكلام واللّغة".[2]

إنّ التواصل اللّغوي يعتمد في أساسه على: "... الألفاظ التي تحمل ذات المعاني لطرفي الاتّصال ويتّم استخدام الكلمات البسيطة الواضحة المعنى المألوفة الجرس والجمل القصيرة بقدر الإمكان لتحقيق الفهم المشترك".[3]

إذن، فالتّواصل اللّغوي تواصل يعتمد فيه على اللّغة المكتوبة أو المنطوقة بشكل مباشر أو بواسطة آليات مختلفة .

إنّ العملية التعليمية التعلمية لايمكن أن تستقيم دون تواصل لغوي(شفوي أو كتابي) ،حيث يشكل التّواصل عصبها وأساسهالما له من دورفي إكساب المتعلمين كفاءة تّواصلية تُمكنه من تنمية مهاراته اللّغوية،إذ يأخذ التّواصل اللّغوي أشكالا عدّة أهمها:

---

[1]– إيّاد عبد المجيد إبراهيم، مهارات الاتصّال في اللّغة العربّية، الورّاق للنشر والتوزيع، ط 1، 2010، ص 19.

[2]– أسامة فاروق مصطفى سالم، اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والطباعة، دط،2015، ص29

[3]– الديلمي عبد الرزاق، نظريات الاتصّال في القرن الحادي والعشرين، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان–العبدلي، د ط، 2016، ص27.

1.1 التواصل اللّغوي المنطوق:

وهو أكثر الأنواع استخدامًا في العملية التّواصلية لاقتصاده الوقت والجهد أثناء نقل الرّسالة الكلامية، فهو ذلك: " التّواصل الذي تستخدم فيه اللّغة الشفهية والأصوات المعبّرة عن الأفكار والمعارف التي يُراد نقلها إلى المستقبِل".[1]

كما أنّ التّواصل الشفوي:"يمثل الجانب المنطوق من اللّغة واستعمالها في مختلف مستوياتالتخاطب اليومي التلقائي، بلاصنعة ولاتكلف،فهو بذلك الأساس الأول في عملية التخاطب، فهو الأصل والمحرك الرئيسي لها".[2]

إنّ التّواصل الذي يعتمد فيه على اللغة المنطوقة يعدّ أصلا والكتابة فرعا، لأنّ الطفل في المراحل الأولى من حياته أخذ اللّغةاستماعا ثم تمكّن من التحدّث لذا يعتبر كلا من الاستماع والتحدّث في هذه الحالةباعتبارهما مهارتين لغويتين عماد العملية التّواصلية بل معيار نجاحها أو فشلها، ومن المهارات المتعلّقة بالتّواصل المنطوق مايلي:

أ. مهارة الاستماع:

إنّ الاستماع يعدّ أول المهارات اللّغوية وأكثرها استعمالا،كونه:"مهارة لغوية مهمة جدا، لأنّ بها يكتسب اللّغة،ويدرك السامع مقصود المتحدّث، ويتّم التواصل بين الأفراد وإذا حصل خلل في الاستماع نتج عنه أفكار خاطئة،وينقطع التّواصل،فالاستماع أساس الفهم والفهم أساس العلم،وهما أساسا المعرفة "[3].

---

[1]– تاعوينات علي، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، الجزائر، دط، 2009، ص 26 .

[2]– بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، د ط، 2007، ص 120

[3]– جرجيس أيوب العطيّة، اللّغة العربية تثقيفا ومهارات، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط13، 2012، ص 31

كما أنّه:" فنّ لغوي يتيح الفرصة للتفكير والتدبّر والفهم عن طريق المناقشة والحوار وهو بذلك يعتبر الفن الذي ترتكزعليه كل فنون اللّغة من تحدّث وقراءة وكتابة".[1]

تأسيسا على ماسبق، يتضّح أنّ مهارة الاستماع مهارة ضرورية لقيام عدّة عمليات ذهنية أخرى منها:الاكتساب، الإدراك، فهم المعاني والمقصود وتحقيق التّواصل وعليه فالاستماع السليم مرتبط بالفهم الصحيح كونه أول نشاط ذهني تبنى عليه الملَكة اللّغوية والعصب الذي تقوم عليه المهارة الإنتاجية، لذا وجب الاهتمام بمهارة الاستماع في البرامج التعليمية، لما لها من دور في تنمية المهارات الأخرى، حيث تكمن أهميتهافي:

* تنمية اللّغة الّشفوية والمهارات المتعلقة بها من قدرة على التعبّير، وصياغة الجمل الصّحيحة، الّنطق الصحيح، ترتيب الأفكار وتنظيمها.

* تنمية القدرة على تمييزالأصوات والحروف،والكلمات تمييزا صحيحا .

* إثراء الحصيلة اللّغوية بالعديد من الألفاظ، والأساليب،والعبارات الجديدة، أو تصحيح ماهو خاطئ .

*تنمية التفكير النقدي لدى الطّفل من خلال مايسمعه من آراء وأفكار متّفقة أو مختلفة حول موضوع معين .

* تنمية الذاكرة السّمعية،والتّدرب على الاحتفاظ بالمعلومات لمدّة أطول".[2]

ب. مهارة التحدّث (الكلام) :

[1]– البدر عفراء بدر إبراهيم، مهارات الاستماع في اللّغة العربية للمرحلة الابتدائية، قسم المناهج، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية، رسالة ماجيستير، 1989، ص8

[2]– طاهرة أحمد الطّحان، مهارات الاستماع والتّحدث في الطفولة المبّكرة، دار الفكر، عمان، الأردن، ط2، 2008، ص22.

إنّ الكلام: "وسيلة لغوية يستخدمها الإنسان لنقل مالديه من أفكار أو مايدورفي نفسه من أحاسيس،فهو وسيلة فعّالة في المراحل الأولى لحياة الإنسان".[1]

كما أنّ التّحدث:"مهارة إنتاجية تتطلب من المتعلم القدرة على استخدام الأصوات بدقّة،والتّمكن من الصّيغ النحوية ونظام ترتيب الكلمات التي تساعده على التعبير عما يؤدي أن يقوله في مواقف الحديث أي أنّ الكلام عبارة عن عمليةإدراكية تتضمن دافعا للتّكلم،ثم مضمونا للحديث ثم نظاما لغويا".[2]

وبهذا يتّضح أنّ مهارة التّحدث هي نشاط تواصلي يقوم على الاستخدام الفعلي الصحيح للّغة،إذ هي ثاني أهم المهارات اللّغويةبعد الاستماع،فتّمكّن المتعلم من مهارة التّحدث جسر نحو التعبير الإبداعي ولعّل هذه أجّل غاية نسعى إليها من تعلم اللّغة.

وعليه، فإنّ العلاقة بين الاستماع والتّحدث علاقة تكاملية إذ لايستطيع المتعلم أن ينطق العبارات والجمل نطقا صحيحا إلا إذااستمع إليها استماعا جيّدا.

1. 2 التّواصل اللّغوي المكتوب:

تعّد الكتابة من أهم وسائل التّواصل، فهي خاصيّة ينفرد بها الإنسان عن بقية الكائنات الأخرى،إذ هي عبارة عن:"تصوير خطي لأصوات منطوقة أو فكرة تجول في النّفس أو رأي مقترح أو تأثر بحادثة،أو نقل لمفاهيم وأفكاروعلوم ومعارف وفق نظام من الرّسم والترميز المتعارف على قواعده وأصوله وأشكاله".[3]

تظهر مهارة الكتابة في العملية التعليمية ضمن نشاط التعبير الكتابي أو مايسّمى اليوم بإنتاج المكتوب،هذا النشاط الأخير الشامل لكل فنون اللّغة العربيّة (من نحو وصرف وتركيب ودلالة)، والذي يُكشف فيه عن مدى تحكّم المتعلم في تعلّماته.

---

[1]– علي مصطفى عبد اللّه، مهارات اللّغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2012، ص 139.

[2]– محمود كامل الناقة، تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى (أسس، مداخلة، طرق تدريس)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، دط، 1985، ص145.

[3]– فخري خليل النّجار، الأسس الفنيّة للكتابة والتعبير، دار صفاء، الأردن، ط1، 2011، ص 69.

ومن أهم المهارات المتعلّقة بالتواصل الكتابي وأبرزها:

أ. مهارة القراءة:

ب. إنّ القراءة: "عملية عقلية نفسية، عضوية يتم فيها نطق الحروف المكتوبة في جمل ومعاني مقروءة ومفهومة يتفاعل معها القارئ بالإيجاب أو السلب، ويتجلى أثرها في القارئ فكريا وروحيا وسلوكيا."[1]

كما أنّ مهارة القراءة من:" مهارات الاستقبال العقلي،ولذا يقوم القارئ باستقبال الرسالة ورموزها، ولكي تتّم عملية القراءة يحتاج المتعلم لثروة كافية ومعلومات عن بناء اللّغة وتركيبها، فيما يقوم القارئ بتفسير مايقرا وتحليله وإعطائه أبعادها".[2]

وعليه يمكن القول، أنّ القراءة ترجمة فكرية للرموز المكتوبة، إذ يتكامل فيها: اللّفظ والمعنى الذهني،كما أنّها غذاء الروح والعقل ومفتاح المغاليق،حيث تكمن أبرزأهدافها في: تربية الذوق الجمالي والأدبي للمتّعلم، وسيلة لتقوية اللّغة، وطريق لتوسيع خبراته.

ت. مهارة الكتابة:

إنّ مهارة الكتابة هي:" شكل من أشكال التّواصل اللّغوي لاتقل أهميته عن مهارة القراءة وهي عملية تعتمد على الشكل والصوت آليتها الرسم بالحروف والكلمات ليعبّر من خلالها الطالب عن تلك المفاهيم".[3]

حيث تظهر مهارة الكتابة ضمن أداء لغوي يعطي دلالات متعدّدة، تحترم وتراعى فيه القواعد النحوية المكتوبة، فهي من أهم مهارات التّواصل اللّغوي وأعقدها لأنّها نشاط يُراعى

---

[1]- محمد الحوامدة، راتب قاسم عاشور، فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط1، 2009، ص70

[2]- محمد حبيب اللّه، أسس القراءة والفهم المقروء بين النظرية والتطبيق، دار عمان، عمان، ط3، 2009، ص11 .12 .

[3]- حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة (استراتيجيات متعددّة للتدريس والتقويم) ، منشورات الهيئة السورية للكتاب، دمشق، دط، 2011، ص 82 .83.

فيه النظم اللّغوية من (قواعد،صرف،تركيب،دلالة) والأداء السليم للفصحى،إذ تظهر أهدافها من خلال:

- إكساب المتّعلم القدرة على التعبير بلغة سليمة تراعي قواعد الاستخدام الجيّد لأنظمة اللّغة التركيبية والصرفية والدلالية.
- إكساب المتّعلم القدرة على التعبير على الأفكار والأحاسيس بشكل راق ورفيع .
- تنمية قدرة المتّعلم على مواجهة المواقف الحياتية المختلفة ككتابة بطاقة تهنئة أورسالة لصديق أو كتابة المذكرات والخواطر".[1]

بناء على ماسبق، يتضّح أنّ المهارات الأربعة عصب التّواصل اللّغوي، إذ:" تمثّل هذه المهارات أشكال الاستعمال،كما تمثّل كل مهارة منها أهمية في ذاتها وأهمية بالنسبة للمهارات الأخرى،والمهارات التي تحدث من خلال عملية الاتّصال اللّغوي والكتابي تتكامل فيما بينها بعلاقات،وتعّد هذه العمليات العقلية المتضمنة هذه المهارات قاسما مشتركا فيما بينها فضلا على أنّ اللّغة هي ميدان ممارستها،لذا يجب النظر في تعليمها بصورة تكاملّية ترابطية".[2]

إنّ مهارات المنطوق (الاستماع والتحدّث) من أكثر المهارات شيوعا لسهولتها حيث تعتمد على :الثروة اللّغوية وغير اللّغوية (الإشارات، الإيماءات، تعابيرالوجه) والتي يستعملها المعلم كوسيلة غير لفظية مساعدة لإيصال المحتوى التعليمي، إضافة إلى اعتمادها على السيّاق الاجتماعي المتواضع عليه والذي تّم فيه التّواصل،أما مهارات المكتوب (القراءة والكتابة) فهي من أصعب المهارات لأنّها عملية عقلية تستند إلى القواعد النّحوية والأداء السليم من أساليب وتراكيب فهي تعتمد على رصيد معرفي وافر يمكنّها من إيصال الأفكار والمعلومات اللاّزمة .

---

[1]– المرجع نفسه ، ص131

[2]– قورة علي، وجيه المرسي وآخر، مهارات الاستماع اللازمة ومفهومها، أهميتها، أهداف تدريسها، أساليب تنميتها جامعة الأزهر، القاهرة، مصر، دط، 2011، ص 32

2. التّواصل غير اللّغوي:

هذا النّوع من التّواصل:" تستخدم فيه التّصرفات والإشارات وتعبيرات الوجه والصّور وكلّها رموز لمعانٍ معيّنة وكثيرًا ما تؤدي الإشارة دورًا فينقل الفكرة أو توصيل الإحساس،وقد تدعم التعبير الشفهي،والإشارة لغة منظورة أو لفتة متحرّكة فإذا اقتربت الإشارة باللّفظ في موضعها الملائم أثرت تأثيرًا عظيمًا والإشارة كذلك هيأي حركة لأي جزء من أجزاء الجسم،وتتكون من إيماءات أو علامات مرئية أومنظورة تتم بالأيدي والذراعين والرأس كما تتم عن طريق الوجه والعينين".[1]

إنّ عملية التواصل لا تقتصر على الأصوات والحروف والكلمات فقط،بل: "هناك وسائل كثيرة غير لفظية يستخدمها الإنسان أو تصدر عنه بهدف نقل المعلومات أو الأفكار أو المشاعر أو بهدف المساعدة على نقلها أو الدّقة في التعبير عنها".[2]

وهذا مايؤكد أنّ العلاقة بين المكونّات اللّفظية وغيراللّفظية علاقة تكامليّة إذ بفضلها يتّم تبليغ المعلومات والأفكار وإيصالها بطريقة مناسبة من خلال التعابير الجسديةالحركات،الإيماءات،الإشارات.

كما نجد أنّ أبا هلال العسكري نبّه في كتابه إلى أنّ: " حسن الإشارة من باب البلاغة،فحسن التواصل عنده وضوح الدلالة،وانتهاز الفرصة وحسن الإشارة".[3]

ففي كثير من الأحيان يجد المعلم نفسه بحاجة إلى استخدام الإشارة أو الحركات لإيصال المعنى على الرغم من استعماله للّغة،فهذه المكوّنات غير اللّفظية لها الدّور الكبير في تبليغ المعلومات والمعارف، ونمثّل لذلك ب **(القصّة)** التي يرويها المعلم ويسرد أحداثها فلابّد له

[1]– محمود عبد الفتّاح رضوان، الاتّصال اللّفظي وغير اللّفظي، المجموعة العربية للتدريب، مصر، ط1، 2012، ص38.

[2]– أحمد مختار عمر، أنا واللّغة والمجتمع، عالم الكتب، ط1، 2000، ص 129 .

[3]– أبو هلال العسكري، كتاب الصناعتين، تح:مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 1989، ص 25

من استخدام الحركات والإيماءات وتعابير الوجهلتكتمل الصورة في ذهن المتعلّم ويصل المفهوم.

يشكّل التواصل غيراللّغوي عملية تفاعلية بين المعلم والمتعلم بواسطة أساليب غير لفظية هادفة إلى تحقيق أكبر قدر من الأهداف التعليمية، فهو نظام لايُوظّف فيه اللّغة بل مجموعة من العلامات غير اللّغوية، إذ أنّ التّواصل لايقتصر على اللّغة في حد ذاتها وإنّما يتعداها إلى استعمال هذه الرموزوحتى يتحقّق هذا التفاعل التواصلي في العملية التعلمية (بين المعلم والمتعلم) لابّد أن يكونا على دراية بالمعاني المتواضع عليها.

يعتبرالتواصل غير اللّغوي من أقدم طرائق الاتّصال التي عرفها الإنسان، إذ لايستطيع الإنسان أن يعبّر بالكلام لوحده في بعض الأحيان فهو بحاجة إلى الحركات والإشارات، لذا فالتواصل غير اللّغوي آلية تفسّر وتعزّزالتّواصل اللّغوي.

ومن مزايا التّواصل غيراللّغوي أيضامايلي:

أولا: يعبّر عن معلومات وجدانية لايعبّر عنها بطريقة لفظية

ثانيا:التواصل غير اللّفظي يعطي معلومات متّصلة بمضمون الرسالة اللّفظية، فهويمدنا بأدوات لتفسير الكلمات التي نسمعها مثل:نبرة الصوت،تعبيرات الوجه ...

ثالثا: الرسائل غير اللّفظية تتميز بصدقها لأنّه غالبا لايمكن التحكم بها".[1]

بناءً على ماسبق توصلنا إلى أنّ التّواصل غير اللّغوي هو ذلك الاتّصال الذي لايعتمد فيه على استخدام الكلمات والجمل والذي يخضع لنظام اللّغة وإنّما هو استجابة غير كلامية يُعتمد فيها على الحركات والإشارات والرموز المساهمة في نجاح العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المنشودة، إذلا يحتاج الفعل التواصلي بين المعلموالمتعلم إلى نسق لغوي فحسب، بل إلى استعمال شق آخر غير لّغوي لتأكيد المعنى وترسيخه في أذهان المتعلمين،

[1]– ينظر أحمد بن عبدالله بن صقير العريني، مدى توافر مهارات الاتصال غير اللفظية لدى هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة، مذكرة ماجيستير في علم النفس، الأكاديمية العربية في الدنمارك، 2011، ص 9

وهنا تظهر العلاقة التكاملية بينهما بحيث لايمكن الاستغناء عن كل منهما لأهميتهما في العملية التعليمية .

المبحث الثاني: المصطلحات المقاربة للملَكة التواصلية (المقام، السّياق، مقتضى الحال، الانزياح..)

لايخفى على أحد منا أنّ موضوع التّواصل اليوم يشكل محورا هاما في الدراسات الحديثة عامة والحقل التعليمي خاصة، إذ يهدف إلى الكشف عن مدى تحصيل المتّعلم للكفاءة التّواصلية وقدرته على حسن التّصرف في مختلف المواقف الحياتية التي تعترضهفتحصيلها مؤشرلنجاح العملية التّواصلية، ونظرا لكونه حقلا تتجاذبه الكثيرمن العلوم من (علم اللغة،علم النفس، علم الاجتماع..) تداخلت على إثره العديد من المفاهيم التي اختلطت ومصطلح الملكة التّواصلية، لذا حاولنا ضبط بعض هذه المفارقات بين بعض المصطلحات المقاربة لها، ومنها:

أولا:المقام (Situation):

1*المقام لغة:

يقول ابن منظور في لسانه: " مقام من (قَ. وَ. مَ) ،والمقام والمقامة،المجلس ومقامات الناس مجاليسهم،قال العباس اِبن مرداس أنشد ابن برى:

فأيُّي ما وَأيُّك كان شرًّافقُيْدَ إلى **المقامةِ** لا يراها

ويقال للجماعة تجتمعون في مجلس مقامة، ومنه قول لبيد:

و**مقامةٍ** غُلْبُ الرِّقابِ كأنَّهمجِنٌّ لَدَى بَاب الحَصِيرِ قيَّامُ ...

.... و**مقامات** النّاس مجالسهم أيضا، والمقامة والمقام، الموضَع الذي تقوم فيه المقامة والسادة، وكل ما أودعك من جسدك فقد قام بك".[1]

[1]– اِبن منظور، لسان العرب، مج 12، 2004، ص 228.

ونجد المفهوم نفسه عند **بطرس البستاني** مفاده أنّ المقام:" .. موضع القدمين والمنزلة منه، مقامات الإعداد، ومقام إبراهيم، قيل هو الحجر الذي فيه أثر قدميه في الكعبة، والمقامة المجلس والجماعة من الناس،جمع مقامات ونطق المقامات على خطب من المنظوم ومنثور كمقامات الحريري وبديع الزمان الهمذاني".[1]

إنّ المتأمّل في المعاجم العربية القديمة لمادة (ق. و. م) يجدها قد استقرت في تعريفها على المعاني الآتية المذكورة في معجم الوسيط وهي: " موضع القدمين والمجلس والجماعة من الناس".[2]

2* المقام في الاصطلاح:

إنّ ظاهرة المقام ليست بظاهرة جديدة وإنّما هي ظاهرة عرفها البلاغيون القدامى من خلال مقولتهم(لكل مقام مقال)، فشرعوا يبحثون في فكرة المقام وكل مايتعلق به.يتمثل المقام في: " مجموعة الظروف الحّافة،والملابسات المخالطة والكلام المرتبط بهما،الصّادرعنهما، والمرهون الدّواعي بزمانه، والموصول الأسباب بمكانه".[3]

فالمقام يعبّرعن:" كل ما يحيط باللفظ من ظروف تتصّل بالمكان أو المخاطب في أثناء النطق،فتعطي اللّفظ دلالته وتوجهه باتجّاه معيّن،فهو إذن مجموعة العوامل والعناصر المحيطة بالنّص من خارجه التي تعين على فهمه وتفسيره ".[4]

ومن هنا تبرزأهمية المقام في عملية التّخاطب،لما له من دور في فهم النّص وتفسيره تفسيرًاصحيحًا لكونه يشمل مجموع العوامل والظروف المحيطة باللّفظ من ظروف زمانية

---

[1]– بطرس البستاني، محيط المحيط، قاموس مطول، مكتبة لبنان، ياشرون بيروت، دط، 1998، ص764

[2]– إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، ج1، ص 727. 728

[3]– محمد بدرى عبد الجليل، تصّور المقام في البلاغة العربّية، دار المعارف الجامعية، القاهرة، مصر، دط، 2005 ص 17 .

[4]– حسن حامد صالح، التأويل اللّغوي في القرآن الكريم، دار ابن حازم، لبنان، ط1، 2005، ص 128 .

وأخرى مكانية،فاختلاف الظروف مرتبط باختلاف المقامات، فمقام المدح مثلا يختلف عن مقام الذم، عن مقام الحزن،الفرح ....ومنه نتوصل إلى أنّ المقام يعدّ جزءًا أساسيا من الدلالة العامة للنّص بل حتى المحدّد والموجّه لها .

يحتل المقام دورًا مهمًا في العملية التواصلّية،لكونه يعدّ أحد أهم عناصرها،فمراعاة المقام لدى البلاغيين متوقّف على نجاح العملية التخاطبّية لما له من أهمية في إيصال المعنى وتحقيق الإفادة البلاغية ومنه ضمان النجاح التداولي للخطاب،مراعاة للمقام حيث لا يمكننا: " فهم المعنى الدلالي بمجرد النظر إلى معنى المقال دون اعتبار المقام،وهل يمكن بالمقابل فقط أن نفهم المقصود من عبارة: زيارة الأصدقاء تسعد النفس،إنّنا لا نعرف من هذه العبارة ما إذا كان الأصدقاء زائرين أم مزورين".[1]

إنّ العبارة التالية: **(زيارة الأصدقاء تسعد النفس)** تحتمل معنيين إمّا:

1 *زيارةُ الأصدقاءِ لنا تسعد النفس.

2* زيارتُنا للأصدقاء تسعد النفس

ومن ثّمة ،كان من الضروري إيلاء المقام اليوم عناية فائقة لفّك شفرات الرسالة التواصلّيةإذ لا تُفهم مقاصد الكلام ولا تُضبط معانيها إلاّ ضمن مقام يقيّدها،ولفك هذه الشفرات لابّد لنا من الاستئناس بالمقام الذي قيلت فيه لتفادي اللّبس والغموض الذي يكتنف العبارة .

ثانيا:السّياق (Le Context):

1 * السّياق لغة:

نجد ابن فارس يقول في مقاييسه أنّ مادة (س. و. ق) أصل السّياق:"السين والواو والقاف أصل واحد،وهو حَدْوُ الشيء يقال ساقه يسوقه سوقا،والسَّيِّقة: ما استيق من الدواب،ويقال

[1]– تمام حسّان، الأصول: دراسة إبستيمولوجية للفكر اللّغوي عند العرب، النحو فقه اللّغة البلاغة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، دط، 1982، ص 339 .

سُقت إلى امرأتي صَداقها،وأسَقْتُه،والسوق مشتقة من هذا،لما يُساق إليها من كل شيء،والجمع أسواق".[1]

كماجاء في لسان العرب:" السوق:معروف،ساق الإبل وغيرها،يسوقها سوقا وسياقا وهو سائق وسواق،شُدِّد للمبالغة(...) وفي حديث أم معبد: فجاء زوجها يسوق أعنُزًا ما تساوق،أي ما تتابع،والمساوقة المتابعة كان بعضها يسوق بعضا (...) . وساق إليها الصداق والمهر سياقا وأساقه وإن كان دراهم أو دنانير،لأن أصل الصداق عند العرب الإبل وهي التي تساق (...) وساق بنفسه سياقا: نزع بها عند الموت،تقول رأيت فلان يسوق سواقا: أي ينزع نزعًا عند الموت ".[2]

وهكذا يظهر لنا أنّ السّياق يشير إلى دلالات عدّة منها:

أولا: سوق الإبل،ثانيا: وتعني المهر والصداق،ثالثا: نزع الروح عند الموت نخلص مما سبق أنّ مادة (س. و.ق) استقرّ تعريفها في المعاجم العربيّة على التتابع والاتّفاق والسير إذ أنّ:" استخدامنا لكلمة " سياق " في التعبير" سياق العبارة " أو" سياق الموضوع"، أو " سياق الجملة " استخدام مجازي يعود إلى المعنى الأصلي من التتابع والسير والنظم،

فكما تساق النوق والغنم في قطيع واحد كذا تساق الكلمات في جمل أو عبارات وهذا هو وجه الشبه بين السّياق بمعناه الحسّي والسّياق بمعناه اللّغوي".[3]

2 * السّياق في الاصطلاح:

إنّ علماء العرب القدامى قد سبق لهم التطرق إلى موضوع السّياق وإنّما بمصطلحات مشابهة له: كالمقام،مقتضى الحال ..،وهذا ماعسّر علينا ضبط تعريف دقيق له،إذ نلمحأنّ الكثير من الدارسين اتجهّوا إلى توضيح أهميّته ودوره

[1]– ابن فارس، معجم مقاييس اللّغة، ، ج3، مادة (س.و.ق)، ص 117 .

[2]– ابن منظور، لسان العرب، ج3، مادة (س.و.ق) ، ص 369 .

[3]– عبد المنعم خليل، نظرية السّياق بين القدماء والمُحدثين، دراسة لغوية نحوية دلالية، ص 27 .

يرى جون دوبوا أنّ السياق هو:"مجمل الشروط الاجتماعية المتفق عليها، التي تأخذ بعين الاعتبار العلاقات الموجودة بين السلوك الاجتماعي واستعمال اللّغة وهي المعطيات المشتركة بين المرسل والمرسل إليه والوضعية الثقافية والنفسية والتجارب والمعلومات الشائعة بينهما".[1]

كما عُرّف بأنّه: " البيئة اللّغوية التي تُحيط بالكلمة أو العبارة أو الجملة وتستمد أيضا من السياق الاجتماعي، وسياق الموقف، وهو المقام الذي يقال فيه الكلام بجميع عناصره، من متكلم ومستمع وغير ذلك من الظروف المحيطة، والمناسبة التي قيل فيها الكلام ".[2]

أي أنّ السّياق هو:"مجمل الظروف التي تُحيط بالكلمة أو الجملّة، والتي تأخذ بعين الاعتبارالسّياق الاجتماعي، كونه:"يساعد في كشف معنى الكلمة نتيجة الوضع المتفق عليه بين المتكلّم والمستمع".[3]

وبهذا يتبيّن ، أنّ معنى الكلّمة لا يُحدّد ولا يُكشف عنه إلاّ ضمن سياق معين حيث تختلف دلالة الكلمة باختلاف الأسّيقة.

وعلى هذا النحو يقول **جميل صليبا** أنّ:"سياق الكلام أسلوبه ومجراه نقول وقعت هذه العبارة في سياق الكلام أي جاءت متفقة مع مجمل النّص،وللتقيّد بسيّاق الكلام في تفسير النصوص وتأويلها فائدة منهجية لأنّ معنى العبارة يختلف باختلاف مجرى الكلامفإذا شئت أن تفسّر عبارة من نص وجب عليك أن تفسّرها بحسب موقعها في سيّاق ذلك النّص ".[4]

---

[1]- ينظر JEN DUBOIS DICTIONNAIRE DE LINGUISTIQUE ET DES SCIENCES DE DE LANGAGE LAREOUSSE 2 EME EDITION 1999 P 116

[2]- فوزي عيسى، رانيا فوزي عيسى، علم الدلالة النظرية والتطبيق، ص 111.

[3]-عبد الواحد حسن، التنافر الصوتي والظواهر السيّاقية، دار الوفاء للطباعة والنشر، مصر، ط1، 1999، ص 30

[4]- جميل صليبا، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، دط، ج1، 1982، ص 681.

لأنّ: " الكلمة إذا وقعت في سياق ما لا تكتسب قيمتها إلاّ بفضل مقابلتها لما هو سابق ولما هو لاحق أو كليهما معا".[1]

إذن، تكمن قيمة الكلمة في السيّاق من خلال علاقتها ببقية الألفاظ الأخرى السابقة لها واللاحقة،فمراعاة السّياق في ترصّد المعاني من أهم آليات امتلاك الملكة التواصلية والتيتمكّنه من القدرة على الفهم والإنتاج قصد بلوغ المقاصد التّداولية.

ثالثا:مقتضى الحال:

1*مقتضى الحال لغة:

يقول ابن فارس في مقاييسه: " القاف والضاد والحرف المعتل أصل صحيح يدل على إحكام أمر وإتقانه وإنفاذه لجهته ".[2]

ومنها أيضا الانقطاع، يقول الزجّاج: " قَضِي في اللّغة على مضروب،كلها يرجع إلى معنى انقطاع الشيء ".[3]

وورد في معجم الوسيط: " أمّا الحال: الوقت الذي أنت فيه والكساء يُحتش فيه واللبن وحال الدهر صرفه وحال الشيء: صفته وحال الإنسان ما تختص به من أموره المتغيّرة الحسّية والمعنوية والعجلة يعلّم عليها الصيّي المشي وفي البلاغة الأمر الداعي إلى إيراد الكلام الفصيح على وجه مخصوص وكيفية معيّنة (ج) أحوال، وأحولة".[4]

---

[1]– فرديناند دي سويسر، علم اللّغة العام، ص 142.

[2]– ابن فارس، معجم مقاييس اللّغة،ط2، ج5، 1972م، ص 99 .

[3]– أبو اسحاق الزجّاج، معاني القرآن وإعرابه، ش وتح: عبد الجليل عبده شلبي، ط1، ج2، عالم الكتب، 1988، ص230.

[4]– إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، مادة (ح. ول)، ص 247 .

2*مقتضى الحال في الاصطلاح:

لقد جاء تعريف مقتضى الحال عند القزويني مرتبطا بالبلاغة، إذ قال: " أمّا بلاغة الكلام:فهي مطابقته لمقتضى الحالمعفصاحته".[1]

حيث أخذ بعد ذلك بتفسير قصده من (مقتضى الحال)من خلال ربطه بالمقام حين قال:"ومقتضى الحال مختلف، فإنّ مقامات الكلام متفاوتة، فمقام التّنكيريباين مقام الّتعريف ومقام الإطلاق يباين مقام التّقييد، ومقام التّقديم يباين مقام التأخير، ومقام الذّكر يباين مقام الحذف،.....وكذا خطاب الذّكي يباين خطاب الغبيّ،وكذا لكل كلمة مع صاحبتها مقام .... إلى غير ذلك ... وارتفاع شأن الكلام في الحسن والقبول بمطابقته للاعتبار المناسب، وانحطاطه بعدم مطابقته له، فمقتضى الحال هو الاعتبار المناسب".[2]

في حين أنّ السكاكي ربطه بالحسن والقبول فقال: "ثم إذا شرعت في الكلام، فلكل كلمة مع صاحبتها مقام، ولكل حد ينتهي إليه، الكلام مقام، وارتفاع شأن الكلام في باب الحسن والقبول وانحطاطه في ذلك بحسب مصادفة الكلام بما يليق به،وهو الذي نسميه مقتضى الحال".[3]

كما تحدّث عبد المتعال الصعيدي عن مقتضى الحال قائلا أنّ: " الحال هو الأمر الداعي للمتكلم إلى أن يعتبر مع الكلام الذي يؤدي به أصل المراد خصوصية ما ومقتضى الحال هو تلك الخصوصية،ومطابقة الكلام له، بمعنى اشتماله عليه فإذا كان المخاطب ينكر قيام

[1]– الخطيب القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، تح: محمد عبد القادر الفاضلي، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ط1، 2001، ص 16.

[2]– المرجع نفسه، ص17

[3]– السكاكي، مفتاح العلوم، ص256

زيد مثلا،فإنكاره حال يدعو المتكلم إلى أن يخبره بقيامه مؤكدا *إنّ زيدا قائم * وتأكيد الخبر هو مقتضى الحال".[1]

وكتعقيب على ماسبق،يمكن القول أنّ مقتضى الحال هو معيار البلاغة ومقياسها الذي يرشدنا إلى حسن اختيار التراكيب اللغوية المناسبة للمقام والموقف الذي يقال فيه وهذا مايؤكدالعلاقة الوثيقة الموجودة بين مقتضى الحال والعناصرغيراللّغوية التي تأخذ في الحسبان مجموع الظروف الاجتماعية والأحداث التي يقع فيها الكلام بما فيها ثقافة المتكلم/ وثقافة المُخاطب

لذا يجب:"أن يكون الخطيب أو المُرسل عارفًا بمواقع القول وأوقاته واحتمال المُخاطبين به،فلا يستعمل الإيجاز في موضع الإطالة فيقتصر عن بلوغ الإرادة،ولا الإطالة في موضع الإيجاز، فيتجاوزه في مقدار الحاجة إلى الإضجار والملالة ولا يستعمل ألفاظ الخاصة في مخاطبة العامّة ولا كلام الملوك مع السوقة،بل يعطي لكل قوم من القول بمقدارهم ويزنهم بوزنهم، فقد قيل(لكلّ مقام مقال) ".[2]

وبهذا يتضّح أنّ إدراك المتكلّم حال المتلّقي الموَّجَه إليه الكلام ضرورة ملّحة فالناس مراتب بين مثقف وأمّي، فكلٌ من النّاس يحتاج إلى أسلوب معيّن ومصطلحات مناسبة لنقل الرسالة إليه حتى تتوافق مع مستواه وتصّل الرسالة بشكلها السلّيم،لذا لابّد من مراعاة مقتضى الحال،لأنّ: " مراعاة مقتضى الحال لبّ الخطابة وروحها،فلكّل مقام مقال،ولكّل جماعة من

[1]– عبد المتعال الصعيدي، بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة، مكتبة الآداب، القاهرة، دط، ج1، دت، ص26

[2]– أبو الحسين بن وهب الكاتب، البرهان في وجوه البيان، تح:أحمد مطلوب وخديجة الحديثي، جامعة بغداد، ط1، 1967، ص 196

النّاس لسان تخاطب يه، لذلك وجب أن يكون الخطيب قادرًا على إدراك حال الجماعة وما تقتضيه والإتيان بالأسلوب الذي يلائمه ".[1]

لذا فإدراك حال السامع وما يقتضيه من ملاءمة أسلوبية يعدّ من أهم عناصر إنجاح الرسالة التواصلية،فعملية الفهم والإفهام تتطلب مجموعة من الشروطالضرورية لنجاح العملية التواصلّية،لأنّها عملّية تشاركية بين المتكلّم والمتلّقي يراعى فيهاالسياق الاجتماعي،الظروف المحيطة،الطبقة الاجتماعية،الجنس،العمر....، وهذا لايعني أنّ العملية التواصلية عملية تقوم على استعمال اللغة استعمالا صحيحا تراعى فيه مستويات اللغة من صوت وصرف،نحو ودلالة فحسب، بل هي عملية تتجاوز حدود اللّغة إلى البحث عن المعاني الكامنة وراء مختلف التراكيب اللّغوية وهذا لا يتأتى إلاّ بمراعاة الظروف المحيطة بهذه العملية.

رابعا: الانزياح (Lècart):

1. **الانزياح في اللّغة:**

جاء في مقاييس اللّغة الجذر: " زَيَحَ وهو زوال الشيء وتنحيه،يقالزاح الشيء يزيحُ: إذ ذهب وقد أزحت علتّه فزاحت وهي تزيحُ".[2]

كما ورد في لسان العرب:"(زَيَحَ)،زاح الشيء يزيح زيحا وزيوحا وزيحانا، وانزاح ذهب وتباعد".[3]

وها نحن نجد الرّازي يقول في صحاحه:"نزح البئر، استقى ماءها كله وبابه قطع نزحت الدار:بعدت وبابه خضع".[4]

---

[1]– محمد أبو زهرة، الخطابة أصولها: تاريخها في أزهى عصورها عند العرب، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1974، ص 85 .

[2]– ابن فارس، مقاييس اللّغة، ج3، ص03

[3]– ابن منظور، لسان العرب، مج2، ص552

[4]– الرازي، الصّحاح، ص 406

نخلص مما سبق أنّ المفهوم اللّغوي للانزياح قد اشتمل على البعد والذهاب، ومن أشهر معانيه أيضا: الانتقال مثل: نزح الشخص من أرض إلى أخرى أي انتقل.

2.الانزياح في الاصطلاح:

إنّ الانزياح مصطلح:"يرتبط بعلم الأسلوب،ويعني الخروج عن أصول اللّغة وإعطاء الكلمات أبعادا دلالية غير متوقعة، ولهذا المصطلح في اللّغةعدة مرادفات".[1]

ولعلّ أهم هذه المرادفات وأكثرها شيوعاهي: العدول والانحراف،التجاوز.. فهي مصطلحات كثيرة دالّة على ظاهرة أسلوبية واحدة.

ويرى نور الدين السّد أنّ الانزياح هو: " انحراف الكلام عن نسقه المألوف وهو حدث لغوي، يظهر في تشكيل الكلام وصياغته، ويمكن بواسطته التعرّف على طبيعة الأسلوب الأدبي بل يمكن اعتبار الانزياح هو الأسلوب الأدبي ذاته".[2]

وقال أحمد محمد ويس الانزياح هو: " استعمال للّغة مفردات وتراكيب وصورًا استعمالاً يخرج بها عما هو معتاد ومألوف،بحيث يؤدي ما ينبغي له أن يتصف من تفرّد وإبداع وقوة جذب وأسر".[3]

وعليه، فالانزياح يعني الخروج عن القواعد المألوفة والمعتادة (المعياريّة) والمتواضع عليها لأداء أغراض بلاغيّة،وجماليّة تعبّر عن ذاتية انحراف المتكلّم (الأسلوب)،حيث يعدّ الانزياح ظاهرة أسلوبية تشمل المنطوق والمكتوب،فالعربي قديما بفطرته تفطّن إلى أنّ الشعر له لغتّه الخاصة،ويضطرفيها الشاعرإلى الخروج عن اللّغة العادية لضرورة شعرية وهذا الخروج هو الانزياح.

---

[1]– محمد الهادي بوطارن وآخرون، المصطلحات اللسانية والبلاغية والأسلوبية والشعرية، دار الكتاب الحديث، بيروت، دط، 2008، ص160

[2]– نورالدين السد، الأسلوبية وتحليل الخطاب، دار هومة ، الجزائر،دط ، ج1 ، 2010،ص 179

[3]– أحمد محمد ويس، الانزياح من منظور الدراسات الأسلوبية، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1 ، 2005، ص07 .

وبهذا يتّضح أنّ الانزياح هو الخروج عن المعايير المتّفق عليها قصد تحقيق أغراض معينّة، فهذا الانحراف والخروج عن المعياريُعطي النّص الأدبي بعدا جمالا إبداعيا واختراق هذه القوانين المعيارية يحقّق سمات جديدة تتجاوز المألوف ويرد الانزياح على مستويات مختلفة أهمها:

أ* الانزياح التركيبي:

إذ:" يحدث هذا الانزياح من خلال طريقة في الربط بين الدوال بعضها ببعض في العبارة الواحدة، أو في التركيب، أو الفقرة ".[1]

ويُقصد به تلك: " الانحرافات التركيبية التي تتّصل بالسِّلسلة السّياقية الخطية للإشارات اللّغوية، عندما تخرج عن قواعد النظم والتركيب مثل الاختلاف في ترتيب الكلمات".[2]

فهو انزياح يُعنى بالتراكيب النحوية والأساليب اللّغوية وخروجها عن النسق المألوف والقوانين النحوية المعتادة، حيث:"تخضع فيه العناصر اللسانية في الخطاب المنطوق أو المكتوب لسلطة الطبيعة الخطية للّغة، التي تسير وفقها القوانين،وتعتمد الإجراء التأليفي بين العناصر المتتالية، هذا التعاقب أو التوالي التلفظي يطلق عليه محور التركيب، إذ الخروج عنه يسّمى انزياحا تركيبيا ".[3]

وعليه،فالانزياح التركيبي يعدّ خروجا عن النظام النّحوي والمعيار اللّغوي المفروض دون الوقوع في اللّحن،إذ يُكسب هذا التّجاوزالنّص سّمة ابتكارية جديدة تتحقّق فيها الإبداعيّة والجماليّة،ومن مظاهر الانزياح التركيبي مايلي:

1.الحذف:

[1]–أحمد محمد ويس، الانزياح من منظور الدراسات الأسلوبية،ص12.

[2]– صلاح فضل، علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته، دار الشروق، القاهرة، ط1، 1998، ص211

[3]– ينظرالبار عبد القادر، الانزياح في محور التركيب والاستبدال، مجلة الآداب واللّغات، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، العدد9، 2010، ص 49.

تعدّ ظاهرة الحذف من أهم الظواهر اللّغوية في العربيّة وأكثرها شيوعا،لأنّها منأبرز خصائصها، فالحذف هو: "إسقاط جزء من الكلام أو كله لدليل وزاد النحويون فقالوا أو لغيرذلك".[1]،فكل حذف في التركيب يقابله زيادة في المعنىوالرأي نفسه نجده عند الجاحظ،حين قال:" إسقاط بعض العناصر من النص لغرض من الأغراض البيانية، مع وجود دليل على المحذوف".[2]

فهذا الإسقاط يهدف إلى البحث عن الدلالة البلاغيّة المقصودة مع إبقاء الدليل.لهذا: "لا ينبغي أن نفهم الحذف على معنى أنّ عنصرا كان موجودا في الكلام ثم حذفه بعد وجوده، ولكن المعنى الذي يفهم من كلمة الحذف ينبغي أن يكون هو الفارق بين مقدرات النظام اللّغوي وبين مطالب السياق الكلامي الاستعمالي".[3]

إذ يعتبر هذا عدولا وانحرافا عن الترتيب الأصلي للجمل لأغراض بلاغية يتطلبها المقام والسياق،**ومن أمثلته:**

- **<u>حذف المفعول به:</u>**

قال الله تعالى: (فَلَوْ شَاءَ لَهَدَاكُمْ أَجْمَعِينَ) " الآية149، سورةالأنعام"

وتقديرها (فلو شاء هدايَتَكم...)، فكثيرا مايحذف المفعول به بعد فعل المشيئة.

- **<u>حذف المضاف:</u>**

قال تعالى: (واسْأَلِ القَرْيَةَ الَّتِي كُنّا فِيها) "الآية82،سورة يوسف"

وتقديرها واسأل أهل القرية، إذ يحذف المضاف كثيرا في الكلام بدلالة القرائن عليه فذكر المحل ويراد به الحال، فهو مجاز مرسل علاقته: محليّة.

---

[1]– خرمانايف، حجاج علي، اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، 120الكويت، يونيو، دط، 1988، ص40

[2]– الزركشي بدر الدين محمد بن عبدالله ، البرهان في علوم القرآن،، المكتبة العصرية، بيروت، دط، ج3، دت، ص102.

[3]– خلوف شاهر مصطفى، أسلوب الحذف في القرآن الكريم وأثره في المعاني والإعجاز، دار الفكر، عمان، الأردن ط1، ج1، 2009، ص15

1. **التقديم والتأخير:**

إنّ التقديم والتأخير ظاهرة تصيب التركيب النّحوي للجملة، إذ يختل ترتيبها الطبيعي والأصلي وهذا ما يزيدها جمالا وحسا بلاغيا، حيث أشار سبويه في كتابه إلى هذه الظاهرة، بقوله:"فإن قدمت المفعول وأخرت الفاعل جرى اللفظ كما جرى في الأول وذلك قوله (ضرب زيدا عبدالله)لأ نّك إنّما أردت به مؤخرا في اللفظ. ومن ثم كان حد اللفظ أن يكون فيه مقدما وهو عربي جيد كثير..إنما يقدمون الذي بيانه أهم".[1]

ومن أمثلة ذلك:

أ. **تقديم المفعول به على الفاعل وجوبا:**

قال الله تعالى:**(إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ)** "الآية 28،سورة فاطر "

فالفاعل (العلماء) والمفعول به (الله)، تقدّم المفعول به على الفاعل وجوبا لأنّه محصور بإنّما،وفائدته (حصر الفاعلية)، أي أن الله تعالى لايخشاه إلاّ العلماء لأنّهم يعرفون قدرته وعظمته.

مثال آخر: في قوله تعالى **(إِيَّاكَ نَعْبُدُ)** " الآية05،سورة الفاتحة"،المفعول به (إيّاك):ضمير منفصل تقدّم على الفعل نعبد،لغاية التخصيص:تخصيص العبادة لله وحده دون غيره .

تمثّل هذه الظواهراللّغوية عنصرا هاما في إثراء اللّغة وجعلها أكثر حيوية لأنّ الانزياح التركيبي:"لايكسرقوانين اللّغة المعياريّة ليبحث عن قوانين بديلة، ولكنّه يخرق القانون باعتنائه بما يعد استثناء أو نادرا فيه، وهي ظاهرة أسلوبية تلد تراكيب جديدة ومغايرة للتركيب الأول، محققا بذلك مستوى دلاليا جديدا، لأنّ أهمية المعنى تكمن في أهمية موقع الكلمة في التركيب، إذ إنّ التحريك أفقيا إلى الأمام أو إلى الخلف يساعد في الخروج باللّغة من طابعها النفعي إلى طابعها الإبداعي ".[2]

ب. الانزياح الدلالي:

[1]– فاضل السامرائي، معاني النحو، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، ج3، 2000، ص42

[2]– عبد الله خضر، أسلوبية الانزياح في شعر المعلقات، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2001، ص67

ويختّص هذا النوع من الانزياح بالدلالة والمعنى، أي خروج الدلالة من المعنى الحقيقي إلى المعنى المجازي البلاغي لغاية مقصودة، ومن أهم مظاهره:

1. التشبيه:

قال البارودي:

"وقَد لاحَ بِالظّلمَاءِ فَجرٌكأنَّه بياضُ مشيبٍ في سوادِ شبابٍ ".[1]

انزاح البارودي من حديثه عن نور الفجروقت بزوغه إلى الحديث عن بياض الشيب الذي يوجد في سواد الشباب، وهذه الأضداد بين التراكيب أعطت التعبير قوة وجمالا .

2. الكناية:

قال مسلم بن الوليد:

"آثارُ حروب المال بِالبَذ لِ والنّدى فنيرانها في كل يوم تُضرم ".[2]

فعبارة:(آثار حروب المال بالبذل) كناية عن صفة الكرم والجود التي يتّصف بها الممدوح.

وفي شاهد آخر يقول:

"استَمطَرَ العينَ أنّ أحبابَهُ احتملوالو كان ردَّ البُكاءُ الحيَّ إذ رحلُوا ".[3]

فقوله: استمطرت العين: استمطر:من المطر أي البكاء، فهي كناية عن الحزن، وإن كان يعلم أنّ البكاء لا يعيد ميّتا ولكنّه وجد فيه السبيل للتخفيف عن آلامه وحزنه، وما يمكن قوله بناء على ما تقدّم أنّ اللّغة نظام ثابت قار، ولكن بما أنّ الإنسان اجتماعي بطبعه يحتاج إلى التّواصل مع غيره، فإنّ هذا التواصل يقتضي منه تحقيق الغاية والوظيفة الإفهامية، وفي هذا المجال تظهر التداولية كنظرية أولت الأهمية إلى استعمال اللّغة استعمالا صحيحا يضمن

[1]– ينظر ديوان البارودي، ص 56

[2]– مسلم بن الوليد الأنصاري، ديوان صريع الغواني، تح: سامي الدهان، دار المعارف، مصر، ط3، 2009، ص181

[3]– مسلم بن الوليد الأنصاري، ديوان صريع الغواني، ص 249.

تحقيق التفاهم والتفاعل بين أطرافه، بَيدَ أنّ هذا الاستعمال المختلف والمغاير للأساليب المعتادةيكشف عن مواطن الجماليّة التي تسهم في تقوية المعنى وتعبّر عن إبداعيته.

المبحث الثالث:تأصيل التفكير التواصلي في الفكر العربي(البلاغة العربيّة/ الجاحظ* البيان والتبين*)

لقد تفطّن علماء العرّبية قديمًا إلى دور التواصل في العملية التخاطبية وأولوه عناية كبيرة وهذا ما أكّدته مؤلفاتُهم، خاصّة ما تعلّق منها بالجانب البلاغي، إذ مازالت الدّراسات اللّسانية . اليوم . تقوم باستنطاق التّراث العربي والعمل على ربطه بأهم المستّجدات والمعطيات اللّسانية الحديثة (النظرية الوظيفية لرومان جاكبسون)لبناء نظرية متكاملة تعمل على التوفيق بين الأصالة والحداثة .

ومن أهم علماء البلاغة القدامى الذين كانت له إسهامات لغوية كثيرة في تحديد ملامح النظرية التواصلية في التراث البلاغيوهو:**" الجاحظ ".**

- **<u>الجاحظ ومؤلفه البّيان والتبيين</u>:**

أولا:التعريف ب "الجاحظ ":

الجاحظ هو: " أبو عثمان عمرو بن محبوب الكناني بالولاء اللّيثي المعروف بالجاحظ البصري العالم المشهورولد في البصرة ".[1]

[1]– ابن خلكان، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، ج3، ص507.

ولد الجاحظ سنة (150 هـ- 775 م) بالبصرة،لقوله:"أنا أسَنُّ من أبي نواس بسنة ولدت أولسنة خمسين وولد في آخرها ".[1]

نشأ الجاحظ يتيما وسط أسرة فقيرة،إذ تلَقى القراءة والكتابة في الكتّاب شأنه شأن أقرانه لينكب على نهل العلم الذي جعل منه نموذجًا فذّا وعلاّمة عصره لسعّة ثقافته وغزارة إنتاجه،حيث: " يعّد الجاحظ أكبر كاتب ظهر في العصر العباسي،فقد كان الثمرة الناضجة بكل الجهود العقلية الخصبة التي نهضت بها المعتزلة في عصره،وقبل عصره سواء من حيث وضوح المنطق، أو من حيث الاستدلال، أو من حيث القدرة على توليد المعاني، أو من حيث الإمساك بزمام اللّغة في مادتها وأساليبها وطرائق التعبير بها،فكان كأنّه يستمد من مخازن لا تنفذ".[2]

وهذا ما أكدّه " ياقوت الحمودي " بقوله: " كان أبو عثمان واسع العلم بالكلام كثير التبّحر فيه،شديد الضبط لحدوده،ومن أعلم النّاس به وغيره من علوم الدّين والدّنيا،وهو عظيم القدرة في المعتزلة،وفي غير المعتزلة من العلماء الذين يعرفون الرجال،ويميزون الأمور ".[3]

عُرف الجاحِظُ بشغفه بالقراءة والمطالعة وهذا ما أكسبه ثقافة التنّوع في المعارف فلم يترك مجالاً إلاّ وكتب فيه وناقشه بالحجّة والشاهد،فقدرته العقلية وفكره النيّر وفضوله العلمي وموهبته الأدّبية جعلت منه عالمًا،بوّأته المكانة التي لم يصل إليها إلاّ القليل.

أمّا منهجه العلمي:" أول مايقال فيه إنّه منهج بحث علمّي مضبوط ودقيق يبدأ بالشّك ليُعرض على النقد، ويمرّ بالاستقراء على طريق التعميم والشمول بنزوع عقلاني وواقعّي وهو في تجربته وعيانه وسماعه ونقده وشكه وتعليله، كان يطلُع علينا في صورة العالم الذي يُعمِلُ عقله في البحث عن الحقيقة،ولكنه استطاع برهافة حسّه أن يصبغ على بحثه صبغة أدبيّة

[1]- ياقوت الحموي، معجم الأدباء، ط1، ج16، ص52.

[2]- فوزي السيد بن عبد ربه، المقاييس البلاغية عند الجاحظ في البيان والتبيين، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، دط، 2005، ص 35 .

[3]- المرجع نفسه، ص نفسها

جماليّة تضفي على المعارف العلمية رواء من الحسن والظّرف،فيعكف على معطيات العلم ليسيغها في الأذهان ويحبّبها إلى القلوب،وهذه ميزة قلّت نظيرتها في التّراث الإنساني".[1]

واجهت الجاحظ الكثير من الصعوبات المتمثّلة في: الظروف القاسية والفقر الذي ألّم بحياته،إضافة إلى شكله الذي بعث فيه نقصا مقارنة بأقرانه إلاّ أنّ عزيمته ومثابرته حققّت غايته المنشودة، ومن أهم العوامل التي ساعدته على ذلك:

البيئة (البصرة) والتي كانت مركزا علميّا تُحتضن فيه جميع صنوف العلم والأدبزد على ذلك أنّه:" كان كثير الإقبال على المساجد ومنازل العلماء،وكذلك سوق المربد الشهيرة التي كان يستأجرها ليلا لتمضية وقته في المطالعة والبحث".[2]

وعلى إثر ذلك استطاع الجاحظ تكوين زاد معرفي هائل واكتساب كم علميّ مكنّه من تحصيل ثروة معرفية ولغويّة تنهل منها الأجيال السابقة واللاحقة .

كما لاننسى فضل شيوخه الذين كان لهم الدور الكبير في نبوغه، وأبرزهم:" أبو عبيدة، والأصمعي،وأبو زيد الّذين أخذ عنهم اللّغة وسمع منهم مناحي العرب وأساليبهم في القول، وأبو الحسن الأخفش الذي أخذ عنه النّحو،والنظّام الذي أخذ عنه علم الكلام إضافة إلى معمر بن المثنّى الذي قال عنه الجاحظ:ولم يكن في الأرض خارجي ولا جماعي أبصرُ بجميع العلوم منه، كما حدث عن ثمامة بن أشرس النميري المتكلم، ويزيد بن هارون والسّرى بن عبد ربه، والقاضي أبي يوسف يعقوب بن إبراهيم، والحجّاج بن محمد بن حماد بن سلمَة".[3]

قضى الجاحظ معظم حياته مولعا بالعلم ومنكبّا عليه، منتقلا من بغداد إلى البصرة ف:" أدركته الشيخوخة،وأصيب بالفالج،ولمّا اشتدت عليه استقر بالبصرة مسقط رأسه فأقام

[1]– عزت السيد أحمد، فلسفة الأخلاق عند الجاحظ، منشورات إتّحاد الكتاب العرب، دمشق، دط، 2005، ص19

[2]– محمد علي زكي صّباغ، البلاغة الشعرية في كتاب البيان والتبيين، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 1998، ص28

[3]– فوزي السيد عبد ربه، المقاييس البلاغية عند الجاحظ في البيان والتبيين، ص 13

بها البقية الباقية من عمره،إلاّ أنّه لم يعف نفسه من الكتابة والتأليف فأخذ ينتج ويبدع،ثم زادت عليه العلّة فأصيب بالنقرص أيضا".[1]

توفيّ الجاحظ في:" المحرم سنة خمسةٍ وخمسين ومائتين بالبصرة".[2]

نخلص ممّا سبق ،أنّ الجاحظ شخصية فريدة لامثيل لها، شخصية جسّدت لنا قوّة العزيمة والإرادة وروح التّحدي وجعلت منه عالما محنّكا وموسوعة فذّة أكسبته المكانة العظيمة التي لايمكن إنكارها أو تجاوزها فهو أنموذج للعالِم المُبدع والمنتِج المتميّز.

ثانيا: مُؤَلفُه (البيان والتبيين):

اشتُهر الجاحظ بتنوّع مؤلفاته وكثرتها،إذ تعدّ من أضخم الكتب في الأدب العربي التي لطالما: " ... كانت موضع اهتمام العلماء على اختلاف ثقافاتهم وإذا كانت هذه الكتب من الشهرة وذيوع الصيتّ بحيث حرص كل مشتغل بالعلم على اقتنائها والإفادة منها فإنّ كتاب " البيان والتبيين " موضوع هذا الكتاب كان أشهر هذه الكتب وأكثرها ذُيوعًا وانتشارًا".[3]

يعتبر الكتاب من أواخر تأليف الجاحظ فهوعبارة عن ذخيرة ثقافيّة وتراثيّة اشتملت على نماذج من القرآن الكريم والأحاديث النبّوية الشريفة وبعض المقتطفات الشّعرية والأمثلة العربيةالقديمة،إذ قام فيها بعرض آرائه وأفكاره في مسائل عدّةوأبرزها موضوع:**التواصل الإنساني** الذي اعتبره ضرورة اجتماعية حينقال: " لم يخلق الله تعالى أحدًا يستطيع بلوغ حاجاته بنفسه دون الاستعانة ببعض من سخر له، فأدناهم سخر لأقصاهم وأصلهم ميسر لأولهم وعلى ذلك أحوج السوقة إلى الملوك في باب وكذلك الغني والفقير..".[4]

---

[1]– المرجع نفسه، ص 32

[2]– ابن خلكان، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، ص470 .471

[3]– فوزي السّيد، المقاييس البلاغية، ص 39.

[4]– الجاحظ أبو عثمان، الحيوان، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الكتاب العربي، بيروت، ط3، 1388هـ/ 1969م، ص 43– 44.

يرى الجاحظ أنّ التّواصل خاصية إنسانية هامة تهدف إلى الإبانة عن المعاني يقول الجاحظ البيان: " اسم جامع لكل شيء كشف لك عن قناع المعنى وهتك الحجاب دون ضمير، حتى يفضي السامع إلى حقيقته، ويهجم على محصوله كائنا ما كان ذلك البيان ومن أي جنس كان الدليل،لأنّ مدار الأمر والغاية التي إليها يجري القائل والسامع إنّما هو الفهم والإفهام وأوضحت عن المعنى، فذلك هو البيان في ذلك الموضع".[1]

وبهذا يكون الجاحظ قد حدّد عناصر العملية التواصّلية وأقرّ بها على النحو التالي:(المتكلّم، السامع، الرّسالة،القناة،الشّفرة) ،فالكلام وسيلة بين المتّكلم والسامع تصل على إثرها الرسّالة التي تكون غايتها الفهم والإفهام .

كما نجد أنّ الجاحظ أخرج التّواصل من نطاقه المعتمد على المنطوق فقط بل جعل: " أصناف الدلالات على المعاني من لفظ وغير لفظ خمسة أشياء لا تنقص ولا تزيد أولها اللّفظ ثم الإشارة ثم العقد ثم الخط ثم الحال التي تسّمى نِصبة ".[2]

وعليه، فإنّ البيان عند الجاحظ هو قدرة المتكلّم على إبانة وكشف عمّا يجول في نفسه من أفكار ومعانٍ ليحصل السامع على لبّ المعنى وتتحقق القصدية وهذه الإبانة تأخذ أشكالاً عديدة .

ثالثا * أشكال التواصل عند الجاحظ:

1 / التواصل اللفظي (الصوتي):

وهو تلك الميزة الإنسانية التي تعني قدرة المتكلّم على إنتاج الكلام وإبانة مقاصده عن طريق الصوت (اللفظة) ، حيث اعتبره أكثر الآلات استعمالاً لحاجة الإنسان إليه لأنّ:"حاجات

[1]– الجاحظ أبو عثمان، البيان والتبيين، ج1 ،2003، ص 56.

[2]– المصدر نفسه ، ص 76.

النّاس بالحضرة أكثر من حاجاتهم في سائر الأماكن،وكانت الحاجة إلى بيان اللّسان حاجة واكدة راهنة ثابتة ".[1]

فالإنسان يتواصل معظم أوقاته لفظيا أكثر من حاجته إلى المكتوب، لأنّ اللفظ آلة تمكّن الإنسان من التعبير عن أغراضه وتحقيق التفاهم مع بني جنسه بواسطةالصوت الذي هو: "آلة اللفظ،والجوهر الذي يقوم به التقطيع".[2]أي تلك العلامة اللّغوية التي تتّكون من دال ومدلول كما جاء بها سوسير.

2/ الإشارة:

ويُقصد بها:" تلك الإشارات الجسدية أو الإيماءات الدّالة، والتي تتم عن طريق اليد والرأس، وبالعين والحاجب والمنكب...". [3]

فالإشارة بأنواعها نمط من أنماط التعبير الذي يكون على شكل حركات وإيماءات معّينة لها دلالات ومعانٍ، فهي شكل من أشكال التّواصل الإنساني الذي يسعى نحو تأكيد اللّفظ اللّغوي والإبانة عن مقصده، وتعميق قدرته التبليغية، ومن هنا تظهر العلاقة المتينة بين اللّفظ والإشارة، حيث تعتبر كلاّ من: " الإشارة واللفظ شريكان،ونعم العون هي له،ونعم الترجمان هي عنه، ومأأكثر ما تنوب عن اللّفظ وتعني عن الخط ".[4]

ففي كثير من الأحيان تكون الإشارة أبلغ من الصوت، إذ تختلف دلالتها بحسب ثقافة شعوبها، ومن بين الأنظمة الإشارية الموجودة في مجتمعاتنا: إشارات المرور إشارات ورَايات السباحة..، وغيرها من الأنظمة التي تعمل على تحقيق التواصل بين أفراد المجتمع .

3/ العقد (العدّ بالأصابع) :

---

[1]– الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر، البارع في الأدب والجامع في حكم العرب (كتاب الحيوان)، دار المعارف للطباعة والنشر، سوسة، تونس، دط، ج1، 1993، ص 54.

[2]– الجاحظ، البيان والتبيين، ص 76.

[3]– المصدر نفسه ، ص77.

[4]–المصدر نفسه ، ص78

يعدّ العقد: " وسيلة من وسائل البيان غير أنّ دلالاته محدودة في عقد الحساب بالأصابع والجاحظ يرى أنّ العقد كاللّفظ في كونه ذا علاقة مباشرة في إيصال المعنى".[1]

العقد شكل من أشكال الأنظمة البيانيّة التي تُغني عن التلّفظ بالعدد،حيث إنّ: "المتتبع لمفهوم العقد في نصوص الجاحظ أنّه دلالة رياضية تعتمد على العقل والمنطق،لاستنباط المعنى الذي يبحث عنه كل من المتكلّم والسامع،والعقد دلالة نظرية بحتة منشأها العقل وصورتها المنطق وغايتها الإقناع المطلق". [2]، وهذا مانجده في العلوم الرياضية البحتة .

4/ الخط (الكتابة):

ويعني به الجاحظ: " التعبير عن المعاني،بواسطة الحروف المكتوبة فالخط لا يختلف عن التعبير باللفظ إلاّ في كون اللفظ يعتمد على الصوت،والخط يعتمد على الحبر".[3]

5/ النِّصبة:

عرّف الجاحظ النِّصبة بقوله: " هي الحال الدالة التي تقوم مقام تلك الأصناف".[4]

فهي آلة بيانية تدّل على: " الحال الناطقة بغير اللفظ،والمشيرة بغير اليد وذلك ظاهر في خلق السماوات والأرض،وفي كل صامت وناطق،وجامد ونام،ومقيم وظاغن،وزائد وناقص ".[5]،ويقصد به تواصل الإنسان مع الكون.

ممّا تقدّم يظهر جلّيا ،أنّ مختلف الأصناف والأنواع التواصلية التي اعتمدها الجاحظ من:(لفظ وعقد وإشارة وخط ونُصبة) هي بمثابة وسائل وقنوات تواصلية يستند المتكلم إليها إذ يقوم باختيار أحسنها وأكثرها ملاءمة للظروف المحيطة به قصد إيصال ثمرة المعنى إلى

---

[1]– أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، مبحث صوتي، مبحث دلالي، مبحث تركيبي، سلسلة الكتاب الجامعي، الإمارات العربية، ط2، 2013م، ص 147.

[2]– محمد الصغير بناني، المدارس اللسانية في التراث العربي وفي الدراسات الحديثة، دار الحكمة، الجزائر دط، دس، ص 193.

[3]– الجاحظ، البيان والتبيين، ص76

[4]– المصدر نفسه ، ص76 .

[5]– المصدر نفسه، ص 80 .

المخاطَب بيسر وسهولة،وهذا ما توصلت إليه الدراسات اللّغوية الحديثة بفضل جاكبسون الذي اعتبر أنّ التواصل الإنساني لا يتحقّق إلاّ بتوفير بعض العناصر التي اعتبرها لازمة وضرورية،ومن بينها الوسيلة أو (قناة تحويل) التي تضمن الاتصّال بإبقائه قائمًا".[1]

رابعا:مقتضى الحال عندالجاحظ:

إنّ المتصفّح لكتاب البيان والتبيين يلمح أنّ فكرة "مقتضى الحال " أومايُعرف ب" السياق "عند المحدثين من أهم الأفكار والقضايا التي اهتم بها الجاحظ،لوعيه الكبير بدور السياق في بيان الدلالة وتحديد المعنى في مختلف التراكيب اللّغوية.

وقد تحدّث الجاحظ عن مطابقة الكلام لمقتضى الحال،حين قال: " ينبغي للمتكلّم أن يعرف أقدار المعاني،ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين وبين أقدار الحالات فيجعل لكلّ طبقة من ذلك كلامًا ولكل حالة من ذلك مقامًا،حتى يُقسم أقدار الكلام على أقدار المعاني،ويقسم أقدار المعاني على أقدار المقامات،وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات".[2]

ذكرالجاحظ في هذا الموضوع وجوب مراعاة المتكلّم للسياق والمقام لأنّها شرط أساسي لتحقيق التواصل بينهما وبلوغ الهدف،حيث أنّ المتكلّم مطالب بمراعاة مستوى مخاطبِيه وظروفهم ومنزلتهم ورجعيتهم أثناء كلامه وهذا ما أكّده الجاحظ في قوله: " أنّ مدار الأمر في عملية التواصل اللّغوي بكل أبعاده يتحدّد في أنّ لكل ضرب من الحديث ضرب من اللّفظ ولكل نوع من المعاني نوع من اللّفظ،ولذلك يجب إفهام كل قوم بمقدار طاقاتهم والحمل عليهم على أقدار منازلهم".[3]

---

[1]– بوقرة نعمان، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، دط، 2006، ص 109 .

[2]– الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، ص 38 .

[3]– المصدر نفسه، ص 132 .

وهذا معناه: " مطابقة اللفظ على المعنى ومراعاة حال السامع أو القارئ،أي مطابقة الكلام للفظه ومقامه والمستمع إليه ".[1]

بيّن الجاحظ أنّ مطابقة الكلام لمقتضى الحال هي من مهام المتكلّم والمستمع معًا لأنّ:" المُفْهِمَ لَكَ والمُتَفْهَمَ عَنْكَ شريكان في الفضل إلاّ أنّ المفْهِمَ أفضل من المُتفهِمَ".[2]

ومن ثمّة،فإنّ فكرة مطابقة الكلام لمقتضى الحال فكرة شكّلت عنصرا أساسيا في المشروع البلاغي للجاحظ حيث تقوم عليه بلاغة الكلام، لذا لابّد على المتكلّم أن يختار وينتقي الألفاظ والمعاني المناسبة لذلك المقام وأن يضع الكلام موضعه المناسب في جعل بذلك لكل طبقة وفئة من فئات المجتمع كلامًا خاصًا بها،فلا نخاطب الأمّي بنفس خطاب المثقف، ولا المراهق مثلا بنفس خطاب الشاب والكّهل .

عموما ماهو ملاحظ أنّ الجاحظ كانت له: " معرفة واسعة بالدور الذي يكتسبه سياق المقام – الحال – في إنتاج الوحدات اللسانية وفق نظام لغوي تركيبي له معنى،فهذه النظرة نجدها عند فيرث (Ferth) الذي يرى أنّ إنتاج الملفوظات اللّسانية يتم في إطار سياق الموقف الاجتماعي والثقافي،وبذلك يبرز المتكلم – المستمع – للّغته دوره وشخصيته في البيئة اللسانية المتجانسة".[3]

ما يمكن قوله ،أنّ فكرة مقتضى الحال عند الجاحظ واحدة من الأفكار التي تَبنَتها التّداولية اليوم وأسقطت عليها اهتمامها للكشف عن مدى قدرة المتكلم على استعمال اللّغة استعمالا صحيحا يبلُغ به القصد والغاية ويتم التأثير.

خامسا : وظائف اللّغة عند الجاحظ:

[1] صالح بلعيد، نظرية النظم، دار هومة، بوزريعة، الجزائر، دط، 2002م، ص 117 .

[2] –الجاحظ، البيان والتبيين، ص 11 .

[3] - أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ص 154 .

تنبّه الجاحظ في زمانه إلى وظائف اللّغة الكثيرة،إذ يكاد من المستحيل:" أن يتضمن أي أداء كلامي وظيفة واحدة واختلاف الكلام إنمّا ينتج عن توزيع المتكلّم لهذه الوظائف داخل خطابه لا عن استئثار وظيفة دون غيرها بالسياق، فالبنية اللّفظية لكل خطاب رهينة قبل كل شيء للوظيفة السائدة عن الوظائف الأخرى".[1]

وتبقى الوظيفة الإخبارية التي يَسعى فيها المتكلّم إلى إبلاغ المخاطب خبرًا هي الغاية الأولى لكل كلام،إضافة إلى بقية الوظائف الأخرى المساهمة في الأداء الكلامي .

تطرّق الجاحظ إلى وظائف اللّغة فقدحصرها ضمن وظيفتين أساسيتين وهما:" **الوظيفة الخطابية:** ومايتصل بها من إلقاء وإقناع وواحتجاج ومنازعة ومناظرة ومن الملاحظ أنّ الخطب التي أوردها النبي صلى الله عليه وسلم وخطب الصحابة .....

الوظيفة الإفهامية:التواصل لايتم إلا من وجه الإفهام والتفهم".[2]

حيث ترتبط الوظيفة الأولى: "بالفهم والإفهام والخطابة،أمّا الوظيفة الثانية فتخص المقام الخطابي والمعاني وأدلتّها ...."."[3]

كما أشار إلى الوظيفة الانتباهية من خلال تفسيره: " فقلت له قد عرفت الإعادة والحبسة، فما الاستعانة؟ قال: أما تراه إذا تحدث قال عند مقاطع كلامه يا هذا، وياهيه،واسمع منّي،اسمع إليّ،وافهم عنّي... ".[4]

مايلاحظ أنّ الجاحظ كان السبّاق في دراسة العملية التواصلية برمتّها مركزًا على أهم عناصرها، فنجاحها مرهون بقدرة المتكلّم على ربط الخطاب بسياق الحال، حتى يتمكّن المستمع / القارئ من فك الرسالة والكشف عن المعاني ووظيفتها داخل التركيب فنظرته إلى

---

[1] محمد الصغير بناني، النظريات اللسانية والبلاغية والأدبية عند الجاحظ من خلال البيان والتبيين، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، 1994، ص 196 .

[2] محمد سالم الأمين طلبة، الحجاج في البلاغة المعاصرة، دار الكتاب الجديد، بيروت، لبنان، ط1، 2008، ص211

[3] – المرجع نفسه ، ص213

[4] –الجاحظ، البيان والتبيين، ص 13.

العملية التواصلية نظرة تجاوزت الكثيرمن النظريات اللّسانية الحديثة والتي توصلت إلى النظرية التواصلية وأهميتها في تحقيق الملكة في مرحلة زمنية متأخرة.

المبحث الرابع: مقابلها في الفكر الغربي (التداولية)

إنّ التداولية اتّجاه لساني حديث،نشأ ونما في حضن الثقافة الغربيّة وظهركنتيجة حتمية لردّ الاعتبار للسّياق ومعطياته الذي أنكرته البنوية والتوليدية التحويلية حيث اكتفت بدراسة اللّغة دراسة مجرّدة بعيدة عن كل الظروف،لهذا كانت الحاجّة ملّحة إلى دراسة اللّغة من منظور آخر باعتبار هذه الأخيرة أداة ووسيلة تحقّق الغاية التواصلّية وهذا ما أثرى فعلها وجعلها علمًا تواصلياً يستمد أفكاره من مشارب كثيرة منها: علم النفس،علم الاجتماع،النقد،تحليل الخطاب،التعليمية،علم الاتّصال..

أولا: مفهوم التداولّية (La pragmatique) :

1 * المفهوم اللّغوي للتّداولية:

ورد في أساس البلاغة**دَوَل:**" دَالت له الدولة،ودالت الأيام بكذا،وأدال بني فلان من عدوهم،جعل الكثرة لهم عليه،والله يداول بين النّاس مرة لهم ومرة عليهم ويقال: الدهرُ دوَل وعُقَب ونُوب،وتداولوا الشيء بينهم أي مرة لهذا ومرة لذاك والماشي يداول بين قدميه أي: يراوح بينهما ".[1]

كما جاء في مختار الصّحاح: " دَول والدَولة في الحرب أن تدال إحدى الفئتين على الأخرى،يقال: كانت لنا عليهم دولة والجمع الدِول بالكسر،والدُّولة بالضم في المال،يقال: صار الفيء دولة بينهم: يكون مرة لهذا ومرة لهذا، والجمع دولات ودول وقال أبو عبيدة:" الدُّولة بالضم اسم الشيء الذي يتناول به بعينه، والدَّولة بفتح الفعل، وقال بعضهم: هما لغتان بمعنى واحد وقال أبو عمرو بن العلاء: الدُّولة بالضم في المال وبالفتح في

[1]–الزمخشري، أساس البلاغة،ج 1، ص303.

الحرب،وقال عيسى بن عمر: كلتاهما تكون في المال والحرب....،يقال: اللهم أدلنى على فلان،وانصرني عليه ودالت الأيام أي دارت ...."[1].

ووردت في تنزيل العزيز الحكيم:**(وَتِلْكَ الْأَيَّامُ نُدَاوِلُهَا بَيْنَ النَّاس)**

"الآية140،سورةآل عمران " ،أي: أدارهاالله وصرّفها.

وعليه:"خلاصة هذا المفهوم اللّغوي، أن من مجالات لفظ دول: الاسترخاء للبطن التحول من مكان إلى مكان (القوم) ، التناقل من أيدي هؤلاء(المال)،الانتقال من حال إلى حال لذا كان مصطلح التداولية أكثرثبوتا على معاني التحوّل والتناقل من المصطلحات الأخرى الذرائعية،النفعية،السياقية وغيرها".[2]

2* المفهوم الاصطلاحي للتّداولية:

إنّه لمن الصعوبة الوقوف على تعريف دقيق للتّداولية لأنّها علم تلتقي فيه الكثير من المجالات العلمية التي أشرنا إليها سابقا،لذا اقتصرنا على ما يرتبط بموضوعها ووظيفتها.

إنّ أول استعمال لمصطلح "**التداولية** " ظهرمع الأستاذ المغربي طه عبد الرحمن حيثيقول:"وقد وقع اختيارنا منذ 1970 على مصطلح "التداوليات" مقابلا للمصطلح الغربي (براغماتيفا)، لأنّه يوفي المطلوب حقه، باعتبار دلالته على معنيي "الاستعمال" والتّفاعل" معا،ولقي منذ ذلك الحين قبولا من لدن الدّارسين الذين أخذوا يدرجونه في أبحاثهم ".[3]

---

[1]–أبو بكر الرازي، مختار الصّحاح، مادة (دَول).

[2]–خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، بين الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2012، ص 120 –121

[3]–طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء (المغرب)، ط2، 2000، ص 28 .

وقد عرّفها بقوله: " وصف لكلّ ما كان مظهرا من مظاهر التواصل والتّفاعل بين صانعي التراث من عامّة النّاس وخاصتهم ".[1]

ويقصد به ذلك التأثير الحاصل بين المشاركين في العملية الكلامية .

كما أنّ التّداولية: "تخصص لساني يدرس كيفية استخدام النّاس للأدّلة اللّغوية في صلب أحاديثهم وخطاباتهم، كما يُفي من جهة أخرى بكيفية تأويلهم لتلك الخطابات والأحاديث".[2]

تسعى التداولية إلى تجاوز حدود اللّغةلتبحث عن المعاني والدلالات المناسبة للمقام المختلفة باختلاف الأسيقة، فهي تقوم ب:" دراسة اللّغة في الاستعمال أو في التواصل،لأنّه يشير إلى أنّ المعنى ليس شيئا متأصلاً في الكلمات وحدها،ولا يرتبط بالمتكلّم وحده،ولا السامع وحده،فصّناعة المعنى تتمثل في تداول اللّغة بين المتكلم والسامع في سياق محدّد (مادي،اجتماعي ولغوي) ،وصولاً إلى المعنى الكامن في كلام ما ".[3]

حيث:"ومن الناحية التداولية تكتسب المفردة دلالات متباينة،وربّما متناقضة كالمرح والوصف وغيره،بحسب مقامات السياق المقامي في الاستعمال الواقعي اليومي".[4]

وبما أنّ التداولية علم تواصلي جديد،عدّها الكثير من الباحثين فرعًا من فروع علم اللّغة الحديث،إذ يرى معظم العلماء أنّها:"... محاولة للإجابة عن أسئلة كالتالي: ماذا نصنع حين نتكلم؟ ماذا نقول بالضبط حين نتكلم؟ لماذا نطلب من جارنا حول المائدة أن يمدنابكذا، بينما

---

[1]–طه عبد الرحمن، تجديد المنهج في تقويم التراث، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء (المغرب)، ط2، دت، ص244

[2]– الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية لطلبة معاهد اللّغة العربية وآدابها، تر: محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، دت، ص01

[3]–محمد وأحمد نهلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، مصر، دط، 2002م، ص14.

[4]–عاطف فضل، الخطاب وعلم اللّغة التداولي، جامعة الزرقاء، ط1، 2003 م، ص 215.

يظهر واضحًا إن في إمكانه ذلك، فمن يتكلم إذن؟ وإلى من يتكلم، من يتكلم مع مَن؟ من يتكلم ولأجل مَن؟ وكيف يمكننا فعل شيء آخر غير ما كنا نريد قوله؟ ".[1]

إذن، فالتداولية تُعنى بدراسة استعمال اللّغة وتداولها خلال العملية الكلامية.

والرأي نفسه نجده عند مسعود صحراوي الذي يرى أنّ التداولية: "مذهب لساني يدرس علاقة النشاط اللّغوي بمستعمليه،وطرق وكيفيات استخدام العلاقات اللّغوية بنجاح والسّياقات والطبقات المقامية التي ينجز ضمنها الخطاب رسالة تواصلية واضحة وناجحة،والبحث عن أسباب الفشل في التواصل باللغات الطبيعية ".[2]

كما تهتّم التداولية ب:"دراسة المعنى كما يوصله المتكلّم (أو الكاتب) ويفسّره المستمع (أو القارئ) ،لذلك فهي مرتبطة بتحليل ما يعنيه النّاس بألفاظهم أكثر من ارتباطها بما يمكن أن تعنيه كلمات أو عبارات هذه الألفاظ منفصلة، فالتداولية هي دراسة المعنى الذي يقصده المتكلم " .[3]

على الرغم من تعدّد آراء الدارسين واختلافها حول ضبط مفهوم دقيق للتداولية، إلاّ أنّنا نجد أنّ معظمهم اتّفق على أنّها علم يقوم على دراسة اللّغة في سياقها الواقعي أي دراسة المعنى الذي يريد إيصاله المتكلم في السياق ذاته، ولابّد أن ننّوه إلى دور السياق في ترصّد المعاني،حيث تعنُى التداولية بتحليل عملية الكلام وقراءة ما وراء الألفاظ، فهي لا تتوقف عند حدودها المعجمية ولا النحوية إنّما تتجاوزها إلى ما وراء ذلك أي إلى إبانة مقاصد المتكلم والتي يتم اكتشافها السامع،فمثلا: " حين يقول شخص: أنا عطشان (فقد يعني أريد كوب

[1]–فرانسواز أرميكو، المقاربة التداولية، تر: سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، دط، دت، ص07

[2]–مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دراسة لظاهرة الأفعال الكلامية، دار الطبيعة، بيروت للنشر والتوزيع، دط، 2005، ص 05 .

[3]–جورج بول، التداولية، تر: قصي العتابي، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، ط1، دت، ص19 .

ماءٍ) ، وليس من الضروري أن يكون إخبارًا بأنّه عطشان، فالمتكلم كثيرًا ما يعني أكثر مما تقوله كلماته".[1]

وكحوصلة لما سبق، يمكن القول أنّ التداولية هي:" دراسة اللّغة بوصفها ظاهرة خطابية،وتواصلية واجتماعية في نفس الوقت ".[2]

بمعنى أنّ التداولية علم يهتم بالعملية الخطابية قصد تحقيق التواصل والتفاعل الاجتماعي، حيث تسعى إلى إيجاد معايير شاملة للاستعمال اللّغوي إضافة إلى الكشف عن القدرات الإنسانية للتواصل اللّغوي وكيفية تحقيق الملكة التبليغية أي القدرة على تحصيل الملكة التواصلية .

ثانيا:نشأة التداولية: (La Pragmatique)

ممّا لاشكّ فيه أنّ التداولية من أهم الاتّجاهات وأحدثها في الدرس اللّغوي،إذ اعتقد الكثير من الدارسين أنّ: " الأساس الأول في ظهور المنهج التداولي كان بمثابة ردّة فعل على معالجة تشومسكي " للّغة "، بوصفها شيئا تجريديا أو قصرها على كونها قدرة ذهنية بحتة، غفلاً عن اعتبار استعمالها ومستعملها ووظائفها".[3]

فاتجاه التداولية كان معاكسًا لوجهة نظر البنوية والتوليدية التحويلية لتشومسكي التي اقتصرت على معالجة الظواهر اللّغوية معالجة شكليةأُهمِل فيها العنصر الدلالي والعلاقات الخارجية السياقية، في حين أنّ التداوليةجاءت لسّد ثغرات الدراسات السابقة ومعالجة نقائصها، أي تحليل العملية الخطابية بدراسة اللّغة ضمن الاستعمال مع مراعاة كل ما يحيط بها من ظروف خارجية لتصل الفكرة إلى المخاطب بشكلها الصحيح،وهذه النقطةهي العماد

[1]– نحلة محمود أحمد، آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، ص06 .

[2]–فليب بلا نشيه، التداولية من أوستين إلى غوفمان، تر: صابر حباشة، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، سورية، ط1، 2007، ص19

[3]–عبدالهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية ،. دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص21

الذي حوّل المسار اللّغوي ومثلّت الانطلاقة الفعلية للتداولّية حيث: "تعود نشأتها عند الغرب إلى الفلاسفة التحليليين،وإن لم يطلق عليها " **التداولية** " هذا المصطلح الحديث والدليل على ذلك تأسيس أفلاطون وأرسطو لجانب اللّغة والمنطق، وآثارها الخطاب على السامع فمثلا يرى أفلاطون أن الخطيب المصقع أو المتحّدث البارع هو من يتمثل الحضور النقدي للمخاطب،حتى وإن تستّر ذلك حوار باطني".[1]

اهتمت الفلسفة التحليلية باللّغة وجميع جوانبها،بما في ذلك العملية الخطابية وآثار الخطاب على السامع (البلاغة) ودرجة تأثير الكلام في المخاطب.

على الرغم من أنّ التداولية درس جديد إلاّ أنها كفكرة تبيّنت معالمها منذ زمن قديم إذ: " كانت كلمة (Pragmaticus) اللاتينية،وكلمة (Pragmaticus) الإغريقية تستعملان بمعنى عملياًمّا الاستعمال الحديث بمصطلح التداولية فقد انبثق من داخل أحضان المنطق وفلسفة اللّغة ".[2]

وهذا يعني أنّ التداولية كانت تمثّل الجانب العملي للّغة والوظيفي لها،بينما اليوم تشكّل منهجًا علمياً قائمًا بذاته .

ولكن على الرغم منّ المهَّمَة الحقيقية للتداولية إلاّ أنّها في السبعينيات من القرن التاسع عشر اتُهمت بأنها قمامة اللّسانيات باعتبارها ذلك المجال الذي تُرمى فيه مجموع المشاكل الهامشية التي تعالت عن معالجتها اللسانيات،في حين أنّ التداولية هي المفتاح الذي استطاع فكّ الكثير من المشاكل المرتبطة بالاستعمال اللّغوي والتي في الحقيقةعجزت اللسانيات عن حلّها .

يعود الفضل في استحداث مصطلح التداولية في الثقافة الغربيّة إلى الفيلسوف الأمريكي (تشارلز ساندرس بيرس)، من خلال:" " نشره لمقال في مجلة **" ميثافيزيقا"** سنة

[1]–فيليب بلانشيه، التداولية من أوشن إلى غوفمان، ص 22 .

[2]–حسن بدوح، المحاورة مقاربة تداولية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2012م، ص06.

(1978) بعنوان: كيف نَجعل أفكارنا واضحة؟ الذي يعتبر امتدادًا لمقال " تثبت المعتقد "لسنة (1877)،الذي نُشر في نفس المجلة ويرى بيرس أنّ أي لفظ مجرد لا معنى له إذا لم نستطع استخدامه أو القيام بفعل شيء بموجبه بطريقة ملائمة ومتميّزة ليضيف فيما بعد أن معنى أي فكرة يكمن بالغاية في تأثيرها على أفعالنا ".[1]

وهذا ما يؤكد اهتمام بيرس بمعاني الألفاظ ووظيفيتها وهو ما ساهم في الظهور العلمي للتداولية والتأسيس لها،غير أنّ الاستعمال الأوّل لهذا المصطلح كان على يد الفيلسوف (شارل موريس)،الذي يعّد:" أحد مؤسسي التداولية ويعتبر صاحب أقدم تعريف لها (1938) ليصل إلى أنّ التداولّية جزءامن السيميائية التي تعالج العلاقة بين العلامات ومستخدميها وهذا تعريف واسع،يتعدّى المجال اللساني (إلى السيميائي)،والمجال الإنساني إلى مجالات أخرى كالحيواني والآلي".[2]

يؤكد موريس أنّ التداولية جزء من علم العلامات التي تهتم بالعلاقة القائمة بين العلامات اللّغوية والمقام الذي يجري فيه التواصل والتفاعل بين أطرافه،لأنّ دلالة اللّفظ تُحدّد ضمن أسيقتها وظروفها الخارجية لا داخل اللّغة والرموز في حدّ ذاتها

إذ يعتبر موريس من الأوائل الذين استعملوا هذا المصطلح،ومن حيث: " ترتيبه لأبعاد العلامات جاء البعد التداولي عنده في المرتبة الثالثة بعد كل من البعد التركيبي (Syntaxique) الذي يهتم بدراسة العلاقات الداخلية التي تربط العلامات فيما بينها والبعد الدلالي (Sémantique) الذي يهتم بدراسة العلاقات بين العلامات وما تعنيه (أي العالم)".[3]

وبهذا يكون موريس قد ميّز بين مختلف الفروع التي تهتم باللّغةمن:تركيب،دلالة،تداولباعتبارها فروعامتّصلةتتكامل فيما بينها .

---

[1]–نعمان بوقرة، المدارس اللّسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، القاهرة، دط، دت، ص 172 – 173.

[2]– فرانسواز أرمينكو، المقاربة التداولية، ص 08 .

[3]– حسن بدوح، المحاورة المقاربة التداولية، ص 06 –07 .

وهذا معناه: " أنّ الكلام يقيم علاقات تضافر بين الوحدات اللّغوية التركيبية (النحوية) والوحدات الدلالية (المعنوية) والوحدات التداولية (الاستعمالية) فالنحو يمثل وعاءًللدلالة وتعدّ التداولية مسرحًا واقعيًا في تجسيد الفهم والنفعية وتقدم هذه العلاقة التضافرية مقبولية استعمال هذا الكلام ".[1]

وهكذا عرفت التداولية تطورًا حتى أصحبت منهجًا يعتّد به في الدرس اللّغوي المعاصر على يدّ ثلاثة فلاسفة وهم: أوستن Austin،سيرل Searl،وجرايس (Grice)حيث: " كانوا جميعا مهتمين بطريقة توصيل معنى اللّغة الإنسانية الطبيعية من خلال إبلاغ مرسل رسالة إلى مستقبل يفسّرها،وكان هذا من صميم عملهم،ومن صميم عمل التداولية أيضًا".[2]

فمن بين أعمال جون أوستين التي ساهمت في إرساء معالم التداولية نظرية أفعال الكلام التي تطورت فيما بعد على يدّ جون سيرل، لتظهر بعدها مفاهيم متعدّدة ونظريات مختلفة شكلت سرحًا غزيرًا للتداولية ومنهجًا علميًا تكتشف به المقاصد.

تقوم التداولية على ثلاثة أسس متمثّلة في:

أ*مفهوم الفعل: يتجاوز مفهوم الفعل في التداولية مفهوم تمثيل العالم وإنتاج ألفاظ دالة على المعاني،إلى القيام بفعل وممارسة التأثير من خلال استعمال اللّغة .

ب* مفهوم السياق:يعني الموقف الفعلي الذي توظف فيه الملفوظات والمتضمن بدوره لكل مانحتاجه لفهم وتقييم مايقال .

ج*مفهوم الكفاءة: ويعتبر مفهوم الكفاءة إشارة اعتماد التداولية لاستعمال اللّغة في السياق أو حصيلة إسقاط محور الفعل على محور السياق وبناء على ذلك تتحدّد كفاءة وميزات المتكلمين".[3]

---

[1]– الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، ص 11.10

[2]– محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، ص 09 .

[3]– محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديد، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2004، ص 95

يتبيّن مما سبق عرضه أنّ التداولية ترتكز على: فعل إنتاج اللّغة الذي يقتضي مراعاة للسياق والمقام والذي بدوره يوصلنا إلى فك شفرات الرسالة ومنه تتحقّق الملكة التواصلية التبليغية .

المبحث الخامس: خصائص التداولية وأهدافها:

إنّ التداولّية: " فرع لساني يُعنى بدراسة التواصل بين المتكلّم والمتلّقيأو بمعنى آخر يُعنى بدراسة الرموز التي يستخدمهاالمتكلّم في عملية التواصل والعوامل المؤثرة في اختيار رموز معيّنة دون الأخرى،والعلاقة بين الكلام وسياق حاله،وأثر العلاقة بين المتكلّم والمخاطب على الكلام،وهذا الفرع يُعرف بالبرجماتية Pragmatics ".[1]

وهذا معناه أنّ التداولية تهتم بكل ما يحيط ويتعلق بالعملية التواصلية من متكلّم،متلّقي رموز لغوية مستعملة في عملية التواصل،عوامل خارجية وظروف مؤثرة في العملية التخاطبيةإضافة إلى المقام الذي قيلت فيه وأثرالعلاقة بين المتكلّم والمتلّقي على الخطاب.إذ تبحث في:" . كيفية تسيير الأقوال المستعملة أو اعتمادها على المعرفة بالعالم الواقعي المحيط بالنّص .

- كيفية فهم المتحدثين للأحداث الكلامية .
- كيفية تأثر تركيب الجمل بالعلاقة بين المتحدّث والسامع".[2]

أولا: خصائص التداولّية:

[1]– رمزي البعلبكي، معجم المصطلحات اللّغوية، دار الملايين، بيروت، ط1، دت، ص 30 .

[2]– نادية رمضان النجّار، الاتجاه التداولي والوظيفي في الدرس اللّغوي، مؤسسة حوس الدولية للنشر والتوزيع، الاسكندرية، مصر، ط1، 2013، ص 10 .

تتميّز التداولّية عن غيرها من اتجاهات البحث اللّساني بما يلي:

" التداولية تقوم على دراسة الاستعمال اللّساني (اللّغوي) ،وموضوع البحث فيها هو توظيف المعنى اللّغوي في الاستعمال الفعلي من حيث وضعية مركبّة من السلوك الذي يولد المعنى (الدلالة).

- تدرس التداولية اللّغة من وجهة وظيفية عامّة (معرفية،اجتماعية،وثقافية)..
- ليس لتداولية وحدات تحليل خاصة بها ولا موضوعات مترابطة .
- التداولية لا تنتمي إلى أي من مستويات الدرس اللّغوي (صوتية كانت أم معرفية أم نحوية أو دلالية)،أنها لا مستوى يضاف إلى هذه المستويات،لعدم وجود أنماط تجريدية ووحدات تحليلية تمثل هذا المستوى.
- فهي لا تقتصر على دراسة جانب محدّد من جوانب اللّغة،بل من الممكن أن تستوعبها جميعاً،وهذا لا يعني أنّ التداولية ليس لها دور في إنتاج الكلام بل على العكس فهي تمثل جزءًا من القالب النحوي المندرج ضمن عالم المقدرة الاتصالّية،لأنّه يبحث في جدوى الكلام والشروط الضرورية التي يتم بها التواصل بين المتخاطبين ليقوم الكلام بالوظيفة التي وُجد من أجلها،وإن كان هناك من الباحثين مثل:**" فيت 1998 "** من اقتراح إدراج العناصر التداولية في قالب مستقل،أسماه بـ " القالب التداولي".
- التداولّية ينهض بها تداوليون مختلفون يصدرون عن اختصاصات مختلفة ويشتغلون على ظواهر متعدّدة،وأثريت التداولّية وأخصت بما جرى بينهم من حوارات ومناقشات واختلافات ومن ثم فإنّ هويتها في تعدّدها".[1]

ويعني هذا أنّ التداولية انفردت عن غيرها من العلوم بهذه السّمات والخصائص على الرغم من تداخلها مع الكثير منهم مثل: تداخلها مع علم البلاغة فما يربط بينهما هو معالجة درجة التأثير في الآخر وكيفية إقناعه وإبانة المقاصد، أمّا علم الدلالة فيشتركان في دراسة

[1]– نادية رمضان النجّار، الاتجاه التداولي والوظيفي في الدرس اللّغوي، ص24 .

المعنى، ومع اللسانيات النفسية في الاهتمام بقدرة المخاطب والوقوف على مستوى آدائه،ومع اللسانيات الاجتماعية في كيفية مراعاة السياق والمقام أثناء الإنجاز الكلامي .

ثانيا:أهمية التداولية:

تظهر أهمية التداولّية من حيث أنّها: "مشروع شاسع في اللسانيات النصّية تهتم بالخطاب ومناحي النصّية فيه،نحو المحادثة،المحاججة،التضمين، ... ولدراسة التواصل بشكل عام بدءًا من ظروف إنتاج الملفوظ إلى الحال التي يكون فيها للأحداث الكلامية قصد محدّد،إلى ما يمكن أن تنشئه من تأثيرات في السامع

وعناصر السياق،فهي تتساءل: إلى أي مدى تنجز الأفعال الكلامية تغيّرات معّينة وخاصة لدى الآخرين".[1]

كما لايفوتنا أن نذكّر بأنّ التحليل البنيوي للّغة لحقته العديد من الانتقادات كونه ينظر إلى النّص وحدة مغلقة مركّزا على كل ماهو لغوي دون الانفتاح على جميع الظروف المحيطة بها، لذا يرى ليتش:" أنّ في المنهج التداولي حلا لبعض هذه المشكلات وذلك من وجهة نظر كل من المرسل والمرسل إليه،فالمرسل يبحث عن أفضل طريقة لينتج خطابا يؤثر به في المرسل إليه،كما أنّ المرسل إليه يبحث عن أفضل كيفية للوصول إلى مقاصد المرسل،كما يريدها عند إنتاج خطابه لحظة التّلفظ،وهذه الإجراءات لا تتبلور عبر منظومة خوارزمية تجريدية *كما هو الحال في النحو* بل عبر تقدير ذهني عام ومحتمل وفقا لعناصر السّياق".[2]

ونفهم من هذا أنّ المنظور التداولي تجاوز النظام اللّغوي والأنساق الداخلية للنّص إلى الاهتمام بأبعاد اللّغة واستعمالاتهاوكيفيةاستخدام العلامات اللغوية استخداما صحيحا يضمن الوصول إلى المعنى المراد .

---

[1]– خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، ص135.

[2]– عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، ص 24.

كما تتضح أهميتها من حيث أنّها: " تهتم بالأسئلة الهامة والإشكالية الجوهرية في النّص الأدبّي المعاصر،لأنها تحاول الإحاطة بعديد من الأسئلة،من قبيل من يتكلم وإلى من يتكلم؟ ماذا نقول بالضبط عندما نتكلم؟ ما هو مصدر التشويش والإيضاح،كيف نتكلم بشيء، ويُريد قول شيء آخر".[1]

لذا يمكن للتداولية: " أن تجيب عن كثير من الأسئلة التي لم تُجب عنها مجموع النظريات اللسانية السابقة،لما عرضته من مفهوم أوسع للتواصل والتفاعل،وشروط الأداء،ولكنها مع ذلك، لا ينبغي مقابلتها بمجال محدّد،لأنّ نشأتها غير المستقرّة جعلت منها تداوليات عديدة تداولية حقيقية لدى المناطقة،تداولية مقاربة لدى اللسانيين وتداولية الإقناع لدى البالغيين، ... وغيرها،وهذه الصفة تفتح أمامها رهانات عديدة،وتجعل تطورها انطلاقًا لا يحّد،وتنوعها غير محصور،وامتدادها غير محدود".[2]

ثالثا: أهداف التداولية ومهامها:

تتلخص أهداف التداولية ضمن النقاط التالية:

" دراسة استعمال اللّغة التي تدرس اللّغة عند استعمالها في الطبقات المقامّية المختلفة،باعتبار أن الكلام الموجه لمخاطب ما،الصّادر من متكلّم ما،من أجل تحقيق غرض تواصلي معيّن".[3]

أي أنّ التداولية: " تهتم بقضية التلاؤم بين التعابير،باعتبار أنّ الكلام يختلف من فرد لآخر،وحسب السّياقات والطبقات المقاميّة المختلفة في الخطابات،حيث تدرس التداولية اللّغة من خلال الكلام الصادر من المتكلّم والموجه إلى المستمّع،وتبحث عن الاختلافات الموجودة بين هذه الطبقات وعن كيفية استعمال اللّغة في السياقات والطبقّات المختلفة حتى يتم تحقيق

[1]– خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، ص 135 .

[2]–خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية،ص 136.

[3]– مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، ص26.

غرض تواصلي معيّن،وإنّ دراسة التداولية للّغة سيسهم في وصفها ورصد خصائصها وتفسير ظواهرها الخطابية التواصلّية.

- شرح كيفية جريان العمليّات الاستدلالية في معالجة الملفوظات.
- بيان أسباب أفضلية التواصل غير المباشر، وغير الحرفي على التواصل الحرفي المباشر.

- شرح الأسباب التي أدّت إلى فشل المعالجة اللّسانية البنيوية في معالجة الملفوظات ".[1]

كما: "سعت التداولية إلى أن تكون مندمجة في اللّسانيات،وهي ليست تكملة لها وإنّما جزء لا يتجزأ منها.

- سجّلت التداولية نجاحًا كبيرًا،كونها جعلت من الاقتضاء – الذي كان في أول الأمر مشكلاً منطقيًا – قابلاً للتواصل بين المتخاطبين ".[2]

وأيضا: " تسعى التداولية لإحالة على المتكلّموعلى مفهوم القاعدة ".[3]

أي: " تسعى للإلحاح على الدّور الذي يقوم به المتخاطبون في العالم الاجتماعي،حيث أنّ هؤلاء يقبلون التفاعل ويتعاونون عليه " . [4]

كما تروم التداولية إلى الإجابة عن بعض الأسئلة المعبّر عنها كالآتي:

"كيف نصف الاستدلالات في عملية التواصل،علمًا بأنّ الاستدلالات التداولية غير مُعقْلَنة، وربما كانت غير مُقنعة في كثير من الأحيان؟

- ماهو نموذج التواصل الأمثل؟ (أهو الترميز أم الاستدلال).

---

[1]– مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، ص27.

[2]– آن روبول وجاك موشلار، التداولية اليوم علم جديد في التواصل، تر: سيف الدين دغفرس ومحمد الشباني، المنظمة العربية للترجمة، دار الطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2003، ص 48.

[3]– فيليب بلانشيه، التداولية من أوسَين إلى غوفمان، ص 18.

[4]– المرجع نفسه ، ص نفسها.

- ماهي العلاقة بين الأنشطة الإنسانية الآتية: اللّغة والتواصل والإدراك؟ وماهي العلاقةبين الفروع المعرفية المشتغلة بهذه الأنشطة (أي علم اللّغة وعلم التواصل وعلم النفس المعرفي؟".[1]

وهذا يعني أنّ التداولية تهدف إلى: معالجة الكثير من القضايا أهمها:

*العلاقة الموجودة بين علمي اللّغة والتواصل .

* البحث عن النموذج الأمثل للتواصل أهو التواصل الحرفي (الرموز اللّغوية) أم التواصل الاستدلالي الضمني المبني على الاستنتاج الموصل إلى المعنى.

* كما تهتم بتفسير الاستدلالات في عملية التواصل للكشف عن المعنى وإيصاله للمستقبِل بشكل واضح وسليم.

وعلى ضوء ذلك، فإنّ التداولية درس لغوي متجذّر في التراث العربي برزت معالمه مع سبويه،الجاحظ،عبد القاهر الجرجاني وآخرون، إذ اعتبر الكثير من العلماء المحدثين أنّ التداولية هي امتداد للبلاغة العرّبية القديمة،إذ أنّ الدارس للتّراث البلاغي يلمح أنّ محتويات البلاغة مضامين تحمل ذخيرة تداولية كونها تهتّم بالمرسل،والمتلّقي المقام،السّياق،هذا الأخير الذي أهملته بقية الدراسات السابقة.

إنّ العلاقة بين البلاغة والتداولية علاقة وثيقة تهدف إلى دراسة استعمال اللّغة ضمن أسيّقتها الاجتماعية كون اللّغة وسيلة تواصل،حيث يتفق كلاهما في مراعاة الظروف الخارجية والعناصر السياقية في العملية التخاطبية،بالإضافة إلى تداخل الكثير من الموضوعات بينهما وتقاطع العديد من قضاياها مثل: السياق والمقام،الأفعال الكلاميةالمرسل/ المتلّقي،المعنى،والقصد،الإقناع.

للبلاغة العرّبية أبعاد تداولية ترمي إلى تحقيقها إذ لا تُعنى بدراستها من حيث هي بُنى نحوية فقط وإنّما تتعدّاها لكونها نشاطًا لغويًا يحقّق التواصل والإبلاغ،فالتداولية لا تتوقف

[1]– مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، ص27 .

عند حدود المعنى الحرفي بل تتجاوزه للمعنى المجازي الذي يقوم على إنتاج الدلالات وتأويلها بما يتناسب والمقام الذي قيلت فيه،حيث أنّ البلاغة اليوم لم تعّد مقتصرة على البعد اللساني فقط ولا على البعد الفنّي في حدّ ذاته،بل تعدّت ذلك لتصبح علمًا غزيرًا يُنظر إليه في ضوء الأنساق الاجتماعية والثقافية، هذا الأخير الذي له أهمية كبيرة في تفسير دلالات الألفاظ المتعلّقة بالصّور البيانية من (استعارة مكنية،تصريحية ،تشبيه،مجاز مرسل..) ،وإبانة مقاصدها التداولية لأنّها مرتبطة بمقام معيّن يُعين المتلّقي / المتعلّم على التحليل الصحيح للخطابات البلاغية أي لابّد من مطابقة الكلام لمقام القول، ومنه ربطها بالسياق الحياتي الواقعي

وعليه، فالبلاغة آلة إنتاجية لعدد لامتناه من الأساليب المتجدّدة والتي تتطلّب الاستعمال الإبداعي للّغة لامجرد تقليد لمختلف القوالب والقوانين الجافة، وهذا ما يعكس المعرفة الضمنية لقواعد اللّغة والقدرة التواصلية .

والنماذج كثيرة توضّح علاقة– الكناية مثلاً– بالقيّم الاجتماعية،ومنها:

1- **" فلانة نؤوم الضُحى"**كناية عن ⟵صفة:الترف والنِعمة فُسرت بأنها كناية تدّل على الترّف والغِنى،بعكس ما نجدها في تفسير آخر إتدّل على **صفة الكسل**،وهذه الدلالات تُستمَد من الوسط الاجتماعي .

2- " **لسانه طويل "**تدّل ⟵على الثرثرة.
وسوء الأدب.

3- **" أصفر الوجه "**تدّل ⟵ على المرض.
والخوف .

4- **" زيد بحر "**تشبيه بليغ،حيث ذكر المشبه (زيد) والمشبه به (بحر) وحذف الأداة ووجه الشبه،إذ يُفهم من البحر **سعة الصدر أو العطاء أو الدرجة العلمية والثقافية (موسوعة علمية)**،حيث تختلف الدلالات بحسب طبيعة المجتمعات (الرّقي / التخلّف) فمثلاً البحر ومايحمله ملامحه من دلالات يُختلف في تفسيرها بين المناطق الصحراوية والشمالية.

5- **" اللّون الأسود "** ← رمز للحزن والحدّاد.

ورمز للجمال.

- للملكة التداولية / التواصلية آثار وأبعاد تنعكس انعكاسًا مباشرًا على الواقع التعليمي مثل:
- تعليم اللّغة الثانية (الفرنسية) بالنسبة للعربي، يقتضي توحيد الرّسالة (السنن اللّغوية) بين المعلّم والمتعلّم قصد تحقيق الغاية التعليمية المتوخاة من تعليم اللّغة الفرنسية وعدم اعتماد الترجمة كوسيلة تعليمية، لأنها تُفقد الخصائص اللّغوية المائزة بين اللّغات، فعند ترجمتنا لعبارة **(هذا أمر أثلج صدري)** ، إلى اللّغة الفرنسية نقول:(**Cela m'a fait chaudau coeur)**، فنلاحظ الفرق بين العبارتين: **(أثلج/ chaud)** ،كلمتان متضادتان في المعنى لأنّ التداولية والترجمة تعالج اللّغة من جانبها الاستعمالي،ففي اللّغة العرّبية لفظة **(أثلج)** ناتجة عن رجعية حياتية،يعني أنّ البيئة العرّبية ساخنة

وجدت لذتها ومتعتها في البرودة،أي اتخذّت من الثلج ملاذًا لها،في حين أنّ الدّول الأوروبية طبيعتها باردة فهي أحوج إلى الدفء والحرارة لشعورها بالراحة **(chaud)** فلابّد من مراعاة الاختلاف بين الثقافات في الترجمة لأنّ هذه الأخيرة تخضع لسّياقها الثقافي،فالعلاقة بينهما علاقة وطيدة تهدف إلى التقريب بين الثقافات ونشر التفاهم بين مختلف الشعوب.

المبحث السادس: محاولات الرّقي باللّغة التواصلية (اللّغة الوسطى) .

لطالما كانت ومازالت اللّغة أهم عامل يحقّق التّواصل والتفاهم بين أفراد المجتمعات،ونظرًا لكون اللّغة العربيّة حالها حال بقية الظواهر الحياتية فإنّها تخضع لتغيّرات عديدة نتيجة تبدّل الأزمنة وتطوّر المجتمعات وانتشار العولمة.

فلا يكاد يخفى على أحدٍ منّا أن العربي*قديمًا* تحدّث بلسان عربي سلس فقريحته وسجيّته السليمة مكنتّه من إتقان العربيّة دون إدراك له بقواعدها المضبوطة وظّل الحال هكذا إلى أن جاء القرآن الكريم وتوسّعت الرقعة الجغرافية بسبب الفتوحات الإسلامية ودخول الأعاجم،ليبدأ اللّحن بالتسّرب إلى الألسنة العربيّة شيئًا فشيئًا إلى أن تفشىّ وانتشر، ففسدت الألسنة واضمحلّت تدريجيا لتبتعد عن لغتها الفصيحة وتشكّل لغة ثانية (وهذا ما يمثّله الواقع الراهن)، ممّا زاد اتسّاع الفجوة بين الفُصحى والعامّية،وأصبحت العرّبية تعيش شرخًا بين نظام تواصلي تمثّله المواقف التواصلية المُنحطّة ونظام لغوي تمثّله الفُصحى(أي بين ما هو كائن/وما يجب أن يكون).

والحال هذا تشهدُه مؤسساتنا التعليمية اليوم من حضور قوّي لهذه الازدواجية(الفُصحى/ العامّية)، هذه الأخيرة التي حدّت من مستوى التحصيل اللّغوي للمتعلّم خاصة في المراحل الأولى (مرحلة الابتدائي مثلا)، حيث يجّد المتعلّم نفسه تائهًا بين عامّية تحكمها (لغة المنشأ/الأسرة) وفُصحى تحكمها (لغة المدرسة).

إنّ الوضع الراهن للّغة العربّية وضع يندَى له الجبين، خاصّة بعدما حاولت العاميّة التطاول على الفُصحى وأخذ مكانها، ليشرع الصراع بينهما ويكون محط اهتمام للدارسين الذين سلكوا اتّجاهات عديدة منها:

ما يدعوإلى ضرورة التمسّك بالفُصحى لأنّها لّغة القرآن ورمز لهويتّنا العرّبية ومنها ما يدعو إلى إحلال العاميّة مكان الفُصحى لأنّها أكثر استعمالاً وتداولاً (لغة الحديث اليومي)، ثم اتّجاه ثالث وسيط يحاول التقريب بينهما وتمثّله(اللّغة الوُسطى) وقبل التطّرق إلى هذه الاتجاهات،سنحاول التعريف بماهية الفُصحى والعاميّة بشكل موجز .

أولاً: مفهوم الفُصحى:

1* تعريف الفصحى لغة:

ورد في لسان العرب:"الفصاحة البيان،فصح لرجل فصاحته،فهو فصيح من قوم فصحاء وفصّاح وفصح... تقول: رجل فصيح وكلام فصيح أي بليغ،ولسان فصيح أي طلق.

وفَصُح الأعجمي (بالضم) فصاحة،تكلّم العربّية وفُهم وقيل جاءت لغته حتى لا يلحن،وأفصح عن الشيء بيّنه وكشفه... يقال: ما كان فصيحا ولقد فصح فصاحته وهو البيّن في اللسان والبلاغة،والتفصح استعمال الفصاحة .

والفصيح في اللّغة المُنطلق اللسان في القول الذي يَعْرِفُ جيّدَ الكلام من رديئه وقد أفصح الكلام وأفصح به ..والفصيح في كلام العامة المعرب".[1]

إذن الفصاحة هي البيان والكشف والإظهار،فهي تعبّرعن طلاقة اللّسان وسلاسته والقدرة على التمييز بين جيّد الكلام من رديئه.

2*اصطلاحًا:

عرّف " إميل بديع يعقوب " الفُصحى بأنّها: " لغة القرآن الكريم والتراث العربي جملة والتي تستخدم اليوم في المعاملات الرسمية وفي تدوين الشعر والنثر والإنتاج الفكري عامة".[2]

[1]– ابن منظور، لسان العرب، ج10، ص 268

[2]– إميل بديع يعقوب، فقه اللّغة العربّية وخصائصها، دار العلم للملايين، لبنان، دط، 1983م، ص141.

فهي لغة الأدب والعلم ولغة التداول في المعاملات الرسّمية،كما أنّها تلك الصيغة اللّغوية ..

: " الخالية من الألفاظ العامّية والسوقيّة أو المبتذلة،كما تراعى فيها الدّقة في اختيار المفردات وأصول الصّحة النحوية"[1].

إنّ الفُصحى هي ذلك المستوى الكلامي الذي يخضع لمعايير مضبوطة وأحكام ثابتة (نحوية، صرفية، تركيبية، دلالية)،أي تلك اللّغة التي يُراعى فيها مختلف القواعد والقوانين المضبوطة .

ثانيا: خصائص اللّغة العربيّة:

تتمتع اللّغة العرّبية بمجموعة من الخصائص التي تميّزها عن بقية اللّغات البشرية والتي تجعلها تنفرد بها،وأبرزها:

أ/ الخاصية الصوتية:

إذ "اشتملت على جميع الأصوات التي تميّزت بها أخواتها السّامية وزادت عليها بأصوات كثيرة لاوجود لها في واحدة منها مثل: الثاء والذال والعين،وهي بهذا استوعبت جهاز النطق الإنساني ووظّفته أحسن توظيف وحدّدت لكل حرف مخرجه،وفي ضوء هذه الخاصية تأكدت وفرة الأصوات في اللّغة العرّبية،وارتبط كل صوت وكل حرف بمخرج وبذلك لا تختلط الحروف ذات المخارج المتقاربة بعضها مع بعض".[2]

فلم يتوقف علماؤنا عند حدود معرفة صفات الحروف ومخارجها بل تمكنّوا من تحديد دلالات الأصوات ومعانيها، حيث: " ظلّت هذه الحروف على مدى عمر اللّغة العربيّة ثابتة فطريقة النطق بها اليوم لا تختلف عن طريقة النطق بها بالأمس البعيد ونحن نعني بهذا

---

[1]– محمد علي الخولي، مدخل إلى علم اللّغة، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2 ، 1993، ص 167 – 168 .

[2]– الحلاق علي سامي، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العرّبية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، دط 2010، ص46 .

اللّغة الفُصحى طبعا، وقد تعب علماء اللّغة الغربيين من التنقيب عن الأسباب الجوهرية للانقلابات الصوتية في لغاتهم بخلاف العربيّة الفُصحى، فقد ظلّت تحتفظ لنفسها بثبات أصواتها مع بقاء المادة الأصلية".[1]

فأصوات العربيّة تعْرِفُ ثباتا واستقرارًا على مدى العصور،وهذاماجعلها تتمّيز وتنفرد بهذه الخاصية على غرار بقية اللّغات الأخرى .

ب/ الخاصّية الصرفية: ومن أهم هذه الظواهر الصرفية التي تتميّزبها العربيّة .

*** الاشتقاق:**

فهو عبارة عن: " توليد بعض الألفاظ من بعض لوجود علاقة بين اللّغة المشتقة والجذرالذي اشتقت منه، فمن اللفظة الأم (الجذر) يمكن استخراج مجموعة كبيرة من الألفاظ المتفقة معها في الحروف الأصلّية،بيد أنّ الاختلاف يقع في الحركات والسكنات والحروف الزائدة المعبّرة عن معاني مختلفة".[2]

وعليه، فالاشتقاق هو أخذ كلمة من كلمة أخرى توافقها وتناسبها في المعنى والحروف الأصلية ومثال ذلك لفظة (الخروج) فإنّنا نشتق منها: خرج،يخرج،أخرج خارج،مخرج،مَخْرُوج ...،حيث يُسْهِم الاشتقاق في إثراء لغة المتعلّم من خلال تعليمه توليد كلمات جدّيدة وكيفية تصنيفها مثل: اسم الفاعل،اسم المفعول، صيغة المبالغة .

***الترادف:**

ويطلّق على كلمات عديدة تحمل المعنى نفسه أي هو: " عبارة عن الاتّحاد في المفهوم وقيل توالي الألفاظ المفردة الدّالة على شيء باعتبار واحد".[3]

ومثال ذلك لفظة (الحُزن) لها عدّة مرادفات منها:

---

[1]– عبد القادر محمد مايو، الوجيز في فقه اللّغة، دار القلم العربي، حلب، ط1، 1998، ص 136 .

[2]– العبد لله محمد بن محمود، الشامل في طرق تدريس الأطفال، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، 2013، ص171.

[3]– محمد بن إبراهيم أحمد، فقه اللّغة، دار بن خزيمة، للملكة العربيّة السعودية، الرياض، ط1، 2005، ص197

الغم،الشجن،التعاسة،الألم،البؤس الكآبة،الأسى، ...

فالترادف خاصية تساعد المتعلم على إثراء رصيده اللّغوي ومخزونه المعجمي وإغناء ثروته اللّغوية، حيث تعدّ هذه الميزة من أهم الخطوات الجادّة التي ينبني عليها درس القراءة مع إلزامية توظيف هذه الألفاظ ومرادفاتها ضمن جمل ومواقف مختلفة قصد تثبيتها و ترسيخها.

ج/الخاصّية النحوية:

والمتمثلة في خاصّية الإعراب حيث: " تتميز اللّغة العربّية بعنايتها البالغة بضبط أواخر الكلمات في ضوء موقعها من الجملة، وفي ضوء المعنى الذي تحمله الكلمات وما ترمي إليه، وهذا يحدّد دور كل كلمة في الجملة".[1]

إذ يعدّ الإعراب أهم خاصّية تبرزعظمة العربّية، وتبّين سّر جمالها، حتى أضحت معايير النحو وضوابطه هي الميزان العاصم من الخطأ والزلل، خاصة بعدما لامس اللّحن سليقة العربّي بل دبّ إلى قريحته وفطرته وأفقده سجيّته التي كانت تمكنّه من معرفة جيّد الكلام من رديئه .

لذا لابّد من الحرص أثناء تعليمنا الدرس النّحوي على ضبط حركة أواخر الكلمات حتى يتسنّى للمتعلّم معرفة الحالة الإعرابية للكلمة من خلال موقعها مع تأكيد المعلم أنّ حركّات الإعراب هي علامات يُميَّز بها بين المعاني.

د/الخاصّية الدلالية:

والمتمثلة في الفصاحة وجودة التعبير حيث:"ثمة محاسن اللّغة العربية التخصص في المعاني والّدقة في التعبير فتلك الميزة تعطيها الملكة على التمييز بين الأنواع المتباينة والأحوال المختلفة من الأمور الحسّية والمعنوية على السواء،فالكلمة إذا كانت تحمل معنى معيّنًا موافقًا لمقتضى الحال ومناسبا للواقع كان له أحسن الوقع في النفوس وأجلّ تأثيرًا في القلوب، ونحن

[1]– الشيخ عبد الواحد حسن، العلاقات الدلالية والتراث البلاغي العربي، دراسة تطبيقية، مكتبة الإشعاع للطباعة والنشر، بجري، إسكندرية، ط1، 1999م، ص 47 .

نعلم أنّ اللّغة العربية أوسع اللّغات في دقّتها للتعبير عن الأحوال والصّفات،تتفجّر ينابيعها بالجودة والفصاحة وسلامة التراكيب والرصانة،وإلى القارئ نماذج من هذا القبيل كما يلي:

"تقول العرب في تقسيم الاشتهاء: فلان جائع إلى الخبز،قرم إلى اللحم عطشان إلى الماء،عيمان إلى اللبن،قَرِد إلى التمر،جعم إلى الفاكهة، كما تقول في تقسيم قطع الأعضاء وتقسيم ذلك عليها:

فلان جدع أنفه،فقأ عينه،شتر جفنه،شرم شفته،جذم يده،جب ذكره ومن حسن دّقة التعبير في العرّبية اختلاف الأسماء والأوصاف باختلافأحوالها فمثلا تقول العرب في ترتيب النوم:

- **أول النوم:** النعاس،وهو أن يحتاج الإنسان إلى النوم،ثم **الوسن:** وهو ثقل النعاس،ثم **التزنيق:** وهو مخالطة النعاس العين،ثم **الكرى والغمض:** وهو أن يكون الإنسان بين النائم واليقظان،ثم **التغليق:** وهو النوم وأنت تسمع كلام القوم،ثم **الإغفاء:** هو النوم الخفيف،ثم **الهجود:** وهو النوم الغرق،ثم **التسبيخ:** وهو أشد النوم " .[1]

إنّ دّقة التعبير والإيجاز ومختلف الألوان البلاغية ظواهر تنفرد بها اللّغة الفصيحة ولا توجد في لغة غيرها .

ثالثا: العاميّة:

1* العاميّة لغة:

جاءفي لسان العرب أنّ العاميّة: " عيدان مشدودة تركب في البحر ويعبر عليها،والعامة خلاف الخاصة،قال ثعلب: سميت بذلك لأنها تعّم البشر...،والعَمَمُ: العامة اسم للجمعقال رؤبة: أنت زبيع الأقربين والعمم،ويُقال: رجل عُميٌّ رجل قصريُ فالعمي العام والقصري الخاص".[2]

---

[1]– الثعالبي ، فقه اللّغة وأسرار العربيّة، ص 205 .

[2]– ابن منظور ، لسان العرب ،ج12،ص 340 .

فالعاميّة من العامة،إذ: " يقال جاء القوم عامّة: أي جميعا عوّام عامّي: العامّي هو المنسوب إلى العامة والعامّي من الكلام هو غير الفصيح أي ما نطق به العامّة على غير سنن الكلام العربي .

عاميّة: العاميّة هي خلاف الفُصحى وهي لغة العاميّة " . [1]

إذ أصبحت تطلق اليوم على اللّغة المتداولة بين النّاس عامة،وهي اللّغة التي خالفت معايير وضوابط النحو العربي.

2*العاميّة اصطلاحًا:

ويُقصد بالعاميّة تلك: " اللّغة التي خفّت الفصحى في المنطق الفطري،وكان منشؤها من إضطراب الألسنة وخيالها وانتفاض عادة الفصاحة،ثم صارت بالتّصرف إلى ما تصير إليه اللّغات المستقلة بتكوينها وصفاتها المقوية لها،وعادت لغة في اللّحن بعد أن كانت لحنًا في اللّغة".[2]

العاميّة هي تلك اللّغة الوظيفية التي يستعملها العامّة للتعبير عن انشغالاتهم اليومية ونقل أفكارهم، كما أنّها تمثّل لغة التواصل بين مختلف الفئات الاجتماعية (متعلّم/ أمّي) (صبي/ مراهق/ كهل ...)، (غنّي/ فقير...)،لأنّها لغة يمتلكها الجميع والعاميّة في حقيقتها إنّما هي عبارة عن مجموعة من اللهجات على حدّ قول بعض العلماء،إذ تضّم اختلافات لهجِيّة ترتبط بشكل خاص بالموقع الجغرافي،الذي يلعب دورًا كبيرًا في نبرة الصوت"[3]

فالعامّية ليست واحدة بل تختلف من منطقة لأخرى منها: لهجات الشرق،لهجات الغرب الشمال،الجنوب ... إذ أنّ مجالات استعمالاتها أوسع من مجالات الفُصحى التي تكاد

---

[1]–بن هادية علي، بلحسن البليش وآخر، القاموس الجديد للطلاب معجم عربي مدرسي ألفبائي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط7، 1991م، ص 54 .

[2]–مصطفى صادق الرافعي، تاريخ آداب العرب، شركة أبناء شريف الأنصاري للطباعة والنشر والتوزيع، صيدا، بيروت، ط1، ج1، 2009م، ص 194 .

[3]– مادن سهام، دراسة تركيبية للعاميّة الجزائرية، كنوز الحكمة، الأبيار، الجزائر، ط1، 2011م، ص07.

تنحصر في المدارس والمعاملات الرسمية،لأنّها لغة بسيطة سهلة مرنة لا تخضع لمعايير وضوابط تحدّ من استعمالها،حيث جعلت لنفسها نظامًا خاصًا بها هذا النظام الذي خرج وانحرَفَ عن نظامه الأصلي اللّغوي وانحطّ إلى نظام تواصلي أفقده جزءًا مهمّا من مستواه النحوي والصرفي والذي تمثله مجموع المواقف التواصلية اليومية .

رابعا: الصّراع بين الفُصحى والعاميّة:

لطالما كانت العربّية تلك اللّغة الساميّة الفصيحة التي تستد إلى أسس ثابتة ومعايير مضبوطة،ولكن سرعان ماتلاشت واعترتها الكثير من الشوائب المتمثلة في:اختلاط العربّية بغيرها من اللّغات (الفرنسية مثلا) وبلسان العامّة،فلغة التداول والاستعمال لغة طغت وتجاوزت الفصحى حتى وصلت إلى الحقل التعليميوبهذا أصبحت العاميّة منافسًا حقيقيا للفُصحى،ممّا أدى ببعض الباحثين إلى إحلال العاميّة مقام الفُصحى ومنهم من نادى بضرورة التمسك بالعربيّة الفُصحى وإقصاء العامية،وبين هذا وذاك ظهر موقف يتوسّطها،وهذا ما سيتم عرضه بشكل موجز:

1 *دعاة العاميّة:

بما أنّ العاميّة لغة الحياة اليومية التي لا يمكن الاستغناء عنها ونظرًا لبساطتها وسهولتها وبُعدها عن المعايير والقيود،جعلت من الأصوات المنادية بها خطوة جادّة في الدرس اللّغوي المعاصر، إذ: "ظهرت الدعوة إلى العاميّة سنة 1880 على يد الألماني (ولهلم سبيتا) الذي كان متخصّصًا باللغات الشرقية،وقد كان يجمع القصص والطرف ويؤلفها باللّغة العاميّة ويبيعها بمبلغ زهيد لكي تتفشى العاميّة كما ألّف كتاب بعنوان (قواعد العربيّة العامية بمصر) فقعّد فيه اللهجة بقواعد من عنده".[1]

[1]–الحمد محمد بن إبراهيم، فقه اللّغة مفهومه موضوعاته وقضاياه، دار ابن خزيمة للنشر والتوزيع، المملكةالعربية السعودية، الرياض، ط1، 2005م، ص 451 .

تقول نفوسة زكريا: " من هذا الكتاب انبثقت الدّعوة إلى إتخاذ العاميّة لغة أدبية،ومن هذا الكتاب انبعثت الشكوى صعوبة العربيّة الفُصحى وفي هذا الكتاب أيضا وُضع أوّل اقتراح لاتخاذ الحروف اللّاتينية لكتابة العاميّة، تلك الحروف التي تؤدي في استخدامها فيما بعد.... لكتابة العربيّة الفُصحى".[1]

هدف ولهلم سبيتا تمثّل في نشر العاميّة المصرية على حساب الفُصحى من خلال محاولته تأليف قصص بالعاميّة وبيعها بثمن زهيد حتى تنتشر في الأوساط الاجتماعية بسهولة ويتمكن الجميع من شرائها وظلّت الدعوة متواصلة حتى دخلت مجال الفكر والتأليف: " ففي أواخر سنة 1881م اقترحت مجلة (المقتضى) كتابة العلوم باللّغة التي يتكلمها النّاس في حياتهم اليومية، ودُعي رجال الفكر إلى البحث في هذاالاقتراح ومناقشته وهاجت هذه الدعوة سنة 1902م، وذلك حين ألّف القاضي الإنجليزي (سلمور ولمور) كتابًا سمّاه (العربيّة المحكية في مصر) ووضع للّغة القاهرة قواعد واقترح أن تكون اللّغة العاميّة لغة العلم والأدب ".[2]،وبهذا تكون العاميّة سيطرت على ميدان التأليف والفكر والعلم .

كما نجد " أنيس فريحة " أيضا ممّن دعو إلى إحلال العاميّة بدل الفُصحى: " في كتابه (نمو عربيّة ميسّرة) دعا فيه إلى أن يصبح لنا لغة واحدة هي لغة الحياة معتبرًا العربيّة الفُصحى لغة مضى عهدها وهي عاجزة عن التعبير عن الحياة، بخلاف العاميّة فهي لغة حيّة متطورّة نامية، تتميز بصفات تجعل منها أداة طيّعة للفهم والإفهام ".[3]

فرأى أنّ العاميّة لغة الأدب والعلم بحكم أنّها لغة قابلة للتطوّر والنموّ والفهم والإفهام، بعكس الفُصحى العاجزة عن التعبير عن الحياة والتي لا تقبل التجدّد.

---

[1] نفوسة زكريا سعيد، تاريخ الدعوة إلى العامّية وآثارها في مصر،، دار النشر للثقافة، الإسكندرية، مصر، ط1، 1924م، ص 18.

[2] –الحمد محمد إبراهيم، فقه اللّغة مفهومه موضوعاته وقضاياه، ص 451.

[3] إميل بديع يعقوب، فقه العربيّة وخصائصها، ص 153 .

والرأي نفسه نجده عند "توفيق الحكيم" حين قال:" أنّه يجب الانتفاع من العاميّة باعتبارها غذاء تهضم به الفُصحى لتقوى وتعيش، إذ أنّ العاميّة فيها بعض حيوية الحاضر كما أنّ للفصحى كلِ عبقرية الماضي".[1]

وهذا إقرار منه بأنّ العاميّة لغة متجدّدة،بعكس الفُصحى التي لاتواكب مستجدات الحياة المعاصرة.

ومن حججهم أيضا أنّ: " ...الفُصحى لغة صعبة التعلّم وذلك لصعوبة نحوها وصرفها ومفرداتها على عكس العاميّة التي هي لغة سهلة تسيل على الألسن بلا عسر ولا تصنّع،لخلّوها من الإعراب والألفاظ الحيوية ومن المترادفات والأضداد الكثيرة .

من أهم أسباب التخلّف اختلاف لغة الحديث عن لغة الكتابة وعليه فاعتماد العاميّة كفيل بالقضاء على هذا التخلّف".[2]

فاللّغة العربيّة في نظرهم هي سبب تخلّف العرب لوجود فرق بين لغة الحديث والكتابة، كما أنّها لغة صعبة لكثرة قواعدّها وضوابطها ووفرة مترادفاتها وأضدادها.

وما يمكن قوله أن ّ**كمال بشر**لخّص أهم ما قُدّم من حجج لدعاة العاميّة في كتابه حين قال: "أن مجمل حجج أعداء العربيّة لا تتجاوز الكلام على أنهّا لغة قاصرة وعاجزة في بعض الأحيان عن تأدية بعض المعاني حيث يجد الناطق بها صعوبة في اختيار الألفاظ والكلمات المناسبة واللّغة الفُصحى عندهم لغة بدوية والثقافة هي بنت الحضارة وليست بنت البداوة".[3]

حيث اعتبر هؤلاء أنّ العاميّة لغة الحضارة،بينما الفُصحى لغة البداوة تلك الصيغة العاجزة عن تأدية بعض أغراضها الأدبيّة.

---

[1]–أنور الجندي، اللّغة العربيّة بين حماتها وخصومها، دار الكتب، مطبعة الرسالة، دط، دت، ص 232 .

[2]–إميل يعقوب، فقه العربيّة وخصائصها، ص 152 .

[3]–كمال بشر، اللّغة العربيّة بين الوهم وسوء الفهم، دط، دار الغريب للطباعة والنشر، 1998م، ص 258.

2*دعاة العربيّة الفُصحى:

إنّ الانتشار الرهيب الذي عرّفته العاميّة في كل مجالات الحياة أمر لا يمكن نكرانه لأنّهاأصبحت منافسا حقيقيا للفُصحى،ولكن على الرغم من ذلك إلاّ أنّه لا يمكن الإقرار بإمكانية اتخاذها لغة بديلة عن الفُصحى،لأنّ هذه الأخيرة نموذج يُمثّل القوميّة العربيّة والهويّة الإسلامية،وهذا ما أدى إلى ظهور آراء معارضة للعاميّة ومدافعة عن الفُصحى،ومن بين حججهم:

يرى الأستاذ كمال بشر أنّه: " لولا القرآن الكريم وحديث رسول الله صلى الله عليه وسلّم، ولولا ثروة عربية فصيحة صحيحة مسجلّة في شعرنا ونثرنا وتراثنا الواسع العريض لكان مصير عربيتنا مصير اللاتينية ونحو ذلك من اللّغات التي تفرقّت لهجاتها شيعا وتمزقّت أممها طوائف وأحزبا ".[1]

فالقرآن الكريم يعّد أهّم عامل مساعد على استقرار الفُصحى واستمرارها على مدى العصور، إضافة إلى الحديث الشريف والثروة العربيّة التي كلفت للفُصحى طول العمر.

كما نجد " أنور الجندي " يُقّرُ بأنّه: " ليس في مصر لغتان هما العربيّة والعاميّة ولكن هناك لغة واحدة وهي اللّغة العربيّة الفُصحى أمّا العاميّة فهي لغة بسيطة تتناسب مع عقلية العوام، فنحن لا نتكلم العاميّة إلاّ في الأغراض البسيطة لكنّنا حين نتعمق نصطنع اللّغة الفصيحة التي أنشأتها عقول الفحول من الأدباء، ولا يمكن لآخر أن يفكّر في اصطناع العاميّة حتى يهم بشرح مسألة أدبية أواقتصادية ".[2]

وبهذا يكون " أنور الجندي " قد أكّد بأنّ العاميّة لغة بسيطة تتلاءم وعقلية عوام النّاس في مختلف الأغراض البسيطة، فهي صيغة عاجزة عن مناقشة وشرح مسألة أدبية أواقتصادية مثلاً والتي نضطر فيها إلى استخدام الفُصحى التي أنشأتها عقول الفحول من

[1]– كمال بشر ،اللّغة العربية بين الوهم و سوء الفهم ، ص 247 .

[2]– أنور الجندي ، اللّغة العربيّة بين حماتها وخصومها، ص 246 .

الأدباءَ،وباختصار فالعاميّة موجهة لعامة النّاس،بينما الفُصحى موجهّة لتلك العقول المفكرّة المثقفة (خاصة النّاس).

كما أنّ الفُصحى: " لغة نامية تقدّم الفكر وتنميه على عكس العاميّة فهي ضيقة لفظًا وفكرًا،فالعاميّة ليست لغة قراءة وكتابة ولابّد أن تكون لغة العلم هي لغة الثقافة والحضارة والفكر،واللّغة معروفة أنّها أهم أدوات الفكر الإنساني تحدّد له المعاني وتمكنّه من أداء الأحكام، ولكي تكون اللّغة هذه الأداة يجب أن تكون لغة نامية تقدّم الفكر وتنميه من خلال القراءة والاطلاع،فكل من يقرأ ويكتب إلاّ ويخرج بمحمول لغوي ولا سبيل إلى ذلك في العاميّة حيث هي لغة غير مقروءة ولا مكتوبة فهي في الواقع فقيرة في الألفاظ".[1]

أي أنّ العاميّة لغة فقيرة لفظيًا كما أنّها لغّة غير مقروءة ولا مكتوبة،أمّا الفُصحى فهي لغة علم تعمل على تقدّم الفكروتنميتهالتي تعمل على تحديد المعاني له وتمكنّه من أداء الأحكام .

أمّا على المستوى التعليمي فنجد:

" يعقوب أرتين باشا أصّر على إجبار تلاميذ المدارس بالتكلّم بالعربيّة ما داموا أثناء تواجدهم في المدرسة،وعمل على تنفيذ هذه الفكرة وكانت النّتيجة بعد شهر مشجعّة ".[2]

أمّاواقعنا التعليمي فهو واقع مرير، لكن لابّد من إلزامية التعليم بالعربية الفُصحى وذلك من خلال: " تحسين أساليب التدريس باختيار المدّرسين وتدريبهم،وتعريب العلوم في جميع مراحل التعليم وإسهام وسائل الإعلام المسموعة والمرئية بدورها في هذا السبيل كفيل بتفصيح العاميّة وتيسير الفُصحى،وردم الهوّة بينهما ".[3]

---

[1]– فتحي علي يونس، التواصل اللّغوي والتعليم، القاهرة، مصر، دط، 2009، ص 22.

[2]– نهاد الموسى، التحوّل إلى الفُصحى في العالم العربي الحديث،، دار الفكر، عمان، ط1، 1987، ص114.

[3]–نايف معروف، خصائصا العربيّة وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط5، 1998م، ص 62.

3 * دعاة تطعيم اللهجات العاميّة بالفُصحى: (اللّغة الوسطى):

بعد النزاع الذي قام بين العاميّة والفُصحى وتمسّك كل منهما بحججه، ظهر اّتجاه ثالث يفصل بينهما،حيث: " يدعو هذا الفريق إلى الأخذ من لغة الكلام (اللهجة العاميّة) الألفاظ الفصيحة الشائعة فيها وهي كثيرة وذلك بهدف التقريب بين اللّغتين وبهدف تعليم الأطفال الألفاظ التي تسهل عليهم،ومساعدة سواد الشعب على القراءة والاطّلاع وفي هذا الاتّجاه خدمة للفُصحى وإسهام في نشر الثقافة ".[1]

أي محاولة تقريب العامّية من الفُصحى من خلال أخذ تلك الألفاظ العامية التي تخدم الفُصحى وتسهم في نشر الثقافة.

كما يرى "محمود تيمور" أنّ: " النزاع بين اللّغة الفُصحى (القديمة) واللهجة العاميّة ينشب أحيانا خفية وراء الستار وأحيانًا يدور علانية أمام الأنظار متأثرًا بطبيعة البلاد التي تدور فيها، أيكتب النصر للّغة الفُصحى لغة الكتابة أم تفوز اللّغة العاميّة لغة الكلام، وهل تستطيع اللّغتان أن تعيشا معًا جنبا إلى جنب من غير أن يعوق ذلك الأدب والثقافة؟ أم الخير كل الخير في خلق لغة ثانية تكون وسطًا بين اللّغتين،لغة تشتمل على محاسن كل منهما وتترك ما يحتويان من عيوب " . [2]

ونفهم من هذا أنّه عوض النزاع القائم بين الفُصحى والعاميّة ومحاولة كل لغة السيطرة على الأخرى، التركيز على خلق لغة ثانية وسيطة تحمل مميزات ومحاسن كل منهما.

وفي هذا السياق يذهب " كمال بشر " إلى أنّه لابّد أن: نتّخذ العاميّة كمدخل للفُصحى ومعبرًا إليها،وذلك لما نلمسه من تداخل بين الفُصحى المعاصرة وبعض عناصر العاميّة خاصة فيما يتعلّق بالثروة اللفظية،إنّنا بغض النظر عن قواعد الإعراب وبعض قواعد النظم نستطيع الانتقال من العاميّة إلى الفُصحى،كما نستطيع أن نعثر على عناصر فصيحة مهمّة

[1]- فتحي علي يونس، التواصل اللّغوي والتعليم، ص 24.

[2]- أنور الجندي، اللّغة العربيّة بين حماتها وخصومها، ص 236 .

في ثنايا اللهجة العاميّة، في الوقت الحاضر ليست ببعيدة عن الفُصحى المعاصرة بالقدر الذي يظنه بعض النّاس،لأنّ الدراسة الجادّة والبحث العلمي الدقيق كفيلان بالعثور على عناصر مشتركة كثيرة،تصلح لتكون نقطة بدء لتعليم اللّغة القوميّة في المراحل الأولى".[1]

وفي هذا إشارة واضحة إلى وجود عناصر مشتركة بين الفُصحى والعاميّة خاصة فيماتعلّق بالثروة اللفظية من خلال اقتراحه لأنّ تكون هذه اللّغة الوسطة بداية لتعليم اللّغة القومية في المراحل الأولى من التعليم كون هذه اللغة مرنة متوسطة.

وقد اقترح "محمود تيمور" بعض الحلول المساعدة لتقريب الفجوة بين الفُصحى والعاميّة منها:

"* تزويد اللّغة بألفاظ ومفردات مواكبّة للتقدّم الحضاري ....

تيسير النحو،وذلك بالعمل على تصفيّة القواعد والإبقاء على جوهرها، والعمل على حذف ما لايلاءم التطور العصري،والهدف منها تقارب لغة الكتابة ولغة الكلام.

*تعميم الضبط: بمعنى ضرورة تشكيل الألفاظ وضبطها، فالألفاظ غير المشكولة تختلف قراءتها من قارئ إلى آخر، فاعتماد الضبط بالشكل طبقا لقواعد اللّغة يسهل على القارئ عبء القراءة وفهم معانيها ".[2]

على العموم إنّ الدعوة إلى تبّني لغة وسطى تجمع بين نظام لغوي سيادي ونظام تواصلي متقهقر أصبح ضرورة ملّحة في زماننا هذا، لاتسّاع الفجوة مع مرور الزمن بينهما، وهذا ما يفرض وجود لغة وسطى تيسّرعملية التواصل ونشر المعرفة لأنها لغة تجمع بين قوة الفُصحى ومرونة العاميّة وهذا ما نُجسده: " لغة الصّحافة مثلاً " . (الإعلامية)

- **لغة الصّحافة:**قال " إبراهيم البازجي " عن هذه اللّغة أنّنا: " لا نزال نرى في بعض

[1]– كمال بشر، اللّغة العربيّة بين الوهم وسوء الفهم، ص 230.

[2]– محمود تيمور، مشكلات اللّغة العربية، مكتبة الآداب وطبعتها، الحماميز، دط، دت، ص 12 – 18.

جرائدنا ألفاظًا شذّت عن منقول اللّغة فأنزلت في غير منازلها واستعملت في غير معناها،فجاءت بها العبارة مشوشة،وأصبح لكثير من الجرائد لغة خاصة بها تقتضي معجمًا بحالها".[1]

تعدّ اللّغة أهم وسيلة للصِّحافي لذا وجب عليه انتقاء الألفاظ بدّقة وعناية لنقل مختلف الأفكار إلى جمهوره بلغة بسيطة متداولة، هذا الجمهور الذي تتفاوت فيه المستويات بين أمّي ومثقف،لتتسرب العاميّة إلى لغة الإعلام، حيث أصبحت عربيّة ليست بالعاميّة ولا ترقى إلى فُصحى أي عربيّة وسطى ولغة ثالثة تمثّل:" ذلك المستوى اللّغوي المنطوق الذي يستمد عناصره ومكوناته الأساسية الأولى من فُصحى العصر بمختلف درجاتها ونماذجها وروافدها الداخلية والخارجية،وتكيف عناصر أخرى من العاميّة بمختلف أنماطها ودرجاتها ".[2]

لغة الصِّحافة لغة بسيطة ميّسرة يستطيع فهمها من يتقنها ويجيدها كما لايعجز عن فهمها العامة، لأنّها على الأقل تحقّق استمرارية للفصحى،إذ أنّ العلاقة بين الفُصحى والعاميّة علاقة تكامل لا صراع ولا نزاع:" فأكثر من ثمانين من جذور العاميّة مرّدة إلى الفُصحى دون انفصام أو عداء،ممّا يدعو إلى التقارب بينهما في ظّل انتشارالفُصحى الميسّرة والعاميّة الراقيّة " .[3]

وعليه، كانت اللّغة الوسطى (الصِّحافة) هي أحد الحلول التي تمنّع الانزلاق نحو العامّية، فهي باختصار عاميّةفي قالب فُصحى .

[1]– اليازجي إبراهيم، لغة الجرائد، الضياء، القاهرة، دط، 1898م، ص 05.

[2]– المعتوق أحمد، نظرية الثالثة (دراسة في قضية العربيّة الفُصحى) ، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 2005م، ص 98 .

[3]– التطاوي عبد الله، عودة إلى الصّحة اللّغوية، جامعة القاهرة، دط، 2002م، ص 08 .

الفصل الثالث:الدراسة التطبيقية

* الوضعية الإدماجية *

* (السنة الثالثة ثانوي، شعبة آداب وفلسفة)

تمهيد:

إنّ الزّخم المعرفي والثورة التكنولوجية التي تعرفها الأمم *اليوم* في كل مناحي الحياة خاصة العلمّية والمعرفيّة منها،أوجبت عليها المسارعة إلى إعادة إصلاح أنظمتها التربوية وتقييم مناهجها التعليمية بين الفينة والأخرى بهدف رفع الكفاءة وتحقيق الجودة .

تبنّت المنظومة التربوية في الجزائرمنذ الاستقلال عدّة مقاربات أولها: المقاربة بالمضامين أو (المحتويات) والتي اعتمدت على تبليغ المحتويات للحفظ والاستظهار وقت الحاجة، ففي ظلّ تنفيذ هذه المقاربة وقفت المنظومة التّربوية على ظواهرسلبيّة كثيرة لتعمل على استبدالها بمقاربة أخرى تحققّ الهدف المنشود،ثم تليها ثانيا:المقاربة بالأهداف التي ركّزت على تحديد الأهداف السّلوكية التي يصوغها المعلّم،وفي المقابل يقوم المتعلّم بفهم مختلف المحتويات التي تعلّمها ثم العمل على تحويلها إلى سلوكات تعليمية،هذه السلوكات التي تبقى محصورة داخل الحقل التعليمي والتي لا يمكنها الخروج عن أسواره لأنّه لايملك آليات القدرة على إدماج معارفه التعلميّة والتي تمكّنه من الابتكار والإبداعومن هذا المنطلق ظهرت المقاربة بالكفاءات، هذه المقاربة التي اهتمت بالمتعلّم وغيّرت أدوار المثلث الديداكتيكي وتجاوزت حدود التلقين إلى الإنتاج وتوظيف المكتسبات القبلية لسعيها إلى معالجة مختلف مشكلات الحياة التي تواجهه،فأصبح المتعلّم بذلك محور العملية التعلّمية التعليمية له الحق في الإبداع وبناء أفكاره بناءً تدريجيا مدمجا يجسّده آخرنشاط في الوحدة وهونشاط"الوضعيةالإدماجية" أو(بيداغوجيا الإدماج)،هذه البيداغوجيا – اليوم– التي كانت ولازالت تؤرق كاهل المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء.

لذلك وقع اختيارنا على هذا الموضوع قصد البحث في هذه الوضعيات وطرق بنائها وتقسيمها في مرحلة التعليم الثانوي تحت عنوان:" الوضعية الإدماجية*(السنة الثالثة ثانوي،شعبة آداب وفلسفة) أنموذجا.*

أولا:مفهوم الوضعية الإدماجية:

تعدّ الوضعية الإدماجية أو (بيداغوجيا الإدماج) أهم طرح في المقاربة بالكفاءات الذي يقوم على انتقاء وضعيات تعليمية حياتية معيشة تأخذ صيغة مشكلات مختلفة،ويعمل المتعلّمعلى حلّها اعتمادا على توظيف مكتسباته القبلية وربط قدراته وخبراته العديدة فهي تتدرج ضمن أهم الطرائق النشطة الساعية إلى النهوض بالتعليم وتحقيق الجودة وتطوير كفاءات المتعلمين لبلوغ الغاية المنشودة.

1. الوضعية (Situation) :

1/1- الوضعية لغةً:

جاء في لسان العرب مادة "و.ض.ع": وضع الشّيء في المكان: أَثْبَتَهُ فيه ووضع يَضَعُهُ وَضعا وموضُوعا، والوضعُ ضِدُّ الرَّفعِ".[1]

كما ورد في " المعجم الوسيط " في مادة (و ض ع) :"يقال وضع فلان نفسه والشيء: ألقاه من يده وحطه ضِدُ رفعه، والشيء إلى الأرض: أنزله، والشيء في المكان: أثبته فيه،ووضِع الرجل في تجارته وضعا: خسِر فيها".[2]

مما سبق نتوصل إلى أنّ مادة (و . ض . ع) تدلّ على الثّبات .

2/1- اصطلاحًا:

الوضعية:" مصطلح يدلّ على الإشكالية التي يتم إيجادها لتكون تعلّما عند توظيف مجموعة من المعارف والقدرات والمهارات من أجل أداء نشاط محدّد " .[3]

إذن فهي عبارة عن سياق واقعي يواجه المتعلّم، مَهمّته التصدّي له من خلال تجنيد مختلف معارفه .

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، ج8،، ص283.

[2]- إبراهيم مصطفى وآخرون، " المعجم الوسيط "،، مادة (و ض ع)، ص 1093.

[3]- محمد الصالح حثروبي، مدخل إلى التدريس بالكفاءات،، ص48.

إذ أنّها: " تطرح إشكالا عندها شروط تجعل الفرد أمام مهمّة عليه أن ينجزهامهمّة لا يتحكم فيكلّ مكوّناتها وخطواتها وهكذا يُطرح التعلّم كمهمّة تشكّل مجموع القدرات والمعارف الضرورية لمواجهة الوضعية وحلّ الإشكال،ما يعرف بالكفاية".[1]

وعليه فإنّ الوضعية هي ذلك المحيط والإطار الذي يتم فيه التعلّم المؤدي إلى نتائج ومخرجات تعليمية .

2. الإدماج:

1/2-الإدماج لغةً:

الإدماج:" اِدْمَاج (مفرد) مصدر أُدْمِجَ: التصاقُ عضوَين ونموَّهما معاً. أَدْمَج يُدْمِجُ اِدْمَاجاً فهو مُدْمَجٌ والمفعول مُدْمَجٌ، وأَدْمَجَ الشيءَ في الشيءِ أَدْمَجَهُ فيه وأَحْكَمَ إدخالهما أو خَلَطَهُمَا أو ضَمَّهُمَا مَعاً وَوَحَّدَهُمَا أو ضمّهما معا ووحّدهما. أَدْمَجَ كَلامَهُ: أَحْسَنَ نَظْمَهُ، أَجَادَ سَبْكَهُ وإِحْكَامَهُ ".[2]

كما عُرّف في " المنجد الأبجدي: " دَمَجَ، يُدْمِجُ،دُمُوجاً في الشيء: دخل فيه واستحكم،ودمج الأمر: اِستقام،دمجت المرأة خيط غزلها:جعلته مستويا أملس".[3]

فمن معاني الإدماج: الاستقامة والقدرة على التحكّم،وحسن النظم وإجادة الكلاموهذا مايتماشى مع مقتضيات الوضعية واستلزاماتها.

2 /2- الإدماج اصطلاحا:

يُقصد بالإدماج: " تجنيد المعرفة والقدرة على التّصرف أمام مشكل تربوي أو معرفي يتطلب التفكير والمبادرة للحلّ".[4]

---

[1]- محمد الدّريج، الكفايات في التعليم، المعرفة للجميع، المغرب، ع:16، 2000، ص60.

[2]- أحمد مختار عمر، معجم اللّغة العربيّة المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة (مادة أ .د .م .ج)، ط1، 2008، ص764.

[3]- دار المشرق، المنجد العربي، بيروت، ط3، 1988م، ص446.

[4]- لخضر زروق، دليل المصطلح التربوي الوظيفي، دار هومة، الجزائر، دط، 2003، ص14.

كما أنّه:" مسارمركّب يُمكّن من تجنيد مكتسبات أو عناصرمرتبطة بمنظومة معيّنة في وضعيات ذات معنى قصد إعادة هيكلة تعلّمات سابقة وتكييفها طبقا لمستلزمات سياق معيّن لاكتساب تعلّم جديد ويكون المتعلّم هو الفاعل فيما يخص إدماج المكتسبات ولا يمكنه أن يدمج إلا ما تمّ اكتسابه فعلاً ".[1]

إذ أنّ المتعلم هو الفاعل الحقيقي في عملية إدماج مكتسباته وتكييفها بشكل يتناسب والوضعية المطلوبة لتمكينه من اكتساب ناتج تعليمي جديد من خلال مزجه لمختلف الموارد والمهارات وتفاعلها بطريقة منسجمة (أي ربط التعلّمات فيما بينها).

3. تعريف الوضعية الإدماجية:

إنّ الوضعية الإدماجية: " وضعية تعكس الكفاءة الختامية التي تسعى لترسيخها في التلميذ،ويمكن اعتبارها مناسبة لممارسة تقييم درجة التّحكُّم في الكفاءة".[2]

كما أنّها عبارة عن: " وضعية مركبة بواسطتها نجعل عناصر منفصلة ومختلفة مرتبطة فيما بينها ارتباطا منسجما لبلوغ هدف محدّد، يسمح الإدماج للمتعلم بتجنيد مكتسباته التي كانت موضوع تعلمات منفصلة (معارف ومهارات) وتوظيفها بشكل مترابط في إطاروضعية ذات دلالة،كما تمكّن من تنمية الكفاءات العَرَضية وكفاءات المادة من خلالتجنيده واستخدامه للموارد المكتسبة من مختلف المواد".[3]

وعليه،فالوضعية الإدماجية نشاط تعليمي يصاغ في شكل وضعية معقّدة، تتطلّب من المتّعلم تجنيد مختلف مكتسباته المعرفية وموارده الفكرية بشكل مترابط لبناء كفاءة معينة

ويمكن القول أيضا أنّها:" إطار سياقي يجعل المتعلم يحسّ بأنّه في وضع مألوف غير أنّ هذا الإطار يضعه أمام عائق جديد ومركّب،وهذا العائق الذي يتّم تصوّره كمشكل

---

[1]– حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، دط، 2005م، ص11–12.

[2]– إكزافييه روجيرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، تر: ناصر موسى بختي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، دط، 2006 م، ص41.

[3]– وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، دط، 2015م، ص03.

يجب حلّه أو كمهمة يكلّف إنجازها في كلّ مرة جهدا أكبر،يتطلّب تعبئة انتقائية ومدمجة لموارد أو معارف تَم اكتسابها في السابق".[1]

فالوضعية المركّبة القريبة من واقع المتّعلم، المألوفة في ذهنه واحدة من أهم شروطها،إذ تضعه أمام عائق يواجهه ومشكل يؤرقه يتطلّب منه إيجادَ حل له من خلال انتقاء معارفه السابقة المكتسبة واستغلالهاعلى أحسن وأكملوجه لبلوغ الغاية المنشودة منها.

ثانيا:مكوّنات الوضعية الإدماجية:

تتكون الوضعية الإدماجية من مجموعة من العناصر الأساسية المتمثّلة فيما يلي:

1/- السّند(support):

فهو عبارة عن وثيقة مساعدة يعود إليها المتعلم لاستخراج مختلف المعلومات التي تعينه على حلّ هذه الوضعية مثل النصوص الشرعية، والأحاديث النبوية الشريفة،الصّور البيانات،الجداول ...الخ،إذ يرتكز على ثلاث دعائم مهمّة أهمها:

- **السياق: (contexte):**

وهو " ذلك الإطار الذي يصف البيئة التي تتموضع فيها الذّات،أي ترتبط الوضعية بالسياق الذي يعني مجموعة من الظّروف التي يتموقع فيها الأشخاص أي مجموعة من الظروف في لحظة معينة ".[2]

فهو يمثّل الإطار الذي يحيط بالمتعلّم والحيّز الذي تدور فيه مجريات الأحداث القريبة من واقعه والتي من خلالها يسعى إلى ترسيخ مختلف القيّم المناسبة للوضعية.

- **المعلومة:(information)**:هي: " التي يتصرف وفقها المتعلّم وتكون إمّا كاملة أو ناقصة منسجمة أو مشوشة".[3]

---

[1]- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، دليل المقاربة بالكفايات، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المملكة المغربية، دط، د ت، ص26.

[2]- حمداوي جميل، نحو تقويم تربوي جديد، التقويم الإدماجي، مكتبة سلمى الثقافية، المغرب، ط1، 2015، ص70.

[3]- حمداوي جميل، نحو تقويم تربوي جديد، التقويم الإدماجي، ، ص72.

فهي كل المعطيات التي تسهم في حلّ الوضعية والتي تراعي المستوى العقلي والفكري للمتعلّم.

- **(الوظيفة: (Fonction)**:فهي الكفاءة المستهدفة المطلوب تحقيقها من وراء حلّ الوضعية.

2/- التعليمات:

هي عبارة عن تلك المهمّات المطلوب من المتعلم إنجازها فهي:" تترجم البيئة البيداغوجية المستهدفة من خلال استغلال الوضعية ". [1]

فهي تنفيذ لمختلف مكتسباته القبلية من خلال تحريره لنّص منسجم، متناسق الأفكار يتضمن الحلول المناسبة للمشكلة المطروحة.

ثالثا: خصائص الوضعية الإدماجية:

لإعداد وضعية إدماجية لابّد من مراعاة مجموعة من الخصائص أهمها:

". تكن وضعية ناجحة(pertinente):إذ ترتبط فعلا بالكفاءة المستهدفة بالتقويم،وتنتمي كذلك إلى عائلة الوضعيات الخاصة لهذه الكفاءة.

- وضعية مركبة(complex): بمعنى أنها تتطلّب توليف وتجنيد موارد مركّبة متنّوعة ومتعدّدة كما تتطلّب إنجازَ عدّة مهامٍ.
- وضعية محيرة(déroutante): على اعتبار أن المتعلّم مطالب بالبحث في مخزونه المعرفي عن الموارد المناسبة التي يجب أن يجنّدها لمواجهته كُنه الوضعية بفعالية
- وضعية تستهدف منتوجا محدّدا من قبل المتعلّم.
- وضعية محفّزة بالنسبة للمتعلّم وذلك من خلال ربطها بالواقع المعيش.
- للوضعية وظيفة نفعية: إذ يمكن للمتعلّم من تعبئة مكتسباته القبلية لمواجهة الإشكالية الجديدة علاوة على أنّها تعطي معنى جديدا للمتعلّم .

[1]- المرجع نفسه ،ص73.

من خلال الوضعية يتمكّن المتعلم من الاعتماد على إمكاناته الذاتّية في معالجة المشكلات واقتراح الحلول الملائمة لها.

تمنح الوضعية للمتعلم الثّقة كي يجنّد قدراته ومكتسباته في التعلّم".[1]

وبما أنّ الوضعية الإدماجية أساس للتقويم الذي يكشف عن مدى تحكّم المتعلّم في كفاءاته، فإنّه يجب:

- أن يشاهد فيها المتعلّم مشكلا يستوجب حلّه.
- أن تكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلّم(وليس بالنسبة للمعلّم)
- أن تكون جديدة.
- أن تكون وجيهة وملائمة للكفاءة المراد تقويمها.
- أن تكون مركّبة،أي أنّها توظّف العديد من الموارد في حلها،يحتويبعضها على معلومات مفيدة تستعمل في الحلّ،ويحتوي بعضها الآخر على معلومات غير مفيدة .
- أن يؤول حلّها إنتاج مركب جلّي وقابل للإنجاز من طرف المتعلّم.
- أن يحتوي على ثلاث فرص مستقلة عن بعضها البعض من أجل أن يتمكّن التلميذ من إثبات تحكّمه بالمعايير،بحيث يبرهن على اكتسابه في فرصتين من ثلاث فرص على الأقل ".[2]

نستخلص مما سبق، أنّ الوضعية الإدماجية وضعية مركّبة تُحيل الفرد إلى استثمار مكتسباته القبلية ضمن سياق معيّن جديد يربط فيه بين معلوماته المدرسية وحياته اليومية،أي وضع المتعلّم في سياق قريب من واقعه المعيش الذي يراعى فيه المستوى العقلي للمتعلّم، وأن تكون قابلة للتحليل والحلّ لبلوغ كفاءة مواجهة كلّ مشكلة.

رابعا: كيفية بناء وضعية إدماجية:

[1]– خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2005م، ص17.

[2]– محمد مشري، المقاربة بالكفايات بين الاستراتيجية والواقعية، نوميديا للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2010م، ص22.

إنّ عمليةّ بناء الوضعية الإدماجية ليست بالعملية الاعتباطية، بل هي عملية تستند إلى أسس ومنطلقات دقيقة لابّد من مراعاتها لتحقيق الكفاءة المتوخاة، ومنها:

1/- الصعوبة والجِدّة:

يُقصد بالصعوبة:تلك الوضعية الجديدة التي تواجه المتعلّم والتي لم يسبق له أن صادفها،وهذا لا يعني بالضرورة استحالة حلّها والإجابة عنها لأنها تفوق المستوى العقلي للمتعلّم،بقدر ما هي عامل يحفّز المتعلّم ويعمل على تحسين مستواه، إذ تقتضي منه ربطا لكثير من الخبرات والمكتسبات،حيث:" تمثل أحد الرهانات الأساسية للوضعية في أن تعكس هذه الأخيرة الكفاية المراد التوصل إليها واكتسابها،وهو الأمر الذي يعني التموضع في المستوى الملائم من درجة صعوبة الوضعية ".[1]

بناءُ الوضعية من مهام المعلم الذي لابّد أن يكون على دراية بهذا الأساس والمنطلَق الذي يعكس الكفاءة الختامية،كما أنّ:" الوضعية لا يمكنها أن تعلّم التلميذ الإدماج إلاّ إذا كانت تكتسي طابع الجِدّة في نظره أو إذا كانت تتيح التحقّق من أن بمقدوره إدماج مكتسباته بشكل ملائم وفيما عدا ذلك فإن الأمر لا يعدو كونه مجرد إعادة إنتاج لوضعية سبق حلها".[2]

ونفهم من هذا أن ّتعلّم الإدماج ضمن وضعية متوقف على جِدّية المتعلم وقدرته على إدماج مكتسباته بشكل يتناسب والمطلوب حتى يتمكّن من اكتساب معرفة جديدة مبنية على معارف قديمة.

2/- ضمّ المعارف وإدماجها:

[1]- عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2011، ص 188.

[2]- المرجع نفسه ، ص نفسها.

تعدّ عملية ضمّ المعارف وإدماجها: " عملية ذهنية يقوم المتعلّم بمقتضاها بضمّ معارف جديدة إلى معارفه السابقة ضمّا يأخذ كل عنصر فيه موقعه المناسب".[1]

أي هي عملية تستدعي من المتعلم ترتيب مكتسباته وتجنيدها وقدرته على إعادة تكييفها مع أوضاع جديدة، فإذا عجز عن تجنيد معارفه في الوقت المناسب لحلّ الوضعية فإنّ الإدماج لم يتم، فمثلا: لنفترض أن المتعلّم تعرّف على درس المفعول به وعلامات إعرابه. فإذا استطاع أن يدمج معارفه المتعلّقة بدرس المفعول به سواء في قراءة النصوص أو في كتاباته، أو في إعادة إنتاجه للنصوص شفهيا إدماجا صحيحا فإنّه قد أحسن الإدماج.

3- أن تكون الوضعية دالة مرّكزة على المتعلّم:

أي الحرص على تلك الطريقة التي تسعى من خلالها المدرسة إلى تمكين المتعلّم من مواجهة وضعيات جديدة بشكل مستمّر بحيث:

" تجند التلميذ وتحفّزه على التعلّم مع مراعاة ما يلي:

- تعطي معنى للتعليمات / تقحم المتعلّم وتثمّن دوره / تحمل أبعادا اجتماعية وأخرى قيمية/ تمكّن المتعلّم من تعبئة مكتسباته وتوظيفها.
- تسمح للمتعلّم باختيار التمشيات والتقنيات التي يريدها / تكون أقرب ما يمكن من الوضعيات الحقيقية/ تحتوي على معطيات ضرورية للحلّ وأخرى غير ضرورية حتى تعطي للمتعلم هامشا من الحريّة في الإبداع والتكيّف مع الوضعية / تقيس قدرة المتعلّم على الإدماج / تكون مألوفة لدى المتعلم،ذات طابع اندماجي".[2]

4- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين:

[1]- بن تريدي بدر الدين، قاموس التربية الحديث، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، دط، 2010، ص 62-63.

[2]- شنان فريدة، هجرسي مصطفى، المعجم التربوي، تنقيح: عثمان آيت مهدي، المركز الوطني للوثائق التربوية، ملحقة سعيدة الجهوية، الجزائر، دط، 2009م، ص 162-163.

ونعني بالفروق الفردية:" تلك الصفات التي يتميّز بها كل إنسان عن غيره من الأفراد سواءً كانت تلك الصفة جسمية أم في سلوكه الاجتماعي" .[1]

لذا مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من أهم شروط بناء الوضعية الإدماجية، لما لها من أهمية كبيرة في توجيه المعلّم إلى إعداد وضعية تتناسب وقدرات المتعلم واستعداداته لأنّ: " الرهان الأكبر على مستوى الوضعية الهدف يتمثّل في الدفع بكل من المتعلّمين إلى أن يكون فاعلا بشكل تام في وضعية التعلّم منذ انطلاقها. ".[2]

فإذا كُيّفت الوضعية حسب خصوصيات المتعلم، حققّت أهدافها المسطّرة (مبدأ تكافؤ الفرص لجميع المتعلمين)

1- حسن الصياغة والبعد عن التأويل:

إنّ الوضعية الإدماجية وضعية تُصاغ لتمكين المتعلّم من تعلّم كيفيةإدماج مكتسباته والتأكد من قدرته على مواجهة مختلف الوضعيات الجديدة،كما أنّها أسلوب ينتهجه المعلم لتقويم قدرات متعلميه ومدى تحكمّهم في إدماج مختلف المحتويات والمهارات القبلية،إذ يجب: " تلافي الدفع بالتلميذ إلى مباشرة الإنتاج من فراغ،من قبيل أن نقدّم له مثلا موضوعا أو قولا فحسب،بحيث يتعيّن عليه القيام بالإنتاج انطلاقا من إرسالية شفهية أو كتابية،ينبغي له البرهنة على استيعابها ومباشرة معالجتها وعندئذ يتّم التحقّق من مسألتين هما: هل تمكّن التلميذ من استيعاب الإرسالية بشكل أدّق؟ وهل بإمكانها إنتاج إرسالية ملائمة وبلغة سليمة؟".[3]

كما يتّم صياغة التعليمة بشكل دقيق ومضبوط،بعيدة عن كل التأويلات ضمن جمل موجزة وواضحة ووفق أسلوب مباشر يتمكّن المتعلمّ من خلاله من فهم المطلوب وإمكانية إنتاج الوضعية بشكلها الصحيح وبلغة سليمة.

---

[1]- عدس عبد الرحمن، مدخل إلى علم النفس، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ط5، 1998 م، ص 46.

[2]- عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم، ص159.

[3]- المرجع نفسه، ص 200.

خامسا:أهداف الوضعية الإدماجية:

تهدف الوضعية الإدماجية إلى:

*الاهتمام بما ينبغي على المتعلم التمكّن منه في نهاية السنة الدراسية،وفي نهاية التعليم الإجباري (نظرة شمولية للتعلّمات) لاعلى ما يسعى المعلّم إلى تلقينه إياه".[1]

حيث تركّزعلى المتعلّم من ناحية تحكّمه في مختلف المعارف وقدرته على التصّرف فيها وإعداده لمواجهة مختلف صعوبات الحياة لا على ما يهدف إلى تحقيقه المعلّم في كل حصة تعليمية.

*" إعطاء معنى ودلالة للتعلّمات بتحسيس المتعلّم بأهمّية ما يتعلمه في الفضاء المدرسي".[2]

ويتجلى ذلك من خلال وضع المتعلم في سياق محسوس له العلاقة الوثيقة بالواقع الاجتماعي ليتمكّن من ربط معارفه المدرسية بحياته اليوميةأي القدرة على توظيف تعلّماته في وضعيات مرتبطة بواقعه المعيش،متجاوزة بذلك كل ما يؤرق المتعلّم من حفظ وتلقين وحشو للأذهان، وهذا ما ينفّره من الدراسة ويخلق في نفسه مللا، يجعله ينسحب تدريجيا من العقد الديداكتيكي.

*"وجوب الاهتمام بمكتسبات المتعلّم وفق مجموع المعارف والمهارات التي يتم نسيانها دوما".[3]

[1]– حسن اللّحية، بيداغوجيا الإدماج الأسس والرهانات، منشورات مطبعة المعارف، دار المعرفة، المغرب، دط، 2010، ص51.

[2]– وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر البحث العلمي، دليل التقويم في بيداغوجيا الإدماج، منشورات المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب، المغرب، دط، 2010، ص 09.

[3]– حسن اللّحية، بيداغوجيا الإدماج الأسس والرهانات، ص51.

ويعني ذلك العمل على تقييم مختلف مكتسباته من خلال حلّه لوضعيات واقعية مع وجوب الاهتمام بأهم التعلّمات الأساسية لبناء تعلمات لاحقة.

وكحوصلة لما سبق، يمكن القول أنّ الوضعية الإدماجية وضعية شاملة تُدمج وتُوظّف فيها مختلف المعارف والمهارات والقدرات والسلوكات للكشف عن مدى استيعاب المتعلّم لهذه التعلمات وتحقيقه للكفاءات المنشودة، فهي وضعية تسمح له بتقويم معلوماته وتعزيز تعلّماته لتدارك النقائص وتصحيح الأخطاء وهذا ما يكسبه الدّقة والضبط في عرض إنتاجه.

سادسا: مجالات الوضعية الإدماجية:

ونَقصد به دراسة المستويات اللّغوية التي تُركّب الوضعية الإدماجية، إذ يبدأ التحليل اللّساني من:" الصوت الذي هو أصغر وحدة لغوية، ثم الكلمة التي هي في ميدان الصرف، ثم الجملة التي ميدانها النحو وبعدها يدرس الدلالة، ثم المعجم، وهذه المستويات الخمس متلاحمة فيما بينها، متكاملة تخدم بعضها أوتتعاون من أجل بناء اللغة ".[1]

وفيما يلي عرض موجز لهذه المستويات قصد بيان أهميتها في بناء الوضعية الإدماجية اللّغوية:

1/- المستوى الصوتي: (Phonetics):

وهو ذلك المستوى:" الذي يبحث في الأصوات وكيف تتكوّن،ومخارجها، وأنواع هذه المخارج،وصفاتها المتّنوعة والمختلفة،وطريقة نطقها وتحولها،وتماثلها ووظائفها المنوطة بها كما يبحث في المقاطع الصوتية،والنبر والتنغيم".[2]

فالصوت هو تلك البنية القاعدية التي تبنى عليها أي لغة من اللغات.

2/- المستوى الإفرادي (المستوى الصرفي والمعجمي) :

[1]- أبو مغلي سميح، دراسات لغوية، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،، ط1، 2004م، ص 101.

[2]- نايف سليمان وآخرون، مستويات اللّغة العربية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص12.

إنّ**الصّرف** هو:" العلم الذي تُعرفُ به كيفية صياغة الأبنية العربيّة، وأحوال هذه الأبنية وأوزانها والتغييرات التي تطرأ عليهامن حيث حركتها وسكونها،وعدد حروفهاوترتيبهذه الحروف".[1]

حيث تعدّ الكلمة في المستوى الصّرفي مدار الموضوع وأساسه الذي تقوم عليه مختلف الدراسات،إذ:" يدرس الوحدات الصرفية والصيغ اللّغوية التي تتمثل في الاسموالفعل والزمن واشتقاق الأسماء كاسمالفاعل، واسم المفعول،والصيغ وغيرها".[2]

إنّ **المستوى المعجمي** يختّص ب:" تبيان كيفية نطق الكلمة ومكان تغييرهاوطريقة هجاءها، وكيفية استعمالها في اللغة فهو يعيننا على معرفة مقاصد الكلام ورسوم التعبيرإذ أنّ لكل كلمة في اللّغة العربيّة معنى مخصوصا وطريقة معينة في الاستعمال وهوكذلك يساعد على معرفة مواقع الألفاظ،وما يكون لها من معانٍ متعدّدة تتناوب في الظهور بتناوب السياق،وما يلقيه الاستعمال من لَبوس على اللفظ من ظلال وألوان،وما يتعاقب عليه خلال العصور من معانٍ".[3]

إذن ، فهذا المستوى يهتم بدراسة المعاني والدلالات المتنوعة التي يأخذها اللفظ في اللّغة.

3/. المستوى النحوي التركيبي: (syntax):

[1]– عبده الراجحي، التطبيق الصرفي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، دط، د ت، ص07.

[2]– عيسى فوزي، وعيسى فوزي رانيا، علم الدلالة النظرية والتطبيق، ص12.

[3]– عرار مهدي أسعد، جدل اللفظ والمعنى، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002م، ص20.

وهو المستوى الذي:" يدرس العلاقات الداخلية بين الوحدات اللّغوية، والطّرق التي تتألف بها الجمل".[1]

حيث يقوم التركيب النّحوي على جملة من القواعد التي تعمل على ضبط الكلمات في مختلف الجمل والتراكيب تركيبا تتآلف في الكلمات ضمن نظام من العلاقات، إذ تنحصر موضوعات النحو في: نظام الإعرابوقواعد تركيب الجملة العربية.

4/- المستوى الدلالي (semantics):

وهو ذلك المستوى الذي:" يدرس مكوّنات المعنى اللّغوي وعناصره، واختلاف المعاني باختلاف المنشئين للتراكيب اللّغوية، وأهمّية الكلمة ودورها في أداء المعنى اللّغوي داخل التركيب".[2]

حيث يتناول هذا المستوى معاني الكلمات وعلاقاتها ببعضها البعض داخل السّياق اللّغوي إذ يرتبط المستوى الدلالي ارتباطا وثيقا بباقي المستويات السابقة،فهو الوسيلة السآّعية لاستكناه المعنى.

وعليه، فإنّ مستويات التحليل اللّساني وحدات متكاملة فيما بينها، تمثّل النظام اللّساني الذي ينبني بعضها على بعض،باعتبار نّص الوضعية نسيجا تترابط فيه هذه الوحدات لتُمكّن المتعلّم من فك شفرات هذه الوضعية.

[1]- لوشن نور الهدى، مباحث في علم اللغة ومباحث البحث اللّغوي، المكتبة الجامعية الأزاريطة، مصر، دط، 2009، ص149.

[2]- البدراوي زهران، مقدمة في علم اللغة، دار العالم العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2008، ص239.

جرد وإحصاء المحتوى التعليمي

السنة الثالثة ثانوي،شعبة آداب وفلسفة

1- عرض محتوى برنامج السنة الثالثة جذع مشترك آداب:

عنوان الوحدة								
	النص الأدبي	النص التواصلي	القواعد	البلاغة	العروض	مطالعة موجهة	تعبير كتابي	الوضعية النقدية
الوحدة1: شعر الزهد والمديح النبوي	- في مدح النبي صلى الله عليه وسلم *البوصبري* - في الزهد لابن نباتة المصري	الشعر في عهد المماليك* حنّا الفاخوري*	الإعراب اللفظي	التضمين		إنسان ما بعد الموحّدين *التنازع*	تلخيص نصوص متنوعة تحرير الموضوع(ح2)	دراسة سند شعري أونثري
الوحدة 2: مننثر الحركة العلمية في العصر المملوكي	-خواص القمر وتأثيراته *للقزويني* - في علم التاريخ *لابن خلدون*	حركة التأليف في عصر المماليك *البستاني*	الإعراب التقديري			مثقفونا والبيئة *غازي الذيبة*	تصحيح الموضوع	دراسة سند شعري أو نثري

الوحدة3:من شعر المنفى عند الشعراءالرّواد	– آلام الاغتراب محمود سامي البارودي – من وحي المنفى (التقسيم)	احتلال البلاد العربية وآثاره في الشعر والأدب	المضاف إلى ياء المتكلم ونون الوقاية	بلاغة المجاز العقلي والمرسل		المجتمع المعلوماتي وتداعيات العولمة		دراسة سند شعري أو نثري

عنوان الوحدة								
	النص الأدبي	النص التواصلي	القواعد	البلاغة	العروض	مطالعة موجهة	تعبير كتابي	الوضعية النقدية
الوحدة4: النزعة الإنسانية في شعر المهجرين	– أنا إيليا أبو ماضي – هنا وهناك	الشعر مفهومه وغايته +أحرف التنبيه	إذا.إذ.إذن.حين.ئذ الجمل التي لها محل من الإعراب	الكناية وبلاغتها		ثقافة أخرى		دراسة سند شعري أو نثري

					خصائص كان وليس			
الوحدة5:ةفلسطين في الشعر العربي المعاصر	–منشورات فدائية – حالة حصار	الالتزام في الشعر العربي الحديث		الرجز في الشعر الحرالمتقارب في الشعر الحر	الجمل التي لا محل لها من الإعراب إعراب المسندوالمسند إليه		رصيف الأزهار لا يجيب	مظاهر التجديد في المدرسة الرومنسية والمهجرية تحرير موضوع	دراسة سند شعري أو نثري
الوحدة6:الثورة الجزائرية في الشعر العربي	– الإنسان الكبير – جميلة	الأوراس في الشعر العربي	بلاغة المجاز العقلي والمرسل	الرمل في الشعر الحر الكامل في الشعر الحر	أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق *الفضلة		إشكالية التعبير في الأدب الجزائري	تصحيح موضوع " مظاهر التجديد"	دراسة سند شعري أو نثري

			وإعرابها					
عنوان الوحدة								
	النص الأدبي	النص التواصلي	القواعد	البلاغة	العروض	مطالعة موجهة	تعبير كتابي	الوضعية النقدية
الوحدة7:ظاهرة الحزن والألم في الشعر المعاصر	– أغنيات الألم – أحزان الغربة	الإحساس بالألم عند الشعراء المعاصرين	صيغ منتهى الجموع وقياسها		المتدارك في الشعر الحر الوافر والهزج في الشعر الحر	التسامح الديني مطلب إنساني		دراسة سند شعري أو نثري
الوحدة8:توظيف الرمز والأسطورة في القصيدة العربية	– أبو تمام – خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين	الرمز الشعري	أحكام البدل وعطف البيان اسم الجنس الجمعي والإفرادي		الأسباب والأوتاد في الشعر الحر الزحافات والعلل في	الصدمةالحضارية متى نتخطاها؟		دراسةسند شعري أو نثري

			الشعر الحر					
الوحدة9:من مظاهر ازدهار الكتابة الفنّية– المقال–	– منزلة المثقفين في الأمّة – الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب	المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر والادب العربي		لولا،لو،لوما أمّا وإمّا	بلاغةالتشبيه والاستعارة		الأصالة والمعاصرة	تحليل قصة قصيرة انطلاقا من خصائصها الفنية (تحرير) الموضوع داخل القسم	دراسة سند شعري أو نثري

عنوان الوحدة									
	النص الأدبي	النص	القواعد	البلاغة	العروض	مطالعة	تعبير كتابي	الوضعية النقدية	

		التواصلي				موجهة		
الوحدة10: الفن القصصي (القصةالجزائرية القصيرة)	– الجرح والألم – الطريق إلى قرية الطوب	الاحتلال في القصة الجزائرية	معاني الأحرف المشبهة بالفعل –اسم الجمع			من رواية الأمير	تصحيح الموضوع	دراسة سند شعري أو نثري
الوحدة11:من الفن المسرحي في بلاد الشرق	– من مسرحية شهرزاد – كابوس في الظهيرة	–المسرح في الأدب العربي.	أيّ، أي، إي –كم، كأيّن، كذا			ثقافة الحوار	تحليل مسرحية من خلال الخصائص الفنّية (تحرير موضوع)	دراسة سند شعري أو نثري
الوحدة12:منالأدب المسرحي في الجزائر	– لالة فاطمة نسومر المرأة الصقر – من مسرحية المغص	– المسرح الجزائري الواقع والآفاق	نونا التوكيد مع الأفعال – ما، معانيها وإعرابها			العلامة أبو شنب	تصحيح موضوع المسرحية	دراسة سند شعري أو نثري

2.إحصاء عدد الموضوعات الخاصة بكل نشاط وحساب نسبة التواتر:

نشاطات اللّغة العربيّة	عدد الموضوعات	نسبة التواتر
النص الأدبي	**24**	**% 24,48**
النص التواصلي	**12**	**% 12,24**
قواعد اللغة	**22**	**%22,44**
البلاغة العربية	**04**	**%4,08**
العروض	**08**	**%8,16**
مطالعة موجهة	**12**	**%12,24**
تعبير كتابي	**4**	**%4,08**
الوضعية النقدية	**12**	**%12,24**

بعد جردنا وإحصائنا للمقرّر التعليمي وجدنا أنّ العدد الإجمالي لدروس اللّغة العربيّة بلغ (98) ثمانية وتسعين درسا،مشتملة على اثنتي عشرة وحدة تعليمية وثلاثة عصور أدبية،تمّ توزيعها كالآتي: (24) أربعة وعشرون نصا أدبياو(12) اثنا عشر موضوعا في كل من الأنشطة التالية: النص التواصلي،المطالعة الموجهة والوضعية النقدية، أمّا في القواعد (22) اثنان وعشرون موضوعا،و(04) أربعة موضوعات في كل من البلاغة والتعبير الكتابي،أمّا العروض ف(08) ثمانية موضوعات.

3.وصف محتويات المقرّرالتعليمي:

1. **النّصوص الأدبية:**

* حاز النّص الأدبي العدد الأكبر من الأنشطة التعليمية المقرّرة، إذ تنّوعت موضوعاته بين:الدينية، الوطنية،السياسية ...،وامتزجت بين شعرونثر، مرتبطة بعصر من العصور المُدرجة والمتمثلة في: عصر الضعف،العصر الحديث،العصرالمعاصر.

2. النّصوص التواصلية:

قُدّرعدد النّصوص التواصلية ب: اثني عشرنصّا بمعدّل نص واحد لكل وحدة تعليمية،إذ تتميّزهذه النصوص بطابعها النّقدي الذي يعرف شكلا من الاتّساع والعمق والذي له العلاقة الوثيقة بالنّصين الأدبيين.

3. قواعد اللّغة:

- يتضّمن نشاط النّحو عشرين درسا ممزوجا بين نحو وصرف، إذ لاحظنا:
- غلبة موضوعات النحو على الصّرف.
- التركيز على معاني الحروف وإعرابها (لو، لولا، أيّ، إي، ....).
- إعادة إدراج بعض الدروس التي سبق وأن تعرّف عليها المتعلّم في مرحلة المتوسط(التمييز، الحال، الجمل التي لها محل من الإعراب).
- الاهتمام بالإعراب اللفظي والتقديري في المحتوى التعليمي لما له من دور في تثبيت القوانين النحوية في أذهان المتعلمين.
- قلة الموضوعات المتعلّقة بالأفعال.

4. محتوى البلاغة:

عرف الدرس البلاغي في المقرّر التعليمي تخفيفا كبيرا، إذ ضّم أربعة دروس تنوّعت بين:علم البيان (بلاغة المجاز العقلي والمرسل، الكناية وبلاغتها، بلاغة التشبيه والاستعارة) وعلم البديع(التضمين) ولا أثر لعلم المعاني.

5. العروض:

بلغ عدد البحور المُدرجة في المقرّر سبعة بحور، إضافة إلى درس الأوتاد والزحافات والعلّل في الشعر الحّر، هذا النوع من الشعرالذي يجده مختلفا عمّا تعرّف عليه سابقا (الشعر العمودي).

6. المطالعة الموّجهة:

تناولت هذه النصوص موضوعات مختلفة منها: ماتعلّق بالقضايا الدينية أو السياسية أو الوطنية ... الاجتماعية، إذ تتميّز بطابعها النثري الذي يطرح بعض القضايا المعاصرة في العلاقات الإنسانية.

7. التعبير الكتابي:

إنّ نشاط التعبير الكتابي هو نشاط توظّف فيه المكتسبات القبلية وتنّمى فيه المهارات اللّغوية التي تسمح له ببناء كفاءته الإنتاجية،حيث تخصّص حصة لتقديم الموضوع وحصة لكتابته وأخرى لتصحيحه على التوالي لمدّة ثلاثة أسابيع، أمّا فيما يخصّ الموضوعات،فاقتصرت على تدريب المتعلّم على تلخيص نصوص متنّوعة،تحليل مسرحية وتحليل قصة قصيرة،مع ضرورة الإنتاج الكتابي .

8. الوضعية النّقدية:

هي نشاط يقوم على دراسة سندات شعرية أو نثرية، حيث يدمج فيها المتعلّم أفكاره ويستثمر فيها معارفه ومهاراته، كما يُبدي من خلالها رأيه الذي ينّم عن حسّه النقدي.

9. المشروع:

إنّ بيداغوجيا المشاريع بيداغوجية حديثة في الحقل التعليمي، إذ تسمح هذه البيداغوجيا للمتعلّم بتحويل معارفه النظرية إلى ممارسات تطبيقية،فهو نشاط تشاركي تفاعلي بين معلّم موجّه ومساعد على تحقيق الهدف وبين متعلّم يمثّل القطب والمحورالرئيس الذي يقوم بعملية إعداد المشروع من خلال جمع المعلومات وانتقاء أهمها ثم محاولة إدماجها بطريقة منظّمة ومرتّبة للقيام بعرضها وتقييمها وتقويمها من طرف المعلّم.

ملاحظة:

***على الرغم من الأهمية الكبيرة التي تتبوؤها بيداغوجيا المشروع والدورالذي تلعبه في تنمية قدرات المتعلّم، وتدريبه على حل المشكلات التي تواجه وبث روح التعاون بين المتعلّمين ، إلاّ أنّه نشاط مُهمل وغير معمول به نهائيا.**

***خلّو الكتاب المدرسي من التطبيقات المختلفة في جميع الأنشطة وهذا بدوره يحرم المتعلم من توظيف المعطيات وتثبيتها.**

دراسة تقييمية تقويمية للمحتوى التعليمي

تمهيد:

شهدت المنظومة التربوية في الجزائر تطورا ملحوظا على مستوى المناهج من خلال تَبَنِيها لمقاربات مختلفة بين فترة وأخرى، للكشف عن قياس مدى مقروئية المنهاج وفعاليته واستجابته للتطورات الراهنة.

ونظرا للنتائج المتدنّية التي لمستها الجهات الوصّية وتراجع المستوى بشكل متزايد كان لابّد لها من إعادة النظر في أساليب التعليم ومناهجه لتحقيق الجودة والنقلة النوعية في العملية التعليمية، وتبّني أساليب حديثة من شأنها أن تُكسب المتعلّم كفاءات تمكّنه من القدرة على التصّرف في مختلف المواقف، ولعلّ أبرز هذه الخصائص التي قامت عليها المقاربة بالكفاءات هي:بيداغوجيا الإدماج أو الوضعية الإدماجية فهي نموذج يسعى إلى تطوير الواقع التعليمي وبناء المتعلمّ لمعارفه بناءً ذاتيا بمساعدة المعلّم الذي يعمل على توجيهه فقط وإثارته وتحفيزه، لأنّ تحقيق الكفاءة في اللّغة العربيّةلا يكمن في المعرفة النظرية المحضة المرتبطة بمختلف المعلومات والمعارف بقدرما هي اكتساب للمهارات عن طريق الممارسة والتدريب،لذا لابّد من الربط بين المعارف بشكل منسجم ضمن وضعية دالّة، كون بناء الكفاءة مرهونا بإدماج مكتسباته القبلية والقدرة على ربطها وحسن توظيفها،فالوضعية الإدماجية*اليوم*أصبحت وسيلة يقاس بها مدى تحكمّ المتعلّم في معارفه وقدرته على استعمالها استعمالا صحيحًا (شفهيا/كتابيا) من خلال تجنيد موارده وتدريب ذاكرته على استرجاع المحفوظ لتُنّمى كفاءته الإنتاجية (الكتابية والشفهية)ومنه

تحقيق الكفاءة التبليغية التّواصلية.

إنّ نظرتنا للواقع التعليمي تجّسدت في المقرّر التعليمي، فبعد اطّلاعنا على البرنامج الذي بحوزتنا،على العموم لاحظناأنّه:

*حاول إعادة الاعتبار للمحفوظ من جهة من خلال الاهتمام بالمكتسبات القبلية المتمثّلة في: حفظ القصائد الشعرية أو حكم أوأبيات .. و الاستعانة بها في حلّ الوضعية .

*والمتعلّم من جهة أخرى باعتباره محورالعملية التعليمية ومشاركا فعّالا في بناء تعلّماته بعدما كان مُهمّشا في المرحلة التعليمية السابقة، مع تغيير دور المعلم الذي كان

مالكا للمعرفة إلى موجّه ومشرف يساعد متعلميه على إكسابهم أهم الكفاءات الحياتية من خلال إدماج المتعلم لمعارفه ومكتسباته (معلومات + مهارات) وتوظيفها في مختلف مواقف الحياة.

1* تقييم وتقويم برنامج السنة الثالثة ثانوي:

بعد عرضنا الكلّي لبرنامج اللّغة العربية للسنة الثالثة ثانوي * شعبةآداب وفلسفة * ووصفه وقفنا على العديد من الثّغرات والفجوات التي حالت دون تحقيق الأهداف المتوخاة، لذا سنحاول تقييم كل نشاط بتحليل محتوياته وتقويمها بما يخدم واقع المتعلّم

أولا : النّص الأدبي:

أخذ النّص الأدبي حيّزا كبيرا من المقرّرالتعليمي لكونه محور جميع التعلّمات وأساسها،كما يعدّ أهم مصدر يُعين المتعلّم على تعلّم اللّغة العربية، حيث نال العناية الفائقة في إعداد المناهج نظرا لأهميته ومكانته بين فروع اللّغة،فهو عبارة عن:" قطعة تُختارمن التراث الأدبي،يتوافر لها حفظ الجمال الفني،وتعرض على التلاميذ فكرة متكاملةأو عدة أفكار مترابطة وتزيد في طولها على ما سميناه "محفوظات" ويمكن اتّخاذها أساسا لأخذ التلاميذ بالتذوق الأدبي مع الاكتفاء ببعض الصور السهلة في الصفوف المتّقدمة في المرحلة الإعدادية،ومع شيء من السّعة والتعمّق في المرحلة الثانوية،كما يمكن اتخاذها مصدرا لبعض الأحكام الأدبية التي تدخل في بناء تاريخ الأدب،وتنسيق حقائقه لعصر من العصور،أو لفن من الفنون..".[1]

فالنّص الأدبي بنية متماسكة مترابطة الأفكار والمعاني،تتفاعل أجزاؤها لتحقيق الأهداف المنشودة والمتمثلة في:تربيّة الذوق الأدبي من خلال دلالته المجازية وأساليبه الجمالية .

فمن أولى الملاحظات التي سجلناها مايلي:

[1]– إبراهيم عبد العليم، الموجّه الفنّي لمدرسي اللّغة العربيّة، وزارة التربية والتعليم، دار المعارف، القاهرة، ط14، د ت، ص251.

* كثافة النّصوص الأدبيّة في المقرّر التعليمي وبالأخص النّص الشعري،وهذا مايؤكد طغيان باب على أبواب أخرى

* اعتماد التطوّر التاريخي

*علاقة الموضوعات بواقع المتعلّم وحاجاته التعليمية

أ. كثافة النّصوص الأدبيّة:

ورد في الكتاب المدرسي (24) أربعة وعشرون نصّا أدبيا، موزّعة على اثنتي عشرة وحدة تعليمية بمعدل نصين أدبيين في كل وحدة وبنسبة تواترتقدّر ب23.52%،إذ تزاوجت فيه الفنون الأدبيّة بين شعر ونثر،ولكن لاحظنا هيمنة النّص الشعري عليه والذي قدّر ب :أربعة عشر نّصا شعريا مقابل عشرة نصوص نثرية .

حظي النّص الأدبي بنصيب الأسد من المقرّر التعليمي وتربّع عليه، لكونه الدّعامة التي تتبني عليهابقية الأنشطة الأخرى (وهذا ما يكرّس تبنّي المقاربة النصّية)التي تعمل على: "جعل النّص بمختلف أشكاله وأنماطه منطلقا لجميع الأنشطة اللّغوية اللاّزمة ومحلا لممارسة الفعل التعلّمي، فيستطيع أن يمارس المتعلمون من خلاله التعبير والتواصل،ويتعرفون على كيفية بنائه ويلتمسون منه القواعد النحوية والصرفية ".[1]

فهو البحر الذي تسبح في فلكه مختلف العلوم الأخرى وهذا ينّم عن مكانته وتأثيره في الأنشطة التي تليه،لذلك نال النّص اهتمام الدارسين والباحثين إذ حاولوا الإحاطة بكل جوانبه باعتباره همزة وصل بين قطبي العملية التعليمية (المعلم والمتعلم) .

فكثافة النصوص الأدبية في المقرّر التعليمي يدّل دلالة واضحة على أهميته البالغة في تعلّم اللّغة والتي يسعى من خلالها واضعو المنهاج إلى تحقيق على . الأقل . بعض الأهداف التعليمية المسّطرة،ومنها:

[1]– حثروبي محمد الصالح، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى للطباعة والنشر التوزيع، عينن مليلة، الجزائر، دط، 2012، ص 123.122

"أن يتّصل الطالب بالتّراث الأدبي في عصوره المختلفة، وأن يتمثله ويتزوّد قيمته الخلقية والاجتماعية والفنية .

- أن تزداد قدرة الطالب، وإرهاف شعوره، وإحساسه لأنّ كل أدب رفيع لايخلو من عاطفة...
- تنمية قدرة الطالب على الفهم والتذوّق والحكم والموازنة من خلال تزويده بطائفة من الخبرات والتجارب ...
- زيادة ثروة الطالب في المفردات والصيغ والأساليب،وصور التعبير بالإضافة إلى تنمية ميلهم إلى قراءة النصوص شعرا ونثرا،وأن يتذوقها بأنفسهم .
- تعويد الطالب على إصدار الأحكام على النصوص التي يدرسها ونقدها ".[1]

- إنّ التركيز على النّص الشعري في المقرّر لم يكن اعتباطا وإنمّا لما له من دورفي تدريب المتعلّم على النّطق الصحيح والأداء السليم في تعابيره (تنمية مهارة القراءة) والذي يسمح له أيضا بتذوّق تراثه والوقوف على جماليات النّص وفنياته التي تعمل على تنمية ملكته النقديةلأنّ:" الكتاب الذي تندرج فيه المقطوعات الشعرية سيكون المفضّل لديه،ولاسيّما
- إن كانت موضوعاتها من النّوع الذي يحرّك مشاعرهم وعواطفهم، ويدفعهم إلى القراءة وفهم النّص، فيحسّون بكل مايقرؤونه من ألفاظ معبّرة، إضافة إلى المتعة التي يشعرون بها نتيجة الموسيقى الشعرية المصاحبة لعباراته وألفاظه العذبة، وأول مايسترعي القارئ والسامع تلك الموسيقى المطّردة التي بدونها يقّل ويخف تأثيره".[2]

حيث تميّزت معظم النصوص الشعرية بسهولة ألفاظها وبساطة أساليبها التي تمكّن المتعّم من فهم أسرارها واكتناه جوهرها، كما لا ننسى دور المعلّم في تيسيروتبسيط العبارات الغامضة والألفاظ المعقّدة التي سيجدها المتعلّم عائقا يحول دون فهم المقصود

[1]-جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ط1، 2001، ص55.

[2]- محمد علي سلطان، العروض وموسيقى الشعر العربي، المطبعة الجديدة، دمشق، دط، 1981، ص06

وبما أنّ النّص:" وعاء التراث الأدبي الجيّد، قديمة وحديثه، نثره وشعره، ومادته التي عن طريقها يتّم إنماء مهارة المتعلّمين اللّغوية والفكرية، والتذوقية،بحيث يحتوي على مجموعة من الأسس والقيّم الوطنية والقومية والعالمية، التي على أساسها اختيرت هذه النصوص لتمثيل التراث بكل تطوّراته ومسيرته ".[1]،فلا بّد من الحرص على تحقيق البعد الوظيفي والإبداعي لها والذي يُعنى بفهم النّصوص والقدرة على إنتاجها والإبداع في أساليبها وصوّرها.

*كما لمسنا تنّوعا في موضوعات النصوص الأدبيّة: الدينية منها، العلمية،الثقافية التاريخية..هذه النصوص التي تعمل على ترسيخ بعض القيم الأخلاقية والاجتماعية باعتبارها جزءا من هويّته خاصة إذا رُبطت هذه المعارف والقيّم بمواقف حياتية هادفة لتعديل السلوكات واكتساب مختلف المهارات التي تظهر في مواقف متنّوعة وهذا ما يمكن استثماره في نص:

النموذج 1:مدح النبي صلى الله عليه وسلم – البوصيري–[2]

هذه القصيدة: حملت مبادئ الإنسانية وتعاليم الإسلام السمحة والتي يرمي فيها الشاعر إلى إبرازمكانة النّبي صلى الله عليه وسلم والإشادة بصفاته وخصاله وضرورة الاقتداء به

فهذا النص يعّد من أهم الموضوعات التي نحن *اليوم*بحاجة إليهافهي محتويات صادقة لا تتعارض مع القرآن والسّنة،فمثل هذه القيم والدروس لا ترتبط بفترة زمنية معيّنة دون غيرها لأنّها نصوص صالحة لكلّ زمان ومكان،فالمتعلّم بدوره يتأثر خاصة إذا حاولنا تجسيدها في شكل مواقف من شأنها أن تعمل على تعديل سلوكات معينة مثل:(التواضع والتسامح).

مماسبق، توصلنا إلى أنّ النصوص الأدبية المقرّرة نصوص جديدة، غاب فيها تراث الأدب والذي يعتبر الأساس الذي يستند إليه المتعلّم في بناء كفاءته وملكته اللّغوية .

[1]– عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، بيروت، لبنان، ط1، 2001، ص353

[2]– ينظر الملحق 1

فكان الأَولى أن تُقَرر بعض النّصوص التراثية ذات الطابع الفنّي الجمالي مع التركيز على الجانب القَيمِي لها أي الربط بين القدم والحداثة .

كما لمحنا تقصيرا بارزا وتغييبا واضحا للنّص القرآني والحديث النبوي والذي يعّد أهم مقّوم وأبلغ شاهد يرتكزعليه المتعلّم في بناء معارفه وتعليل استشهاداته حتى يتمكّن من تنمية كفاءاته اللّغوية والتواصلية التي ساهم النّص القرآني في تحقيقها .

وعلى العموم، هذا لايعني أنّ النصوص الموجودةفي المقرّر نصوص غير مناسبة وإنّما هي نصوص مقبولة اهتمت ببعض الجوانب التي تتيح للمتعلّم فيها فرصة التعلّم.

ب.اعتماد التّطور التاريخي:

أمّا العصورالمقرّرة لهذه السنة هي:

1. عصر الضَعف والانحطاط،2. العصر الحديث،3. المعاصر

حيثُ يمهّد لكل عصر بتمهيد قصيرعبارة عن مدخل يمكّن المتعلم من الدخول في الجّو العام للعصر المدروس والتعّرف على أهم مميزاته،كما يمنحه تلك المفاتيح والمرتكزات الأساسية التي تسمح له بالولوج في النّص وفهمه فهما دقيقا وهذا ما جعلنا نطّلع على المقّررات الدراسية السابقة (أول ثانوي وثانية ثانوي) للوقوف عن مدى مراعاة المنهاج لهذه التطورات التاريخية وكيفية تأثيرها على المتعلّم.

إنّ الأساس التاريخي يعّد من أهم الأسس التي تُبنى عليها المناهج التعليمية لما له من دورفي:مساعدة المتعلّم على ترتيب أفكاره وربطها ببعضها البعض وفق طريقة تراكمية تعرف شكلا من التوسّع والعمق في كل مرحلة تعّلمية جديدة،إذ أن المتأمّل للمقّرر الدراسي الذي بحوزتنا يلحظ أن أول العصور المتطرق إليها هذه السنة هو عصر **الضَعف والانحطاط**،هذا العصرما هوإلا امتداد لبقية العصور التي تّم التعرف عليها سابقا، حيث جاءت كالآتي:

السنوات	أولى ثانوي	ثانية ثانوي	ثالثة ثانوي

العصور	– العصر الجاهلي – صدر الإسلام – العصر الأموي	العصر العباسي بمرحلتيه	–عصر الضعف والانحطاط – العصر الحديث والمعاصر

فهذا الشكل من الترتيب يُمكّن المتعلم من بناء معارفه وترتيبها ترتيبا منطقيا وهذا ما لمسناه في المدّونة،غير أن هناك العديد من الدارسين الذين لهم وجهة نظرمغايرة ومعاكسة ترى من الأحسن:" ...أن يبدأ الطالب بدراسة العصر الذي يعيش فيه لأنّه أدنى إلى فهم لغته وتذوّق أساليب التفاهم فيه وإدراك الأغراض التي يعالجها الكُتّاب والشعراء في العصر الحديث،ثم يرجع المدرس إلى العصور التي تسبقه في التاريخ بالتدريج حتى ينتهي الطالب في المرحلة الدراسية بالمدارس الثانوية إلى العصر الجاهلي".[1]

وهذا معناه أنّ المتعلم في بداية المرحلة الثانوية من الأفضل له أن تنتقى نصوص من العصر المعيش لأنّ اللّغة قريبة من واقعه وسهلة لاتعقيد فيها، إذ يتّذوق أساليبه ويدرك أغراضه ثم يبدأ بالتّدرج شيئا فشيئا وصولا إلى العصر الجاهلي في نهاية المرحلة الثانوية،ولكن هذا عكس ماهو موجود في مقرّرنا التعليمي حيث:" ليس بإمكاننا البدء بالعصر الحديث بالنسبة للطالب المبتدئ خاصة لأنّ الأدب الحديث يتطلب الاستعانة ببعد الخيال والعمق والدّقة،ثم أننا سنضطر دائما إلى أن نحيل الطّلاب على مجهول في فهم الأفكار الأدبية".[2]

إذ نجد أنّ هذه الطريقة أنسب للمتعلم ،حيث يتدّرج في تعلّمه من عصر إلى عصر آخر باعتماد التسلسل الزمني الذي يضمن له ربط معارفه بشكل مستمر. وهذا ما وجدناه حقيقة في المقرّر الدراسي، حيث يبدأ المتعلم بالتعرّف على العصر الجاهلي ثم صدر الإسلام،

[1]– الأبراشي محمد عطيّة، الطرق الخاصة في التربية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط2، 1958، ص 184.

[2]– إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية وآدابها، ص255.

العصر الأموي، العصر العباسي وصولا إلى العصر الحديث والمعاصر. فلهذه الطريقة عدة أهداف أهمها: " اللّذة الفنّية والمتعة العقلية للتلاميذ بالاطّلاع على الإنتاج الأدبي.

*التذوق الأدبي ونماؤه

*تقوية الرغبة في التشبع الأدبي ممّا يمكّن من الزيادة في الثروة اللفظية وجودة التعبير.

*كشف تحف خالدة وآثار قيّمة ".[1]

إنّ اعتماد التّطور التاريخي من الجاهلي وصولا إلى الحديث والمعاصر هوالطريقةالأنسب لأنّها تضمن نظامية المحتويات التي تعمل على ترتيب وتنظيم الأفكار والمعارف على مدار السنوات الثلاث حتى لايُشوش ذهن المتعلّم وحتى يتمكّن من إدماج معلوماته وربطها ببعضها البعض قصد تحقيق الانسجام،لذا لابّد أن يكون النص:" خصبا قويايمثّل روح عصره ويصورأهم ما فيه من ظواهر اجتماعية،أو سياسية أو غير ذلك فهناك نصوص قوية الدلالة على هذه الظاهرة،ونصوص أخرى خافتة الصوت حائلة الصور،أن تكون مجموعة النصوص المختارة للعصر المدروس صورة واضحة ومتكاملة لهذا العصر من حيث أدبه وخصائصه الفنية وتاريخه المرتبط بالأدب".[2]

ج*علاقة الموضوعات بواقع المتعلم وحاجاته التعليمية:

تعتبر النصوص الأدبّية من أهم العناصر المكوّنة للمنهج وأهم ركيزة يعتمد عليها المعلم لتحقيق أهدافه المسطّرة لهذا وجب على واضعي المنهاج أن يستندوا إلى جملة من الأسس التي تساعد على اختيار تلك النصوص وما تحقّقه من غايات لجعل المتعلم (فاعلا ومتفاعلا/مؤثرا ومتأثرا) لما يتلقاه من هذه النصوص المختلفة خاصة بعدما أصبح النص محور كل التعلمات والأنشطة في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، ومن أهم هذه المعايير:

***أن يرتبط المحتوى بواقع المتعلّم وميوله وحاجاته :**

[1]– الهاشمي عابد توفيق، الموجه العلمي لمدرس اللّغة العربية، مصر، ط5، 1996م، ص 61.

[2]– أحمد صومان أساليب ،تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن، دط، 2009م، ص265.

أي إحداث علاقة بين النّص الأدبي وحياة المتعلم وواقعه المعيش، وهذا من أهم المبادئ التي تنادي بها المقاربة بالكفاءات،إذ يجب: " أن يكون النص قريبا من اهتمامات المتعلمين وميولهم وحاجاتهم وأهدافهم من التعليم ومعارفهم وخبرتهم السابقة وتخصصاتهم ".[1]

وهذا ما يحدث تفاعلا بينه و المحتوى المعرفي،ويزيد من دافعيته نحو التعلّم لأنّه متصل بحياته، يشبع ميولاته وحاجاته،فإهمال هذه الاهتمامات يؤدي إلى:" فقدان الدافع لديه، وقد أدرجت التربية الحديثة هذه الناحية الأساسية،وهي أهمية وجود غرض واضح يدفع التلاميذ نحو التعلّم، ولذلك فهي تهتم بإتاحة الفرصة أمام التلاميذ لكي يشتركوا اشتراكا فعليا في اختيار الموضوعات والمشكلات التي تهمهم وتمس نواحي هامة من حياتهم".[2]

فعملية الانتقاء تخضع لمعياراواقع وظروف المتعلم الاجتماعية، الثقافية، الدينية...التي يعيشونها.

إنّ النّصوص الموجودة في المقرّر التعليمي _إن لم نقل كلّها _نصوص بعيدة عن اهتمامات المتعلم حيث لا تشبع رغباته وميولاته لأنّها نصوص لاتسايرعصره الذي يشهد تدفّقا علميا وتطورا تكنولوجيا ،ممّا يجعله في أغلب الأحيان يشعر بالملل والنفور من النصوص المقررة وهذا ما يحول دون تحقيق الأهداف المتوخاة.

وهذا لا يعني تركيزنا على النصوص الحديثة فقط والدعوة إلى التمسّك بالجديد وإهمال القديم، بل يستوجب الربط بين ما هو قديم وما هو جديد، إذ يعتبر التراث هو المنطلق الذي سارت عليه الأمم ومازالت تخطو خطاه.

وبما أنّنا سلطنا الضوء على النّص الأدبي وعلاقته بواقع المتعلم وحاجاته التعليمية سنحاول الوقوف عند بعض هذه النماذج على سبيل المثال لا الحصر.

---

[1]– المجلس الأعلى للغة العربية، مجلّة اللّغة العربية، ع4، 2001م، ص222.

[2]– محمود ابراهيم وجيه، التعلم (أسسه ونظرياته وتطبيقاته)، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية، مصر، دط، 2003م، ص55.

الوحدة 7: الإحساس الحاد بالحزن والألم عند الشعراء المعاصرين[1]

النّص: أحزان الغربة لعبد الرحمان الجيلي:

حاول الشاعر في هذه القصيدة تصوير واقع الغربة ومعاناته في المهجر وبعده عن الدّيار،ووصف شعورالحزن والأسى الذي كان يعيشه بعيدا عن وطنه الحبيب.

يمكننا القول إنّ هذا النص نوعا ما قد لامس واقع المتعلّم من خلال ربطه لمجريات هذه الأحداث مع وقائع الهجرة غير الشرعية التي يعيشها اليوم في وسطه الاجتماعي خاصة وأننا اليوم نشهد جيلا همّه وشغله الشاغل الهجرة (الحرقة).

وعليه، فإنّ عملية اختيار وانتقاء المحتويات الواقعية القريبة من حياة المتعلّم إضافة إلى المعايير الأخرى الهامة مرهونة بتحقيق الأهداف المسطرة، لأنّ المتعلّم إذا امتلك المعرفة والأداء اكتسب المهارة،فأبعاد هذا النّص لاتتوّقف عند حدود فهم الألفاظ والعبارات وإنّما هي رسالة غايتها:ترسيخ القيّم الوطنية وغرس حبّ الوطن وجعله من أولوياته إضافة إلى:

الاعتزاز والافتخار به بين الأجناس الأخرى،فمثل هذه النصوص الاجتماعية المألوفة تخلق تفاعلا كبيرا بين المعلّم والمتعلّم من جهة وبين المتعلّمين في الآن نفسه، لأنّه وجد فيه مايتوافق مع حاجاته ورغباته، وبالتالي تُسهم في تحفيزه وتشجيعه على إبداء آرائه وبناء شخصيته.

نستخلص مما سبق أنّ موضوعات النّصوص الأدبية مازالت موضوعات قديمة لا تخدم المتعلم من قريب أومن بعيد ولا تثير اهتماماته إلا في نصوص قليلة جدا،فهو بحاجة إلى نصوص تطرح ظواهر العصر ومشكلاته،تتوافق وطبيعة المجتمع وثقافته وقيمه الأخلاقية/الدينية /الاجتماعية/ السياسية،فالتغيير من نمطية هذه النصوص التي خلقت الملل والنفور في نفسية المتعلم أصبح أمراضروريا يدفع فيه عنصر التشويق والتحفيز لأنّها من أهم العناصر التي تزيد دافعية التعلّم،كما يجب أن تتضمن:" ..قيم المجتمع وعاداته وتقاليده

[1]– الملحق 2

وثقافته بشكل عام،على أن لا يكون الهدف من دراستها هو الحفظ من أجل الاختباركما هو معمول به في مدارسنا بل استغلال النصوص ووضعها موضع التطبيق العملي في الحياة وربط المفاهيم الأدبية بسلوك التلاميذ الحياتي اليومي".[1]

وهذا ماهومغيّب في النصوص المقرّرة.

*كما يجب التنويه إلى مراعاة الفروق بين المتعلمين والاختلاف الموجود بينهم وهذا مالم يراع في المقرّر والذي جسّده النّص التالي:

الوحدة 8: توظيف الرمز والأسطورة في الشعر العربي المعاصر[2]

نص: أبو تمام – لصلاح عبد الصبور–

حيث اعتمد الشاعر هنا على التراث لاختيار الرموز الشّعرية، إذ يعدّ الرمز من أصعب الموضوعات المدرجة في المقّرر والتي يجّد فيها المتعلّم مشقة وعجزا لفهم دلالات الرمز،فكان من الأحسن أن يُربط بدرس الكناية في البلاغة حتى يتوصل المتعلّم إلى أنّ كليهما تجاوزات للأسلوب الذي يعبّر عن دلالات غير مباشرة، أو يؤجل إلى مرحلة تعلّمية لاحقة (التخصص الجامعي).

*كما تعرّضنا لبعض النصوص التي تناولت بعض القضايا الأدبية الجدالية التي لافائدة منها وهذا مامثّله النّص التالي:

الوحدة 9:**مظاهر ازدهار الكتابة الفنية (المقالة أنموذجا)**

نص 2: الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب مثلا[3]

حيث تضمّن هذا النص الصراع الموجود بين الاتجاه المحافظ الذي يدعو إلى التمسّك بالأفكار القديمة وعدم الانفصال عنها بينما الاتجاه الحديث يدعو إلى تكييف اللغة والأدب

[1]– أبو الضبعات زكريا إسماعيل، طرائق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، ط1، 2007م، ص252.

[2]– ينظرالملحق 3

[3]– ينظر الملحق4

مع أهداف الحياة الحديثة، فالملاحظ أن مثل هذه النصوص تعبّر عن تاريخ الأدب وأهم قضاياه لا الأدب في حد ذاته، فعوض أن نجد المحتوى يحمل جدالا وآراءً مختلفة ومتعارضة لا تفيد المتعلم في زمانه، كان من الأفضل أن تُنتقى نصوص يقف فيها المتعلّم على أهم مظاهرازدهار الكتابة(شعرية ونثرية).

بناءً على ماسبق،وجب إعادة النظّر في النّصوص المقرّرة والعمل على تخفيفها نوعا ما بشكل يتوافق مع قدرات المتعلّمين وحاجياته من جهة ويواكب المعطيات المستجدّة من جهة أخرى (النصوص الوظيفية) أي اعتماد مبدأ الكيف لا الكّم، كما يجب التركيز على بعض النصوص القرآنية التي تجعل منه متعلّما فاعلا ومساهما في بناء مجتمعه.

ثانيا: النّص التواصلي:

إنّ النّص التواصلي:" نص نثري رافد للنّص الأدبي،فهو يعالج الظاهرة التي تناولها النّص الأدبي بشيء من التوسع والتعمق، فالأستاذ في تدريسه لهذا النص يهتدي بالمتعلمين إلى أن يقفوا موقفا نقديا من الظاهرة التي يعالجها النّص الأدبي في ضوء المعطيات الواردة في النص التواصلي".[1]،كماأنّها: " نصوص تعالج الظواهر المتعلّقة باهتمامات المتعلّم المرتبطة بواقعه المعيش في جوانبه الثقافية، الاجتماعية والاقتصادية ولتحقيق التفاعل معها واستثمارها في أداء نوايا تواصلية،فهي نصوص تعالج قضايا ذات صلة مباشرة بالمتعلّم ..،غايتها مساعدته على التواصل مع محيطه وواقعه والتفاعل معها بصورة إيجابية ".[2]

إنّ النّصوص التواصلية المقرّرة توزّعت على اثنتي عشرة وحدة تعليمية ،تتضمن كل وحدة نصّا تواصليا في مدة تُقدّر بساعة واحدة ولعل أهم ما يمّيزها أّنها جميعانصوص نثرية تدعم

[1]– اللجنة المرافقة للمناهج، منهاج السنة الثالثة ثانوي العام والتكنولوجي، اللّغة العربية وآدابها، مديرية التعليم الثانوي، دط، 2006، ص.08

[1]. اللجنة الوطنية للمناهج،الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2005، ص25

النّص الأدبي بالتحليل والتفسير الذي يعين المتعلم على تعميق الفهم، إذ تهدف إلى تنمية ملكة النقد لدى المتعلّم من خلال فرصة إبداء آرائه في الموضوع وتوسيع أفكاره.

ارتأينا من خلال اطّلاعنا على المقرّر أنّ:

- هذه النصوص المبرمجة قد روعي فيها معيار الترتيب وفق منطق العصور الأدبية.
- اللّغة البسيطة التي تتميّزبها النصوص التّواصلية النثرية والأفكار الواضحة والمعاني الدقيقة التي تُعين المتعلّم على سدّ الثغرات والنقائص التي اعترضته وعرقلت تعلّمه في النّص الأدبي السابق.

*يكمن هدف المتعلم من قراءة هذه النّصوص من خلال قراءته الإبداعية التي تكشف عن مدى استيعابه للمحتوى وقدرته على والتحليل والتفسير الذي يكسبه الكفاءة النقدية وهذا مايجعله ينتقل من المستوى المعرفي العقلي إلى المستوى التواصلي التداولي خاصة إذا ارتبطت هذه الموضوعات بما يثير اهتمامات المتعلم،كما أنّه يسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف المتمثلة في:

- فهم الثقافة بشكل صحيح.
- الوقوف على جماليات النص.
- بعث الفضول لحب الاطلاع عند التلاميذ.
- التزّود برصيد لغوي نثري جديد.
- التوظيف المكتسب في واقعه اليومي.
- إثراء معارف المتعلمين حول الظاهرة التي يتناولها النص الأدبي في الفهم والاستيعاب".[1]

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة متوسط، ص25.

أولى المنهاج النص التواصلي العناية الفائقة،إذيهدف إلى تعميق الفهم من خلال تحليل بنية النصوص تحليلا داخليا، حيث يجعل من المتعلم فاعلا ومشاركا وناقدا لا مستقبلاسلبيا فقط،وهذا الهدف لم نجد له أثرا في الواقع التعليمي.

- إنّ الطريقة المعتمدة في تدريس النصوص التواصلية في الكتاب المدرسي متمثلة في الخطوات التالية:

1-تقديم النص.

2-أكتشف معطيات النص.

3-أناقش معطيات النص.

أستخلص وأسجل.

فالمتأمّل في هذه العناوين يجد أنّها صيغ أُسنِدت فيها الأفعال إلى ضمير المتكلم:"أنا" ممّا يعني إشراك المتعّلم في العملية التعليمية وجعله محورها لأنّه الفاعل الحقيقي فيها والمنتج الرئيس لمعارفه وهذا مانادت به المقاربة بالكفاءات، كمالا ننسى دور المعلم الذي يكمن في:" ربط الظاهرة السائدة في العصر الذي يدرسه بمعطيات العصر الحديث،إنّها نصوص تسعى إلى تحسين النصوص وتنفخ فيه روح الانفعالية والحداثة لتكون معينا للمتعلّم كي يفهم محيطه بكل مركّباته ".[1]

وبما أنّ هذه النصوص المقررة بعيدة عن واقع المتعلم ،فعلى المعلم أن يعمل على ربط الظواهرالمدروسة بمعطيات العصر الحديث حتى يستطيع تقريب الصورة من واقعه وتحقيق التفاعل بين أطراف العملية التعليمية،ولكون هذه النصوص تواصلية فإنّها تهدف في المقام الأول إلى تحقيق التواصل بين النص والمتعلم.

[1]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي(اللغة العربية وآدابها والشعب الأدبية)، د ط، أكتوبر 2005، ص17.

ومايمكن قوله ،أنّ النّص الأدبي يمثّل الأصل الثابت الذي يكسب المتعلم الرصيداللّغوي والمعرفي،في حين النّص التواصلي الفرعي يكشف عن تحوّلات الظاهرة واستعمالاتها في المجتمع،ونمثّل لذلك: (الوحدة 1: شعر الزهد والمديح النّبوي)

- **النّص الأدبي 1: في مدح الرسول (ص)**
- **النص الأدبي2: على الزهد في عصر الضعف والانحطاط**
- **النص التّواصلي 1: الشّعر في عهد المماليك** [1]

بعد التمهيد للوحدة ودراسة النّص الأدبي يأخذ المتعلّم فكرة عامة ونظرة شاملة حول عصر الضعف والانحطاط ممّا يُكسبه رصيدا معرفيا ولغوياًيُعينه فيما بعد على تحليل وتفسير النّص التواصلي الذي يكون نصا خادما لهما يحاكي واقع العصر المدروس حيث ربط بين الظاهرة المتطّرق إليها (الشعر) وتحّولاته في عصر المماليك، فالعامل السياسي كان له الأثر البارز في فتور الشّعر.

إذن قيمة النّصوص التواصلية تظهرعندما يستطيع المتعلّم الربط بين ما هو ثابت(النّص الأدبي) وبين ما هو متحوّل (النص التواصلي)، إذ يتعّرف على محتويات النصوص الأدبية وأغراضها وأسلوبها وأنماطها، بينما ينتقل في النّصوص التواصلية إلى معرفة تحوّلاتها واستعمالاتها في ذلك العصر (من الحروب، الصراعات وأثرها على الظواهر الأدبية)، وهنا يكمن الفرق بينهما فوظيفة النص الأدبي جمالية، في حين وظيفة النص التواصلي تحليلة تفسيرية /نقدية.

لذا وجب التنبيه إلى أخذ هذه الأبعاد بعين الاعتبارحتى يستطيع المتعلّم التفريق بينهما(النص الأدبي والتواصلي) مع بيان أهميته، حيث يعتبروسيلة تعزّزتعلّم اللّغة بكل فنونها وتمكّنه من بناء وامتلاك ملكة نصّية تُعينه على فهم النصوص وتحليلها وتأويلها وإعادة بناء وإنتاج نصوص أخرى توافق مقاماتها.

[1]–ينظر الملحق 5

ثالثا: قواعد اللّغة:

تضمّن نشاط القواعد النحوية في المقرّر التعليمي اثنين وعشرين درسا، تّنوعت مضامينه بين النّحو والصرف، والتي وردت وفق الترتيب الآتي:

1. الإعراب اللفظي في القواعد
2. الإعراب التقديري
3. نون الوقاية.
4. المضاف إلى ياء المتكلّم
5. معاني وإعراب/ إذ، إذَا، إذن، حينئذ.
6. الجمل التي لها محل من الإعراب.
7. خصائص كان وليس .
8. الجمل التي لا محل لها من الاعراب
9. إعراب المسند والمسند إليه
10. أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق
11. الفَضلة وإعرابها.
12. صيغ منتهى الجموع وقياسها
13. البدل وعطف البيان
14. اسم الجنس الجمعي والإفرادي
15. لولا،لو،لوما
16. إمّا،أمّا
17. معاني الأحرف المشبّهةبالفعل
18. اسم الجمع
19. أيْ، أيّ،إي
20. كم، كأيّن،كذا

21. نونا التوكيد مع الأفعال

22. ما، معانيها وإعرابها

أخذ المحتوى النحوي مساحة لابأس بها في المقرّر التعليمي، باعتباره الركيزة والأساس الذي تقوم عليه اللّغة العربية،إذ بلغ عدد موضوعات النحو (19) تسعة عشرموضوعا،أمّا موضوعات الصّرف فقدّرت ب: (03) ثلاثة موضوعات متمثلة في:

1 . صيغ منتهى الجموع وقياسها.

2 . اسم الجنس الجمعي والإفرادي.

3. اسم الجمع.

يتضّح مما سبق، أنّ عدد موضوعات النحو اكتسحت المساحة وفاقت عدد الموضوعات الصّرفية، في هذا حرص على إيلاء الأهمية للمعرفة النحوية على حساب المعرفة الصّرفية فإهمال التّوازن بين العلمين كان واضحا في المقرّر،إضافة إلى توزيعه الذي جاء متأخرا نوعا ما مقارنة بدروس النحو.

إنّ علم الصرف كما هو معلوم هو علم يهتم ببنية الكلمات وما يطرأ عليها من تغييرفشأنه شأن العلوم الأخرى له مجالاته وأهدافه بين فروع اللّغة،إذ قال ابن جني في هذا الشأن: " وهذا القبيل من العلم أعني التصريف،يحتاج إليه أشد فاقة لأنّه ميزان العربيّة وبه تعرف أصول كلام العرب من الزوائد الداخلة عليه،ولا يوصل إلى معرفة الاشتقاق إلا به،وقد يؤخذ في اللغة كبير بالقياس،ولا يوصل إلى ذلك إلا من طريق التصريف."[1]

إنّ علم الصرف علم قائم بذاته له دوره الكبير في خدمة اللّغة،إذ يعّد المؤسس الحقيقي لعلم النحو،فتعامل واضعي المنهاج مع عدد موضوعات الصرف يكشف عن إهمالهم لعلم الصيغة وميلهم لعلم النحو،ولكن امتلاك ناصية اللّغة لا يعني امتلاك لقواعد

[1]– ابن جني عثمان أبو الفتح، المنصف،، وزارة المعارف العمومية، القاهرة، ط1، ج1، 1954، ص 02

النحو فقط،بل لكون اللّغة نظاما وبنية واحدة متحّدة فروعها (نحو/ صرف/ بلاغة/دلالة..) تسعى لتحقيق الملكة التواصلية.

وعليه، فعلاقة الصرف بالنّحو علاقة وثيقة لفهم اللّغة العربية وهذا ما أكدّه عبد الجليل مرتاض في قوله:" فإنّ المستوى الصرفي أيضا مستوى عظيم يجب ألاّ يستهان به بل لا نعرف كلمة دون صرف،ولا جملة دون استنادها إليه،ومشكل اللّغة العربية يكمن أساسا في إهمال مستعمليها ودارسيها لهذا الحقل."[1]

حيث اعتبر بعض الدارسين أنّ إهمال المستوى الصرفي من الدراسات اللغّوية هو السبب الحقيقي وراء نفور المتعلمين من تعلّم العربية عامة والنحو خاصة،لذا بات من الضروري إعادة الاعتبار لعلم الصرف في مقرّراتنا التعليمية وإدراجها ضمن الأنشطة اللغوية بشكل يتناسب وقدراتهم العقلية،لأنّ دراسة اللغة لا تتوقف عند حدود النص والبلاغة والنحو،فهي هذا الكّل المركب بالنظرإلى فروع اللّغة نظرة تكاملية لتحقيق الوظيفة التواصلية وهذا ما تسعى إليه الدراسات الحديثة،لهذا وجب التوفيق بين العلمين باعتبارهما كلاّ متكاملا،فأساس التركيب هو البنية لذا لابدّ من مراجعة المضامين الصّرفية في المقررات التعلمية حتى يكون في هذا خدمة للّغة ومنه تحقيق للملكة اللغوية.

فتقسيم فروع العربية إلى مستويات إنّما هو ضرورة منهجية فقط وهذا ما يعرف (بفصل المجالات وتكامل المستويات) ،لذا حذّر اللّغويون من الوقوع في: اللبس وما يؤدي إليه من خلط بين الأصلي والزائد في الحروف أو عدم فهم لدلالة الجملة أو خلط بين المجرور والمرفوع فضلا عمّا يؤدي إليه اللبس من قياس فاسد كما يؤدي اللبس إلى عدم التمّكن من الإعراب الصحيح للجمل،أو فهم دلالتها،وكذلك الخلط بين الصيغ الصرفية التي تعبر عنه ".[2] ومنه تتضح العلاقة الوطيدة بين العلمين وأهمية الصرف في الدراسة النحوية .

[1]– مرتاض عبد الجليل، في رحاب اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2006م، ص131.

[2]– الخويسكي زين كامل، مواضيع اللبس عند النحاة والصرفيين، دار المعرفة الجامعية، مصر،ط1، 1989م، ص01

يستحسن أيضا في توزيع الموضوعات الصرفية أن تكون بالتنّاوب وموضوعات النحو وهذا يقضي على الميل والنفور من المادة النحوية باعتبارها نوعا متكررا في كلّ حصة تعليمية، فهذا التنّوع من شأنه أن يخلق ميلا نحو التعلّم الهادف المعتدل ونمثّل لذلك بالمثال التالي:العلاقة بين النحو والصرف

الأمثلة:

2-المُؤْمِنُ قائِلٌ الصِّدْقَ.

قائل: (اسم فاعل من الفعل الثلاثي قال)

الصدق: مفعول به منصوب لاسم الفاعل وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

*يعمل اسم الفاعل عمل فعله (قال/ وتقديره:المؤمنُ قال الصدقَ)

*إذا لم يتمكّن المتعلّم من التعرف على بنية اسم الفاعل فكيف له أن يتمكن من إعراب ما بعدها؟

وعليه،فالمستوى الصرفي مُؤسس للمستوى النحوي

2 * اللهُ غَفَّارٌ الذُّنُوبَ

تعمل صيغة المبالغة (غفّار على وزن فعّال) عمل فعلها إذ ترفع فاعلا وتنصب مفعولا به – في هذه الحالة –لذا يجب ربط الجانب الصرفي بالنحوي لضمان نجاح العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المتوخاة.

*** مدى اعتماد المقاربة النّصية في تدريس روافد النّص الأدبي:**

أ/ قواعد اللغة:

إن تبّني المقاربة النّصية في الدراسات الحديثة كان من أبرز الحلول المتوصل إليها لمعالجة مختلف المشاكل التعليمية والنقائص التربوية التي وقفت عليها المدرسة الجزائرية في وقت سابق،إذ أصبحت من أهم الأسس المعتمدة في البيداغوجيا، لأنّها:" رافد قويُ يمكّن المتعلّم من ممارسة كفاءاته عن طريق تفعيل مكتسباته،حيث أنّ النشاطات المقررة في تدريس اللّغة العربية تنطلق من النص،فالنّص يصبح المحور الرئيس الذي تدورفي فلكه هذه

النشاطات خدمة لملكة التعبير الكتابي والشفهي لدى المتعلم"[1]، أي جعل النّص مدار نشاطات اللّغة العربية ومحور الفعل التعلّمي، حيث يمّثل نقطة الانطلاق والوصولوهذا معناه أن ينطلق المتعلم من النّص للتحليل واستخلاص المعلومات والمعارف المسطرة ويقف عند قدرته على إنتاج نصوص أخرى،فالتّحكم في النّص الأدبي فهما وإنتاجا هو أساس الكفاءة النصّية(La competence textuelle وخدمة لملكتي التعبير الشفهي والكتابي أي القدرة على التواصل.

يعّد نشاط القواعد من أهم الأنشطة اللّغوية في مقرّرات التعليم الثانوي لما له من دور في تقويم الألسنة وصونها من اللحن والخطأ،فالملاحظ أن هذا النشاط – اليوم – أصبح رافدا لغويا متعلقا إمّا بنّص أدبي أو تواصلي وهذا ماتنّص عليه المقاربة، فكل من المنهاج والوثيقة المرافقة ودليل الأستاذ قد أشارت إلى ضرورة استخراج الأمثلة من النّص المبرمج في الوحدة نفسها والذي تم التطّرق إليه قبلها،وهذا ما سنحرص على توضيحه في بعض النماذج المختارة.

1- الوحدة التعلمية 1:

النص الأدبي:مدح النبي صلى الله عليه وسلم

موضوعالنحو:الإعراب اللفظي

إنّ الأمثلة المُعتمدة في قواعد اللغة هي التي طُلب من المتعلم استخراجها من النّص عن طريق أسئلة تحيله إلى الإجابة، ويتضح ذلك من خلال عبارة:(عُد إلى النص)

الأمثلة:

1- كيف تَرْقَى رُقيّك الأنبياءُ

2- ..... ولا تَسْتَخِفُّهُ السَّرَاءُ

3- .....فاسْتَقَلّتْ لِذِكْرِهِ العُظَمَاءُ

[1]- الفارابي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا،ص185.

4- لاَ تَقِسْ بالنبيّ في الفضل خَلْقاً.."[1]

إنّ هذه الأمثلة المستنبطة تناسبت والموضوع النحوي المسطر في البرنامج وهذا دليل على تحقّق مبدأ المقاربة النّصية حتى وإن لم تستطع هذه الأمثلة تغطية كل ما هو موجود في القاعدة بالتفصيل خاصة وأنّ المتعلم في هذه المرحلة تعرض إلى موضوعات طويلة نوعا ما فمن المستحيل تسجيل كل الأمثلة الخادمة للقاعدة فمثلا هنا نجد أنّ المعلم في الأمثلة السابقة:

1- تعرض إلى المرفوع من الأسماء والذي علامته **الضمة(الأنبياءُ)**

2- المرفوع من الأفعال وعلامته **الضّمة (تستخفُّه)**

3- المجرور من الأسماء أيضا وعلامة الكسرة **(لذكرِهِ)**

4- المجزوم من الأفعال وعلامته السكون **(لا تَقِسْ)**

فالهدف من المقاربة النّصية قد تحقق بنسبة كبيرة جدا لأنّ القصيدة حافلة بهذا الموضوع ولكن المقام لا يتسع لذلك

الوحدة التعليمية الرابعة:

النص الأدبي2: هنا وهناك للشاعر القروي

موضوع النحو: الجمل التي لها محل من الاعراب

الأمثلة المستخرجة من النّص هي:

1- والفقرُ(يُزهر في صحرائِه أملُ)خير من المال في جناته الفزعُ.

2- إن كرّموا العُجم ولو هم ظهورَهمومملّكوهم رقابًا (حقها النّطع)[2].

3- يرنو الإباء إليهم (دمعهُ برك)أنفاسه لهب،أحشاؤه قطع.

[1]- وزارة التربية الوطنية، اللغة وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين (آداب وفلسفة- لغات أجنبية)، ص09.

[2] وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها من التعليم الثانوي، ص77.

إنّ المتعلم في هذه الحصة يتّعرف على كل الجمل التي لها محل منا لإعراب إلاّ أنّ ما لاحظناه أنّ هذه الأمثلة المستنبطة من النص قليلة مقارنة بكل الجمل التي لها محل حيث حققت هذه الأمثلة جزءا من الدرس،إذ تعرّف على:

1- الجملة الواقعة خبرا

2- الجملة الواقعة نعتا

3- الجملة الواقعة حالا

أمّا بالنسبة لبقية الجمل التي لها محل من الإعراب ولا يوجد ماّ يدل عليها في النص مثل:(الجملة الواقعة مفعولا به،مضافا إليه،جوابا الشرط، الواقعة خبرا لناسخ " كان وأخواتها" "إن وأخواتها"،"أفعال الشروع")، ففي هذه الحالة سيضطر المعلّم إلى تحضير أمثلة أخرى إمّا الرجوع إلى النّص والتصرف فيه أو الإتيان بأمثلة أخرى لا علاقة لها بالنص،فهذا جانب إيجابي يقوم به المعلّم لأنّه اعتمد على نفسه في تحضير الأمثلة حرصا على منفعة متعلميه،كما هو في الوقت نفسه جانب سلبي يؤثرعلى تحقيق عملية الفهم لأنّه بتر الأمثلة عن سياق النّص الأدبي.

وعليه، فهدف المقاربة النّصية قي هذا الموضوع قد تحقق جزئيا لأنّه من الصعب إيجاد نص متكامل يضم جميع الأمثلة الخادمة للموضوع، حتى وإن وجد النص

فهل الزمن يكفي لاستخراج وتحليل كل هذه الأمثلة؟

وكما هومعروف أنّ الزمن الخاص بالقواعد متمثّل في ساعة واحدة أو أقل، وهذا الحجم الساعي لا يتناسب مع مثل هذه الموضوعات التي تستلزم التحليل والتطبيق وهذا مايستدعي مزيدا من الوقت

الوحدة التعليمية9:

النص الأدبي1: منزلة المثقفين في الأمة

القواعد:لو، لولا،لوما

المثال الوحيد المستنبط من النص هو:

1- **لو** دخلوا في عمل أفسدوه

أما لولا، لوما لا وجود لهما في النص،أين سيلجأ المعلم للاستعانة بأمثلة أخرى لتغطية النقائص الخاصة بعناصر بقية الموضوع

وعليه ،فإنّ هدف المقاربة النصية في هذا الموضوع (لو، لولا، لوما) تحقق بنسبة قليلة جدا.

- إنّ أهم ما توصلنا إليه:أنّ النص الأدبي مادام هومحور الفعل التعلمي، فلابّد من إعادة النظر في النصوص ومراجعتها بشكل يخدم المقاربة النصية إلى حدّ بعيد.
- مراعاة الحجم الساعي المخصّص لهذه الموضوعات التي تتمّيز بالعمق والتحليل.

على العموم، يمكننا القول أنّ المقاربة النصية حققت أهدافها في تدريس النحو للّسنة الثالثة ثانوي حتى وإن كانت بنسب متفاوتة وبمعدل مثال واحد فكل موضوعات القواعد المبرمجة خادمة لها.

- **مدى اعتماد المقرّر معايير اختيار المحتوى النّحوي:**

ممّا لا شك فيه أنّ موضوع القواعد النحوية من الموضوعات الهامّة في تعليم العربيّة،لأنّها وسيلة تهدف إلى صون اللسان من الخطأ واللحن فهي بذلك الميزان الذي يُعرف به صحيح الكلام من خاطئه، فهوآلية ووسيلة لفهم الأفكار وإدراك المعاني ومنه إتقان المهارات الأربعة (الاستماع،التحّدث،القراءة،الكتابة)، وهذا ما ترمي إليه الدراسات الحديثة،إلاّأنّ الواقع التعليمي للّغة العربية اليوم يعاني من مشاكل عدّة أهمهّا: تعليم القواعد.

إنّ المتعلم في هذه المرحلة – الثانوي- في حاجة إلى تنمية قدرته التفكيرية التحليلية لأنّه في أوّج نشاطه وهذا ماينبغي استثماره في مختلف المحتويات التعليمية التي تستدعي منه الاستخدامَ السليم للّغة في مختلف المواقف التواصلية ومن بين أهم هذه الأهداف التي ينبغي تحقيقها في هذه المرحلة لدى المتعلم هي:

1- تقويم اعوجاج اللّسان وتصحيح المعاني والمفاهيم من تدريب التلاميذ على استخدام الألفاظ والجمل والعبارات بشكل صحيح دون تكلّف أو جهد.

2- تدريب المتعلمين على تنظيم المعلومات اللّغوية،حتى يسهل استراجعها وتوظيفها عند الحاجة"[1]، وهذا مانفتقده في مقرراتنا التعليمية التي لاتُولي التوظيف والاستعمال العناية الفائقة.

والسؤال المطروح هنا: على أيّ أساس تم اختيار المضامين النّحوية الخاصةبهذه السنة؟

تعّد مسألة اختيار المحتوى النحوي من أهم الموضوعات في التعليمية لأنّ الاختيار:" أسلوب من أساليب البحث العلمي الذي يستهدف الوصف الموضوعي المنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة الاتصال"[2].

فهذه الخطوة تمثّل الأساس والأرضية التي تنطلق منها عملية وضع الموضوعات الأساسية للمتعلمّ في هذه المرحلة.

ومنه فالاختيار الجّيد لهذه المضامين مرهون بتحقيق الأهداف المتوخاة والوصول بالمتعلّم إلى امتلاك ناصية اللّغة ومنها تحصيل ملكته التواصلية،فمن الأمورالواجب مراعاتها في اختيار المحتوى النحوي:" معرفة خصائص المتعلّم وأبعاده النفسية واستراتيجيته في عملية التعلم،لأنّ الفهم الجيد لطبيعة التعلم يساعد لا محالة على الفهم الجيد .....،ويتمثل هذا الفهم في معرفة خصائص نموّه،وحاجاته اللّغوية ودوافعه وميوله،وغير ذلك من الحقائق التي تتطلب توظيف معطيات عملية في ضوءنظرياتعلوم اللسان،وعلوم التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع.. " ومن أهم هذه المعايير ذات الصلة الوثيقة بالمضمون النّحوي وهي: المعايير اللسانية

1/- معيار الشيوع:

[1]- فتحي ذياب سبيتان، أصول وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2010م، ص 10.

[2]- طعيمة رشدي، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، أم القرى، مكة المكرمة، دط، 1985م، ص37.

ويقصد به:" كثرة استعمال الكلمة ومدى تكرارها بين أفراد المجتمع "[1]،فالاستعمال الكثير والمتكرر للكلمة يجعلها منتشرة وشائعة بين أفراد المجتمع.

إذ أشار الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح إلى:" ضرورة استخدام وتوظيف الكلمات والتراكيب الأكثر استعمالا،وهو معيار مهمّ عند وضع أي محتوى لغوي في الكتب المدرسية الذي يجنب المتعلّم من الحشو اللغو الذي لا طائل منه وعليه ينبغي على القائمين بوضع المحتوى اللغوي اختيار الرصيد المناسب من الكلمات التي تساعد المتعلم على أفكاره ومبادئه."[2]فما يجب أن يُتفق عليه ضرورة إدراج المضامين الأكثر تداولا حتى يتحقق الربط بين معارفه المدرسية والحياتية،فالتراكيب الوظيفية هي التي تُمّكنه من تحصيل مختلف المهارات وتساعده على التعبير السليم بشكلية المنطوق والمكتوب فمن بين الموضوعات النحوية المقررة والتي مثلت هذا المعيار:(إذا،إذن)،(أي،إي،أيّ)،(معاني ما وإعرابها)،معاني (الأحرف المشبهة بالفعل)،فدرجة شيوع هذه المضامين كبيرة مقارنة ببقية المضامين الأخرى،حتى نسبة تواترها في النصوص كثيرة لأنّها حروف كثيرة الاستعمال وهو ما يلحظ من خلاله أنّ ثمة مراعاة لهذا المعيار ودمج لبعض العناصر الاجتماعية في المقرر التعليمي.

2/ معيار التوزيع:

إنّ معيار التوزيع:"يُكمّل معيار الشيوع، ويقصد به مدى استعمال العناصر اللّغوية في المجالات المختلف، فهناك وحدات أو عناصر لغوية لها انتشار واسع في كل المستويات اللغوية، بل في معظم مجالات الاستعمال اللغوي العامة والخاصة: مثل حروف العطف، حروف الجر، الجر بالإضافة، والأفعال الماضية والمضارعة وأدوات النصب والجزم...،

[1]– ريمون طحان، اللّغة العربية وتحدّيات العصر،، دار الكتان اللبناني، دط، د ت، ص75.

[2]– عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسّي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، الجزائر، 1974، ص30.

ومثل هذه العناصر أنفع في تعليم اللغّة، لأنّ المتعلمّ يستطيع توظيفها للتعبّير عن موضوعات شتّى.."[1]

فمعيار التوزيع امتداد لمعيار الشيوع، أي نسبة استعمال الكلمة في مجالات متعددة وهذا ما تمثّله (موضوعات الحروف)، إذ تعدّ الحروف الأكثر تداولا بين الناس وفي مختلف المجالات ولهذا أولوها العناية في قائمة اختيار المحتويات النحوية،كما أنّها تشكل موطن غموض والتباس لدى المتعلّم من خلال كثرة التساؤلات التي يطرحها: مالذي تعنيه في هذا السياق؟ ما إعرابها في هذه الحالة؟

3/. قابلية الاستذكار:

وهي تلك الموضوعات التي يسّهل على المتعلم تذّكرها واستدعاؤها وقت الحاجة كما تشكل له الموضوعات البعيدة عن الاستعمال صعوبة في تذّكرها مثل: الجمل التي لا محل لها من الإعراب، اسم الجمع، حيث لا يوجد تطبيق فعلي لها أي لا تجسيد لها في واقعه وهذا أنفع له لتحقيق الهدف المنشود، فوظيفية المضامين النّحوية متعلقة بقدرته على ربطها خارج أسوار المدرسة وهذا ما يجعله يحقق ملكة لغوية تساعده على تحصيل الملكة التواصلية من خلال توظيفها واستعمالها في مواقف مختلفة (أي الحرص على الجانب الّتداولي لها).

لذا ارتأينا أنّ هذه المعايير قد حقّقت إلى حدّ كبيرفي المقرر النحوي، ولكنّ يجب التنويه إلى ضرورة تنويع الموضوعات وإدراكها له حتى وإن كانت تخدمه في جانب واحد (الامتحان) فإن تعلّمها إجباري، كما يجب الحرص على ضرورة الممارسة الفعلية للقواعد النحوية قصد التثبيت والترسيخ.

*كما أثار انتباهنا من خلال استقرائنا للمقرر:الترتيب العشوائي للمضامين النحوية إذ ورد المنهج معتمدا على شكل معين من الترتيب.

[1]– صاري محمد، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعودرياض، السعودية، دط، 1430، ص37.

***الترتيب:**

هو عملية تنظيم المحتوى التعليمي وتسلسله ومنطقيته بغرض تحقيق الغايات والأهداف، ولا يتأتى للمحتويات تحقيق هذه الأهداف إلا إذا تم تقسيمها حسب الأهمية والزمن الذي يمكن تخصيصه له.

أ- الترتيب العمودي:

هذا الشكل من الترتيب ينظم محتوى المنهاج على طول وامتداد الزمن أي:" يسمح بتوزيع عناصر المنهاج وفق تصاعد تعاقبي ومستمر للمعارف"[1].

أي إذا تعرّف المتعلم على مفهوم معين مهم في تلك السنة وعُولج مرة أخرى في مستوى يليه مع مراعاة الاتساع والعمق في كل مستوى، فلا يعد هذا تكرارا مذموما وإنما هو ضرورة واجبة وهذا ما وجدناه في المقرر مثلا:

*في السنة الأولى ثانوي: يتعرّف المتعلم على الحال والتمييز.

*في السنة الثالثة ثانوي: يتعرّف على أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق.

وهذا الدرس الوحيد الذي عرف هذا النوع من الترتيب،أما بقيّة الموضوعات لم يراع فيها هذا الترتيب.

ب- الترتيب الأفقي:

إنّ الترتيب الأفقي: "يسمح بتوسيع مجال المعارف وربطها وإدماجها مع بعضها البعض"[2]،إذ أن هناك علاقات تتشكل بين مختلف الموضوعات في نفس المستوى التعليمي،حيث لاحظنا في بعض الموضوعات المقررة تحقّق نسبيا هذا الترتيب مثل:يتعرف على الإعراب اللفظي بعده الإعراب التقديري،الجمل التي لها محل من الاعراب،بعدها الجمل التي لا محل لها من الاعراب وأيضاأحكام التمييز والحال بعدها الفضلة وإعرابها باعتبار التمييز والحال فضلة.

---

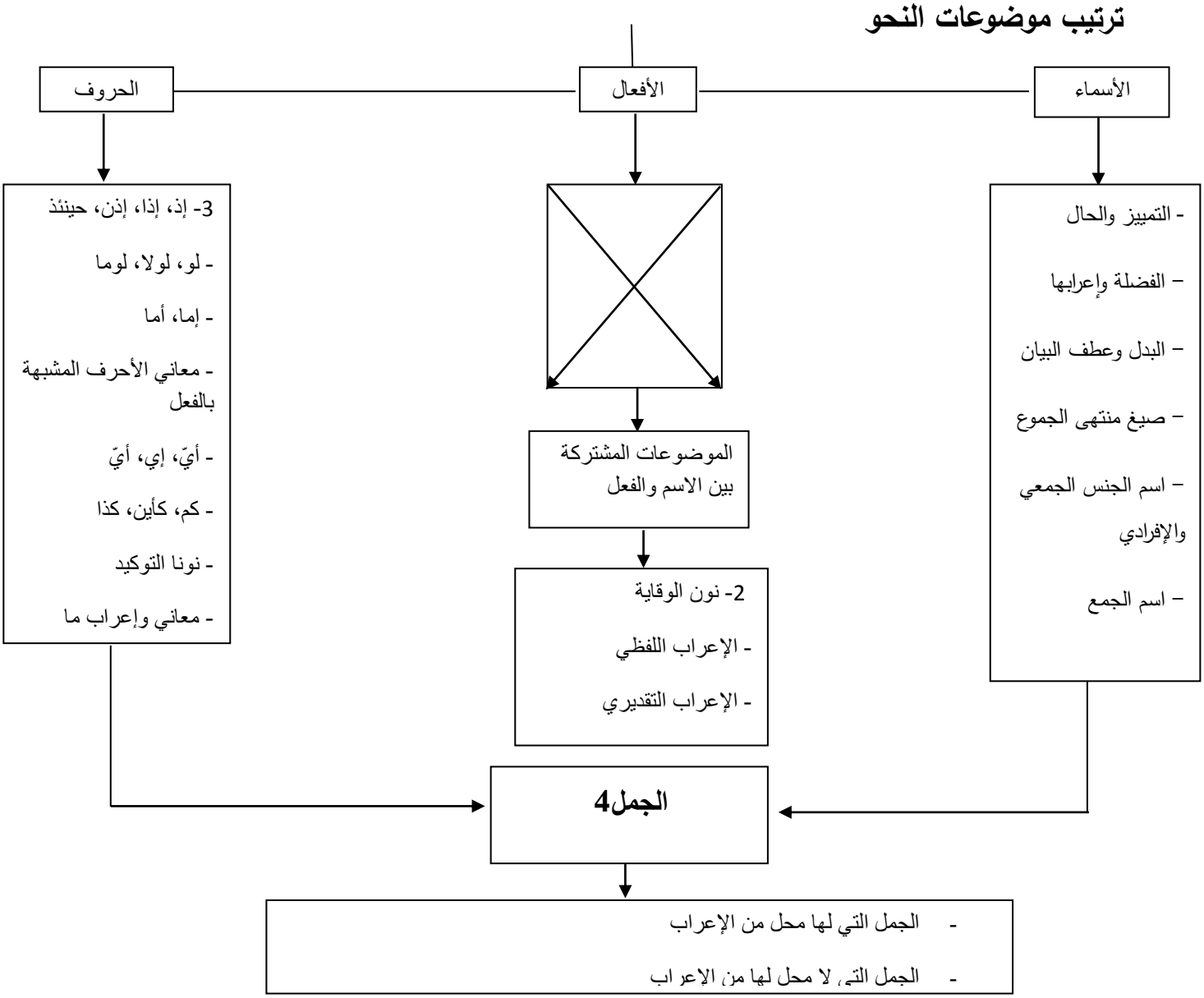
[1]- حثروبي محمد الصالح، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص30.

[2]- المرجع نفسه، ص نفسها.

كما لاحظنا في بداية المقرر: يتعّرف المتعلم على إعراب الجمل ،بعدها يتعرّف على إعراب الكلمات،فكان الأولى أن يتعرف على إعراب الكلمات ثم إعراب الجمل في الأخير.

لذلك اقترحنا بعض الأولويات في بحثنا هذا ولو بشكل يخدم واقع المتعلم فمثلا: تصنّف هذه الموضوعات بحسب أقسام الكلمة،أي يتعرف على إعراب الأسماء،ثم الأفعالفالحروف، ليتمكن في الأخير من إعراب الجمل،حيث مثّلت لذلك بالمخطط التالي:

ترتيب موضوعات النحو



- كما تجدر بنا الإشارة إلى الحجم الساعي المخصّص لقواعد اللغة والذي يتراوح بين 40 د إلى ساعة.

فالملاحظ عموما أنّ هذا الحجم لايتوافق مع موضوعات عديدة، فالكثير من الموضوعات المطروحة تحتاج إلى التحليل والتوسّع والعمق فكيف نحقّق الأهداف المسّطرة لذا وجب إعادة النظر في الحجم الساعي لهذا النشاط لأنّ:" عامل الوقت أساسي في إتقان المهارات التي تحدّدها الأهداف".[1]

ومن هنا يتبين أنّ المقرر الدراسي لابّد أن يّنفّذ ويحقق على جدول زمني معين وهذا الزمن لا يفي بالغرض الذي وُضع لأجله،لأنّ امتلاك ناصية اللّغة وإتقان مهاراتها تستدعي العديد من الحصص الزمنية لتعزيز التعلّمات من خلال إجراء تدريبات كثيرة للتحكّم في هذه الموارد.

رابعا: نشاط البلاغة:

إنّ البلاغة العربية فن ينّمي الذوق الجمالي ويربي الحس الوجداني للمتعلّم،فهي:" كل ما تبلغ به قلب السامع فتمكنه في نفسه كتمكنه في نفسك معصورة مقبولة ومعرض حسن"[2]،فهي اقتدار المتكّلم على إيصالالمعنى للسامع بحقه مع الإقناع والتأثير فيه من خلال استمالته بالقول الجميل،وهذا مايشير إلى أهمّية الدرس البلاغي في تحقيق الهدف الأسمى وهو التواصل والتبليغ بمختلف الصورالراقية من التعبّير ،وهذا ما يؤكده ليتش(leıtch) في قوله:" أنّ البلاغة تداولية في صميمها"[3]،ويظهر ذلك من خلال الاتّصال الموجود بين المتكلّم والسامع.

وهذا ما دفعنا إلى التساؤل عن مدى اهتمام منظومتنا التعلمية بالجانب البلاغي،فهل أَولَته الأهمية والمكانة بين فروع اللغة؟

كانت البلاغة مَلكَة يُعتنى بها في العصور الأولى تعمل على:" طبع الكلام بطابع الإحساس الجمالي الذي لا يغيب أثره عن الإنتاج الذي يُتوّخى منه صاحبه أن يكون إنتاجا

[1]– عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، ص63.

[2]– العسكري أبو هلال، الصناعتين، ص16.

[3]– فضل صلاح، بلاغة الخطاب، ص124.

فنيا،فلا يكون الكلام بليغا إلاّ إذا أخذ من الألوان البلاغية ما يحصل به مقاصده الفنيّة التعبيرية والنفسية والاجتماعية وما إلى ذلك"[1]، فهي تمثّل تراث الأمة الأدبي فعاشت البلاغة سابقا عصورا ذهبية بوّأتها المكانة اللائقة بها، لأنّ:" السابقين الأولين من علماء البلاغة كانوا يعنون في طريقهم تربية الذوق الأدبي والتذوق الفني فيعمدون إلى التحليل والنقد لإبراز مميزات الشاعر وخصائص وإظهار مواطن الجمال أو القبح في تفكيره من غير أن يتقيد في ذلك بقواعد وتعاريف"[2]،حيثُ تكتسب الكفاءة والذوق ضمن نصوص شعرية تخضع للشرح والتحليل لإبرازخصائص الشاعر وإظهار مواطن الجمال أو القبح لتنمية ملكته النقدية دون عناء منه في استذكار القاعدة والقدرة على التطبيق عليها، ولعلّ هذا ما جعلها تنحرف عن تحقيق الغاية المنشودة.

ومن أهم الأهداف المتوخاة في مرحلة الثانوي من تدريس البلاغة مايلي:

"– تربية ذوقهم الأدبي إذا درست مرتبطة بالأدب نفسه ولم تأخذ شكل القوالب والقواعد المصبوبة، والبحث في مقوّمات الجمال الفني والكشف عن أسراره ومصادر تأثيره النفسية".[3]

كما:" ترقى بحسّهم ووجدانهم بالوقوف على ما في الأساليب من روائع الكلام كما أنّها تمكنهم من تحصيل المتعة الفنية عند قراءتهم للآثار الأدبية البلاغية الرائعة،وتُمكّنهم أيضا من معرفة المستوى الفني للإنتاج الأدبي والحكم على الأدباء والمفاضلة بينهم.".[4]

وأيضا: " إدراك ما للبلاغة من وظيفة أساسية في تنويع أساليب التعبير، وبنائية الصورة وتطوير دلالة الألفاظ.

. توظيف المفاهيم والتقنيات والأساليب البلاغية في دراسة النص النقدية.

---

[1]– ينظر قطبي الطاهر، التوجيه النحوي للقراءات النحوية في سورة البقرة، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 1991م، ص2.

[2]– سمك محمد صالح، فن تدريس البلاغة العربية، ص675.

[3]– عبد الفتاح الجعلي، فصول في تدريس الأدب والبلاغة والنقد، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة، دط، 1986م، ص71.

[4]– أحمد محمود عبد القادر، طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، دط، 1979م، ص 290.

- توسل المسائل البلاغية للتعمق في فهم النّص الأدبي والتفاعل معه".[1]

وحتى نتبين واقع الدرس البلاغي في مقرراتنا التعليمية، كان لابّد لنا من عرض المحتوى البلاغي الخاص بهذه السنة.

عرض محتوى البلاغة للثالثة ثانوي:

علوم العربية	عدد الموضوعات	الموضوعات المختارة بالترتيب
المعاني	00	- التضمين
البيان	03	- بلاغة المجاز المرسل - بلاغة الكناية - بلاغة التشبيه والاستعارة
البديع	01	

فالصورة العامة للدرس البلاغي تُظهر تخفيفا كبيرا لدروسها في المقرّربشكل يعتريه النقص والإيجاز، إذ نجد موضوعا واحدا في علم البديع (التضمين)، وثلاثة موضوعات في علم البيان (بلاغة المجاز المرسل، بلاغة الكتابة، بلاغة التشبيه والاستعارة)، ولا وجود لعلم المعاني.

*نلاحظ مما سبق جنوحا كبيرا نحو علم البيان وكأنّ البلاغة بيان فقط.

*إنّ تركيز المقرر التعليمي على علم البيان وكأنّه هدف مخطط له غايته الامتحانات بينما علم المعاني وهو الأحق بالتعلّم فلا نصيب له من الموضوعات خاصة وأنّ هذه المرحلة هي المرحلة الأنسب لانتقال المتعلم من الثانوي إلى الجامعي (تخصص أدب عربي) فتعلمّ مثل هذه الأولويات تساعده في تكوين رصيده المعرفي وبنائه.

[1]- وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص09.

*ضِف إلى ذلك أنّ المعرفة تشترط تحقيق التراكمية والاستمرارية أي أنّك في كل مرحلة تضمن معارف أكثر تركيبا وتعقيدا من المراحل السابقة وهذا ما نلمحه في هذه الموضوعات، إذ تعدّ دروسا مكررة سبق وأن تعرّف عليها المتعلمّ في السنة الثانية حيث أصبح الهدف من إدراجها مرة ثانية هو تعزيز فقط لمكتسباته القبلية، كما يجب مراعاة العمق فتقديم المعرفة متكاملة يجعل التعلّم أيضا أبقى أثراوأجدى فائدة ومنفعة.

*كما أنّ التعديلات السنوية الحاصلة في إطار تخفيف البرنامج فبإمكاننا القول أنّ المحتوى البلاغي الخاص بهذه السنة أصبح شبه فارغ وناقص لايشبع حاجة المتعلّم على الرغم من وجود ظواهر بلاغية كثيرة لم يتعرّف عليها المتعلّم، فالبلاغة غنيّة بموضوعاتها (المعاني،البيان، البديع).

*دراستنا الميدانية كشفت لنا غياب الترتيب والتدرج في الموضوعات المختارة، فكان الأحرى أن يتعرّف المتعلّم أولا على المجاز بأنواعه ثم على الأقل إدراج موضوع في علم المعاني، بعده موضوع في علم البيان،ليتعرّف في الأخير على محسن بديعي ويكوّن في نهاية الوحدة على *الأقل * معرفة بثلاثة علوم تمثّل البلاغة.

وهذا ما تترجمه المعادلة التالية:

الإلمام التام بالبلاغة ← التعرّف على الأقسام والأضرب ← اكتشاف مواطن الجمال القدرة(الملكة) ← الإبداع (مشافهة وكتابة).

فاقترحنا في بحثنا هذا الترتيب الآتي:

1- بلاغة المجاز المرسل باعتبار البلاغة مجازا

2- بلاغة التشبيه والاستعارة

3- التضمين

4- بلاغة الكناية

*كما لاحظنا حظّها في بناء الأسئلة الذي يكاد ينعدم مقارنة بعلم النحو، إضافة إلى قلّة العلامات المخصّصة وهذا ما يُفقدها مكانتها بين العلوم وينفر المتعلّم من تعلّمها.

* أمّا فيما يخصّ تنوع الموضوعات " حاضر نسبيا"، ولكن هذا التنوع كمي لا جدوى منه إلا بوظيفّيته وفعاليّته وتحقيقه للأثر المرغوب فيه،فاختيار المحتوى وتنظيمه بالشكل المنطقي يبقى أمرا نسبيا نتيجة التعديلات المتعاقبة في المنهاج ويبقى أمر الوصول إلى الصورة الخادمة للمتعلّم من نواحي متعددة صعبة المنال نتيجة عدم تحقيق الأهداف المتوخاة للمادة التعليمية بصورة مضبوطة(أهي أهداف مهارية أو معرفية) وهو السبب الرئيس في قصور المتعلّمين على تحقيقها في مرحلة التعليم الثانوي، كما لا ننسى عامل الزمن أيضا المخصّص لهذا النشاط والذي يتراوح بين عشرين دقيقة وساعة (للمجاز المرسل وعلاقاته فقط) وهذا الحجم الساعي لا يفي بالغرض لأنها مهارات جمالية تتطّلب الوقت الكثير لذا لاّبد من إعادة النّظر فيه.

*الطريقة الاستقرائية التي يتّم الانتقال فيها من الجزء إلى الكل وهي طريقة قاصرة عن بلوغ الأهداف وهذا مادفعنا إلى اقتراح الطريقة التكاملية القائمة على التحليل والتركيبالذي يعتبر الهدف الأسمى للعملية التعلّمية المتمثل في: تحقيق البلاغة لوظيفتها المنوطة بها .

***البلاغة والمقاربة النصية:**

تعتبر البلاغة رافدا أساسيا من روافد النّص الأدبي إذ تمثّل روحه،لأنّ:" الأدب لصيق الجمال والتذوق من خلال النّصوص التي تعّد نطاقا حقيقيا للاتصال ووسيلة عملية تعزّز تعلّم اللغة بكل فنونها ولاسيّما ما يتعلّق بالفن البلاغي،لما له من تأثير في نسق منظومة القيم الجمالية،عبر السياق الذي يبرز الغرض الاتّصالي للنصوص الأدبية ويساعد المتلقي على كيفية تلقيه، وللسّياق أثرفي إكساب الكلمات دلالات مغايرة لدلالاتها المعجمية،إلى جانب أثره في تمكين السامع من تقبل الرسالة وله دور في توضيح الوحدات الكلامية، والتفريق فيها...".[1]

[1]– إبراهيم محمود خليل، في اللسانيات ونحو النص، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006، ص185.

فالنّص الأدبي هو منبت البلاغة الذي تتجلى فيه مختلف الدلالات المجازية والتعابير الجمالية، فالعلاقة بينهما علاقة وطيدة، ونظرا لهذه العلاقة التّفاعلية بين النص والبلاغة، وجب تطوير تعليمية البلاغة وفق المقاربة النّصية والوقوف على مدى اعتمادها في برنامج السنة الثالثة ثانوي،من خلال عرضناما يثبت ذلك:

الوحدة التعليمية 1:

النص الأدبي: في الزهد لابن نباتة المصري

الموضوع البلاغي: التضمين

قال ابن نباتة:

1- عِفْتُ الإقامَةَ في الدُنيا لَو انشرحت حَالِي، فكيف وَما حَظي سِوى النكدّ

2- وَمَا عَجِبْتُ لِدَهْرٍ ذُبتُ مِنْهُ أسًى لكن عَجِبتُ لضِد ذابَ مِن حَسَدِ

قال الطغرائي:

3- لَمْ أرتَضِ العيش والأيَامُ مُقبلةٌ ،فكيف أَرْضَى وقد ولَّت على عَجَلٍ

قال المتنبي:

4- مَاذا لَقيتُ من الدُنيا وأعْجبُهُ أنّي بما أَنا بَاكٍ منه مَحْسُودُ."[1]

نجد أنّ موضوع (التضمين) له علاقة بالنص الأدبي المقرّر،إذ يمكننا القول أنّ هدف المقاربة النصية قد حقّق،فالبلاغة وطيدة الصلة بالنّص الأدبي لا يمكن تعليمها بعيدة عن نصها الذي تحيا وتعيش في كنفه وبين أحضانه،حيث عمد المعلّم إلى إضافة بقية الأبيات لتوضيح الفكرة وبيان المرجعية الثقافية المشتركة بين الشعراء فالبيت الأول لابن نباتة مأخوذ من قول الطغرائي،أمّا البيت الثاني مأخوذ من قول المتنبي، فموضوع التضمين كما هو ملاحظ بُرمج في المقرّرلأنّه تناسب وعصر الانحطاط لمواكبته ذلك الظرف ولكن هذا الدرس

[1]–وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها، ص14.

الذي برمج لا وجود لوظيفته الخادمة لواقع المتعلمّ في مثل هذه المرحلة،بل يمكن تأخيرها للمراحل الأخرى اللاحقة.

الوحدة التعلمية9:

النص الأدبي: منزلة المثقفين في الأمة

الموضوع البلاغي: بلاغةالتشبيه + بلاغة الاستعارة

الأمثلة:

1-.... يُغذونها من علمهم وآرائهم

2-....الأخلاق أن تزيغ

2- ....اتفقت المشارب ".[1]

خدمت هذه الأمثلة المستنبطة جانبا واحد من هذا الدرس وهو الاستعارة المكنية وغياب لأمثلة التشبيه والنوع الثاني للاستعارة (التصريحية)، فمعظم النصوص المختارة لاتستجيب لدراسة مختلف الظواهر لأنّ درجة توافرها في النّص ضئيل جدا وقد تظهر في عبارة واحدة فقط قاصرة عن لفت انتباه المتعّلم وتمكينه من اكتشاف أغراضها وأنواعها وإنّما من أجل تحقيق مقاربة نصّية حثّ عليها في المنهاج.

وبالتالي، فإنّ المقاربة النصية قد تحقّقت نسبيا في هذا الموضوع وهذا ما يُلزم المعلّم العودة للنص والتّصرف فيهما يخدم التشبيه والاستعارة التصريحية ولعلّ هذا الأمر عدّه بعض الدارسين أمرا سلبيا لأنّ المعلّم:" لا يصل بالبلاغة إلى غايتها من تكوين الذوق الأدبي إلاّ إذا اتخذها وسيلة لبيان قيمة النصوص الأدبية، وحظها من الفن."[2]

فهذه الرؤية الجديدة للدرس البلاغي كونها وسيلة لا غاية في حدّ ذاتها.

إنّ تدريس البلاغة لا يتّم إلا من خلال النّص الأدبي لأنّ: "الأدب فنّ يمثّل الوجه المشرق لجمال التعبير وأنّ علم البلاغة يوضّح الأحكام والمعايير التي تحكم الأثر الأدبي

[1]-وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها،ص182.

[2]- وزارة التربية الوطنية ،منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي، ص23.

وتقدّم الأسس التي تبرز هذا الجمال وتلوّنه وتبعا لذلك فمن غير المعقول أن ينظر إلى تدريس البلاغة بمعزل عن النص الأدبي،وهذا هو المبرر العلمي الذي يجعل جدوى تقديم الدرس البلاغي تابعا لدرس النصوص الأدبية يقدم عرضا من خلال سياق تعبير النص دون تكلّف أو تصنّع، وبالتالي يكون درس البلاغة خير مساعد للمتعلّم على فهم الأدب وتذوق معانيه وإدراك بعض خصائصه والوقوف على أسرار جماله"[1].

ولهذا أصبحت المقاربة النصية تفرض نفسها في جميع الأنشطة،إذ لا يتّم عرض الدرس البلاغي منفردا ومنعزلا عن النّص الأدبي، ولكن ما جدوى استثمارها إذا لم تكن تلك المقاربة التي تحقّق تذوقا للجوانب الجمالية في النّص وتُدّربه على توظيفها والاستعانة بها في أداءاته الشفهية والكتابية.؟

*بعد رصدنا للواقع البلاغي في المقررات التعليمية، توصّلنا إلى أنّه يجب:

- اختيار نصوص ذات جودة تنّمي ملكة المتعلّم النقدية والفنية والجمالية من خلال ربطها الوطيد به.
- إبلاء الأهمية للزمن الممنوح لها إضافة إلى نصيبها من الأسئلة .
- إيلاء العناية بالتدريب والممارسة لمختلف الظواهر البلاغية في ثنايا نصوص أخرى مع القدرة على توظيفها واستثمارها في حصص التعبير الكتابي.
- ربط الدرس البلاغي ببقية العلوم الأخرى مثل: النحو والصرف.....

- **العلاقة بين البلاغة والنحو:**

إنّ النّحو هو العلم الضابط للكلام والموصل لمعناه،فإذا أردنا اكتشاف العلاقة بين النحو والبلاغة، فإنّ ذلك يظهر جلّيا في علاقة علم المعاني بالنحو باعتباره أحد علومها،حيث:" أنّ النحو يبدأ بالمفردات وينتهي إلى الجملة الواحدة،على حين يبدأ علم

[1]–وزارة التربية الوطنية ،منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي، ص23.

المعاني بالجملة الواحدة وقد يتخطاها إلى علاقاتها بالجمل الأخرى في السياق التي هي فيه".[1]

فالنحو يبدأ بالكلمة ليصل إلى الجملة بينما علم المعاني فالعكس يبدأ بالجملة ويتخطاها إلى علاقاتها بالجمل أخرى.،إذ:" حقا إن بعض المباحث قد تكون مشتركة بين العلمين،فإذا حدث هذا الاشتراك في بعض الحالات فإنّ علم المعاني يعدّ من هذه الحالات عالة على علم النحومثال ذلك:أنّ النحاة حددّوا الرتبة في الكلام،وجعلوها محفوظة وغير محفوظة،وقد ارتضى علماء المعاني هذا التقسيم،وتجنّبوا الكلام في الرتبة المحفوظةلأنّها ليست مظنة اختلاف الأساليب بسبب حفظها وثبات وضعها وعمدوا إلى الرتبة غير المحفوظة فمنحوها دراسة أسلوبية مهمّة تحت عنوان (التقديم والتأخير) ،ومعنى هذا أنّ التقديم والتأخير البلاغي وثيق الصلة بقرينة الرتبة في النحو".[2]

فعلاقة البلاغة بالنحوعلاقة وثيقة، حيث يعتبرالجرجاني من أكثر العلماء الذين اهتموا بالعلاقة القائمة بين النّحو والبلاغة، وهذا ما وضّحه في نظرية" النظم" حيث قال:" واعلم أنّ ليس النظم إلاّ أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو،وذلك أننا لا نعلم شيئا يبتغيه الناظم بنظمه،غير أن ينظر في وجوه كل باب وفروقه: فينظر في الخبر إلى الوجوه التي تراها في قولك: زيد منطلق،زيدٌ المنطلق،زيد هو المنطلق والمنطلق زيدٌ....."[3]،إذ نجد في العبارة الأولى الخبر نكرة وفي الثانية معرفة وفي الثالثة فُصل بينهما بضمير،وفي الرابعة تقدّم الخبر على المبتدأ حيث لكل عبارة معناها الخاص والمختلف عن بقية المعاني الأخرى،ففي هذا تذكير أنّ البلاغة تُبنى على أسس الصّحة النحوية،إذ لا يمكن التوقف عند

[1]– تمام حسان، الأصول دراسة ابستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب(النحو، فقه اللغة، البلاغة)، الفاروق الحديثة للطباعة والنشر، القاهرة،دط، 2004م، ص310.

[2]– المرجع نفسه، ص نفسها .

[3]– الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تح: ياسين الأيوبي، المكتبة العصرية، بيروت،،دط،2002، ص127.

هذه الاخيرة في عملية التواصل ولا باستطاعتنا أن تكتفي بذلك الطابع الفني والجمالي الذي يتناسب ومقتضى الحال وهذا ما يُظهر نوعالعلاقة بينهما إذ هي انسجام وتكاملا يمكن فصل أحدهما عن الآخر:" فالنحو بغير المعاني جفاف قاحل والمعاني بغير النحو أحلام طافية".[1].

ومن ثّم كان من الضروري الحرص على العلاقة الرابطة بين النحووالبلاغة لأنّهما ركيزتان أساسيتان لامتلاك ناصية اللّغة والقدرة على التصّرف فيها بما يتناسب ومختلف المواقف التواصلية،حيث يمثّل النحوالركيزة الأولى التي يضبط بها المتعلّم كلامه المتعلم،أمّا البلاغة فهي الأساس الثاني الذي يمكّنه من ممارسة وأداء هذه المعرفة بأساليب راقية بما تحتويه من علوم (معاني،بيان/ بديع) ومن ثمة يكتسب ملكة تواصليةأي أنّ:"النحو يرشدنا إلى بناء الكلمات اللّغوية وتصريفها وبيان علاقاتها معًا في الجمل والعبارات،ثم يعيننا كذلك في تكوين التّراكيب الصحيحة والفقر المترابطة الأجزاء،وبذلك تنتهي مهمّته مادام قد حقّق لنا صحّة العبارة في ذاتها وعلى الفّن البلاغي بعد ذلك أن يتصرّف في العبارة تصرّفا يجعلها سلسلة قوية التأثير بعيدة التنافر سهلة قريبة الفهم فقد تكون العبارة صحيحة التّكوين النّحوي،ولكنّها مع ذلك سقيمة التّراكيب صعبة الفهم لاترضي الذّوق ".[2]

وبهذا يظهر اتّحاد العلمين ولُحمتهما فلاسبيل للفصل بينهما في العملية الخطابية كون:" ...الكثير من الكتب العظيمة القيّمة التي تناول فيها علماؤنا القدامى العربيّة بالتّحليل والتّعليل ككتاب سيبويه وشروحه أو نظرية علم النّحو ككتاب الخصائص لابن جني وغيره هي كتب علمية محضة،ومن ثّم لايمكن استعمالها في تدريس العربيّة مباشرة لأنّ محتواها علم نظري،إلاّ أنّ هذا العلم لابّد له من جهة أخرى،إذ يعتمد عليه الباحث في صناعة تعليم

[1]- تمام حسان، الأصول، ص313

[2]- أحمد الشايب، الأسلوب، دراسة بلاغية تحليلة لأصول الأساليب، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط1، 2006، ص347

اللّغة كمرجع للوضع اللّغوي العربي وللكيفيات المخالفة التي سمعت عن فصحاء العرب في استعمالهم لهذا الوضع ".[1]

ومن هنا نستشّف، أنّ علم النحّو علم تجريدي نظري محض، ذو طابع جافّ وحتى نُلين ذلك الجانب كان لزاما أن نربطه بعلم يبثّ فيه الروح ويُحييه، لذا:"إذا اكتفينا في تعليم العربيّة بجانب السّلامة اللّغو،إذ يجعل الطالب قادرا على تطبيق القواعد النّحوية وحدها دون مراعاة ماتستلزمه عمليّة الخطاب، أي دون القواعد البلاغية كان تعليمنا هذا ناقصا،وتجاهلنا بذلك أنّ الملكة اللّغوية بكاملها وفي جملتها هي مهارة التّصرف في بُنى اللّغة أي القدرة على التّبليغ الفّعال بما تواضع عليه أهل اللّغة".[2]

خامسا:نشاط العروض:

العروض هو:" ميزان الشعر،به يُعرف صحيحه من مكسوره".[3]

فهو ذلك العلم الذي يُعرف به صحيح الأوزان من فاسدها وما يلحق بها من زحافات وعلل،كما أنّه رافد من روافد النّص الأدبي، تكمن أهميته في: "..تدريب المتلقّي على تفهّم أوزان الشعر العربي، والإلمام بتلك الأوزان إلماما عاما،وصولا لاكتساب قدرة تمييز الشعر الموزون من غيره"[4].

فهو من أبرزمرتكزات المَلَكَة اللّغوية لأنّه:" علم يبحث في الأوزان التي استخدمها العرب لشعرهم سليقة أو دراية وفي التغييرات التي تتعرض لتلك الأوزان وفي الاصول التي يعتمد عليها هذا الشعر فترسخ سمته العامة وتشد أوصاله وتتثبت أوائله وأواخره."[5]

---

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص 182

[2]–المرجع نفسه، ص 184

[3]– التبريزي الخطيب، الكافي في العروض والقوافي، المكتبة العصرية، لبنان، دط، 2011، ص13.

[4]– علي عبد الرضا، موسيقى الشعر العربي قديمه وحديثه، دار الشوق، الأردن، ط1، 2008، ص09.

[5]– وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي، ص28.

كما يمثّل أحد أهم علوم اللّغة العربية شأنه شأن بقية فروعها له أصوله وقواعده، غيرأنّه اليوم فقدَ مكانته بين علوم العربية حتى أصبح تعلّمه يماثل تعلم لغة أجنبية، وهذا رأي مصطفى حركات الذي قال:"والوزن بالنسبة لمن لا يملك الأذن الموسيقية هومثل اللّغة الأجنبية، والعروض لمن يدرسه لأول مرة هو فعلا لغة أجنبية لها أبجديتها الخاصة ومفرداتها وصرفها ونحوها."[1]،حيث تكمن غايته في تدريب الأذن على الإيقاع وانتظامهفهي تنّمي إحساس المتعلم الموسيقي الذي يُعينه على اكتشاف مواطن الخلل في أوزان الشعر العربي.

العروض أحد أعمدة النّص الأدبي فهو: " يمس أجمل فنون الأدب العربي وهو فنّ الّشعر إلا أنّ تدريسه بطريقة عقيمة بفصله عن النّص الأدبي وبإرهاق المتعلمين بسيل من المصطلحات الغريبة والبحور الشعرية،بدا للمتعلمين وكأنه طلاسم أوألغاز والنهوض بتدريس هذا العلم بفعالية لا يتّم إلاّ من خلال اعتماد النص الأدبي أساسا لتدريس العروض وذلك بشكل متلاحم متواصل في سياق الدراسة الكلية للنص الأدبي المقرّر،بقدر توافره على المبتغى، ومن أساليب نجاح المدرس في تنشيط حصة العروض أن يكثر من إنشاء أبيات النص الشعرية ملحنة تلحينا موسيقيا... حتى تُرسخ نغماته وإيقاعه في أذهان المتعلمين وفي آذانهم وعلى ألسنتهم فتتولد لديهم ملكة الحس الموسيقى(أو القدرة على التذوق الموسيقي) وتتطبع على صفحات أحاسيسهم ومشاعرهم".[2]

وللإجابة عن مدى اعتماد المقاربة النصية في نشاط العروض،بات من الضروري إجراء دراسة مسحية لكل ما تعلّق بالعروض.

*وُزعت مادة العروض موضوعاتها الثمانية على بعض الوحدات، حيث ضمّت الوحدة (5) **الخامسة** موضوعين هما: الرجز/ المتقارب في الشعر الحر، والوحدة (6) السادسة: الرمل /

[1]– حركات مصطفى، تدريس العروض، مجلة العربية، العدد 13، 2011م، ص11.

[2]– وزارة التربية، منهاج السنة الأول من التعليم الثانوي، ص28.

الكامل في الشعر، الوحدة(7) السابعة: المتدارك/ الوافر والهزج في الشعر الحرالوحدة(8) الثامنة: –الأسباب والأوتاد في الشعر الحر وأيضا: الزحافات والعلل في الشعر الحر

*أهم ما لمحناه في طريقة تعليم العروض أنّ انطلاقته تكون من النص الأدبي، فهو محور الفعل التعلمي لكل من (النحو، الصرف، البلاغة، العروض) وفي ذلك خدمة لمبدأ التكامل بين جميع أنشطة العربية.

والنموذج الآتي يبين ذلك:

الوحدة 5: النص الأدبي: منشورات فدائية– نزار قباني

موضوع العروض: الرجز في الشعر الحر

الأمثلة:

1– لَنْ تَجْعَلُوا مِنْ شَعْبِنَا

2– شعْب هُنُودٍحُمُرْ

الكتابة العروضية:

لَنْتَجْعَلُو مِنْشَعْبِنَا[1]

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

مستفعلن مستفعلن

شعْب هُنُودِنْ حُمْرْ

00/ 0/ 0// /0/

مفتعلن مستفعلن (قطع وتدها)

الرجز: مستفعلن

الوحدة7:

النّص الأدبي: أغنيات للألم لنازك الملائكة

[1]– وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها، ص94.

موضوع العروض: المتدارك في الشعر الحر

الأمثلة:

1- كيف ننسى الألم

كيف ننساه؟

من يضيء لنا

ليل ذكراه؟[1]

الكتابة العروضية:

كَيْفَ نَنْسَ لْأَلَمْكَيْفَنَنسَاهُومَنْ يًضِيءُ لَنَالَيْلَذِكْرَاهُوْ

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

فاعلـتن فاعلن فعلن فاعلن فعلن فاعلن فعلن

المتدارك: فاعلن

والأمر كذلك بالنسبة لبقية البحور الأخرى فقد تّبينت أن المقاربة النصية مقاربة خدمت كل موضوعات العروض حيث بُنيت كل المحتويات على النّص الشعري لأنّه منبتها وأصلها.

إنّ تعليم العروض اليوم أصبح من الأمور التي يصعب تعلمّها خاصة في ظل هذه التّطورات التي نشهدها في العصر الحديث وتعديل المناهج بين الفترة والأخرى، إضافة إلى ضعف تحصيل المتعلّم.

*كما أنّ تقديم مادة العروض بطريقة جافة جعل منها مادة رياضية متعلّقة بمختلف الرموز،إذ تحول الدرس الفنّي الموسيقي إلى مجرد درس إحصائي يقوم على الحركات والسَكَنات وهذا ما أفقد الدرس العروضي متعته وجماله،لأنّه لم يصبح تلك الوسيلة المؤدية إلى التذوق الأدبي للشعر،ولعلّ أبرز هذه المشكلات المتعلقة بهذه النقطة والتي تعمل على

[1]- وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها ، ص 142.

اكتساب المتعلّم لمختلف المهارات وهو:قصر الحصة الزمنية والمقدرة ب (40) أربعين دقيقة وهذا ما لا يمكّنه من التدريب والممارسة الفعلية لهذه البحور. فكان الأحرى زيادة بعض الحصص في هذه المرحلة مع الاكتفاء ببحر واحد في كل وحدة لتعميق الفهم وحسن توظيف موارده والتحكم فيها بشكل متناسب

*محاولة استثماره في بعض النشاطات اللاصفّية. مثل:(المطالعة الموجهة)

*إشراك الموضوعات العروضية في مختلف الامتحانات (شفوية/كتابية) مع منح نقطة لا تقل عن بقية الأنشطة الأخرى (النحو / البلاغة).

سادسا:نشاط المطالعة الموجهة:

تعتبر المطالعة بابا من أبواب الولوج إلى الحضارة الإنسانية والتّقدم ولا يتأتى ذلك إلا عن طريق القراءة فهي وسيلة تعمل على النهوض بالأمم إلى مصاف الدول المتقدمة لذا أضحى الاهتمام بها أمرا ضروريا في المناهج الحديثة لأنّها تكسب المتعلم مهارات مختلفة(القراءة،التحدث،الكتابة...) كما تساعده على الأداء اللغوي الصحيح لتحقيق التواصل.

أصبح نشاط المطالعة من الأنشطة التعليمية في اللّغة العربية التي تعمل على توجيه المتعلم إلى استخدام اللّغة استخداما صحيحا(شفهيا / كتابيا) لكونها مرتكزا أساسيا لاكتساب اللّغة.

إنّ المطالعة هي:" نوع من التمرين الذهني المعقد والمتكامل الذي يقوي قدرة الإنسان على الاستيعاب،وينعش ذاكرته ويوسع آفاق تفكيره"[1]،والمقصود بذلك أنّ المطالعة عملية مركبّة تسعى إلى تقوية قدرات المتعلم على الفهم الجيد،فهي تجدد أفكارهوتنمّي رصيده،إذ تعتبر:" المخزون اللّغوي والثقافي الذي يستمد منه المتعلّم مختلف أفكاره حيث تساعد في تدريب التلاميذ على ضبط لغتهم بقواعدها المختلفة حديثا وقراءة وكتابة بشكل يتلاءم مع درج مستواهم العقلي واللغوي في علم التعلمّ التصاعدي،كما أنّها تمرين للألسنة والأقلام

[1]– أنطوان الصياح، تلاميذنا والمطالعة، موقف تلاميذ الصف المتوسط،، مجلة دراسات عربية، بيروت، لبنان، دط، ع05، 1998م، ص272.

واستخدام القوالب اللغّوية وأنماطها،ممّا يفيد المتعلم في القراءة والكتابة بشكل سليم،كما تجعله يفهم ويدرك ما يسمع في ظلّ معرفته بقواعد نحو اللغة".[1]

تمثّل المطالعة الوعاء الذي يعود إليه المتعلم وينهل منه مختلف المعارف والأفكار،حيث تمكنّه من ضبط لغته استنادا لقواعدها بشكل يتناسب ومستواهم العقلي كما أنّها تدريب للألسنة والأقلام على استعمال هذه القواعد استعمالا صحيحا.

*إنّ المطالعة الموجهة يُنظر إليها:"...من منظور المقاربة بالكفاءات على أساس أنهّا تزود المتعلم بالأفكار النيّرة والتجارب الخصبة المفيدة والقيم الإنسانية الرفيعة وتوسع خياله وتثري قاموسه بمختلف أساليب التعبير،وبذلك تسهم المطالعة الموجهة في إرساء كفاءة المتعلم اللغوية والأدبية والثقافية."[2]، وعليه فإنّ المطالعة الموجهة تعدّ أحد دعائم الملكة اللغوية وأحد أهم مكوناتها.

***أهداف المطالعة الموجهة في مرحلة الثانوية:**

وتتمثّل في:

"1- تنمية قدرة التلاميذ على فهم المقروء فهما صحيحا واسعا

2- القدرة على التمييز بين الأفكار الثانوية في الأثر المقروء

3- تكوين أحكام نقدية عن الأثر المقروء،وانتفاعه به في الحياة العلمية

4- تعويد التلاميذ عللى البحث والاكتشاف، وإغناء الموضوع بسندات تساعدعلى الفهم والافهام.

5- الفهم بعمق واستخلاص الأفكار المباشرة وغير المباشرة من الأثر المقروء

6- تعويد المتعلم على التمييز في المعنى بين الكلمات المتشابهة رسما والمختلفة في الحركات

[1]- عيساني عبد المجيد، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2011م، ص119.

[2]- وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط، ، الجزائر،دط، 2006م، ص07.

7- إذكاء روح الاعتماد على النفس لدى المتعلمين في التعامل مع الأثر المقروء،من حيث شرح كلماته ومفرداته المستعصية والتعمق في مشكلاته اللغوية والفكرية والمعرفية

8- تنمية قدرة الطالب على المطالعة الذاتية،بما يعمقاستيعابه للفن الأدبي الذي يطالعه."[1]

فمجمل هذه الأهداف هو نتاج تصّور يرمي إلى جعل المطالعة غذاءلعقل المتعلمّ وسلاحا يمكّنه من التعايش مع عوالم مختلفة،وهذا ما يجب أن يكون لكن ما هو كائن واقع مغاير تماما.

إنّ عدد نصوص المطالعة الموجهة قد بلغ اثناعشرنصا في الكتاب المدرسي موزّعة على اثنتي عشرة وحدة تعليمية أي ما يعادل نصّا في كل وحدة.

فالمتّمعن في نشاط المطالعة الموجهة في المرحلة الثانوية للسنة الثالثة يقف على نقاط شتّى منها ما يخدم أهدافها ومنها ما يكون سببا في إخفاقها، فمن أهم الإيجابيات التي لمحناها:

1- المحتويات:

*كل محتويات نصوص المطالعة الموجهة نثرية تتميز ببساطة الأسلوب وسهولة الألفاظ.

* نصوص ثرية بالمعارف والمعطيات العلمية .

*تنوع الحقول المعرفية منها:

العلمية المعاصرة: مثل* المجتمع المعلوماتي وتداعيات العولمة*

ثقافية نقدية* إشكالية التعبير في الأدب الجزائري*

تاريخية واجتماعية مثل* رصيف الأزهار لا يجيب*

فكرية أخلاقية * ثقافة أخرى*

*علاقة نصوص المطالعة الموجهة بالنصوص الأدبية والتواصليةعلاقة وثيقة، إذ لاحظنا أنّ كل هذه النصوص ليست مبتورة عن سياق النّصوص الأخرى وإنّما تتناول موضوعا أو قضية تابعة لهما.

[1]- وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي، ص 15.

وهذا ما يؤكد وحدة أنشطة اللّغة العربيّة وترابط نسيجها،فالعلاقة بينهم علاقة تكامل ،حيث تمثّل نصوص المطالعة الموجهة جزءا من سابقيها وفي هذا تحقيق للمقاربة النصّية إذ وجدنا مثلا:

النص 1: * مثقفونا والبيئة* لغازي الذيبة

نص علمي يتحدث عن الكوارث حيث تناسب والنثر العلمي المقرّرفي نفس الوحدة.

النص 2:* إشكالية التعبير في الأدب الجزائري* لسعاد محمد خضر

تناول هذا النص إشكالية الأدب الجزائري المكتوب باللغة الفرنسية، فبمضمون هذا النص له علاقة بالشعر السياسي، وهذا ما يتم التطرق إليه في الوحدة 6 والموسومة ب:

الثورة الجزائرية في الشعر العربي.

*وكذلك الحال بالنسبة لبقية الموضوعات الأخرى فقد تناسبت والوحدات المقررة.

*وعلى إثر ذلك فإن النصوص المطالعة الموجهة نصوص غايتها إثراء الرصيد المعرفي وإكساب المهارات باعتبارها أهم رافد لتعلم اللّغة العربية.

*أما بالنسبة لأبرز العقبات والثغرات التي لاحظناها هي:

1- الطريقة النمطية المتّبعة في تدريس هذا النشاط

قبل الحصة: حيث يقوم المعلم بتحضير الأسئلة وطبعها وتسليمها للمتعلم سابقا بعد مطالبته بقراءة النص وفهمه

أثناء الحصة: - مراقبة المعلم لأعمال المتعلمين مع تثمينها

- مناقشة الأسئلة والاجابة عنها في وقت وجيز لا يتعدى ثلاثين دقيقة

وما أثار انتباهنا هنا: أنّ معظم الإجابات منقولة من الأنترنت مباشرة، وهذا ما يؤكد عدم اطلاع المتعلّم نهائيا على النص ونفوره من هذا النشاط.

2- الوقت غير الكافي لنشاط المطالعة الموجهة.

3- عدم اهتمام المعلّم بهذا النشاط خاصة - الأقسام النهائية- وانشغاله بإنهاء البرنامج باعتباره نشاطا غير صفّي.

4- نوعية الموضوعات البعيدة عن واقع المتعلم وميولاته واهتماماته.

5- إهمال المتعلم هذا النشاط وعدم إدراكه لقيمته ودوره في التعلمّ إضافة لكونه نشاطا لايُمتحن فيه.

وعليه، فواقع تدريس هذا النشاط واقع مرير تواجهه الكثيرمن الصعوبات منها ما يعود على المعلم في حدّ ذاته، ومنها ما يرجع إلى المتعلم ومنها مايعود إلى طريقة التدريس.

ولكن على الرغم من ذلك إلا أنهّ يمكن سدّ هذه الثغرات من خلال:

1- اختيارالمعلم الطريقة التي يراها أنسب لمتعلميه وذلك عن طريق قراءة النص في القسم بشكل يختلف عن بقية النصوص الأخرى مع تكليف المتعلمين بالإجابة عن الأسئلة أثناء الحصة والقدرة على استثمار هذا النشاط في دراسة روافد أخرى، فمثلا: " يستطيع المدرس أن يتخّذ من الموضوع المقروء أمثلة لدراسة قاعدة نحوية أو التطبيق عليها كما يمكن الاعتماد على الموضوعات الأدبية المفروضة في تدريس بعض الألوان البلاغية وهكذا يستطيع المدرس أن يبعث الحياة في دروس القراءة ويربطها بغيرها من الفروع الأخرى."[1]

2- محاولة إعادة النظر في الوقت المخصص لهذا النشاط حتى يتمكّن المعلم من إنجاز كل التعلّمات المتعلقة به ،إضافة إلى تثبيت وترسيخ بعض الكفاءات.

3- أن يُراعى في اختيار النصوص: تلك التي تمثل واقعه المعيش وتصور حياته وعصره وهذا ما يحقق المتعة والتفاعل بينه وبين النص كما يجب: " أن يقدم للطالب من الكتب ما يتناسب مع ميوله، فبعض الطلاب يتصفون بالميول الادبية وبعضهم بالميول الفنية وبعضهم الآخر يتصفون بالميول العلمية، وينبغي للمكتبة لكي تحقق أهدافها أن تحتوي على كل الاتجاهات التي تتوافر عند الطلاب في مراحل نموهم."[2]

4- اختيار نصوص قصيرة وظيفية تتناسب وقدرات المتعلمين.

5- تحسيس المتعلمين بأهمية ودور المطالعة في حياة المتعلم

---

[1]- إبراهيم عبد العليم، الموجّه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص134.

[2]- جودت الركابي، طرق التدريس اللغة العربية، دار الوعي للنشر والتوزيع، رويبة، الجزائر، ط13، 2012م، ص 240.

6- استثمار هذا النشاط في تدريب المتعلمين على التعبير الشفهي من خلال عرض أفكارهم بلّغة سليمة، ففي هذا قضاء على الخجل وإبداء للرأي.

7- الاستعانة ببعض الوسائل الحديثة في عرض مضمون النص وعدم التقيّد دائما بالكتاب المدرسي (جهاز عرض البيانات/ صور/فيديوهات).

نظرا للأهمية الكبيرة للمطالعة الموجهة ودورها في إكساب المتعلمين كفايات لغوية/ تواصلية إلا أنّنا لمسنا تقصيرا في هذا النشاط وعجزا عن تحقيق الأهداف المنشودةفيجب إيلاء العناية بالمطالعة الموجهة في مقرراتنا من خلال تجديد نظرتنا إليها التي لا تتوقف عن حدود فهم المعاني والدلالات وإنّما إلى الانتقال بها إلى القراءة النقدية لكونها وسيلة غايتها إثراء الرصيد اللّغوي وإكسابهم مختلف المهارات مع القدرة على توظيف اللغّة توظيفا صحيحا في مختلف المواقف التواصلية (شفهيا وكتابيا).

سابعا: التعبير الكتابي:

يشكّل التعبير الكتابي النشاط الجوهري في تعليمية اللّغة العربيّة، فهوالمجال الوظيفي الذي تُدمج فيه مختلف المكتسبات القبلية والمساحة التي تتبّدى فيها المهارات اللّغوية حتى تتّم عملية التواصل بشكلها المناسب، إذ يتضّمن: "الحصيلة النهائية لتعليم اللّغة العربية أي أنّه الهدف النهائي الشامل لتعليم اللغة، فكل فروع اللّغة وفنونها تصّب في التعبير."[1]

وهذا يعني:" أن ينقل المتعلم أفكاره و معارفه وأحاسيسه إلى الآخرين كتابة مستخدما مهارات لغوية أخرى كقواعد الكتابة (إملاء/ خطا) وقواعد اللغة (نحواً وصرفاً) وعلامات الترقيم المختلفة."[2]

[1]- مدكور علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية- النظرية والتطبيق-، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2009م، ص266.

[2]- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دارالياز وري، عمان، الأردن، دط، 2006م، ص141.

ومنه فالتعبير الكتابي هو نشاط لغوي تتداخل وتتشابك فيه الكثير من المهارات وفق نسق متكامل لتحقيق مهارة التعبير الكتابي فهذا الأخيرمرتبط بمدى اقتدار المتعلم وتمكنه ونمو كفاءته في بقية الأنشطة الأخرى من (نحو/صرف/بلاغة/معجم/....)،فما يُتوخى من تعلم اللّغة أولا جعل المتعلم قادرا على الإنتاج السليم (مشافهة وكتابة) من خلال قدرته على توظيف موارده والتحكّم فيها بلغة يُراعى فيها النظم اللّغوية.

أوهو:"عملية فكرية وأدائية، وهو القالب الذي يصّب فيه الإنسان أفكاره بلغة سليمة وتصوير جميل، وهو الغاية من تعليم اللّغة... وهي من دلائل ثقافة المتعلم وقدرته على الإفصاح عن أفكاره بعبارة سليمة بليغة، ولذلك كان التعبير من أهم ما يجب أن يهتم به أستاذ اللّغة".[1]، فهذا النشاط يستند إلى عدّة عمليات ذهنية يقوم بها المتعلم من خلال استرجاع معارفه ومعلوماته ثم انتقائهابما يتناسب والموضوع.ثم يعيد تركيب هذه الأفكار وترتيبها وفق قالب لغوي يمكنّه من الاستعمال الصحيح للّغة، إذ يعتبر:" نشاط إدماج هام للمعارف اللغوية المختلفة ومؤشر دال على مدى قدرة المتعلم على تحويل هذه المعارف وتوظيفها في وضعيات جديدة" .[2]

وهذا ما تسعى إلى تحقيقه بيداغوجيا الإدماج وذلك بتوظيف المعارف وتحويلها من رصيد معرفي ذهني إلى أداء وفعل إجرائي،وهوما يمثّل منطلق المقاربة بالكفاءات التي تحاول تخليص المتعلم من التخزين والحفظ والدفع به إلى استثمار محتوياته في جوانب عملية حياتية لجعل المعارف وسيلة لا غاية.

وبما أنّ التعبير الكتابي هو حوصلة تلتقي فيها جميع الأنشطة والروافد فإنّ مكانته متميّزة بين فروع اللغة لا محال، حيث تتجلى أهميته في كونه:

"1- يمكّن المتعلمين من التعبير عن أفكارهم بعبارات سليمة خالية من الأخطاء.

[1]- الركابي جودت، طرق تدريس اللغة العربية، ص116.

[2]- الفتلاوي سهيلة محسن كاظم، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص15.

2- يدرب المتعلمين على التفكير المنظم،الترابط المنطقي في عرض الافكار وتنسيقها وترتيبها.

3- يمكّن المتعلمين من اختيار الألفاظ الدقيقة في التعبير عن المعنى المعين.

4- يمكّن الأستاذ من الوقوف على مواطن الضعف عند المتعلمين سواءعلى مستوى التفكير، أم على مستوى التعبير.

5- يكشف عن المواهب الأدبية، ليصبح أصحابها محل احترام المجتمع.

6- يعدّ وسيلة اتصال الفرد بالآخرين، وأداة فعالة لتقوية الروابط الاجتماعية والفكرية بين الأفراد والجماعات.

7- يُسهم التعبير في حفظ التراث الإنساني ويعد عاملا من عوامل ربط حاضر الإنسان بماضيه.

8- ينّمي الذوق الأدبي والإحساس الفني.

9- يعوّد المتعلم على التمكن من التعبير عن موضوعات تعترض سبيل حياته اليومية مثل: كتابة الرسائل والبرقيات وتعبئة النماذج الرسمية والاستبيانات....."[1]

فهو وسيلة تشجع المتعلم على الإبداع بعد امتلاكه الكفاءة اللغوية والقدرة الّتواصلية.

يظهر دور التعبير الكتابي من خلال انتقال المتعلم من استهلاكه للمعارف إلى مجال استعمالها بفعالية عن طريق وضعه في وضعيات ذات دلالة تُلزمه تسخير وتجنيد موارده من أجل حلّها وهذا ما يمكّنه من اكتشاف فائدة عملية تعلمية مارسها.

أنواع التعبير الكتابي:

أ- **التعبير الوظيفي:** فهو ذلك التعبير الذي:" يؤدي وظيفة للإنسان في مواقف حياته، وفيه تكون الألفاظ دالة على المعنى من غير إيماءأو تلوين،وهو الذي تقتضيه ضروريات الحياة المختلفة ويستدعيه التعامل مع الناس مثل: كتابة الرسائل،ومحاضر الجلسات، والمذكرات

[1]- الخولي أحمد عبد الكريم، التعبير الكتابي وأساليب تدريسه، دار الفلاح، عمان، دط، 208م، ص18.

والتعليمات والإرشادات وغيرها"[1]،فهو التعبير العملي النفعي المساعد للمتعلم داخل المدرسة أو خارجها،لأنّ المتعلم في حياته يحتاج إلى مواقف اتصّال متعددة مثل: الاستمارات،الطلبات الإدارية....،التعزية،الرسائل،تقارير....

ب- **التعبير الإبداعي:** وهو تعبير:" يهدف إلى ترجمة الأفكار، والمشاعر الداخلية والأحاسيس ونقلها للآخرين بأسلوب أدبي رفيع بغية التأثير في نفوسهم تأثيرا بالكاد يقترب من أفعال أصحاب هذه الأعمال ومن ثمة فهو تعبير ذاتي إبداعي،وهو يمثل أرقى أنواع التعبير لكونه يؤثر في النفوس،وتتجسد فيه إمكانيات المتعلم الخاصة وقدراته في ابتكار الجديد،الإبانة عمّا في النفس بصراحة وبمشاعر صادقة وأسلوب جميل وجذاب."[2]،إذ يتسّم هذا النوع بالذوق الأدبي الراقي المتميز بسعة الخيال وبلاغة التصوير .

خطوات تدريس التعبير الكتابي:

إنّ التعبير الكتابي نشاط ينبغي أن يسيّر وفق الخطوات التالية:

1- **التمهيد:** وهي الانطلاقة التي يبدأ منها المعلم درسه ويكون من خلال إثارة سؤال أو وضعية مشكلة تشوقه وتدفعه إلى التساؤل والحيرة، ليتعرّف المتعلم بعدها على عنوان الدرس ويسجله المعلم على السبورة.

2- **العرض:** ويتناول الأفكار الرئيسة المتعلقة بالموضوع ليفصل فيها عن طريق المناقشة والتوصل الجزئي في كل جانب إلى الخلاصة مع تدوين أهمها، إضافة إلى دور المعلم المتمثل في توجيه متعلميه إلى التفكير الصحيح الموصل إلى الهدف.

3- **الخاتمة:** إذ:" يطلب المعلم في هذه الخطوة من التلاميذ أن يكتبوا حول الموضوع الذي نوقش، وأصبحت عناصره واضحة لديهم وتكون كتابة الموضوع فيما تبقى من

[1]- الدليمي طه حسين، الوائلي سعاد عبد الكريم، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص267.

[2]- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة متوسط، جويلية، 2004م، ص26

الوقت."[1]،حيث تعد هذه المرحلة الجانب التطبيقي الذي يجند فيه المتعلم معارفه وموارده ليوظفها توظيفا سليما يضمن به المعلم تحقيق الأهداف المنشودة.

*إنّ تعليم التعبير الكتابي اليوم اصطلح عليه في المنظومة التربوية الجزائرية بالوضعية الإدماجية أو بيداغوجيا الإدماج من خلال قدرة المتعلم على إدماج مكتسباته لحل وضعية مشكلة تواجهه في حياته، فعلى الرغم من المكانة التي يتبوؤها هذا النشاط بين روافد اللّغة ولما له من دور في إكساب المتعلمين مهارة تواصلية تفرض عليه امتلاك النظم اللّغوية من جهة وملاءمة السياق الاجتماعي من جهة أخرى، إلاّ أننا نجده يشكّل هاجسا في مؤسستنا التعليمية.

* يبدو من خلال عرضنا للمقرّرالتعليمي أنّ نشاط التعبير الكتابي جاء في عشر حصص، حيث تستغّل الحصة الأولى لتقديم التقنية أوالموضوع قصد التعرّف عليه ومناقشته، أمّا الحصة الثانية فتخصّص للتحرير والثالثة لتصحيح الموضوع والوقوفعلى أهم الثغرات لسّدها في حجم ساعي قدّر بساعة واحدة.

أمّا بالنسبة للموضوعات المقرّرة وهي:

1- تقنيّة تلخيص نصوص متنوعة

2- مظاهر التجديد في المدرسة الرومانسية المهجرية.

3- تحليل قصة قصيرة انطلاقا من خصائصها الفنيّة.

4. تحليل مسرحية من خلال الخصائص الفنية.

إنّ المتتبّع لمضامين التعبير الكتابي يُلفي أنّه يحوي:

- موضوعات قليلة جدا.
- اللّجوء إلى تكراربعض الموضوعات المتطرق إليها سابقا مثل: تقنية التلخيص(السنة أولى ثانوي والثانية والثالثة)

[1]- الدليمي طه حسين، الوائلي سعاد عبد الكريم، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص142.

- هيمنة موضوعات التعبير الوظيفي على الإبداعي.
- الحجم الساعي المخصّص له غير كافٍ.

من خلال ماسبق، حاولنا اقتراح بعض الأولويات التي قد تخدم المتعلم بشكل يسمح له بتحقيق ملكة إنتاجية إبداعية.

* لاحظنا أنّ محتوى المقرّر في هذا النشاط يصّب في حقل التعبير الوظيفي التي قد يشعر المتعلّم بالملل والنفور منها، وتهميش موضوعات التعبير الإبداعي وهي الأجدر بإدراجهالأنّ المتعلم في مرحلة يحتاج فيها إلى صقل مواهبه وبيان قدراته التي قد تظهر في إنتاجات إبداعية مثل: التدريب على كتابة قصة لا الوقوف على تحليها والتعرّف على خصائصها مثل ماهو موجود.

* إعادة النظر في موضوعات التعبير والعمل على انتقائها بدّقة خاصة تلك الموضوعات الحياتية التي تثير اهتماماته وتشبع حاجياته وتزيده إقبالا عليها.

فكيف يتّم على أساسها تقويم الكفاءة؟حوصلة وبؤرة لتلاقي مختلف الانشطة تتطلب توظيفها بطريقة مدمجة فهل هذه الموضوعات كفيلة بصقل مهاراته ونمو ملكته؟.

* إضافة بعض الدروسالتي لها دور في تكوين شخصيته وبنائها.

* زيادة الحجم الساعي الذي يسمح له بتوليد أفكاره وترتيبها وفق أداء متقن.

* تفعيل دور التعلّم التعاوني الذي يُعتمد فيه على تقسيم المتعلّمين إلى مجموعات تضّم مستويات معرفية مختلفة، إذ يساعدهم على خلق التفاعل وتبادل الأفكار ويُمكنهم من الوصول إلى الهدف.

بما أنّ نشاط التعبير الكتابي نشاط ضروري يُعنى بربط وإدماج جميع الأنشطة اللّغوية فهل هذه الموضوعات كفيلة بصقل مهاراته ونموّ ملكته؟

ثامنا: الوضعية النّقدية:

أ- ماهية الوضعية النقدية:

تعتبر الوضعية النقدية وسيلة تمكّن المتعلم من إبداء رأيه أو نقد مواقف متعدّدة وإصدار أحكام معينّة في قضية من القضايا المتعلقة بالوحدة ذاتها،فهي من أهم الأنشطة في اللّغة العربية وأبرزها لأنّها تمثّل مجالا لتوظيف الموارد واستغلالها قصد تقويم كفاءة المتعلّم في وضعية تعلمّية دالة،إذ أنّ النقد:" في حقيقته تعبير عن موقف كلي متكامل في النظرة إلى الفنّ عامة أو إلى الشعر خاصة،يبدأ بالتذوق أي القدرة على التمييز ويَعُبر منها إلى التفسير والتعليل والتحليل والتقسيم،خطوات لا تُغني إحداها عن الأخرى"[1]

فالنّقد إنتاج أدبي يرتكز على التذوّق من خلال قدرة المتعلم على التحليل التفسير والمناقشة، وتأخذ شكل المقال غالبا.

للوضعية النقدية دورهام في استثمار المتعلم لمعارفه وتقويم مهاراته ،لأنّها إنتاج:" يؤدي وظيفة خاصة كالفهم والإفهام،ويهدف في الأساس إلى نقل الفكر إلى الآخرين بوضوح وشفافية"[2].

ب/- مكونات الوضعية النّقدية:

تتكوّن الوضعية النقدية من:

1/- **السند أو الحامل:** فهو مجموع المعطيات والمعارف التي تضع المتعلّم في الجو العام للوضعية(كسند شعري أو نثري) .

2/- **التعليمات:** فهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة والتعليمات التي توجَّه للمتعلّم قصد إنجاز المطلوب.

بما أنّ دراستناسلّطت الضوء على واقع الوضعية الإدماجية في مرحل التعليم الثانوي والمتمثّلة في: (نشاط التعبير الكتابي + الوضعية النقدية)،فإنّنا سنقف على أهم الصعوبات التي تعترض المتعلم وتعرقله على تحقيق الكفاءة التواصلية .

---

[1]- إحسان عبّاس، تاريخ النقد الأدبي عند العرب، دار الثقافة، بيروت، ط4، 1983م، ص05.

[2]- وليد جابر، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 1991م، ص203.

ومن ثمّة،قمنا بجمع بعض الوضعيات النّقدية التي أنجزها المتعلمون بعد نهاية الوحدة الثانية،للكشف عن مدى اعتماد المعارف السابقةفي تحصيلالملكة التواصلية وهذا ماتمثّل في إنتاجات المتعلّمين .

2.الدراسة التحليلية التقييمية :

أولا.نص الوضعية النقدية المتعلقة بالوحدة الثانية:

الوحدة2	النمط المعتمد	الزمن
النثر العلمي في العصر المملوكي	التفسيري	ساعة الإنجاز + التصحيح

ونصّها كالتالي:

السند: "أحدث تنّوع الثقافات في بيئة المماليك العثمانية تطورا في الحركة الأدبيّة والفكرية،أوجد جيلا من الأدباء والعلماء جعل حركة الإبداع والتأليف مستمرة والمكتبات العربية تعجّ بمئات الكتب والموسوعات."

التعليمة:

أُكتب موضوعا نقديا تفسّر فيه القول وتُبيّن فيه خصائص النثر العلمي في عهد المماليك والعثمانيين.

د/- المعايير المعتمدة في التصحيح:

المعايير	المؤشرات
الوجاهة	- يبين المطلوب ومناقشته - احترام عدد الأسطر - اتّباع المنهجية(مقدمة،عرض،خاتمة)
الانسجام	- ترتيب الأفكار وتنظيمها - توظيف أدوات الربط اللازمة - صحّة العبارة ووضوح الدلالة
سلامة اللغة	- خلّو النّص من الأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية - استعمال علامات الوقف - استعمال الأساليب البلاغية المتنوعة

الإبداع والإتقان	– الاستشهاد – جمال وبلاغة الهبارات. – جودة العرض – جمال التصوير ووضوح الدلالة

ثانيا:نمادج مختارة لإجابات المتعلمين

الوضعية الأولى:

إزدهرت الحركة الأدبية والفكرية في العصرين المملوكي والعثماني، حيث تميزت التأليف فيهما بالكتب والموسوعات،وإنتشار المؤلفات في كل المجالات (الحديث، السيرة، الفقه، تفسير والأصول) وكانت حركة التأليف محمودة بسبب:

كثرة المدارس، وتشجيع السلاطين للعلماء والأدباء كما يشهد عصر الضعف نوعين من النثر: النثر الفني والعلمي.

– **النثر العلمي:** وهو النثر الذي يسجل حقائق العلوم وبه تعرض نظرياتها وبحوثها بأسلوب مباشر، ترتب للأفكار ترتيبا منطقيا والغرض منه إيصال الحقائق إلى القراء والسامعين بواسطة مصطلحات علمية، ويمتاز بالدقة بالتحرير والإحصائيات والوضوح ذلك أنه يشمل شتى المعارف ومختلف العلوم من (لغة وتاريخورحلات علم الإجتماع، فلسفة، هندسة، فلك، كيمياء).

خصائصه:

– الدقة والوضوح، إستعمال الأسلوب الخبري

- الإنتقال من الإجمال إلى التفصيل
- الإستعانة بالأرقام والإحصاء
- خلوه من الخيال والمجاز
- كما إنتشرفي هذه الفترة مع ابن خلدون في كتابه (طريقة التعلم، فن التاريخ) والقزويني(عجائب المخلوقات، خواص القمر)
- وتميز بجودة العبارات، وسلامة اللغة.

***التعقيب:** بدأ المتعلم وضعيته بتمهيد مناسب ذاكرا أهم ما تميز به العصرين المملوكي والعثماني، ثم الانتقال إلى تعريف النثر العلمي بشكل مطول نوعا ما والوقوف بعد ذلك على أهم خصائصه وروّاده، دون إشارة منه للخاتمة، أما الأخطاء فموجودة ولكن قليلة.

الوضعية الثانية:

نص الوضعية:

النثر العلمي هو أسلوب الذي استخدم في تنوع العلوم المجربة التيالقضايا العلمية كعلم الفلك وعلم الأحياء هدفه إيصال المعارف العلمية

خصائصه:

- الدقة والوضوح.
- الإستعانة بالأرقام والإحصاء والمصطلحات.
- الّتدرج في عرض المعلومات.
- خلوه من الخيال والمجاز.
- ابتعاد عن العاطفة والذاتية.

من رواده:

- ابن خلدون(طريقة التعلم، فن التاريخ)
- القزويني(عجائب المخلوقات، خواص القمر)

***التعقيب:**

ولج المتعلم في هذه الوضعية مباشرة في صلب الموضوع بتعريف النثر العلمي بشكل موجز، ثم ذكر أهم خصائصه في شكل نقاط، وبعدها تطرق إلى روّاده أمثال ابن خلدون والقزويني، والتركيز على العرض مع إهمال المقدمة والخاتمة، إذن لا وجود لمعياري الوجاهة والانسجام معا، حيث اكتفى المتعلم بذكر بعض النقاط المحفوظة فقط.

الوضعية الثالثة:

نص الوضعية:

لقد ساد في العصر المملوكي شعراء الزهد والمديح النبوي وشهد انتشارا واسعا له فإن كان لشعر حظ، فقد كان كذلك لنثر العلمي أو ما هي أهم خصائصه؟

تعريفه" النثر العلمي هو النثر الذي يسجل المفاهيم العلمية المختلفة من نظريات وحقائق أو تجارب أو ظواهر علمية أو لغوية أو تاريخية.

وهو يصنف إلى نوعان:

نثر علمي بحت ونثر علمي متأب ويمكن الفرق بينهما أن النثر العلمي البحت مضمونه وأسلوبه علميان والنثر العلمي المتأديب يطفي عليه الأسلوب الأدبي في غيراسراف.

ومن خصائصه:

أ) مضمونا:

- دقة الأفكار ووضوحها.
- دعمها بالحجج المقنعة والأمثلة.
- الموضوعية في عرض الأفكار والبعد عن العاطفة.

ب)- شكالاً:

- كثرة المطلحات العلمية.
- غلبت الأسلوب الخبري.
- البعد عن البيان البديعي.

ومن أشهر رواده:

- القزويني.
- النويري.
- الدميري.

***التعقيب:**

ربط المتعلم في المقدمة بين الشعر الذي درسه في الوحدة 1 والنثر في الوحدة 2،ففي هذا توظيف وربط لمكتسباته القبلية، ليطرح الإشكالية بعدها ويولجفي صلب الموضوع بتعريفه للنثر العلمي أولا ثم تصنيفه إلى نوعين ومحاولة التفريق بينهما ثانيا.،لينتقلإلى ذكر خصائصه المتعلقة بالمضمون من جهة أخرى في شكل نقاط فقط وكأنّها إجابة عن سؤال جزئي لا وضعية تُدمج فيها مختلف المعارف والموارد بشكل منسجم، إضافة إلى إهمال الخاتمة.

ثالثا:تحليل الوضعيات النقدية :

تبيّن لنا من خلال إجابات المتعلمّين أنّ:

- كل الموضوعات اكتفى فيها المتعلمون باستظهار ما هو محفوظ فقط بصورة جافة لا تفاعل فيها.
- عولجت الموضوعات من طرف المتعلمين بشكل سطحي، لااستثمارفيها للمكتسبات القبلية.
- كثرة الأخطاء (الإملائية/النحوية/الصرفية/التركيبية...)
- عدم تقيّد المتعلمين بمنهجية تصميم موضوع (مقدمة، عرض، خاتمة).
- ضعف الرصيد اللغوي عند المتعلم والذي يعتبر عائقا أمام كتابة وضعية نقدية صحيحة ومناسبة لتلاميذ سنة ثالثة ثانوي.
- إنجاز الوضعية في وقت قصير أيضا لا يمكّنه من الاستثمار الجيد لمعارفه وتجنيد موارده.
- اكتفاء المتعلم بالمعارف المُقدّمَة من طرف المعلم ولا مجال لتطويرها وتوسيع آفاقها.
- عدم قدرته على التحليل والتركيب وهذا مايوضّح عدم اهتمامه بالمطالعة التي تنّمي رصيده تُكسبه آليات الولوج إلى النّص.

- يجب ضبط الوضعية بشكل مُحكم حتى لايؤرّق ذهن المتعلّم لأنّها لا تخضع لسياقها الصحيح الذي تقتضيه أغلب الأهداف المسطرة.
- ضعف نتائج إنتاجات الوضعية النقدية يعود لكونها وضعية جديدة على المتعلم في هذه السنة لأنّ المتعلم اعتاد في سنوات سابقة على التعبير الكتابي الذي يعكس ما يجول في خاطره ويترجم أفكاره، فيحس المتعلم بحرية أكثر من ممارسته لوضعيةنقدية يُعتمد فيها على إدماج مكتسباته القبلية وتجنيد موارده بلغة سليمة وأسلوب مناسب، حيث تلزمه بإنتاج نص يستهدف منه مدى توظيف المتعلّم لمعارفه وتفعيل تعلّماته باعتبارها أسلوبا من أساليب التقويم الكاشفة عن مدى تحقيق الأهداف المتوخاة.
- دور المعلم الفعّال في تعويد متعلميه على كتابة وضعية صحيحة منظمة تساعده على توسيع نطاق التحليل والمناقشة والتركيب.
- تخصيص حصة إضافية لتصحيح الوضعيات والوقوف على أهم الأخطاء التي تعثر فيها المتعلم باعتمادالتغذية الراجعة إمّا بتعديل الأداء أو تثبيته وتعزيزه.

وفي الختام، يمكن القول أنّ تحقيق الكفاءة (اللغوية/ التواصلية) في مرحلة التعليم الثانوي تحقيق محتشِم لا يعدو أن يكون مجرد نقاط محفوظة يستعان بها عند الضرورة

وبالتالي، فأين المتعلم من هذا الزخم المعرفي الذي تعّرف عليه إذا لم يحسن تجنيده وتوظيفه؟

لذا فإنّ الوضعية الإدماجية التي بحوزتنا (التعبير الكتابي + الوضعية النقدية) مازالت بعيدة عن تحقيق أهدافها المنشودة، فإذا كان المتعلم لا يتقن التطبيق على قواعد لغته فكيف له أن يجيد التّواصل بها؟

ومنه، يبقى أمر تحقيق الكفاءة (اللغوية/ التواصلية) نسبيا في ظل المقاربة بالكفاءات لأنّ تعلّم اللّغة العربية لايُعتمد فيه على حفظ قوانينها ومعاييرها وإنّما يعوّل فيها على قدرة المتعلّم على ممارسة القواعد اللّغوية وفق ماتقتضيه المواقف الاجتماعية التواصلية.

خـــاتـــمـــة

خاتمة:

وختامًا لرحلتنا العلمية التي حاولنا الوقوف فيها عن واقع الوضعية الإدماجية الذي ينّم عن مدى تحصيل المتعلّم للكفاءة اللّغوية وقدرته على الممارسة الفعلية لها وفق ما تقتضيه مختلف المواقف التواصلية ، توصّلنا إلى عدّة نتائج ،و نذكرأهمها:

1* تواصل العربي قديما مع غيره تواصلا فطريا سليقيا دون علم له بمعايير العربيّة وقوانينها حيث استطاع أن يمارس لغتّه بشكل صحيح وسليم من خلال محاكاته و تقليده لكلام من حوله

2*تفشي اللّحن وانتشاره بين العرب أفسد ملكتهم اللّغوية وهذا ماقتضى تقعيد العربيّة وتقنينها حمايةً للنّص القرآني أولا وخدمةً للّغتهم ثانيا .

3*الملكة اللّغوية تعني امتلاك جملة من النظم اللّغوية التي تمكن المتعلّم من فهم وإنتاج مختلف النصوص الصحيحة مبنى ومعنًى ،مع كيفية القدرة على التحكّم فيها وفق ما يقتضيه المقام.

4 الملكة اللّغوية ملكة معيارية خاضعة لنظام ثابت وقوانين مضبوطة ،إذ تجعل من القاعدة معيارا للصواب و الخطأ ،لأنّ تقعيد العربيّة يهدف بالدرجة الأولى إلى الحفاظ على معاييرها الصوابية وترسيخ قواعدها عبر الأجيال للوقوف على أسرار نظمها وبلاغة أساليبها .

5*المنهج المعياري منهج تعليمي قائم على جملة من القوانين و المعايير التي يُحتكم إليها في دراسة مختلف الظواهر اللّغوية،والهادف إلى إكساب المتعلّمين كفاءة لغوية ،ولكن لا جدوى منها إلاّ إذا استعملت كأداة يُحقق ضمنها التفاعل الاجتماعي

6* إنّ فكرة تبسيط النحو وتيسيره جاءت بعد ما ازدادت شكوى المتعلمّين من صعوبته وتعقيده ليشمّر العلماء على سواعدهم للبحث عن حلول و أساليب تمكنهم من ذلك .

7*محاولات التيسير النّحوية القديمة و الحديثة اجتهادات قامت على التكرار و المحاكاة فقط، لذا لم يكتب لها التوفيق ولم تحقق هدفها المنشود، كما انصّب اهتمامها على المادة

في حدّ ذاتها دون مراعاة منها لقدرات المتعلّم الذهنية من جهة و كيفية إيصالها من جهة أخرى.

8*الملكة التواصلية ملكة تُبنى على دعامة رئيسة وقاعدة أولى وهي الكفاءة اللّغوية ،تلك اللَبِنة التي تُؤسس لها والتي لا تقتصر على فهم وإنتاج المتعلّم الصحيحَين ،و إنّما تتعداها إلى معرفته بالأنظمة الاجتماعية والثقافية التي تمكنه من التكيّف مع مواقف تواصلية مختلفة، فالعلاقة بينهما علاقة تكاملية فممارسة اللّغة و التواصل بها يتطلّب كفاءةً لغويةً.

9*يعدّ الجاحظ من أوائل العلماء الذين تفطّنوا إلى أهمية العملية التواصلية من خلال ربطه للعملية الخطابية بالسياق ،إذ ركّز على أهم عناصرها المتمثلة في : المتكلّم المخاطب ، السّياق ، وفي هذا إشارة إلى أبعادها التداولية.

10*إنّ الازدواجية اللّغوية القائمة بين الفصحى و العاميّة والتي تشهدها مؤسساتنا التعليمية تعتبر من أبرز الظواهر التي عرقلت سيرورة العملية التعليمية وحالت دون تحقيق أهدافها المنشودة .

11* الانفصام و الشرخ الذي يعيشه المتعلّم بين فصحى تمثلها البيئة التعليمية (النظام اللّغوي) وواقع منحط تمثله(العامّيّة/مختلف المواقف التواصلية) أثّر سلبا عليه من خلال ضعف رصيده اللّغوي الذي لايمكّنه من التعبير عن أفكاره ولا التواصل بها و بالتالي لامجال لتحصيله ملكة لغوية وأخرى تواصلية ،وهذا ما أكده نشاط المطالعة الموجهة التعبير الكتابي والوضعية النقدية،، في حين أنّ هذه الأنشطة تستهدف أهم مهارتي اللّغة وهما: القراءة والتحّدث.

12*بعد المضامين و المحتويات التعليمية عن واقع المتعلم، وهذا ما يحول دون تحقيق أهدافها المتوخاة لأنّ المحتوى التعليمي مرآة عاكسة لقضايا المجتمع و استجابة لحاجات المتعلّم وميولاته، فلاّبد من اختيار موضوعات تحفّزه وتثير تفكيره أثناء مواجهته لمختلف المشاكل الحياتية .

13* حرص المقررات التعليمية على إكساب المتعلمين معارف نظرية فقط لا مهارات أدائية من خلال جعلها حبيسة البعد اللّغوي الذهني لا تتعدى إلى أبعادها الوظيفية التداولية.

14*نمطية الطرائق التقليدية المعتمدة في تناول أنشطة العربيّة أدّى إلى نفور المتعلم منها والعدول عن تعلّمها، وهذا ما يستدعي منا تنويعا في طرائق تعليمها و الاستعانة ببعض الوسائل الحديثة.

15* صعوبة توظيف المكتسبات القبلية واستثمارها في كتابة وضعية إدماجيةدليل على عدم ترسيخ الكثير من الكفاءات.

16*ضرورة الموازنة بين الموضوعات الصرفية و النّحوية ، البلاغية في المقرّرات التعليمية ،لأنّ الكفاءة لن تأتي على صعيد واحد فقط .

17*امتلاك القدرة على إنتاج الوضعية النقدية يعني الاقتدارعلى مواجهة مختلف مشكلات الحياة.

18* إيلاء العناية القصوى بمهارة التعبير الكتابي لأنّها الجسر الذي يُعبرمن خلاله نحو تنمية المهارات اللّغوية

19* للنهوض بمستوى المتعلمين لابّد من إعادة النّظر في انتقاء الموضوعات النحوية وجعل هذه القواعد وسيلة لا غايةلتحقيق المهارة الإنتاجية الّتواصلية ،لأنّ تركيز المتعلّم على تنفيذ هذه النظم اللّغوية يُضيّع منه مهارة الإبداع في كتاباته.

وعليه،فالدورالمهّم الذي تشغله الوضعية الإدماجية في العملية التعلمية التعليمية إلاّ أنهّا مازالت بعيدة على جعل المتعلم مُنتجا مبدعا ،ومنه فإنّ تحقق الملكة اللّغوية والخروج بها إلى تحصيل ملكة تواصلية يبقى أمرا نسبيًا يختلف من متعلّم لآخر.

فإذا كان تحقيق الملكة اللّغوية يكاد اليوم يكون مستحيلا عند أغلبية المتعلّمين فكيف له أن يُحصّل ملكة تواصلية ؟

وبعد، لايمكننا ادّعاء الكمال في بحثنا هذا بقدر ماهو محاولة لتطوير وبناء كفاءات تسعى إلى تحقيق تعلّم ناجع في اللّغة العربيّة، فالهدف منه يبقى أمرا نسبيا لتحقيق منفعته في الميدان.

وفي الختام لايسعنا إلاّأن نسأل اللّه أن يتقبل منّا هذا العمل، فإن أصبنا فمن اللّه وإن أخطأنا فمن أنفسنا ،واللّه هو الموفق .

الملاحق

الملحق 01: مدح الرسول صلى الله عليه وسلم

النص الأدبي الأول

في مدح الرسول ﷺ

البوصيري

أتعرف على صاحب النص

هو شرف الدين محمد البوصيري ولد بمصر عام 608 هـ، وعاصر أحداثًا هامة طرأتْ على الأمة العربية، منها هَجمة المغول برع في الكتابة واشتهر بالمدائح النبوية، وأشهرها «البُرْدَة» التي تُرجمت إلى عدة لغات: شرقية وغربية، توفي عام 696 هـ وقيل عام 698 هـ

تقديم النص

يقول الله عزّ وجلّ في سورة القلم مخاطبًا رسوله الكريم عليه الصلاة والسلام: ﴿وإنّك لَعلى خُلُقٍ عظيم﴾(القلم: الآية 4). هل في القصيدة التي بين يديك ما يُؤيد ذلك؟

النص

1 – كيف ترقى رقيّك الأنبياءُ ... يا سماءً ما طاولتْهَا سَماءُ

2 – لم يساووك في علاك، وقد حا ... ل سنًا منك دُونهَمْ وسَنَاءُ

3 – أنت مصباح كلّ فضلٍ فما تَصـ ... ـدُرُ إلا عن ضوئك الأضواءُ

4 – حبّذا عقدُ سُؤْددٍ وفخار ... أنتَ فيه اليتيمةُ العصماءُ

5 – سيدٌ ضِحكُهُ التبسم، والمشـ ... ـيُ الهوينا، ونومُه الإغفاءُ

6 – مَا سِوَى خُلقِهِ النسيمُ، ولا غيـ ... ـرَ مُحيَّاهُ الرَّوضةُ الغنَّاءُ

7 – رحمةٌ كلُّهُ، وحزمٌ وعزْم ... ووقارٌ وعِصمةٌ وحياءُ

8 – لا تَحلُّ البأساءُ منه عُرى الصَّبْـ ... ـرِ، ولا تَسْتَخِفُّهُ السَّرّاءُ

9 – كَرُمتْ نفسُه فما يخطر السو ... ءُ على قلبه ولا الفحشاءُ

10 – عَظُمتْ نعمةُ الإلَه عليْه ... فَاستقلَّتْ لذِكْره العُظمَاءُ

11 – جَهلتْ قَومُهُ عليه، فأغضى ... وأخو الحِلم دأبُهُ الإغْضَاءُ

12 – وَسعَ العالمينَ علمًا وحلما ... فَهْوَ بَحْرٌ لَمْ تُعيِهِ الأَعْبَاءُ

13 – شمسُ فضلٍ تحقّقَ الظنُّ فيه ... أنَّه الشمس رفعةً والضياءُ

14 – معجزُ القولِ والفعالِ كريمُ الـ ... ـخلْقِ والخُلْقِ مُقسطٌ معطاءُ

15 – لا تَقِسْ بالنبي في الفضل خَلقًا ... فَهُوَ البحرُ والأنام إضاءُ

16 – كل فضل في العالمين فَمنْ فَضْـ ... ـلِ النبي اسْتعَارهُ الفُضلاَءُ

المحور الأول

ديوان البوصيري

9

الملحق 02: أحزان الغربة

النص الأدبي الثاني

أحزان الغربة

عبد الرحمن جيلي

أتعرف على صاحب النص

عبد الرحمن جيلي شاعر وناقد سوداني معاصر، ولد عام 1933م في جزيرة «صاي» شمال السودان حيث نشأ. ثم التحق بالأزهر الشريف عام 1947م.



اشتغل في مصر بالصحافة ثم سافر إلى أوروبا الشرقية حيث تحصل على الماجستير من معهد غوركي للآداب عام 1967م ثم الدكتوراه من الأكاديمية السوفياتية حول النثر السوداني. عمل بمعهد الاستشراق بروسيا بين 1975 و1977، وأستاذا محاضرًا بجامعة عدن بين 1977 و1983 ثم بالجزائر من 1983 إلى 1989م.

توفي بالقاهرة في أوت 1989م مخلفا أربعة دواوين شعرية منها «قصائد من السودان»، «الجواد والسيف المكسور». وقد عرف بعمق شعره وسلاسة لغته ورهافة أحاسيسه، خاصة لما عاناه من سنين الغربة.

تقديم النص

ترى ما الأسباب التي دفعت بالشاعر عبد الرحمن جيلي إلى هذا القول بالحزن والسوداوية والتشاؤم؟ وهل بعد كل هذا العبوس من بصيص أمل في النور والانعتاق؟ أم هي المأساة التي أجبر على تجرعها؟

النص

أهذا أنتَ؟ شارعنا زجاجٌ فاقعُ الضوءِ
وأكداسٌ من الأوجه تبحث عن صدى شيءٍ
تهوم في محاجرها وهادُ الحزنْ
كأنّ عروقَها عطشى لقطرةِ مُزْنْ
وعمياءُ من اللهفةْ !
فَقُلْ شيئا عن الأحبابِ والخلاَّنْ
أما زِلْنا نُثيرُ الشَّوْقَ حتَّى الآنْ؟
وقد طالت بنا الوقفه !
تعال نَشُمُّ نَسْمَاتٍ رَطِيبات على النِّيلِ
ونُهْرِقْ في وَدَاعَتِه وجيبَ الغُرْبَة القاسي
ونَحْكِي أنَّنَا قزمانِ تَطْحَنُنا خُطى النَّاسِ

المحور السابع

الملحق رقم 03: أبو تمام

النص الأدبي الأول

أبو تمام

صلاح عبد الصبور

أتعرف على صاحب النص

محمد صلاح الدين عبد الصبور، ولد بمدينة الزقازيق بمصر عام 1931، التحق بقسم اللغة العربية في القاهرة عام 1947م وتخرج فيه عام 1951م، تفرغ للأدب والصحافة، وانضم إلى أسرة مجلة «روز اليوسف»، ثم مجلة «صباح الخير»، عين عام 1966م مديرا عاما للهيئة العامة للكتاب، وفي عام 1969م أصبح رئيس تحرير مجلة المسرح، عمل مستشارا إعلاميا للسفارة المصرية بالهند بين عامي 1976-1978م، توفي عام 1981م بالقاهرة، أول مجموعاته الشعرية «الناس في بلادي» (1957م).



تقديم النص

لم يكن الشعراء المعاصرون بمعزل عن قضايا بلدانهم ولا عن قضايا الوطن العربي، تذكرهم بمجدهم التليد وتحيي في ضمائرهم نخوة العربي في حنين وشجن، فيطلقون العنان لأقلامهم تترجم حسراتهم وآمانيهم، وما صلاح عبد الصبور إلا واحد ممن حزت في نفسه ما وصل إليه حال أمته، فراح يستحضر التاريخ ويبكي الحاضر في هذه القصيدة التي ألقاها في مهرجان «أبي تمام» 1961م.

النص

الصّوْتُ الصّارخُ في عمّوريّه
لم يَذْهَب في البرّيّه
سيفُ البغداديّ الثائر
شقّ الصحراءَ إليه ... لبّاه
حين دعتْ أختٌ عربيّه
وامُعتصماه،
لكنّ الصوتَ الصارخَ في طبريّه
لبّاه مؤتمران،
لكنّ الصّوت الصارخَ في وهران

المحور الثاني

الملحق رقم 04 : الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب.

النص الأدبي الثاني

الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب

طه حسين

أتعرف على صاحب النص



طه حسين (1889/1973م) أديب ومفكر وناقد مصري، من أبرز أدباء العصر الحديث. رغم حرمانه من نعمة البصر واصل تعليمه إلى أعلى المستويات ونشط الساحة الأدبية والفكرية. ثار على الطرق التقليدية في البحث والدراسة والتحليل، فكان بحق أديبا مجددا. أثرى المكتبة العربية بمجموعة كبيرة من الكتب منها: الشعر الجاهلي، حديث الأربعاء، الأيام.

تقديم النص

الأصالة والمعاصرة هل هما طرفا نقيض؟ أم هما عنصران متكاملان؟ ربما كان الجواب في النص الآتي:

النصّ

إن الذين يذكرون الربع الأول من القرن العشرين لم ينسوا بالطبع تلك الخصومات العنيفة التي ثارت بين شباب الأدباء وشيوخهم حول المثل الأعلى في الشعر أولا، وفي النثر بعد ذلك، ولم ينسوا أن العرب في مختلف أقطارهم خضعوا لتيارين خطيرين من التيارات الأدبية. أما أحدهما فكان يأتيهم من الغرب الأوربي، وأما الآخر فكان يأتيهم من الأدب العربي القديم الذي أخذ يحيا ويسيطر على النفوس والأذواق منذ أواسط القرن الماضي، ولعلهم يذكرون أن تلك الخصومات كانت خصبة حقا وأنها لم تمض مع رياح الصيف أو رياح الشتاء، وإنما تركت في أدبنا العربي الحديث آثارا ما زالت باقية وإن كان كل شيء يدعوها إلى العفاء في هذه الأيام. وحسب هذه الخصومات أنها أنشأت نثرا عربيا خالصا لم يفن في الغرب الأوربي ولم يفن في أدب الجاهليين والإسلاميين والعباسيين، وإنما صور شخصية عربية ممتازة من هذين الأدبين. وكان قوام هذه الخصومة الثورة على الفناء في القديم من جهة الشباب، والإغراق في المحافظة على القديم من جهة الشيوخ، وكان أدباء الشباب يقومون مقاما وسطا بين الغلو في التجديد وبين الغلو في المحافظة، يستمسكون

الملحق رقم 05: الشعر في عهد المماليك

النص التواصلي

الشعر في عهد المماليك

حنّا الفاخوري

زالت في عصر المماليك كثير من الأسباب التي تنهض بالشعر وتحمل أصحابه على الإجادة، فالملوك والسلاطين أعاجمُ لا يعنون إلا في النادر بتشجيع الشعراء، وتقريبهم إليهم وإغداق الخير عليهم. فعمل هؤلاء على كسب معيشتهم عن سبل الحرف والصناعات فكان بينهم الجزّار والدهّان والكحّال. وفترت العصبية والحمية اللتان نهضتا قديما بالشعر الفخري والقومي، وقلت دواعي اللهو في جوّ الاضطراب السياسي وصرامة العيش. إلا أن معين الشعر لم ينضب، وقرائح الشعراء لم تجفّ.

لقد أصيب الشعر في هذا العهد بوباء التنميق اللفظي الذي ذهب بمائه ورونقه وتركه مرارًا كثيرة على حالة المريض المدنف بعد أن ألحَّ عليه السقم والهزال. فإذا ما أزَحْتَ ستَارَ الألفاظ البرّاقة لا تقع غالبًا إلا على معانٍ مكرورة مسروقة غثة. وافتنَّ الشعراء في أنواع البديع والتصنع. فجاء صفيُّ الدين مثلاً بارتُقيَّاته وهي تسع وعشرون قصيدة تتألف كل واحدة منها من تسعة وعشرين بيتًا، وتختص كل واحدة بحرف من حروف الهجاء يكون في أول وآخر كل بيت من أبياتها. وطلع علينا هو وغيره بالبديعيات التي يحوي كلٌّ من أبياتها نوعًا من أنواع البديع وقد يشير الشاعر في البيت إلى ذلك النوع، فيقول مثلا:

لي في ابتدا مدحكم يا عُربَ ذي سَلَم بَراعةٌ تستهلُ الدَّمعَ في العَلَم

وهكذا إلى أن يأتي على أنواع البديع كلها. فكيف يصحّ فنٌّ تُقَيِّدُهُ هذه الأغلال؟

وقد كثر التشطير والتخميس والاقتباس والتضمين، حتى قال بعضهم:

أُطالعُ كلَّ ديوانٍ أَراهُ ولم أَزجر عن التَّضمين طَيري

أُضمِّن كلَّ بيتٍ فيه مَعنًى فشعري نِصفُهُ من شِعر غيري

ونظموا الألغاز والأحاجي، واستكثروا، لإظهار براعتهم وحذقهم، من الألفاظ المصغرة والمعجمة والمهملة، والتزموا ما لا يلْزم، وأتوْا بما لا يستحيل بالانعكاس وبالغوا في التاريخ الشعري وهو أن يأتي الشاعر بألفاظ تدلّ حروفها بحساب الجمل على سنة معينة. فقال مثلا أحدهم مؤرخا وفاة والي مصر محمد باشا:

قتْلُهُ بالنارِ نورٌ وَهْوَ في التاريخ «ظُلمَهْ»

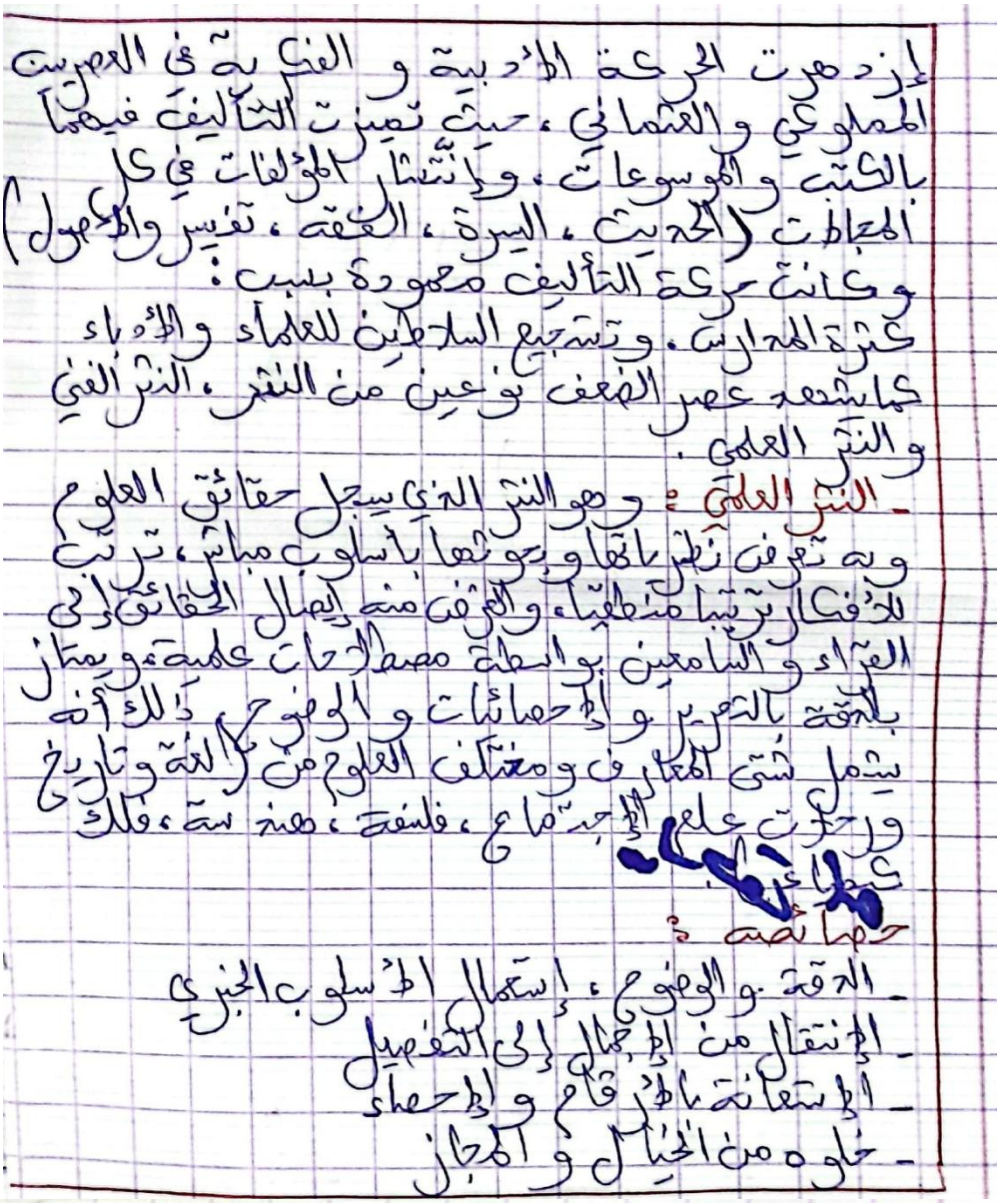
ومما شاع في هذا العهد المدائح النبوية. فنظم البوصيري بردته الشهيرة التي مطلعها:

أَمِن تذكُرِ جيرانٍ بذي سَلَمِ مَزَجتَ دمعًا جرى من مُقلةٍ بدَمِ

المحور الأول

20

الملحق رقم 06: الوضعية الأولى.



إزدهرت الحركة الأدبية و الفنية في العصرين المملوكي و العثماني، حيث تميزت التأليف فيهما بالكثرة و الموسوعات، و انتشار المؤلفات في كل المجالات (الحديث، السيرة، الفقه، تفسير و الأصول) و كانت حركة التأليف محمودة بسبب:
كثرة المدارس، و تشجيع السلاطين للعلماء و الأدباء كما شهد عصر الضعف نوعين من النثر، النثر الفني و النثر العلمي.

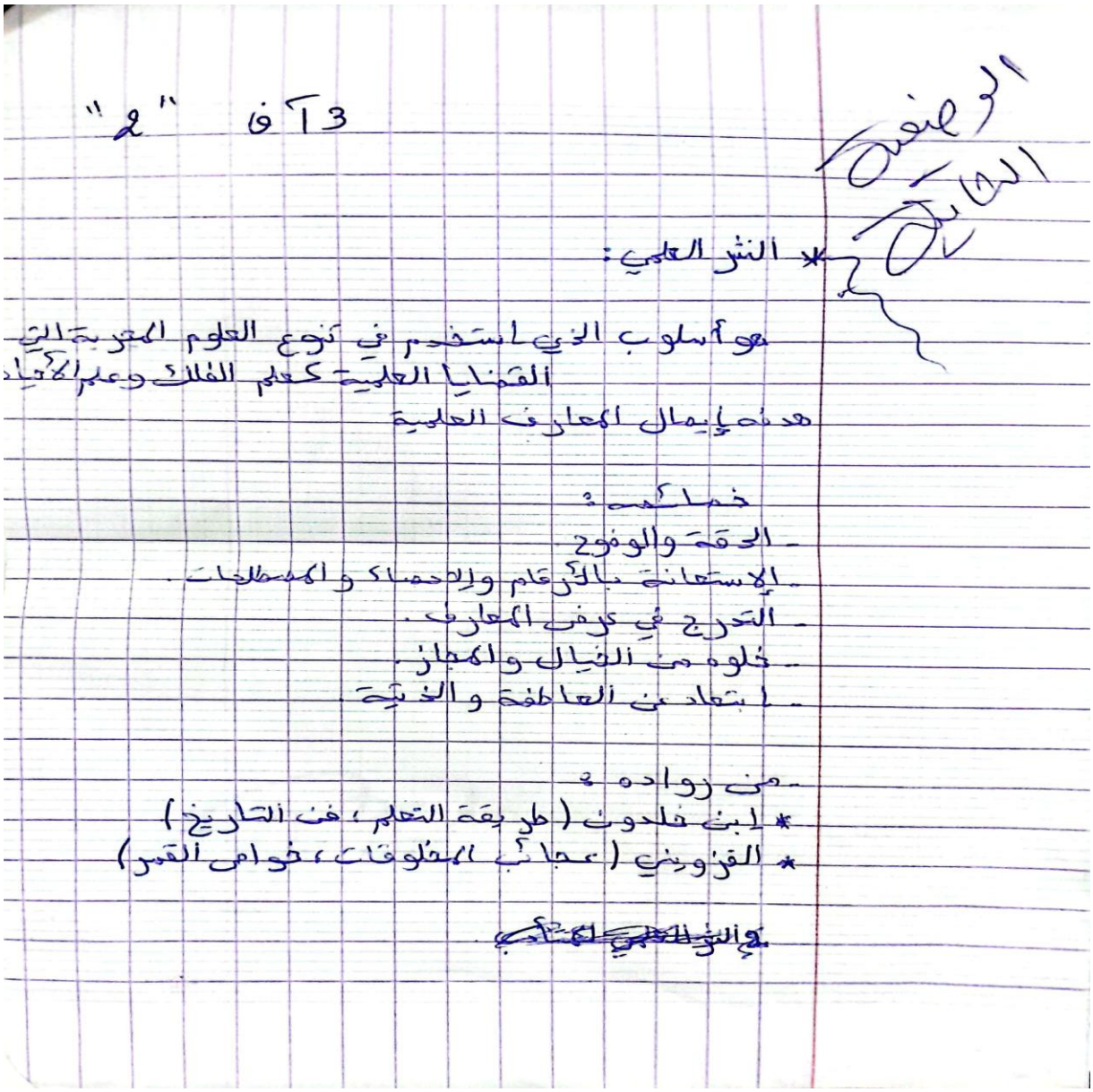
- النثر العلمي: و هو النثر الذي يسجل حقائق العلوم و به تعرف نظرياتها و بحوثها بأسلوب مباشر، ترتيب للأفكار ترتيبا منطقيا، و التعرف منه إيصال الحقائق إلى القراء و الدارسين بواسطة مصطلحات علمية، و يمتاز بالدقة بالتحرير و الإحصائيات و الوضوح، ذلك أنه يشمل شتى المعارف و مختلف العلوم من لغة و تاريخ و جغرافيا و علم الاجتماع، فلسفة، هندسة، فلك

خصائصه:

- الدقة و الوضوح، استعمال الأسلوب الجزل
- الإنتقال من الإجمال إلى التفصيل
- الإستعانة بالأرقام و الإحصاءات
- خلوه من الخيال و المجاز

- كما انتشر في هذه الفترة مع ابن خلدون في كتابه (مقدمة التعليم، فن التاريخ) و القزويني (عجائب المخلوقات، خوارق القصص)
- و تميز بجودة العبارات، و سلامة اللغة.

الملحق رقم 07: الوضعية الثانية



الوضعية الثانية

آ3 ف "ع"

* النثر العلمي:

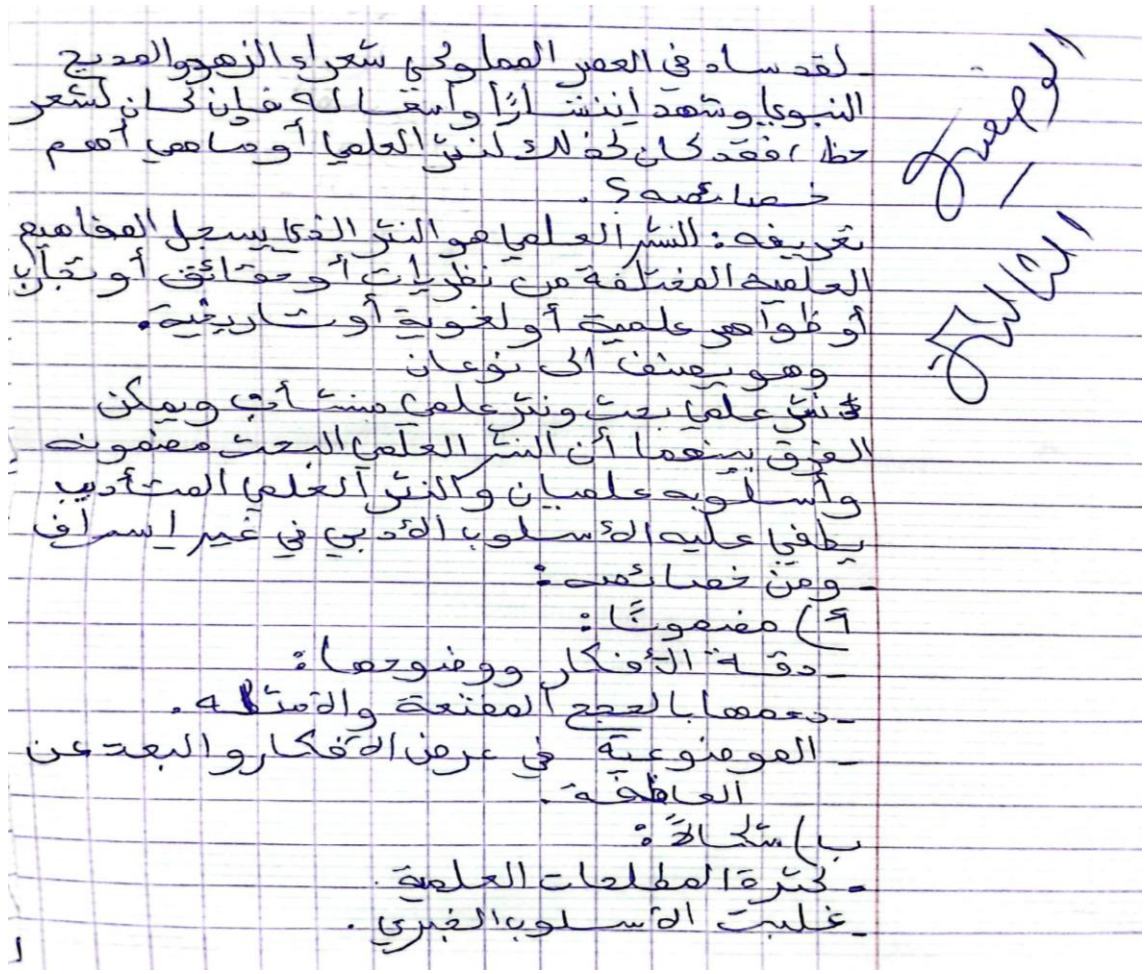
هو أسلوب الذي استخدم في نوع العلوم المتربة التي القضايا العلمية كعلم الفلك وعلم الأحياء
هدفه إيصال المعارف العلمية

خصائصه:
- الدقة والوضوح.
- الإستعانة بالأرقام والإحصاءات والمصطلحات.
- التدرج في عرض المعارف.
- خلوه من الخيال والمجاز.
- ابتعاده عن العاطفة والذاتية.

- من رواده:
* ابن خلدون (طريقة التعلم، في التاريخ)
* القزويني (عجائب المخلوقات، خواص القمر)

~~* النثر العلمي الحديث~~

الملحق رقم 08: الوضعية الثالثة.



لقد ساد في العصر المملوكي شعراء الزهو والمديح النبوي وشهد اينشاءا واسعا له فإن كان للشعر حظ وافر فقد كان لكل من النثر العلمي أو ما من أهم خصائصه S.

تعريفه: النثر العلمي هو النثر الذي يسجل المفاهيم العلمية المختلفة من نظريات أو حقائق أو تجارب أو ظواهر علمية أو لغوية أو تاريخية.

وهو ينقسم الى نوعان

النثر علمي بحت ونثر علمي منشأت ويمكن الفرق بينهما أن النثر العلمي البحت مضمون وأسلوبه علميان والنثر العلمي المتأدب يطغى عليه الأسلوب الأدبي في غير إسراف

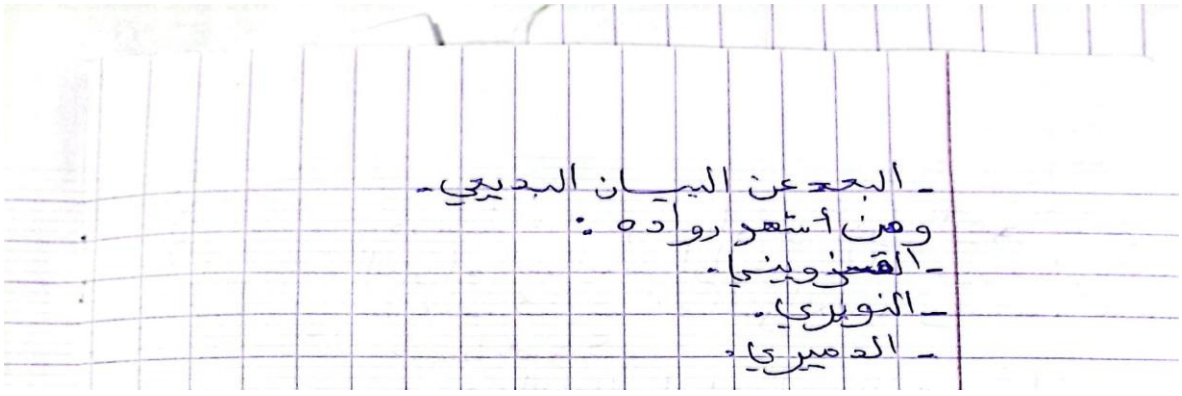
- ومن خصائصه:

أ) مضمونا:

- دقة الأفكار ووضوحها.
- دعمها بالحجج المقنعة والأمثلة.
- الموضوعية في عرض الأفكار والبعد عن العاطفة.

ب) شكلا:

- كثرة المصطلحات العلمية.
- غلبت الأسلوب الخبري.



- البعد عن البيان البديعي.

ومن أشهر روادة:

- القزويني.
- النويري.
- الدميري.

المراجع

قائمة المصادر و المراجع :

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

أولا : الكتب

1. الأبراشي محمد عطيّة، الطرق الخاصة في التربية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط2، 1958.

2. إبراهيم عبد العليم، الموجّه الفنّي لمدرسي اللّغة العربيّة، وزارة التربية والتعليم، دار المعارف، القاهرة، ط14، د ت.

3. إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، ط2، 2006.

4. إبراهيم محمود خليل، في اللسانيات ونحو النص، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006، ص185.

5. إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، دار التراث العربي، بيروت، دط، ج1، دت، ص10.

6. إبراهيم مصطفى، إحياء النحومؤسسة هنداوي، القاهرة، مصر، دط، 2014..

7. ابن السكيت يعقوب بن اسحاق، إصلاح المنطق، تح:عبد السلام هارون، دار المعارف، القاهرة، ط4، دت.

8. ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، دط، 1952.

9. ابن جني عثمان أبو الفتح، المنصف،، وزارة المعارف العمومية، القاهرة، ط1، ج1، 1954.

10. ابن خلدون عبد الرحمن، المقدمة، تح: عبد الله محمد درويش، دار البلخي، دمشق، سوريا، ط1، ج 2، 2004.

11. ابن خلكان شمس الدين، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تح: إحسان عباس، دار المعارف، بيروت، دط، دت، ج5،.

12. ابن عاشور، التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس، دط، 1984.

13. ابن مضاء القرطبي، الرّد على النحاة، تح: شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، 1982.

14. ابن مكي الصقلي، تثقيف اللسان وتلقيح الجنان، تح: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 199

15. ابن منظور أبو الفضل جمال الدين، لسان العرب، تصحيح: الوهاب العبيري، ط3، ج12دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1999م.

16. أبو اسحاق الزجّاج، معاني القرآن وإعرابه، ش وتح: عبد الجليل عبده شلبي، ط1، ج2، عالم الكتب، 1988.

17. أبو البركات ابن الأنباري، الإغراب في جدل الإعراب ولمع الأدلة في أصول النحو، تح: سعيد الأفغاني، دار الفكر، دمشق، بيروت، ط2، 1971

18. أبو البركات عبد الرحمن كمال الدين ابن الأنباري، الأضداد، تح محمد أبو الفضل إبراهيم، دط، سلسلة التراث العربي، الكويت، 1960، ص245

19. أبو الحسين أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللّغة، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر، (دط)، 1399-1979.

20. أبو الحسين بن وهب الكاتب، البرهان في وجوه البيان، تح:أحمد مطلوب وخديجة الحديثي، جامعة بغداد، ط1، 1967

21. أبو الضبعات زكريا إسماعيل، طرائق تدريس اللّغةالعربية، دار الفكر، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، ط1، 2007م.

22. أبو القاسم جار الله الزمخشري، أساس البلاغة، تح: محمد باسل، دار الكتب العلمية، ط1، 1988.

23. أبو بكر الرازي، مختار الصّحاح، ترتيب: محمد خاطر، دار البصائر، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، دط 1987.

24. أبو بكر بن السراج، الأصول في النحو، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط3، 2007

25. أبو مغلي سميح، دراسات لغوية، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،، ط1، 2004م.

26. أبو هلال العسكري، كتاب الصناعتين، تح:مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 1989.

27. إحسان عبّاس، تاريخ النقد الأدبي عند العرب، دار الثقافة، بيروت،، ط4، 1983م.

28. أحمد الشايب، الأسلوب، دراسة بلاغية تحليلة لأصول الأساليب، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط1، 2006

29. أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللّغوي العربي، الأصول والامتداد، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط01، (1427- 2006).

30. أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر، دار المسيرة للنشر والطباعة، عمّان، الأردن، ط1، 2008.

31. أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، مبحث صوتي، مبحث دلالي، مبحث تركيبي، سلسلة الكتاب الجامعي، الإمارات العربية، ط2، 2013م.

32. أحمد صومان أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن، دط، 2009م.

33. أحمد عبده عوض، مداخل تعليم االغة العربية، دراسة مسحية نقدية، مكتبة الملك فهد الوطنية، مكة المكرمة، ط1، 2000.

34. أحمد عزت راجح، أصول علم النفس، دار الكتاب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط، 1968.7

35. أحمد عودة القرارعة، تصميم التدريس رؤية تطبيقية، ط01، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2009.

36. أحمد محمد ويس، الانزياح من منظور الدراسات الأسلوبية، ط1، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2005م.

37. أحمد محمود عبد القادر، طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، دط، 1979م.

38. أحمد مختار عمر، البحث اللّغوي عند العرب، عالم الكتب، القاهرة، ط6، 1988.

39. أحمد مختار عمر، أنا واللّغة والمجتمع، عالم الكتب، ط1، 2000.

40. أحمد مختار عمر، معجم اللّغة العربيّة المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة ، ط1، 2008.

41. إخوان الصفا، رسائل إخوان الصفا وخلان الوفاء، بيروت للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، (دط)، ج4، 1983.

42. أسامة فاروق مصطفى سالم، اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والطباعة، 2015.

43. اسماعيل أحمد عمايرة، المستشرقون والمناهج اللغوية، دار حنين، عمان، الأردن، ط2، 1992

44. إكزافييه روجيرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، تر: ناصر موسى بختي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، دط، 2006

45. الآمدي، الأحكام في أصول الأحكام، تح سيد الجميلي، ط02، دار الكتاب العربي، 1986، ج01.

46. إميل بديع يعقوب، فقه اللّغة العربيّة وخصائصها، دار العلم للملايين، لبنان، دط، 1983م.

47. آن روبول وجاك موشلار، التداولية اليوم علم جديد في التواصل، تر: سيف الدين دغفرس ومحمد الشباني، المنظمة العربية للترجمة، دار الطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2003.

48. أنطوان الصياح، تلاميذنا والمطالعة، موقف تلاميذ الصف المتوسط،، مجلة دراسات عربية، بيروت، لبنان، دط، ع05، 1998م.

49. أنور الجندي، اللّغة العربيّة بين حماتها وخصومها، دار الكتب، مطبعة الرسالة، دط، دت

50. إيّاد عبد المجيد إبراهيم، مهارات الاتصّال في اللّغة العربيّة، الورّاق للنشر والتوزيع، ط 1، 2010.

51. إيمان البقاعي، المتقن معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطلاب، دار الراتب الجامعية، بيروت، لبنان، (دط)، (دس).

52. البدراوي زهران، مقدمة في علم اللغة، دار العالم العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2008.

53. بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، د ط، 2007.

54. بطرس البستاني، محيط المحيط، قاموس مطول، مكتبة لبنان، ياشرون بيروت، دط، 1998.

55. بن تريدي بدر الدين، قاموس التربية الحديث، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، دط، 2010.

56. بن هادية علي، بلحسن البليش وآخر، القاموس الجديد للطلاب معجم عربي مدرسي ألفبائي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط7، 1991م.

57. بوعلاق محمد، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب للنشر والتوزيع، البليدة، ط4، 2004.

58. بوقرة نعمان، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، دط، 2006.

59. تاعوينات علي، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، الجزائر، دط، 2009.
60. التبريزي الخطيب، الكافي في العروض والقوافي، المكتبة العصرية، لبنان، دط، 2011.
61. تشومسكي، اللّغة ومشكلات المعرفة، تر: حمزة بن قبلان المزيني، دار توبقال، الدار البيضاء، ط1، 1990.
62. التطاوي عبد الله، عودة إلى الصّحة اللّغوية، جامعة القاهرة، دط، 2002م.
63. تمام حسان، الأصول دراسة ابستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب(النحو، فقه اللغة، البلاغة)، د ط، الفاروق الحديثة للطباعة والنشر، القاهرة، 2004م.
64. التومي عبد الرحمان، الكفايات، مقاربة نسقية، دار الهلال، جدة، المغرب، ط3، 2005.
65. الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر، البارع في الأدب والجامع في حكم العرب (كتاب الحيوان)، دار المعارف للطباعة والنشر، سوسة، تونس، دط، 1993.
66. الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تح:عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1998.
67. الجاحظ أبو عثمان، الحيوان، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الكتاب العربي، بيروت، ط3، 1388ه/ 1969م.
68. الجرجاني علي بن محمد السيد الشريف، كتاب التعريفات، تح: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة القاهرة، مصر (دط)، 2004.
69. جرجيس أيوب العطيّة، اللّغة العربية تثقيفا ومهارات، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط13، 2012.
70. جلال الدين السيوطي، الاقتراح في أصول النحو تح: عبد الحكيم عطية، دار البيروتي، لبنان، ط2، 2006.
71. جميل صليبا، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، دط،1982.
72. جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ط1، 2001.

73. جودت الركابي، طرق التدريس اللغة العربية، دار الوعي للنشر والتوزيع، رويبة، الجزائر، ط13، 2012م.

74. جورج بول، التداولية، تر: قصي العتابي، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، ط1، دت.

75. جونابير فليب، نحوفهم عميق للكفايات الكفايات والسوسيو بنائية، تر:عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، ط1، 2005.

76. الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية لطلبة معاهد اللّغة العربية وآدابها، تر: محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، دت

77. حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة (استراتيجيات متعددّة للتدريس والتقويم) ، منشورات الهيئة السورية للكتاب، دمشق، دط، 2011.

78. حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر، الجزائر، دط، 2005.

79. حثروبي محمد الصالح، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى للطباعة والنشر التوزيع، عينن مليلة، الجزائر، دط، 2012.

80. حثروبي محمد الصالح، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للنشر، عين مليلة، الجزائر، دط، 2011.

81. الحريري القاسم أبو محمد، درة الغواص في أوهام الخوّاص، تح: عبد الحفيظ فرغلي دار الجيل، بيروت، ط 1 1996

82. حسن اللّحية، بيداغوجيا الإدماج الأسس والرهانات، منشورات مطبعة المعارف، دار المعرفة، المغرب، دط، 2010.

83. حسن بدوح، المحاورة مقاربة تداولية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2012م.

84. حسن حامد صالح، التأويل اللّغوي في القرآن الكريم، دار ابن حازم، لبنان، ط1، 2005.

85. حسن خميس الملخ، نظرية الأصل والفرع في النحو العربي، دار النشر، عمان، الأردن، ط1، 2000.

86. حسن سعيد خميس الملخ، نظرية التعليل في النحو العربي بين القدماء والمحدثين، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2000.

87. حسيني فاطمة، كفايات التدريس وتدريس الكفايات(آليات التحصيل، ومعايير التقويم)مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005.

88. الحلاق علي سامي، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العرّبية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، دط 2010.

89. الحمد محمد بن إبراهيم، فقه اللّغة مفهومه موضوعاته وقضاياه، دار ابن خزيمة للنشر والتوزيع، المملكةالعربية السعودية، الرياض، ط1، 2005م.

90. حمداوي جميل، نحو تقويم تربوي جديد، التقويم الإدماجي، مكتبة سلمى الثقافية، المغرب، ط1.

91. حميد آدم ثويني، فن الأسلوب دراسة وتطبيق عبر العصور الأدبية، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2006

92. حيدر حسين عبيد، الحذف بين النحويين والبلاغيين دراسة تطبيقية، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 201

93. خرمانايف، حجاج علي، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، 120الكويت، يونيو، دط، 1988

94. الخطيب التبريزي، تهذيب إصلاح المنطق، تح: فخر الدين قباوة، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط1، 1973.

95. الخطيب القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، تح: محمد عبد القادر الفاضلي، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ط1، 2001.

96. خلف الأحمر، مقدمة في النحو، تح: عز الدين التنوجي، مطبوعات مديرية إحياء التراث القديم، دمشق، سورية، دط، 1961.

97. خلوف شاهر مصطفى، أسلوب الحذف في القرآن الكريم وأثره في المعاني والإعجاز، دار الفكر، عمان، الأردن ط1، 2009.

98. خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، بين الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2012

99. خليفة عبد الكريم، تيسير العربية بين القديم والحديث، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، عمان، الأردن، ط1، 1986.

100. الخولي أحمد عبد الكريم، التعبير الكتابي وأساليب تدريسه، دار الفلاح، عمان، دط، 2008م.

101. الخويسكي زين كامل، مواضيع اللبس عند النحاة والصرفيين، ط1، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1989م.

102. خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2005م.

103. دوجلاس براون، أسس تعلم اللّغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دط، 1994.

104. الديلمي عبد الرزاق، نظريات الاتصّال في القرن الحادي والعشرين، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان–العبدلي، د ط، 2016.

105. رابح بومعزة، نظرية النحو العربي ورؤيتها لتحليل البنى اللغوية، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2011.

106. رمزي البعلبكي، معجم المصطلحات اللّغوية، دار الملايين، بيروت، ط1، دت.

107. رمضان عبد التواب، لحن العامة والتطور اللغوي، دار المعارف مكتبة زهراء، القاهرة للنشر والتوزيع، ط1، 1967.

108. رياض زكي قاسم، المعجم العربي، دار المعرفة، بيروت، ط1، 1980.

109. ريمون طحان، اللّغة العربية وتحدّيات العصر،، دار الكتان اللبناني، دط، د ت.

110. زاهري الحسين، التواصل نحو مقاربة تكاملّية للشفهي، دط، إفريقيا الشرق، المغرب، 2011.

111. الزبيدي أبو بكر محمد بن الحسن، لحن العامة، تح: عبد العزيز مطر، دار المعارف، مصر، دط، 1981.

112. الزبيدي محمد مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: مصطفى حجازي، الكويت، ط01، ج37،، 2001.

113. الزركشي، البرهان في علوم القرآن،، المكتبة العصرية، بيروت، دط، ج3، دت.

114. زكريا اسماعيل أبو الضبعات، طرائق تدريس اللّغة العربية، دار الفكر، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، ط1، 200

115. زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغوية (الاستماع/ التحدث/ القراءة/ الكتابة) ، وعوامل تنمية المهارات عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية، مصر، دط، 2008.

116. سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظيروالتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله، المنارة، ط1، 2004.

117. سعود أبو تاكي، خصائص التأليف النحوي في القرن الرابع الهجري، دار الغريب، القاهرة، ط1، 2005.

118. السكاكي أبو يعقوب، مفتاح العلوم، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 1987.

119. سهيل إدريس جبور عبد النور، قاموس المنهل فرنسي عربي، دار الآداب، بيروت، لبنان، ط1، 1999.

120. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله، المنارة، ط1، ص2006.

121. السيد الشرقاوي، الملكة اللّغوية في الفكر اللغوي العربي، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 20020

122. شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث للترجمة والنشر، بيروت، ط1، 2004.

123. شنان فريدة، هجرسي مصطفى، المعجم التربوي، تنقيح: عثمان آيت مهدي، المركز الوطني للوثائق التربوية، ملحقة سعيدة الجهوية، الجزائر، دط، 2009م.

124. الشنتريني أبو بكر، تنبيه الألباب، تح: معيض بن مساعد العوفي، دار المدني، جدّة، ط1، 1410هـ، ص121.

125. شوقي ضيف، المدارس النحوية، دار المعارف، القاهرة، ط7، دت.

126. الشيخ عبد الواحد حسن، العلاقات الدلالية والتراث البلاغي العربي، دراسة تطبيقية، مكتبة الإشعاع للطباعة والنشر، بجري، إسكندرية، ط1، 1999م.

127. صالح بلعيد، نظرية النظم، دار هومة، بوزريعة، الجزائر، دط، 2002م.

128. صلاح فضل، علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته، دار الشروق، القاهرة، ط1، 1998.

129. طاهر سليمان حمودة، ظاهرة الحذف في الدرس اللّغوي، الدار الجامعية، الاسكندرية، مصر، دط، 1998.

130. طاهرة أحمد الطّحان، مهارات الاستماع والتّحدث في الطفولة المبّكرة، دار الفكر، عمان، الأردن، ط2، 2008

131. الطريري عبد الرحمن سليمان، اختبارات القدرات العقلية، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 1999.

132. طعيمة أحمد رشدي، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (دط)، 2006.

133. طعيمة رشدي، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، أم القرى، مكة المكرمة، دط، 1985م.

134. طلال علامة، نشأة النحو العربي في مدرستي البصرة والكوفة، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1992، ص17.

135.طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللّغة العربية منهاجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط01، الإصدار الثاني، 2005

136.طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء (المغرب)، ط2، 2000تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط01، الإصدار الثاني، 2005.

137.عاطف فضل، الخطاب وعلم اللّغة التداولي، جامعة الزرقاء، ط1، 2003 م.

138.العباسي عيسى، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، دط، 2006

139.عبد الجليل مرتاض، اللّغة والتواصل (اقترابات لسانية في التواصل الشفهي والكتابي)، دار هومة، الجزائر، دط، دت.

140.عبد الرحمان علي الهاشمي، طه علي حسين الدليمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008.

141. عبد الفتاح الجعلي، فصول في تدريس الأدب والبلاغة والنقد، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة، دط، 1986م.

142.عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، بيروت، لبنان، ط1، 2001، ص353

143.عبد الفتاح سليم، موسوعة اللّحن في اللّغة مظاهره ومقاييسه، مكتبة الآداب، القاهرة، ط2، 2003.

144.عبد القادر محمد مايو، الوجيز في فقه اللّغة، دار القلم العربي، حلب، ط1، 199

145.عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز تح محمود شاكر، دار المدني، مصر، القاهرة، ط3، 1996.

146.عبد الله خضر، أسلوبية الانزياح في شعر المعلقات، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2001.

147. عبد المتعال الصعيدي، بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة، مكتبة الآداب، القاهرة، دط، ج1، دت.

148. عبد المنعم خليل، نظرية السّياق بين القدماء والمُحدثين، دراسة لغوية نحوية دلالية، ط1، دار الوفاء لدينا للطباعة والنشر، الإسكندرية، 2007.

149. عبدالهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية .، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2004.

150. عبد الواحد حسن، التنافر الصوتي والظواهر السيّاقية، دار الوفاء للطباعة والنشر، مصر، ط1، 1999.

151. عبد الوارث مبروك سعيد، في إصلاح النحو العربي، دار القلم، الكويت، ط1، 1985.

152. العبد الله محمد بن محمود، الشامل في طرق تدريس الأطفال، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، 2013.

153. عبده الراجحي، التطبيق الصرفي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، دط، د ت.

154. عدس عبد الرحمن، مدخل إلى علم النفس، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ط5، 1998م.

155. عرار مهدي أسعد، جدل اللفظ والمعنى، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002م

156. العربي سليماني، التواصل التربوي، مدخل بجودة التربية والتعليم، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2005م.

157. عزت السيد أحمد، فلسفة الأخلاق عند الجاحظ، منشورات إتّحاد الكتاب العرب، دمشق، دط، 2005.

158. علاء الدين المتقي الهندي، كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال، تح: بكري حياني، صفوة السقا، مؤسسسة الرسالة، ط5، 1981.

159. علي زوين، منهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 1986.

160. علي عبد الرضا، موسيقى الشعر العربي قديمه وحديثه، دار الشوق، الأردن، ط1، 2008.

161. علي مصطفى عبد اللّه، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2012.

162. عيساني عبد المجيد، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2011م.

163. عيسى فوزي، وعيسى فوزي رانيا، علم الدلالة النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، ط1، 2008م

164. الفارابي أبو نصر، الحروف، تح: محسن مهدي، دار المشرق، بيروت، لبنان، (د ط)، 1970.

165. الفارابي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية (9-10)، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط01، 1994.

166. فاضل السامرائي، الجملة العربية تأليفها وأقسامها، دار الفكر، عمان، الأردن، ط2، 2007.

167. فاضل السامرائي، دراسات بيانية في الأسلوب القرآني، دار عمار، عمان، الأردن، ط4، 2006.

168. فاضل السامرائي، معاني النحو، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، ج3، 2000.

169. فتحي ذياب سبيتان، أصول وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2010م.

170. فتحي علي يونس، التواصل اللّغوي والتعليم، القاهرة، مصر، دط، 2009.

171.فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ط02، 2000.

172.فخر الدين قباوة، إعراب الجمل وأشباه الجمل، دار القلم العربي، حلب، سوريا، ط5، 1989.

173.فخري خليل النّجار، الأسس الفنيّة للكتابة والتعبير، دار صفاء، الأردن، ط1، 2011.

174.فرانسواز أرميكو، المقاربة التداولية، تر: سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، دط، دت.

175.فرديناند دي سوسور، علم اللغة العام، تر: يوئيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية للصحافة والنشر، بغداد، العراق، (دط)، 1985.

176.فليب بلا نشيه، التداولية من أوستين إلى غوفمان، تر: صابر حباشة، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، سورية، ط1، 2007.

177.فؤاد محمد موسى، المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها)، جامعة المنصورة، (د، ط)، 2002.

178.فوزي السيد بن عبد ربه، المقاييس البلاغية عند الجاحظ في البيان والتبيين، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، دط، 2005.

179.الفيروز أبادي مجد الدين محمد، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط02، 1987.

180.قورة علي، وجيه المرسي وآخر، مهارات الاستماع اللّازمة ومفهومها، أهميتها، أهداف تدريسها، أساليب تنميتها جامعة الأزهر، القاهرة، مصر، دط، 2011.

181.كمال بشر، اللّغة العربيّة بين الوهم وسوء الفهم، دط، دار الغريب للطباعة والنشر، 1998م.

182.كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2003.

183.لخضر زروق، دليل المصطلح التربوي الوظيفي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2003.

184.اللقاني أحمد حسين، علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية والمعرفية في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، ط2، 1999.

185.لوشن نور الهدى، مباحث في علم اللغة ومباحث البحث اللّغوي، المكتبة الجامعية الأزاريطة، مصر، دط، 2009.

186.مادن سهام، دراسة تركيبية للعاميّة الجزائرية، كنوز الحكمة، الأبيار، الجزائر، ط1، 2011م.

187.محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دارالمناهج لنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013.

188.محسن علي عطية، تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، دار المناهج، عمان، الأردن، ط01، 2007.

189.محمد أبو زهرة، الخطابة أصولها: تاريخها في أزهى عصورها عند العرب، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1974.

190.محمد الحوامدة، راتب قاسم عاشور، فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط1، 2009.

191.محمد الدريج، التدريس الهادف مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية، قصر الكتاب، البليدة، دط، 2000

192.محمد السيد علي بلاسي، المدخل إلى البحث اللغوي، الدار الثقافية للنشر، القاهرة، ط1، 1999.

193.محمد الصالح حثروبي، مدخل إلى التدريس بالكفاءات، الزقم الوادي، دط، 2002م.

194.محمد الصغير بناني، المدارس اللسانية في التراث العربي وفي الدراسات الحديثة، دار الحكمة، الجزائر دط، دت.

195.محمد الصغير بناني، النظريات اللسانية والبلاغية والأدبية عند الجاحظ من خلال البيان والتبيين، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، 1994.

196.محمد العبد، النّص والخطاب والاتّصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، ط1، 2005.

197.محمد المبارك، فقه اللّغة وخصائص العربية، دار الفكر الحديث، لبنان، ط2، دت.

198.محمد الهادي بوطارن وآخرون، المصطلحات اللسانية والبلاغية والأسلوبية والشعرية، دار الكتاب الحديث، بيروت، دط، 2008.

199.محمد بدرى عبد الجليل، تصّور المقام في البلاغة العربّية، دار المعارف الجامعية، القاهرة، مصر، دط، 2005.

200.محمد بن إبراهيم أحمد، فقه اللّغة، دار بن خزيمة، للملكة العربّية السعودية، الرياض، ط1، 2005، ص197

201.محمد حبيب اللّه، أسس القراءة والفهم المقروء بين النظرية والتطبيق، دار عمان، عمان، ط3، 2009.

202.محمد حسين آل ياسين، الدراسات اللّغوية عند العرب إلى غاية القرن الثالث الهجري، دار مكتبة الحياة، بيروت، ط1، 1980.

203.محمد سالم الأمين طلبة، الحجاج في البلاغة المعاصرة، دار الكتاب الجديد، بيروت، لبنان، ط1، 2008.

204.محمد عبدالله بن التمين، اللحن اللغوي وآثاره في الفقه واللغة، دائرة الشؤون الإسلامية والعمل الخيري، دبي، ط2، 2012.

205.محمد علي الخولي، مدخل إلى علم اللّغة، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2000، 1993م.

206.محمد علي زكي صّباغ، البلاغة الشعرية في كتاب البيان والتبيين، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 1998.

207. محمد علي سلطان، العروض وموسيقى الشعر العربي، المطبعة الجديدة، دمشق، دط، 1981.

208. محمد عيد، أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء عالم الكتب، محمد عيد، المظاهر الطارئة على الفصحى، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2006.

209. محمد مشري، المقاربة بالكفايات بين الاستراتيجية والواقعية، نوميديا للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2010م.

210. محمد وأحمد نهلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، مصر، دط، 2002م.

211. محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديد، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2004.

212. محمود ابراهيم وجيه، التعلم (أسسه ونظرياته وتطبيقاته)، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية، مصر، دط، 2003م.

213. محمود تيمور، مشكلات اللّغة العربية، مكتبة الآداب وطبعتها، الحماميز، دط، دت.

214. محمود سليمان ياقوت، قضايا التقدير النحوي بين القدماء والمحدثين، دار المعارف، مصر، د.ط، د.ت.

215. محمود عبد الفتّاح رضوان، الاتّصال اللّفظي وغير اللّفظي، المجموعة العربية للتدريب، مصر، ط1، 2012.

216. محمود كامل الناقة، تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى (أسس، مداخلة، طرق تدريس)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، دط، 1985.

217. مدكور علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية– النظرية والتطبيق–، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2009م.

218. مرتاض عبد الجليل، في رحاب اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2006م.

219. مرعي توفيق، الكفايات التعليمية في ضوء النظم، دار الفرقان للنشر، عمان، الأردن، ط1، 1983.

220. مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دراسة لظاهرة الأفعال الكلامية، دار الطبيعة، بيروت للنشر والتوزيع، دط، 2005.

221. مسلم بن الوليد الأنصاري، ديوان صريع الغواني، تح: سامي الدهان، دار المعارف، مصر، ط3، 2009.

222. مصطفى صادق الرافعي، تاريخ آداب العرب، شركة أبناء شريف الأنصاري للطباعة والنشر والتوزيع، صيدا، بيروت، ط1، 2009م.

223. المعتوق أحمد، نظرية الثالثة (دراسة في قضية العربيّة الفُصحى) ، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 2005.

224. المفضل بن سلمة، الفاخر، تح: محمد عثمان، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2011.

225. مهدي المخرومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، دط، 1986.

226. ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1986.

227. نادية رمضان النجّار، الاتجاه التداولي والوظيفي في الدرس اللّغوي، مؤسسة حوس الدولية للنشر والتوزيع، الاسكندرية، مصر، ط1، 2013.

228. نايف سليمان وآخرون، مستويات اللغة العربية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000.

229. نايف معروف، خصائصا العربيّة وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط5، 1998م.

230. نحلة محمود أحمد، آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر،دار المعرفة الجديدة ،مصر دط،2002.

231. نعمان بوقرة، المدارس اللّسانية المعاصرة، مكتبة الآداب،، دط، دت.

232. نعوم تشومسكي، البنى النحوية، تر: يوئيل يوسف عزيز، مراجعة: مجيد ماشطة، سلسلة المائة كتاب، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، العراق، ط1، 1987.

233. نفوسة زكريا سعيد، تاريخ الدعوة إلى العامّية وآثارها في مصر،، دار النشر للثقافة، الإسكندرية، مصر، ط1، 1924

234. نهاد الموسى، التحوّل إلى الفُصحى في العالم العربي الحديث، دار الفكر، عمان، ط1، 1987.

235. هادي نهر، الكفايات التواصلية والاتصالية، دراسات في اللّغة والإعلام، دار الفكر، الهاشمي عابد توفيق، الموجه العلمي لمدرس اللغة العربية، مصر، ط5، 1996م.

236. الهاشمي عبد الرحمان عبد علي، فائزة محمد فخري العزاوي، تدريس البلاغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية محوسبة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2005

237. وليد جابر، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 1991م.

238. اليازجي إبراهيم، لغة الجرائد، الضياء، القاهرة، دط، 1898م.

ثانيا: الرسائل والأطروحات

1. أحمد بن عبد الله بن صقير العريني، مدى توافر مهارات الاتصال غير اللفظية لدى هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة، رسالة ماجيستيرفي علم النفس، الأكاديمية العربية في الدنمارك، 2011.

2. البدر عفراء بدر إبراهيم، مهارات الاستماع في اللّغة العربية للمرحلة الابتدائية، قسم المناهج، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية، رسالة ماجيستير، 1989.

3. خولة طالب الإبراهيمي، النظرية النحوية التي يرتكز عليها تعليم النحو والبنى التركيبية، رسالة ماجستير، الجزائر، 1977.

4. الزهراني، (احمد جاز الله)، اتجاهات تجديد النحو عند المحدثين، رسالة ماجيستير، كلية اللغة العربية، جامعة أم القرى، السعودية، 2002..

5. مختار بزاوية، النحو العربي ومحاولات تيسيره، دكتوراه كلية الآداب والفنون، جامعة وهران، أحمد بن بلة، قسم اللغة العربية وآدابها، 2016.201

ثالثا:المجلات و الدوريات

1. البار عبد القادر، الانزياح في محور التركيب والاستبدال، مجلة الآداب واللّغات، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، العدد9، 2010.
2. تمام حسان، قرينة السياق، بحث قدم في الكتاب التذكاري للاحتفال بالعيد المئوي لكلية دار العلوم، مطبعة عبير للكتاب، القاهرة، ط01، 1993.
3. عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسّي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، الجزائر، 1974
4. مازن الواعر، علم اللسان من البنيوية إلى الذهنية، مجلة المعرفة، سوريا، العدد 200 221، 1980.
5. المجلس الأعلى للغة العربية، مجلّة اللّغة العربية، ع4، 2001م.
6. محمد الدّريج، الكفايات في التعليم، المعرفة للجميع، المغرب، ع:16، 2000.
7. محمد صاري، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود رياض، السعودية، دط، 1430.
8. محمد صاري، تيسير النحو موضة أم ضرورة؟، مجلة اللسانيات اللغوية، مركز الملك في للبحوث والدراسات الإسلامية، السعودية، مج3، ع2، 200
9. ملاوي صلاح الدين، تقدير الحذف والإضمار في ضوء نظرية العامل النحوي، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، بسكرة، الجزائر.

رابعا: منشورات الوثائق التربوية

1. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر البحث العلمي، دليل التقويم في بيداغوجيا الإدماج، منشورات المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب، المغرب، دط، 2010.
2. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، دليل المقاربة بالكفايات، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المملكة المغربية، دط، د ت.
3. وزارة التربية الوطنية: اللجنة المرافقة للمناهج، منهاج السنة الثالثة ثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها، مديرية التعليم الثانوي، دط، 2006.
4. وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2005.
5. وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها والشعب الأدبية)، د ط، أكتوبر 2005.
6. وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة متوسط.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
شكر وعرفان	
إهداء	
مقدمة	أ– و
الفصل الأول: الملكة اللّغوية المعيارية ـ النظامية ـ	
تمهيد	08
المبحث الأول: الملكة وأنواعها	**10**
أولا: الملكة لغة.	10
ثانيا: الملكة اصطلاحا.	12
ثالثا: الملكة اللّغوية بين الفكر العربي والغربي.	14
أ. في الفكر العربي القديم.	14
ب. في الفكر الغربي.	18
المبحث الثاني: المصطلحات المقاربة للمَلكة (الكفاءة، القدرة، المهارة، الأداء)	**24**
1. الكفاءة.	24
2. القدرة.	28
3. المهارة.	29
4. الأداء.	32
المبحث الثالث: عوامل فساد الملكة (اللّحن وأشكاله)	**35**
أولا: اللّحن لغة.	36
ثانيا: اللّحن اصطلاحا.	36

ثالثا: التّطور التاريخي للّحن.	37
رابعا:مظاهر اللحن	42
المبحث الرابع: عوامل تحقيق الملكة	**45**
أولا: المحتوى التعليمي.	45
ثانيا: علاقة الموضوعات بواقع المتعلّم وحاجاته التعلّمية.	49
ثالثا: الطرائق التعليمية.	51
رابعا: الإبداعية.	56
خامسا: البيئة اللّغوية.	58
المبحث الخامس: النظام اللّغوي هيمنته وطواعيته (التقدير، الحذف، التأويل)	**60**
أولا: تعريف النحو	60
ثانيا: المعيارية	63
ثالثا: أسس المنهج المعياري	64
رابعا: من الظواهر اللّغوية (التقدير، الحذف، التأويل)	66
المبحث السادس: محاولات التيسير اللّغوي النحوي	74
1. جهود القدماء في تيسير النحو.	77
2. الجهود الحديثة في تيسير النحو.	80
الفصل الثاني: الملكة اللّغوية المتحولّة – التواصلّية –	
تمهيد	**87**
المبحث الأول: المَلكة التّواصلية وأشكال التّواصل (اللّغوي وغير اللّغوي)	**88**
أولا: مفهوم التواصل.	89

ثانيا: مفهوم المَلكة التّواصلية.	91
ثالثا: أشكال التّواصل	94
المبحث الثاني: المصطلحات المقاربة للملكة التواصلّية (المقام، السّياق، مقتضى الحال،الانزياح..)	**103**
أولا: المقام.	103
ثانيا: السّياق.	105
ثالثا: مقتضى الحال.	108
رابعا: الانزياح.	111
المبحث الثالث: تأصيل التفكير التواصلي في الفكر العربي(البلاغة العربّية/ الجاحظ* البيان والتبين*)	**117**
أولا: التعريف بالجاحظ	**117**
ثانيا: مؤلفُه (البيان والتبيين)	120
ثالثا: أشكال التّواصل عند الجاحظ	121
رابعا: مقتضى الحال عند الجاحظ	123
خامسا: وظائف اللّغة عند الجاحظ	125
المبحث الرابع: مقابلها في الفكر الغربي (التداولية)	**127**
أولا: مفهوم التّداولية	127
ثانيا: نشأة التّداولية	131
المبحث الخامس: خصائص التداولية وأهدافها	**135**
أولا: خصائص التداولّية	135
ثانيا: أهمية التداولية	136
ثالثا: أهداف التداولية ومهامها	138

المبحث السادس: محاولات الرّقي باللّغة التواصلية (اللّغة الوسطى)	**143**
أولاً: مفهوم الفُصحى	144
ثانيا: خصائص اللّغة العربيّة.	145
ثالثا: العاميّة.	149
را بعا: الصّراع بين الفُصحى والعاميّة.	150
الفصل الثالث: الدراسة التطبيقية الوضعية الإدماجية (السنة الثالثة ثانوي، شعبة آداب وفلسفة) أنموذجا	
تمهيد	159
أولا: مفهوم الوضعية الإدماجية.	160
ثانيا: مكوّنات الوضعية الإدماجية.	163
ثالثا: خصائص الوضعية الإدماجية.	164
رابعا: كيفية بناء وضعية إدماجية.	166
خامسا: أهداف الوضعية الإدماجية.	169
سادسا: مجالات الوضعية الإدماجية.	170
جرد وإحصاء المحتوى التعليمي*السنة الثالثة ثانوي، شعبة آداب وفلسفة*	**173**
1. عرض محتوى برنامج السنة الثالثة جذع مشترك آداب.	174
2. إحصاء عدد الموضوعات الخاصة بكل نشاط وحساب نسبة التواتر.	180
3. وصف محتويات المقرر التعليمي.	180
دراسة تقييمية تقويمية للمحتوى التعليمي	**184**
تمهيد.	185
1. تقييم وتقويم برنامج السنة الثالثة ثانوي.	**186**
أولا: النّص الأدبي.	186

ثانيا: النّص التّواصلي.	196
ثالثا: قواعد اللّغة.	200
رابعا: نشاط البلاغة.	213
خامسا: نشاط العروض.	223
سادسا: نشاط المطالعة الموجهة.	227
سابعا: التعبير الكتابي.	232
ثامنا: الوضعية النقدية.	238
2. الدراسة التحليلية التقييمية.	**239**
أولا:نص الوضعية النّقدية.	**239**
ثانيا: نماذج مختارة لإجابات المتّعلمين.	240
ثالثا: تحليل الوضعيات النقدية.	243
خاتمة.	247
الملاحق.	252
قائمة المصادر والمراجع.	261
فهرس المحتويات.	284

الملخص:

الحمدلله الذي جعل العربية أشرف لسان ،وأنزل كتابه المحكم في أساليبه الحسان

والصّلاة و السّلام على أشرف المرسلين نبيّنا محمّد وعلى آله وصحابته أجمعين وعلى من اهتدى بهديه إلى يوم الدّين ، وبعد:

تعدّ اللّغة أحد أهم الظواهر الاجتماعية الموجودة في حياة كل الأمم والعربيّة خاصة ، إذ هيمنت على تراثنا الأصيل باعتبارها تلك الأداة التي يُبلغ من خلالها الأفكارو الآراء و التي تتحقق على إثرها وظيفة التواصل بين بني البشر.

ولمّا كانت اللّغة العربيّة لغة القرآن الكريم ، نالت حظوة الاهتمام من قِبل الدارسين منذ الأزل ،إذ نطق العربي قديما سليقة دون تكلّف منه ولكن بمجيء الإسلام واختلاط الأجناس ظهر اللّحن ذلك الفساد اللّغوي الذي استفحل في ألسنتهم وهدّد ملكتهم اللّغوية بالتلاشي والضمور،لتتسارع الجهود إلى تقعيد العربية و تقنينها مخافة وصوله إلى كتابه المقدّس حتى يضمنوا له الآداء السليم والفهم الدقيق ،وهذا ماجعلنا نقرّبخروج هذه الملكة اللّغوية من الفطرة إلى الصناعة .

ومن ثمّ شغلت علوم العربيّة بال الكثيرمن الدارسين قديمهم وحديثهم على اختلاف تخصصّاتهم ،حيث عكفوا على دراستها وتعليمها لإكساب المتعلّمين أهم المهارات التي تمكّنهم من مواجهة العالم الخارجي الذي تكتنفه الكثير من المشكلات والتي تستدعي منه تجنيدا للموارد وقدرة على التحكّم فيها لحلّها، ومن ثمّ أصبح من الضروري تغييرالنظرة التقليدية لتعلّم اللّغة و الذي كان يسعى إلى إكسابهم كفاءة لّغوية تتوقف أسوارها عند حدود التلقين والحفظ للاستظهار وتحقيق فرصة النجاح، أمّا اليوم فلابّد من استهداف كفاءة تواصلية تداولية مبنية على أبعاد لغوية و غير لغوية في التواصل،إذلايعدو الفصل بينهما فصلا منهجيا فقط ، لأنّ االقدرة على

استعمال اللّغة لاتنحصر ضمن استعمال القواعد اللّغوية و الصّرفية والدّلالية فحسب ،و إنّما تتعداها إلى القواعد التّداولية التي تمكّنه من فهم و إنتاج خطابات سليمة في مواقف متعدّدة بغية تحقيق مقاصد تبليغية وهذا هو هدف بحثنا .

وعليه ، سنحاول الوقوف في هذا البحث على مدى تحقّق الكفاءتين في الوضعية الإدماجية في مرحلة التعليم الثانوي،كونها تمثّل مرحلة حاسمة يتمّ فيها انتقال المتعلم من الثانوي إلى الجامعي ،إذ تشكّل مرحلة تأسيسية لها فهي الأنسب للتحليل والتركيب وربط المعطيات وإبداء الرأي وتنمية الميول و المهارات المساهمة في بناء شخصية المتعلم ،كما لاحظنا تدنّيا واضحا على مستوى الأداء الفعلي و الوظيفي للّغة العربيّة من خلال تركيز المحتويات التعليمية على تلقين المتعلمّين مختلف المعارف دون الاهتمام بجانبها التواصلي التداولي فنحن لانريد تحفيظ المتعلّم ضوابط العربيّة و قوانينها ، بل نطمح إلى القدرة على استعمالها وتوظيفها في حياته اليومية توظيفا صحيحا بشكل يتوافق و المعيار اللّغوي المُؤسس له.

ومن ثمّ وقع اختيارنا على البحث في هذا الموضوع الهام والذي كان تحت عنوان :

الملكة اللّغوية بين معيارية النظام وتعدّد المواقف التواصلية ،الوضعية الإدماجية (السنة الثالثة ثانوي ،شعبة آداب وفلسفة) أنموذجا .

وقد صغنا إشكاليتنا على النحو الآتي :

إلى أي مدى يمكن إخراج الملكة اللّغوية من بُعدها المعياري إلى مواقف تواصلية متعدّدة بتعدّد الأسيّقة و المقامات؟

1* هل تحقيق الملكة اللغوية مرهون بنظامها؟

2*أو يعود إلى حسن استعمالها في مختلف المواقف التواصلية؟

3*أو كليهما معًا ؟

4*وإلى أي مدى يمكن جعل الملكة اللّغوية قطبا أو بوصلة خاضعة لنظام معياري و مسايرة لمواقف تواصلية مختلفة في آن واحد؟

وبعد صياغتنا لإشكالية البحث وشعورنا بالمشكلة، نظّمنا بحثنا وفق خطّة مبدئية سار عليها، تضمّنت مقدمة وثلاثة فصول وخاتمة،ففي الفصل الأول تحدّثنا عن الملكة اللّغوية وتطرقنا إلى تعريفها اللّغوي و الاصطلاحي ، ثم تناولنا بعض المصطلحات المقاربة لها ،لننتقل إلى عوامل فسادها (اللّحن و أشكاله) ، ثم عوامل تحقيقها ، لنعرّج على النظام اللّغوي هيمنته وطواعيته (التقدير ، الحذف ، التأويل) ، لنختم فصلنا بالوقوف على بعض محاولات التيسير اللّغوي النحوي قديما و حديثا .

وبعد تناولنا لهذا الفصل بالدّراسة توصلنا إلى جملة من النتائج منها :أنّ الملكة في اللّغة تدّل على معان معجمية متعدّدة منها :الامتلاك ، القدرة ، السيطرة ،حسن التصّرف ، أمّا في الاصطلاح فقد تباينت تعريفاته عند العلماء ،فمنهم من يرى أنّ الملكة هي الفطرة الإنسانية ، وهناك من رأى أنّها تعني الطبع و السليقة ، و أيضا يُقصد بها العادة و الصفة ...، كما رأينا أنّ للملكة اللّغوية مصطلحات متعدّدة مقاربة لها ولعلّ أشهرها : الكفاءة ، القدرة ، المهارة ،الأداء ..

كما تطرّقنا إلى عوامل فساد الملكة (اللّحن و أشكاله) وعرّفنا فيه اللّحن لغة واصطلاحا أولا ثم تتّبعنا فيه مسار التطوّر التاريخي للّحن بداية من العصر الجاهلي وصولا إلى عصرنا الحديث ، كما وجدنا أنّ هذا الفساد اللّغوي عرف توسّعًا تدريجيا

من عصر لآخر مسّ جميع مستويات اللّغة المتمثلة في : المستوى الصوتي ، الصّرفي ، النّحوي ، الدّلالي .

لننتقل إلى اقتراح بعض العوامل المساعدة على تحقيق الملكة بداية ب: المحتوى التعليمي علاقة الموضوعات بواقع و حاجيات المتعلّم ، الطرائق التعليمية ، الإبداعية ، البيئة اللّغوية .

كما أشرنا إلى النظام اللّغوي والذي يمثّله علم النّحو ضابط العربيّة ،وعرّفنا فيه المعيارية وأسسها التي تقوم عليها أهمها : الوصف ، القياس ،التعليل ،المكان و الزمان ، كما تعرضنا إلى بعض الظواهر اللّغوية التي اقتضاها الأداء عند العرب والتي تميّز بها تراثنا النّحوي منها : التقدير ، الحذف ، التأويل .

لنقف في آخرالفصل على أبرز محاولات التيسير اللّغوية النّحوية القديمة والحديثة ،والتي كانت عبارة عن اجتهادات جادّة هدفها الرئيس هوإخراج النّحو من دائرة الغموض والتعقيد الذي اكتنفه والذي كادت أن تُفقده مكانته و قيمته بين العلوم الأخرى .

أمّا الفصل الثاني فقد تعرضنا فيه إلى الملكة اللّغوية المتحوّلة ،التواصلية .

وقد خرجنا بجملة من النتائج وهي : أنّ الملكة التواصلية ملكة تداولية تستند إلى مقدمة ضرورية وهي اكتساب النظام اللّغوي من خلال قدرة المتعلّم على تحويل جملة القوانين والأنظمة اللّغوية إلى آليات وقدرات تمكنّه من الاستعمال الفعلي لها في مواقف تواصلية مختلفة .

ثم انتقلنا إلى ذكر بعض المصطلحات المقاربة لها و أهمها : المقام ، السياق ، مقتضى الحال ، الانزياح

كما أشرنا إلى ارهاصات التفكير التّواصلي في الفكر العربي والتي كانت مبكرة ،وهذا ما أكدته مؤلفاتهم خاصة ماتعلّق بالبلاغة ومنها : الجاحظ (البيان و التبيين).

ثم عرّجنا على مقابلها في الفكر الغربي (التداولية) واقتصرنا فيه على مفهومها ، نشأتها ، و أسسها التي تقوم عليها .

كما تحدّثنا عن خصائص التداولية و أهميتها ، متطرقين إلى أهدافها و مهامها .

وفي الأخير تطرقنا إلى بعض محاولات الرّقي باللّغة التواصلية (اللّغة الوسطى) ومثّلنا لها بلّغة الصِّحافة ووصلنا إلى نتيجة مؤداها أنّ لغة الصّحافة تمثّل اللغة الوسطية التي هي عبارة عن أحد الحلول التي تمنع الانحراف نحو العاميّة .

هذا عن الجانب النظري ، أمّا الجانب التطبيقي فقد قمنا فيه بدراسة ميدانية تطرقنا في شقّها الأول إلى :التعريف بالوضعية الإدماجية ماهيتها ،وكيفية بنائها،إضافة إلى بيان أهدافها و مجالاتها ،لننتقل في شقّها الثاني إلى وصف المقرّر التعليمي للسنة الثالثة ثانوي (شعبة آداب و فلسفة) ،إذ قمنا فيه بعرض إجمالي لجميع أنشطة اللّغة العربية المقرّرة ،ثم دراستها دراسة تحليلية تقييمية لها ،وفي الأخير ذيّلنا بحثنا بجمع بعض الوضعيات الإدماجية وتحليلها قصد الوقوف على مدى تحصيل المتعلم للملكة اللّغوية والتواصلية ،مقترحين البدائل الكفيلة .

أخيرا ،وصلنا إلى الخاتمة حيث أنّه لكل بداية نهاية، فبعد رحلتنا العلمية التي قمنا بها خلص بحثنا إلى تسجيل جملة من النتائج كان من أهمها:

* تواصل العربي قديما مع غيره تواصلا فطريا سليقيا دون علم له بمعايير العربيّة وقوانينها حيث استطاع أن يمارس لغتّه بشكل صحيح وسليم من خلال محاكاته و تقليده لكلام من حوله

*تفشي اللّحن وانتشاره بين العرب أفسد ملكتهم اللّغوية وهذا ماقتضى تقعيد العربيّة وتقنينها حمايةً للنّص القرآني أولا وخدمةً للّغتهم ثانيا .

*الملكة اللّغوية تعني امتلاك جملة من النظم اللّغوية التي تمكن المتعلّم من فهم وإنتاج مختلف النصوص الصحيحة مبنى ومعنًى ،مع كيفية القدرة على التحكّم فيها وفق مايقتضيه المقام.

*الملكة اللّغوية ملكة معيارية خاضعة لنظام ثابت وقوانين مضبوطة ،إذ تجعل من القاعدة معيارا للصواب و الخطأ ،لأنّ تقعيد العربيّة يهدف بالدرجة الأولى إلى الحفاظ على معاييرها الصوابية وترسيخ قواعدها عبر الأجيال للوقوف على أسرار نظمها و بلاغة أساليبها .

*المنهج المعياري منهج تعليمي قائم على جملة من القوانين و المعايير التي يُحتكم إليها في دراسة مختلف الظواهر اللّغوية ،والهادف إلى إكساب المتعلّمين كفاءة لغوية ،ولكن لاجدوى منها إلاّ إذا استعملت كأداة يُحقق ضمنها التفاعل الاجتماعي .

* إنّ فكرة تبسيط النحو وتيسيره جاءت بعد ما ازدادت شكوى المتعلمّين من صعوبته وتعقيده ليشمّر العلماء على سواعدهم للبحث عن حلول و أساليب تمكنهم من ذلك .

*محاولات التيسير النّحوية القديمة و الحديثة اجتهادات قامت على التكرار و المحاكاة فقط لذا لم يكتب لها التوفيق ولم تحقق هدفها المنشود،كما انصّب اهتمامها على المادة في حدّ ذاتها دون مراعاة منها لقدرات المتعلّم الذهنية من جهة و كيفية إيصالها من جهة أخرى.

*الملكة التواصلية ملكة تُبنى على دعامة رئيسة وقاعدة أولى وهي الكفاءة اللّغوية ،تلك اللَبِنة التي تُؤسس لها والتي لاتقتصر على فهم وإنتاج المتعلّم الصحيحَين ،و إنّما تتعداها إلى معرفته بالأنظمة الاجتماعية والثقافية التي تمكنه من التكيّف مع مواقف تواصلية مختلفة،فالعلاقة بينهما علاقة تكاملية فممارسة اللّغة و التواصل بها يتطلّب كفاءةً لغويةً.

*يعدّ الجاحظ من أوائل العلماء الذين تفطّنوا إلى أهمية العملية التواصلية من خلال ربطه للعملية الخطابية بالسياق ،إذ ركّزعلى أهم عناصرها المتمثلة في : المتكلّم ، المخاطب ، السّياق ، وفي هذا إشارة إلى أبعادها التداولية.

*إنّ الازدواجية اللّغوية القائمة بين الفصحى و العاميّة والتي تشهدها مؤسساتنا التعليمية تعتبر من أبرزالظواهر التي عرقلت سيرورة العملية التعليمية وحالت دون تحقيق أهدافها المنشودة . *

الانفصام و الشرخ الذي يعيشه المتعلّم بين فصحى تمثلها البيئة التعليمية (النظام اللّغوي) وواقع منحط تمثله(العامّيّة/مختلف المواقف التواصلية) أثّر سلبا عليه من خلال ضعف رصيده اللّغوي الذي لايمكّنه من التعبير عن أفكاره ولاالتواصل بها و بالتالي لامجال لتحصيله ملكة لغوية وأخرى تواصلية ،وهذا ماأكده نشاط المطالعة الموجهة ، التعبير الكتابي والوضعية النقدية،، في حين أنّ هذه الأنشطة تستهدف أهم مهارتي اللّغة وهما: القراءة والتحّدث.

*بعد المضامين و المحتويات التعليمية عن واقع المتعلّم، وهذا ما يحول دون تحقيق أهدافها المتوخاة لأنّ المحتوى التعليمي مرآة عاكسة لقضايا المجتمع و استجابة لحاجات المتعلّم وميولاته، فلاّبد من اختيار موضوعات تحفّزه وتثير تفكيره أثناء مواجهته لمختلف المشاكل الحياتية .

* حرص المقررات التعليمية على إكساب المتعلّمين معارف نظرية فقط لا مهارات أدائية من خلال جعلها حبيسة البعد اللّغوي الذهني لا تتعدى إلى أبعادها الوظيفية التداولية.

* نمطية الطرائق التقليدية المعتمدة في تناول أنشطة العربيّة أدّى إلى نفورالمتعلّم منها والعدول عن تعلّمها، وهذا مايستدعي منا تنويعا في طرائق تعليمها و الاستعانة ببعض الوسائل الحديثة.

* صعوبة توظيف المكتسبات القبلية واستثمارها في كتابة وضعية إدماجية دليل على عدم ترسيخ الكثير من الكفاءات.

*ضرورة الموازنة بين الموضوعات الصرفية و النّحوية ، البلاغية في المقرّرات التعليمية ،لأنّ الكفاءة لن تأتي على صعيد واحد فقط.

*امتلاك القدرة على إنتاج الوضعية النقدية يعني الاقتدارعلى مواجهة مختلف مشكلات الحياة.

* إيلاء العناية القصوى بمهارة التعبير الكتابي لأنّها الجسرالذي يُعبرمن خلاله نحو تنمية المهارات اللّغوية

* للارتقاء بمستوى المتعلمين لابّد من إعادة النّظر في انتقاء الموضوعات النحوية وجعل هذه القواعد وسيلة لا غاية لتحقيق المهارة الإنتاجية الّتواصلية ،لأنّ تركيز المتعلّم على تنفيذ هذه النظم اللّغوية يُضيّع منه مهارة الإبداع في كتاباته.

ومنه، رغم الدورالمهم الذي تشغله الوضعية الإدماجية في العملية التعلمية التعليمية إلاّ أنهّا مازالت بعيدة على جعل المتعلّم مُنتجا مبدعا .

وعليه: فإنّ تحقيق الملكة اللّغوية و الخروج بها إلى تحصيل ملكة تواصلية يبقى أمرا نسبيًا يختلف من متعلّم لآخر.

فإذا كان تحقيق الملكة اللّغوية يكاد . اليوم . يكون مستحيلا عند أغلبية المتعلّمين، فكيف له أن يُحصّل ملكة تواصلية ؟

والله الموفق و هو الهادي إلى سواء السبيل

Abstract:

Linguistic skill is one of the most topics that have long received the attention of scholars over the centuries due to its role in improving the educational reality and working to develop

it in order to achieve successful instruction. Therefore, the present study focused on highlighting the feasibility of moving the skill out of its fixed systematic dimension to renewable and changing communicational one. This study also aims to identify the reality and importance of the situation of integration's inclusion in the secondary education, as a written activity in which it depends on linguistic competence on one hand, and the ability to invest and use it in various communicative situations on the other hand. In other words, moving from the normative scientific side to the pragmatic practical one, which demonstrates what a Skill is built on. Afterwards, we discussed this topic and delved into its details, we reached a set of results and suggestions.

Key words: Linguistic Skill, Normative, Pragmatics, Situation of integration.

Résumé:

La connaissance linguistique est un des sujets ayant le plus retenu l'attention des chercheurs au cours des siècles, du fait de son rôle dans le renforcement de la situation éducative et de son développement en vue d'une éducation performante. Par conséquent, la présente recherche vise à mettre en évidence la possibilité de faire passer la compétence linguistique de sa dimension systématique fixe à sa dimension communicative dynamique et évolutive.

Cette recherche vise également à identifier la nature et l'importance de la situation de l'intégration dans l'enseignement secondaire, en tant qu'activité écrite dans laquelle elle dépend de la compétence linguistique d'une part, et de la capacité à l'investir et à l'utiliser dans diverses situations de communication d'autre part. En outre, il s'agit de passer de l'aspect scientifique normatif à l'aspect pratique pragmatique, ce qui démontre ce sur quoi une compétence est construite. Après avoir discuté de ce sujet et approfondi ses détails, nous sommes parvenus à un ensemble de résultats et de recommandations.

Mots clés: Compétence linguistique, Normative, Pragmatique, Situation d'intégration.