الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أحمد زبانة ـ غليزان ـ

معهد الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

# تعليمية البلاغة العربية في المرحلة المتوسطة

## ـ مقاربة نصية ـ

أطروحة دكتوراه في اللغة العربية وآدابها تخصص "**تعليمية اللغة** "

**إعداد الطالبة :**

خـروبي حـورية

**إشراف الأستاذ:**

د. خليفي سعيـد

**أعضاء لجنة المناقشة:**

| الرقم | الأستاذ | الرتبة | مقر العمل | الصفة في اللجنة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | أ.د مفلاح بن عبد الله | أستاذ التعليم العالي | المركز الجامعي ـ غليزان | رئيســـا |
| 2 | د. خليـفي سعيـد | أستاذ محاضر أ | المركز الجامعي ـ غليزان | مشرفا ومقررا |
| 3 | د. ناعـوس بن يحي | أستاذ محاضر أ | المركز الجامعي ـ غليزان | عضوا مناقشا |
| 4 | د. بوقصـة عبد الله | أستاذ محاضر أ | المركز الجامعي ـ غليزان | عضوا مناقشا |
| 5 | أ.د. لاطروش شارف | أستاذ التعليم العالي | جامعة مستغـانم | عضوا مناقشا |
| 6 | د. جغـدم الحاج | أستاذ محاضر أ | جامعة شلـف | عضوا مناقشا |

**السنة الجامعية:** 2019/ 2020

بسم الله الرحمن الرحيم

الرَّحْمَنُ ﴿١﴾ عَلَّمَ الْقُرْآنَ ﴿٢﴾

خَلَقَ الإِنْسَانَ ﴿٣﴾ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ

من سورة الرحمن

صدق الله العظيم

# الإهداء

أهدي ثمرة جهدي إلى من كان طيفه دافعي للعلم والتعلم،

إلى روحه الطاهرة :

أبي رحمه الله

إلى من تعبت لراحتي وسهرت لأجلي، رمز التضحية والعطاء أمي الغالية

# شكر وعرفان

إن الشكر لله وحده أولا وآخرا الذي أعانني على القصد، ورزقني الصبر، وألهمني لإتمام هذا العمل، الحمد والشكر كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه.

كما أتوجه بجميل الشكر والعرفان إبتداء إلى الدكتور "مفلاح بن عبد الله" الذي كان باب خير ولجنا من خلاله مجال البحث العلمي فهو صاحب الشروع الذي فتح لنا آفاق البحث والإجتهاد.

ثم الشكر موصول لأستاذي الفاضل "خليفي سعيد" المشرف على هذه المذكرة والذي لم يبخل علي بنصائحه القيمة وتوجيهاته السديدة.

وإلى الأساتذة الكرام الذين أشرفوا على تأطيرنا خلال فترة التكوين في طور الدكتوراه، والذين أعانونا ولو بكلمة طيبة في إنجاز هذا العمل.

وإلى كل أفراد أسرتي الصغيرة والكبيرة...على تعبهم وصبرهم معي.

وإلى كل من ساهم في إتمام هذه الدراسة بقليل أو كثير.

# مقدمة

مقدمة

تعد البلاغة من العلوم العربية التي نالت رواجا في أوساط الباحثين والدارسين، فقد كانت داعمة أساسية للدرس العربي القديم، مثلت عالما للإتصال نظرا لارتباطها باستعمال اللغة وما ينتج عنه من أساليب تخرج إلى أغراض تفهم بحسب المقام وما زاد من قيمتها هو ارتباطها بمقصدية الدفاع عن النص القرآني، كونه يمثل رسالة اتصالية موجهة للبشرية، صالحة لكل زمان ومكان ولهذا ارتبطت البلاغة العربية بمقولة لكل مقام مقال.

وما دام البحث البلاغي يتصل بالمعاني والدلالات، ويشمل مجالات اللغة والأدب عموما فإن ذلك هو النهج الذي سلكته البلاغة العربية في بداية أمرها، دون ذهاب رونقها وبهائها، فقد استمد الفن البلاغي وجوده من سائر الفنون، كالشعر والنقد واللغة وغيرها، فنشأ بذلك نشأة متعددة المنابع والروافد، وغدا للبلاغة مكانة سامقة بين علوم اللغة، إذ صارت الحاضنة لها، باعتبار أنها تتجلى من خلال مختلف الأنماط التركيبية وما يترتب عنها من المعاني والأغراض والتشكلات النصية، وما تحمله من المقاصد والدلالات بطريقة أو أخرى، وصار لزاما على دارس البلاغة أن ينهل من تلك الروافد جميعها.

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

تعد تعليمية البلاغة مقوما أساسيا لامتلاك الطلاب الملكة اللغوية والمهارة الخطابية والذوق الأدبي، لاسيما وأن البلاغة العربية هي المرآة العاكسة لمستوى الإبداع الخلاق الذي وصلت إليه العبقرية منذ العصور الأولى، كما أنها تمثل في وقتنا الراهن ذلك المخزون الثقافي والموروث الفكري الهام للثقافة العربية بشكل عام. كما أن تعدد المنطلقات والمصادر ومسارات البحث في التراث البلاغي، وكذا تنوع المؤثرات والخلفيات، أدى بشكل تلقائي وطبيعي إلى اختلاف الرؤى والتصورات حول وضع منهج مثمر في مجال تعليمية البلاغة، إذ لا مناص لمن رام اكتساب المهارات اللغوية اللازمة للتواصل السليم، نطقا وكتابة وقراءة وتذوقا أن يكون ملما بأساسيات تعليم البلاغة، لما يوفره له من سلامة اللفظ والتركيب وجمال الأسلوب، كما أن له دورا حيويا في صقل مواهب المتعلم وتعزيز ميولاته العقلية والمعرفية، فضلاً عن إكسابه آلية فهم كلام العرب وتذوقه.

كما أن تعليمية البلاغة العربية لا تزال نقيصة متفشية بينَ المتعلمين في هذه المرحلة، حيث أحدثت تأزما نفسيا ولغويا إلى حد النفور الذي حال دون تجاوزهم لهذه العقبة، وتمثل ذلك جليا في ضعف التحصيل الوارد في الإنجازات التعبيرية (شفوية كانت أو كتابية )، الأمر الذي لا يزال يدفعهم في مواقف لغوية كثيرة إلى استعمال العامية وسيلة للتواصل والتعبير عن أفكارهم عوض الفصحى، وإن المتأمل للواقع اللغوي المعيش، لابد أن يلحظ هذا التفكك اللغوي، وهذا الاضطراب أو التداخل المفعم بسوء الاستعمال اللغوي وتدني مستوى الأداء لديهم، مما لا يدع مجالا للشك أن هناك أسبابا تقف أمام هذا التفكك .

أمام هذه المستجدات في قطاع التربية، تطمح هذه الدراسة إلى بلورة مجموعة من المفاهيم النظرية التطبيقية للبلاغة، التي يقدمها علم اللغة الحديث أساساً للمقاربة النصية وتحقيقا للقراءة الفاعلة.

من خلال هذا العرض تولد هذا الانشغال الموسوم ب"**تعليمية البلاغة العربية في المرحلة المتوسطة ـ مقاربة نصية ـ**".

لقد اشتغلت بمدونة البلاغة العربية في طورها المتوسط، وحاولت أن أنظر بمعيار التقييم والتحليل، وكذا وصف مجمل ما تملكه المنظومة التربوية في هذه المرحلة الهامة من تعليمية البلاغة العربية. والتعليمية مصطلح ظهر أول استعمال له ضمن اللسانيات التطبيقية في ألمانيا، وجاء هذا المفهوم للنظر فيما تقدمه اللسانيات التطبيقية من إجراءات ووسائل وطرق لتعلم اللغات من أجل النظر في الكيفيات النظامية اللسانية النفسية والاجتماعية والبيداغوجية، ومن أجل وضع إطار نظري عام بعيدا عن الغموض الذي يشوب اللغات في العالم.

وقد دفعني للبحث في هذا الحقل دوافع عدة منها:

ـ الاهتمام بالبلاغة العربية وشغف الاطلاع على الدراسات المتعلقة بها سواء كانت تراثية أو حديثة.

ـ وقع اختياري على هذا الموضوع قصد معرفة المنزلة التعليمية للمادة البلاغية في المدرسة الجزائرية وبالتحديد في مرحلة التعليم المتوسط.

ـ تجدد الإصلاحات التي تعتمدها وزارة التربية الوطنية لا سيما في مـــجال تدريس اللغة العربية.

ـ تطلعي إلى جديد البحوث العلمية في مجال الدراسات اللغوية.

ـ حبي للغة العربية واهتمامي بطرائق تدريسها.

نظرا لقلة الاهتمام بالمتعلم فيما يتعلق بتعليمية البلاغة، وانطلاقا من المقررات الدراسية والكتب المدرسية وما تضمنته من مباحث حول الدرس البلاغي الذي لم يرق إلى المستوى، نحاول في هذه الدراسة أن نضع اليد على أهم وأبرز النقائص التي جعلت المعلم والمتعلم يعجزان عن فهم المطلوب للرد على التساؤلات واقتراح الحلول بإذن الله.

تتجلى أهمية موضوع تعليمية البلاغة العربية في ضوء المقاربة النصية للمرحلة المتوسطة -فيما نرى- أنها تقدم رؤية جديدة لتعليمية البلاغة العربية التي ترافق العصر الحديث وما أدخلت فيه من تقنيات في العملية التعليمية، ومحاولة التطرق إلى ما تناولته المناهج والمقررات الدراسية في المنظومة التربوية الجزائرية من أجل وضع رؤية شاملة حول واقع تعليمية البلاغة العربية، كما أن هذه الدراسة تحاول أيضا تقديم بعض التجارب الناجحة لتعليمية البلاغة العربية للوصول إلى طرق مثلى لتعليمها، كما أنها تسعى إلى إبراز العلاقة بين تعليمية البلاغة والمقاربة النصية محاولة الوصول إلى هدف أسمى ألا وهو النص التعليمي الذي يمكِّنُ المتعلم من فهم البلاغة العربية وتوظيفها في كتاباته وخطاباته .

وعليه جاءت إشكالية البحث كالتالي: **مامدى فاعلية المقاربة النصية في تدريس نشاط البلاغة العربية؟** والمقصود بتعليمية البلاغة العربية بشكل عام؟ وفي المنظومة التعليمية

الجزائرية تحديدا؟ وما هي العلوم اللغوية الأخرى التي ترتكز عليها البلاغة العربية وتقوم عليها؟ وهل وصلت البلاغة العربية إلى تحقيق ما ترمي إليه من خلال المناهج والمقررات الدراسية في المنظومة التربوية الجزائرية؟ وما مدى كفاءة المعلم البلاغية، وكفاءة المتعلم في تلقي واستيعاب دروس البلاغة؟ وما هو واقع البلاغة في ضوء المقاربة البيداغوجية المعتمدة منذ الاستقلال؟ وما المقصود بالمقاربة النصية؟ وهل هناك طرق مجدية وتجارب ناجحة في تعليمية البلاغة للوصول إلى تحقيق المبتغى وهو تطور تعليمية البلاغة لدى المتعلم والمعلم على حد سواء؟ والجوانب المتعلقة بتعليمية البلاغة العربية وفق مقاربة نصية بيداغوجية، للوصول إلى شروح وحلول مثلى لتعليم البلاغة في المدارس الجزائرية، المرحلة المتوسطة بالتحديد.

لمقتضيات الموضوع جاء البحث في مقدمة ومدخل وأربعة فصول، فالمقدمة تناولنا فيها مدى أهمية تعليمية البلاغة العربية في الرحلة المتوسطة، وسبب اهتمام العلماء والدارسين بدراستها، وما أصابها من ضعف وقصور الأمر الذي استدعى البحث في الأسباب من أجل إيجاد الحل، كما تحدثنا عن الدوافع التي حفزتنا لاختيار موضوع بحثنا، أما المدخل فكان عبارة عن مفاهيم ومصطلحات تعلقت بالموضوع وتمثلت في التعليمية، عناصر العملية التعليمية،( المعلم المتعلم المعرفة) وكذا الوضعية التعليمية التعلمية، وأهم الاستراتيجيات وطرائق التدريس.

أما **الفصل الأول**: المعنون ب" البلاغة العربية مفهوما وتعليما"، فقد خصص للحديث عن مفهوم البلاغة العربية مع تقديم نظرة مختصرة حول التألف البلاغي عند العرب القدامى، إلى جانب تقسيم البلاغة العربية إلى علومها الثلاث(البيان المعاني البديع) حيث أن

كل باب من هذه الأبواب كان متبوعا بشرح مفصل. ثم **الفصل الثاني** الموسوم ب" المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية في ضوء المناهج الجديدة": تناولنا فيه تعريف المقاربة بالكفاءات وإبراز أهم خصائصها في ضوء الإصلاحات الجديدة، والتطرق إلى أهم المفاهيم الأساسية لهذه المقاربة، ثم اتبعناها بالمقاربة النصية، فتطرقنا إلى تحديد مفهومها، وأهم المعايير النصية التي تقوم عليها هذه المقاربة، وذلك من خلال ربطها بالنص، لنخلص إلى تبيان علاقة تعليمية البلاغة بالنص الأدبي. ليأتي **الفصل الثالث** الموسوم ب"مظاهر وتجليات تعليمية البلاغة العربية لدى متعلمي المرحلة المتوسطة" الذي اشتمل على مفهوم النصوص الأدبية وتحديد مفهوم النشاط اللغوي، أهم اتجاهات تدريسها، كما تطرقنا أيضا إلى توضيح توزيع الأنشطة اللغوية والحجم الساعي لها في هذه المرحلة، ثم قمنا بدراسة مقررات هذه المرحلة واستخراج أهم الأمثلة البلاغية وشرح أغراضها. أما **الفصل الرابع** فكان عبارة عن دراسة ميدانية وهي عبارة عن استبانة وزعت في مجموعة من المتوسطات، وتم تحليلها باستخدام النظام الإحصاءي "SPSS"، كما قمنا بتقديم مجموعة من التوصيات والاقتراحات.

أما فيما يخص الدراسات السابقة حول هذا الموضوع فهي قليلة جدا، لأن حقل التعليمية جديد ومصادره قليلة، لكنْ هناك دراسة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم البلاغة العربية موسومة ب" ملامح تجديد البلاغة العربية في كتاب البلاغة العربية، قراءة أخرى" لمحمد عبد المطلب" دراسة تحليلية نقدية، للطالب عثماني عمّار، ، وقد أجرى دراسته التراثية وأغفل الجانب التعليمي للبلاغة العربية، وهذا ما ركزت عليه في دراستي لأنه يخدم القضايا التي جاءت في بحثي.

وقد اتبعت في دراستي المنهج الوصفي، وذلك لتنفيذ خِطة مُؤلَّفة من مدخل للدراسة، حيث تناولت فيه مفاهيم عامة حول التعليمية باعتبارها محور الدراسة، بالإضافة إلى ثلاثة فصول نظرية، وفصل رابع خصصته للدراسة الميدانية، مع إبداء آرائي ووجهات نظري كلما اقتضت الحاجة. وختمت الدراسة بأهمِّ الملاحظات والنتائج التي توصَّلتُ إليها عبر هذه الدراسة.

أما مصادر دراستي ومراجعها فقد تعددت وتنوعت، وأهمها كتاب المرجع في التعليميةلـ عبد القادر لورسي، وتعليمية اللغة العربية لـ أنطوان صياح، وكيف نقرأ تراثنا البلاغي لـ أبي علي محمد بركات حمدي، وتعليمية النصوص لبشير أبرير، وتعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق لحسن شحاتة، كما استعنت ببعض الدراسات الحديثة في علم النفس.

وأما عن الصعوبات والمعوقات التي واجهتني ـ ولا أظن -في اعتقادي- أنَّ أي بحث قد يخلوا منها ـ فقد تنوعت وتعددت، فطبيعة الموضوع في حد ذاته يتعلق بتتبع ورصد الظواهر البلاغية التي -وإن بدت ملامحها في بعض الأحيان- فإنها حجبت في أحايين كثيرة، وكلما حُجبت تلك الملامح زادَ التركيز للتعامل معها، واحتجت إلى قدر أكبر من الوقت والتمحيص، فدروس البلاغة في المرحلة المتوسطة ليست قائمة بذاتها وإنما مبثوثة في بقية الأنشطة، إضافة إلى فهم دلالة المصطلح البلاغي في المنظومة التربوية، وافتقار المكتبات الجامعية إلى المصادر والمراجع التي تحمل العنوان عينه، وهذا ما دفعني إلى الغوص في كتب التعليمية من جهة والبلاغة من جهة أخرى.

هذا ما حاولت أن أعالجه وأتطرق إليه، فإن أصبت فمن الله وحده، وإن أخطأت فمن نفسي، وحسبي أني بذلت جهدا والله المستعان.

وإن كان لا بد من شكر أوجهه فهو لأستاذي المشرف الدكتور خليفي سعيد الذي كان لي نعم الرفيق والموجه في كل صغيرة وكبيرة ليرى عملي النور.

# مدخل

# مدخل

## مفاهيم عامةحول التعليمية

**أولا**: مفهوم التعليمية

**ثانيا**: التطور التاريخي للتعليمية

**ثالثا**: موضوعات التعليمية

**رابعا**: عناصر العملية التعليمية

**خامسا**: بين التعليمية والبيداغوجيا

**سادسا**: الوضعية التعليمية التعلمية

**سابعا**: علاقة التعليمية بالتخصصات الأخرى

**ثامنا**: استراتيجيات وطرق التدريس

## تمهيد:

أضحى مفهوم التعليمية يحتل مكانة خاصة لدى الباحثين في ميدان التربية والتعليم خلال العقود الأخيرة من القرن العشرين، حيث أصبح لها دور مميز في حقل التربية، ولا سيما فيما يخص تدريس المواد التعليمية، وعلى رأسها تعليمية اللغات على أساس أن اللغة مفتاح العلوم وسبيل تحصيلها، فتبلور مصطلح التعليمية، ومن خلال هذه الجهود استطاعت التعليمية أن تستقل علماً له مرجعتيه ومصطلحاته ومجالات بحثه وإجراءاته الخاصة، فما المقصود بالتعليمية؟ وما المفاهيم الرئيسية التي تقوم عليها؟

**أولا: مفهوم التعليمية:** جاء في لسان العرب لابن منظور: "علم: علم وعلما وعلم هو نفسه، وعلم الأمر وتعلمه: أتقنه "[1]من خلال هذا التعريف اللغوي نلاحظ أن التعليمية هي نظام من الأحكام ترتبط بالظواهر المتعلقة بعمليتي التعليم والتعلم.

وتعرف أيضا على أنها "مصدر صناعي لكلمة تعليم، مشتقة من علم، أي وضع علامة على الشيء"[2] حتى ينوب عنه ويغني عن مشقة إحضاره، وعليه تكون العملية أسهل وأخف، فالتعليمية فضلت في الغالب تحليل صعوبات المتعلمين والطلبة في تعلم المفاهيم.

تجدر الإشارة -ابتداء- إلى أن التعليمية أحد المصطلحات العربية المقابلة للمصطلح الأجنبي didactique والذي تعددت ترجمته واستعمالاته في الكتب والمقالات والأبحاث العربية المتعلقة بمجال التربية والتعليم، حيث استعملت الكلمات الآتية: "تعليمية، تعلمية، علم التدريس، التعليميات، التدريسية. وهي تتفاوت من حيث الاستعمال، كما شاعت ترجمتها

[1] ـ ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، لبنان، ط1، مج 10،2000ص263

[2] ـ بوقرة نعمان، محاضرات في المدراس اللسانية والمعاصرة، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة ،2006، ص17 ،18

الحرفية ـ ديداكتيك في عديد الأبحاث حتى لا يكون هناك أي التباس في حمولة المصطلح الذي شاع في الاستعمال أكثر من غيره هو تعليمية"[1]، وبالعودة إلى الأصل الأجنبي didactique فإنه بدوره مشتق من الكلمة الإغريقية didactiquesحيث إنها "كانت تطلق على ضرب من الشعر، أو الشعر التعليمي الذي كان يهدف إلى تسهيل التعلم عن طريق حفظ المعلومات المنظومة شعرا كالمنظومات النحوية والفقهية"[2]، فالتعليمية في القديم كانت ترتبط بالشعر التعليمي الذي يساعد على عملية اكتساب المعلومات وتخزينها في الذاكرة واسترجاعها وقت الحاجة.

مما سبق ذكره يمكن القول: إن التعليمية تتمحور حول التعليم، محاولة بذلك تأسيس نظرية عامة، من خلال دراسة القوانين المتعلقة به، فحقلها هو النشاط التعليمي التعلمي وفق علاقة ترابطية تحكمها قوانين العملية التعليمية.

فالتعليمية إذا تقوم على تفاعل الأطراف الثلاثة عبر المثلث الديداكتيكي، فهي كما عرفها **استولفي astolfi**"حقل الأبحاث المتطورة التي تناقش خط الأعمال المعمقة الخاصة بأهداف التعليم العلمية، تطوير المناهج، تحسين شروط التعلم من أجل تلاميذ مواكبين لنموهم الفكري، إنها تقدم أيضا مثل عنصر تركيبي متنام أولي ومستمر للمعلمين "[3] فالتعليمية تتمحور حول ثلاثة

[1] ـ إبرير بشير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن ،2007، ص09

[2] الدريج محمد، مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2004،ص03

[3] Jean pierre astolfie et autre, mots cles de la didactique de science, c2eme, paris, p5

عناصر تربط بينها علاقات تفاعلية في إطار تعليمي تعلمي، وهذه العناصر هي المعلم، المتعلم، المادة المعرفية.

ـ العلاقة: متعلم ـ مادة والتي تبين ما يصدر من المتعلم.

ـ العلاقة: معلم ـ متعلم: التي تبرز ما يصدر من المعلم.

ـ العلاقة: معلم ـ مادة: وتظهر عند القيام بالتحضير للدرس.

ما يميز المثلث التعليمي هو العلاقات التي تربط عناصره الثلاثة وفق روابط متداخلة فيما بينها في كل خطوة من خطوات العملية التعليمية التعلمية باعتبارها نسقاً يجمع بين أقطاب غير متكافئة وما يحدث من تفاعلات بين كل قطب من هذه الأقطاب في علاقة بالقطبين الآخرين، وتهتم الديداكتيكا بدراسة وتحليل القضايا والظواهر التي تفرزها هذه التفاعلات. التي تجسد العملية التعليمية في الوجه التفاعلي.

حيث تمتاز الوضعية التعليمية التعلمية "بأنها تمازج بين التعليم والتعلّم وتراوح بينهما، فالتعلم هو مجموع التمشيات والعمليات التي يقوم بها الفرد في ظروف معينة قصد إكتساب مؤّهلات جديدة ( معارف ـ مواقف ـ مهارات) أما التعليم فهو مجموع العمليات التي يرفّرها الوسط التربوي (المعلمون ـ الأولياء ـ المؤسسة التربوية) بقد تسهيل التعلم"[1] كما أن الوضعية التعليمية التعلمية موقف يساعد المعلم من اكتساب معلومات داخل الصف وذلك من خلال المشاريع المعدة مسبقا ،وهنا تبرز علاقتها بالتعليم الذي يسعى إلى إكساب المتعلم أسس المعرفة وذلك من خلال أهداف مسطرة ومعدة بإحكام.

[1] إبراهيم قاسمي، دليل المعلم في الكفايات، دار هومة، 2004، الجزائر، ص107

**ثانيا: التطور التاريخي للتعليمية:** بنظرة خاطفة على التطور التاريخي لهذا العلم نجد أن "كلمة didactiqueاستخدمت لأول مرة في علم التربية سنة 1613من قبل كل من **كشسوف هيلفج helvig: k ويواخيم يونج jang: j** خلال تحليلهم لأعمال التربوي **فولفكانج راتيش wulfgang ratich** في بحثهم حول أنشطة "راتيش" التعليمية والذي ظهر تحت عنوان "تقرير مختصر في الديداكتيكا، أي فن التعلم عند راتيش" "[1]. التعليمية في بداية نشأتها ومن خلال تقرير العالمين كانت تدل على فن التعليم الذي يؤدي إلى مفهوم البيداغوجيا، وكانت تعني عندهما نوعا من المعارف التطبيقية والخبرات، "بنفس المعنى استخدم **يان آموس كومنيسكي jan :anuskamensky** هذا المصطلح سنة 1657في كتابه "الديداكتيكا" **didactica magna** ،حيث يقول عنه: إنه يعرفنا بالفن العام لتعليم الجميع كل شيء، أي إنها فن لتعليم الجميع بمختلف المواد التعليمية، ويضيف بأنها ليست فنا للتعليم فقط، بل للتربية أيضا"[2]ما يلاحظ على التعليمية في فترة الستينيات أنها ركزت على النشاط التعليمي فقط، فهي مرادف للبيداغوجيا التي تعني عند اليونان فن تربية الأطفال، أما معناها في الاصطلاح اليوم فهو التقنية التعليمية التربوية التي توضع لتربية الأطفال وتوجيههم، فهي تهتم -من هذه الناحية- بأهداف التربية وقيمتها المتعلقة بالجوانب الفردية والاجتماعية للمتعلم.

[1] لورسي عبد القادر: المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، طبعة سبتمبر، المحمدية الجزائر،2016، ص21 ـ20.

[2] م، ن، ص20

استمر مفهوم التعليمية فنا للتعليم إلى أوائل القرن التاسع عشر "حيث ظهر العالم والفيلسوف الألماني "**فريديريك هيربارت**" f :herbert "[1]الذي وضع الأسس العلمية للتعليمية نظرية للتعليم تستهدف تربية الفرد ،فهي نظرية تخص الأنشطة المتعلقة بالتعليم فقط، أي الهربارتيون بصورة أساسية، بالأساليب الضرورية لتزويد المتعلمين بالمعارف، واعتبروا الوظيفة الرئيسية للتعليمية تحليل أنشطة المعلم في المدرسة "[2] فالعالم هيربارت -في هذه الفترة- ركز على النشاط التعليمي فقط، وإهمال التعلم، أي انعدام التفاعل بينهما باعتبار المتعلم مجرد وعاء يملأ فقط.

في أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين "ظهر تيار التربية الجديدة بزعامة "**جون ديوي** " وأكد هذا التيار على أهمية النشاط الحي الفعال للمتعلم في العملية التعليمية، واعتبروا التعليمية نظرية للتعلم لا للتعليم، واستبدلوا المفاهيم الهاربارتية بفكرة تطوير الأنشطة الخاصة بالمتعلمين، وانحصرت وظيفة التعليمية في تحليل أنشطة المتعلم، وأن التعليم هو نفسه وظيفة من وظائف التعلم"[3] حيث ذهب جون ديوي إلى اعتبار التعليمية نشاطا تفاعليا بين المعلم والمتعلم باعتبارهما كلا متكاملا مع مراعاة وتحليل الأنشطة التي يقوم بها المتعلم، وهذا ما أهمله العالم هيربارت بتركيزه على المعلم فقط.

وهنا يمكن القول: إن التعليمية بدأت تتغير من اعتبارها فنا للتربية إلى معنى أوسع من ذلك، وهو اعتبارها نظاما من الأحكام المتعلقة بعمليتي التعليم والتعلم، نتيجة لتطور الفهم

---

[1] يوهان فريديريك هاربت:"4مايو1776- ت 11 أغسطس1841"الألماني، فيلسوف ونفساني ومؤسس علم التربية كفرع أكاديمي، أثر كثيرا في نظرية التربية في نهاية القرن 19.

[2] قلي عبد الله، محاضرات في وحدة التعليميات موجهة لطلاب السنة الرابعة شعبة الآداب العربي، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية بوزريعة، السنة الجامعية ،2008،2007، ص7

[3] م،ن، ص، 2008 ص08

الجديد للعملية التعليمية إلى اعتبار "التعليمية نظاما من الأحكام والفرضيات المصححة والمحققة تتعلق بالظواهر التي تخص عملية التعليم /التعلم، ونظاما من أساليب تحليل وتوجيه هذه الظواهر"[1] بحيث توصلت الدراسات التحليلية لمفهوم التعليمية ـ على ضوء التجارب المعاصرة في مجال علوم التربية- إلى أن التعليمية عبارة عن قوانين وضوابط تخص العملية التعليمية التعلمية.

وقد عرف **جان كلود غانيون j: c. gagnon** في دراسة له أصدرها سنة 1973 إشكالية إجمالية دينامية، تتضمن ما يلي:

ـ تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسية وفي طبيعة وغايات تدريسها.

ـ إعدادا لفرضياتها الخصوصية، انطلاقا من المعطيات المتحددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها"[2]فالتعليمية إذا علم مستقل بنفسه وتربطه علاقة وطيدة بعلوم أخرى، يهتم بدراسة التعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علمية.

ومصطلح تعليمية وهو مصوغ في التركيب الإضافي "تعليمية اللغات" وضع استجابة لما فسحته اللغة العربية في عصرنا الحالي من استخدام للمصدر الصناعي بزيادة ياء النسبة المشددة على المصدر العادي، مع إردافها بتاء للدلالة على الصفة، يدل عليها هذا اللفظ، كل ذلك تعبيرا عن تحولات الحياة.

[1] قلي عبد الله، محاضرات في وحدة التعليميات ، ص09

[2] بناني رشيد، من الديداكتيكا إلى البيداغوجيا الحوار الأكاديمي، ط1، الدار البيضاء ،1991، ص39

## ثالثا: موضوعات التعليمية:

إن أهم الموضوعات التي يمكن أن تكون الانشغالات الأساسية للتعليمية وللمتخصص في هذا الميدان ما أتى به ـ "كلود بيجين **cloud begin** في مقالة له بعنوان **la didactique et ses principales** لتحسيس المدرسين بمشاكل التعليم المختلفة، وجعلهم يعرفون بعض أهداف التعليم وبعض وسائل بلوغها، وتيسير التعليم وتنمية المهارات العقلية"[1] لمثل مهارة الحساب الذهني، حل بعض المشاكل، التفكير الاستدلالي، والبحث عن الحد الأدنى من التعليم فماذا يتبقى منه؟ إذ هناك معارف مهمة كثيرة يطالها النسيان، وإثراء الوسط التربوي بالتصدي للمعرفة وفهمها خصوصا أن هذا العصر الذي نعيشه هو عصر المعرفة، ولا مكان فيه لمن لا معرفة له، وكذلك تكوين المعلمين وتحسين أدائهم البيداغوجي، والقيام بالبحث في المواد التعليمية وفي تنظيم عملية التعليم والتعلم والبحث ـ أيضا ـ في بناء المناهج وتطوير البرامج التعليمية دون أن ننسى التقويم ، وأهميته في العملية التعليمية "[2]إذ تعتبر نظاما شاملا ومتكاملا بين ثنائية المعلم/المتعلم وكذا تتناول الأساليب والطرق التي تسهل العملية التعليمية في وضعيات تعليمية مختلفة.

كما ذهب عبد القادر لورسي "إلى أن موضوع التعليمية مر بمراحل ثلاث، ففي فترة الستينيات من القرن العشرين كان التركيز على النشاط التعليمي أما في السبعينيات واستمرارا إلى وقتنا الحالي فقد أصبح التركيز على التفاعل القائم بين النشاط التعليمي والنشاط

[1] عبد السلام فاروق سيد ، دور نظريات التعليم في العلاج النفسي، جامعة أم القرى، 1984، 21

[2] بناني رشيد، من الديداكتيكا إلى البيداغوجيا، ص73

التعلمي"[1]وتجدر الإشارة إلى أن هذا التعريف لموضوع التعليمية" يسمح بإحتواء التيارات الكبرى للدراسات الحالية .

أن تعزيز التعلم "ينبغي أن يكون دافعا داخليا، نابعا من الذات، فالمتعلم الذي ينتصر على موقف إشكالي، يسعد بلذة باطنية سعادة تجاوزه للالتباس والغموض، أنها لحظة تحقيق التوازن الطبيعي"[2] بحيث يشكل هذا قوة داخلية ودافعية كبيرة نحوالتعلّم.

فمهما كانت المادة المعنية أو المقصودة فإن تعليميتها يجب -على الأقل- أن تأخذ بعين الاعتبار المنهج النفسي، والتصورات والعوائق والنقلة التعليمية والمجالات المفاهيمية، مع الإشارة إلى أن الملاحظة والتجريب تشكلان دائما نقطة الانطلاق"[3] ترتكز التعليمية على مجموعة من المنطلقات التي تمثل الركيزة الأساسية لها، فبدونها لا يمكن أن تتحقق، فهي عبارة عن المنطلقات الأساسية.

**معنى التعليمية العامة والخاصة:** ما تجدر الإشارة إليه أن التعليمية انقسمت إلى فرعين أساسين وهما: "يرتبط معنى **التعليمية العامة** بالعملية التعليمية في شكلها العام، وما يتعلق بها من مبادئ واستراتيجيات، ويقصد بها الأسس العامة التي تستند عليها العناصر المكونة لها من مناهج وطرائق ووسائل وتقويم، والقوانين والنظريات التي تتحكم في تلك العناصر وفي وظائفها التعليمية، ويمكن القول: بأن مفهوم التعليمية طغى على مجال ما كان يسمى التربية العامة،

[1] عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، ص25

[2] محمد ميصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربة النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، تكسيدج للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر العاصمة، 2014، ص123

[3] عبد السلام فاروق سيد، دور نظريات التعليم في العلاج النفسي، جامعة أم القرى، 1984، ص21

ضمن النماذج التعليمية التقليدية، مع استقلال كل منها عن الآخر"[1] مما لاشك فيه أن التعليمية العامة ترتكز على علم النفس والإبستمولوجيا واللسانيات، لكون هذه العلوم تعتبر روافد أساسية لعلوم التربية الحديثة، ولا يعني ذلك أنها بقيت متوقفة على هذه العلوم فقط، وإنما استطاعت تطوير مفاهيم نظرية أخرى، اختصت بها دون سواها وهي:

**(العقد التعليمي/ النقلة التعليمية-/ التصورات التعليمية/ العوائق التعليمية)**

وعلى هذا يمكن الوصول إلى خلاصة مفادها، أن التعليمية العامة تهتم بالإطار التوليدي للمعرفة، إذ يتم توليد القوانين والنظريات والمبادئ والتعميمات العامة لمفهوم التعليمية في شكلها العام، على حين تهتم التعليمية الخاصة بالمجال التطبيقي.

أما **التعليمية الخاصة**" فإنها تتركز على ذات القوانين والنظريات، ولكن مجالها يكون محصورا في القوانين التفصيلية التي تتعلق بمادة تعليمية واحدة، فهي بديل لما كنا نسميه التربية الخاصة"[2] والذي أصبح يطلق اليوم على نظام التعليم المكيف المخصص للمتخلفين عقليا، لذلك لا ينبغي أن نستعمل هذا المصطلح لغرض الدلالة على مفهوم التعليمية الخاصة، وهو أمر مازال شائعا استعماله لدى كثير من المكونين والمعلمين.

## رابعا: عناصر العملية التعليمية

تتكون العملية التعليمية من ثلاثة عناصر رئيسية هي:

**أ/المعلم:** مما تجدر الإشارة إليه أن المعلم هو محور العملية التعليمية، إذ أنه يملك من الكفاءات والمؤهلات والاستعدادات القبلية ما يؤهله إلى الإمساك بيد المتعلم لتحقيق الأهداف

[1] هني خير الدين، مقاربة التدريس بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1، ردمك، 2005، ص128

[2] هني خير الدين، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص129

التعليمية " المقومات الأساسية للتدريس إنما هي تلك المهارة التي تبدو في موقف المدرس وحسن اتصاله بالتلاميذ وحديثه اليهم، واستماعه لهم وتصرفه في إجاباتهم و براعته في استهوائهم والنفذ إلى قلوبهم إلى غير ذلك من مظاهر العملية التعليمية الناجحة[1] كونه أصبح منشطا ومنظما يحفز على الجهد والإبتكار، وبناءاً على هذا يمكن القول أنّ المعلم يجب أن يكون بمثابة الموجّه للطفل والمرشد إلى ما فيه الإنتاج والخلق والسلوك الإجتماعي الصحيح ، بحيث يهيئ للمتعلمين الجو المناسب الذي يميلون إليه وعليه أن يعيش معهم في ذلك الجو على طبيعته دون تكلف أوكبرياء.

كما يعرفه عمر الشيباني" أن المعلم عنصر حي قادر على التأثير ببقية العناصر الأخرى الدور الريادي والقيادي التوجيهي في الموقف أو المجال التربوي ليجعلها في وضع يخدم معه العملية التعليمية والتربوية"[2] فالمعلم هو الشخص المحب لعمله الساهر على توصيل المعلومات والمعارف للمتعلم، وذلك بتسخير الوسائل التعليمية المساعدة على ذلك.

فإن تحديد فاعلية تعلم أي مادة وتعليمها ونجاحها متوقف إلى حد بعيد على جملة من الخصائص المعرفية والشخصية التي يتوفر عليها المعلم كي يستطيع نقل المعلومات بشكل صحيح ودقيق، ويكون ذا شخصية متمكنة في قيادة الطلبة، ويمكن ذكر بعضها وإيجاز ذلك في النقاط التالية "[3] فهنا يمكن القول أن المعلم بمثابة القائد في العملية التعليمية الذي يعمل على توجيه سلوك المتعلمين وهذه القيادة لابد أن ترافقها مجموعة من الصفات نذكر منها على سبيل

[1] عبد المنعم ابراهيم، الموجه الفني لمدرّسي اللّغة العربية، ط14، دار المعارف، القاهرة ، ص25

[2] محمد رياد حمدان، أدوات ملاحظة التدريس ومناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، ص52

[3] نبيل أحمد عبد الهادي، نماذج تربوية تعليمية معاصرة، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، 2004، ص96

المثال التحضير الجيد قبل الدرس،أن يكون متفتحا على نظريات علم النفس حتى يستطيع فهم المتعلم والتعامل معه، والقدرة على إدارة الصف وتوجيه الأسئلة "كل هذه الصفات وغيرها تعد من المقومات الأساسية للتدريس، والتي هي المهارة التي تبدو في موقف المدرس وحسن اتصاله بالمتعلمين وحديثه إليهم، واستماعه إليهم وتصرفه في إجاباتهم و براعته في النفاذ إلى قلوبهم... إلى غير ذلك من مظاهر العملية التعليمية الناجحة "[1].فالمعلم الناجح هو الذي يستطيع التواصل مع طلبته بطريقة جيدة دون اللجوء إلى الأساليب المنفرة من التعليم، ويكسب ثقة المتعلمين.

**2/المتعلم:** بحيث يعتبر المتعلم " محور العملية التعليمية التي تتوجه إليها عملية التعليم لذلك فإن العملية التعليمية تبدي عناية كبرى له فينظر إليه من خلال خصائصه المعرفية والوجدانية والفردية في تحديد العملية التعليمية وتنظيمها، وتحديد أهداف التعليم المراد تحقيقها فيه فضلا عن مراعاة هذه الخصائص في بناء المحتويات التعليمية وتأليف الكتب واختيار الوسائل التعليمية وطرائق التعليم"[2]وعليه فالمتعلم هو بمثابة المحور في العملية التعليمية بحيث تطبق عليه ويتفاعل مع أركانها المتمثلة في المعلم المتعلم المعارف.

والمتعلم أيضا هو " الكائن الإنساني الذي يعيش بمعزل عن المؤثرات البيئية والاستعدادات الوراثية والحاجات البيولوجية ومن يتعامل مع هذا الكائن لا بد من أن يتمكن من الإحاطة بالمتعلم وما له صلة به، طبيعته التكوينية، واستعداداته ودوافعه وانفعالاته وقدراته الفكرية ومستوى ذكائه وما يؤثر فيه من عوامل بيئية في البيت والمجتمع والمعلم

[1] نبيل أحمد عبد الهادي، مرجع سابق، ص96

[2] سيد ابراهيم الجيارة، دراسة تاريخ الفكر التربوي، دار هناء للنشر، لبنان، ط1، 2000، ص288

والوسائل المستخدمة في التعامل معه"[1] من خلال ما تقدم يمكن القول أن المتعلم هو انسان له تفكيره الخاص واستعدادات تختلف من متعلم لآخر لذا لابد على المعلم أن يراعي هذه الجوانب حتى يتمكن من تحقيق أهدافه التعليمية.

3/**المنهج (المعرفة)**: يتشكل المنهج من "مجموعة من الخبرات التربوية وهي نشاطات أو ممارسات تعليمية تعلمية، والخبرة التربوية تتشكل من ثلاث جوانب هي الجانب المعرفي والأدائي والانفعال، وبذلك يمكن القول أن التلميذ يكتسب الخبرة عندما يعرف مبادئها وحقائقها وأساسياتها المعرفية، ويمارسها على شكل مهارة"[2] فالمنهج هو الركيزة الأساسية في العملية التعليمية فبواسطته تحقق أهداف المجتمع وغاياته.

**خامسا/بين التعليمية والبيداغوجيا:** مصطلح بيداغوجيا من أصل يوناني، وتتكون من كلمتين ped وتعني الطفل agogie وتعني القيادة والتوجيه.

وفي عهد الإغريق "لم يكن البيداغوجي معلما، بل كان الخادم أو الشخص الذي يربي ويسهر على رعاية الطفل، ويأخذ بيده إلى العلم، ويختار له نوع التعليم، ومن هنا نقول: إن البيداغوجيا في الأصل تعني المربي، وقد ارتبطت بالتربية وتهذيب الخلق، ومع مرور الوقت تحول المعنى إلى المعرفة دون التساؤل عن الفرد الذي يسعى إلى تكوينه[3] فالبيداغوجيا في القديم كانت تحمل معنى التربية وتحسين الخلق إلى أن تغير معناه وأصبح يختص بالمعرفة.

[1] محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي، التربية العملية وتطبيقاتها، في إعداد معلم المستقبل، دار المناهج، عمان، 2008، ص25

[2] عزت جردات ذوقان وآخرون، أسس التربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008، ص122

[3] ينظر، عبد المنعم ابراهيم، تقويم التعلم اللغوي الأدبي، ط1، ص125

أما التعليمية فإنها تهدف إلى التأسيس العقلاني لمدرسة شاملة قادرة على تحقيق النجاح في كل التخصصات لجميع المتعلمين، بإضافة البعد العلمي الذي تفتقده البيداغوجيا.

بحيث لا وجود للتعليمية دون خلفية بيداغوجية، ولا يمكن للبيداغوجيا أن تنفصل عن التعليمية، "فالتعليمية تراعي المعطيات الناتجة عن الممارسة البيداغوجية لوضع مخطط يستجيب للحاجات التربوية المختلفة، وبدورها البيداغوجيا تستعمل معطيات التعليمية لإحداث أحسن التعلمات عند التلاميذ"[1] فالتعليمية والبيداغوجية كل متكامل، فكل منهما يقوم على مخرجات الآخر لتحسين العملية التعليمية.

## سادسا/ الوضعية التعلّيمية التعلّمية:

وهي الركن الرابع الذي يشكل إطار العملية التربوية "التي تتم بلقاء الأركان الثلاثة السابقة، حين تتفاعل هذه الأركان في هدفية منتجة، فينشط المعلم العملية التعليمية ويشارك فيها المتعلم بانيا معرفته، محصلا المعلومات والمهارات والكفايات، ومستثمرا ما حصله في وضعيات الحياة المتنوعة"[2] وكل هذا يظهر أكثر في فوج دراسي ينظم هذه العملية.

أن الوضعية عموما "تطرح إشكالاً عندما تجعل الفرد أما مهمة عليه أن ينجزها، مهمة لا يتحكّم في كل خطواتها ، وهكذا يطرح المتعلّم كمهمة تشكل تحديا معرفيا للمتعلّم، بحيث يشكل مجموع القدرات والمعارف الضرورية لمواجهة الوضعية وحل الأشكال، ما يعرف بالكفاية"[3]

فالوضعية هي مجموع المشاكل والعوائق والظروف التي تتطلب إيجاد الحلول لها من قبل المتعلم.

---

[1] صوالح عبد الله، التمييز بين التعليمية والبيداغوجيا، مجلة النشرة التربوية، مديرية التربية لولاية ورقلة،2003، ص8

[2] أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، الجزء الثاني، ط1، دار النهضة، لبنان، 2008ص21

[3] محمد الدّريج، الكفايات في التعليم، الكفايات في التعليم، المعرفة للجميع،منشورات رمسيس، العدد 16، أكتوبر، 2000، ص181

فالعملية التعليمية إذا لا تسير وفقا لمحور أحادي الاتجاه من معلم إلى متعلم ـ كما كان يعتقد أصحاب المناهج التقليدية والبعض أصحاب المناهج الحديثة ـ "بل تتعداه إلى اتجاهات مختلفة تكون دوما تقابلية انعكاسية تضم أقطاب الحالة التعليمية سواء أكانت ثلاثية (معلم ـ متعلم ـ موضوع "معارف") أم رباعية (معلم ـ متعلم ـ موضوع ـ فوج دراسي). ففي هذا المجال التبادلي التفاعلي تجري عملية التعليم/التعلم بتنوع وسائطها وتداخل العناصر المؤثرة فيها"، ومن غير المعقول أن نحكم على نجاح أو فشل منهج تعليمي ما، بالنظر إلى العلاقات الرابطة بين المعلم والمتعلم أم بينهما والموضوع مع إهمال عناصر المجال الآخر ذات التأثير الأكيد في سير دورات التعلم، بما يجلي ما لا يقبل الريب أهمية فرق البحث المتعددة الاختصاصات العامة وفقا لبرنامج موحد بغية تحقيق أهداف واضحة المعالم تدور في جوهرها حول الحالة التعليمية أو المنهج المطبق بمختلف مركباته.

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

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

فالمنهج بهذه الحيثية" نظام يشمل جملة من العناصر والمستويات والقواعد والمثل المجردة والنماذج الإجرائية التي تجعل عناصره تعمل في تناسق وتوافق، تراعي العوامل الباطنية

[1] بوحسين نصر الدين، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية، تعليميات اللغات، د. ط، دار الآمال للطباعة والنشر والتوزيع، 2012، ص22

الداخلية للعملية التعليمية، والعوامل الخارجية المؤثرة بوجه مباشر أو غير مباشر، مما يمكن أن يؤثر في أحد العناصر المركبة"[1] وبالتالي فالمنهج هو جل ما يتحصل عليه المتعلم من معارف وخبرات وعادات تنظم وتحكم سلوكه سواء كان ذلك في المدرسة أو البيت.

حيث إن "التعليمية تقدم خدمات كبيرة لإنجاز عملية التعليم داخل الفصل الدراسي، فهي ليست علما نظريا يتطور داخل الجامعات ومؤسسات البحث العلمي فقط، لكنه علم تطبيقي ينبغي أن يؤخذ بعين الاعتبار"[2] مما تقدم يمكننا القول: إن تعليمية اللغات أكدت المبدأ الذي مفاده :أنه لا سبيل لتطور أي علم إلا بتظافر جهود مجموعة من العلوم التي يستعين بها، وإن ذلك لا يكون إلا بوجود فرق بحث متعددة التخصصات "تعمل تحقيقا لغرض واحد يتمثل في بناء منهج تعليمي متكامل يخدم الحالة التعليمية بأقطابها المتعددة، ويأخذ بعين الاعتبار مجموع الوسائط والمتغيرات الاجتماعية والنفسية والثقافية واللغوية وحتى الإيديولوجية والفلسفية"[3]، وفي ضوء كل هذا لابد من الاستفادة من تطور مجال التعليمية بصفة عامة وتعليمية اللغات.

## سابعا/ علاقة التعليمية بالتخصصات الأخرى:

تتداخل التعليمية مع تخصصات علمية عدة لدرجة يصعب فيها التفريق بينهما في بعض الأحيان، فهي في إيطاليا تردف علم النفس اللغوي، وعلم النفس التربوي، ويتداخل مفهومها إلى حد الالتباس في ــ بلجيكا ـ مع البيداغوجيا، بينما يرتبط في فرنسا باللسانيات التطبيقية،

[1] بوحسين نصر الدين، مرجع سابق، ص22

[2] رشيد بناني، من الديداكتكا إلى البيداغوجيا، ص47

[3] إكزافي روجيس، المقاربة بالكفاءات، تر، ناصر موسى بختي، برنامج دعم منظمة اليونسكو، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006، ص14

دون أن ننسى اللسانيات العامة والصوتيات وعلم النفس العام، وخصوصا ما تعلق منها بنظريات التعلم، وعلوم أخرى اهتمت بالمجال الثقافي مثل الاقتصاد والتاريخ والجغرافيا وعلوم عريقة مثل الأدب والفلسفة.

وتعد التعليمية "تخصصا علميا بالغ الأهمية نظرا للمعارف التي يقدمها لأعوان العملية التربوية والتعليمية في آن واحد، والتي يمكن استثمارها في اكتساب المعارف وتبليغها ومعالجة المحتويات الدراسية وبنائها البناء المنهجي المناسب حسب ما يقتضيه نظام التعلم والتعليم، وتوظف التعليمية كل العلوم التي تتداخل معها وتستفيد منها في بناء مصطلحاتها ومفاهيمها ومعارفها ورسم حدودها العلمية الأخرى، ثم إن هذه العلوم تستحيل بدورها إلى موضوعات للدراسة في ميدان التعليمية فنقول: فتعليمية الآداب واللغة أو الفلسفة أو اللسانيات أو التاريخ "[1] بصفة خاصة في تيسير الدرس اللغوي في مناهجها التعليمية، ولا ضرر أن نستفيد من الدراسات الحديثة في تعليم علوم العربية المرتبطة ارتباطا وثيقا بالتراث، ومن تلك العلوم البلاغة العربية لما لها من دور فعال في لغتنا العربية.

## ثامنا/ استراتيجيات وطرائق التدريس:

### 1ـ استراتيجيات التدريس:

المقصود باستراتيجيات التدريس "هي مجموعة الطرائق والإجراءات والأنشطة والوسائل التي يستخدمها المعلم لتحقيق أهداف التعلم، وهي مكونة من خطة إعداد الدرس، ودور المعلم، ودور الطلاب، والوسائل والتقويم والمتابعة "[2] من خلال ما تقدم يمكن القول ان

[1] إبرير بشير، تعليم النصوص بين النظرية والتطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث،للنشر والتوزيع، الأردن، ص16 ـ 22

[2] خالد بن محمد الشهري، المعلم الناجح دليل عملي للمعلم، إدارة التربية والتعليم، المنطقة الشرقية، 1433ه، ص56.

استراتيجيات التدريس في مجملها قرارات مسبقة يختارها المعلم ويخطط لاستخدامها من أجل انجاح العملية التعليمية.

كما تعتبر أيضا "مجموعة التحركات التي يقوم بها المعلم (العرض، التنسيق، الاستقصاء، التدريب، النقاش) بهدف تحقيق أهداف تدريسية محددة مسبقا"[1]ومن خلال ما سبق فإن الاستراتيجية هي مجموعة من القواعد والمبادئ التي ترتبط بمجال معين، وتساعد الأفراد المرتبطين به على اتخاذ القرارات المناسبة بناءً على مجموعة من الخِطط الدقيقة.

1.1.**أنواعها:** تتنوع الاستراتيجيات التدريسية وذلك" بناءً على مدى تركيزها على الطالب والمعلم، فالتدريس المباشر أو تدريس المفاهيم أكثر تركيزا على دور المعلم، بينما يركز التعلم الذاتي على دور الطالب، ومن جهة أخرى هناك استراتيجيات موجهة للمجموعات كالتعلم التعاوني والتعليم المصغر، وأخرى موجهة للصف كاملا كالاستقصاء وحل المشكلات"[2] حيث تعتبر كل من الوسائل التعليمية والموقف التعليمي، من العوامل المساعدة في اختيار الاستراتيجية الملائمة التي تمكن المعلم من انجاح العملية التعليمية داخل الصف.

**2 ـ طرائق التدريس:** لقد تعددت طرائق التدريس وقبل التطرق لها لابد من الوقوف على مفهوم الطريقة

**أ ـ مفهوم الطريقة: لغة:** تعرف الطريقة لغة على أنها "السيرة والمذهب والحال وجمعها طرائق، والطرائق جماعة وفرق، والطريقة الخط في الشيء، والطرائق هي الخطوط، وطرائق الدهر ما هو عليه من تقلبه، ومازال فلان على طريقة واحدة، أي على واحدة، وفلان حسن الطريقة،

[1] كمال عبد الحيد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، جامعة الاسكندرية، مصر، ط1، 2003، ص264.

[2] خالد محمد الشهري، المعلم الناجح، ص56

والطريقة الحال، ويقال: هو على طريقة حسنة وطريقة سيئة "[1] هي مجموعة الإجراءات والأساليب التي يؤديها المعلم لمساعدة المتعلمين للوصول إلى تحقيق أهداف محددة.

**ب ـ المفهوم التربوي للطريقة:**

توصف الطريقة في المجال التربوي" بأنها كيفية تنظيم واستعمال وسائل التعلم والتعليم، لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المطلوبة، وبأنها البناء المحكم لنسق أعمال التعليم"[2]وقيل عنها: بأنها الأسلوب المتسلسل المنظم الذي يمارسه المدرس لأداء عملية التعليم، ولتحقيق الغرض المطلوب منها لإيصال المادة أو المعلومات إلى المتعلم، ويمكن أن تعني أيضا الكيفيات التي تحقق التأثير في المتعلم بحيث تؤدي إلى التعلم والنماء، لذا فإن طريقة التدريس الأداء أو الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة، وكلما كانت ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عصر المتعلم وذكائه وقابليته وميوله، كانت الأهداف التعليمية المتحققة عبرها أوسع عمقا وأكثر فائدة"[3] يمكن القول أن طريقة التدريس هي تلك الأنشطة والقرارات التي يعتمدها المعلم لغرض تحقيق الأهداف التعليمية أثناء الموقف التعليمي.

**2 ـ 1طريقة التسميع (الحفظ والاستذكار):**

ففي التسميع "يكون دور المتعلم ضعيفا يتسم بالسلبية، وهي من أقدم الطرائق تعود أصولها إلى الكتاتيب، تقوم على حفظ المادة العلمية (قرآن كريم، حديث شريف، نص شعري، قاعدة،

[1] ابن منظور، لسان العرب، مج9، مادة (ط ر ق)، ص220 ـ 221

[2] يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان،2008، ص140

[3] طه حسين الديلمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع الأردن،2005، ط1، ص88

موضوع علمي أو لغوي) ثم يطلب من المتعلم استظهارها ببغاويا دون فهم ولا تفكير"[1].وهو خاص بالمادة التي يريد المتعلم حفظها، فما على المعلم إلا أن يقوم بتسميع المتعلم بصوت عال.

**2 ـ 2 طريقة المناقشة:**

ففي المناقشة "يكون دور المتعلم فيها نشيطا، ويصطلح عليها أيضا الاستنتاجية والاستدلالية والاستنباطية، ترتب فيها الخطوات ترتيبا تصاعديا ينطلق من الجزء إلى الكل، وضع لها **"هاربت"** خمس خطوات هي: (المقدمة، العرض، الربط، الاستنباط، التطبيق) تبدأ من الجزء المحسوس لتكوين الكل المجرد فينطلق من المثال أو التجربة ليستخلص القاعدة أو النظرية ويصوغها بلغة دقيقة :الجزء ـ الكل ـ مثال ـ قاعدة ـ نتيجة"[2]بحيث تقوم طريقة المناقشة على الحوار المتبادل بين المعلم والمتعلمين وبيان نواحي الاتفاق والاختلاف حول موضوع معين.

وتعد التعليمية تخصصا علميا بالغ الأهمية نظرا للمعارف الخصبة التي يقدمها لأعوان العملية التربوية والتعليمية في آن واحد والتي يمكن إستثمارها في إكتساب المعارف وتبليغها ومعالجة المحتويات الدراسية وبناء مصطلحاتها ومفاهيمها ومعارفها، ورسم حدودها المتفرقة التي تميزها عن غيرها من التخصصات العلمية الأخرى، ثم إن هذه العلوم تستحيل بدورها إلى موضوعات للدراسة في ميدان التعليمية فنقول: تعليمية الآداب واللغة أو الفلسفة أو اللسانيات أو التاريخ.

[1] حسن شحاته، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، 2001، ط2، ص99

[2] م، ن، ص50 ـ 52

# الفصل الأول

**تمهيد:**

البلاغة من العلوم العربية والإسلامية التي يقاس بها الأدب ويميَّز حَسَنه من رديئه، وجميله من قبيحه، وقد خدمت اللغة خدمة عظيمة، وأبرزت ما في القرآن الكريم من وجوه الجمال، وأوضحت سر الإعجاز، وذلك بالبحث في أسلوبه وطريقة أدائه للمعاني، ومقارنته بأساليب العرب البليغة "فهي تعتبر أحد علوم اللغة العربية، التي نالت الحظ الوافر من البحث والدراسة، وهي تدل على الوصول والنهاية"[1]، فليست البلاغة مقصورة على العرب، ولا على أمة دون أخرى.

## المبحث الأول: البلاغة العربية ضبط المصطلح والفروع

**أولا: مفهوم البلاغة:** استعمل مصطلح البلاغة في المعاجم العربية للدّلالة على معاني مختلفة تساعد القارئ على تبيّن مفهومها واستيعابها ويمكن حصر مفهوم البلاغة كالتالي:

**أ- لغة:** تعرف البلاغة العربية لغة على أنها" بلغ الشيء يبلغ بلوغا وبلاغا وصل وانتهى، تبلغ بالشيء وصل إلى مراده، البلاغ ما يتبلغ به، ويتوصل إلى الشيء المطلوب، الإبلاغ الإيصال، بلغت المكان بلوغا وصلت إليه، وكذلك إذا شارفت عليه، والبليغ من الرجال، ورجل يبلغ وبلغ: حسن الكلام فصيحه، يبلغ بلسانه كنه ما في قلبه، والجمع بلغاء، وبلغ بلاغة صار بليغا"[2] بلغ الرجل بعباراته أي وصل إلى المعنى بإيجاز دون إخلال أو إطالة أو ملل.

وفيما يلي تعاريف بعض البلاغيين القدماء والمحدثين:

[1] ابن منظور، لسان العرب، مادة (بلغ)،ج1، دار المعارف،ط1، القاهرة، مصر، ص346

[2] م، ن، ص419

في حين يعرفها **الزمخشري** على أنها: "بلغ الرجل بلاغة فهو بليغ، وهذا قول بليغ وتبالغ في كلامه تعاطى البلاغة، وليس من أهلها، وما هو بليغ ولكن يتبالغ، وبلغ الفارس مديده بعنان فرسه ليزيد في عدوه، ووصل رشاءه بتبليغه، وهو حبل يوصل به حتى يبلغ الماء"[1]ارتبط مفهوم البلاغة في هذا التعريف بالوصول والانتهاء، فبلوغ الشيء الانتهاء إليه، والبلاغة والفصاحة ترجعان إلى معنى واحد، لأن كلا منهما إنما هو الإبانة عن المعنى وإظهاره.

وقال أيضا "بلغ: أبلغه سلامي وبلّغه، وبلغت ببلاغ إليه تبليغه: وبلغ في العلم المبالغ، وبلغ مني ما قلت، وبلغ منه البُلغين وأبلغت إلى فلان فعلت به ما بلغ به الأذى والمكروه البليغ واللّهم سمعاً لا بلغا"[2] إن تعاريف المعاجم للبلاغة تحمل معنى الوصول، بلوغ الشيئ وإدراكه، فمن حسن كلامه وأدى معنى فهو بليغ إذا فالبلاغة في معناها اللغوي تحمل معنى الوصول والانتهاء .

ذكر أصحاب اللسان أن البلاغة: "الإنتهاء والوصول" يقال: بلغ الشيء بلوغا وبلاغا وصل وانتهى، وتبلغ بالشيء المطلوب، والبلاغة الفصاحة، ورجل بليغ، حسن لكلام فصيحه يبلغ بعبارة لسانه كنه ما في قلبه، وقد بلغ بلاغة، صار بليغا"[3]معناه تقرير المعنى في الإفهام من أقرب وجوه الكلام.

---

1 جار الله فخر خوارزم، محمود بن عمر الزمخشري، أساس البلاغة، شركة أبناء شريف الأنصاري للطباعة والنشر والتوزيع، الدار النموذجية، المطبعة العصرية، بيروت، لبنان، 2009، ص74

[2] م، ن، ص75

3 ابن منظور، لسان العرب، مج1، مج2، باب (الباء)، مادة (بلغ)، دار المعارف الإسكندرية، ص346.

كما تعرف البلاغة أيضا" أبلغ الشيء يبلغ بلاغة وبلوغا، وصل وانتهى، والبلاغ ما بلغك، والبلاغ الكفاية، كفاية الإخبار، والإبلاغ الاتصال، وكذلك التبليغ"[1] البلاغة تقتضي الوصول والانتهاء، أي وصول الكلام إلى الغير فيفهمه، فالإخبار والاتصال يستدعيان وجود طرفين هما المتكلم والمستمع أو المتلقي، وغاية المتكلم هو إيصال فكرته إلى الآخر بعبارة صحيحة فصيحة، تلائم السياق الذي تستعمل فيه، كما تلائم المخاطبين بهذا الكلام.

**ب ـ البلاغة في الاصطلاح:**

من التعريفات الاصطلاحية تعريف أبي هلال العسكري في كتابه الصناعتين بقوله: "هي كل ما تبلغ به المعنى قلب السّامع فتمكنه في نفسه، مع صورة مقبولة ومعرض حسن"[2] بمعنى أنها التبليغ من غير تكلف ولا تصنع، وبصورة واضحة وجميلة.

واختار **الجاحظ** في القرن الثاني هجري تعريفا للبلاغة بقوله: "وأحسن الكلام ما كان قليله يغنيك عن كثيره، ومعناه في ظاهر لفظه"[3]،فالبليغ عنده هو الذي يقلل اللفظ ويجلو المعنى به، كما أنها "فصح وحسن بيانه، فهو بليغ، جمعها بلغاء فيه مبالغة وبلاغا، ويقال بلغ الكلام، أبلغه فيه، مبالغة وبلاغا، اجتهد فيه واستقصى وغالى في الشيء"[4]جاء في كتاب البيان والتبيين للجاحظ أنه قيل للفارسي ما البلاغة؟.

---

[1] سامية بن يامنة، الاتصال واللسانيات التداولية في كتاب الصناعتين، لأبي هلال العسكري، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، لبنان،2012، ص27

[2] أبو هلال العسكري، الصناعتين الكتابة والشعر، تح علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، ط2، ص16

[3] الجاحظ، البيان والتبين، تح، عبد السلام هارون، مكتب الخانجي، القاهرة، مصر، 1998، ط7، ج1، ص113

[4] المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مادة بلغ، مكتبة الشروق الدولية، ط4، جمهورية مصر العربية، 2004، ص69.

قال: "معرفة الفصل والوصل ". وقيل للرومي ما البلاغة؟ قال: " حسن الاقتضاب عند البداهة، والغزارة يوم الإطالة"[1] المقصود بهذا التعريف هو معرفة المتكلم البليغ المواطن التي يجب فيها الإيجاز، والمواطن التي تقتضي الإطناب، فمقام المدح مثلا يستدعي الغزارة والإطالة، في حين أن مقام الشكر يستدعي قلة اللفظ، وسهولة المعنى وحسن البديهة.

**وتعرف أيضا على أنها:** "تأدية المعنى واضحا بعبارة صحيحة فصيحة، لها في النفس أثر خلاب، مع ملاءمة كل كلام للموطن الذي يقال فيه، والأشخاص الذين يخاطبون، وسميت البلاغة بلاغة لأنها تنهي المعنى إلى قلب السامع فيفهمه".

**وقال ابن المعتز:** البلاغة البلوغ إلى المعنى، ولم يطل سفر الكلام، وقال أعرابي: "البلاغة لتقرب من البعيد والتباعد عن الكلفة والدلالة بقليل على الكثير"[2] فالكلام إذا سلم من التكلف وخلا من العيوب، كان في غاية الروعة والجودة.

والبلاغة عند علمائها لا البحث في الكلام وإنما في فضول الكلام، أي ما زاد على التراكيب النحوية، أو ما زاد على أصول المعنى، وهذا ما قاله أبو هلال العسكري:" البلاغة كل ما تبلغ به المعنى قلب السامع، فتمكنه في نفسه، مع صوة مقبولة، ومعرض حسن"[3] ثم يقول:" وإنما جعلنا حسن المعرض وقبول الصورة شرطا في البلاغة، لأن الكلام إذا

[1] أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، لبنان، 2003، ص40

[2] ينظر أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، ضبط وتدقيق وتحقيق، يوسف الصميلي، شركة أبناء شريف الأنصاري للطباعة النشر والتوزيع، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، الدار النموذجية، بيروت، لبنان، 2003، ص40

[3] م ن، ص42

كانت عبارته رثة لم يسمى بليغا وإن كان مفهوم المعنى، مكشوف المغزى"[1]هذا الرأي يرى أن غرض البلاغة ليس الإفهام فقط، ولا مجرد إيصال للأفكار بأي أسلوب متميز راق يؤثر فيك، وبين من أفهمك بصورة آلية بسيطة جامدة ، ومن خلال ما تقدم من التعاريف نلاحظ أن معظمها تصب في قالب واحد ألا وهو اللفظ والمعنى، فأغلب التعاريف تؤكد أن البلاغة هي إيصال المعنى المراد إلى قلب السامع، مع التعبير عنه بأسلوب جميل.

تقع البلاغة وصفا للكلام والمتكلم فقط، ولا توصف الكلمة بالبلاغة لقصورها عن الوصول بالمتكلم إلى غرضه، لعدم السماع بذلك.

**أ- بلاغة الكلام**: تتجسد بلاغة الكلام في "مطابقته لمقتضى الحال، مع فصاحة ألفاظه، فالكلام البّليغ هو الكلام الواضح المعنى، الفصيح العبارة، الملائم للموضوع الذي يطلق فيه، والأشخاص الذين يخاطبون، ويقتضي الحال اختلاف مقامات الكلام ونقاوتها حسب المواطن والمواضع التي يقال فيها، فمقام كل من التنكير والإطلاق، والتقديم والذكر يباين ويخالف مقام خلافه من تعريف وتقييد وتأخير وإسقاط، وكذا خطاب الذكي يتناقض مع خطاب الغبي، ولكل كلمة مع صاحبها مقام"[2] فالكلام البليغ هو الكلام الذي يراعي المقام، وكذا الإعتبارات التي يقال فيها، والأشخاص الذين يخاطبون، وكذا معرفة المواطن

[1] حلمي مرزوق، في فلسفة البلاغة العربية، علم المعاني، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية، ص56

[2] ينظر: محمد أبو شوارب، أحمد محمود المصري، المدخل لدراسة البلاغة العربية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، الإسكندرية،2007، ص23.

التي يجب فيها الذكر، والمواطن التي يجب فيها الحذف والتعريف والتنكير، وغير ذلك من شرط الكلام.

فالأمر الذي يحتم على المتكلم انجاز كلامه في صورة معينة يدعى"الحال" وتجسيد الكلام وفق هذه الصورة يسمى "مقتضى". والبلاغة في الأخير هي مطابقة الكلام الفصيح لما يقتضيه الحال وتقوم على عناصر ثلاث: اللفظ والمعنى وتأليف الألفاظ.

**ب:بلاغة المتكلم:** تعتبر بلاغة المتكلم "ملكة يقتدر بها على التصرف في فنون الكلام وأغراضه المختلفة، ببديع القول وساحر البيان، ليبلغ من المخاطب غاية ما يريد" [1] ولا يتأتى له إنماء تلك الملكة وإدراك تلك الغاية إلا إذا أحاط بأساليب العرب خبرا، وعرف سننهم في المخاطبة والنظم، ليجعل لكل مقام مقالا، فعلى المتكلم وطالب البلاغة معا أن يعرفا علوم البلاغة والصرف والنحو، والمعاني، والبيان، والبديع، وهي كلها علوم أساسية للإتيان بالقول الفصيح البليغ، أو الوقوف عليه، كما يلزمها التمتع بالذوق السليم، والإكثار من الاطلاع على قول العرب، منظومه ومنثوره، لصقل ملكة الكلام وتعويدها على محاسن القول ولطائف المعاني"[2]فهي ملكة يقتدر بها على التعبير عن المقصود بكلام بليغ في أي مقام.

**ثانياً: نظرة تاريخية عن التأليف البلاغي عند العرب:** كان العربي منذ الجاهلية يتباهى بفصاحته وبلاغته، وإذا انتقد أحدهم قولا لشاعر تعرض لبلاغته في المعنى من غير أن

[1] أحمد مصطفى المراغي، علوم البلاغة البيان والمعاني والبديع، ص34 ـ35.

[2] عبد اللطيف شريفي، زبير دراقي، الإحاطة في علوم البلاغة، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون، الجزائر،2004، ص13 ـ 14.

يكون عالما بالشعر. وقد تأخرت دراسة البلاغة عن القرآن والحديث والنحو والصرف والعروض، ويعزى إلى أبي هلال العسكري(ت395ه) السبق في التأليف في البلاغة، ولكن ربما سبقه بعضهم، ومنهم خاله أبو أحمد العسكري(ت383ه).

وسرعان ما غدت البلاغة علما" وتفرعت البلاغة حتى غدت علوما هي: علم المعاني، وعلم البيان، وعلم البديع، ثم كثر المؤلفون والمبدعون في علوم البلاغة عامة، أو في أحد علومها.

وارتقى مقام علوم البلاغة لارتباطها بالأدب والنقد، حتى غدت أجل العلوم الأدبية قدرا، وأرسخها أصلا، وأكثرها فرعا، لأن العرب كانوا وما زالوا يحبون جميل القول، وجوامع الكلم، ويتباهون بالصورة الجميلة، والتشبيه الحسن، واللفظ المصنوع ضمن حدود جماله"[1]وقد استولت البلاغة على القلوب، لأن صاحبها يستخرج الدرر وينفرد بنظمها، وينفث بها سحر البيان وحلو الكلام، ومما زاد من قيمة البلاغة وأهميتها تتبعها كلام الله، وحديث رسول الله صلى الله عليه وسلم، وروائع الشعر العربي، والنثر الفني، ولكننا إذا درسنا بلاغة القرآن وإعجازه لا يحق لنا أن نصف الله تعالى بأنه بليغ، لأن صفة البلاغة بشرية، ينزه عنها سبحانه، لأن قوله عظة لنا وأمثولة.

وهكذا غدت البلاغة "علما على أساس بلاغة القرآن، ثم كان لبعض الكتاب أثر في البلاغة "فهي العلم الذي اشتغل عليه الجاحظ في البيان والتبيين، وابن طباطبا في عيار الشعر، وقدامة بن جعفر في نقد الشعر، والآمدي في الموازنة ومن نهج منهجهم إلى جملة قواعد

[1] سحر سليمان العيسى: ا لمدخل إلى علم الأسلوبية والبلاغة العربية، ط1، دار البداية، عمان، ص9

ومعايير، وشواهد وتعاريف، وأقسام وتعاريف"[1]. ثم نظر النقاد إلى محاسن الكلام، وأوجه جماله، يلتمسونها في الشعر والنثر، ليستكثروا منها، وسموها "**البديع**"، فاحتاجوا إلى جمع هذه التعابير، وضبط قواعدها" ولم يكن العرب أقل من غيرهم منزلة ورفعة بعد ظهور الإسلام، فقد دونوا علومهم وضبطوا لغتهم، وكانت البلاغة من أوائل ما اهتموا به بعد أن استقروا وبدأوا يخرجون على العالم بكتبهم وآرائهم في مختلف العلوم والفنون، وتجدر الإشارة هنا إلى أن" الجاحظ(ت255ه) أول من تكلم عن البلاغة في كتابه "**البيان والتبيين**" وتوقف عند نقاط أساسية في علمي المعاني والبيان، ثم توالى النقاد في دراساتهم حتى جاء ابن المعتز ووضع كتابه "**البديع**"، وخص فيه خمسة أبواب هي: الاستعارة، والتجنيس، المطابقة، ورد الإعجاز على ما تقدمها، والمذهب الكلامي، وتعرض لعدد من محاسن الكلام، أخذت دورها في علوم البلاغة فيما بعد، فكان كتابه هذا أول كتاب يؤلف في البلاغة "[2]فالجاحظ له الفضل الكبير، حيث اتسعت بفضله دائرة هذه الملحوظات البيانية، وذلك بما مَنَّ الله عليه من قريحة وذهن وذكاء ،إذ كان له سعة في الثقافة والاطلاع، فهو بحق غزير الثقافة واسع المعرفة.

لكن خير من درس البلاغة هو عبد **القاهر الجرجاني**، فدرس بالتفصيل عِلمَيْ المعاني والبديع، من دون علم البديع، وخلف ابن المعتز "العسكري"، فألف "**ديوان المعاني**".

[1] ينظر: عبد المالك بومنجل، تأصيل البلاغة، بحوث نظرية وتطبيقية في أصول البلاغة العربية، مخبر المثاقفة العربية في الأدب ونقده، جامعة محمد لمين دباغين سطيف،ص13

[2] سحر سليمان عيسى: علم الأسلوبية والبلاغة العربية، ص20

وأخذت الدراسات الفنية تتميز، فاستقرت على سبع (زيادة على ما ذكره ابن المعتز) آخرها "**علم صنعة الشعر** "الذي يعلم معرفة الجيد من القول وصناعته، فسميت الفنون البلاغية، نقد الشعر، ونقد الكلام، وعلم البيان، وعلم البديع، وأنزلوا دراستهم البلاغية ذات الثلاث فروع وهي: علم المعاني، وعلم البيان، وعلم البديع. فعلم البيان علم يستطاع بمعرفته إبراز المعنى الواحد في صور مختلفة وتراكيب متفاوتة في وضوح الدّلالة مع مطابقة كل منهما مقتضى الحال"[1] فالبيان علم يعرف به المعنى بتراكيب مختلفة تدّل على اختلاف أسلوب الكتّاب شرط مطابقتها مقتضى الحال.

وأنزلوا دراساتهم البلاغية بحسب مفهوم هذه الفروع وجعلوا "علم المعاني" للبحث في أنواع الجمل المختلفة واستعمالها، وجعلوا "علم البيان" لتعليم الإنسان صناعة الكلام الفصيح من غير إبهام، ومباحثه: التشبيه، والاستعارة، والمجاز، والكناية، وأدرجوا في "علم البديع" بحوث محسنات الكلام والألفاظ، ويتناول عددا كبيرا من صور القول كالإطناب، والسجع، والطباق، والجناس، والقلب، والاستخدام، ومن الجدير بالذكر أن علم البديع أقدم العلوم الثلاثة وأكثرها فروعا"[2].وقد كان الدافع الأول للتأليف في البلاغة هو إبراز عظمة إعجاز القرآن لغة وبيانا، كي يبرهنوا على أنه كلام الله، ويعجز الخلق عن تقليده مهما بلغت براعتهم ،ثم انتقل النقاد بالبلاغة إلى تقييم الشعر والنثر عند العرب، وأكثروا من

[1] الخطيب القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، المعاني، والبيان والبديع، دار الكتاب العلمية ط1، لبنان، 2003، ص57

[2] حميد آدم ثويني، البلاغة العربية المفهوم والتطبيق، دار المناهج، ط1، عمان، الأردن،2007، ص191ـ 192.

التأليف فيها والإستشهاد بالأقوال المأثورة والأبيات المشهورة، وهكذا أقبلوا على دراسة البلاغة لفهم إعجاز القرآن وبلاغة الأدباء.

## ثالثاً: تقسيم البلاغة إلى علومها الثلاث

تعد علوم البلاغ من أهم العلوم الأدبية، وأساس فهمنا للنصوص الشعرية والنثرية، فالأديب يعتصر فكره ليقدم لنا صورا جمالية، يعبر بها عما يريده.

قسّم العلماء علم البلاغة إلى ثلاثة علوم، "من كثرة الإهتمام بها ودراسة فروعها، وقد أطلق العلماء المتقدمون مصطلح "**علم البيان**" في بادئ الأمر للنظر في علم المعاني، وعلم البيان، وعلم البديع، من باب تسمية البعض بالكل، ولأن البيان كان يعني الفصاحة في الأدب ثم رأوا أن يقسِّموهُ إلى:

1ـ علم يحترز به عن الخطأ في تأدية المعنى الذي يريده المتكلم لإيصاله إلى ذهن السامع، وسمَّوهُ "علم المعاني"[1]وهو العلم الذي تعرف به أحوال اللفظ التي بها يطابق اقتضاء الحال، وله أصول وقواعد يعرف بها أحوال الكلام العربي، بحيث يكون وَفق الغرض الذي سيق له، ويطابق مقتضى الحال، وسعي الأديب نحو إيصال كلامه إلى المتلقي ببراعة تعبير وجودة تركيب، ولا يجوز فيه الإيجاز في موضع الإطناب، والعكس وموضعه اللفظ.

2 ـ علم يحترز به عن التعقيد المعنوي، أي قليل الفصاحة والبيان للمعنى المراد، وسموه "**علم البيان**".

وعلم البيان" الذي موضوعه الألفاظ العربية من حيث التشبيه، والمجاز والكناية. وقد وضعه أبو عبيدة الذي دون مسائله في المسمى "مجاز القرآن" وبقي هذا العلم ينمو شيئا حتى وصل

[1] أحمد مصطفى المراغي، علوم البلاغة والبيان والمعاني والبديع، ص48

الى عبد القاهر الجرجاني فأحكم أسسه وضبط قواعده، ومن فوائده الوقوف على أسرار كلام العرب منثوره ومنظومه "[1]، في كشف الستار عن حقيقة كلامهم ، ومعرفة ما فيه من تفاوت في فنون الفصاحة، وتباين في درجات البلاغة. التي وصلت إلى مرتبة الإعجاز.

3 ـ علم يراد به تحسين الكلام وتزيينه، وسموه "**علم البديع**"،حيث عرفه ابن خلدون بقوله "هو النظر في تزيين الكلام وتحسينه بنوع من التنميق إما بسجع يفصله، أوتجنيس يشابه بين ألفاظه، أو ترصيع يقطع أوزانه، أو تورية عن المعنى المقصود بإيهام معنى أخفى منه لاشتراك اللفظ بينهما أو طباق بالتقابل بين الأضداد وأمثال ذلك"[2] وهو متأخر عن العِلمين السابقين، ويعتمد الأديب فيه على تزيين كلامه وترصيعه وتحسينه بنوعين من المحسنات، محسنات معنوية كالطباق، التوجيه، ومراعاة النظير، والتورية. ومحسنات لفظية كالجناس، والسجع، ولزوم ما لا يلزم"[3] فإذا اجتمعت هذه العلوم في شخص سمي "فصيحا"، وإن اجتمع فيه اللفظ والمعنى سمي "بليغا" وقد قال القدماء: "كل كلام بليغ فصيح، وليس كل كلام فصيح بليغ".

وحتى تتضح علوم البلاغة بأكثر دقة و تفصيل تم تمثيلها في المخطط التالي: "

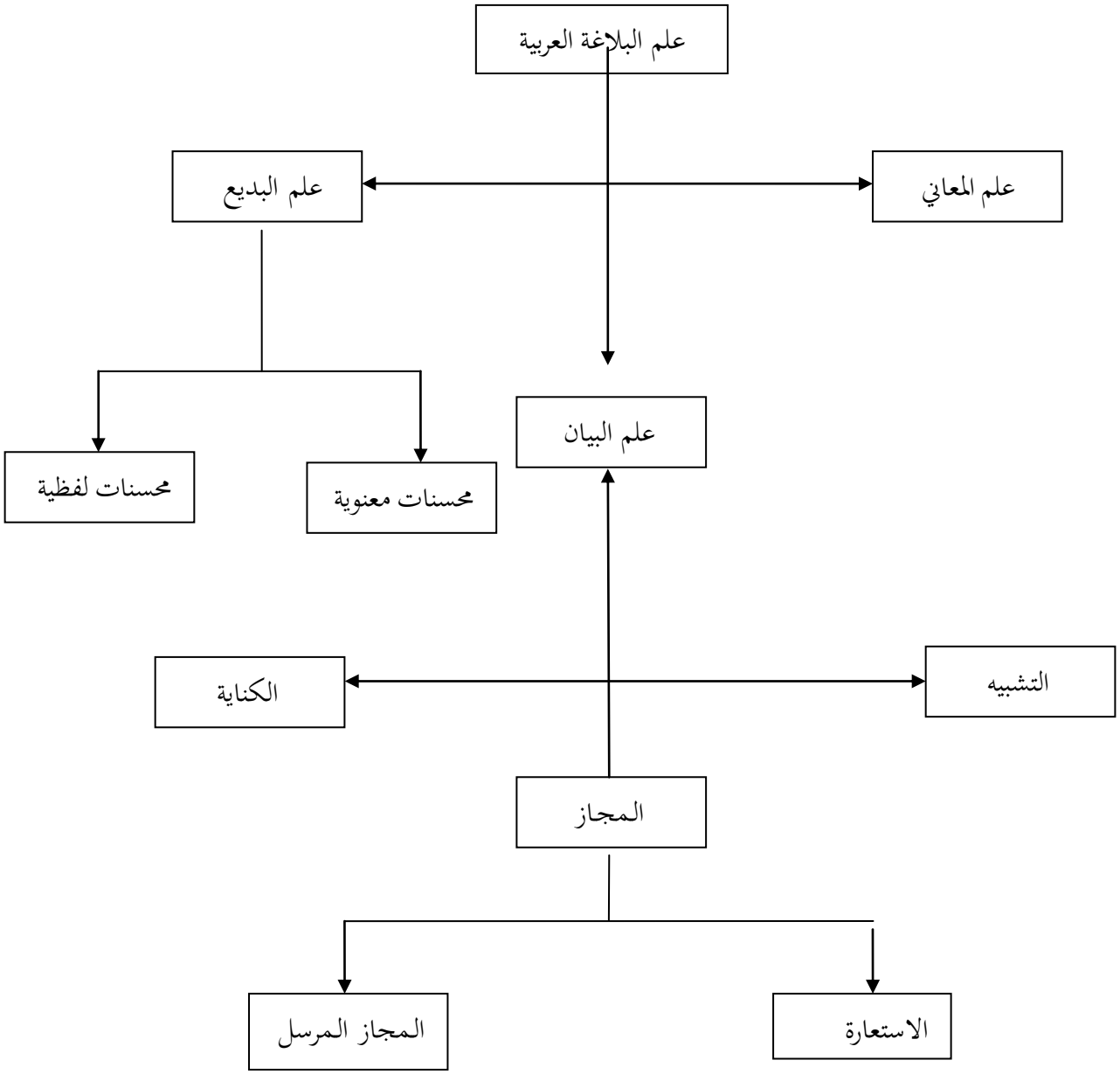
يشمل هذا المخطط علوم البلاغة العربية مقسمة إلى ثلاثة أبواب: ياب المعاني، باب

[1] عبد اللطيف شريفي، الإحاطة في علوم البلاغة، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، 2004، ص114

[2] عبد اللطيف شريفي، الإحاطة في علوم البلاغة، ص170

[3] محمد مصطفى المراغي، علوم البلاغة، ص41

البديع (محسنات معنوية ومحسنات لفظية)، وباب البيان الذي يتمثل في (التشبيه الكناية المجاز)" "[1]وهي موزعة كالآتي:




[1] يوسف ذياب المجالي، ريم فرحات المعيطة، اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار قنديل للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن،2009، ص142

## أ/علم البديع:

يعرف البديع لغة بأنه "كلمة على وزن فعيل، يقال بدع فلان الشيء يبدعه بدعا، إذا أنشأه على غير مثال سابق، فهو مبدع والشيء مبدع، قالى تعالى﴿ **قل ما كنت بِدعا من الرسل**﴾ الأحقاف: الآية 9"[1]أي ما كنت أول من أُرسل، فقد أرسل من قبلي رسل كثيرة"[2] فالبديع لغة هو الإتيان بشيء جديد لا يوجد مثيل له.

أما اصطلاحا فهو في عرف البلاغيين "علم يعرف به أوجه تحسين الكلام بعد رعاية المطابقة لمقتضى الحال، ووضوح الدلالة على المعنى المراد مع فصاحته، والمناسبة بين المعنى اللغوي والاصطلاحي قرينة ظاهرة، لأن الشيء البديع المبتكر فيه روعة وابتكار وجمال، وفيه طرافة وانبهار "[3] وهو ضربان: ضرب يرجع إلى المعنى، وهو ما يشتمل عليه الكلام من زينات جمالية معنوية، قد يحصل بها أحيانا تزيين وتحسين في اللفظ أيضا، ولكن تبعا لا أصالة مثل الطباق، المقارنة، التورية، الإدماج، المشاكلة، المزاوجة. وضرب يرجع إلى اللفظ مثل الجناس، السجع، تشابه الأطراف، القلب، الاقتباس، التضمين، التلميح، حسن الانتهاء، التخلص"[4] فالغاية من البديع هي إضفاء الصبغة الجمالية على الكلام وتحسينه، وهذا ما ترمي إيه البلاغة عامة.

---

[1] الأحقاف: الآية9

[2] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، ج8، بيروت، لبنان، ص6

[3] أحمد السيد أبو المجد، الواضح في البلاغة (البيان والمعاني والبديع)، دار جرير للنشر والتوزيع، ط1، عمان الأردن، 2010، ص173

[4] بسيوني عبد الفتاح، علم البديع، دراسة تاريخية وفنية لأصول البلاغة ومسائل البديع، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، دار المعالم الثقافية للنشر والتوزيع، ط2، القاهرة، 2004، ص157.

## ب/ علم البيان

**البيان لغة**: يعرف البيان لغة بأنه "الكشف، والإيضاح، والظهور. وفعله لازم ومتعدَ بحسب الاستعمال فتقول: بينت الشيء، إذا أوضحته وكشفته. وبان الشيء وضح وظهر"[1]من خلال هذا التعريف يتبين أن البيان يقصد به الوضوح والظهور.

**البيان اصطلاحا**: تجدر الإشارة إلى أن البيان "اسم لكل ما يكشف بيان المعنى بهدف حصول السامع على حقيقة ما يقال، فهو طريقة لإفهام السامع عما يقوله القائل، وإذا اعتنى القائل بقوله أداه أداءً فنيا عن طريق التشبيه، والاستعارة، والكناية، بناءً على أصول وقواعد.

فالبيان: اجتماع وضوح المعنى مع وضوح اللفظ، يؤدِّيان بمنطق فصيح معرب عما في الضمير"[2]فالبيان هنا استحضار المعنى للنفس بسرعة الإدراك، والكشف عن المعنى الجميل الجديد حتى تدركه النفس، فإذا كان في الكلام تعقيد لا يستحِق اسم بيان، وأجود البيان ما كان موجزا ومكتفيا بألفاظه، كقوله تعالى: "ولكم في القصاصِ حياةٌ.

ويأخذ النثر والشعر حظا أوفر من البيان، قال الجاحظ: "أجود الشعر ما رأيته متلاحم الأجزاء، سهل المخارج، فتعلم أنه أفرغ إفراغا واحدا، وسبك سبكا واحدا، فهو يجري على اللسان كما يجري الدهان"[3] فالشخص الذي يتمتع بالبيان هو المتمكن من اللغة، وصاحب قدرة على التجديد في التعبير، وله خيال واسع، وأساليب جمالية يحقق بها الغرض بوضوح.

---

[1] محمد ألتونجي، الجامع في علوم البلاغة، ص141

[2] م ن، ص ن

[3] م، ن ص142.

كما يعرف البيان أيضا بأنه" علم يعرف به إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة في وضوح الدلالة"[1] فعلم البيان يكشف لنا الخصائص الكامنة في الكلام وأسرار التأثير فيه. والتصوير البياني مصطلح نطلقه على ما يسميه البلاغيون التشبيه والمجاز بشقيه المعروفين بالاستعارة والمجاز العقلي، والكناية ثالثهما"[2] فعلم البيان هو الصور والتشابيه والاستعارات والكنايات، مما يحلو به كلام الشعراء والناثرين، والأديب صاحب البيان يستطيع بمعرفته بهذا العلم أن يبرز المعنى بصورة مختلفة، وتراكيب متفاوتة، يغلب عليها طابع الجمال.

## ج/ علم المعاني

لعلم المعاني تعريفات عديدة من أهمها: "هو علم يبحث في كيفية مطابقة الكلام لمقتضى الحال، وهو بالتالي الطريق التي يجب أن يسلكها الأديب للوصول إلى هذه لغاية، وهنا يتوجب على الأديب أن يخاطب كل مقام بما يفهم، وإلا ضاعت الغاية وذهبت الفائدة "[3] وهو علم يشتمل على ثلاثة أمور:

1ـ الإنشاء والخبر: إن الجملة الإنشائية هي الجملة التي لا يصح فيها التكذيب، أما الجملة الخبرية فهي الجملة التي يصح فيها التصديق والتكذيب، "وينقسم الخبر إلى جملة فعلية وجملة إسمية ، فالجملة الفعلية ما تركب من فعل وفاعل أو من فعل ونائب فاعل وتوضع لإفادة التجدد والحدوث في زمن معين مع الإختصار، أما الجملة الإسمية، فهي ما تركبت من

[1] عبد العزيز عتيق، البلاغة العربية علم المعاني البيان البديع، دار النهضة العربية، ط1، بيروت، لبنان، 2009، ص49.

[2] حلمي مرزوق، في فلسفة البلاغة العربية، علم البيان، دار الوفاء لدنيا الطباعة للنشر، الإسكندرية، مصر، ص42

[3] عرفان مطرجي، الجامع لفنون اللغة العربية والعروض، ط1، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، 1987، ص23ـ24

مبتدأ وخبر وأفادت بأصل وضعها شيء لشيء ليس غير"[1] فالخبر دائما ما يوظف لتقرير حقائق

2ـ الإسناد: وهو ضم كلمة أو ما يجري مجراها إلى أخرى ليفيد بأن مفهوم إحداهما، وهو المحكوم عليه، ويسمى المحكوم به مسندًا، والمحكوم عليه مسند إليه، وتسمى النسبة بينهما إسنادًا"[2] فالإسناد يتكون من ركنين رئيسيين وهما المسند وهو الحكم المراد إسناده إلى المحكوم عليه، والركن الآخر هو المسند إليه، وهو الجزء المحكوم عليه ويقع في الجملة الفعلية.

3ـ الإيجاز والإطناب والمساواة: إن كل المعاني التي يعبر عنها بإحدى هذه الأطرق الثلاث الإيجاز أو الإطناب أو المساواة.

أـ الإيجاز: هو تأدية المعنى المراد، بأقل عدد ممكن من الألفاظ.

ب ـ المساواة: يقصد بالمساواة "تأدية المعنى المراد بعبارة مساوية له ـ بأن تكون المعاني بقدر الألفاظ، والألفاظ بقدر المعاني، لايزيد بعضها على بعض وهي الأصل المقيس عليه، والدستور الذي يعتمد عليه"[3]، هي أن يكون اللفظ مساويًا للمعنى، دون زيادة أو نقصان، والمساواة هي ما ساوى لفظه معناه بحيث لا يزيد أحدهما على الآخر.

ت: الإطناب: يقصد بالإطناب" هو زيادة اللفظ على المعنى لفائدة أو تأدية المعنى بعبارة زائدة لفائدة تقويته وتوكيده نحو قوله تعالى:﴿ ربي إنّي وهن العظّم منّي واشتعل الرأس

[1] عبد اللطيف شريفي، الإحاطة في علوم البلاغة، ص26ـ 27

[2] مزيد إسماعيل نعيم، علم المعاني، جامعة دمشق، 1982، ص2

[3] السيد أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة، ص206

شيباً﴾[1]سورة مريم الآية 4،أي كبرت"[2] هو التعبير عن المعنى بألفاظ زائدة عنه، بقصد الفائدة، وجود جهة جامعة بينهما، ومن هذه الحالة يؤتى بالواو ليدل العطف على التشريك في الحكم الإعرابي، لذلك يتم الفصل بينهما.

## المبحث الثاني: علاقة البلاغة بالعلوم الأخرى

إن هذه الفنون الأربعة مرتبطة ببعضها ارتباطا وثيقا، فالنقد هو دراسة النص الأدبي دراسة تحليلية تتناول الأسلوب والمضمون لتحليل قيمته الفنية ومستوى جودته بين بقية النصوص الأدبية.

**أولا: علاقة البلاغة بالنقد والأدب:** كلما ذكرت البلاغة ذكر معها الأدب، وهو أقرب الفروع إليها لأنهما يشتركان في الغاية، وهي تكوين الذوق الأدبي والحس الجمالي، وصقل الفكر، بل ويشتركان في الوسيلة أيضاً إذ يعتمدان على النص الأدبي.

فالأدب محور" الدراسات البلاغية والنقدية، بل قد يعتمد في تدريس معظم الفروع هو الفترة التي تخفف فيها أذهان الطلاب من أثقال الدراسة العقلية، وتتحرر فيها عقولهم من صرامة التعاريف والقوانين والضوابط والتقاسيم العقلية ونحو ذلك من مقومات الدراسة العلمية التي تثقل العقل، وهو الفترة التي نتخلص فيها من معالجة المادة الجامدة، ونخلص فيها إلى النوازع البشرية، والطبائع الإنسانية، مصورة في هذا الإنتاج الأدبي الرفيع الذي نعرضه على الطلاب فيرون في حياتهم ويحسون بوجودهم ويتلمسون بين جنباته أنواع المتعة

[1] سورة مريم الآية 4

[2] عبد اللطيف شريفي، زبير دراقي، الإحاطة في علوم البلاغة ، ص100

والرضا، وتفيض عليهم منه ينابيع الحق والخير والجمال"[1]. النقد والبلاغة وجهان لعملة واحدة؛ إذ لا يمكن أن ينتج نص أدبي بمعزل عنهما، فإذ أردنا معاينة النص من الناحية الجمالية كان لزاما علينا الخضوع للقواعد البلاغية، وإذا أردنا التمييز بين النص الجيد والرديء أخضعناه للقواعد النقدي وتؤكد دراسة البلاغة على العلاقة التي تربطها بالأدب والنقد، إذ تطلق لفظة أدب في المجال الدراسي على الأحكام الأدبية التي يستنبطها مؤرخوه من خلال دراستهم لشاعر أو كاتب أو عصر أدبي، في ضوء القيم التي تضعها البلاغة ومعايير النقد"[2] ويُعتبر التأليف النقدي من الأسباب التي دفعت العلماء إلى الدراسات البلاغية ": وهو تميز الكلام الحسن من الرديء، والموازنة بين القصائد والخطب والرسائل. والبلاغة تعين الناقد كثيراً، لأنها تقدم له الآلة التي تعينه على الفهم والحكم ،ولذلك نجد القدماء يعنون عناية كبيرة بها، ويؤلفون الكتب فيها ، ويتصل بهذا الغرض رواية الأدب ومعرفة الجيد الذي يروى، والرديء الذي ينبغي أن يطرح"[3] لقد وضع الأقدمون البلاغة وأدركوا من شأنها كل ما يدركه المحدثون الآن من فوائد ومآخذ ...فالعلوم التي عرفت باسم علوم البديع والمعاني والبيان صحيحة لا عيب فيها ، وكل ما يؤخذ على إساءة استعمالها ... وسوء استعمالها أن تصبح قيوداً ونماذج للمحاكاة الآلية بغير فهم لها...فالبلاغة العربية إذًا دراستها ضرورية لأنها تسهم في تربية التذوق الأدبي إذا استعملت مرتبطة بالأدب نفسه،

[1] حسن شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ص169

[2] م، ن، ص170

[3] محمد الصاوي الحويني، بلاغة العرب في بيئة الإسلام، ص177

ولم تأخذ شكل القوالب والقواعد"[1] فالبلاغة إذًا لابد فيها من ذوق وذكاء، بحيث يدرك المتكلم متى يتكلم ومتى ينتهي، وما هي القوالب التي تصب فيها المعاني.

**ثانيا: علاقة البلاغة بالنحو**

إن العلاقة قائمة ووطيدة بين علمي البلاغة والنحو، فباحث البلاغة لابد له من أن يبحث بعلم النحو ليكتمل بحثه، "وقد أكد على ذلك عبد القاهر الجرجاني من خلال نظرية النظم عنده حيث يرى أن قوام الصورة هو النظم، والنظم هو السير على قواعد النحو دون الإخلال بها، وتبرز علاقة البلاغة بالنحو جلية في علم المعاني" فالمشتغلون بعلم المعاني كثيرا ما كانوا هم المشتغلين بعلم النحو أو كانوا ممن أخذوا عن علماء النحو، حتى أن البلاغيين اليوم كلهم يوظفون معرفتهم بالنحو في مسائل نعدها نحن اليوم بلاغية محضة"[2] كالإسناد والفصل والوصل والإنشاء مثلا يقول البلاغي أن له نوعين :إنشاءًا طلبيا وإنشاءًا غير غير طلبي، أما الإنشاء الطلبي فيكون بخمسة أشياء هي الأمر والنهي والاستفهام والتمني والنداء، وهكذا تتداخل علوم المعاني مع علوم النحو.

**ثالثاً: علاقة البلاغة بالدين**

إن الدافع الأول الذي دفع الباحثين إلى البحث في البلاغة هو الفكر الديني بقرآنه، وحديثه الشريف وذلك لسببين:

[1] محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية، القاهرة ،200، ص486

[2] الطاهر القطبي، الاستفهام بين النحو والبلاغة، رسالة دكتوراه جامعة حلب، كلية الأداب قسم اللغة العربية،ص130

1ـ تفسير آيات القرآن الكريم والأحاديث الشريفة لمعرفة الأحكام الإلاهية، فقد قال الزمخشري: "إنه لايستطيع تفسيره إلا شخص برز في علمي المعاني والبيان"[1] وأكثر الدراسات الدينية التي تمت، وكان هدفها التعرف على معاني القرآن الكريم، والحديث الشريف، تطرقت بشكل أو بآخر إلى العلوم البلاغية في أثناء التفسير.

2 ـ معرفة إعجاز القرآن الكريم، وسر بيانه، وبديع أسلوبه، الذي فاق كل ما جاء على لسان ومن ذلك دلائل الإعجاز لعبد القاهر الجرجاني، ومعاني القرآن للفراء، والنكت في إعجاز القرآن للرماني، وإعجاز القرآن للبقلاني، فالعلاقة وثيقة بين البلاغة والدين، فمن الفكر الديني استمدت البلاغة وجودها

## رابعاً: علاقة البلاغة بالأسلوبية

يرى بعض العلماء أنّ الأسلوبية هي الوريث الشرعي للبلاغة، منهم **شكري عيّاد** الذي يقر بهذا الرأي في قوله: " ولكنّي إذا أقدّم إليك هذا الكتاب لا أعزيك ببضاعة جديدة مستورة، تعلم الأسلوب ذو نسب عريق عندنا، لأن أصوله ترجع إلى علوم البلاغة"[2] لقدر أقرّ أنّ الأسلوبية يصلح إطلاقها على القرنين الثالث والرّابع الهجريين لما فيه من تشابه كبير بين الأسلوبية والبلاغة فالأسلوبية تحمل في طيّاتّها ما جاءت به البلاغة من مستويات، وهذا إن دلّ فإنما يدل على أنّ الأسلوبية ليست حكراً على الغرب فقط وإنما لها جذور في ثقافتنا العربية " إن الأسلوبية امتداد للبلاغة ونفي لها في تواصل وخط القطيعة في نفس الوقت أيضا: حيث أن الأولى بديلة للثّانية وهما يتفرقان عن جهة من النقاط،

[1] مهدي صالح السمرائي، تأثير الفكر الديني في البلاغة العربية، ط1، المكتب الإسلامي، دمشق، 1977ه، ص293

[2] شكري عياد، مدخل إلى علم الأسلوب،ط1، الرياض، دار العلوم للطباعة والنشر، 1982، ص67

فالبلاغة علم معياري تعليمي يعتمد فصل الشّكل عن المضمون في الخطاب، بينما الأسلوبية علم وصفي تحليلي يرفض الفصل بين دال الخطاب ومدلوله"[1] كما لا يمكننا حصر الأسلوبية للغرب فقط فهي لها جذور واسعة في الثّقافة العربية ويظهر ذلك في دراستها.

ولهذا يقول**شكري عياد**" عند تتّبع النّصوص التي ترجع إلى القرنين الثالث والرّابع يدلّ على أن مفهوم الأسلوب اقتب من الوضع الاصطلاحي ربما أكثر من كلمة البلاغة نفسها، ويستشهد على ذلك بنصوص ابن قتيبة في الخطابي والبقلاني والقرطاجني وغيرهم"[2] يتبين من قوله أن الأسلوبية تدرس الأسلوب الأدبي والبلاغة محورها الأساسي هو الأسلوب فإن لهما علاقة وطيدة وجذور الأسلوبية عربية.

لقد حاول عبد **السّلام المسدّي** أيضا الخوض في البلاغة ليجد العلاقة بينهما محاولاً الفصل في أمر الأسلوبية والبلاغة، أي ما إذا كانت الأسلوبية تطور للبلاغة وامتداد لها أم منفصلة عنها، ويظهر ذلك في تركيزه على علوم البلاغة القديمة البيان والمعاني والبديع وترابطها فيما بينها لبيان الكلام البليغ، فهذه العلوم الثلاثة هي المبادئ الأساسية التي تعتمدها الأسلوبية الحديثة، إلا أنّ العلماء عارضوا رأيه في أنّ الأسلوبية هي البلاغة القديمة فهي اعتمدت على بعض مقاييس البلاغة القديمة فقط .

لقد أكّد **مصطفى الجويني** أنّ الأسلوبية في علاقة متينة بالبلاغة القديمة التي تشكل جذور الأسلوبية حيث يقول" ليست الأسلوبية جديدة إلاّ باندماجها في إطار علمي خاص، فالكثير من أسسها مركّز من عهود قديمة بعيدة، علاوة على أنّ نزعة من نزاعات

[1] يوسف وغليسي، مناهج النقد الأدبي، ط1، الجزائر، جسور للنشر والتوزيع،2007، ص86

[2] شكري عياد، مدخل إلى علم الأسلوب، ص07

شرح النصوص لم تخل ـ منذ القديم ـ من اتّجاهات أسلوبية"[1]هذا ما يدلّ على أنّه يرى أنّ الأسلوبية عربية المنشأ، أو لها جذور متعلّقة بالبلاغة العربيّة ولايمكن عزلهما رغم بعض الاختلافات، فإن لهما أوجه اتّفاق كثيرة فكلاهما يتعامل مع الجانب الجمالي للّغة.

**محمد عزّام** الذي يقر بمعيارية البلاغة في قوله:" إنّ البلاغة علم معياري يرصد الأحكام المعيارية التقييمية، ويرمي إلى تعلّم مادته وموضوعه هو بلاغة البيان، أمّا الأسلوبية فتنفي عن نفسها كل معيارية وتعزف عن إرسال الأحكام التقييمية بالمدح والذم، ولا تسعى إلى غاية علمية بحتة"[2] إنّ العلماء الذين يعتبرون الأسلوبية منفصلة عن البلاغة يستندون في رأيهم إلى أن البلاغة تهتم فقط بالشروحات والتلخيصات فهي علم جامد يتخلّله التّعقيد عكس الأسلوبّية التي تهتم بالجانب الجمالي للنّصوص وهي وكما يقولون فنّ الجمال والتذوق "إذ ليس غاية الأسلوبية تعليم فنّ البلاغة، ولا يعدّون مصطلحات البلاغة ملائمة لأهدافهم، فالجمال في نظرهم رهينة هيكل طريف، فلا يمكن أن يفسّر بدليل مضبوط كما هو الحال في البلاغة"[3] وهذا ما زاد الأسلوبية اهتماما بالمرسل والمتلقّي معا ويزيد اهتمامها بالمرسل أكثر، والبلاغة أشارت إلى المتكلم أو المرسل لكن لم ترق إلى المستوى الذي وصلت إليه الأسلوبّية في هذا الجانب إضافة إلى ذلك أنّ الأسلوبية اهتمت بالنصّ الأدبي من جميع جوانبه صوتية ، صرفية، تركيبية، دلالية، وجوانب الجمال فيه على

[1] مصطفى الصاوي الحويني، المعاني علم الأسلوب،ط1، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1996، ص242

[2] محمد عزّام، الأسلوبية مذهب نقدي،دار الآفاق، ط1، بيروت، 1989، ص45

[3] عبد القادر المهيدي، البلاغة العامة، د.ط، حوليات الجامعة التونسية، تونس، 1971، ص211

عكس البلاغة التي تهتم بأمور التقويم فقط بقولها هذا جيّد وهذا رديئ، وهذا ما أوقع البلاغة في هذه الهفوة.

**خامسا: علاقة الأسلوبية بعلوم البلاغة:** إنّ للأسلوبية وكما ذكرنا جذور متعلّقة بالبلاغة، خاصة وأنها تعتبر تطوراً، وفي هذا السّياق نحاول تأصيل الأسلوبية في الموروث البلاغي من حيث علاقة الأسلوبية بعلوم البلاغة الثّلاث.

## أ/علاقة الأسلوبية بعلم المعاني:

إنّ الأسلوبية ليست بعيدة عن البلاغة القديمة وذلك يظهر في علاقة الأسلوبية بعلم المعاني هذا الأخير الذي يتناول دراسة الجملة العربيّة عندما يخرج تركيبها من الأصول المتعارف عليها لغوياً ونحوياً هذا ما تلتقي فيه البلاغة القديمة مع الأسلوبية الحديثة أي الكشف عن المعنى كما يقول **محمد عبد المطلب**" مثلّث البلاغة في كثير من جوانبها العلاقة بين الأسلوب والمعنى وصلة هذا الأسلوب والمعنى وصلة هذا الأسلوب بما تتعرّض له الجملة هو الذي يدخل تحت ما سمّي بعلم المعاني، الذي يختص بتتبع سمات تراكيب الكلام في الإفادة، وما يتّصل من الإستحسان وغيره"[1] لقد أشار فيما تتعرض له الجملة من تغييرات سواء في التّقديم والتأخير والحذف والذكر التّعريف والتّنكير، فإن هذه التّغييرات تتصل بالأسلوب الذي يدخل تحت ما يعرف بعلم المعاني، وإذا كانت الأسلوبية تدرس ظاهرة تعدّد صيغ الأمر أو النّهي، أو استخدام أساليب الاستفهام، وما يطرأ على الجملة من تغيير في الحذف أو الوصل والفصل إلى غير ذلك، فإن هذا ما يقوم عليه علم المعاني ف.

[1] محمد عبد المطلب، البلاغة والأسلوبية، ط1، الدار المصرية العالمية للنشر والتوزيع، 1997، ص260ـ 261

**ب/علاقة الأسلوبية بعلم البيان:** إنّ للأسلوبية علاقة بعلم البيان الذي تناوله البلاغيون القدماء بالدّراسة من خلال التّشكيلات التي يقوم عليها هذا العلم، وللسّكاكي في هذا العلم حديث قامت عليه الأسلوبية الحديثة، قامت عليه الأسلوبية الحديثة حيث يقول" إذا عرفت أن إيراد المعنى الواحد على صور مختلفة لا يتأثر إلا في الدّلالات العقلية وهي الانتقال من معنى بسبب العلاقة بينهما، كلزوم أحدهما الآخر بوجه من الوجوه"[1]و هو يقصد أنه إذا أردت معرفة المعاني التي يريدها صاحب النّص عليك الإبتعاد عن اللّغة الفنية التي تحيلك إلى ما يشعر به الكاتب أو ما تخيل إليه كتاباته.

وبالرغم من هذا النقص الذي وقع فيه علم البيان إلا أنه تبقى إشارات له تناولتها الأسلوبية، كعلاقة الكلمة بالسياق، فالكلمات تؤدي معانيها إذا ما وردت في سياق لغوي حيث يقول السكاكي في ذلك،" وإذا عرفت أن دلالة الكلمة على المعنى موقوفة على الوضع، وأن الوضع تعيين الكلّمة بإزاء معنى بنفسها، وعندك علم أن دلالة معنى غير ممتنعة، عرفت صفة أن ما يستعمل مطلوب بها نفسها : تارة معناها الذي هو موضوع له، ومطلوب بها أخرى: معنى معناها بمعونة قرينة"[2] فهو يشير إلى أنّ الكلمة لا تؤدي معنى في نفسها إلا إذا كانت داخل التّركيب.

إنّ قضية اّللغة تبين أن للأسلوبية علاقة بعلم البيان على أساس أنّ هذا الأخير يركّز على اللّغة التي تعتبر الأساس الوحيد لفهم ما يحمله النص من خبايا.

## ج /علاقة الأسلوبية بعلم البديع:

[1] محمد بن علي السكاكي، مفتاح العلوم، تح. نعيم زرزور، ط2، دار الكتب العلمية، لبنان، 1997، ص330

[2] م، ن،ص358

يظهر أنّ للأسلوبية كذلك علاقة بعلم البديع ، هذا العلم الذي يهتم بالكلام وأقسامه: القسم المعنوي والقسم اللفظي، غير أنه لم تؤصل الدّراسة كما في علمي البيان والمعاني

إنّ علم البديع وكما سبق الذّكر "يهتّم بأقسام الكلام (اللّفظ والمعنى) والمحسنّات التي ترتبط به، أي إنّه يدرس أوضاع اللّغة داخل النص بقواعد ثابتة جاءت بها البلاغة القديمة، وهذا يختلف عن الأسلوبية الحديثة فهي لاتدرس اللّغة على أساس ثابت"[1]، وإنّما تبحث عن التغيرات والتطوّرات التي تطرأ على هذه اللّغة، ذا ما أشار إليه **يوسف أبو العدوس** بقوله: " علم البلاغة علم لغوي قديم، وعلم الأسلوب علم لغوي حديث، فالعلوم اللّغوية القديمة تنظر إلى اللّغة على أنها شيء ثابت، في حين أنّ العلوم اللغّوية الحديثة تسجل ما يطرأ عليها من تغير"[2] فهو يقصد بالعلوم اللّغوية الحديثة علم الأسلوب.

تتمثل نظرة السّكاكي إلى علم البديع في أنها مكمّلة لعلمي البيان والمعاني، خاصة وأنّ هذين العلمين يهتمان بقضية اللّفظ والمعنى وهذا ما لا يختلف عن علم البديع، فقط أن هذا العلم ينظر إلى الجانب الجمالي والبديعي للّغة، بذلك تكون نظرته إلى هذا العلم نظرة علمية تحليلية.

ورغم انفصال البديع عن علمي البيان والمعاني عند السّكاكي إلا أنه يشكّل مظهرا من مظاهرها، ولا يمكن تجاهل قواعده وأحكامه. والدّراسات اللّغوية الحديثة تجمع بين هذه العلوم من خلال الملاحظات التي توقف عندها السّكاكي، لكن ليس من منظور انفصال هذه العلوم.

[1] شكري عياد، مدخل إلى علم الأسلوب، ص113

[2] يوسف أبو العدوس، البلاغة والأسلوبية، ص173

**المبحث الثالث: البلاغة العربية بين القديم والحديث**: لقد تفرعت المدارس البلاغية إلى شقين المدرسة كلامية والمدرسة الأدبية

**أولا/مدارس البلاغة العربية القديمة:** لقد فرضت البلاغة وجودها وأصبحت عاملا مؤثرا في الاتجاه الأدبي اللغوي ومنه الفلسفي الكلامي، "هذا الإختلاف في المؤثرات في البلاغة أدى إلى سلك اتجاهين، سمي الأول المدرسة الكلامية والثاني بالمدرسة الأدبية"[1]، علما أن تاريخ التسميتين قديم إذ نجد لكل مدرسة منهجها الخاص بها،ويفتخر جلال الدين السيوطي بأنه درس البلاغة على طريقة العرب البلغاء لا على طريقة العجم وأهل الفلسفة. فما خصائص كل من هاتين المدرستين؟

**أ/ المدرسة الكلامية:** تجدر الاشارة هنا إلى أن "المدرسة الكلامية كاستجابة عصرية للأثر الكبير لعلوم الفلسفة والمنطق في الثقافة العربية الإسلامية، وكانت بداية ظهورها على يد السكاكي في كتابه مفتاح العلوم، وكذا على يد الخطيب القزويني في كتابه التلخيص، وكان من أهم سمات هذه المدرسة

- التقسيم المنطقي
- جعل التعريف جامعا مانعا
- استعمال أساليب الفلسفة والمنطقية"[2] ونجد هذه المدرسة قد انتشرت من الناحية الجغرافية في المناطق الشرقية من الدول العربية الإسلامية حيث السكان خليط من الفرس والأتراك مع تواجد بعض الأقوام بينهم من الأقوام الغير عربية، "ونجد أن البلاغيين قد

[1] سحر سليمان العيسى، المدخل إلى علم الأسلوبية والبلاغة، ص43

[2] سعد سليمان حمودة، البلاغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 2002،ص54

أدخلوا مقولاتهم في تعريف الفصاحة والبلاغة بعضاً من مسائل الفلسفة الطبيعية الإلاهية والخلقية وقالوا أنهم حشروها لإظهار المعرفة بالثقافات السائدة، بحيث أزهقوا روح البلاغة وأحالوها إلى قواعد جامدة من كثرة ما نظروا إليها، فاحتدم الجدل وعلا النقاش الحاد في كتب البلاغة بحيث أخرجوها من صدقها وأصبحت أحكام المدرسة الكلامية بعيدة عن الرواج الأدبي المعتمد أصلا على الذوق الأدبي والإحساس الفني الصادق وابتعدوا عن الصور التي تزخر بالمعنى ومن أقطاب هذه المدرسة نجد كل من الزمخشري، السكاكي، القزويني، الرازي،"[1] وبفضل هؤلاء استطاعت السيطرة على الدراسة البلاغية بعد نقد عبد القاهر الجرجاني، وبلغت ذروتها في عصور الشروح والتلخيصات.

أما أهم كتب هذه المدرسة فهي "الشعر لقدامى بن جعفر" و"البرهان في وجوه البيان لابن وهب الكاتب"، ثم دلائل الإعجاز، ونهاية الإيجاز للرازي...وقد سار هؤلاء على منهج السكاكي حتى هذا العصر.

**ب/ المدرسة الأدبية**: ظهرت هذه المدرسة "بدوافع وعوامل غير الفلسفة والمنطق، وعلم الكلام الذي قامت عليه، وعلم الكلام الذي قامت عليه المدرسة الكلامية، كما يمكن القول أنها ظهرت بدوافع أكثر انتماء للقرآن الكريم الذي يتجلى بوضوح الهوية التي طبعت بحوث البلاغة فيها بطابع أدبي مستند إلى كثرة الشواهد المقتبسة من كتاب الله عز وجل، إذ كان لهذا الكتاب أثر واضح وذلك بتعميم الجانب الأدبي البلاغي على ماهية ما كتب ضمن إطار هذه المدرسة قد سلكت طريقا مغايرا بابتعادها عن التجديد والتقسيم الذي كانت عليه المدرسة الكلامية، ولم تهتم إطلاقا باقتباس المنطقيات ومسائل الفلسفة، بل كانت

[1] مهند حسن، المدارس البلاغية، المحاضرة4، 2006، ص01

تميل إلى البداهة والعفوية في اغتراف المعلومة"[1] ومن مميزات هذه المدرسة أنها ترجع الحسن والجمال إلى جانب الذوق والإحساس الفني، أما فيما يخص أسلوب الكتب التي ألفت فيها فكانت عباراتها سهلة وواضحة لا تحتاج إلى عناء كبير في فهمها، كما كان في قراءة كتب المدرسة الكلامية، والسبب في ذلك راجع إلى أن معظم القائمين عليها عاشوا ضمن بيئات، عربية كالعراق، الشام، مصر، المغرب بالإضافة إلى أن شعرائهم وكتابهم يملكون ذوقا أدبيا رفيعاً، وحساً فنياً مرهفاً، فنجد أن الجاحظ كان أدبيا كبيراً وابن المعتز كان شاعراً أصيلاً، كانوا كتاباً رائعين عكس المدرسة الكلامية"[2] اتسمت المدرسة الأدبية بالإكثار من الشواهد والأمثلة، فالمؤلفون فيها يعتمدون على شواهد موجزة من سطر إلى سطرين أما الأمثلة فتتجاوز الصفحات لتعزيز رأيهم، واهم كتبها التي تترجم حركتها وتعرب عن آراء رجالها على سبيل المثال البديع لابن المعتز والصناعتين للعسكري، والعمدة للقزويني، دون أن ننسى أسرار البلاغة للجرجاني ولعل أهم أعلام هذه البيئة ابن سنان صاحب كتاب البديع في نقد الشعر وابن الأثير في كتابه السائر"[3] وبهذا يمكن القول أن المدرسة الكلامية كانت ذات منهج عقلي والمدرسة الأدبية ذات منهج عاطفي.

**ثانيا/ المدرسة البلاغية الحديثة:**

يتميز طابع هذه المدرسة بالسمات الآتية: ـ البلاغة وحدة متكاملة ليس بينها فواصل، ولكن في مجموعها بحوث في مقومات الجمال الأدبي وأسراره الفنية.

[1] سعد سليمان حمودة، البلاغة العربية، ص152

[2] محمد أمين، البلاغة العامة، دار الأمان، الرباط، 2014، ص243

[3] م، ن،ص 244

ـ القضاء على العزلة التي كانت بين الأدب ودرس البلاغة، وجعل البلاغة جزءا من الدراسات الأدبية التي يؤديها النص.

ـ تحققت الدراسة والمناهج الحديثة من المصطلحات البلاغية، وقل الاحتفاء بالتقاسيم والتعاريف والصيغ المألوفة في إجراء الاستعارات.

ـ الاهتمام في درس البلاغة بتكوين الذوق الأدبي، وإنضاج الحاسة الفنية.

ـ معالجة الموضوعات البلاغية، من الناحية النفسية والوجدانية، وذلك بالتحدث عن الجو النفسي للفكرة أو النص، وعن عاطفة الأديب، وموسيقى الكلام، واستجابة القارئ ونحو ذلك"[1]. جاءت هذه المدرسة مخالفة تماما لمنطلقات المدرسة القديمة، حيث قل الاهتمام فيها بالتعاريف والتقاسيم، فحظيت البلاغة بمكانتها الأصلية، وأصبحت متصلة بالأدب، وإن نجاح تدريسها يظل مرهونا بالقدرة على الاهتداء إلى مواطن الجمال والقوة في النصوص، ومدى تأثير الألوان البلاغية في تجميل الكلام أو توضيحه أو تقويته وعليه فقد أصبحت البلاغة قوام الأدب وعنصر تكوينه، وليست من العلوم التي تشحن الفكر بالمصطلحات والتعاريف.

## ثالثاً: تعليمية البلاغة العربية في الرحلة المتوسطة

تعبر فيه المقاربة عن الاتجاه التقليدي في التربية "القائم على السلطة والمعرفة، أي على المدرس والمحتوى الدراسي، فالسلطة التي يمارسها المدرس على التلميذ والمعارف التي يجب تبليغها إلى التلميذ هما المتحكمان في العملية التعليمية التعلمية، فيجب شحن أذهان التلاميذ

[1] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، جدار الكتب العالمي للنشر والتوزيع، ط1، إربد، 2009، ص326.

بمعارف جاهزة، فما يتعلمه التلميذ يخضع لما يراه الكبار مناسبا للأطفال، فتكون المحتويات الدراسية مفروضة على التلاميذ ولا مجال لهم في مناقشتها، فالتعليم يفرض على المتعلم جملة من المعارف والقيم"[1]وعليه يكون المتعلِّمُ مستقبلا فقط في هذه المقاربة دون المناقشة والحوار اللذين ينميان فيه الذوق الأدبي .

اللغوية"[2].فشرط تعليمية البلاغة الأساسي هو التدريب، حتى يكتسب المتعلم الخبرة في التعامل مع الأصناف المتعددة فيما يتعلق بالأبواب الثلاثة: المعاني والبيان والبديع.

## رابعاً: أهمية تدريس البلاغة العربية

للبلاغة أهمية كبيرة يكتسبها الطلبة بعد تدريسهم لها،" وهي بذلك تحقق الأهمية التالية: تعلم البلاغة صناعة الأدب والأداء الرفيع، وتسهم في تكوين الذوق الأدبي وتنميته. كما أنها تبصر بالصفات التي تكسب النص الأدبي رفعة وسموا"[3] إذ تشكل الجانب الموضوعي في عملية النقد، ويرى **عطا إبراهيم** "أن من أهمية تدريس البلاغة أنها تمكن الطلاب من التعرف على أسرار الإعجاز البلاغي في الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة مما تساهم في تقوية الجانب الإيماني لديهم وصقل قدراتهم اللغوية والبلاغية. وكذلك تمكن الطلاب من فهم واستيعاب المعاني والأفكار التي تشتمل عليها الأعمال الأدبية، وإدراك المرامى والأغراض الكامنة وراء الدلالات المباشرة للألفاظ والعبارات"[4] التي تتكون منها

[1] لخضر لكحل وكمال فرحاوي، أساسيات التخطيط التربوي (نظرية التطبيق)، وزارة التربية الوطنية، الجزائر،2009، ص115

[2] رضا جوامع، العربية، مجلة علمية، يصدرها مخبر علم تعليم العربية، ص156، 157، 158.

[3] سلطاني محمد علي، مع البلاغة العربية في تاريخها، دار المأمون للتراث، دمشق، 1979، ص202

[4] ينظر،عطا إبراهيم محمد، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، النهضة المصرية، 1986، ص29

النصوص الأدبية. وتنمي قدرة الطلبة على التعبير عن أفكارهم وخواطرهم بأسلوب أدبي رفيع .

لويرى " **الحشاش**" "أنها تمكن من القدرة على النقد الأدبي للأعمال الفنية الشعرية وتقويمها وتحديد مستوى جودتها، وتساهم في تنمية الخيال الأدبي من خلال إلمامهم بالصور والأخيلة التي تتضمنها الأساليب البلاغية الواردة في أعمال الأدباء من قصائد وقصص وروايات وغيرها، تكسب الطلبة القدرة على محاكاة الأساليب البلاغية وإنشاء الكلام البليغ.

ويتضح من ذلك أن للبلاغة أهمية كبيرة في تنمية الجانب الوجداني والقدرة على التعبير عنه من خلال إدراك ما فيها من جمال والمفاضلة بينهما" [1]تبين البلاغة ما في القرآن الكريم من إعجاز بلاغي خلال الآيات الكريمة ومن الأحاديث الشريفة المختلفة. كذلك تساهم البلاغة في الكشف عن المواهب الأدبية لدى الطلاب.

**خامساً: أهداف وأسس تدريس البلاغة العربية:**إن تدريس البلاغة يحقق كثيراً من الأهداف "منها ما يلي:

تمكن الطلبة من استخدام اللغة في نقل أفكارهم إلى غيرهم

تنمي قدرة الطلبة على فهم الأفكار التي اشتملت عليها الآثار الأدبية الخالدة وتذوق ما فيها من جمال. زيادة استمتاعهم بألوان الأدب المختلفة من قصة أ أقصوصة أو تمثيلية أو مقالة أو ترجمة عن طريق فهم كل لون من هذه الألوان،تنمية ميلهم إلى القراءة الحرة كوسيلة

[1] الحشاش غانم سعادة، تقويم منهج البلاغة للمرحلة المتوسطة، من وجهة نظر المعلمين، رسالة مجستير، الجامعة الاسلامية، غزة، 2001، ص56

من أجمل وأمتع وسائل قضاء وقت الفراغ"[1]ويرى أحمد أن من "أهداف تدريس البلاغة، أنها تسهم في تربية ذوقهم الأدبي إذا درست مرتبطة بالأدب نفسه ولم تأخذ شكل القوالب والقواعد المصبوبة.

ترقي حسهم ووجدانهم بالوقوف على ما في الأساليب من روائع الكلام، كما أنها تمكنهم من تحصيل المتعة الفنية عند قراءتهم للآثار الأدبية البلاغية الرائعة"[2] وتمكنهم أيضا من معرفة المستوى الفني للإنتاج الأدبي، والحكم على الأدباء والمفاصلة بينهم.

ويرى **المقوسى"** من أهداف تدريس البلاغة، فهم ما يدل عليه النص الأدبي من دروب المهارة الفنية وما يصوره في نفسيته ولون عاطفته"[3]كما يرى **الجعلي** كذلك في مقومات الجمال الفني والكشف عن أسراره ومصادر تأثيره النفسية.

ويرى **مذكور وآخرون** "أن من أهداف تدريس البلاغة إدراك ما في الأدب من معان وأفكار سامية، وتذوق ما به من جمال وطرافة واقتدار الكاتب شاعرا أو ناثرا، على أن يصوغ انتاجه في أساليب بليغة"[4] ، أما **سمك** فيرى "من أهداف تدريس البلاغة تبصير الطلبة بأنواع الأساليب المختلفة، وكيف تؤدى الفكرة الواحدة طرق مختلفة في وضوح الدلالة عن طريق الحقيقة والمجاز، وكيف يكون الكلام مطابقاً لمقتضى الحال وكيف

[1] خاطر محمود رشدي وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، القهرة، دار المعرفة، 1981، ص182

[2] أحمد محمد عبد القادر، طرق تعليم اللغة العربية، قناة السويس، دار المعرفة الجامعية، 1997، ص290

[3] المقوسى أحمد، أساليب تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية، غزة، مطبعة مقداد، 1995، ص273

[4] حسين عبد القادر، فن البلاغة، ط2، بيروت، عالم الكتب، 1981، ص214

يعمد البلغاء إلى تزيين كلامهم بأنواع المحسنات البديعية اللفظية منها والمعنوية ليزداد بها روعة وجمالاً"[1] **ويتضح من ذلك أن من أهداف تدريس البلاغة العربية:**

بأنها تنمي لدى المتعلمين الحس المرهف والشعور بمواطن الجمال في الأعمال الأدبية، والقدرة على محاكاة الأساليب البلاغية في تعبيرهم الوظيفي، تنمية روح البحث والاطلاع في المآثر الأدبية الأصيلة. تمكن الطلاب من تذوق روائع الأدب من شعر أو نثر والاستمتاع به والانتفاع منه. تعريف الطلاب بألوان الأدب المختلفة والاتجاهات والمدارس الأدبية قديمها وحديثها.

## أسس تدريس البلاغة العربية:

هناك عدد من الأسس التي تمثل منطلقات وركائز تقوم عليها تدريس البلاغة من أهمها ما يلي: إن البلاغة فن أدبي ينضج الذوق ويذكي الحس، وليست من العلوم التي تشحذ الفكر أو تصقل العقل بإضافة جديد من المعلومات والحقائق.

فالطابع الغالب عليها هو الطابع الفني الوجداني، من هنا كانت صلتها بالأدب صلة وثيقة النسب. حيث يرى **"إبراهيم"** "أن من واجب المدرسين حين يعرضون النص الأدبي لتحديد ما فيه من ألوان بلاغية، أن يتجهوا اتجاها خالصاً لا تشوبه البحوث العقلية، فيقوّمو النص الأدبي من حيث الفكرة والعبارة ويقدروا حظ الأديب من المهارة الفنية ولا يستهلكوا الوقت والجهد في استنباط التعاريف، وتحديد اللون البلاغي وتسميته بالإسم

[1] سمك محمد الصالح، فن التدريس للتربية اللغوية، القاهرة، الأنجلو المصرية، 1979، ص803

الاصطلاحي، دون التعرض لكشف أسرار الجمال"[1] فهذا المسلك لا يجدي في تكوين الذوق الأدبي، ويحبس البلاغة في دائرة المنهج الفلسفي العلمي، الذي لا يتناسب مع طبيعتها الفنية.

إن أسس تدريس البلاغة العربية يتم وفق الخطوات التالية:

## 1/ تدريس البلاغة في ظل النصوص الأدبية:

ويرى زقوت أن" هناك أهدافا مشتركة في النصوص البلاغية والأدبية، من حيث أن كلاً منهما يسعى إلى تكوين الذوق الأدبي عند المتعلمين، فالصلة بين الأدب والبلاغة صلة وثيقة "[2]فالأدب لا يسمى أدباً، إلا إذا كان قائماً على أساس علم البلاغة، لأنها الوسيلة لفهم الأدب والاستمتاع به.

2/ **شرح النصوص الأدبية وتوضيحها**: ويرى زقوت أيضا "أنها خطوة لازمة حتى يسهل على الطلاب استنباط الظاهرة البلاغية المراد علاجها"[3]، فلا يمكن للطالب أن يتعرف على الظاهرة وهو لا يفهم معنى النص شرحاً وتحليلاً وأفكاراً وموازنة ونقداً.

ويرى **إبراهيم** "ضرورة تبني النظرة الشمولية في معالجة الأعمال الأدبية بدل النظرة الجزئية وتتجاوز الدوائر الضيقة كاللفظ والجملة، إلى دائرة تتسع للصورة والفقرة والقطعة والمقالة

[1] إبراهيم، أحمد السيد، برنامج مقترح لتنمية التذوق الأدبي في مرحلة التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه، جامعة اسيوط، 1978، ص312

[2] زقوت محمد، التخلف الدراسي وصعوبات التعلم، ط2، بيروت، دار النفائس.1997، 159

[3] م، ن، ص ن

والقصيدة وذلك بتدريب الطلبة على النظرة الشمولية للنص الأدبي"[1] والتأمل في جميع العناصر لإبراز الجمال الفني لتلك الصورة.

**3/ الاستفادة من بلاغة العامية في تعليم بلاغة الفصحى:** إن البلاغة "تدرك من خلال الأحاديث الجملية، والكلمات المعبرة التي تجرى بين الناس في حياتهم اليومية، ليس من قبل المثقفين وحدهم، بل من قبل العامة الذين لم يتلقوا تعليما قط، والذين يدركون بفطرتهم دقة الكلمة وحسن التركيب اللغوي وجماله، ويستلهمون هذا الجانب من خلال المواقف الحياتية التي تمر بهم"[2]، حيث يتحتم عليهم انتقاء الأسلوب المناسب لتلك المواقف. بل كثير ما يقدمون حكماً وأمثالاً إذا صيغت في قالب لغوي فصيح، أصبحت أسلوباً بلاغياً تتناقله الألسنة.

ويرى **المقوسى** "أن البلاغة فطرية في الكلام العادي والاستعمالات البلاغية مقصورة على لغة الأدب، والكثير من الصور البلاغية كالتشبيه أو الجناس أو الكناية، وغير ذلك من الصور والتراكيب العامية في التمهيد به لدرس البلاغة"[3]، فيشعر الطالب بأنه يدرس شيئاً مألوفاً لديه نصقله ونهذبه.

**4/ التدريب البلاغي:**

يرى **أحمد** "أن دروس البلاغة لا تحقق العرض منها إلا إذا تمرن الطالب تمرناً كافيا شفوياً أو تحريرياً عقب دروسها، وينبغي أن يحرص كل متعلم على تحقيق هذه الخطوة من

[1] إبراهيم أحمد السيد، برنامج مقترح لتنمية التذوق الأدبي في مرحلة التعليم الأساسي،ص314

[2] عطا إبراهيم محمد، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ص40

[3] المقوسى أحمد، أساليب تدريس اللغة العربية، ص276

خطوات دروس البلاغة، بحيث لا ننهى الحصة قبل التمرينات البلاغية والأسئلة التي تعزز فهم الطالب.

ويأخذ التدريب الشفوي عدة طرق منها: قراءة موضوعات من النقد الأدبي للأقدمين تارة وللمعاصرين تارة أخرى.

اختيار الإجابة الصحيحة من متعدد، السؤال العادي بأداة من أدوات الإستفهام.

طلب بيان الرأى في الصورة من الناحية البلاغية أو في رأي النقاد.

التعبير عن معنى واحد بصورة مختلفة ليميز الطالب منها صورة أجمل في نظره وأبلغ في تقديره"[1].و الاعتماد على التلاميذ لتجلية ما في النص من ظواهر بلاغية، حيث يتدخل المعلم في أول الأمر لإرشاد التلاميذ، ويشاركهم في التحليل والنقد والموازنة ويساعدهم ف الكشف عن الظواهر البلاغية والتخفيف من تدخله حتى تتجلى له أذواقهم ويتركهم ليعتمدوا على أنفسهم.

إن البلاغة فن أدبي ينضج الذوق ويذكي الحس، وليست من العلوم العقلية التي تهتم بإضافة جديد من المعلومات والحقائق، فالطابع الغالب عليها هو الطابع الفني الوجداني، ومن هنا كانت صلتها بالأدب صلة وثيقة، ومن واجب مُدرسي اللغة العربية حين عَرْضهم لنشاط البلاغة أن يربطوه بالنص الأدبي وأن يتجهوا اتجاها خالصا لا تشوبه البحوث العقلية، فيقوموا النص الأدبي، ويقدروا حظ الأديب من المهارة الفنية، ولا يستهلكوا الوقت والجهد في استنباط التعريفات، وتحديد اللون البلاغي وتسميته بالاسم

[1] أحمد محمد عبد القادر، طرق تعليم اللغة العربية، ص303

الاصطلاحي، دون التعرض لكشف أسرار الجمال، هذا المسلك لا يجدي لتكوين الذوق الأدبي، ويحبس البلاغة في دائرة المنهج الفلسفي العلمي، الذي لا يتناسب وطبيعتها الفنية.

# الفصل الثاني

# الفصل الثاني

## المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية في ضوء مناهج الجيل الثاني

### المبحث الأول: المقاربة بالكفاءات ضبط المصطلح

**أولاً**:تعريف المقاربة

**ثانياً**:مفهوم الكفاءة

**ثالثاً**: خصائص وأنواع الكفاءة

### المبحث الثاني: المقاربة بالكفاءات في ضوء المناهج الجديدة

**أولا**: مفهوم المنهج

**ثانياً**: مفهوم مناهج الجيل الثاني

### المبحث الثالث: المقاربة النصية في ضوء المناهج الجديدة

**أولًا**: مفهوم المقاربة النصية

**ثانياً**: معايير وأهداف المقاربة النصية

**ثالثاً**: تعليمية النص الأدبي

**رابعاً**: البلاغة والنص الأبي

**تمهيد:**

يعد تعليم اللغة العربية في المدارس الجزائرية من بين الأولويات التي إحتلتها ولا تزال تحتلها، وعلى هذا الأساس تبنت وزارة التربية الوطنية مقاربة جديدة ارتكزت على تثبت وتطوير كفاءات لغوية وتواصلية من خلال تدريس مادة اللغة العربية، اعتمادا على المعارف والمهارات التي يكتسبها المتعلم، لذلك فإن لتعليمية اللغة العربية نصيب وافر من التجديد والتطوير على مستوى المضامين التعليمية وطرائق التدريس.

## المبحث الأول: المقاربة بالكفاءات ضبط المصطلح

تُعد المقاربة بالكفاءات "الجيل الثاني من التدريس بالأهداف والامتداد التقويمي له، باعتبارها حركة تصحيحية داخل بيداغوجيا الأهداف، وذلك نتيجة الإنحراف الذي عرفته المدرسة السلوكية، التجزيئية، على حساب النظرة الشمولية للتدريس"[1] فالمقاربة بالكفايات تعتبر المعارف مجرد موارد كان لابد من تعبئتها وتستلزم عملا منظما يقوم على الوظعية المشكلة، فهي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية بدلا من المدرس والكتب ومختلف الوسائل التعليمية.

[1] ينظر: فاطمة الزهراء بوكرمة ،الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومة، الجزائر، 2008، ص8

## أولا: تعريف المقاربة :

1ـ 1ـ **لغة** : تعرف المقاربة على أنها مصدر غير ثلاثي على وزن مفاعلة، وفعله قارب على وزن فاعل، وهي تعني في دلالتها المعنى دناه وحادثه بكلام حسن،ومنها تقارب ضد تباعد[1] فالمقاربة هي الطريقة التي نتقدم بها من الشيئ،أو هي الطريقة التي يتناول بها المدرس أو الباحث الموضوع.

1 ـ 2 ـ **اصطلاحا** :المقاربة هي " عبارة عن تصور مسبق وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو إستراتيجية تعتمد كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب من طرائق، ووسائل، وخصائص المتعلّم، وزمانه وبيئته، والنظريات البيداغوجية، والمقاربة وفقا لهذا الشكل، تعني الخطة الموجهة لنشاط ما، مرتبط بتحقيق أهداف معينة، في ضوء إستراتيجية تربوية"[2]وهي خاضعة لمجموعة العوامل (المادية، البشرية، والبيداغوجية) وكذلك الوسط التعليمي وما يحدث فيه من علاقات تفاعلية بين أقطاب العملية التعليمية التعلّمية من خلال الالتزام الذي يربط بين (المعلم والمتعلم) بما يخدم العملية التعليمية ويعمل على تنشيطها، كما يقصد بالمقاربة "الخطة المستعملة لنشاط ما،

[1] ينظر jacques tardif.le transfert de apprentissage, editrons logiques, montereal, 1999, p145

[2] محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، تكسيدج للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر،2014، ص241

ودراسة في وضعية أو مسألة، أو مشكلة، أو بلوغ غاية، أو الإنطلاق في مشروع ما، وقد استخدمت كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التعلُّمية التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية من أجل تحقيق غاية تعلمية وفق استراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة"[1]فالمعلم هنا مطالب بتحضُر المعرفة وتكييفها مع مستوى المتعلم بحيث تسمح له بتفسير الظواهر ومواجهة المشاكل التي يصطدم بها في محيطه. كما تعرف أيضا "أنها أسلوب تصور ودراسة موضوع أو تناول مشروع أو حل مشكل أو تحقيق غاية، وتعتبر من الناحية التعليمية قاعدة نظرية تتضمن مجموعة من المبادئ، يستند إليها تصور وبناء منهج تعليمي، وهي منطلق لتحديد الاستراتيجيات فتتمثل في مجريات نشاط البحث والتقصي والدراسة والتدخل"[2] وما يمكن استخلاصه هو أنّ المقاربة عبارة عن تصور لمشروع عمل قابل للتجسيد من خلال خطة محكمة أو استراتيجية وذلك طبعا من خلال مراعات كل الظروف المحيطة من أجل تحقيق المرود الجيد.

**ثانياً.مفهوم الكفاءة:** إن تحقيق النوعية والفعالية والمردودية الجيدة للمنظومة التربوية، يحتاج إلى بيداغوجيا تضع المتعلم في صلب نشاط التعلم، إنها بيداغوجيا الكفاءات التي

[1] خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، 2005، ص101

[2] المركز الوطني للوثائق البيداغوجية، مجلة المربي، العدد05، 2006، ص15

تهدف إلى تزويد المتعلم بوسائل التعلم التي تسمح له بأن يتعلم كيف يفعل وكيف يكون، أي أن الكفاءات التي تهم الفرد هي التي تسمح له بالتكيف مع الأوضاع.

**1.2لغة:** جاء في لسان العرب لابن منظور "في مادة "ك ف أ "الصيغ والمعاني الآتية: "كافأه على الشيء مكافأة وكفاءً، قال حسان بن ثابت: وروح القدس ليس له كفَاءُ أي جبريل عليه السلام ليس له نظير ولا مثيل.

والكَفيءُ: النّظيرُ، كذلك الكفء والكُفءُ والمصدر الكفاءة وتقول لا كفاء الله بالكسر وهو في الأصل مصدر ،أي لا نظير له، والكفأ النظير المساوي، ومنه الكفاءة في النّكاح ،وغير ذلك[1] وهي المماثلة في القوة والشرف والقدرة على العمل وحسن تعريفه، وفي الزواج تعني أن الرجل والمرأة متماثلان في الحسب والنسب والدين والعلم وغير ذلك.

**أما الكفاية:** من كفى يكفي كفايةً، إذ قام بالأمر، يقال كفاك هذا الأمر أي حسبك، وكفاك هذا الشيء يكفيه كفاية، أي سد حاجته ويجعله في غنى عن غيره.

ويقال أيضاً كفى به علماً، أي بلغ مبلغ الكفاية في العلم"[2] من خلال هذا التعريف نلاحظ أن الكلمتين تشتركان في (فاء) و(عين) الكلمة، ومختلفتان في (لام) الكلمة وليس

[1] ينظر: ابن منظور :لسان العرب ،المجلد الأول ،"مادة ك، ف، أ"،دار صادر ،بيروت ،ص 139

[2] م، ن، ص 278

هذا الاختلاف لفظي فقط، وإنما هو اختلاف من حيث الدلالة، فالكفاءة تعني المناظرة والمساواة، أما الكفاية فيقصد بها القيام بالأمر والقدرة عليه.

2 ـ 2**اصطلاحاً**: يشوب مفهوم الكفاءة الكثير من الغموض والاختلاف، فقد ذكر العديد من الباحثين في هذا الإطار أنه يوجد أكثر من مئة تعريف لمفهوم الكفاءة، وهذا حسب السياق الذي تستعمل فيه، لكن الذي يهمنا هو البحث عن مفهوم الكفاءة في المجال التربوي، ولتوضيح ذلك نورد بعض التعاريف.

فالكفاءة هي "القدرة على استخدام مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكن من تنفيذ عدد من المهام، إنها القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجعا لحل وضعيات مشكلة ذات صلة"[1] فهي مفهوم إدماجي يأخذ بالحسبان كلا من المحتويات المعرفية والأنشطة التعليمية والمواقف التي تمارس فيها الأنشطة، فالكفاءة تكون دائما في خدمة الفرد وفي خدمة ما يقوم به الفرد.

ويعرف كي لوبوتيف الكفاءة: "هي القدرة على التصرف، أي القدرة على إدماج وتعبئة وتحويل مجموعة من الموارد (معارف، مؤهلات، تفكير منهجي...) لمواجهة مختلف

[1] وزارة التربية الوطنية، الإطار العام لمناهج مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص6

المشاكل التي تعترض الفرد أو لانجاز مهمة معينة"[1] فالكفاءة لا يمكن أن تكون فقط مجرد مضامين متراكمة، ولكن هي مجموعة منظمة من (الأنشطة) التي تطبق في إطار صنف معين من الوضعيات الإدماجية.

وفي تعريف آخر: "الكفاءة مجموعة من المعارف النظرية والعلمية يكتسبها الشخص في مجال مهني، أما في المجال التربوي هي مجموعة المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب المعارف الملائمة"[2] فالكفاءة هنا هي أعلى مستوى من المهارات والمعارف الّتي باتحادها تشكل القاعدة الصّلبة لبناء هذه الكفاءة.

**أما الكفاية**: فهي "القدرة القانونية أو المهنية المكتسبة لإنجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الأعمال"[3] انطلاقا من التعريفات السابقة لمفهومي كل من الكفاءة والكفاية من حيث اللغة و في الوقت التي ركزت فيه الكفاءة على (الكم) فقط، ذهبت الكفاية لتدل على معنى أوسع وأشمل من ذلك ألا وهو (الكم والمعرفة).

---

[1] Guyle boterf, cite par xavier roegiers dons une pedagogie de lintegration de boeck universite, bruxelles,2000,p65

[2] Renald legendre, dictionnair actuel de leducation,monterial, paris, 1998, p56

[3] سليمان العربي، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، الدار البيضاء، ط1، 1992، ص61

وما يستخلص إذا من هذه المقارنة بين اللفظين الجنيسين (جناس) هو أن الكفاية أقرب إلى المعنى البيداغوجي الذي نقصده، وبما أن الكفاءة هي اللفظ المتداول تم إعتماده تماشيا مع ما ورد في المناهج التعليمية .

**ثالثاً ـ خصائص الكفاءة**: إن أهم ما يميز الكفاءة المكتسبة هو جملة من الخصائص أهمها:

**أ ـ توظيف الموارد**: إنّ الكفاءة عموما "تتطلّب تسخير مجموعة من الإمكانات والموارد المختلفة كالمعارف العلميّة والتّجارب الذّاتية والقدرات والمهارات السّلوكية.

**ب ـ الغائية والنّهائية**: تسخير الموارد لا يتمّ عرضا، بل يكسب الكفاءة وظيفة إجتماعية ونفعية ذات دلالة بالنسبة للمتعلّم الّذي يسخّر مختلف الموارد لإنتاج عمل ما، أو حلّ مشكلة في حياته المدرسيّة أو الحياة اليومية"[1] أي الغاية المرجوة من وراء التعلم، أي توظيف المتعلم ما اكتسبه سواءا داخل الصف أو خارجه

**ج ـ خاصية الارتباط**: حيث يتم ذلك بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد، إذ أن تحقيق الكفاءات لا يحصل إلاّ ضمن الوضعيات الّتي تمارس في ظلها هذه الكفاءة، فمن

[1] محمد ميصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة، ص244

أجل تنمية كفاءة ما لدى المتعلّم يتعيّن حصر الوضعيات الّتي يتمُّ من خلالها تفعيل الكفاءة المقصودة.

د ـ **تعلّق الكفاءات بالمادّة**: في أغلب الأحيان توظّف الكفاءة معارف ومهارات معظمها من المادّة الواحدة، وقد تتعلّق بعدّة موادّ، أي أنّ تنميتها لدى المتعلّم تقتضي التّحكّم في عدّة موادّ لاكتسابها، مثل: كفاءة التعبير الشفوي، تقتضي مهارات لغوية عديدة غير التعبير في حد ذاته"[1]، كالتحكم في النحو، والصرف، والكتابة، والمطالعة.

ه ـ **القابليّة للتقويم**: تتميز الكفاءة " بإمكانية تقويمها بناء على النّتائج المتوصّل إليها، لأنّ صوغها يتطلّب أفعالا قابلة للملاحظة والقياس، عكس القدرات"[2] حيث يمكن قياس الكفاءة من خلال نوعية العمل المنجز من طرف المتعلم، ونوعية الناتج الذي توصل إليه، حتى وإن لم يكن ذلك بشكل دقيق، بحيث يتم تحديد المقاييس، مثلا هل الناتج الذي قدمه المتعلم ذو نوعية؟ إضافة إلى ذلك يمكن تقويمها من حيث النوعية العملية التي يقوم بها المتعلم.

[1] محمد ميصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة، ص 244

[2] سلسلة موعدك التربوي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، العدد 17، مركز التوثيق التربوي، وزارة التربية الوطنية، ص8

**أنواع الكفاءات:** نظرا لأهمية الكفاءات فقد تعدّدت أنواعها وأشكالها وفق توجيهها، فقد صنفها بعض الباحثين بأنها ثلاث أنواع.

**أ- كفاءة المعرفة:** لا تقتصر الكفاءات المعرفية على المعلومات والحقائق بل تمتد إلى إمتلاك كفاءات التّعلم المستمرّ، وإستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرائق إستخدام هذه المعرفة[1] مثلا معرفة النشاطات (فهم المكتوب) جانب أتذوق النص، توظيف المعارف المرتبطة بهذه النشاطات، معرفة طرق التنظيم واستراتيجية تعلم المهارة.**ب ـ كفاءة الأداء:** وتشمل على "قدرة المتعلّم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة ما"[2] إن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لابمعرفته ومعيار تحقق الكفاءة هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب، مثل إنتاج نص مكتوب.

**ج ـ كفاءة الانجاز أو الانتاج:** هي كفاءة الأداء التي يظهرها الفرد وتتضمن المهارات المتصلة بالتكوين "فإمتلاك الكفاءات المعرفية يعني إمتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشّر على أنّه إمتلك القدرة على الأداء وأما امتلاك الكفاءات الأدائية فيعني التمكن من إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدلّ على القدرة

[1] ينظر: عزت جرادات، التدريس الفعال، مكتبة دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1993، ص 51 ـ 52

[2] عطا الله أحمد وآخرون، تدريس التربية البدنية والرياضية، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009، ص68

على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلم"[1]ولذلك يفترض مثلا أنّ المعلّم يمتلك كفاءة إذا كانت لديه القدرة على إحداث تغيّرات ونمو في سلوك التعلّم.

## المبحث الثاني: المقاربة بالكفاءات في ضوء المناهج الجديدة

ما يلاحظ على المناهج التعليمية الحديثة أنها أصبحت تجسد وتترجم الفكر التربوي والإجتماعي إلى واقع تعليمي معين، من خلال ما يتحدد بما لدينا من مفهوم واضح عن معنى التربية المطلوبة لهذا المجتمع وطبيعتها ووسائطها التربوية ومصادرها، ومن ثم فإن المناهج التعليمية تعتبر الترجمة العملية لأهداف التربية والتعليم وخططها واتجاهاتها في كل مجتمع، وتطويرها يعني أشياء كثيرة بحسب ما يرى المخططون، أو ما يطلب منهم، ذلك أن التطوير قد يعني إعادة النظر في جميع عناصر ومكونات المنهج بدءًا من الأهداف ووصولا إلى التقويم، كما يتناول جميع العوامل المؤثرةبه.

### أولاً: تعريف المنهج:

كلمة" المنهج"أو "المنهاج" في اللغة مشتقة من "النهج" ومعناه الطريق أو المسار، وعليه فالمنهج لغة يعني وسيلة محدودة توصل إلى غاية معينة قالى تعالى "لكل جعلنا منكم شرعة

[1] مصطفى السايح، اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية،ط1، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية،2001، ص91

ومنهجا..." المائدة 48"[1]فكلمة منهاج الواردة في الآية الكريمة تعني الطريق الواضح، والكلمة الدالة على المنهاج هي curriculum وهي كلمة مشتقة من جذر لاتيني ومعناها سباق الخيل.

**1.المفهوم الحديث للمنهج:** يقصد به"جميع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلميذ تحت إشرافها بقصد احتكاكهم وتفاعلهم معها، وعن طريق هذا الإحتكاك والتفاعل يحدث تطوير سلوكهم، وتعديله ويؤدي الى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي يعد الهدف الأسمى للتربية "[2]، كما عرفته وزارة التربية بأنه الهدف والكفاءات بجميع مستوياتها والمحتويات والوضعيات والمواقف والأنشطة اللاصفية والطرائق والوسائل وأدوات التقويم وأساليبه

## ثانياً ـ مفهوم مناهج الجيل الثاني:

شهدت المنظومة التربوية في الجزائر في الفترة الأخيرة وبالضبط عام 2016 دينامية متسارعة حيث شرع في إصلاحات جديدة مست مناهج الإصلاح(المقاربة بالكفاءات) والتي بدأ العمل بها عام 2004/2003، "وبعد مرور أكثر من عشرة أعوام دعت

[1] حلمي أحمد لوكيل، محمد أمين، المفتي، ط1، 1999، ص5

[2] توفيق معري، المناهج التربوية، مصر، الشركة العربية التربوية للتسويق،2009، ص09

الضرورة الملحة إلى إصلاح جديد، وهذا نتيجة للانتقادات اللاذعة للمنظومة التربوية برمتها من حيث تدني مستوى التعليم، والرسوب وضعف التأطير، والخلط الواضح في المصطلحات والمفاهيم، وعدم وجود روابط بين المناهج وبقية السندات التربوية "[1] ومن هنا صار لزاما على الهيئة الوصية اتخاذ إجراء علمي هو إنهاء العمل بمناهج المقاربة بالكفاءات تدريجيا لعدم جدواها ومحدوديتها، واعتماد مناهج الجيل الثاني، والتي تتبنى المقاربة الإجتماعية الثقافية والتي تعود إلى العالم الروسي" فيجوتسكي" وهي نظرية بنائية اجتماعية ثقافية، ترتكز على التعلم وكيفياته فالفرد يبني المعنى من خلال الاحتكاك الإيجابي بالبيئة وعناصرها.

فعبارة (الجيل الثاني) مجرد تسمية تستند إلى خلفية نظرية أو مرجعية جديدة طالما ما زلنا في تطبيق (البنائية)، التي تؤكد على أهمية بناء المتعلم للمعرفة في بيئته العقلية، معتمدا في ذلك على المعرفة السابقة، فكان بالإمكان تسميتها بالمناهج المعدلة أو المناهج التي أعيدت كتابتها، فمناهج الجيل الأول تبنت التدريس بالكفاءات، وهذه الأخيرة "عبارة مفتاحية تدل على النهج أو الطريق الذي اختارته المدرسة الجزائرية لاكتساب المعارف وبناء الكفاءة ولكنها تبقى عبارة مجازية لأن العبارة الأدق تعني: التدريس بواسطة الوضعيات

[1] مخبر الدراسات اللغوية والتطبيقية، مناهج اللغة الجيل الثاني لتعلم اللغة العربية في الجزائر، 2017، ص05

لبناء وتنمية الكفاءات"[1]، لهذا فمناهج الجيل الثاني تناولت التدريس بالوضعيات وهي تختلف عن مناهج الجيل الأول، وقد جاءت بقصد معالجة نقائص المنهاج التي أعدت في ظروف استعجالية.

**ثالثاً بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات**: مذهب بيداغوجي حديث يسعى إلى تطوير كفاءات المتعلمين والتحكم فيها عند مواجهة التحديات في وضعيات مختلفة.

من خلال ما تقدم يمكن تعرف المقاربة بالكفاءات على أنها "مقاربة لا تتعارض مع البيداغوجيا الكلاسيكية، ولكنها جاءت لتؤكد الأهداف التي تأخذ بعين الإعتبار تطور المدرسة والمجتمع، وهذا يعني أن الهدف الأساسي لهذا المسمى البيداغوجي الحديث هو إعداد متعلمين يتجاوبون مع عالم الشغل على أساس الكفاءة المهنية التي تتطلبها الوظّيفة، عكس ما كانت عليه المدرسة سابقا والتي سعت إلى تلقين معارف تتوج بشهادات على أساسها يتم التوظيف في مناصب الشغل على حساب المهنة والتحكم فيها"[2]بحيث إذا كان الهدف من المقاربة التقليدية هو تحليل الحاجيات والتعرف على النوعيات، والقدرات

[1] زينب يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟ من المقاربة بالكفاءات الى بيداغوجيا الادماج،ط1، 2017، ص05

[2] فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، القبة الجزائر،ص23

والمعارف الضرورية عند تنفيذ بعض المهام، فالمقاربة المؤسسة على الكفاءة تهدف إلى التعرف على النتائج التي تبرهن على التنفيذ الفعال.

وفي تعرف آخر" تعدُّ المقاربة بالكفاءات الجيل الثاني من التدريس بالأهداف والامتداد التقويمي له، باعتبارها حركة تصحيحية داخل بيداغوجية الأهداف، وذلك نتيجة الإنحراف الذي عرفته المدرسة السلوكية التجزيئية، على حساب النظرة الشمولية للتدريس"[1] وذلك من خلال إعتماد طرائق التدريس التقليدية التي تجعل التعليم روتيني خال روح الإبداع والإبتكار بالنسبة للمتعلم.

كما يعرفها **رومانفيل** بأنها :"الإدماج الوظيفي والإتقان وحسن التواجد مع الغير، وحسن التخطيط للمستقبل، بحيث أن الفرد عند مواجهته لمجموعة من الوضعيات، فإن الكفاية تمكنه من التكيف بحيث أنّ الفرد عند مواجهته لمجموعة من الوضعيات، فإن الكفاية تمكنه من التكيف، ومن حلّ المشاكل، كما تمكنه من انجاز المشاريع التي ينوي تحقيقها في المستقبل "[2] المقاربة بالكفاءات هي طريقة في إعداد الدروس والبرامج التعليمية، فهي "تنص على التحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلمون، وتحديد

[1] ينظر: فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات،ص32

[2] علي محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، ص3

الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤولية الناتجة وترجمتها إلى أهداف وأنشطة تعليمية"[1] وذلك من خلال ايجاد حلول للعوائق والمشاكل التي تواجه المتعلم من خلال توظيف خبراته ومهاراته داخل الصف التعليمي.

**1ـ المفاهيم الأساسية التي تتضمنها المقاربة بالكفاءات:** هناك عديد المفاهيم الأساسية والمكونات المصطلحية التي تتضمنها بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات منها :

**أ ـ الوضعية التعليمية التعلُّمية**: تمتاز الوضعية التعلُّمية التعليمية بأنها تمازج بين التعليم والتعلم وتراوح بينهما، فالتعلُّم هو مجموع التمشيات والعمليات التي يقوم بها الفرد في ظروف معينة قصد إكتساب مؤهلات جديدة(معارف ـ موقف ـ مهارات) أما التعليم فهو مجموع العمليات التي يوفّرها الوسط التربوي(المعلمون ـ الأولياء ـ المؤسسة التربوية)بقصد تسهيل التعلم الذي يقوم به الأطفال"[2] وبالتالي يمكن أن نستخلص مما سبق أن الوضعية هي مجموعة من الظروف التي تحيط بالحدث وتحدّد سياقه .

كما نجد للوضعية تعريفات في مجال التربية والتعليم، "بأنها ملموسة (تطبيقية) تصف في الوقت نفسه، الإطار الأكثر واقعية، والمهمة التي تواجه التلميذ من أجل تشغيل

[1] محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، شركة دار الهدى، الجزائر، ط2، 2004، ص11

[2] ابراهيم قاسمي، دليل المعلم في الكفايات، دار هومة، 2004، الجزائر، ص107

المعارف المفاهيمية والمنهجية الضرورية، لبلورة الكفاية والبرهنة عليها"[1] أي أن الوضعية تلازم المتعلم، فيتصدى لها عن طريق قدراته ومهاراته وكفاءاته لإيجاد الحلول المناسبة، فهي ليست سوى إشكالية يجتهد التلميذ في حلها.

**ب: الوضعية المشكلة وإدماج المعارف**: وما يمكن قوله هو أن "المشكلة هي سؤال محير أو موقف مربك يجابه المتعلم، بحيث لايستطيع الإجابة عن السؤال أو التصرف في الموقف عن طريق ما لديه من معلومات أو مهارات جاهزة، نقول: المشكل ما يواجه المتعلم من أسئلة لم تواجه من قبل، أو عندما يجابه بموقف غير عادي لم يتعوَّد مجابهته، وليس لديه معلومات أو مهارات أو طرائق وأساليب جاهزة للرد عليه في الحين، أو التصرف فيه بطريقة صحيحة، مما يتحتم عليه عندئذ أن يضع كل معلوماته ومهاراته السابقة في قالب جديد لم يكن موجوداً لديه من قبل، وعن طريق ذلك قد يستطيع الإجابة عن السؤال أو التصرف في الوقف"[2] من خلال هذا يمكن القول أن المتعلم عندما يكيف ما

[1] بيير ديشي، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات،، تر عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2003، ص181

[2] محمد ميصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، تكسيدج للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر العاصمة، 2014، ص266

لديه من معارفه السابقة ويكيفها مع الوضعية المشكلة، يطلق على هذه العملية بالوضعية الإدماجية، وبالتالي وجود حل والخروج من المشكل .

**الوضعية التقويمية/ التقويم التربوي:** يعدُّ التقويم في استراتيجية التعليم الجديدة ضمن المناهج النشطة "عنصرا هاماً وفاعلاً ضمن النسق التربوي لفعل التعليم والتعلُّم، وذَا بعد بيداغوجي أساسي لا يمكن الاستغناء عنه بأية حال، فهو يشكل نشاطاً ملازماً لسيرورة كل عمليات لكل عمليات التعليم والتعلُّم في مختلف مراحلها ومجالاتها، ومستوياتها ومكوناتها، ويعتبر في ذلك بمثابة جهاز لقياس مستوى نوعية الأداءات الخاصة بكل طرف من أطراف العملية البيداغوجية، وتفاعلات عناصرها وأهدافها ونتائجها بغية التعديل أو التطوير أو التجديد، لتفعيل حركة النشاط التربوي بصورة أفضل" [1] بحيث ينبغي أن تؤدي الممارسات التقويمية التي يمتاز بها المعلم إلى جمع منتظم للمعلومات حول مستوى التحكم في الكفاءات المستهدفة، وذلك بغرض التكييف المستمر لتدخلاته ومساعيه مع الحاجات الشخصية للمتعلمين، كذلك "تنويع الوضعيات التقويمية التي تثير وتنمي لدى المتعلم التي تثير وتنمي لدى المتعلم مواقف واستراتيجيات مكيفة وفق ما يقتضيه حل المشكلات المطروحة.

ـ ألا تفصل عملية التقويم عن عملية التعليم والتعلم، بل يجب أن تكون بعداً أساسياً فيها.

[1] محمد ميصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات ، ص269

ـ وجوب الإعتماد في التقويم التحصيلي خاصة على الوضعيات الإدماجية القريبة قدر الإمكان من الواقع، والتي تجعل المتعلم في وعي من ذاته، وتمكنه من توظيف مختلف موارده المهارية والمعرفية"[1].على سبيل المثال تكوين فقرة منسجمة مترابطة تجمع بين السرد والوصف والحوار

ـ لا يجب أن يشكل الخطأ الذي يقع فيه المتعلمون علامة عجز، وإنما هو مجرد مؤشر لصعوبات ظرفية في مسار بناء الكفاءة، لذا وجب استغلاله بصفة آنية لتشخيص أسبابه والقيام بعملية علاجي هادفة تفادياً لعرقلة التعلمات اللاحقة.

ـ وجوب إرفاق التنقيط العددي بملاحظات ذات مدلول نوعي تشكل دعماً لمجهود.

**أـ تعريف التقويم: لغة:** جاء في لسان العرب لابن منظور" قَومت الشيء فهو قَويم أي مستقيم، قوَّم: أزال عوجه وكذلك أقامه، وفلان أقوَم كلاماً من فلان أَي أعدلُ كلاماً وقوامُ العيش عماده الذي يقوم به وقوام الجسم تمامه وقوام كل شيء ما إستقام به ويقال رمحٌ قَويمٌ أي مستقيم، والاستقامة التقويم وقوام الأمر: نظامه وعماده، وقوّم السلعة: قدّرها

[1] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم المتوسط، ص298

والقيمة: ثمن الشيء بالتقويم"[1] يبين هذا التعريف أن التقويم هو تثمين الشيء وتقديره ومنحه قيمة بعد اصلاح الإعوجاج.

كما يعرفه معجم مصطلحات التربية والتعليم بأنه "عملية تقدير قيمة الشيء أو كميته بالنسبة إلى معايير محددة، أو مدى التوافق بين فكرة أو عمل ما وبين القيم السائدة، وهو بذلك يطابق بين التقويم والتقييم مطابقة تامة، أما هدف التقييم هو الحكم الموضوعي على العمل المقوم صلاحاً وفساداً، نجاحاًو فشلاً، وذلك بتحليل المعلومات المتيسرة عنه وتفسيرها في ضوء العوامل والظروف التي من شأنها أن تؤثر على العمل"[2] ما يلاحظ من خلال هذه التعاريف اللغوية أنّ هناك خلط بين الكلمتين: تقويم وتقييم، واللفظة الأصح والأقرب للإستعمال هي لفظة "تقويم" لأنها تدل على بيان قيمة الشيء، كما تعني تعديله وتصحيح ما فيه من خلل، بينما تقتصر لفظة "تقييم" على بيان قيمة الشيء.

**اصطلاحا:** إن لفظ التقويم يحيل إلى مختلف الوسائل لإدراك نواحي القوى لتأكيدها والاستزادة منها، والوقوف على نواحي الضعف لعلاجها أو تعديلها وعليه يمكن القول بأنّ التقويم هو "العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة ما يتضمنه أي عمل من الأعمال، من نقاط القوة والضعف ومن عوامل النجاح أو الفشل، في تحقيق غاياته المنشودة منه

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1، ج12، ص492

[2] Emmanuel kant, reflesion sur l education (traducation a: philomenko) ed, vrin, paris; p70, 71

على أحسن وجه ممكن"[1] نستخلص من هذا التعريف أن التقويم هو عملية إصلاح وتعديل وتشخيص جوانب القصور في العملية التربوية، ووصف العلاج اللازم لتعديل جوانب الضعف، ويكون ذلك باستخدام الوسائل المناسبة.

**ب/ أنواع التقويم التربوي:**

التقويم في التربية الحديثة عملية مستمرة تحدث قبل التدرس وأثنائه، وبناءاً على ذلك قسم التربويون التقويم إلى ثلاثة أنواع هي:

**1/ التقويم المبدئي (التشخيصي) ( الأولي):** يتم قبل بداية عملية التعلم، "ويتضمن تحديد المستوى والقدرات الذهنية والاستعدادات الخاصة بالمتعلمين"[2] فهذا التقويم يهتم بقياس المكتسبات والمعارف السابقة التي من خلالها يبني المتعلم معارفه الجديدة، كما يعرف أيضا بأنه عمل إجرائي يستهل به المعلم عملية التدريس، ويستند فيه على بيانات ومعلومات توضح له مدى تحكم المتعلمين في المكتسبات القبلية (قدرات مهارات ومعارف) التي تؤهلهم لتعلّم لاحق، وتمكن المعلم من تحديد مواطن التعثر وأسبابها حتى يتخذ الإجراءات اللازمة للعلاج، ويجري التقويم التشخيصي قبل مباشرة الفعل التربوي"[3] بحيث يهتم هذا التقويم

[1] أبو الفتح رضوان وآخرون، المدرس في المدرسة والمجتمع، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ، 1965، ص72

[2] كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، د.ت، ص226

[3] محمد ميصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة، ص274

كذلك بالتعرف على المتعلمين الذي يعانون من صعوبات دراسية متكررة أو صعوبات التعلم وذلك باجرء اختبارات تشخيصية .

**2/ التقويم البنائي(التكويني)** : التقويم التكويني "هو عملية منهجية تحدث أثناء التدريس وغرضها تزويد المعلم بتغدية راجعة لتحسين التعليم والتعلم ومعرفة مدى تقدم التلميذ"[1] يعمل هذا التقويم على تزويد المتعلم بمؤشرات تمكنه من معرفة قدرته من عدمها، ويكون ذلك عند الإنتهاء من مهمة التعليم، وهدفه هو إطلاع كل من المعلم والمتعلم بدرجة التحكم التي تم تحقيقها. فهو "يعتبر الدعامة الأساس التي تبنى عليها الخطط والإجراءات البيداغوجية"[2] فهو كما قلنا يزود المعلم بمعلومات ضرورية تسهل عليه معرفة الثغرات الموجودة، سواءا على مستوى عمله البيداغوجي أو على مستوى عملية التعلم.

أنّ التقويم التكويني عنصر أساسي في التقويم الذاتي للمتعلم، كونه يساعده على تصحيح مساره التكويني ويمده بالثقة في نفسه من أجل من أجل التعلم واكتساب الكفاية المستهدفة، كما تتطلب ممارسته من المدرس تغيير تصوراته على مستوى دوره ووضعية التعلم والأهداف وإيقاعات التعلم، وأنشطة التكوين، ومشاركة التلاميذ.

[1] عبد الحميد محمد علي، الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي،ط1، الجزائر، 2006 ص72

[2] محمد ميصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربة النشطة، ص274

**3/التقويم التحصيلي (النهائي):** التقويم التحصيلي أو يطلق عليه" التقويم التجميعي، يجري في نهاية برنامج تعليمي ويرتبط بأهداف المقرر، ومن أدواته الإختبارات التحريرية، والشفوية والعملية، والنشاطات العملية للتلاميذ والتقارير والأبحاث"[1] وهو بهذا يعتبر بمثابة إصدار أحكام على مستوى الأداء التربوي، فهو يمثل النتيجة المحصل عليها .

**ب ـ مراعات الفروق الفردية وتعدد الذكاءات:** ترتبط صبغة العمل المدرسي بمجموعة من التلاميذ يختلف كل منهم على الآخر في طبيعتهم الخاصة وفي درجة النمو التي وصل إليها ،" وقد أخذت نظرية الذكاءات المتعدّدة على عاتقها مهمة تيسير التواصل مع المتعلّمين على إختلاف قدراتهم وإمكاناتهم؛ لأنّها قبل كل شيء تحاول أن تبلغ هدفها الأساسي في البحث عن الأساليب والطرق المثلى لاستغلال كافة قدرات وإمكانات الفرد في سبيل تحسين وضعه ووضع مجتمعه الذي يعيش فيه"[2] كما أن هذه النظرية تسعى إلى تكييف الطرق المعتمدة في مناهج الجيل الثاني حتى تتناسب وقدرات المتعلمين من أجل تحقيق الهدف التعليمي، فهي بذلك تقدم البديل الذي يتوافق مع الاختلافات لدى المتعلمين. وقد **عرف جاردنر** نظرية الذكاءات المتعددة: "بأنها نموذج يصف كيف يستخدم الأفراد

[1] تيسير مفلح كوافحة، القياس والتقييم،ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2003، ص38

[2] أحمد أوزي، من ذكاء الكفل إلى ذكاءات للطفل ـ مقاربة سيكولوجية جديدة لتفعيل العملية التعليمية، مجلة الطفولة العربية، العدد الثالث عشر ديسمبر 2005، ص20

ذكاءاتهم في حل مشكلة ما، وترتكز على العمليات يستعيبها العقل فيتناول محتوى الموقف ليصل إلى حل"[1]وما يمكن قوله هو أن هذه النظرية "أحدثت ثورة في مجال الممارسة التربوية والتعليمية؛ فقد غيَّرت نظرة المعلمين عن طلابهم، وأصبحت الأساليب الملائمة للتعامل معهم وفق قدراتهم الذهنية، ولقد رحبت هذه النظرية بالإختلاف بين الناس في أنواع الذكاءات التي لديهم، وفي أسلوب إستخدامها؛ مما من شأنه إغناء المجتمع وتنويع تنويع ثقافته "[2] فهذه النظرية قد اهتمت بجميع أطراف العملية التعليمية(المعلّم المتعلّم المنهج التعليمي طرق التعليم).

**ب /1 أهمية نظرية الذكاءات المتعددة:**

تعتبر هذه النظرية من النظريات التي لها دورًا كبيرًا من الجانب التربوي، حيث ركزت على الأمور التي أغفلت عنها النظريات الأخرى، فقد تم إغفال الكثير من المواهب ودفنها بسب الإعتماد على التقييم الفردي واختبارات الذكاء بعكس هذه النظرية التي تساعد على كشف القدرات والفروق الفردية وتكمن أهميتها في الجوانب التالية" ـ تحسين مستويات التحصيل لدى التلاميذ ورفع مستويات اهتمامهم اتجاه المحتوى العلمي.

[1] كوجك كوثر، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 1997، ص 345

[2] محمد ميصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة، ص276

ـ امكانية استخدام الذكاءات المتعددة كمدخل للتدريب بأساليب متعددة.

ـ فهم قدرات واهتمامات الطلاب.

ـ استخدام أدوات عادلة، في القياس تركز على القدرات

ـ تساعد هذه النظرية على أن يوجه كل فرد للوظيفة التي تناسبه والتي تلائم قدراته ويتوقع أن ينجح فيها" [1] وما يلاحظ أن هناك اهتماما متزايداً بالذكاءات وتطبيقاتها في المواد الدراسية في الآونة الأخيرو، على سبيل المثال برنامج الحساب الذهني الياباني (السوروبان) الذي يهتم بتطوير العمليات العقلية وتنشيط الذاكرة لدى الأطفال باستعمال المعداد الياباني في حساب العمليات الرياضية المعقدة في جزء من الثانية.

**2:مبادئ المقاربة بالكفاءات** : إن أهم ما يميز المقاررربة بالكفاءات هو جملة من المبادىء.

**1ـ المبادئ:** تقوم بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات "على جملة من المبادئ نذكر منها

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

[1] عزو اسماعيل عفانة، ونائلة نجيب الخزندار، استراتيجيات التعلم للذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الطلبة المعلمين تخصص رياضيات ، كلية التربية، غزة، 2003، ص71

**ب ـ مبدأ التطبيق** :يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها .بما أن الكفاءات تعرف عند البعض على "أنها القدرة على التصرف في وضعية ما، حيث يكون التلميذ نشطا في تعلمه، حيث يسمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة والقدرة على التصرف "[1] فالمتعلم حسب هذا المبدأ لابد أن يكون نشط يعرف كيف يتعامل مع الوضعيات المشكل وايجاد الحلول بناءاً على قدراته المعرفية.

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

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

**ج ـ مبدأ الترابط** : يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة "[2]. ومنه يمكن القول أن الكفاءة تتركب مع كفاءات أخرى بناءا على هذه المبادئ.

[1] محمد طاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات،ط1، 2006، ص10

[2] ـ حثروبي محمد الصالح :المدخل إلى التدريس بالكفاءات ،د.ط،دار الهدى ،عين مليلة ،الجزائر، 2002،ص20.

## المبحث الثاني: المقاربة النصية في ضوء مناهج الجيل الثاني

**أولاً ـ مفهوم المقاربة النصية** : تعني المقاربة النصية في تعليميات اللغات "مجموعة طرائق التعامل مع النص وتحليله بيداغوجياً لأجل أغراض تعليمية"[1] وهي مصطلح يتكون من كلمتين وهما المقاربة والنص.

لقد سبق وأن تطرقنا إلى مفهوم المقاربة وهي "مجموع التصورات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقييمه.

وردت مادة (ن، ص، ص)في المعاجم بعدة معان ترجع في أصلها وعمومها إلى معنى الظهور والارتفاع، قالى ابن منظور: " النص رفعك الشيء نص الحديث ينصه نصاً، رفعه، وكل ما أظمر فقد نص، ونص الحديث إلى فلان: رفعه ونصت الضبية: رفعته. والمنصة ما تظهر عليه العروس لترى، ونصصت المتاع إذاً جعلته بعضه على بعض، وكل شيء أظهرته فقد نصصته، ونصت الدابة ينصها نصاً رفعها في السير وأصل النص أقصى الشيء وغايته ثم سمي به ضرب من السير... سريع ونص الرجل نصاً أذا سأله عن شيء حتى يستقصي ما عنده، ونص شيء منتهاه"[2]فالنص هو الاظهار وقال الفيروز أبادي:"

[1] عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ط1، الدار البيضاء، ج1، مطبعة النجاح الجديدة، ص269

[2] أبو جعفر محمد بن جرير الطبري، جامع البيان عن تأويل القرآن، دار الفكر، بيروت، ط1، 1984، ج30، ص21

نص الحديث إليه رفعه: استخرج ما عنده من السير والشيء حركه، ومنه فلان ينص أنفه غضباً، وهو نصاص الأنف والمتاع جعل بعضه فوق بعض وفلان استقصى مسألته عن الشيء والعروس أقعدها على المنصة"[1]النص إذا فيقصد به" بنية دلالية ينتجها فرد واحد أو جماعة ضمن بنية لغوية مترابطة منسجمة تؤلف نسيجاً من الكلمات والتراكيب المكونة لنظام اللغة"[2] من خلال هذا التعريف فإن النص عبارة عن تراكمات معرفية ضمن ثقافات معينة تم تحسيدها وإظهارها من خلال النصوص.

أما النص من الناحية الاصطلاحية فهو "كلام يظهر إفادته لمعناه ولا يتناول أكثر منه والنص كل خطاب يمكن أن يعلم المراد منه"[3] ويستعمل في علم اللغة الحديث مقابلاً للمصطلح الأجنبي (texte) وتعريفه ينبني على عدة اعتبارات منها اعتبار شكله ومضمونه وعلاقته الخارجية. وعليه تعرف المقاربة النصية على أنها" مجموعة طرائق التعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعلمية "[4] بحيث يكون النص محور جميع التعلمات ومحو النشاطات والدروس الداعمة من نحو وصرف وبلاغة، فاعتماد النص في مسار الدرس

[1] محمد بن يعقوب الفيروز أبادي، القاموس المحيط، تح:يحي مراد، مؤسسة المختار، مصر، ط1، 2010، ص585

[2] بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن، ص108

[3] الشريف الجرجاني، التعريفات، تح محمد عبد الرحمن المركشلي، دار النفائس، بيروت، ط2، بيروت، ص331.

[4] مداس أحمد، لسانيات النص نحومنهج تحليل الخطاب ، ط1، عالم الكتب الحديث، ردمك، 2009ص7 ـ8

اللغوي يسمح للمتعلم من الوصول إلى استنتاجات بعكس النشاطات التي تقدم بمعزل عن النصوص تكون جافة معزولة عن سياقها، فهذه التجزأة تفرضها بيداغوجيا التعلم بصفة تدريجية، على خلاف النص الذي لامناص من التجزأة فيه فهو وحدة متكاملة متجانسة.

## ثانيا: معايير وأهداف المقاربة النصية

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

1 ـ **التكرار**:" وتقوم على تكرار الألفاظ ومعانيها على امتداد الخطاب وما يحدثه ذلك من وضع شعري ،يتحول إلى الإحالات قبلها وبعدها بما يصنع من الخطاب لحمة واحدة، تتعدد الصيغ وتتحد فيها حركة الفاعلين ومن التكرار الحذف بشقيه المخبر به وغير المخبر به، وهو رافد صانع للنصية بفعل التكرار المقدر في البنية العميقة .

2 ـ **التعالق والترابط**: والتعالق عنده يعني تعالق بنيات الخطاب والمقاطع الشعرية في سياقها النصي، كأطر ومدارات ذهبية بما يساوي الاتساق عند براون ويول ،وهذه القاعدة على وثيق الاتصال ب:

3 ـ عدم التعارض :حيث يفترض في الخطاب ألا يكون أوله متعارضا مع آخره ،حتى وإن كان شعرا

4 ـ **التطور** :التطور حصول الجديد في كل جملة أو مقطع شعري حيث يمثل فصلا تكونه جملة"[1] مشاهد تتكامل لتعطي نسقا للخطاب، وقد يطال أي جزء منه لذلك على القارئ المحلل أن يحسن النظر في معمار النص ،ليبرهن على هذه الخاصية التي تقلل من غموض الشعر، وتحقق المتعة والرسالة.

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

**أ/ السبك:** وهو الترابط الرصفي القائم على النحو في البنية السطحية بمعنى التشكيل النحوي للجمل وما يتعلق بالإحالة والحذف والربط وغيره،" والسبك في علم اللغة الحديث يعني به الربط اللفظي فالنص عبارة عن وحدة تترابط أجزاؤه عن طريق أدوات ربط صريحة"[2]، فالسبك إذا يتعلق بالبنية الشكلية أو السطحية للنص، ويتم عن طريق ادوات تعمل على تتابع الكلمات تتابعا صحيحا.

ومن أدواته:

---

[1] ـ مداس أحمد :لسانيات النص ،ص80 ـ 90

[2] ديبوجراد، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998، ص103

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

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

3 ـ القصدية :يقصد به" التعبير عن هدف النص الذي يغدو وسيلة متاهة لحظة معينة بغية الوصول إلى هدف محدد، وأن النص وسيلة من وسائل المتابعة للوصول إلى الغاية: كما تعني"[1] موقف منتج النص بناء نص مترابط ،ومتماسك حتى تبث بذلك معرفة أو يتوصل إلى هدف مرسوم في خطة معينة ،لا يصير تتابع العلامات نصا إلا من خلال هذا الملمح الجوهري .

[1] سعد مصلوح، نحو أحرومية النص الشعري، دراسة في قصيدة جاهلية، مجلة فصول، المجلد العاشر، العددان الأول والثاني، يوليو، أغسطس، 1991، ص287

4 ـ المقبولية :موقف ملتقى النص لتوقع نص مترابط ومتماسك "الإبراز لدى ق .هاني همان "يعد مفيدا وثيق الصلة ،ويطرح السامع هنا شروط المعرفية بمعنى حد الاستدلال بوصفه إسهاما في إنتاج التماسك ومغزى النص .

5 ـ الإبلاغية :مدة توقع عناصر النص المقدمة أو عدم توقعها أو معرفتها أو عدم معرفتها /غموضها ،ففي الواقع إن كل نص هو إخباري على نحو ما إذ إنه ينقل على الأقل معلومة صغرى"[1] فالنص يحمل غاية إخبارية بالدرجة الأولى.

6 ـ التناص : إن ترابط النص" لا يتحقق دوما من خلال الوسائل اللغوية، فكثيرا ما يجد المتلقي نفسه أمام نص وضعت بعض جمله إلى جوار بعض دونما اهتمام الكاتب بالروابط التي تجسد الاتساق كما في الشعر الحديث"[2] كما يعني علاقة النص بنصوص أخرى وبصياغتها بوصفها عناصر لنوع قسم نصي معين ، فالنص العلمي يجب أن يبنى على نحو مخالف للحدث اليومي والطلب بخلاف الخبر الصحفي .

[1] مداس أحمد، لسانيات النص، ص91

[2] الهام ابو غزالة، وعلي خليل محمد، مدخل الى علم لغة النص، تر محي الدين حميدي،ط1، جامعة الملك سعود ، الرياض، 2002، ص27

نصوص فهي تحدد وتنتج شكل السلوك الممكن تحديده بأنه اتصال نصي"[1] ولتداول النصوص في المحتمع ،ينبغي أن تتوفر لدى المتكلمين ملكة نصية تجعلهم قادرين على فهم "إدراك "أحداث كلامية نصية وكذلك إنتاجها "[2].من هنا نفهم وتتأكد لدينا ضرورة توسيع دائرة الملكة اللغوية ـ حسب آدام جان ميشال ـ لتشمل كل القدرات التبليغية التي تجعل منا متعلمين فاعلين وهي بالطبع تشمل الملكة النصية "التي تسمح بإدراك نصوص متسقة ومترابطة وإنتاجها كذلك "والملكة النصية الخاصة التي تسمح بإدراك مقاطع نصية متكاملة يمكن أن تستثمر ـبشكل أفضل مما هو عليه الحال ـ في تعليمية اللغات في بلادنا ،فإذا كان إعتماد المقاربة النصية اختيارا لسانيا فإن هذا الميدان يستقي مفاهيمه ومعطياته من حقل لسانيات النص ،إلا أننا نفتقد إلى هذه المعطيات النظرية النصية التي تجعل النص مقاربة فيثبت، بذلك تبني المقاربة النصية في التدريس[1].المقاربة النصية تقابل الدراسة اللغوية للنص أو لسانيات النص، وبما أنها دراسة لغوية فهذا يعني أنها لا تتخذ من الأحكام المسبقة منهجا لها.

[1] الهام ابو غزالة، وعلي خليل محمد، مدخل الى علم لغة النص ،ص92

[2] أحمد عفيفي :نحو النص ،نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي ،ط1 ،مكتبة زهراء الشرق ،القاهرة، د.ت،ص68

**أهداف المقاربة النصية:** تسعى المقاربة النصية "إلى تحقيق جملة من الأهداف التربوية أهمها

ـ إسهام المتعلم في بناء المعارف بنفسه انطلاقاً من عمليتي السماع والقراءة أي الملاحظة والاكتشاف

ـ التدرب على دراسة النص دراسة وافية تنضوي تحتها عدة مجالات (المعجمية التركيبية الدلالية التذوق)"[1] حيث يصبح المتعلم يتعامل مع النصوص بكل طلاقة وذلك من خلال تحليلها إلى مستوياتها وتذوقها جماليا من خلال ما تتضمنه من أساليب بلاغية.

ـ أن يتفتح المتعلم على مبادئ النقد، وإبداء الرأي، ويتربى على استخدام العقل وتقدير الأمور.

ـ تقوي لديه الميل للتواصل للتعبير والتواصل الشفهي والكتابي فيتمكن من الأعراب عن حاجاته وأفكاره ويتفاعل مع الآخرين بصورة ايجابية

ـ تجعل المتعلم أساس العملية التعليمية، وتسعى إلى تعزيز روح المشاركة والحوار.

[1] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي للتعليم المتوسط، ص124

ـ تمكين المتعلم من انتاج النصوص بمختلف ضروبها"[1] يتضح مما سبق أن جل الأهداف التي تسعى المقاربة النصية إلى تحقيقها تستهدف المتعلم بالدرجة الأولى، من خلال جعله أساساً للعملية التعليمية وتقوية عدة ميولات واتجاهات.

## ثالثا: تعليمية النص الأدبي

النص عبارة عن وحدة تعليمية تجمع بين معارف عديدة لغوية وتربوية ونفسية واجتماعية، لتعيش في رحم النص والأنسجة اللغوية من أصوات وكلمات وتراكيب وتفرغ فيصير بذلك النص وحدة معرفية تتفاعل فيها معارف لسانية وغير لسانية، مما يجعله يتجاوز كونه ظاهرة لسانية إلى مرونة اجتماعية، ثقافية أوسع نطاقاً، انه وسيلة لنقل المعرفة والثقافة، له ديمومة الزمان والمكان، ويمثل النص التعليمي قاعدة أساسية في التطبيق العلمي للدرس اللغوي ضمن قائمة من الأسس والآليات المساعدة على التحصيل اللغوي لأنه سبب وسند القراءة

### 1: تعريف النص التعليمي الأدبي

راهن رولان بارت بكثير من التهيب في كتابه "درست في السيميولوجيا" على انفتاح المفهوم واتساعه ليشمل حقولا شتى من التمثيل والتواصل تتجاوز اللساني الكتابي" إذ قرر أن

[1] طارق بومود، أثر المقاربة النصية في تنمية المهارات اللغوية، مخبر الدراسات اللغوية، العدد2، الجزائر، ص251ـ 252

النص في المفهوم الحديث ليس بالضرورة هو النص الأدبي بالمفهوم المتداول، بل إن لإيقاع الموسيقى نص، واللوحة الزيتية نص والمشهد المسرحي نص"[1] وهذا يعني أن مفهوم النص لايقتصر على الكتابة والأدب، بل يتجاوزها إلى الأنساق التواصلية الأخرى، والمفهوم الشائع هو النص الأدبي، فالنص يطلق في الحقيقة على المكتوب المتحقق من كتابته بين المكونات المعجمية والنحوية والدلالية والتداولية في زمان ومكان معينين والمكتوب الذي لا تتحقق فيه تلك العلاقات ليس نصاً، فالنص الأدبي كما يعرفه رولاند بارث" بالقياس إلى مبدعه، يشبه النطفة التي تقذف في الرحم، فينشأ عنها وجود بيولوجي، ولكن الوليد على شرعيته البيولوجية والوراثية لا يحمل بالضرورة كل الخصائص الآلية النفسية والجسدية... فهو عالم ضخم متشعب، رسالة مبدعة، تنتهي لدى الفراغ من تدبيجه فهو لا يرافقه إلا في رحلة المخاض أو لحظة الصفر، هذه اللحظة التي تصاحب ميلاد اللفظ الفني، وبالتالي ما اللغة والأسلوب إلا نتيجة طبيعية لنتائج الزمان البيولوجي"[2] إلا أن النص يتلون بتلون صاحبه، كما نجد تعريفاً آخر للنص الأدبي "أنه مبنى لغوي جملي التي تبتعد عن المألوف والشائع والمعتاد بمثابة منبر له خصائص الجدة والقدرة على إثارة الإعجاب، وهي

[1] جمعان عبد الكريم، اشكالات النص، ط1، بيروت،

[2] عمر أبو خزمة، نحو النص، نقد النظرية وبناء أخرى، ط1، الأردن، 2004، عالم الكتب الحديث، ص33

بذلك عبارة عن "قطع أبية موجزة شعراً أو نثر تؤخذ من ذخائر الأدب العربي"[1] لتحقيق أهداف معينة مثل تعليم اللغات والتعرف على الجوانب الدلالية والصوتية والصرفية وكذلك علاقة النص باللغة والبناء الداخلي للنص وترقية الذوق الأدبي لدى القارئ المستمع.

**رابعا: البلاغة والنص الأدبي:** تدرس البلاغة العربية من خلال النص الأدبي الذي يمثل الوحدة التعليمية لأنشطة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، لأن الذي يعاب على تدريس البلاغة العربية بالطريقتين القياسية والاستقرائية هو أن الأمثلة المستخرجة من النص لا تستوفي جميع أحكام القاعدة، وفي الغالب يلجأ إلى الاستعانة بأمثلة أخرى لدعم الفهم أكثر، فالدرس البلاغي لا يمكن أن نتذوق جماله إذا عزل عن مصدره الأصلي، فلا يجب أن تدرس الظاهرة البلاغية دراسة وافية بمعزل عن النص الأدبي، ولهذه الأسباب وغيرِها ظهرت طريقة جديدة في تدريس البلاغة، تعتمد أساسا على النص الأدبي، وهي محاولة لسد النقائص والثغرات التي كانت عالقة في الطريقتين السابقتين، وهي المنتجة حاليا في تدريس البلاغة العربية في جميع المراحل المتوسطة وفقا لمناهج المقاربة بالكفاءات، والتدريس فيها ليس مخالفا ولا معارضا للطريقة الاستقرائية، بل يمكن

[1] بشير ابرير، تعليمية النصوص الأدبية،ص129

اعتبارها مكملة ومعادلة لها[1]ووجه التعديل فيها هو أن الأمثلة أصبحت تستنبط من النص الأدبي أو التواصلي المدروس في المقاطع التعليمية، فلا وجود لأمثلة مستقاة من نصوص مختلفة.

ومتنوعة، إذ أصبح من غير المعقول أن ينظر إلى تدريس البلاغة بمعزل عن النص الأدبي وتخصيص كتاب لتعليم قواعدها، وعليه يكون درسها خير مساعد على فهم الأدب، وتذوق معانيه وإدراك بعض خصائصه والوقوف على أسرار جماله"[2]،ويعني هذا أن الظاهرة البلاغية تسهم بشكل كبير في فهم النص الأدبي، لهذا يرى الدارسون "أن الأدب لا يسمى أدبا إلا إذا اتسم بالبلاغة"[3]، وهو ما يوحي بوجود ترابط وتلاحم بينهما، وبهذا يعسر الفهم إن قدمت دروس البلاغة بمعزل عن النص الأدبي والعكس صحيح.

إن تعليمية اللغات تسعى في مقاربتها للعملية التعليمية للمادة اللغوية إلى الرد على الأسئلة التي تتعلق بالمادة الدراسية نفسها وطرائق تدريسها، والأهداف المرجوة من تدريس هذه المادة اللغوية، والحاجيات التعليمية للمتعلم، وعلى هذا الأساس نحاول بيان أهمية التعليمية وتعليمية اللغات في تدريس البلاغة باعتبارها مادة لغوية، إذ تقتضي التعليمية -بما في ذلك

[1] ينظر: طه حسين الديمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، ص241.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج،منهاج السنة أولى متوسط، وزارة التربية،2016، ص27

[3] طه حسين الديمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، ص240

تعليمية اللغات- أن يكون معلم اللغة محيطا بالنظريات، وبطرائق اللغات وأساليب تدريسها لأن المعرفة تساعده على تكوين فكرة واضحة وشاملة عن اللغة التي هو بصدد تعليمها، مما ينعكس بالإيجاب على طريقة تدريسه لها.

فإذا أسقطنا هذا الإجراء على تدريس مادة البلاغة فينبغي على المعلم أن يعرف اللغة العربية أولا من حيث نظامها الصوتي والمعجمي، والتركيبي والدلالي، والبلاغي والتداولي، وكذلك مستويات التأدية اللغوية، لأن ذلك من شأنه أن يسهل معرفة مادة البلاغة باعتبارها جزءا من اللغة العربية"[1] وكذلك النحو لأن علم المعاني من حيث هو علم من علوم البلاغة يدرج ضمن فلسفة النحو، كما ينبغي أن يكون ملما بالنقد لارتباطه الوثيق بالذوق، وتمتد فائدة الاطلاع إلى النص باعتباره مجال استثمار المعارف البلاغية التي يدرسها المعلم لتلاميذه في مرحلة التعليم المتوسط من أجل تنمية الذوق لديهم، وتمكينهم من إدراك أسرار الجمال وإكسابهم القدرة العلمية لا النظرية على استعمال القواعد البلاغية، وهذا لا يتأتى إلا إذا خرج من الدائرة الضيقة التي كانت تدور حولها البلاغة القديمة، وهي دائرة الصورة والفقرة والقصة والمقالة والقصيدة والترجمة والسيرة، فهذه الدائرة الفسيحة تماشى

[1] رضا جوامع، العربية، مجلة علمية، يصدها مخبر علم تعليم العربية، ص154 ـ 155

وطبيعة البلاغة وتطورها"[1] كما يجب أن يعي بالطريقة المناسبة كل درس، وذلك باطلاعه على ما جاءت به الأبحاث اللسانية والعلمية في مجال تعليمية اللغات، مستفيدا من هذه الخبرة بإيصال تلاميذه إلى حد إدراك معاني الألوان البلاغية في مختلف الخطابات، وفهم دواعي ورودها بتلك الأشكال، واكتشاف الوظائف التي تؤديها في كل تمظهر، ثم تعويدهم على الممارسة والتطبيق، وذلك بالتدريب ذي القيمة البيداغوجية الهامة في تعليمية البلاغة حتى يمكن المتعلم من الاحتراز عن الأخطاء، ويساعده على امتلاك القدرة لممارسة الحدث اللغوي، ويقوي ملكته اللغوية"[2].فشرط تعليمية البلاغة الأساسي هو التدريب، حتى يكتسب المتعلم الخبرة في التعامل مع الأصناف المتعددة فيما يتعلق بالأبواب الثلاثة: المعاني والبيان والبديع.

اعتمدت المنظومة التربوية الحديثة المقاربة بالكفاءات، وهذا من أجل بعث الحيوية في التعليم، من خلال ما تدعوا إليه من تنمية حب البحث والإستكشاف لدى المتعلمين، وقد اعتمدت هذه المقاربة عدة طرق في التدريس أبرزها المقاربة النصية في تدريس أنشطة اللغة العربية، المتمثلة في البلاغة والقواعد والتعبير بشقيه الشفوي والكتابي الذي يمثل الوعاء لمختلف الأنشطة ولاسيما البلاغة العربية.

[1] ينظر، زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، 2005، ص237.

[2] رضا جوامع، العربية، مجلة علمية، يصدرها مخبر علم تعليم العربية، ص156، 157، 158.

# الفصل الثالث

# الفصل الثالث:

## مظاهر وتجليات تعليمية البلاغة لدى متعلمي المرحلة المتوسطة

### المبحث الأول: النصوص الأدبية

**أولا** : ماهية النصوص الأدبية

**ثانيا:** مفهوم النشاط اللغوي

**ثالثا:** اتجاهات تدريس أنشطة اللغة العربية

### المبحث الثالث: خطوات تدريس الأنشطة اللغوية في المرحلة المتوسطة

**أولاً:** الأنشطة المقررة وتوقيتها

**ثانياً:** مفهوم المقطع التعليمي

### المبحث الثاني: تجليات تعليم البلاغة العربية من خلال المقررات الدراسية.

**أولا:** علم المعاني وملامح تعليميته من خلال المقررات الدراسية

**ثانيا:** علم البيان وملامح تعليميته من خلال المقررات الدراسية

**ثالثاً:** علم البديع وملامح تعليميته من خلال المقررات الدراسية

إنـه ومن خلال تصفحنا للمقررات اللغوية لأقسام المرحلة المتوسطة وهذا ـ طبعا ـ قصد تتبع ورصد المحطات التي تواجدت بها البلاغة العربية: لاحظنا أن موضوعات البلاغة بعلومها الثلاثة في ثنايا النصوص الأدبية وبالتحديد (فهم المكتوب) وعلى مستوى السنوات الأربع وبدرجات متفاوتة، بحيث نجد علم المعاني بموضوعاته وهي :الخبر، والإنشاء، الأمر، الإستفهام وغيرها.

وعلم البيان الذي شمل : التشبيه والإستعارة والكناية، أما البديع فنجد منه الجناس والطباق والمقابلة والسجع.

وقبل الخوض في تفصيل ما سبق أثرنا تقديم ماهية النصوص الأدبية

## المبحث الأول: النصوص الأدبية

**أولاً ـ ماهية النصوص الأدبية** : تعرف النصوص بوجه عام وفي ابسط تعريفاتها على أنها " مختارات من الشعر والنثر تقرأ إنشاءا أو إلقاءا وتفهم وتتذوق ،وتحفظ "عادة "رعاية لجمال سبكها وبهاء أفكارها لحاجة إليها في الحياة "[1].يعتبر النص الأدبي ذو منظومة معرفية تتأسس على المعرفة والجانب النفسي والعاطفي، ويعرف النص الأدبي بأنه متن الكلام الذي يعبر الأديب فيه عن مشاعره وما يجول بخاطره ويكون ذلك واضحا في النصوص الأدبية.

وبالتالي فإن لها أهمية على المستوى الفردي .

[1] عبد الرحمن النجدي :أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984، ص67

وبوجه خاص تعرف النصوص الأدبية على أنها قطع مختارة من التراث الأدبي يتوافر لها حظ من الجمال الفني .وتعرض على التلاميذ فكرة متكاملة أو عدة أفكار مترابطة "[1] وهو نفسه ما قصده حسن شحاته حين عرفها بأنها "وعاء التراث الأدبي الجيد قديمه وحديثه ومادته التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الطلاب اللغوية فكرية تعبيرية وتذوقية "[2]ويكفيها أن تعرف المتعلم على نماذج حية من فنون القول التي لها الدور في صقل ذوقه، وتهذيب وجدانه وتكوين شخصيته فمتى تمرس الناشئون بأساليبها، وتذوقو بلاغتها، تجاوبت بها قلوبهم وهتفت بها السنتهم، وتردد صداها فيما يحاولون من منظوم القول ومنثوره ..."[3] فالنصوص الأدبية تمكن التلميذ من تنمية ذوقه الجمالي وتبني شخصيته .

## ثانياً: مفهوم النشاط اللغوي:

تبنت المدرسة الجزائرية مفهوم النشاط "بغرض اكتساب المتعلم عادات جديدة سليمة وتنمية المهارات المختلفة وميوله حتى يتمكن من ممارسة اللغة وفق ما تقتضيه الوضعيات والمواقف التواصلية من جهة وتلقي المعارف واستيعاب مختلف الموارد من جهة أخرى. وحددت لكل نشاط لغوي مراحل إجرائية وأدوات ومهارات"[4]من خلال ما تقدم يتبين

[1] عبد الرحمن إبراهيم :طاهر عبد الرزاق، استراتيجيات تخطيط المناهج وتطويرها في البلاد العربية، دار النهضة، القاهرة،ص251

[2]حسن شحاتة،تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ص179

[3] محمد نبيه حجاب، بلاغة الكتاب في العصر العباسي، دراسة تحليلية نقدية لتطور الأساليب، مكتبة الطالب الجامعي، ط1986،2،ص16

[4] فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2000، ط1، ص262

أن الهدف الذي تبنته المدرسة الجزائرية في نظرتها للنشاط اللغوي أنها سعت إلى إنماء الحس التواصلي لدى المتمدرس باتخاذ اللغة وسيلة وغاية في حد ذاتها.

**ثالثاً: اتجاهات تدريس أنشطة اللغة العربية:**

هناك عوامل عديدة أسهمت بشكل كبير في رقي اللغة العربية وازدهارها في العصر الراهن مثل:" انتشار التعليم وظهور وسائل الإعلام المسموعة والمرئية وإنشاء مجامع اللغة العربية في عدد من البلدان العربية والإهتمام بعقد اللجان والمؤتمرات التي تبحث حلول لمشكلات اللغة ومنها يتزود المربون وأهل العلم"[1] وقد أدى الإهتمام البالغ بوسائل التواصل في العصر الحالي إلى توجيه العناية باللغة بوصفها أداة تواصل، مما دفع أصحاب البحث اللغوي وباحثي علم النفس إلى التركيز على تدريس اللغة العربية بغية التفاني في تعليمها وتعلمها وأهم الإتجاهات الحديثة التي حاولت فهم اللغة وإدراك طبيعتها نجد.

**أ).الإتجاه التكاملي:** يرى هذا الإتجاه الحديث أن اللغة وحدة متآلفة الأجزاء متناسقة العناصر، بحيث لا يمكن على سبيل المثال عزل البلاغة عن الأدب"[2]وإنما ينبغي أن تتكامل الفروع مع بعضها البعض لتشكل ما يعرف باللغة والتقسيم إنما هو على سبيل تيسير الفهم والدراسة.

**ب).الإتجاه الوظيفي:** يذهب هذا الأخير إلى "أن اللغة ليست مجرد كلمات تعرف معانيها وتراكيبها ولا قواعد بلاغية تشتهر وإنما يمكن تعلم اللغة في الأفكار المتداولة

[1] فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ص 262

[2] جاسم محمود الحسون وحسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، البيضاء ، ليبيا، 1996، ط1، ص25

والمشكلات الإجتماعية المعالجة والإستخدام الأنسب لها بحسب المقام وهي ترتبط بموقف إجتماعي ذو الأطراف الثلاثة (مرسل رسالة متلقي)"[1] بحيث يجب إختيار التغيرات المناسبة للموقف اللغوي الإجتماعي من خلال الإلمام بالمعنى الإجتماعي للتركيب اللغوي.

**المبحث الثاني: خطوات تدريس النصوص الأدبية في المرحلة المتوسطة**

تقترح مناهج المرحلة المتوسطة تناول اللغة العربية من جانبها النصي كوسيلة للتعبير والاتصال في طريق البناء، إذ يعتبر النص الأساس الذي تبنى عليه الوحدة التعليمية في السنوات الأربع من هذه المرحلة .

وعملا بمبدأ المقاربة النصية فإن" النصوص الأدبية والتي تقدم في ظل نشاط دراسة النص الأدبي بالنسبة للسنة الأولى والسنة الثانية وفي ظل نشاط القراءة ودراسة النص بالنسبة للسنتين الثالثة والرابعة "[2]- حظيت بطريقة تدريس وضحتها كل من مناهج التعليم المتوسط والوثيقة المرافقة لها واستنادا في ذلك على الكتاب المدرسي.

ومن خلال عرضنا لأهم الخطوات التي يتم من خلالها دراسة النص الأدبي، يمكننا القول كما هو واضح وجلي أن كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط والمنهاج والوثيقة المرافقة له لم يوضحوا كيفية تناول نشاط دراسة النص بالرغم من أنه نشاط مقرر في هذه السنة بحصة قائمة بذاتها ،بل أن الأكثر من ذلك أن "مناهج السنة الثانية حيث تقدم نشاطات اللغة العربية فإنها تجعل نشاط القراءة المشروحة الذي خصصت له حصة كاملة ذات ستين

[1] جاسم محمود الحسون،طرق تعليم اللغة العربية، ص26

[2] محفوظ كحوال، محمد بوشماط، ، كتابي في اللغة العربية، السنة أولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر،الجزائر،2016ص89

دقيقة، ونشاط دراسة النص الذي خصصت له كذلك حصة كاملة ذات ستين دقيقة، تجعلهما تحت اسم واحد وفي نشاط أحد هو فهم المكتوب"[1]، وهو الأمر الذي أخلط الأوراق على المعلمين ودفعهم إلى الاجتهاد الشخصي في تقديم حصة دراسة النص، التي لا يمكن إلغائها لأنها نشاط مقرر من جهة ولأن لها حجم ساعي محدد من جهة أخرى .

أما بالنسبة للسنوات الثلاث الأخرى فإن طريقة تقديم دراسة النص فيها موحدة تمر بالمراحل نفسها .

ومن خلال الجداول الآتية يتضح ما قلناه وهي جداول أعدتها اللجنة الوطنية للمنهاج توضح فيها الأنشطة المقررة، والحجم الساعي المخصص لكل سنة . مخطط تنظيم التعلمات لسنوات التعليم المتوسط:

أ ـ الحجم الساعي المقرر لسنوات التعليم المتوسط"[2]:

| المستوى | الحجم الساعي الأسبوعي |
|---|---|
| **السنة الأولى متوسط** | **5 سا و 30 د** |
| **السنة الثانية متوسط** | **4 سا و 30 د** |
| **السنة الثالثة متوسط** | **4 سا و 30 د** |
| **السنة الرابعة متوسط** | **5 سا** |

[1] محفوظ كحوال، محمد بوشماط، كتابي في اللغة العربية،ص89

[2] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، اللجنة الوطنية للمناهج، 2016،ص12

**أولا- الأنشطة المقررة وتوقيتها :**

| السنة الأولى | التوقيت الأسبوعي للنشاط | السنة الثانية | التوقيت الأسبوعي للنشاط |
|---|---|---|---|
| فهم المنطوق وإنتاجه | 1 ساعة | فهم المنطوق وإنتاجه | 1 ساعة |
| فهم المكتوب (قراءة مشروحة+الظواهراللغوية) | 1ساعة +1ساعة | فهم المكتوب (قراءة مشروحة+الظواهر اللغوية) | 1ساعة+ 1 ساعة |
| فهم المكتوب (دراسةالنص) | 1 ساعة | فهم المكتوب (دراسة النص) | 1ساعة |
| إنتاج المكتوب | 1ساعة | إنتاج المكتوب | 1 ساعة |
| أعمال موجهة | 30 دقيقة | أعمال موجهة | 30 دقيقة |

| السنة الثالثة | التوقيت الأسبوعي للنشاط | السنة الرابعة | التوقيت الأسبوعي للنشاط |
|---|---|---|---|
| فهم المنطوق وإنتاجه | 1 ساعة | فهم المنطوق وإنتاجه | 1 ساعة |

| | | | |
|---|---|---|---|
| فهم المكتوب (المقراءة +دراسة النص+ الظواهر اللغوية) | 1 ساعة+ 1ساعة | فهم المكتوب (المقراءة +دراسة النص+ الظواهر اللغوية) | 1ساعة+1ساعة+30دقيقة |
| إنتاج المكتوب | 1 ساعة | إنتاج المكتوب | 1 ساعة |
| أعمال موجهة"[1] | 30 دقيقة | أعمال موجهة | 30 دقيقة |

**ثانياً: مفهوم المقطع التعليمي:** هو مجموعة مرتبطة من الأنشطة والمهمات،" يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتناسقة في تدرج لولبي يضمن الرجوع إلى التعلمات القبلية، لتشخيصها، وتوثيقها، وتوظيفها في إرساء موارد جديدة لدى المتعلم قصد الإسهام في إنماء الكفاءة الشاملة"[2] وجاء في المنهل التربوي للأستاذ عبد الكريم غريب: "المقطع البيداغوجي" يفيد تسلسل الأفعال البيداغوجية والتبادلات بين المدرس وتلامذته بغرض الوصول إلى مرمى معين مؤطر ضمن منهجية عامة؛ حيث أن كل مقطع يمتلك وحدته الخاصة والمتميزة بالمرمى المتطلب بلوغه؛ كما يكون في الوقت نفسه تدرجاً نحو أهداف النشاط البيداغوجي"[3] أي هو عبارة عن أنشطة متكاملة فيما بينها

**مميزات المقطع التعليمي:** يتميز كل مقطع تعليمي من قاطع الكتاب بالمميزات الآتية:

[1] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص12

[2] أحمد سعيد مغزي وأحمد بوضياف،وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، دار أوراس للنشر، الجزائر، 2017،

[3] م، ن، ص ن

ـ يرتبط بمحور ثقافي اجتماعي يحوز اهتمام المتعلم، ويضع جواً نفسياً واجتماعياً في القسم خلال تنفيذ المقطع.

ـ تمس وضعياته التعلمية والتقويمية جميع ميادين اللغة الثلاثة بشكل لولبي.

ـ يستهدف المقطع التعلمي كفاءة مرحلية هي مجموع الكفاءات المرحلية للميادين.

ـ التلازم بين سيرورة التعلم وسيرورة التقويم.

ـ لكل مقطع وضعية انطلاق وظيفتها ضبط التعلمات و توجيهها، ووضعيات تعلمية لممارسة الفعل التعلمي.

ـ يظهر نمو الكفاءة المرحلية للمقطع في الإدماج بين الميادين.

ـ يستغرق كل مقطع أربعة أسابيع، ثلاثة أسابيع للتعلم، والأسبوع الرابع للإدماج والتقويم ومناقشة المشاريع والمعالجة البيداغوجية"[1] كما يتناول الكتاب قبل المقاطع نموذجا للتقويم التشخيصي تحت عنوان "أقوم مكتسباتي القبلية" على الأستاذ توظيفها في بداية السنة الدراسية وفي نهايتها.

إذن ومن خلال كل هذا يتضح لنا ـ كما أسلفنا الذكر "ـ أن موضوعات البلاغة العربية مبثوثة بطريقة غير مباشرة في نشاط فهم المكتوب (قراءة مشروحة+دراسة النص+ الظواهراللغوية) وذلك تحت غطاء البناء الفني، ولعله أمر يجعلنا نطرح التساؤلات الآتية: ماهي موضوعات البلاغة العربية الموجودة في نشاط فهم المكتوب ؟وهل هناك موضوعات غيرها في أنشطة أخرى ؟وكيف يتم تعليمها للمتعلمين ؟وما هي الأهداف المتوخاة منها ؟

[1] أحمد سعيد مغزي، وأحمد بوضياف، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، ص42

## المبحث الثالث: تجليات تعليم البلاغة العربية من خلال المقررات الدراسية

### أولاً- علم المعاني وملامح تعليميته من خلال المقررات اللغوية لأقسام المرحلة :

سبق وأن قلنا أن علم المعاني يتناول "خصائص التراكيب اللغوية "النحوية "من حيث دلالتها على المعنى، وبمعنى آخر اختيار التركيب اللغوي المناسب للموقف "[1]لذلك وقف بحث هذا العلم عند تأمل أحوال اللفظ العربي التي بها يطابق مقتضى الحال، وانحصرت مباحثه في ثمانية أبواب هي :أحوال الإسناد الخبري، أحوال المسند إليه، أحوال المسند، أحوال متعلقات، القصر، الإنشاء، الفصل والوصل والإيجاز والإطناب، والمساواة .

وقد آثرنا التذكير بعلم المعاني ومباحثه بغية معرفة حظ المقررات اللغوية لأقسام المرحلة المتوسطة منها، ومعرفة الأمور التي تم ذكرها والتي لم يتم ذكرها .

وكما هو جلي وواضح "فإن علم المعاني يتعلق بالأمور اللفظية من إنشاء وخبر وغيرهما وهي، أمور لم يغفل عنها كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط حيث نجده يقدم للمتعلم ماهية الخبر والغاية منه وذلك في الصفحة 106"[2]من الكتاب التي تعرض لنا نشاط دراسة النص تحت عنوان "المستكشفات العلمية" وهو نص أدبي، حيث قال الرسول صلى الله عليه وسلم(إن العلماء ورثة الأنبياء، إن الأنبياء لم يورثوا دينارا ولا درهما إنما ورثوا العلم فمن أخذه أخذ بحظ وافر)رواه الترميذي. فالأسلوب الذي يعرض حقائق علمية دون الإنصراف إلى جمال اللفظ وأناقة التعبير هو الأسلوب العلمي هدفه إظهار الحقائق وكشفها للسامع أو القارئ ، يمتاز بالوضوح والدقة والتحديد ، والترتيب المنطقي.

---

[1] زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، 2005، ص237

[2] محفوظ كحوال، محمد بوشماط، كتابي في اللغة العربية، موفم، الجزائر، 2016، ص106

ويتضح لنا من خلال هذه الطريقة أنه تم عرض هذه المادة البلاغية عملا بمبدأ المقاربة النصية التي تعني "اتخاذ النص محوا تدور جميع الأنشطة اللغوية بمختلف مستوياتها :الصوتية ،الصرفية ،النحوية ،الدلالية ،والأسلوبية ،والتي تنعكس فيه مختلف المؤشرات السياقية، المقامية، الثقافية، الاجتماعية "[1].ولكن ما يؤخذ على تقديم هذه المادة :"الخبر"، عدم ربطها بالواقع من حيث صدقها أو كذبها خاصة إذا علمنا أنه تم التعرض إلى ماهية الانشاء في النص الأدبي الذي يحمل عنوان "اللفافة آفة التدخين ص162"فجاء فيه المثال التالي:

ـ "لا تخدعنك منه لفافة" نوع الأسلوب في هذا المثال إنشائي حيث طلب منه عدم الإنخداع غرضه النهي، والأسلوب الإنشائي هو الذي لا يحتمل الصدق والكذب "[2]حيث يأتي على النقيض من مفهوم الخبر عند علماء البلاغة والذي يعرف على أنه كل كلام يحتمل الصدق والكذب لذاته، أي بغض النظر عن قائله، فيطابق بذلك قولهم أنه "ما يتحقق مدلوله في الخارج بدون النطق به أي أنه إما أن يتطابق مع الخارج وهو المقام أو الواقع فيكون صادقا أو ينافيه كذبا، وإن التنبيه لهذه النقطة الأخيرة كفيل بتمييز الخبر عن الإنشاء عند المتعلمين وهو أمر مهم من دون شك لأن صناعة الكلام ـ قط ـ حتى يعم صاحبها أدق أسرار الكلام وأخص خصائصه "[3] والخبر كما هو متعارف عليه إفادة

[1] اللجنة الوطنية للمناهج ،الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،2016،ص11

[2] محفوظ كحوال، محمد بوشماط، كتابي في اللغة العربية،السنة الأولى من التعليم المتوسط، ،ص162

[3] زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص62

المخاطب بالحكم الذي تضمنته الجملة إذ كان جاهلا له نحو" الدين معاملة"وهو الأصل في أي خبر يقدمه المتكلم للمخاطب.

أما عن مقرر السنة الثانية فقد كان لعلم المعاني حضور وافر خاصة ما يتعلق بالأسلوب الإنشائي حيث جاء في نص "أرض الوطن ص32ـ34"من خلال الأمثلة التالية.

ـ ما أنت أيها الوطن؟ ما ذا فيك من سر يهيج؟

ـ ما نوع الأسلوب في المثالين؟"[1] نوع الأسلوب في المثالين هو أسلوب إستفهام غرضه تقرير الحقائق والإنكار "والإستفهام هو طلب العلم بشيئ لم يكن معلوما من قبل وذلك بأداة من إحدى أدواته :الهمزة، وهل، ومن، ومتى، وأيان، وأنّى، وكم، وأي، وتنقسم بحسب الطلب إلى ثلاثة أقسام:

أـ ما يطلب به التّصور تارة والتصديق تارة أخرى وهو: الهمزة

ب: وما يطلب به التصديق فقط وهو: هل

ج: وما يطلب به التصور فقط وهو : بقية ألفاظ الاستفهام"[2]

ما هو الغرض من الإستفهام في هذا المثال التالي:

ـ وماذا جنى ليذوق الهوان ويصبح عن أرضه مبعدا

الغرض البلاغي من الإستفهام الوارد في البيت هو الإنكار، كما أن هناك أساليب إنشائية كثيرة في النص نذكر منها على سبيل المثال(التعجب :وطني)، (الاستفهام: فيما هذا الأسى على فراقك)، (النداء: أنت أيها الوطن). كذلك نجد الإنشاء في نص "تحية العلم

[1] كمال هيشور وآخرون، السنّة الثّانية من التعليم المتوسط، اوراس للنشر، السداسي الأول، الجزائر، 2017، ص32

[2] السيد أحمد الهاشمي، تحقيق الشيخ أحمد جاد، دار الغد الجديد،ط1، القاهرة، 2016، 75

الوطني ص37ـ39" (يا أيها العلم)، نداء غرضه لفت الإنتباه "والنداء هو طلب إقبال المخاطب عليه بحرف نائب مناب (أنادي) المنقول من الخبر إلى الإنشاء وأدواته ثمانية: الهمزة، وأيُّ، وأيا، وهيا، ووا"[1]وهي في الإستعمال نوعان: الهمزة وأي للنداء القريب، وباقي الأدوات لنداء البعيد، كما أن الكاتب في نص "يا جميلة ص52ـ54" إستخدم الأسلوب الإنشائي بعد كل بيتين وذلك من أجل تبيان النتيجة وتقرير الحقائق. وجاء كذلك في نص "من معاني العيدص112" (ماذا أعدو لهم في هذا اليوم من ثياب يفاخرون بها أندادهم)أسلوب إنشائي نوعه إستفهام، أيضا (فيا أيها الأغنياء)نوعه نداء، وهنا تجدر الإشارة إلى حقيقة الإنشاء الذي هو إيجاد لصيغة كلامية لا توجد دلالتها قبل النطق بها، إذ يقصد المنشئ التعبير عن دلالة تحدث بنطقه بالتعبير الإنشائي، وهذا خلاف الخبر الذي يصف حقيقة يرمي بها المتكلم إلى إعلام المخاطب بها، ومن ثم يقول البلاغيون في تعريف الإنشاء: "هو مالا يحصل مضمونه ولايتحقق إلاّ إذا تلفظت به"[2]"نحو (لا تلعب بالنّار) وهذا هو المقصود.

أما عن الأسلوب الخبري فكان قليل جدا نذكر منه ما ورد في نص "إنسانية الأمير الأحداث ونقلها (جمع الأمير ...خاطبهم...)وكذلك لغرض التحذير(أحذركم)والتوكيد( أن الأديان ....إنني لم أفعل إلا ما توجبه).

وقد ورد الخبر في نص "أخلاق صديق " في قوله (كان لي أخ من أعظم الناس في عيني)وكذلك(وكان أكثر دهره صامتا).وجاء أيضا في نص "الطب أمنيتي ص97ـ99"

[1] السيد أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة، ص86

[2] الأزهر الزناد ، دروس في البلاغة العربية، ص108

(تهلل وجه الأب بقدوم مولود جديد يحمل اسمه)،(أخذ الطفل ينعم برعاية وحنان ـ أرسله والده إلى الكتّاب كغيره من غلمان القرية)(لم يمضي وقت طويل حتى تعلم ابن النفيس الكتابة والقراءة ).

أما عن مقرر السنة الثالثة فقد وظف علم المعاني بنسبة قليلة لأن معظم الدروس ذات طابع علمي حيث جاء في نص "التوارق العريق ص77" [1]الأسلوب الخبري الذي تبين لنا من خلال جملة من المؤشرات مثل ، غلبة ضمير الغائب، استعمال الفعل الماضي، توظيف الجمل الفعلية والإسمية ذكر الأسباب ونتائجها. وكذلك في نص "دواء السرطان ص72"حيث يقول الكاتب (المبدأ الذي تقوم عليه هذه الأدوية مبدأ بسيط يتلخص في تطويع جسم مضاد لغرض مختلف وتحويله إلى أداة تنقل دواءا ساما إلى داخل خلية سرطانية)، الأسلوب البلاغي المعتمد في هذا النص هو الخبري، حيث يوظفه المتكلم وهو بصدد الأخبار عمّا يطابق الواقع، و يخالفه، ويكون جملة فعليّة أو جملة اسميّة، كما يكون مثبا أو منفيا.

أما فيما يخص مقرر السنة الرابعة فقد وظفت الأساليب الخبرية بكثرة لأن معظم المقاطع لهذه المرحلة تحوي نصوصا ذات طابع علمي الذي يعتمد على الأسلوب الخبري بكثرة، "فإذا كان الغرض من الكلام الإفصاح والإظهار فيجب على المتكلم أن يكون مع المخاطب كاطبيب مع المريض يشخص حالته ويعطيه ما يناسبها"[2]، بحيث يكون الكلام بقدر الحاجة لا زائد عنها لئلا يكون عبثا منه ما ورد في نص" وكالة الأنروا ص50"

[1]الأزهر الزناد ، دروس في البلاغة العربية، ص22

[2] عبد اللطيف شريفي، زبير دراقي، الإحاطة في علوم البلاغة، ديوان المطبوعات الجامعية، 2004، ص23

حيث استخدم الكاتب الجمل الخبرية منها على سبيل المثال (وتُعدُّ الخدمات الّتي تُقدمها الأنروا مُتاحة لكافَّة اللاجئين)وكذلك في نص"في مواجهة الكوارث ص56"حيث غلب على النص الأسلوب الخبري كقول الكاتبة (أصبحت الكوارث الطبيعية اليوم أكثر تواتر)و(تتكون الحركة من ثلاث أقسام)، ونلمس ذلك أيضا من خلال نص "الفخاري الصبورص188" ففي الفقرة الثانية نجد غرض الإخبار لأن الكاتب ينقل لنا معلومات دقيقة ومفصلة عن الفخاري.

أما الأسايب الإنشائية فكانت قليلة منها ما ورد في نص "تلك الصحافة ص42" ، حيث غلب على القصيدة الأسلوب الإنشائي ويظهر ذلك في توظيف الشاعر الأمر الطلبي: ((حيّ/ انهض/سر/اتخذ/ناشدتك الله/أذكر)"وذلك بغرض طلب حصول الفعل من المخاطب على وجه الإستعلاء "[1]، أيضا وظف النهي:( لا تبغي/لا تلج).كما ورد كذلك في نص " من يجير فؤاد الصغيرص62" حيث غلب على النص الأسلوب الإنشائي كقول الشاعر:"أما ندكم؟" (استفهام)، "فيا أيها" (نداء)، ألا تذكرون؟، ألا تسمعون؟، (استفهام)، "ارحموا/ أعزوا " أمر غير طلبي غرضه استعطاف. وجاء الأسلوب الإنشائي كذلك في نص" الفخاري الصبور ص188"ليدل على معنى التعجب من كيفية آداء الفخاري لعمله.

[1] عبد اللطيف شريفي، زبير دراقي، الإحاطة في علوم البلاغة ، ص29

**ثانياً:علم البيان وملامح تعليميته من خلال المقرات اللغوية لأقسام المرحلة المتوسطة :**

ومن الطبيعي هنا أن يراعي المتعلم طبيعة المادة الدراسية، وطبيعة المتعلم، وأن يراعي نظريات الإدارة الحديثة والتربية الحديثة، من حيث زيادة الاهتمام ومشاركته الايجابية في العملية التعليمية، وانتشار دراسات الفروق الفردية والميول والاتجاهات والقدرات، واتاحة الفرصة للتلاميذ لاختيار ما يناسبهم وما يرغبون فيه من موضوعات، مستعينين بالمدرس كموجه ومرشد"[1]. وهو المبدأ الذي بنيت عليه مناهج التعليم المتوسط التي تعتبر المتعلم محور العملية التعليمية حيث "يبني بمساعدة الأستاذ وتوجيهه معارفه بنفسه، ويسقل قدراته بجهده فيتمكن من توظيفها في عملية التواصل، وحل المشكلات التي تعترضه في المدرسة أو في حياته الاجتماعية "[2]والتشبيه من الموضوعات الأكثر حضورا في مقرر السنة الأولى، فهو أول طريقة تدل عليه الطبيعة لبيان المعنى، بحيث تطرق له في أكثر من موضع.

والجميل في المقرر أنه يتدرج بالمتعلم ليصل في الأخير لبيان مفهوم التشبيه، حيث صرح في نص "عيد الأم ص211"بلفظ التشبيه فجاء في البناء الفني :ـ "بما شبه الشاعر أمه بالحياة، ماهي الصفات المشتركة بينهما حسبه ؟.

ـ في البيت الأخير شبه الشاعر أمه بالحياة.

ـ ماهي الصفات المشتركة بينهما حسبه؟.

[1] حسن شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ص416

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2017/2016م، ص07

وهنا الكاتب توسع قليلا ليبين الأداة التي تجمعهما "وبهذا يكون التشبيه أحد الصور التي يتأكد بعدها الفني من خلال أنواع العدول والانزياحات التي تعتريها "[1]وبهذا تكون موضوعات علم البيان الموجودة في مقرر السنة الأولى هي :التشبيه والمجاز ولو نظرنا إلى هذه الموضوعات لوجدناها مناسبة لهذا المستوى ولقدرات المتعلمين ومداركهم لأنه من السهل على المتعلم ـ حتى في المرحلة الابتدائية ـ إدراك علاقة المشابهة بين الأشياء وإيجاد الخيط الرابط بينها، كما يمكنه تمييز المعنى الحقيقي من غيره .

أما مقرر السنة الثانية فإن موضوعات علم البيان فيه كانت أحسن حالا من علم المعاني، حيث استمر في معالجة المجاز "الذي يعتبر من أحسن الوسائل البيانية التي تهتدي إليها الطبيعة لإيضاح المعنى، إذ به يخرج المعنى متصفا بصفة حسية تكاد تعرضه على عيان السامع"[2]، فقدأشير له في نص (تحية العلم الوطني الكتاب المقرر ص37 ـ 39) فجاء فيه (تلاعبت أشعة الشمس بألوان العلم).

ما المراد على وجه الدقة ب"تلاعبت" الواردة في المثال السابق أهو الإنعكاس، أي أن أشعة الشمس تنعكس على العلم فيزداد جمالا، فعادة الذي يتلاعب بالألوان هو الفنان التشكيلي "الرسام"، والمتأمل في هذا المثال يجد أن هناك تلميحا للإستعمال غير الحقيقي لكلمة "تلاعبت" على إعتبار أن "المعنى الذي يتحقق عن استخدام عن استخدام المجاز هو

[1] زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية،2005،ص252

[2] السيد أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة، ص 253

الذي يجهد القارئ نفسه للوصول إليه لأنه معنى محتجب" [1]ومن جهة أخرى إيجاد الصلة التي تربطهما والعلاقة التي تجمعهما.

كما كان للتشبيه حظ وافر في مقرر السنة الثانية ونلمس ذلك في نص "هدية لأمي الكتاب المقرر ص17 ـ 19"من خلال الأمثلة التالية :

ـ كأن الفتاة بائعة لبقة .

ـ توالت القبلات على الأم كالسيل المنهمر.

المشبه: "الفتاة" "القبلات"، المشبه به" بائعة لبقة" "كالسيل المنهمر" ،ونجد التشبيه كذلك في نص "أرض الوطن الكتاب المقرر ص32ـ 34"[2] من خلال المثال التالي: ـ "كأنك إنسان حي يجري في عروقك..." المشبه في هذا المثال هو (الوطن)،المشبه به(الإنسان)، الأداة(كأن)، وجه الشبه (جريان الدم)،ليس هذا فحسب ففي نص "وصية أب الكتاب المقرر ص74 " أكرم صغارهم كما تكرم كبارهم هذا عبارة عن تشبيه مجمل، حيث شبه إكرام الإبن للصغار بإكرامه للكبار، ، وما يمكن قوله أن التشبيه في هذه المرحلة أخذ حصة الأسد لما له من أهمية في تنمية الذوق الجمالي لدى المتعلمين "فهو دليل على خصوبة الخيال وغزارة مادته لأن منشأة الصورة وكثرتها وتزاحمها وتفاعلها، فالأدب الذي يشتمل على التشبيه أدب خصب الخيال"[3] ففي نص" فضل العلم الكتاب المقرر ص92ـ 94"

[1] مسعود بودوخة، عناصر الوظيفة الجمالية في، ص108

[2] كمال هيشور، وأحمد سعيد مغزي، اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، اوراس للنشر، السداسي الأول، الجزائر، 2017

[3] أحمد دهمان، الصورة البلاغية عند عبد القاهر الجرجاني، دار طلاس، ج1، د.ط، ص141.

وتحديدا في الفقرة التالية(وفضل العالم على العابد كفضل القمر على سائر الكواكب) التشبيه هنا هو "تشبيه تمثيلي"، حيث شبه العالم بالقمر المنير في الليالي الظلماء والعابد بالكواكب وهذا يدل على عظمة العالم (المشبه: فضل العالم، المشبه به: فضل القمر على الكواكب. وفي نص" من معاني العيد الكتاب المقرر ص112" حيث جاء في المثال التالي(تتطاير الأحلام فيه حول أسرتهم تطاير الحمائم البيضاء حول المروج الخضراء)تشبيه، فالمشبه "تطاير الأحلام الجميلة حول أسرتهم"، أما المشبه به فتمثل في" تطاير الحمائم البيضاء حول المروج الخضراء، نوعه: تشبيه تمثيلي، لأن الكاتب هنا شبه تطاير الأحلام حول أسرة الأطفال ليلة العيد في جو من الفرح والسعادة بطيران الحمام في المروج الخضراء. وفي نفس النص ورد تشبيه آخر من خلال المقارنة بين جملتي الأولى (يبيتون قلقين)والثانية(يبيتون ليلتهم على مثل الجمر) وأيهما أجمل وأبلغ في التعبير، أكيد العبارة الثانية ويرجع السبب لما أضافه جمال التشبيه على التعبير حيث صور لنا الكاتب حالة القلق والترقب والألم التي يعيشها البؤساء ليلة العيد بحالة من يبيت متألما مكتويا بالجمر.

ومن خلال تصفحنا كذلك لهذا المقرر "كتاب السنة الثانية" وجدناه لا يخلوا من الإستعارة" فهي مثل التشبيه تماما من حيث الخصائص المنطقية لأن التشبيه كالأصل في الإستعارة وهي شبيهة بالفرع له أو صورة مقتضبة عنه"[1] ومعنى ذلك أن الإستعارة طريقة في الإثبات شأنها في ذلك شأن التشبيه، وهي إن أفترفت عنه لا تفترق إلا في كيفية الإثبات ودرجة الإدعاء، ففي نص"الوطن الحبيب كتاب التلميذ ص42ـ 44" قال الشاعر

[1]عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، ت: محمد رشي رضا، دار المعرفة، بيروت، د.ط، ص 253

(وتزهر المعارف كاشفات)شبه المعارف "شيئ معنوي" بما يزهر كالأزهار مثلا "شيئ مادي" ،بحيث ذكر الشاعر المشبه وحذف المشبه به وأبقى على مايدل عليه(تزهر)، تسمى هذه الصورة البيانية إستعارة مكنية.

وجاء في نص "الوطن والوطنية الكتاب المقرر ص46"وبالتحديد في الفقرة التالية(فإذا غذي بالعلم الصحيح، شعر بالحب لكل من يجد فيهم صورته الإنسانية، وكانت الأرض كلها وطنا له، وهذا هو وطنه الأكبر) الصورة البيانية "غذي بالعلم"، حيث شبه الكاتب العلم بما يؤكل(يغذى به) فذكر المشبه وحذف المشبه به (الطعام مثلا) وأبقى على القرينة (غذى) على سبيل الإستعارة المكنية"بحيث حذف المشبه وجاء بشيئ من لوازمه يدل عليه"[1] فهي تجعل المتعلم يحلق إلى عالم الخيال، وتعرض عليه أشكالا من الصور البيانية الرائعة وسر الجمال فيها يكمن في التشخيص والتجسيم.

كذلك جاء في نص "انسانية الأمير الكتاب المقرر ص57ـ59" من خلال العبارة الآتية(انطلقت شرارة الفتنة)،شبه الكاتب هنا الفتنة بالنار، فحذف المشبه به (النار)وأبقى على مايدل عليه(شرارة)على سبيل الإستعارة المكنية، ويكمن سر جمالها في التجسيم أي تجسيد المعنى(الفتنة) في صورة محسوسة.

وأخيرا في نص "الضوء العجيب الكتاب المقرر ص102ـ 104" تضمن صورة بيانية جسدها الكاتب من خلال العبارة الآتية(وغرقت الغرفة في ظلام دامس) فالصورة هنا هي عبارة عن إستعارة مكنية "وحتى يتمكن المتعلم من توظيف الاستعارة يجب أن تتوفر

[1] ابن الدين بخولة، المنير في البلاغة والعروض، دار طليطلة، ط1، الجزائر، 2015، ص23

فيه شروط أهمها: الاستعداد الفطري والموهبة والذوق ومعرفة قواعد اللغة وحن اختيار الأساليب وأن يكون واسع الثقافة"[1] فالبلاغة هنا هي التعبير عن المعنى الذي يحس به الأديب من فرح أو حزن بعبارة صحيحة مؤثرة في النفس مع مراعاة الكلام لمقتضى الحال، أي (تعبير الأديب عن المعاني الجميلة التي يشعر بها من فرح وحزن وألم بما يناسبها من ألفاظ وعبارات.

كما كان للكناية نصيب في هذه المرحلة ويتجسد ذلك من خلال نص "وصية أب ص74" فالعبارة الآتية(إن أباك فني وهو حي) كناية عن الضعف والكبر، وسر جمالها يكمن في الإتيان بالمعنى مصحوبا بالدليل عليه في إيجاز وتجسيم. وجاء في نص "غاندي ص62ـ 64" ورد في هذا النص مجموعة من الكنايات(يتلقع بثوب)كناية عن صفتي البساطة والتواضع،(أدركني القضاء المحتوم)كناية عن الموت، "والكناية من ألطف أساليب البلاغة وأدقها، وهي أبلغ من الحقيقة والتصريح لأن الانتقال فيها يكون من الملزوم إلى اللازم فهو كالدّعوى ببيّنة: كأنك تقول في زيد كثير الرماد، زيد كريم لأنه كثير الرماد"[2] فهي تمكن المتعلم من التعبير عن أشياء تدور في ذهنه ويتحاشى الإفصاح بذكرها، وذلك تقديرا منه واحتراما للمتلقي، أو من أجل التغليط والإيهام وغير ذلك من الأغراض ،(لا يحدها الحصر)كناية عن الكثرة، يكمن سر جمالها في الإتيان بالمعنى مصحوبا بالدليل عليه في إيجاز وتجسيم. كذلك جاء في نص" الطب أمنيتي ص97ـ99"حيث نلاحظ قول الكاتب(حتى استوى عوده) الصورة البيانية في هذا التعبير عبارة عن كناية، وذلك أن ظاهر هذه الكناية

[1] ابن الدين بخولة، المنير في البلاغة والعروض، ص03

[2] السيد أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة، ص295

أن الإبن قد تمت قوته الجسدية وبلغ أشده لكن معناها الخفي أنه نال حظا وافرا من العلم، وهي كناية عن صفة حيث تدل على صفة معنوية تلازم المعنى الخفي في الجملة مثل(وقفت مرفوع الرأس): كناية عن صفة الفخر والإعتزاز.(ألقى الجندي سلاحه):كناية عن صفة الاستسلام والخضوع. ويكمن سر جمالها في: التأكيد(إثبات الشيئ بدليله)الإيجاز(الإعتماد على الكلام المختصر لتوصيل المعنى)التهذيب(الابتعاد عن استخدام عبارات لا أخلاقية، يقول عبد القاهر الجرجاني "الكناية أي يريد المتكلم إثبات معنى من المعاني فلايذكره باللفظ الموضوع له في اللغة، ولكن يجيئ إلى معنى هو تاليه وردفه في الوجود، فيومئ به إليه، ويجعله دليلا عليه"[1]وما يمكن قوله أن الكناية أبلغ من الحقيقة والتصريح لأن الإنتقال يكون فيها من الملزوم إلى اللازم ومن خصائصها تفخيم المعنى في نفوس السامعين كقوله تعالى: ﴿القارعة ما القارعة وما أدراك ما القارعة﴾[2] فالقارعة كناية عن القيامة لأنها تقرع القلوب وتزعجها بأهوالها، ومن خصائصها أيضا التعمية والتغطية حرصا على المكنّى عنه أو خوفا منه.

ولو نظرنا إلى مقرر اللغة العربية للسنة الثالثة لوجدناه حافلا بموضوعات علم البيان، حيث أشار في بدايته إلى التشبيه وذلك في نص " أرخبيل البراكين والعطور الكتاب المقرر ص72"فجاء في البناء الفني منه :" موروني لؤلؤة"

ـ بم شبه الكاتب موروني؟

[1] بسيوني عبد الفتاح فيود، علم البيان دراسة تحليلية لمسائل البيان، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، ط4، 2015، ص223

[2] القارعة، الآيات 1، 2، 3

ـ فيم يتشابهان؟

ـ ما الذي أضافه هذا التصوير إلى المعنى ؟"[1] وقبل أن يتعرف المتعلم على التشبيه كخاصية بلاغية ،يقوم المعلم بدراسة أفكار النص ومناقشة معانيه مع طلابه ،وبعد هذا التحليل للمعنى يجد المتعلمون أنفسهم على وعي بهذا التشبيه الذي مكن للمعنى في أنفسهم، وبهذا "لن يكون المصطلح البلاغي مفاجئا لهم أو بعيدا عن ميولهم مدركاتهم "[2] وعليه أن يعلم "أن حفظ التلميذ للتشبيهات والإستعارات الناجزة لا يصنع منه شاعرا أصيلا ،إذ أن البلاغة لا بد أن تبدأ حركتها من النفس فتنبت من الشعور ولا تكون سابقة له "[3]فمن خلال هذا التناول الذي يجعل النص الأدبي آداة تتجسد من خلالها البلاغة بكل فنونها (البيان ،المعاني، البديع)نصل بالمتعلم إلى الغاية المرجوةمن تربية الذوق وتهذيب الوجدان وإعداد النفس التي تمكنه من ملامسة جمال النصوص الأدبية ورونقها.

ثم يأتي المقرر وفي محطات أخرى ليشير بشكل سريع إلى التشبيه في نص "التوارق التاريخ العريق الكتاب المقرر ص77 " حيث جاء فيها (الغناء عند التوارق كالأكل والشرب، لايستغنون عنه "بما شبه الكاتب الغناء عند التوارق ؟وماذا قصد ؟"[4] فكل هذه الأسئلة تشير وبشكل واضح إلى التشبيه ويبقى على المعلم بيان ما في تلك الصيغ من جمال وما يضفيه على المعنى من أثر وبهذا "يوسع مدارك المتعلم ويقوي وجدانيته والتأثير في الوجدان مهم

[1] كمال هيشور وآخرون، اللغة العربية السنة الثانية متوسط، ردمك ، الجزائر، 2017، ص72

[2] نفر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية عالم الكتب،ط1، 2000، ص160

[3] سامي منير عامر، مدخل أمين خولي إلى الدراسة الجمالية البلاغية، ملامحه آثاره، منشأة المعارف، الإسكندرية، ص31.

[4] سامي منير عامر،مدخل أمين خولي إلى الدراسة الجمالية ،ص211

لأن الأدب مؤثر في العواطف والهمم "[1] واللغة هي وسيلة التعبير عن المشاعر والأحاسيس، وأداة التأثير في الوجدان بل إنها أداة التفكير أيضا، فأدواتها ورموزها تعينه على تصوير ما ينتجه هذا العقل وهذا الخيال وعن التعبير عما تفيض به أحاسيسه من انفعالات، وما تمخض عنه قريحته من خواطر وأفكار وما يكتسبه من خلال تفاعله مع الحياة من تجارب ويتلقاه من معارف "[2] فالمثال السابق هو عبارة عن تشبيه مرسل، المشبه(الغناء)،المشبه به(الأكل والشرب)، الأداة الكاف، حيث يقوم بتصوير المعنى والتدقيق والتوضيح.

ومن التشبيه ينتقل بنا المقرر إلى المجاز الذي يعد من مفاخر كلام العرب فهو في كثير من الكلام أبلغ من الحقيقة وأحسن موقعا من القلوب والأسماع، ونأخذ مثلا نص "التوارق التاريخ العريق ص77" الذي جاء في البناء الفني منه :

وردت في النص العبارة الآتية : (كما تشهد على ذلك الكتابات والنقوش)هل الكتابات والنقوش تقوم بفعل الشهادة؟ لابل الإنسان بحكم أنه هو الذي يقوم بالفعل"التشهد"، العلاقة هنا هي علاقة مشابهة وبالتالي فالظاهرة التي تشير إليها العبارة؟ إذن هذا التعبير مجاز لغوي حيث بعرف ابن الأثير الحقيقة والمجاز في قوله "الحقيقة اللغوية هي حقيقة الألفاظ في دلالتها على المعاني وليست بالحقيقة التي هي ذات الشيئ أي نفسه وعينه، فالحقيقة اللفظية إذن هي دلالة اللفظ على المعنى الموضوع له الى لفظ آخر غيره" [3]إذا فالمجاز هو

[1] سامي منير عامر، مرجع سابق ،ص211

[2] أحمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، أهميتها ومصدرها ووسائل تنميتها، 1996، ص37

[3] عبد اللطيف شريفي، الإحاطة في علوم البلاغة، ص137

اللفظ المستعمل في غير ما وضع له في اصطلاح التخاطب لعلاقة مع قرينة مانعة لإرادة المعنى الحقيقي ، فجمال المجاز هو في هذه الصورة الجديدة التي تكسبه إيحاء يزيد على المعنى محدود للعبارة، فالمقرر هنا وفي كثير من المحطات الأخرى التي تناولت المجاز وغيره يحاول لفت انتباه المتعلم إلى الظاهرة البلاغية بعرض المثال الذي يحويها ثم توجيه أسئلة مباشرة وهادفة للوصول إلى الهدف المرجو والذي لا يمكن أن نصل إليه حتى تتظافر عدة عوامل أهمها طرفي العملية التعليمية "المعلم والمتعلم "وطريقة تقديم المادة ""لغة التواصل "ناهيك عن الرسالة "موضوع الخطاب " فينبغي أن تتوافر لدى المتعلم "معرفة اجتماعية باستعمال اللغة في الموقف المناسب ومع الشخص المناسب، وهو مبدأ رئيس من مبادئ التداولية الحديثة ودراسات السياق "سياق المقام وسياق المقال "[1]، هذه المعرفة تعتمد في الدرجة الأولى على المعلم المؤهل "تربويا وعلميا الحامل للمواصفات التربوية والنفسية والاجتماعية والعقلية والخبرة التي تقرر صلاحيته أن يكون مربيا "[2]بل لابد له "أن يتسلح بمعرفة معلومات كثيرة جدا عن نظام اللغة وفلسفتها وتاريخها وتطورها، وقوانينها الداخلية، فمثل هذه المعارف هي التي تفتح له مغاليق أسرار اللغة وعلمها ،مما يكون دائما مثار تساؤلات المتعلمين "[3] ولكي تصل المادة اللغوية إلى المتعلم بشكل صحيح لابد أن يوجد لغة مشتركة بينه وبين المتعلم "لكي تحدث الاستجابة الملائمة لعملية التعلم فيكسب المتعلم خبرة جديدة

[1] وليد العناني، العربية في اللسانيات التطبيقية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1، 2012، ص178

[2] الصالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر، ص12

[3] م، ن ، ص32

تضاف إلى رصيده المعرفي "[1]هذه اللغة ستقام من دون شك على الطرائق البيداغوجية التي "تقاس بمدى قدرتها على استثارة المتعلم وتوجيه فاعليته نحو المواقف والسلوكات الصحيحة "[2] أما عن الرسالة أو موضوع الخطاب الذي يجري بين المعلم والمتعلم فإنه مبلور بطبيعة الحال في المقرر اللغوي "الكتاب المدرسي "الذي يعتبر من أهم وأبرز الوسائل البصرية المعتمدة في التعليم، فهو المعجم الذي يحوي المادة التعليمية المطلوبة، ويقدم المواد الدراسية بشكل مبسط وفق منهاج محدد "هذا الأخير "إذا لم يكن محكم الصياغة التربوية ،قد لا يحقق الهدف المتوخى وإن بلغ محتواه الثقافي المنتهي في الضبط، وهو حينئذ كالعالم الذي يتقن المعرفة في ميدان تخصصه، ولكن لا يعرف كيف لتبليغ ما يعلم إلى غيره "إذن يفهم من كل هذا أنه لابد من "اختيار النصوص التي تهم المتعلم والنصوص التي تيسر له فهم المجتمع الذي يتعلم لغته "[3] وإذا عدنا إلى المجاز وجدنا أن المقرر قدمه بطريقة سهلة ويسيرة تتناسب مع مستوى المتعلمين وقدراتهم وكأنه بهذا يمهد ويهيئ للدخول إلى باب آخر من أبواب البيان هو الاستعارة التي تقوم أساسا على التعبير المجازي، حيث تم التطرق إليها في عدة مواضع بطريقة غير مباشرة وأحيانا مباشرة .

ففي نص " الشريد ص23" أشار المقرر إلى الاستعارة بشكل مبسط حيث جاء في البناء الفني منه :

ـ أطلت الآلام:هل الآلام تطل؟لم استعمل هذا الفعل ؟.

[1] الصالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية ،ص33

[1]أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات،ص51

[3] أحمدالأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، دار العربية للعلوم، بيروت،ط1،ص35

ـ لفت الأسقام: هل الأسقام تلتف؟، كيف صور الكاتب الآلام والأسقام إذن في هاتين العبارتين ؟،ابحث عن فعل آخر غير مستعمل استعمالا حقيقيا، شبه الشاعر الآلام بما يطل من الجحر(كبعض الزواحف)فحذف المشبه به وأبقى على لازمة من لوازمه (جحر)وهي عبارة عن إستعارة "التي تكمن بلاغتها في الابتكار وروعة الخيال وما تحدثه من أثر في نفوس سامعيها"[1]، فالشاعر بهذا يلفت انتباه المتعلم إلى العبارة التي بها اللون البلاغي المراد ايصاله، ثم يثير حولها تساؤلات هادفة ليصل في الأخير إلى تمكين المتعلم من تحصيل ذلك اللون البلاغي من خلال السؤال الأخير الذي يعتبر تدريبا له، لأنه يعيد المتعلم مرة أخرى إلى النص الأدبي الذي يعتبر "أرحب مجال لغوي يمكن المتعلم من لغته بكل مكوناتها، وأعظم ما ينمي مهارته وقدراته على نحو تطبيقي بعيدا عن التجريد الممل وبقدر خطورة العمل تعظم المسؤولية، لذلك على المدرس أن ينوع أسئلته لتلاميذه، فلا يقف عند حد المعاني، بل ينمي فيهم التذوق الجمالي في العبارة، فيسمو بأذواقهم من جهة ويشعرهم بالمتعة واللذة فيما يقرؤونه من جهة أخرى "[2]وعليه أن يتجنب "توظيف أساليب تقليدية غير جذابة تعتمد التلقين والأساليب المتجاوزة التي لا تخلق التفاعل الضروري بين المادة والمدرس والتلميذ "[3]لأن مثل هذه الطرق التي تقوم على حشو المعلومات تجعل تلك المادة العلمية "لا تستقر في العقل، ولا تألفها النفوس إذا كانت غامضة أو غائمة، ولا

[1] جار الله فخر خوارزم، محمود بن عمر الزمخشري، أساس البلاغة، شركة أبناء الشريف الأنصاري، للطباعة والنشر والتوزيع، الدار النموذجية، المطبعة العصرية، بيروت، لبنان، 2009، ص286

[2] فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربيةالاسلامية،ص148

[3] عبد القدر الفاسي الفهري، أزمة اللغة العربية في المغرب،دار الكتاب الجديدة المتحدة،ط5، 2001، ص56

ينتفع بها الطالب إذا كانت مرتبكة في نفسه، محشوة في عقله حشوا قسريا "[1]ولهذا نجد أن المقرر عاد مرة أخرى في نص "الهجرة الداخلية ص152"ليشرح ويتوسع في معنى الإستعارة وما تضفيه على المعنى من جمال حيث، جاء في البناء الفني منه :

(ويرحل البدو عندما تضن الأرض بخيراتها)، الصورة البيانية هي عبارة عن استعارة مكنية حذف منها المشبه به الذي هو الإنسان وترك ما يدل عليه "قرينة" الفعل "تضن" أما أثرها في المعنى فهي تزيد وضوحا وتقريبا لذهن السامع وتضع دلالات تجعل السامع يشعر كأنه يرى ذلك الشيئ بعينه. ويبقى على المعلم أن يبين للمتعلم جمال هذه الاستعارة الذي يكمن "في هذا الواقع الجديد الذي يخلقه، وفي هذا الإيحاء المتولد عن تردد السامع بين دلالتين، دلالة حرفية غير مقصودة ولكنها مدعاة تمنعها القرائن ،ولا يمكن أن تتحقق إلا في الخيال ودلالة أخرى محتجبة يطلب من المتلقي استنتاجها بناء على تلك القرائن "[2].

وبهذا يكون مقرر اللغة العربية للسنة الثالثة قد تناول أهم أبواب علم البيان من تشبيه ومجاز واستعارة ، بطريقة سهلة ويسيرة تمكن المتعلم من استيعاب الظاهرة البلاغية وتذوقها ـ أن أمكن ـ ماعدا الكناية التي غيبت تماما في هته المرحلة، وبهذا يكون هذا المقرر أوفر حظا من المقررين السابقين في هذا الجانب .

وهي الأبواب نفسها التي تناولها مقرر اللغة العربية للسنة الرابعة مع بعض التوسيع والتفصيل، حيث عالج في أول نص"سائل ص22" الكناية في قوله يمدّ اليد الصفر، بحيث تكمن قيمتها الجمالية في إعطاء الحقيقة مصحوبة بالدليل واضحة المعاني في صور محسوسة.

[1] فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية،ص12

[2] مسعود بودوخة، عناصر الوظيفة الجمالية في البلاغة العربية، اربد،ص110

وبهذا يكون مقرر السنة الرابعة قد استوفى حق المجاز والحقيقة من الشرح والتوضيح والبيان ،بدء من أول نص من المقرر لعلمه أن هذا الموضوع هو الركيزة الأساسية لعلم البيان ،لأن المعنى لا يخرج عن أمرين :إما حقيقة أو مجازا وهذا ما يجعلنا نقول أن اللغة العربية من أغنى اللغات لأنها حين تنتقل "من مرحلة الدلالات المعنوية تكون قد أحرزت تقدما كبيرا في المعرفة ،لأن الأمة التي تعتمد على الألفاظ المعنوية تعتبر لغتها غنية ويمكنها الانتقال من المرحلة الحقيقية إلى المرحلة المجازية في اللغة "[1]وهذه الأخيرة تقوم على انزياح دلالي له أبعاد نفسية تتماشى مع عملية التأثير الجمالي على المتلقي ،من مثل المفاجأة والغرابة، والجدة ،وكسر الألفة والإدهاش والتعجب وهي كلها من أقوى أسباب الإحساس بالجمال في التعبير المجازي "[2]وهذا ما كان يحاول المقرر الوصول إليه حين أكثر من التدريبات ونوع الوضعيات فيها ،فهو يتطلع إلى جانب التذوق والمتعة لدى المتعلم.

ومن الحقيقة والمجاز ينتقل بنا المقرر إلى الاستعارة التي جاء ذكرها في نص "من شمائل الرسول صلى الله عليه وسلم ص47"في البناء الفني منه الذي لفت انتباه المتعلم إلى حقيقة الاستعارة فقال :

"تأمل قول الكاتب :"كانت محبته للناس تتدفق "ما هي الكلمة التي استعملت استعمالا مجازيا في العبارة ؟لم تستعمل هذه الكلمة في الأصل ؟.

لا شك أنك أدركت بأن الفعل يتدفق يستعمل في الحقيقة للماء وغيره من السوائل، لكن الكاتب هنا شبه المحبة بالماء ولم يصرح بالمشبه به وترك ما يدل عليه "الفعل يتدفق "،وهذا

[1] محمد التونجي، جماليات اللغة العربية، دار الفكر بيروت،ط1، ص65

[2] أحمد السيد أبو المجد، الواضح في البلاغة، دار جرير للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، ص103

النوع من المجاز يسمى استعارة "[1]فكما هو ملاحظ فإن المقرر يعتبر النص دائما مرجعا أساسيا لاستقاء المعلومة وبناء التعلمات ،حيث كان هدفه في هذا النص بيان ماهية الاستعارة دون التفصيل فيها ،حيث وضح علاقة الاستعارة بالمجاز وعلاقتها كذلك بالتشبيه ليصل في الأخير إلى خلاصة مفادها أن "الاستعارة مجاز علاقته المشابهة بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي "[2]وهو مفهوم قريب من معنى الإستعارة عند علماء البلاغة .

وخلاصة القول فيه ـ علم البيان ـ أنه كان الأوفر حظا من بقية العلوم حيث تطرقت كل المقررات إلى أهم موضوعات علم البيان، ففي مقرر السنة الأولى تم معالجة التشبيه والمجاز وهما من الموضوعات السهلة والمناسبة لهؤلاء المتعلمين ولهذا المستوى ،لأنه من السهل على المتعلم هنا إدراك علاقة المشابهة بين الأشياء وإيجاد الخيط الرابط بينهما كما يمكنه تمييز المعنى الحقيقي عن غيره ،بل إن الجميل في هذا المستوى هو ربط الظاهرة البلاغية بالنص الأدبي الذي له الدور في جلائها وتوضيحها .

أما مقرر السنة الثانية فقد كان أحسن في علم البيان من علم المعاني حيث عالج المجاز والكناية والتشبيه ـ "وهي أهم موضوعات علم البيان ـ بطريقة ذكية سلسة تستدرج المعلم لاستكشاف تلك الموضوعات انطلاقا دائما من النص الأدبي، إلا أن ما يعاب على هذا المقرر قلة التدريبات البلاغية فيه إن لم نقل انعدمت وكلنا نعلم ما للتدريب من أهمية في

[1] الشريف مريبعي، رشيدة آيت عبد السلام، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط،ص48

[2] مصطفى الصاوي الحويني، المعاني علم الأسلوب، ط1، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1996، ص48

عملية التعلم "[1]،إذ لا خير في قواعد يفهمها المتعلم ويحفظها دون أن تتبع بتطبيق عملي يحقق الغرض التطبيقي الجمالي في اللغة على المستوى الشفوي والكتابي .

أما مقرر اللغة العربية للسنة الثالثة" فقد حفل بموضوعات علم البيان حيث تناول أهم أبوابه من تشبيه ومجاز وكناية واستعارة بطريقة سهلة ويسيرة تمكن المتعلم من استيعاب الظاهرة البلاغية وتذوقها، ليكون بذلك هذا المقرر الأوسع والأغنى في معالجة موضوعات علم البيان من سابقيه"[2]، وهو توسع غني ومقبول لأنه يتناسب مع نمو مدارك المتعلمين وثقافتهم، بل إنه لم يغفل عن الجانب التطبيقي الذي غاب عن بعض المحطات في المقررين السابقين . وواصل مقرر السنة الرابعة معالجة تلك الموضوعات التي تمت معالجتها في مقرر السنة الثالثة ولكن بنوع من التوسيع والتفصيل مراعيا "مبدأ التدرج في بناء التعليمات حيث انطلق من الحقيقة والمجاز وتدرج إلى الاستعارة عامة ثم فصل في بيان تقسيمها ومنه إلى التشبيه والكناية"[3]، وما يحسب لهذا المقرر بالإضافة إلى كثافة موضوعات علم البيان فيه كثافة التدريبات وتنوعها واختلاف الوضعيات فيها، ناهيك عن وضوح الجانب الجمالي والفني في تلك الموضوعات في كثير من المواضع .

[1] حسن طبل، المعنى في البلاغة العربية ، دار الفكر العربي القاهرة،ص151

[2] محمد عبد المطلب، البلاغة والأسلوبية، ط1، الدار المصرية العالمية للنشر والتوزيع،1997 ، ص49

[3] اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الرابعة متوسط، ص16

**ثالثا:علم البديع وملامح تعليميته من خلال المقررات اللغوية لأقسام المرحلة المتوسطة:**

وللبديع نصيبه في مقررات اللغة العربية لهذه المرحلة فقد تناول كتاب اللغة العربية للسنة الأولى جانبين منه هما الطباق والجناس تارة تعريفا وشرحا وأخرى تلميحا ودعما ،حيث تعرض إلى الطباق في نص "بين المظهر والمخبر"، كتاب التلميذ ص78

ما المقصود بالمظهر والمخبر، هي الخارج والداخل ـ ما العلاقة التي تجمع بين الكلمات، العلاقة هي علاقة تضاد الذي يسمى في علم البديع الطباق وهو "الجمع بين الضدّين أو بين الشيء وضده في كلام أو بيت شعر كالجامع بين اسمين متضادّين"[1] إذ يعتبر أحد المحسنات البديعية التي تركز على المعني وهو نوعان طباق الأيجاب وطباق السلب.

1ـ قالى تعالى: ﴿ونحسبهم أيقاضا وهم....﴾ الآية 18 سورة الكهف[2],

2ـ وقال صلى الله عليه وسلم "وخير المال عين ساهرة لعين نائمة".

3 ـ وقالى تعالى: ﴿يستخفون من الناس ولا يستخفون من الله﴾ الآية 108 سورة النساء[3]ـ

كيف نسمي ذلك ؟

إذا تأملت الأمثلة المتقدمة لوجدت كلا منها مشتمل على شيئ وضده، فالمثال الأول مشتمل على كلمتين "أيقاضا" و"رقودا" والمثال الثاني مشتمل على كلمتين"ساهرة"و"نائمة" أما المثال الأخير مشتمل على فعلين من مادة واحدة، أحدهما ايجابي والآخر سلبي، وبإختلافهما في الإيجاب والسلب صارا ضدين ويسمى الجمع بين الشيئ وضده وأشباههما

[1] عبد اللطيف شريفي، الإحاطة في علوم البلاغة، ص32

[2] سورة الكهف، الأية 18

[3] سورة النساء، الآية 108

طباقا، في المثالين الأوليين يسمى طباق الإيجاب والثاني يسمى طباق السلب وما فائدته؟"[1] فالمقرر هنا يلفت إنتباه المتعلم إلى العبارة موضع الدراسة ويتدرج متسائلا ليكشف عن هذه الظاهرة البلاغية معتمدا على النص كسند تربوي، فبعد استيفاء النص حقه من الشرح يتناول المعلم الدراسة الفنية للنص واضعا يده على ما فيه من ألوان بلاغية وما تضفيه هذه الأخيرة على المعاني.

والجميل في المقرر" أنه أتبع هذه الدراسة الفنية بخلاصة تحدد مفهوم الطباق فهو ـ حسبه ـ ذكر الكلمة وضدها لإيضاح المعنى مع الإيجاز "[2]ولو نظرنا لهذا المفهوم عامة لوجدناه قريبا مما هو معروف عند علماء البلاغة فهو عندهم أن يجمع المتكلم في كلامه بين معنيين متقابلين في جملة واحدة ولو تأملناه جيدا لوجدناه يكشف عن الأثر البلاغي للطباق وهو ما يرجى من المعلم، فلابد أن يقف عند هذه الفنون البلاغية، ولا يقتصر على تعيينها وحصرها، بل يوجه الأذواق إلى تأثيرها في الصيغ التعبيرية، وجلاء المعاني، وما تمنحه هذه الفنون من إيحاء يزيد على المعنى المحدود للعبارة "[3]لأن تلك الفنون البلاغية عامة والأشكال البديعية خاصة وسيلة تعبيرية لها أهميتها في البناء اللغوي "فكثيرا ما يكون لها دور كبير في تأكيد المعنى وتثبيته، أو إيضاحه وتقريبه، أو خلق جو مناسب للمعنى

[1] أحمد جبيلي، الشريف مريبعي، كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017/2016، ص95

[2] م، ن ، ص95

[3] فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة، ص146

ليسهل إدراكه وتصوره، أو إضفاء موسيقى تجذب إليها القلوب وتؤثر فيها "[1] ويتوسع المقرر فيبين بطريقة غير مباشرة نوعي الطباق في التدريب الذي ختم الدراسة الفنية لهذا النص، حيث يقع بيان ذلك على عاتق المعلم معتمدا على الإشارة الموجودة في التدريب الذي جاء فيه : ـ استخرج من الأمثلة الآتية الطباق واذكر نوعه: ـ قال تعالى :﴿ إن الله يعلم وأنتم لا تعلمون﴾ "[2] أن ثمرة العمل العقاب والثواب، وهما على قدره في الكثرة والقلة كالزرع الذي إذا حضر الحصاد وأعطى كلا على قدر بذرة.

وخلاصة القول في الطباق أن المقرر قد أحسن تقديمه حيث جعله مرتبطا بالنص واستعان في فهمه على ما يضفيه الطباق على المعاني من إيحاء وتوضيح، محاولا في محطات عدة تدعيم مكتسبات المتعلم فيطلب منه تارة استخراج الكلمات المتضادة وأخرى بيان الغرض منها.

أما الجناس فقد جاء ذكره في نص "إن لكم معالم للرسول صلى الله عليه وسلم" كتاب التلميذ ص 82 فجاء في البناء الفني منه:

ـ (إن لكم معالم فانتهوا إلى معالمكم، وإن لكم نهاية فانتهوا إلى نهايتكم )فالمتأمل للعبارة يجد فيها جملتين متفقتين في الحرف الأخير وهو الميم، هذا التوافق في الحرف الأخير ينتج عنه نغم موسيقي ويسمى هذا النوع من الأسلوب سجعا، تسمى الكلمة الأخير من كل فقرة الفاصلة دائما عند الوقوف عليها أثناء القراءة، "والجناس هو تشابه الكلمات في تأليف حوفها من غير إفصاح عما إذا كان هذا التشابه يمتد إلى معاني الكلمات المتشابهة

[1] أحمد مطلوب، فنون بلاغية، دار البحوث العلمية، الكويت، ط1، 1975، ص210

[2] أحمد جبيلي، الشريف مريبعي، كتاب اللغة العربية ، ص146

الحروف"[1] فالسجع إذا هو توافق فواصل الجمل في الحرف الأخير وأفضله ما كانت فقراته متساوية في الطول وهو من المحسنات اللفظية، وفي تعريف أخر للجناس أن تشترك الكلمتان في الحروف وتختلفا في المعنى، فتحدثان نغما موسيقيا عذبا ،وينقسم إلى جناس تام وجناس ناقص ثم أعاد المقرر المتعلم إلى النص مرة أخرى طالبا منه استخراج ما فيه من جناس.

وهو مفهوم قريب مما هو معروف عند علماء البلاغة فهو عندهم "أن يتشابه اللفظان في النطق ويختلفان في المعنى "بل إن المقرر أضاف على هذا المفهوم "الأثر البلاغي للجناس فهو يحدث نغما موسيقيا عذبا، ناتج عن تجاور الكلمات "وطبيعي أن يكون تناسبها وتناسقها مزية من مزايا الكلام وصفة محسوبة في بلاغته وفصاحته "[2]. ومنه يتضح لنا أن المادة البلاغية المبثوثة في ثنايا كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ـ خاصة ما لامس علم البديع ـ مناسبة لمستويات المتعلمين وقدراتهم ذلك أنه من السهل على المتعلم في هذه المرحلة إدراك العلاقة بين الكلمات المتضادة فالكلمات تفهم بأضدادها كما أنه من السهل على المتعلم في هذه المرحلة إدراك العلاقة بين الكلمات المتضادة فالكلمات تفهم بأضدادها، كما أنه من السهل عليه الإتيان بكلمات متشابهة في الكتابة، لأن التضاد والتشابه من الأمور التي اعتاد المتعلم التعامل معها في حياته اليومية، ليكون بذلك الطباق والجناس من أهم الموضوعات التي تطرق إليها مقرر اللغة العربية للسنة الأولى .

[1] عبد العزيز عتيق، البلاغة العربية علم البديع، دار النهضة العربية ،د.ط، بيروت، لبنان، 196

[2] عبد العاطي غريب علام، دراسات في البلاغة العربية، منشورات جامعة قابوس، بنغازي، ط1، 1997، ص205

والحال نفسه مع مقرر اللغة العربية للسنة الثانية "فلم يزخر بموضوعات من علم البديع حيث استمر في معالجة الطباق الذي أشير له في نص "فضائل الأخلاق لأبو الفتح السبتي ص74 " إستخدم الشاعر الطباق بكثرة في القصيدة(عزوا- هانوا)،(يزرع - يحصد،لما له من أثر في تحديد الدلالة المعنوية الواضحة وشحن النفس بشحنات إنفعالية كبيرة، طباق الإيجاب: هو ما ورد فيه اللفظ ونقيضه مثل: "وتحسبهم أيقاظا وهم رقود"، طباق السلب: ذكر المعنى ثم نفيه بإحدى أدوات نفي، كما يسمى أيضا "التضاد وهو الجمع بين التضادين أي معنيين متقابلين في الجملةأو فعلين، أو حرفين"[1] وهو الجمع ﴿ قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون﴾ فهو الجمع بين متضادتين وشرحا له، فالمتضادتين هما المتعاكستين في المعنى وتثبيتا له بتطبيق يطلب الإتيان بأضداد بعض الكلمات وعلى المعلم هنا أن يتفطن ويغوص إلى ما وراء هذه الأسطر وينبه المعلم إلى الظاهرة البلاغية المبثوثة في ثناياها، "فلا يقف عند المعنى الظاهر للدلالة السطحية لتلك الكلمات بل يتعداها ليكشف البعد البلاغي لها والأثر الفني الناتج عنها"[2]، ولينجح المعلم في ذلك عليه ضبط الغايات البيداغوجية التي يسعى إلى تحقيقها لأن نجاح المحاولات في الوصول إلى النتيجة الملائمة، يرتد أساسا إلى وضوح الهدف من العملية التعلمية في ذاتها وإمكانية إفادة المتعلم في خبرته السابقة ،وجاء كذلك الطباق في نص "غاندي ص62-64" نلاحظ قول الكاتب في العبارة التالية( هو الذي يرعى زوجي وأبنائي، وليس أخي براعيهم)، العلاقة بين (يرعى)وليس (براع )من

[1] عبد المتعال الصعيدي، بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة، المطبعة النموذجية، د.سنة، 164

[2] لخضر لكحل، وكمال فرحاوي، أساسيات التخطيط التربوي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2009، ص23

حيث المعنى هي علاقة "تضاد" التي دلت عليها الأداة (ليس)، فكلمة يرعى تقابل في المعنى ـ عكس ـ ليس براع وهذا ما يسمى بالطباق، أي الجمع بين الكلمة وضدها.

ثم ينتقل المقرر ليشير إلى السجع في محطات قليلة جاء ذكرها في نص "وصية أب ص74 " نلاحظ أن معظم الجمل تنتهي بحرف(الكاف)الذي أضاف جرسا موسيقيا ويسمى السجع الذي هو توافق الفاصلتين في فقرتين أو أكثر في الحرف الأخير ويكون في النثر فقط.

لعلك أدركت أن مصدر الموسيقى يكمن في تساوي الجملتين في عدد الكلمات، وفي التركيب، وفي انتهائها بالحرف نفسه وهو اللام، فكيف نسمي انتهاء الجمل المتجاورة بنفس الحرف ؟أجل عد الآن إلى النص واستخرج منه جملا مسجوعة "[1]هذه أسطر اعتمدت أسلوب المحاورة للوصول إلى السجع كظاهرة بلاغية، والغرض منها أن يستأنس بها المعلم فيعتمد عليها وينطلق منها متعمقا وشارحا، وقد توحي له بطريقة أحسن لمعالجة هذه الظاهرة البلاغية، فكما هو واضح وجلي فإن المقرر انطلق من النص واستخرج منه ما اشتمل على السجع وقام بشرحه بطريقة سهلة وبسيطة تبين العلاقة بين الكلمات وأثرها على التركيب، وما ينتج عنها من موسيقى تزيد بلاغة الكلام ، وهنا يبرز دور المعلم في جعل هذا الفن البلاغي ـ وغيره لو شاء ـ مجالا للتذوق وهو الغرض المرجو من تعليمية البلاغة بل أن البعض يرى أنه يجب "الاهتمام بالتذوق الأدبي ومده إلى المرحلة الابتدائية حتى نغرس في تلاميذها هذا الإحساس الجمالي باللغة قبل أن نرقيه وننميه في المراحل التعليمية

[1]لخضر لكحل، وكمال فرحاوي، أساسيات التخطيط التربوي ، ص62

الأخرى ،على أن نراعي في ذلك المستوى المناسب لقدرات هؤلاء الأطفال وحاجاتهم "[1]وبهذا يكون الطباق والسجع أهم موضوعات علم البديع المبثوثة في ثنايا مقرر اللغة العربية للسنة الثانية، وهي من الموضوعات السهلة التي يسهل على المتعلم في هذه فهمها وإدراكها فهي مناسبة لقدراتهم وإمكاناتهم من حيث الألفاظ والأساليب والمعاني والأفكار .

وإذا كانت موضوعات علم البديع قد شحت في مقرر اللغة العربية للسنة الثانية فإن مقرر اللغة العربية للسنة الثالثة قد زخر بها خاصة الطباق منها ،فقد تمت الإشارة إليه في أكثر من ستة مواضع نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما جاء في نص "ولي التلميذة ص08".

ـ لفظة "كاملة" تقابل لفظة "نقص ".

ـ وما جاء في نص "إلى أبناء المدارس ص97".

ـ ما العلاقة التي تراها بين "ذليل "و"اعتزاز ".

ـ ابحث في نفس الفقرة عن كلمتين لهما هذا النوع من العلاقة. فعندما نلاحظ هذين المثالين نجد بهما إشارة إلى الطباق ولكنها إشارة اكتفت بلفت انتباه المتعلم إلى العلاقة بين الكلمات وافتقرت إلى أهم شيئ وهو الأثر البلاغي لهذه العلاقة وما تضيفه على المعنى والتعبير من جلاء وتألق "ذلك بأن الجمال الأدبي كامن في الاتساق الداخلي والانسجام

[1] حسن شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ص193

المعنوي أو التعبير "[1]،وإذا كان المقرر قد اكتفى بذكر ما ذكر فإن على المعلم إكمال ما نقص وإظهار ما خفي.

لقد تناول مقرر السنة الرابعة البديع بنسبة كبيرة ونلمس ذلك من خلال نص "الصحافة والأمة ص 30" في عبارة "وما كنت أظن أن تنال منها يد العسف والإرهاق، وتبالغ إلى الفتك بها إلى حد الإزهاق" وهو عبارة عن جناس ناقص وكذلك في نص" من يجير فؤاد الصغير ص 62" بين (حفاة/ رعاة)، والمجاز فائدة كبيرة منذ القدم" فالعرب كثرا ما تستعمل المجاز من مفاخر كلامها فإنه دليل الفصاحة ورأس البلاغة وبه بانت لغتها عن سائر اللغات العربية في جميع"[2] ميادينها كما تعطي قيمة ابتكارية، الترادف والطباق.

وبذلك كانت تعليمية البلاغة في السنوات الأربع من هذه المرحلة مبنية على مبدأ النصوص، حيث تنطلق العملية التعلمية التعليمية في بناء التعليمات من النص، فإذا أنهى المعلم بيان أفكاره وتوضيح مضمونه تدرج إلى الدراسة الفنية للنص(أتذوق النص)، وفي هذا الجزء من العملية التعلمية التعليمية نلتمس الملامح البلاغية، حيث تقدم المصطلحات الفنية في شكل معلومات مبسطة تسمح للمتعلم باكتشاف الأساليب الفنية المختلفة.

[1] حليمي مرزوق، النقد والدراسة الأدبية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،ط1، 2004، ص36

[2] محمد حسين الصغير، مجاز القرآن وخصائصه الفنية، والبلاغة العربية، جامعة الكوفة، ص18

# الفصل الرابع

# الفصل الرابع

## عرض وتحليل نتائج الدراسة

### المبحث الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.

**أولا**: جمع البيانات.

1 .الإستبانة

**ثانيا:** مجالات الدراسة.

**ثالثا:** عينة البحث

**رابعا:** اسلوب التحليل

### المبحث الثاني: عرض وتحليل نتائج الدراسة.

**أولا:** تحليل البيانات.

**ثانيا:** مناقشة النتائج.

**ثالثا:** التوصيات والمقترحات

## المبحث الأول : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تتمثل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية فيما يلي:

**أولا : أدوات جمع البيانات:**تتنوع وسائل جمع المعلومات وذلك تبعا لطبيعة الموضوع محل الدراسة، والوسيلة المناسبة لموضوع دراستنا هي الإستبانة.

**1 ـ الاستبانة**: تعد الاستبانة من أكثر أدوات البحث التربوي شيوعا مقارنة بالأدوات الأخرى، وذلك بسبب اعتقاد كثير من الباحثين أن الاستبانة لا تتطلب منهم إلا جهدا يسيرا في تصميمها وتحكيمها وتوزيعها وجمعها.

ويقصد بها "مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين ،يتم وضعها في استمارة ترسل للأشخاص المعنيين بالبريد أو يجري تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها، وبواسطتها يمكن التوصل إلى حقائق جديدة عن الموضوع، أو التأكد من معلومات متعارف عليها "[1] فهي وسيلة لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع معين عن طريق إعداد استمارة يتم تعبئتها من قبل عينة ممثلة من الأفراد، كما تعرف أيضا" أنها

[1] رشيد زرواتي :تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم ،ط1 ،دار هومة ،الجزائر، 2002،ص26

أداة تتكون من مجموعة عبارات منها الموجبة التي تعبر عن تأييد أو قبول لموضوع معين أو رأي أو شعور معين ومنها السالبة التي تعبر عن معارضة أو رفضها أو كره لنفس الموضوع أو (رأي) "[2] من هذا المنطلق يهدف البحث إلى الاستعانة بهذه الوسيلة من أجل تحصيل معلومات إضافية حول سير تعليمية البلاغة العربية في ضوء المقاربة النصية وكذا الكشف عن أهم الصعوبات التي تحول دون تحقيق تعليمية البلاغة لأهدافها، ولهذا يقوم هذا المبحث الميداني على استبيان موجه إلى أساتذة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة.

**ثانيا: مجالات الدراسة** : وجه الاستبيان إلى أساتذة اللغة العربية، وقد بلغ عددهم خمسة وأربعون أستاذا ،يتوزعون على عدد من متوسطات دائرة وادي ارهيو بولاية غليزان وهي كالتالي : متوسطة ميلود منصورية- متوسطة البنات المختلطة ـ متوسطة الأمير عبد القادر ـ متوسطة عبد الحميد ابن باديس ـ متوسطة غربي قدور ـ متوسطة المدينة الجديدة ).

[2] ينظر: أحمد إبراهيم قنديل، المناهج الدراسية الواقع والمستقبل، مصر، مصر، العربية للنشر والتوزيع،ط1، 2007، ص288

يحتوي هذا الإستبيان على 50 استبانة موجهة للأساتذة و150استبانة موجهة للتلاميذ، تنوعت بين المغلقة والمفتوحة، حيث يلزم النوع الأول المجيب على اختيار أحد البدائل المعطاة كجواب، وذلك عن طريق تأشيرة أحد الخيارات دون التوسع في الاجابة.

**ثالثا :عينة البحث**

تحديد العينة يكون تبعا لمجال الدراسة وطبيعة الموضوع "فمجتمع الدراسة الذي جمع منه البيانات الميدانية، وهي تعتبر جزءا من الكل، بمعنى أنه تؤخذ من أفراد المجتمع على أن يكون ممثلا للمجتمع لتجري عليه الدراسة "[3]،حيث يعتبر تحديد عدد وحدات المجتمع التي ينبغي شمولها بالعينة من المسائل الأساسية في عملية تصميم البحث، وذلك لتجنب أخذ عينة صغيرة يكون تقديره للمجتمع غير دقيق وبالتالي غير مفيد.

**رابعا : أسلوب التحليل** بعد أن تم جمع الاستبيانات ومراجعتها ،تمت عملية تفريغ البيانات في الحاسب الآلي، وذلك باستخدام البرنامج الاحصائي spss وهو اسلوب

[3] دلال القاضي :محمود البياني :منهجية أساليب البحث العلمي وتحليل البيانات باستخدام البرنامج الاحصائي ،ط1،دار حامد للنشر والتوزيع ،عمان ،2007،ص209

تحليل مستخدم للوصول إلى تحليلات علمية، الذي يعد من أهم البرامج الإحصائية الجاهزة ....بحيث يستخدم لتحليل كافة أنواع البيانات الإحصائية لمختلف العلوم.

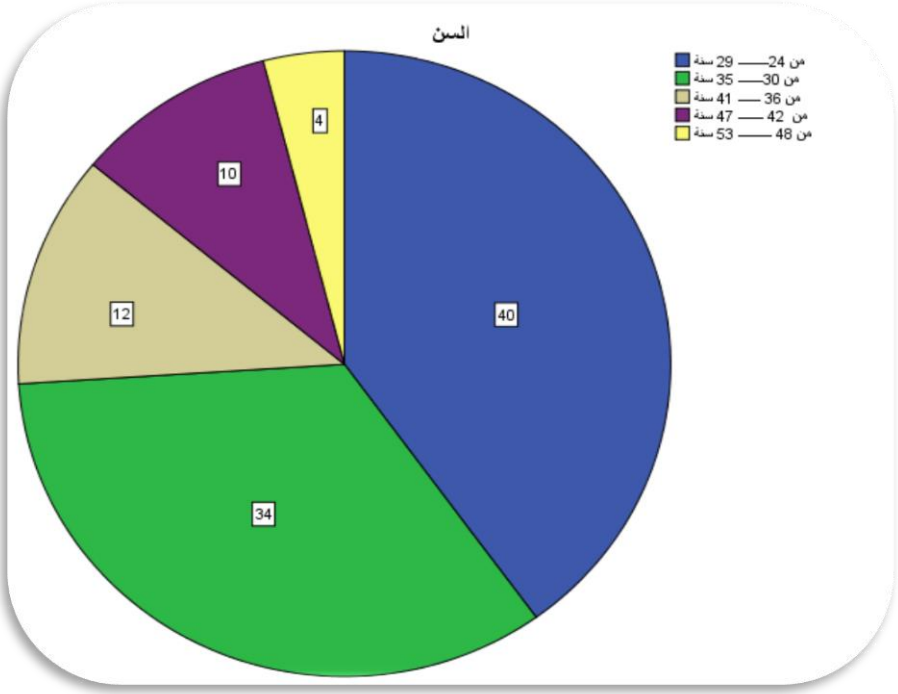
**المبحث الثاني : عرض وتحليل النتائج الدارسة:** تترابط النتائج ترابطا كبيرا مع الفرضيات البحثية المطروحة، ويتم الوصول إليها من خلال تحليل البيانات.

**أولا :تحليل البيانات:** وهي عبارة عن جداول تتضمن التكرار والنسب المئوية لكل سؤال من أسئلة الإستبانة

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

**1 ـ السن**

| السن | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| من 24 ـ 29 سنة | 20 | %40 |
| من 30 ـ 35 سنة | 17 | %34 |
| من 36 ـ 41 سنة | 6 | %12 |
| من 42 ـ 47 سنة | 5 | %10 |
| من 48 ـ 53 سنة | 2 | %4 |
| المجموع | 50 | %100 |




التحليل: ما يلاحظ أن مؤشر الفئة قد شكلت النسبة الأعلى بنسبة 40% للذين شملهم الإستبيان وتليه مباشرة الفئة الثانية من30 إلى 35بنسبة34% بينما حازت الفئة الثالثة على نسبة 12%وهو مؤشر هام من حيث أن أغلب الأساتذة من الشباب، فالأقدمية يمكن أن تؤثر عكسا " لأن المستوى الثقافي والمعرفي لكل من المرسل والمستقبل يؤثر في العملية التواصلية فنجد العديد من المعلمين ذوو مستوى عال رفيع، لا يجب دمجهم في المراحل الأولى من التعليم لأنهم قد لا يؤدون الرسالة بمفهوم يستطيع التلميذ في المرحلة الأولى فهمه"[4]كما أن الشباب هنا والذين ولاريب قد تلقوا تكوينا في

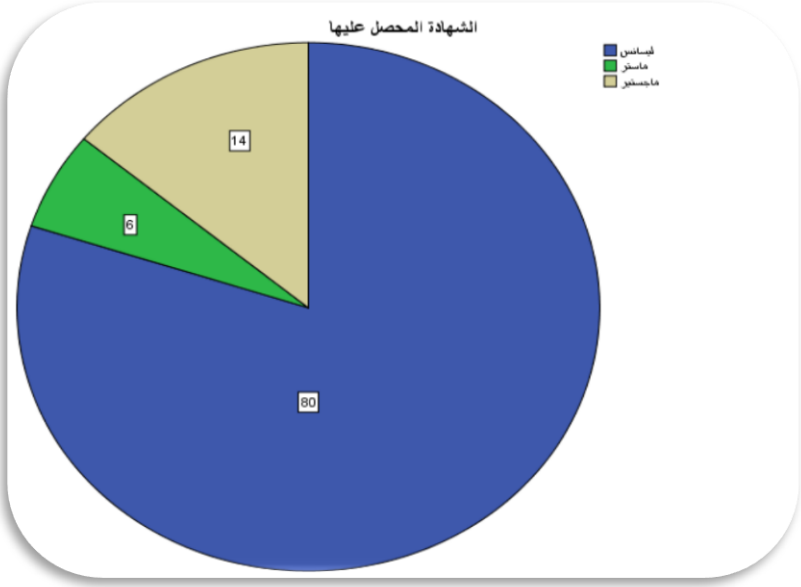
[4] محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، 2008، ص65

مجال المقاربة بالكفاءات في إطار الإصلاحات الجديدة "والمقاربة بالكفاءات هي عبارة عن برامج تعليمية مبنية بواسطة الأهداف الإجرائية التي تصف الكفاءات الواجب تنميتها لدى التلميذ وهذا بتحديد المعارف الأساسية الضرورية "[5] لإكسابة الكفاءات اللازمة والتي تمكنه من الإندماج السريع والفعال في مجتمعه إلا أنه من جانب الخبرة قد تتشكل بعض السلبيات وهذا ما سيأتي في مؤشر الخبرة قياسا بالسن في حين شكلت الفئتين الرابعة والخامسة نسبة لكل منهما.

2: **الشهادة المتحصل عليها**

| الشهادة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| ليسانس | 40 | %80 |
| ماستر | 03 | %6,0 |
| ماجستير | 07 | %14 |
| المجموع | 50 | %100 |

[5] سليمان نايت وآخرون، مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم، الجزائر، دار الأمازيغية، 2004، ص29ـ 30




**التحليل:**

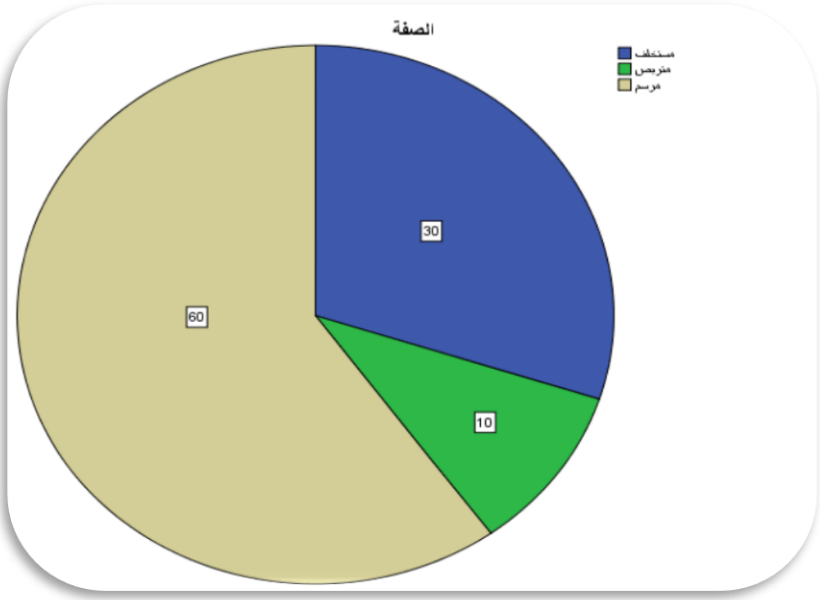
يلاحظ أن نسبة المتحصلين على شهادة الليسانس هي الأعلى بنسبة80% وتليها عينة المتحصلين على شهادة الماجستير بنسبة 14% ثم بنسبة ضئيلة المتحصلين على شهادة الماستر6%، وهذا راجع إلى معايير التوظيف الذي يقصد به "مجموعة الأعمال الضرورية لاختيار مرشح معين لمنصب معين"[6] وتفضيل المتحصلين على شهادة الليسانس التعليم الجامعي دون غيره. فالتوظيف عن طريق المسابقة على أساس الشهادة وهو أن "يكون للمؤهل أو الشهادة التي حصل عليها المترشح دورا في التعيين فالمؤسسة أو الإدارة العمومية تقوم بالإعلان عن حاجتها لشغل بعض المناصب الشاغرة كالطريقة الأولى،

[6] المنجد في اللغة العربية، ط24، بيروت، لبنان، دار الشروق للنشر، 1973، ص256

ولكن التعيين لا يعتمد على نتيجة إمتحان المسابقة بل تجمع المؤسسة أو الإدارة العمومية المعنية بين الدرجات التي حصل عليها في امتحان المسابقة" [7]بحيث يعتمد هذا النوع من التوظيف على خمسة معايير لانتقاء المترشحين ملائمة مع متطلبات السلك أو الترقية المطلوبين في المسابقة

**3:الصفة**

| الصفة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| مستخلف | 15 | %30 |
| متربص | 05 | %10 |
| مرسم | 30 | %60 |
| المجموع | 50 | %100 |




[7] كنعان نواف، القانون الاداري "الوظيفة العامة ، القرارات الادارية، العقود الادارية"،ط1، الاصدار الخامس، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2007،ص39

**التحليل:**

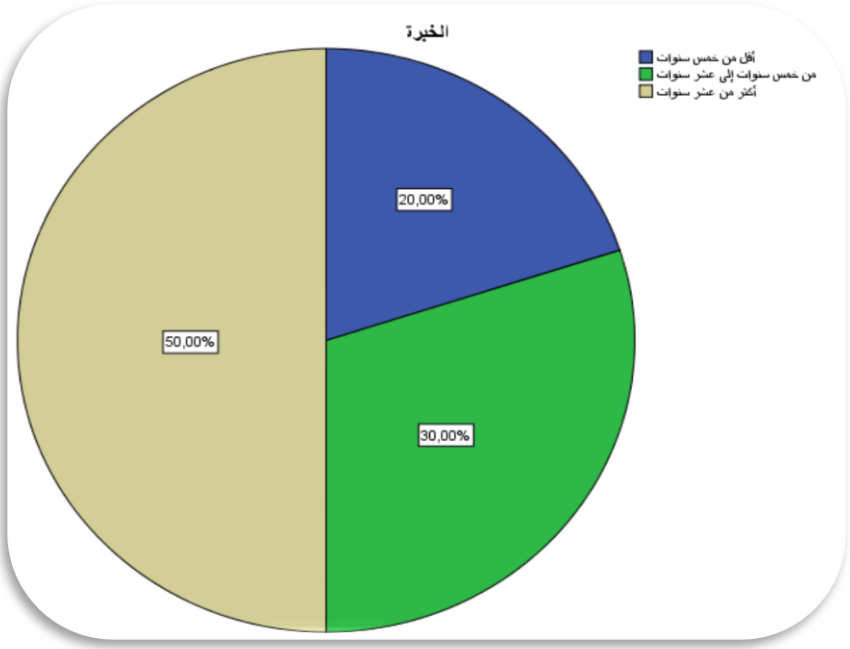
شكلت صفة أستاذ مرسم النسبة الأعلى 60%وهو مؤشر هام في الإستبيان لما يتميز به الأستاذ المرسم عن غيره من حيث التكوين البيداغوجي، حيث "تواجه النظم التربوية تحديات متعددة، ولعل أهمها قدرتها على تحديد دور المدرسة ووظيفتها في المجتمع لبلوغ هدف الحق في التعلم أولا، ثم تنمية القدرة على مواصلة التعليم، وهو ما يبرز أهمية مسايرة التكوين لمتطلبات الإصلاح فهو يطور تمثل العمل وتجويد الممارسة التربوية من جهة ثانية"[8] التي تمكنه من وإندماجه التام في العملية التعليمية بحيث ينبغي على المعلم أن يتصف بمواصفات تتناسب والمهمة المسندة والوسائل والأنشطة التعليمية التعلّمية وأساليب التقويم"[9] مما يعطي للإستبيان نتائج مهمة كونه شمل المعنيين مباشرة في الحقل التعليمي.

[8] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص33

[9] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربة، مرحلة التعليم المتوسط، ص 31

4: الخبرة

| الخبرة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| أقل من خمس سنوات | 10 | %20 |
| من خمس سنوات إلى عشر سنوات | 15 | %30 |
| أكثر من عشر سنوات | 25 | %50 |
| المجموع | 50 | %100 |



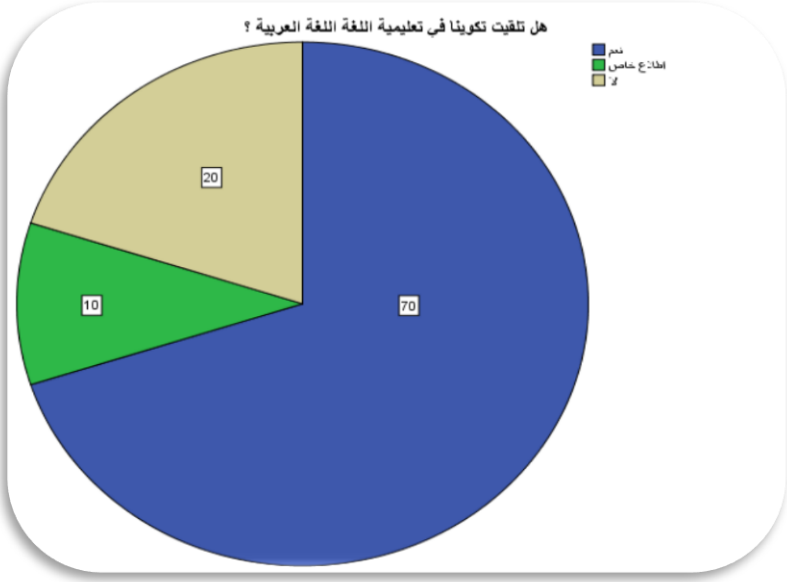

**التحليل:** الملاحظ في العينة المستهدفة ترابط الخبرة والسن وهو أمر منطقي إلى حد بعيد، والمسجل أن أصحاب الخبرة شكلوا حوالي50% وهي نسبة لابأس بها، حيث يستفيد البحث من خبرتها باعتبار أنها زاولت مهنة التعليم قبل عهد الإصلاح وأثناءه. الخبرة تعددت تعاريفها الإصطلاحية حيث "عرفت على أنها معرفة مكتسبة خلال التطبيق المنظم في التجارب المنجزة، من أجل دراسة ظاهرة كتكوين خبرة في

الكيمياء، كلها مدركة من طرف الحواس لتأسيس عنصر المعرفة الإنسانية"[10] هذا التعريف يوحي أن إدراك الخبرة ووصولها يكون عن طريق الحواس باعتبارها عنصر في تكوين المعرفة ،كما أن خبرة المتعلم يمكن إن تدفعه إلى عدم تقبل برنامج الاصلاح التربوي بسهولة وتفضيل طرق القديمة .

**5:هل تلقيت تكوينا في تعليمية اللغة العربية ؟**

| تلقيت تكوينا في التعليمية | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| نعم | 35 | %70 |
| اطلاع خاص | 05 | %10 |
| لا | 10 | %20 |
| المجموع | 50 | %100 |

[10] عبد الخالق محمد عفيفي، الممارسة المهنية لطريقة تنظيم المجتمع، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، ط1، المنصورة ، مصر، 2007




**التحليل:**

يبين الجدول أعلاه أن نسبة الأساتذة الذين يتلقون تكوينا بيداغوجيا أو علميا في التعليمية كانت 70%، فيما قدرت نسبة الذين لديهم اطلاع خاص ب 10% لتكون نسبة الذين لم يتلقوا تكوينا في التعليمية 20 %، وهنا لا بد من الحديث عن التكوين بحيث يعرفه سيكولي "أنه مجموع العمليات والوسائل والطرق التي يستند عليها العمال لتحسين معارفهم وسلوكهم وكذا قدراتهم الذهنية"[11] فالتكوين المتواصل لفائدة سلك المعلمين قطب هام في الإصلاح التربوي الجديد ذلك أن وزارة التربية مقتنعة تماما أن نجاح العملية التعليمية مرهون بمستوى ونوعية تأهيل المعلمين بتحديث طرق التدريس،

[11] عبد الباري ابراهيم درة، إدارة الموارد البشرية، دار وائل للطباعة والنشر، 2008، ص308

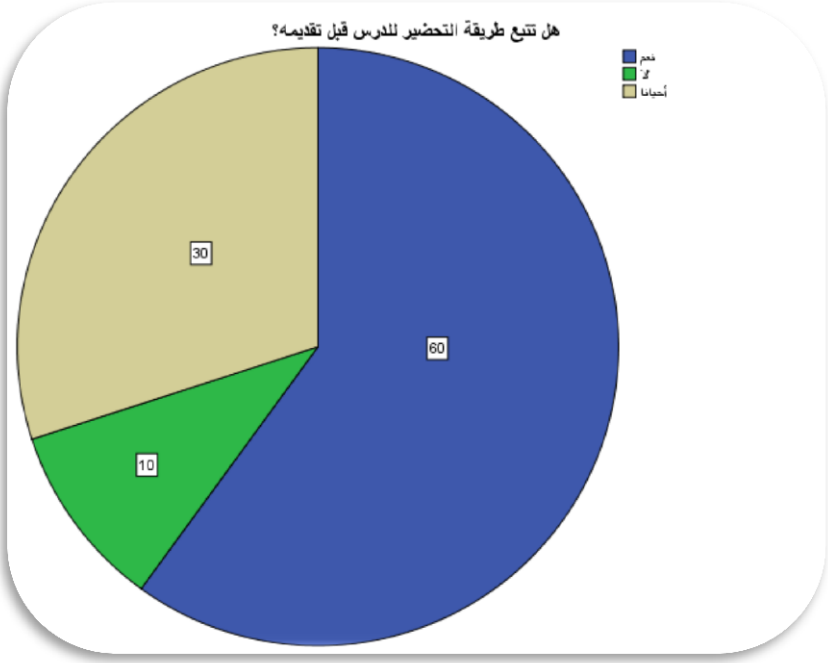
حيث اقترح منهاج السنة الثالثة "عدة طرائق وعدة مسارات تحمل المتعلم على اكتساب كفاءات حقيقية يتطلب اعتماد الطرائق التي تتيح للمتعلم أن يكون صاحب الدور الأساسي داخل القسم، ويتولى الأستاذ دور المنشط وإدارة عملية التعلم"[12] وفق مسايرة المستجدات على الساحة اللغوية فأنشطة اللغة العربية من التعبير الشفوي والكتابي والقواعد لها قالب تتجسد به ألا وهو تعليمية البلاغة العربية التي تضفي عليها حسن التذوق .كما أن التكوين دور فعال في ذلك فهو يمكن من " إكساب الأفراد العاملين المعرفة والمعلومات النظرية، والمهارات العملية المؤثرة على سلوكياتهم المستقبلية"[13] فالتكوين إذا عمل مخطط يتكون من مجموعة برامج مصممة من أجل تعليم الموارد البشرية وإكسابها معارف جديدة .

[12] اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، ص 18

[13] سهيلة محمد عباس، إدارة الموارد البشرية ، مدخل استراتيجي، دار وائل للنشر،ط2، عمان الأردن،2006

6:**هل تتبع طريقة التحضير للدرس قبل تقديمه؟**

| تتبع طريقة التحضير | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| نعم | 30 | %60 |
| لا | 05 | %10 |
| أحيانا | 15 | %30 |
| المجموع | 50 | %100 |




**التحليل:**

أشار أغلب الأساتذة بأنهم يحضرون للدرس إذ قدرت نسبتهم 60%. فالأستاذ يخطط لتنفيذ درسه تخطيطا تعليميا مبنيا على مراجعة المادة العلمية التي يحتاج إلى زيادة المعلومات فيها، فالتحضير وسيلة فاعلة في انجاح العملية التعليمية من خلال "الهدف

التعليمي الذي يحدد ما يرمي إليه التعليم من إحداث تغيّرات دائمة لدى المتعلم، خلال أو بعد وضعية بيداغوجية وتصف التوقع أو النتيجة المنتظرة التي يجب أن يوجه إليها المتعلم"[14] والتحضير يسهل سير الدرس، كما أن له فائدة كبيرة للأستاذ فهو يعزز لديه حب المطالعة والمراجعة دون الإكتفاء بالكتاب المدرسي بل يحاول دائما أن يجدد في الأساليب البلاغية، والتي من شأنها أن تستهوي التلميذ وتشد انتباهه. حيث أن "تحضير الدروس عملية عقلية منظمة، تؤدي إلى وضع خطة مفصلة للدرس يتم إعدادها قبل التدريس بوقت مناسب، وتهدف إلى رسم صورة واضحة لما سيقوم به المدرس وتلاميذه خلال المدة التي يقضيها في القسم أو خارجه "[15] فالخطة تشتمل على حدود المادة المراد إعطاؤها للتلاميذ، وترتيب الحقائق التي يتضمنها موضوع الدرس.

فمثلا الأستاذ إذا لم يحضر الدرس يعتمد على التراكيب الجاهزة التي يقوم التلميذ بحفظها دون فهم وهذا ما يحدث له عند الإمتحان حيث يتفاجأ بصورة بلاغية جديدة لا يجد لها حل، ولهذا توجب على الأستاذ أن يحاول تغيير نماذج الأساليب البلاغية في كل مرة، ولا يكتفي بالأساليب التقليدية المكررة دائما، حتى يتمكن التلميذ من تشغيل

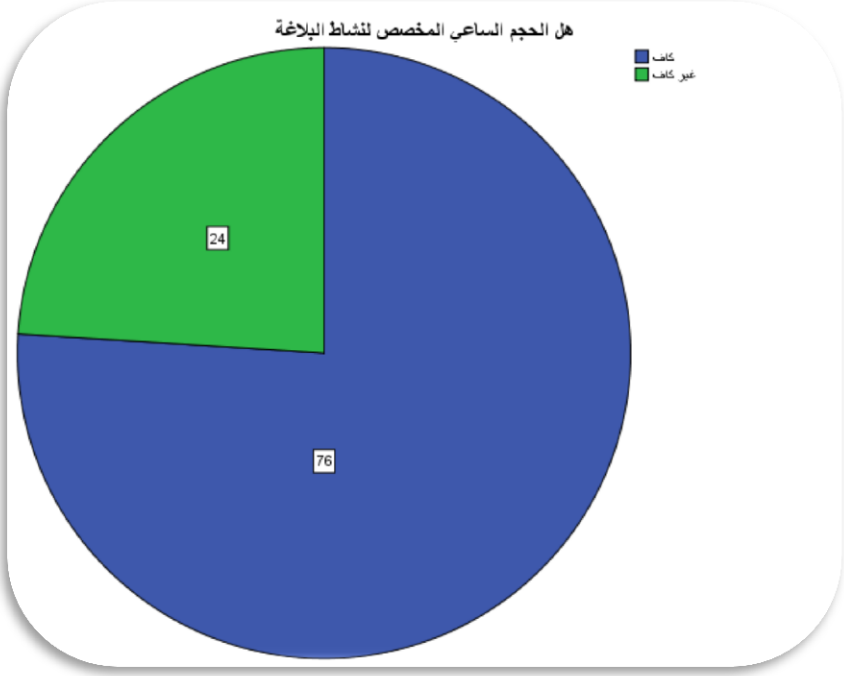
[14] دليل الأستاذ، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، 2016، ص4

[15] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2007، ص19

عقله، وتحليل أي أسلوب بلاغي يصادفه، سواءً أثناء التقويم أو حتى في امتحان شهادة التعليم المتوسط.

**7:هل الحجم الساعي المخصص لنشاط البلاغة كاف أم غير كاف؟**

| الحجم الساعي | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| كاف | 12 | %24 |
| غير كاف | 38 | %76 |
| المجموع | 50 | %100 |



**التحليل:**

نلاحظ من حلال الجدول أن نسبة كبيرة من الأساتذة أقرت أن الحجم الساعي المخصص لنشاط البلاغة غير كاف حيث بلغت 76 %في حين أجاب 24 %بكاف، ومن الطبيعي أن تكون هذه النتيجة فمن غير المعقول أن تخصص لنشاط البلاغة ربع ساعة فقط، أي تكثيف الظواهر البلاغية لتتماشى مع هذا الوقت، حيث أن مخطط تنظيم التعلمات لسنوات التعليم المتوسط الذي يبين الأنشطة اللغوية ومواقيتها بين لنا أن حصة فهم المكتوب قد خصص لها مدة(2 سا)بالنسبة للسنوات الأولى والثانية والثالثة و(2سا و30د) بالنسبة للسنة الرابعة"[16]ومن ثمة لا يجد الأستاذ مخرجا سوى أن يعالج الظاهرة بطريقة سطحية لا تؤدي إلى تحقيق الكفايات المستهدفة فمثلا نجد عنوانا كبيرا في البديع وهو السجع يعالج في ربع ساعة هنا يصطدم الأستاذ بضيق الوقت وأحيانا لا يكفيه حتى لإجراء التطبيقات سواء الفورية أو الختامية لأن هذه التطبيقات تمكن الأستاذ من معرفة مستوى فهم التلاميذ ما يرسخ القاعدة في الأذهان وبهذا يكون للتلاميذ فرصة للتفكير وطرح الأسئلة على الأستاذ في الأمور الغامضة عليهم حيث

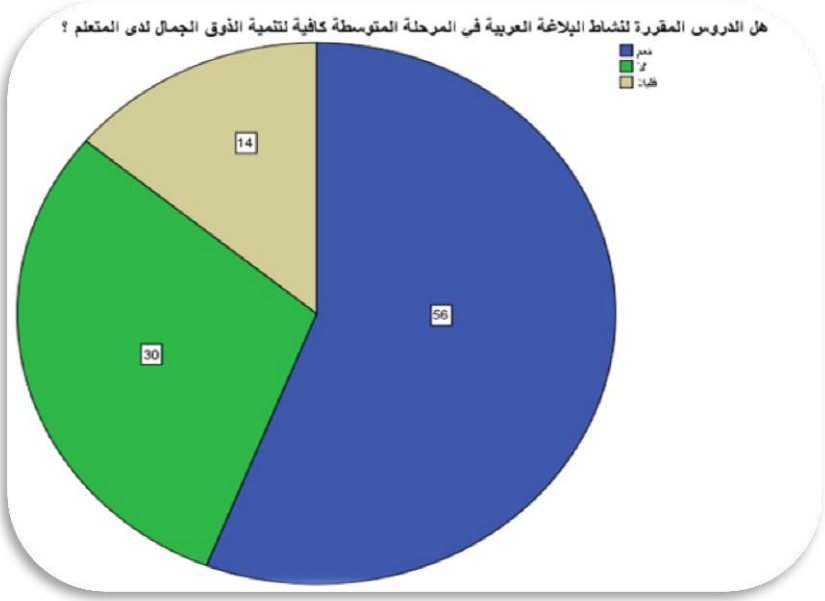
[16] اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص12

"أكدت المصادر التربوية على أهمية الوقت بالنسبة للإنسان، لأن الوقت من أكثر الموارد التي نمتلكها قيمة، وقيمته فاقت قيمة المال، ولهذا يجب أن يستثمر بعناية فائقة"[17] ونشاط البلاغة كغيره من سائر الأنشطة يتطلب أن يخصص له وقت معتبر لأن تلميذ السنة الأولى متوسط يأتي خالي الذهن، وهذه المفاهيم البلاغية مستجدة عليه، وإن تطرق إليها كان من باب السطحية دون الإشارة إليها كمفاهيم لما لها من خصوصيتها وهذا ربما ما أدى إلى إخفاق البلاغة لقصوها عن تحقيق غاياتها في تكوين الذوق الأدبي وكشف أسرار الجمال فيه.

**8:هل الدروس المقررة لنشاط البلاغة العربية في المرحلة المتوسطة كافية لتنمية الذوق الجمالي لدى المتعلم ؟.**

| الدروس المقررة كافية | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| نعم | 28 | %56 |
| لا | 15 | %30 |
| قليلا | 07 | %14 |
| المجموع | 50 | %100 |

[17] سيوارت لوثر جي، إدارة الوقت، ترجمة رعد الصرف، دمشق، دار علاء الدين للنشر والتوزيع والترجمة،2007، ص122



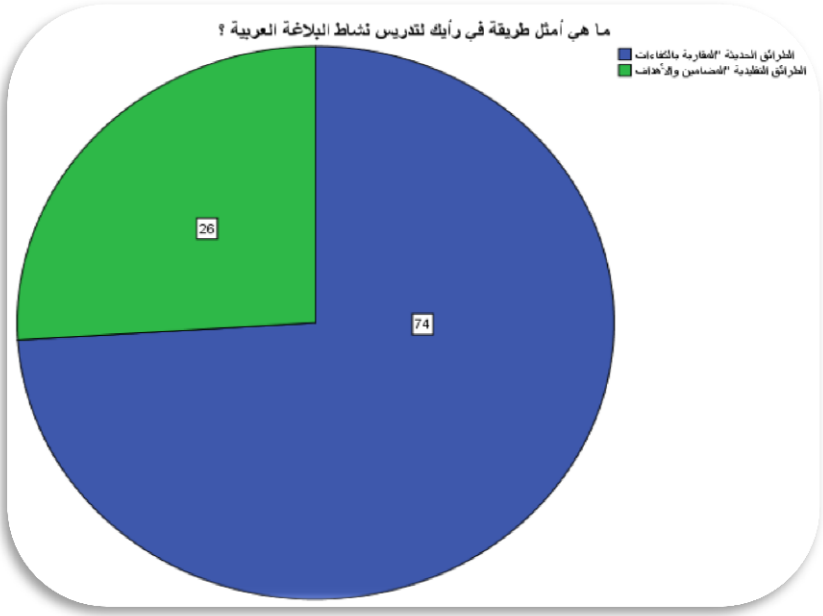

**التحليل:**من خلال الجدول أن نسبة كبيرة من الأساتذة أقرت أن الدروس المقررة لنشاط البلاغة العربية في المرحلة المتوسطة كافية لتنمية الذوق الجمالي لدى المتعلم حيث قدرت ب56% في حين أن نسبة 30% أجابة بـ "لا" في حين أقرت نسبة 14% أن البلاغة العربية تساهم بنسبة ضئيلة في تنمية الذوق الجمالي لدى المتعلم، حيث أن" تدريس البلاغة العربية أهمية كبيرة، فهي تعلم التلميذ الأداء الرفيع وصناعة الأدب، وتسهم في تكوين الذوق الأدبي وتنميته وهذا ما ترمي إليه "الكفاءات الختامي لكل ميدان والتي تعبر بصيغة التصرف أي التحكم في الموارد، حسن إستعمالها وإدماجها وتحويلها، عما هو منتظر من التلميذ في نهاية الفترة الدراسية"[18]، كما أن البلاغة تبصر بالصفات التي

[18] اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، مارس، 2016، ص10

تكسب النص الأدبي رفعة وسموا إذ تشكل الجانب الموضوعي في عملية النقد"[19] وتدريس البلاغة يمكن التلاميذ من التعرف على أسرار الإعجاز البلاغي في الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة مما تساهم في تقوية الجانب الإيماني لديهم وصقل قدراتهم اللغوية والبلاغية.

**9:ما هي أمثل طريقة في رأيك لتدريس نشاط البلاغة العربية**

| أمثل طريقة للتدريس | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| الطريقة الحديثة "المقاربة بالكفاءات | 37 | %74,0 |
| الطريقة التقليدية "المضامين والأهداف" | 13 | %26,0 |
| المجموع | 50 | %100 |




[19] ابراهيم محمد عطا، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، دار النهضة المصرية، القاهرة، 1986، ص29

**التحليل:** يبرز الجدول أعلاه أن 74 من أفراد العينة يرون أن أنسب طريقة لتدريس نشاط البلاغة هي الطريقة الحديثة حيث "تمثل هذه المقاربة المؤَّسَسَة على النظرية المعرفية والبنيوية الإجتماعية المحور الرئيس للمناهج الجديدة، فإذا كانت النظرية المعرفية تشير إلى المتعلّم على أنّه مسارات معرفية داخلية، فإن البنيوية الإجتماعية تقدّم الاستراتيجيات التي تمكن المتعلّم من بناء معارفة في وضعيات متفاعلة وذات دلالة وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه"[20] في حين أن البنيوية تؤكد على أهميّة بناء المعارف، فيحين تبقى نسبة 26% من الأساتذة في العينة المدروسة تعتمد الطرائق التقليدية لتدريس هذا النشاط. فليس من المحبب أن يعتمد الأستاذ على طريقة واحدة في تدريس البلاغة العربية حيث يجب أن يحاول التنويع في طريقته وأسلوبه بحسب ما تقتضيه العملية التعليمية وطبيعة كل درس فكلما كانت الطريقة ملائمة للموقف التعليمي ومستوى ذكاء وقدرات التلاميذ تحققت الغاية المنشودة. وهنا يمكن تعريف المقاربة بالكفاءات على أنها "برامج تعليمية محددة بكفاءات كما هي مبنية بواسطة الأهداف الإجرائية التي تصف الكفاءات الواجب تنميتها لدى التلميذ وهذا بتحديد المعارف

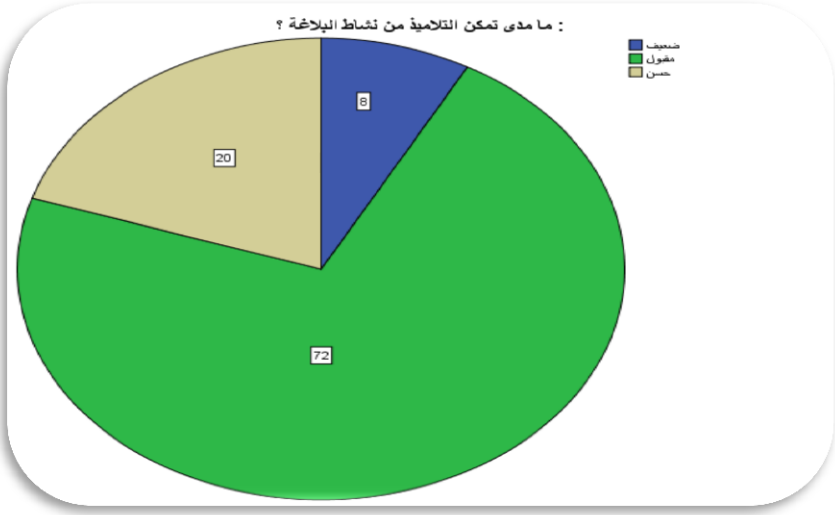
[20] اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسّط،ص8

الأساسية الضرورية لإكسابه الكفاءات اللازمة والتي تمكنه من الاندماج السريع والفعال في مجتمعه"[21] فبعد حضورنا حصص من دروس البلاغة لاحظنا أن الطريقة المتبعة لتدريس البلاغة بصفة عامة هي طريقة تبنى على ذكر الأساليب البلاغية ثم استخراج الشاهد البلاغي منها، وقياسا على هذه الأساليب نستخلص القاعدة لتتبع تطبيق الظاهرة البلاغية يتم في سياقات مختلفة بين الجمال التعبيري تارة والتحليل والمقاربة تارة أخرى ففيها يكون التلميذ فاعلا أساسيا في تنشيط وبناء تعلمات الدرس ومنه تنمو قدرته اللغوية التواصلية.

**10:ما مدى تمكن التلاميذ من نشاط البلاغة العربية ؟**

| مدى التمكن من نشاط البلاغة بالنسبة للتلاميذ | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **ضعيف** | 04 | %8 |
| **مقبول** | 36 | %72 |
| **حسن** | 10 | %20 |
| **المجموع** | 50 | %100 |

[21] سليمان نايت وآخرون، المقاربة بالكفاءات، دار الأمل، الجزائر، ص29 ـ 30



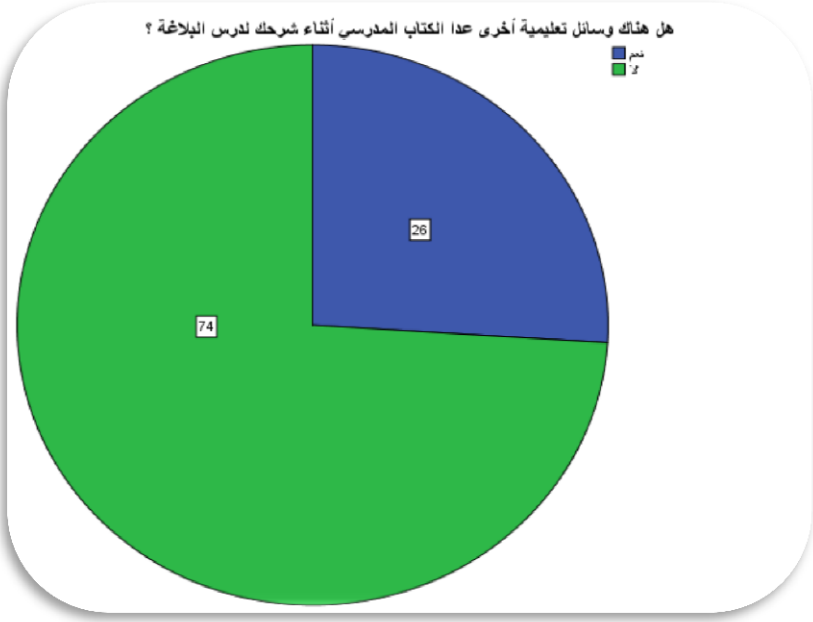

**التحليل:** تعددت آراء الأساتذة حول إستيعاب التلاميذ لنشاط البلاغة حيث قدرت نسبة الأساتذة الذين قالوا أن استيعابهم مقبول 72% ،ويتجسد ذلك من خلال حصص التعبير الكتابي والشفوي بالإضافة إلى الأنشطة اللاصفية" التي تعتبر مجالا ملائما لإدماج المكتسبات اللغوية وتطوير ميادينها وذلك عن طريق المشاريع الهادفة والمناسبة لمستويات المتعلمين، فالإستعمال اللغوي عن طريق النشاط المسرحي يوفر فضاء مناسب للتدرب على النطق السليم ومراعاة التنغيم المناسب والمواقف التعبيرية"[22] أما من قالوا أن استيعابهم حسن 20% من أفراد العينة في حين قدرت نسبة من قال بضعف استيعاب نشاط البلاغة من قبل التلاميذ ب8% أرجع معظم الأساتذة ذلك إلى إفتقار التلاميذ للملكة اللغوية التي تسمح لهم بالرقي والبراعة في الأسلوب لأنه الهدف الرئيسي من

[22] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، ص33

نشاط البلاغة؛ أي جعل التلميذ قادرا على استخدام اللغة استخداما يمكنهم من نقل أفكارهم إلى الآخرين، أما من قال ببعد الأهداف عن واقع التدريس فيرغبون بدراسة ماله علاقة بواقعه حينها يشعر بالحاجة إليها ويندفع لتعلمها.

**11: هل هناك وسائل تعليمية عدا الكتاب المدرسي أثناء شرحك لدرس البلاغة؟**

| هل يوجد وسائل تعليمية | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| نعم | 13 | %26 |
| لا | 37 | %74 |
| المجموع | 50 | %100 |



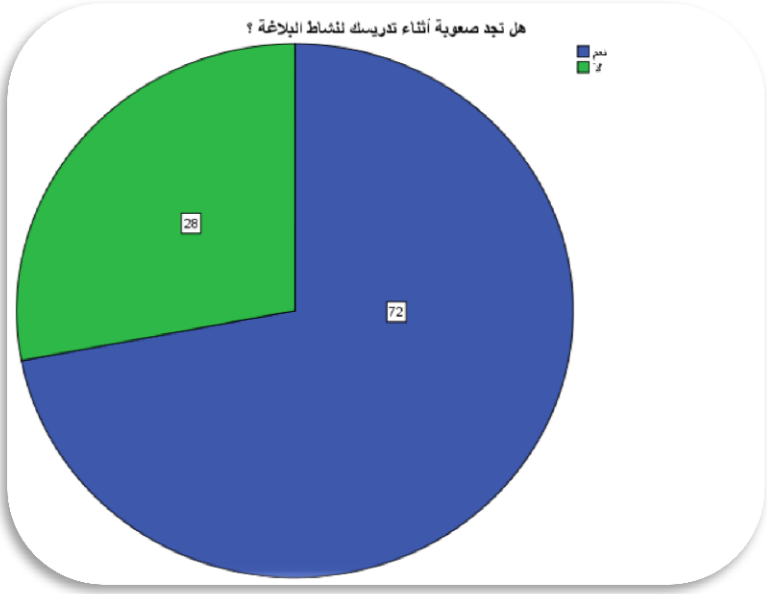
**التحليل** : إضافة إلى الكتاب المدرسي يستخدم الأستاذ وسائل تعليمية أخرى أثناء الشرح وهذا ما أشار إليه الأساتذة بنسبة 74 %وتتنوع هذه الوسائل بنسب متفاوتة، والمقصود بالوسائل" كل ما يستعان به في المواقف التعليمية التّعلمية، وتستخدم بغرض مساعدة المتعلمين على بناء تعلماتهم وترسيخ مكتسباتهم وتنميتها وهي متنوعة أهمها: الكتاب المدرسي، قصص، نصوص، الكتب شبه مدرسية "يرتكز إختيار الوسيلة التعليمية على الشروط الآتية: نوعها، جودتها، نجاعتها، تناسبها، تجربتها، وهذا ما يبرر مجهوداتهم تقديم الدرس بأيسر الطرق الممكنة"[23]حيث أنه "يمكن عن طريق استخدام الوسائل التعليمية المختلفة تنويع الخبرات التي تهيئها المدرسة للتلميذ، فتنتج له الفرصة للمشاهدة، والاستماع والممارسة والتأمل، والتفكير في جميع الاتجاهاتّ"[24] فهي تعمل على اثراء مجالات الخبرة التي يمر بها، وبذلك تشترك جميع حواس التلميذ في عمليات التعلم .

[23] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، ص32

[24] عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجمع العربي عمان,الأردن،ط1، 2011، ص414

12:**هل تجد صعوبة أثناء تدريسك لنشاط البلاغة ؟**

| توجد صعوبة أثناء التدريس | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| نعم | 36 | %72 |
| لا | 14 | %28 |
| المجموع | 50 | %100 |



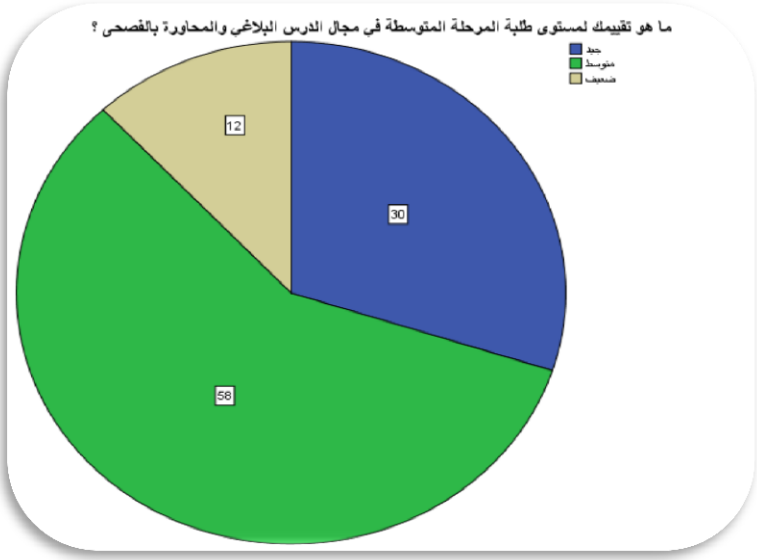

**التحليل:** معظم الأساتذة جاءت إجابتهم بنعم هناك صعوبة أثناء تدريس نشاط البلاغة العربية حيث بلغت النسبة 72%. وجاءت إجابات الأساتذة كالتالي: الصعوبة تكمن في المصطلح في حد ذاته يحتاج إلى تبسيط كذلك "قلة الوقت المخصص للبلاغة وقلة نصيبها من الأسئلة جعل الكثير من الطلبة يشكون من مادة البلاغة وكذلك

المعلمون يشكون من ضعف الطلاب في هذه المادة والنفور من تعلمها "[25] كذلك تكمن الصعوبة في الطرائق التعليمية والتدريس الميكانيكي الجاف لهذه الأنشطة، بالإضافة إلى صعوبة المصطلحات ونقص الممارسة في القسم لقلة الوقت، وعدم القدرة على التمييز بين المفاهيم بدقة كعدم التمييز بين السجع والجناس، وعدم القدرة على توظيف المجاز والتمييز بينه وبين الحقيقة.

13:**ما هو تقييمك لمستوى طلبة المرحلة المتوسطة في مجال الدرس البلاغي والمحاورة بالفصحى؟**

| تقييمك لمستوى الطلبة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| جيد | 15 | %30 |
| متوسط | 29 | %58 |
| ضعيف | 06 | %12 |
| المجموع | 50 | %100 |

[25] آمنة محمود أحمد عياش، صعوبات تعلم البلاغة لدى طلبة قسم اللغة العربية، الجامعة الإسلامية، 2003، ص15

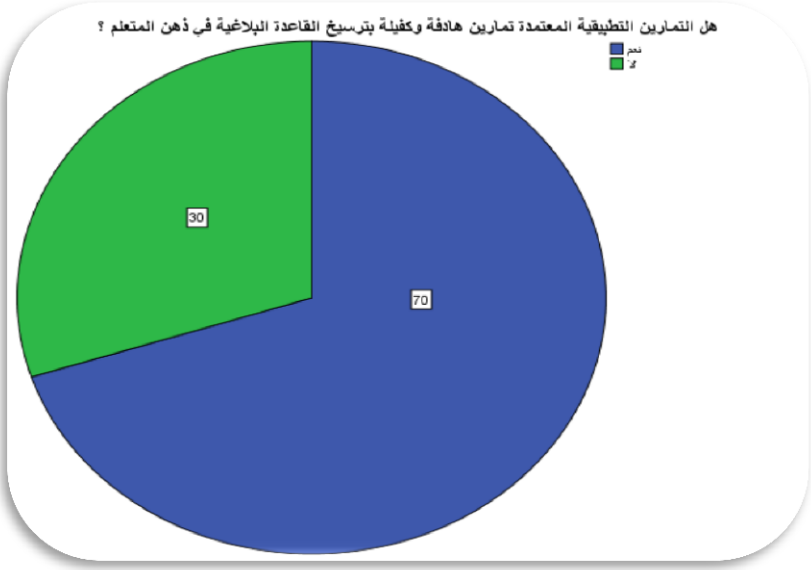



**التحليل**: هناك شبه إجماع بين الأساتذة على أن مستوى التلاميذ في الدرس البلاغي متوسط على العموم مما يؤكد إمكانية الارتقاء بمستواهم في مجال البلاغة خاصة ومجال الفصحى على العموم، ذلك أن "التقييم دور مهم في العملية التعليمية التعلمية فهو الذي يبرز العيوب والأخطاء أو المشاكل التي يعاني منها التلميذ بشكل خاص والمنظومة بشكل عام"[26]، وعدم وضع برامج مدروسة للتقويم وتكون شهرية ودورية وسنوية.

[26] ناصر شيخاوي، متابعات وآراء حول تطوير مناهج التعليم في الجزائر، دار الأديب، 2010، ص19ـ 20

14:**هل التمارين التطبيقية المعتمدة تمارين هادفة وكفيلة بترسيخ القاعدة البلاغية في ذهن المتعلم؟**

| التمارين التطبيقية هادفة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| نعم | 35 | %70 |
| لا | 15 | %30 |
| المجموع | 50 | %100 |




**التحليل:**

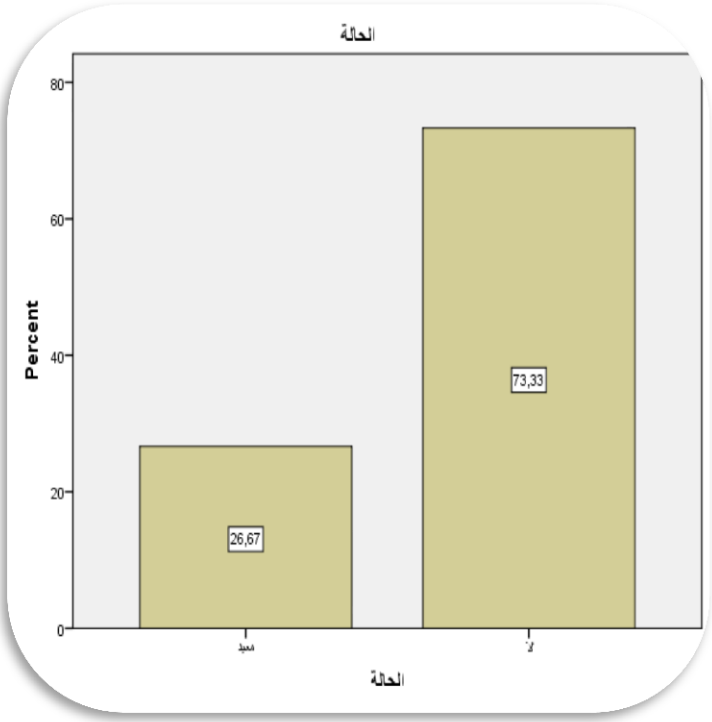
يرى معظم الأساتذة أن التمارين هادفة وكفيلة بترسيخ القاعدة البلاغية في ذهن الطالب وبالتالي فالملاحظ عموما أن الجانب النظري مدروس بدقة وعناية في منهجية تعليمية البلاغة مع تسجيل صعوبة في الجانب التطبيقي وإيصال المعلومة للتلاميذ وهذا

راجع لعوامل أخرى نذكر منها "التشويش الداخلي، الذي يؤثر على فهم المعلم للمتعلم "[27]وهنا تكمن مهمة المعلم في الحفاظ على هدوء القسم حتى يكون التحصيل مرتفع خاصة أثناء التطبيقات.

## تحليل الاستمارات الخاصة بالتلاميذ

**1:الحالة**

| الحالة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| معيد | 40 | %26,7 |
| لا | 110 | %73,3 |
| المجموع | 150 | %100 |




[27] محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها،ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع،ص12

**التحليل:**

نسبة التلاميذ الذين لم يعيدوا السنة بلغت 73,3% أما الذين أعادوا السنة 26,7%

"حيث يعتبر الفشل المدرسي بكل أنواعه تأخر مدرسي الرسوب والإخفاق المدرسي من أهم المشاكل المدرسية شيوعا والتي يعاني منها المتعلم والمعلم والمرشد والأسرة وتشكل عبئا ثقيلا على الفرد والمجتمع"[28] فقد لا يخلوا الفصل الدراسي من وجود مجموعة من التلاميذ يعانون من مشكلات مسايرة زملائهم في التحصيل والاستيعاب ونقص القدرات والمعارف والمهـارات

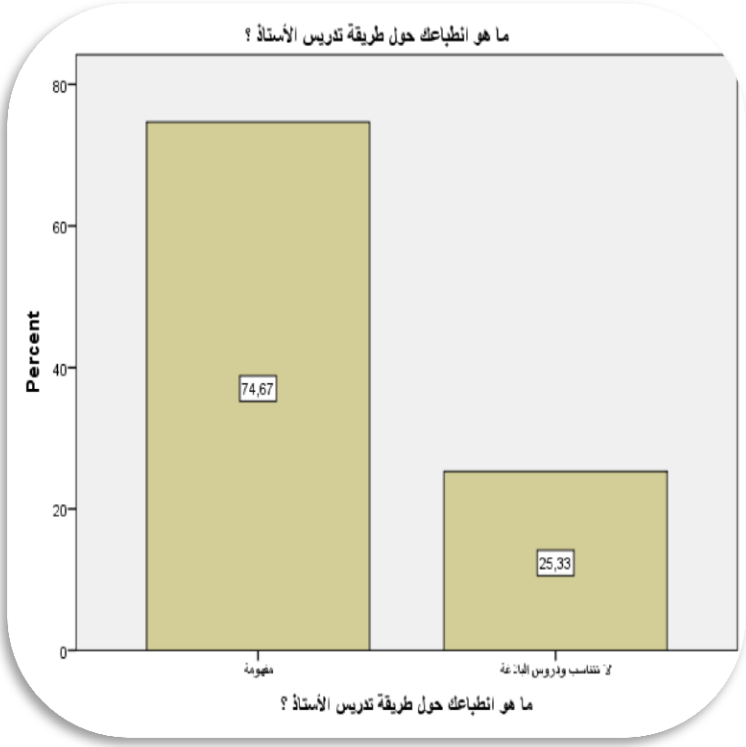
والتي تنته غالبا بالتسرب.

وبالتالي فمعظم التلاميذ وخاصة السنة أولى متوسط تكون إجابتهم نموذجية لأن ليس لديهم أي مكتسبات قبلية فيما يتعلق بنشاط البلاغة العربية فمعظمهم انتقل من المرحلة الإبتدائية غير مزود بهذه القواعد.

[28] المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2001، ص5

1:**ما هو انطباعك حول طريقة تدريس الأستاذ؟**

| انطباعك حول طريقة التدريس | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| مفهومة | 112 | %74,7 |
| لا تتناسب ودروس البلاغة | 38 | %25,3 |
| المجموع | 150 | %100 |




**التحليل:** الهدف من طرح هذا السؤال هو معرفة مدى التلاميذ من الطريقة التي يقدم بها الدرس، وهل هي طريقة ناجحة ومتكيفة مع حاجات المتعلمين، وتطبق على دروس

البلاغة دون غيرها من الأنشطة الأخرى، أم أنها طريقة واحدة روتينية تقدم بها كل أنشطة اللغة العربية.

إن النسبة التي لاقت الإقبال الأكبر هي التي تقولن الطريقة المتبعة في تدريس البلاغة جيدة ومفهومة، في حين جاءت نسبة 25,3% ترى أن الطريقة غير مناسبة لتقديم دروس البلاغة العربية، بحيث "يقترح منهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط عدة طرائق وعدة مسارات لتحقيق أهداف، فحمل المتعلم على اكتساب كفاءات حقيقية يتطلب اعتماد الطرائق التي تتيح للمتعلم أن يكون صاحب الدور الأساسي داخل القسم، ويتولى الأستاذ دور المنشط وإدارة عملية التعلم"[29]فعلى الأستاذ أن يعي بأن طرائق التدريس هي مخططات علمية يسير عليها أثناء قيامه بإنجاز النشاطات التربوية، شريطة أن تكون خطواتها الرئيسية مراعية لطبيعة كل نشاط، ولا يكون سجين طريقة واحدة، ولهذه الطرائق النشطة أهمية تكمن في "إثارة اهتمام المتعلمين العفوي، ومن ثم إثارة تحفيزهم وزيادة جهودهم، وكذلك إتاحة حرية المبادرة والإبداع وتمكين المتعلم من بناء معارفه"[30] ودروس البلاغة من بين الأنشطة التي تستدعي طريقة خاصة بها،

[29] منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط،ص11

[30] اللجنة الوطنية للمناج، منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط، ص11

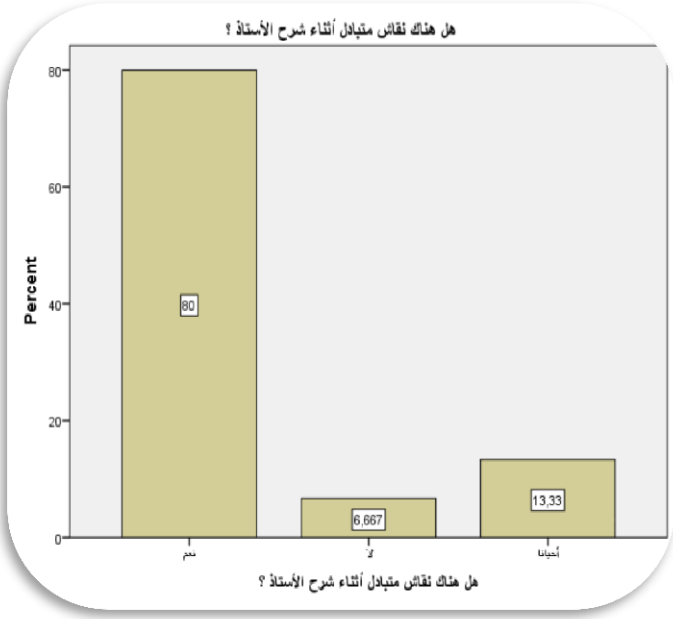
فالاتجاهات الحديثة تحتم على معلم اللغة خاصة العربية أن يغير من أسلوبه في تدريس هذه المادة، والتقليل من الاهتمام بالتعاريف والتقاسيم، والصيغ المألوفة في إجراء الإستعارات، وتدريس البلاغة معزولة عن الأدب والنصوص واتخاذ الأساليب من جوانب مختلفة، وبالتالي أدت هذه الدراسة إلى إخفاق البلاغة وقصورها عن تحقيق غاياتها في تكوين الذوق الأدبي، وكشف أسرار الجمال فيه.

فعلى مدرس اللغة العربية "أن يكون مطلعا على ما جاءت به الأبحاث الجديدة التي تدعو إلى ربط دروس البلاغة بالنصوص، ومساعدة التلاميذ على محاكاة الأنماط البلاغية التي تنال إعجابهم وتربي في نفوسهم ذوقا أدبيا رفيعا"[31]، وتنمي فيهم الذوق، وتمكنهم من الاستمتاع بما يقرؤون أو يسمعون من الآثار البلاغية

**3:هل هناك نقاش متبادل أثناء شرح الأستاذ؟**

| هناك نقاش متبادل أثناء الشرح | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| نعم | 120 | %80 |
| لا | 10 | %6,7 |
| أحيانا | 20 | %13,3 |
| المجموع | 150 | %100 |

[31] محمد ميصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربة النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، تكسيدج للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2014، ص123




**التحليل:**

من خلال الجدول نلاحظ أن 80 %من أفراد العينة يرون بأن المدرس يفتح باب المناقشة والحوار لتلاميذه، و6,7% تقول بأن الأستاذ لا يتيح لهم فرصة الحوار والمناقشة، أما من يقول أحيانا فبلغت نسبتهم 13,3% ونسبة 80 %كافية للقول بأن الأساتذة يفتحون المجال للمناقشة والحوار، "حيث أكدت نتائج العديد من الدراسات عن أهمية التفاعل الصفي ودوره في تكوين بيئة تعليمية فعالة ويمكن إدراج هذه الأهمية من خلال النقاط الآتية "[32] فحسن أداء المدرس في التقديم الجيد للدرس يعد خطوة مهمة لجلب انتباه التلاميذ إليه بحيث يعد دور المناقشة ميزة أساسية في العملية التواصلية

[32] ماجد الخطايبة وآخرون ، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن،2002، ص150

بين المعلّم والمتعلّم "وهي أن يتكلم التلميذ على الوجه الأفضل، فيعمل المعلّم بعد إجراء المحادثة بين التلاميذ على تذليل صعوبات النطق وتقويم الأخطاء الشائعة"[33] والمناقشة هي إحدى الأساليب الجيدة للفت انتباه التلميذ وتركيز اهتمامه، وبالتالي فالمناقشة والحوار لهما دور أساسي في العملية التعليمية نذكر منها:

ـ المناقشة تسهل على الأستاذ مدى معرفة استيعاب التلاميذ الدرس.

تنشيط أذهان المتعلمين، وتجعلهم دائمي المشاركة، وإبداء آرائهم في الدرس.

تزيد من فاعلية ودور التلميذ، فيصبح أكثر دافعية ورغبة في فهم الدرس. تشعر التلميذ بالثقة في النفس، وتبعد عنه الخجل والحياء، فيصبح لسانه أكثر طلاقة وعفوية في الكلام، وتبعث جوا من الحيوية والنشاط داخل حجرة الدراسة.

أما من قالوا بأن الأستاذ لا يفتح دائما باب المناقشة للتلاميذ، فلأن بعض الدروس لا تستدعي الوقوف معها مطولا، ربما لبساطتها، أو لضيق الوقت المخصص لها، وطبيعة المناقشة تستدعي وقتا كبيرا لسير الدرس، خاصة مع طرح التلاميذ للأسئلة، والتعقيبات على إجابات زملائهم، مما يجعل الوقت لا يكون في صالح الأستاذ .ويرى"

[33] محمد أحمد السيد، طرائق تعليم اللغة للأطفال، دار البعث، الهيئة العامة السورية للكتاب، 2006، ص22

عمر سيد خليل و السيد عبد النافع أن التفاعل الصفي هو دراسة السلوك التدريس من خلال ما يصدر عن المعلم والتلاميذ من كلام وأفعال أو حركات أو إشارات داخل الفصل الدراسي، بقصد مساعدته على مراجعة أسلوبه في التدريس وضبطه والتأثير على أداء التلاميذ وتعديله وتيسير حدوث التعلم"[34]أما النسبة الأدنى فلم تتعد 6,7 %والتي ترى أن الأستاذ لا يفتح مجالا للحوار والمناقشة، بل يتعامل مع فئة معينة من التلاميذ، والبقية لا ينتبه إليهم، ولأن الكثير من التلاميذ لا يحبذون المشاركة مع الأستاذ فنجد دورهم لا يتعدى الحضور جسديا فقط، أما الفئة الأكثر فاعلية، فهي الفئة النجيبة في غالب الأحيان.

وتسمى أيضا الطريقة الحوارية "التي تقوم على الحوار والنقاش بالأسئلة والأجوبة للوصول إلى حقيقة من الحقائق"[35] فهي تشع جو من الحيوية داخل القسم فتكسر الجهود وتدفع الملل وتثير الدافعية وتثبت المعلومات في ذهن الطالب كما أن لها جانب سلبي حيث أن التركيز على المناقشة بشكل كبير يؤدي إلى إهمال أهداف الدرس، لأنها في بعض الأحيان تخرج الأستاذ عن صلب الموضوع، وإذا لم يستطع الأستاذ التحكم في

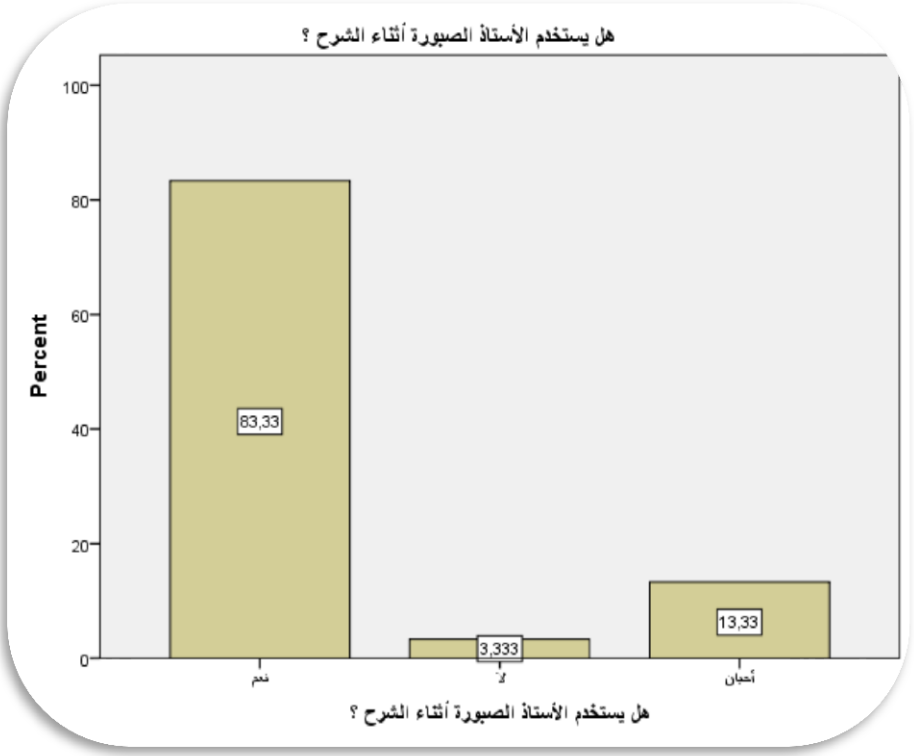
1مجدي عبد العزيز، إدارة التعلم الصفي، د. ط، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ج2، ص659

[35] حسن شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص125

التلاميذ بالشكل اللازم، فقد تتحول المناقشة إلى فوضى، لذلك تحاول فئة من الأساتذة عدم الاعتماد عليها بشكل كبير.

4: **هل يستخدم الأستاذ السبورة أثناء الشرح؟**

| يستخدم الأستاذ السبورة أثناء الشرح | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| نعم | 125 | %83,3 |
| لا | 5 | %3,3 |
| أحيانا | 20 | %13,3 |
| المجموع | 150 | %100 |



**التحليل:** 125 فردا من العينة المدروسة، أكدوا على إستخدام الأستاذ للسبورة أثناء الشرح، أي بنسبة 83,3 %، أما النسبة المتبقية والتي بلغت 13,3% أي مجموع 20 فرد قالوا بأن الأستاذ لا يستخدم السبورة دائما.إذ تعد"الوسائل التعليمية في مجال التعلم مجموعة من المواد تعد إعدادا حسنا، لتستثمر في توضيح المادة التعليمية وتثبيت آثارها في أذهان المتعلمين "[36] تعرض الباحث في تعريفه إلى أن هذه الوسائل مادة تعد بطريقة جيدة وفقا لمعايير تؤدي إلى تحقيق الفائدة المرجوة منهاو السبورة إحدى هذه الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس البلاغة فهي تستخدم لغرض الأساليب البلاغية وشرحها، وتوجيه أعين التلاميذ وتفكيرهم نحوها، لأنها تسهل فهم الدرس بشكل جيد خاصة أن البلاغة تحتاج إلى التركيز، والانتباه لفهم الصور البلاغية على السبورة، من ثم يحللها بمعية تلاميذه، ويستخرجون الشاهد البلاغي منها، ثم يكلف الأستاذ أحد التلاميذ للصعود إلى السبورة وكتابة القاعدة عليها "فاللغة العربية مجموعة من الألفاظ الرمزية، فالوسيلة الحسية ضروريةلها، لأنها تعمل على تقريب هذه الرموز إلى الإدراك الحسي، وهذا ما يدفع معلم اللغة العربية إلى الجدية في البحث عن الوسائل التي

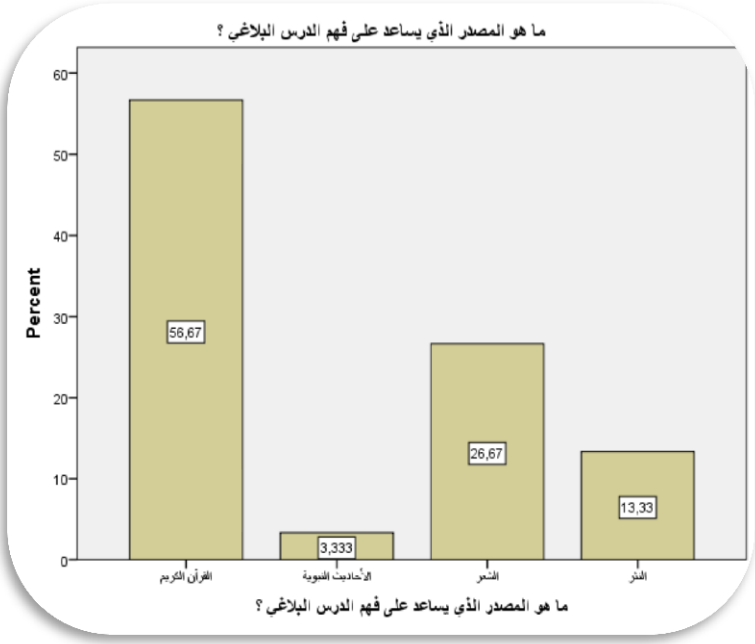
[36] وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط.1، عمان، الأردن، 2002، ص362

تعينه"[37]وعند نزولي إلى الميدان لا حظت أن كل أساتذة اللغة العربية يستعينون بالسبورة أثناء تدريسهم لمادة البلاغة، لأن هذه المادة لا يستطيع الأستاذ أن يدرسها بطريقة نظرية .

**5:ما هو المصدر الذي يساعد على فهم الدرس البلاغي؟**

| المصدر الذي يساعد على فهم الدرس البلاغي | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| القرآن الكريم | 85 | %56,7 |
| الأحاديث النبوية | 5 | %3,3 |
| الشعر | 40 | %26,7 |
| النثر | 20 | %13,3 |
| المجموع | 150 | %100 |

[37] البجة، عبد الفتاح حسن، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، المرحلة الأساسية الدنيا، ط1، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ص623ـ 624




**التحليل:**

من خلال الجدول نلاحظ أن النتائج قد جاءت موزعة كالتالي 56,7 % من أفراد العينة يقولون بأنهم يفضلون الأساليب البلاغية المأخوذة من القرآن الكريم فبلاغة الحوار في القرآن "هو البلاغة والفصاحة، حسن بيان في حد ذاته لأنه جزء من كلام الله المعجز بلفظه، البين في بلاغته الواضح في معانيه بغض النظر عن المتحدثين والشخصيات، والمتحاورين أو الأطراف التي تتحاور لأنها في الأصل غير عربية ولا تتحدث العربية "[38]والقرآن عربي مبين والله العلي القدير الذي نسب لهم هذه الأقوال للتعبير عن أحاسيسهم وشعورهم. ونظرا لشدة ارتباط البلاغة العربية بالقرآن الكريم ،

[38] أحمد نوفل، سورة يوسف دراسة تحليلية، دار الفرقان، ط1، 1989، ص24

والسنة النبوية الشريفة، وكلام العرب الفصيح شعره ونثره، فإن الشواهد أو الأساليب لا تخرج عن نطاقهم فمثلا أسلوب التكرار في القرآن يهدف إلى" تحقيق غاية معينة أما للتوكيد أو لزيادة التنبيه أو التعديل أو التعظيم أو التلّذذ بذكر المكرر"[39]، لما تحتويه من ألوان بلاغية، يستأنس التلاميذ بقراءتها، وتذوق مستوياتها الفنية والجمالية، إذ تعد وسيلة تعزز تعلم اللغة بكل فنونها، لاسيما ما تعلق بالفن البلاغي لما له من تأثير في السامع ومن منطلق أن البلاغة العربية تصقل الذوق، وتنمي إحساس المتعلم بالجمال والتعبير عنه تعبيرا مؤثرا كان لابد من الاستعانة بهذه الأساليب لتساعد على الحذو حذوها. ولعل السبب الذي جعل معظم التلاميذ يميلون إلى الشواهد البلاغية المأخوذة من الشعر، هو ميل أغلبهم إلى الكلام المعبر عما يختلج في نفوسهم، وما له وزن وقافية يحببان سماعهم له.

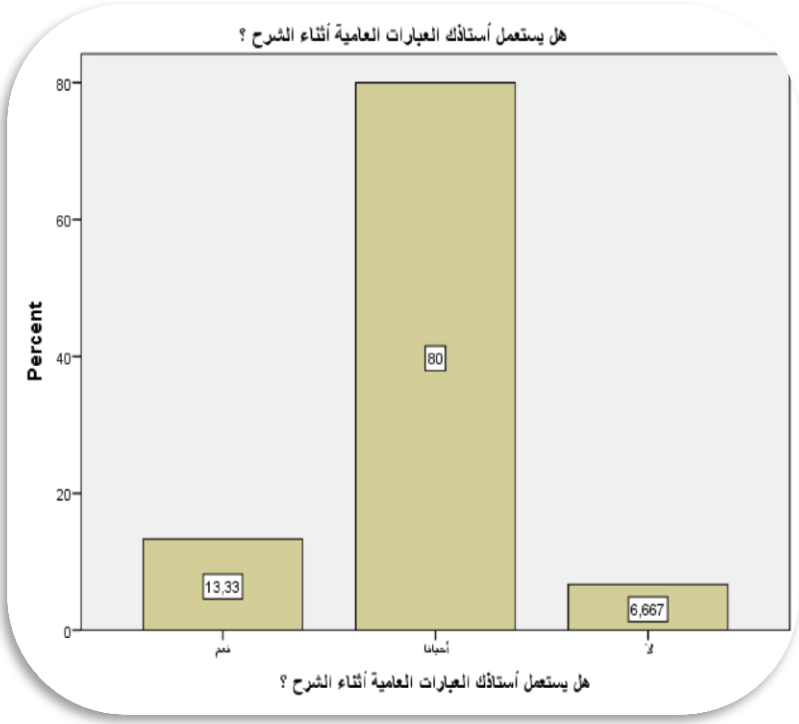
وبالنسبة الثانية التي أخذت هي الأخرى إقبالا كبيرا، فهي الشواهد القرآنية، "لأن نظرة المسلم إلى القرآن نظرة تقديس وهيبة، وما تتضمنه من أسرار وسحر في دقة التعبير،

[39] موسى ربابعة، دراسة أسلوبية في الشعر الجاهلي، دار كندي، أربد، 2001، ص14

وجمال المعنى"[40] لذلك يرغب أغلب التلاميذ في الاستعانة بالنصوص القرآنية كشواهد بلاغية تساعدهم على استيعاب الدرس البلاغي.

6:**هل يستعمل أستاذك العبارات العامية أثناء الشرح؟**

| يستعمل أستاذك العبارات العامية | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| نعم | 20 | %13,3 |
| أحيانا | 120 | %80 |
| لا | 10 | %6,7 |
| المجموع | 150 | %100 |




[40] موسى ربابعة، دراسة أسلوبية في الشعر الجاهلي، ص14

**التحليل:**

جاءت إجابات التلاميذ متفاوتة، فهناك من يرى بأن الأستاذ يلتزم بالفصحى أثناء تدريسه للغة العربية، وبالتحديد في مادة البلاغة، حيث بلغت هذه النسبة 13,3%. حيث تم تعريب المرحلة المتوسطة سنة 1963وشمل التعريب خمس عشرة متوسطة في مختلف جهات الوطن"[41] لتشمل بعد ذلك كل متوسطات الوطن وتصبح اللغة العربية لغة رسمية للتدريس.

وأما النسبة التي أكدت عد م إلتزام الأستاذ بالفصحى فبلغت 6,7 %.

أما من يقول بأن الأستاذ يمزج في بعض الأحيان بين الفصحى والعامية فقد تجاوزت نسبتهم 80%، والعامية في ابسط تعريف تعريفاتها "هي اللهجة المنطوقة في عصرنا الحالي المنحدرة من الفصحى، المنطوقة بها في عصر الفصاحة العفوية ولهجتها وأصابتها تغييرات كثيرة بعد اختلاط العرب بغيرهم، كسقوط الإعراب في جميع الأحوال وغيرها، لأن لغة التخاطب اليومي في النثر عرضة للخطأ بخلاف لغة التحرير وبالتالي هي أسرع المستويات إلى التحول البنيوي من لغة الكتابة، وقد احتلت مكانة الفصحى في تبليغ

[41] حنان عواريب، الازدواجية اللغوية، في المؤسسة الجزائرية، ادارة جامعة ورقلة أنموذجا، 2006، ص80

الأغراض اليومية وفي التعبير الإسترسالي"[42] إن نسبة 13,3% من التلاميذ قالوا بأن الأستاذ يلتزم بالفصحى، هذا يعني أن النصف الآخر من الأساتذة لا يلتزمون بها دائما، وهناك من يمزج بين الفصحى والعامية، وهناك من يلقي درسه كاملا بالعامية ونسبة التلاميذ التي تؤكد ذلك بلغت 6,7 %، فهذه الظاهرة تفشت بين أوساط المتمدرسين في الآونة الأخيرة بشكل ملحوظ، وبين مدرسي اللغة العربية، بعيدا عن الإهتمام بالدرس اللغوي الذي يعد الأهم، ولكن يمكن استعمال العامية خاصة في المراحل الأولى من التعليم "لأسباب متعددة وظروف مختلفة فرضها واقع نعيشه، قد يلجأ المعلم لاستعمال العامية داخل حجرة الدراسة، كتفسير لبعض المواقف والأمور التي قد يصعب ويتعسر على المتعلم فهمها"[43] فضلا على ذلك يجب أن يتوفر في تلميذ اللغة العربية رصيد لغوي يمكنه من التواصل مع الأستاذ وزملائه في حجرة الصف، بلغة سليمة صحيحة بعيدة عن الركاكة والألفاظ العامية ولكن هنا اللوم على الأستاذ الذي يدرس قواعد اللغة العربية، من نحو وصرف وبلاغة بالعامية، فكيف سيتربى ذوق

[42] كريمة اوشيش، اثر اللسانيات في النهوض بمستوى اللغة العربية، شهادة ماجستير،2002، 2003، ص42

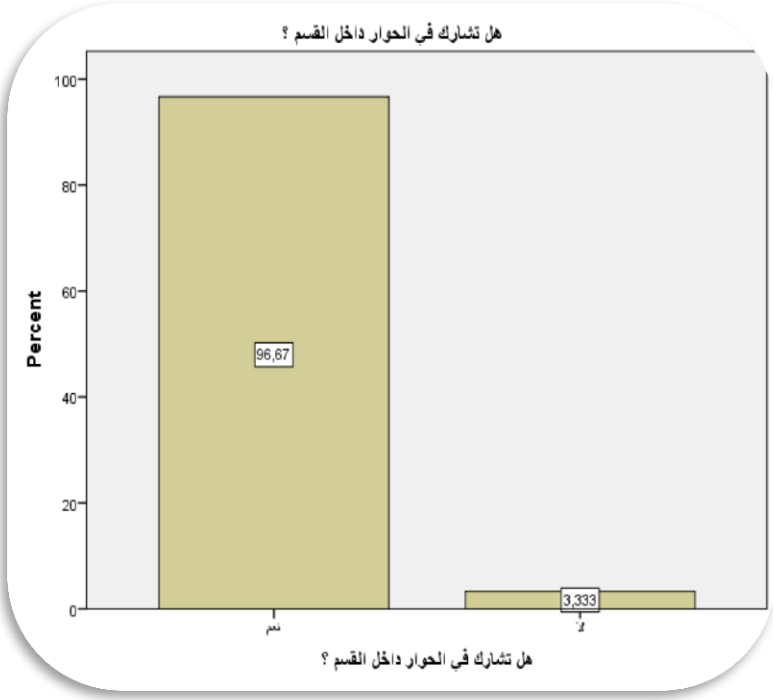
[43] تمام حسين، اللغة المعيارية والوصفية، عالم الكتب، ط4،1، 2001، ص194

التلميذ وتنمو لغته بعيدا عن اللغة العربية الفصحى، فالقضايا البلاغية يجب أن تؤخذ وتستمد من الشواهد القرآنية والأحاديث النبوية، وكلام العرب الفصيح وذلك من أجل أن يتعود التلميذ على محاكاة هذه الألفاظ التي تمثل أعلى مستوى في اللغة وأرقاها، فالأدب يمثل جمال التعبير، والبلاغة تقدم الأسس التي تكون الجمال في التعبير ثم يأتي الأستاذ ليحمي كل هذه الأساسيات، ويتحدث باللغة العامية لا لغة المتعلمين والمثقفين. ولكن هناك من يرى أن العامية والفصحى نشأ معاً" وأنهما لا يشكلان خطراً، فطالما عاشت العامية إلى جوار الفصحى في جميع مراحل الحضارة العربية القديمة دون أن يحدث بينهما صراع"[44] ولكن على المدرس أن يعتمدها في مواقف قليلة من أجل الشرح والتبسيط.

7: **هل تشارك في الحوار داخل القسم ؟**

| تشارك في الحوار داخل القسم | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| نعم | 145 | %96,7 |
| لا | 5 | %3,3 |
| المجموع | 150 | %100 |

[44] أحمد عبد الغفور، قضايا واشكالات لغوية، دار للملايين، ط1، بيروت، 1990، ص89




**التحليل:**

من خلال البيانات الموضحة أعلاه تبين أن 96,7 % من التلاميذ يشاركون في الحوار داخل القسم، لذلك جاءت أغلب إجابات التلاميذ تؤكد فاعليتها ومشاركتها في الحوار مع الأستاذ الذي يعمل على "تشجيع تلاميذه على الكلام بلغة فصحى سليمة، فهو لا يتكلم إلا إذا تأمنت له عناصر التشويق والحالة العاطفية"[45]، حيث بلغت نسبتهم 69,7% فأكثر من نصف التلاميذ يشاركون في الدرس، حرصا منهم على فهم المادة، لأن التدخلات التي يقوم بها التلاميذ داخل القسم تعزز فهم الدرس أكثر ولأن تلاميذ هذه المرحلة مقبلون على شهادة التعليم المتوسط، فنجدهم يسألون ويتدخلون في كل جزئيات

[45] انطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، ص146

الدرس، ليتمكنوا من فهمه، كما أن المشاركة والحوار يساهمان في بناء المعرفة واكتشافها، وذلك باعتماد الإجابات الشفهية التي ترسخ المعلومة وتشعر التلميذ بأن دوره فعال في العملية التعليمية، فتبعد عنه الملل وتبعث فيه الحماس والنشاط، فالتلميذ الذي يحاور ويشارك يبقى دائما حاضر الذهن ومركزا مع الأستاذ فيما يقول، ثم يعقب أو يسأل أو يناقش الفكرة المطروحة، فتبقى راسخة في ذهنه. "فالطريقة الحوارية تحول العالم إلى أهداف دراسية، لتحقيق المعرفة، فطرح الأسئلة يمهد إلى ابتكار الاجابات"[46] فهي تساهم في رفع مردودية التعليم وتقضي على الانطوائية في التعليم، بحيث يعمل المتعلّم فكره لإجاد الحلول المناسبة للوضعية المشكلة.

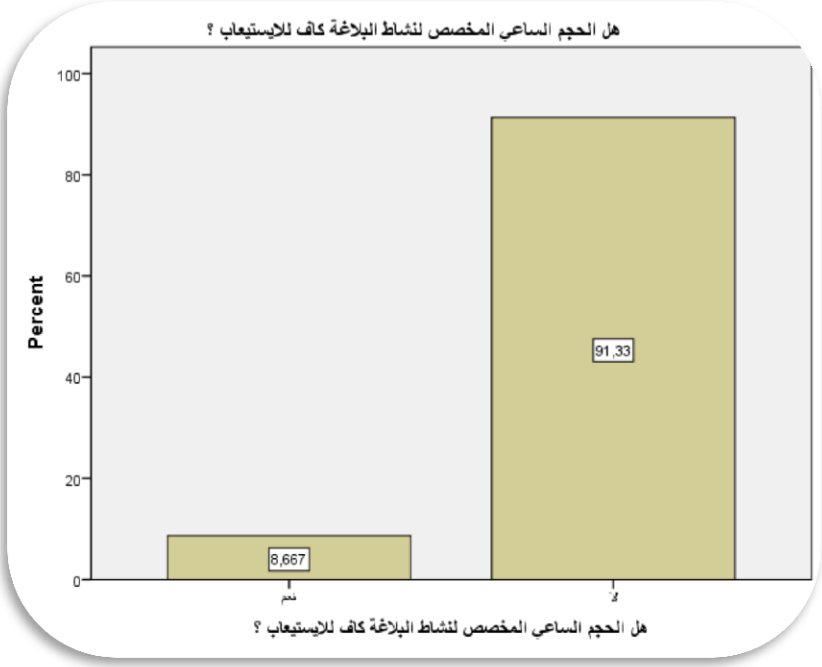
في حين نجد الفئة الثانية التي تعدت نسبتها 3,3% والتي تقول بأنها لاتشارك ولا تحاور في الدرس بحجة عدم رغبتهم في الحوار مع ذلك "فهم يركزون مع الأستاذ ويفهمون الدرس ويستفيدون من تدخلات زملائهم"[47]، وما يمكن قوله أن المتعلم الذي لديه مفهوم ذات لغوية مرتفع يكون نشطا وايجابيا، يشارك في إختيار الموضوع وحل المشكلات.

[46] انطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ص146

[47] أحمد عبد الغفور، قضايا واشكالات لغوية، ص12

8:**هل الحجم الساعي المخصص لنشاط البلاغة كاف للإستيعاب؟**

| الحجم الساعي كاف | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| نعم | 13 | %8,7 |
| لا | 137 | %91,3 |
| المجموع | 150 | %100 |




**التحليل:** يظهر لنا الجدول أعلاه أن 13 من أفراد العينة المدروسة أي بنسبة 8,7% قالوا بأن الحجم الساعي المخصص لمادة البلاغة كاف لفهم واستيعاب الدرس، في حين ترى نسبة 91,3% أي ما يعادل 137 فردا من أفراد العينة من أصل 150، أن الوقت المخصص لمادة البلاغة لا يكفي لاستيعاب كل أجزاء الدرس. "حيث توزع الحجم الساعي المقرر لنشاط فهم المكتوب كالتالي السنة أولى والثانية متوسط (2ساعة)، السنة

الثالثة متوسط (2سا) أما السنة الرابعة متوسط (2سا و30 )دقيقة"[48]، ولكن يحصص حوالي 15د في كل مرحلة لتذوق النص وهذا وقت غير كاف.

فتدريس البلاغة العربية في المرحلة المتوسطة، الغرض منه هو الحرص على تدريب المتعلمين على صياغة الكلام الجيد، تطبيقا لما يدرسونه من فنون البلاغة، ونظرا للأهمية الكبيرة التي تحتلها هذه المادة كان لابد من توفير الوسائل المساعدة على فهم واستيعاب دروسها، وأول وأهم هذه الوسائل هو توفير الوقت الكافي، خاصة وأن أغلب التلاميذ أقروا بعدم فهمهم للمادة، وأرجعوا هذه الأسباب إلى ضيق الوقت المخصص لها، وأن فهمها يستدعي التركيز والإنتباه، خاصة إذا ما تعلق الأمر بالتقاسيم والتعريفات التي تطبع على أغلب دروسها، فدرس الكناية مثلا يتطلب جهدا ووقتا كبيرين، ليفهمهما التلميذ خاصة وأنها تنقسم إلى كناية عن صفة وكناية عن موصوف، وكناية عن نسبة، وضيق الوقت لا يسمح باستيعاب كل أجزاء الدرس.

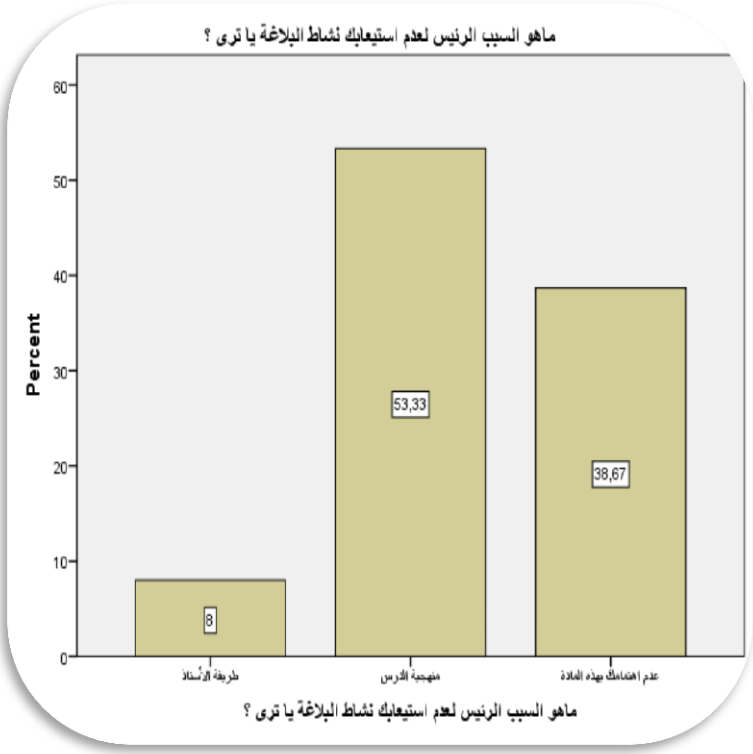
وفي هذه الناحية تظهر جليا آثار الفروق الفردية بين التلاميذ، "فيلاحظ اختلاف بين تلاميذ المدارس في مختلف مراحل التعليم من حيث مستوى التحصيل الدراسي، وفي

[48] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية ، مرحلة التعليم المتوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص12

القدرات الحسابية"[49] فهناك من يستوعب الدرس بسهولة، وهناك من يحتاج إلى وقت وشرح مطول لإستيعاب وفهم محتوى الدرس.

**9:ماهو السبب الرئيس لعدم استيعابك نشاط البلاغة؟**

| سبب عدم الإستيعاب | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| طريقة الأستاذ | 12 | %8 |
| منهجية الدرس | 80 | %53,3 |
| عدم اهتمامك بهذه المادة | 58 | %38,7 |
| المجموع | 150 | %100 |




[49] أديب محمد الخالدي ، سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي،ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2003.

**التحليل**: يهدف هذا التحليل إلى تبيان أين تكمن الصعوبة، هل في طريقة تدريس الأستاذ أم في منهجية الدرس أم في عدم الإهتمام بالمادة .

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة 53,30% من أفراد العينة يرون أن الصعوبة تكمن في منهجية الدرس، وذلك راجع إلى صعوبة المادة المعرفية ولاسيما أنها تفوق أحيانا مستواه المعرفي كونه انتقل من فترة الإبتدائي أي من فترة تلقي المعارف المبسطة إلى فترة تلقي معارف مركبة في حد ذاتها . كما أن "هناك صعوبات تعود أسبابها إلى أساليب التقويم بأنواعها المختلفة التكويني أو الكتابي حيث يرى "طه" أن بعض الكتب البلاغية تشتمل على أسئلة تقيس القدرة على التذكر والفهم والتطبيق، إلا أنها خلت من الأسئلة التي تقيس القدرة على المهارات العليا كالتحليل والتركيب والتقويم" [50]كما أن المصطلحات المستجدة والوافدة تضع المتعلم أمام فوضى مصطلحية بالإضافة إلى ضيق الوقت والصراع الذي يعيشه المعلم والمتعلم بين الحجم الهائل من الدروس المقررة والوقت المخصص ،فالمقطع التعليمي الواحد يخصص له ثلاث أسابيع، وأيضا الفجوة الواقعة بين الدروس المقدمة للمتعلمين مثل نص :"زراعة الفضاء بالنباتات"، في حين قدرت نسبة

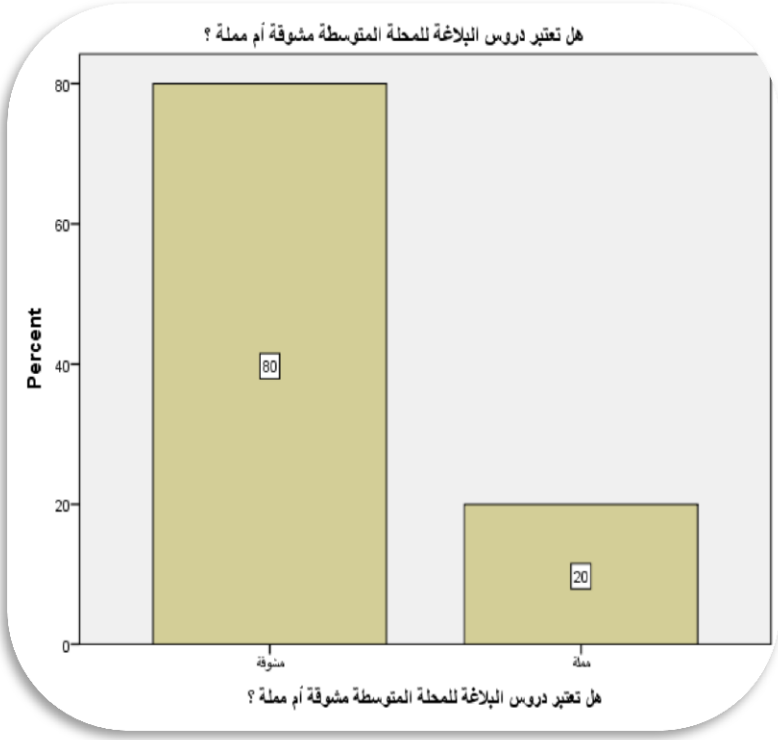
[50] غانم سعاد الحشاش، تقويم منهج البلاغة في المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير،2002، ص112

8% من الذين قالوا أن الصعوبة تكمن في طريقة تدريس الأستاذ، وهذا راجع في أغلب الأحيان إلى عدم مناسبة الطريقة الممارسة من قبل الأستاذ مع بعض التلاميذ، فمثلا طريقة الإلقاء لا تتيح للمتعلم الإسهام الإيجابي في العملية التعليمية التعلمية وكذلك "اعتماد بعض المدرسين على طريقة واحدة في تدريس البلاغة حيث يقدمون القواعد البلاغية وكأنها مادة حفظ، وليست مادة فهم"[51]، فموقعه هنا سلبي يرد ما قدمه الأستاذ دون فهم ولا استيعاب، نسبة عدم الإهتمام بالمادة من طرف المتعلم فقدرت ب38,7% وذلك بسبب الطريقة التي تنفر التلاميذ من الدرس وانعدام الأساليب المشوقة والتدريب الذي له أهمية كبيرة في ترسيخ القاعدة البلاغية في ذهن المتعلم وتنمية ذوقه الجمالي.

11:**هل تعتبر دروس البلاغة للمرحلة المتوسطة مشوقة أم مملة ؟**

| دروس البلاغة مشوقة أم مملة؟ | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| مشوقة | 125 | %83,3 |
| مملة | 25 | %16,7 |
| المجموع | 150 | %100 |

[51] عبد الرحمن الهاشمي، فايزة محمد العزاوي، تدريس البلاغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية محوسبة، ص230




**التحليل:** لقد جاءت إجابات التلاميذ موزعة كالتالي: 125 من أفراد العينة المدروسة أي ما يعادل83,3% قالوا بأن دروس البلاغة يغلب عليها طابع التشويق في، حيث ذهب بعض الدارسين المعاصرين إلى أن كلا من الإمتاع والتشويق وجهان لعملة واحدة ترمي إلى هدف تربوي مزدوج، وهو جعل المتعلم مريحا أثناء التلقي وداعيا إلى التطلع إلى مزيد من المعرفة، وليس هناك من شك أن تعليم اللغة العربية بحاجة إليهما"[52] إن أغلب التلاميذ أقروا بأن دروس البلاغة مملة ومتكلفة، ولعل السبب الرئيس في عزوف أغلب التلاميذ وشعورهم بالملل من دروس البلاغة يعود إلى الأستاذ والطريقة التي يقدم بها الدرس، فلو كان الأستاذ يربط بين العبارات التي تتضمن اللون البلاغي،

[52] الحسين جورنو،محمود جلوا، أساليب التشويق والتعزيز في القرآن الكريم، مؤسسة رسالة "بيروت"،ط1، ص30

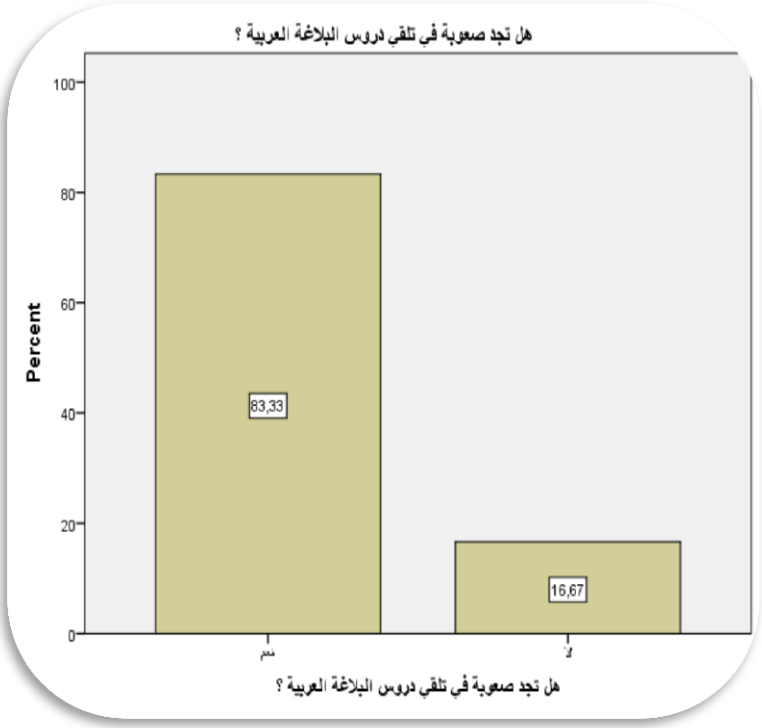
الذي يرغب في تعليمه مع ما يماثله من عبارات في اللغة العامة الدارجة، والتي تؤدي المعنى نفسه، لأحس حينها أن هذه الدروس مربوطة بواقعه المعاش.

كما أن" لطرائق التدريس الدور الكبير في تطوير مهارات المتعلمين، لذلك وجب عليه اختيار أفضل الطرق التي تتلائم مع المادة التعليمية حتى تكن وسيطا فعالا في إيصال المعلومة دون معوقات"[53]."وعلى الأستاذ أيضا أن يحاول تيسير الموضوعات بما يتلائم ومستوى التلاميذ بأسلوب مشوق كذلك عليه أن ينوع في الأساليب البلاغية، ويبتعد عن الأبيات الشعرية التقليدية الغير مناسبة للعصر، التي تربك أذهان المتعلمين.

12:**هل تجد صعوبة في تلقي دروس البلاغة العربية ؟**

| تجد صعوبة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| نعم | 125 | %83,3 |
| لا | 25 | %16,7 |
| المجموع | 150 | %100 |

[53]الحسين جورنو،محمود جلوا، أساليب التشويق والتعزيز في القرآن الكريم، ص30




**التحليل:** من خلال البيانات الموضحة أعلاه، تبين لنا أن تلاميذ المرحلة المتوسطة يجدون في بعض الأحيان صعوبات في مادة البلاغة العربية، حيث بلغت نسبتهم 83,3% أي ما يعادل 125 من أصل 150 تلميذ، في حين بلغت نسبة الذين يقولون بصعوبة المادة 16,7% أي ما يعادل 25 تلميذ.

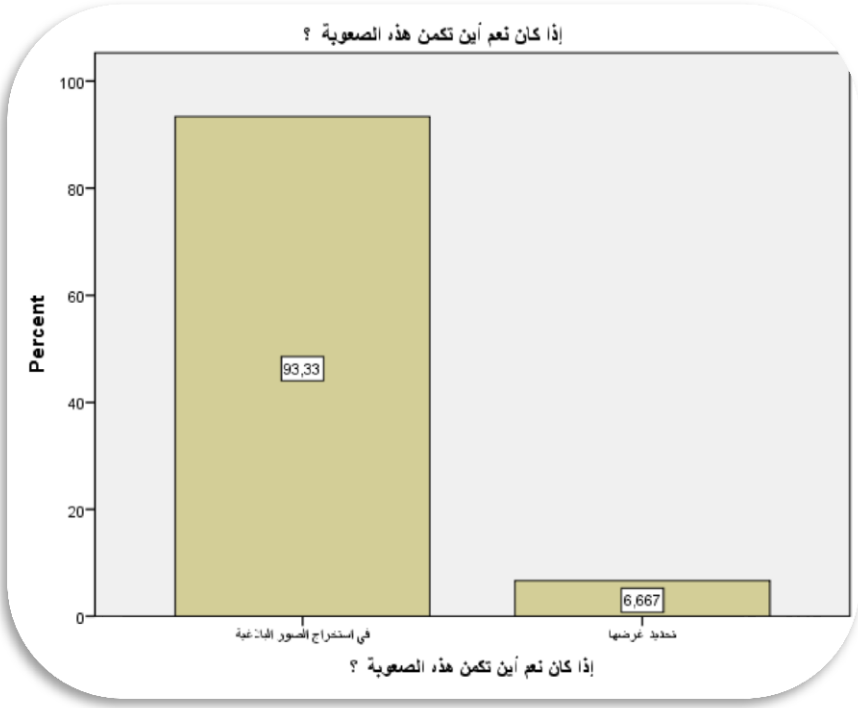
وما تجدر الإشارة إليه أن "علوم البلاغة أصبحت لها حصصها وللأدب حصصه المستقلة ويرى الشايب أن البلاغة شيئ والأدب شيئ آخر وصارت البلاغة مادة مستقلة يمتحن بها التلاميذ"[54] فالصعوبات التي ترجع للمادة تتمثل في إهمال الربط بين الوحدات أو بين عناصر كل وحدة أي أن الموضوعات التي تتحد غاياتها وتتقارب مثل

[54] الشايب أحمد ، الأسلوب دراسة بلاغية تحليلية لأصول الأساليب الأدبية،1967، ص215

الجناس والإزدواج والتورية حيث يجد المتعلم صعوبة في توظيفها خاصة من خلال نشاط التعبير الكتابي وذلك بسبب عدم فهمه لغاياتها المتشابهة.

13:**إذا كان نعم أين تكمن هذه الصعوبة ؟**

| أين تكمن الصعوبة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| في استخراج الصور البلاغية | 140 | %93,3 |
| في تحدي غرضها | 10 | %6,7 |
| المجموع | 150 | %100 |



**التحليل:**

من خلال هذا السؤال نلاحظ أن هناك صعوبات أخرى تتعلق بالتدريس والوسائل التعليمية حيث يرى شحاته "أن البلاغة تعتبر من العلوم الآلية كقواعد النحو والصرف ، فهي حين تعرض على الطلبة ألوانا من التعبير يجب عرضها من حيث أنها وسائل تعمل على تكوين الذوق الأدبي، لا قواعد أو مباحث يختبر فيها العقل فهي طريقة غير صالحة في تدريس من يعتمد على الذوق والإحساس" [55] كما أن الصعوبة تكمن في استخراج الصور البلاغية لا في تحديد غرضها، فدروس المتوسط تتمحور حول الكناية والمجاز والاستعارة، وهي دروس متداخلة تحتاج إلى تركيز وتدريب من أجل فهمها والتفريق بينها. "ويرى القواسمي أن هناك من الصعوبات كالإعتماد على أمثلة لا يقف عنده الطالب من اكتشاف صور بارعة، وخيال رائع "[56]وعلى الرغم من أن هذه الدروس سبق وأن تطرق إليها التلاميذ في السنوات الماضية، وأغلب التلاميذ يخلطون بين

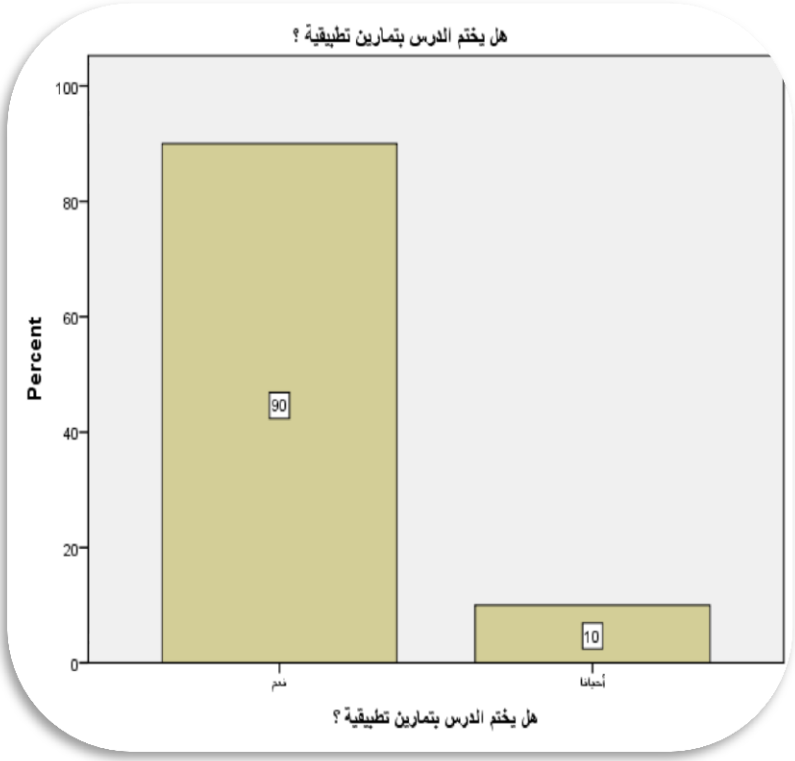
[55] شحاته حسن، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية، 1993،ص191

[56] القواسمي، قطامى نايفة، الإيضاح في علوم البلاغة ، تح : محمد عبد المنعم خفاجي، ط4، بيروت، دار الكتاب البناني

الاستعارة والكناية، والمجاز العقلي والمرسل، خاصة إذا صادفتهم صورة لم يسبق لهم دراستها، فإنهم سيقفون منها موقف الحيرة والشك في نوعها.

14:**هل يختم الدرس بتمارين تطبيقية؟**

| يختم الدرس بتمارين تطبيقية | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| نعم | 135 | %90 |
| أحيانا | 15 | %10 |
| المجموع | 150 | %100 |




**التحليل:**

أجمع أغلب التلاميذ على رأي واحد وهو تخصيص الأستاذ الوقت للتطبيقات نهايـة كل درس، حيث بلغت نسبتهم 90 % أي ما يعادل 135 تلميذا من أصل 150 تلميذا، وهي نسبة كبيرة تؤكـد لنا مدى حرص الأستاذ على اختبار استيعاب التلاميذ وفهمهم للدرس. في حين نــجد نسبة 10% أي ما يعادل 15 تلميذا، قالوا بأن الأستاذ لا يلتزم دائما بإجراء تطبيقات حول كل درس. والتدريب أو التطبيق في أبسط تعريف له" هو التعود على عادة أو الحصول على كفاءة أو ملكة عن طريق حمل المتعلم على القيام بسلسلة من النشاطات المتكررة"[57] إن دروس البلاغة لا تحقق غرضها المنشود إلا بالتدريب المستمر على الصور البلاغية والكشف عن النواحي الجمالية فيها، ومدى تأثيرها في السامع، لذلك لا حطنا أن الأساتذة لا يهملون جانب التطبيقات، من خلال توجيه الأسئلة أو إعطاء أساليب بلاغية، ثم تكليف التلاميذ بالإجابة عليها بما يتلاءم وطبيعة الدرس، من أجل إعطاء فرصة للتلاميذ للتعرف على أكبر عدد من الأساليب أو الشواهد البلاغية، ولا تكون هذه الشواهد حكرا على الكتاب، أو الأمثلة التي أجري

[57] أبو القاسم جار الله الزمخشري، تح: عبد الرحيم محمود، دار المعرفة، بيروت، ص427

عليها الدرس، وكلما أجرى الأستاذ تطبيقات أكثر كلما ترسخت القاعدة أكثر، وكان فهم واستيعاب التلميذ إلى المستوى المطلوب.

إذن التطبيقات المنجزة عقب كل درس بلاغي لها قيمة كبيرة في العملية التعليمية، لذلك نجد الأساتذة يلتزمون بها، ويخصصون لها وقتا، حتى يستفيد التلميذ من الدرس. وذلك من أجل تنمية الذوق الأدبي لدى المتعلم إذ يعتبر الذوق" وسيلة من وسائل كشف جماليات فن القول العربي، وهو لا يقتصر على ابراز الجمال في كلام الناس، وإنما يتعداه إلى البحث في جماليات القرآن الكريم، وذلك الكتاب السماوي الوحيد من بين الكتب السماوية الأخرى التي الذي يتصل في فهمه وإعجازه باللغة العربية وأدابها التي محورها الذوق الأدبي"[58] وهذا الأخير يحتاج إلى تدريب وتهذيب وتثقيف ومعرفة باللغة وقواعدها التي تصور المعاني النفسية والواقعية والمتخيلة حقيقتا أو مجازا

ولا يمكن أن نبلغ التذوق الأدبي بمعزل عن الفصحى حي يقول الصالح بلعيد" أنّ اللغة العربية لسانا طارئاً بالنسبة للهجات فنجد فصاحات، فقد يمر البعض من لغة

[58] العشماوي محمد قضايا النقد والأدبي بين القديم والحديث، دار الشروق، القاهرة، 1994.

منشأ خاص، ممّا يجعل الفرد في حالة تمزّق لغوي يضعف الطاقة التعبيرية رغم ما يقدمه من ثراء"[59] فالمعلم المتمكن من اللغة العربية الفصحى هو الذي باستطاعته المحافظة على جمالياتها وغرس حبها لدى المتعلم.

[59] الصالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية ، دار هومة، ط7، 2002، ص81

**مناقشة النتائج:** لعل من أهم التوصيات التي ينبغي تقديمها بناءا على تحليل الإستبيانات هي.

تدريس البلاغة عرف بعض التطور متأثرا بالدراسات الحديثة في مجال علوم اللسان الغربية، فلم تصبح الدراسة البلاغية تقتصر على تعيين الصور البيانية أو الأسلوب البلاغي، وإنما تهتم بأثرهما(قراءة وفهما) وتوظيفهما في التعبير الكتابي والتحرير(إنتاجا)، فليس التعرف على التشبيه وعناصره مثلا هو المهم في حد ذاته، بل الأهم هو فهم المتعلم لما أضافه التشبيه على المعنى، وكيف يستعمله هو بدوره ليبلغ أفكاره بطريقة أحسن، ومن هنا يستفيد الجانب الوظيفي التطبيقي من الجانب المعرفي النظري.

- الفصل بين فروع اللغة وعدم إعتبارها من مكونات النص تدخل في بنيته وتشكيلته، وبالتالي عدم انسجام المحتويات النحوية والبلاغية فيما بينها وفق المقاربة النصية.
- هناك توضيح محتشم في السندات البيداغوجية في ايضاح المقاربة النصية وكيفية التدريس بها لاسيما الدليل باعتبارها الوسيلة التي تبين كيفية تنشيط مختلف الأنشطة اللغوية.
- قد تكون الطريقة التقليدية في تدريس البلاغة العربية، وكذلك سوء فهم الطريقة الجديدة وتطبيقها السبب المباشر الذي أفقدها مكانتها بين المواد الدراسية الأخرى.
- إذ ينبغي أولا البدأ بفهم هذه النصوص فهما دقيقا من قبل الطلاب.

- إعادة النظر مرة أخرى لإستشراف ما في هذه النصوص من أثر فني، وأثر هذا الجمال في روعة الأسلوب.
- الربط بين النصوص الأدبية والمباحث البلاغية لأنهما يتوجهان إلى تحقيق غاية مشتركة وهي تكوين الذوق الأدبي لدى الدارسين.
- عدم الإسراف في معالجة القواعد النظرية البلاغية والمصطلحات.
- الإكثار من التدريبات الشفوية والكتابية.

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

# خاتمة

من خلال هذه الرحلة البحثية توصلنا إلى النتائج التالية:

1.ضرورة تسطير أهداف أكثر دقة ووضوح مما هي عليه الآن

2.يجب أن تحتوي الأهداف المسطرة على أهمية التذوق الأدبي ، وعده من المهارات اللغوية الأساسية عند مدرسي اللغة العربية، وذلك من خلال تدريس مادة النصوص الأدبية وتمكين المتعلم من معرفة مواطن الجمال الفني في الأثر الأدبي وذلك من خلال إثارة رغبته في دراسة الأدب.

3. مناقشة أهداف تدريس البلاغة مع المتعلمين، فذلك يزيد من اهتمامهم بهذه المادة ويخلق عندهم الدافعية للتعلم، بحيث أن المشاركة والحوار يساهمان في بناء المعرفة واكتشافها وذلك باعتماد الإجابات الشفهية التي ترسخ المعلومة .

4. رفع كفاءة معلمي اللغة العربية عموما والبلاغة خصوصا، علميا ومهنيا بحيث لا يتأتى هذا إلا من خلال التكوين الذي له الدور الكبير في إكساب المعلمين المعرفة والمعلومات النظرية والمهارات .

5. اعتماد اللغة العربية الفصحى في تدريس مواد اللغة العربية، وتشجيع المتعلمين على ذلك، بحيث يجب أن يتوفر متعلم اللغة العربية على رصيد لغوي يمكنه من التواصل مع

الأستاذ وزملائه في حجرة الدرس، بلغة سليمة صحيحة بعيدة عن الركاكة والألفاظ العامية، ليس المتعلم فحسب بل المعلم كذلك لابد أن يتجنب المزج بين العامية والفصحى أثناء الشرح.

6ـ ربط طرائق التدريس الفعالة بالأسس السيكولوجية المتطورة، فعلى المعلم أن يعي بأن طرائق التدريس هي مخططات علمية يسير عليها أثناء قيامه بإنجاز النشاطات التربوية بحيث لايكون سجين طريقة واحدة .

7. ضرورة إجراء التقويم المستمر، لتحسين أداء المتعلمين في مادة البلاغة.

8. العناية بتنمية المهارات اللغوية للمتعلمين منذ المراحل الابتدائية، وفق أسس علمية للبناء اللغوي، لاقتناء الذخيرة اللغوية، وغرس حب لغته القومية منذ الصغر

9ـ مراعاة مستوى المتعلمين البلاغي، عند صياغة الأسئلة الامتحانية.

10ـ يجب أن تكون الطرق والأساليب المستخدمة في تدريس البلاغة العربية مرتبطاً بأهداف المنهج وملائمة لمحتواه وتكون مراعية للفروق الفردية، وملائمة لميول الطلبة واتجاهاتهم.

11ـ ضرورة توفير وسائل ملائمة وتوظيفها في تدريس البلاغة العربية، والمقصود بالوسائل كل ما يستعان به في المواقف التعليمية، وتستخدم بغرض مساعدة المتعلمين على بناء تعلماتهم وترسيخ مكتسباتهم وتنميتها وهي متنوعة أهمها الكتاب المدرسي، القصص، الكتب شبه مدرسية.

12ـ ضرورة حث المتعلمين على الإطلاع والتأمل والتدبر لآيات القرآن الكريم والأحاديث الشريفة لأنهما تمثلان قمة الإعجاز البلاغي ومنبعها الصافي الذي ينهل منه المتعلمون، وذلك من خلال الاستعانة بالنصوص القرآنية والأحاديث النبوية كشواهد بلاغية فتزيد من استيعاب الدرس البلاغي،

13ـ دراسة روائع الأدب العربي شعره ونثره لترقية إحساسهم ووجدانهم وصقل أذواقهم والقدرة على نقد وتقويم الأعمال الأدبية.

كانت هذه بعض الحلول قصد علاج الصعوبات الكامنة في تدريس مادة البلاغة العربية، وإذا ما طبقت على أرض الواقع، فإن اللغة العربية ستجمع شملها من جديد، وذلك بربط

أنشطتها ببعضها، والبلاغة واحدة من الأنشطة التي يجب ألا تدرس منعزلة عن الأدب والنقد، والنحو والصرف.

# الملاحق

الملحق رقم1: استمارات خاصة بمعلمي اللغة العربية للمرحلة المتوسطة

الملحق رقم 2: استمارات خاصة بمتعلمي المرحلة المتوسطة

الملحق رقم 3: وثائق إدارية خاصة بتوزيع الإستمارات

## الملحق رقم1: استمارة خاصة بأساتذة اللغة العربية ـ التعليم المتوسط ـ

**الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية**

**وزارة التعليم العالي والبحث العلمي**

**كلية الآداب واللغات**

**قسم اللغة العربية وآدابها**

**جامعة أحمد زبانة غليران**

هذا الإستبيان جزء من المتطلبات الأساسية لإستكمال مذكرة الدكتوراه تخصص تعليمية اللغة. وهو موجه إلى أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في إطار دراسة علمية حول :

**"تعليمية البلاغة العربية في المرحلة المتوسطة ــ مقاربة نصية "ــ**

أيها الأساتذة الكرام من منطلق الخبرة التي تتمتعون بها في مجال تعليم اللغة العربية فإننا نهيب بكم أن تبدوا رأيكم فيما يأتي من استفسارات بكل موضوعية، خدمة منا ومنكم للبحث العلمي وتطوير مناهج التدريس.

**أ /محور المعلومات الشخصية :**

س1: السن: من 24 ___ 29 ☐

من 30 ____ 35 ☐

من 36 _____ 41 ☐

من42 _____47 ☐

من 48 _____ 53 ☐

س2: الشهادة المحصل عليها:

ليسانس ☐ ماجستير ☐ ماستر ☐

س3: الصفة:

مستخلف ☐ متربص ☐ مرسم ☐

س4:الخبرة :

أقل من خمس سنوات ☐ من خمس سنوات إلى عشر سنوات☐ أكثر من عشر ☐ سنوات

**ب/محور المعلومات المعرفية :**

س5: هل تلقيت تكوينا في تعليمية اللغة العربية ؟

نعم ☐ اطلاع خاص ☐ لا ☐

س 6: هل تتبع طريقة التحضير للدرس قبل تقديمه؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

س7: هل الحجم الساعي المخصص لنشاط البلاغة ؟

كاف ☐ غير كاف ☐

س8: هل الدروس المقررة لنشاط البلاغة العربية في المرحلة المتوسطة كافية لتنمية الذوق الجمالي لدى المتعلم ؟

نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

س9: ما هي أمثل طريقة في رأيك لتدريس نشاط البلاغة العربية ؟

الطرائق الحديثة "المقاربة بالكفاءات " ☐

الطرائق التقليدية "المضامين والأهداف " ☐

س09: ما مدى تمكن التلاميذ من نشاط البلاغة ؟

ضعيف ☐ مقبول ☐ حسن ☐

س10: هل مقرر نشاط البلاغة العربية للمرحلة المتوسطة يتوافق وقدرات التلاميذ ؟

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

س11:هل هناك وسائل تعليمية أخرى عدا الكتاب المدرسي أثناء شرحك لدرس البلاغة ؟

نعم ☐ لا ☐

س12: هل تجد صعوبة أثناء تدريسك لنشاط البلاغة ؟

نعم ☐ لا ☐

س14: هل تكتفي بالفصحى فقط أثناء شرحك ومحاورتك للطلبة ؟

نعم أكتفي ☐ لا أستعين بالعامية ☐

س 13: ما هو تقييمك لمستوى طلبة المرحلة المتوسطة في مجال الدرس البلاغي ؟

جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

س14: هل التمارين التطبيقية المعتمدة تمارين هادفةوكفيلة بترسيخ القاعدة البلاغية في ذهن المتعلم ؟ نعم ☐ لا ☐

## الملحق رقم 2: استمارة خاصة بمتعلمي المرحلة المتوسطة

**وزارة التعليم العالي والبحث العلمي**

**كلية الآداب واللغات**

**قسم اللغة العربية وآدابها**

**المركز الجامعي أحمد زبانة غليزان**

استمارة استبيان موجهة لتلاميذ المرحلة المتوسطة في اطار إعداد مذكرة الدكتوراه ارجوا منكم أن تتفضلوا بالإجابة على كامل الأسئلة المطروحة في هذه الاستمارة بكل مصداقية وشفافية، خدمة للموضوع المدروس في مجال تعليمية البلاغة العربية لدى أقسام المرحلة المتوسطة .....شكرا.

**أ/محور المعلومات الشخصية :**

الجنس : ذكور ☐ الاناث ☐

الحالة : معيد ☐ لا ☐

**ب/محور المعلومات المعرفية :**

س1: ما هو انطباعك حول طريقة تدريس الأستاذ ؟

مفهومة ☐ لا تتناسب ودروس البلاغة ☐

س2: هل هناك نقاش متبادل أثناء شرح الأستاذ ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

س3: هل يستخدم الأستاذ الصبورة أثناء الشرح ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

س4 : ما هو المصدر الذي يساعد على فهم الدرس البلاغي ؟

القرآن الكريم ☐ الأحاديث النبوية ☐ الشعر ☐ النثر ☐

س5: هل يستعمل أستاذك العبارات العامية أثناء الشرح ؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

س6: هل تشارك في الحوار داخل القسم ؟

نعم ☐ لا ☐

س7: هل الحجم الساعي المخصص لنشاط البلاغة كاف للاستيعاب ؟

نعم ☐ لا ☐

س8: ماهو السبب الرئيس لعدم استيعابك نشاط البلاغة يا ترى ؟

طريقة الأستاذ ☐ منهجية الدرس ☐ عدم اهتمامك بهذه المادة ☐

س9: هل تعتبر دروس البلاغة للمرحلة المتوسطة مشوقة أم مملة ؟

مشوقة ☐ مملة ☐

س10: هل تجد صعوبة في تلقي دروس البلاغة العربية ؟

نعم ☐ لا ☐

س11: إذا كان نعم أين تكمن هذه الصعوبة ؟

هل في استخراج الصور البلاغية ☐

أم في تحديد غرضها ☐

س12: هل يختم الدرس بتمارين تطبيقية ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

# قائمة المصادر

# والمراجع

## 1) قائمة المصادر والمراجع باللغة العربية:

### 1/الآيات القرآنية:

1/سورة البقرة، الآية 216

2/سورة الرحمن، الآيات 1، 2، 3، 4

3/سورة القارعة، الآية 1، 2، 3

4/سورة الكهف، الآية 18

5/سورة النساء، الآية 108

6/سورة مريم، الآية 04

### 2/ المصادر والمراجع:

**1/** إبرير بشير: **تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق**، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن ،2007.

**2/** ابن منظور: **لسان العرب**، مادة (بلغ)،ج1، دار المعارف،ط1، القاهرة، مصر.2000

**3/** أبو العدوس يوسف: **البلاغة والأسلوبية**، الأصلية للتوزيع والنشر، ط1، عمان، الأردن، 1999.

4/ أبو الفتح رضوان وآخرون: **المدرس في المدرسة والمجتمع**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1965.

5/ أبو المجد أحمد السيد: **الواضح في البلاغة (البيان والمعاني والبديع)**، دار جرير للنشر والتوزيع، ط1، عمان الأردن، 2010.

6/ أبو حامد حامد: **الخطاب والقارئ**، ط2، مركز الحضارة العربية، القاهرة ،2002.

7/ أبو خرمة عمر : **نحو النص نقد نظرية وبناء أخرى**، عالم الكتب الحديث، اربد، 2004.

8/ أبو شوارب محمد ، أحمد محمود المصري: **المدخل لدراسة البلاغة العربية**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، الإسكندرية،2007. 11/

9/ أبو غزالة إلهام وخليل محمد علي: **مدخل إلى علم لغة النص(تطبيقات لنظرية روبرت دي بوجراند ولفبانج دريسلر)**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة،1999.

10/ انطوان صياح: **تعليمية اللغة العربية**، الجزء الثاني، ط1، دار النهضة العربية، لبنان، 2008.

11/ الأوراغي أحمد: **اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية**، دار العربية للعلوم، بيروت،ط1.

12/ بخولة ابن الدين: **المنير في البلاغة والعروض**، دار طليطلة، ط1، الجزائر، 2015.

13/ بدر أحمد: **أصول البحث العلمي ومناهجه**، المكتبة الأكاديمية، ط1، مصر، 1999.

14/ بسيوني عبد الفتاح فيود: **علم البيان دراسة تحليلية لمسائل البيان**، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، ط4، 2015.

15/ بسيوني عبد الفتاح: **علم البديع، دراسة تاريخية وفنية لأصول البلاغة ومسائل البديع**،

16/ بن يامنة سامية: **الاتصال واللسانيات التداولية في كتاب الصناعتين**، لأبي هلال العسكري، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، لبنان،2012.

17/ بناني رشيد: **من الديداكتيكا إلى البيداغوجيا الحوار الأكاديمي**، ط1، الدار البيضاء، 1991.

18/ بوحساين نصر الدين: **مدخل إلى اللسانيات التطبيقية، تعليميات اللغات**، د. ط، دار الآمال للطباعة والنشر والتوزيع، 2012.

19/ بودوخة مسعود: **عناصر الوظيفة الجمالية في البلاغة العربية**،ط1، اربد، 2008

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

21/ بوكرمة فاطمة الزهراء: **الكفاءة مفاهيم ونظريات**، دار هومة، الجزائر، 2008.

22/ التونجي محمد: **جماليات اللغة العربية**، ط1، دار الفكر، بيروت،د.ت.

23/ الثويني حميد آدم: **البلاغة العربية المفهوم والتطبيق**، دار المناهج، ط1، عمان، الأردن،2007.

14/ الجاحظ أبي عثمان عمرو بن بحر: **البيان والتبيين**، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، لبنان، 2003.

15/ جار الله فخر خوارزم، محمود بن عمر الزمخشري: **أساس البلاغة**، شركة أبناء شريف الأنصاري للطباعة والنشر والتوزيع، الدار النموذجية، المطبعة العصرية، بيروت، لبنان، 2009.

16/ جاسم محمود الحسون والخليفة حسن جعفر: **طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام**،ط1، البيضاء، ليبيا، 1996.

17/ جرادات عزت: **التدريس الفعال**، مكتبة دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1993.

18/ الجرجاني عبد القاهر: **أسرار البلاغة**، ت: محمد رشي رضا، دار المعرفة، بيروت، د.ط، 2006.

19/ حاجي فريد: **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات**، دار الخلدونية، القبة الجزائر.

20/ حجاب محمد نبيه: **بلاغة الكتّاب في العصر العباسي**، دراسة تحليلية نقدية لتطور الأساليب، مكتبة الطالب الجامعي، ط2، 1986.

21/ حلمي مرزوق: **في فلسفة البلاغة العربية**، علم المعاني، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.

22/ حمودة سعد سليمان: **البلاغة العربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 2002.

23/ الحويني مصطفى الصاوي: **المعاني علم الأسلوب**،ط1، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1996.

24/ خطابي محمد ، لسانيات النص: **مدخل إلى إنسجام الخطاب**، ط1، دار البيضاء، بيروت، 1997.

25/ الخطيب القزويني: **الإيضاح في علوم البلاغة**، المعاني، والبيان والبديع، دار الكتاب العلمية ط1، لبنان، 2003.

26/ خليل أحمد: **المدخل إلى دراسة البلاغة العربية**، د.ط،دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت 1968.

27/ الدّريج محمد: **مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية**، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 20004.

28/ الديمي طه حسين و عبد الكريم سعاد الوائلي عباس:**اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها**،ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع الأردن،2005.

29/ دهمان أحمد: **الصورة البلاغية عند عبد القاهر الجرجاني**،ط1، ج1 دار طلاس،2000.

**30/** ديشي بيير : **تخطيط الدرس لتنمية الكفايات**، تر عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2003.

**31/** راتّب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: **فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق**، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، جدار الكتب العالمي للنشر والتوزيع، ط1، إربد، 2009.

**32/** روجيس ،ك وآخرون : **بيداغوجيا الإدماج ،الإطار النظري، الوضعيات، الأنشطة**، د.ط، ترجمة بوتكلاي لحسن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب 2005.

**33/** زرواتي رشيد : **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم** ،ط1 ،دار هومة، الجزائر، 2002.

**34/** زكريا اسماعيل: **طرق تدريس اللغة العربية**، دار المعرفة الجامعية، 2005.

35/ زيتون كمال عبدالمجيد : **التدريس نماذجه ومهاراته**، جامعة الاسكندرية، مصر، ط1، 2003.

**36/** سحر سليمان العيسى: **المدخل إلى علم الأسلوبية والبلاغة العربية**، ط1، دار البداية، عمان.

**37/** سلطاني عبد الرزاق: **اتجاهات التعليم الثانوي نحو الاصلاح التربوي في الجزائر**، قسنطينة، 2011.

**38/** السمرائي مهدي صالح: **تأثير الفكر الديني في البلاغة العربية**، ط1، المكتب الإسلامي، دمشق، 1977.

**39/** شحاته حسن: **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق**، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، 2001، ط2.

**40/** شريفي عبد اللطيف، دراقي زبير: **الإحاطة في علوم البلاغة**، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون، الجزائر،2004.

**41/** شكري عياد: **مدخل إلى علم الأسلوب**،ط1، الرياض، دار العلوم للطباعة والنشر، 1982.

**42/** الشهري خالد بن محمد : **المعلم الناجح دليل عملي للمعلم**، إدارة التربية والتعليم، المنطقة الشرقية، 1433.

**43/** شيخاوي ناصر: **متابعات وآراء حول تطوير مناهج التعليم في الجزائر**، دار الأديب، 2010

**45/** صالح بلعيد: **دروس في اللسانيات التطبيقية**،ط7، دار هومة للنشر والتوزيع،2012، الجزائر.

**46/** الصعيدي عبد المتعال: **بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة**، المطبعة النموذجية، د.ت .

47/ عامر نخر الدين: **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية**،ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2000.

48/ عامرسامي منير: **مدخل أمين خولي إلى الدراسة الجمالية البلاغية**، ملامحه آثاره، منشأة المعارف، الإسكندرية.

49/ عامرنخر الدين: **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية**، عالم الكتب،ط1، 2000.

50/ عباس سهيلة محمد: **إدارة الموارد البشرية ، مدخل استراتيجي**، دار وائل للنشر،ط2، عمان الأردن،2006.

51/ عبد الحميد محمد علي: **الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي**،ط1، الجزائر، 2006.

52/ عبد الرحمن إبراهيم :طاهر عبد الرزاق، **استراتيجيات تخطيط المناهج وتطويرها في البلاد العربية**، دار النهضة، القاهرة.

53/ عبد العاطي غريب علام: **دراسات في البلاغة العربية**، منشورات جامعة قابوس، بنغازي، ط1، 1997.

54/ عبد المطلب محمد: **البلاغة والأسلوبية**، ط1، الدار المصرية العالمية للنشر والتوزيع، 1997.

**55/** العبد محمد: **النص والخطاب والإتصال**، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة،2005.

**56/** عتيق عبد العزيز: **البلاغة العربية علم المعاني البيان البديع**، دار النهضة العربية، ط1، بيروت، لبنان، 2009.

**57/** العربي سليماني: **الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2006.

**58/** عرفان مطرجي: **الجامع لفنون اللغة العربية والعروض**، ط1، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، 1987.

**59/** عزّام محمد: **الأسلوبية مذهب نقدي**، دار الآفاق، ط1، بيروت، 1989.

**60/** العسكري أبو هلال: **الصناعتين الكتابة والشعر**، تح علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، ط1،دار الفكر العربي،2000.

**61/** عطا الله أحمد وآخرون: **تدريس التربية البدنية والرياضية**، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009.

**62/** عطية محسن علي: **مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها**، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، 2008

**63/** عفيفي أحمد :**نحو النص ،نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي**، ط1 ،مكتبة زهراء الشرق ،القاهرة ،د.ت

**67/** عفيفي عبد الخالق محمد : **الممارسة المهنية لطريقة تنظيم المجتمع**،ط1، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، د.ت.

**68/** العناني وليد : **العربية في اللسانيات التطبيقية**، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1، 2012، ص178

**69/** عياش آمنة محمود أحمد: **صعوبات تعلم البلاغة لدى طلبة قسم اللغة العربية**، الجامعة الإسلامية، 2003.

**70/** الفاسي الفهري عبد القدر: **أزمة اللغة العربية في المغرب**، دار الكتاب الجديدة المتحدة،ط5، 2001.

**71/** فتحي ابراهيم : **معجم المصطلحات الأدبية**، ط1، دار الشرقيات للنشر والتوزيع، القاهرة، 2000.

**72/** الفتلاوي سهيلة محسن كاظم: **كفايات التدريس**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2007.

**73/** فرج أحمد حسام: **نظرية علم النص رؤية منهجية في بناء النص النثري**، مكتبة الآداب، القاهرة، 2007.

**74/** قنديل أحمد إبراهيم: **المناهج الدراسية الواقع والمستقبل**، ط1، مصر، العربية للنشر والتوزيع،ط1، 2007.

75/ كريستيفا جوليا : **علم النص**، تر: فريد الزاهي، مراجعة عبد الجليل ناظم، ط2، دار توبقال للنشر، المغرب،1997.

76/كنعان نواف: **القانون الاداري "الوظيفة العامة ، القرارات الادارية، العقود الادارية"**،ط1، الاصدار الخامس، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2007.

77/ كوافحة تيسير مفلح : **القياس والتقييم**،ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2003.

78/ كوجك كوثر حسين: **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، عالم الكتب، القاهرة، د.ت.

79/ لكحل لخضر وفرحاوي كمال: **أساسيات التخطيط التربوي (نظرية التطبيق)**، وزارة التربية الوطنية، الجزائر،2009.

80/ لوثرجي سيوارت : **إدارة الوقت**، ترجمة رعد الصرف، دمشق، دار علاء الدين للنشر والتوزيع والترجمة،2007.

81/ لورسي عبد القادر: **المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس**، جسور للنشر والتوزيع، طبعة سبتمبر، المحمدية الجزائر،2016.

82/ مارون يوسف: **طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي**، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان،2008.

**83/** محمد الصالح حثروبي: **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، شركة دار الهدى، الجزائر، ط2، 2004.

**84/** محمد أمين: **البلاغة العامة**، دار الأمان، الرباط، 2014.

**85/** مطلوب أحمد : **فنون بلاغية**، دار البحوث العلمية، الكويت، ط1، 1975.

**86/** معري توفيق: **المناهج التربوية**، مصر، الشركة العربية التربوية للتسويق،2009.

**87/** مغزي أحمد سعيد وبوضياف أحمد،وآخرون:**دليل استخدام كتاب اللغة العربية**، دار أوراس للنشر، الجزائر، 2017.

**88/** المهيدي عبد القادر: **البلاغة العامة**، د.ط، حوليات الجامعة التونسية، تونس، 1971.

**89/** ميشال زكريا: **الألسنة التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية**،ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت. الكفاءات

**90/** ميصابيح محمد: **تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات** ، تكسيدج للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر،2014.

**91/** نايت سليمان وآخرون: **مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم**، الجزائر، دار الأمازيغية، 2004.

**92/** نبيل أحمد عبد الهادي: **نماذج تربوية تعليمية معاصرة**، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، 2004.

**93/** النجدي عبد الرحمن: **أصول تدريس اللغة العربية**، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984.

**94/** نحلة محمود أحمد: **آفاق جديدة للبحث اللغوي المعاصر**،ط1، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2006.

**95/** الهاشمي أحمد: **جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع**، ضبط وتدقيق وتحقيق، يوسف الصميلي، شركة أبناء شريف الأنصاري للطباعة النشر والتوزيع، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، الدار النموذجية، بيروت، لبنان، 2003.

**96/** الهاشمي عبد الرحمن عيد علي: **العزاوي فائزة محمد نفري ، تدريس البلاغة العربية**، الدار المصرية اللبنانية رؤية نظرية تطبيقية محوسبة،ط1، 2007.

**97/** هني خير الدين: **مقاربة التدريس بالكفاءات**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1، ردمك، 2005.

**98/** يونس زينب:**كيف نفهم الجيل الثاني؟ من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج**،ط1، 2017.

**2) الوثائق البيداغوجية:**

**1/** أحسن السيد وبوبكر خيشان: **اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط**، الجزائر، 2017

**2/** دليل الأستاذ: **السنة الأولى من التعليم المتوسط**، ديوان المطبوعات الجامعية،2016

3/ دليل الأستاذ: **السنة الثالثة من التعليم المتوسط**، ديوان المطبوعات الجامعية، 2016.

4/ دليل الأستاذ: **السنة الثانية من التعليم المتوسط**، ديوان المطبوعات الجامعية،2016.

5/ دليل الأستاذ: **السنة الرابعة من التعليم المتوسط**، ديوان المطبوعات الجامعية، 2016

6/ شلوف حسين وخيط محمد : **دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بالسنة أولى متوسط**، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

7/ كمال هيشور و أحمد سعيد مغزي: **اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط**، اوراس للنشر، الجزائر، 2017.

8/ كمال هيشور، وأحمد سعيد مغزي: **اللغة العربية السنة الثالثة متوسط**، الجزائر، 2017

9/ اللجنة الوطنية للمناهج: **الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2016.

10/ محفوظ كحوال ومحمد بوشماط، كتابي في اللغة العربية: **السنة الأولى من التعليم المتوسط**، موفم للنشر، الجزائر، 2016.

## 3) الرسائل الجامعية:

1/ بن عروس مفتاح:"**الانسجام في القرآن** "،(رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة، تخصص لسانيات النص ،قسم اللغة والأدب العربي، جامعة الجزائر 2007 ـ 2008).

2/ غيلوس صالح : "**بناء كفاءة الإنتاج الكتابي للمتعلم في ضوء المقاربة النصية** ،دراسة وصفية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، نموذجا "رسالة المجستير، المدرسة العليا للأساتذة في الأدب والعلوم الإنسانية، بوزريعة ،الجزائر ،2007 ـ 2008"

3/ القطبي الطاهر: **الاستفهام بين النحو والبلاغة**، رسالة دكتوراه جامعة حلب،ط1 كلية الأداب قسم اللغة العربية،2009.

4/ قلي عبد الله، **محاضرات في وحدة التعليميات موجهة لطلاب السنة الرابعة شعبة الآداب العربي**، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية بوزريعة، السنة الجامعية 2008.

## 4) قائمة المصادر والمراجع باللغة الأجنبية:

1/Emmanuel kant, **reflesion sur l education** (traducation a: philomenko) ed, vrin, paris

2/Guyle boterf, **cite par xavier roegiers dons une pedagogie de lintegration** de boeck universite, bruxelles,2000:

3/jacques tardif.**le transfert de apprentissage, editrons logiques**, montereal, 1999

**5) المجلات العلمية:**

**1/** أوزي أحمد: **من ذكاء الكفل إلى ذكاءات للطفل ـ مقاربة سيكولوجية جديدة لتفعيل العملية التعليمية**، مجلة الطفولة العربية، العدد الثالث عشر ديسمبر 2005.

**3/** بوقرة نعمان: **محاضرات في المدراس اللسانية والمعاصرة**، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة 2006.

**4/** رضا جوامع: **العربية، مجلة علمية، يصدها مخبر علم تعليم العربية**، ص154 ـ 155.

5/ صوالح عبد الله: **التمييز بين التعليمية والبيداغوجيا**، مجلة النشرة التربوية، مديرية التربية لولاية ورقلة،2003.

6/طارق بومود: **أثر المقاربة النصية في تنمية المهارات اللغوية**، مخبر الدراسات اللغوية، العدد2، الجزائر، ص251ـ 252

7/حمر العين خيرة: **لسانيات النص، مجلة علامات النقد**، النادي الأدبي الثقافي، جدة، مج10، ع38، ديسمبر،2000.

# فهرس المحتويات

# فهرست المحتويات

**مقدمة** .....أ

**مدخل** .....ص14

**أولا:** مفهوم التعليمية .....ص14

**ثانيا:** التطور التاريخي للتعليمية .....ص17

**ثالثا:** موضوعات التعليمية .....ص22

**رابعا:** عناصر العملية التعليمية .....ص20

**خامسا:** بين التعليمية والبيداغوجيا .....ص25

**سادسا:** الوضعية التعليمية التعلمية .....ص26

**سابعا:** علاقة التعليمية بالتخصصات الأخرى .....ص28

**ثامنا:** استراتيجيات وطرق التدريس .....ص29

## الفصل الأول :

### البلاغة العربية مفهوما وتعليما

**المبحث الأول: البلاغة العربية ضبط المصطلح والفروع .....ص36**

**أولا** : مفهوم البلاغة العربية .....ص36

**ثانياً**: نظرة تاريخية مختصرة عن التأليف البلاغي عند العرب .....ص41

**ثالثاً**: تقسيم البلاغة العربية إلى علومها الثلاث .....ص45

أ/ البديع .....ص48

ب/ البيان .....ص49

ج/ المعاني .....ص50

**المبحث الثاني: علاقة البلاغة بالعلوم الأخرى .....ص52**

**أولا**: علاقة البلاغة بالنقد والأدب .....ص52

**ثانيا**: علاقة البلاغة بالنحو .....ص54

**ثالثا**: علاقة البلاغة بالدين .....ص54

**رابعا**: علاقة البلاغة بالأسلوبية .....ص57

**خامسا**: علاقة الأسلوبية بعلوم البلاغة .....ص55

**المبحث الثالث**: **البلاغة العربية بين القديم والحديث** .....ص61

**أولاً**: المدارس البلاغية العربية القديمة .....ص61

**ثانياً**: المدرسة البلاغية الحديثة .....ص 63

**ثالثاً**: تعليمية البلاغة العربية في المرحلة المتوسطة .....ص 64

**رابعاً**: أهمية تدريس البلاغة العربية.....ص65

**خامساً**: أهداف وأسس تدريس البلاغة العربية.....ص66

## الفصل الثاني:

## المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية في ضوء مناهج الجيل الثاني

**المبحث الأول**: **المقاربة بالكفاءات ضبط المصطلح** .....ص75

**أولاً**: تعريف المقاربة .....ص76

**ثانياً**: مفهوم الكفاءة .....ص77

**ثالثاً**: خصائص وأنواع الكفاءة .....ص81

**المبحث الثاني: المقاربة بالكفاءات في ضوء المناهج الجديدة** .....ص84

**أولا**: مفهوم المنهج.....ص84

**ثانياً**: مفهوم مناهج الجيل الثاني .....ص85

**ثالثا**: بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات .....ص87

**المبحث الثالث**: **المقاربة النصية في ضوء المناهج الجديدة** .....ص100

**أولا**: مفهوم المقاربة النصية .....ص100

**ثانياً**: معايير وأهداف المقاربة النصية .....ص102

**ثالثاً**: تعليمية النص الأدبي .....ص108

**رابعاً**: البلاغة والنص الأدبي .....ص 110

**الفصل الثالث:**

**مظاهر وتجليات تعليمية البلاغة لدى متعلمي المرحلة المتوسطة**

**المبحث الأول**: **النصوص الأدبية** .....ص 116

أولا : ماهية النصوص الأدبية .....ص 116

ثانيا: مفهوم النشاط اللغوي .....ص117

**ثالثا:** اتجاهات تدريس أنشطة اللغة العربية .....ص118

**المبحث الثالث: خطوات تدريس الأنشطة اللغوية في المرحلة المتوسطة .....**ص119

**أولاً**: الأنشطة المقررة وتوقيتها .....ص121

**ثانياً:** مفهوم المقطع التعليمي .....ص122

**المبحث الثاني: تجليات تعليم البلاغة العربية من خلال المقررات الدراسية...**ص124

**أولا**: علم المعاني وملامح تعليميته من خلال المقررات الدراسية .....ص124

**ثانيا:** علم البيان وملامح تعليميته من خلال المقررات الدراسية .....ص130

**ثالثا:** علم البديع وملامح تعليميته من خلال المقررات الدراسية .....ص146

**الفصل الرابع:**

**عرض وتحليل نتائج الدراسة**

**المبحث الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية .....**ص157

**أولا**: جمع البيانات .....ص157

1 .الإستبانة .....ص157

**ثانيا**: مجالات الدراسة .....ص158

**ثالثا**: عينة البحث .....ص159

**رابعا**: أسلوب التحليل.....ص159

**المبحث الثاني**: **عرض وتحليل نتائج الدراسة** .....ص160

**أولا**:تحليل اليانات.....ص160

**ثانيا**: مناقشة النتائج.....ص219

**خاتمة**.....ص222

**الملاحق**.....ص228

**قائمة المصادر والمراجع** .....ص237

**فهرس المحتويات** .....ص 255

## ملخص الدراسة:

تلعب التعليمية دورا هاما في قطاع التربية والتعليم، وذلك لما تقدمه من معطيات ضرورية لتخطيط كل عمل دراسي والبحث عن الوسائل التعليمية المناسبة، وبالخصوص فيما يتعلق بتعليم نشاط البلاغة العربية.

الهدف من هذه الدراسة هو تسليط الضوء على تعليمية البلاغة العربية في المرحلة المتوسطة، وذلك من خلال تبيان أهميتها ودورها في تيسير تعلم اللغة العربية وتعليمها باعتبارها فرع من فروعها، سواء بالتطرق إلى علومها (البيان، المعاني، البديع)، أو استخدامها كوسيلة لمقاربة النصوص، وهذا لا يتجسد إلا من خلال معالجة طريقة تدريسها وتحديثها والخروج بها من النمطية، وعدم التقيد بالقوالب الجاهزة، وبالتالي هدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على أبرز الصعوبات التي تقف عائقا أمام تعليم وتعلم البلاغة العربية في المرحلة المتوسطة، وإيجاد الحلول المناسبة.



**الكلمات المفتاحية**: التعليمية، البلاغة العربية، المرحلة المتوسطة، المقاربة النصية



## ABSTRACT:

Education plays an important role in the education sector, as it provides the necessary data to plan each academic work and search for appropriate educational methods, especially with regard to teaching Arabic rhetoric activity.

The aim of this study is to shed light on the teaching of Arabic rhetoric at the intermediate stage, by showing its importance and its role in conducting the learning of Arabic language and teaching it as a branch of its branches, whether by referring to its sciences (statement, meanings, Budaiya), or using it as a means of approaching texts, This is only embodied by addressing the method of teaching, updating and exiting them from stereotypes, and not adhering to ready-made molds, and therefore the aim of this research is to shed light on the most prominent difficulties that stand in the way of teaching and learning Arabic rhetoric in the middle stage, and finding appropriate solutions. Key words: educational, Arabic rhetoric, middle school, textual approach

## Résumé :

didactique joue un rôle important dans le secteur de l'éducation, en raison des informations qu'elle fournit nécessaires à la planification de chaque travail d'étude et à la recherche de moyens éducatifs appropriés, en particulier en ce qui concerne l'enseignement de l'activité de la rhétorique arabe.

Le but de cette étude est de faire la lumière sur l'enseignement de la rhétorique arabe au cycle moyen, en montrant son importance et son rôle dans la conduite de l'apprentissage de la langue arabe et son enseignement en tant que branche de ses branches, que ce soit en se référant à ses sciences (énoncé, significations, Budaiya), ou en l'utilisant comme moyen d'approcher des textes, Cela ne s'incarne qu'en abordant la méthode d'enseignement, en la modernisant et en la sortant des stéréotypes, et en ne respectant pas les moules prêts à l'emploi, et par conséquent, le but de cette recherche est de faire la lumière sur les difficultés les plus importantes qui s'opposent à l'enseignement et à l'apprentissage de la rhétorique arabe au stade intermédiaire, et à trouver des solutions appropriées. Mots clés: pédagogique, rhétorique arabe,cycle moyen , approche textuelle