وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعـــة حسيبـــة بن بوعلي الشلـــف
كليـــة الآداب والفنون
قســـم اللغة العربية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه

الشعبة : دراسات اللغوية

التخصص :اللغة العربية وتحليل الخطاب

العنوان:

الخطاب التعليمي في كتاب القراءة للسنة الثانية ثانوي

- مقاربة أسلوبية

إعـــداد الطـــالب:
ياسين فرفوري

إشراف الأستاذ الدكتور:
عبد القادر شارف

السنة الجامعية: 1438-1439هـ/2017-2018م

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف
كلية الآداب والفنون
قسم اللغة العربية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه

الشعبة : دراسات لغوية

التخصص : اللغة العربية وتحليل الخطاب

العنوان:

الخطاب التعليمي في كتاب القراءة للسنة الثانية ثانوي - مقاربة أسلوبية

من إعداد

ياسين فرفوري

المناقشة بتاريخ ..../..../..... من قبل اللجنة المكونة من:

زيوش محمد	أستاذ	جامعة حسيبة بن بوعلي - الشلف	رئيسا
شارف عبد القادر	أستاذ	جامعة حسيبة بن بوعلي - الشلف	مشرفا ومقررا
حنيفي بن ناصر	أستاذ	جامعة عبد الحميد ابن باديس - مستغانم	مناقشا
بن عجمية أحمد	أستاذ	جامعة حسيبة بن بوعلي - الشلف	مناقشا
بن زينة صفية	أستاذة محاضرة - أ	جامعة حسيبة بن بوعلي - الشلف	مناقشا
دحماني نور الدين	أستاذ محاضر - أ	جامعة عبد الحميد ابن باديس - مستغانم	مناقشا

الإهداء

إلى كل من أضاء بعلمه عقل غيره أو هدى بالجواب الصحيح حيرة سائليه، فأظهر بسماحته تواضع العلماء وبرحابته سماحة العارفين ...

إلى من علمتني نسائم حنانها كيف تكون الأمومة بحرا من العطاء أمي الغالية ...

إلى من علمني أبجديات الحياة أبي العزيز ...

إلى ذكريات تكسو فؤادي، إخوتي وعائلتي ...

أقدم هذا العمل عربون وفاء ومحبة.

شكر وتقدير

أشكر اللّه سبحانه عزّوجلّ على منّه وكرمه وتوفيقه

وأجدني مدينا لكثير من أساتذتي وأصدقائي الّذين يرجع إليهم الفضل بعد المولى عزّ وجلّ، في إنجاز هذا البحث، وفي مقدمة هؤلاء جميعا: أستاذي الفاضل البروفسور **عبد القادر شارف**، الذي أشرف على هذا العمل ولمست منه كل التشجيع والتوجيه منذ أن كان فكرة إلى أن صار مستويا على صورته هذه، فله منّي خالص التقدير وأجزل الامتنان.

كما أشكر الدكتور **عبد الله بوقصّة** شكرا جزيلا على إصغائه لاستفساراتي بأدب جمّ وسعة صدر، والذي شملني برعايته العلمية والمعنوية، وكان وقوفه بجانبي حافزا قويا دفعني لمواصلة البحث.

وأشكر الدكتور **محمد خاين** الذي أخذ بيدي وأمدني بالمراجع وبالتوجيه في القراءة، وإسداء النصح كلما لجأت إليه.

وأشكر الأستاذ الفاضل **محمد كراكرية** ، والدكتورة **صباح زروقي** على مساندتهما، وتقديمهما للمساعدة بحكم خبرتهما ومسيرتهما الطويلة في طور التعليم الثانوي.

ولا يفوتني أن أشكر أعضاء لجنة المناقشة على تجشمهم مشقة قراءة هذا الجهد المتواضع وتقويمه، الذي أتمنى أن يجد عندهم سعة الصدر والرضى والقبول، كما أشكر كل من ساعدني من قريب أو بعيد ولو بشعور طيب.

وما توفيقي إلا بالله والحمد لله أولا وأخيرا.

"امزجوا لهم العلم بالحياة، والحياة بالعلم، يأتِ التركيب بعجيبة، ولا تعمروا أوقاتهم كلها بالقواعد، فإنّ العكوف على القواعد هو الذي صير علماءنا مثل القواعد، وإنما القواعد أساس، وإذا أنفقت الأعمار في القواعد فمتى يتم البناء؟".

العلامة الشيخ البشير الإبراهيمي

(الآثار، ج4، ص272)

مقدمة

تقرّ الدراسات التربوية اليوم أنّ للنصوص الأدبية مكانة سامقة في إعداد النفس وتكوين الشخصية وتوجيه السلوك بوجه عام، وهي بذلك أليق الدراسات بالتلاميذ في مراحل التعليم الثانوي، لأنّها الدراسة التي ترمي إلى تنوير الفكر وتهذيب الوجدان وتصفية الشعور وصقل الذوق وإرهاف الإحساس، وعلى وجه العموم، إنّ النصوص الأدبية تمثل مركزا سامقا يمثل ثقل المواد التي يدرسها أستاذ اللغة، وهي اليوم مظهر تواصلي فعّال، وعن طريقه يتعود التلاميذ على جودة النطق وسلامة الأداء وحسن التعبير، ودقة الفهم واستخلاص معاني الألفاظ، وعلى إثر ذلك تنمو ثروة التلميذ اللغوية، ويصقل ذوقه ويتوسع أفقه الفكري، ويطّلع المتعلم على الطبيعة الإنسانية السامية فيعجب بالكرم والأمانة وينفر من البخل والخيانة وغير ذلك من الصفات، ويعمل الأستاذ في ظل المقاربة بالكفاءات والخطاب التعليمي الحديث على تبسيط النص التعليمي قدر الإمكان ليجعله في متناول التلاميذ المتلقين، ولا يخفى على أي أحد أن التعلم داخل المدرسة يأخذ فيه الخطاب الشفوي القسم الأكبر، لذلك ينبغي التركيز على هذا الجانب من حيث الأداء اللغوي.

وبحثنا هذا يتناول "الخطاب التعليمي في كتاب النصوص للسنة الثانية ثانوي شعبة الآداب- مقاربة أسلوبية، ولقد حاولنا في هذه الدراسة أن نسلط الضوء على العملية التعليمية في الطور الثانوي، علما أنّ الخطاب التعليمي هو ذلك الخطاب الذي يتم داخل الصف المدرسي، والذي يكتسي طابعا تداوليا يجعل النص الأدبي التعليمي بين لغتين؛ المرجعية والتعليمية، أي أنّه خطاب يتم فيه تحويل المادة العلمية إلى مادة ذات طابع تعليمي، والنص هو محور هذه العملية التعلميّة التعليمية، والتحويل التعليمي هو نقل المعرفة من فضائها العلمي والأصلي الخالص إلى فضاء الممارسة التعليمية والتربوية، وإنّ الإخراج التعليمي للوضعيات والمشكلات العلمية والتقنية يفترض دائما تكييف الوضعيات المرجعية مثلما تتبدى من المادة أو المهنة، ملاءمة مع ظروف الفصل: مستوى التلاميذ ودرجة نموهم الذهني والأخلاقي والمستوى المعرفي الذي بلغوه، والأهداف المحدّدة، ولهذه الغاية تنظم وتهيكل المحتويات وتبسّط وتترجم في أشكال بإمكانها إثارة الاهتمام وتسهيل الفهم، غير أن المدرس لا يمارس التحويل الديداكتيكي وحيدا، بل داخل إطار المؤسسة التعليمية التي تحدد المعرفة في خصوصياتها وترسم أهدافها ومناهجها ونظامها العقلاني.

والرهان الذي يجب ربحه هنا هو إيجاد الطرق والوسائل التي تسمح بتقريب التلاميذ بقدر الإمكان من المعارف المرجعية من دون تحريف هذه الأخيرة، ودون أن يحدث قطيعة بين النص وتفاعل التلميذ معه، فيصبح بالتالي دائم النفور من هذه المادة، وينعدم الفهم والتذوق الجمالي للنصوص الأدبية لديه. وإنّ واقعنا التربوي في مدارسنا الجزائرية يكشف عن تدنٍ كبير في مستوى الذائقة الجمالية عند التلاميذ، بحيث يعجزون عن تذوق قصيدة أو بيت شعري، أو التواصل الحي الخلّاق، اتجاه هذه الأنواع الإبداعية، التي يقتضي تلقّيها بالضرورة حساً جمالياً يُخوّل صاحبه إدراك جمال ما يسمع، أو يقرأ، أو يشاهد، والأدب عموما هو عملية إبداع جمالي من منشئه؛ وهو عملية تذوق جمالي من المتلقي، وكل السبب في هذا هو الطريقة المتبعة في تحليل النصوص وعدم وعي دارسي النص بالمهارات اللازمة لتحليله شكلا ومضمونا فجوهر المشكلة ماثل في ذلك الركام التقليدي التعليمي الذي صار عليه المعلمون والتلاميذ في ممارسة القراءة وتحليل النصوص، من منظور يعتمد على شرح الكلمات التي لا توصل التلميذ إلى المعنى الحقيقي للنص والفهم الصحيح له؛ إذ لا يتجاوز التلميذ هذا المستوى التعرف على الكلمات وتطبيقها على النص، وبهذا يكون فهمه مفككا، وبذلك لا يعطي الجمل، ولا الأفكار ولا السياقات حقها، فتعطل عمليات فهمه، وكذلك أن مناهجنا التعليمية ترسف تحت وطأة تلك الدراسات والتحليلات العقيمة وشيء من العشوائية في اختيار النصوص ووضع المناهج، وتهدف دراستنا هذه إلى تتبع طبيعة الخطاب التعليمي في كتاب الجديد للسنة الثانية ثانوي والبحث عن تمظهراته وفق رؤية أسلوبية جمالية.

وهذا ما أملى علينا عدة تساؤلات حاولنا الإجابة عنها من خلال عمل نظري وآخر تطبيقي، وفيما يلي عرض لأهم التساؤلات:

* كيف يمكن التوفيق بين غاية النص التعليمية وأبعاد الخطاب التواصلية والتفاعلية وبين البعد الأسلوبي الجمالي في كتاب النصوص للسنة الثانية ثانوي شعبة الآداب ؟

* هل تم التوفيق بين البعد الأسلوبي في النص الأدبي المقرر ومواصفات الخطاب التعليمي ؟

* إلى أي مدى تجلت ملامح المقاربة الأسلوبية في الخطاب التعليمي للسنة الثانية ثانوي؟

وقد سعينا في هذا البحث للإجابة عن هذه التساؤلات والإشكاليات مستفيدين من منهاج السنة الثانية ثانوي والوثيقة المرافقة، ولكي نصل إلى تحويل صحيح للمعارف دون الإخلال بالوظيفة الجمالية للنص والمتمظهرة عبر أدبيته، ينبغي أن يعي واضعو البرنامج متفقدين (مفتشين) ومرشدين تربويين وأيضا المعلم كممارس داخل المنظومة أن النص هو الذي يفرض آليات تحليله، لا أن تفرض عليه من خارجه فرضا، كما علينا أن نتفادى مجموعة من المسلمات المنمطة المتوارثة، والتي ترى أن النص الأدبي مكون من أفكار وأسلوب تقتصر على صور بيانية ومحسنات بديعية، بل يجب أن نعمل على تمكين المتعلم بوصفه متلقيا على استخراج وتحليل المواطن التي كسر فيها الكاتب أفق التوقع لدى المتلقي، مرتكزين في ذلك على ما أتاحته لنا النظرية الأسلوبية، موفقين في ذلك بين بعدي النص التعليمي والجمالي، عاملين على الارتقاء بالمتعلم إلى إدراك وتمثل القيم الجمالية، علما أن مهمة الأسلوبية هي دراسة النص الأدبي دراسة وصفية وتحليلية بمعزل عن الظروف الخارجة منه، وتتوقف عند حدود السمات والأنماط التعبيرية التي تتجاوز وظيفة الإبلاغ، فمهمتها هي دراسة كل ما يؤدي وظيفة شعرية في الخطاب الأدبي، أي ذلك الجانب الجمالي الذي يبثه المبدع في عمله الأدبي.

وعليه تسعى دراستنا للتحقق من الفرضيات التالية:

- يمكن التوفيق بين غاية النص التعليمية وأبعاد الخطاب التواصلية والتفاعلية وبين البعد الأسلوبي الجمالي في كتاب الجديد - النصوص للسنة الثانية ثانوي شعبة الآداب-.

- يمكن للأستاذ أن يخوض غمار تجريب المقاربة الأسلوبية من خلال مستويات التحليل في الفصل الدراسي.

- يمكن للخطاب التعليمي الحديث وطريقة تعليم النصوص في الجديد من دفع المتعلم لتلمس مواطن الجمال في النص، وتمكينه من مقومات بلاغية أسلوبية ترقي ذائقته.

- يمكن للقضايا العروضية والموسيقى الخارجية أن تسهم في تنمية الحس الجمالي لدى المتعلم.

- يمكن للروافد الأدبية أن تسهم في تنمية وتعميق وعي المتعلم وتوسيع آفاقه الإبداعية.

ويرجع سبب اختيارنا لهذا الموضوع لدواعٍ ذاتية وموضوعية، تتمثل في:

- ميلنا إلى ميدان التعليمية وبيداغوجيات وطرائق التدريس.

- تدريسي لأكثر من سنة في طور التعليم الثانوي، ما لفت انتباهي جفاء طرق التدريس في طور التعليم الثانوي واهتمامها بفك الحرف دون تنمية الحسّ الجمالي وترسيخ القيمة، ما جعل أبناءنا ينفرون من مادة اللغة والأدب.

وقد اقتضت منا طبيعة الموضوع اعتماد المقاربة الأسلوبية، المناسبة لمقاربتنا الجمالية، خصوصا في محاولتنا التأسيس لرؤيتنا المستقبلية المتعلقة بإمكانية تطبيق ها بشكل تام في تحليل النصوص الأدبية، كما لم نجد ضيرا من المراوحة بين بعض المناهج الأخرى كبعض إجراءات التداولية بحكم أنّنا بصدد مقاربة النص داخل الصف المدرسي، وكذا الإحصائي لما رحنا نعدد النتائج المحققة في كل مرحلة، وانسجاما مع وصفية الأسلوبية وانفتاحه ا واستحالة ضبطه ا، فقد حرصنا على أن يقوم هذا البحث على لغة الاحتمال بعيدا عن التعميم والأحكام المطلقة، وتحقيقا لهذه الرؤية قسمت هذه الدراسة إلى أربعة فصول تتصدرها مقدمة ممهدة للتوجه العام للموضوع، وتعقبها خاتمة تحصي أهم النتائج المتوصل إليها، وقد جاء الفصل الأول موسوما بـــ"ما بين الخطاب والنص في العملية التعليمية"، إذ تعرضت فيه لمجموعة من المفاهيم التي شكلت جوهر البحث منهجيا، منها مفهوم الخطاب، وتعدده وقوانينه، وكذلك ماهية النص التعليمي ونقاط التقائه وافتراقه مع الخطاب، ثم التحويل التعليمي وآلياته.

أما في الفصل الثاني المعنون بـــ: "كتاب النصوص للسنة الثانية ثانوي شعبة الآداب - مقاربة واصفة، فقد كان ذا منحى منهجي، إذ عالجت فيه "الجديد" -كتاب النصوص للسنة الثانية ثانوي- بالدراسة والتحليل والنقد، تعريفا عاما بالكتاب، بداية بالجانب الشكلي بوصف المدونة وعرض مختلف البيانات وتحليلها، وأخيرا دراسة نموذج من النصوص وفق المنهاج، ثم رأي في مضمون كتاب السنة الثانية ثانوي شعبتي الآداب والفلسفة واللغات أجنبية الذي تعرضنا فيه لبعض

المآخذ والثغرات، مع بعض الاقتراحات والتصويبات، ثم تطرقنا في آخر الفصل إلى تمظهرات الخطاب التعليمي في كتاب"الجديد"، وكان هذا جانبا تطبيقيا لآليات التحويل الديداكتيكي على بعض النصوص من الكتاب.

أما الفصل الثالث، فجاء موسوما بـــ:"مقاربة أسلوبية لنماذج من نصوص السنة الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية"، وكما هو مبين في العنوان، فقد كان الجزء الأول من الفصل تنظيريا إجرائيا تحدثنا فيه عن المقاربة الأسلوبية واتجاهات البحث الأسلوبي، ومحددات الأسلوب ومستوياته، ثم مقاربة أسلوبية لنماذج من نصوص المقرر.

أما الفصل الرابع والأخير فكان معنونا بـــ"الخطاب التعليمي في الجديد بين الوظيفية و الأسلوبية والجمالية- دراسة إحصائية تحليلية"، وتم فيه استخلاص النتائج التي انتهت إليها الدراسة الميدانية من خلال استبيان وزع على الأساتذة، كما اقترحنا في الأخير نموذجا لمقاربة مدمجة بديلة وفق المقاربة الأسلوبية.

أما عن الصعوبات التي جابهتني فهي بالأساس محدودية الدراسات التي تناولت موضوع الخطاب التعليمي في التعليم الثانوي وقلتها، وإن وجدت فصعوبة الحصول عليها، مما لم يسعفني إمكانية الاطلاع على كل جوانب الموضوع وخفاياه، وكذلك صعوبة الترجمة عن المصادر الأجنبية، ذلك أن محتواها يكاد يكون غير مفهوم بالنسبة لنا بسبب الاختلاف بين الأسلوبين العربي والغربي.

وإنّ ميدان التعليمية هو مجال لازال وسيبقى خصبا واسعا بحاجة لمزيد من الإثراء والبحث والتنقيب، كما هو في حاجة أكبر لاهتمام المسؤولين وحرصهم على تبني أفكار ومستجدات باحثين جزائريين أكفاء في هذا المجال، ويبقى عملي عمل الطالب الباحث ليس إلا، فنأمل أن نكون قد حققنا ولو جزءا قليلا مما كنا نصبو إليه.

ولإخراج هذا العمل إلى النور ساعدتني جملة من المصادر والمراجع أذكر على سبيل المثال لا الحصر:

- كتاب الخطاب وخصائص اللغة العربية "دراسة في الوظيفة والبنية والنمط" للباحث أحمد متوكل، الذي حاول فيه نقل البحث اللساني الوظيفي إلى مجال الإجراء والتطبيق ليلج القطاعات الاجتماعية الاقتصادية، وتعميمه ليشمل مختلف أنساق التواصل وقنواته اللغوية وغير اللغوية.
- كتاب التواصل التربوي واللغوي"دراسة تحليلية لأحمد فريقي، والذي يشتمل على المرتكزات الثابتة لنظام التربية والتكوين، والغايات الكبرى المتوخاة منه، والتعبئة الوطنية لإنجاح الإصلاح، كما تحدث عن التواصل الدلالي والنفسي الاجتماعي، وتناول التواصل التربوي واللغوي في العملية التعليمية التعلميّة وكذا النماذج اللسانية لعملية التواصل.

- المرجع في التعليمية، الزاد النفيس في علم التدريس، لـــعبد القادر لورسي، ويشكل هذا الكتاب تناولا شاملا مفصلا للتعليمية كعلم بازغ في حقل علوم التربية، وتحليل إشكاليات التعلّمات في مختلف أطوار التعليم والتمدرس منشغلا في ذلك بتأسيس الفعل التعليمي التعلّمي على إجراءات علمية تستهدف تحقيق الكفاءات في المناهج عن طريق التحكم في المحتويات المعرفية واستراتيجيات إدارتها، واستشراف مدى التقدم الذي تم إحرازه في نطاق التكفّل التنظيري والتطبيقي للفعل التعليمي في ضوء البحوث والدراسات الحديثة والمعاصرة.

- رهانات البيداغوجيا المعاصرة "دراسة في قضايا التعلم والثقافية المدرسية"، لعبد الحق منصف، وقد استفدنا منه في الاطلاع على أوضاع التربية والتعليم في الوطن العربي والمغرب على الخصوص، والذي يرى أن ضرورة تطوير البحث التربوي في الوطن العربي تقتضي تأصيلا مفاهيميا ونظريا على الأقل في المرحلة الأولى يتوخى تصحيح الفهم وانفتاحا على معطيات البيداغوجيا المعاصرة بكل مكوناتها الفلسفية والعلمية وتجاربها العملية ورهاناتها المختلفة.

- كتاب الأسلوبية وتحليل الخطاب"دراسة في النقد العربي الحديث" تحليل الخطاب الشعري والسردي، نور الدين السد، الذي رأى فيه أن الأسلوبية هي الوجه الجمالي للألسنية، وأنّها تبحث

في الخصائص التعبيرية والشعرية التي يتوسلها الخطاب الأدبي، والذي دعى إلى أسلوبية جديدة تركيبية أو تكاملية، سماها بـــ"الأسلوبية السيميائية".

- التذوق الأدبي"طبيعته، نظرياته، مقوماته، معاييره، قياسه، لماهر شعبان عبد الباري، وقد تضمن الكتاب الكثير من الأمور المنهجية المهمة، كفهوم الأدب ووظائفه، وفنونه، وطبيعة التذوق الفني ونظرياته ومناهجه ومعاييره، وعلاقته بالمبدع ثم المتلقي.

ولا نزعم في هذا المقام أنّنا أول من طرق باب الدراسة عن الخطاب التعليمي، بل هناك دراسات سابقة نذكر منها:

- دراسة تداولية للخطاب التعليمي الجامعي-خطاب أساتذة علوم اللغة بقسم الأدب العربي-، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة تيزي وزو أنموذجاً، رسالة ماجستير، إعداد: الطالبة نوارة بوعياد، 2000- 2001م، غير أنّه خطاب تعليمي جامعي بعيد كل البعد عن الخطاب التعليمي في طور الثانوي، كما أن مقاربته تداولية، بحيث تناولت الباحثة الخطاب التعليمي الجامعي من زاوية جديدة وبمنهج حديث النشأة، وساهمت في إرساء معالمه، وتدعيمه بالتطبيق واعتماده في الدراسة والتحليل، وتكييفه مع اللغة العربية باستغلال الموروث العربي في ترجمة المصطلحات، حتى لا يبقى هذا المنهج حكرا على الدراسات الغربية فقط.

- تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، برنامج السنة الأولى- جذع مشترك آداب- أنموذجا، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في اللغة العربية، إعداد: الطاهر لوصيف، 2007-2008م، وقد عمدت هذه الدراسة القيّمة إلى تقصي نتائج عدد من الأبحاث والدراسات التي بادرت إلى الاهتمام بتعليم الأدب وطريقة التدريس المتبعة في المدارس الجزائرية بصفة خاصة، ورأت أن المنهاج الجديد قد أهدر بادرة ثمينة للتجديد الذي ظل حلماً يراود الكثير من الباحثين التربويين منذ أمد طويل؛ والالتزام بالسير على خطى الطريقة القديمة التي تتعارض بصورة مطلقة مع أهم مقتضيات "المقاربة النصية"، كما تحكَّم المقياس القيمي والسلوكي/التربوي وحده في اختيار المحتوى الأدبي.

– النص التعليمي– دراسة لسانية تحليلية، ماجستير، إعداد: خدير المغيلي، جامعة وهران، السانيا، 2004– 2005م، التي حاول فيها الباحث إبراز النقائص المنهجية والعلمية واللغوية التي تحيط بالنص التعليمي، وذلك بنقد الأساليب والطرق المعتمدة في تبليغ النص، وتحليل محتوى هذه النصوص باستثمار الحصيلة المعرفية للسانيات التطبيقية مع تذليل العوائق والصعوبات التي تعترض العملية التعليمية التواصلية.

غير أن الجانب الذي لم يطرح، و لم يخصص بالدراسة من خلال كل ما سبق، هو الجانب الجمالي والتذوقي والأسلوبي في نصوص طور التعليم الثانوي، ولا ندعي أنّنا بلغنا مبلغا مهما في هذا، إنّما سلطنا الضوء، ونرجو أن نكون قد حركنا الهمم والأقلام لمن يأتي بعدنا.

وفي الأخير لا يسعني إلا أن أشكر الله عزّ وعلا أن وفقني لإتمام هذا العمل، و لم أدخر وسعا في سبيل النهوض به إلى المستوى المطلوب، فإن وفقنا فذلك هو المرتجى، وإن قصرنا فحسبنا أنّنا لم نقصر في بذل الجهد والإخلاص.

وأجدد شكري إلى البروفسور **"عبد القادر شارف"**، رئيس مشروع اللغة العربية وتحليل الخطاب، الذي شرفني بإشرافه على هذا البحث، و لم يبخل علي بتوجيهاته، وكانت صرامته العلمية حافزا للمضي قدما، فله مني كل الشكر والعرفان.

الشلف يوم: 10– 01– 2018 م

الطالب ياسين فرفوري

الفصل الأول: ما بين الخطاب والنص في العملية التعليمية التعلّمية.

1- ماهية الخطاب.

2- ما بين الخطاب والنص.

3- النص التعليمي.

4- التحويل التعليمي.

5- الخطاب التعليمي.

1. ماهية الخطاب :

أ. مفهوم الخطاب:

يعدّ مصطلح الخطاب (Discours)من المصطلحات التي كلما اقتربنا منها شعرنا بابتعادنا عن كنهها، هذا ما أكّده ميشال فوكو (Michel Foucauet)[1] الذي طرح نظرة مميّزة للخطاب حين ربطه بالسلطة، والذي خصّ الخطاب بكتابين أساسيين هما: أركيولوجيا المعرفة سنة (1969م)، ونظام الخطاب سنة (1971م)، وقرّر أن الخطاب"شبكة معقدة من النظم الاجتماعية والسياسية والثقافية التي تبرز الكيفية التي ينتج بها الكلام كخطاب"[2]، وقد انطلق فوكو في تعريفه للخطاب من تحديد جملة شروط إذا توفرت سَهُل إبراز ما يكون منطوقا فيه، "أي ذلك المجموع أو الكل الذي يوجد فيه المنطوق، فلا تظهر فُرادته إلا ضمن إطار هذا الكل، ليصل الخطاب إلى التشكل انطلاقا من انتظام المنطوق داخل ذلك الكلّ، الّذي يعد بمثابة التشكيلة الخطابية"[3]. وقد تحدث عن الخطاب من جانبه الفلسفي، حيث يقرّ "بأنّ التقليد الإنساني قد نظر إلى الجنون باعتباره جزء ا من عالم الخطاب "[4]، إذ من الصعوبة بمكان وضع المصطلح تحت لواء مفهوم واحد، الأمر الذي جعل العديد من الباحثين –في نيّة تحديد مفهوم له، "مقابلته بمصطلحات أخرى عديدة: الكلام، الملفوظ، النص، اللغة، القصد، المجتمع ... إلخ؛ إذ أنّ الخطاب يعتمد على نقاط مرجعية تقع خارج نقاطه، وداخله"[5].

---

[1]. فيلسوف فرنسي، ولد سنة 1926، يعدّ من أعلام البنيوية في ميدان الفلسفة ولاسيما الأصولية منهاEpistémologie أما فلسفته فمحورها الإنسان بوصفه عاقلا ناطقا متنزلا في الزمن، من أبرز مؤلفاته: "الأسماء والمسميات"، "أثرية المعرفة". ينظر: عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، الدار العربية للكتاب، ط3، ص251.

[2]. نعمان بوقرة «المصطلح اللساني النصي»، عدد خاص، أعمال ملتقى اللغة العربية وآدابها كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة باجي مختار، عنابة، ص243.

[3]. عبد الله إبراهيم، الثقافة العربية والمرجعيات المستعارة، تداخل الأنساق والمفاهيم ورهانات العولمة، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط1، 1999م، ص104.

[4]. الزواوي بغورة، مفهوم الخطاب في فلسفة ميشال فوكو، المجلس الأعلى للثقافة، 2000م، ص94.

[5]. نعيمة سعدية، «تحليل الخطاب والدرس العربي، قراءة لبعض الجهود العربية»، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع4، ص20.

ويعدّ الخطاب في الثقافة العربية من المصطلحات التي ارتبط ظهورها بحقل علم الأصول والتفسير، وبعد طرْق أهم أبواب المعاجم العربية وجدنا أن الخطاب يعني الكلام بين اثنين، وجاء في اللسان في مادة خطب التي غطّت أربع صفحات"يقال:خطب فلان إلى فلان فخطبه، وخاطبه أي أجابه، الخطاب والمخاطبة: مراجعة الكلام ... "[1]، ولا يضيف القاموس جديدا في هذا الصدد أما المعجم الوسيط، فيشير إلى ما أشارت إليه القواميس السابقة، لاسيما لسان العرب والقاموس المحيط. وبالنظر إلى اشتمال هذا القاموس على بعض الإشارات الحديثة التي لم ترد في القواميس السابقة، نكتفي بإيرادها بدون تكرار ما سبق استخلاصه، وعليه فالخطاب"الكلام، والخطاب المفتوح خطاب يوجه إلى بعض أولي الأمر علانية ، والخطبة الكلام المنثور يخاطب به متكلم فصيح جمعا من الناس لإقناعهم ، والخطيب المتحدث عن القوم" [2]. إنّ هذا القاموس يضيف ثلاثة أشياء أساسية جديدة: فالخطاب موجه إلى أشخاص محددين، كما أنّه يرمي إلى الإقناع، وقد يكون كلام الشخص المتحدث نيابة عن أشخاص آخرين ، وذكر معجم العين أن الخطاب هو"مراجعة الكلام"[3]، وقال الزمخشري إنّ الخطاب هو: "المواجهة بالكلام، فالخـــطاب في العربية يعني المكالمة أو الحديث أو اللغة المستخدمة بين اثنين؛ أي لغة التفاعل، والمخاطبة مفاعلة من الخطاب والمشاورة"[4]، ويقول الكفوي:"وهو الكلام الذي يقصد به إفهام من هو متهيء لفهمه [5]، هذا ما ذهب إليه التهاوني أيضا أنّه:"توجيه الكلام نحو الغير للإفهام"[6].

[1]. أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1997م، مج2، (مادة خطب)، ص 275.

[2]. المعجم الوسيط، مؤلف جماعي، مجمع اللغة العربية، المطبعة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، استانبول، تركيا، ط 2، 1972م، ج1، مادة [خطب].

[3].الخليل بن أحمد الفراهيدي (100-175هـ)، العين، تح:مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، ط1408هـ/1988م، ج4، مادة (خطب)، ص222 .

[4]. محمود عكاشة، لغة الخطاب السياسي"دراسة لغوية تطبيقية في ضوء نظرية الاتصال"، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر، ط1، 1426هـ - 2005م، ص34.

[5]. أبو البقاء أيوب بن موسى الحسيني الكفوي، الكليّات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، تح: عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط2، 1419هـ- 1998م، مادة (خطب) ص419.

[6]. التهاوني، كشف اصطلاحات الفنون، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، 1972م، ج2، ص175.

وقد ورد لفظ الخطاب في القرآن الكريم بصيغ متعدّدة ، من ذلك عندما سأل موسى عليه السلام المرأتين اللتين وجدهما تذودان عن السقي قائلا: ﴿مَا خَطْبُكُمَا﴾ سورة القصص- الآية 23، أي من شأنكما من منع السقي عن الناس، وحين خاطب موسى -عليه السلام- السامريّ:﴿قَالَ فَمَا خَطْبُكَ ياسَامِرِيُّ﴾ طه- الآية95، أي ما شأنك وما غرضك من إضلالك بني إسرائيل؟، يقول ابن فارس (ت395هـ) والخطبُ: "الأمر يقع، وإنّما سمي بذلك لما يقع فيه من التخاطب والمراجعة"[1]، وكذا في حديث الحجاج"أمن أهل المحاشد والمخاطب ..."فللخطاب إذن "قدرة وسلطة مؤثرة على السامعين، لذا فهو يقترن دائما بالسلطة "[2]، ويتوارد إلى الذهن معنيان للخطاب، وهما: الرسالة والكلام الموجه بمناسبة رسمية. وقد جاء في معجم المصطلحات العربية "بمعنى الرسالة (Lettre)التي تحولت إلى جنس أدبي قريب من المقال في الكتابات الغربية "[3]، وأنا ههنا لا أريد أن أحدثكم عن مشكلات وضع المصطلح اللغوي، ووضع العصيّ في الدواليب بدلا من تحريكها، إذ نستنتج أن الخطاب عند العرب هو الكلام أو المعنى المنقول من طرف المخاطب أو المتكلم، لتحقيق الاتصال مع السامع والتأثير فيه بدفعه للفهم والاستجابة.

أما مصطلح الخطاب في الثقافة الغربية فيكاد يجمع كل الباحثين وعلماء اللغة على أن مصطلح الخطاب، وتحليل الخطاب أول ما ظهر بريادة الأمريكي ز.هاريس (Zellig Harris)[4](1952م) في هذا المضمار من خلال بحثه المعنون بـــ "تحليل الخطاب"، فهو أول لساني حاول توسيع حدود موضوع البحث اللساني بجعله يتعدى الجملة إلى الخطاب، وقد عرّف الخطاب بتطبيق تصوره التوزيعي عليه بقوله:"ملفوظ طويل، أو متتالية من الجمل تكون مجموعة

[1]. أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا الرازي، معجم مقاييس اللغة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1999، مج 1، مادة (خطب)، ص368.

[2]. الزواوي بغورة، مفهوم الخطاب في فلسفة ميشال فوكو، ص89.

[3]. محمود عكاشة، لغة الخطاب السياسي، ص35.

[4]. لغوي أمريكي من أصل روسي، درس في جامعة بنسيلفانيا، وهو منظر المدرسة الأمريكية فيما يسمى بتحليل الخطاب، وهو أستاذ اللغوي المعروف نؤم تشومسكي، الذي أحدث ثورة في الدراسات اللسانيات بكتابه (syntactic structur) الذي ظهر سنة 1957م، وبه مبادئ النحو التوليدي والتحويلي الذي اانصبت في أعماله ودراساته فيما بعد. ينظر: إبراهيم صحراوي، تحليل الخطاب الأدبي دراسة تطبيقية، رواية جهاد المحبين لجرجي زيدان أنموذجا، دار الآفاق، الجزائر، ط1، 1999م، ص10.

منغلقة يمكن من خلالها معاينة بنية سلسلة من العناصر، بواسطة المنهجية التوزيعية، وبشكل يجعلنا نظل في مجال لساني محض" [1]. إذ يقدم تحديده للخطاب من تعريف بلومفيلد للجملة عبر تأكيده على "وجود الخطاب رهينا بنظام متتالية من الجمل تقدم بنية للملفوظ، وهي مجموعة الجمل المتماسكة التي تقدم نصا متكاملا، إنّه تصور لساني أعطى قيمة كبرى لبنية الخطاب اللسانية، وعليه فتحليل الخطاب عنده لا يبحث في المضمون بل في كيفية إنجازه "[2].

ويظهر من هذا التعريف تسوية بين المنطوق والمكتوب، طال أم قصُر، وعدّ هاريس "الخطاب توليفا من الجمل، كما يتموضع الخطاب عنده وفقا للسلمية البنيوية للعناصر اللغوية مباشرة بعد الجملة، بدءا بالفونيم، ثم المقطع، ثم المونيم، ثم المورفيم، فالجملة، ثم النص المؤتلف، ويقول:"إنّ اللغة لا تأتي على شكل كلمات أو جمل مفردة؛ بل في نص متماسك" [3]، وقد حاول بذلك الوصول إلى وصف بنيوي للنصوص، "مع تجاوز لما أرسته الدراسات اللغوية الوصفية والسلوكية إلى الاعتماد على ركيزتين أساسيتين في تحليل الخطاب، هما:

1- العلاقات التوزيعية بين الجمل.

2-الربط بين اللغة والموقف الاجتماعي"[4].

ويعرّف إميل بنفينست(Benveniste)[5] الخطاب بأنّه"كل تلفظ يفترض متكلما ومستمعا وعند الأول هدف التأثير على الثاني بطريقة ما" [6]، على أن نية التأثير هذه؛ هي القصدية التي تلمح دوما إلى الإقناع، هذا الإقناع الذي لا يتم إلا إذا كانت حافظة المستمع مخزنة لما في

---

[1]. محمود عكاشة، لغة الخطاب السياسي، ص 36.

[2]. أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، دار الأمان مطبعة الكرامة، الرباط، دط، 2001م، ص81.

[3]. فولفجانج هانيه منه وديتر فيهيفرجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، تر:صالح فاتح الشايب، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، دط، 1997م، ص21.

[4]. جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، الهيئة المصرية للكتاب، مصر، دط، 1998م، ص65.

[5]. لغوي فرنسي، ولد سنة 1902م بحلب، وتوفي بباريس سنة 1967م، له دراسات لغوية متعددة. ساهم في التنظير لتحليل الخطاب، له قضايا في اللسانيات العامة"problems de Linquistique"في جزئين. ينظر: إبراهيم صحراوي، تحليل الخطاب الأدبي دراسة تطبيقية، رواية جهاد المحبين لجرجي زيدان أنموذجا، دار الآفاق، الجزائر، ط1، 1999م، ص11.

[6]. محمود عكاشة، المرجع نفسه، ص37.

حافظة المتكلم"[1] ويحدّده "في استيعاب اللغة عند الإنسان المتكلم" [2]، إذ أحدث **بنفنسيت** نقلة ألسنية كبيرة لمسائل الخطاب، عندما حاول تجاوز الإطار الشكلي للألسنية البنيوية وذلك بطرحه لمسائل الوظيفة ودور الفاعل المتكلم في العملية المنطوقية، والخطاب عند دي سوسير مرادف للكلام، ولكنّه"ليس تجمعا بسيطا أو مفردا من الكلمات أو الكلام بالمعنى الذي قصد إليه دي سوسير، ولا ينحصر معناه في قواعد ذات قوة ضابطة للنسق اللغوي فحسب، إنّه ينطوي على العلاقة البينية التي تصل بين الذوات، ويكشف عن المجال المعرفي الذي ينتج وعي الأفراد بعالمهم، ويوزّع عليهم المعرفة المبنية في منطوقات خطابية سابقة التجهيز"[3].

والخطاب هو لغة التفاعل بين أفراد المجتمع الذين يتواصلون باللغة، وجاء قريبا منه تعريف ازنبرج:"الخطاب هو الصورة الأولية للنظام الذي تتجلى فيه اللغة الإنسانية، فحين يتمّ تواصل (منطوق/مكتوب) بين كائنات بشرية، فإنّ ذلك يتجلى في شكل خطاب، ولأنّ التواصل البشري عمل اجتماعي، فإنّ الخطاب يعدّ في الوقت ذاته الوحدة التي يتحقق بها النشاط اللغوي بوصفه نشاطا اجتماعيا، تواصليا، فالخطاب إذن وحدة تواصلية أي وحدة ينظم فيها التواصل اللغوي"[4].

هذا ما نراه عند ميخائيل باختين (Mikhail Bakhtine) [5] أيضا، فهو يعيد مسألة خطاب الآخر، فنراه يراهن على المنهج الاجتماعي في اللسانيات، ويفسره تفسيرا سوسيولوجيا، فيعرّف الخطاب على أنّه"خطاب في الخطاب، وتلفظ في التلفظ، لكنّه في الوقت ذاته خطاب عن

---

[1]. عمارية حاكم، الخطاب الإقناعي في ضوء التواصل اللغوي، دراسة لسانية تداولية في الخطابة العربية أيام الحجاج بن يوسف الثقفي، دار العصماء، سوريا، ط1، 1436هـ /2015م، ص 25.

[2]. سعيد علوش، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، ط1، 1985م، ص 83.

[3]. جابر عصفور، آفاق العصر، دار الهدى للثقافة والنشر، دمشق، سوريا، ط1، 1997م، ص49.

[4]. محمود عكاشة، لغة الخطاب السياسي، ص39.

[5]. فيلسوف ولغوي ومنظر أدبي روسي، ولد في مدينة أريول سنة 1895م، درس فقه اللغة وتخرج عام 1918م، وعمل في سلك التعليم وأسس «حلقة باختين» النقدية عام 1921م، بدأ عام 1936 التدريس في كليّة المعلمين في سارانسك، ثم أصيب بالتهاب أدّى إلى بتر ساقه اليسرى عام 1938م، عاد باختين بعدها إلى مدينة لينغراد، وعمل هناك في معهد تاريخ الفن، الذي كان أحد معاقل «الشكلانيين» الروس، ثم عاد إلى سارانسك حيث عمل أستاذاً في جامعتها. استقر منذ عام 1969في كليموفسك (إحدى ضواحي موسكو) بعد أن تدهورت صحته وراح يكتب في مجلاتها وخاصة قضايا الأدب Voprosy Literatury والسياقKontekst وتوفي سنة 1975م. ينظر: ميخائيل باختين، الماركسية وفلسفة اللغة، تر: محمد البكري، ويمنى العيد، المركز الثقافي العربي، دت، ص06-07.

الخطاب وتلفظ عن التلفظ" [1]، وكأنّ باختين يريد تفسير الخطاب بالخطاب نفسه، وأن الخطاب الواحد قد يكون شاملا لعّدة خطابات، وكأنّه ينفي عن الخطاب التفرد والتجرد، فهو دائم الارتباط بالعلاقات الخارجية، وبالمجتمع عامة.

ويُحدِّدُ الفرنسي أوليفي روبول المقصود بالخطاب حيث يقول:"هذا الاصطلاح، الذي صار حاليا إدعاءً فارغا من طرف كل العلوم يشتمل بالفعل على عدة معانٍ:

1- المعنى الشائع: الخطاب هو مجمع منسجم من الجمل المنطوقة جماهيرياً من طرف نفس الشخص عن موضوع معطى، ومثال ذلك (خطاب انتخابي)، ويمكن أن يعني عن طريق التوسع، نصاً مكتوباً، لكنّه في الأخير جنس محدود جداً، خصوصاً في ثقافتنا، إنتاج شعائري واحتفالي شيئاً ما، ومثاله :خطاب استقبالي بالأكاديمية الفرنسية.

2- المعنى اللساني المختزل، بالنسبة للسانيين المعاصرين، يُعتبر الخطاب(متوالية من الجمل المشكلة لرسالة لها بداية و انغلاق)، إنّه إذن وحدة لسانية تساوي الجملة أو تفوقها ومثال ذلك في لغة التربية:حكمة، مقال ...

3- المعنى اللساني الموسع، تأخذ اللسانيات الاصطلاح بمعنى أكثر اتساعاً، إنّها تقصد بالخطاب مجموع الخطابات (بالمعنى المختزل) المرسلة من طرف نفس الفرد أو من طرف نفس الجماعة الاجتماعية ، والتي تعرض طبائع لسانية مشتركة ..."[2]

كما يقدم أصحاب المعجم"دوبوا وآخرون" ثلاثية أخرى للخطاب وثلاثة تحديدات له ، "فالخطاب يعني:

- اللغة في طور العمل، أو اللسان الذي تنجزه ذات معنية.

[1]. ميخائيل باختين، الماركسية وفلسفة اللغة، ص155.

[2]. أوليفي روبول، لغة التربية (تحليل الخطاب البيداغوجي)، ترجمة عمر أوكَان، إفريقيا الشرق، بيروت، لبنان،2002 م، ص41-42.

- الخطاب: وحدة توازي أو تفوق الجملة ويتكون من متتالية تشكل مرسلة لها بداية ونهاية وهو هنا مرادف للملفوظ.

- الخطاب: متتالية الجمل، أو الملفوظ الذي يتعدى الجملة"[1].

ولـــ ديبورا شيفرن ثلاثة تعريفات، تمثّل في مجملها هذا التعدد، بل والتباين الناجم عن تعدد مناهج الدراسات اللغويّة، مع نسبة كل تعريف إلى منهجه، "فقد ورد مفهوم الخطاب عند الباحثين بوصفه واحدا من ثلاثة: بوصفه أكبر من الجملة وهذا عند المنهج الشكلي أي بوصفه تلك الوحدة الأكبر من الجملة، أو بوصفه استعمال أي وحدة لغويّة عند الاتجاه الوظيفي، والخطاب بهذا التعريف يلقي الضوء على كيفية تحقيق بعض الوظائف اللغوية التي يستطيع المرسل من خلالها أن يعبر عن مقاصده ويحقق أهدافه، أو بوصفه الملفوظ إذ يمثل هذا التعريف نقطة تقاطع بين المنهجين السابقين، أي بين البنية والوظيفة، وقد يتخذ من الجملة أساسا له "[2]، وهكذا يمكننا القول أنّ الدلالات والمفاهيم الخاصة بـــ(الخطاب) قد تعددت عند الدارسين الغربيين، بتعدد مجالاتهم واختصاصاتهم وتياراتهم ومدارسهم هذا مع ضرورة الإشارة إلى تداخل العديد من هذه التعريفات بحيث يتفق الكل أن الخطاب وحدة لغوية تتجاوز الملفوظ أو الجملة .

وقد سعى بعض المفكرين العرب والباحثين إلى تقريب المفهوم العربي للخطاب من المفهوم الغربي، وإذا سلمنا أن الخطاب هو الكلام نفسه من الكلمة والكلم، فإنّ علماء العرب قد قتلوه بحثا فيما مضى، مع ابن جنّي والزمخشري وحتى ابن رشيق، وعبد القاهر الجرجاني، وابن يعيش وسيبويه وقبلهم ابن سينا مع كتابه الخطابة، وكلهم تحدثوا طويلا عن هذا في معرض حديثهم عن اللغة واحتفائهم باللفظ والمقام والسياق والمتلقي، هذا ما جعل الدكتور عبد السلام المسدي يعيب على اللسانيات الغربية جهلها بالتفكير اللغوي العربي القديم، قائلا: "وإذا جاز لنا أن نبسّط مصادرة في البحث ، أمكننا أن نقرّر افتراضا أن أهل الغرب لو انتبهوا إلى نظرية العرب في

[1]. محمود عكاشة، لغة الخطاب السياسي، ص38.

[2]. عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط1، ص38.

اللغويات العامة عند نقلهم لعلومهم في فجر النهضة لكانت اللسانيات المعاصرة على غير ما هي عليه اليوم، بل لعلّها كانت تكون قد أدركت ما قد لا تدركه إلا بعد أمد ، وهذا يعني أن اللسانيات الغربية لو بدأت من حيث انتهى العرب لتطورت أكثر مما هي عليه اليوم ولما أضاعت الوقت"[1]، أو هناك احتمال أنهم لم يريدوا الاعتراف بهذا رغم اطلاعهم أو سطوهم على التراث العربي بل قد نسبوه إلى أنفسهم، وقد اقترن مصطلح الخطاب في العصر الحديث وفي الدراسات العربية بدلالات جديدة "تشير إلى آفاق واعدة من النظر العقلي والرؤى المنهجية، كما تشير إلى أدوات معرفية تعين على فهم الواقع في ممارساته الخطابية المختلفة، وأن أية نظرة عن الخطاب بعامة تتضمن نظرية عن المجتمع بالضرورة"[2].

يقول السيد يسين"إنّ مفهوم الخطاب يعني في عمومه أسلوب التناول أو صياغة أو عرض الأفكار والقضايا والمشكلات "[3]، وقد أورد ميلود حبيبي أن الخطاب:"هو بمعنى معين اللغة في استعمالاتها، وفي ارتباطها بالذات المتكلمة، إنّه تحيين للغة، التي كانت ممثلة في مستوى النسق كسجل من العلامات والعلاقات، لتصبح مظهرا للعلامات ولاشتغالاتها في الاتصال الحي" [4]، وهذا يعني أن الخطاب مقترن في مفهومه باللغة، المرتبطة في استعمالاتها بالطبيعة الذاتية للمتكلم، وتكون في نسق من العلامات التي تربطها مجموعة العلاقات، التي تؤدي دوراً فعالا في العملية الاتصالية ، ويصفه عبد المالك مرتاض بأنّه "نسج من الألفاظ، والنسج مظهر من النظام الكلامي، الذي يتخذ له خصائص لسانية تميزه عن سواه" [5]، أما يمنى العيد فتجعل الخطاب نوعان "الأول يندرج تحت نظام اللغة وقوانينها، وهو النص الأدبي، ويخرج الثاني من اللغة ليندرج تحت سياق العلاقات

[1]. مختار الفجاري «مفهوم الخطاب بين مرجعه الأصلي الغربي وتأصيله في اللغة العربية»، مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية، المدينة المنورة، السنة الثانية، ع3، 1435هـ، ص577.

[2]. جابر عصفور، آفاق العصر، ص50.

[3]. السيد يسين، بحثنا عن هوية جديدة للعلوم الاجتماعية في العالم العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1986م، ص397.

[4]. ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدريس الأدب"دراسة وصفية تصنيفية للنماذج والأنساق، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط 1، 1993، ص61.

[5]. عبد المالك مرتاض، بنية الخطاب الشعري، دراسة تشريحية لقصيدة أشجان يمانية، دار الحداثة للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1986م، ص53.

الاجتماعية، ويضطلع بمهمة توصيل الرسالة الجديدة، وهو الخطاب" [1]، وتعطي خلود العموش للخطاب تعريفا تواصليا كذلك، إذ تقول:"نجد أن الخطاب كلمة تستخدم للدلالة على كل كلام متصل اتصالات يمكنه من أن ينقل رسالة كلامية من المتكلم أو الكاتب" [2]، وعلى حد تعريف أحمد المتوكل "يعد خطابا كل ملفوظ/ مكتوب يشكل وحدة تواصلية (تامة)" [3] أو قوله (قائمة الذات)"[4]، ومن تعريفه نستنتج ثلاثة أمور:

أولا: تحييد الثنائية التقابلية جملة/ خطاب حيث أصبح الخطاب شاملا للجملة.

ثانيا: اعتماد التواصلية معيارا للخطابية.

ثالثا: إقصاء معيار الحجم من تحديد الخطاب حيث أصبح من الممكن أن يعد خطابا نص كامل أو جملة أو مركب.

وتعدّ دراسة الباحث والمفكر المغربي محمد عابد الجابري، للخطاب إحدى الدراسات التي نقلت هذا المفهوم من دائرة الدراسات النقديّة إلى حيّز الدراسات الاجتماعية والأيديولوجيّة، ومما يعرفه به هو أن الخطاب :"مجموعة من النصوص لها جانبان، ما يقدمه المرسل وهو الخطاب، وما يصل الملتقي وهو التأويل"[5]، وبحسبه أيضا يتجلى الفرق بين ما يتلفظه المرسل، وما يفهمه المرسل إليه بقدر الاختلاف في المقصود أو المتعمد، والخطاب هو مجموعة من الأفكار التي ينتجها العقل وفق المنطق تحمل وجهة نظر مصوّغة في بناء استدلالي في شكل مقدمات ونتائج، كذلك يفصل الجابري بين قراءتين للخطاب من المتلقي، قراءة استنساخية تقف عند حدود التلقي، وقراءة تأويلية تقدم وجهة نظر، وهي القراءة التي تبناها وسمّاها القراءة التشخيصية وقرأ بها نصوص الفكر العربي الحديث والمعاصر.

---

[1]. رابح بوحوش، الأسلوبية وتحليل الخطاب، منشورات باجي مختار، عنابة، دت، دط، ص90.

[2]. خلود العموش، الخطاب القرآني، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2008م، ص24.

[3]. أحمد المتوكل، الوظيفة بين الكلية والنمطية، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، 1424هـ/ 2003م، ص22.

[4]. أحمد المتوكل، الخطاب وخصائص اللغة العربية، منشورات الاختلاف، المغرب، ط1، 1431هـ/2010م، ص24.

[5]. محمد عابد الجابري، الخطاب العربي المعاصر، دار الطليعة، بيروت، 1982م، ص35.

في حين يورد محمد مفتاح تعريفا للنص أقرب إلى مفهوم الخطاب، فهو يجمع بين عدة تصورات للنص نظرا للوظائف التي يؤديها، فالنص"مدونة حدث كلامي ذي وظائف متعددة:

-مدونة كلامية: يعني أنه مؤلف من الكلام.

-حدث: يقع في زمان ومكان معينين، لا يعيد نفسه إعادة مطلقة، مثله في ذلك مثل الحدث التاريخي.

-تواصلي: يهدف إلى توصيل معلومات ومعارف ونقل تجارب إلى المتلقي.

-تفاعلي: بإقامة علاقات اجتماعية بين أفراد المجتمع والمحافظة عليها.

-مغلق: بانغلاق سمته الأيقونية التي لها بداية ونهاية، ولكنّه من الناحية المعنوية:

-توالدي: فالحدث اللغوي ليس منبثقا من عدم، وإنّما هو متولد من أحداث تاريخية ونفسية ولغوية ... تتناسل منه أحداث لغوية أخرى لاحقة له"[1].

ومن هذا المنطلق فإنّ الخطاب هو عبارة عن مدونة كلامية، ذات وظائف متعددة مرتبطة بأماكن ومواقف متنوعة، لذلك يقال لكل مقام مقال، وكل ما تقدم "يحصر الخطاب في كونه كل حدث تواصلي، يراعي مرسلا يرسل رسالة، ومستقبلا يتلقاها وهذا وقد يكون فردا أو جماعة، تتشارك مع الخطاب في فضاء حواري، وله ظروف تحيط به من الخارج، وتتقاطع معه من الداخل، منها ما هو فيزيائي، ومنها ما هو فيزيولوجي، هذا فضلا عن السن والجنس والعدد "[2]، وغير ذلك من عناصر المقام أو السياق، فالخطاب حلقة دائرية تربط بين عناصرها، فيها إثارة واستجابة تقوم أساسا على اللغة، شفوية كانت أم مكتوبة ، وعموما يمكن القول أنّه:"إذا كان الخطاب هو ما تؤديه اللغة عن أفكار الكاتب ومعتقداته، فإنّه لابد من القول إن الخطاب يقوم بين طرفين أحدهما مخاطِب وثانيهما مخاطَب، والخطاب عموما عبارة عن وحدات لغوية تتسم:

[1]. محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري" إستراتيجية التناص"، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1985م، ص120.

[2]. نور الدين السد، الأسلوبية وتحليل الخطاب"دراسة في النقد العربي الحديث"تحليل الخطاب الشعري والسردي"، دار هومه، الجزائر، ط 1، 1998م، ص75.

"- التنضيد: ما يضمن العلاقة بين أجزاء الخطاب، مثل أدوات العطف وغيرها من روابط.

- التنسيق: مما يحتوي تفسير للعلائق بين الكلمات المعجمية.

- الانسجام: وهو ما يكون من علاقة بين عالم النص وعالم الواقع"[1].

ومن كل ما تقدم يمكن أن نستنتج أن الخطاب بوصفه مفهوما معرفيا أعم من الكلام وأغزر منه في المضامين الفكرية التي يحملها،"إنّ الخطاب نظام للحيل في الحقيقة لأنّ منتجه ليس إلا بهلوانا لغويا يمارس نوعا من التنويم المغناطيسي على متلقيه ليمرر إليه سلطته في غفلة عقلية منه، إنّ الكلام لن يجعل لنعبر به عما نريد بل لنخفي به ما نريد ولنعبث به بمن نريد، فكيف السبيل إلى الكشف عن ألاعيب الخطاب وأحابيله ؟" [2]، واليوم نحن أمام اهتمام آخر، إذ تحول الاهتمام بالخطاب إلى حقل معرفي مستقل يطلق عليه "تحليل الخطاب".

ب. تنوع الخطاب:

قبل التعرف على أنواع الخطاب يجب أن نتعرف على نظرية الاتصال والتي تعتمد على ست عناصر تقوم عليها كل العمليات، ومعروف أن الخطاب يصطبغ بسمات الوظيفة الغالبة عليه، إذ يقول المسدي:"... فتكون بنية الكلام مصطبغة بسمات الوظيفة الغالبة، وهذه العناصر الستة التي حددت وظائف نظرية الاتصال، هي:

المرسل: وظيفته انفعالية وتعبيرية.

المرسل إليه: وظيفته مفهومية وانطباعية وتأثرية.

الرسالة: وظيفتها شعرية (التركيز على الرسالة لذاتها فقط).

السياق: يضطلع بالوظيفة المرجعية التعيينية والمعرفية.

[1]. رزان محمود إبراهيم، خطاب النهضة والتقدم في الرواية العربية المعاصرة، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، ص17- 18.
[2]. مختار الفجاري «مفهوم الخطاب بين مرجعه الأصلي الغربي وتأصيله في اللغة العربية»، ص 563.

القناة: وظيفتها انتباهية (عماد الإيصال).

رموز الإيصال: وظيفة فوق لغوية واصفة"[1].

وحسب هذا التوزيع للوظائف على عناصر العمليات اللغوية، فإنّ النص شعرا أو نثرا يكون أقرب إلى الشعرية كلما كان تركيزه على الرسالة أكبر، ومن هذا كلّه نستطيع أن نقول أن الخطاب متعدد ومنفلت من إمكانية التحديد، و"نجدنا أمام تنوع وتعدد الخطابات الشفوية التي تمتد من المخاطبة اليومية إلى الخطبة الأكثر صنعة وزخرفة، وإلى جانب الخطابات الشفوية نجد أيضا كتلة من الخطابات المكتوبة التي تعيد إنتاج الخطابات الشفوية وتستعير أدوارها ومراميها من المراسلات إلى المذكرات والمسرح والكتابات التربوية"[2]، ونستطيع أيضا أن نميّز بين ثلاثة أصناف من الخطاب، تجمع تحتها أنواعا عدة:

1- "الخطاب الإيصالي: ويضم أنواعا عدة أهمها: الخطاب التوصيلي العادي، والخطاب الإعلامي والخطاب السياسي والخطاب التعليمي، وتتفق هذه الخطابات في تركيزها على الوظيفة النفعية الإبلاغية، إلا أنّها تختلف من حيث خصائصها المكونة من صوت ومعجم وتركيب ودلالة.

2- الخطاب القرآني: هو خطاب فريد يقوم على غير المألوف، خرق أفق التوقع لأصحاب البلاغة، فتوالت الدراسات التي تحاول كشف سر إعجازه وتفرّده، والدّال فيه لا يقبل القراءات الوضعية الحرة، ذلك أن قراءته تتطلب إحاطة عميقة بعلوم ومعارف تعتبر أدوات وضوابط تضمن قراءته قراءة سليمة.

3- الخطاب الإبداعي: ينقسم هذا الصنف إلى نوعين: شعر ونثر، والوظيفة الشعرية فيه لا تقتصر على الشعر وحده، ولكنّها تظهر فيه بشكل أكبر، والخطاب الإبداعي يتميز بكثافة شكله الذي يستوقفنا قبل مضمونه؛ لأنّه يركز على الوظيفة الشعرية في المقام الأول" [3]، ولا يمكن أن نحصر

[1]. محمد الأمين شيخة، أسلوبية التعبير في شعر عبد الله حمادي، رسالة ماجستير، جامعة ورقلة، 2002-2003م، ص08.

[2]. سعيد يقطين، تحليل الخطاب الروائي، المركز الثقافي العربي المغرب، ط4، 2005م، ص19.

[3]. ينظر: محمد الأمين بن شيخة، أسلوبية التعبير في شعر عبد الله الحمادي، ص11.

الخطابات في أنماط مخصوصة ومقاييس واضحة، وهذا راجع كما قد ذكرنا إلى أن هناك ما لا نهاية من الخطابات، ولكن البعض، ولحاجة في سياق تناولهم الأكاديمي، حاولوا أن يحددوا نوع الخطاب، مثل تناول منذر عياشي على لسان فرحان بدري الحربي يقول:"وهكذا يمكن تحديد نوع الخطاب، فهناك نوعان من الخطاب الأول إيصالي، والآخر إبداعي، مدار الدرس في الأول يقوم حول سؤالين، ماذا يقول الخطاب؟ من ذا الذي يقول؟، أما الآخر فإنّ الدرس يدور فيه حول سؤال واحد هو كيف يقول الخطاب ما يقول ؟"[1].

وهناك من يميّز بين خطاب يكون في خانة النقد، وخطاب آخر يكون في خانة الأدب، ومثال ذلك تزفيتان تودوروف (Tzetan Todorov)[2] إذ الخطاب عنده نوعان:"خطاب نقدي وخطاب أدبي، أما الخطاب النقدي فهو الممارسة التي يكون فيها الناقد كالمنجز لا يستطيع أن يتحدث إلا خطابا مثقوبا، وهي مرحلة يظهر فيها تحويل الأنا إلى علاقة، حيث ما يبقى له سوى أن يصمت عبر نوع من الدرجة الصفر للمتكلم ... أما الخطاب الأدبي والشعري خصوصا، فهو من منظور التواصلية خطاب يهدف إلى التعبير" [3]، غير أن هذه الرؤية ليست لازمة في التحديد، لأنّه بإمكاننا القول أيضا: خطاب قانوني وخطاب غير قانوني، وخطاب سياسي وخطاب غير سياسي، وخطاب تفسيري وخطاب غير تفسيري ولذلك ننوّه بأنّ الخطاب باعتباره مدونة عامة لا يمكن تصنيفها، لتعددها اللانهائي، وإنّما يمكن عن طريق المحاولة، أن نميّز فيه جزئيا لحاجة الدرس، باصطناع مقياس معين في ذلك.

ويمكن أن يكون رأي المتوكل رأيا ذا منطقية في هذا الشأن يقول:"يقترح التنميط التقليدي المتوارث للخطابات تصنيفا منطلقا فيه من أحد المعايير التالية: الموضوع والآلية والبنية.

---

[1]. فرحان بدري الحربي، الأسلوبية في النقد العربي الحديث، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، ط1، 2000م، ص44.

[2]. فيلسوف بلغاري، ولد سنة 1939م، عاش في بلغاريا ودرس فيها الأدب البلغاري ثم هاجر إلى فرنسا سنة 1963م، وحصل على جنسيتها، وأعد أطروحة الحلقة الثالثة بإشراف رولان بارت ثم نشرها بعد تحويرها بعنوان " الأدب والدلالة"، نشر أكثر من 21 كتابا، بما في ذلك "شعرية النثر (1971)"، "مقدمة الشاعرية (1981)"، "ميخائيل باختين : مبدأ الحوارية (1984)"، وكتاب"مدخل إلى الأدب العجائبي"، و"الأدب في خطر. توفي يوم 7 فبراير 2017 عن عمر 77 سنة . ينظر: عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، ص244.

[3]. رابح بحوش، الأسلوبيات وتحليل الخطاب، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، 2006م، ص 88.

1- تصنف الخطابات من حيث موضوعها إلى خطاب ديني، وخطاب علمي وخطاب أيديولوجي أو سياسي.

2- وتصنف الخطابات من حيث بنيتها داخل ما يسمى"الخطاب الفني" (الإبداعي، الأدبي) إلى قصة ورواية وقصيدة شعر وغيرها.

3- أما من حيث الآلية المشغلة فيميّز بين الخطاب السردي والخطاب الوصفي والخطاب الحجاجي"[1].

هذا وكان قد تحدث المتوكل من قبل عن المعايير الأساسية في تصنيف العرب القدماء للخطابات، ألا وهي: "معيار الغرض ومعيار الفحوى ومعيار المجال.

أ- ميّزوا من حيث لغرض، بين الخطاب الخبري المتحمل للصدق والكذب، والخطاب الإنشائي غير المحتمل لهاتين القيمتين.

ب- وصنفوا الخطابات من حيث فحواها إلى خطاب دال دلالة صريحة وخطاب دال دلالة ضمنية وأقاموا انطلاقا من نفس معيار الفحوى سلمية التباس دلالي وإيحالي ترتب الخطابات حسب ابتعادها أو دنوها من قطبي "الظهور" (أو النصيّة) والخفاء.

ج- أن معيار المجال فكان فاصلا لديهم بين الخطاب الديني القرآن الكريم خاصة والخطاب العلمي والخطاب الحجاجي والخطاب الشعري"[2].

إنّ الأمر الذي يجب أن لا يغفل عن ذكره "عندما يتصل الأمر بتعدد الخطابات، بأنّ تعدد أجناس الخطاب هو تعدد لا نهائي" [1]، ويرجع هذا إلى الظروف التواصلية المختلفة وكذا سياقاتها الاجتماعية والتاريخية، وإلى الآراء المختلفة حوله.

[1]. أحمد المتوكل، الخطاب وخصائص اللغة العربية، ص 25.

[2]. أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي"الأصول والامتداد"، دار الأمان، الرباط، ط1، 1427هـ/ 2006م، ص200.

ج. قوانين الخطاب:

وإنّ مصطلح قوانين الخطاب (the laws of discours) أو قواعد التخاطب أو المسلمات التحاورية هو مصطلح ناشئ حديثا يعني "مجموعة من القواعد والمعايير التي يُفترض أن يقف عندها كل متكلم أثناء حديثه مع غيره، بل "يجب على المتخاطبين احترامها من اللحظة التي يشاركون في فعل التواصل الكلامي" [2]، وهذه القوانين تجعل المتكلم يقول ما يوّد قوله دون أن يصرّح بذلك، والمستمع يدرك ما لم يصرّح به، أي ما يتحقق بعقد تصريحي، "وقد كانت صياغة هذه المعايير حديثه وهي تعدُّ لدى الباحثين التداوليين ضمن مفهوم الكفاءة التداولية(pragmatic competence)حيث توصف قدرة الفرد المتكلم التواصلية بمجموعة من المعايير والقواعد، ولقد كان للفيلسوف الأمريكي بول غرايس (P.Grice)[3] السبق في الحديث عنها في مقالته "المنطق والتحاور"، لكن ليس تحت عنوان: "قوانين الخطاب"، وإنّما سماها " البديهيات التخاطبية" [4] أو أحكام المحادثة، لأنّ التسمية الأولى فضّلها – أوسوالد ديكرو (O.Ducrot)، وقد اعتمد غرايس على "مبدأ أساسي في صياغته لهذه القوانين، هذا المبدأ هو مبدأ التعاون (principe de coopération) وهو مبدأ مفاده ليكن إسهامك في الحوار بالقدر الذي يتطلبه سياق الحوار وبما يتوافق مع الغرض المتعارف عليه أو الاتجاه الذي يجري فيه ذلك الحوار"[5]، قانون غرايس هذا "ينبني عليه كل تفاعل لغوي والذي ينقسم إلى عدة أبعاد ومن أهمّها: الصدق، الشمولية، الوضوح، وتتأسس على السنن اللساني وعلى سنن من التواضعات"[6].

---

[1]. J.M.Adam, Linguistique texteuelle des genres de discours aus textes, Nathan, 1éd, Paris, 1999, P93.

[2]. د. مانقنو، المصطلحات المفاتيح في تحليل الخطاب، تر: محمد يحياتن، منشورات الاختلاف، الجزائر، 2005م، ص75.

[3]. لغوي وفيلسوف بريطاني ولد يوم 13مارس 1913م،كان ينشر أعماله عادةً باسم إتش بي جرايس أو إتش بول جرايس أو بول جرايس، أثرت مؤلفات جرايس عن طبيعة المعنى على دراسة علم المعاني من المنظور الفلسفي. وتعدّ نظريته حول الاستلزام من أهم وأكثر المساهمات تأثيرًا في علم التداوليات، قضى آخر عشرين سنة من حياته المهنية في الولايات المتحدة، إلى أن توفي في 28 أوت 1988م.

[4]. H.P.Grice, Logique et conversation, in Communication n 30, Paris, 1979, p57.

[5]. محمود طلحة، تداولية الخطاب السردي، دراسة تحليلية في وحي القلم للرافعي ، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2012م، ص120.

[6]. د. مانقنو، المصطلحات المفاتيح في تحليل الخطاب، ص75.

وتتحكم هذه القواعد التي تساهم في نجاح العمليّة التواصلية والتي تكون متشابكة في بعض الخطابات في لعبة التبادل الكلامي بين الأشخاص عن طريق تحديدها للأدوار وفي إبراز البعد التبادلي الحواري للخطاب وكذا منزلة الشخص حين تناوله للكلام، لقد تم حصر هذه القوانين في خمس وهي كالتالي:

- **مبدأ المشاركة (Participation):** يشكل هذا المبدأ عند غرايس العمود الفقري للنشاط الكلامي، "إذ أنّه يمكّن المتخاطبين من ضمان عدم انقطاع التواصل، لذلك فإنّ كل طرف من الخطاب يعترف لنفسه وللآخر بالحق في التناوب على الكلام... وهذا المبدأ وما يتفرع عنه من أحكام هو ذو مصدر اجتماعي وأخلاقي إذ يساعد في التحكم العضوي في العلاقات الاجتماعية"[1]، وبالتالي فالتبادل الكلامي يتوقف على الفائدة التي يجنيها كل من المتكلم والمستمع أثناء الخطاب:"إذا كان للشخصين فائدة في ممارستهما للكلام فإنّ كل طرف منهما سيجني ثمار ذلك إذا تحقق التبادل، وعكس ذلك مآله الفشل، لذا فإنّ هناك اشتراكًا في الربح والخسارة، وهذا ما يسمح لنا بالقول: إن تبادل الكلام نشاط اجتماعي متحقق"[2].

- **قانون الإخبارية (informativeness):** وهو شرط يخضع له بالتحديد كل تلفّظ يكون الهدف منه إخبار المخاطَب وفي الحقيقة لا يمكن الوصول إلى هذه النتيجة إلا إذا كان المخاطب لا يدري ما يشار إليه، هذا ما ذهب إليه ديكرو حين عرّفه بقوله: "إنّ قانون الإخبارية هو الشرط الذي يخضع له الكلام، والذي هدفه إخبار السامع، ولا يمكن أن يتم ذلك إلا إذا كان هذا الأخير يجهل ما يشار إليه "[3]، ويمكن تطبيق هذا القانون على مجموعة من أفعال الكلام مثل التقرير، وهو الغالب، والاستفهام، شرط أن تكون الإجابة بيّنة، والأمر والنصيحة، والشرط في ذلك أن يكون فعلا الأمر أو النصيحة محققين مباشرة بعد التلفظ بهما "[4]. وإنّ على المتكلم أن يقول ما لا يعرفه

[1]. عمر بلخير، تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، ط2، 2013م، ص46.

[2]. نوارة بوعياد، دراسة تداولية للخطاب التعليمي الجامعي-خطاب أساتذة علوم اللغة بقسم الأدب العربي-، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة تيزي وزو أنموذجًا، رسالة ماجستير، 2000 – 2001م، ص34.

[3]. محمود طلحة، تداولية الخطاب السردي، ص121.

[4]. نوارة بوعياد، المرجع نفسه، ص36.

المخاطب، وإلا كان أمام أجوبة لاذعة من قبيل أعرف ذلك أو" لم تعلمني بشيء جديد"، ومع ذلك فالحديث عن الطقس الجميل أو المطر لا يقدم شيئا للمخاطب إلا أنّه يكون من قبيل الاضطرار في حالات التعارف الأولية، ورغم أن "قانون الإخبارية يمنع ترديد ما قيل ويعتبر ذلك حشوا، ما عدا في بعض الحالات التي يضطر فيها المتكلم إلى إعادة الخبر لكي يربط ذهن المخاطب الشارد، أو لكي يربط ما يقول بما قال أو قيل، بسبب إطالته في الكلام، وقد تكون هناك رغبة للمتكلم في أن يكون أكثر إيضاح في بعض النقاط التي يعتقد أنّها ستكون غامضة بالنسبة للمخاطب"[1].

- قانون الشمول (completeness): يرتبط هذا القانون بقانون الإخبارية، لأنّ الشمول يكون عند الإخبار، ومفاد هذا القانون "أن يعطي المتكلم المعلومات الأكثر إفادة في الموضوع الذي يتكلم فيه، والتي من شأنها أن تفيد المخاطب، يتلخص هذا القانون في إعطاء المتكلم المستمع كل المعلومات اللازمة والتي هي في حوزتهم، ويلحّ غرايس مساهمة المتكلم التي لابد أن تحتوي على أكبر عدد ممكن من المعلومات، فيكون كلامه بالتالي شاملا، ويحدد ديكرو ذلك بقوله: "إنّ على المتكلم أن يعطي المعلومات اللازمة التي بحوزته في موضوع الخطاب، والتي من شأنها أن تنفع المخاطب"[2]، ويتم "خرق هذا القانون عبر طريقتين: الأولى تتمثل في الصمت، والثانية تتجلى في إخفاء نصيب من المعلومات عن الموضوع"[3].

انطلاقا مما قبل، إنّ"قانون الإخبارية وقانون الشمول يخضعان كلية لقانون الإفادة، وهذه القوانين تتحرك وفق النسق التالي: يجب تقديم الخبر بأكبر قدر ممكن ممّا تحتويه من معلومات ولكن في حدود الإفادة، مع تجنب تقديم كل شيء، لأنّه قد يؤدي إلى إحداث أضرار لا حاجة للمتخاطبين بها، وبهذا نتجنب السقوط في متاهات الحشو الذي يضر بالإفادة"[4].

---

[1]. محمود طلحة، المرجع نفسه، ص121.

[2]. O. Ducrot, Dire et ne dire, Paris, Hermann, Octobre, 1991, P81.

[3]. محمود طلحة، تداولية الخطاب السردي، ص121.

[4]. نوارة بوعياد، دراسة تداولية للخطاب التعليمي الجامعي-خطاب أساتذة علوم اللغة بقسم الأدب العربي-، ص36.

- **قانون الصدق (Sincerity):** يتمثل هذا القانون في قول المتكلم للحقيقة كما يتصورها في الواقع، وكما يدركها دون مغالطة أو كذب، ويلحّ غرايس على أهمية الصدق في الخطاب، ويشترط في ذلك أن تكون إرادة الذي يطرح السؤال صادقة في معرفة الإجابة، والمثال على ذلك "أن كل أفعال الكلام تقتضي مجموعة من الشروط والقواعد التي تخضع لها لعبة التواصل، فلِتقرير شيء ما يلتزم المتكلم بأن يضمن حقيقة ما يقرره، وكذا إذا أمر فعليه أن يكون مريدا لتحقق المأمور به، لا أن يأمر بالمستحيل وقوعه، وعلى العكس من ذلك فإنّ المتكلم لا يلتزم بهذا القانون بالتحديد تقدَّم باقتراحها الأستاذ طه عبد الرحمن، وإن كان قد أسماه "مبدأ التصديق"[1].

- **قانون الإفادة (Interest):** إذ يكون المتكلم ملزما بالكلام في ما يفيد المخاطب أو ما من الممكن أن يهمه الكلام فيه، ويعتبر هذا القانون هو المحور الذي تنتظم حوله القوانين الأخرى، لأنّ الكلام كله يتوقف على مدى استفادة المستمع من كلام المتكلم، يقول ويلسون وسبربر (D.wilson D.Sperber):"إنّنا نعترف بأنّ كل الأحكام تنضوي تحت مسلمة الإفادة، التي هي أكثر دقة وصحة من الأحكام الأخرى" [2]، ورغم أنّه من المهم الالتزام بهذا القانون إلا "أنّه أيضا يتم خرقه عند من يملكون حق السلطة حيث يمكن للأستاذ أو الواعظ أو الكاتب أن يتكلم فيما لا يفيد المخاطب لأنّه يفترض فيهم أنهم يقولون ما هو جيد"[3].

ويضيف ديكرو عددًا من القوانين مثل "قانون الاقتصاد، وقانون التلطيف وقانون التسلسل، وعند دومنييك مانغينو تبعا لـــ كربرات أوركيوني (k.Orecchioni) قانون آخر كان قد أشار إليه غرايس في مسلماته التحاورية، وهو قانون الملاءمة (La pertinence) وقد واصل البحث في هذا القانون كل من سبربر وويلسون رابطين إيّاه بمقترحات علم النفس المعرفي،

[1]. محمود طلحة، المرجع نفسه، ص122.
[2]. عمر بلخير، تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية، ص48.
[3]. محمود طلحة، تداولية الخطاب السردي، ص122.

حتى أصبح عندهما نظرية مكتملة لتفسير الملفوظات، ويبدو أن مبدأ الملاءمة ذا صلة وثيقة بقانون الإفادة"[1].

ويقترح بعض الباحثين الأنجلوساكسون بعض المبادئ والقوانين الأخرى للتحاور منها اقتراح الباحثة "روبين لاكوف (R.Lakoff) لمبدأ التأدب (La politesse)، المبدأ الذي ترجمه الأستاذ طه عبد الرحمان بـــ مبدأ التواجه، ومنه إلى قواعد أخرى: قاعدة اللباقة، وقاعدة السخاء والاستحسان، والتواضع والاتفاق، والتعاطف..."[2]، على غرار الكثير من القوانين الأخرى التي تساهم في التواصل الخطابي ولا تعتبر بأيّة حال قواعد أخلاقية، ولا قواعد نحويّة ولكن يسمح عملها بانزياح الدلالات المصرّح بها، كما تسمح بالحساب التأويلي للدلالات الضمنية المتفرعة عن الدلالة الجانبية.

2. بين الخطاب والنص:

قبل الحديث عن الفرق بين الخطاب والنص وجب الحديث أولا عن ماهية النص، إذ أن لهذا الأخير أهميّة كبرى، "فقد حاول الكثير من العلماء أن يجدوا تعاريف له بالرغم من أن تعريفه أمر صعب لتعدد معايير هذا التعريف ومداخله ومنطلقاته، وتعدد الأشكال والمواقع والغايات التي يتوفر في ما نطلق عليه النّص "[3]، وتعدد مقارباته كذلك ، وأهم ما نصل إليه من معاني النص في التراث العربي هي معنى الرفع والإظهار، ومنتهى الشيء وغايته والجمع (جمع المتاع بعضه على بعض)، وبحسب ما ينقله لنا عبد القادر شرشار فإنّ "معنى النص بقي محصورا في الدلالة على الكتاب والسنة، بالإضافة إلى دلالات أخرى، كـــ:نص الشيء رفعه وأظهره، وإن كان حديثا أسنده إلى قائله، ونص الناقة استحثها بشدة، والشيء حركه" [4]، وفي الأصل الغربي أي اللاتيني،

[1]. محمود طلحة، تداولية الخطاب السردي، ص123.

[2]. المرجع نفسه، ص126.

[3]. الأزهر الزناد، نسيج النص (بحث فيما يكون به الملفوظ نصا)، المركز الثقافي، بيروت، ط1، 1993م، ص11.

[4]. عبد القادر شرشار، تحليل النص الأدبي، منشورات دار الأديب، وهران، 2006م، ص19.

فمعنى كلمة نص"في اللغات الأوروبية، فإنّنا نجد كلمتي(text texte) مشتقين من (textus) بمعنى النسج (tissu)المشتقة بدورها من (texter) بمعنى النسج"[1].

ويركّز الجرجاني في مفهوم النص على "قوانين النحو ومناهجه، مسألة النظم ويظهر ذلك جليا في مرجعه دلائل الإعجاز كما تحدث عن عامل الشدّ في النص من استعارة وكناية ..."[2] وعامل النحو ويعتبر –في رأينا– هذا العامل من العوامل الهامة في دروس المتعلم وهو مطالب بحفظ وفهم قواعده، ليتمكن بعدها من استعمال قوانينه في معاملاته، وإذا كان عالمنا له اهتمام كبير بعلم النحو وبالأخص نحو الجملة، فإنّ الكثير من اللغويين يعتبرون النص "مجموعة لا تحصى من الأفكار والمعتقدات والإرجاعات التي تتآلف، ومن ثمة فكل نص هو لوحة فسيفسائية من الاقتباسات وتشرب وتحويل نصوص أخرى"[3].

ولتقديم نصوص للفئة المتعلمة، يشترط أن تتوفر فيها جملة من الشروط والوظائف والمميزات، "من ذلك أن يكون النص تفاعليا، أي يقوم بعملية التواصل ويسعى إلى نقل الخبرات والتجارب إلى الآخر وهو قبل كل شيء حدث بمعنى أنّه يقع في زمان ومكان محددين"[4]، فهو حدث تواصلي، وليحقق مفهوم النصيّة يجب أن تتوفر له سبعة معايير مجتمعة، ويزول عنه هذا الوصف إذا تخلف واحد من هذه المعايير حصرها كل من روبرت آلان دي بيواخراند والفجانج دلا سيلار في:

"1- السبك: أو الربط النحوي.

2- الحبك: أو التماسك الدلالي (الالتحام).

3- القصد: أي هدف النص.

4- القبول أو المقبولية: وتتعلق بموقف المتلقي من قبول النص.

---

[1]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2]. عمرو أبو خرمة، نحو النص، نقد النظرية وبناء أخرى، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط1، 1425ه/2004م، ص24.

[3]. رابح بوحوش، اللسانيات وتحليل النصوص، عالم الكتب الحديثة للكتاب العالمي، عمان، الأردن، ط1، 2007م، ص139.

[4]. رشيد حليم «حدود النص والخطاب بين الوضع والاضطراب»، الأثر، مجلة الآداب واللغات كلية الآداب واللغات، جامعة ورقلة، الجزائر، ع 6، 2007م، ص08.

5- الإخبارية أو الإعلام : أي توقع المعلومات الواردة فيه أو عدمه.

6- المقامية: وتتعلق بمناسبة النص للموقف.

7- التناص.

وإنّ المعايير مرتبطة بالمتحدث والمتلقي، والسياق والمحيط بالنص والمتحدثين "[1]، وغير بعيد عن هذا المفهوم، حاولت منظومتنا التربوية أن تقارب هذا التعريف للنص، حيث جاء في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي أن النصّ "ليس مجرد مجموعة من الجمل التي لا رابط بينها، وإنّما هو بنية متسقة تقوم على نظام داخلي متين، أساسه علاقات منطقية ونحوية ودلالية تربط بين أجزاء النص ومقاطعه" [2]، ولذلك يتطلب أن يكون النص، تركيبا نسقيا خاصا يخلق في القارئ عملية التفاعل بينه وبين هذا النص، لفك تلك العلاقات المتضمنة فيه فهو كما يقول بارث، قوة متحولة تتجاوز جميع الأجناس والمراتب المتعارف عليها لتصبح واقعا نقيضا يقاوم الحدود وقواعد المعقول والمفهوم، و"إنّ النص يتكون من نقول متضمنة وإشارات وأصداء لغات أخرى، وثقافات عديدة، إن النص مفتوح ينتجه القارئ في عملية مشاركة لا مجرد استهلاك، هذه المشاركة لا تتضمن قطيعة بين البنية والقراءة وإنّما اندماجها في عملية دلالية واحدة "[3]، فذلك النسيج المنتظم المتناسق، يتطلب وجود قارئ متفاعل ضليع، يستطيع فك الرموز لأنّه سلام في وجه الزمن والنسيان، بواسطة النص المكتوب الثابت دوما، والذي يحوي "وحدة تعليمية تمثل محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والبلاغة، وعلوم أخرى كعلم النفس والاجتماع والتاريخ بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميزة فالنص كلا لغويا، تعبيريا وتبليغيا في إطار حقل معرفي محدد، إنّه ممارسة لغوية أو فكرية أو إبداعية أو علمية أو فنيّة أو ثقافية أو تعليمية أو شعرية أو نثرية ... "[4].

---

[1]. صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور الملكية، دار قباء، القاهرة، ط1، 1421هـ/2000م، ص33- 34.

[2]. الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة ثانوي، ص15.

[3]. عمر أبو خرمة، نحو النص، نقد النظرية وبناء أخرى، ص33.

[4]. بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، جدار الكتاب العالمي، الأردن، ط 1، 1427هـ/2007م، ص129.

فالمتلقي يتلقى معارف متنوعة، يجب أن تكون بمثابة وحدة تعليمية ليتمكن من الاستفادة منها فكريا ولغويا ... إلخ، وجدير بنا هنا أن نفرق بين النص واللانص والوقوف عند حدود كل منهما، للتعرف أكثر على مفهوم النص وفي ذلك يصرح عبد الفتاح كيليطو اعتمادا على المدلول الثقافي، كيف يصير قولا ما نصا، العملية تتم إذا أضفنا إلى المدلول اللغوي مدلولا آخر مدلول ثقافي يكون قيمته داخل الثقافة المعينة، اللانص يذوب في المدلول اللغوي ولا ينظر إليه إلا من هذه الزاوية، أما النص فإنّه يتمتع بخاصيات إضافية أي بتنظيم فريد، النص إثارة السؤال تحريك التراكم المعرفي، يحفز المشاعر وينتصر على الثوابت فيه، تقدم صياغته في بنية فهمه على متغيرات القراءة التي تخلق فيه الجديد وتزيح عنه الثوابت لكشف المكونات فيه ويتغير بتغير القراءات ، وترى جوليا كريستيفا أن النص"جهاز عبر لساني يعيد توزيع نظام اللسان بواسطة الربط بين كلام تواصلي يهدف إلى الإخبار المباشر، وبين أنماط عديدة من الملفوظات السابقة عليه أو المتزامنة معه، فالنص إذا إنتاجية "[1]، ولأنّ المؤلف يأخذ مادته الأولية في بناء النص من لسان مشترك بينه وبين أبناء مجتمعه، فكثيرا ما يحصل الالتقاء بين نصه ونصوص أخرى.

وعلى هذا الأساس يصبح النص ممثلا بعملية استبدال من نصوص أخرى، أي عملية تناص"ففي فضاء النص تتقاطع أقوال كثيرة مأخوذة من نصوص أخرى، مما يجعل بعضها يقوم بتحييد البعض الآخر ونقضه"[2]، والنص في رأي كريستيفا "ليس مجموعة من الملفوظات النحوية أو اللانحوية، إنّه كل ما ينصاع للقراءة عبر خاصية الجمع بين الطبقات الدلالية الحاضرة" [3]، وتبين كريستيفا الدور الفاعل الذي تلعبه النصوص داخل المجتمعات باعتبارها قوة فاعلة تعمل على تنظيم الحياة البشرية وسيرورتها، وربّما تغييرها.

[1]. صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، سلسلة عالم المعرفة، إصدار المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت، ص229.

[2]. صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، ص211.

[3]. جوليا كريستيفا، علم النص، تر: فريد الزاهي، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1997م، ص14.

والنص عند رولاند بارث (Roland Barth)[1] هو"نسيج كلمات منسّقة في تأليف معين، بحيث يفرض شكلا على قدر المستطاع ثابتا" [2]، وإنّ لكل نص حسب بارث ميزته التي يختص بها، بيد أنّه منسوج تماما من عدد من الاقتباسات ومن المراجع ومن الأصداء، لغات ثقافية سابقة أو معاصرة تتجاوز النص من جانب آخر"[3]، ويعرفهبقوله:"النص الأدبي بالقياس إلى مبدعه، يشبه النطفة التي تقذف في الرحم، فينشأ عنها وجود بيولوجي، ولكن الوليد على شرعيته البيولوجية والوراثية، لا يحمل بالضرورة كل خصائص أبيه النفسية والجسدية ... فهو عالم ضخم متشعب، رسالة مبدعة تنتهي لدى الفراغ من تدبيجه فهو لا يرافقه إلا في لحظة المخاض أو لحظة الصفر هذه اللحظة التي تصاحب ميلاد اللفظ الفني، وهذا الأخير هو الذي يعمل على ميلاد الجملة الفنية التي تؤدي إلى ميلاد النص الفني، وبالتالي ما اللغة والأسلوب إلا نتيجة طبيعية لنتائج الزمان البيولوجي"[4].

أما عن النص عند اللغويين العرب المحدثين، فيركّز صلاح فضل على اكتمال النص واستقلاله بغض النظر عن أبعاده أو مدى طوله، فكلما أدى النص مهامه من الاتصال والتبليغ كان نصا، مهما كان حظه من الطول أو القصر، بحيث نجد "أن كلمة واحدة مثل: نار يمكن أن تكون علامة، في مقابل عمل روائي ضخم مثلا" [5]، ويرى الأزهر الزناد أن النص "علامة كبيرة ذات وجهين: وجه الدال ووجه المدلول ، وهو نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض، هذه الخيوط تجتمع عناصره المختلفة والمتباعدة في كل واحد، هو ما نطلق عليه النص" [6]، ويعرف عبد المالك

[1]. فيلسوف وناقد فرنسي، ولد سنة 1915م، اهتم بالنقد الأدبي فثار على مناهجه المتوارثة، حتى شك في قيمة ما تلقنه الدراسات الجامعية الكلاسيكية في ميدان الأدب، وقد عمل على إرساء قواعد نقد حديث، فكان كتابه "الدرجة الصفر في الكتابة" بيانا احتوى على فلسفة في الخطاب الأدبي تعريفا ونقدا، فأرسى قواعد منهج نقدي نصاني، ثم اتجهت عناية بارت إلى علم العلامات، فألف "فصول في علم العلامات"، و"نظام الموضة"، وقد سعى إلى الكشف عن الروابط العميقة بين الإنسان والعلامات عموما ولاسيما في أثره " لذة النص". ينظر: عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، ص441.

[2]. عدنان بن ذريل، النص والأسلوبية (بين النظرية والتطبيق)، منشورات اتحاد الكتاب العرب، 2000م، ص17.

[3]. في النص والتناصية (مجموعة مقالات)، تر: محمد خير البقاعي، مركز الإنماء الحضاري، حلب، ط1، 1998م، ص16.

[4]. عبد المالك مرتاض، النص الأدبي، من أين وإلى أين، ديوان المطبوعات الجامعية، 1983م، ص42.

[5]. صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، ص214.

[6]. الأزهر الزناد، نسيج النص، ص12.

مرتاض النص بأنّه نسيج، فيقول:"فالناسج الصنّاع يبدع فيما يُنسج، وهو يُركب الخيوط بعضها فوق بعض، كما يبدع في التنسيق بين الألوان، وفي الدقة وفي الحبكة والحياكة، مثله مثل الذي يكتب كلاما وهو يبدع فيما يكتب حين يُركب الحروف بعضها فوق بعض وينسج لغة الكلام بعضها من حول بعض، وفي نشدان الجمال في حبك الأسلوب عبر النص الأدبي الذي هو بصدد إفرازه"[1]، وتعرفه خلود العموش بقولها أنّه: "هو كل كلام متصل ذو وحدة تنطوي على بداية ونهاية، ويتسم بالتماسك والترابط، ويتسق مع سياق ثقافي عام أُدرج فيه، وينسجم مع سياق خاص أو مقام يتعلق بالعلاقات القائمة بين القارئ والواقع من خلال اللغة، وبين بداية النص وخاتمته مراحل من النمو القائم على التفاعل الداخلي، وهذا التفاعل يؤدي بالنص إلى إحداث وظيفته التي تتمثل في خلق التواصل بين منتج النص ومتلقيه"[2].

وبعد هذا فإنّنا نستنتج أن هناك خلافاحول دلالة مصطلحي الخطاب والنص، إذ هناك وجهات نظر متعددة في هذا الشأن، فبعضهم يرى أن لا فروق بينهما ويستخدم هذين المصطلحين بمعنى واحد دون فرق في الدلالة، ويرى آخرون النص غير الخطاب وسبب الخلاف راجع إلى طبيعة حقل المعرفة الذي يتبناه الدارس ، ومن الذين لا يرون فرقا بين النص والخطاب، نجد من مفكري العرب محمد عابد الجابري إذ يقول:"النص رسالة من الكاتب إلى القارئ فهو خطاب ، الخطاب باعتباره مقول الكاتب، وهو بناء الأفكار يحمل من وجهة نظر، فالخطاب من هذه الزاوية إذا كان يعبر عن فكرة صاحبه فهو يعكس أيضا مدى قدرته على البناء "[3]، ويرى كل من رقية حسن وهاليداي أن النص"أي فقرة مكتوبة أو منطوقة مهما كان طولها شريطة أن تكون وحدة متكاملة"[4]، بمعنى أن معيار الطول والقصر ليسا أساسيين في تعريف النص، بيد أن الاكتمال ضروري لكي تتحقق للنص إحدى مقوماته، بحيث تكون وحدة معنوية مكتملة.

[1]. عبد الملك مرتاض، نظرية النص الأدبي، دار هومه، الجزائر، 2007م، ص46.

[2]. خلود العموش، الخطاب القرآني، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2008م، ص22.

[3]. محمد عابد الجابري، تحليل الخطاب العربي المعاصر، دار الطليعة، بيروت، ط1، 1985م، ص60.

[4]. محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون، الجزائر، ط1، 2008م، ص21.

كما يعرف فان دايك (vandjik)النص بأنّه:"البناء النظري المجرد المنظور إليه عادة تحت اسم الخطاب"[1]، ويذهب إلى علاقة سببية في أن الآلية النظرية للخطاب هي النص، بينما الخطاب منتوج شفوي ناشئ من فاعلية النص، "ويميّز تمييزا دقيقا بين النص والخطاب، إذ أن الخطاب هو عملية الإنتاج الشفوية ونتيجتها الملموسة، أما النص فهو مجموع البنيات الآلية التي تحكم هذا الخطاب. وبتعبير آخر، فإنّ الخطاب ملفوظ أو تلفظ ذو طبيعة شفوية لها خصائص نصية... بينما النص هو الشيء المجرد والافتراضي الناتج عن لغتنا العلمية"[2]، ويرتبط "النص بالجانب الشكلي للغة والكتابة تعد وعاءه الذي يحفظه فهو"كل خطاب مثبت بواسطة الكتابة"[3].

وهناك من الباحثين من يقول بالعلاقة الاحتوائية ما بين الخطاب والنص ، ومن هؤلاء الباحثين تمام حسان الذي يقول "أنّ الخطاب مجموعة من النصوص ذات العلاقات المشتركة أي أنّه تتابع مترابط من صور الاستعمال النصي يمكن الرجوع إليه في وقت لاحق، وإذا كان عالم النص هو الموازي المعرفي للمعلومات المنقولة والمنشطة بعد الاختزان في الذاكرة من خلال استعمال النص فإنّ عالم الخطاب هو جملة أحداث الخطاب ذات العلاقات المشتركة في جماعة لغوية أو مجتمع ما"[4]، ويقول فرحان بدري الحربي:"إنّ الخطاب يبنى على موضوع، وهذا الموضوع لابد أن يكون مفهوما وإلا بطل أن يكون خطابا، إذاً فهناك بنية متعالقة تشمل الخطاب القائم على موضوع هذه البنية تؤدي إلى الفهم وهو ما يؤلف حوارا، والحوارية في مفهومها الضيق، أحد أشكال تكوين الخطاب وهي تمثل حياة النصوص وعلاقاتها في داخل الخطاب، وهي تختلف عن العلاقات الألسنية التي توجد بين العناصر داخل نظام اللغة أو في الكلام المنطوق المعزول"[5].

ويعتبر كل من كارتر ومكارتي كل متوالية متلاحمة تشكل نصا، سواء كانت منطوقة أو مكتوبة، بذلك يكون المعيار المحدد للنص عندهم هو التلاحم، أما غريماس وكورتاس فلهما وجهة

[1]. محمود عكاشة، لغة الخطاب السياسي، ص43.

[2]. خميس حمري، نظرية النص منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2007م، ص60.

[3]. بول ريكور« النص والتأويل»، تر: مصطفى عبد الحق، مجلة العرب والفكر العالمي، ع3، 1988م، ص37-38.

[4]. روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء (مقدمة المترجم: تمام حسان)، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2007م، ص06.

[5]. فرحان بدري الحربي، الأسلوبية في النقد العربي الحديث، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، ط1، 2000م، ص44.

نظر مختلفة "فالنص يرتبط بالكتابي (التشكيلي) والخطاب بالشفوي (الصوتي)، إذ يقولان بوصفه ملفوظا فإن النص يتعارض مع الخطاب وذلك تبعا لمضمون التعبير-غرافيكي (تشكيلي) أو صوتي- المستعمل بغرض إظهار الإجراء اللساني، وحسب بعض علماء اللسانيات ، فإنّ التعبير الشفوي وبالتالي الخطاب هو الحدث الأول للكتابة التي تصبح مجرد مشتق وترجمة للتجلي الشفوي "[1]،

ولكن الاتفاق الحاصل ما بين الآراء في الغالب، هو أن الخطاب يكون دائما في مستوى أوسع من النص، ربما لأنّ النص كانت إجراءاته نصيّة محايثة تقصي الخارج (السياق الخارجي)، والخطاب إجراءاته تداولية يعتبر السياق من أهم إجراءاته، ونقصد هنا بالسياق:السياق الخارجي، وليس اللغوي، ذلك لأنّ السياق سياقات.

عموما، نلاحظ بأنّ مفهوم النص يقترب بل يتماهى مع مفهوم الخطاب في التصورات التي تدرج بعد السياق التواصلي، "بحيث يصبح المفهومان معا تداوليين، وبالتالي يصعب التفريق بينهما، بل أحيانا يصبح الخطاب أعم من النص، كما عبر عن ذلك محمد مفتاح "[2]، أو النص أعم من الخطاب، كما عبر عن ذلك سعيد يقطين، لذلك نرى أنّ ما يميز بينهما ليس هو التعريف الذي يمكن أن يقدم لهما، وإنّما مجال استخدامهما، إذ أنّ النص يستخدم بالأساس في مجال الأدب بينما يستخدم مفهوم الخطاب في مجال اللسانيات ، وقد استعمل هذا الأخير في الدراسات الأمريكية، "حيث كان الاهتمام منصبا على اللغات الشفوية التي لم تكن تتوفر على أي تقليد كتابي، كما استعمل في الدراسات البريطانية التي اهتمت بتحليل الخطاب الشفوي للتلاميذ، في حين أن مفهوم النص استعمله اللسانيون الأوروبيون، الذين لم ينظروا إلى الفرق بين النحو والانجاز اللغوي، وإنما ركّزوا على ربط الخطاب بسياقه الاجتماعي"[3].

[1]. خميس حمري، نظرية النص، ص59- 60.

[2]. محمد مفتاح، التشابه والاختلاف، نحو منهاجية شمولية، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1996م، ص55.

[3] .Vongvipanond, Peansiri,: A model of Discourse Grammar , for the analysis of Thai. PAL. Vol 3 1, E 1992, pp 339 – 354.

نستخلص، إذن أن مفهومي النص والخطاب قد أثارا جدالا واسعا في علوم اللغة، مرد ذلك تجاوز الاهتمام بالجملة وتخطيها إلى الاهتمام بالخطاب، وقد احتدّ الجدال خصوصا منذ الثمانينات مع صعود التيارات التداولية، التي اهتمت بالإجراء التواصلي وبتجسيده، الأمر الذي قاد إلى بروز تحديدات عديدة ومتضاربة أحيانا للخطاب والنص، من ثمة حدد الخطاب إما بطريقة مستقلة أو بمقارنته بالنص، بل تعدى الأمر إلى مقارنته بمجموعة من المفاهيم المتعالقة معه.

3. التحويل التعليمي للمعارف:

أ. مفهوم التحويل التعليمي: التحويل التعليمي أو النقل التعليمي والديداكتيكي للمعارف، وهو "نقل المعرفة من فضائها العلمي الخالص والأصلي إلى فضاء الممارسة التعليمية والتربوية أي"إخضاع المعرفة العلمية إلى السياق التعليمي" [1]، ويعود أصل هذا المفهوم وباتفاق جميع المتتبعين لنشأة مصطلح التحويل التعليمي وتطوره "على أن الاستعمال الأول لهذا المفهوم كان على يد العالم الاجتماعي (Michel Verret)، في ميدان الدراسات الاجتماعية، إذ ما فتئ يؤكد أن الإجراء التعليمي لموضوع معرفي معين يستلزم بالضرورة القيام بكل التعديلات الممكنة التي تقتضيها عملية الانتقال والتحويل لهذا الموضوع من بيئته المعرفية التي نشأ في رحابها وهو جنين إلى البيئة المستقبلة التي هي الحقل الخصب لاستنبات هذا الموضوع واستثماره إجرائيا في الوسط التعليمي الذي هو الهدف والمآل "[2]، ثم انتقل المصطلح إلى تعليمية الرياضيات، إذ ظهر أول مرة في مقال مشترك للباحثين:

(CHEVALLARD et JOHSUA) تحت عنوان "مثال تحليلي عن التحويل التعليمي: مفهوم المسافة"، إذ استعملاه لدراسة إشكالية تكييف المعارف مع مستويات التعليم التي تدرس فيها، أي تحليل مراحل تحولها من معارف مرجعية (Savoir savant) إلى معارف

[1]. عبد الله قلي« التعليمية العامة والتعليمية الخاصة»، مجلة المبرز، ع 16، 2002م، ص117.

[2]. أحمد حساني «تعليميات اللغات الأجنبية- بحث في المفاهيم والإجراءات»، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع1، السنة الأولى، ربيع الأول 1426- ماي 2005م، ص93.

مدرسة(Savoir enseigné)، وبفضل الجهود التي بذلها شوفلار (Yves Chevallard) استثمر علماء هذا الحقل العلمي الدقيق في ترقية الإجراء التحويلي في الرياضيات وتعميمه في معالجة الصعوبات التي تعترض سبيل تحويل الرياضيات بمنطقها التجريدي إلى معرفة تعليمية ، "وفي ضوء هذا التأثير والتأثر يضطلع شوفلار بتأسيس الأرضية لنشأة تعليمية المواد المعارف المنتظمة حيث كل مادة مقصودة للتعلم تقتضي تعليمية خاصة تتميز بتميز موضوع الدراسة الذي يحدد في مجال الانتقال من النظريات المرجعية إلى المعارف التعليمية" [1]، ويرى المختصون في هذا المجال أن المادة المعرفية التي عينت كمعرفة للتعليم، "تخضع إلى مجموعة من التغيرات التكيفية (Transformation adaptive) تجعلها جديرة بأخذ مكان بين أدوات التعليم لذا يطلق على العمل الذي يجعل من أداة المعرفة أداة التعليم اسم النقل التعليمي "[2]، فمفهوم النقل أو التحويل التعليمي يتضمن فكرتين متقاربتين لكنهما متميزتين، "الأولى هي أن التدريس يحوّل المعرفة التي تنتجها الثقافة، فبالنسبة لشوفلار الذي ابتكر وأدخل مفهوم النقلة في مجال التعليمية فإن المعرفة يتم تحويلها إلى معرفة مدرّسة فعليا، والفكرة الثانية هي أن الإخراج التعليمي أي الديداكتيكي للوضعيات والمشكلات العلمية والتقنية يفترض دائما تكييف الوضعيات المرجعية مثلما تتبدى من المادة أو المهنة"[3].

يطرح هذا المفهوم طبيعة ونوع العلاقة الموجودة بين المعرفة المرجعية (معرفة العالم) وما يمكن أن يعلّم من هذه المعرفة في التعليم ما قبل الجامعي، إذ يعرف شوفلار التحويل التعليمي بأنّه:"الانتقال من المعرفة العالمة أو المرجعية إلى المعرفة التعليمية" [4]، والحال أن مفهوم التحويل الديداكتيكي أحد المفاهيم المركزية للديداكتيك المعاصر، لأنّه بالذات يكشف عن هويّة الثقافة المدرسية وتميزها عن الثقافة العالمية عبر عمليات إعادة بناء مؤسسة الهدف منها وضعية التعلم والتكوين المدرسيين، وعلى العموم، يكمن التحويل الديداكتيكي " بالنسبة للمدرس في بناء

[1]. أحمد حساني «تعليميات اللغات الأجنبية- بحث في المفاهيم والإجراءات»، ص97.

[2]. بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء «النقل الديداكتيكي لعلوم العلماء»، مجلة العلوم الإنسانية، تيزي وزو، مارس 2006م، ع9، ص03.

[3]. عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 1436هـ- 2014م، ص162.

[4]. أحمد حساني، المرجع نفسه، ص97.

الدروس انطلاقا من المعارف العالمة، لكن مع الأخذ بعين الاعتبار التوجيهات التي تقدمها المعارف الموجهة لأجل التدريس لأجل ملاءمتها مع ظروف الفصل: مستوى التلاميذ، الأهداف المحددة ، وإنّه "يستوجب انتزاع أحد عناصر المعرفة من سياقه (الجامعي والاجتماعي) لأجل إدراجه داخل سياق آخر خاص بالفصل الدراسي، غير أن المدرس لا يمارس النقل الديداكتيكي وحيدا، بل داخل إطار المؤسسة التعليمية التي تحدد المعرفة في خصوصياتها وترسم أهدافها ومناهجها ونظامها العقلاني"[1].

إنّ محتويات التعلم لا تنقل في شكلها الأكثر تطورا ولكن تنقل مكيفة حسب المتعلمين، ودرجة نموهم الذهني والأخلاقي والمستوى المعرفي الذي بلغوه "ولهذه الغاية تنظم وتهيكل المحتويات وتبسّط وتترجم في أشكال بإمكانها إثارة الاهتمام وتسهيل الفهم، ثم عن طريق التبويب الشكلي تظهر الفصول والمواضيع والدروس التي تتابع حسب منطق وتدرج محددين، بعبارة مختصرة نقول أن المعرفة "تحولت أي تم إخضاعها للتحويل (Transposition)"[2]، ذلك أنّه إذا كان بالإمكان إعادة صياغة بعض عناصر المعرفة الجامعية بسهولة ويسر بحيث يستوعبها تلاميذ التعليم الثانوي والتعليم الأساسي، فإنّ بعض المعارف الأخرى تبدو شديدة التعقيد نظرا لأنها مكونة من مفاهيم مختلفة ومتباينة مما يجعل تقديمها لتلاميذ هذين المستويين من دون تحريفها أو تشويهها أمرا بالغ الصعوبة، "والرهان الذي يجب ربحه هنا هو إيجاد الطرق والوسائل التي تسمح بتقريب التلاميذ بقدر الإمكان من المعارف المرجعية من دون تحريف هذه الأخيرة "[3]، ويشير أستولفي (Astolfi) إلى أن "تعيين عنصر ما من المعرفة العلمية موضوعا للتدريس يحدث تحولا كبيرا في طبيعة هذا العنصر في الوقت الذي تتغير فيه الأسئلة التي يسمح هذا الأخير بالإجابة عنها وكذا الشبكات

[1]. عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة "دراسة في قضايا التعلم والثقافية المدرسية"، إفريقيا – المغرب الشرق 2007م، ص190.

[2]. عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس في علم التدريس، ص162.

[3]. إبراهيم حمروش«التعليمية: موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها»، المجلة الجزائرية للتربية، ع2، مارس 1995م، ص63 .

العلائقية التي يقيمها مع مفاهيم أخرى، وبناء عليه توجد إبستمولوجيا مدرسية (Epistémologie Scolaire)"[1].

وإنّ المعرفة التي يكتسبها التلميذ لا تعكس بالضرورة ما درّسه الأستاذ، ذلك أن التلميذ يمارس بدوره عملية ذهنية على كل ما يقدمه له الأستاذ، فهو يؤول ويعيد تنظيم مكتسباته السابقة وفق تصور جديد قصد دمج ما تم تحصيله، بالإضافة إلى ذلك يأخذ التلميذ بعين الاعتبار ما ينتظر الأستاذ منه بسبب وجود عقد ديداكتيكي ضمني أو صريح بينهما "[2]، غير أنّ ذلك لا يعني أن التحويل الديداكتيكي مجرد عملية تقنية، "بل هو عملية مركبة وواسعة ترتبط بالمشروع الاجتماعي للتعليم والتكوين، فهو حسب فيليب بيرونو، تحويل لمعارف مختلفة أكاديمية وتقنية متخصصة في بعض الفنون والصناعات، ولممارسات وخبرات مهنية مرجعية سائدة اجتماعيا؛ تحويل يتم عبر سلسلة من المستويات المتراتبة، تبتدئ بالمعارف الموجهة للتدريس (وذاك هو مستوى المناهج المعلن عنها رسميا من طرف المؤسسة المدرسية ومقرراتها وبرامجها)، وتمر عبر المعارف المُدرّسة فعلا وذاك هو مستوى المناهج الفعلية التي تمارسها هيئة التدريس، لتنتهي إلى المعارف المكتسبة (وذاك هو مستوى مجموع التعلمات الفعلية المتحققة لدى التلاميذ)"[3].

ب. العمليات المحددة للتحويل التعليمي:

هناك عمليات يشهدها التحويل التعليمي في مسعى المرور من المعرفة العلمية ، أي المعرفة الأكاديمية كما أنتجها العلماء إلى المعرفة الموضوعة للتدريس، يعني معرفة تتضمن المعرفة العلمية المحوّلة والممارسات الاجتماعية المرجعية التي تعكس التساؤلات التي يطرحها المتعلمون بخصوص المنفعة التي يجنونها من المواد التي يدرسونها، ويتعلق الأمر هنا بالعلاقة القائمة بين المعرفة المدرّسة

[1]. عابد بوهادي « تحليل الفعل الديداكتيكي"مقاربة لسانية بيداغوجية"»، دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد39، ع2، 2012م، ص374.

[2]. عابد بوهادي، «تحليل الفعل الديداكتيكي"مقاربة لسانية بيداغوجية"»، ص 375.

[3]. عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، ص 35.

واستخدام هذه المعرفة في المجتمع، ومن أهم الإجراءات والميكانيزمات المحددة للتحويل التعليمي نذكر :

- **الاختزال:** هو إحدى الضوابط التي حدّدها شوفلار سنة (1985م) باعتماد ما جاء به (Verret)سنة (1975م) إذ يرى في اختزال المعرفة، أي تحديد المعارف الجزئية واختزالها للانتقال بيسر من الخطاب العلمي إلى الخطاب التعليمي ، "وقد تُحرَّرُ المعارف المرجعية من ضوابط المؤسسة العلمية التي تنتمي إليها عندما تدرج ضمن مسار تعليمي اختزالي، فتكتسب في هذا السياق التمدرس الجديد ضوابط أخرى يقتضيها النظام الهدف (Système cible)لم تكن مألوفة في النظام المصدر (Système source)، ومن ثمة فإن الضوابط الطارئة تحدد المسار الجديد للمعرفة الوافدة في الوسط التعليمي وفق الأهداف والغايات العامة والخاصة التي توجه النظام التعليمياتي حسب سيرورة نقل المعارف وتحويلها واختزالها لغرض تعليمي محدد سلفا"[1].

بيد أن الاختزال "لا يعني تشويه المعرفة واقتطاعها من هدفها الذي وجدت من أجله، بل لابد من الحفاظ على الخصوصيات العلمية لهذه المعرفة والحرص على تيسيير تحويلها وإدراكها"[2].

- **التبسيط:** "وذلك بانتقاء المعرفة وتبسيطها دون تشويه لمضامينها الفكرية، وتيسيير مصطلحاتها المفتاحية"[3]، لجعلها قابلة للتداول بين المتعلمين ومناسبة مستواهم الإدراكي.

- **العزل عن السياق الخاص:** أو إزالة المرجعية الإبستيمولوجية؛ فأول خاصية تميّز نص المعرفة المدرسية "هي انفصاله الواضح عن المحيط والقانون الإبستمولوجي الأصلي للمعرفة العالمة، وعزله عن السياق وألا يتم الاحتفاظ إلا بالسياق الأكثر عمومية، كما تختلف القضايا في هذا الإطار عن الحجم الحقيقي الذي كانت تشغله وهي في حظيرة البحث، إذ يتمّ إقصاء وتجاهل المسارات الفعلية واللفظية والظروف الحقيقية التي كانت خلف ميلاد وانبثاق المعرفة وإنتاجها (تجاهل المحاولات

[1]. عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، ص98.

[2]. أحمد حساني «تعليميات اللغات الأجنبية- بحث في المفاهيم والإجراءات»، ص93.

[3]. محمد خاين «النص الأدبي بين الجمالية والتعليمية»، مجلة اللغة والاتصال، وهران، الجزائر، ع 6، مارس 2010م، ص87.

الأولية التي مهدت للبحث، والحيرة المنهجية التي شملت لحظات البحث والمشاكل، والظروف الفعلية الخاصة التي طبعت مراحل انبثاق وولادة المعرفة موضوع الاشتغال)، وعزلها عن الوسط المرجع الذي نشأت فيه وإدماجها في سياق تعليمي "[1]، أو ما يسمى بعملية إزالة الإيهامية (processus de Désynchretisation)؛ بمعنى"أننا ندرّس نوعا ما معرفة مطهّرة (مصفّاة) بالنظر إلى الزمن الذي بنيت فيه" [2]، معرفة معزولة مبتورة عن الوضعية التي انبثقت منها وبرزت فيها.

- **تجاوز الطابع الشخصي للمعرفة :** الخاصية الأخرى التي تميّز نص المعرفة المدرسية، وتعتبر من ميكانيزمات وآليات التحويل التعليمي هي أن المقتضيات الديداكتيكية لتنصيص المعرفة تعمل على عزل المنتوج العلمي عن صاحبه، بغرض تجريد هذا المنتوج من أي طابع شخصي من شأنه التأثير سلبا في الصفاء المفترض للمعرفة العالمة، مما يؤكد على أن المدرسة تعمل على تلقين معارف لا تكشف عن الظروف التي كانت خلف انبثاقها، أو ما يسمى بعملية اللاشخصنة (processus de dépersonnalisation)؛ فالمهم بالدرجة الأولى في تحقيق التحويل التعليمي هو تاريخ الأفكار وما هو قيد الرهان، فعندما نتحدث عن اللاشخصنة فالاهتمام أو الانشغال لا يكون متمركزا حول المبتكر الأول ومن أنتج أو وضع المفاهيم العلمية لمفهوم السرعة مثلا أو مفهوم التسارع أو مفهوم التنفس... إلخ، "فالمسألة ليست في أن نعرف من بل المسألة في أن نعرف في أي ظروف انبعثت هذه المفاهيم، أو بعبارة أخرى الظروف التي اخترعت أو استحدثت فيها هذه المفاهيم، وإنّ المعرفة الموضوعة للتدريس تظهر في نص معرفي وهذا الوضع في شكل نصوص للمعرفة يضمن أولا استبعاد عامل الشخصنة (Dépersonnalisation) فالعمليات الحقيقية التي أدت إلى بناء المعارف تمحى وتختفي، والنص ينبع نظاما منطقيا يمتُّ بصلة كبيرة إلى فضاء المشكلات الذي كان الباحث منهمكا فيه، فهذا هو الثمن الذي جعل المعرفة تغادر أيدي منتجها وتغادر الدائرة الخاصة لتصبح عمومية. كذلك فإنّ المعرفة تغادر في إطار اللاشخصنة أو تستأصل

[1]. محمد خاين، المرجع نفسه، ص87.

[2]. عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، ص175.

من محيطها الإبستيمولوجي حيث هي متجذرة في الأصل، وبذلك فهي تخضع إذا إلى إزالة الإيهامية (desyncrétisation)"[1]، لتكسب "مصداقيتها واستقلاليتها عن الحوافز الذاتية للباحث وأهوائه"[2]، وحذف الخلفيات النظرية الإيديولوجية والأخطاء والمسالك المتعرجة، وإدماجها في انتماءات أكثر شمولية و اتساعا.

– **البرمجة في وحدات تعليمية:** القابلية للبرمجة أو التبرمج أي برمجة المعرفة وتنظيمها في وحدات تعليمية مرتبة ترتيبا تطوريا يراعى فيه قدرات المتعلم وكفايته في اكتساب المعارف والمهارات، تعد هذه الخاصية من الخاصيات الملازمة للمعرفة المدرسية، التي من وظائفها البرمجة والتخطيط لتوالي المحتوى والمضامين وفق مراحل متدرجة من الصعوبة، "ومن ضمن ما تعنيه هذه الخاصية هو أن بعض المفاهيم يحسن تقديمها أو تأخيرها في عملية التدريس على مفاهيم أخرى، وإنّ نص المعرفة وفق هذا المنظور يقوم على شكل خاص من التدرج في المعلومات، فما يدرس يتم حسب درجة من التعقيد بحيث أننا نبدأ دائما بالأبسط فالبسيط لننهي بالأشياء المعقدة "[3]، انطلاقا من مستويات متفاوتة، ويتوفر نص المعرفة على بداية ونهاية كما أنّه يعتمد على سلاسل استدلالية مترابطة الحركات، يوفر للمتعلم فرصة إثراء خبرته وهيكلتها مع امتلاك جرأة الاجتهاد والابتكار، مما يؤسس للتكوين الذاتي والاستقلالية في اكتشاف المعرفة، وإنّ عملية القابلية للبرمجة " Processus) de Programmabilité) هي برمجة تدريجية تمر بالمراحل الآتية:

– مرحلة البرمجة والتحضير: وتكون البرمجة من قبل الهيئة المختصة المشرفة على التعليم، ويكون التحضير من مهام الأستاذ المكلف بالتدريس وفق المقاربات والمناهج التربوية المختارة.

– مرحلة التنفيذ : ويقصد بها تطبيق الاستراتيجيات المختارة وفق حصيلة من التقنيات والوسائل.

[1]. عبد القادر لورسي، المرجع نفسه، ص 173.

[2]. حسن محمد علي ازروال، ديداكتيك اللغة العربية "من تدريس اللغة العربية إلى تقويم خبرة المدرس"، عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، إربد – الأردن، ط1، 2016م، ص03.

[3]. حسن محمد علي ازروال، المرجع نفسه، ص175.

– مرحلة التقويم أو المراقبة، باعتبار هذا الإجراء بأنواعه المختلفة عاملا ضروريا من عوامل تمحيص وتعديل مستمر للعملية التعليمية برمتها"[1].

– **الإشهار والنشر:** بعد أن يجرد نص المعرفة من أي طابع شخصي، وبعد معالجته على شكل برامج دراسية، وبعد أن يصبح نصا متميزا بموضوعيته يصبح قابلا للعرض والإشهار أمام الجمهور، "وبأنّ المعرفة التي سيتم تلقينها تتيح إمكانية المراقبة الاجتماعية لعمليات تعلم التلاميذ، ومن الملاحظ أن المعارف الواجب تدريسها، إذا كانت تخضع للتحديد والضبط بواسطة البرامج الدراسية، فإنّ المعارف المدرّسة، تظل محتجبة غير مشرعة لأنّها من مسؤوليات المدرس، لذلك فإشهار المعارف الواجب تدريسها يوازيه احتجاب المعارف الفعلية التي يقوم بها المدرسون "[2]، فعملية الإشهار والترويج (processus de publicité) تعني أنّه لا يمكن أن ندرِّس شيئا لسنا قادرين على وصفه، ويعني الإشهار "قدرة المعلم على توضيح ما هو مطلوب منه تدريسه خلال السنة فما هو مدرك بصفة جيّدة يعبّر عنه بوضوح، هنا يكمن أحد أهم التساؤلات إذا ما أردنا مساعدة المتعلمين على التموقع في نتائجهم، وتحديد إخفاقاتهم وضبط مسارهم لممارسة النشاط التعلمي سنة دراسية كاملة في مادة معينة "[3]، وتعيّن المعارف التعليمية "وتُحدَّد بنص رسمي تشرف على نشره مؤسسة النظام التعليمي وتسهر على إلزامية تطبيقه وتعقب مساره الإجرائي وضبط أهدافه وحصر معوقاته، وإجراء آخر من إجراءات التحويل التعليمي "ألا وهو تجزيء الأطر النظرية للمعرفة إلى حقول محددة تسمح بظهور ممارسات تعلمية متخصصة"[4].

وعليه تعتبر عملية التحويل الديداكتيكي من بين أهم العمليات التعليمية الشاملة لكل التخصصات، والتي تتطلب من واضعي المناهج، متفقدين (مفتشين) ومرشدين تربويين وأيضا من الممارس داخل المنظومة، اختيارات مناسبة للمرامي التدريسية، وعمليات نخل وغربلة لوصول

---

[1]. عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي، ص376

[2]. عامر كنبور «النقل/ التحويل الديداكتيكي»، موقع عن التربية والتكوين، 14 Octobre 2012
http://cfijdida.over-blog.com/article-111237835.html

[3]. عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، ص173.

[4]. حسن محمد علي ازروال، ديداكتيك اللغة العربية "من تدريس اللغة العربية إلى تقويم خبرة المدرس"، ص 03.

الخطاب العلمي، والمعرفة العالمة في شكل مختزل بعيدا عن كل تعقيد، وتخليصه من المنطلقات الذاتية والإيديولوجية، ومن كل خلفية وظروف إنتاج، وفصله عن الإشكالية العلمية التي تقود خطواته إلى البرهنة والاستدلال، مما يشكل عناصر تشويش للمتعلم، في شكل خطاب تعليمي سهل مكيّف، وبكل بساطة فإنّ التحويل الديداكتيكي هو تبسيط معرفة من معرفة عالمة إلى معرفة مدرسية ومن معرفة مدرسية إلى معرفة مكتسبة في المحيط الاجتماعي.

4. النص التعليمي:

أ. مفهوم النص التعليمي:

يعتبر النص التعليمي قطب الرحى في العملية التعليمية، فهو يشكل عملا إجرائيا في العملية التواصلية بين الأستاذ والطالب باعتبارهما عنصرين أساسيين في المثلث التعليمي، "كما يعد الحصيلة المعرفية التي تستدعي من المرسل امتلاك آليات التبليغ والاختزال لنقلها إلى الملتقي، فهو أساس جوهري لا يمكن الاستغناء عنه، إلا أنّه لا يزال يعاني قصورا معرفيا لغويا كان عائقا كبيرا أمامه لتحقيق أهدافه "[1]، والنص التعليمي يعني"مختارات من الشعر والنثر تقرأ إنشادا أو إلقاءً تفهم وتتذوّق وتحفظ (عادة)، رعاية لجمال سبكها وبهاء أفكارها لحاجة إليها في الحياة واحتفاظ بها على أنّها من التراث الخالد" [2]، إنّ هذه النصوص القيّمة والمنتقاة من التراث أو النصوص الحديثة التي تحمل مضامين معرفية هي وسيلة أساسية في تعليم اللغة، ينبغي أن تعتمد كما يقول عبد الرحمن الحاج صالح:"على وحدة خطابية، نص مسموع مكتمل الدلالة ومتكامل الأطراف يكون في محتواه خاضعا تماما لمقياس الانتقاء والتدريج وتقسيم الصعوبة ... ويتم إبلاغه بالمشافهة في إطار محسوس مناسب لمحتواه ليحصل إدراكه بما فيه من العناصر الجيدة من جميع جوانبه الصوتية والبنيوية

[1]. خدير المغيلي «تعليمية النص التعليمي للغة العربية وآدابها في الجامعة»، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة غرداية، ع8، 2010م، ص360.

[2]. علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984م، ص64.

والدلالية مباشرة بدون وساطة لفظية "[1]، وهذا ما يفترض على المعلم وضع إستراتيجية تعليمية وبيداغوجية محكمة تتوخى الدقة العلمية في التبليغ، "بالاعتماد على الوسائل التكنولوجية الحديثة والخبرة المعرفية اللسانية بالإضافة إلى الخبرة التعليمية وطرائق التعليم، وذلك لتخطي العائق الإبستيمولوجي الذي يعترض إيصال المعرفة وتحليلها إلى المتعلم، هذا الأخير الذي بدوره يبقى عاجزا عن تحويل هذه المفاهيم المعرفية إلى إجراء عملي يتجسد من خلال التمارين المقدمة إليه أولا، وفي الواقع الاجتماعي ثانيا"[2].

فالنص التعليمي يمثل الأساس ، إذ يحمل مضمونا معرفيا وقاعدة للتطبيق العملي للدرس اللغوي فهو سبب وسند للقراءة، والقراءة كـــ"نشاط فكري يقوم على انتقال الذهن من الحروف والأشكال التي تقع تحت الأنظار إلى الأصوات والألفاظ التي تدل عليها وترمز إليها، وعندما يتقدم الطالب في القراءة يمكنه أن يدرك مدلولات الألفاظ ومعانيها، في ذهنه دون صوت أو تحريك شفة"[3]، ولا يخفى على أي أحد أن القراءة أهم وسيلة للاتصال البشري، فيها تنمو معلوماته ويتعرف على الحقائق المجهولة، وهي مصدر من مصادر سعادته وسروره، وعنصر من عناصر شخصيته في تكوينه النفسي، وخير ما يساعد الإنسان على التميز بسلوكه البشري، والقراءة من الفنون الأساسية لتعلم اللغة، يقول كلود مارسيل: "إنّ القراءة هي الخطوة الرئيسية الهامة في تعليم اللغات الحيّة، ولذا ينبغي أن تكون الأساس الذي يبنى عليه سائر فروع النشاط اللغوي من حديث واستماع وكتابة "[4]، وهي فعل تعليمي تعَلمي يتحقق من خلالها النقل التعليمي الديداكتيكي للمعارف من وضعها العالمي المرجعي إلى وضع تكون فيه قابلة للاستغلال من قبل المتعلم، ويقتضي النص التعليمي"أن تكون الأسس المكونة له متوافقة مع مستوى المرحلة التعليمية للمتعلم "[5]، وهذا يتطلب أن تتوفر في واضعيها شروط النضج والأهمية والاختصاص، "كما يجب مراعاة هذه الأسس

[1]. لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث، جدار للكتاب العالمي، الأردن، ط1، 1429هـ/2008م، ص36.

[2]. خدير المغيلي، «تعليمية النص التعليمي للغة العربية وآدابها في الجامعة»، ص360.

[3]. فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية، بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العملية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013م، ص35.

[4]. فهد خليل زايد، المرجع نفسه، ص37.

[5]. علي عبد الله اليافعي «أساسيات النص التعليمي»، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ع130، 1999م، ص107.

للمرحلة التعليمية للمتعلم من حيث مدى صلاحية المفردات التعليمية المكونة للنص التعليمي، من حيث اختيارها وسلامة اللغة التي كتبت بها"[1].

وللنصوص التعليمية فوائد عديدة والغرض منها:

- "وقوف التلاميذ على مواطن الجمال الفني في الآثار الأدبية.

- إثارة رغبتهم في دراسة الأدب، وتربية ذوقهم الأدبي.

- تعرفهم على مميزات اللغة وخصائصها وتطورها في العصور المختلفة.

- تعريفهم بالشعراء والكتاب وتبيين خصائصهم الأدبية، ومميزاتهم و بواعثهم النفسية.

- تنمي ثقافتهم الأدبية و تزودهم بثروة لغوية.

- تهيئ للموهوبين منهم الفرصة لإظهار مواهبهم وإذكاء استعداداتهم بمحاكاتها والنسج على منوالها.

- تعويد الطلاب إجادة الإلقاء، وحسن الأداء التمثيلي"[2].

ب. أهمية النص التعليمي:

إنّ الحديث عن النصوص التعليمية هو حديث عن النصوص الأدبية في ميدان التعليم وهي"مجموعة المختارات الشعرية والنثرية التي أبدعها الشعراء والأدباء على مرّ العصور، وتتوفر في هذه المختارات عادة مجموعة من صفات الجمال الفني سواء من حيث الأفكار التي تحتويها، أو القيم التي تنادي بها، أو المعاني التي توحي بها أو اللغة التي كتبت بها، كما أن النصوص الأدبية هي وعاء التراث الأدبي الجيد قديمه وحديثه ومادته التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الطلاب اللغوية،

[1]. علي عبد الله اليافعي «أساسيات النص التعليمي»، ص107.

[2]. محمد صالح سمك، عن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، دار الفكر العربي، دط، 1418هـ/ 1988، ص479.

فكرية و تعبيرية وتذوقية"[1]، وتحتل النصوص مكانة هامة وتعتبر من الوثائق التربوية الأكثر استعمالا في تدريس العديد من المواد كاللغة العربية واللغات الأجنبية والفلسفة إضافة لمواد أخرى كالاجتماعيات، كما تشكل الكفاية النصيّة أحد أهم الكفايات الممتدة والتي تربط جسورا بين عدة تخصصات، "وتمكن المتعلم من القيام بمجموعة من الأنشطة الذهنية من استقراء وتحليل واستنتاج وما يرتبط بتنمية حاسة الملاحظة والنقد والقدرة على إبداء الرأي وإصدار الأحكام وتبريرها ومن ثم إكساب المتعلم المهارات المنهجية الضرورية لدراسة النصوص من مستوى الاستئناس بالابتدائي والإكساب بالإعدادي إلى الترسيخ بالتأهيلي، ولقد تسارعت العلوم معضودة بالمناهج في السنوات الأخيرة إلى احتواء النص بوصفه ممثلا شرعيا للغة الطبيعية، ونموذجا للتفاعل بين اللغة وغيرها من المعارف، وتقوى أهمية محاورة النص وتزداد في البحوث والدراسات التي تستلهم وجودها من النظريات اللسانية، نحو حقل تعليمية اللغات بتشعباته المختلفة، واستفاد ة نظريات التعليم من إفرازات المدارس اللسانية ليس بدعا، ولا حكرا على جهود البنيويين أو التوليديين، بل يتجدد هذا التكامل بما يطرأ على اللسانيات من تحولات"[2].

وإنّ النصوص الأدبية لها أهمية بالغة في بناء شخصية التلميذ، إذ هو ميدان ممتاز يمكّن المدرّس في هذا المستوى من جعل التلاميذ منهجيين في عملهم وموضوعيين، ومقنعيين في نقاشهم، معتزين بمقومات أمتهم، واعين بدورهم في مجتمعهم الذي ينتمون إليه، وأخيرا مسهمين بفاعلية في بناء حضارة أمتهم.

وتقرّ الدراسات التربوية –اليوم– أنّ للنصوص الأدبية المكانة الأولى في إعداد النفس وتكوين الشخصية وتوجيه السلوك بوجه عام، وهي بذلك أليق الدراسات بالتلاميذ في المرحلة الثانوية لأنّها الدراسة التي ترمي إلى تنوير الفكر وتهذيب الوجدان وتصفية الشعور وصقل الذوق وإرهاف الإحساس، وعلى وجه العموم، إنّ النصوص الأدبية تمثل مركز ثقل المواد التي يدرسها

[1]. رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تعليم اللغة والدين بين العلم والفن، دار الفكر العربي، القاهرة، ص20.

[2]. بشار إبراهيم «مقدمة نظرية في تعليمية اللغة العربية للنصوص»، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، بسكرة، جوان 2010م، ع07، ص06.

أستاذ اللغة، حيث عن طريق النص الأدبي يتعود التلاميذ على جودة النطق وسلامة الأداء وحسن التعبير، ودقة الفهم واستخلاص معاني الألفاظ، وعلى إثر ذلك تنمو ثروة التلميذ اللغوية، ويصقل ذوقه ويتوسع أفقه الفكري، ويتحول إلى قمة محركة فيتصرف بإيجابية، ويطّلع المتعلم على الطبيعة الإنسانية السامية فيعجب بالكرم والأمانة وينفر من البخل والخيانة وغير ذلك من الصفات، ويسجل هنا مدى دراية وذكاء المشرف في اختيار النصوص، وإنّ الأمة التي تفتقد إلى الأدب تفقد وجودها وتاريخها، لأنّ الأدب هو جذور الحضارة وينبوع الثقافة التي لا تنضب، ولذلك تهتم الأمم بتدريسه، فدرس الأدب هو"الفرصة المحببة التي يستروح فيها عقول الطلاب نسمات الحرية في الرأي والانطلاق في التفكير، ولو عدنا إلى هؤلاء التلاميذ لوجدناهم أفرادا في الأمة فتأديبنا لهم فيه الخير العميم للأمة أجمع، والأمة تتأثر بالأدب كتأثير الفرد به"[1].

جـــ. معايير اختيار النص التعليمي:

بعد أن يخضع النص إلى ما يسمى بآليات التحويل التعليمي، والتي سبق الحديث عنها من قبل، يجب أن تكون الأسس المكونة له متوافقة مع مستوى المرحلة التعليمية للمتعلم، وهذا يتطلب أن تتوفر في واضعيها شروط النضج والأهمية والاختصاص، كما يتطلب الاختيار التعاون والانسجام بين ذوي الاختصاص في شتى مجالات اللغة: كاللسانيات العامة واللسانيات النفسية والاجتماعية وعلوم التربية، و"يجب مراعاة هذه الأسس للمرحلة التعليمية للمتعلم من حيث مدى صلاحية المفردات التعليمية المكونة للنص التعليمي من حيث اختيارها وسلامة اللغة التي كتبت بها"[2]، فسهولة النص من المعايير الأساسية التي ينبغي أن يراعيها مؤلفو الكتب المدرسية عند اختيار النص الأدبي الذي يقدم للمتعلمين، في مختلف مراحل التعليم، إذ يجب أن يكون مناسبا لسنّهم، وأن تبتعد لغة النص عن التقعر والتكلف والتزّين والإغراق في اللغة الغريبة الوحشية، وإن سهولة النص الأدبي التعليمي من العوامل التي تحبب النصوص إلى التلاميذ وتجعلهم يقبلون على الأدب

[1]. زكرياء إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعارف الجامعية، 1999م، ص257.

[2]. علي عبد الله الرافعي «أساسيات النص التعليمي»، ص107.

العربي، هذا بالإضافة إلى معيار القيمية، والمناسبة والحداثة، وغيرها، ومن أهم المعايير التي على أساسها، يتم اختيار النص التعليمي نذكر ما يلي:

- **معيار الصدق (Validity):** وهو من المعايير الأساسية، ويعتبر النص أو المحتوى صادقا، عندما يكون واقعيا وأصيلا وصحيحا، أي مرتبطا بالصدق العلمي وإمكانية كشفه لطرق البحث ومع صدقه الاجتماعي والثقافي، ويحكم هذا المعيار على النص التعليمي"بأنّه صادق إذا عمل على تحقيق الأهداف الموضوعة لتحقيق التعلم الفعّال، بحيث تركز هذه الأهداف على تنمية تفكير المتعلم وتكون متجهة نحو المنحى العلمي ومراعية للفروق الفردية بين المتعلمين" [1]، كما يمكن الحكم على المحتوى وطرق التدريس بالصدق إذا عملت جميعها على تحقيق الأهداف الموضوعة للمنهاج ، فتعليم اللغة لم يعد مجرد مسألة تعنى بتلقين التلاميذ القواعد المجردة، بل هو مسألة تعنى بتوظيف تعلم القواعد هذه في التلاميذ ممارسة وسلوكا، وبذلك فهو "ذو أهمية بالغة في المقدار الذي يراعى به الكتاب المدرسي الفروق الفردية بين التلاميذ، كما يعرفنا على درجة توافق محتوى الكتاب مع قدرة المعلمين، الأمر الذي يساعدنا على إعداد برامج صحيحة لتأهيلهم وإعدادهم"[2].

- **معيار الأهمية (Significance) :** ونعني بالأهمية أن يكون النص ذا قيمة في حياة التلميذ، ويقصد به أهمية المحتوى بالنسبة للمجال المعرفي ومدى مساهمته في تطبيق المعلومات وتنظيم الحقائق واجتياز الحواجز بين المواد، والمبدأ الذي يقوم على أساسه هذا المعيار أن "يشتمل على مجموعة من المفاهيم والتعميمات بالإضافة إلى ما يتضمنه من الحقائق والمعلومات" [3]، التي تتطلب قدرا معلوما من الحقائق والبيانات التي تفسرها، وهو ما يؤدي إلى التخفيف من مشكلة تعلم كميات هائلة من الحقائق، وتغطية جوانب مختلفة من ميادين المعرفة والقيم والمهارات، ومنها تنمية المهارات العقلية وأساليب تنظيم المعرفة، وتنمية الاتجاهات الإيجابية للمتعلم ، ويعرف المحتوى المعرفي للنصوص التعليمية "بأنّه المعلومات، والمعارف التي تتضمنها المادة التعليمية، وتهدف إلى تحقيق

[1]. علي عبد الله اليافعي «أساسيات النص التعليمي»، ص107.

[2]. خدير المغيلي، النص التعليمي- دراسة لسانية تحليلية، ماجستير، جامعة وهران، السانيا، 2004- 2005م، ص05.

[3]. علي عبد الله اليافعي، المرجع نفسه، ص107.

أهداف تعلميّة تعليمية منشودة وهذه المعلومات والمعارف تعرض للطالب مطبوعة على صورة رموز أو أشكال أو صور، أو معدلات، أو تقدم إليه بقالب سمعي أو سمعي بصري"[1].

- **معيار اهتمامات المتعلم (Interest):** ويقصد به "تلبية حاجات المتعلم واهتماماته، ومدى إعطائهم فرصة للتعامل مع المشكلات ذات الاهتمام ومدى ربط المحتوى باهتمامات التلاميذ في المرحلة التي هم فيها، وحتى في حالة عدم وجود اهتمام لدى التلاميذ بهذا المحتوى، فهل من السهل تنمية مثل هذا الاهتمام عندهم في وقت مبكر من دراستهم له ؟ ، ويؤدي إهمال اهتمامات المتعلم "إلى فقدان الدافع لديه، وقد أدرجت التربية الحديثة هذه الناحية الأساسية، وهي أهمية وجود غرض واضح يدفع التلاميذ نحو التعلم، ولذلك فهي تهتم في إتاحة الفرصة أمام التلاميذ لكي يشتركوا اشتراكا فعليا في اختيار الموضوعات والمشكلات التي تهمهم وتمس نواحي هامة من حياتهم، فوضوح الغرض من النص التعليمي له تأثيره في دفع المتعلم نحو بلوغه، فالعمل من أجل عمل واضح يتجه نحوه المتعلم حتى يبلغه، غير العمل من أجل هدف غير واضح" [2]، ومن ثمة تتضح أهمية استثارة اهتمامات المتعلم التي لا يمكن تحققها في النص إلا إذا عرف المتعلم الغرض من النص، وما مدى أهميته بالنسبة إليه والفوائد التي تعود عليه من تعلمه.

- **معيار القابلية للتعلم (Learnalility):** ونعني به مدى مناسبة المحتوى لمستوى نضج التلاميذ وقدراتهم، متماشيا مع الفروق الفردية بينهم، مراعيا لمبادئ التدرج في عرض المادة التعليمية، وهل بالإمكان تدريسه بصورة أفضل وأسرع في مرحلة أخرى؟ وبما أن صعوبة المحتوى في كل مرحلة تعليمية ترتبط بخبرات سابقة، فهل بالإمكان أن تشمل المراحل السابقة مثل هذه الخبرات لتكون خلفية جيدة للتلاميذ في المواقف التعلمية الجديدة ؟ ؛ ومن الضروري أن يراعي من وضعوا النصوص التعليمية للكتاب المدرسي الفروق الفردية بين التلاميذ، وذلك بأن تكون النصوص الموضوعة متفاوتة في السهولة والصعوبة على أن يكون معظمها مناسبا لمستوى التلاميذ بعامة،

[1]. خدير المغيلي «تعليمية النص التعليمي للغة العربية وآدابها في الجامعة»، ص363.

[2]. علي عبد الله اليافعي، المرجع نفسه، ص57.

فتفرد قسما منها بالصعوبة اللازمة لإشباع حاجات التلاميذ ذوي القدرات العالية، ويكون القسم الآخر من هذه النصوص سهلا يلائم مستوى التلاميذ الضعاف التحصيل.

كما يراعى مثل هذ ا التفاوت في الصعوبة والسهولة عند بناء التدريبات اللغوية المختلفة، بحيث يراعى مجملها عامة التلاميذ، وقليل منها المتفوقين، وترتبط درجة الصعوبة و السهولة بالبناء الهرمي للمنهاج، لأن تفاوت صعوبة النصوص التعليمية في كتاب صف ما، والنصوص التعليمية في الصف الذي قبله، ينبغي أن تتأسس على معايير رياضية وإحصائية، فدرجة الصعوبة والسهولة في النص التعليمي، يجب أن تخضع إلى صيغ المقروئية، حيث اعتمد واضعو هذه الصيغ على"نوعين من التي يمكن قياسها وضبطها، أحدهما يتصل بالنواحي الدلالية، والآخر يتعلق بالنواحي التركيبية والنحوية، وقد تمثل ذلك في النظر إلى معدل طول الكلمة ومعدل طول الجملة على أنهما من أبرز المعايير في الحكم على درجة المقروئية، لأنّه كلما كانت الجملة أو الكلمة أطول كانت أصعب فهما، كما أن الكلمات الشائعة الاستعمال أو الجمل البسيطة أيسر فهما"[1].

- معيار العالمية (Universality): والحديث عن معيار العالمية في النص التعليمي الجيد هو حديث عن نص"يشمل مشكلات عالمية وإقليمية ووطنية، ويعبر بموضوعية عن مواجهة المجتمع الإنساني لهذه المشكلات" [2]، مشتملا أنماطا من التعليم لا تعترف بالحدود الجغرافية من البشر، "وبقدر ما يعكس المحتوى الصيغة المحلية للمجتمع ينبغي أن يربط التلميذ بالعالم المعاصر من حوله"[3]، وبذلك نحن بحاجة إلى قراءة ابتكارية للنصوص التعليمية لا لنجعل القارئ مستوعبا لما يقرأ أو ناقدا له، بل إنّها تتعدى ذلك كله إلى التعمق في النص التعليمي المقروء، والتوصل إلى علاقات جديدة، وتوليد فكر جديد وحلول متنوعة للمشكلات الاجتماعية مع تفعيل هذه الحلول، وهذا ما يجعل القراءة تتماشى والمضمون الفكري واللغوي للنص التعليمي، "لذلك فإنّ

[1]. خدير المغيلي «تعليمية النص التعليمي للغة العربية وآدابها في الجامعة»، ص364.

[2]. علي عبد الله الرافعي، المرجع نفسه، ص108.

[3]. رشيد أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، الرباط، 1989م، ص66.

تنمية القدرة على القراءة الابتكارية لدى المتعلمين أمر مرغوب فيه، لأنّها تساعدهم في مواجهة مشكلاتهم ومشكلات مجتمعهم بكفاءة، وتطور حياتهم وتنمي الإنتاج"[1].

د. التدرج في عرض النص التعليمي:

يرتبط تعليم اللغة بصورة وثيقة بتقنية عرض المادة التعليمية،"فيهدف الأستاذ إلى تطوير ملكة التلاميذ اللغوية من خلال تقديم المادة بصورة هادفة وواضحة" [2]، فعملية عرض النص التعليمي تعول أولا على الوسيلة المعتمدة والمسائل اللغوية التي تندرج في العرض وقضايا المحتوى والشكل في اللغة المراد تعليمها، "وأستاذ اللغة مؤهل من خلال تكوينه الأولي لإتقان العرض والتقديم، ولتحقيق ذلك لابد من أن يطرح على نفسه الأسئلة التالية:

أ- ما هي الوسيلة الناجعة لعرض المادة (الكتاب المدرسي، التسجيلات، الأفلام ...)؟

ب- ما هي العناصر اللسانية التي يجب التركيز عليها في عرض المادة ؟

ج- كيف يمكن لنا تبسيط إدراك العلاقة بين الدال والمدلول لدى المتعلم ؟

د- هل تختلف نوعية المتعلم من درس إلى آخر ؟"[3].

وتقتضي الإجابة على هذه التساؤلات التركيز على "مسألة الخبرة اللغوية التي ترغب في إكسابها للتلميذ من خلال عرض المادة اللغوية المنتقاة "[4]، ولتكون ناجحة يجب أن تتوافر فيها العناصر التالية:

- تحديد نظام اللغة المراد تعليمها.

- مراعاة مراحل التدرج في تعليم لغة معينة.

---

[1]. خدير المغيلي، المرجع السابق، ص 365.

[2]. ميشال زكرياء، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، بيروت، 1983م، ص18

[3] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1996م، ص146.

[4]. ميشال زكرياء، المرجع نفسه، ص18.

- مراعاة المقاييس اللسانية والنفسية لترتيب هذه المراحل.

- ضبط الوحدات الأساسية المكوّنة للعرض.

- تقسيم الوقت بين هذه الوحدات"[1].

ولذلك فإنّ عرض النص التعليمي "يشكل أساسا من الأسس التي يبني عليها التصميم التعليمي للمادة التعليمية، ولا تتحقق أهداف وغايات هذا التصميم إلا بالعرض المنظم والمنهجي لمحتوى النصوص التعليمية الّتي تهدف إلى إكساب المتعلم مختلف الخبرات"[2].

ويعتبر التدرج أهم المراحل في تعليم لغة معينة، وكذلك هو الحال مع تحليل وتفكيك أفكار النص التعليمي، ونعني بالتدرج"الانتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى متقدمة، البلوغ إلى الغاية المنشودة"[3]، وهو في ميدان التربية يعني بناء الوحدات التعليمية بشكل متسلسل ومنسجم عبر مراحل "وفقا لخصوصيات المتعلم في مسايرة نشاطات التعلم في المادة وتفاعله مع طبيعة معارفها، وارتباطها ببناء الكفاءات المستهدفة التي يجسدها بممارساته اليومية"[4]، كما يعد"أمرا طبيعيا يتماشى مع طبيعة الاكتساب اللغوي نفسه، ولذلك لابد من أخذ هذا العامل بعين الاعتبار أثناء وضع البرنامج التعليمي"[5]، ويقتضي ذلك مراعاة ثلاثة عناصر أساسية في عرض النص هي:

"أ- التدرج من السهل إلى الأقل سهولة: وذلك لأن سهولة النص اللغوية التعليمي ترتد إلى سهولة إدراكه وسهولة الإدراك ترتبط بعدد القواعد والسمات والتحويلات التي تدخل في تركيبه "[6]، لأن

[1]. أحمد حساني، المرجع السابق، ص146.

[2]. إدريس بن خويا«منهجية وضع نصوص اللغة العربية في الكتب المتخصصة وآليات تدريسها»، جامعة أدرار، الجزائر ص16.

[3]. محمد مصطفى الزحيلي، التدرج في التشريع والتطبيق، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2002م، ص20.

[4]. مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الجزائر، جوان 2011م، ص58.

[5]. أحمد حساني، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6]. ينظر: ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص17.

المتعلم "يرتقي في اكتساب مهاراته اللغوية من العناصر اللغوية التي يسهل عليه استيعابها واستعمالها إلى العناصر المجردة التي تتطلب نضجا أكثر"[1].

"ب- مبدأ الانتقال من العام إلى الخاص: وهو التدرج في التعليم بحيث تدرس القاعدة العامة للنص قبل القاعدة المختصة بمسائل لغوية متفرعة، والقاعدة العامة قبل الشواذات الخاصة، والمفردات المحسوسة قبل المفردات المجردة، والمفردات المفردة قبل مفردات الجمع، والتراكيب البسيطة قبل التراكيب المركبة"[2].

"ج- تواتر المفردات: أن تكون المفردات المكونة للنص خاضعة لنسبة ارتفاع درجة ورودها في مختلف النصوص التعليمية، وهذا برهان على ضرورة الأخذ بهذا المنهج قبل اختيار المحتوى وإلا فإن المتعلم يستنفد جهده في تعلم كلمات كثيرة لا يحتاج إلى استعمالها إلا نادرا، على حين جهل الكلمات التي يحتاجها دائما" [3]، وذلك ما يقتضي التدرج في تلقينها ابتداء من المفردات الأكثر تواترا، وتسمى عادة هذه المفردات الأساسية ومما لاشك فيه أن اكتشاف المفردات الأساسية يقتضي إتمام الدراسات الألسنية الإحصائية في هذا المجال".

5. ماهية الخطاب التعليمي:

أ. مفهوم الخطاب التعليمي: إنّ الخطاب التعليمي هو ذلك الخطاب الذي يتم داخل الصف المدرسي، والذي يكتسي طابعا تداوليا يجعل النص الأدبي التعليمي بين لغتين؛ اللغة المرجعية واللغة التعليمية، ما معناه أنّه خطاب يتم فيه تحويل المادة العلمية إلى مادة ذات طابع تعليمي، يتكرر فيه خطاب الآخر وهي ميزة خاصة بالعمل التربوي، "ويمكن أيضا تحديده انطلاقا من مقابلته مع الخطاب الجدلي "[4]، وذلك من خلال الاختلاف الموجود في العلاقات بين المتكلمين، "فالخطاب التعليمي ينطلق من الثنائية (أنا إلى أنت) أو (أنا-أنت)، لكن الخطاب الجدلي (السِجالي) يقوم على

[1]. أحمد حساني، المرجع نفسه، ص145.
[2]. ميشال زكريا، المرجع نفسه، ص18.
[3]. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، ص68- 69.
[4]. نوارة بوعياد، الخطاب التعليمي، ص16.

أساس الثنائية (أنا مقابل أنت) "[1]، ومعلوم أن الخطاب عامة عند اللسانيين "يفترض وجود متكلم ومخاطب وإرادة من الجانبين للتأثير في الآخر" [2]، "وتتحدد طبيعة الخطاب بنوعية العلاقة بين المتخاطبين ومقتضى الحال"[3]، ويتم هذا التواصل عبر قناة يتم نقل الخبر بواسطتها.

ويعمل الأستاذ في الخطاب التعليمي على تبسيط النص التعليمي قدر الإمكان ليجعله في متناول التلاميذ المتلقيين، وهو من وجهة نظر اللسانيين "كل ما ينتجه الديداكتيكي من ملفوظات شفهية أو مكتوبة، له خصائص ومميزات من بينها كونه تفاعلي وإرشادي ..." [4]، ولا يخفى على أي أحد أن التعلم داخل المدرسة يأخذ فيه الخطاب الشفوي القسم الأكبر لذلك "ينبغي التركيز على هذا الجانب من حيث الأداء اللغوي، ولا يتم ذلك إلا من خلال التكرار والاستماع للأنماط اللغوية الممارسة في محيط الطفل اللغوي، إذ أن تعليمية اللغة تهدف إلى إكساب المتعلم مهارة التعبير الشفوي لأنّه هو الطاغي على ما سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي" [5]، وقد وصلت مؤخرا تعليمة وزارية لطور التعليم الثانوي تعزز هذا، مطالبة الأساتذة بالتركيز على التعبير الشفوي وأخذ مشاركة التلاميذ في بناء الدرس بعين الاعتبار، وإضافة نقاط تثمين تضاف إلى نقطة المادة النهائية، والتعبير الشفوي هو العملية التعليمية التي تقوم على تعليم فن التواصل وتنمية مهارة الحديث والاستماع، ويتم ذلك بقيام أحد التلاميذ للتحدث في موضوع ما مبرزا فيه رأيه ومضفيا عليه سماته الشخصية وذلك شريطة التحدث بلغة سليمة، وهو الإفصاح عما في نفس الإنسان من أفكار ومشاعر عن طريق المشافهة ، لذلك يعد التعبير الشفوي المنطلق الأول للتدرب على التعبير لأن مهاراته "غرس الثقة بالنفس وزيادة القدرة على اختيار الأفكار وتنظيمها وزيادة القدرة على

[1]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2] .Dubois Jean et autres, Dictionnaire de linguistique, (discours), La rousse, France.

[3] .Galision(R), coste (C), Dictionnaire de didactique de langues.

[4]. صالح بالعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه، الجزائر، ط3، 2000م، ص77- 78.

[5]. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص131.

استخدام الكلمات المعبرة واستخدام الصوت المعبر والنطق المتميز واستخدام الحركات الجسمية والوقفة المناسبة والقدرة على تكييف الكلام وتنظيمه وتوظيفه بحسب الموقف المطلوب"[1].

كما أن مهارة التعبير الشفوي "تساعد على إيجاد التفاعل بين المتعلم والمادة التعليمية، ويتحقق ذلك بسعي معلم اللغة إلى جعل القواعد البيداغوجية وسيلة مساعدة في انتقاء المادة التعليمية بالاستناد إلى ما تقدمه القواعد اللسانية، ويكون هدف هذه القواعد بالدرجة الأولى تسهيل عملية تعليم الكيفية التي تستعمل وفقها اللغة داخل المجتمع"[2]، والخطاب التعليمي قديما ليس كالعصر الحديث في ظلّ المقاربة بالكفاءات، كطريقة حديثة تتمثل في تمكين المتعلم من كل الشروط والوسائل للتفاعل البنّاء في ممارسة تعلمه الذاتي، وبالتالي"فهو العنصر والفاعل الأول الذي ينشئ معرفته للوصول إلى الكفاءات ويبني المتعلم المعرفة ذاتيا" [3]، مشاركا وبحرية في الكلام ومتفاعلا في الصف، ويتجلى دور المدرس في ذلك بإرشاده وخلق مواقف بيداغوجية تظهر حب الاطلاع والاكتشاف، وإذا كانت المقاربة بالكفاءات تركزّ على المتعلم باعتباره القطب الأساس في العملية التعليمية والتعلّميّة، إلا أن المعلم يلعب الدور الأكبر في التحكم في الخطاب التعليمي وتسييره نحو الأحسن ولا يكون ذلك إلا عن طريق الإلمام الجيد بطرائق التدريس، وتوزيع المواد في أوقات كافية خلال التوزيع السنوي، وحمل التلميذ على العمل الفردي، واستغلال جهوده الخاصة في ترتيب دروسه وأوقاته، كما يجب على المعلم أن يجاري أهم الدراسات العلمية والديداكتيكية في مجال اختصاصه وتمثله لها.

وإضافة إلى كل هذه العموميات التي يقترحها خبراء التربية ورجال علم النفس كان على هذا المعلم أن يوجد العلاقة المتينة بينه وبين تلامذته وطلابه، وبالإضافة إلى الكلام توجد وسائل خطاب أخرى مثل نبرة الصوت، الإشارات وحركات اليدين والعينين وتعابير الوجه وحركات

---

[1]. طه علي حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، رام الله، المنارة، ط1، 2005م، ص138.

[2]. ميشال زكرياء، مباحث في النظرية الألسنية، ص12.

[3]. حاجي فريد «المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية»، سلسلة موعدك التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، ع17، 2005م، ص03.

الجسد عموما في القسم وفوق المصطبة، أو ما يسمى بلغة الجسد، كلها تعد من أهم الوسائل في التبليغ والإقناع إلى جانب اللغة، وكلها تساهم في إثراء الخطاب التعليمي، وإنّ من السلبية محاولة الإصرار على عدم تحريك اليدين أثناء الخطاب، وعلى هذا يوجد أثر الحركة الجسدية بعمق في فهم دلالاتها ووظائفها؛ لأنها حاضرة في التراث وفي تجاوب هذا التراث مع المتطورات والمتغيرات الحضارية المختلفة في مختلف المستويات والبيئات الشعبية؛ ولكن لابد لهذه الحركة من سياق لتكون دلالتها أعمق وأثرها أبلغ وخطابها أوضح ، ومجمل القول أن "الحركة الجسدية أداة تعبير تنقل الوعي من فضاء إلى فضاء في لحظة تختصر فيها كثيرا من الكم الصوتي واللغوي ... وهي وسيلة من الوسائل السريعة التي تسمح للملتقي من أن يتجوّل في مخزونه الثقافي وفق شحنات الخطاب لتفجّر مكامن ذاكرته"[1]، ويجب على الأستاذ أن يدرّب تلاميذه على كل هذه المهارات التي يوصل بها كلامه ومعلوماته وخبراته ومشاعره، "ويحيلنا الحديث هنا عن الأداء الفعلي للكلام، إذ أن جميع مظاهر الجسم لدى المتكلم تتدخل لتحقيق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي"[2]، وتتمثل هذه المظاهر الجسمية في المميزات الفوقية التي ترافق الكلام.

"وهناك ما يسمى في اللسانيات بالمميزات الفوق صوتية (supra segmental)المرافقة للكلام المنطوق لتسهم في نقل المعنى المراد تبليغه مثل : النبر(streres) والنغمة (intonation) والوقت pause ... إلخ"[3]، وهي من السمات المميزة للنص التعليمي المنطوق عن المكتوب، كما أن"هناك ما يسمى في اللسانيات أيضا بالمميزات الفوق اللغوية (Pardinguristique) المرافقة للكلام المنطوق أيضا مثل (الإشارة) و(الإيماءة) و(تعبير الوجه) وكل ما يدخل في إطار لغة الأجسام (body langage) لغة الإشارة أو لغة السيميائيات (Semiotics)[4].

[1]. عمارية حاكم، الخطاب الإقناعي في ضوء نظرية التواصل، ص249-250.

[2]. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1996م، ص131- 132.

[3]. مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس، دمشق- سوريا، ط1، 1989م، ص 146.

[4]. المرجع نفسه، ص146.

ويقسم جاكبسون الإشارات"من حيث طريقة إنتاجها إلى قسمين رئيسيين هما الإشارات العضوية(signes organiques)، والإشارات الأداتية(tausc signes instrumen)"[1]، ويقصد بهاتين الإشارتين أن العضوية تنتج مباشرة بواسطة أعضاء الجسم دون الحاجة إلى آلة أو شيء خارجي وتنقسم بدورها إلى قسمين رئيسيين:

- إشارات بصرية وإشارات سمعية وحدد البصرية في الحركات التي تنتج مباشرة بواسطة أعضاء الجسم وتتمثل في حركة الإصبع التي تعطي للمتلقي معنى التقهقر أو اللعنة أو التقدم، كما تظهر في قبضة اليد أو هز الكتفين سلبا أو إيجابا، وحركات الرأس التي تدل على الموافقة أو عدم الموافقة على أمر ما ... وغيرها من الحركات التي ندركها بالبصر لتدل على مرسلة يود المرسل أن يوصلها إلى المرسل إليه.

- أما الإشارات "السمعية فيدرج فيها كل من الكلام والموسيقى الصوتية التي ينتجها الإنسان بواسطة الفم، والقسم المقابل للإشارات العضوية والذي أشرنا إليه سابقا هو الإشارات الأدائية التي تعتمد على الآلات والأداة كالرسم والنحت والتصوير الذي تستعمل فيه الآلات" [2]، ومن ثمة يتبدى بوضوح أن كل جوانب شخصية الفرد لها حضور دائم وبفعالية في دعم العملية التواصلية، والتعليمية بين أفراد المجتمع اللغوي من جهة وبين أفراد المؤسسة التعليمية من جهة أخرى إضافة إلى الإيماءات والإشارات والحركات.

ويجب الإشارة ههنا إلى الأولوية التي تعطى لجانب المنطوق من اللغة، وذلك بالتركيز على الخطاب الشفوي، "وهذا بإقرار البحث اللساني نفسه الذي يقوم، في وصفه وتحليله للظاهرة اللغوية على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين، نظام اللغة المنطوقة ونظام اللغة المكتوبة، وهذا ما يؤكده أيضا علماء النفس في مباحثهم المتعلقة بأمراض اللغة "[3]؛ ونفهم من هذا أنّه يجب الاهتمام بالنص التعليمي المنطوق أولا بدل اهتمامنا بالنص المكتوب، إذ أن الظاهرة اللغوية في حقيقتها كانت أصواتا منطوقة، أي عبارة عن ملفوظ قبل أن تتجسد في صورتها المكتوبة، فالكتابة تابعة

[1]. فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون، المؤسسات الجامعية للنشر والتوزيع، ص47-48.

[2]. فاطمة الطبال بركة، المرجع نفسه، ص48.

[3] .Girard Denis, Linguistique applique et didactique des langues, P17.

للمنطوق وملحقة به، كما أن "بعض اللغات سهلة التركيب في أصواتها وجملها لكن أسلوب كتابتها صعب جدا كما هو الحال في اليابانية والصينية، لهذا يجد المتعلم نفسه في الغالب متقدما في الكلام واللفظ متأخرا في الكتابة لأنها معقدة" [1]، فاللغة المنطوقة هي الأصل الأول لتاريخ اللغة، أما لغة التحرير فرع عنها لأنّ الحاجة إلى التدوين استوجبتها، "فالمنطوق إذا ومن ثم المسموع هو المنبع الأول الذي يستقي منه الإنسان وخصوصا الطفل والأمي والمواطن المغترب مقاييس اللغة والمادة الإفرادية"[2].

وتسعى تعليمية النص إلى إكساب المتعلم "الوظيفة التواصلية لأنّها هي الوظيفة الطاغية على ما سواها في الأداءات الفعلية للحدث اللغوي فالكفاية اللغوية لدى المتعلم تتبدى في مهارتين اثنتين:

1 مهارة شفوية: تعول أساسا على الأداء المنطوق.
2 -مهارة كتابية: تعول على العادات الكتابية للغة معينة"[3].

وقد قسّم الدكتور علي آيت أوشان الخطاب الديداكتيكي إلى مستويات ثلاث هي: ديداكتيك معيارية، وديداكتيك وصفية، وأخرى وظيفية، تسمح هذه المستويات بالقول:"إنّ الدرس اللغوي في منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي يقوم على مستويين أساسين:

- مستوى وظيفي: ويشمل بعدين:

- بعد منهجي- ثقافي: ويتميز الدرس اللغوي في هذا المستوى باتصاله الوثيق بالقراءة المنهجية للنصوص من جهة وبدرسي المؤلفات والتعبير والإنشاء من جهة أخرى، ويتم هذ التفاعل عن طريق الإجراءات التالية: - استثمار النص القرائي في الدرس اللغوي.

- توجيه الدرس اللغوي إلى خدمة الظواهر النصية (التفعيلية، الرمز ...).

- توظيف الظواهر التركيبة (الجملة) والظواهر الأسلوبية- التداولية(الانسجام والاتساق) في مختلف مراحل القراءة المنهجية خاصة المرحلة الثانية.

[1]. خير الله عصار، محاضرات و مقالات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، 1980م، ص 41.
[2]. عبد الرحمان الحاج صالح«أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية» مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، ع4، 1973م، ص29.
[3]. أحمد حساني، المرجع نفسه، ص 131- 132.

هذه التفاعلات في مجملها تهدف أساسا إلى تحقيق وحدة درس اللغة العربية في هذا المستوى وتجسد التناغم المنشود بين مكوناته انسجاما مع مبدأ الكفايات التي ترتقي بالمتعلم نحو قدرات أعلى من الأداءات والمهارات المجزأة.

- بعد تواصلي: حيث يتم التركيز في هذا المستوى على القواعد الوظيفية الأكثر تداولا والتي يشيع الخطأ في استعمالها"[1].

إذ أن الخطاب التعليمي يأخذ جميع عناصر الاتصال، غير أنّه يمثّل عملية تفاعل مجسّد بين طرفين لإكساب معرفة أو سلوك معين، والاتصال كما يعرفه معجم (A.Moles Démoèl)"عملية جعل فرد أو مجموعة متموضعة في عنصر من نقطة - س - يشارك في التجارب التي ينشطها محيط فرد آخر متوقع في عهد آخر وفي نقطة - ص- من مكان آخر، مستعملا عناصر المعرفة المشتركة بينهما والتجربة الوكيلية" [2]، وأما الاتصال التربوي "بشقيّه التعليمي والتدريبي فمتعلق على الموقف الصحيح والوسط النّاجح الذي تنقل بوساطته الرسالة وبذلك نبتعد عن تأويل المواقف ومنها المغلوط، كما ينبغي أن نفهم جيدا الفئة المستهدفة بالتعليم، وأن تكون لغة المدرّس واضحة مفهومة إضافة إلى المهارات الأخرى في عملية الاتصال"[3].

والخطاب من وظيفته الأساسية تحقيق رغبات النفس أيّا كانت هذه الرغبات، بمعنى أنّها سواء كانت عالية المستوى كالتعبير عن المشاعر والأحاسيس أو دون ذلك متمثلة في الخطاب اليومي الذي يتم به التواصل العادي، والعملية التعليمية بهما معا، إذ تحقيق التبليغ مقترن بما له صلة بين المعلم والمتعلم، حتى وإن كانت التربية الحديثة تسير في اتجاه التعلم لا التعليم، ومع ذلك فهي مشروطة بمدى توظيف لغة التخاطب حتى يتم استيعاب المادة التعليمية على الوجه المطلوب، ومع أن الخطاب لا يشترط فيه حضور المتلقي تماما - فقد يكون غائبا ويتم الخطاب حسب طبيعته كون العملية التعليمية داخل حجرة الدراسة تشترط وجوده كما تشترط وجود المعلم- إلا أنّه

[1]. علي آيت أوْشان، اللسانيات والبيداغوجيا - نموذج النحو الوظيفي- الأسس المعرفية والديداكتيكية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1، 1998م، ص103-104.

[2]. عمارية حاكم، الخطاب الإقناعي في ضوء التواصل اللغوي، ص 38.

[3]. سلامة عبد الحافظ محمد، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار الفكر، ط1، 1996م، ص56.

انطلاقا من المرجع الذي يشكل الموضوع الذي يحيل إليه الخطاب تقوم اللغة، ومن ثم فوظيفته مقترنة في الحقيقة بوظيفة اللغة، حتى وإن كان التخاطب يقوم على ربط اتصال نفسين وهو فعل المخاطبة ولا يتم التفاهم بينهما وهو الذي نسميه الوضع أو اللغة التي لها وظائف يراها بوهلر متمثلة في : الوظيفة الانفعالية ، الوظيفة الندائية، الوظيفة المرجعية، "وهي تتعلق بثلاث عوامل من عوامل الاتصال: المتكلم (المرسل) ، المخاطب (المستقبل) ، الغائب (الشخص أو الشيء الذي نتحدث عنه) "[1]، ومع هذه الوظائف تتحدد العملية التعليمية في الأساس ولا ينفي ذكر هذه الوظائف الثلاث نفي بقية الوظائف، فرومان جاكبسون يراها ست وظائف مرتبطة كلها بعنصر من عناصر الاتصال، "والعلاقة بين الباث والمستقبل ليست بين قطبين لهما نفس المسافة اتجاه نفس الشيء بل علاقة بين طرفين مقحمين في حركة، والتمثيل البسيط هو أن نفترض أن المتكلم ينطلق من نية الدلالة البيّنة المتمايزة، وإنّ العمل المفترض عن الموضوع وتقصي نوايا مرجع المتكلم في عمله، ومسح الغموضات وانعدام التعريفات التي غابت عن ضبط المتكلم في عمله، ولكن لن نشك في دوام الوضوح والرؤية التي تخلو من الغموض من جانب البث، فيكفي أن نتساءل عن خطابه الفردي"[2]، كون الخطاب الفردي يحمل معه إيديولوجية باثة ولا يخلو من النزعة الذاتية أو الفردانية لذلك كان من الواجب حتى تتم العملية التعليمية في إطار تواصل وظيفي أن يخصص جانب تكويني يطرح إشكالية النزعة الشخصية للمعلم، فتدرس وتقترح لها المناهج من أجل تكوين المعلم نفسه بأصول الفلسفة العامة للتعليم، ولا يتم ذلك إلا بإشراكه الفعلي في وضع البرامج التي تحدد لها الأصول العامة، وعلى أن تترك له الحرية في تطبيقه كما يراه مناسبا، "ولذلك يقرر الجاحظ حقيقة علمية لغوية تؤكد حتمية العلاقة بين الموقف المعين أو الموضوع، وبين اللغة المستعملة من أجل الوصول إلى الغرض الحقيقي الذي يقام على أساسه فعل التواصل، وما يرافق

[1]. خولة طالب إبراهيم، مبادئ في اللسانيات، ص 28.

[2]. كاترين فوك، بيارلي كوفيك، مبادئ في قضايا اللسانيات المعاصرة، تعريب: المنصف عاشور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984م، ص114.

هذا التواصل من ملابسات الظروف الاجتماعية والثقافية والسياسية وغيرها مما يشبع الكلام بكثير من المعاني والدلالات التي تخلعها على اللغة تلك الملابسات والظروف"[1].

ب. الخطاب التعليمي في ضوء المقاربة بالكفاءات:

إذا كان التعلم عبارة عن نشاط يطوّر به الكائن الحي إمكاناته من خلال الخبرة والممارسة فإنّ التعليم هو استثارة هذا النشاط لدى المتعلم وتوجيهه من حيث التخطيط والتنفيذ وكذا التحقق من النتائج في الأخير في شكل ممارسة فعلية وفي هذا السياق جاء اختيار التدريس "وفق المقاربة بالكفاءات كتصور ومنهج لتنظيم العملية التعليمية/التعلميّة من خلال نظرة جديدة لمحتويات التعليم والكتاب المدرسي وطرائق التدريس والأنشطة التعليمية والوسائل والتقويم والزمن البيداغوجي، كما أنّها مقاربة تجعل التلميذ عنصرا فاعلا ناشطا "[2]، وليس مجرد مستقبل للمعرفة مثلما هو التعليم الكلاسيكي البنكي- إن صح القول- ، وتعتبر الكفاءة مفهوما عاما يشمل القدرة على استعمال المهارات والمعارف الشخصية في وضعيات جديدة داخل حقل معين، وترتكز المقاربة بالكفاءات على أنشطة التعلم بحيث يتجلى دور الأستاذ في توجيه التلميذ وإرشاده، وفي خلق مواقف بيداغوجية، وتمكين المتعلم من كل الشروط والوسائط الممكنة للتفاعل البناء وممارسة تعلمه الذاتي للوصول إلى الكفاءات المنشودة، وإنّ الطريقة التقليدية في التدريس ترتكز على تصوّر المدرس المالك الوحيد للمعرفة داخل الفصل، في حين ترى التلميذ وعاءً فارغاً، وإنّ هذه التصورات لقطبي التواصل في العملية التعليمية التقليدية تفرز تحديدا واضحا للتواصل الصّفي ... أما التلميذ فبحكم قصوره المعرفي والأخلاقي لا يمكن أن يتجاوز دور المستقبل، وهي علاقة في أغلبها سلطوية عمودية بين المدرس وتلامذته وهي علاقة أغلبها على إعطاء الأوامر وانتظار الردود، "ولا يسمح في أغلب الأحيان بالتعبير عن الرغبات الذاتية أو الحاجات كما لا يسمح إلا لماما باقتراح المقترحات المرتبطة بسير العمل، وتبقى التغذية الراجعة ضعيفة وغير وظيفية، كما

[1]. هادي نهر، اللسانيات الاجتماعية عند العرب، دار الأمل للنشر والتوزيع، ص165-166.

[2]. لعزيلي فاتح «التدريس بالكفاءات وتقويمها»، مجلة معارف، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، البويرة، السنة الثامنة، أكتوبر 2013م، ع 14، ص 68.

يلاحظ أن المستوى الأفقي نادر ومنعدم بحيث لا يسمح هذا النموذج بالتواصل البيّن تلاميذي إلا في حالات نادرة ومقننة تمتاز بتواصل شكلي "[1]، كما تتمحور العملية التعليمية في السابق كثيرا حول المدرس والمحتوى التعليمي الذي لا يتناسب وطبيعة التلميذ، وميولاته، وقدراته، ولهذا نجد التواصل التربوي المعرفي منعدما، في حين يبقى حضور المتعلم حضورا من أجل التلقي، والحفظ، والاستظهار فقط ، " أما في خصوص أشكال التقويم، فيعمد إلى اللجوء إلى الامتحان بصيغته الكلاسيكية التي تركّز على حفظ المعرفة، مهملة بذلك إمكانية وشروط توظيفها. ويتم ذلك عادة في ظروف تكون مشحونة يشعر فيها المتعلم بالخوف، أو ما يسمى في هذا المضمار بعصاب الامتحان أو الحمى الموسمية للامتحان"[2].

وقد تطور الفكر التربوي في القرن الثامن عشر، والذي نتج عنه التمييز بين عصرين أساسيين: عصر التربية التقليدية وشعاره المادة التعليمية والتي لا تساير ميولات وقدرات الأطفال، وكذلك عمرهم العقلي، والزمني، وعصر التربية الحديثة وشعارها الطفل، بكل مكوناته.

و"المنهاج الحديث مخطط تربوي يحتوي على مجموعة عناصر مكوّنة من نتاجات ومحتوى وخبرات تعلّمية، وتدريس وتقويم مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية، مرتبط بالمتعلم ومجتمعه ومطبقة في مواقف تعلّمية تعليمية داخل المدرسة وخارجها وتحت إشراف منها، بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم"[3].

وإذا كنا نسجل غياب وضوح الأهداف في البيداغوجيا التقليدية، فإنّ الأمر غير ذلك في البيداغوجيا الحديثة، لقد عملت هذه الأخيرة بمختلف مقاربتها، على اعتبار الأهداف هي المنطق، لضبط السيرورة التعليمية التعلّمية، وتوجيه أجرأتها، نحو بلوغ المقاصد المستهدفة ... وخلافا للدور الذي احتله المدرس، في النسق البيداغوجي التقليدي من ممارس لكل شيء إلى موجه فقط في النسق

[1]. أحمد فريقي، التواصل التربوي واللغوي "دراسة تحليلية"، ص39.
[2]. المرجع نفسه، ص55.
[3]. أحمد فريقي، المرجع نفسه، ص209.

البيداغوجي المعاصر، وإذا كانت المحتويات التعليمية في البيداغوجيا التقليدية، تخضع لعملية تجزيء، وتفكيك، فإنّها في البيداغوجيا الحديثة، تعرف وحدة وانسجاما كبيرين، في مضامينها، أي أنّها تنتقى وتقدم على شكل محاور عامة، تستثير اهتمام المتعلمين، وفضولهم، فضلا عن أنّها تسمح بإمكانية معالجتها من زوايا متعددة، بحسب ما تقتضيه وضعية التعلم، فتدرس من الزاوية العلمية، والزاوية اللغوية، والاجتماعية، والخلقية، وبهذا يمكن القول أن وضع المحتوى في البيداغوجيا الحديثة، يتصف بخاصيتين اثنتين هما: انتقاء المعرفة، والخبرات حسب درجة انسجامها، مع اهتمامات المعلمين، ومستوى إدراكهم، وتمثلهم تنظيمها، وعرضها على شكل مجالات، أو محاور عامة، وليس على شكل مواد منفصلة، فيما بينها لكل واحدة منها برنامجها الخاص.

ولقد تساءل الأساتذة كثيرا عن الطرائق المناسبة التي يتبعها الأستاذ في تدريسه ليحقق مسار الكفاءة في المتعلم، وردا عن هذا الانشغال المشروع، "يجيب خبراء المقاربة بالكفاءات بأنّ كل طريقة تجعل المتعلم يظهر كفاءته بالفعل والإنجاز، هي طريقة صالحة من منظور التدريس بالكفاءات، ومعنى هذا الكلام أن الطرائق التقليدية في بعض جوانبها قد تخدم لبناء الكفاءة في المتعلم، ولكن مع هذا، إنّ أنسب طريقة تتبع في بيداغوجيا الكفاءات ولاسيما في التعليم الثانوي إنّما هي طريقة الوضعيات –المشكلة– لأنّ التدريس بواسطة المشكلات من شأنه أن يحضر المتعلم للحياة العملية وجعله يتفاعل مع محيطه الاجتماعي بصورة مرضية سواء بصفته مواطنا أو عاملا"[1].

أما عن نمط التواصل، فقد صار منسجما مع مجموع التصورات والآراء السابقة، وصار خطابا تعليميا يرتكز على التفاعل، بين مرسل الإرسالية، ومستقبلها، أي يقوم على تبادل التأثير، والتأثر بينهما، "وهو ما دفع إلى استثمار نتائج التغذية الراجعة (Feed Back) في كل ممارسة تعليمية تعلّمية من أجل تطوير هذه الأخيرة وتحسين شروطها بما يضمن لها نجاحا أكبر، وتعتبر التغذية الراجعة تكملة من المستقبل للحوار الذي يبدأه المرسل لتكتمل الدائرة، وتزداد درجة

[1]. منهاج السنة الثانية ثانوي، ص19-20.

الكفاءة والفعالية لنظام الاتصال بارتفاع درجة التجاوب بين طرفي عملية الاتصال"[1]، إذ أن التعليم الناجع هو الذي يتجاوز الاقتصار على المخطط (باث-متلقٍ) إلى ممارسة عملية نشاط وحيوية متبادلة بين الأطراف المشاركة، "ليدرك المدرّس مدى استيعاب التلميذ للرسالة، و مدى تأثير هذه الأخيرة في السامع، ومعرفة مدى نجاح التواصل أو فشله، وذلك من خلال مدى استجابة التلاميذ و ردود الأفعال اللفظية أو غير لفظية (كملامح الوجه)، وينظر إليها على أنّها عملية تزويد المتعلم بمعلومات استجاباته، بشكل منظم ومستمر، من أجل مساعدته في تعديل الاستجابات التي تكون بحاجة إلى تعديل وتثبيت الاستجابات الصحيحة"[2]، ويُطلق عليها ردة الفعل، التغذية المرتدة، وهي عملية قياس وتقويم مستمر لعملية فعالية العناصر الأخرى، والتفاعل بين الأستاذ والتلميذ.

وإنّ التقويم في البيداغوجيا الحديثة، يتميّز بالشمولية، يستهدف من جهة مجموع مجالات شخصية المتعلم، ومن جهة أخرى يستهدف السيرورة التعليمية التعلّمية للتلميذ، ولهذا اعتبر التقويم إجراء يفرضه العمل التعليمي التعلّمي ليسائل كل مرة ما يمارس من نشاط داخل الفصل"[3].

وتلخص العوامل التي ساهمت في تطوير مفهوم المنهاج كالآتي:

- التغير الثقافي الناشئ عن التطور العلمي والتكنولوجي.
- التغير الذي طرأ على أهداف التربية وعلى النظرة إلى وظيفة المدرسة بسبب المتغيّرات العلمية والتكنولوجية.
- الدراسات الواسعة التي جرت في ميادين التربية وعلم النفس التي غيرت الكثير من المفاهيم التي كانت سائدة عن طبيعة المتعلم وسيكولوجيته وخصائصه ورغباته وقدراته وميوله.
- نتائج البحوث التي أظهرت قصور المنهاج التقليدي.
- طبيعة المنهاج التربوي نفسه، فهو يتأثر بالمتعلم وبالبيئة والمجتمع والثقافة والنظرية التربوية.

---

[1]. علاء الدين أحمد كفافي وآخرون، مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2003م، ص70.

[2]. محمد ساري حمادنه، خالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، ص16.

[3]. أحمد فريقي، المضمون التواصلي للتفاعلات الصفية، ص58.

ويجب الإشارة ههنا أن "أول ما يحاول المعلم معرفته مستعينا بإدارة المدرسة: بعض النواحي الجسمية والنفسية والاجتماعية لتلامذته، لكي يستطيع أن يتكيف مع كل حالة: فهناك من التلاميذ من يتصف بقصر النظر وآخرون بضعف السمع، وفئة بعيوب النطق وهناك الخجول والمنطوي، والمنفعل ... وهناك الظروف الاجتماعية كالتفكك الأسري، الفقر، عدم وجود السكن، هذه الظروف تنعكس على الصف بالسلب وعلى المعلم أن يراعيها كلها بعد إحصائها" [1]، خاصة مع "متعلم المرحلة الثانوية الذي يشعر بالنضج والاستقلال، فيزداد لديه نمو القدرات اللفظية والميكانيكية، والسرعة الإدراكية ويبدو عليه حب الابتكار والإبداع، ونمو التفكير المجرد والتفكير الابتكاري، وتزداد قدرته على التحصيل، وينمو لديه الميول والاتجاهات، ويظهر التمايز القيمي، وأسلوب التعلم الذاتي... وتأتي خطورة هذه المرحلة من عملية الإعداد الشامل للطلبة وتنمية جوانب شخصيتهم التي تتكامل منها الجوانب النفسية والروحية والاجتماعية والعقلية، وتظهر استعدادات الفرد وقدراته وميوله بشكل جلي من سلوكه وتصرفاته" [2]، ونظرا للتغيرات التي تطرأ على المتعلم في هذه المرحلة من العمر يجب أن تراعى "رغبته في الحديث عن هذه التغيرات وآثارها عليه، فضلا عن اهتمامه بذاته وشكله والصورة التي يتلقاها الآخرون عنه مهمة جدا، ويوصف هؤلاء المتعلمون أحيانا بـــ"المتعلم الرومنسي" الذي يتعلم لذات العلم، كما أنّهم يتنافسون لإظهار قدراتهم ومهاراتهم، وينتقلون إلى مرحلة أكثر تجريدا، "ويجب ألا يقاس نجاح الاتصال بما يقدمه المرسل، ولكن ما يقوم به المستقبل من سلوكات تدل على نجاح الاتصال وتحقيق الهدف، فالمتعلم يستمع ويستقبل الرسالة، ويكون ذلك عن طريق الاستماع أو المشاهدة أو كلاهما معا، أو عن طريق القراءة، لأن المتعلمين يلتقطون الرسالة عن طريق الحواس المختلفة، ثم تنتقل بواسطة أجهزة خاصة إلى الدماغ لتحليل محتوى الرسالة، وفهم محتوياها وأهدافها، ثم تحديد موقف الاستجابة "[3]،

[1]. فهد محمد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، دار اليازوري العملية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013م، ص222.

[2]. طه حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط 1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ص157.

[3]. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، ص23 .

وإن طبيعة الاستجابة التي يحققها "المتعلم (المستقبل) كثيرا ما تتأثر بمكانته الاجتماعية، وخلفيته الفكرية، والثقافية العامة، وتوازن شخصيته، وطبيعة مرحلة النمو التي يمر بها وحالته الصحية والنفسية والجسمية؛ كالتعب والإرهاق وعدم الرغبة في تسليم الرسالة"[1].

ونشير إلى أن الاستماع الجيد من عوامل نجاح العملية التواصلية، فيجب على التلميذ المتلقي أن يحسن الاستماع ، إذ أن المخاطب إذا لم يحسن الاستماع لم يقف على المعنى المؤدي إليه الخطاب، كما يجب الإشارة إلى أن "الحجرة الدراسية المثالية هي التي يسمع فيها صوت المدرس أقصر فترة من الوقت" [2]، و"استيعاب الرسالة من المرسل (المتعلم) تتوقف على طبيعة العلاقة المتكافئة المتوازنة بين طرفي العملية الاتصالية التعليمية التربوية" [3]؛ بمعنى أن فهم الرسالة أو المحتوى التعليمي، متوقف على ما يوفره المعلم (المرسل) من جو اجتماعي؛ كالعطف والحنان، أو من ألفة بين كلا الطرفين، فالمستقبل (المتعلم) لا يجب أن يكون مستمعا فقط كما كان في القديم، عندما كانت مهمة المرسل التلقين والإلقاء، وإنما يجب أن يكون جزءا فاعلا في عملية الاتصال ككل[4].

وإنّ الحديث عن الكفاءة باعتبارها مصطلحا حديث التداول في أدبيات علوم التربية، يجعل الباحث يصطدم بعدة مصطلحات بإمكاننا أن نعتبرها عناصر للكفاءة، أو أنها مفاهيم تتداخل معه بشكل أو بآخر كما هو الأمر بالنسبة للمهارة، والاستعداد، والقدرة، والهدف، والسلوك، والإنجاز.

- **المهارة :** هي التمكن من إنجاز مهمة بكيفية محددة وبدقة متناهية، وسرعة في التنفيذ، كما تعرّف على أنّها "جملة منظّمة شاملة لنواتج تعلميّة تسمح للفرد بالتحكم في مجموعة من الوضعيات الوظيفية (مدرسية ومهنية)، إذ تنتج عن حالة من التعلم وتتطلب تدخل قدرة واحدة أو

[1]. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المرجع نفسه، ص23

[2] عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 1427ه/ 2007م، ص24.

[3] محمد هاشم الهاشمي، الاتصال التربوي وتكنولوجيا التعليم، ص81.

[4] حسام محمد مازن، المرجع نفسه، ص53.

عدة قدرات مختلفة ومعارف في مجال معرفي محدد "[1]، بحيث تعتبر المهارة مجموعة محصورة ضمن كفاءات معينة تنتج عن حالة من التعلم "وهي عادة ما تهيأ من خلال استعدادات وراثية، وعلى المستوى التربوي يمكن التمييز بين المهارات الأساسية التي تعتبر شرط ضمن المنهاج، باعتبار هذه الأخيرة أداة الانتقال إلى المكتسبات، كما يمكن التمييز بين المهارات ذات المستوى العالي وبين كفاءات عامة يمكن تطبيقها في مشاكل عديدة "[2]، ويمكن اعتبار المهارة إذن السرعة والسهولة والدقة في إنجاز أي عمل سواء كان في المجال المعرفي أو الحسي الحركي، وللمهارة عدة خصائص نذكر منها: أنها تعبر عن التحكم في تحقيق مهمة أمام وضعية مشكلة ، وتخضع للملاحظة والقياس من خلال السلوك في وضعية محددة ، وأنها تدمج المعرفة المكتسبة في المجالات الثلاث ، كما أنها مرتبطة بمضامين مادة ما، وتعتبر المهارة هدفا من أهداف التعليم، مشتملا على كفاءات، وقدرات المتعلمين على أداء مهام معينة بشكل دقيق، ويترجم هذا الأداء درجة التحكم في مهارته مثل القراءة، وتتصل المهارة على مستوى التعليم بعدة دلالات ، ك أنشطة حركية تتصل بالمهارات اليدوية والجسدية، وكذا أنشطة تلفظية مثل النطق والكتابة واستقبال الأصوات ، وأنشطة مهارية تعبيرية مثل الرسم والرقص والموسيقى"كما تتطلب المهارات مجموعة من الأنشطة تتحدد أساسا في ثلاثة مستويات هي:

- مهارة التقليد والمحكاة، ويتم تبنيها بواسطة تقنيات المحاكاة والتكرار.

- مهارة الإتقان والدقة، ويبنى بالتدريب والتمهير.

- مهارات الابتكار والتكيف والإبداع، وتنمى بالعمل الجماعي أو الذاتي الموجهين"[3].

– **القدرة:**هي ما يستطيع الفرد أن يقوم به فعلا، أي ما يمكن إنتاجه بطريقة ملموسة بناء على التدريب والمران والتعلم، وتعتبر القدرة استعدادا مكتسبا يسمح للفرد بالنجاح الجسماني أو المهني

[1]. عميمر عبد العزيز، مقاربة التدريس بالكفاءات، منشورات ثالة، الأبيار، الجزائر، 2005م، ص42.

[2]. عبد الكريم غريب، الكفايات واستراتيجيات اكتسابها، منشورات عالم التربية، المغرب، 2002م، ص52.

[3]. عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1998م، ص118.

وتترجم القدرة من خلال القيام بنشاط، وهي من المفاهيم المتداولة في الميدان التربوي، وغالبا ما تحمل المعنى نفسه الذي تحمله الكفاءة، وهي"إمكانية أداء نشاط معين، وهي بهذا ترتبط بالمعنى الفلسفي الدال، على الوجود بالفعل، كما تشير إلى القوة على أداء فعل ما جسديا كان أو عقليا، وسواء أكان هذا الفعل فطريا أو مكتسبا بالتعلم والتدريب "[1]، ولا يمكنها أن تكون فعالة إلا إذا عبر عنها ويمكنها أن تكون فطرية أو مكتسبة كما يمكن أن تنمى من خلال الخبرة ومن خلال التعلّمات الخاصة.

وتعرف القدرة "بأنها كل ما يجعل الفرد قادرا على فعل شيء ما أو مؤهلا للقيام به ويعبر عنها بالقدرة الفعلية العامة بحيث لا تتجسد بدون تفعيل لمحتوى المتعلم لا يمكن ملاحظتها إلا خلال محتويات تعليمية"[2]، ويمكن اعتبار القدرة هي كل ما يستطيع الفرد القيام به من أعمال قد تتمثل في مهارات عقلية أو علمية حركية والمقدرة على عدة خصائص نذكر منها أنها قد تكون فطرية، أي عن طريق الوراثة مثل قدرة الذكاء.

وللقدرة عدة أفعال كالقدرة النظرية والقدرة المكانية، والقدرة العددية والقدرة الاستدلالية وقدرة السرعة الإدراكية والتذكر المباشر ، ومن مميزات القدرة الاستعراضية أنها قادرة على التوظيف والتفعيل في مختلف المواد وكذا التطورية: أي أنها في تطور مستمر طول حياة الإنسان.

أما عن العلاقة بين الكفاءة والقدرة، هو أن القدرة نفسها بإمكانها أن تتمظهر في العديد من الكفاءات البعيدة عن بعضها البعض، كما أن الكفاءة نفسها تتطلب تجنيد العديد من القدرات، وهذا يعني أن المفهومان متصلان ببعضهما البعض اتصالا وثيقا، فإذا كانت الكفاءة بمثابة إجابة أو حل لوضعية مشكلة في مجال معين، فإن هذا الحل يتطلب توظيف العديد من القدرات التي لا تتصل بالضرورة مباشرة بمجال الوضعية، وهي قدرات يمكن أن تكون معرفية أو وجدانية أو حسية حركية، ويمكن أن توظف لمعالجة مشكلات أخرى.

[1]. عبد الكريم غريب« المنهاج بالكفايات، مجلة عالم التربية في محورها»، نحو تحديث مناهج التعليم، ع6، 1999م، ص45.

[2]. رمضان أرزيل، محمد حسونات، نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، دار الأمل، الجزائر، 2002م، ص215.

- **الاستعداد:** الاستعداد هو أساس نجاح أي نشاط، ويعرف على أنه حالة يكون فيها الكائن جاهزا قادرا على تعلم سلوك جديد، وبمجرد وصول الكائن إلى مرحلة الاستعداد سوف تصبح لديه القدرة على تعلم السلوك الجديد باستمرار "[1]، بحيث يعتبر "الاستعداد أداء متوقع سيتمكن الفرد من إنجازه فيما بعد عندما يصبح بذلك عامل النمو والنضج أو عامل التعلم أو عندما تتوفر لذلك الشروط الضرورية والاستعداد كأداء كامن يمكن على أساسه التنبؤ بالقدرة في المستقبل"[2].

إذ يمكن اعتبار الاستعداد قدرة موجودة لدى الفرد لكنها كامنة وعن طريق التدريب والممارسة يصبح الفرد قادرا على القيام وأداء هذه القدرة، ويظهر "في أنواع نذكر منها: الاستعداد اللغوي، العددي، الكتابي، الفني الميكانيكي ... إلخ، كما يشير لفظ الاستعداد إلى مستوى التكوين الذي يتوج بشهادة أو دبلوم، كما يقيّم عن طريق الاختبارات قد تتكون من مجموعة أسئلة، بحيث أن كل سؤال يقيس استعدادا معينا ، وفي علم النفس الفارقي تعرف الاستعدادات بكفاءات الأفراد التي تتم وفق قدرة على التوفيق الأكثر نجاعة للعمليات الذهنية وتقييم الاستعدادات من خلال الاختبارات"[3]، ويتطلب "الاستعداد من الفرد التحكم في القدرات والتحفيزات الملائمة، ذلك أن القدرة نفسها تكون مشروطة بوجود استعداد يمكن أن يتطور عن طريق التجربة أو التكوين، ويمكن أن يكون لفرد ما استعداد لغوي جيد كالقدرة على مخاطبة الجمهور مثلا"[4].

- **الأداء أو الإنجاز:** "يشير مفهوم الأداء إلى ترجمة التعلم إلى سلوك مدعم بدافعية المتعلم بحيث يعبر عن الصيغة الإجرائية أو التنفيذية للتعلم "[5]، ويعتبر الأداء أو ما يسمى بالانجاز هدفا بيداغوجيا، وهو ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد، "ويقترن نوعا ما بمفهومي الاستعداد والقدرة في مفهومهما السابق، وإذا كانت القدرة تدل على ما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى

[1]. عميمر عبد العزيز، المرجع السابق، ص36.

[2]. غريب عبد الكريم، الكفايات وإستراتيجيات اكتسابها، ص 53.

[3]. عبد الكريم غريب الله، الكفايات وإستراتيجيات اكتسابها، ص 55.

[4]. محمد فاتحي، تقييم الكفايات، تقديم ومراجعة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب ط1، 2004م، ص119.

[5]. الزيات فتحي مصطفى، علم النفس المعرفي، دار النشر للجامعات، مصر، 2004م، ص29.

درجة من الوضوح والدقة، فإنها بذلك تشير إلى إمكانات الفرد المتعددة في الإنجاز" [1]، كما يقصد بالأداء أو الإنجاز ما يتوقع المعلم من المتعلم عند الانتهاء من تقديم المادة التعليمية، وهو نشاط قابل للملاحظة كما ونوعا من حيث النتيجة المحصّل عليها، يشترط فيه أن يكون واضحا، كأنّ يستعمل المعلم أفعالا تدل على العمل المطلوب بوضوح مثلا: (لخص، عبر، حل ...)، وكذا شرط آخر هو ظروف الإنجاز، ويميّز تشومسكي بين الكفاءة والإنجاز قائلا:"إن الكفاءة هي المعرفة التي يحوزها المتكلم- المستمع عن لغته في وضعيات حقيقية. والإنجاز هو الاستعمال الفعلي للغة في وضعيات ملموسة"[2]، ويميّز الألسنيين أيضا في أن الكفاءة اللسانية هي معرفة ضمنية أو مضمرة تتركب من مجموعة من القواعد التي تمنح لفرد ما إمكانية توليد فعلي لعدد لا متناه من التراكيب اللغوية، يتعلق الأمر هنا أساسا بطاقة فردية كامنة لم تنشط بعد كشيء افتراضي إمكاني، "تتسم لديهم بنوع من الفطرية وأما الإنجاز فهو في هذا السياق اللساني الاستعمال الفعلي للغة في وضعيات ملموسة إنه في رأي اللسانيين تحقيق للكفاءة"[3].

- الهدف: "وهو ما يسعى إليه الفرد لتحقيقه، نهاية عمليّة، لبداية نظريّة لتحقيق الغاية المرجوّة ، يعرفه ميجر (Mager)على أنّه عبارة تصف مجموعة السلوكات أو الأداءات التي تصف قدرة التلميذ على إنجازها ... وعليه يتعيّن أن يكون الهدف أو الأهداف الموضوعة أو المحددة للمتعلم مناسبة لإمكانياته وميوله ونظرا لأن تحقيق أهداف التعلم يكون تدريجيا فإنّه ينبغي أن تكون متلائمة مع مستوى نضج وخبرات التلاميذ عموما"[4].

وعليه فإنّ الهدف التعليمي هو ممارسة القدرة على محتوى معين يعتبر موضوع تعلم، إذ يتم تحويل الأهداف الخاصة إلى معارف ومهارات ومواقف تبعا لطبيعة القدرة:

---

[1]. عبد الكريم غريب الله وآخرون، معجم علوم التربية، ص158.

[5]. أحمد أوزي، التعلم والتعليم بقاربة الذكاءات المتعددة، منشورات علوم التربية، الشركة المغربية للطباعة والنشر، الرباط، ط2، 2004م، ص59.

[3]. فيليب جونير، نحو فهم عميق للكفايات، الكفاية السوسيو بنائية، تر: عبد الكريم غريب وعز الدين خطابي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005م، ص10.

[2]. الزيات فتحي مصطفى، علم النفس المعرفي، ص31.

"1- المعارف (savoirs): وتمثل بالنسبة لمادة ما في ممارسة القدرات المعرفية على موضوع ما للتعلم.

2-المهارات (savoir faire): وتتمثل في تطبيق قدرة حس حركية على موضوع للتعلم ويتم تطويرها من خلال التمرن.

3-المواقف والاتجاهات/حس التواجد (savoir être) ويمكن الحصول عليها بتطبيق قدرة سوسيووجدانية على موضوع التعلم كالإنصات إلى اقتراحات الزملاء، والتعود على استخدام المنجد للبحث عن معنى الكلمة"[1].

- السلوك أو التصرف:

يعرف السلوك عموما بأنّه "عبارة عن الاستجابات الحركية والغددية، أي الاستجابات الصادرة عن عضلات الكائن الحي أو عن الغدد الموجودة في جسمه" [2]، وهو موضوع علم النفس والعلوم الإنسانية أساسا، يشمل تفاعل الإنسان ونشاطه مع بيئته ومحيطه، وهو في الغالب سلوك مُتعلّم مكتسب، كما أنه مجموعة من التصرفات الداخلية والخارجية التي يسعى عن طريقها الفرد لأن يحقق عملية التكيف التوفيق بين مقومات وجوده، ومقتضيات الإطار الاجتماعي الذي يعيش فيه، "والسلوك بهذا المعنى يتضمن ما هو ظاهر يمكن للآخرين ملاحظته، كما يتضمن ما هو غير قابل للملاحظة إلا لصاحبه مثل التفكير الصامت والتخيل والتذكر والأوهام والمخاوف والآلام والغيرة والحسد وما إلى ذلك من الانفعالات التي تصاحبها مظاهر تكشف عنها، بل إن السلوك يتضمن ما لا يستطيع الفرد أن يدركه حتى القائم به ذاته، داخل النفس من دوافع ورغبات ومخاوف لا شعورية، وحتى وإن شعر بها فهو لا يعرف كنهها الحقيقي كسلوك النائم في تخييلات أحلامه، كما يتضمن السلوك بالمثل ما تقوم به أجهزة جسمنا من نشاطات قد تستطيع عند

[1]. كمراوي فاطمة وآخرون، المقاربة بالكفايات (بيداغوجيا الإدماج)، وزارة التربية الوطنية وتكوين الأطر، 2006م، ص05.
[2]. ناصر دادي عدون، إدارة الموارد البشرية و السلوك التنظيمي، دار المحمدية العامة، الجزائر، 2004م، ص58.

التركيز الإحساس بها، كالتنفس ونبض القلب وحركة العين، وعن نشاطات لا تستطيع الإحساس بها حتى لو رغبت في ذلك مثل إفرازات الغدد ونمو الجسم"[1].

جـــ. دور المهارات اللغوية في ترقية الخطاب التعليمي:

نظرا لأن اللغة وسيلة اتصال، والاتصال عملية تفاعلية بين طرفين بهدف المشاركة وتحقيق الاحتكاك، برزت للدراسة فكرة المهارات اللغوية لتحقيق آمال الإنسان التي ينشدها، ونظرا لتطور الحياة وكثرة تعقيداتها وابتعاد أغلب الأجيال عن أصالة اللغة، تطورت نظرة الباحثين في النظر إلى تعليم اللغة وتعلمها، لذلك تجد الباحثين يأخذون بعين الاعتبار طبيعة اللغة ووظيفتها في الحياة وحاجة المتعلم إليها ، وتسعى المنظومة التربوية اليوم إلى إعداد متعلمين قادرين على التكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه، من خلال إمدادهم بالوسائل التي تساعدهم على ذلك، ومن هذه الوسائل اللغة، لأن الهدف من تعليم اللغة العربية هو اكتساب القدرة على الاتصال اللغوي بنوعيه الشفوي والمكتوب.

واللغة أداة المتعلم الأولى للتعبير عن نفسه وعمّا يجول بخاطره وعقله من أحاسيس وأفكار، كما أنّها الوسيلة الفعّالة التي تساعد المتعلمين على تحصيل المواد الدراسية الأخرى، كالتاريخ والجغرافيا، والعلوم الطبيعية، والفلسفة والتربية الإسلامية وغيرها، فالاستماع والفهم والتكلم والقراءة والكتابة، من المهارات الأساسية التي يقوم بها بفضل اللغة سواء في محيطه الاجتماعي أو المدرسي.

ويرى علماء اللغة وعلم النفس المعرفي بأنّ لأي لغة مجموعة من المهارات، لابد للفرد أن يتقنها حتى يتقن اللغة، وهي ضرورة ملحّة لكل مثقف بوجه عام، وهي لازمة لمن يعمل في حقل التعليم على وجه الخصوص، ولا شك أنّ قدرة المعلّم على توصيل ما لديه من علم وكذلك نجاح الخطاب التعليمي داخل الصف، إنّما هو وقف على مدى تمكّنه من هذه المهارات، وتعرّف المهارة (Skill) بأنّها"أداء يقوم به بإتقان وفاعلية في فترة زمنية قصيرة، كما أن هناك تعريف آخر يعرف

[1]. محمد الدريج، الكفايات في التعليم، من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، 2003م، ص27.

المهارة بأنّها نشاط عضوي مرتبط باليد أو اللسان أو العين "[1]، وتعد المهارات "مجموعة القدرات التي تمثل الإمكانيات على تنفيذ مهمة معينة أو محددة بدرجة إتقان عالية، كما أن المهارة تعد أمرا تراكميا تبدأ بالشيء الصغير حتى تصبح شيئا كبيرا "[2]، ولهذا تبدأ المهارة من البسيطة إلى المعقدة، يؤكد ذلك أن الكثير من الدراسات ترى بأن هناك ارتباطا عاليا بين النضج الجسدي والتدريب والخبرة من ناحية، وإتقان المهارة بدرجة عالية من ناحية أخرى ، وتعرّف المهارة أيضا في موسوعة علم النفس الحديث بـــ"القدرة على الأداء المنظم والمتكامل للأعمال الحركية المعقدة، بدقة وسهولة، مع التكيف مع الظروف المتغيرة المحيطة بالعمل" [3]، وهي السهولة والسرعة والدقة في أداء عمل ما بعد تعلّمه مع اقتصاد في الجهد.

وقبل الحديث عن المهارات اللغوية، استماع، كلام، قراءة، كتابة، في ضوء المدخل الاتصالي ينبغي تحديد المقصود بمهارات الاتصال أولا، فمهارات الاتصال هي قدرة الفرد على تكييف القواعد اللغوية واستخدامها من أجل أداء وظائف اتصالية معينة بطرق مناسبة لمواقف معينة، والمقصود بالقواعد اللغوية هنا بالطبع ليس فقط النحو، مع أهميته في الأداء اللغوي ولكن المقصود بذلك نظام اللغة بشكل عام، أو مختلف أنظمتها صوتية، وصرفية، ونحوية مفرداتية ودلالية، وللحديث عن المهارات اللغوية لزاما علينا المرور أولا للتعرف على نظرية الاتصال وأركانها الأساسية التي تعتبر عناصر الخطاب التعليمي أيضا، والمتمثلة في: المرسل، المرسل إليه، الرسالة، الوسيلة،....إلخ، والوسيلة هي اللغة-ألفاظها وتراكيبها الحاملة للمعاني-، لأن التواصل لا يكون إلا بين مرسل ومرسل إليه، باعتبارهما الطرفين الأساسيين، والمرسل لا يكون إلا متكلما أو كاتبا وفي الصف المدرسي قد يكون معلما أو متعلما، والمرسل إليه (المستقبل) لا يكون إلا مستمعا أو قارئا، وقد يتخذ دور المعلم أو المتعلم أيضا، وهنا تكتمل عناصر الخطاب التعليمي التي سبق الحديث عنها، وعليه تتشكل اللغة من أربع مهارات، هي: (الاستماع والكلام) عندما يكون

[1]. نبيل عبد الهادي، عبد العزيز أبو حشيش، مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2003م، ص19.

[2]. نبيل عبد الهادي، المرجع نفسه، ص19.

[3]. محمد عبد الرحمن العيسوي، موسوعة علم النفس الحديث، دار الراتب الجامعية، لبنان، المجلد9، ط1، 2002م، ص277.

الخطاب مباشرا و(القراءة والكتابة) عندما لا يكون مباشرا. والحديث عن هذه المهارات الأربع يكون بدءًا من نظرية الاتصال وأركانها الأساسية التي لا تخرج على أن الإنسان إما متحدثا أو مستمعا، وإما كاتبا أو قارئا، وتلك عينها المهارات الأساسية الأربع: (الاستماع–الكلام–القراءة–الكتابة)، لأن هناك مهارات أخرى– ولاشك– يمكن التطرق إليها في مواضعها.

وعليه، يتبيّن لنا أن غاية الخطاب التعليمي ووظيفته الأولى والأخيرة هي التأثير في المستقبل (المتعلم) وتغيير سلوكه، إلا أن تحقق هذه الغاية، يتوقف على مجموعة من المهارات التي يجب أن يتقنها المتعلم حتى يتم تحقيق الأهداف، واكتساب اللغة، ويتم الاتصال بشكل جيد ناجح، والتي هي كالتالي: مهارة الاستماع، مهارة الكلام، مهارة القراءة، مهارة الكتابة، ونبدأ بالأهم ثم المهم :

– **الاستماع:** السمع أول المهارات اللغوية، يمثل مفتاح بقية المهارات الأخرى، لأنّ اللغة سماع قبل كل شيء، "والسمع أبو الملكات" [1]، كما ذكر ابن خلدون ، ونجد "ل.بلومفيلد" يشارك"ابن خلدون"في إعطاء ملكة السمع درجة من الأهمية، حيث استغل المنهجيّة السمعيّة الشفهيّة في تحليله التوزيعيّ للغة وفق المحورين الصرفي والتركيبي، إذ من خصائص هذه المنهجية:

- "الاهتمام بالمنطوق والمسموع قبل المقروء والمكتوب ومن ثمة العمل على تنمية اللغة الشفهية.
- تقديم اللغة المراد تعليمها في شكل حوار يسجل على أشرطة مغناطيسية تتحول بعد ذلك إلى مخابر اللغات.
- الاعتماد على التكرار الشفهي المكثف من أجل ترسيخ الجمل المثالية.
- التكثيف من المحاكاة والحفظ ثم استعمال التمارين البنيوية"[2].

وبما أن الاستماع مهارة من مهارات تعلم اللغة فإنّ الفرد يحتاج في مراحل اكتسابه إلى مهارات تمكنه من استيعاب هذا الفن ومن أهم هذه المهارات: دقة الفهم، الاستيعاب، والتذكر والتذوق ولكل مهارة من المهارات استعداد تام وخاص يتلاءم مع طبيعة هذه المهارة، ولاشك أن الاستماع هو أول اتصال للطفل باللغة، والإنسان يكون في مختلف ظروف حياته مستمعا أكثر مما

[1]. عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ج3، ص1140.

[2]. حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003م، ص91.

يكون متكلما، وهو الاتصال الوحيد للغة في السنة الأولى من عمره، "فالاستماع فن من فنون اللغة العربية له مهارات كثيرة ويمكن تعلمها بالتدرب والممارسة، وهي على علاقة وثيقة بمهارات اللغة الأخرى، ولقد اعتمد القدماء على سماع الروايات المنطوقة من التراث وذلك قبل اكتشاف الطباعة"[1].

ويرى نيكولوس أن الاستماع "عملية داخلية إيجابية نشطة يلعب فيها المستمع دورا كبيرا في تكوين رسالة شاملة والتي يتم تبادلها في النهاية بين المستمع والمتحدث، ومن ثم لا يمكن ملاحظة هذه العملية بشكل مباشر"[2]، كما أن "الاستماع هو الطريق الطبيعي للاستقبال الخارجي، لأنّ القراءة بالأذن أسبق من القراءة بالعين، والبشرية بدأت بالأذن حين استخدمت ألفاظ اللغة وتراكيبها"[3].

وليس غريبا أن يعجب المتخصص في اللغة العربية عندما يتدبر آيات القرآن فيرى "أن القرآن يركز على طاقة السمع ويجعلها الأولى بين قوى الإدراك والفهم التي أودعها الله في الإنسان"[4]، والمتتبع لآي القرآن الكريم سيقف على أن السماع مقدم كلما ذكر مع جملة من الحواس الأخرى، في أكثر من سبعة وعشرين موقعا، وهذا يؤكد أن طاقة السمع أدق وأرهف وأرقى من طاقة البصر، وهذا أمر يؤكده علماء التشريح الآن؛ فمثلا يمتاز جهاز السمع على البصر بإدراك المجردات كالموسيقى والتداخلات مثل حلول عدة نغمات داخل بعضها، فالموسيقي الخبير يستطيع أن يميّز نغمة آلة من بين عشرات النغم الصادر عن كثير من الآلات.

وإنّ الاستماع عامل هام في عملية الاتصال، فلقد لعب دائما دورا هاما في عملية التعليم والتعلم على مرّ العصور، ومع ذلك فلم يلق حظّه من العناية والدراسة حتى وقت قريب، "ولا مراء

[1]. عبد الرحمان الهاشمي، فائزة العزاوي، تدريس مهارات الاستماع من منظور واقعي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2005م، ص17.
[2]. جمال العيسوي وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي، دار الكتاب الجامعي، العين، ط1، 2005م، ص69.
[3]. جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، ط1، 2005م، ص90.
[4]. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1427هـ/ 2006م، ص 80.

أن أهم أهداف تدريس اللغة هو التدريب والسيطرة على فنونها الأربعة، وإذا كان الكلام والكتابة فنيين "إنتاجيين"فإنّ الاستماع والقراءة فنان"استقباليان" و"إنتاجيان" في آن واحد"[1].

ولا غنى عن الاستماع لظهور القراءة والكتابة، فالطفل الذي يولد أصما، أو يفقد القدرة على الاستماع في سن مبكرة، يفقد بالتالي القدرة على الكلام، فالقدرة على الكلام تتوقف على القدرة على الاستماع والفهم، كما أن القدرة على القراءة والكتابة تتوقف على الاستماع والكلام!، وبالتالي يمكن ترتيب فنون اللغة حسب نموها ووجودها الزمني كالتالي: الاستماع، فالكلام، فالقراءة، فالكتابة.

وتتمثل أهداف الاستماع العامة في مجموعة المهارات والقدرات الرئيسية للاستماع والتي يمكن للتلاميذ اكتسابها خلال المراحل العمرية المختلفة ابتداء من السهل إلى الأصعب وعلى المراحل العمرية المتتابعة ، " لذا يجب تدريب التلاميذ ليس على الاستماع فقط، وإنّما على الاستماع والإنصات معا وقطع الطريق أمام الشرود الذي يعيق استمرار هذه العملية، عن طريق شد الانتباه، وجعلهم دائما في جو الموضوع بتوجيه الأسئلة المباشرة أو إحداث حركات معينة من المعلم، ولكل طريقته في ذلك، خاصة إذا علمنا أن الاستماع يأخذ نصف الوقت المخصص للدراسة في المدارس الثانوية، فالموقف التعليمي في المحاضرة أو المناقشة ، يعتمد اعتمادا كبيرا على الاستماع الواعي الناقد، ومهما علا أمر الوسائل التعليمية ومهما كثرت الوسائل التقنية في العملية التعليمية فإنّ الاستماع مازال يلعب أهم الأدوار في أكثر البلدان تقدما"[2].

وكذلك يساهم الاستماع في ترقية نشاط التعبير الكتابي عن طريق العلاقة بين الاستماع والكتابة، فالكتابة وسيلة مهمّة من وسائل الاتصال المباشر بين البشر، فعن طريقها يستطيع الإنسان أن ينقل مشاعره، وأن يبرز ما لديه، ويسجل ما يود تسجيله من حوادث ووقائع، "فالاستماع الجيد يمكّن الكتاب من التمييز بين أصوات الحروف، فيستطيع كتابتها وكتابة كلماتها بصور صحيحة، وأن الكاتب الجيد مستمع جيد، لأنّه يستطيع التفاعل مع فكر المتحدث وأسلوبه من

[1]. علي أحمد مدكور، المرجع نفسه، ص82.

[2]. راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2007م، ص97.

خلال كتابته مما يزيد من قدرته اللغوية والفكرية والثقافية"[1]، والشخص الذي يتقن الاستماع جيدا يستطيع التمييز بين الحروف والأصوات ومخارج الحروف مما يكسبه مهارة فن الكتابة الصحيحة، ويزيد من ثروته اللغوية فينعكس ذلك على أدائه التعبيري.

– **مهارة الكلام:** الكلام هو الطرف الثاني من عملية الاتصال الشفوي، وإذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم، فإنّ الكلام وسيلة للإفهام، والفهم والإفهام طرفا عملية الاتصال، ويتسع الحديث عن الكلام ليشمل نطق الأصوات والمفردات والحوار والتعبير الشفوي، وهو القدرة على التعبير "عن المشاعر الإنسانية والمواقف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية بطريقة وظيفية إبداعية مع سلامة النطق وحسن الإلقاء"[2].

والكلام هو الإنجاز الفعلي للغة، والممارسة الفعلية المطلوبة للغة تحقيقا لغرضها الأساس الذي هو التواصل، وتعد إحدى الدعائم الأساسية لتحصيل الملكة اللغوية، ولترسيخ هذه المهارة لدى المتعلمين، يتعين على المعلم تمكينهم من ممارسة الكلام والتعود عليه، وتنمية روح المناقشة الجيدة والحوار المنظم داخل القسم، لذلك فاللغة هي الأصوات التي تصدر من جهاز النطق عند الإنسان ليعبر بها عن مختلف أغراضه وقضاياه في الحياة، أما الكتابة وغيرها من وسائل أخرى فهي محاولة لتمثيل الكلام، اخترعها الإنسان لحاجته إليها، لذلك عرف الإنسان الكلام قبل أن يعرف الكتابة بزمن طويل، كما أن الولد يتعلم الكلام قبل أن يأخذ في تعلم الكتابة، لأنه يتعامل بالكلام مع محيطه قبل أن يعرف الكتابة في سن أخرى من تطور حياته، لذلك فالكلام من المهارات الأساسية، التي يسعى الطالب المتعلم إلى إتقانها في اللغات عموما، ولقد اشتدت الحاجة إلى هذه المهارة، عندما زادت أهمية الاتصال الشفهي بين الناس، ومن الضرورة بمكان عند تعليم اللغة العربية أو غيرها من اللغات، الاهتمام بالجانب الشفهي، وهذا هو الاتجاه، الذي نرجو أن يسلكه مدرس اللغة العربية، وأن يجعل منه همّه الأول، تمكين الطلاب من الحديث بالعربية، لأن العربية لغة

[1]. محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية وأسسه وتطبيقاته التربوية، دار المعارف، ط2، القاهرة، 1971م، ص156.

[2]. علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص151.

اتصال، يفهمها ملايين الناس في العالم، ولا حجَّة لمن يهمل الجانب الشفهي، ويهتم بالجانب الكتابي، مدعيا أن اللغة العربية الفصيحة لا وجود لها، ولا أحد يتكلّمها.

"ويميّز ويدوسون بين ثلاثة مصطلحات في مجال تعليم الكلام، وهي:الكلام (Speaking)، ويقصد به القدرة على الاستخدام الصحيح للغة (Usage)بينما يقصد بالتحدث (Talking)القدرة على الاستعمال المناسب للغة في سياقها والتحدث هنا بخلاف الكلام، يشمل اللغة اللفظية واللغة المصاحبة، وعندما يؤدي أحد الأطراف عملية الاتصال دور الكلام، فإنّ الجانب الإنتاجي في الموقف يطلق عليه ويدوسون لفظ القول(Saying)"[1]، وإنّ عملية الكلام أو التحدث ليست حركة بسيطة تحدث فجأة، وإنما هي عملية معقدة، وبالرغم من مظهرها الفجائي إلا أنها تتم في عدة خطوات، وهذه الخطوات كما يلي:استثارة، تفكير، صياغة، ونطق.

فقبل أن يتحدث المتحدث، "لابد أن يستثار، والمثير إما أن يكون خارجيا، كأن يرد المتحدث على من أمامه، أو يجيب على سؤال طرحه مخاطبه، أو يشترك مع الآخرين في نقاش، أو حوار، أو ندوة وما إلى ذلك من المجالات المختلفة التي يرد فيها المتحدث على مثير خارجي. وقد يكون المثير أو الدافع للكلام داخليا، كأن تلح على الفرد بفكرة، ويريد أن يعبّر عنها للآخرين أو كأن ينفعل الأديب أو الشاعر بفكرة فيعبر عنها للآخرين في صورة ينشدها أو خطبة يلقيها ، وهكذا، نجد أن نقطة البدء في الكلام هي وجود مثير للكلام أو التحدث، والذي ينطق دون مثير إما مجنون أو نائم ، وبعد أن يستثار الإنسان كي يتكلم، أو يوجد لديه الدافع للكلام، يبدأ في التفكير فيما سيقول، فيجمع الأفكار ويرتبها "[2]، ثمّ يبدأ في انتقاء الرموز(أي الألفاظ والعبارات، والتراكيب) المناسبة للمعاني التي يفكر فيها، ومن الصعب –في الواقع– التفريق بين مرحلة التفكير ومرحلة انتقاء الرموز ... ثم تأتي المرحلة الأخيرة، هي مرحلة النطق، "فلا يكفي –بالطبع– أن يكون لدى المتكلم دافع التكلم، وأن يفكر وأن يرتب أفكاره، وينتقي من الألفاظ والعبارات ما

[1]. رشيد أحمد طعيمة، المرجع نفسه، ص186.

[2]. ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص114.

يتناسب مع هذه الأفكار، ويتناسب أيضا مع نوعية المستمعين، فهذه كلها عملية داخلية، أي تحدث داخل الفرد- بل لابد أن ينطق أيضا، فبالنطق السليم تتم عملية الكلام "[1]، واحتلال الكلام المرتبة الثانية بعد الاستماع جعلت منه أحد أهم أشكال الاتصال اللغوي، ويعد الوسيلة الأساس في التعبير الشفهي، ولهذا تحرص البرامج التعليمية على ضرورة الاهتمام بهذه المهارة خاصة في المراحل الأولى، وتدريب التلميذ على النطق السليم، والتخلص من عيوب النطق، كما يدرب التلاميذ على حسن الإلقاء "فإنّ على المناهج أن تعطي التعبير الشفوي كل الوقت أو التحدث كل الوقت في المراحل الأولى وتزداد أهميته في المراحل الموالية ليتعادل مع التعبير الكتابي في نهاية المرحلة الإعدادية أو الثانوية، ولكي نحقق تعبيرا جيدا من طرف المتعلم ينبغي مراعاة المسألتين التاليتين:

- يقتضي تحقيق التعبير أو بناء مهارة الكلام عند المتعلم أن تتوافر فنية القول ووسائله؛ بحيث لابد من وجود ظروف ملائمة تبعث على المشافهة وتدفعهم للتحدث باللغة الفصحى تحت مراقبة المعلم الذي ينبغي أن يصغي إليهم باهتمام لتصحيح أخطائهم وأن يتناولوا الفكرة بالتعليق كالمناقشات والحوار، والاستماع إلى الشعر والقصص، ومشاركة الآخرين في إبداعهم وتمثيل القصص والمسرحيات، وما إليه مما ينشط المتعلم ويدفعه للحديث أو الكتابة، والطالب لكي يتعلم الكلام، ويبني هذه المهارة بناء متينا عليه أن يمارس اللغة ممارسة فعلية، فيتكلم، ويتكلم، ويتكلم، والطالب لن يتعلم الكلام إذا ظل المدرس هو الذي يتكلم طول الوقت، والطالب يستمع فحسب كما دأبت على ذلك الطرق التقليدية. ومن هنا، فإنّ المدرس الكفء هو الذي يعمد إلى إثارة المتعلمين للكلام، وتوجيه الأنشطة وتصحيح الخطأ وإعانة المتكلم في كلمة أو جملة ما وهكذا، وإنّ الممارسة الفعلية هي وحدها ما ينبغي أن نعمد إليه كي نجعل المتعلم يمارس اللغة بذاته، لذلك فإنّ للحوار أهمية كبيرة في تعليم اللغة، فهو غاية ووسيلة في الوقت نفسه، فهو غاية لأنّه الصورة المركزة لمحتويات الدرس والمضامين المقصودة، والأساس الذي يمد الطالب بألوان من الجمل والتعبيرات والألفاظ والأصوات، التي يحتاج إليها، وبخاصة عند التدريب على مهارة الكلام، والحوار وسيلة، لأنه يضم التراكيب النحوية والمفردات في مواقف وسياقات مختلفة، تعتمد عليها التدريبات اللغوية

[1]. المرجع نفسه، ص 114.

لتأخذ بيد الطالب نحو استعمال اللغة وممارستها في التعبير والاتصال، وعلى المدرس أن ينظر إلى الحوار، والتدريبات التي تليه، باعتبارها كلاً لا يتجزأ، كما أن دور الطالب لا ينتهي بمجرد استيعاب الحوار وحفظه، وإنّما باستخدامه في مواقف الحياة المماثلة.

- أن يكون الموضوع "ذا صلة بحياة المتعلم، معبرا عن قضاياه، مثيرا لاهتمامه وأشواقه، يتحمسه المتعلم للتعبير عنه وإبداء الرأي فيه، وذلك لتحقيق الرغبة في التعبير عند المتعلم، حيث تتكون أبعاد التعبير مع ما يتوفر للتلميذ من أشياء يشعرون بها، فيعبرون عنها، مع توفر الوسائل والدوافع التي تعينهم في القول شفاهة أو كتابة ، ويغلب على روح النقاش في هذه المرحلة كثرة الأسئلة التي يوجهها التلاميذ إلى أستاذهم وتتعلق غالبا بالمشاكل السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي يمر بها الوطن، كما يسأل التلاميذ عن الحلول المناسبة لهذه المشكلات"[1]، هو نفس الحوار تقريبا الذي نراه خارج الفصل الدراسي، "إذ نجد الكثير من مواقف الحوار والمناقشة، عند الزيارات وعند الموائد وعند تقديم الناس بعضهم لبعض، وعند الاستماع للأخبار والمؤتمرات، وعندما يجري الخلاف في مسألة ما...، وهذا يعني وجود تناقض حاد بين ما يحدث داخل حجرات الدراسة وما يحدث خارجها"[2]، فلا بد على الأستاذ أن يقوم بتدريب تلاميذه على مهارة الكلام، "كما يجب أن يركز على معارف الطلبة وخبراتهم السابقة، فيوجه نشاطهم بغية فهم القضية الجديدة مستخدما الأسئلة المتنوعة، وإجابات الطلبة لتحقيق أهداف درسه ففيها إشارة إلى المعارف السابقة، وتثبيت لمعارف جديدة، والتثبت من فهم هذا وذاك، وفيها استثارة للنشاط العقلي الفعّال عند الطلبة وتنمية انتباههم، وتأكيد تفكيرهم المستقل "[3]، وعن طريق الأسئلة التي يطرحها الكتاب، أو المدرس، أو الطلاب أنفسهم، ويقوم الطلاب بالإجابة عنها، ومن ذلك أيضا قيام الطلاب بالتدريبات الشفهية، فردياً، وثنائياً، وفي فرق، ثم هناك حفظ الحوارات وتمثيلها، وننصح المدرس بألا يكلف الطلاب بالكلام عن شيء ليس لديهم علم به، أو ليس لديهم الكفاية اللغوية التي يعبِّرون بها عن الأفكار

[1]. زكرياء إبراهيم، طرق التدريس في اللغة العربية، دار المعارف الجامعية، الشاطبي، مصر، 1999م، ص191.

[2]. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص119.

[3]. سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014م، ص59.

التي تطرح عليهم، كما ينبغي على المدرس أن يقوم بتشجيع التلاميذ على الكلام، عن طريق منحهم اهتماماً كبيراً عندما يتحدثون، وأن يشعرهم بالاطمئنان، والثقة في أنفسهم، وألا يسخر من الطالب إذا أخطأ، وألا يسمح لزملائه بالسخرية منه، وعليه أن يثني على الطالب، كلما كان أداؤه طيبا، وأن يكثر من الابتسام، ويصغي بعناية لما يقوله، وإن المطلوب جعل الجو دافئاً في درس الكلام، وتوجيه الطلاب إلى استخدام أسلوب مهذّب، عندما يخاطب بعضهم بعضاً، وفي خلال الحوار والمناقشة وتحدث التلميذ، على المدرس ألا يقاطع الطالب أثناء الكلام، لأن ذلك يعوقه عن الاسترسال في الحديث، ويشتت أفكاره، وبخاصة في المستوى الأول، ومن الأفضل أن نميّز بين أمرين: الأول؛ الأخطاء التي تفسد الاتصال، وفي هذه الحالة، للمدرس أن يتدخل، وينبه الطالب إلى الخطأ، ويشجعه على تصحيحه بنفسه، ما أمكن. والثاني؛ الأخطاء التي لا تؤثر في فهم الرسالة، ولكنها تتعلق بشكل الرسالة، وهذه لا يلح المدرس عليها في المرحلة الأولى، وإنما يعالجها برفق، وإن التلميذ يحتاج في بداية الأمر، إلى كثير من التشجيع، ودفعهم للكلام، عن طريق تعريضهم لمواقف تدفعهم للتحدث باللغة، ولكي يتعلم الكلام، عليه أن يتكلم، فلا تكفي تجميع الأفكار وانتقاء العبارات، والمدرس الكفء يكون قليل الكلام، أقرب إلى الصمت عند تعليم هذه المهارة، إلا عند عرض النماذج، وإثارة التلاميذ للكلام، وتوجيه الأنشطة، وفي الأخير فإن الحوار والمناقشة تجعلان الطالب أكثر إيجابية وفاعلية في عملية التعلم، وهي تخدم المقاربة بالكفاءات، وفي ترقية الخطاب التعليمي، بل هي الأساس في اشتراك التلميذ والأستاذ في بناء الدرس، كما تدربه على النقد البناء والاعتماد على نفسه، وتشجعه على البحث والتقصي.

- مهارة القراءة :

يعرفها ديشان (Dechan)بأنّها:"أداة من أدوات اكتساب المعرفة والثقافة والاتصال، بما أنتجه وينتجه العقل البشري، وهي من وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي" [1]، كما أنّها"عملية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل

[1]. لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، ص12.

المشكلات"[1]، ومن محاسن القراءة أنها "المصدر الأساسي لتعلم اللغة العربية للطالب خارج الصف، وقد أصبح مفهوم القراءة الحديث هو نطق الرموز وفهمها، وتحليل ما هو مكتوب ونقده والتفاعل معه والإفادة في حل المشكلات والانتفاع به في المواقف الحيوية والمتعة النفسية بالمادة المقروءة"[2].

وتعدّ القراءة حسب ديشان وسيلة يستفيد بها الإنسان من آراء غيره وخبراته وأفكاره، فهي نشاط حضاري متعلق بمجمل التغيرات التي تلحق الفرد والمجتمع، وذلك ما جعلها مقياسا لدرجة رقي المجتمعات، ولعل تعدد مصادرها في يومنا، من كتب ومجلات، وجرائد، ووسائل إعلام، وأقراص مضغوطة وأنترنيت، لخير دليل على العلاقة التي تربط القراءة بالتطور الحضاري.

وهي فن أساسي من فنون اللغة، يقول كلود مارسيل:"فإنّ القراءة هي الخطوة الرئيسية الهامة في تعليم اللغات الحية؛ ولذا ينبغي أن تكون الأساس الذي يبنى عليه سائر فروع النشاط اللغوي من حديث واستماع وكتابة"[3]، كما تعتبر القراءة ركنا مهما من أركان الخطاب التعليمي والاتصال اللغوي تساعد في تذوق معاني الجمال وصوره، وتعد القراءة المصدر الأساسي لتعلم اللغة العربية للمتعلم، وهي مهارة تحتاج إلى تدريبات خاصة ومتنوعة.

ومن أهداف القراءة نذكر:

- هدف تشخيصي: يمكّن المعلم من وضع يده على مواطن الضعف ومعالجته.
- هدف نفسي: تعزيز الشعور بالثقة في النفس بأداء القراءة الجهرية التي يخاطب بها المتعلم معلمه وزملاءه، مما ينمي شخصيته المستقبلية بشكل إيجابي.
- هدف اجتماعي: ينمي تواصله مع الجماعة وتعامله معها.

لذلك قسمت القراءة إلى عدة أنواع بناء على عدة اعتبارات.

- فبحسب الشكل أو طريقة الأداء أو المقام قسمت إلى: جهرية وصامتة.
- وبحسب الغرض: إلى قراءة للدرس وثانية للاستمتاع وثالثة لحل المشكلات.

---

[1]. فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013م، ص35.

[2]. كريمان بدير، أميلي صادق، تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب، القاهرة، ص90.

[3]. فهد خليل زايد، المرجع نفسه، ص37.

- ومن حيث مستويات القراءة إلى: سطحية ومعمقة.

- وبحسب مستويات القدرات العقلية (قراءة معرفية، فهمية، تحليلية، تركيبية، ناقدة)

- و"حسب كفاءة القارئ، فتكون بالتهجي أي انطلاقا من الحروف عندما يكون المتعلم مبتدئا أو إجمالية تنطلق من وحدات دالة: كلمات أو تراكيب عندما يكون المتعلم متقدما في هذه المهارة كل بحسب مستواه "[1]، إلى غير ذلك من التقسيمات الأخرى التي تزيد أو تنقص بحسب الدافع للقراءة.

وتعتبر القراءة والمطالعة من أبرز الروافد الأساسية المساعدة على إجادة التعبير وتغذية ملكة المتعلم، فالقراءة هي بالإضافة إلى كونها معرفة الحروف والكلمات، والنطق بها نطقا صحيحا، فهي كذلك "معرفة الأفكار والمعاني التي تشتمل عليها المادة المقروءة، وفهمها جيدا ثم نقدها، والتمييز بين التافه منها والمفيد، بحيث يدرك القارئ الضار منها ويستفيد من الجيد في إلقاء الأضواء على مشكلات حياته، حتى أصبحت القراءة أسلوبا من أساليب حل المشكلات التي تواجه المرء في حياته"[2]، لأن القراءة تنمي ملكة التفكير لدى المتعلم، وتروض لسانه على النطق الصحيح، وتضمن له نموا في مختلف الميادين والمجالات ، وكذلك تعتبر المطالعة المخزون اللغوي والثقافي الذي يستمد منه المتعلم مختلف أفكاره، حيث تساعد في تدريب التلاميذ على ضبط لغتهم بقواعدها المختلفة – حديثا وقراءة وكتابة– بشكل يتلاءم مع تدرج مستواهم العقلي واللغوي في سلم التعلم التصاعدي كما تعد المادة الأولية التي تدعم نجاح المعلم في تقديم حصة التعبير، فإنّها المعين الذي لا ينضب لإثراء الثروة اللغوية والفكرية للمتعلمين، كما أنها تمرين للألسنة والأقلام على استخدام القوالب اللغوية وأنماطها، مما يفيد المتعلم في القراءة والكتابة بشكل سليم، كما تجعله يفهم ويدرك ما يسمع في ظل معرفته بقواعد نحو اللغة.

- مهارة الكتابة:

[1]. مصطفى حركات، الكتابة والقراءة وقضايا الخط العربي، دار الأفاق، الجزائر، ص14.

[2]. محمود أحمد السيد، شؤون لغوية، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، ط1، 1409هـ/1989م، ص148.

تأتي مهارة الكتابة متأخرة بحسب ترتيبها بين بقية المهارات؛ فهي تأتي بعد مهارة القراءة، لأنها ترتبط بها، "وإذا كانت القراءة إحدى نوافذ المعرفة، وأداة من أهم أدوات التثقيف التي يقف بها الإنسان على نتائج الفكر البشري، فإن الكتابة تعتبر -في الواقع - مفخرة العقل البشري، بل إنّها أعظم ما أنتج العقل، ولقد ذكر علماء الأنثربولوجي أن الإنسان حين اخترع الكتابة بدأ تاريخه الحقيقي" [1]، بها يحفظ التراث، ويسجل الواقع، وهي لا تنتقل فقط من جيل إلى جيل، فيستفيد الخلف من خبرة السلف، وإنّما تنتشر أيضا من بلد إلى بلد، فيشيع نور المعرفة والعلم، فترتقي البشرية جمعاء، ويجدر بنا الإشارة إلى العملية التي تتزامن مع البدء في الكتابة، حيث يضطر المتعلم حين يشرع في الكتابة "إلى الاستعانة بفصّ آخر من الذاكرة متمثلا في قواعد الكتابة فهل يكتب مثلا الهمزة المتوسطة على "الواو" أم على "الياء" أم على "السطر" ؟ وهل يكتب التاء مفتوحة أو مربوطة؟ ثم هل يكتب همزة بداية الاسم أو الفعل همزة قطع أم همزة وصل ؟" [2]، كما أن الطفل يتعلم أولا الكلام، إذ ليس باستطاعته تعلم الكتابة إلا بعد أن يكتسب ملكة إتقان اللغة في تطبيقاتها الشفهية، وإجراء العملية العكسية أمر لا يُدرك البتة حسب"جيرار فينير (Gérard Vigner)"[3].

ويقصد بالكتابة في -المفهوم الضيق- رسم الحروف العربية على ما استقرت عليه أعراف الكتابة العربية، أي "كتابة الحروف العربية على هيأتها الصحيحة مراعيا شكل الحرف، ومكان اتصاله، وموضع (الإعجام) النقط"[4]، أما الكتابة بمفهومها الواسع فهي عبارة عن"مهارات تركيبية، إذ ينبغي للمتعلم في هذه المرحلة أن يستدعي جميع الكفايات التي اكتسبها سابقا لينتج نصا مفهوما

[1]. أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص255.

[2]. نصر الدين بوحسابن، اللغة الانتقالية في تعليم اللغة العربية للكبار في الجزائر(دراسة نظرية تحليلية وفق مبادئ التعليمية الإجرائية)، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2004م، ص263.

[3] Gérard Vigner, (Ecrire éléments pour une pédagogie de la production écrite), CLE, International, Paris, 1982, P11.

[4]. وليد أحمد العناتي«كفايات الطالب الجامعي باللغة العربية- دراسة لسانية تربوية»، مجلة اللسانيات، ع12،13، الجزائر، 2007م، ص71.

ومنسقا على مقتضى قوانين العربية، وليكون حاملا رسالة تقصد إلى الإبلاغ أو التوجيه أو الإبداع"[1].

والمتأمل في دائرة التواصل البشري يلاحظ أن عملية التواصل اللغوي تتم بطريقتين: شفوية وكتابية، وإنّه من الواضح جدا، اهتمام المختصين في ميدان تعليميات اللغات بالتمارين الشفاهية النطقية، وما انفكوا يؤكدون أهميتها في تكوين العادات التلفظية للغة، فهي "تساعد الطالب على تمكينه من قدرة توظيف ما درسه من قواعد توظيفا سريعا، كما أنه من الوجهة الأخرى تنمّي قدرته على الحديث عفويا وتزوّده بالجانب اللغوي" [2]، وذلك حسب رأيهم، راجع إلى أهمية اللغة المنطوقة على حساب اللغة المكتوبة ، أما علماء اللغة القدامى فتفطنوا إلى أهمية الكتابة في تحديد الدلالات، إلى جانب الوحدات الصوتية، فتكلموا "عن صورة الكلمة في الخط وصورة الكلمة في الصوت"[3].

إذن فاللغة المكتوبة لا تقل أهمية عن اللغة الشفوية، بل أصبحت اللغة المكتوبة تؤدي معظم مهام الحياة اليومية إن لم نقل كلها، فمختلف الجرائد والمجلات، والكتب على أنواعها، والرسائل الشخصية والإدارية، واتصالات الأنترنيت، وما إليها من أمثلة أخرى دليل كافٍ على ما نقصده، ومن هنا ينطلق الاهتمام بالخط وإجادة التعبير به وتأدية الغرض من خلاله، وما ورود قوله تعالى:﴿ن والقلم وما يسطرون﴾ [القلم:01]، إلا تحقيقا لهذا المعنى ولغيره من الدلالات الأخرى.

"والحديث عن مهارة الكتابة هو حديث بالأخص عن نشاط التعبير الكتابي، وهو اليوم من أبرز مظاهر اللغة عند الشعوب المتقدمة [4]، حيث تؤدي الكلمة المكتوبة دورا حاسما في حياة المجتمعات كما أن التوثيق والتدوين بات شرطا حيويا لحصول الفهم لدى الأفراد.

---

[1]. وليد أحمد العناتي، المرجع السابق، ص60.

[2]. أحمد بلحوت، النحو المدرسي في الجزائر في ضوء نظريات النحو العربي(في المرحلة الثانوية والطور الثالث من التعليم الأساسي)، دراسة تحليلية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1992م، ص311.

[3]. المرجع نفسه، ص171.

[4]. نعيم عطية، التقويم التربوي الهادف، دار الكتاب العلمي، بيروت، لبنان، ط3، 1992م، ص274.

وبناء على هذا، ركزت منظومتنا التربوية من خلال تبنيها للمقاربة بالكفاءات- على هذه المهارة الكتابية، "لأنها تعتبر الرهان الأساسي الذي يسمح للمتعلمين بتثبيت معارفهم بما يجعلهم قادرين على التواصل في مختلف المواقف ومع مختلف الوضعيات بفاعلية و بصورة إيجابية "[1]، وهذا انطلاقا من أهمية الإدماج"الذي نادت به المقاربة بالكفاءات، القائم على أساس توظيف مكتسبات التلميذ القبلية في النحو والصرف والبلاغة ... في نشاط التعبير الكتابي أو ما يسمى بالوضعية الإدماجية، التي لا تدرس فقط في مادة اللغة العربية وإنّما في التاريخ والجغرافيا ومواد شتى ، ومما يلاحظه بعض الدارسين، أن معظم التلاميذ يبدون ضعافا في عملية التعبير وهذا الضعف يرجع إلى عدة عوامل منها:

"- مشكلة الازدواج اللغوي الذي يعيشه التلاميذ بين واقع المدرسة وواقع المجتمع الخارجي، بين اللغة الفصحى والعامية، مما يجعل التلميذ يركز على ألفاظ من العامية ذات الأصول العربية"[2].

- فقر الثروة اللغوية التي يمتلكها التلاميذ، والتي تؤثر سلبا في اختيار الألفاظ وسلامة التعبير.

"- طبيعة المواضيع التي يطلب من التلاميذ التعبير عنها، والتي تكون غالبا أمورا لا يعرف التلاميذ عنها شيئا ، وإذا كانت الأخطاء اللغوية والإملائية ما يميز كتابة "[3] تلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، فإنّ "ركاكة الأسلوب وعدم التركيز، وتشتت الأفكار هي ما يميز كتابة مرحلة تلاميذ المرحلة الثانوية"[4].

- دخول اللغات الأجنبية وموقعها التفاضلي في أداءات التلاميذ الشفهية والكتابية، وعليه إذا كانت هذه الصعوبات قد ظهرت مع طرق التدريس القديمة، فماذا قدمت المقاربة بالكفاءات من أجل قدرة التلاميذ على إنشاء تعابير لغوية سليمة ؟.

---

[1]. وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الأولى ثانوي للتعليم العام والتكنولوجي، جذع مشترك آداب، 2005م، ص02.

[2]. محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية، المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، دط، 1988م، ص223.

[3]. زكرياء ابراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، ص193.

[4]. صالح بلعيد، مقاربات منهاجية، دط، دت، ص60.

وأخيرا فإنّ مهارة الاستماع والكلام والقراءة والكتابة هي أهم المهارات التي ترتقي بالخطاب التعليمي، والتي يلج المتعلم عبرها ميدان اكتساب أي لغة، ويتوقف على تعليمها بالطريقة الصحيحة نجاح العملية التعليمية كلّها، والإخفاق فيها يعرقل العملية التعليمية ويعقدها، بحيث يكون ذلك عائقا كبيرا أمام تعلم اللغة بصورة متكاملة.

د. الأبعاد والمضامين الإيديولوجية في الخطاب التعليمي:

حقيقة أن الخطاب التعليمي يعتمد على توجيه الأستاذ والمعلم كونه عنصرا فعالا في الصف، والذي يقوم بتبليغ المعرفة و عزل الموضوع المعرفي عن بيئته العالمة ودمجه في الخطاب الديداكتيكي ، وكذلك تذليل صعوبات المادة التي تدرس، وربط المكتسبات القبلية والمضامين القديمة بالمضامين الجديدة، لكنّه لا ينطلق من فراغ، بل عن طريق مناهج ومقررات وسياسات تعليمية تؤطرها الدولة، ومن أهم هذه الوسائل الكتاب المدرسي ، وإن كان هذا الأخير "أداة ثقافية لتكريس القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع، ووسيلة تربوية لدى المعلمين، لكنه أيضا جهاز تحكم من قبل الدول لتنفيذ السياسات المعتمدة، كما أنّه قناة أساسية لتوصيل المعلومات، وتنمية القدرات والكفاءات"[1]، ويظهر الخطاب الثقافي والإيديولوجي الذي تعمل الكتب المدرسية بوعي أو بدونه على تصريفه من خلال النصوص ، "إذ تقوم على تشغيل كل مبادئ الخطاب وتسمح في مستوى أعلى بعرض المفاهيم المركبة والفوارق الدقيقة، وإنّ اختيارها واختيار عناوينها وتنظيمها وتراتبها ليس أمرا محايدا، بل هو مزود بكثير من المعطيات والمعارف ذات الحمولة الضمنية التي سترافق وعيه وتوجه رؤيته"[2].

وإنّ تأليف الكتب المدرسية في مجتمعنا العربي والجزائري خاصة، لم يرتق بعد إلى المستوى المطلوب، وما زال تأليفه قاصرا على فئة معينة هي الفئة الأكاديمية التربوية، فإذا كان إخراج الكتاب من حيث حجمه، ونوع ورقه، وحروف طباعته، وخلوه من الأخطاء المطبعية، ووضوح

[1]. محمد حاج هني «الصورة في الكتاب المدرسي بين تمثيل المبنى وتثبيت المعنى – كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي نموذجا»، عدد خاص بأعمال الملتقى الوطني حول الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية في ضوء المقاربة بالكفاءات، ج1، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة تيزي وزو، ص 175.

[2]. أحمد فريقي، التواصل التربوي واللغوي، ص88.

الوسائل التعليمية الموجود به، ثم جمال الألوان المستخدمة فيه على درجة عالية من الجودة، ستساهم حتما في إقبال المتعلم عليه، والاستفادة من محتوياته ومضامينه أيمّ إفادة، غير أنّنا اليوم ومنذ عقود من التيه في سراديب الفوضى واللامسؤولية، نجد أنفسنا في الموقع نفسه الذي كنا فيه قبل سنوات، أمام المشاكل وإزاء المهام نفسها، ونحن أمام الكتاب المدرسي في الجزائر مطالبون بطرح أسئلة كثيرة عن غموض إعداده وتأليفه، وما هي المرجعية المعتمدة في التأليف؟ وإلى أي حد تتوفر استراتيجية تأليف الكتاب على حد معقول من الإقناع العلمي والبيداغوجي؟ أو من حيث اختيار لجان التأليف، وخاصة بعد ما عايناه ولاحظناه من أخطاء تتكرر في تأليف طبعاته في أطوار كثيرة في معظم التخصصات وخاصة في اللغة العربية، إما من حيث دراسة النص الأدبي أو روافده، بشيء من العشوائية والارتجالية في إعداده، ونحن ندعو القائمين على وضع المناهج إلى إعادة النظر في محتوى الكتب وإشراك الأساتذة المشرفين على التدريس والعارفين بشؤون التلاميذ واحتياجاتهم في وضع الكتب المدرسية، وعدم قصر هذا النشاط على أشخاص لم يحتكوا مباشرة مع فئة التلاميذ، كما يجب الأخذ بما انتهت إليه الأبحاث والدراسات الجماعية أو التي أشرقت بجهود فردية في تأليف الكتاب، وإنّ النهوض بالخطاب التعليمي وبالكتب المدرسية "مشروط بالمساهمة في تحقيق تطلعات المجتمع، وفي المجتمع الغربي يطرح التطلع إلى الخروج من دائرة التخلف والانفلات من سيطرة الاستعمار الاقتصادي والسياسي والفكري والثقافي" [1]، وينبغي "أن يحرص مؤلفو الكتاب المدرسي على تنمية مهارات التعلم، ومهارات التفكير الناقد والابتكاري، ومهارات حل المشكلات والاستقصاء والاستكشاف لدى الطلبة، وإظهار مواطن الجمال في اللغة العربية وتعزيزها في النفوس"[2].

وإن كان واضعو الكتب المدرسية في مجتمعات أخرى لا يكتفون بتقديم توضيحات علمية حول كل الخطوات والعمليات التي أدت إلى إنتاج الكتاب، بل يعطون كل التحليلات النظرية منها والتطبيقية لكل ما يتضمنه، كما تنشر نتائج تجريبه وتقويمه بالمقارنة مع كتب مدرسية أخرى مما يتضمن الشفافية في علاقة المؤلف مع المدرس والتلميذ والمؤطر التربوي، ويؤدي إلى سهولة التواصل التربوي على استراتيجيات تواصلية دقيقة ممنهجة مع الكتاب دون فرضه، فإنّنا نجد -كما يرى الباحث المغربي محمد بوبكري- "أن أغلب تقديمات الكتب المدرسية المغربية تتضمن مفاهيم

[1]. إبراهيم عبد الله المنيف، المرجع نفسه، ص 104.

[2]. عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص287.

تنتمي إلى مدارس متناقضة لا يمكن الجمع بينها دون انتباه إلى ذلك أو توضيح حوله، بل أن بعض الكتب المدرسية المغربية مستنسخ عن كتب أجنبية "[1]، وهو الحال كذلك مع الكتب المدرسية الجزائرية.

وإنّ الخطاب اليوم في حد ذاته يتضمن أبعادا أخرى، ومضامين فكرية وإيديولوجية متنوعة، فهو وإن كان "فعلا اتصاليا يهدف إلى التبليغ فإنّه يحمل ضمن ما يحمل أبعادا ودلالات إيديولوجية"[2]، وكذلك الخطاب التعليمي، خطاب يترجم إرادة الإدارة الرسمية، ويحمل رسالة بعينها، ليس في مضامينه فحسب، بل حتى في طرائقه وكيفية توصيله، فالطرائق البيداغوجية غير منفصلة عن المدارس والاجتهادات والمقاربات التربوية، وهذا ما انتهى إليه بيير بورديو في تحليله لمعاني الحديث ومدلول الخطاب بقوله: "إنّ استعمال اللغة، وأعني فحوى الخطاب وكيفية إلقائه في ذات الوقت، يتوقفان على المقام الاجتماعي للمتكلم، ذلك المقام الذي يتحكم في مدى نصيبه من استعمال لغة المؤسسة واستخدام الكلام الرسمي للمشروع" [3]، لأنّه خطاب نازل مفروض من فوق إلى تحت، ولعل البعض يتساءل: ما علاقة المدرسة بالإيديولوجيا؟ أليست المدرسة كما يقال عادة، مؤسسة اجتماعية محايدة، مهمتها تربية النشء، وتعليمه، وإعداده لمواجهة الحياة ؟ .

الواقع أنّه من السذاجة، بل من الغفلة، اعتبار المدرسة مؤسسة محايدة، "فعلى الرغم من أنّها لا تكتسي طابعا حزبيا رسميا ولا صبغة طبقية مكشوفة، فإنّها كانت ولا تزال، جهازا للتأطير الإيديولوجي، فمن خلال المناهج والكتب والأساليب التربوية المتبعة، ومن خلال القوانين والتشريعات التي تنظم سير التعليم، تتسرّب إلى المدرسة عناصر كثيرة وأساسية من الإيديولوجيا السائدة، هذا فضلا عن المواد الدراسية ذات الطابع الإيديولوجي الواضح، كالتربية الوطنية، والتاريخ، والفلسفة، والعلوم الإنسانية، والمواد التراثية عامة"[4].

---

[1]. عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، المرجع نفسه، ص89.

[2]. أحمد حمدي، جذور الخطاب الأيديولوجي الجزائري، دار القصبة للنشر، 2001م، ص04.

[3]. بيير بورديو، الرمز والسلطة، تر: عبد السلام بنعبد العالي ، دار توبقال، المغرب، ط2، 1990م، ص65.

[4]. مجموعة من المؤلفين، إشراف محمد عابد الجابري، التواصل نظريات وتطبيقات، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، الكتاب الثالث، بيروت، 2010م، ص280.

ولأنّ المدرسة هي "أداة الدولة في التربية والتعليم المقصودين، فهي توظف كتبا مجعولة لتحقيق سياسة الدولة التربوية، والكتاب المدرسي هو أكثر أدوات التعليمية التي تعتمدها الدولة، وهو في نظر المربين، من أهم عناصر العملية التعليمية "[1]. لذا يمكن اعتباره "مرآة تعكس اتجاهات النظام التعليمي الذي يكشف عن إيديولوجية السلطة الحاكمة وتصورها للحياة "[2]، ذاك الذي تسعى لنقله للتلاميذ حتى يتبنوه. وهو ما يفسر إجبارية الكتب المدرسية التي يسهر على استعمالها في جميع المستويات التعليمية، في كافة أرجاء الوطن، عن طريق المراقبة ونظام الترقيات الذي يخضع له المدرسون، مفتشو التربية والتعليم، بغية توحيد مستوى التلاميذ وحرصا على تجانس اتجاهاتهم، وخاصة أن الكتاب المدرسي هو الكتاب الوحيد الذي يتعامل معه التلميذ.

وإنّ الحديث عن التواصل المشترك والحوار الهادف والديمقراطي بين الحاكمين والمحكومين يصبح شبه منعدم كذلك، باعتبار أنّ كل القرارات تأتي من فوق، وليس من تحت، وقد انعكس هذا الوضع بشكل خطير على كل المجالات داخل المجتمع، بما في ذلك مجال التربية والتعليم، كما يبدو ذلك واضحا من خلال المقررات والبرامج والكتب المدرسية ، حين تصبح سياسة المسؤولين هي المسيطرة وحدها، وهذا في حقيقة الأمر، يوضح طبيعة عملية التواصل والحوار والإصلاح التي نتحدث عنها، حينما يتمّ تهميش الممارسين الفعليّين للعملية التعليمية، الذين هم على دراية ووعي معرفي ما يجري في واقعهم التربوي والتعليمي. وهكذا، ففي الميدان التربوي والتعليمي يبدو أنّ هناك بونا شاسعا بين المسؤولين المنظرين وبين الممارسين المنفّذين. "فالأوامر تأتي من فوق إلى تحت سواء بالنسبة إلى المقررات أو المناهج أو الكتب المدرسية، أو بالنسبة إلى التوجيه/التفتيش، وحتى بالنسبة إلى عملية التدريس. وهذه المشكلة، في اعتقادنا قد أثّرت بشكل كبير في ميدان التربية والتعليم في وقتنا الحاضر، لأنّها تقف بالفعل كعائق أو عرقلة خطيرة أثناء عملية الإصلاح أو البناء والتجديد، وحتى تتضح لنا أهمية التواصل التربوي التعليمي الديمقراطي، وحتى ندرك خطورة العوائق والعراقيل والمشاكل التي حالت دون تحقيق الأهداف المرجوة في مجال إصلاح التعليم ببلادنا، ينبغي عدم النظر إلى هذه الإشكالية المتشعبة من وجهة نظر واحدة ولا من جانب واحد،

[1] مطاوع، عبود، التربية المعاصرة، دار الفكر العربي، مصر، 1977م، ص171.

[2] عبد الغني عبود، التربية والإيديولوجيا، دار الفكر العربي، مصر، ط2، 1975م، ص27.

بل لابدّ من وضعها في سياقها العام حتى نتمكن من إدراكها وفهم حقيقتها. وذلك بوضعها في مناخها المجتمعي والأسري والسياسي/ الإيديولوجي الذي أثّر فيها بشكل أو بآخر"[1].

وبما أن المدرسة هي وسيلة الدولة في تربية وتعليم الأجيال الصاعدة، انطلاقا من إيديولوجيتها الخاصة، فإنّ الكتاب المدرسي، جعل ولا شك لتبرير مصالح الطبقة المسيطرة وإحقاقا لهدفها الذي هو الحفاظ على السلطة وسعيها بكل ما أوتيت من ثقل لتسود إيديولوجيتها المجتمع، وهذا ما بات بديهيا في عالم السياسة، بتقديمها على أنّها قيم إنسانية، حتى تحظى بالتقدير والإعجاب، وهو ما يوجب على المجتمع أن يطالب بإشراك الأخصائيين الأكفاء والنزهاء في إعداد الكتاب المدرسي، إذ لا يعقل أن تؤلف كتب لتوجيه الملايين من المتمدرسين في سن نمو حساسة وحاسمة، دون السهر على إعطائها الحصانة العلمية الكافية أو على الأقل، حدا أدنى منها.

وإنّ سياسة الهيمنة والمواجهة والسلطة المتسلطة قد مثلت العنصر البارز في المشروع المجتمعي الهادف إلى الاستحواذ ومراقبة المؤسسات وتسييرها. وقد ترتب عن هذا الوضع السلطوي المهيمن فرض أيديولوجيا معيّنة (وزارة الداخلية مثلا). ومن مظاهر هذا المشروع تغييب التواصل الهادف والحوار الديمقراطي، ورفض الآخر وتهميشه في كل محاولة إصلاحية-تقريبا- لأنّ الخطاب في هذا الوضع يكون في الغالب، خطابا نازلا ومفروضا من فوق إلى تحت. وهكذا بسطت سياسة السلطة المتحكمة مراقبتها المباشرة على جميع المؤسسات، وعلى كل الميادين والمجالات، وفرضت تصورها الذي ينسجم مع إيديولوجيتها، حيث ذهبت إلى مواجهة ومحاصرة ومعارضة ومطاردة كلّ مخالف أو معارض لها، وإن كان على حق .

ولعلنا نتساءل ههنا عن مدى تبني وزارة التربية والتعليم ومؤلفي الكتب المدرسية للأبحاث المقدمة في مجالات علوم التربية والديداكتيك من باحثين متخصصين ومفكرين ومفتشين وأساتذة خبروا وعايشوا الميدان، ومدى الاستفادة منهم أو إشراكهم في التأليف؟!!

هذه المشاكل والقضايا تعبّر في نهاية المطاف عن أزمة نظامنا التربوي والتعليمي وعن أزمة العلاقات القائمة بين المسؤولين الآمرين، والعاملين المنفذين -كما قلنا- بين المرشدين/ المفتشين والمدرّسين الممارسين، وبين المدرسين والتلاميذ... إلخ، "كذلك أصبحت تظهر على ساحة الواقع

[1] بوسلهام الكط «إشكالية التواصل في مجال التربية والتعليم»، الكتاب الجماعي"التواصل نظريات وتطبيقات"، إشراف الدكتور محمد عابد الجابري، سلسلة فكر ونقد، الكتاب الثالث، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، 2010م، ص279.

الإنساني والمجتمعي الجزائري النزعة التشاؤمية متجسدة في حيرة الناس إزاء التعليم، وفي هذا المضمار، أصبح الإقبال على المدرسة والتعلم، يقل شيئا فشيئا، و لم يعد التواصل قائما بين الآباء والمدرسة من جهة، ولا بين التلاميذ والمدرسة من جهة أخرى، كما كان الأمر من قبل حين كانت المدرسة جسرا حصينا يؤدي إل تأمين العمل وإلى ضمان الحياة!"[1].

إنّ هذا النقد الموجه للمؤسسة الوصية على المناهج وإنتاج الكتب المدرسية يعني دعوة إلى إعادة التفكير الجاد فيما يتطلبه وضعنا وما يفيدنا به الدرس التربوي والبيداغوجي المعاصر في هذا القطاع الحساس ومواكبة للتطور الجاري في العالم، دعوة إلى العمل العقلاني المتريث، بعيدا عن أي هَوى سياسي أو نزعة إيديولوجية، بدلا من التسيب والارتجالية والعشوائية.

[1] بوسلهام الكط، المرجع نفسه، ص282.

الفصل الثاني كتاب الجريد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية ثانوي- مقاربة واصفة وناقدة

1- التعريف العام بالكتاب.

2- عرض محتوى المادة الدراسية.

3- دراسة نص أدبي وفق المنهاج الجديد للسنة الثانية ثانوي.

4- رأي في مضمون كتاب السنة الثانية ثانوي.

5- تمظهرات التحويل التعليمي في نماذج من نصوص كتاب السنة الثانية ثانوي.

1. التعريف العام بالكتاب:

أ. المعطيات الشكلية:

يشكّل الكتاب المدرسي[1] "الجديد" في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي"أحد المكونات التعليمية الأساسية للطريقة التي أنجز حولها البحث، كما يشكل فحصه، استنادا لكل من المنهاج والوثيقة المرافقة له، وكلها من أهم الحلقات المكوّنة لهذه الطريقة التعليمية، وتأتي أهمية الكتاب في كونه المسؤول عن عملية تنفيذ التصورات التي تضمنها المنهاج والوثيقة المرافقة له ، وموضع الاختبار العملي لها فضلا على أنّه موضع اختبار الكثير من الفرضيات والتساؤلات التي أثارها البحث ، ولذلك كله فإنّ البحث يتوسل تدبيرا منهجيا خاصا في عرض مادة الكتاب تشريحيا من شأنه أن يقربها من القارئ من جهة، وأن يوائم البنية التأليفية لها من جهة أخرى، ولكي يتم التمكن من الدراسة بشكل واضح بعد كل ذلك، وتتمثل المعطيات الشكلية في المعلومات الآتية:

- ❖ عنوان الكتاب: الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة.
- ❖ موجه لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبتي الآداب والفلسفة واللغة الأجنبية.
- ❖ طبع وإصدار: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية؛ سنة: 2013 – 2014م.
- ❖ الجهة الوصية: وزارة التربية الوطنية والتعليم.
- ❖ بلد النشر: الجزائر.
- ❖ لجنة التأليف مكوّنة من الأساتذة:
  - أبو بكر الصادق سعد الله، أستاذ بالتعليم الثانوي؛ مشرفاً ومؤلفاً.
  - كمال خلفي، أستاذ التعليم الثانوي؛ مؤلفاً.

[1]. يعرّف الكتاب المدرسي بأنّه "الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية الذي يفترض فيها أنّها الأداة- أو إحدى الأدوات على الأقل- التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحدد سلفا ، والمرجع الأساسي الذي يستقي منه التلميذ معلوماته أكثر من غيره من المصادر فضلا على أنّه هو المصدر الأساسي الذي يستند إليه المدرس في إعداد دروسه قبل أن يواجه تلاميذه في حجرة الدرس" . ينظر: عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية "مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك"، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط1، 1994م، ص188.

- مصطفى هواري، أستاذ التعليم الثانوي، مؤلفاً.

❖ تصميم وتركيب: السيدة بوبكري نوال.

❖ تصميم الغلاف: السيد بغداد توفيق.

❖ قياسات الكتاب: 23 سم طولا، 16 سم عرضا، 01 سمكاً.

❖ عدد صفحاته: 256 صفحة.

❖ محتوى الغلاف: جاء الغلاف في شكل لوحة فنية تصور مقطعا عرضيا حضاريا للحضارة العربية الإسلامية، يشير إلى شباك على شكل أقواس تطل على باحة قصر من القصور، أو صحن مسجد من المساجد، هي كلها مكونات للوحة ذات دلالات زمنية ومكانية وموضوعاتية وقيْمية ترمي إلى عناصر الحضارة والتمدن المتمثلة في الأدب والفن والعلم والمعمار، هذا فضلا عن مكونات أخرى تشكل حمولة دلالية للوحة غنية الإيحاء من حيث الألوان والأشكال والديكور المميز[1].

- كما تجدر الإشارة إلى أن مكونات عنوان الكتاب، قد كتبت على وجه الغلاف، فوق اللوحة الصورة- المذكورة أعلاه بخمسة أشكال من الخطوط، بألوان متعددة كذلك، من بينها أحمر قرميدي وأبيض، وقد أضيفت كلمة "الجديد" بالحجم الكبير وباللون الأصفر الذهبي إيحاء دلاليا مميزا على العنوان، والجدير بالملاحظة أن عدد صفحات الكتاب، مقارنة بما تضمنه من محتويات: الآداب والنصوص والنحو والصرف والبلاغة والعروض والنقد الأدبي، جاء قليلا جدا، لاسيما عند النظر إلى مقاييسه (16/23) المتواضعة من حيث الحجم، الأمر الذي يطرح تساؤلا حول ما إذا كانت تلك المساحة كافية بالفعل لاستيعاب جميع مضامين المادة المقترحة للتعليم ؟.

[1]. يعتبر الكتاب المدرسي حلقة وصل بين المنهج والمعلم، ونظرا لأهميته في العملية التعليمية التعلميّة، وجب أن يكون فعّالا في تقديمه للمعلومة، ولابد من العناية به من حيث المضمون والشكل وإخراجه الفني وحجم الصفحة والخط الواضح المميّز، خاصة ونحن اليوم في عالم سلطة الصورة، فلها اليوم ما للكلمات من سلطان، وباعتبار أن التلميذ مولوع بالجمال والألوان، فالألوان كما هي معروفة طاقة تستهوي الصغير في نظرته الخاطفة، كما أنّها تؤثر في الكبير نفسيا وسيكولوجيا وفيزيولوجيا ، وسؤالنا هل كان إخراج الكتاب من حيث حجمه، ونوع ورقه، وحروف طباعته، وخلوه من الأخطاء المطبعية، ووضوح الوسائل التعليمية الموجود به، ثم جمال الألوان المستخدمة فيه على درجة عالية من الجودة ؟!، إن استوفى ذلك سيهاهم حتما في إقبال المتعلم عليه، والاستفادة من محتوياته ومضامينه.

ب. معطيات المضمون:

قبل مباشرة عرض مضمون المادة الدراسية الواردة في الكتاب يتوجب عرض محتوى التقديم الذي صُدّر به، والحقيقة أنّه يشكل مادة هامة لكل بحث يدور حول دراسة الكتاب التعليمي، باعتبار أنّه يقدم في العادة التعريف بوسيلة التعليم تلك وبالطريقة التعليمية والأسس التربوية والمقاربات التعليمية المطبقة فيها بالوسائل المكونة لها، وكذلك ببعض كيفيات استغلالها.

ولا ي سبعد أن تقدم في الدليل بعض التصورات لعملية التعليم، الأمر الذي يؤكد الأهمية الكبرى للدراسة، خصوصًا من حيث الانسجام الحاصل بين ما جاء به المنهاج وما ورد في الكتاب من حيث هو وسيلة التنفيذ والتطبيق، ولذلك تتأكد الأهمية البالغة لدراسة التقديم في هذه الطريقة.

- عرض مضمون التقديم:

جاء التقديم في الصفحة الثالثة من الكتاب دون أن يرقم بالرقم المناسب، ولكن أخذ بعين الاعتبار، وقد تضمن ما يلي: "أنجز هذا الكتاب وفقا لتوصيات منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الثانية الثانوي شعبة الآداب والفلسفة وشعبة اللغات الأجنبية، ويسعى المنهاج إلى تعميق معارف المتعلم في النصوص ذات النمط الوصفيّ والسرديّ والحجاجيّ الذي يستمر تناوله في بناء شخصية المتعلم الفكرية، ولتأصيل خصائص هذه الأنماط في كتابات التلاميذ وتفكيرهم، ثم تناول النص من المبدإ الذي تقوم عليه المقاربة بالكفاءات، والتي تحرص على ما هو أنفع وأفيد للمتعلم، وتجاوز مفاهيم التعليم التقليدية، وتعد أنشطة القواعد والصرف والبلاغة والعروض روافدا لفهم النص، إذ تناولها انطلاقا مما يتوافر عليه النص ... أما النص التواصلي فيدعم الظاهرة التي تناولها النص الأدبي، وذلك تماشيا مع الأسلوب الذي تبناه منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي في تناول النصوص الأدبية"[1].

يتضمن الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة، برنامج شعبتي اللغات الأجنبية والآداب والفلسفة، وتشترك الشعبتان في النشاطات التالية: النص الأدبي والنص التواصلي والبلاغة والنقد،

[1]. الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية، أفريل 2009م، ص03.

وتختلفان في القواعد والمطالعة ويتمثل الاختلاف في نشاط المطالعة في عدد الموضوعات المقررة، فهي ستة لشعبة الآداب والفلسفة واثنا عشر موضوعا لشعبة اللغات الأجنبية.

علما أن تقديم كتاب النصوص للسنة الأولى ثانوي "المشوق"كان في صفحتين تضمن تعريفا للمقاربة بالكفاءات التي ذكر أنّها:"مقاربة تسعى إلى وضع مبادئ تربوية توافق الحاجات الفيزيولوجية والوجدانية والعقلية للمتعلمين، بهدف تنميتها تنمية متسقة ومتزنة حيث لا مجال للاهتمام بالحاجات المستقلة عن بعضها، وإنّما الاهتمام بها في شموليتها ... أي انطلاقا من مفهوم إدماجي ووظيفي يأخذ بعين الاعتبار الدوافع والرغبات المختلفة للمتعلمين"[1]، وقد خلا التقديم من ذكر طريقة التدريس ووسيلة وبنية الوحدات التعليمية المبرمجة، كما أنّه لم يقدم محتوى الكتاب كما سبق مع كتاب السنة الأولى ثانوي.

- عرض خطوات دراسة النص الأدبي:

ذكر الكتاب ثماني خطوات لدراسة النص الأدبي تفرعت إلى:

1- "أتعرف على صاحب النصّ. 2- تقديم موضوع النصّ.

3- أثري رصيدي اللغوي. 4- أكتشف معطيات النصّ

5- أناقش معطيات النصّ. 6- أحدد بناء النصّ.

7- أتفحص الاتساق والانسجام. 8- أجمل القول في تقدير النصّ"[2].

وقد عرض الكتاب الخطوات المذكورة، علما أن عددها تسع، حيث شكلت الخطوة الخاصة بقراءة النص من قبل الأستاذ **قراءة نموذجية** وبعض التلاميذ، ويتم ذلك بقراءة سليمة مراعاة جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى **كخطوة أولى**، واعتبرت هذه الخطوات بوصفها المراحل الضرورية لدراسة النص الأدبي وفقا لمقتضى المقاربة بالكفاءات، مفتوحا على قراءات عدة، وذلك ما يتضح من الافتتاحية التي صدر بها عرض خطوات التحليل:"يُدرس النصّ الأدبيّ من منطلق كونه نصّا احتماليّا، متعددا،

[1]. المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى ثانوي- جذع مشترك آداب، 2005- 2006م، ص03.

[2]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية من التعليم الثانوي، ص04.

مفتوحاً على قراءات متنوعة تسهم في إغنائه وإثرائه ، وبذلك يصل الأستاذ بالمتعلّم إلى تثمين ملكته النقديّة وتدريبه على الدراسة والتحليل للآثار الفكريّة الأدبيّة" [1]، ويضيف:"وفي الحديث عن تعليمية النص لا يسعنا إلا أن نؤكد على أنّه لا أحد من الدارسين مهما تعمقت تجربته ودامت ممارسته لتحليل النص الأدبي أنّه قادر كل القدرة على وضع قواعد تضبط دراسة هذا النص وتستخرج كنوزه وتكشف خفاياه، ويرى خبراء المقاربة بالكفاءات بأنّ كلّ طريقة تجعل المتعلّم يظهر كفاءته بالفعل والإنجاز، وهي طريقة صالحة من منظور التدريس بالكفاءات"[2]. و**الخطوة الثانية** من الخطوات التسع هي: **تقديم موضوع النص**، وقد وردت في مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج بمحتوى يتجه أساسا إلى التعريف بمحتوى النص الأدبي وبمناسبته وفكرته الأساسية التي تقف وراء إنتاجه ، اعتماداً "على الإيجاز الهادف إلى إدخال المتعلمين في جو النص" [3]، في حين أن محتوى تلك الخطوة نفسها؛ جاء على خلاف ذلك في الكتاب:"تقديم موضوع النص: وذلك بقراءته قراءة سليمة بمراعاة جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى"[4]؛ وهذه إحدى المخالفات الأولى، حيث لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يعتبر التقديم مرادفا للقراءة، فكل منهما يشكل مرحلة مستقلة بنفسها وضرورية، لكن الكتاب أقدم على ذلك الخلط والحذف دون إشارة أو تبرير منه لذلك.

وبالنسبة **للخطوة الثالثة** هي **التعريف بصاحب النص** من خلال "تقديم نبذة موجزة عن حياة الأديب وعصره فيما له علاقة بالنص" [5] وهي جوانب كما يظهر لابد منها لتحليل النّص الأدبيّ والاستعانة بها لتأويل معناه أو على الأقل الاقتراب من ذلك ما أمكن، ووضع النص في سياقه لكي يسهل تحليله، أما **الخطوة الرابعة : "أثري رصيدي اللغوي"** ، ويدور محتواها حول اجتهاد الأستاذ من خلال القراءات الأولية في تحديد المفردات والتراكيب اللغوية الجديرة بالشرح، والجديدة في أذهان التلاميذ ومستواهم، لحاجة الدارس إليها في التحليل اللغوي، "على أن يتم الشرح بذكر معنى أو معاني الكلمة واشتقاقاتها حسب المعجم ثم التعرض إلى ما توحي به من دلالات انطلاقا من السياق الذي

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص04.

[2]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]. مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص76.

[4]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص04.

[5]. المرجع نفسه، الصفحة نفسه.

وظّفت فيه"[1]، غير أن ذهاب التصور إلى الاعتقاد بأنّ الدارس أو المحلل للأثر الأدبي بإمكانه أن يصل إلى "الشرح الصحيح للنص"، يشكل في الواقع مذهبا بعيد المنال، بالنظر إلى معطيات الدراسات الأدبية النقدية والتأويلية الحالية، وقد ذكر المنهاج أن للنص قراءات متعددة بتعدد القراء، "والنص الأدبي معين لا ينضب، فهو يتجدد من خلال كل قراءة" [2] بل إنّ معانيه تتجدد بتجدد الزمان والمكان أو الظروف التاريخية والاجتماعية والثقافية والفنيّة، ولذلك فإنّه بالإمكان القول ب أنّ ما ذهب إليه التصور في اكتشاف المعنى الصحيح، هو مذهب مفتعل ويدل على تناقض في الطرح وربما خطأ في التصور إذا ما كان يعتقد بأن تحليل النصوص ودراستها من شأنه أن يحصّل المعاني النهائية والمقاصد التامة لتلك النصوص ؟!. وتتحول الدراسة الأدبية مع الخطوات الثلاثة المذكورة، إلى مفهوم الدراسة الأدبية النقدية وذلك مع كل الخطوات المتبقية؛ حيث تتركز حول تبني طريقة خاصة بتدريس النصوص الأدبية من خلال كيفية تحليلها وبالتالي تسليط نظرية نقدية محددة تتكفل بفتح آفاق جديدة لتدريس النصوص الأدبية وتمكين المتعلمين من جهاز نقدي يمكنهم من ذلك. ومن الواضح أن الهدف من تدريس النصوص الأدبية مزدوج، فهو يتوجه من جهة إلى تدريس النص الأدبي من خلال تحليله والوقوف على جميع الظروف المحيطة به وبإنتاجه والبصر بمميزاته الفنيّة والجماليّة من حيث هو أثر إبداعي متميز في جنسه ونوعه، كما يتوجه من جهة ثانية إلى التمكن من آليات نقدية وتحليلية تشكل مجموع المقاييس والمواصفات النقدية التي بوسعها تحليل ذلك الأثر الأدبي؛ "ومن الطبيعي أن المتعلم سيتمكن من امتلاك ذلك الجهاز النقدي الإبداعي من خلال عملية التطبيق التي يمارسها أثناء عملية التعليم والتعلم، وتجدر الإشارة في هذا المقام، أن الأمر سيختلف في حالة تعليم النص غير الأدبي، لأنّه حينها لا يتعلق الأمر بتطبيق جهاز نقدي حول عمل إبداعي، وإنّما يكون الهدف هو تحليل بنية نص من وجهة نظر لسانية دلالية وليس من وجهة نظر فنية إبداعية تتأسس على التذوق وجمالية التلقي، وتبدأ الخطوة الرابعة مسار الدارس النقدية الأدبية بينما تعنى الخطوة الخامسة بالمناقشة والدراسة النقدية المتفحصة التي تطبق الجهاز النقدي موضوع التعلم"[3].

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص04.

[2]. مديرية التعليم الثانوي العام، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص23.

[3]. تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، برنامج السنة الأولى-جذع مشترك آداب - أنموذجا، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في اللغة العربية، الطاهر لوصيف، 2007- 2008م، ص 227.

فبخصوص **الخطوة الخامسة: أكتشف معطيات النص** : "فيعتمد فيها الأستاذ على طائفة من الأسئلة التي تمكن التلميذ من فهم النصّ، باكتشاف ما يتوافر عليه من المعاني والأفكار والعواطف والتعابير الحقيقية والمجازية ... "[1]، من الأساليب التي يتخذها الأديب للإقناع والتأثير، من موقف الأديب وغرضه من إنشاء النص، وعلى العموم من كل ما ورد في النص من وسائل استعان بها الأديب لنقل أفكاره ومشاعره إلى الآخرين، "بمنطق أن العاطفة هي الغاية الأولى والفكرة سند لها، أي اكتشاف العناصر الفنيّة تدريجيا بالتعرف على الأدوات الجمالية" [2]، فالملاحظ إذن أن هذ ا الخطوة لها أهميتها الكبرى في التكفل بضبط أهم معالم الدراسة والتحليل للنص الأدبي، حيث يدعى الطالب المحلل للنص والدارس له أن يعنى بجانبين أساسيين هما:

- جانب الأفكار والمعاني والأغراض والمشاعر والانفعالات والعواطف التي يتشكل فيها النص.
- جانب التعابير الحقيقية والمجازية والأساليب ووسائل الإقناع التي استعان بها الأديب لنقل أفكاره تلك ومشاعره.

وأشارت هذه الخطوة إلى أن الدراسة الأدبية تعنى ب ـــ: العاطفة التي هي الغاية الأولى، وبالفكرة التي هي سند لها ، وفي هذه الإشارة عودة إلى منطق التحليل القديم الذي يركز على رصد مستوى العاطفة في النص والتعبير عنه بعبارات جاهزة، كما أن في ذلك عودة إلى منطق البحث عن الأفكار:جزئية وعامة، حتى وإن اختلفت طريقة التعبير، وهي قضية أخرى قد انتقدها المنهاج واعتبرها من مواصفات التحليل الأدبي القاصر.

وعليه يمكن أن نوجز أهم النقاط في هذه المرحلة كما يلي:

- كشف المعنى العام للنص.
- تعيين التعابير الغامضة ويعلل مواطن غموضها.
- تحديد الأفكار الأساسية.

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص04.

[2]. المشوق في الأدب والنصوص للسنة الأولى ثانوي، ص05- 06 .

- تحديد التعابير الحقيقية والمجازية.

- تمييز مقومات الشعر والنثر.

- استنباط القيم الفكرية والاجتماعية والسياسية الواردة في النص.

- تعليل مظاهر القوة في التعبير الأدبي.

- استنتاج الأحكام الأدبية من النصوص الشعرية والنثرية بطريقة ذاتية تلقائية.

- الكشف عن الفروق الفردية بين التراكيب والعبارات والجمل.

- نقد الأساليب والعبارات نقدا يبين من خلاله وجه الغموض وأسباب الركاكة في التعبير.

- توضيح أثر العصر على حياة الأديب.

- كشف مناسبة النص من المضمون.

- التعرف على عصر الأديب وما يتميز به مؤثرات.

- تعيين الرموز وتفسيير مدلولاتها.

- الموازنة بين الأعمال الأدبية.

وتتحول **الخطوة السادسة** بعد فهم النص واستخراج معطياته واكتشافها في الخطوة الرابعة، إلى **مناقشتها**، فيتحول المتعلم إلى موقف نقدي يسلط فيه ملكته النقدية على المعطيات الواردة في النص، وفي هذه المرحلة "يوجّه الأستاذ أنظار التلاميذ إلى المناقشة التذوّقية سواء تعلق الأمر بالمعاني والأفكار أو بالأسلوب، على أن يكون النقد إبداعا يعتمد تعيين الظاهرة ثم تقييم مختلف أبعادها الفكرية والفنيّة في ضوء الرصيد القبلي للمتعلم"[1].

وتشترط هذه الخطوة على التلميذ -المحلل والدارس الأدبي - أن يكون نقده إيداعاً لا وصفاً منمطاً وأسيرا للقوالب والعبارات الجاهزة المتوارثة، والمهم ألا يكون النقد وصفيا، نمطيا يغلب عليه طابع

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص04.

النمذجة، وإنّما يتيح الفرصة للمتعلمين أن يتأولوا ويتوغلوا باقتراحاتهم في طرح أكبر قدر ممكن من البدائل والمعاني المختزنة في أنساق النص ومجازاته بم يفيد انفتاح النص على ما لا يحصى من الدلالات والمعاني ، و"طرح أكبر قدر ممكن من البدائل والمعاني المختزنة في النص، كونه نصّا احتماليا مفتوحا على قراءات متنوعة"[1].

والمقولة هذه نابعة من تصور المنهاج حيث يذكر"بأنّه لا يجوز الاستعداد لدراسة نص بأحكام نقدية جاهزة، وإنّما على الدارس أن يحدد -أولا- الظاهرة المسيطرة على النص فكرية كانت أو فنية، ثم ينطلق في دراسته بدلالة هذه الظاهرة المسيطرة عليه ، على أن لا تكون الدراسة وصفية مبنية على إصدار الأحكام، تشيد بمهارة الأديب اللغوية في التعبير الفكري والفني من مثل: (الأفكار واضحة، سهلة الفهم، عميقة الدلالة، والأسلوب جزل قوي وعباراته و ألفاظه ملائمة)"[2].

ودعوة المتعلمين إلى ممارسة التأويل والتوغل في البحث عن المعاني المختزنة في اتساق النص، والانفتاح على الدلالات والمعاني التي لا تحصى، "يقتضي توفير المنهجية الدراسية الأدبية المناسبة لذلك من خلال توسل المناهج الدراسية الحديثة بدءا بمقتضيات المقاربة النصية ومرورا بمعطيات نظرية القراءة والتأويل ومبادئ نظرية الأدب وما إلى ذلك ... وإنّ ما يجب أن يتوضح في التعليم هو أن مدلول عبارات مثل:"الحكم الجاهز والقالب المتوارث، وما في حكمهما، إنما يقصد به أن يظل ذلك كلاما مكررا ونقلا حرفيا إزاء كل ظاهرة تدرس، وبدون تعليل للحكم، إذ أن التعليل هو الفارق الأساسي هنا، فكلما قارن الحكم بعلته، كان ذلك أدل على تعلّم المتعلم من جهة، وسبيلا إلى الابتعاد عن السقوط في التكرار والنمذجة الببغائية من جهة أخرى"[3].

أما **الخطوة السابعة: أحدد بناء النص**؛ فهي خطوة وليدة التجديد الدراسي الحاصل الذي نادى به المنهاج، المتمثل في تبني المقاربة النصيّة؛ حيث تتكفل هذه الخطوة بتعيين البنية المحددة لنوع النص (type du texte) وخصائص ذلك النوع من خلال بنيته، حيث جاء في محتوى هذه الخطوة:"في هذه المرحلة يتم تحديد نمط النصوص واكتشاف خصائصه ثم تدريب التلميذ مشافهة وكتابة على إنتاج

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، الصفحة نفسها.

[2]. مديرية التعليم الثانوي العام، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص23.

[3]. الطاهر لوصيف، المرجع نفسه، ص 230.

نصوص وفق النمط المدروس"[1]، وكما ذكر كتاب المشوق - كتاب النصوص للسنة الأولى ثانوي -: " إنّ أي نصّ أدبي لا يظهر باعتباره نص حجاجيا أو سرديا أو وصفيا أو تفسيريا ...، ظهورا انتمائيا محضاً لنمط من هذه النصوص، حيث أن عناصر وصفية أو حجاجية أو غيرها تتخلل النص السردي وكذلك العكس"[2]؛ وتصنيف النص إذن يعتمد على الصفة الغالبة في بنية النص:" هناك علامات نصية وبنائية ونوعية تسمح بالتعرف على الطبيعة الغالبة على النص، فإذا كان عنصر السرد هو الغالب، المهيمن، فإنّ البنية الحجاجية — مثلا- تكون في خدمة البنية السردية"[3].

وكما سبق في آخر محتوى الخطوة، دعوة المعلم إلى مساعدة تلامذته على تحديد النمط الغالب وتدريبهم على إنتاج تلك الأنماط من النصوص بالاستعانة مثلا ببعض المشاريع "كالمشروع الأخير في الكتاب اختيار بعض حكايات ألف ليلة وليلة واستثمارها في إعداد جدول لخصائص كل من النص السردي والوصفي انطلاقا من الحكايات المختارة"[4]، والتقييم بعد ذلك.

وعليه يمكن تلخيص أهم النقاط التي تهدف إليها هذه النقطة من النص كما يلي:

- تحديد النمط الغالب على النص: (سردي، وصفي، حجاجي، تفسيري، حواري)

- كشف الظاهرة الغالبة على النص ويعللها بإبراز خصائصها.

- عرض أقسام النص من مقدمة وأحداث وزمان ومكان وموضوع وموقف وخاتمة.

- كشف أهمية انتقاء الألفاظ والعبارات في بناء الأفكار.

- الربط بين الكلمات والجو النفسي.

كما تعد **الخطوة الثامنة : أتفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص،** خطوة مهمة أيضا، فقد خاض محتوى هذه الخطوة في التعريف بالمقصود بكل من الاتساق والانسجام وضرورة

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص 05

[2]. المشوق في الأدب والنصوص للسنة الأولى ثانوي، ص10.

[3]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص 251.

توفرهما في النص الذي يعرف بأنّه"منتوج مترابط في أفكاره، متوافق ومنسجم في معانيه، ويظهر ذلك في طريقة عرض الأفكار وعلاقتها بالموضوع من جهة وعلاقتها فيما بينها من جهة أخرى كعلاقة المقدمة بالموضوع وعلاقة بداية الفقرة بخاتمتها، والطريقة المتبعة في الانتقال من فكرة إلى أخرى، وتكرار الأفكار وحسن التلخيص، كما يظهر في الوسائل اللغوية التي توصل بين العناصر المكوّنة للنص من عبارات وجمل"[1]، والاتساق والانسجام من المفاهيم البارزة في المقاربة النصية، وأهم ما يمكن تناوله في هذه النقطة من الدرس ما يلي:

- تحديد عوامل الانسجام من كلمات ومفردات مساعدة على تسلسل الجمل وترابطها.

- تعيين الأفعال والأحداث وما بينها من علاقة.

- تبيين معاني النص اعتمادا على علامات الوقف والأحكام النحوية والصيغ الصرفية.

- الاستعانة بالقواعد النحوية لمعرفة العلاقات القائمة بين الكلمات والمفردات.

- تبيين التكرار وأثره في إثبات المعنى و تأكيده.

وتأتي **الخطوة التاسعة والأخيرة: أجمل القول في تقدير النص:** وهي عبارة عن عصارة ما جاء في النص من معان ودلالات، وكذلك الأشكال الفنية الغالبة فيه ، كخاتمة محوصلة لإصدار حكم تقييمي عام على النص بعد الخطوات الدراسية السابقة، وهي خطوة نقدية في حقيقتها لأنها تهتم أصلاً بتلخيص أهم الخصائص الفنية والفكرية للنص، من حيث أن الدراسة، في تصور هذه الطريقة التعليمية؛ هي دراسة أدبية فنيّة: وفي ختام النص، يتوصل الأستاذ بالتلاميذ إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنية والفكرية للنص مما تم استنتاجه والتوصل إليه وملاحظته خلال المراحل السابقة" [2]، وتعتبر هذه الوقفة النقدية جديدة في طريقة التعليم، إلاّ أنها بقيت جزئية تتعامل مع كل نص بوصفها إحدى الخطوات التعليمية الجزئية دون أن تكون مستوعبة لجمل معطيات الخطوات وتصدر أحكامها النقدية بناء على معطيات

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص251.

[2]. المرجع نفسه، ص05.

تلك الخطوات، فهي إذن، جاءت عبارة عن لفتة نقدية، "محلية" جمعت مادتها في مساحة واحدة، بعد أن كانت مبثوثة داخل مرحلة الشرح في دراسة النصوص الأدبية في الطريقة التعليمية الفائتة.

"لقد كان بالإمكان، من منظور طريقة الإصلاح الجديدة، وفي سياق المقاربة النصية، أن تشكل هذه الخطوة النقدية وقفة إجمالية تستمد معطياتها، في إصدار أحكامها النقدية، من مختلف معطيات الخطوات التعليمية التي ترافقها، ولكنها تكون هي الأخيرة، فتبنى أحكامها على معطيات الدراسة النحوية والصرفية والبلاغية والأسلوبية والعروضية وما إلى ذلك، فضلا على توسلها علوما حديثة كنظرية الأدب والنقد الحديث ونظريات القراءة والتأويل للنصوص الأدبية ، غير أنه من المؤسف أ ن نلاحظ خلو هذه الخطوة "أجمل القول في تقدير النص" من كل ذلك "[1]، مما يؤثر حتما في التقدير النقدي الصحيح للنص الأدبي ، كما لا يفوت البحث الإشارة إلى أن مضمون هذه الحلقة الخطوة لم يطمح أبدا إلى البعد النصي وإنّما كان في حدود المضمون النقدي التقليدي مثلما يتبين من مضمونه الذي عرض سابقا، وكذا من مضمون المقطع المنقول قبل قليل، فالأستاذ هو الذي يعمد، برفقة تلامذته وبتوجيه ومساعدة منه إلى استخلاص أب رز الخصائص الفنيّة للنص والخصائص الإبداعية لمؤلف النص"الأديب" في توظيف المعطيات اللغوية والبلاغية والأسلوبية[2].

2. عرض محتوى المادة المدرسية في"الجديد" كتاب السنة الثانية ثانوي

أ. عرض المحتوى بحسب العصور الأدبية العربية:

من الواضح من خلال بنية كتاب السنة الثانية ثانوي أن هناك مداخل متعددة لعرض المحتوى، كلها صالح لأن يبدأ العرض والتحليل منه، وقد وقع اختيار هذا البحث على أحد تلك المداخل بناء على حجة المقرر في التوجه إلى تعليم الأدب العربي من خلال نصوصه الإبداعية المشهورة من جهة، وتبنّيه لمنطق العصور الأدبية العربية المتوارثة من جهة ثانية، لذلك توجه الاختيار إلى تبني مدخل العصور

[1]. الطاهر لوصيف، المرجع نفسه، ص 236.

[2]. ويعني هذا الكلام أن الأمر متروك إلى مبادرات الأساتذة وقدراتهم الأدبية والفنية والتحليلية والنقدية كما أن المضامين النقدية التي اقترحها المنهاج وبرمجها للدراسة، قد قدمت فيها مادة نقدية أكثرها تعريفي للنقد الأدبي، علما أنّه حذف مؤخرا بصفة نهائية من برنامج السنة الثانية ثانوي.

الأدبية ومضامينها الإبداعية، عوضا عن مدخل الوحدات التعليمية مثلا؛ ليتبع بعد ذلك بمدخل الأجناس الأدبية المقررة، وأبقيت الوحدات التعليمية إلى ما بعد ذلك.

لقد نصّ المنهاج على أن يدرس الأدب بحسب العصور الأدبية المتعاقبة ولذلك أمكن اتخاذ هذا المدخل سبيلا إلى العرض والدراسة، ولقد تضمن المحتوى المقرر ثلاثة عصور أدبية هي العصور المعهودة في دراسة الأدب العربي وفق عادة التحقيب الأدبي التي تستند إلى نزعة التأريخ للأدب العربي التي دأب عليها التأليف المدرسي في هذا الموضوع، وجرت عليها عادة التدريس منذ أمد بعيد، وعليه فقد تتابعت العصور على النحو المألوف فتناول منها هذا المقرر العصر العباسي الأول والثاني والحركة الشعرية في المغرب وأخيرا العصر الأندلسي كما ارتأى المنهاج القسمة، وفيما يلي عرض مادة تلك العصور:

- أدب العصر العباسي:

*** الطور الأول (132هـ- 334هـ):**"وقد امتد من الصفحة السادسة إلى الصفحة السابعة بعد المئة"[1]؛ وقد مهّد لهذا العصر بعرض خريطة للدولة العباسية، والتقسيمات الإدراية قبل بداية انقسامها في منتصف القرن التاسع للميلاد، "وافتتح هذا التمهيد بعرض تناول معطيات مختصرة عن الطور الأول للعصر العباسي في ثلاث صفحات، تضمنت الأحوال السياسية بما فيها من أوضاع وظروف خاصة كانت لها آثار بالغة على الحياة الأدبية والفكرية"[2]، وكذا الأحوال الاجتماعية والفكرية، ويعتبر هذا المدخل التأريخي مهما جداً، حيث يضع المتعلم في عدد من السياقات الاجتماعية والثقافية والتاريخية التي أنتجت فيها المادة الإبداعية، فيكون على دراية بالجوانب الفكرية والقيمية الأخلاقية وعناصر

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص06.

[2]. المرجع نفسه، ص07.

الذوق الإبداعي والمواضعات النقدية والذوقية التي توجه عملية تلقي الإبداع الأدبي؛ وكذلك الاطلاع على مستوى الاستعمال اللغوي الجاري آنذاك مفردات وتراكيب وأساليب.

فعلى الرغم من استنكاف المنهاج عن الخوض في التفاصيل التاريخية وعن تحويل المادة الأدبية إلى تاريخ، مثلما ذكر؛ فإنّه يظل من المهم، عرض هذه المقدمات التاريخية المتضمنة للمعطيات الاجتماعية والثقافية والسياسية وما إلى ذلك، باعتبارها السياق العام الذي ينتج فيه الإبداع الأدبي والثقافي والفكري، وإنّ ما يميز الأدب في العصر العباسي هو نزوعه إلى العقل و لم يكن هذا النزوع خاصا بالأدب فحسب وإنّما كان اتجاها عاما شمل دروب المعرفة وألوان الثقافة والفكر في هذا العصر وربما كان النزوع إلى العقل حصيلة تفاعل مثمر بين ثقافات شتى منها ما هو عربي إسلامي، ومنها ما هو أجنبي يوناني أو هندي أو فارسي؛ وهذا يعني أن روافد الفكر في هذا العصر قد تنوعت واختلفت مصادرها.

*** الطور الثاني(334 هـ - 656 هـ):**

امتدت مادة هذا الطور من الصفحة المائة وثمانية (108) إلى الصفحة المائة والسادسة والأربعين(146)، التي شهدت فيها الأحداث نهاية الفترة الأولى من الخلافة العباسية "واستيلاء البوهيين على بغداد عاصمة الخلافة العباسيّة، ومن هنا يمكن الإشارة إلى أن الحالة السياسية في الفترة الثانية من العصر العباسي كانت فترة فتن وحروب لم يكن لها مثيل في حياة الخلافة الإسلامية منذ أن قامت "[1]، وانقسام الدولة العباسية إلى دويلات مستقلة عن السلطة لم يعد يربطها بها إلا الاعتراف الاسمي، وذلك لعوامل كثيرة داخلية وخارجية.

- أدب الحركة الشعرية في المغرب العربي :

امتدت مادة هذا العصر من الصفحة المائة والسرابعة والأربعين (147) إلى الصفحة المائة والثمانية والثمانين (188) ، مهد لهذا العصر بعرض خريطة لبلاد الأندس والمغرب، ترسم حدودهما، وافتتح هذا

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص108.

التمهيد بعرض تناول معطيات مختصرة حول بلاد المغرب العربي في صفحتين كاملتين (148)، (149)، التي تمتد "في شمال إفريقيا من غرب مصر إلى المحيط الأطلنطي وقد أطلق اليونان قديما عليها اسم ليبيا نسبة إلى شعب اللوبو ثم أطلق الرومان على سكان إفريقيا البربر واحتفظ العرب من بعدهم بهذه التسمية "[1]، كما تناول الأجناس التي تقطن بلاد المغرب العربي، وفتوحات المسلمين للمغرب وكذلك الحضارة العربية العريقة التي تمازجت في أجواء الحضارات الفينيقية واليونانية والرومانية والبيزنطية وغيرها وأخيرا تحدث المختصر عن نشأة الأدب في المغرب العربي.

- أدب العصر الأندلسي:

تمتد هذه الفترة زمنيا منذ الفتح الإسلامي سنة 92هـ/711م على يد طارق بن زياد حتى سنة 898 هـ/ 1492م، وقد امتدت مادة هذا العصر من الصفحة المائة والتسعة والثمانين (189) إلى آخر الكتاب، ويتحدث مستهل هذا المحور عن بلاد الأندلس وأصل التسمية التي يشوبها بعض الغموض، كما يتحدث عن حدود بلاد الأندلس التي استوطنها المسلمون أكثر من ثمانية قرون، "وعن السلالات المتعددة التي حكمت هذه البلاد في عصور متتالية: عصر الولاة (92هـ/138هـ)، الدولة الأموية الأندلسية (138هـ/300هـ)، وعصر ملوك الطوائف (403هـ/ 488هـ)، ودولة المرابطين والموحدين (495هـ/555هـ)، ودولة بني الأحمر(629هـ/898هـ)"[2]، هذه البلاد الجميلة النضرة التي عاش فيها المسلمون قرونا وحملوا إليها ما حملوا معهم بلاغتهم العربية ممثلة في لغتها وأدبها ثم ضاع ذلك الفردوس وسلّم أبو عبد الله آخر ملوك غرناطة مفاتيحها.

ب. عرض المحتوى بحسب الأجناس الأدبية:

لقد تبيّن من خلال المدخل السابق: العصور الأدبية، أنّه تقرر برمجة تدريس اثني عشر نصاً أدبياً ستة منها في العصر العباسي بطوريه ونصين أدبيين في عصر الحركة الشعرية في المغرب العربي ثم ثلاث نصوص أدبية في العصر الأندلسي، لكن بقي بعد ذلك الاطلاع على الأجناس الأدبية التي تقرر برمجتها

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص148.

[2]. المرجع نفسه، ص190.

وتمثل الأدب العربي في تلك الفترات، ومن الجلي من خلال استعراض المادة الأدبية التعليمية التي تضمنها "الجديد" أنّه بالإمكان عرضها من خلال مدخلي الشعر والنثر؛ أشهر قولين أدبين آنذاك، وعليه يكون العرض على النحو الآتي :

- الشعر: لقد تضمن المحتوى الأدبي للسنة الثانية ثانوي نصوصًا أدبية في الغالب العم، حيث جاءت تلك النصوص في شكل قصائد، والتي توّزعت على العصور الثلاثة المذكورة آنفا؛ فمن بين الوحدات التعليمية الاثنتي عشرة المقررة، تضمنت عشر وحدات نصوصا شعرية، في حين تضمنت الوحدتان التعليميتان الرابعة والثانية عشرة محتوى نثريا ، وفيما يلي عرض يوضح توزيع تلك النصوص الأدبية الشعرية وحجمها ومصدرها والعصر الأدبي الذي تنتمي إليه:

العصر العباسي:

الطور الأول(132هـ - 334هـ)[1]:

- قصيدة بشار بن برد في خمسة عشر (15) بيتا، في الوحدة التعليمية الأولى.

- أربعة عشر(14) بيتا من أصل(27) بيتا، من قصيدة وصف النخل لأبي نواس، في الوحدة التعليمية الثانية.

- ثلاثة عشر(13)بيتا من أصل(17) بيتا، من قصيدة أدهرا تولى لمسلم بن الوليد، في الوحدة التعليمية الثالثة.

- قصيدة أبي العتاهية في اثنتا عشر(12) بيتا، في الوحدة التعليمية الرابعة.

الطور الثاني(334 هـ - 656 هـ):

- قصيدة حكمية للمتنبي في عشرة (10) أبيات، في الوحدة التعليمية السادسة.

- قصيدة أفاضل الناس أغراض للمتنبي في ثلاثة عشر (13) بيتا، في الوحدة التعليمية السابعة.

[1] الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص07.

الحركة الشعرية في المغرب العربي[1]:

- قصيدة "في هجاء عمران بن حطان" لبكر بن حماد في أربعة عشر (14) بيتا ، في الوحدة التعليمية الثامنة.

- قصيدة " استرجعت تلمسان" لأبي حمو موسى الزيّاني في سبعة عشر (17) بيتا، في الوحدة التعليمية التاسعة.

العصر الأندلسي[2]:

- قصيدة "وصف الجبل" لابن خفاجة في أربعة عشر (14) بيتا، في الوحدة التعليمية العاشرة.

- قصيدة "نكبة الأندلس" لابن البقاء الرندي في خمسة عشر (15) بيتا، في الوحدة التعليمية الحادية عشرة.

- قصيدة "هل درى ظبي الحمى" لابن سهل الأندلسي في ستة عشر (16) بيتا، في الوحدة التعليمية الثانية عشرة.

والملاحظ أن مجموع المادة الشعرية المقررة يبلغ 153 بيتا شعرياً غطت جميع فترات السنة الدراسية التي يبلغ مجموع حجمها الساعي السنوي 144 ساعة، كما سيوضح لاحقا.

- النثر: وقد احتوت الوحدة الخامسة على محتوى من كتاب الحيوان للأديب الجاحظ، تحت عنوان "تقسيم مخلوقات العالم"[3]، بوصفه نصاً علميا خال من العواطف، يعتمد على وسائل إقناع تقوم على التجربة والأبحاث، ومن الواضح أن نسبة المحتوى النثري تعد ضئيلة جداً بالمقارنة بالمحتوى الشعري؛ والتساؤل الذي يتبادر إلى أذهاننا، على فرض أن مبدأ العصور الأدبية العربية يعد مبدءًا مقبولا للدراسة الأدبية، في سياق المقاربة النصية المتبناة، فهل من المناسب- تعليمياً- أن تكون الغلبة للنمط الشعري على حساب النمط النثري الذي يعد القول الأكثر قرباً من واقع استعمال اللغة في مقابل الشعر الذي هو استعمال فني خاص أو استثنائي لها؟.

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص148.
[2] المرجع نفسه، ص189.
[3]. المرجع نفسه، ص87.

ج. العرض بحسب مضامين الوحدات التعليمية:

- الحجم الزمني للوحدة التعليمية:

سبق القول بأن المحتوى التعليمي الأدبي قد توزع على اثنتي عشرة وحدة تعليمية توزعت بدورها على الجدول الزمني الدراسي السنوي الذي امتد على مساحة ثلاثين أسبوعاً بحجم ساعي أسبوعي قدره ست ساعات، وتمتد الوحدة التعليمية طوال خمس عشرة يومًا موزعة على السنة الدراسية بحجم ساعي سنوي إجمالي قدره 144 ساعة، وفيما يلي عرض لجدول زمني قدم في أدلة الكتب المدرسية للاستئناس به موضحاً التوزيع الساعي الأسبوعي لنشاطات اللغة العربية التي تتضمنها كل وحدة تعليمية[1].

الزمن / الأسابيع	04 ساعات						
01	النص الأدبي	قواعد اللغة	عروض	نقد أدبي	مطالعة موجهة	تعبير كتابي	06
02	النص التواصلي	قواعد اللغة	بلاغة		تعبير شفوي	تعبير كتابي	06

أما التوزيع الأسبوعي لأنشطة اللغة العربية وأدبها موازاة مع غيرها من المواد التعليمية الأخرى، فقد عرضه الجدول التمثيلي الموالي[2]:

الأيام	8-10			

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص14.

[2]. منهاج السنة الثانية ثانوي، ص29.

السبت	أدب ونصوص			15-14
الأحد	9-8 أدب ونصوص			
الإثنين				
الثلاثاء	9-8 أدب ونصوص			
الأربعاء				
الخميس	9-8 تعبير كتابي			

والجدير بالملاحظة أن "حصة الأدب والنصوص تشمل نشاطات القواعد والعروض والنقد الأدبي والبلاغة، في حين تستقل حصتا التعبيرين الكتابي والشفوي ، وتتناوب حصة المطالعة الموجهة مع التعبير الشفوي، بينما تؤخر حصة التعبير الكتابي لآخر الأسبوع لاستغلالها في إنجاز المشاريع أو علاج وضعيات التعبير المقترحة واستغلال المكتسبات القبلية"[1].

والظاهر من خلال ملاحظة الجدول الثاني أن توزيع مادة الأدب العربي ونشاطات اللغة، موازاة مع بقية المواد التعليمية الأخرى أسبوعياً، يعد مقبولاً بالنظر إلى الحجم الزمني المشغول أسبوعياً بالنسبة

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص 09.

لتلميذ هذا المستوى التعليمي، غير أنّه عند تأمل حجم المادة الأدبية الشعرية المدرسة، كما مرّ أعلاه، حيث وجد أنّها لا تتعدى ما نسبته أقل من بيت شعري لكل ساعة زمنية[1].

وفيما يلي يعرض البحث إلى بناء الوحدة التعليمية والأنشطة المكونة لها:

- بناء الوحدة التعليمية والأنشطة المكونة لها:

تضمنت الوحدات التعليمية الاثنتي عشرة عدداً من الأنشطة التعليمية التي توالت كل منها في تركيبة تعليمية زمنية خاصة يستمر تطبيقها مدة أسبوعين وفيما يلي عرض لبنيتها:

النص الأدبي أو النص التواصلي الذي يعلّم في ساعة زمنية واحدة، إذ تنجز كل خطواته الدراسية الثمانية التي مرّ عرضها أعلاه، يلي ذلك **نشاط قواعد اللغة نحواً أو صرفاً،** فيدرس المقرر في ساعة زمنية كذلك، أما **نشاط العروض** المرتبط بالنص الأدبي شأنه شأن النقد الأدبي، فمدة كل منهما ساعة زمنية ، بينما تأخذ حصة **البلاغة** المرتبطة بالنص التواصلي.

أما **نشاط المطالعة الموجهة** التي تتناوب مع نشاط التعبير الشفوي فالمدة الزمنية هي ساعة واحدة وهو الحجم الزمني نفسه الذي يشغل نشاط التعبير الكتابي، وتوالي المطالعة الموجهة النص الأدبي، أما التعبير الشفوي فيوالي النص التواصلي، أما التعبير الكتابي فيتكرر في نهاية كل أسبوع مع كل من النصين الأدبي والتواصلي. والجدير بالذكر أنّه بعد كل وحدتيْن تعليميتين تستهلكان أربعة أسابيع يأتي في الأسبوع الخامس ما سمي بالمشروع، وهو النشاط الذي يتكرر ست مرات في السنة الدراسية، أي ما

[1]. يدعو الأمر إلى إعادة التفكير في توزيع المادة الأدبية واختيارها بدءًا بالتفكير في جدوى ما سماه المنهاج بالنصوص التواصلية، التي زاحمت المادة الأدبية، وسلبتها علاقتها الطبيعية ببعض الأنشطة التعليمية الضرورية كالبلاغة مثلا.

مجموعه ستة مشاريع. وبذلك تغطي الوحدات التعليمية الاثنتي عشرة أربعة وعشرين أسبوعاً وتكمل المشاريع الأسابيع الستة المتبقية لتكتمل المدة: ثلاثين أسبوعًا كاملاً مثلما ذكر أعلاه.

كما يجب التنويه بأن حصة التعبير الكتابي الأخيرة في كل وحدة تعليمية(الأسبوع الثاني) كل حصة رابعة من حصص التعبير الكتابي تستغل لإنجاز نشاط المشروع، ويكون الأسبوع الخامس عندئذ، مناسبة لتقييم التعلمات من خلال نشاط الإدماج وبناء وضعيات مستهدفة :"تُمكّن التلميذ من الممارسة الفعلية لإدماج وبناء وضعيات مستهدفة، كما تُمكنه من الممارسة الفعلية لإدماج مكتسباته والتعرف على مستوى الكفاءة الذي حققه"[1].

د. محتوى نشاط النصوص الأدبية وروافدها:

تشكل النصوص الأدبية القطب الذي تنهض عليه رحى العملية التعليمية في هذه المرحلة؛ فهي تشكل الأساس الذي تنهض عليه الوحدة التعليمية في بنيتها، لذلك كان عدد النصوص الأدبية مساوياً لعدد الوحدات التعليمية (اثنا عشر نصا لاثنتي عشرة وحدة تعليمية).

- محتوى الأدب والنصوص:

والنصوص الأدبية هي"تلك الظاهرة اللغوية والمبنى اللغوي الجملي التي تبتعد عن المألوف والشائع المعتاد بمثابة مثير له خصائص الجدة والقدرة على إثارة الإعجاب، وهي بذلك عبارة عن قطع أدبية موجزة شعرا أو نثرا تؤخذ من ذخائر الأدب العربي لتحقيق أهداف معينة "[2]، إذن نحن أمام "نصوص

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص28.

[2]. طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2001، ص227.

نثرية غنيّة بألوان المعارف ولاسيما تلك المطبوعة بطابع العقل؛ الأمر الذي ييسر على الأستاذ العمل على تعزيز درس النص الحجاجي وتأصيل خصائصه في كتابات المتعلمين وتفكيرهم"[1].

ومن الأهداف المتوخاة في تدريس هذا النمط من النصوص:

- إبراز الأدوات اللغوية في النص الحجاجي وبيان أهميتها في اتساق المعاني وانسجامها.

- الوقوف على المعاني المعتمدة في قبول أو رفض آراء الطرف المقابل وما تتميز به من خصائص.

- القدرة على مناقشة الآراء الواردة في النص وفق طبيعة معانيها.

- تحديد أوجه الحجة والدليل المثار في النص.

و على الأستاذ أن يتناول النص الأدبي مع تلاميذه ، حيث بهذه الرؤية في الدراسة يعمق تفكيرهم ويوسع مداركهم وجعلهم يحلقون في آفاق الفكر الحر ، وبذلك يحل التفكير المستقيم محل الحفظ والتلقين.

ب. محتوى النصوص التواصلية:

والنص التواصلي هو"نص نثري رافد للنص الأدبي، فهو يعالج الظاهرة التي تناولها النص الأدبي بشيء من التوسع والتعمق والأستاذ في تدريسه لهذا النص يهتدي بالمتعلمين إلى أن يقفوا موقفا نقديا من الظاهرة التي يعالجها النص الأدبي في ضوء المعطيات الواردة في النص التواصلي"[2]، ويعتبر النص التواصلي كدعامة تزيد من استيعاب المتعلم للدرس الأدبي، ولتجعل المتعلم يتفاعل معه فكريا ووجدانيا وسلوكيا ، ولذلك يتناول هذا الدرس عند الكثير من الأساتذة، بالتركيز على النقد والمناقشة ليكون الدرس ناجعاً وللوقوف عند أهداف ومبادئ مختلفة منها الانسجام والتماسك والاتساق، ومن هناك الوصول إلى فهم دعائم النص من حيث بنائه الفكري والفني والوقوف عند معطيات فروع اللغة المختلفة كالنحو والصرف والبلاغة.

[1]. ينظر: منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي، ص09- 10.

[2]. منهاج السنة الثالثة للشعب الأدبية، ص08.

*** محاور الأدب والنصوص (شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية)[1]:**

- العصر العباسي الأول (132ه- 334ه):

محور النص الأدبي	محور النص التواصلي
- النزعة العقلية في الشعر	- أثر النزعة العقلية في القصيدة العربية
- الشعوبية وأثرها في الأدب	- الشعوبية وصراع الحضارات
- المجون والزندقة	- حياة اللهو والمجون
- شهر الزهد	- الدعوة إلى الإصلاح والميل إلى الزهد
- نشاط النثر	- الحركة العلمية وأثرها في الفكر والأدب

- العصر العباسي الثاني (334هـ - 656هـ):

- الحكمة والفلسفة في الشعر	- الحركة العقلية والفلسفية في الحواضر العربية
- الشكوى واضطراب أحوال المجتمع	- الحياة الاجتماعية ومظاهر الظلم

- من الحركة الشعرية في المغرب العربي:

- من قضايا الشعر في عهد الدولة الرستمية	- نهضة الأدب في عهد الدولة الرستمية
- الشعر في ظل الصراعات الداخلية على السلطة	- استقلال بلاد المغرب عن الخلافة في المشرق وانعكاساته في ظهور الصراع على السلطة

- العصر الأندلسي:

- من وصف الطبيعة والمدائن الجميلة	- خصائص شعر الطبيعة
- رثاء المماليك والمدن	- الفتنة البربرية وآثارها في الشعر والأدب
- الموشحات	- الموشحات والغناء

ج. محتوى نصوص المطالعة الموجهة:

تعتبر المطالعة الموجهة عاملا هاما "في تنمية ثروة المتعلمين اللغوية في الألفاظ والأساليب والأفكار وهذا الذخر اللغوي لا يمكن أن يؤثر في تكوين شخصيتهم العلمية تأثيرا عمليا، إلا إذا استعملوه في تعابيرهم التواصلية وكتاباتهم، فحينئذ يدركون قيمته بالنسبة لهم، ويقبلون عليه وعلى تحصيل سواه

[1]. منهاج السنة الثانية ثانوي، ص19.

إحساسا منهم بماله من فائدة في حياتهم العملية" [1]، ويصرح محمد صالح سمك بأهمية نشاط المطالعة لاعتباره وسيلة لتنمية الثروة اللغوية للمتعلمين، بل هو الأساس لتعليم اللغة حيث يقول: "مقام المطالعة بين فروع اللغة مقام ممتاز، فهي وسيلة للفهم واكتساب الأفكار، وتحصيل المعلومات، والتزود من الثقافات المختلفة وتنمية الثروة اللغوية، وهي من أعظم الوسائل لتربية ملكة الانتباه والإدراك لدى التلاميذ، وهي توسع معارفهم وتنمي لغتهم وثقافتهم، وتزيد خبراتهم وقدراتهم، وتعودهم حسن الأداء في كلامهم الشفوي والتحريري والتزام النطق الصحيح والتعبير السليم والفهم الدقيق ...كما أنها أساس طبيعي لتنمية مقدرتهم على التذوق الأدبي والاستمتاع بما في أساليب اللغة من جمال فني وصور بارعة ممتعة، وهي عامل مهم في تربية ملكتهم الخطابية وجودة إلقائهم والبعد بهم عن مواطن الخطأ واللحن، ولعظيم منزلتها وأهمية أغراضها بين فروع اللغة ، ولما لها من مكانة وقيمة تهذيبية، رأى بعض المربيين أن تكون أساسا لتعليم اللغة "[2]، ويبقى لكل نوع من النصوص وأهميته في المقررات التعليمية.

وضمن السعي إلى إضفاء الحيوية والفاعلية على حصص المطالعة الموجهة وترابط موضوعاتها بالعصور الأدبية المقررة، وتتحدد محاورها من:النثر القصصي، النثر الاجتماعي، القصص الفلسفي.

- روافد النص الأدبي:

يدرس النص من منظور "المقاربة النصية أي انطلاقا من الاهتمام بدراسة بنيته ونظامه حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل، لدراسته دراسة كاملة برصد كل الشروط التي ساعدت على إنتاجه فجعلته محكم البناء متوافق المعنى ، ولتحقيق هذا الغرض يكون المتعلم في حاجة إلى التحكم في روافد لفهم النص تحليلا ونقدا، ومن هذه الروافد: قواعد النحو والصرف ورافد البلاغة ، وهي تدرس انطلاقا مما يتوافر عليه النص من معطيات نحوية وصرفية وبلاغية"[3].

*** قواعد النحو والصرف:**

[1]. منهاج السنة الثانية ثانوي، ص11.

[2]. محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، دار الفكر العربي، د ط، 1418هـ/1988م، ص262-263.

[3]. منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي، ص 10- 11.

ويتم تعليم النحو باعتباره وسيلة لعصمة أقلام وألسنة المتعلمين من الخطأ "[1]، ولقد تم التأكيد على أن "القواعد لا تدرس لذاتها بل هي الوسيلة اللغوية التي تحافظ على الهيكل الشكلي والمعنوي للنص؛ فيتدرب المتعلم على التعبير الفصيح والاستعمال السليم للغة ويتجنب الأخطاء التي تؤدي إلى سوء فهم المعنى والدلالة المقصودة ولا يتأتى كل هذا إلا عندما يتخذ النص منطلقا لشرح الظاهرة النحوية أو الصرفية، والقواعد اللغوية حتى وإن كانت ترمي إلى تحقيق أهداف لغوية فإنّ لها أثر في تكوين شخصية المتعلم وتهذيب ذوقه الفني وتمكينه من بعض طرائق التفكير"[2].

ولا شك في أن المتعلم في هذا المستوى من التعليم الثانوي في حاجة إلى تنمية تفكيره، و إلى الاستخدام السليم للغة، وذلك ما يجعله يتهيأ للمرحلة الجامعية والحياة العملية و المهنية، فيخرج مزودا بما يكفل له التكيف مع الحياة الثقافية ومتطلبات الانسجام مع البيئة الاجتماعية ، وهو بعض ما تنشده المقاربة بالكفاءات، وإنّ أكبر هدف يسعى الأستاذ إلى تحقيقه لدى المتعلم في هذه المرحلة من التعليم الثانوي هو إكسابه الملكة اللغوية، التي لا تتحقق إلا بالدربة والممارسة، ولعل هذا هو السر في كون المنهاج اعتمد قواعد اللغة في إطار المقاربة النصي، ولهذا المسعى جملة من المزايا منها:[3]

- تدريب المتعلم على توظيف القواعد توظيفا قائما على إدراك المعنى وفهم السياق ومتطلبات المقام.

- تنظيم المعلومات اللغوية حتى يسهل استرجاعها وتوظيفها عند الحاجة.

- تنمية الذوق الفني لدى المتعلم من حلال تعامله مع النصوص المتنوعة، وإبراز ما فيها من أساليب راقية وصور جميلة.

- التعبير الفصيح الصحيح الذي يراعي قواعد النحو وال صيغ الصرفية وأوجه الدلالة في الألفاظ والأساليب.

[1]. منهاج السنة الأولى ثانوي، ص26.
[2]. منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي، ص12.
[3]. المرجع نفسه، ص13.

- دعم المعارف وربط علاقتها ببعضها ربطا منطقيا والعمل على تنمية قدرات الملاميذ على التعبير بدون خطأ واستعمال اللغة في مقامات خطابية مختلفة.

- تعميق ثروة التلاميذ اللغوية بما يدرسونه من أحكام نحوية تساعدهم على إدراك دقائق المعاني اللغوية.

- وسعيا إلى تنشيط درس قواعد النحو والصرف، فعلى الأستاذ أن ينظر إلى المتعلم على أنه محور أساسي وطرف فاعل في عملية التعلم مع التنويع في الطرائق حسب ما تقتضيه مراحل تنشيط الدرس فمن الاستقراء إلى القياس إلى الحوار، و المهم أن يدفع المتعلم إلى المشاركة البناءة في الدرس وإلى البحث والاكتشاف ويحفز على بذل الجهد للوصول إلى الحقائق بنفسه.

ودروس النحو والصرف المقررة للسنة الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية هي كالآتي:

*** روافد قواعد النحو[1]:**

شعبة الآداب والفلسفة	شعبة اللغات الأجنبية
- أفعال المدح و الذم	- أفعال المدح و الذم
- أفعال التعجب	- فعل التعجب
- التحذير والإغراء	- التحذير والإغراء
- الاختصاص	- الاختصاص
- الاشتغال	- الاستغاثة و الندبة
- التنازع	- الترخيم
- مواضع وجوب اقتران الخبر بالفاء	- جواز تأنيث العامل للفاعل
- في تخفيف «إن وأن وكأن »	- وجوب تأنيث العامل للفاعل
- مواضع فتح همزة " إن"	- امتناع تأنيث العامل للفاعل
- مواضع كسر همزة "أن"	- الممنوع من الصرف
- البناء والإعراب في الأسماء	- اسم التفضيل
- البناء والإعراب في الأفعال	- إعراب الأسماء وبناؤها

[1]. منهاج السنة الثانية ثانوي، ص18.

- الاستغاثة و الندبة	- عوامل المفعول به الظاهرة
- الترخيم	- اسم الفعل
- أحرف التنبيه والاستفتاح	- النعت
- أحرف العرض والتحضيض	- البدل
- الأحرف المشبهة بليس	- التوكيد
- خصائص « كان وليس»	- الأحرف المشبهة بليس

*** روافد قواعد الصرف[1]:**

- المصدر و أنواعه	- المصدر وأنواعه
- أوزان المصدر الأصلي	- المصدر الدال على المرة
- مصادر الماضي غير الثلاثي	- والدال على الهيأة
- المصدر الدال على المرة والمصدر الدال على الهيأة	- أسماء الزمان والمكان والآلة
- النسبة	- الجمع وأنواعه
- الإعلال والإبدال	- النسبة
	- الإعلال والإبدال

*** البلاغة:** إذ ينشط درس البلاغة انطلاقا من النص الأدبي، بدراسة الظاهرة البلاغية خدمة لفهم النص وكشفاً لسبب اختيار هذه الظاهرة دون غيرها، وأمام المتعلم في هذا الدرس أكثر من نص ليستفيد منه، إذ يستشعر المتعلم جمال الصورة وأثرها لبناء ذوق فني سليم، لأنّ عدم إعداد المتعلم لدرس البلاغة بهذا الشكل يجعل درس البلاغة درسا نظريا مصطنعا، يشعر المتعلم معه بأنّ التعابير متكلفة مما يدفعه للشك في قيمة الدروس الأدبية.

ولهذا فإنّ أهم ما يجب أن يركز عليه الأستاذ في درس البلاغة ليس العناية باستخراج أحكام الدرس وتحفيظها للتلاميذ وإنما أن يتمرس المتعلم على مجموعة الأحكام والضوابط والقواعد التي يعرف بها إيراد معنى الوحدات بطرق مختلفة كقواعد التشبيه وضوابط الاستعارة والمجاز المرسل والكناية

[1]. منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي، ص22.

والأرصاد والتقسيم والجمع واللف والنشر والمزاوجة وغير ذلك ... والمهم هو الملكة التي تنشأ لدى المتعلم من دراسة هذه الضوابط وتطبيقاتها على العديد من النصوص لا مجرد حفظها والإحاطة بها.

ودروس البلاغة المقررة في الجديد هي كالآتي [1]:

شعبة الآداب والفلسفة وشعبة اللغـــات الأجنبية	
1. علم البيان:	- حسن التعليل
- التشبيه التمثيلي والتشبيه الضمني	- التقسيم
- بلاغة التشبيه والاستعارة والمجاز	- مراعاة النظير
2. علم المعاني:	- تجاهل العارف
- أغراض الخبر والإنشاء	- اللف والنشر.
- المساواة والإيجاز والإطناب	
- القصر باعتبار الحقيقة والواقع	
3. علم البديع:	
- التورية- الاقتباس والتضمين	

*** العروض:**

ينطلق الأستاذ في تدريس علم العروض "من النص الأدبي الشعري، وذلك حتى يرتبط تعليم هذا العلم بنص موجود بين يدي المتعلم، لأنّ تعليمه بشكل منفصل يعتبر درسا عقيما نظرا لخصوصية الدرس العروضي الذي يتطلب درجة معينة من التذوق الفني الجمالي الموسيقي "[2]، وإذا كان الشعر من الناحية العلمية هو الجانب التطبيقي لقواعد العروض وأصوله ونظرياته فإنّه قبل ذلك فن كسائر الفنون مصدره الموهبة والاستعداد، وقد يستطيع الشاعر الموهوب بما له من أذن موسيقية وحس وذوق مرهفين أن يقول الشعر دون علم بالعروض وحاجة إلى قوانينه، ولكنّه مع ذلك بحاجة إلى دراسة علم العروض والإلمام بأصوله، وكان العروض إلى هذا القدر لازما للشاعر الملهم الموهوب، فإنّه يكون أشد لزوما لغيره وأشد

[1]. منهاج السنة الثانية ثانوي، ص49.

[2]. منهاج السنة الأولى ثانوي، ص28.

لزوما للتلاميذ في شعب الأدب واللغة لأنّه يعينهم على فهم الشعر العربي وقراءته قراءة صحيحة والتمييز بين السليم والمختل وزنا.

وفي فلك هذه الأفكار تدور أهداف تدريس علم العروض ، وأما القافية "فهي المقاطع الصوتية التي تكون في أواخر أبيات القصيدة، أي المقاطع التي يلزم تكرار نوعها في كل بيت ، فأول بيت في قصيدة الشعر «الملتزم» يتحكم في بقية القصيدة من حيث الوزن العروضي ومن حيث نوع القافية"[1].

وتستمر دراسة علم العروض والقافية "بالنسبة إلى شعبتي الآداب والفلسفة وكذا اللغات الأدبية لتقف على أهم الأبواب من هذا العلم، أي على المواضيع الأكثر استعمالا عند الشعراء بحيث تتحقق للتلاميذ من دراسة هذا العلم الأهداف الآتية"[2]:

- صحة قراءة الشعر.

- معرفة صحيحة الأوزان في نظم الشعر والتمييز بين أنواعها المختلفة.

- إدراك الصلة بين العروض والموسيقى.

- القدرة على التمييز بين بحور الشعر.

وسعيا إلى ترسيخ نغمات البحور الشعرية في أذهان المتعلمين وفي آذانهم يوصي المنهاج بتدريب المتعلمين على إنشاد أبيات النص الشعري، والجدول الآتي يبين أهم دروس العروض للسنة الثانية شعبة الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية:

شعبة الآداب والفلسفة وشعبة اللغات الأجنبية	
- المصطلحات العروضية	- بحر المتدارك
- بحر المتقارب	- الحروف التي لا تصلح أن تكون رويا
- بحر السريع	- الوصل
- بحر المنشرح	- حروف تصلح وصلا ورويا

[1]. منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي، ص13.

[2]. المرجع نفسه، ص14.

- بحر الرجز - بحر المديد	- حركات القافية

*** النقد الأدبي:**

وقد تم إضافة هذا العنصر الأدبي بغرض جعل المتعلم يتمرس على مفاهيم النقد الأدبي [1] تمرسا جادا، ويقرر المنهاج طائفة من المفاهيم التي تعزز الملكة النقدية، على أن يسعى الأستاذ من خلال هذه المفاهيم إلى تحقيق الأهداف الآتية:"

- بناء شخصية التلميذ عن طريق إظهار قدرته على إثبات ذاته وإبراز شخصيته إبرازا صحيحا والجرأة على مخالفة آراء الآخرين والتدريب على التفكير الحر واستنباط الرأي المستقل، فلا يقف متهيبا أمام مأثور التعليقات لاعتقاده أن أصحابها أعمق فهما، وأوسع علما، وأعظم عقلا، بل قيم من نفسه رائدا يسلط الضوء على مجاهل لم يضرب فيها قلم ، عندئذ يتخلص من سيطرة الأحكام النقدية التي يستسلم لها التلاميذ - عادة - ويعدونها أحكاما مبرمة لا تتحمل المراجعة والتفنيد ولا تقبل الشك، فيحتذى ويعارض بثقة الفاحص العارف ذي الشخصية القوية المستقلة.

- الموازنة بين الآراء لإصدار الأحكام: وذلك باختيار الرأي الذي يستسيغه ذوقه، وينطبق على فهمه محاولا محاولات مؤسسة لترجيح ذوقه على آخر.

- التحقيق والتدقيق:وذلك بمراجعة الأصول مراجعة ممحصة والاطلاع على الشروح المتعددة في وعي واعتناء، فيتمكن من روح التحري فيتولد في نفسه الشوق إلى الحقيقة، فيعطي النص حقه من العناية والتقدير، ويعزف عن الاستكانة للشروح المتداولة المحدودة.

- عمق النظر: وذلك بتحويل اهتمام المتعلم إلى طبيعة الإنتاج الأدبي بدلا من حفظ الشرح ومنقولات التعاليق، فيتدرب على أساليب التفهم وطرائق التفسير، فتنشد لديه سعة الإدراك وبعد النظر ومرونة الفهم والإحاطة بالنص"[2].

[1]. لكنه يدرّس بسطحية كبيرة، ولا يوليه الكثير من الأساتذة الاهتمام المطلوب، هذا إن أتاحوا له نصيبا من الوقت.

[2]. منهاج السنة الثانية ثانوي، ص39-40.

- فهم دروس الأدب: حيث بدراسة مصطلحات النقد الأدبي يزداد المتعلم فهما لتقنيات النقد فيتفاعل مع النص الأدبي تفاعلا إيجابيا، فيتعمق فهمه للأثر المدروس وينعكس ذلك إيجابيا على فكره ولغته.

ومن مبادئ النقد التي سعى كتاب "الجديد" لتعليمها وتلقينها:"

- الصدق في التعبير الأدبي.
- الشعر والموسيقى الداخلية والموسيقى الخارجية.
- الصورة الشعرية.
- الإبداع الأدبي.
- الفرق بين الشعر والنثر.
- التناص.
- الحداثة في الأدب.
- الخيال وأنواعه"[1].

هـــ.التعبير الكتابي والشفهي: ويعتبر التعبير أهم النشاطات الدراسية و"أهم فروع اللغة العربية، فهو القالب الذي يصبُّ فيه الإنسان أفكاره ويعبر من خلاله ... بلسانه أو بقلمه عما في نفسه من الأفكار والمعاني"[2]، و"إتقانه هو الغاية في حد ذاتها وإن كان فرعا من فروع اللغة، إلا أنّه الثمرة والمحصلة النهائية لها في الوقت الذي تشكل الفروع الأخرى سواقي وروافد" [3]، والتعبير كمصطلح تربوي هو "عمل منهجي يسير وفق خطة متكاملة في المؤسسات التعليمية وصولا بالطالب إلى مستوى يمكّنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية بلغة سليمة، وفق نسق فكري معين"[4].

والحديث عن التعبير حديث خاص عن مهارتي الحديث والكتابة في ظل حلقة تواصلية تتعدد أشكالها ومساعيها، وأما عن موضوعات نشاط التعبير المقرر في كتاب السنة الثانية ثانوي فهو ينقسم إلى الآتي:

---

[1]. منهاج السنة الثانية ثانوي، ص50.

[2]. عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنميته "دراسة ميدانية"، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، كفر الشيخ، ط1، 2008م، ص24.

[3]. عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية الممارسة، دار الفكر العربي، عمان، الأردن، 1999م، ص281.

[4]. نايف معروف، خصائص العربية وطرق تدريسها، دار النفائس، بيروت، 1985م، ص 197.

*** التعبير التدريبي**

- تلخيص نصوص متنوعة.
- شرح نصوص متنوعة.
- كتابة قصص قصيرة وحكايات.

*** التعبير الفكري:**

- حقيقة الصداقة والصديق
- تبدأ حرية الفرد حين تنتهي حرية الآخرين.
- التمييز العنصري وسبل التخلص منه.
- مظاهر ثقافة الإنسان المعاصر.

*** التعبير الأدبي:**

- أبو تمام و المتنبي حكيمان وأما الشاعر فالبحتري.
- من مظاهر التجديد في الشعر العباسي (الموضوعات، الأوزان، القوافي)[1].

و. الوضعية الإدماجية (the situation of interference):

تعددت تعاريف الوضعية الإدماجية باعتبارها ميزة من مميزات المقاربة بالكفاءات كتجربة جديدة، فهي "الوضعية التي توظّف موارد وإمكانات المتعلم، والتي تجعله في موقع العمل، وأنها أخيراً وضعية تضفي معنا على المادة التعليمية "[2]، و"مصطلح يدل على الإشكالية التي يتم إيجادها لتكوّن تعلمّا عند توظيف مجموع المعارف والقدرات والمهارات من أجل أداء نشاط محدد "[3]، كما أنّها "مجموعة من ظروف تقترح تحديا معرفيا للمتعلم، يوظف فيها قدراته لمعالجة الإشكال المطروح وهو بذلك يكتسب

[1]. منهاج السنة الثانية ثانوي، ص19.
[2]. لخصر لكحل« المقاربة بالكفاءات : الجذور والتطبيق»، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ص83.
[3]. منهاج السنة الأولى ثانوي، ص 07.

كفاءات تمكنه من بناء معرفته، وبتعبير آخر فإنّ الوضعية هي المحيط الذي يتحقق داخله نشاط المتعلّم "[1]، ويعتبر التعبير الكتابي رافدا من روافد الوضعية الإدماجية.

3. دراسة نص أدبي وفق المنهاج الجديد للسنة الثانية ثانوي

أ. النّصّ: قال ابْنُ خَفّاجة:

1. وَأَرعَنَ طَمّاحِ الـــذُؤابَةِ بـــاذِخٍ يُطاوِلُ أَعنانَ السَماءِ بِغـــارِبِ
2. يَسُدُّ مَهَبَّ الريحِ عَن كلِّ وُجـــهَةٍ وَيَزحَمُ لَيلاً شُهبَهُ بِالمَنـــاكِبِ
3. وَقورٍ عَلى ظَهرِ الفـــلاةِ كَـــأَنَّهُ طِوالَ اللَيالي مُفْكِرٌ في العَـواقِبِ
4. يَلوثُ عَلَيهِ الغَيمُ سودَ عَـــمائِمٍ لَها مِن وَميضِ البَرقِ حُمرُ ذَوائِبِ
5. أَصَختُ إِلَيهِ وَهوَ أَخرَسُ صـــامِتٌ فَحَدَّثَني لَيلُ السُرى بِالعَجـــائِبِ
6. وَقالَ: أَلا كَمْ كُنتُ مَلجَأَ قـــاتِلٍ وَمَوطِـــنَ أَوّاهٍ تَبَتَّلَ تائِـــبِ
7. وَكَم مَرَّ بي مِن مُدلِجٍ وَمُـــؤَوِّبٍ وَقالَ بِظِلّي مِن مَطِيٍّ وَراكِـــبِ
8. وَلاطَمَ مِن نُكبِ الرِياحِ مَعـاطِفي وَزاحَمَ مِن خُضرِ البِحارِ غَوارِبي
9. فَما كانَ إِلا أَن طَوَتهُم يَدُ الرَدى وَطارَت بِهِم ريحُ النَوى وَالنَوائِبِ
10. فَما خَفقُ أَيكي غَيرَ رَجفَةِ أَضلُعٍ وَلا نَوحُ وُرْقي غَيرَ صَرخَةِ نادِبِ
11. وَما غَيَّضَ السُلوانَ دَمعي وَإِنَّمـا نَزَفتُ دُموعي في فِراقِ الصَواحِبِ
12. فَحَتّى مَتى أَبقى وَيَظعَنُ صاحِبٌ أُوَدِّعُ مِنهُ راحِلاً غَيـرَ آيِـبِ
13. وَحَتّى مَتى أَرعى الكَواكِبَ ساهِراً فَمِن طالِعٍ أُخرى اللَيالي وَغارِبِ
14. فَرُحماكَ يا مَولايَ دِعوَةَ ضـارِعٍ يَمُدُّ إِلى نُعماكَ راحَـــةَ راغِـبِ
15. وَقُلتُ وَقَد نَكَّبتُ عَنـــهُ لِطِيَّـــةٍ: سَلامٌ فَإِنّا مِن مُقيمٍ وَذاهِـــبِ

ب. التحليل:[2]

المحور العاشر: الطبيعة والمدائن الجميلة **المستوى: السنة الثانية**

النشاط: نص أدبي . **الشعبة: أف+ ل**

الموضوع: وصف الطبيعة الجميلة- لابن خفاجة **التوقيت: 4 سا – أف/ 5 سا- ل**

[1]. محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، د ط، 2002م، ص 48.

[2]. التحليل وفق الكتاب المدرسي والمنهاج الخاص للسنة الثانية ثانوي والوثيقة المرفقة.

1/ الوصف وأهم موضوعاته.

2/ خصائصه في الشعر الأندلسي .

3/ تحديد نمط النص وخصائصه.

4/ جواز تأنيث العامل للفاعل – الاشتغال – بحر الرمل .

1-
.
2- .
3- .

الكفاءة المقيسة	المراحل	سير الدرس المضامين	الطريقة والوسيلة
المعرفة معرفة المعطيات الخاصة	أتعرف على صاحب النص تقديم النص	- من هو الشاعر ؟ * "هو إبراهيم بن أبي الفتح بن عبد الله بن خفاجة، ولد سنة 450هـ/ 1058م بجزيرة شقر الأندلس، عاش في أيام ملوك الطوائف ودولة المرابطين ، عكف على اللهو في شبابه، وانصرف عنه متنسكا مع تقدمه في السنّ، تعاطى الشعر والنثر، فبرع فيهما، كانت وفاته في مسقط رأسه، سنة 533هـ/ 1139م. ترك ديوانا يضم أغراض الشعر المختلفة"[1]. - ما هي مناسبة النص ؟ * لطالما رافقت الطبيعة الكثيرين، و لكنهم اختلفوا في تناولهم لها، وها هو ذا ابن خفاجة يقف ليلا أمام الجبل يتأمّله و يتخيّله و قد أفضى إليه بذات نفسه.	إلقائية

[1]. الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية ثانوي، ص192.

اكتساب المعطيات اللغوية	أثري رصيدي اللغوي	- غارب: أعلى كل شيء – أصخت إليه: أصغيت إليه - خُضر البحار: السحب - خفق أيكي: تحرك أشجاري و اهتزازها، و الأيك ج : أيكة، وهي الشجر الكثيف. - وُرقي: ج: ورقاء الحمامة فيها بياض وسواد. – غواربي: ج: غارب وهي أعلى الكتف و المقصود أظهري وجوانبي	إلقائية
الفهم يعبّر يمثّل يعيد يستخرج يعدّد يفسّر	أكتشف معطيات النص	- ما صفات الجبل، اكشف عنها ؟ - صفات الجبل هي أنّه:وقور، ومستقر، ومفكر، وصامت كأنّه أخرس. - لماذا يسد طرق الريح من كل ناحية؟ - يسد طرق الريح من كل ناحية لضخامته وتمدده وعلو مناكبه. - ما المقصود بعبارة" يطاول أعنان السماء" ؟ - المقصود منها هو شموخ قمّته وارتفاعها الهائل. - كيف تخيّل الشاعر الجبل في البيت الثالث؟ - تخيّل الشاعر الجبل في البيت الثالث رجلا عاقلا يتأمل ويفكر في أحداث الدهر وتقلباته. - ضاق الجبل بحياته و سئم حاله، ما الأبيات الدالة على ذلك؟ - الأبيات الدالة على أن الجبل ضاق بحياته وسئم حاله، هي: 10، 11، 12، 13. من ذلك قوله في البيت العاشر: فما خَفْقُ أيْكي غير رجْفةُ أضلعٍ ** ولا نَوْحُ وُرقي غيْرَ صرخة نَادبِ[1]. - بم حدَّث الجبل الشاعر ؟ - حدّث الجبل الشاعر عن المقاتلين الذين لجؤا إليه ليحتموا به،	حوارية حوارية

[1]. ديوان ابن خفاجة، تدقيق: عمر فاروق الطبّاع، دار القلم للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ص49.

	عن العبّاد المتنسكين الذين اتخذوه مكانا للعبادة، وعن المسافرين الذين مروا به في دلج الليل أو وَضَحِ النهار، وعن تعرضه لعصف الرياح ولطماتها، وعن زحامه للسحب المتراكمة. - إنّ حديث الجبل يكشف عن عاطفة وإحساس الشاعر، علّلْ. — نعم، إنّ حديث الجبل يكشف عن عاطفة جياشة وإحساس مرهف، فهو شعور ينمّ عن حزن و ألم الجبل على مفارقة الأحباب والأهل، ليجيبه الشاعر في عجز البيت 14: سلامٌ فإنّا من مُقيمٍ وذاهبٍ[1] فقد قضتْ سنة الحياة أن تكون ما بين ذاهب ومقيم وهو في الحقيقة تعبير عن نفسية الشاعر من فراق الأهل والأحبة والأصدقاء.		
التحليل البحث عن العناصر والعلاقات	- لُقب ابن خفاجة بوصّاف الطبيعة المَرِحِ، استدل على هذا اللقب من النص ؟ - فعلا إنّ ابن خ فاجة وصّاف الطبيعة المرح، إذْ عني بتشخيصها وبث فيها من مشاعره، أكثر من الخيال شأنه شأن كثير من شعراء الأندلس، وما تشخيصه للجبل ومزج مشاعره به كأنّ الصور النابضة حيّة إلا دليل على تمكنه من الوصف. - في البيت الأول مزج الشاعر بين الموسيقى والمعنى، وضّح ذلك. - نعم، مزج الشاعر بين الموسيقى والمعنى لأنّه اختار لقصيدته بحر الطويل الممتد في موسيقاه، المناسب لغرض الوصف، وجعل القافية خفيفة، مختومة بالباء المقلقة، والتي تتلاءم مع تشخيص الشاعر للمعنوي بجعل الجبل إنسانا عاقلا. - أضفى الشاعر على الجبل صفات الإنسان، اذكر الأبيات التي تضمنت ذلك ؟	أناقش معطيات النص	حوارية

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص192.

		أضفى الشاعر صفات الإنسان على الجبل وجعله نفسا ذات إحساس، لها أسرارها و خفاياها، كما هو الحال في الأبيات: 6، 7، 8، 9ـــ 10، 11، 12. - اعتمد الشاعر على التصوير الكلّي والتصوير الجزئي، علّل بأمثلة من النص. - ترجمت هذه الأساليب على تنوّعها عن أفكار الشاعر وعواطفه، وخلعت على الجبل جوّا من المهابة والرّهبة، خصوصا وأن الصورة التي رسمها الشاعر للجبل اعتمدت على صور كلّية وأخرى جزئية خيالية، وهي جميعها تتكامل وتتسق لتبرز لنا شموخ الجبل وامتداده، ومن الصور الكلية ما نجده في:اللون (بغارب -الغروب- لون الاصفرار ثم حلول الظلام، الفلاة وهو لون الصحراء، والليل وهو لون السواد، والصوت وهو صوت الريح، والحركة في قوله"يطاول أعنان السماء ... ومن الصور الجزئية الخيالية، فنجدها في قوله: وقور [1]، إذْ يشبه الجبل يشيخ وقور"وهو أخرس" وهو تشبيه بليغ وقوله" قال الأكم"شبه الأكم بإنسان يتكلم، وهي استعارة مكنية، وقوله "طوته يد الردى"شبه الردى بإنسان له يد تطوي، على سبيل الاستعارة المكنية ...). - بَيّنْ نوع الأسلوب في البيت الثاني عشر، وغرضه البلاغي. — نوعُ الأسلوب في البيت الثاني عشر، هو أسلوب إنشائي طلبي بصيغة الاستفهام، وغرضه البلاغي، هو الاستبطاء، فهو يتساءل متى تنتهي هذه المحنة التي طالتْ. - استخرجْ أسلوب قصر واشرحه.	حوارية

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص192.

		– ورد أسلوب القصر في البيتين الآتيين: * البيت 9: "فما كان إلا أنْ طوتهم يد الردى"[1]. *البيت 10: فما خفق أيكي غير رجفة أضلع. ولا نوح وُرقي غير صرخة نادب. شرحها: جاء القصر عن طريق النفي والاستثناء، وهو تخصيص أمر بآخر وفق طريقة معيّنة، ففي الأول (ما، إلا) (ما، غير)والثالث(لا، غير)، نوعه قصر حقيقي، وغرضه الإيجاز وتمكين الكلام في ذهن القارئ. – تعد هذه القصيدة من الأدب الوصفي، وضّحْ ذلك. – إن القصيدة من الأدب الوصفي لأن الطبيعة الأندلسية الخلابة التي استهوت الكثير من الشعراء ودفعتهم إلى وصفها بكثرة، ومنهم شاعرنا ابن خفاجة الذي رسم صورة حيّة في وصفه للجبل. – بم توحي العبارة: "فإنّا من مقيم وذاهب"؟ – توحي هذه العبارة على أنّ الجبل يظّل في مكانه لا يبرحه، وكل شيء من حوله يتحرك ويذهب ثم يفنى، كأنّ الجبل والشاعر صديقان حميمان، أحدهما يقيم (الجبل) والآخر يغادر الحياة (الشاعر). – في البيتين العاشر والحادي عشر حسن التعليل، اشرحه. – حسن التعليل في البيتين: [10 و11] هو أن ينكر الأديب علة الشيء الحقيقي ويأتي بعلّة طريفة تناسب الغرض الذي يريده من الكلام، كالمدح والهجاء والدعابة و التحسّر ... ففي قوله:" غما خفق أيكي"حيث تناسى أن ارتجاف الأشجار كان بسبب الرياح، وهي العلة الحقيقية، وجاء عوضا عنها بعلّة أدبية، هي أنّ ارتجاف الأشجار كان بسبب رجفة الأضلع. وأيضا "نوح الحمام" بسبب صرخة نادب، و"ما غيّض السُّلوان	

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص192.

		دمعي" ولكن كانت دموعي بسبب فراق الأحبة والأهل والأصحاب ...	
التركيب يستخرج يصنف يفسّر يحدد	أحدّد بناء النص	- ما نمط النص؟ اذكر خصائصه الفنّية[1] -نمط النص وصفي، ومن خصائصه الفنية:توظيف الصور البيانية، والجمل الاسمية، والنعوت، والإضافات، والأحوال، والأفعال الماضية والمضارعة، ودقّة المعاني ... ومن وظائف النمط الوصفي، هو الإيهام بمطابقة الواقع، فهو بذلك يحمل وظيفة معرفية وزخرفية وجمالية ورمزية، كما هو الحال في القصيدة. - ما لون العاطفة المسيطرة على الشاعر في وصفه للجبل؟ وما أثرها في التصوير والتعبير ؟ - لون العاطفة المسيطرة على الشاعر في وصفه للجبل هي عاطفة الحنين والشوق مع الإحساس بالغربة والفراق للأحبة والأهل، فكان أثره في التصوير والتعبير، أن أكسبها مسحة حزينة في حسرة ولوعة. - لخّص أفكار النص بأسلوبك الخاص. — تلخيص أفكار النص بأسلوب خاص: يصف الشاعر الجبل فينعت ضخامته، ونتوءه، وقمّته الشامخة الضاربة في الفضاء، وهو ما جعله يسد طرق الرياح من كل ناحية، لأنّه حبل مديد سامق يعلو بمناكبه حتى تزاحم الكواكب في أفلاكها. ثم تخيّله إنسانا يتحدث عن نفسه ويشتكي وفي النهاية يودّع ابن خفاجة الجبل منصرفا إلى حاجته قائلا له: سلام، فمنّا المقيم ومنّا الذاهب، وهي سنة الحياة.	
التقييم	أتفحص الاتساق	- ما الموضوع الذي تناوله الشاعر ؟ - الموضوع الذي تناوله الشاعر، هو وصف الجبل ومناجاته.	حوارية

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص194.

ينقد يحكم يتحقق	والانسجام في تركيب فقرات النص	- استعمل الشاعر مجموعة من حروف الربط، حدّدها وبين معانيها. - حروف الربط التي استعملها الشاعر، هي واو ربّ في البيت 1، وواو الحال في البيت 5 و14، واستعمل حرف العطف"الواو" 11 مرّة، وحرف "الفاء" 6 مرات، وأما حروف الجر فهي كثيرة، منها:"الباء، من، على، اللام، إلى، عن". - ما علاقة البيت الأخير بالبيت الأوّل؟ - علاقة البيت الأخير بالبيت الأول، هي علاقة الإقامة والسفر، فالجبل ثابت وشامخ لا يتحرك، فهو مقيم، والشاعر عابر ومتنقل، فهو مسافر غير مستقر، فالعلاقة علاقة فراق.	
	أجمل القول في تقدير النص	- ما هي الأساليب التي اعتمدها الشاعر في التعبير عن أفكاره؟ - الأساليب التي اعتمدها الشاعر في التعبير عن أفكاره، هي أنّه نوّع فيما بينها، فقد استعان بالأسلوب الخبري الذي يظهر في أغلب القصيدة، من وصف وسرد وحوار، لغرض إظهار الأسى والحزن، كما استعان أيضا بالأسلوب الإنشائي - وهو قليل - المتمثل في البيت 12 لغرض طلب الفهم من طول الانتظار، والنداء في البيت 13 لغرض الدعاء. في قوله: فحتى متى أبقى ويظعن صاحبٌ"، وقوله:فرحماك يا مولاي دعوة ضارع"[1]. - إلى أيّ مدى يعكس هذا النص نفسية الشاعر؟ - يعكس هذا النص امتزاج الش اعر بالطبيعة وحبه لها وانعكاسها على نفسيته، لأنه وقف نفسه وشعره على التغني بها لا يتجاوزها. - بيّن مظاهر البيئة من خلال النص. — من مظاهر البيئة خلال النص، أنّها طبيعة طبيعية خلابة	حوارية

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص192.

		وخاصة إن كانت طبيعة أندلسية يشع منها سحرها وجمالها، فظهر فيها الجبل شامخا عاليا ضخما يسد تحرك الرياح، وجو غائم ممطر من كثرة السحب التي تلف الجبل الذي اكتسى بالأشجار ... - الوصف غرض قديم، إلا أن الشاعر حدّد في بعض جوانبه، اذكر جوانب التجديد ؟ يعد ابن خفاجة من أبرع الشعراء الذين عنوا بتشخيص الطبيعة الأندلسية في مختلف وجوه سحرها وجمالها، وبثوا فيها مشاعرهم، وفي قصيدته هذه مال إلى الإكثار من الصور البيانية الخيالية، والبديع، والجديد يكمن في نزوع خاص للشاعر إلى الإحساس بالطبيعة، عندما استنطق الجبل وجعله يتكلّم ويعبّر عمّا في نسفه، وهو ما أكسب شعره نكهة أندلسية يشيع فيها نبض من الأصالة وملامح من الجِدّةِ.	

4. رأي في مضمون كتاب النصوص للسنة الثانوي الثانوي شعبتي الآداب واللغات الأجنبية:

أ. اختيار الشعر دون النثر:

حقيقة أن درس الأدب هو"الفرصة المحببة التي يستروح فيها عقول الطلاب نسمات الحرية في الرأي والانطلاق في التفكير، ولو عدنا إلى هؤلاء التلاميذ لوجدناهم أفرادا في الأمة فتأديبنا لهم فيه الخير العميم للأمة أجمع، والأمة تتأثر بالأدب كتأثر الفرد به"[1]، ولقد تم التركيز في نصوص السنة الثانية ثانوي عموما وشعبة الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية بالخصوص على الشعر، "لأنّ الشعر هو أكثر الفنون الأدبية اكتمالا ونضوجا من البداية، في حين أن الفنون الأخرى كالقصة والرواية والمسرحية لم تتضح ملامحها إلا فيما بعد، ولذلك حضي الشعر بالعناية أكثر من غيره من الفنون الأدبية الأخرى" [2]، ويقال أن الخاصية العظمى للشعر هي قوّته على إزالة الكآبة والاضطراب وطرق استعماله مع الشباب من المراهقين بالضرورة تؤكد البهجة والحيوية وتوسع الأفكار وفهم اللغة الخاصة به"، يكفي المتعلم أن يعلم

[1]. زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعارف الجامعية، 1999م، ص257.

[2]. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، مصر، ص212

أن "الشعر ديوان العرب ... وكانت العرب تنزل الشاعر منزلة النبي فينقادون لحكمه، ويصدقون بكهانته"[1]، مع ما للنثر من أهمية أيضا.

وإنّ الشعر وسيلة لتدريب الطلاب على التذوق الأدبي، ولابد من صقل الذوق عند المعلمين في هذا المستوى، والذوق مرتبط ارتباطا وثيقا بمدى ما يملكه الطالب من ثقافة وهذا يلقي بدوره على المعلم مسؤولية تثقيف الطالب وتوسيع الرؤية أمامه فينضج الذوق، وتدريس فن الشعر يؤدي إلى حسن الأداء وجودة الإلقاء وتمثيل المعنى، وإلى معرفة معاني المفردات وزيادة ثروة التلاميذ اللغوية وإلى تذوق النص الأدبي، مع تعوّد الطالب على إصدار أحكام على النص وتدريب الطلاب على فهم الأساليب الأدبية، إلا أنّنا نسمع من تلاميذ التعليم الثانوي عبارات سلبية كثيرة كقولهم أن الشعر صعب وبعيد المنال ولا يُفهم ... ونفور بعضهم من الإيقاعات والأوزان وعلم العروض، وقد ترسخ الاعتقاد بذلك في نفوس التلاميذ فبات من الصعب إقناعهم بجمالية الشعر وعذوبته وسهولة تذوقه وفهمه.

ولا يخفى على أحد أن دراسة الشعر في المرحلة الثانوية على الخصوص تعاني من صعوبات متأتية من طبيعة الشعر أولا الذي يميل الناس في التعاطي معه على التذوق، ويأنفون من إخضاعه لمشرط النقد هذا فضلا على تعقده إذ أنّها ظاهرة مركبة تتضمن الكثير من العناصر التي لا تظهر على السطح وإنّما هي كامنة في أعماق جميل القول أقصد الشعر، هذا علاوة على أن التلاميذ غالبا ما يرهقهم التعاطي مع القصائد خاصة إذا كانت من قصائد الشعر الحديث الذي نحا نحو الغموض — مع برنامج السنة الثالثة ثانوي – عكس الشعر العمودي القديم الذي غالبا ما يكون شعرا قاموسيا بمعنى أن شرح كلماته يكفي لفهم معناه في غالب الأحيان، لكن القصيدة الحديثة نظرا لتعدد المشارب التي ينهل منها الشاعر تغدو معقدة رغم بساطة لفظها وسهولته، فلزاما على قارئ الشعر الحديث أن يتسلح بثقافة موسوعية تنفتح على الفلسفة والأساطير والتاريخ والسياسة وعلم النفس وغيرها من المعارف ليتسنّى له التعاطي مع القصيدة الحديثة، وتكمن أهمية حفظ الشعر ومدارسته في تز ويدهم بطاقة من التجارب ، وتنمية ميولهم إلى مطالعة النصوص الأدبية يشجعهم على حفظ الآثار والأقوال الجميلة ، وإدراك ما في النص من صور ومعانٍ وأخيلة.

[1]. قاسم مومني، شعرية الشعر، دار الفارس للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، ص37.

وكل النصوص التي اختيرت من مادة السنة الثانية ثانوي كانت من الشعر باستثناء نص نشاط النثر للجاحظ، ذلك أن الشعر أوفر من النثر في العصر العباسي وغيره من العصور، ويضيفون حجتهم تلك أن الشعر هو الأنسب للمتعلمين في هذه المرحلة من التعليم.

ويرى خبراء التربية وعلم النفس أن المراهقين يميلون إلى الشعر وبصفة أقل إلى النثر الفني الذي يثير وجدانهم، ويميلون إلى الوصف المثير لخيالهم، وبخاصة وصف الطبيعة، ويميلون إلى الحماسة وشعر البطولات وقصصها والرحلات لأنّها تمثل عندهم النماذج ... وتميل بهم إلى المغامرة، وإذا تساوى الشعر والنثر في المكونات فالميل إلى الشعر أكثر إلى القصص، والمقالات، وبعامة فهم يميلون إلى الأشكال التي يقوى فيها عناصر المعنى والخيال، وينادي البعض اليوم بما يسمى بديداكتيك الشعر، فالرغبة لدى التلميذ في الدراسة بصفة عامة وفي حب الشعر بصفة خاصة لا يخلقها المدرس في حصة واحدة أو بنص واحد، بل في سيرورة تعليمية وبأساليب وطرق متعددة[1].

ب. ملاحظات ومآخذ في مضمون كتاب السنة الثانية ثانوي:

القسم الأول من الكتاب، ويحوي خمس وحدات تعليمية.

الوحدة الأولى: النزعة العقلية في الشّعر (تحوي ثمانية دروس موزّعة بين شعبتي الآداب والفلسفة، واللغات).

- نص تهديد ونُصح لبشار بن برد [2]، ويحوي خمسة عشر بيتا، فيه نسبة لا بأس بها من الألفاظ الصّعبة التي ليست في مستوى التلاميذ.

[1]. الأستاذ هو المسؤول عن تحبيب الشعر لتلاميذه، ومن خلال تجربتنا المتواضعة في التدريس في طور التعليم الثانوي عبرت بعض الآراء عن الرغبة المقموعة التي لا تجد من يدعمها ويصقلها ويسايرها في مهدها ويقف إلى جانبها لكتابة الشعر وتذوقه، وفي اعتقادنا أن المدرّس يمكن أن يكون مانعا من موانع تحقق درس الشعر حين يقتل النصوص بالقراءة العابرة أو حين يطفئ جذوة الشعر المستعرة في المواهب المنبثقة، ويكون معرقلا أيضا في حال افتقد الطريقة الأنسب لتنشيط حصة الشعر، وركّز على استظهار النص أكثر من تذوقه، وشرحه وتفسيره أكثر من التحسيس بجماليته إبداعيته.

[2]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص11.

ملاحظات حول هذا النص:

- تكرار بعض الأسئلة الموزّعة على عناصر سير الدّرس.

ففي عنصر إثراء الرصيد اللغوي - مثلا- تمّ التعريف بأبي جعفر المنصور، وفي عنصر اكتشاف معطيات النص طُرح سؤالا عنه: (من هو أبو جعفر المنصور؟)[1].

والمتأمل في هذا النص يلمح أن وضع الأسئلة لم يكن مدروسا جيدا.

- الرافد النحوي، والبلاغي: تمت فيهما مراعاة المقاربة النصية حيث أخذت الأمثلة من القصيدة.

المطالعة(باب الحمامة والثعلب، ومالك الحزين) [2] له علاقة بمحور النزعة العقلية؛ لأنّ العبرة المستخلصة منه هي: وجوب إعمال العقل لحل المشاكل.

من الواجب تقديم النص التواصلي: (النزعة العقلية في القصيدة العربية لشوقي ضيف) لأنّه يشرح ويقدم نماذجا من الشعر عن الحياة العقلية في العصر العباسي.

الوحدة الثانية: الدعوة إلى الجديد والسّخرية من القديم ويحوي أربعة دروس، وما يلاحظ عن هذه - القصيدة، أنّها حافلة بالألفاظ الصعبة.

- وجود بعض الأخطاء الإملائية مثلا في الإثراء في قولهم: الحزن: ما غلض من الأرض وصوابه، (ما غلظ من الأرض).

- عدم وجود ترابط، وتسلسل بين الأسئلة ممّا يحتم على الأستاذ التّصرف فيها، بالتّقديم، والتّأخير، والحذف، والزيادة.

- الرافد النحوي: التعجب، والرافد البلاغي أيضا، لم تراع فيهما المقاربة النصية حيث نجد الأمثلة من قصائد أخرى نحو قصيدة لحسان بن ثابت مثلا.

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص12.

[2]. المرجع نفسه، ص19-20.

- المطالعة درس بلاد الصين [1]: لا علاقة له بمحور الدعوة إلى التّجديد؛ لأن موضوعة وصف للصين ومظاهر الحياة فيها.

- وجوب تقديم النص التواصلي:الصراع بين القدماء والمحدثين في الأدب والحياة لطه حسين؛ لأنّه يفصّل لنا مظاهر الصراع، ويقدم نماذجا عنه بشيء من التفصيل.

الوحدة الثّالثة: المجون والزّندقة ويحوي ستة دروس.

قصيدة أ دهرا تولى (13 بيتا) تحوي العديد من الألفاظ الصّعبة .

- الرافد النحوي لا علاقة له بالقصيدة، إذ لم تراع فيه المقاربة النّصيّة.

- الرافد العروضي تمّت فيه مراعاة المقاربة النّصية حيث أخذ الشاهد من القصيدة:

وأخلَيتُ ميدان الصّبا من بناته *** وإنّي بها للمستهام الموكّلُ[2].

- المطالعة: مقتطفات من رسالة الغفران: هذا النص يتوافق والوحدة، لكنه يفوق مستوى التلاميذ.

- النّص التواصلي: يجب تقديمه هو الآخر عن النّص الأدبي؟

- الرافد النحوي:الاختصاص، لم تراع فيه المقاربة النّصيّة حيث أخذت الشواهد، والأمثلة من مصادر أخرى.

- الرافد البلاغي:أغراض الخبر والإنشاء: لم تراع فيه المقاربة النّصيّة حيث أخذت الشواهد، والأمثلة من مصادر أخرى.

الوحدة الرابعة: شعر الزّهد، ويحوي ستة دروس موزّعة بين الشعبتين.

- القصيدة: عنوانها: شعر الزهد لأبي العتاهية، وهي متوافقة وموضوع الوحدة، ألفاظها مفهومة، لغتها سلسة؛ لأنّ طبيعة الموضوع تقتضي ذلك.

وهنا نقول: لماذا الكثير من النصوص المختارة مبتذلة المواضيع، ولا تثير في التلميذ عاطفة أو حماسا وقد يكون بعضها منحرفا عن التصور الإسلامي، وفي المقابل يختار نص وحيد لأبي العتاهية، ونحن في أمس الحاجة إلى أخلاق في مدارسنا، فكيف يتم تغليب ما هو سلبي على الإيجابي، كان على الأقل عرض مواضيع المجون والزندقة بشكل متوازن مع مواضيع الجد والإصلاح والزهد.

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص38-39.

[2]. المرجع نفسه، ص50.

- الرافد النّحوي: الإغراء، والتّحذير، تمت فيه مراعاة المقاربة النّصيّة.
- الرافد العروضي:الحروف التي تصلح أن تكون وصلا ورويًّا، تمت فيه مراعاة المقاربة النّصيّة.
- المطالعة: درس "المقامة العلمية"[1] لا علاقة له بالمحور.
- النص التواصلي: وجوب تقديمه للأسباب المذكورة آنفا.
- الرافد النحوي: اسم الفعل لشعبة الآداب، واللغات، لم تراع فيه المقاربة النصية.
- أحرف العرض والتّحضيض لشعبة الآداب والفلسفة، تمت فيه مراعاة المقاربة النصية.
- الرافد البلاغي: هذا الدرس سيكرر في القسم الأعلى؛ لذلك نقترح حذفه.

الوحدة الخامسة: نشاط النّثر، ويحوي سبعة دروس.

النص الأدبي تقسيم مخلوقات العالم للجاحظ، هذا النّص يصلح أن يدرج في قسم المطالعة الموجهة؛ لأنّه يمثل نموذجا للنصوص التي كانت تُكتب في ذلك العصر، وطابعه علمي، ينسجم وأقسام الشعب العلمية المشتركة.

ولماذا كل هذا الغياب في الفنون النثرية؟، فلختيار نص وحيد في النثر لا يكفي لمعرفة هذا اللون من الأدب، وخاصة إذا كان مقررا أحد عشر نصا شعريا في المقابل، فلا يوجد توازن، وخاصة أن العصر العباسي غني بالنثر وبشتى أنواعه، حبذا لو اختير نص من النثر الفني وآخر من النثر العلمي ونص ثالث من الثر العلمي المتأدب، والجاحظ نفسه نوع في النثر فما كتبه في "الحيوان" غير الذي كتبه في"البيان والتبيين" ونوع آخر كتبه في البخلاء.

اقتراح:

نقترح إدراج نصوص نثريّة تصف الحياة الاجتماعيّة في العصر العبّاسي الأوّل، كيف كانت؟ وما خصائصها؟، وربما بخلاء الجاحظ من الكتب التي أُلّفت في هذا المجال حيث صوّر لنا فيه كاتبه العديد من المظاهر الاجتماعية.

- الرافد النّحوي: مواضع كسر همزة أن لشعبة الآداب، والنعت، لشعبة اللغات الأجنبية، تم في كليهما مراعاة المقاربة النّصيّة.

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص74.

- الرافد العروضي: بحر المتقارب، نلمح هنا تناقضا كُلِيًّا حيث إنّ النص الأدبي نثري، والرافد عروضي، فالأجدر حذف درس العروض، أو تغيير محلّه في الكتاب.

- درس المطالعة: أيها الولد : لا علاقة له بالمحور.

- النّصّ التواصلي: الحركة العلمية، وأثرها على الفكر، والأدب لحنّا الفاخوري، لا علاقة له بالنّصّ الأدبي لكنه منسجم مع عنوان الوحدة، لذلك وَجَبَ تقديمه.

- الرافد النحوي: التوكيد، ومواضع فتح همزة إن: انسجمت شواهد كلاهما مع المقاربة النّصيّة.

الرافد البلاغي: القصر، انسجمت شواهده مع المقاربة النّصيّة.

ملاحظات عامّة حول نصوص وحدات القسم الأول من الكتاب من (1 إلى 5):

- انعدام التوازن بين النصوص؛ إذ نجد أربع قصائد، في الوحدات الأربعة الأولى، في مقابل نص نثري، في الوحدة الخامسة، وهو لا يخدم الهدف (تعريف التلميذ بسمات العصر العباسي).

- هناك دروس وجب حذفها، نحو الاقتباس والتّضمين، وبحر المتقارب في نشاط النّثر.

القسم الثّاني من الكتاب: العصر العبّاسي الثّاني.

استُهِلَّ بلمحة تاريخية مقتضبة جدّا غير كافية معلوماتها لإثراء الرصيد المعرفي للتلميذ، لذلك وجب تنبيه التلاميذ للمطالعة قصد الاستزادة من المعلومات عن هذا العصر.

الوحدة السّادسة: الحكمة، والفلسفة في الشّعر وتحوي خمسة دروس.

النص الأدبي: من حِكم المتنبي [1]، تمّ فيه التعريف المفصّل بالشاعر، مقارنة مع شعراء الوحدات الأولى، وربما يعود السّبب إلى شهرته.

- اتّسمت ألفاظ القصيدة بالبساطة.

أما كونه اختير كنموذج للحكمة والفلسفة فقد ظهرت فيه بعض الحكم وغابت فيه الفلسفة، فالنموذج الواضح في الشعر الفلسفي في الحقيقة يمثّله أبو العلاء المعري شاعر الفلاسفة وفيلسوف الشعراء، فدعنا نتساءل ههنا، لَمَ غُيب من النصوص الأدبية ؟.

- الرافد النحوي: تخفيف همزة إن وإن، وقد تمت فيه مراعاة المقاربة النّصيّة.

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص111.

- الرافد العروضي: حركات القافية، وقد تمت فيه مراعاة المقاربة النّصيّة.

- المطالعة: نص حي بن يقظان ج1، يخدم موضوعه أهداف الوحدة، بيد أنّه محذوفا.

- النّص التّواصلي: الحركة العقليّة والفلسفيّة في الحواضر العربيّة، نفس الملاحظة (من الأفضل تقديمه).

- الرافد النّحوي: الأحرف المشبّهة بِلَيْسَ، لم تتم فيه مراعاة المقاربة النّصيّة؛ لأن النّص نثريّ، والمثال من الشعر.

- الرافد البلاغي: المساواة، والإيجاز والاطناب[1]، لم تتم فيه مراعاة المقاربة النّصيّة.

الوحدة السّابعة: الشّكوى واضطراب أحوال المجتمع ويحوي ستة دروس.

-النص الأدبي: قصيدة المتنبي، أفاضل النّاس أغراض، مكونة من 13 بيتا ألفاظها بسيطة، وعباراتها منسجمة.

- الرافد النّحوي: الاستغاثة والنّدبة، لم تتم فيه مراعاة المقاربة النّصيّة.

- الرافد العروضي: لم تتم فيه مراعاة المقاربة النّصيّة.

- المطالعة: نص حي بن يقظان ج2، يخدم موضوعه أهداف الوحدة، بيد أنّه محذوفا مثل الجزء الأول.

- النّصّ التّواصلي: الحياة الاجتماعيّة ومظاهر الظّلم (نفس الملاحظات).

- الرافد النّحوي: الترخيم، ما يلاحظ على هذا الدرس غياب الأمثلة.

- الرافد البلاغي: التورية: لم تتم فيه مراعاة المقاربة النّصيّة.

ملاحظات خاصّة بالوحدتين السادسة، والسّابعة:

- نصوصهما الأدبية وردت فيهما قصيدتان للمتنبي على التّوالي، والأجدر أن تكون القصيدة الثّانية لشاعر آخر نحو ابن الرومي كي يأخذ التلميذ فكرة عن خصائص أسلوب كلّ واحد منهما، وكذا قصد تنوّع الأفكار، والمعاني لدى التلميذ.

القسم الثاني من الكتاب : تمحورت وَحَدَاته الخمس (8، 9، 10،11، 12) حول بلاد المغرب والأندلس، وقسّمت على جُزئين، خصص الجزء الأول منها، والمتمثل في الوحدتين (8، و9) لبلاد المغرب، والجزء الثاني المتمثّل في الوحدات (10،11،12) خُصّص للحديث عن بلاد الأندلس.

الوحدة الثامنة: من قضايا الشعر في عهد الدّولة الرّستميّة وقد حَوَتْ سبع دروس.

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص127.

- النّص الأدبي: قصيدة في هجاءِ عِمرانَ بن حِطّان، لِبَكْر بن حمّاد، (14 بيتا). فيها نسبة معينة من الألفاظ الصّعبة.

- نلاحظ أنّ عنصر إثراء الرّصيد اللغويّ غائب على الرّغم من وجود ألفاظ صعبة في القصيدة.

- الرافد النحويّ: المصدر، وأنواعه، تمّت فيه مراعاة المقاربة النّصيّة. والجدير بالذّكر هنا إدراج درس في هذا المحور من باب الصّرف العربي.

- الرافد العروضي: بحر المنسرح[1]: نلاحظ هنا عدم الانسجام بين بحر المثال المختار، وهو قول الشاعر:

لاَ تُغْبِطِ المَرءَ أَنْ يُقَالَ لَهُ *** أَضْحَى فُلانٌ لِسِـنِّهِ حَكَمـاَ.

وبين بحر قصيدة "في هجاء عمران بن حطان" المدرجة في النص الأدبي:

قُلْ لِابنِ مُلْجِم وَ الأَقْدَارُ غَالِبَةٌ *** هَدَّمْتَ وَيْلَكَ للاسلام أَرْكَانَا[2].

فقد وردت القصيدة على منوال البحر البسيط، في حين نجد الرافد العروضي عن البحر المنسرح، لذلك اختير بيت شعري آخر من قصيدة أخرى، والأجدر مطابقة البحر المدروس والقصيدة.

المطالعة: نص"حيرة الأحمر" للبيهقي، نلاحظ عدم تناسب، وانسجام هذا النصّ، مع المحور، فالوحدة تعالج قضايا الدولة الرّستميّة، والنّص مأخوذ من العصر العبّاسي.

- النّصّ التّواصلي: نهضة الأدب في عهد الدّولة الرّستميّة (الأجدر تقديم هذا النّصّ على النّصّ الأدبي؛ لأنّه يقدّم شرحا وافيا ويوضح العديد من القضايا الهامّة، فهو بمثابة تمهيد لفهم نصّ بكر بن حماد في هجاء عمران بن حطان).

- الرافد النحوي:(شعبة الآداب والفلسفة) أوزان المصدر الأصلي، لم تتم فيه مراعاة المقاربة النّصيّة، ويقترح إيجاز الحديث عنه أو حذفه؛ لأنّه مُدرج ضمن دروس اللغة العربية في المرحلة المتوسّطة، ومن المؤكّد أنّ التلاميذ قد أخذوه.

- الرافد النحوي: (شعبة الآداب واللغات) اسما الزمان والمكان: تمّت فيه مراعاة المقاربة النّصيّة.

- الرافد البلاغي: تجاهل العارف، لم تتم فيه مراعاة المقاربة النّصيّة؛ لأنّ الأمثلة مأخوذة من نصوص مختلفة عن النّص الأدبي.

---

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص155.

[2]. المرجع نفسه، ص151.

الوحدة التاسعة: الشّعر في ظلّ الصّراعات الدّاخليّة على السّلطة، ويتضّمن سبعة دروس.

- النّص الأدبي: استُرْجِعَتْ تلمسان لأبي حمّو موسى الزّياني [1]، نلاحظ أنّ حجم أبيات هذه القصيدة كان أكبر من نظيراتها التي وردت في الوحدات الفائتة، فقد وردت في سبعة عشر بيتا (17)، بالمقارنة مع الأبيات العشرة التي وردت في قصيدة المتنبي، وهنا يمكن أن نتساءل عن المعايير التي على أساسها يتم انتقاء أبيات قصائد هذا الكتاب، والمطلوب أن يكون توازن بين النصوص في الحجم لأنّ ذلك مرتبط بالوقت، فالحجم الساعي المخصص لقصيدة المتنبي هو نفسه الحجم الساعي المخصص لقصيدة أبي حمو موسى الطويلة.

تميزت هذه القصيدة ببساطة اللغة، كما نجد في عناصر سير الدرس عددا لا بأس به من الأسئلة العلميّة الهادفة إلى تعريف التلاميذ بتاريخ بلاد المغرب .

- الرافد النّحويّ: مصادر الماضي غير الثلاثي (شعبة الآداب، والفلسفة) تمّت فيه مراعاة المقاربة النّصيّة.

- الجمع وأنواعه: (شعبة الآداب واللغات). تمّت فيه مراعاة المقاربة النّصيّة أيضا.

- الرافد العروضي: البحر السّريع: لم تتم فيه مراعاة المقاربة النّصّيّة؛ لأنّ قصيدة استرجعت تلمسان وردت على منوال البحر الطّويل، و الرافد يعالج بحر السريع، فالأجدر هنا دراسة البحر الطّويل.

- المطالعة الموجّهة: في أرض الجنّ لابن شُهَيد، هو نموذج للأدب الأندلسي لا الأدب المغربي.

- النّصّ التواصلي: استقلال بلاد المغرب عن المشرق لبحّاز إبراهيم بكير، الأجدر تقديم هذا النّصّ على النّصّ الأدبي؛ لأنّه يقدّم شرحا وافيا ويوضح العديد من القضايا المتعلقة باستقلال بلاد المغرب عن المشرق، فهو يمهّد لفهم النّصّ الأدبي أيضا).

- الرافد النّحوي: المصدر الدّال على المرّة والهيئة، وقد تمّت فيه مراعاة المقاربة النّصيّة، حيث أُخذ المثال من النّصّ، كما أضيفت أمثلة من خارج النّص.

- الرافد البلاغي: اللف، والنّشر، لم تتم فيه مراعاة المقاربة النّصّيّة؛ لأنّ الأمثلة لم تؤخذ من النّصّ التواصليّ.

الجزء الثّاني من القسم الثّاني: بلاد الأندلس، ويضُمّ الوحدات(9،10،11،12).

الوحدة العاشرة: وصف الطّبيعة الجميلة لابن خفاجة وقد حَوَت هذه الوحدة ثمانية دروس.

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص171.

- النّص الأدبي: قصيدة وصف الجبل لابن خفاجة(14 بيتا شعريّا)، وقد صوّرت مظهرا من مظاهر الطّبيعة في البيئة الأندلسيّة (الجبل وما يتعلّق به).

- الرافد النّحوي: جواز تأنيث الفعل للفاعل (شعبة اللغات الأجنبية)، وقد تمّت فيه مراعاة المقاربة النّصيّة؛ حيث أخذت الأمثلة من القصيدة.

- أحرف التّنبيه، والاستفتاح(شعبة الآداب والفلسفة)، لم تتمّ في هذا الرافد مراعاة المقاربة النّصيّة، و لم يُحْتَرَم ترتيبه في التوزيع السّنوي، حيث نجده مبرمجا ضمن روافد الوحدة الرابعة (الدعوة إلى الإصلاح والميل إلى الزّهد).

- الرافد العروضي:(بحر الرّمل)، لم تراع فيه أيضا المقاربة النّصيّة؛ لأنّ قصيدة ابن خفاجة التي مطلعها:

وأَرْعَنَ طَمَّاحِ الذُّؤَابَةِ بَاذِخٍ *** يُطَاوِلُ أَعْنَانَ السَّمَاءِ بِغَارِبِ[1]

وردت على منوال البحر الطّويل، في حين يعالج الرافد العروضي بحر الرّمل.

- المطالعة الموجّهة: آداب مجلس العلم، لابن حزم، غير منسجم وهذه الوحدة كَونُها تعالج مواضيع الطبيعة، بينما نجد في هذا النّص حديثا عن الآداب التي ينبغي التّحلّي بها في مجالس العلم. بيد أنّه يمثل نموذجا للنّصوص التي كُتبت في بلاد الأندلس.

- النّصّ التّواصلي: خصائص شعر الطّبيعة، هو بمثابة تمهيد للنصّ الأدبي (وصف الجبل لابن خفّاجة) لذلك يُقْترحُ تقديمه.

- الرافد النّحويّ المتعلّق بشعبة اللغات الأجنبيّة: (وُجوب تأنيث العامل للفعل)، تمّت فيه مراعاة المقاربة النّصيّة حيث أُخِذ المثال من النّصّ التّواصليّ.

- الرافد النّحويّ المتعلّق بشعبة الآداب والفلسفة: (التّنازع)، تمّت فيه أيضا مراعاة المقاربة النّصيّة حيث أُخِذ المثال من النّصّ التّواصليّ.

- الرافد البلاغي:(حُسنُ التّعليل) لم تتمّ فيه مراعاة المقاربة النّصيّة حيث أُخِذت الأمثلة من مصادر أخرى لا من النّصّ التّواصليّ.

الوحدة الحادية عشر: رثاء الممالك والمدن، وفيها سبعة دروس.

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص192.

- النّصّ الأدبي:" قصيدة نكبة الأندلس لأبي البقاء الرّندي"وقد انتُقيَ منها خمسة عشر بيتا، وما مَيَّزَ هذه القصيدة هو: سهولة ألفاظها، بَيْدَ أنّ الأسئلة الموزعة على عناصر سير الدّرس، غير كافية، فهي بحاجة إلى إعادة الصّياغة، والحذف، والإضافة ...

- الرافد النّحويّ: امتناع تأنيث العامل، (آداب ولغات أجنبية).

- الرافد النّحويّ: وجوب اقتران الخبر بالفاء (آداب وفلسفة).

كلاهما لم تراع المقاربة النّصيّة؛ لأنّ الأمثلة لم تُؤخذ من قصيدة الرّندي (رثاء الأندلسّ).

- الرافد العروضي: بحر الرّمل، لم تراع فيه المقاربة النّصيّة؛ لأن قصيدة الرندي التي مطلعها:

لِكُلِّ شَيْءٍ إِذَا مَا تَمَّ نُقْصَانُ ...فَلاَ يُغَرَّ بِطِيبِ العَيْشِ إِنْسَانُ.

وردت على منوال البحر البسيط. في حين، نجد أن الرافد العروضي يعالج بحر الرمل، وهذه من المآخذ.

- المطالعة: بلاد الأندلس للرّازي "المؤرّخ". هو متوافق وموضوع الوحدة.

- النّصّ التّواصليّ:رثاء الممالك والمُدُن، وخصائصُهُ الفنيّة، هو بمثابة تمهيد للنصّ الأدبي (نكبة الأندلس للرُّندي)، ونصوص أخرى، لذلك يُقْترحُ تقديمه.

- الرافد النّحويّ: "خصائص كان ولَيسَ"، الموجّه لشعبة الآداب والفلسفة.

- والرّافد النّحوي: "الممنوع من الصّرف" الموجّه لشعبة الآداب واللغات.

كلاهما تمّت فيه مُراعاة المقاربة النّصيّة؛ لأنّ الأمثلة مأخوذة من نصوص الوِحدة.

- الرافد البلاغي: (مراعاة النّظير) لم تتمّ فيه مراعاة المقاربة النّصيّة حيث أُخِذت الأمثلة من مصادر أخرى لا من النّصّ التّواصليّ.

الوحدة الثانية عشر: المُوشّحات، وقد توزّعت فيه ستة دروس.

- النّصّ الأدبي: هَلْ دَرَى ظَبْيُ الحِمى [1]، تمّ انتقاء ستة عشر بيتا من هذه القصيدة، وهي تمثّل أنموذجا للموشحات الأندلسيّة.

- الرافد النّحوي: "عوامل المفعول به الظّاهرة" (شعبة الآداب واللغات)[2].

- والرّافد النّحويّ: "الاشتغال"(شعبة الآداب والفلسفة)[1].

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص231.

[2]. المرجع نفسه، ص234.

كلاهما تمّت فيه مُراعاة المقاربة النّصيّة؛ لأنّ الأمثلة مأخوذة من النّصّ الأدبي.

- الرّافد العروضي: بحر المتدارك، لم تراع فيه المقاربة النّصيّة؛ لأن قصيدة هل درى ظبي الحمى لم ترد على منوال هذا البحر.

- المطالعة الموجّهة: نصّ ألف ليلة وليلة، يمثل نموذجا لأدب ذلك العصر، لكنه لا يخدم موضوع الوحدة (الموشحات).

- النّصّ التّواصليّ: الموشّحات والغناء لأحمد هيكل، هو أيضا بمثابة تمهيد، وإثراء للنصّ الأدبي (هل درى ظبي الحمى)، ونصوص أخرى، لذلك يُقْترحُ تقديمه.

- الرافد النّحوي: الإعلال والإبدال، وهو من دروس علم الصّرف القليلة التي أدرجت في برنامج هذه السنة، وقد تمّت فيه مراعاة المقاربة النّصيّة، إذ أُخِذت الأمثلة من القصيدة مباشرة.

- الرافد البلاغي: "التقسيم"[2] نلمح في هذا الرافد غياب الأمثلة، جملةً، وإيراد الاستنتاج مباشرة، وهذه من النقائص، وربما الذي يرْأَبُ هذا النّقصان والصّدع هو إعادة هذا الدرس في القسم النّهائي، إذا تمّ تدريسُهُ؛ لأنّه مُبَرْمج في الكتاب المدرسي للسّنة النّهائيّة؛ ولكنه محذوف من التّوزيع السّنوي.

وربّما من الايجابيات التي تحسب لهذا الكتاب وجود عَناوين لدروس جديدة في علم البلاغة، في مجال البديع نحو درس: (اللف والنشر، ومراعاة النّظير، والمساواة، والايجاز، والإطناب، والتّقسيم).

اقتراح:

أقترح فصل الدروس الموجّهة لشعبة الآداب، والفلسفة عن دروس شعبة الآداب واللغات؛ وحذف الدروس غير المنسجمة والنصوص، من أجل تخفيف الضغط عن الأستاذ والتلميذ، وتفادي الخلط بين الشعبتين.

ملاحظات عامة لأغلب الوحدات:

- نلاحظ أن النصوص المختارة بصفة عامة غلبت عليها المظاهر السلبية من سخط وزندقة بشار إلى مجون أبي نواس ومسلم بن الوليد، إلى هروب أبي العتاهية من الدنيا ونسي نصيبه منها، إلى الصراعات مع بكر بن حماد وأبي حمو موسى إلى الكارثة التي لحقت المسلمين في الأندلس مع أبي البقاء الرندي،

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص235.

[2]. المرجع نفسه، ص250.

هناك أمور أخرى ايجابية صمدت وصمدت معها الأمة فترة من الزمن فلم كل هذا الزخم من السلبيات الذي يغرس الإحباط في المتعلمين ؟.

- نلاحظ أن هناك عناوين ظهرت في الكتاب بشكل مختلف عما ظهرت عليه في المناهج، ففي المقرر، الصفحة 32 ظهر نص لأبي نواس بعنوان "الدعوة إلى الجديد والسخرية من القديم"بينما ظهر في المنهاج بعنوان" الشعوبية وأثرها في الأدب"، وكان نص ابن خفاجة في الكتاب المدرسي صفحة 107 بعنوان"وصف الطبيعة الجميلة"، أما المنهاج فعبّر عنه بعنوان "الطبيعة والمدن الجميلة"، وهكذا تختلف العناوين من كتاب أو من طبعة لأخرى، كما أن عناوين النصوص التي وضعت كانت لوحدات وليست لنصوص، وكان من المفروض أن ينبّه المشرفون إلى ذلك في الكتاب المدرسي والمناهج.

- كما نلاحظ أن طريقة عرض النصوص كانت مختلفة، فبعض القصائد عرضت في صفحة واحدة هي قصائد بشار بن برد والمتنبي وبكر بن حماد، وهذا أمر جيد يساعد على التركيز والاستيعاب أما بقية القصائد التي لم أذكرها فظهر بعض أبياتها في صفحة وأبيات في صفحة أخرى، وهذا ما يرهق المتعلم ويؤثر على فهمه وحتى الأستاذ يجد صعوبة في تصفح كتاب رديء الطبعة.

5. تمظهرات التحويل التعليمي في نماذج من كتاب النصوص للسنة الثانية ثانوي

يعتبر الكتاب المدرسي سندا تربويا ومعرفيا وعونا للمعلم على أداء دوره ويعتبر فائدة وعونا أكبر للمتعلم، وقلنا الكتاب المدرسي تمييزاً له عن باقي الكتب المعرفية والثقافية الأخرى الموجهة لشرائح وفئات مختلفة من القراء والمتلقين، "يُعرّف بأنه مرجع القياس بالنسبة لكل من التلميذ والأستاذ؛ بمعنى أنّه يتضمن المعارف والحقائق والمعلومات والنظريات المرغوب في تدريسها، بما يجعلها مناط الحكم التقويمي للأستاذ على التلميذ"[1]، ويعتبر المتعلم الطرف المستقبل للرسالة التي يحملها الكتاب، هذا الأخير يحمل في طياته ما يعمل على إثراء مدارك التلميذ وبالتالي نمو قدراته ومعارفه، كما يعمل على تحصيله للملكة اللغوية واللغة الصحيحة والسليمة، ويقدم"نظرة ناقصة عن واقع معقد، نظرة اختزالية وتبسيطية، إنّه يقوم على اختيارات على مستوى المعرفة، ولا يبقي منها إلا المظاهر الأساسية"[2]، تمثل سنداته ونصوصه المادة

[1]. رياض بوزينة «المحتوى الثقافي للكتاب المدرسي ومناسبته للنمو المعرفي – دراسة في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي»، عدد خاص بإعمال الملتقى الوطني حول الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للمستندات التربوية، جامعة تيزي وزو، 2013م، ص25.

[2]. أحمد فريقي، التواصل التربوي واللغوي"دراسة تحليلية"، ص88.

المعرفية، والمضامين العلمية التي سيشتغل عليها المتعلم بمساعدة المعلم أثناء حصة الدرس من أجل بناء التعلّمات واكتساب القدرات والمهارات المرسومة من كل درس، ولأنّ أي مادة دراسية تخضع لإجراءات ديداكتيكية تجعلها قابلة للتدريس فيما يسمى بالتحويل الديداكتيكي، فإنّ نفس المسار تأخذه نصوص الكتاب المدرسي وسنداته، حيث ليست كل النصوص قابلة للدخول إلى قاعة الدرس، فلابد من مراعاة الفئة المستهدفة من حيث السن والنضج، وكذا المضامين المحمولة والكفايات المستهدفة، ولأنّ المعارف تتزايد وتحصيلها عملا مركزيا فإنّنا نحتاج إلى التحويل الديداكتيكي.

"وقد مارس الأسلاف هذا العمل الديداكتيكي، وبعبارة أخرى لقد مارسوا التحويل الديداكتيكي (Transposition didactique)على المادة العلمية، فلقد طلب المعلم محرز بن خلف التونسي من أبي محمد عبد الله بن أبي يزيد القيراوني أن يؤلف له مختصرا في الفقه يكون موجها لتعليم الولدان وه و الرسالة المشهورة ... ، وهذا ما يشرع لنا القول بأنّ الكتاب المدرسي يعرف نفس المنهجية ونفس المراحل التي يطويها النقل الديداكتيكي "[1]، إذ يشمل الكتاب المدرسي كحد معرفي أدنى وجب تدريسه على نمط معين من المعرفة التي تساهم في غرس ثقافة خاصة لدى التلاميذ تسمى معرفة مدرسية (Savoir scolaire)، تعد هذه الثقافة عن طريق التحويل الديداكتيكي ، ويشكل الكتاب المدرسي عامة إحدى القنوات أو الحوامل التي تعتمدها المؤسسة المدرسية في النقل الديداكتيكي للمعارف و الخبرات الموجهة للتعلم. ومن مزايا النقل الديداتيكي عبر الكتاب المدرسي أنّه:"

- يتلاءم مع تعليم يشمل قطاعات جماهيرية عريضة من التلاميذ .

- يتيح إمكانية واسعة للاجتهاد في بناء الكتب المدرسية حسب أهداف التعلم المختلفة.

- يفتح أمام المتعلمين فرصة لتقوية قدراتهم القرائية وما يرتبط بها من فهم وتحليل وتركيب.

- يستدعي المتعلم لكي يركز عمله الذهني على المعطيات المقدمة والوثائق المكتوبة المختلفة وما تحمله من معلومات وتمارين وتطبيقات وإشكالات"[2].

[1]. لطفي البكوش، قراءة تحليلية نقدية للكتاب المدرسي - كتاب التفكير الإسلامي السنة الثانية ثانوي نموذجا، مرحلة تكوين متفقدي التعليم الثانوي، السنة التكوينية، 2006/2005م، ص28.

[2]. عبد الحق منصف «الكتاب المدرسي والنقل الديداكتيكي:بين إنتاج القيم والإيديولوجيا الاجتماعية»، الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية، دفاتر التربية والتكوين، المملكة المغربية المجلس الأعلى للتعليم، ع3، ص36.

والتحويل الديداكتيكي "إلا التمشي الذي يهدف إلى جعل عنصر من المعرفة العلمية يتحول إلى معرفة التدريس ثم إلى موضوع للدرس "[1]، إذ أن واضع المقرر يَنقل المعرفة من المصادر والمراجع إلى الكتاب مراعيا المناسبة والملاءمة والمرحلة العمرية والفلسفة التعليمية والغايات الكبرى ...، وفق شروط تأليف الكتاب المدرسي، والمدرِّس ينقلها من الكتاب وكذا تعلماته وتجاربه وطرائقه إلى الفئة المستهدفة من خلال أنشطة أو وضعيات، أو يلقنها تلقيناً.

وكل ما نريده من الكتاب المدرسي هو إعداد فرد قادر على التأقلم والتكيف مع واقعه بصفة خاصة، والتكيف مع واقع العصر ككل، خاصة ونحن نعيش في عالم يتجدد باستمرار، عصر الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي في جميع المجالات، ممّا يفرض أن نلم بمضامين هذا التغير والتطور، وأن يكون الكتاب مبسطا وبطريقة منهجية متدرجة من السهل إلى الصعب، ناقلا للمعلومات والمعارف والخبرات وترسيخها، وتنشيط الملكات الذهنية والعاطفية للتلميذ.

ويطبق التحويل التعليمي على القصائد من خلال اختيار واضع البرنامج للأبيات المناسبة لعمر المتعلم أي أنّه يتصرف في القصيدة حذفا وتقديمًا وتأخيرا، بتبسيط بعض الكلمات أو اختزال بعض النصوص، دون تشويه لمضامينها الفكرية، وتيسيير مصطلحاتها المفتاحية، لجعلها قابلة للتداول بين المتعلمين ومناسبة مستواهم الإدراكي، ولكي نتعرف على هذا يجب مقارنة القصيدة المقرّرة مع الأصلية الموجودة في ديوان الشاعر، وهذا التحويل أي التصرف في القصائد له أهداف يجب اكتشافها واستنباطها، و ليس بالضرورة أن تخضع كل القصائد لما يسمى بالتحويل التعليمي، كما ليس بالضرورة أن تخضع كل النصوص لذلك، مثل نص"المقامة العلمية" لبديع الزمان الهمذاني، كما نقلت بعض المقتطفات كما هي من كتاب "كليلة ودمنة" و"ألف ليلة وليلة" ومقتطفات من "قصة حي بن يقظان" شكلت نصين من جزأين في الجديد، وسنحاول فيما يلي أن ننظر في الدواعي التي حولت لأجلها بعض القصائد والنصوص الأدبية والتواصلية ونصوص المطالعة الموجهة الموجودة في الجديد، وقد اخترنا بعضها فقط، ذلك أنّ أكثرها تتشابه في دواعي وأسباب التحويل التعليمي، مثل الاختزال مُراعاة للمعيار الزمني، وكذلك طول القصيدة أو باعتبار خدمة بعض الأبيات والفقرات للعنوان والموضوع المقترح والسياق أو عدمه، وفيما يلي بعض النماذج من الكتاب:

[1]. لطفي البكوش، قراءة تحليلية نقدية للكتاب المدرسي- كتاب التفكير الإسلامي السنة الثانية ثانوي نموذجا، ص28 .

- قصيدة " تهديد ووعيد" للشاعر بشار بن برد.

القصيدة في الكتاب المدرسي:

1. أبا جَعفر، ما نَطُولُ عَيْش بدائـــم ولا سالمٌ عَمَا قَلـيل بســـــالم
2. عَلَى المَلك الجبار يقتحم الـــرَّدى ويصرعهُ في المأزق المتلاحـــم
3. كأنك لمْ تسمع بقتـــل مُتـــــوج عَظيم، ولمْ تسمعْ بفتك الأعاجم
5. ومَرْوانُ قدْ دَارَتْ عَلَى رَأسِه الرَحى وكَان لِما أجْرمْتَ نَزْرَ الجـــرائمِ
6. تَجَرَّدْتَ للإســـــــلامِ تَعْفو طَريقَـهُ وتُعري مَطاهُ لليوث الضرَاغـــم
7. فَمَا زلتَ حَتى استنصر الدينُ أَهْلَهُ عَليكَ فَغادوا بالسُيوف الصـورام
8. فرُمْ وزراً يُنجيكَ يَا بن وَشيـــــكة فَلستَ بمناج منْ مَضيم وَضائِمْ
9. أقولُ لبسام عليه جلالـــــــــــةٌ غداً أريحياً عَاشقاً للمَكـــــارم
10. منَ الفاطميين الدُعاة إلَى الهُـدى جهَاراً وَمَنْ يَهديكَ مثل ابن فاطم
11. إذا بلغَ الرأي المشورة فاستعـــــن برأي نصيح أو نصيحة حـــازم
12. ولا تجعل الشورى عليك غضاضة فإنّ الخـــــــوافي قوةٌ للقوادم
13. وما خيرُ كف أمسك الغل أُختـها وما خير سيــف لم يؤيد بقائِم
14. فإنك لا تستطرد الهـــــم بالمنى ولا تبالغ العليا بغير المـكـارم[1]

القصيدة من مصدرها الأصلي (الديوان):

1. أبا مسلم، مَا طُولُ عَيْش بدائـــم ولا سَـالم عَمَا قلـــيل بســـــالم
2. على الملك الجبار يقتحم الـردى ويصـــــرعُه في المأْزق المتلاحم
3. كأنك لمْ تسمع بقتل مُتـــــــوج عظيم، ولمْ تسمع بفتك الأعـــاجم
4. تقسم كسرى رهطـــــه بسيوفهم وأمسى أبو العـــباس أحلام نائِم[2]
5. مقيما على اللذات حتى بدت لـه وُجوه المنايا حاســـرات العَمـائم
6. وقدْ تـــــــردُ الأيامُ غـرا وربمـــا وردن كلوحا باديات الشـــكائِم
7. ومَرْوانُ قدْ دَارَتْ عَلَى رَأسِه الرَحى وكَان لِما أجْرمْتَ نَزْرَ الجرائـــمِ
8. وقَدْ كَان لا يَخشَى انقـلابَ مَكيدَةٍ عَليهِ ولا جري النُحُوسِ الأشائِمِ
9. فأصبحت تجري سَادرا في طريقهم ولا تتقي أشباه تلك النقائـــــم
10. تَجَرَّدْتَ للإسلامِ تَعْفـــو طَريقَـــهُ وتعري مطاه لليوث الضـــراغم
11. فما زلت حتى استنصر الدينُ أهلهُ عليك فعادُوا بالسيوف الصورام

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص11.

[2]. الأبيات المسطر تحتها، هي الأبيات التي حذفت من القصيدة في الكتاب المدرسي.

12. فرم وزرا ينجيك يا بن وشيـــكة فَلستَ بمناج منْ مَضيم وَضائم
13. لحى الله قوما رأسوك عـــليهم وما زلت مرؤوسا خبيث المطاعم
14. أقولُ لبسام عليه جلالـــــةٌ غداً أريحياً عَاشقاً للمَكـــارم
15. منَ الهاشميين الدُعاة إلَى الهُـدى جهَاراً وَمَنْ يَهديكَ مثل ابن هاشم
16. سراج لعين المستضيء وتـــارةً يكون ظلاما للعـــدُو المزاحم
17. إذا بلغَ الرأي المشورة فاستعـــنْ برأي نصيح أو نَصيحَة حَـــازم
18. ولا تجعل الشورَى عليك غَضَاضَةً فإنَّ الخـــَـــوافي قوةٌ للقوادم
19. وما خيرُ كف أمسك الغل أُختها وما خير سيـف لم يؤيد بقائِـم
20. وخل الهوينا للضعيف ولا تكـن نؤوما فلـــيس الحزم ليس بنـائم
21. وحارب إذا لم تعط إلا ظلامـةً شبا الحَرْب خيرٌ من قبول المظالم
22. وأدن على القربى المقرب نفسهِ ولا تشهد الشورى امرءا غير كاتم
23. فإنك لا تستطرد الهـــم بالمنى ولا تبالغ العليا بغير المـــَكارم
24. إذا كنت فردا هرك القوم مقبـلا وإن كنت أدنى لم تفز بالعـــزائم
25. وما قرع الأقوامُ مثلُ مشـــيع أريب ولا جلى العمى مثل عَـالم[1].

- دواعٍ وأسباب ممكنة للتحويل التعليمي:

1. اختزال النص من (25) بيتا وذلك مراعاة للمعيار الزمني باعتبار أن تدريس النص كاملا يحتاج إلى وقت أوسع سيما أن مادة النصوص لم تعد تدرس منفردة عن المادة اللغوية بل صارت المادة تمثل وحدة متكاملة فيما يعرف بالنص وروافده.

2. النص يركز على النزعة العقلية التي ظهرت في العصر العباسي متأثرة بالترجمة وعلم الكلام والفلسفة الإغريقية وكلام المناطقة ...، فكان من اللائق أن تنتقى الأبيات الخاصة بموضوع النص (النزعة العقلية).

3. حذف البيت (5) لأنّه يبرر سبب زوال حكم أبي العباس وهي كنية الوليد بن يزيد الخليفة الأموي الذي قُتل، وفيه تذكير بسبب اغتياله وانتقام الله منه، فهو رجل مكب على لذاته لا شأن له بالأمانة الملقاة على عاتقه وهو خليفة الله في الأرض، فكان مصيره أن نزلت بساحته المنايا حاسرة عن رؤوسها،

[1]. ديوان بشار بن برد، قدمه وشرحه ومكمله محمد الطاهر بن عاشور، راجعه وصححه أمين شوقي، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1386هـ/ 1966م، ج4، 169-170-171-172-173-174.

وأما البيت (6) فهو حكمة تبرر الموقف الآنف الذكر إذ أن الأيام وما تخفيه لصاحبها قد ترد عليه بالنعيم والخيرات، وقد ترد عليه بالأذى والشر، ولا يضمن مكر الليالي إلا الحمقى.

4.البيت (7) مناسب جدا في الترتيب للبيت (4) وحذف البيتين (5) و(6) لا يفسد السياق لأن الشاعر أراد أن يذكر الخليفة أبا جعفر بمن تجبر من قبله وكانت نهايتهم وخيمة، فذكر كسرى عظيم الفرس، ثم ذكر بعده الخليفة أبا العباس الوليد بن يزيد، ثم كان مناسبا أن يذكر أيضا الخليفة مروان بن محمد آخر الخلفاء الأمويّين الذي مات مقتولا، ومناسبة الأبيات كون هؤلاء كلهم ملوكا جبابرة كانت نهايتهم القتل.

5. حذف البيت (8) أيضا لا يضر بالسياق على اعتبار أنّه تفسير لسبب هلاك الخليفة محمد بن مروان كما فعل قبل ذلك مع البيتين (5) و (6).

6. حذف البيت (9) غير مناسب لأنّه يمهد للبيت الذي يليه فالشاعر يتّهم الخليفة بأنّه جرى سنة أولئك الجبابرة وهو لا يخشى انتقام الأيام وكأنّه يحذره بأن مصيره سيكون من مصيرهم لأن الظلم مرتعه وخيم.

7. حذف البيت (13) لا يفسد السياق باعتبار أن البيت فيه دعاء على عامة المسلمين الذين رضوا به خليفة عليهم.

8. حذف البيت (16) كذلك لا يضر بالسياق على اعتبار أنّه حشو بين الفعل (أقول) وجملة مقول القول (إذا بلغ الرأي ... إلى آخر الأبيات) [1] ، وهو حشو فيه مدح للزعيم الفاطمي الذي دعا للثورة على بني العباس لاقتناعهم بأنّهم – معشر بني فاطمة – أحق الناس بالحكم بعد رسول الله صلى الله عليه وسلم.

9. الأبيات (19- 20 – 21- 22) حذفت لأنها تمثل نزعة الطبع العربي في القتال والتنكيل بالعدو وهي أصلح بقوانين الأخلاق العربية منها بالحكمة، لذلك آثر الكتاب إسقاطها من النص.

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص11.

10. وما قيل في الأبيات (19-20-21-22) يصح أن يقال في البيت (24).

- قصيدة وصف النخل لأبي نواس:

القصيدة في الكتاب المدرسي:

1. ما لي بِدارٍ خلَتْ منْ أَهْلها شُغْلُ ولا شَجَاني لها شَخـصٌ ولا طَلـلُ
2. ولا رُسُومٌ، و لا أبكي لمـــنزلَةٍ للأهل عنها، وللجـيران منتقـلُ
3. ولا قَطَعْتُ على حـرفٍ مذكّـرة في مرفقيْها، إذا استعرضتها فَتَـلُ
4. بيْداء مقفِرة يومًـا، فأنْعتـها ولا سرى بي، فأحكيه بها جُمـلُ
5. ولا شَتوتُ بها عاماً، فَـأدركـني فيها المَصيفُ، فإنّي عن ذاك مُرتحلُ
6. ولا شَددتُ بها من خيمـة طُنُبًا، جاري بها الضبّ والحـرباءُ والـوَزَلُ
7. ولا الحزْنُ مِني برَأي العين أعرفُهُ، وليس يعرفني سـهلٌ ولا جـبلٌ
8. لا أنعتُ الروض إلا ما رأيتُ بـه قَصْرًا مُنيفا، عليه النخـل مُشتملُ
9. نخل، إذا جُليتْ إبّانَ زينتهـا، لاحتْ بأعناقها أعذاقـها النّخُـلُ
10. فلم تزل بمُدود الليل تُرضعـه، حتّى تمكن في أوْصـاله العَسـلُ
11. خلالها شـجر في فيئـه نَقَدٌ، لا يرهب الذئب فيها الكبشُ والحملُ
12. إن جئت زائرها غنّاك طـائرُها برَجْع ألـحنَةٍ في صوْتهـا هَدَلُ
13. من بُلبل غَردٍ نَاداك من غُصنٍ، يبكي لبلـبة أودى بـها خَبَـلُ
14. هذا فَصِفْهُ، وقلْ في وَصْفِه سَددًا، مُدّتْ لواصـفه في عُمره الطـوّل"[1].

القصيدة في مصدرها الأصلي (الديوان):

1. ما لي بِدارٍ خلَتْ منْ أَهْلها شُغلُ ولا شَجَاني لها شَخصٌ ولا طَـلَلُ
2. ولا رُسُومٌ، ولا أبـكي لمـنزلَةٍ للأهل عنها، و للجـيران منتقـلُ
3. ولا قَطَعْتُ على حرفٍ مذكّـرة في مرفقيْها، إذا استعرضتـها فَتَـلُ
4. بيْداء مقفِرة يومًـا، فأنْعتـها ولا سرى بي، فأحكيه بها جُمـلُ
5. ولا شَتوتُ بها عاماً، فَأدركـني فيها المَصيفُ، فإنّي عن ذاك مُرتحلُ
6. ولا شَددتُ بها من خيمة طُنـبًا، جـاري بها الضبّ والحرباءُ والـوَزَلُ
7. ولا الحزْنُ مِني برَأي العين أعـرفُهُ، وليس يعرفني سهلٌ ولا جبـلٌ
10. لا أنعتُ الروض إلا ما رأيتُ بـه قَصْرًا مُنيفا، عليه النـخل مُشتملُ
11. "فهَاك من صفتي إن كنت مُختـبَرًا ومخبرًا نفرا عني، إذا سـألوا"[2]

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص32 .

[2]. ديوان أبي النواس، دار صادر، بيروت، ص501.

12. نخل، إذا جُليتْ إبّانَ زينتهـــــا، لاحتْ بأعناقها أعذاقها النّخُـــــلُ
13. أسقاطُ عَسجده فيها لآلئهـــــا مَنْضودةٌ، بسموطِ الدرّ تتصـــــلُ
14. يَفتضّها فطنٌ عِلْجٌ، بهـــا خبَرٌ فضّ العذارى حلاها الرَّيطُ و الحُللُ
15. فافتض أولها منها و آخرهـــــا فأصْبَحَتْ، وبهـــاـ مِن فَحْلهَا حَـبَلُ
16. حتى إذا لقحتْ أرخت عَقائصَها، فَمَالَ منتثرا عرجونهـــا الرجـــلُ
17. فبينما هـــي والأرواح تنفحُهـــا شهرين بـــــارحة وَهْنًا، وتنْتَحِـــلُ
18. أرْخثْ عقودا من الياقوتِ مدمجةً صفرا، وحمرا، بها كالجمر يشْتعـلُ
19. فلم تزل بمُدود الليل تُرضعـــــه، حتى تمكن في أوْصـــــاله العَسلُ
20. يا طيبَ تلك عروسًا في مسَاجدهَا لو كان يصلُحُ منها الشمُ والقُبَـــلُ
21. خلالها شجر في فيئه نَـــــقَدٌ، لا يرهب الذئب فيها الكبشُ والحمل
22. إن جئت زائرها غنّـاك طائرُهـــــا برَجْع ألحنَةٍ في صوْتها هَـــــدَلُ
23. من بُلبل غَردٍ نَاداك من غُصـــــن، يبكي لبلبة أودى بهـــــا خَبَـــلُ
24. هذا فَصِفْهُ، و قلْ في وَصْفِه سَددًا، مُدّتْ لواصفه في عُمره الطّـــوَل
25. ما بين ربْع و لا رَسْمٍ و لا طَلـــلِ أقوى و بيني في حكمِ الهَوى عمَلُ
26. ما لي وعوْسَجُها بالقاع جـــانبها أفعى يُقابلُهَا عن جُحْـــــره وَرَلُ
27. إنّي امرُؤ همتي، و الله يكـــلؤني، أمران ما فيهما شرْبٌ ولا أكـــــلُ[1]

دواعٍ وأسباب ممكنة للتحويل التعليمي:

1. نشير إلى أن هذا النص هو بدل من النص الأصلي في الكتاب المدرسي (الدعوة إلى الجديد والسخرية من القديم) وفيه دعوة صريحة إلى شرب الخمر ، و قد بالغ و تفنن في وصفها وتحبيبها إلى النفوس وفيها انتقاص من عرق العرب وسخرية بتقاليدهم ودعوة عنصرية جلية مناهضة للعرب، والنص وإن كان يعكس شيئا من الصراع الثقافي بين الشعوبية (وأكثرهم عجم) وبين الأمة الفاتحة (العرب) إلا أنّه لا يناسب غاية الكتاب وأهداف المدرسة، لذلك عُدل عنه إلى نص وصف النخيل وهو الآخر لا يخلو من نقد لسنن العرب في عيشهم وشعرهم.

2. حذف من النص أكثر من نصفه (13 بيتا) والأبيات المقررة (12 بيتا) وهي مناسبة للمعيار الزمني المقدر لتدريسها كما رأينا من قبل.

[1]. ديوان أبي النواس، ص501-502.

3. النص وإن كان موجها لوصف النخيل فهو يجمع أيضا السخرية من العرب في سنن أشعارهم من الوقوف على الأطلال ووصف الفيافي ووصف النوق وضرب الخيام في الفيافي المقفرة وقضاء الشتاء بها، وهو ما يمثل النزعة الشعوبية عند أغلب الفرس في المجتمع العباسي، والملاحظ أن الأبيات [1-2-3-4-5-6-7] تمثل النزعة الشعوبية عند الشاعر، لذلك تم الاستغناء عن الأبيات [23-24-25] لأنّها تكرر الموضوع نفسه الذي استهل به القصيدة.

4. البيت (10) هو مدخل لوصف النخيل وقد مهّد له بالبيت (8) الذي وضح فيه مسلكه في الوصف وأنّه رجل لا يعنى من وصف المظاهر إلا ما كان من شؤون القصور التي تحيط بها أشجار النخيل، أما الفيافي والبوادي والنوق والرسوم والأطلال فوصف لا يعنيه.

5. حذف البيت (9) مناسب جدا لأنّه حشو فيه إعادة لمذهب الشاعر في الوصف وقد أحاط به في البيت الذي قبل فليس هنالك من داع لإعادته.

6. حذف الأبيات [11-12-13-14-15-16] لم يكن موفقا لأن هذه هي أبيات وصف النخيل وحذفها أهمك الغرض الأصلي للنص، فلم يبق إلا بيتان في وصف النخيل هما (10) و(17).

7. باقي الأبيات [19- 20 -21] فهي في وصف الأشجار المحيطة بالنخيل، لا النخيل.

8. الأبيات في وصف الأشجار المحيطة بالنخيل أكثر من أبيات وصف النخيل.

9. وإنْ كانت الأبيات تتحدث عن تلقيح النخل للنخيل، إذ لم تزل تلك النحل تلقح النخيل بالليل حتى تمكن العسل من عراجينها فارتوت وصارت بطعم العسل إلا أنّها تحوي عبارات مخلة بالحياء لهذا حذفت بعضها على الأرجح، منها على سبيل المثال: يفتضها فطن، فض العذارى، فافتض منها، من فحلها حبَلُ، عروسا، الشمُّ والقبل.

نص المطالعة الموجهة " بلاد الصين" لابن بطوطة[1]:

أخذ هذا النص من كتاب"رحلة ابن بطوطة تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار"[2]، من محطة بعنوان "ذكر هذه الملكة"، وقد حذف كلام كثير يحكي لقاءه بهذه الملكة

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص38-39.

[2]. رحلة ابن بطوطة، تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار، تح: محمد عبد المنعم العريان، دار إحياء العلوم، بيروت، ط1، 1407ه/1987م، ص639- 640-641.

وحاشيتها من النساء وحوارها معه إلى أن يصل إلى المقتطف الذي يحكي عن خيرات بلاد الصين، والملاحظ أن هذا النص خضع أيضا للتحويل التعليمي، إذ حذفت منه الكثير من التفاصيل مراعاة للمعيار الزمني المقرر للتدريس، كحذف بداية النص ولقاء الملكة وبعضا من تأريخ سيرتها ووصولها إلى الحكم ووصف حاشيتها، وأيضا حذفت جملة من الفقرة الأولى متعلقة بتفصيل عن تسمية نهر"باب الحياة"، وحذفت الكثير من التشبيهات المتعلقة ببلاد "مصر"، مثل قوله:" وتكتنفه القرى والمزارع والبساتين والأسواق كنيل مصر" [1]، وأيضا حذف "السكر المصري" من قوله: "وببلاد الصين السكر الكثير مما يضاهي المصري"[2]، إذ لا فائدة ترجى من تقديم مادة لتلاميذ جزائريين عن شبه بعض العادات أو الأكلات الصينية وغيرها بالمصرية، ولا عن الشبه العثماني وغيره، كالجمل الحاذوفة من نفس الفقرة: "... وكنت أظن أن الإجاص العثماني الذي بدمشق لا نظير له حتى رأيت الإجاص الذي بالصين" [3]، وحذف الجار والمجرو" بها" وأردف النص مباشرة بـــ"والبطيخ العجيب"، ثم حذفت يشبه بطيخ خوارزم وأصفهان، ثم حذفت الفقرتين المتواليتين المعنونتان بـــ "ذكر الفخار الصيني" و"ذكر دجاج الصين"، ثم حذفت جملة من الفقرة الموالية تتحدث عن المسلمين هناك، يقول فيها: "... وفي كل مدينة من مدن الصين مدينة للمسلمين، ينفردون بسكناهم، ولهم فيها المساجد لإقامة الجمعات وسواها. وه م معظم محترمون"[4]، ثم حذفت جملة تتحدث عن مواصفات التاجر الكبير عندهم، كما تم الاستغناء عن تفاصيل كثيرة، كالمتعلقة بـــ"النقود والكاغد" وذكر التراب الذي يوقدونه مكان الفحم، وكل هذا وتفاصيل كثيرة لاحقة محذوفة مراعاة للحجم الزمني، ولكي يتفادوا ذكر أمور تثقل كاهل التلاميذ ولا تقدم لهم أي فائدة تذكر، واختزالا وجمعا لأكبر المواصفات لبلد الصين العظيم.

- قصيدة "أ دهرا تولّى" للشاعر مسلم بن الوليد:

القصيدة في الكتاب المدرسي:

1. أدهراً تولى هل نعيمك مُقبـــــلُ وهل راجعٌ من عيشنـــا ما نؤملُ
2. سلام على اللذات حتى يعيدهـــا خليعُ عـــذار أو رقيبٌ مُغفـــلُ

[1]. رحلة ابن بطوطة، المرجع نفسه، ص639.
[2]. المرجع نفسه، ص 640.
[3]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
[5]. المرجع نفسه، ص641.

3. أثرتُ مطي القصف فـي مسـتقره فلا القصف متبوعٌ ولا هي تَرحلُ
4. وأخليتُ ميدان الصبا من بنـــاته وإني بها للمستهامُ الموكـــــلُ
5. ألا في سبيل اللهو أيامنـــا الأُلى أتـــــذهبُ فوتا أو تعودُ فتقبلُ
6. كأني لم أشهد من الـراح مشـــهداً لذيذاً ولم أستبقها وهـــي تقتلُ
7. وَلَم أَحمَدِ الأَيّامَ وَالــعَيشَ بَينَـــــنا نُعَلُّ مِنَ اللَذاتِ طَوراً وَنُـنهـــلُ
8. عَلَينا رَياحينُ الحَيـــاةِ وَفَوقَـــــــنا سَحائِبُ بِالعَيشِ المُقارِفِ تَهطِلُ
9. وَكَأسِ نَدامى يَعشَقُ الشُربُ شَخْصَها لَها مَنظَرٌ دونَ الزُجاجَةِ أَسهَـلُ
10. وَمُختَلَسٍ مِن شَهـــرِهِ بِنَعيمـــــــهِ عَلى غَفلَةٍ مِن شانِئٍ لَيسَ يَغفُلَ
11. غَدا بِبَناتِ اللَهوِ عَنّي أَمـــــيرُها وأَتكَلَنيهِنَّ الإِمـــامُ المُعَـــــذِّلُ
12. فَما أَذكُرُ اللَـــذاتِ إِلّا كَأَنَّمـــــا يُمَثِّلُها لي في النَدِيّ مُـــمثَّـــلُ
13. لَعُمرُكَ لَو أَحبَبتُ لَم أَدَعِ الصِبـا لِشَيءٍ وَلَكِنَّ التَعـــزّيَ أَجمَـلُ[1].

القصيدة في ديوان مسلم بن الوليد:

1. أَدَهراً تَوَلّى هَل نَعيمُـــكَ مُقبِـــلُ وَهَل راجِعٌ مِن عَيشِنا ما نُؤَمِّـلُ
2. أَدَهراً تَوَلّى هَل لَنا مِنكَ عَـــودَةٌ لَعَلَّكَ يُعـــدي آخِراً مِنـــكَ أَوَّلُ
3. سَلامٌ عَلى اللَذاتِ حَتّى يُعيدَهـا خَليعُ عِذارٍ أَو رَقيـــبٌ مُغَفَّـــلُ
4. أَثَرتُ مَطِيَّ القَصفِ في مُستَـقَرِّهِ فَلا القَصفُ مَتبوعٌ وَلا هِيَ تَرحَلُ
5. وَأَخلَيتُ ميدانَ الصِبا مِن بَنـــاتِهِ وَإِنّي بِها لَلمُستَهامُ المُـــــوَكَّـلُ
6. ألا في سَبيلِ اللَهوِ أَيّامُنا الأُلـــى أَتَذهَبُ فَوتاً أَو تَعودُ فَنُقـــــبِلُ
7. كَأَنّي لَم أَشهَد مِنَ الراحِ مَشـهَداً لَذيذاً وَلَم أَستَبقِها وَهيَ تُقـــتَـلُ
8. وَلَم أَحمَدِ الأَيّامَ وَالعَيشَ بَينَنـــا نُعَلُّ مِنَ اللَذاتِ طَوراً وَنُنهـــلُ
9. فَلا رُبَّ حَربٍ لِلمُدامِ أَثَرتُـــهـــا وَقَصطَلُها جادِيُّها وَالقَرَنـــفُـلُ
10. عَلَينا رَياحينُ الحَياةِ وَفَوقَنـــا سَحائِبُ بِالعَيشِ المُقارِفِ تَهطِلُ
11. وَكَأسِ نَدامى يَعشَقُ الشُربُ شَخْصَها لَها مَنظَرٌ دونَ الزُجاجَةِ أَسهَـلُ
12. قَرَنتُ بِها الإِبريقَ فَافتَرَّ ضاحِكاً وَحَلَّ لَها خَلفَ النِقابِ المُقـبَّلُ
13. وَمُختَلَسٍ مِن شَهرِهِ بِنَعيمـــــــهِ عَلى غَفلَةٍ مِن شانِئٍ لَيسَ يَغفُلُ
14. تَلافَيتُهُ بِالقَصفِ فَاغتَلتُ طولَهُ وَلا يَومَ في أَيّامِهِ مِنهُ أَطـــوَلُ
15. غَدا بِبَناتِ اللَهوِ عَنّي أَميرُهـــا وَأَثكـــلَنيهِنَّ الإِمـــامُ المُعَـذِّلُ
16. فَما أَذكُرُ اللَذاتِ إِلّا كَأَنَّمـــــا يُمَثِّلُها لي في النَدِيّ مُمثَّـــلُ
17. لَعُمرُكَ لَو أَحبَبتُ لَم أَدَعِ الصِبا لِشَيءٍ وَلَكِنَّ التَعَزّيَ أَجمَـــلُ.

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص50.

دواعٍ وأسباب ممكنة للتحويل التعليمي:

1. النص كاد يحتفظ بحجمه الأصلي كما هو في الديوان تقديرا لمعيار الزمن وهو العدد المتوسط حتى في الامتحانات (بكالوريا – شهادة التعليم المتوسط).

2. النص في الأصل لا يمثل اللهو والمجون ولكنه يمثل التحسر على انقضاء أيام الشباب بلهوه ومجونه بدليل قول الشاعر: أدهرا تولى هل لنا منك عودةٌ *** لعلك يعدي آخرا منك أولُ

وقولـــــه: سَلامٌ عَلَى اللذات حتى يعيدها *** خليعُ عَذار أو رقيبٌ مُغفلُ

وقولـــــه: لَعُمرك لو أحببتُ لم أدع الصبا *** لشيء ولكنَّ التعزي أجملُ[1]

3. حذف البيت (2) لتكون الأبيات مناسبة لوصف القصف والمجون لا للتحسر عليه، ليبدو الشاعر في معرض وصف مجلس من مجالس اللهو.

4. البيت (5) كان يجب حذفه لأنه تصريح بتوبة الشاعر عن الخلاعة وتخليه عن مجاراة الصبا.

5. تمّ حذف الأبيات [9- 12] لما فيهما من وصف مشوق للخمر ودعوة إلى اكتشافها من باب تحبيبها إلى السامع وهذا يتنافى مع قيم المجتمع الجزائري ومع سن المتعلمين سيما وهم في سن الفوضى الفكرية والنفسية التي أعني بها سن المراهقة، بالإضافة إلى أن الشاعر أشار إلى شربه الخمر إشارة مجملة ليس فيها تفصيل في البيت (6) في نص الكتاب وهو قوله:

كأني لَم أشهد منَ الراح مشهداً *** لذيذاً و لم أستبقها وهي تقتل

6. أما البيت (14) فما كان يصح حذفه لأنّه تصوير صادق لاستماتة الشاعر في الانغماس في اللذات حتى زعم أنّه لا يقلع عنها شهرا كاملا وربما مرّ ذلك مرور اليوم الواحد.

7. أما البيت (15) فليس له في النص مناسبة لبقية الأبيات لأنّ الشاعر يصرح فيه بمنع الخليفة (الإمام المعذّل) عن المجاهرة باللهو، فهو يمتثل لأمره وليس له من حيلة وصبر عن اللهو إلا التعزّي.

8. والنص بشكل عام راعى فيه المتصرف فيه عرض حياة اللهو والمجون عرضا مجملا غير مفصل فاضطر إلى حذف الأبيات التي فصلت الوصف.

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص50.

- قصيدة للموت ما تلدون لشاعر الزهد أبي العتاهية[1]:

1. حافظت القصيدة على أبياتها كما في "الديوان"[2].

1. النص متوسط الحجم مناسب للمعيار الزمني (12 بيتا) فلا يحتاج إلى حذف بعض أبياته.

2. هو كذلك يصور بصدق الموضع المطلوب دراسته (الزهد)، إذ ليس فيه ما هو خارج عن طبيعة الزهد، لأنّ معانيه دارت كلها حول التذكير بالموت والاستعداد للرحيل واجتناب ملذات الدنيا والزهد فيها.

3. الأبيات منظمة تنظيما محكما رتبها ترتيبا سلسا، وقد دارت حول ثلاثة أفكار جوهرية:

أ - الموت مصير كل الخلائق، والتعجيل بمبادرته [1- 2- 3- 4].

ب -تذكير للخائفين من الموت غير أنهم لم يستعدوا له [5- 6-7-8-9].

ج - تعجب الشاعر من اقتتال بني الدنيا عليها وغفلتهم عن الموت [10-11-12].

- نص علمي بعنوان تقسيم مخلوقات العالم للعلامة والأديب الجاحظ، وهو النص الأدبي الوحيد في برنامج السنة الثانية ثانوي[3].

1. النص متوسط الحجم وهو مناسب للمعيار الزمني.

2. النص في الجملة يدور حول مسألة تقسيم المخلوقات إلى نامية (فيها عنصر الحياة)، وغير نامية (جماد)، وقد استهله بالتقسيم العام ثم أتبعه بالتفصيلات والتفريعات.

3. النص يمثل باكورات النثر العلمي عند العرب في العصر العباسي.

كما حافظت قصيدة **المتنبي بمصر** على حجما، والتي كان مطلعها:"

صَحِبَ النّاسُ قَبْلَنا ذا الزّمَانَا وعَنَــاهُمْ مِن شأنِهِ مَا عَنَانَا"[4]

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص69.).

[2]. ديوان أبي العتاهية، دار بيروت للطباعة والنشر، 1406هـ/ 1986م، ص224.

[3]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص87.

[4]. المرجع نفسه، ص111.

لأنّ أبياتها كلها حكم وهي مناسبةللمعيار الزمني، ولأنّ كل بيت حكمة مستقلة بنفسها فليس من معنى حذف أيّ حكمة منه، لأن ذلك سوف يُخلُّ بالعدد المطلوب للنص.

- قصيدة استرجعت تلمسان للشاعر أبي حمو موسى الزّياني:

القصيدة في الكتاب المدرسي:

1. وجُبْتُ الفيافِي بَلْدةً بعْدَ بلدَةٍ وطوّعتُ فيهَا كلَّ باغٍ وباغِم
2. وما زلتُ أطوي سَهْلَها و أكامَهَا وأحطمها بين الرُّبَى والهَضَائمِ
3. ولمَّا بدَا لي غَيْهَبُ القوْم ظَاهرًا وحَيّهُمْ بين الظّلال الغَياهمِ
4. حَمَلْنَا عليهمْ حمْلةً مُضريةً فَوَلّوا شِرادًا مثل جفل النّعائمِ
5. وطاحَتْ على وادِي مَلَال هَشائمُ مِن القومِ صَرْعى للنّسور القَشائمِ
6. وهَّبتْ ريّاحُ النَّصْر من كلّ جَانبٍ وجَاءتْ إلينا مُبهجاتُ الغنائمِ
7. وعُجنَا وعرَّجنا عَلَى وادِ يَسّرَ وجُزنا المخاض كاللّيوثِ الضّراغمِ
8. وسرْنا ضُحى النصرُ يهْفو أمَامَنا بِرايات سَعْدٍ فوقنا كالغمائمِ
9. قَدمنا وكانَ الفتحُ يرْجوُ قُدومنا وكَان على الأعداء شرَّ المقَادمِ
10. وضفُّوا صفوفا ثمَّ صُفت صفوفُنا وسالتْ دموعُ القوم مثل العَنَادم
11. كررنا عليهم كرّةً بعدَ كرّةٍ وقدْ سُعرتْ للحربِ نيرانُ جاحمِ
12. فَطوبَى لِعبد الوَاد عند ازدحامهمِ لقد جذّلوا في الحربِ كلَّ مُزاحمِ
13. فرامتْ مَرين الصُّلحَ بعدَ فِرَاره ـا وقد ظلمُوا عهدًا ولستُ بظالمِ
14. فلا صُلْحَ حتَّى تُضرمَ الحربُ نَارهَا وتسّاقط الأبدانُ تحتَ الجماجمِ
15. دَخَلتُ تلمسان التي كنتُ أرتجِي كما ذُكرتْ في الجَفرِ أهلُ الملاحمِ
16. فخلَّصتُ منْ غُصَّابها دارَ مُلكنا وطهّرتُها من كلّ باغٍ وجارمِ[1]

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص171-172.

17. لقد أُسلمُـــوها عنوَةً دُون عـدّةٍ لقد طلّقوها بالقّنَـا والصّـــــوارم.

الأبيات التي وردت في الكتاب المدرسي هي أبيات متفرقة منتقاة من قصيدة طويلة تحتوي على "اثنين وتسعين بيتا "[1]، ذكرت في كتاب تاريخ الجزائر العام للعلامة عبد الرحمن جيلالي -رحمه الله-، وعثرنا عليها أيضا في كتاب بغية الرواد في ذكر الملوك من عبد الواد، لأبي زكياء يحي بن خلدون [2]، وهي أطول قصيدة في كتاب الجديد، وربما حافظوا فيها على الأبيات التي تخدم موضوع دخول تلمسان واسترجاعها، والتي تناسب الزمن المحدد.

- قصيدة نكبة الأندلس لأبن البقاء الرّندي(العودة إلى الكتاب)[3].

لقد حذفت أبيات كثيرة من القصيدة الأصلية (الموجودة في الديوان) التي هي حوالي (42) بيتا وأبقي على خمسة عشر بيتا، مناسبة للمعيار الزمني ولمستوى التلاميذ، كما حذفت الأبيات التي تذكر "حمص"من القصيدة، لأنّ ما قبلها من الأبيات جمع المعنى المقصود، وهو ضياع قرطبة وجيان وشاطبة، فليس في ذكر حمص ما يزيد في المعنى.

- النص التواصلي آداب مجالس العلم لابن حزم:

ككل النصوص التعليمية طرأ على هذا النص بعض التغييرات والاختزالات، أو ما يسمى بآليات التحويل التعليمي، إذ ورد هذا النص في الكتاب المدرسي"الجديد" في صفحة واحدة، مرفوقا بترجمة مختصرة للعلامة الأندلسي ابن حزم، بعنوان "آداب مجالس العلم"، في حين أن عدد صفحات النص الأصلي خمس (05) صفحات[4]، وردت في آخر كتاب"الأخلاق والسير" أو"رسالة في مداواة النفوس وتهذيب الأخلاق والزهد في الرذائل" للإمام الكبير أبي محمد علي بن أحمد ابن حزم الأندلسي 384-456 ه ـــ، وقد نقل من النص الأصلي في الكتاب المصدر، من الصفحات الأولى وحذفت بعض

[1]. عبد الرحمن بن محمد الجيلالي، تاريخ الجزائر العام، دار مكتبة الحياة، بيروت، ط2، 1385ه/1965م، ج2، ص181.

[2]. أبو زكرياء يحي بن خلدون، بغية الرواد في ذكر الملوك من عبد الواد، تح: بوزياني الدراجي، دار الأمل للدراسات والنشر، 2007، ج2.

[3]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص213- 214.

[4]. أبو محمد علي بن أحمد ابن حزم الأندلسي، كتاب الأخلاق والسير، تح: إيقا رياض، مراجعة:عبد الحق التركماني، دار ابن حزم، ص193- 194 - 195 – 196-197.

الفقرات، منها الفقرة الثانية: "فإذا حضرتها على هذه النيّة فقد حصّلت خيرا على كل حالٍ، فإن لم تحضرها على هذه النيّة فجلوسك في منزلك، أروحُ لبدنك، وأكرمُ لخلقك، وأسلم لدينك"[1].

وأيضا حذف من الفقرة الثانية ما بين قوسين :وإما أن تسكت سكوت الجهال "فتحصل على أجر النية في المشاهدة، وعلى الثناء عليك بقلة الفضول، وعلى كرم المجالسة، ومودة من تجالس"[2].

وهكذا حذفت من كل فقرة بعض الجمل، تبسيطا واختزالا، وتيسيرا لتلاميذ السنة الثانية ثانوي، ومراعاة لأعمارهم، وكذلك للوقت المحدد للنص التواصلي، الذي يكمل ويرسخ ما بدأ به النص الأدبي، كما حذفت فقرات أخرى ربما لصعوبة أسلوبها، وتراكيبها بالنسبة لتلاميذ هذه المرحلة، أو كما أسلفنا لقصر الوقت المحدد، ولضمان استيعاب ما تضمنته الفقرات الأولى وأولويتها وأهميتها.

- نص المطالعة المواجهة " مقتطفات من رسالة الغفران" لأبي العلاء المعري:

وملمذكر في كتاب النصوص للسنة الثانية ثانوي، مقتطفات من كتاب رسالة الغفران للمفكر الشاعر أبو العلاء المعري، وهذا النص أخذ من فصل " ابن القارح في جنة الغفران"، مبحث"نزهة في الفردوس"، والنص نوعا ما مبتور فقد استهله الجديد -كتاب السنة الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية-، بـــ :("وينظر الشيخ ابن القارح في رياض الجنة فيرى قصرين منيفين، فيقول في نفسه: لأبلغن هذين القصرين فأسأل لمن هما؟

فإذا قرب لأحدهما، رأى مكتوبا على أحدهما:"هذا القصر لزهير بن أبي سلمى المزني" وعلى الآخر:" هذا القصر لعبيد بن الأبرص الأسدي".

ألتمس لقاء هذين الرجلين فأسألهما بم غفر لهما ؟)[3].

ويحذف من الحديث السابق، مباشرة بعد"هذا القصر لعبيد بن الأبرص الأسدي"، قوله:"فيعجب من ذلك ويقول: هذان ماتا في الجاهلية، ولكن رحمة ربنا وسعت كل شيء؛ ألتمس لقاء هذين الرجلين فأسألهما بم غفر لهما ؟" [4]، وأعتقد أن حذف جملة:" يقول: هذان ماتا في الجاهلية، ولكن رحمة ربنا

[1]. أبو محمد علي بن أحمد ابن حزم الأندلسي، كتاب الأخلاق والسير، ص193.

[2]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص58.

[4]. أبو العلاء المعري، رسالة الغفران، تح: عائشة عبد الرحمن بنت الشاطئ، دار المعارف، القاهرة، ط9، ص182.

وسعت كل شيء"، لكي لا يفتح أمام التلاميذ بابا وأسئلة يصعب الخروج منها، كأنْ يقول بعضهم: هل يغفر الله لمن مات كافرا أو في الجاهلية؟!.

هذا ما ورد في مقرر السنة الثانية ثانوي، والذي نقل من النص الأصلي، لكنه ذكر فقط حواره مع الشاعر زهير بن أبي سلمى، دون لقاء عبيد بن الأبرص الأسدي، لكن المقرر لم يختزل جملة:"ألتمس لقاء هذين الرجلين فأسألهما بم غفر لهما ؟"، رغم أن السياق تطلب ذكر هذا اللقاء لإقناع المتلقي، لكن الجديد ذكر مباشرة اطلاع ابن القارح على إبليس-لعنه الله-، بعد لقائه مع الشاعر زهير بن أبي سلمى، كما حذفت أبيات شعر قالها هذا الأخير، وبعض الفقرات التي تتحدث عن قصته مع الخمر والمنادمة.

هذه فقط بعض النماذج عن التحويل التعليمي من الجديد، وعليه تعتبر هذه العملية، من بين أهم العمليات التعليمية الشاملة لكل التخصصات، والتي تتطلب من واضعي المناهج، متفقدين (مفتشين) ومرشدين تربويين وأيضا من الممارس داخل المنظومة، اختيارات مناسبة للمرامي التدريسية، وعمليات نخل وغربلة لوصول الخطاب والمعرفة العالمة في شكل مختزل بعيدا عن كل تعقيد، ودون تشويه، وتخليص النصوص من المنطلقات الذاتية والإيديولوجية، ومن كل خلفية وظروف إنتاج، وفصله عن الإشكالية العلمية التي تقود خطواته إلى البرهنة والاستدلال، مما يشكل عناصر تشويش للمتعلم ، في شكل خطاب تعليمي سهل مكيّف، وبكل بساطة فإنّ التحويل الديداكتيكي هو تبسيط المعرفة من معرفة عالمة إلى معرفة مدرسية ومن معرفة مدرسية إلى معرفة مكتسبة في المحيط الاجتماعي.

الفصل الثالث المقاربة الأسلوبية بين المفهوم والإجراء.

1- مستويات التحليل اللغوي

2- المراد بالمقاربة الأسلوبية

3- اتجاهات الأسلوبية

4- الآليات الإجرائية أسلوبيا

5- مقاربة أسلوبية لنموذجين من كتاب الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية ثانوي.

1. مستويات التحليل اللغوي:

إنّ المتتبع لمختلف الممارسات الأسلوبية النظرية منها والتطبيقية يلحظ جليا وجود اتفاق ضمني بين المحللين الأسلوبيين في مستويات التحليل، وهي بالكاد مستويات التحليل اللغوي الذي حقق في القرن الماضي خطوات هامة نحو استقصاء حقيقة ذاته، حيث تحولت وظيفة الدرس اللغوي من تصحيح الكلام وتقويم اللسان إلى دراسة اللغة في ذاتها ، على أنّ هناك فرقا بين المجالين والراجح أن التفريق بينهما لا يمكن بحال أن يتم لباحث مهما علت رتبته إلا أن ينظر إلى الغاية أو الهدف من كلا العلمين، فالذي نظر إلى النص الذي يعمل فيه على أنّه لغوي، المراد منه معرفة أساليب الكاتب للخروج بقواعد لغوية علمية قابلة للتعميم فهو باحث لغوي، والذي نظر إلى النص على أنّه نص لغوي المراد منه معرفة أساليب الكاتب وتمايزه عن غيره من الكتاب وتحديد طريقته الخاصة في المنهج والمعالجة فهو محلل أسلوبي، فالفرق بينهما من حيث القصد والغاية، ومن ثمّ كيفية المعالجة ، وعليه فإنّ مستويات التحليل اللغوي أربعة، فالمستوى الأول هو **المستوى الصوتي**، وحديثنا فيه عن أبرز السمات الصوتية في القصيدة من خلال الأصوات المفردة، وتكرارها، وفاعليتها، والموسيقى المنبعثة من الكلمات وترددها، ونواتجها الصوتية والدلالية، ومدى توفيق الشاعر في الاختيار والتوزيع، وإنّ الصوت ركن من أركان تشكيل اللغة ومعرفة أبعادها، وقد ظل الإيقاع من زمن بعيد يشكل سمة من السمات التي نقوى بواسطتها على إدراج نص معيّن في خانة الشعر وفصله عن النثر ، "فهويّة القصيدة هي نغمها وصوتها، فكما خلق الله سبحانه وتعالى كل شخص مستقلا بهويّته وصوته، فإنّ النتاجات الشعرية هي الأخرى تختلف بطعومها وأصواتها" [1]، فالدارس الأسلوبي لا يمكن له أن يستغني عن الجانب الصوتي في عملية اختراق النص واستكناهه، إذا أراد أن يخرج بحصيلة معرفية متكاملة، إذ أن استغلال المواد الصوتية هو أحد مميزات النص الشعري وأحد معتمداته ومرتكزاته، ولكنه ليس كل شيء، وقد ورد في التراث القديم إشارات جادة إلى فهم هذه الوظيفة الهامّة في تشكيل بنية النص، فقد عرف ابن جني

[1]. حسين خمري« مقترحات لدراسة القصيدة الحديثة»، مجلة دراسات عربية، دمشق، ع 9-10، يوليو، 1986م، ص82.

اللغة بأنّها "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" [1]، وعرفّها الجاحظ بأنّها "آلة اللفظ والجوهر الذي يقوم به التقطيع وبه يوجد التأليف" [2]، والتجربة العربية في علم الأصوات رائدة، أملتها اهتماماتهم بالقرآن ودراسة تلاوة وتجويدا، مما جعلهم يهتمون بمخارج الحروف من جهر وهمس وشدة ورخاوة، وإذا كان للوزن والقافية حضور فني في القصيدة العربية، والذي يجعلها تحلّق في فضاءات وجدانية واسعة وتمنحها لذة متناهية، فإنّ للإيقاع الداخلي وزنا آخر لا يقل أهمية؛ إذ يشكل اللغة من خلال الإيقاعات الداخلية المتنوعة، والتي يمكن أن نفصلها عن إيحاءاتها التي تذهب بالنص إلى فرض سلطته على القارئ، وقد يؤول هذا الأخير ما يتذوقه فيخرج بذلك إلى سلطة التأويل.

ويدرس المستوى الصوتي انطلاقا من الإيقاع الداخلي والخارجي والذي يعني دراسة الموسيقى بنوعيها: الخارجية والداخلية، وكل ما من شأنه أن يحدث نغما في الأذن، وأثرا في النفس، أو يلفت إليه الفكر، أي "كل المظاهر التي تحدث إيقاعا يلفت نظر المتلقي إليه" [3]، تبدأ بالصوت لتصل إلى التركيب، "وهو ما يفسر بأن الإيقاع العام للبحر يجب ألا يغفلنا عن الاستماع الدقيق إلى الإيقاع الخاص للكلمات مضاف إليه اختلاف النغم، وإذا بدأنا نلتفت إلى تنويع الشاعر في أبياته وأشطره لهذا الإيقاع الداخلي للكلمات، وأدركنا كيف ينسجم هذا التنويع مع تقلب فكرته وعاطفته"[4]، مع دراسة علاقة هذا الإيقاع بحالة الشاعر، وكذلك من خلال الحروف التي تشكل الكلمات وما يلاحظ عليها، خاصة مسألة التكرار وما يحمله من معانٍ ودلالات، ذلك أنّه "قد يتكرر حرف بعينه أو حرفان أو ثلاثة حروف بنسب متفاوتة في جملة شعرية، وقد يتعدد أثر هذا الأمر فهو إما أن يكون لإدخال تنوع صوتي يخرج القول عن نمطية الوزن المألوف ليحدث فيه إيقاعا خاصا ليؤكده، وإما أن يكون لشد الانتباه إلى كلمات أو كلمة بعينها عن طريق تآلف الأصوات فيها، وإما أن يكون لتأكيد أمر اقتضاه القصد فتساوت الحروف المكررة في نقطها له مع

[1]. أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، ج1، ص31.

[2]. أماني داوود سليمان، الأسلوبية و الصوفية، دراسة في شعر الحسين بن الحلاج، دار مجدلاوي، عمان، الأردن، ط1، ص33.

[3]. بكاي أخذاري، تحليل الخطاب الشعري، قراءة أسلوبية في قصيدة قذى بعينيك للخنساء، وزارة الثقافة، الجزائر، 2007م، ص29.

[4]. ينظر: عفيف عبد الرحمان، الأدب الجاهلي في آثار الدارسين قديما وحديثا، دار الفكر، ط1، 1987م، ص275.

الدلالة في التعبير عنه"[1]، وإنّ مجال النص هو الحيّز والفضاء الذي يتداخل فيها عنصرا اللفظ والمعنى في بناء متماسك، "قد يكون فيه الصوت ملمحا للوصول إلى دلالة معينة- وإن لم يقصدها الكاتب أصلا- لكنها في انعتاقها من قبضة الوعي، تتلبس من الدلالات ما يفتح مخبوء الذات ليفضحها أمام نفسها أولا، وأمام غيرها ثانية"[2].

وقد ركّزت الدراسات القديمة على الصوت، وأولوه عناية وصلت إلى حدود العلمية فيه، فكان عندهم علم الأصوات، الذي يعنى بدراسة الحروف ومخارجها وصفاتها، ثم زادت الدراسات الحديثة من علمية الدرس الصوتي حين ربطوها بالدلالة ، حين يجعل ذلك الصرح العلمي منطلقا لفتوحات ريادية تنقل الأصوات من دلالتها الأولية إلى ما تشيعه في صلب النص من معان، قد لا يحملها النص أصالة، وإنما يقوم الصوت بشحنها في اللفظ والعبارة والتركيب عن طريق التوتر الحاصل من المعاودة والتكرار والهيمنة، إذ شيوع صوت ما داخل السياق يحيل إلى دلالة معينة ذات أثر ومعنى، "تقود إلى الكشف عن نفسية الكاتب من جهة، وتؤثر في المتلقي من جهة أخرى، هذا الصوت يكون منفردا، أو داخل تركيب واقع في كلمة مفردة أو جملة، فتتحول هذه الصفات إلى ألوان من طبيعة خاصة تلوّن المعنى، وتلحق به من دلالتها ما يحدد قيمته في سلم التدرج الصوتي أولا، وفي سلم التدرج المعنوي ثانيا"[3].

ويتداخل المستوى الإيقاعي للنص مع المستوى الصوتي تداخلا لا يمكن الفصل فيه بين أثر الأصوات في الألفاظ وعلاقتها التكاملية مع أثر النظام الإيقاعي للقصيدة الشعرية، فالنص الشعري ينتظم بتكامل وحدات إيقاعية مهمة يشكلها البحر والتفعيلة، والقافية في البناء العام للنص الشعري، والتحول الإيقاعي هو " التنويع أو التنسيق بين الوحدات الإيقاعية -الحركات، السكنات-، وذلك وفقا لنوع التدفقات أو التموجات الموسيقية، التي تموج بها نفس الشاعر في حالته الشعورية المعينة، وبمعنى أدق هو الانتقال بالوحدات الإيقاعية من منظومة ثابتة إلى منظومة

[1]. منذر عياشي، الأسلوب وتحليل الخطاب، مركز الإنماء الحضاري، دمشق، سوريا، ط1، 2002م، ص78.
[2]. حبيب مونسي، توترات الإبداع الشعري، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009م، ص30.
[3]. المرجع نفسه، ص32.

إيقاعية متماوجة وممتدة، لكسر حاجز الإملال والرتابة والقوافي، وجعلها عنصرا فعالا بحق في عملية الخلق الشعري"[1].

أما المستوى الثاني من مستويات التحليل اللغوي، فهو **المستوى الصرفي،** ويهتمّ بأبنية الكلمات، وتصريفها، والتغيّرات الطارئة عليها ، "ويُبنى على ركام الأصوات، ويتناول الكلمة في بنيتها، ويدرس صيغها الأصلية والعارضة، ويفسر ما اعتراها من تغيير لفظي أو معنوي ويهتم بتحويل الكلمة من بنية إلى أخرى، ويسميه علماء اللغة الغربيون بالمرفولوجيا (Morphologie)"[2]، وهو يشير عادة إلى دراسة الوحدات الصرفية أي "المورفيمات" دون أن يتطرق إلى مسائل التركيب النحوي، وإن الإعراب لا يقوم إلا على معطيات الصرف، إذ أنّ المعنى الذي قد يوحي به الاسم أو الفعل أو الحرف قد يستقى من قبل الصيغة الصرفية، وطريقة بناء الكلمة وميزانها الذي صبت فيه أو قيست عليه، كما قد يوحي تجمع الكلمات الاسمية أو الفعلية بدلالات معينة تتفق مع المعنى العام للنص، فورود الأسماء مثلا بكثرة في النص ليس كورود الأفعال، فلكل دلالته.

أما المستوى الثالث فهو **المستوى النحوي** ، وهو أحد أهم المستويات التي تهتم بالجملة وقضاياها وما يطرأ عليها من تغيير، بل ويعتبر من أهم العناصر في تفسير وتحليل الخطاب الشعري، وبناء الجملة في القصيدة الشعرية يكشف لنا معانيها على وجهها الصحيح، وبمعنى آخر يهتم ببنية النص في سياقاته المتغيرة والمتعددة، وتركيب الكلمات هو الذي يعطي لكل جزئية أهميتها في السياق لأن العناصر اللغوية لا تتحدد دلالتها إلا من خلال الوحدات المجاورة لها وبالتالي فتوزيع هذه الوحدات لابدّ لها من أنظمة وتقنيات، وقد تتجاوز التركيب المعياري للسياق، مما يؤدي إلى الانزياح في البنية التركيبية، ومما يسترعي اهتمام المتلقي هو البنية النحوية والوظيفية لتلك الوحدات ذلك أن البنية النحوية هي الطريقة المميزة لترتيب الألفاظ في الجملة والنبر والتنغيم والنهايات كلها

[1]. عصام شرتح، ظواهر أسلوبية في شعر بدوي الجبل، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2005م، ص154.

[2]. عبد القادر شارف، التشكيل الصوتي ودلالته في شعر البحتري، دار أمجد للطباعة، نوفمبر 2015م، ص12.

تشكل الإطار العام لهذة الجملة، لأنّ "اللغة نظامها الخاص وللأديب طريقة في كيفية تشكيل العناصر اللغوية، والتركيب له علاقة وطيدة بالمعجم حيث إنّ التغيرات التركيبية تحدث بالضرورة تغيّرات دلالية، وإنّ اللغة "تحتاج إلى أن يحكمها نظام حتى تحقق المعنى المراد إبلاغه، تتضح وظيفتها التعبيرية والدلالية من خلال الكلمات التي تجسدها، والتراكيب التي تنتظم فيها، والغرض الذي تعبر عنه"[1]، والبنية التركيبية تساهم في ترابط وتماسك الألفاظ.

وقد ينزاح الشاعر باللغة انزياحا فنّيا، يشكّل به أنساقا لغوية خاصة تنأى عن الأشكال اللغوية العادية التي يستخدمها غيره؛ فهم يوظفون لغة تحكمها قوانين صارمة لا تكاد تخرج عن الأغراض النفعية المحدودة، ويحترسون في استعمالها احتراس الفقيه الذي يخشى الفتوى بغير علم، بينما الشاعر المبدع هو الذي يأخذ اللغة كالملك الجبّار الذي لا ينجو من سطوته أحد، محطما الأشكال والعلاقات والتراكيب المعتادة والتي فرضها المجتمع في اللغة محررا إيّاه من أنساقها الجاهزة، ومع اعتقادي بأنّ "أية نقطة ما تصلح أن تكون منطلقا للبحث الجّاد المفيد أرى أن الشعر فن لغوي قبل كل شيء وبعده وأنّ فهمه لن يكون على الصورة الصحيحة المفيدة، إلا إذا كان هذا الفهم قائما في أول أمره على فهم بنائه، وبناء الشعر لا يقوم إلا على بناء جمل ه المسلوكة في وزنه وقوافيه أو موسيقاه، كما يحب بعض المحدثين أن يسموا الوزن و القافية"[2].

أما المستوى الرابع فهو **المستوى الدلالي** الذي يخدم كل المستويات السابقة، "والدلالة لا تصلح بأن تكون مستوى من مستويات اللغة، ألا ترى أن كل مستوى بحاجة ماسة إليها، فلا يمكننا فصلها عنه لأنّها الدم الذي يجري في عروقها" [3]، وإن كل المستويات اللغوية السابقة من أصوات، وأبنية صرفية وأنساق تركيبية لا بد أن تكون حاملة للمعاني أي "الدلالات"، وقضية الدلالة من أقدم ما شغلت به الحضارات من قضايا ساهم في دراستها الفلاسفة واللغويون والبلاغيون وعلماء الأصول من العرب وغيرهم.

---

[1]. ينظر: عبد الفتاح المصري، قطوف لغوية، مؤسسة علوم القرآن، مصر، ط1، 1984م، ص26.

[2]. محمد حماسة عبد اللطيف، الجملة في الشعر العربي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1990م، ص 418.

[3]. عبد القادر شارف، التشكيل الصوتي ودلالته في شعر البحتري، ص13.

وإنّ اللغة نظام يعتمد على الألفاظ، تتشكل من خلالها معان تمنح النص أبعادا دلالية منفتحة وعلى قراءات متعددة، "فالدلالة تنشأ من اقتران الدال (اللفظ) بالمدلول (المعنى)، وليست اللغة في الحقيقية إلا نظام ا يعتمد على صورة (ألفاظ) ترتبط بمفاهيم (معان)، ومن خلال علاقات معقدة تحقق اللغة – اعتمادا على هذين العنصرين – غايتها، أو غاياتها أو أغراضها التي أهملها التواصل"[1]، وللدلالة أهميتها في النص وعلى جميع مستوياته، وقد أشار إلى ذلك يوري ل تيهان بقوله: "رغم كل الأهمية التي يكتسبها كل مستوى موضح في النص الفني في تشكيل البنية الكلية للعمل، فإنّ الكلمة تبقى الوحدة الأساس للبناء الفني اللغوي، فكل الطبقات البنيوية ما تحت الكلمة(التنظيم على مستوى أجزاء الكلمة)، وما فوق الكلمة (التنظيم على مستوى المتواليات) لا تكتسب دلالتها إلا من خلال علاقتها بالمستوى المشكّل من قبل الكلمات" [2]، ومادام كل المستويات تعتمد على المستوى الدلالي، إذ لا غنى عنه، فقد اقترح الباحث البروفسور عبد القادر شارف استبداله **بالمستوى الأسلوبي**، فتكون مستويات اللغة: صوتي وصرفي ونحوي وأسلوبي.

وتعنى الأسلوبية بالجانب الدلالي للنصوص الإبداعية، باعتباره أحد مرتكزات التحليل وباعتباره يعطي فكرة عن القاموس الذي استعمله المبدع في نصّه، لذا فللمعجم قدرة كبيرة في إبراز بنيات النص الجوهرية إذا ما استعملناها كمفاتيح ندخل بها عالم النص. يقول يوري ليتمان:"رغم كل الأهمية التي يكتسيها كل مستوى موضّح في النص الفنّي، في تشكيل البنية الكلية للعمل، فإنّ الكلمة تبقى الوحدة الأساس للبناء الفني اللغوي، فكل الطبقات البنيوية ما تحت الكلمة (التنظيم على مستوى أداء الكلمة)، وما فوق الكلمة (التنظيم على مستوى المتواليات) لا تكتسب دلالتها إلا من خلال علاقتها بالمستوى المشكّل من قبل الكلمات"[3].

وإنّ قراءتنا للنص الأدبي تحيلنا إلى وجود كلمات تؤشر لمقصد مهم ذا هدف تأثيري في موقف ما، كلمات تظهر بتكرارها البارز (لفظا ومعنى)، أو بتعالقها مع مفردات أخرى لتشكل

[1]. أحمد شامية، في اللغة، دار البلاغ للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 1423هـ/2002م، ص143.
[2]. عمر محمد طالب، عزف على وتر النص الشعري، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، دط، 2001م، ص56.
[3]. يوري ليتمان، بنية النص الفني، تر: محمد فتوح أحمد، دار المعارف، بيروت، ط1، 1995م، ص243.

بنيات ائتلاف أو تعارض تخدم المعنى، ونحن إذ نقف على ظاهرة الملفوظات الأكثر بروزا، والأكثر دلالة، فإنّما نهدف إلى استنطاق الأهلية التداولية لتلك الملفوظات، سواء كانت كلمات مستقلة أو تابعة، فمواضع هذه الكلمات تشكّل مفاصل مهمة في الخطاب الأدبي، وتمثل فيه دلالاته وتوجهاته.

ومهما يكن من أمر فإنّ المستوى الأسلوبي له أهمية بالغة في كشف المدلولات الجمالية في النص، وذلك عن طريق النفاذ في مضمونه وتجزئ ة عناصره، على أنّ شيوع الخاصية وتواترها بشكل لافت يحولها من حالة الانتهاك إلى ما يشبه التعامل العادي مع اللغة، ويقوم هذا المستوى على "مراقبة مثل هذه الانحرافات كتكرار صوت، أو قلب نظام الكلمات أو بناء تسلسلات متشابكة من الجمل، وكل ذلك مما يخدم وظيفة جمالية كالتأكيد أو الوضوح أو عكس ذلك، كالغموض أو الطمس المبرز جماليا للفروق"[1].

وإنّ الخطاب الشعري يقوم في أساسه على التركيب، وعلى الدارس تحديد طبيعة الجمل في مجالها اللغوي، وتحديد علاقة هذه الجمل مع تحديد وظيفة التركيب، ثم الانتقال إلى التراكيب المجازية وتشمل عليه لغة النص من عدول عن المعيار وذلك من خلال الصور المجازية والدلالات الإيحائية التي تتضمنها هذه الصورة، وفي هذا الجانب من التركيب المجازي تظهر فعالية المبدع وقدرته على التصرف في اللغة وهذا الفعل يضيف إنجازا جديدا إلى اللغة التي تحيل الكلام.

[1]. فتح الله أحمد سليمان، الأسلوبية مدخل نظري ودراسة تطبيقية، مكتبة الآداب، القاهرة، 1425هـ/ 2004م، ص55.

2. المراد بالمقاربة بالأسلوبية:

لن يكون قصدنا في هذه الدراسة البحث في مسيرة الأسلوبية تاريخيا، بقدر ما نريد أن نصب جانبا من جهدنا في الذهاب عبر الأسلوبية إلى ثنايا بعض النصوص المختارة من كتاب السنة الثانية ثانوي، والأسلوبية هذا المنحى النقدي المشتغل على النص في أبعاده الجمالية واللغوية ، ولا يزال مفتوحا على النظريات والاجتهادات، ولا يزال يفرض نفسه على المناهج القديمة التي تعاملت مع النص الأدبي بعيدا عن لغته أو مادته، لتسقط عليه رؤى خارجية فرضت عليه سلطتها وأزاحت عن وجوده الحقيقي.

وأمام هذا الوضع رأت الأسلوبية أخذ النص الأدبي على اعتباره مادة لغوية صَرفة، والتعامل معه من زوايا الفن والجمال لا غير،"وليست الأسلوبية في حقيقتها إلا دراسة أشكال التفنن في الأداء الكلامي، في مستوى معين غايته مزدوجة، فهو بالإضافة إلى كونه خطابا ينقل فكرا، فهو يغلف هذا الفكر أو يخرجه بألوان إبداعية تحقق -زيادة على الإبلاغ - التأثير والمتعة والجمال"[1].

والأسلوبية ذات منشأ غربي، إذ يعتبر شارل بالي (Charles Bally) [2] تلميذ العالم اللساني السويسري "فرديناند دي سويسر"، المؤسس الأول لعلم الأسلوبية في العصر الحديث، وكل الدراسات التي جاءت بعده قد أخذت عنه واستفادت منه، إنْ في المنهج وإنْ في الموضوع، ويعدّ "بالي" أنّه وللمرة الأولى في تاريخ الثقافة الغربية، نقل درس الأسلوب من الدرس البلاغي - بتأثير اللسانيات عليه منهجا وتفكيرا- إلى ميدان مستقل، وصار يعرف بميدان الدرس الأسلوبي أو الأسلوبية"[3]، وقد عرّف هذه الأخيرة بأنّها "دراسة لوقائع التعبير اللغوي من زاوية مضمونها

[1]. أحمد شامية، في اللغة، ص128.

[2]. شارل بالي (1865م-1947م) ألسني سويسري، ولد بجنيف، اختص في اللغة السنسكريتية، تتلمذ على يد دي سوسير فاستهوته وجهة الألسنية الوصفية، ولما تمثل مبادئ المنهج الهيكلي عكف على دراسة الأسلوب في ضوئه، فأرسى قواعد الأسلوبية الأولى في العصر الحديث، من أبرز مؤلفاته: مصنف الأسلوبية الفرنسية، اللغة والحياة، الألسنية العامة والألسنية الفرنسية، ينظر: عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب ص241.

[3]. منذر عياشي، الأسلوب وتحليل الخطاب، ص30.

الوجداني"[1]، إذ ربط مفهوم الأسلوبية بالجانب العاطفي للغة، كما أنّ ها لم تكن بعيدة عن التراث العربي الذي سبقها إلى تناول النص بلاغيا ونحويا، وما يحقق ذلك من فعالية اللغة في صناعة المعنى، وما يقال عن الأسلوب والأسلوبية يقال عن البلاغة التي هي " صفة في الكلام والمتكلم، وعلم البلاغة هو الذي يحدد المقاييس البلاغية والأحكام التي تعتمد في دراسة الكلام" [2]، وبناء على هذا نخلص إلى تعريف للأسلوب يلامس حدود البلاغة، فهو"الكيفية التي يستخدم فيها المبدع أداة أو طريقة تعبيرية معينة من بين خيارات متعددة وضمن تأليف خاص"[3]، أي أن الأسلوبية "علم دراسة الأسلوب، أو منهج دراسة الأساليب، فهي تطلق على جملة المبادئ والمعايير الكبرى التي يُحتكم إليها في تمييز الأسلوب وتحليله، فالأسلوبية هي الكل، والأسلوب هو الجزء، ومن جماع الأساليب تتكون الأسلوبية في تحديدها الختامي"[4]، فالمتتبع لهذه التعريفات يجد نفسه أمام حقيقة لا مفر منها بـ"أن الدرس البلاغي إنّما كان درسا أسلوبيا على وجه الإجمال، وما كان ليكون إلا لأنّ الدرس اللغوي كان سابقا على الدرس البلاغي في التراث العربي" [5]، ولعل هذا الحكم عن البلاغة والأسلوبية ومدى التقارب المعرفي الحاصل بينهما، مع الاختلاف في أنّ الأولى معيارية والأخرى وصفية، وسنحاول في هذه المقاربة لنصوص السنة الثانية ثانوي، أن نتلمس حدود اللغة والجمال، وما يحمله من دلالات عديدة مازجين فيه بين غربية الأسلوبية وشرقية البلاغة العربية العريقة،

وإنّ الأسلوبية وكغيرها من المناهج الأخرى، وجدت لها مكاناً في الدرس اللغوي، من خلال إعادة النظر في المفهوم النقدي للنص الأدبي، بعدما كان يخضع لمعيارية القواعد النحوية (البلاغة القديمة)، صارت الأسلوبية تنظر إلى النص من عدة جوانب، "مهتمة بما يُميّزه عن غيره من النصوص الأخرى من جهة، وباحثة في ملامح وأسباب هذا التميّز، بالإضافة إلى انحراف المبدع

[1]. بيير جيرو، الأسلوبية، تر: منذر عياشي، دار الحاسوب للطباعة، حلب، سورية، ط2، 1994م، ص63.
[2]. أحمد شامية، المرجع نفسه، ص128.
[3]. أماني سليمان داود، الأسلوبية والصوفية، في شعر الحسن بن منصور الحلاج، دار مجدلاوي، عمان، الأردن، 1423هـ/2002م، ص26.
[4]. المرجع نفسه، ص27.
[5]. منذر عياشي، الأسلوب وتحليل الخطاب، ص28.

عن القواعد المعيارية، والذي أضحى يمثّل ملمحاً فنياً تبحث الأسلوبية في مكامن الجمال الذي يخلّفه الانزياح الأسلوبي"[1].

وفي ظل تداخل العلوم مع بعضها داخل الحقل اللساني لأجل الوصف العلمي الدقيق، والتحليل الذي تعتمده اللسانيات كمنهج بحثي لها، فإنّ الأسلوبية لم تكن في معزل عن لسانيات "سوسير"، إذ أَدخلت كل ما له علاقة بالنص ما من شأنه الكشف عن السمات المميّزة لأسلوب الكاتب، مع الاهتمام بالمتلقي الذي أصبح يحتل مكانة هامة في التحليل الأسلوبي، باعتبار أنّ المبدع لا يكتب لنفسه، بل لغيره، مُرَاعٍ في ذلك خصوصيات متنوّعة، إذ يرى أريفاي أن الأسلوبية فرع من اللسانيات العامة تستسقي طرق تحليلها للنصوص الأدبية انطلاقا من المعايير التي أرساها دي سوسير، وعرفها بأنّها "وصف للنص الأدبي، حسب طرائق منتقاة من اللسانيات"[2].

وقد أضحى مصطلح الأسلوبية يطلق على منهج تحليلي للأعمال الأدبية، وهذا ما ذكره أبرامز (Abrams) في معجمه "مصطلحات الأدب"، إذ قال:"إنّ أفكار علم اللغة الحديث تُستخدم للكشف عن السمات الأسلوبية أو الخصائص الشكلية التي يقال إنّها تميّز عملاً معينا، أو كاتبا معيّنا، أو موروثا أدبيا أو عصرا معيّنا، وهذه السمات الأسلوبية قد تكون صوتية، كـــ:(الأنماط الصوتية للكلام، أو الوزن أو القافية)، أو جملة كـــ:(أنواع التركيب الجملي)، أو معجمية كـــ:(الكلمات المجردة ضد الكلمات المحسوسة، التكرار النسبي للأسماء والأفعال والصفات)، أو بلاغية كـــ:(الاستعمال المتميز للمجاز، والاستعارة، والصور وما إليها) ، أي أنّ الأسلوبية تساهم في إبراز السمات المميزة لأساليب التأليف عند المبدعين"[3].

والأسلوب أو الأسلوبيات علم "يرمي إلى تخليص النص الأدبي من الأحكام المعيارية والذّوقية ويهدف إلى علمنة الظاهرة الأدبية والنزوع بالأحكام النقدية ما أمكن عن الانطباع غير

[1]. كمال عطاء الله، السمات الأسلوبية في شعر الأمير عبد القادر الجزائري، رسالة ماجستير، جامعة حسيبة بن بوعلي-الشلف، الجزائر، السنة الجامعية:1434هـ/1435- 2013م/2014م، ص15.

[2]. محمد عبد المنعم خفاجي وآخرون، الأسلوبية والبيان العربي، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط1، 1992م، ص23.

[3]. كمال عطاء الله، المرجع نفسه، ص16.

المعلّل، واقتحام عالم الذّوق وهتك الحجاب دونه، وكشف السر في ضروب الانفعال التي يخلقها الأثر الأدبي في مستقبله"[1]، ومن بين الدّارسين العرب الذين اهتمّوا بالدراسات الأسلوبية، "صلاح فضل" فهو يحصي في كتابه (علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته) العديد من التعريفات، بيد أنّه يرجح أنّ الأسلوب هو"محصّلة مجموعة من الاختيارات المقصودة بين عناصر اللغة القابلة للتبادل" [2]، أي أنّه يختص بكاتب معيّن، ينتقي مفردات معينّة بطريقة معينّة توافق تفكيره ومزاجه.

وقد حاول أحمد الشايب ربط الأسلوب بنظرية النظم، ومن باب دلالة اللّفظ على معناه، فيقول:"إنّ الأسلوب معانٍ مرتّبة قبل أن يكون ألفاظا منسّقة، وهو يتكوّن في العقل قبل أن يجري به اللّسان أو يجري به القلم" [3]، فالأسلوب عند "الشايب" ميزة خاصّة بالمبدع، تكون بترتيب المعاني في الذّهن ترتيبا منطقيا لتخرج إلى المتلقي منظّمة حسب نمط معين، يختار منها المبدع ما يناسبه من المفردات والعبارات، بغرض التأثير في المتلقين، وليتناسب مع شعرية النص الإبداعي، رابطا الأسلوب بشخصية المبدع، والتي لها تأثير مباشر على إبداعاته الأدبية، إذ يقول "إنّ أسلوب الكاتب أو الشاعر أو الخطيب نتيجة طبيعية لمواهبه وصورة لشخصيته هو، وإذًا لا يمكن أن يكون صادقا قويا ممتازا إلاّ إذا استمدّه من نفسه وصاغه بلغته وعبارته دون تقليد سواه من الأدباء، لأنّ الأسلوب صورة خاصة بصاحبه تبين طريقة تفكيره وكيفية نظرته للأشياء وتفسيره لها، وطبيعة انفعالاته، فالذّاتية هي أساس تكوين الأسلوب"[4].

غير أنّ رجاء عيد لم ينظر إلى الأسلوب على أنّه تجسيد لشخصية الشّاعر، لكنّه يمثّل "جزءا من ذهن الكاتب نفسه، ومن ثم تكون خصائصه الأسلوبية، إنّما هي المادة التي تتشكّل منها معطيات فكره بصورة عامّة"[5]، وينظر عبد السلام المسدي إلى الأسلوب باعتباره سمة طبيعية يُلهَم بها الشاعر، "وتكشف عن طريقة تفكيره وتقديره للأشياء، بحيث ينجز التطابق بين الأسلوب

[1]. ينظر: رابح بوحوش، الأسلوبيات وتحليل الخطاب، مديرية النشر جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، دط، دت، ص02.
[2]. صلاح فضل، علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته، ص116.
[3]. أحمد الشايب، الأسلوب (دراسة بلاغية تحليلية لأصول الأساليب الأدبية)، النهضة المصرية، ط8، 1991م، ص40.
[4]. المرجع نفسه، ص133.
[5]. رجاء عيد، البحث الأسلوبي- معاصرة وتراث، دار المعارف، الإسكندرية، مصر، دط، 1993م، ص125.

ومحتوى الخطاب، وهذه النظرة لا تخلو من روح عفوية ونسبية قديمة، تشد الأسلوب على عبقرية صاحبه وكأنّه يحس ولا يعبّر، أو أنّه أداة لكشف الطاقات التي تنطوي عليها هذه العبقرية، ممّا يجعل منه في أثناء نشأته حالة تلقائية مستقرة في لاوعي الشاعر "[1]، أي أنّ الأسلوب هو ظاهرة عفوية تطبع كتابات الشّاعر، فتصبح إبداعاته ناجمة عن طاقات فكرية موجودة في ذهنه تخرج مرتّبة ومتسلسلة بتلقائية تجعل الشّاعر يعبّر عن أغراضه بطريقة تخصّه فقط وتميّزه عن غيره ، ويرى نور الدين السد أن الأسلوب هو:"ما يكشف روعة الكاتب وطقوسيته، إنّه سجنه وعزلته، العنصر الذي لا يحدّه التعقل والاختيار الواعي"[2].

وقد خطى الدرس الأسلوبي خطوات هامة في تحليل النصوص الأدبية وتحديد السّمات المميّزة لها، وأعطى للمتلقي مكانا ها ما في تحديد خصائص الأسلوب، وتعدّدت المدارس الأسلوبية بتعدّد مناهجها، إلا أنّ العديد من النّقاد المعاصرين، يرون أنّ اعتماد التحليل الأسلوبي على النسق اللساني الذي يدعو إلى انغلاق النص، باستبعاد المؤلِّف وكلّ السياقات المُسهمة في إبداع النص، يعد عيباً يحسب على الأسلوبية المعاصرة، يقول صلاح فضل:"إنّ تصوّر الأسلوب كظاهرة منبثقة من النّص، لا يزال يتردّد في كثير من التحليلات الأسلوبية على ما يفتقر إليه منَ التأصيل اللغوي والانفصام بين النظرية والممارسة وفكرة الأدب نفسها، الأمر الذي يجعله كما لو كان صورة سلبية للنظرية الأسلوبية"[3].

وقد عرّف منذر عياشي الأسلوبية على أنّها:"علم يدرس اللغة ضمن نظام الخطاب" [4]، كما عرفها الهادي الطرابلسي على أنّها "ممارسة قبل أن تكون علما أو منهجا أساسها البحث في طرافة الإبداع وتميّز النصوص وطابع الشخصية الأدبيّة لكل مؤلف مدروس ...، ولابد فيها من

[1]. عبد السلام المسدي، الأسلوب والأسلوبية، الدار العربية للكتاب، تونس، ط1، 1977م، ص66.

[2]. نور الدين السد، الأسلوبية وتحليل الخطاب، ص23.

[3]. صلاح فضل، علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته، ص137.

[4]. فرحان بدري الحربي، الأسلوبية في النقد العربي الحديث، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، ط1، 2000م، ص141.

فحص للنصوص وتمثل لجوهرها وإجراء التحليل في نماذج بيانية تختار منها على قواعد ثابتة لتكوّن للدارس صورا واضحة وكلية عن النصوص المدروسة ومسالك الإبداع فيها"[1].

وعليه فلا يمكن حصر ملامح الإبداع الأدبي في الجانب اللغوي؛ لأنّ النص الأدبي يتسم بالشمولية التي تجمع بين جوانب مختلفة، اللغة، المؤلِّف، السياق، المتلقي، ولذلك ظهرت اتجاهات جديدة في حقل الدراسات الأسلوبية من أجل توسيع ميادين البحث، من بينها؛ أسلوبية التلقي، والتي تهتم بدور المتلقي في تحديد جمالية النص.

والأسلوبية ختاما منهج نقدي مؤسس على تتبع ثلاثة مظاهر: صوتية وتركيبية ودلالية معجمية، وكلها عناصر تتضافر جميعها لتعرّي اللغة وتدرسها شريطة أن لا تحنّط النص؛ فالنص الأدبي إبحار في مواطن الجمال والدهشة والمتعة، وهو في الأخير تحريك للغة وصناعة للمعنى الجميل، "ثم إنّه لا توجد وصفة جاهزة تعتمد في التحليل الأسلوبي، وتطبق تطبيقا آليا مع الاطمئنان إلى أنها تتضمن مادة تقي الدارس من شر الخطأ في التقدير أو المجازفة في القول، وليس ثمة قواعد متحجرة ولا آليات ثابتة، لأنّ النص الأدبي هو أقوى من هذه الآليات جميعا، هذا الذي يميز الدرس الأسلوبي عن الدرس البلاغي، وهذه هي المعادلة الصعبة" [2]، وهذا ما يجعلنا نقول بالمقاربة الأسلوبية و بانفتاح النص وكذا انفتاح التحليل الأسلوبي واستحالة ضبطه ، واختلافه من محلل لآخر، وفي اعتقادي أنّ عملية البحث يستحيل أن تستوفي عناصر النص ومتعلقاته ، فنحن نحاول الاقتراب مما يقوله النص وصاحبه.

[1]. الهادي الطرابلسي، تحاليل أسلوبية، دار الجنوب للنشر، تونس، دط، 1992م، ص09.

[2]. تاوريريت بشير «مستويات وآليات التحليل الأسلوبي للنص الشعري»، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر – بسكرة، ع5، جوان 2009.

3. اتجاهات الأسلوبية:

كان لخروج لغة الخطاب الأدبي عما هو مألوف وعادي وتأسيس بنيته على قراءات متعددة، الأثر البارز في تعدد المناهج التي تدرس النص من وجهات مختلفة، فلم يعد الباحث في حقلي النقد والدراسات الأدبية يهتم بالكاتب وشخصيته فحسب وإنّما تطلع على النص نفسه دون إهمال الكاتب كونه طرفا أساسيا في حدوث العملية الإبداعية التي يتلقاها طرف ثالث وهو القارئ أو المتلقي الذي يعد بدوره مبدعا آخر، فهذه العناصر الثلاثة: المبدع، النص، القارئ، شغلت دارسي الأدب، مما أفضى إلى بروز اتجاهات أسلوبية سعت إلى مقاربة الظاهرة الأدبية وفق مقاييس إبداعية، وتهتم الدراسات الأسلوبية بالبحث عن الخصائص الفنيّة الجمالية، التي تميز نصّا أو كاتبا عن غيره، من خلال اللغة المستخدمة، كما تعطي اهتماما لدور المتلقي في تحديد جماليات النص الأدبي، باعتبار أنّ المبدع يكتب لغيره، مراعٍ في ذلك كما أسلفنا حال المتلقين ، وقد اهتمّ الأسلوبيون في إطار التحول المعرفي من الأسلوب إلى الأسلوبية، بدراسة النصوص الأدبية في اتجاهات مختلفة، مستمدّين أدوات الدراسة ومناهج بحوثهم من اللّسانيات المعاصرة؛ "فهناك من اهتمّ بعلاقة المبدع بالنص ومدى انعكاس شخصيتّه على نصه، وآخرون ركزوا على الذات المبدعة، باعتبار النص وسيلة للوصول إلى نفسية المبدع، وهناك فريق آخر اهتم بالنص كبنية مغلقة واستبعد المبدع والمتلقي، واتجاهاً آخراً اهتم برصد الظواهر اللغوية التي تسهم في إبراز التفرد الأسلوبي للمبدع، كسبيل لدخول عالم النص الأدبي وتحديد خصائصه المميزة" [1]، وعليه فإنّ هناك عدّة اتجاهات للأسلوبية اختلفت باختلاف نوعية النصوص التي قاربتها وباختلاف رؤى الباحثين واهتماماتهم الفكرية، أحصاها الدارسون في أكثر من اتجاه سنوردها كما يلي:

أ. الأسلوبية التعبيرية: يعدّ شارل بالي رائد الأسلوبية التعبيرية من خلال تحديده لموضوع هذه الدراسة، وقد ربط مجالها"بوقائع التعبير اللغوي من ناحية مضامينها الوجدانية" [2]، وقد حاول بيير

[1]. كمال عطاء الله، المرجع نفسه، ص22.

[2]. بييرجيرو، الأسلوبية، ص34.

جيرو تعريف الأسلوبية التعبيرية بقوله: "هي دراسة لقيم تعبيرية وانطباعية خاصة بمختلف وسائل التعبير التي في حوزة اللغة"[1]، ويرى بالي أن اللغة "سواء نظرنا إليها من زاوية المتكلم، أو من زاوية المخاطب، حيث تعبر عن فكرة ... بالوسائل اللغوية، تمرّ لا محالة بموقف وجداني من مثل الأمل أو الترجي أو الصبر" [2]، وهي علم يدرس العناصر التعبيرية للّغة المنظّمة من وجهة نظر محتواها التأثيري، مهتما في ذلك بدراسة المحتوى العاطفي التعبيري للّغة، باعتبار أنّ الطابع الوجداني التأثيري لعناصر اللّغة والفاعلية المتبادلة بينها، هي المحدّد في عملية التّواصل بين المبدع والمتلقي، وبالجانب الأدائي للّغة من خلال تأليف المفردات والتراكيب انطلاقاً ممّا يمليه وجدان المؤلِّف، أي أنّ التركيب اللغوي يحمل مضموناً عاطفياً له دلالات تؤثر في المتلقي، يقول بالي : "إنّ علم الأسلوب هو العلم الذي يدرس وقائع التعبير اللغوي من ناحية محتواها العاطفي"[3].

وقد تتبع شارل بالي الخطاب الأدبي من حيث شحناته الوجدانية وقسمه إلى نوعين:

أ- منه ما هو حامل لذاته وغير مشحون بشيء.

ب- ومنه ما هو حامل للعواطف والانفعالات، وموضوع الأسلوبية -كما سبق أن ذكرنا - هو هذا الجانب الوجداني ومدى كثافة الخطاب الأدبي بالشحنات العاطفية، "وبراعة الكاتب تكمن في إدخال تلك الشحنات في تفاعل مع بعضها، ذلك أن اللغة في حد ذاتها مجموعة شحنات معزولة بعضها عن بعض"[4].

ولما كان اهتمام بالي مقتصرا على المحتوى الوجداني للغة، جعله ذلك يصرف النظر عن الجمالية للعمل الأدبي، "ولا يعير لها اهتماما بالغا في دراسته، وتركيزه على الكلام المنطوق، جعله

[1]. بيرجيرو، المرجع السابق، ص34.
[2]. عدنان بن ذريل، اللغة والأسلوب، ط2، 1427هـ/2006م، ص135.
[3]. صلاح فضل، علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته، ص18.
[4]. عدنان بن ذريل، المرجع نفسه، ص137.

أيضا يبتعد عن التوظيف الأدبي للأسلوب "[1]، وبالتالي أفرد جل اهتمامه حول تلك القدرات، "الكامنة أو المثارة في اللغة، ودراسة القوة التعبيرية في لغة الجماعة دون الاهتمام بالتطبيقات الفردية لها"[2]، وبالي يبحث عن الآثار الوجدانية في اللغة، مما دفعه إلى وضع بعض التصنيفات للغة (مستويات خطاب حسب طبيعة الحدث اللغوي نفسه)كلغة الرعاع ولغة الفلاحين ولغة الأطباء واللغة الأدبية؛ إذن الأسلوبية التعبيرية عند بالي تتناول مستويات التعبير اللغوي حسب المنتج من جهة والمقام من جهة أخرى، مع تضمين الأدوات اللغوية المستخدمة في كل طريقة تعبير .

وقد استبعد بالي النص الأدبي من أسلوبيته، لأنّه يمثل لغة تخص شخصا بعينه، وهو الشاعر الذي تفنن بطريقة انفرادية في تفجير طاقات اللغة في نصه، فأسلوبية بالي (تبحث في لغة جميع الناس، بما تحمله تلك اللغة من أفكار خالصة، وما تحمله من عواطف ومشاعر. ومن هنا كان العمل الأدبي عنده لا يعدو أن (يكون ركيزة، أو وعاء، أو حجة تتيح تحليل وقائع اللغة العاطفية) وليس هدفاً للتحليل الأسلوبي.

وقد لخص منذر عياشي خصائص هذه الأسلوبية كما يراها بيار جيرو، فقال:

"1- إن أسلوبية التعبير عبارة عن دراسة علاقات الشكل مع التفكير.

2- إن أسلوبية التعبير لاتخرج عن إطار اللغة، أو الحدث اللساني المعبر لنفسه.

3- و تنظر أسلوبية التعبير إلى: البنى ووظائفها داخل النظام اللغوي وبهذا تعتبر وصفية.

4- أن أسلوبية التعبير أسلوبية للأثر، وتتعلق بعلم الدلالة أو بدراسة المعاني"[3].

[1]. بشيير تاوريرت، محاضرات في مناهج النقد الأدبي المعاصر، "دراسة في الأصول والملامح والإشكالات النظرية والتطبيقية"، مكتبة اقرأ، قسنطينة، ص179.

[2]. المرجع نفسه، ص 185.

[3]. عبد الرحمن بن زورة، أسلوبية الخطاب الشعري المعاصر، مدخل نظري ودراسة تطبيقية، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، 2014م، ص29.

ب. الأسلوبية النفسية:

من رواد الاتجاه النفسي في البحث الأسلوبي، نجد "كروتشي بأسلوبيته الفردية ثم الألماني كارل فوسلر بأسلوبيته المثالية، بالإضافة إلى الألماني ليو سبيتزر "[1] (Spitzer leo) في مؤلفه "دراسة في الأسلوب"، مهتما بالذّات المبدعة وخصوصية أسلوبها، أو أن اللغة تعبير خلاق عن الذات، متأثرا بأبحاث فرويد النفسية، مركزا على شخصية المؤلف عبر كتاباته وأسلوبه في التعبير وطريقته في التفكير انطلاقا من تفرده في الكتابة، "فالأسلوبية خصوصية شخصية في التعبير والتي من خلالها تتعرف على الكاتب، وذلك من خلال عناصر متعددة تعمل على تكوين هذه الشخصية الذاتية"[2]، وهي أسلوبية تأتي على "توضيح أثر المؤلف في لغته فتمزج بذلك بين ما هو نفسي وما هو لساني"[3].

وتذهب الأسلوبية النفسية من خلال طرحها في مقاربة النص، إلى أن علم الأسلوب قادر على إدراك كل ما يتضمنه فعل الكلام من أساليب أصيلة تتوفر على عناصر الفرادة أوجدتها طاقة خلاقة منبثقة من نفس مبدعة وتفرده في الإلقاء، وقدرته على القول، وتمكنه من التعبير.

"كما أنّ تأثير التراث جعل "سبيتزر" يمزج في تحليله الأسلوبي بين القيمة العاطفية للكلمات، والفكرة السائدة عن لغة ذلك الزمن عند السيكولوجيين"[4]، وبذلك قد تكون الأسلوبية النفسية أشبه بدراسة السير الذاتية للمبدعين والكتاب، وذلك بالاعتماد على استنطاق لغة النص وما تحمله من دلالات عديدة.

ولقد لخص أحد النقاد أهم المبادئ التي انطوت عليها أسلوبية سبيتزر، فقال:"

1- معالجة النص تكشف عن شخصية مؤلفه.

---

[1]. عالم اللغة وعلم النفس، نمساوي النشأة، ألماني التكوين، فرنسي الاختصاص، عاش بين سنتي 1887م و1960م، وهو من علماء الألسنية ونقاد الأدب، من مؤلفاته: دراسات في الأسلوب، الأسلوبية والنقد الأدبي، ينظر، المسدي، الأسلوبية والأسلوب، ص248.

[2]. رجاء عيد، المرجع نفسه، ص126.

[3]. عبد الرحمن بن زورة، المرجع نفسه، ص 29.

[4]. ينظر: معمر حجيج، استراتيجية الدرس الأسلوبي، بين التأصيل والتنظير والتطبيق، دار الهدى عين مليلة، الجزائر، ط1، 2007م، ص93.

2- الأسلوب انعطاف شخصي عن الاستعمال المألوف للغة.

3- فكر الكاتب لحمة في تماسك النص.

4- التعاطف مع النص ضروري للدخول إلى عالمه الحميم.

واستنادا إلى ذلك فإنّ أسلوبية سبيتزر تتيح رحلة إلى أغوار النص بغية الكشف عن نفسية الشاعر في نصوصه وتفحّص أبنية الأسلوب"[1].

ج. الأسلوبية البنويّة:

ورائد هذا الاتجاه أحد أهم الأسلوبيين في المدرسة الأمريكية، وهو ميشال ريفاتير، الذي سعى إلى تطوير الأسلوبية ، "ويعدّ هو من وجّه العلاقة نحو الخطاب والمتلقي" [2]، حتى عرف هذا الاتجاه أحيانا بأسلوبية التلقي، إذ تهتم الأسلوبية البنوية بـــ"الطريقة التي يفك بها القارئ شفرة النص"[3]، وتتّجه أغلب دراسات ريفاتير إلى اعتبار النّص كنسق لغوي، "متأثّراً باللسانيات التي تعتبر اللغة كنظام أو النص كبِنية، ويتّجه في أغلب تصوراته المعرفية ومبادئها المنهجية إلى عمليات التلقي، وكيفياته، وتحديد أنماطه وأطرافه الممكنة والفاعلة التي يعوّل عليها في نظام التواصل الأدبي للكشف عن مكونات الخطاب الأدبي "[4]، كما تكمن أهمية أسلوبية ميشال ريفاتير في أنّها أعادت النظر في مفهوم الوظيفة الشعرية، التي تحدث عنها جاكبسون في نموذجه الشهير، وبالمقابل فقد "استبدل ريفاتير الوظيفة الشعرية بالوظيفة الأسلوبية نظرا للتخلص من الهيمنة التي عرفتها مختلف الفنون الأدبية التي اعتبرت غالبا تابعة للشعر، وبذلك أصبح دور الوظيفة الأسلوبية تنظيم العلاقات بين الوظائف"[5].

[1]. عبد الرحمن بن زورة، المرجع نفسه، ص 29- 30.

[2]. محمد بن حي، السمات الأسلوبية في الخطاب الشعري، عالم الكتاب الحديث، إربد، د ط، 2010م، ص19.

[3]. حسن ناظم، البنى الأسلوبية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب 2002م، ص73.

[4]. ينظر: معمر حجيج، استراتيجية الدرس الأسلوبي، ص100.

[5]. ينظر: ميكائيل ريفاتير، معايير تحليل الخطاب، تر: حميد لحمداني، منشورات دراسات سال، المغرب، ص10-11.

وتنطلق الأسلوبية البنيوية في بحثها، بتحليل النّص الأدبي من خلال البنيات اللغوية المشكلة له، باعتبار أنّ النّص بِنية متكاملة تحكم العلاقات بين عناصرها قوانين خاصة، كل عنصر يرتبط بالعناصر الأخرى داخل البِنية الكلية للنص، أي لا يمكن تعريف أي عنصر إلا من خلال علاقاته مع العناصر الأخرى داخل البِنية، وبالتالي فالأسلوبية البنيوية تقارب الأسلوب من خلال النّسق اللغوي للنص، فتدرس النصوص الأدبية انطلاقاً من لغتها، وتجاور مفرداتها -تقابلاً أو تضاداً - وتراكيبها في إطار النّص كنسق لغوي لا يرتبط بأي اعتبارات أخرى، فالاهتمام ينصب على انسجام النص مع نفسه، ذلك التناسق والانسجام بين عناصر النّص هو الذي يبرز جماليات مكوناته وثراء دلالاته، "فاللّغة تكتسب صفة الأدبية والإبداعية منْ خلال تناسق الأجزاء اللغوية للنّص، وانسجامها علائقياً، وهذا ما يجعل المتلقي يقع في نفسه استحسان فني وانجذاب نحو النص ولغته الفنية التي تؤدي إلى التأثير الجمالي فيه"[1].

د. الأسلوبية الإحصائية:

تبني الأسلوبية الإحصائية مقارباتها على الإحصاء، وليس الإحصاء في هذه الحال غاية في حد ذاته، "فهي مرحلة تتجاوزها عملية التحليل الأسلوبي، لتجعلها ذات معنى ودلالة حين يقدم المحلل على الأسلوبي على استكناه حقائق الإحصاءات وولوج عالمها بفعل القراءة كي يرسّخ على جوهرها، ولا يمكن أن ينتهي الإحصاء عند الإحصاء "[2]، بل يتجاوز ذلك إلى معالجة أخرى أكثر جوهرية، "فرصد الصيغ والمفردات والتراكيب التي يركّز عليها المبدع، وإحصائها للوقوف على تشخيص الاستعمال اللغوي عند المبدع وإبراز الفروق اللغوية بينه وبين غيره، وبالتالي تمييز الملامح اللغوية للنص عن طريق المقاربة الإحصائية للأسلوب، "لإضفاء موضوعية معيّنة" [3]، وشيء من العلمية، وإن كان هناك نقادا يقللون من شأن الإحصاء ويصفونه بضعف قدرته على تخطي تلك

[1]. كمال عطاء الله، السمات الأسلوبية في شعر الأمير عبد القادر الجزائري، ص26.
[2]. عبد الرحمن بن زورة، المرجع نفسه، ص32.
[3]. المرجع نفسه، ص31.

الحواجز الحسابية والغوص داخل ذلك النسيج الدلالي المعقد لاستخراج الوظائف الجمالية القابعة داخله.

وتعتمد الأسلوبية الإحصائية على الإحصاء الرياضي للدخول إلى عالم النص الأدبي، إذ"يهدف التشخيص الأسلوبي الإحصائي إلى تحقيق الوصف الإحصائي الأسلوبي للنص، لبيان ما يميزه من خصائص أسلوبية"[1] وجمالية، عن طريق رصد أهم الظواهر الأسلوبية في النص، من خلال بنياتها المشكّلة لها، و"من خلال مجموع المعطيات التي يمكن حصرها كميّا" [2]؛ كاحتساب عدد التراكيب والقيمة العددية الحاصلة التي تزيد أو تنقص تبعاً لزيادة أو نقص عدد الكلمات الموجودة في هذه التراكيب، وتستخدم هذه القيمة في الدلالة على أدبية الأسلوب والتفريق بين أسلوب كاتب وكاتب.

فمثلاً يمكننا أن نحدد مدى طغيان الأسلوب الانفعالي على الأسلوب العلمي العقلي عند مقارنة نصين لكاتبين مختلفين في مجال واحد، أو نصين لكاتب واحد باعتبار أن كل نص يمثل حالة وجدانية محددة للكاتب، وذلك من خلال إحصاء الجمل الفعلية التي تدل على الأسلوب الانفعالي والحركي، وقياس نسبتها للجمل الوصفية التي تدل على الطابع الذهني والعقلاني.

هـــ. الأسلوبية الوظيفية:

ويمثلها رومان جاكسبون الذي دعى إلى البحث في الوظائف اللغوية للخطاب، ورأى بأن الوظيفة الأساسية للغة هي "الإيصال أي؛ نقل فكرة من متكلم إلى سامع "[3]، وقد ركّز جاكبسون اهتمامه "على الوظيفة الشعرية من حيث هي وظيفة إبلاغية" [4]، كما حاول ريفاتير أن يعطي مفهوما للأسلوبية الوظيفية، وقال "بأنّ المتلقي أو القارئ العمدة هو القادر على فك شفرات النص

[1]. محمد عبد العزيز الوافي «حول الأسلوبية الإحصائية»، مجلة علامات، مج11، ديسمبر 2011م، ص122.
[2]. نور الدين السد، الأسلوبية وتحليل الخطاب، ص97.
[3]. بشير تاوريرت، محاضرات في مناهج النقد الأدبي، ص181.
[4]. المرجع نفسه، ص 187 – 188.

واستخراج أهم الخصائص الأسلوبية التي تميّز بها ذلك النص "[1]، ورأى"أنّها الأسلوبية التي تدرس عملية الإبلاغ من خلال النصوص مع التركيز على العناصر التي تساعد على إبراز شخصية الكاتب أو المنشئ، وجذب انتباه المتلقي وهذا لا يتأتّى إلا بإخضاع جلّ العناصر الأسلوبية الموجودة في النص للتحليل من غير انتقاء بهدف الكشف عن معايير نوعية جديدة للأسلوب.

وأخيرا فإنّ مهمة الأسلوبية تبقى واضحة مهما اختلفت الاتجاهات والطرائق الإجرائية لتناول النص الأدبي، لأنّ عملية البحث الأسلوبي تكمن في الكشف عما وراء الألفاظ وكذا السياق من مغزى ومعاني ينطوي عليها النص وإبراز القيم والبلاغية والجمالية فيه.

4. الآليات الإجرائية أسلوبيا:

ولأن لكل منهج نقدي مفاهيمه وآلياته الإجرائية، فإنّ ميلاد المنهج قد زيّن فراش النقد بمصطلحات نقدية وعلمية كانت كفيلة بالولوج إلى أغوار النص الأدبي واجتثاث جماليته ومواطن التميّز والتفرد الأسلوبي فيه، ومن آلياته الإجرائية نذكر ما يلي:

أ. الاختيار:

يعتبر "الاختيار" من أهم مبادئ علم الأسلوب، وحدا بين ما هو "جمالي" وما هو "غير جمالي"؛ فالكلام لا يمكن أن يكتسب صفة الأسلوبية إلا إذا تحققت فيه جملة من الظواهر أو المسالك التعبيرية التي يُؤثِرها الشاعر أو الأديب دون بدائلها التي يمكن أن تسد مسدّها، وإنّ الاختيار يجعل من الأسلوب عملا واعيا وقصديا، فكل علامة لغوية مما هو ضمن خطاب تقوم بوظيفتها التي حددها لها المبدع، الأمر الذي ينفي عن الأسلوب العفوية التي تتذرع بها بعض التيارات الأدبية والنقدية.

ويعمد الكاتب إلى اللغة فيصنفها بأنّها خزان جماعي يختار منه مفردات من بين العديد من البدائل الموجودة في معجمه اللغوي، فاستخدام هذه اللفظة من بين سائر الألفاظ الأخرى هو ما

[1]. بشير تاوريرت، محاضرات في مناهج النقد الأدبي، ص188.

يسمى "اختياراً"، ويسمى "استبدالاً" أي أنّه استبدال بالكلمة القريبة من غيرها لمناسبتها للمقام والموقف"[1]، كي يصب فيها ما تجيش به نفسه من مشاعر وأحاسيس وانطباعات، ومنه نعتبر الاختيار أو الانتقاء خاصة من خصائص البحث الأسلوبي، ويبقى من بين العمليات المساعدة على كشف تفرد الكتاب من خلال لغته أو من خلال أسلوبه المتمثل في اللغة المعجمية ، "ويتّصل بهذا المبدأ محور "التوزيع"، وهو توزيع وتنظيم الألفاظ المختارة وفق قوانين اللغة، وما تسمح به من تصرّف وهو ما يسميه "جاكبسون" بإسقاط محور الاختيار على محور التوزيع"[2].

ويبقى الاختيار هو الصفة البارزة للأسلوب الملازمة له، وقد عبّر شارل بالي عن صنعة الأسلوب بهذا الشكل القصدي، قائلا:"إن رجل الأدب يصنع من اللغة استعمالا إراديا مقصودا، ويستعمل اللغة بقصد جمالي، فاللغة ليست عصيّة على الشاعر المقتدر، كما أنها ليست إلهاما يتنزل عليه فجأة بل إنّ الشاعر بذكائه وفطنته هو الذي يملي عليها شروطه في الاختيار، ويأخذ ما يناسب القصد، خاصة وأننا نختار عن وعي معرفي وفق ما يستلهمه شعورنا في حالة الإرسال من جهة، ووفق ما نفترضه من شعور عند المرسل إليه من جهة أخرى" [3]، فمُنشئ النص أو الخطاب يختار من رصيده اللغوي ما يناسبه في إنشاء خطابه، ويقوم بعملية توزيع لذلك الرّصيد اللغوي، فيكون في الأخير خطاباً، وهذا ينطبق على جميع الخطابات الأدبية وغيرها، وهذا الاختيار دليل على تفضيل المتكلم لبعض السمات اللغوية على الأخرى، ولا يعتبر كل اختيار يقوم به المتكلم اختياراً أسلوبياً، ولذا تم تحديد نوعين من هذه الاختيارات هما:"

1. اختيار محكوم بالوقف والمقام، وهو اختيار نفعي، يؤثّر في المتكلم بصيّغ لغوية دون غيرها.

[1]. محمد اللويمي، في الأسلوب والأسلوبية، مطابع الحميضي، بيروت، لبنان، ط1، 2002م، ص26.

[2]. المرجع نفسه، ص135.

[3]. عبد القادر شارف، أسلوبية البناء اللغوي في شعر البحتري، رسالة دكتوراه، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر، 2007م-2008م، ص27.

2. اختيار تتحكم فيه مقتضيات التعبير الخاصّة، وهو اختيار نحوي، والمقصود مِنْ ذلك هو قواعد اللغة النحوية والصّرفية والدلالية بناءً على صحتّها ودقّتها"[1].

وللاختيار صور متعددة، منها ما يتم على مستوى اللفظ أو المعجم أو تفضيل لفظة ما على غيرها من البدائل، ومنها ما يتم على مستوى التركيب النحوي؛ حيث يفضل نمط ما من التركيب على غيره يعادله في أداء أصل المعنى، ومن صور الاختيار وأصنافه ما ينشأ من التعبيرات المجازية، "فالاختيار في هذا النوع يتجاوز اللفظ المفرد إلى التركيب باعتباره صياغة للكلمة وفق نظام لتؤدي الصورة الأدبية وظيفتها التأثيرية والبلاغية والجمالية، فلا مناص لدارس الأسلوبية من تقصي مظاهر الاختيار وملامحه في النص الإبداعي، وصولا إلى الوظيفة التأثيرية والإبلاغية والجمالية فيه ، فالبنيوية منهج يسبح في حدود البنية اللغوية والبحث عن مواطن التميّز والتفرّد فيها"[2].

ب. التركيب:

تُجمع كل الدراسات الأسلوبية أن التركيب قوة فاعلة في ترسيخ جمالية النص الأدبي فهو مظهر الأدبية؛ ذلك أن الجمال في النص الأدبي، إنّما يعود إلى العناصر البنائية متضافرة ومتفاعلة لا إلى عنصر بعينه منها، ولا يقتصر التركيب في ترصيف الكلمات داخل السياق؛ بل يكتنفه كذلك في مراعاة الأبعاد الدلالية التي يروم الكاتب الوصول إليها، وإن سلامة التركيب في جميع نواحيه معجميا، ونحويا وصوتيا، وصرفيا، ودلاليا، يستدعي انطلاقه من الاختيار فكلما كان الاختيار دقيقا كان التركيب كذلك، وتقاس عملية التركيب بالرجوع إلى المزاج النفسي للكاتب وثقافته الخاصة، ومن ثم يختلف أسلوب كاتب من كاتب ، و"نرى أن الكاتب لا يتسنى له الإفصاح عن حسّه ولا عن تصوّره للوجود إلا انطلاقا من تركيب الأدوات اللغوية تركيبا يفضي إلى إفراز

[1]. نور الدين السد، الأسلوبية وتحليل الخطاب، ج2، ص156.

[2]. بوحسون حوسين« الأسلوبية و النص الأدبي»، مجلة الموقف الأدبي، ع378، سوريا 2002، ص20.

الصورة المنشورة والانفعال المقصود، والانطباع النابع من الذات عبر النص من خلال اللغة، ليحتضنه القارئ بحرارة"[1].

وأي شكل من الأشكال اللغوية التعبيرية، كالتقديم والتأخير، والحذف والذكر، والتعريف والتنكير، يعدّ خاصية أسلوبية تختلف من حيث التركيب عن النموذج وكذلك من حيث الدلالة الأمر الذي يحمل على القول إن كل تغيير، طفيفا كان أو كبيرا، إنما يخفي وراءه غاية أو قصدا، والمؤكد هنا أن "ذلك يعطي صورة تركيبية مختلفة ويترتب عن ذلك معان مختلفة، لأن طريقة التركيب اللغوي للخطاب الأدبي هي التي تمنحه كيانه وتحدد خصوصيته، ولذلك كان "ميشال ريفاتير" يركّز على الخطاب في ذاته ويعزل كل ما تجاوزه من مقاييس اجتماعية وذاتية، فالخطاب الأدبي هو تركيب جمالي للوحدات اللغوية ، تركيبا يتوخى في سياقات الأسلوبية معاني نحوية، ومن هنا يكتسب وظيفة الأدبية التي هي سر من أسرار خصائصه التركيبية البنيوية والوظيفية "[2].

ج. الانزياح (العدول):

الانزياح من المصطلحات المتداولة التي تطلق للدلالة على العدول عن النمط العادي للّغة، وإنّ ظاهرة العدول متعلقة بالدراسات الأدبية الأسلوبية، فالأسلوب يعرف بأنّه انحراف وخروج عن المألوف أي الاسرتعمال المتعارف عليه، ويصبح علم الأسلوب هو علم الانحرافات، وعليه فإنّ العدول هو "أسلوب الانحراف اللّغوي على الإتيان باللامتوقع من التعبير لغايات جمالية فنية، وذلك لغرض تأثيرات بلاغية وأسلوبية وجمالية، إذ أنّ "الأسلوب مفارقة أو انحراف عن نموذج آخر من القول ينظر إليه على أنّه نمط معياري"[3]، وهذا يعني أنّ اللّغة عبارة عن نظام تمثله القواعد المعيارية المحددة، إلاّ أنها تتعرض إلى مجموعة من المتغيرات المتعددة، تعرف بالعدول، وإنّ "استعمال مصطلح الانزياح للدلالة على مخالفة الاستعمال المتعارف عليه في اللّغة، فإنّه وإن كان سليما من حيث دلالته المعجمية دون تضمنه لأي معنى لا يليق بالنصوص المقدسة، إلا أنّ تحفظ بعض الأسلوبيين

[1]. نور الدين السد، المرجع السابق، ص169.

[2]. بوحسون حوسين، المرجع السابق، ص22.

[3]. سعد الله مصلوح، الأسلوب دراسة لغوية إحصائية، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 1992م، ص43.

على هذه الترجمة الحرفية لمصطلح (l'ecart) أدّى إلى إيثار إحياء المصطلح العربي القديم "العدول" لأنّه الأحسن من الناحية العلمية، إذ يسمح بتوحيد المصطلح لإمكانية إطلاقه على النص القرآني في بعض قراءاته والناحية العملية، إذ يلقي تلك الجهود المبعثرة والأوقات المهدرة في ترجمة المصطلح السابق مع عدم الوصول إلى مقابل واحد مما يؤدي إلى تضخيم المعجم" [1]، ولقد تكلم عبد الملك مرتاض عن العدول فقال:"وسواء علينا أ تمثلنا هذا المفهوم في ثوبه البلاغي القديم (العدول) وواضح أن البلاغيين العرب كانوا حتما تعاملوا مع هذا المفهوم تحت مصطلحات مختلفة كلها يدل في اللغة الحداثية على الانزياح؛ وذلك كالتقديم والتأخير والاختصاص والحذف وهلمّ جر... ، أم في ثوبه السيميائي الجديد(الانزياح)؛ فإنّه في الحالتين الاثنتين يكاد يعني شيئا واحدا لدى ريفاتير(rifaterre) وقريماس(Greimas) وجان بوا(J.bois) وأصحابه"[2].

و لم يتوقف الأمر عند المصطلحين، بل تعددت الأسماء بشكل كبير، وإن كانت معظمها تشير إلى وصف ظاهرة واحدة، وإن كان بين بعضها البعض فروق دقيقة بكل مجال من مجالات العدول الواسعة، فيتضح من مصطلح آخر هو "الانتهاك" أنه أعظم من الانحراف، فاللّغة عند جون كوهن (john kohen) ليست انحرافا فقط وإنّما هي انتهاك أو خرق"[3]، ومصطلح الانزياح "متسرب إلى مصطلحات النقد الحداثي العربي من اللفظ الفرنسي (ecart) الذي هو مأخوذ أيضا من فعل s'écarter بمعنى ابتعد وتناءى"[4]، إذا يعني في أصل لغته "البعد" ، فالانزياح"خرق لنظام النّحو ونظام الدلالة لخلق لغة شعرية وهو المنهاج الوحيد الذي يجب أن يرتكبه كل شاعر للخروج من الدائرة المغلقة والنمطية المستهلكة" [5]، ولذلك فإنّ الأسلوب العدولي جاء لفائدة جمالية فنية،

[1]. عبد السلام المسدي، الأسلوب والأسلوبية، ص162 – 163.

[2]. عبد الملك مرتاض، شعرية القصيدة " قصيدة القراءة: تحليل مركب لقصيدة أشجان يمانية"، دار المنتخب العربي للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1414هـ- 1994م، ص129.

[3]. أحمد محمد ويس، الانزياح من منظور الدراسات الأسلوبية، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1،1426 هـ/ 2005م، ص16.

[4]. عبد الملك مرتاض، المرجع نفسه، ص130.

[5]. أحمد محمد ويس، المرجع نفسه، ص145.

وهذا هو الأسلوب انحراف عن المألوف كما هو الانزياح أيضا، فالمألوف من القول لا يثير المتلقي ولا يحقق له المتعة الكافية.

ومن المصطلحات التي ترتبط أيضا بالانزياح والعدول، مصطلح الانحراف، فهذا المصطلح يرتبط بالعدول في الدراسات الأسلوبية الحديثة أكثر من ارتباطه بالمصطلحات الأخرى التي قد تدل نفس المفهوم، وقد تبين أنّه قد شاع في كتب النقد والأسلوبية من خلال الترجمات والاطلاع على الدراسات النقدية الغربية الحديثة "إذ إنّ هذا المصطلح عرف بالفرنسية على أنّه (ecart) وبالإنجليزية (déviation) وبالألمانية (abw ei chung)، وقد اختلفت تسمية هذا المصطلح في النقد العربي وذلك باختلاف النقاد الذين تعاملوا معه..."[1] ، فعدم الرجوع من التراث القديم، جعل هذا المصطلح يتصدر ويشيع وينافس العدول.

وإنّ ظاهرة تعدد التسميات لدى القدماء تتكرر عند المحدثين، فقد تضاربت أيضا أقوال اللّسانيين المحدثين في ذلك اضطرابا كبيرا، فهم يطلقون على هذا المفهوم تسميات كثيرة ومختلفة توحي باللامألوف وتصف التجاوز والتخطي، إذ قال عبد السلام المسدي: "هذا العدول قد عبّر عنه في الدراسات الحديثة بمصطلحات عديدة:الانحراف (ladeviation)، الانزياح (l'ecart) الانتهاك (leviol)، التجاوز(l'abus)، المخالفة (l'infraction)، اللّحن (l'incrrection)، الاختلال(ladistorision)، خرق السنن (la violationdes normes)، الشناعة (scandale)، الإطاحة (lasubversion)، التحريف (l'altération)، والعصيان (la transgression)"[2]، فرغم تعبير المسدي عن مصطلح العدول بعبارات مختلفة، إلاّ أنّ الدلالة تبقى واحدة، فهي تحمل انتهاكا وكسر الناطق أو الكاتب لأعراف الكلام الذي يستخدمه مع تحقيق الفائدة أو تعبير آخر فإنّ العدول يكون خرقا للقواعد

[1]. موسى سامح ربابعة، الأسلوبية مفاهيمها وتجلياتها، دار الكندي، الأردن، ط1، 2003م، ص44.

[2]. عبد السلام المسدي، الأسلوب والأسلوبية، ص79.

حينا ولجوءا إلى ما ندر من الصيغ حينا آخر ، أما في حالته الأولى فهو من مشمولات علم البلاغة فيقتضي إذن تقييما بالاعتماد على أحكام معيارية، وأمّا في صورته الثانية فالبحث فيه من مقتضيات اللّسانيات عامة والأسلوبية خاصة.

5. مقاربة أسلوبية لنموذجين من نصوص الجديد-كتاب الأدب للسنة الثانية ثانوي-:

أ. مقاربة أسلوبية لقصيدة "وصف الجبل" لابن خفاجة:

القصيدة:

1. وَأَرعَنَ طَمّاحِ الذُؤابَةِ باذِخٍ يُطاوِلُ أَعنانَ السَماءِ بِغارِبِ
2. يَسُدُّ مَهَبَّ الريحِ عَن كلِّ وُجهَةٍ وَيَزحَمُ لَيلاً شُهْبَهُ بِالمَناكِبِ
3. وَقورٍ عَلى ظَهرِ الفَلاةِ كَأَنّهُ طِوالَ اللَيالي مُفْكِرٌ في العَواقِبِ
4. يَلوثُ عَلَيهِ الغَيمُ سودَ عَمائِمٍ لَها مِن وَميضِ البَرقِ حُمرُ ذَوائِبِ
5. أَصَختُ إِلَيهِ وَهوَ أَخرَسُ صامِتٌ فَحَدَّثَني لَيلُ السُرى بِالعَجائِبِ
6. وَقالَ: أَلا كَمْ كُنتُ مَلجَأَ قاتِلٍ وَمَوطِنَ أَوّاهٍ تَبَتَّلَ تائِبِ
7. وَكَم مَرَّ بي مِن مُدلِجٍ وَمُؤَوِّبٍ وَقالَ بِظِلّي مِن مَطِيٍّ وَراكِبِ
8. وَلاطَمَ مِن نُكبِ الرِياحِ مَعاطِفي وَزاحَمَ مِن خُضرِ البِحارِ غَوارِبي
9. فَما كانَ إِلا أَن طَوَتهُم يَدُ الرَدى وَطارَت بِهِم ريحُ النَوى وَالنَوائِبِ
10. فَما خَفقُ أَيكي غَيرَ رَجفَةِ أَضلُعٍ وَلا نَوحُ وُرْقي غَيرَ صَرخَةِ نادِبِ
11. وَما غَيَّضَ السُلوانَ دَمعي وَإِنَّما نَزَفتُ دُموعي في فِراقِ الصَواحِبِ
12. فَحَتّى مَتى أَبقى وَيَظعَنُ صاحِبٌ أُوَدِّعُ مِنهُ راحِلاً غَيرَ آيِبِ
13. وَحَتّى مَتى أَرعى الكَواكِبَ ساهِراً فَمِن طالِعٍ أُخرى اللَيالي وَغارِبِ
14. فَرُحماكَ يا مَولايَ دِعوَةَ ضارِعٍ يَمُدُّ إِلى نُعماكَ راحَةَ راغِبِ
15. وَقُلتُ وَقَد نَكَّبتُ عَنهُ لِطِيَّةٍ: سَلامٌ فَإِنّا مِن مُقيمٍ وَذاهِبِ [1].

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص192.

التحليل:

إنّ قصيدة "وصف الجبل" للشاعر الأندلسي ابن خفاجة، قصيدة مليئة بوصف الطبيعة، يرمي الشاعر بنفسه في أحضانها فيأنس إليها، فتسليه وتنصحه وتعلمه الحكمة والصبر، وينتشي باهتزاز أزهارها وانسياب جداولها، فيجود بالكلم الخالد، وقد شغف "صنوبري الأندلس" [1] أبو إسحاق ابن خفاجة بالطبيعة حتى فتنته واستبدت بوجدانه وفكره، فوهب نفسه لجمالها وأصغى لمناجاتها، وترجم عنها أسرارها، "ولقد منح الله الأندلس طبيعة فاتنة، فكانت أغنى بقاع المسلمين منظرا وأوفرها جمالا، ترتفع فيها الجبال الخضراء وتمتد في بطاحها السهول الواسعة وتجري فيها الجداول والأنهار وتغرد على أفنان أشجارها العنادل والأطيار ... وقد تحدث عن جمالها كل من حلّ بها"[2]، هذا كان الباعث لرسم شاعرنا لقصائده وألواحه الفنيّة، وكانت الطبيعة الميدان الفسيح لإبداع شعراء الأندلس والتربة الخصبة لنمو عواطفهم الإنسانية وملجأ لنفسيتهم المتعبة القلقة، ولقد استقر بحث ابن خفاجة على صورة الجبل، فأسبغ عليه منظومة من الصفات المتتابعة التي تكشف مدى اهتمام الشاعر بالأنيس الجديد، وإنّ احتياجه لمسلّ في وحدته أنطق الجبل وبعث فيه قيمة إنسانية بالرغم من خرسه وصمته، ففي القصيدة، نجد هذا الجبل يشتكي إلى الشاعر، وكأنّه صديق له في هذه الحياة الموحشة في انعزال دائم لا نهاية له، بحيث يظهر لنا الجبل هنا شخصية حيّة، تخاطب شاعرنا بالعجائب والغرائب وهذا ما يكسب القطعة روحا ملحميا.

ومن الظواهر الأسلوبية اللافتة في قصائد ابن خفاجة، استخدامه للدراما، معتمدا "التصوير من خلال البناء الدرامي على عناصر التعبير الدرامي من حوار خارجي وحوار داخلي وحدث درامي وبطل وجوقة، وقد يعتمد هذا السرد القصصي الذي يمثل الصراع والحركة" [3]، حيث يضع

[1]. لقب أطلقه أهل الأندلس على الشاعر ابن خفاجة. ينظر: أحمد بن محمد المقري التلمساني، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، دار صادر، بيروت، 1968م، ج3، ص488.

[2]. جودة الركابي، الطبيعة في الشعر الأندلسي، مكتبة الأطلس، دمشق، 1970م، ص22.

[3]. كمال أحمد غنيم، عناصر الإبداع الفني في شعر أحمد مطر، ص22.

الشاعر في قصيدته ذاته محورا تدور حولها الأحداث والشخصيات التي يستقيها من الطبيعة، ومن الجلي أنّ ابن خفاجة يأخذ مكان الجبل، ويمتزج به، فينسب إليه أحواله وعواطفه وتبرّماته،

ولو عدنا إلى مطلع القصيدة في الديوان [1]، لوجدنا الشاعر قد استهل ببداية قلقة مضطربة غير مستقرة تبدو في حالة ارتحال وتظهر وهي غير متماسكة وقد اختلطت الرؤية أمامها، وفقدت القدرة على التحكم في أمرها، ويكشف أسلوب القسم الذي تستهل به القصيدة (بعيشك) عن حاجة الذات إلى من يشركها همومها، ولذلك فهي تتجه بخطابها إلى (الخارج) دون أن تحدد شخصا بعينه؛ مما يخرج بالخطاب إلى دائرة أوسع.

واستطاع الشاعر بفضل هذه الرؤية الخيالية أن يبوح بما في ضميره، في نغمات أليمة موجعة ممّا يضاعف من قيمة هذه القصيدة، التي تدور فكرتها حول البحث عن إجابة لسؤال الحياة، سؤال قلق الإنسان، وحيرته وغربته الروحية، فصورة الجبل إذن هنا تمثل صورة الطموح والارتفاع والاعتراض والوقار، الصامت الذي يشبه إطراق المتأمل، ثم يأخذ هذا الصامت في سرد ما مرّ به من مشاهد، فهو شخص آخر إزاء الشاعر يحدّثه، كما نرى أن إنسانية الجبل تتزايد تدريجيا في القصيدة، فإذا هو يمثّل صورة أخرى من وقفة الشاعر نفسه، وهو لا يعبّر عن طول الصمود ولذّة الخلود، وإنّما يعبر عن استثقاله للحياة، ووحدته بعد ذهاب إخوانه.

- المستوى الصوتي:

حاولت القصيدة العربية الحديثة إحداث بعض التغييرات في الهندسة الموسيقية القديمة دون قطع الصلة بين الشعر وموسيقاه من أجل خلق عالم جديد من العلاقات، له إيقاعه الخاص ورمزيته الصوتية التي تميّزه عن الكلام المألوف وهو "إيقاع الجملة وعلائق الأصوات والمعاني، وطاقة الكلام الإيحائية والذيول التي تجرّها الإيحاءات وراءها من الأصوات الملوّنة المتعددة" [2]، والإيقاع الداخلي

[1]. ديوان ابن خفاجة، تد: عمر فاروق الطباع، دار القلم للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ص47.

[2]. محمد صابر عبيد، القصيدة العربية – حساسية الانبثاقة الأولى، جيل الرواد والستينات، عالم الكتب الحديثة- إربد، ط2، 2010، ص58-59.

"هو كل موسيقى تتأتى من غير الوزن العروضي أو القافية، وإن كانت تؤازره وتعاضده لخلق إيقاع شامل للقصيدة، يثريها ويعزز رؤيا الشاعر"[1].

إضافة إلى أن "موسيقى النص لا تتوقف على الإيقاع الذي يصاحب الوزن والقافية عليه، بل تتعداه إلى عناصر أخرى أولها الألفاظ، فقد أوضحت البحوث اللغوية بأنّ لها دلالات أخرى تفوق دلالتها المعجمية، كما تسهم في خلق إيقاع زائد عن الإيقاع الخارجي، سواء أكانت أحرفها مفردة أو مجتمعة"[2]، و يتضح لنا من هذا القول بأن موسيقى الشعر/ النص لا تتفق عند الوزن والقافية بل تتعداهما إلى عناصر أخرى، وهي الألفاظ لما تحمله من دلالات مختلفة تسهم في صنع إيقاع داخلي، إضافة إلى الإيقاع الخارجي.

ويعدّ الجانب الموسيقي من أهم الجوانب التي تميز الإبداع الشعري، وتلفت انتباه القارئ وتشده إلى القصيدة، "والموسيقى من الشعر كنبضات القلب من الجسم، يتغير إيقاعها وفقا للحالة النفسية التي تتأثر بها"[3].

الموسيقى الداخلية:

ولعلنا نحس ونحن نقرأ في قصيدة ابن خفاجة بأثرها في النفس ، لما تشيعه من جو صوتي ينسجم مع الأحوال النفسية التي يعبر عنها، وأكثر ما تأتي منه هذه الموسيقى براعة الش اعر في اختيار ألفاظه وعمق تأثره وانفعاله وصدق التجربة التي يصورها ومقدرته على التصوير ورهافة الحس والذوق، ويعتمد الشاعر على الموسيقى ليحدث التأثير في القارئ والتوافق مع نفسه ومع الآخرين.

كما أن الموسيقى تهديه لكي يكشف عن أسراره وأسرار هذا الكون، ولا يعتمد الشاعر في هذه الحالة فقط على الموسيقى الخارجية والظاهرية فقط، بل هناك منبع آخر ، ألا وهو الموسيقى

[1]. إيمان محمد الكيلاني، بدر شاكر السياب- دراسة أسلوبية لشعره، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م، ص287.
[2]. عبد القادر هني، نظرية الإبداع في النقد القديم، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية بن عكنون، الجزائر، 1999م، ص248.
[3]. مصطفى محمود الحلوة، موسيقى الشعر، إربد، الأردن، 1995م، ص45.

الداخلية أي الخفية ، هذه الموسيقى "التي تنبع من اختيار الشاعر لكلماته، وما بينها من تلاؤم في الحروف والحركات، وكأنّ للشاعر أذنا داخلية وراء أذنه الظاهرة تسمع كل شكل وكل حرف وكل حركة بوضوح تام ، وبهذه الموسيقى الخفية يتفاضل الشعراء "[1]، وتتمثل في التكرار و أنواع البديع وما إلى ذلك.

والتكرار هو ظاهرة أسلوبية تتمثل في "الإلحاح على جهة هامة من العبارة، ويُعنى بها الشاعر أكثر من عنايته بسواها، وهذا هو القانون الأول البسيط الذي نلمسه كامنا في كل تكرار يخطر على البال، فالتكرار يسلط الضوء على نقطة حساسة في العبارة، ويكشف عن اهتمام المتكلم بها، وهو –بهذا المعنى– ذو دلالة نفسية قيّمة تفيد الناقد الأدبي الذي يدرس الأثر ويحلل نفسية كاتبه"[2]، وظاهرة تكرار بعض الحروف والمقاطع في قصيدة ابن خفاجة ملفتة للنظر ، من ذلك المقاطع الصوتية الطويلة المؤلفة من صامت وصائت طويل، سواء أكان الصائت ألفا أم واوا أم ياء، وهي ظاهرة شديدة الجلاء في شعره، ولحروف المد والحركات وظيفة فنيّة صوتية، تؤدي في كثير من الأحيان إلى تنوع النغمة الموسيقية لفظة أو جملة، فهي ذات مرونة عالية وذات سعة في إمكانياتها الصوتية، فتضفي موسيقى خاصة ذات تأثير نفسي يشبه ذلك التأثير الذي يحققه اللحن الموسيقي، و"تمتاز أصوات المدّ بوضوحها في السمع إذا قيست بالأصوات الساكنة"[3]، فهي أصوات يحتاج النطق بها إلى زمن طويل يتناسب دلاليا مع الصوت المصاحب للنداء أو المخاطبة عن بعد، فكثير منها يوحي بنداء ضمني يتمثل في مناجاة الذات العليا، والتي يخاطبها طلبا للوصل أو شرحا لحالة يعاني فيها الألم والحزن والحسرة أو البث والشكوى وطلب المواساة، وأحسن مثال عن ذلك، هو البيت الأول في القصيدة:

وَأَرعَنَ طَمّاحِ الذُؤابَةِ باذِخٍ يُطــاوِلُ أَعنــانَ السَماءِ بِغارِبِ[4]

[1]. إبراهيم أمين الزرموني، الصورة الفنية في شعر علي الجارم، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2000م، ص297.
[2]. عصام شرتح، ظواهر أسلوبية في شعر بدوي الجبل، منشورات إتحاد الكتاب العربي، دمشق– سوريا، 2005م، ص09.
[3]. إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص30.
[4]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص192.

إذ يمثل امتداد الصوت في القصيدة في المدّ الوارد في جل ألفاظ البيت على نحو (طماح، الذؤابة، باذخ، يطاول، أعنان، السماء، بغارب)، وهو إيقاع يتلاءم والشعور بامتداد الزمن وثقله تلاؤما يبلغ به التفجع أقصاه في معنى من معانيه، هو الشعور بملل البقاء وضيق النفس، وهو شعور إذا ما اشتد بالمرء أفناه وأورده مورد الانتحار، ولكن الجبل في قصيدة ابن خفاجة مؤمن، مثله، وثيق الإيمان بخالقه، فلم تؤل تجربته إلى مأساة، انتهى إلى رجاء تمثل في طلب الرحمة من الخالق عزّ وعلا والتضرع له بقوله :"فرحماك".

وتعتبر المحسنات البديعية من طباق وجناس وسجع وتصريع وتورية وما إلى ذلك موسيقى داخلية، إذ أن "البديع في الشعر ضرورة لاستكمال الإطار الفني للصورة لذلك لا ينكر دوره في تكوين الصور حتى تبدو كاملة ولا يستهان بما في البديع من إمكانيات تصويرية "[1]، وعادة تنشأ الموسيقى الداخلية من حسن تجاور الكلمات بعد اختيارها وبنائها بشكل يحدث نوعا من الإيقاع الداخلي الذي يتجاوب مع الإيقاع الخارجي لنقل تجربة الشاعر عبر مناخ فني جمالي منغم، ومن أمثلة الموسيقى الداخلية في القصيدة، هذا البيت:

أَصَختُ إِلَيهِ وَهوَ أَخرَسُ صامِتٌ فَحَدَّثَني لَيلُ السُرى بِالعَجائِبِ[2]

فلنلاحظ المفردات: أصخت، أخرس، صامت، السّرى، ونسجها بهذا الشكل في البيت أحدث جرسا مصحوبا بظلال إيقاعية داخلية ساهمت في جمال النص، وتعدية التجربة إلى المتلقي، وكذلك نلمح ذلك في بعض الكلمات والتراكيب، مثل: ملجأ تائب، موطن أواه، كلها ذات إيقاع داخلي مؤثر، إذ أن تكرار كلمات معينة أو متشابهة أو حرف أو حروف معينة متعددة المخرج متقاربة، أو ذات صفة جرسية واحدة هو نوع من الإيقاع، يعتبر وسائل غير صوتية، وهي "عبارة عن أفكار تتقابل عن طريق التضاد، أو التشابه أو التوازي أو غير ذلك من العلاقات

[1]. إبراهيم أمين الزرموني، الصورة الفنية في شعر علي الجارم، ص302.

[2]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص192.

الازدواجية وهذا ما يسمى بالموسيقى الفكرية "[1]، ويروقني قول **رجاء عيد** حين يرى أنّ "هناك بعض أنواع هذا الأدب لها إمكانية صوتية قوية، فالدراما والشعر يكتبان بكلمات مسموعة، والسمات اللغوية الخاصة التي تعرفها لا يمكن توضيحها إلا بألفاظ صوتية مصقولة، ولابد أن يكون هذا اللفظ الصوتي قادرا على إلقاء الضوء على مثل هذه المظاهر، كالجناس، والسجع، والقافية ..."[2].

وقد اهتم ابن خفاجة اهتماما خاصا بالعبارة والأسلوب، فبذل جهودا جبارة في إعطاء نظمه رونقا خاصا، "وذلك بتجديد صور قديمة، أو بابتداع صور طريفة، ومن الطبيعي أن يستعمل شاعر كانت رغبته في التفنن الشعري، كل ما يسمح به علم البديع من وسائل تتيح لبيت الشعر تلك القوة الساحرة التي تطرب القارئ في أعماقه"[3]، ومن أهم الصور البديعية التي استعملها ابن خفاجة ما يلي:

- التصريع: وعرفه ابن سنان بقوله:"وأما التصريع فيجري مجرى القافية، وليس الفرق بينهما إلا أنّه في النصف الأول من البيت، والقافية في آخر النصف الثاني منه، وإنما شبه مع القافية بمصراعي البيت"[4]، إذ يكون التصريع بين شطري البيت وخاصة في المطالع حتى يتيح لصوت الشاعر مركزين يتوقف عندهما في استهلال النشيد، إذ قال ابن أبي الإصبع في كتابه «تحرير التحبير»:"استحب علماء البلاغة التصريع في أول القصيدة لتمييزه بين الابتداء وغيره، ويفهم قبل تمام البيت روي القصيدة وقافيتها"[5]، ومن التصريعات التي استعملها شاعرنا في قصيدته، قوله:

وكم مرّ بي من مدلج ومؤوب وقال بظلي من مطي وراكب[6]

---

[1]. يحي الشيخ صالح، الشعر الثوري عند مفدي زكرياء، دار البعث للطباعة والنشر، قسنطينة، ط1، 1987م، ص295.

[2]. رجاء العيد، التجديد الموسيقي في الشعر العربي، دراسة تأصيلية تطبيقية بين القديم والجديد لموسيقى الشعر العربي، منشأة المعارف، الإسكندرية، ص160.

[3]. حمدان حجاجي، حياة وآثار الشاعر الأندلسي ابن خفاجة، ص322.

[4]. إنعام فوال عكاوي، المعجم المفصل في علوم البلاغة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 1418هـ/1996م، ص366.

[5]. المرجع نفسه، ص366.

[6]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص192.

وقوله كذلك: فحتى متى أبقى ويظغن صاحب أودع فيه راحلا غير آيب[1].

- الجناس: في قول الشاعر: النوى/النوائب.

- الطباق: الذي ورد مرات عديدة منها قوله: مقيم ≠ ذاهب.

- المقابلة: سود عمائم ≠ حمر ذوائب.

الموسيقى الخارجية:

تُمثل الموسيقى الخارجية الإطار العام الذي يحرك لغة الشاعر، تفطن لها العرب منذ القدم كظاهرة صوتية في الشعر تحكم بناءه، لذلك وضع الخليل بن أحمد الفراهيدي البحور الشعرية لضبط الشعر، كما استعملت هذه البحور كقوانين أساسية لعلم العروض ينظم الشعراء قصائدهم على سننها، وقد قدمت لنا التجربة الشعورية لابن خفاجة الوزن عنصرا ملتزما بشدة، فقد عمد في كل قصائده إلى المحافظة على الوزن الخليلي وعلى الموسيقى العربية التقليدية، فجاءت قصائده عمودية تعتمد على عمود الشعر في تخريجها وإلقائها على المتلقي.

1- الوزن: وهو"النظام الموسيقي القائم على اختيار مقاطع موسيقية معينة ت سمى بالتفعيلات، فيكون لها نغم خاص نميز به بين شعر وآخر، ويسمى أيضا بالبحر لأنّ الشاعر يستطيع أن ينظم على الوزن الواحد بحرا من القصائد، أو عددا لا يحصى منها "[2]، وقد اشتهر عند العرب أن الشعر هو الكلام الموزون المقفى، وحددوا بذلك مظهرين هامين في البنية الشعرية إذ يرتبط الوزن والقافية اللذين يساهمان مع عناصر أخرى في تشكيل الإيقاع عضويا بالبنية التركيبية والدلالية للنص، ولا يمكن فهم الدلالات دون تفكيك البنية الإيقاعية، ومنه حاول جاكبسون في الألسنة البنوية

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص192.

[2]. محمد علي يونس، المختار في العروض والقوافي للسنتين الأولى والثانية ثانوي، مصلحة الطباعة، الجزائر، 1973م، ص07.

"الكشف عن العلاقة الخفية بين الجانب الصوتي والجانب الدلالي اللذين يتكاملان ولا يكف أحدهما عن تحويل الآخر وإغنائه"[1].

واختيار الوزن له وظيفة أسلوبية تتجلى في علاقة الوزن بموضوع القصيدة ومضمونها، ومن هنا كان "الوزن شيئا واقعا على جميع اللفظ الدال على معنى، فاللفظ والمعنى والوزن تأتلف فيحدث من إئتلاف بعضها إلى بعض معان يتكلم فيها"[2].

وقصيدة وصف الجبل لابن خفاجة اعتمدت البحر الطويل في تشكيلها الإيقاعي، وهو من الأبحر التي كثر استعمالها في الشعر العربي، وأقواها توقيعا وأشدها تنغيما، فهو رئيس "الدائرة الأولى"[3] من دوائر الخليل الخمس، وهو يتسع ويلائم الكثير من الأغراض، منها الوصف، وهو مزدوج التفعيلة، و لم يرد في شعر العرب إلاّ تامًّا ، وفيه متسع لعرض تجربة الشاعر الحياتية الكبيرة، وفيه دلالة على فحولة الشاعر الإبداعية.

المستوى الإيقاعي:

الوزن:

1- وكم مرّ بي من مدلج ومؤوب وقال بظلي من مطــيّ وراكــب[4]

وكم مرر بي من مدلجن ومؤووبن وقال بظللي من مطيين وراكــبن

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

فعولــن مفاعيلــن فعول مفاعلن

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

فعول مفاعيلــن فعولن مفاعلن

[1]. إبراهيم رماني، الغموض في الشعر العربي الحديث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص207.

[2]. نور الدين السد «المكونات الشعرية في يائية ابن مالك»، مجلة اللغة والأدب، الجزائر، ع14، 1999م، ص30.

[3]. الدائرة الأولى تتكون من (الطويل-البسيط- المديد).

[4]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص192.

2- فرْحماك يَا مَولاي دَعوَة ضَارعٍ يُمدّ إلى نُعْمـــَاكَ رَاحَة رَاغِـــبٍ

فرحماك يا مولاي دعوة ضارعن يمدد إلى نعماك راحة راغـــبن

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

فعولـــن مفاعيلن فعول مفاعلن فعول مفاعيلـــن فعول مفاعلن

قمنا بتقطيع بيتين منها كنموذج، وقد طرأت عليها بعض التغيرات والمتمثلة في حذف الخامس الساكن من التفعيلة ، ففي البيت الأول في التفعيلة الثالثة في الشطر الأول تحولت "فعولن" إلى "فعول"، وكذلك نفس الشيء في البيت الثاني، ولكن فقط في هذا البيت طرأ التغير في التفعيلة الثالثة في كلا الشطرين ، وكأنّ الشاعر أراد لقصيدته السلامة الإيقاعية و لم يرد أن يظهر النقص بعد أن أطلت عليه الشيخوخة، وذلك ما يجعل الصورتان الإيقاعيتان مبلغة للهدف.

القافية: ومبحث علم القافية ضروري "تكمن فائدته في ضبط الإيقاع حتى نعرف النسق الذي رسم للشعر والانفعال الذي يتلاءم بين القافية وموضوع القصيدة" [1]، إذ اهتم بها العرب، وأدركوا قيمتها الموسيقية، "فأوصى بعضهم بنيه قائلا: أطلبوا الرماح فإنّها قرون الخيل، وأجيدوا القوافي فإنها حوافر الشعر، أي عليها جريانه واطراده، وهي مواقفه، فإن صحت استقامت جريته وحسنت مواقفه ونهاياته"[2].

أما المحدثون فلم يبتعدوا عن تعريف الخليل للقافية وانصب جل اهتمامهم على قيمتها الموسيقية، فعرفها إبراهيم أنيس بأنّها:"عدة أصوات تتكرر في أواخر الأشطر أو أبيات من القصيدة وتكرارها هذا يكون جزءاها من الموسيقى الشعرية، فهي بمثابة الفواصل الموسيقية يتوقع السامع ترددها ويستمتع بهذا التردد" [3]، وهي اصطلاحا ، قولان من جملة ما اختلف فيها: "الأول: قول

[1]. ينظر: إبراهيم أنيس، موسيقى الشعر، مكتبة الأنجلو المصرية، 1992م، ص244.

[2]. محمد شكري عياد، موسيقى الشعر العربي (مشروع دراسة علمية)، دار المعرفة، القاهرة، ط2، 1978م، ص113.

[3]. إبراهيم أنيس، المرجع نفسه، ص244.

الخليل والجمهور وهي عندهم ما بين آخر ساكنين في البيت المتحرك الذي قبل الساكن الأول.
والثاني: قول الأخفش ومن تبعه هي: آخر كلمة في البيت"[1]، كما في البيت:"

فُرُحْمَاكَ يَا مَوْلايَ دَعْوَةَ ضَارِعٍ يَمْدُ إلى نُعْمَـــاكَ رَاحَةَ رَاغِبٍ"[2]

فرحماك يا مولاي دعوة ضارعن يمدد إلى نعماك راحة راغـــبن

القافية:

راغبـــن

0//0/

وقد أورد الشاعر في قصيدته قافية مؤسسة، والتأسيس في القافية هو أن تأتي ألف بينها وبين الروي حرف متحرك، في تماثل صوتي واضح أكسبها عمقا دلاليا، نحو قوله:

أَصَختُ إِلَيهِ وَهوَ أَخرَسُ صامِتٌ فَـــحَدَّثَني لَيلُ السُرى بِالعَجائِبِ
وَقَـــالَ: أَلا كَمْ كُنتُ مَلجَأَ قاتِلٍ وَمَوطِـــــنَ أَوّاهٍ تَبَتَّلَ تـائِبِ[3]

فالباء هي روي القصيدة، وقد تحقق فيها التأسيس بمجيء ألف بينها وبين الروي "الباء" حرف متحرك، وهذا الحرف في لفظتي "العجائب" و"تائب" هو الهمزة، وقد أضفت القافية المؤسسة إيقاعا فيه امتداد للصوت يتواءم مع دلالة المقطوعة التي يعيش فيها الشاعر حزنه وألمه، وإنّ جميع الكلمات الواردة في قصيدتنا على تنوعها تتمحور حول موضوع الوحدة وكذا الحالة النفسية للشاعر التي هي الاضطراب النفسي، بالإضافة إلى ما يسهم به هذا "التكرار في شحن طاقة موسيقية تحدث وظيفتي الانفعال والتأثير وتكسب القصيدة خاصية جمالية وأسلوبية تميزها عن سواها من القصائد"[4].

[1]. ينظر: أحمد كشك، القافية تاج الإيقاع الشعري، دار غريب للطباعة، القاهرة، مصر، 2004م، ص26.
[2]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص192.
[3]. المرجع نفسه، ص192.
[4]. نور الدين السد «المكونات الشعرية في يائية ابن مالك»، ص34.

الروي: وهو "الحرف الذي تبنى عليه القصيدة، ويتكرر في آخر أبياتها موصولا باللين أو الهاء أو ساكنا"[1]، وهو عنصر ضروري من عناصر القافية، فهي قائمة به ولا تتحرك قيمتها إلا به، وقد التزم الشاعر ابن خفاجة بحرف روي واحد من أول القصيدة إلى نهايتها، وهذا راجع إلى طبعه المتزن ونفسيته الهادئة التي تلائم غرض الحكمة، فاستعمل حرف الباء المجهور المفتح الواسع الانفجار، مما يعطي للنص نغما خاصا وجوا من الرنين الذي يطرب الأذن.

ومن حيث استخدامه لحرف الباء المكسور: تائبِ، راغبِ، نادبِ، ذاهبِ توافق طبيعة الموضوع "النصح"، ونفسية الشاعر، الشيخ الذي يبحث عن حرف فيه رقة وعذوبة تساعدانه على التأثير في السامع القارئ ، إما من حيث سهولة وتيسير النطق على اللسان، وإما من جهة أكثر منطقية ودقة يعود إلى ما قلناه سلفا إلى ماضي الشاعر ابن خفاجة الذي يعيش اضطرابا نفسيا رغم ظهوره هادئا في بعض الصفات، ولكنه منكسر تماما لكونه أصبح شيخا و لم يتزوج فهكذا قرر أن يعيش بقية أيامه وحيدا زاهدا بما أن خلاصة الحياة هي الزوال والموت وبالتالي تتسم القصيدة بهدوء حزين متألم.

- المستوى التركيبي:

ونسعى في هذا المبحث إلى دراسة البنى التركيبية في شعر ابن خفاجة الأندلسي، حيث انصب اهتمام اللغة بتركيب الكلام منذ القدم، فاهتموا بدراسة الجملة وطبيعة العلاقة التي تحكم عناصرها، ولا يزال هذا المبحث في اللغة يشغل فئة من علماء النحو واللسانيات والبلاغة، فهم يسعون لوضع قواعد جامعة لتركيب الكلام وخاصة تركيب الجملة الأدبية، فالكاتب والشاعر بحكم احترافه للغة له القدرة على استعمالها استعمالا مميزا يستهوي القراء، فاختياره لتركيب دون آخر يعد سمة أسلوبية ، ووجب على المحلل الأسلوبي أثناء تحليله للمستوى التركيبي "الوقوف عند نظام الجملة، وتصنيف أنواعها، وتحديد وظائفها وما يطرأ عليها من تغيير في ألفاظها ومعانيها، مشيرا إلى أساليبها المختلفة التي تستجيب في تنوعها إلى حاجات التعبير الإنساني وأغراضه

[1]. حسن عبد الجليل يوسف، علم القافية، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، ط1، 2005م، ص11.

المتعددة"[1].وقد اختلف العرب القدامى في تعريف الجملة، فمنهم ابن جني يقول:"أما الكلام فهو كل لفظ مستقل بنفسه مفيد لمعناه، وهو الذي يسميه النحويون الجمل ... فكل لفظ استقل بنفسه، وجنيت منه ثمرة معناه، فهو كلام" [2]، ويعرّفها الزمخشري بقوله:"الكلام هو المركب من كلمتين، أسندت إحداهما إلى الأخرى، وهذا لا يتأتى إلا في اسمين أو فعل واسم، ويسمى الجملة"[3].

يتضح لنا من هذين التعريفين أن الكلام جاء مطابقا لمصطلح الجملة، ومرادفا لمعناها الدلالي، ونجدها أيضا عند اللغويين المحدثين منهم عبد الرحمن الحاج صالح يعتبر الجملة "نواة لغوية تدل على معنى وتفيد فائدة"[4]، ورغم اختلاف النحاة في تعريف الجملة إلا أنها تبقى القلب النابض للكلام، والقاعدة الأساسية، فهي نتيجة اتحاد مجموعة من العناصر اللغوية متآلفة نحويا ذات معنى مفيد يقبله السامع، وهي تركيب إسنادي (مسند ومسند إليه) وقد يكون بسيطا أو مركبا.

ويلاحظ عند دراسة قصيدة ابن خفاجة أنّه يعبر عن تجربة لها من الخصوصية، ما يدفع به إلى اختيار التراكيب اللغوية التي بمقدورها إبراز الطاقات الإيحائية لمفرداته، بل يجوز في بعضها ما يخرجها عن المألوف في التراكيب اللغوية، ويصاحب هذا الخروج خروج موازي في المنظور الدلالي.

– **الجملة:** إن الجملة النحوية باعتبارها بناء لغويا يكتفي بذاته، وترابط العناصر المكوّنة لها ترابطا مباشرا أو غير مباشر، هذا ما يضع لها القابلية للتحليل الأسلوبي، والجملة نوعان:

أ – الجملة الاسمية: وتبتدئ بالاسم الذي "يكون صريحا أو مؤولا أو اسم فعل زائد، صفة مشتقة مرفوعة، وتدخل هذه الجملة النواسخ فتغيّر من صورتها الإعرابية والمعنوية ولا تخرجها من الجملة

[1]. محمد خان، لغة القرآن الكريم (دراسة لسانية تطبيقية للجملة في سورة البقرة)، دار الهدى للطباعة والنشر و التوزيع، عين مليلة، الجزائر، ط1، 2004م، ص16.

[2]. ينظر: بلقاسم دفه، في النحو العربي، رؤية علمية في المنهج، الفهم، التعليم، التحليل، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2002م، ص14.

[3]. محمد خان، لغة القرآن الكريم، ص21.

[4]. ينظر: بلقاسم دفه، في النحو العربي، ص16.

الاسمية"[1]، والاسم"يخلو من الزمن ويصلح للدلالة على عدم تجدد الحدث وإعطائه لونا من الثبات"[2]، والشاعر يلجأ إليه في التعبير عن الحاجات التي تحتاج توصيفا أو تثبيتا، وكأمثلة على ذلك، قول الشاعر:

وقور على ظهر الفلاة، كأنّـــــه طوال الليالي مفكر في العواقـــب

وقوله كذلك: فما خفت أيكي غير رجفة أضلع أولا نوح ورقي غير صرخة نادب[3]

ب- الجملة الفعلية: وهي "ما تقدمها فعل تام من الأفعال الثلاثة: الماضي، المضارع، الأمر"[4]، ومن أمثلة ذلك، قول الشاعر:

يَسُدّ مَهب الريحِ مِنْ كُل وُجهة ويزحم ليلا شُهْبَه بالمَنَاكِبِ[5]

ونلاحظ أن الشاعر استعمل في قصيدته الجمل الفعلية والتي كانت طاغية أكثر من الجمل الاسمية، وهي موزعة حسب سياقاتها الملائمة، ومقتضى الحال، وتفيد الحركية، ذلك أن "القيمة المعنوية تنبعث من كونها جملة يدخل فيها عنصر الزمن، والحدث بخلاف الاسم الذي يخلو من عنصر الزمن، ولأن هذا العنصر (داخل الفعل)، فهو ينبعث في الذهن عند النطق بالفعل، وليس كذلك الاسم الذي يعطي معنى جامدا ثابتا، لا تتحدد خلاله الصيغة المراد إثباتها" [6]، فسرعان ما تحول الاستقرار والثبات، إلى حركة فعلية مزدحمة تطغى على السكون، وانصراف الشاعر إلى حالة مضطربة استدعاها الموقف الشعوري إزاء الذات، وواضح أن للزمن دورا رئيسيا في تشكيل نص القصيدة وتركيبها.

وقد تراوحت **الأفعال** بين الأزمنة الثلاثة:

---

[1]. صالح بلعيد، النحو الوظيفي، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون، الجزائر، 1994م، ص13.

[2]. أحمد درويش، دراسة الأسلوب بين المعاصرة والتراث، ص153.

[3]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص192.

[4]. صالح بلعيد، النحو الوظيفي، ص12.

[5]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، الصفحة نفسها.

[6]. أحمد درويش، المرجع نفسه، ص151.

زمن الماضي، نحو: أصخت، حدث، قال، كنت.

زمن الحاضر، نحو: يطال، يسد، يزحم.

زمن المستقبل، نحو: حتى متى أبقى؟ حتى متى أرعى ؟

ونلاحظ أن ابن خفاجة في قصيدته لم يكثر من استعمال الأمر، فقد نجده في موضوع واحد فقط، وهو موضع الدعاء، كونه ليس في موقف الآمر، وإنما يصف ويحكي ، بالمصدر النائب عن فعل الأمر، وجاءت صيغته لتدل على الطلب والرجاء والتوسل إلى الله، في قوله:

فرحماك مولاي: دعوة ضارعٍ يمدّ إلى نعماك راحة راغب[1]

أما **الأسماء** فجاءت أغلبها في القصيدة معرفة "تدل على التعيين وهي ليست بحاجة إلى "ال" التي تفيد التعريف وإنما هي نوع آخر جاء لغرض غير التعريف سيذكر في مكانه، والمعارف سبعة"[2].

1- الضمير: مثل:الضمير المتصل في قوله:"كنت ملجأ قاتل" ، وقوله كذلك:"أصخت إليه"، و"فأسمعني من وعظه".

2- اسم العلم: أقمر، صاحب، السماء.

3- اسم الإشارة: نلاحظ أن الشاعر لم يستعمل أسماء الإشارة في قصيدته هذه.

4- اسم الموصول: لا وجود له ولا لاسم موصول واحد في هذه القصيدة.

5- المبدوء بـــ"ال" التعريف مثل: الكواكب، الليالي، العواقب، العجائب.

6- المضاف إلى معرفة، مثل: وكان على ليل السّرى غير صاحب.

7- النكرة المقصودة.

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص192.

[2]. عباس حسن، النحو الوافي، دار المعارف، القاهرة، ط10، ج1، ص211.

أما النكرة فمدلولها فرد شائع بين أفراد جنسه، وللنكرة علامة تعرف بها، هي أنّها تقبل دخول"ال" التي تؤثر فيها فتفيدها للتعريف، وبهذه العلامة ندرك أن كل كلمة من الكلمات، أمثلة: ليل، لسان، راحة ... إلخ، فهي كلمات نكرة لأنّها تقبل دخول "ال" التي تكسبها التعريف، بقوله: الليل، اللسان، الراحة ...إلخ، وهكذا بدخول "ال" صارت هذه الكلمات معارف، وكما هو عند أهل النحو: النكرة أصل والمعرفة فرع.

كما تساق **الحروف** "للدلالة على معنى وظيفي تركيبي يقوم ببيان ذاتية الجمل ونوعها ، ويؤدي وظيفة الربط أو التعليق بين أجزاء التركيب وعناصر البناء أو الكلام، والتعليق بالأداة أو الربط بين أهم الوظائف التي تؤديها الأداة داخل بنائها أو تشكيلها اللغوي، فيكون لها توسط بين الفعل والاسم"[1]، ولا تحمل الحروف معانٍ ودلالات في ذاتها وإنّما هي مبهمات وتحتاج إلى سياق لغوي يبين دلالتها، وتؤدي وظيفة الربط أو التماسك في التركيب، فهي بمنزلة مواد البناء التي تربط حجرا بآخر، إذ تهيمن على القصيدة كل من حروف الجرّ والعطف.

- **حروف الجر:** "فالجارُّ: ما أوْصَلَ معنى فعلٍ أو شبهه إلى ما دَخَلَ عليه. وترتقي إلى سبعة وعشرين حرفاً، وفي بعضها خلافٌ"[2]، وتعمل على توسيع المعنى مما يؤدي إلى طول الجمل واتساع معناها، كما يلعب حرف الجر"من" دورا هاما في القصيدة حيث كانت له الصدارة ، ومن أمثلة ذلك:

- من: تفيد ابتداء الغاية المكانية أو الزمانية، مثل: "ولاطم من نكب الرياح معاطفي"، "وقال بظلي من مطي وراكب"، وليبان الجنس، مثل: "لها من وميض البرق حمر ذوائب".

- إلى، تفيد: انتهاء الغاية المكانية أو الزمانية، وقد ترد أيضا بمعنى "عند" أو"مع"، مثلا: "يمد إلى نعماك راحة راغب"[3].

[1]. تامر سلوم، نظرية اللغة والجمال في النقد العربي، دار الحوار، سوريا، دت، ص92.
[2]. إبراهيم بن محمد بن إبراهيم السفاقسي، التحفة الوفية بمعاني حروف العربية، ص10.
[3]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص192.

- على: وتفيد الاستعلاء، مثل: "وكان على ليل السرى خير صاحب"، كما تفيد كذلك التعليل.

- في: الظرفية، مثل : "طوال الليالي مفكر في العواقب".

- عن: البعد والمجاورة، يترجمها عنه لسان التجارب، "وقلت و قد نكبت عنه لطية".

- الباء: الاستعانة، مثل: " يطاول أعناء السماء بغارب"، "وطارت بهم ريح النوى والذوائب".

- اللام السببية: "وقلت وقد نكبت عنه لطية"، وتفيد الملكية أيضا.

- **حروف العطف:** وسميت كذلك، لأنّها"تردّ الثاني في حكم الأول مع اختلاف معانيها" [1] من تركيب لآخر، وأكثر ما ذكر من حروف العطف في القصيدة، حرف "الواو"، الذي أدى دورا مهما في الربط والجمع والاشتراك في المعنى بين المعطوفين والتنفيس عن مشاعر الشاعر ، ولمطلق الجمع بين المتعاطفين فلا تدل على ترتيب بينهما ولا على مصاحبة، ولا على تعقيب إلا بوجود قرينة، وتعطف الواو مفردا على مفرد وجملة على جملة، مثل: "وأرعن طماح الذؤابة باذخ" ، و"قلت وقد نكبت عنه لطية".

- أنماط التوكيد:

إذ لجأ ابن خفاجة في جانب من شعره، إلى أنماط التوكيد، التي تسهم في تعميق دلالته وتأكيدها والتشديد على المعاني التي يعبر عنها، والأصل استخدام التوكيد عندما "يكون المخاطب مترددا في الخبر طالبا الوصول لمعرفته، فيستحسن تأكيد الكلام الملقى إليه تقوية للحكم أو أن يكون المخاطب منكرا للخبر الذي يراد إلقاؤه إليه، معتقدا خلافه، فيجب تأكيد الكلام بمؤكد أو أكثر على حسب حالة الإنكار قوة إليه، معتقدا خلافه، فيجب تأكيد الكلام بمؤكد أو أكثر حسب حالة الإنكار قوة أو ضعفا"[2]، كتكرار النفي وكم الخبرية الدالة على الكثرة، في قوله:

[1]. أبو الفتح عثمان بن جني، اللمع في العربية، تح: سميح أبو معز، دار مجدلاوي، عمان، 1988م، ص70.

[2]. أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط2، ص59.

وَقالَ: أَلا كَمْ كُنتُ مَلجَأَ قاتِلٍ وَمَوطِنَ أَوّاهٍ تَـــــبَتَّلَ تائِبِ
وَكَم مَرَّ بي مِن مُدلِجٍ وَمُؤَوِّبٍ وَقالَ بِظِلّي مِن مَطِيٍّ وَراكِبِ[1]

وتكرار النفي مع الحصر، في قوله:

فَما خَفَقُ أَيكي غَيرَ رَجفَةِ أَضلُعٍ وَلا نَـوحُ وُرْقي غَيرَ صَرخَةِ نادِبِ
وَما غَيَّضَ السلْوانَ دَمعي وَإِنَّما نَزَفتُ دُموعي في فِراقِ الصَـواحِبِ
فَما كانَ إِلا أَن طَوَتهُم يَدُ الرَدى وَطارَت بِهِم ريحُ النَوى وَالنَوائِبِ[2]

فظاهرة التكرار هي أيضا ضرب من التوكيد، فيلجأ ابن خفاجة إلى تكرار اللفظ للتشديد عليه ومنحه دلالة أعمق وأقوى، ويأتي ابن خفاجة بـــ "إنّ" لتأكيد كثير من الجمل كما في الأبيات الآتية:

وَقورٍ عَلى ظَهرِ الفَــلاةِ كَــأَنَّهُ طِــوالَ اللَيالي مُفْكِرٌ في العَواقِــبِ
وَقُلتُ وَقَــد نَكَّبتُ عَنــهُ لِطِيَّةٍ: سَلامٌ فَإِنّا مِن مُقيــمٍ وَذاهِــــبِ[3].

وقد جاء التوكيد في الجملتين لزيادة التأثير، ومضاعفة المعنى سواء أكان معنى الركون إلى الخلوة بالنفس والخلوة مبعث على التفكير العميق الخالص، أم كان المعنى البيت الثاني تلك الحقيقة الأبدية التي توصل إليها الشاعر، وهي أن المخلوقات جميعا هي بين الإقامة والذهاب بين الخلود والفناء.

- **الأساليب الواردة في القصيدة:** وقد تنوّعت الأساليب الواردة في النص حيث وُجدت الأساليب الخبرية، والأساليب الإنشائية، كل حسب الوظيفة التي تؤديها:

أ- الأسلوب الخبري: والخبر هو "الجانب الوصفي من وظيفة اللغة"[4]، وقد طغت على قصيدة ابن خفاجة، الأساليب الخبرية، لأنّ هذا النوع من الأسلوب يستوعبه الناس أكثر حيث يأتي بطريقة مباشرة، واضحة وبسيطة بدون تعقيدات، ولعّل ميله إلى الأسلوب الخبري رغبة منه في إطلاق

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص192.
[2]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
[3]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
[4]. السيد أحمد الخليل، مدخل إلى دراسة البلاغة العربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ص203.

الحكم لأفكاره، ولعدم وجود حيّز زماني يحدّه فجاء مناسبا لطبيعته النفسية والفكرية. ومن الأمثلة الواردة:

أصَختُ إليه وهو أخْرَسُ صَامِتُ فَحَدَثَني لَيلُ السُّــرى بالعَجَائبِ[1]

ب- الأسلوب الإنشائي: الإنشاء في اللغة، هو الإيجاد والإحداث ، أما اصطلاحا: ما لا يحتمل صدقا ولا كذبا، كالأمر والنهي والاستفهام والتمني، والنداء وغيرها، ومن أمثلة الأساليب الإنشائية التي وردت في النص، الاستفهام"وهو عند البلاغيين طلب معرفة حقيقة الشيء، أي طلب حصول "في الذهن"، لغير حاصل ممكن الحصول يهم المستفهم"[2]، مثل قول الشاعر:

وكم مرّ بي من مدلج ومؤوب ؟ وحتى متى أرعى الكواكب ساهرا ؟[3]

وقد يحصل من المتكلم/المستفهم أن يوظف أداة من أدوات الاستفهام، مع إحداث عدول في الأسلوب الاستفهامي، وذلك بخروج الأداة من دلالتها الصريحة/السؤال، إلى دلالة أخرى يستلزمها المقام، نحو قول الشاعر:

فَحَتّى مَتى أَبقى وَيَظعَنُ صــاحِبٌ أُوَدِّعُ مِنهُ راحِلاً غَيرَ آيـــــبِ
وَحَتّى مَتى أَرعى الكَواكِبَ ساهِراً فَمِن طالِعٍ أُخرى اللَيالي وَغارِبِ[4]

وهنا وظف الاستفهام الإنكاري، الذي يفيد الضجر من طول البقاء مع غياب الأصحاب، أما البيت الثاني فجاء استفهاما إنكاريا يفيد حدة الشعور بالملل من طول الزمن وامتداده.

وكذلك نجد النداء في قوله:

فَرُحْماكَ يا مَولاي، دَعوة ضَارعٍ يمدّ إلى نُعْمَــاك رَاحَــة رَاغبِ[1]

---

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص192.

[2]. ينظر: أحمد مصطفى المراغي، علوم البلاغة والبيان والمعاني والبديع، راجعه:أبو الوفا مصطفى المراغي، المكتبة المحمودية التجارية، ط5، دت، ص67.

[3]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، الصفحة نفسها.

[4]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

فجميع هذه العناصر الأسلوبية التي أحصيناها لها وظيفة أسلوبية في النص حيث تخدمه من النواحي الجمالية والفنيّة.

- الصورة الشعرية:

استطاع الشاعر ابن خفاجة، بفضل سعة خياله أن يرسم لنا صورة كلية كاملة متعاونة الملامح والقسمات، ونجح فى بث الحياة والحركة فى عناصرها، فلم يصور لنا الجبل أكواما من الحجارة يعلو بعضها بعضا، وإنما صوّره شيخًا وقورًا مهيبًا بارع البيان على صمته، ناطقًا على خرسه، يتحدث ويسلي ويعظ ويشارك الدهر همومه ، و الصورة الشعرية "علاقة لغوية متولدة يستحدثها الشاعر في الكلمة الواحدة، أو بين الكلمات بتغيير مواضع الإسناد الدلالي، فتخرج العلاقة اللغوية عن استخدامها المعجمي المألوف إلى استخدام مجاني، تأخذ فيه دلالات متجددة عند كل ترتيب، ويظهر ذلك في نشاط السياق الدلالي المرتبط بالوظيفة المسندة إلى الصورة الشعرية، وفق رؤية الشاعر الجمالية التي توجه العمل الأدبي" [2]، ويعرف مصطفى ناصف الصورة الشعرية، مركزا على لفظ الاستعارة، فيقول: "تستعمل الصورة عادة للدلالة على كل ما له صلة بالتعبير الحسيّ، وتطلق أحيانا مرادفة للاستعمال الاستعاري"[3]، وموجز القول أنّ الصورة الشعرية هي لفظ شامل لما يستخدمه الشاعر لنقل إحساسه إلى الملتقي وأداته لإثارة انفعاله وتحريك خيالاته، كما وجدها الشاعر في نفسه أو ربما أو أكثر.

- الاستعارة: للاستعارة دور هام في بناء الصورة الشعرية فهي"أحد أركان التعبير الأساسية ذات الأثر الجمالي الذي لا يستغني عنه الأديب الصادق في شعوره الدقيق في تعبيره... وهي ركن مهم من أركان المجاز" [4]، ويقول أحد النقاد:"إنّ الطريقة التي تستخدم فيها الاستعارة، هي بمثابة المحك الأساسي للموهبة الشعرية، ولا يستطيع أن يستخدمها استخداما فائقا إلا أعظم الشعراء، فإنّها

---

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص192.

[2]. أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة في المعاني والبيان و البديع، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، دط، 2000م، ص286.

[3]. عبد الرحمان بن زورة، أسلوبية الخطاب الشعري المعاصر، ص326.

[4]. رضا عبد الغني الكساسبة، النثر الفني في عصر الموحدين وارتباطه بواقعهم الحضاري، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ص231.

تدمج الأشياء المتباينة في وحدة جديدة، فهي تلاحظ الصلات بين الأشياء التي لا ترى لها في العقول أي صلة بينها، إنّها إبدع بصدق الخيال" [1]، ويقول عبد القاهر الجرجاني في شأن الاستعارة:"إنّك لتجد اللفظة الواحدة قد اكتسبت فيها فوائد حتى تراها مكررة في مواضع، ولها في كل موضع من تلك المواضع شأن مفرد ... ومن خصائصها التي تذكر بها وهي عنوان مناقبها إنها تعطيك الكثير من المعاني باليسير من اللفظ حتى تخرج من الصدفة الواحدة عدة درر"[2].

ولقد عرف جون كوهن الاستعارة "بأنها الوسيلة التي يتحول بها الكلام من مقال عادي سار وفق نظام اللغة إلى مقام شعري معاكس لاتجاه هذا النظام "[3]، وتعدّ ضربا من ضروب الانحراف الأسلوبي، ومن بين الاستعارات الواردة في قصيدة ابن خفاجة، قوله:

أضحت إليه وهو أخرس صامت فحدثني ليل السرى بالعجائب[4]

إذ شبّه ابن خفاجة الجبل بشخص يتكلم، فحذف المشبه به، ورمز إليه بشيء من لوازمه"الكلام والحديث" على سبيل الاستعارة المكنية، ومن أثرها تشخيص المعنوي في قالب المحسوس، والظاهر أن الشاعر لم يرد الحديث عن نفسه، وإنما ترك الأمر لليل رغبة في إظهار مكانته وقيمته المعنوية، وكذلك في قوله:

فَمَا كَان إلا أنْ طَوَتهمْ يَدُ الرّدَى وَطَارَتْ بِهِم رِيحُ النَوَى وَالنَوَائب[5]

إذ شبه الموت بالإنسان، وحذف الإنسان وكنى عنه بصفة من صفاته وهي اليد، وقد تكون يدا حقيقية أو رمزا للقوة على سبيل الاستعارة المكنية ، والملاحظ في الأبيات الخمسة الأولى من القصيدة، يرى أنها تعكس نفسية الشاعر في حزنها وقلقها وسأمها من تكاليف الحياة، فاختار ابن

[1]. ينظر: أحمد محمد ويس، الانزياح من منظور الدراسات الأسلوبية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، جامعة حلب، ط1، 2005م، ص119.

[2]. عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، تح: محمد الفاضلي، المكتبة العصرية، بيروت، ط2، 1999م، ص36.

[3]. جون كوهن، بنية اللغة الشعرية، تر: محمد الوالي، محمد العمري، دار تيوفل للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ص156.

[4]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص192.

[5]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

خفاجة أن يكون الجبل معادلا دلاليا لشخصه، ومن ثم فالشاعر يلغي علاقات الواقع المألوفة، ويعيد تشكيل الواقع بعلاقات نفسية جديدة وعكسية تدهش المتلقي، بقدر ما تكون قادرة على تجسيد العالم الداخلي للشاعر، عبر تشكيلات استعارية لغوية فياضة بالإيحاءات.

– **التشبيه:** يعتبر التشبيه مظهرا من مظاهر البلاغة ووسيلة من وسائلها الدلالية، إذ أنّه يقوي من طاقة الإيحاء لدى الشعراء والأدباء، "فالتشبيه على جانب عظيم من البلاغة، لأنّه يعقد المشابهة ما بين صورتين تختلف الواحدة عن الأخرى، وتبتعد عنها ابتعادا قصيا، ولإدراك وجه الشبه لابد من أن يعتري الذهن حركة تربط ما بين الصورتين وتحدث في النفس متعة وإعجابا"[1].

والتشبيه يقوي المعنى في المشبه، ولاسيما إذا كان تشبيها مقلوبا، فيجعل وجه الشبه مترسخا فيه كأنّه المشبه به ويسمو بالصورة نحو مثلها الأعلى، وقد أفرط الشاعر في اعتماده على التشبيه، حتى أحصوا له في ديوانه "فيضا من هذه الصور البيانية التي نهضت على التشبيهات المختلفة، والتي يبلغ عددها (940) تشبيها"[2]، ومن التشبيهات التي وظفها ابن خفاجة في قصيدته:

وقُورٍ عَلَى ظَهْرِ الفَلاة كَأَنَّهُ طَوَالَ الليالي مُفَكِرٌ في العَواقِبِ"[3]

فهو تشبيه مرسل حيث تتوفر كل أركان التشبيه التي هي: المشبه: الجبل، المشبه به: الإنسان، وجه الشبه: التفكير، الأداة: كأن، وتكمن جمالية التشبيه في تشبيه الفعل الإنساني للجبل ممّا يعطي للصورة قوة جمالية وخيالية، تبرز كذلك ملكة ابن خفاجة في التصرف في الصور.

– **الكناية:** تعتبر الكناية من مظاهر الجمال الفني في الأعمال الأدبية ومن معطيات البلاغة فيها لأنّها تذكر الحقيقة مصحوبة بالدليل والبرهان، فتعطي الكلام بذلك قوة وعمقا في التأثير، وهي حين تقدم المعنى، تحوله من التجسيد العقلي إلى الوضوح الحسي وتقربه إلى الأذهان وتمنحه صورة ممتعة ترتاح إليها النفس والذوق، وتعد الكناية آلية من آليات صنع الصورة الشعرية، وتعرّف على

[1]. أحمد أبو طاقة، البلاغة والتحليل الأدبي، دار المعلم للملايين، ص145.

[2]. حمدان الحجاجي، حياة وآثار الشاعر الأندلسي ابن خفاجة، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 1982م، ص300.

[3]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص192.

أنها:"لفظ أريد به غير معناه الذي وضع له، مع جواز إرادة المعنى الأصلي لعدم وجود قرينة مانعة من إرادته"[1]، ففي هذا التعريف إشارة إلى أن المتكلم يعدل عن التصريح بالمعنى المراد إثباته إلى ذكر ما يلزم عن هذا المعنى، كما تستعمل في تحسين المعنى وتجميله مع إخفاء الأمر على المخاطبين، ومن الكنايات الواردة، قول الشاعر:

وما غيض السلوان دمعي وإنّما نزفت دموعي في فراق الصواحب[2]

وهي كناية عن الحزن للوحدة بعد فراق الصواحب، وهي كناية تحمل بعدا نفسيا عميقا من حيث الدلالة، لأنّه من عادة البكاء أن يكون بالدموع، أما أن يكون بالدم فهي صورة بيانية بديعة ابتكرها ابن خفاجة لوصف جروحه، وعبر عما يريد قوله بشكل غير مباشر.

وقوله أيضا:

أصَختُ إليْهِ وهُوَ أخْرَسُ صَامِتُ فَحَدثني ليل السُّرَى بالعَجَائبِ[3]

فهي كناية عن أن الجبل قديم وله تاريخ عريق، فهو يشهد على كل الأحداث والعجائب كالهدوء المضفي في الليل المظلم والخوف العائم، فهي صورة إضفاء الحياة للجماد عن طريق التصوير.

وعليه فصور الشاعر الأندلسي ابن خفاجة، مرآة واضحة جلية، تظهر فيها معالم حياته النفسية التي امتزجت بظواهر الطبيعة، فعدت صوره تعبيرا عن مشاعره الخفية وأحاسيسه الهادئة، كشفا عن ظروفه النفسية الكامنة، وراء صلته بالطبيعة التي كانت في العالم الأول الذي استأثر باهتمامه واستحوذ على خياله، وساهم في صقل مخيلة قوية.

ونستطيع أن نقول إنّ للأندلسيين بما فيهم ابن خفاجة شخصية واضحة في شعرهم استمدوها من بيئتهم، وتجاوبوا فيها مع طبيعة بلادهم التي كانت مصدر إلهامهم، وأفق خيالهم،

[1]. أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة في المعاني والبيان و البديع، ص286.
[2]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص192.
[3]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

فقد صفت أذهانهم، وسما وجدانهم، وعذب بيانهم، فهذبوا الشعر وتأنقوا في ألفاظه، وتصرّفوا في معانيه، ونوّعوا في قوافيه، وتفننوا في خياله، وليس يعيبهم تناول المعاني القديمة في شعرهم، فقد لوّنوها تلوينا بصور بيئتهم، ولقد شهد المستشرق الإنجليزي "نيكلسون" للشعر الأندلسي وما فيه من وجدان رقيق، وتلوين للإحساس يجعله جديدا حيث قال:"لعل أمتع ميزات الشعر الإسباني هي ذلك الوجدان العاطفي الرقيق الذي يندر وجود مثله في النسيب..."[1].

والحق أن الشعر الأندلسي ، كما يقول الرافعي:"يمتاز بتجسيم الخيال النحيف وإحاطته بالمعاني المبتكرة التي توحي بها الحضارة، والتصرف في أرق فنون القول، واختيار الألفاظ التي تكون مادة لتصوير الطبيعة، وإبداعها في جمل وعبارات تخرج بطبيعتها كأنها التوقيع الموسيقي، بل هي تحمل على التلحين فيها من الرقة والرنين، ولا يشاركهم في ذلك إلا من ينزع منزعهم ويتكلف أسلوبهم، لأن جزالة اللفظ في شعرهم، إنّما هي روعة مواقعه، وحلاوة ارتباطه بسائر أجزاء الجملة..."[2]، فالشعراء الأندلسيين عبروا عن عواطفهم، وترجموا عن مشاعرهم، وتغذوا بالطبيعة، وشذوا بالحب، وكل ذلك في حلاوة لفظ ورقة أسلوب ودقة صنعة.

ب. مقاربة أسلوبية لقصيدة "هل درى ظبي الحمى" للشاعر الأندلسي ابن سهل:

- القصيدة:

1. هَلْ دَرَى ظبيُ الحمى أنْ قَدْ حَـمَى قلبَ صَبٍّ حَلَّهُ عنْ مَكْنَـسِ؟
2. فهْوَ فِـــي حَرّ وخَفْقٍ مثــلمــا لعِبَتْ ريحُ الصَّبا بالقَبـــسَِ
3. يَا بُدُوراً أشـــرقتْ يـــومَ النـــوى غُرراً تسلكُ بي نهجَ الغـــررْ
4. مَا لقلبي في الهـــوى ذنبٌ ســـوى منكمُ الحسنُ ومن عيني النظرْ
5. أجْتَنِي اللّذاتِ مكـــلومَ الجَـــوَى والتذاذي من حبيبي بالفكـــرْ
6. كُلما أشكـــو وجـــدي بَســـمَا كالرُّبَى والعَارضِ المنبـــجسِ

[1]. محمد عبد المنعم خفاجي، الأدب الأندلسي التطور والتجديد، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط1، 1992م، ص337.
[2]. المرجع نفسه، ص338-339.

7. إذ يُقــيمُ القَطرُ فيها مأتَمـــــــا وهيَ من بَهجَتِها في عُــرُسِ

8. أيُّهَا السائلُ عن جُـرمي لدَيـــــهْ لي جزاءُ الذنبِ وهوَ المذنـبُ

9. أخذَتْ شمْسُ الضُّحَى من وجنتيهْ مَشرِقاً للشمسِ فيــه مَغــرِبُ

10. ذَهَّبَ الدمعُ بأشواقي إلَيـــــــهْ وله خَدٌّ بلَحظـــي مَذهَـــبُ

11. يُنبِتُ الـوردَ بغَرســـي كُلّمـــــا لاحظتْهُ مُقلتي في الــخُلَـسِ

12. ليتَ شعري! أيّ شـيءٍ حــرقي ذلك الوردَ على المُــغتَــرِسِ

13. كلَّما أشـــــكو إليه حُـــــرقي غادرتني مُلقــتاهُ دَنـفـــا

14. تركتْ ألحاظهُ من رمـــــــقي أثَر النَّمل على صُمّ الصَّــفَا

15. وأنا أشكُـــــــرُهُ فيمـــا بـقِي لسْتُ ألحَاهُ على مَــا أتــلفَا

16. فهوَ عندي عادلٌ إنْ ظَـــلَمَا وعَــذُولي نُطقُــهُ كالـخَرَسِ

17. لَيْس لي في الأمرِ حُكمٌ بعدما حــلَّ من نفسي مـــحلَّ النفسِ[1]

التحليل:

تنتمي هذه القصيدة الغنائية الساحرة إلى فن الموشحات الأندلسية، وهو فن شعري يتصف بتوظيف اللحن والنغم والإيقاع الموسيقي المنوّع الداخلي والخارجي ، وقد اخترنا مقاربة أسلوبية لموشحة "هل درى ظبي الحمى" للشاعر الكبير ابن سهل الأندلسي ، وهو أحد أشهر الموشحين الأندلسيين.

- المستوى الصوتي:

يعتبر الصوت من أبرز الظواهر التي تميّز الشعر عن سائر الفنون الإبداعية، وللموسيقى دور هام ومميّز، إذ أنّها تساهم في تشكيل جو النص الشعري بما تُحدثه من ألحان ونغمات، وتتألف

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص231-232.

موسيقى البيت الشعر العربي من ثنائية الموسيقى الخارجية التي يضبطها العروض المُشكل من الوزن والقافية، والموسيقى الداخلية التي تمثل الإيقاع الداخلي للشعر وهي انعكاس لانفعالات نفسية يُحدثها المبدع تنعكس على جو القصيدة، فتجعل الشاعر ينتقي حروفا وكلمات تتلاءم ومناسبة الإلقاء.

الموسيقى الخارجية:

أ- الوزن العروضي:

تعمّد وشاحو الأندلس الخروج عن النمط الموسيقي المتبع في الشعر العربي واختاروا الانفصال عن أوزان الخليل[1]، وانتقاء الوزن الذي يروقه سواء أكان خليليا أم من نوع خاص يجمع بين حركية النغم والمعنى، الذي يكاد أن يكون صدى للإيقاع الموسيقي الذي يعكس صورة المعنى ونفسية الشاعر، وبذلك يمكننا أن نقول أن الشاعر كان حريصا كل الحرص على وزن الموشح أكثر من أي شيء آخر، طبعا لأنّه كان يهتم بخدمة الإيقاع الشعري حتى ولو كلفه ذلك التضحية بأوزان الخليل التقليدية المكونة من ستة عشرا بحرا والاعتماد على اختلاف المقاطع بين قصير ومتوسط وطويل، مما يجعل التفاعيل تخضع في الشعر لحدود معينة تتراوح بين مقطع واحد وستة مقاطع، وأكثرها بين ثلاثة مقاطع وخمسة، والمقاطع مكونة من مقطع واحد (فع) ومن مقطعين (مفعو، فعلن) مع استحضار ما يداخل بعض التكوينات الوزنية من زحاف وعلل واجتماعهما معا، وكلها انزياحات أسلوبية تحاول أن تحقق أهدافا ما.

وهدفنا من هذه المعالجة هو استجلاء البُنى العروضية عبر تحليل أسلوبي يستكنه التمظهرات الإيقاعية لموشحات ابن سهل التي ولدتها الأوزان المستخدمة سواء أ كانت خليلية أم مستخدمة، إذ

[1]. تؤكد الدراسات العروضية للموشحات أن عروضها مستمد من عروض الشعر العربي مع توسع فيه، فهي تنتظم على تفاعيل العروض العربي وبحوره مع توسّع في علل الأعاريض والضروب، ومنها ما يماثل أعاريض الخليل، وقد ركب بعض الوشاحين من هذه الأعاريض أعاريض أخرى بزيادة تفعيلة أو أكثر تنسجم أحيانا مع الوزن الأساسي.

نجد ابن سهل قد استفاد من تجارب سابقيه من الوشاحين الذين فضوا قيود القافية والوزن، فتبنى بدوره أيضا الأفكار التحررية للشكل العروضي التقليدي كاستعمال قوافي منوعة وأوزان محررة.

وقد استفاد ابن سهل الأندلسي "من أنواع الزحافات والعلل السائدة في أوزان الشعر العربي بالرغم من قلة موشحاته، إلا أنّه استطاع أن يخلدها بفضل مجموعة من العوامل والانزياح العروضي، ومن أشهر موشحات ابن سهل، يجمع فيها بين الصنعة الدقيقة والسهولة التعبيرية مما يجعله مثله في بقية موشحاته غير متخلف عن أعلام فن التوشيح الكبار أمثال الأعمى التطيلي وابن بقي وابن زهد الحفيد"[1].

هذه الموشحة جاءت بصيغة نظام الشطرين على طريقة القصيدة العربية وقليل من الوشاحين من يلتزم بهذه الصيغة، ولكنه حافظ على طريقة الأقفال والأبيات، فبدأها بقفل مؤلف من أربعة أشطر إلى غاية الخرجة، والبحر المتبع في الموشحة هو "الرمل" وتفعيلته:"فاعلاتن فاعلاتن فاعلن" وكل بيت مؤلف من ستة أشطر و"اتفاق الأقفال في هذه الموشحة مع الأبيات في الوزن ليس مجرد مصادفة، فلا يشترط في الموشحات أن تتفق أقفالها مع أبياتها في الوزن، بل الغالب أن يكون وزن الأقفال مغايرا لوزن الأبيات"[2].

هيمنت على الموشحة بعض الزحافات العروضية والعلل، نوضّحها في الجدولين الآيتين:

1/ تفعيلة " فاعلاتن" وما طرأ عليها من زحافات:

البحر	التفعيلة المتغيرة	نوع التغيير
	فَعِلاتُنْ ///0/0	الخبن: هو حذف الساكن الثاني وهو زحاف.
	فعِلتُنْ ////0	الخبن + القبض: حذف الثاني الساكن والخامس الساكن (قبض) وهو زحاف.
	فاعِلْتُنْ /0///0	القبض (زحاف).

[1]. يسرى عبد الغني عبد الله، ديوان ابن سهل الأندلسي، دار الكتب العلمة، بيروت، لبنان، ط3، 1424هـ/2003م، ص44.
[2]. إبراهيم أنيس، موسيقى الشعر، ص228.

الرمل	فاعلاتُ /0//0/	الكف: حذف السابع الساكن (زحاف).
	فَعِلْتُ ////	فيها زحاف القبض وزحاف مركب ويسمى الشّكل حيث حذف الثاني والسابع الساكنين من التفعيلة؛ أي اجتمع الخبن والكف معا.
	فَعِلاتُ ///0/	الخبن+ الكف.

2/ تفعيلة " فاعلن" وما طرأ عليها من زحافات وعلل:

البحر	التفعيلة المتغيرة	نوع التغيير
الرمل	فاعِلانْ /00//0	التذييل (علة) زيادة حرف ساكن على وتد التفعيلة المجموع.
	فَعِلاتُنْ /0/0//0	الترفيل (علة) زيادة سبب خفيف بعد الوتد المجموع.
	فَعِلُنْ ///0	الخبن (زحاف).
	فاعِلْ /0/0	القطع (علة).
	فَاعِلُتُنْ /0///0	القبض + الترفيل (زحاف + علة).

وأمثلتها من الموشحة كالآتي:

وأنَا أشْكُـــرُهُ فيما بَقِي لسْتُ ألحَاهُ على مَـــا أتلَفَا[1]

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

فعلاتن فعلن فاعِـلتُنْ فاعلاتُنْ فَعِلاتنْ فاعلنْ

كللما أشـــكو إليه حُرقي غادرتني مُلقـــتاهُ دَنـــَفا[2]

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

فاعلاتنْ فَاعِلاتُ فاعِلْ فاعِلاتُنْ فاعِـــلاتُ فَعِلُنْ

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص231-232.

[2]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وقد شغلت أوزان الموشحات الباحثين والنقاد العرب –وغير العرب– منذ القِدم، ويصرح ابن سناء الملك أنّه حاول أن "يقيم لها عروضا يكون لها دفترا لحسابها، وميزانا لأوتادها وأسبابها فعزّ ذلك وأعوز، لخروجها عن الحصر وانفلاتها من الكف، وما لها عروض إلا التلحين، ولا ضربٌ إلا الضربْ"[1]، وأبدع ابن سناء الملك في معالجة وزن الموشحات، حتى ليصْدُق لو قلت:إن من بحث بعده في وزن الموشحات كان عالة عليه، وفي فلكه يدور، ويقسم الموشحات تبعا لذلك إلى قسمين: "الأول: ما جاء على أوزان أشعار العرب، والثاني ما لا وزن له فيها، ولا إلمام له بها. والذي على أوزان الأشعار ينقسم قسمين: أحدهما ما لا يتخلل أقفاله وأبياته كلمة تخرج به تلك الفقرة التي جاءت فيها تلك الكلمة عن الوزن الشعري، وما كان من الموشحات على هذا النسج فهو المرذول المخذول، وهو بالمخمسات أشبه منه بالموشحات ولا يفعله إلا الضعفاء،...، والقسم الثاني من الموشحات: هو ما لا مدخل لشيء منه في شيء من أوزان العرب، وهذا القسم منها هو الكثير ، والجم الغفير، والعدد الذي لا ينحصر، والشارد الذي لا ينضبط"[2].

و إنّ الانزياحات العروضية لتفعيلة الرمل في قصيدة "هل درى ظبي الحمى"، أخذت أبعادا أدائية تنساب مع روح الموشحة القائمة على الغناء والرقص، فحين سُكن ما كان متحركا وحُذفت بعض حركات التفعيلة تذبذبت موجات الإيقاع الغنائي للموشحة من حركات سريعة إلى وترات غنائية متباطئة حزينة عملت على توتر البنية العروضية، وهذا بتكاثف مجموعة من أنواع الزحافات والعلل، وبتراكمات متباينة تترجم التدفقات الشعورية والشحنات العاطفية التي لفظتها أنفاس الوشاح غير القادرة على كبت مشاعرها، وهذا التنويع في الزحافات والعلل أعطى التفعيلة تراكيب متميزة أدت إلى إثراء السمات الأسلوبية في مستواها الإيقاعي المزروع داخل لغة الموشحة المشحونة بالأداء الغنائي المثير للمتلقي العاشق للغناء والطرب.

[1]. ابن سناء الملك، دار الطراز في عمل الموشحات، تح: جودة الركابي، دمشق، 1368هـ/1949م، ص47.
[2]. المرجع نفسه، ص44-47.

بنية القافية والروي:

الشعر صناعة ذات قواعد إيقاعية ركيزة تستدعي مقومات موسيقية هامة حتى يستقيم عمود الشعر ويصدق هنا القول على أكثرية النماذج التي عرف وها العرب، منها الموشحات التي حوت كل معاني الإيقاع والأنغام، وعلى غرار الوزن الشعري الذي خرقه وشاحو الأندلس، زادوا عليه تغيير نظام القافية، حيث غدت بنيتها متغيرة متجددة تخضع لنظام جديد، إذ أن الشاعر كان يزيّن موشحته بمجموعات متباينة من القوافي دون مراعاة النظام التقليدي الذي كان يحترم قافية واحدة من بداية القصيدة إلى نهايتها كما أسلفنا الذكر ، ويقول الدكتور عبد العزيز الأهواني:"التجديد في الأوزان والقوافي هو بغير شك أوضح ما يفرق القصيدة والتوشيح، بحيث يعتبر التوشيح ثورة عروضية قبل أي شيء آخر، تكلفت بالملاءمة بين تطور الموسيقى العربية وبين فن الكلام المنظوم، ولاشك في أنها استمدت طرافتها وجمالها وشغف الجمهور بها من هذه الناحية"[1].

والقافية عنصر مهم في تكوين عملية الإيقاع الشعري، "فهي بمثابة الفواصل الموسيقية، يتوقع السامع ترددها، يستمتع بمثل هذا التردد الذي يطرق الآذان في فترات زمنية منتظمة "[2]، وتعتبر عاملا إيقاعيا فعالا ترتقي باللغة الشعرية إلى مستوى الإيقاع المنتظم، وما يهمنا في ذلك محاولة رصد دور القافية في رفد خاصية الإيقاع، فالقافية تنحو في الموشح – وخاصة الأقفال– إلى تحقيق حالة تنظيم تراعي أساسا المجاورة بين الحركات والحروف التي تكون مقطع القافية ، ويرى بعض النقاد أن الموشحات جاءت لتُحدث ثورة على وحدة القافية، وجاءت موشحة ابن سهل الأندلسي عبارة عن لوحة فنية مزخرفة بمجموع القوافي المتنوعة، إذ جاءت قوافيها متجانسة صوتيا بين قافتين وأكثر ومتقاربة دلاليا فيما بينها ترمي إلى بعد نظري متماثل، هذا التماثل في الصوت يؤدي إلى تماثل في الدلالة "والتقارب الدلالي إنما هو فرض نظري يحاول التحليل أن يسنده، وإنّ

[1]. محمد عوني عبد الرؤوف، القافية والأصوات اللغوية، مكتبة الخانجي، مصر، دط، دت، ص204.
[2]. إبراهيم أنيس، موسيقى الشعر، ص244.

اكتشاف هذا التقارب إنما هو اكتشاف نابع من تأملات المحلل الأسلوبي، ومن هنا فإنّ منبع ه الأصلي إنما هو ذهن المحلل وحدسه الشخصي الدرجة الأولى، وليس ما هو متحقق بين القوافي"[1].

حركة حرف الروي: اهتم الدارسون بحرف الروي بصفته العنصر الفعّال في إحداث نغمات موسيقية في القصيدة العربية، وما أثار انتباههم حركته الأخيرة، ومنهم من أجرى دراسات خاصة لهذا الموضوع، وتحتوي قصيدة"هل درى ظبي الحمى" الأصلية قبل أن تحوّل إلى كتاب السنة الثانية ثانوي على سبعة وعشرين سطرا، تنوعت فيها حروف الروي بين:السين والراء والقاف والباء والفاء والشين، أما وهي في الكتاب المدرسي فقد احتوت على سبعة عشر بيتا، فالأحرف المكوّنة للروي هي: "السين والراء والفاء والباء"، وقد هيمن صوت السين على القصيدة. وقد غلبت حركة الكسرة على روي قصيدة "هل درى ظبي الحمى"، ثم تليها الفتحة في ديوان القصيدة الأصلي، غير أنها تساوت في الكتاب المدرسي، وإن للروي وحركته علاقة قرابة وثيقة بموضوع الموشحة "الغزل" والحب الذي أهلك القلب وأعمى الأبصار، وأولع نيران الأشواق بعد هجران الأحباب، لذلك نلتمس تلك النبرة الحزينة في الموشحة، ولعل لحركة الكسرة الغالبة على حركة حرف الروي الأثر الكبير في تجسيد الحالات النفسية المضطربة وترجمة أفكار الحزن ومعناها واضح من اسمها، وكأنها تكسر القلب وتجرّ النفس إلى عالم الأحزان، وهذا ما قرأناه في الموشحة التي كللت بأنواع الملامات والحسرات وطلب وصلات الحبيب، ولكن رغم غلبة الكسرة ذات المعاني المُكسرة، إلا أن نفسية ابن سهل يسكنها بعض من الأمل بتوظيفه ثلاث حركات من السكون، والتي سبقتها كسرات متعددة، لتعود بعد السكينة أنوار التفاؤل وأثمار الثقة بالنفس، وهذا ما عبرت عنه الضمة التي تحمل معاني القوة والثقة ولكن بتحفظ شديد، لأن الوشاح لم يطلق العنان للضمة حتى تستعيد ما حطمته الكسرة بسبب تداول بين حركتي الفتحة والضمة، إذ أن الفتحة لا تكتسب قوة الضمة في التعبير، بل هي حركة تتوسط الكسرة والضمة ومعانيها.

[1]. حسن ناظم، البنى الأسلوبية، ص100.

وصفوة القول في هذا المضمار نقول حركة حرف الروي لها دور فعال في نجاح القصائد أو فشلها، وقد نجح ابن سهل في موشحته حسب اعتقادنا في اختيار حركات الروي المناسبة للغرض المنشود.

الموسيقى الداخلية:

قد سبق وتحدثنا عن الموسيقى الخارجية، وما لها من قيمة أسلوبية كبرى ودور فعال في إعطاء المقطوعة الشعرية رونقا باهيا يعلو بها إلى مراتب الإبداع، وذلك بفعل تفاعل مجموعة من العناصر كالوزن والقافية اللذان يحققان إيقاعا خارجيا للقصيدة، وهنا نوضح فكرة هامة كثيرا ما يخلط الدارسون فيها؛ وهي أن الإيقاع غير الوزن "وكثيرا ما يتعارض الإيقاع والوزن بحيث يضطر الوزن إلى كثير من التغيرات، وقليل من الشعر هو ذلك الذي يخرج على صورة الوزن والأمثلة كثيرة على أن أكثر الأبيات الشعرية امتلاء بالمعنى وأكثرها حيوية هي تلك التي تتوازى فيها حركات الإيقاع الموحية والحركات العملية"[1].

والإيقاع يحتل مكانة مهمة في العمل الأدبي"لا يقل أهمية عن مستوى الدلالة أو مستوى التركيب حيث تتجمع الحروف والأصوات في مقاطع لتشكل جرسا موسيقيا هنا أو هناك تبعا لكثافة المعنى، كما أن للصيغ الشعرية والتراكيب اللغوية عبر التكرار أو الائتلاف (التجنيس) أو الاختلاف (الطباق) أنساقا تشكل وحدات موسيقية إيقاعية في النص تساعد على فتح مساحات النص طبقا لكثافته أو خلوّه من تلك الظواهر الأسلوبية" [2]، وإذا كانت الموسيقى الخارجية المتمثلة في الوزن الشعري والقافية هي البصمة التي يبصمها كل شاعر في مقطوعاته ويشتركون فيها، إلا أن للموسيقى الداخلية خصوصية تصبغ كل مقطوعة بصبغة نادرة ووحيدة، وذلك بواسطة الاستخدام المميز في الأسلوب الذي لا يمكن أن يشترك فيه اثنان في الصياغة والتشكيل الغني بالتناسقات الصوتية الحاصلة بين الأحرف الساكنة والمتحركة، وهكذا وبفعل عناصر إيقاعية

[1]. عز الدين إسماعيل، الأسس الجمالية في النقد العربي، عرض وتفسير ومقارنة، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 1992م، ص305.
[2]. الأحمر الحاج، البنيات الأسلوبية للموشحات الأندلسية، ص163.

متنوعة ينشأ الإيقاع الداخلي، ذلك الإيقاع الخفي الذي نشعر بوجوده من خلال ما يحركه فينا من مشاعر وأحاسيس من خلال انسجام النغم عن طريق عدة مصادر أهمها استخدام المد أو استخدام الحروف المجهورة أحيانا والمهموسة أحيانا أخرى، التكرار والجناس، وغير ذلك من عناصر الانسجام النغمي التي تشكل الموسيقى.

كالجناس التام في قول الشاعر : الحمى / حَــمَى

نفْسي / النّفسِ

والجناس الناقص في قوله :

مَا لقلبي في الهــوى ذنبٌ ســـوى منكمُ الحسنُ ومن عيني النظرْ[1]

التكرار: تعتبر لغة التكرار في الشعر باعثا نفسيا يهيئه الشاعر بنغمة تأخذ السامعين بموسيقاه، وتعلق الشعراء بضرب من فنون الكلام، لأمر يحسّه الشاعر في ترجيع ذات اللفظ وما يؤديه هذا الترجيع من تناغم الجرس، وتقويته، ومن المفردات التي تكررت: حرقي، شوقي، حبيبي، ألفاظ تثير في ذاته تشوقا واستعذابا أو ضربا من الحنين والتأسي.

والتكرار ظاهرة أسلوبية جديرة بالاهتمام لما له من دور فعال في تجسيد الموسيقى الداخلية، وموشحة ابن سهل لم تخلُ من هذه السمة البارزة، إذ نجده يجسدها عن طريق تكرار الحروف أو الألفاظ نفسها.

- المستوى التركيبي:

1/تراكيب الألفاظ: إذ ترمي الأسلوبية بتحليلها للفظ إلى استنباط المكوّنات الجوهرية له كالأوصاف الجمالية فيه كجرسه الموسيقي وسهولته وليونته، ومن جهة أخرى تهتم الأسلوبية باستكناه دلالة اللفظ ضمن التركيب اللغوي للنص، إذ أنّها تعمل على إظهار المدلولات القائمة

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص231-232.

بين الصيغ التعبيرية، ودراسة الألفاظ وطريقة تركيبها في النص، مما يبرز البعد الفني للنص من خلال دراسة اللغة التي تشكل المحور الرئيسي للدراسة الأسلوبية.

و يهدف هذا المحور إلى دراسة المستوى التركيبي وفق تحليل البنى التركيبية المتراصة في موشحات ابن سهل الأندلسي، عن طريق دراسة الطرائق التي تتعالق بها مكوّنات النص ابتداء بلغته؛ إذ أن الأسلوب يرتبط ارتباطا وثيقا بالنظام اللغوي في النص "وهذا النظام سيجعل الأنساق اللغوية متميزة عمّا عليه في اللغة، وعندئذ لن تغدو هذه الأنساق مجردة من أنساق لغوية، بل إن التميز الذي كسبته من نظام الأسلوب سيجعل منها أنساقا أسلوبية"[1].

الموشح ينتمي إلى فصيلة الشعر، ولما كان شعرا لابد أن يكون تعبيرا عن لحظات شعورية مميّزة وذكريات خالدة لا تموت، ولابد من أن يشتمل على نسيج لغوي خاص قادر على ترجمة تجارب الحياة وبعث المعاني فيها، وتبعا لهذا لا يمكننا أن نتصور شعرا حقيقيا دون بنية لغوية ما تنفك أن تتحد مع عناصر إبداعية أخرى حتى تشكل لنا فنا شعريا رائعا، وهذا ما لاحظناه على موشحة ابن سهل "هل درى ظبي الحمى" الزاخرة بالألفاظ القوية التي تعكس لنا جانبا من شخصية الوشاح ونفسيته وتجاربه مع المحبوب، إذ أن اللفظ الوسيلة اليتيمة التي تمكن الشعراء من نقل تجاربهم الشعورية.

تداولت في الموشحة ألفاظ توحي بعذاب العاشق وأسقامه وتفتح أوجاعا طال وجودها، وقد استهلها بـــ "هل" وهي حرف استفهام توظف عادة لطلب للتساؤل من أجل الحصول على جواب ما، ولكن هنا وشاحنا لم يكن يبحث عن إجابة من محبوبه، بل كان يستنكر من موقفه و"إنكار فعله عليه، وتقبيحه لديه ليُقلع عما هو عليه، ويرجع إلى الوصال، وإيضاح محل الإنكار منه"[2].

[1]. سامي محمد عبابنة، التفكير الأسلوبي، رؤية معاصرة في التراث النقدي البلاغي في ضوء علم الأسلوب الحديث، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2007م، ص115.

[2]. محمد الأفراني، المسلك السهل في شرح توشيح ابن سهل، تح: محمد العمري، رفع المساهم، المغرب، 1997م، ص155.

وقد وظف ابن سهل مجموعة من الألفاظ ذات الدلالة الواحدة، إذ أنّه التزم المعنى الواحد في كل الموشحة وكانت الألفاظ مناسبة للمعنى تميزت أغلبها بالجزالة في التعبير وببعض من التعقيد في استعمال اللفظ وهذه الخاصية تميز بها ابن سهل في الموشحات التي كان يغمّض ألفاظ موشحاته في بعض الأحايين عكس شعره، ونلاحظ أيضا براعة انتقاء الوشاح للألفاظ التي تخدم المعنى وتصيبه وتؤكده، فلفظة الظبي مثلا توحي بعظمة محبة هذا المحبوب وجماله الرائع لأنّ"ظباء الأحمية أجمل من ظباء سواها، لما هي عليه من الأمن في سربها وسكون في بالها من غلية غائل ومكيدة صائد، وطيب مكانها ونضارة أدواحها، وهذه كلها أمور موجبة لنعومة البدن، فلا جرم كانت ظباء الأحمية أبهى من غيرها"[1].

استفتاحية القصيدة كانت استفهامية إنكارية وتبدو ألفاظها بصفة عامة متجانسة مواتية للمعنى، تُقرع أجراسا موسيقية في كثير من المواضع "الحمى –حمى"، "غررا– الغرر"، "الذنب – المذنب"، "نفسي– النفس" هذه الألفاظ المتجانسة لفظا ومغايرة معنى ولكنها أضفت موسيقى نغمية على الموشحة وتخدم الغرض المنشود، وتفي بالمعنى، وتترجم أحاسيس المحب المعذب، وقد كثر عند أهل الأندلس توظيف ألفاظ الحب الذي يدلّ صاحبه وقد أشار لهذه الظاهرة جودت الركابي حين قال:"... فالحب ذليل والمعشوقة لا ترحم، ومن هنا نشأ عندهم ما يسمى بالحب المعذب الذي تفنن الشعراء في وصفه فرحين بالتذلل للحبيب والخضوع له، وقلما حدثنا الشاعر عن أفراح الغرام فهو إذا في ألم دائم"[2].

اتخذ القفل الأول بنية استفهامية تأسست على أداة الاستفهام، وتضافرت معها بنى الأفعال التي كانت لها دلالات خاصة خدمت المعاني، إذ أنّه أكثر من استعمال أفعال الزمن الماضي والمضارع، أما أفعال الأمر فكانت قليلة الذكر، وكأن ابن سهل يهدف من وراء إكثاره للماضي والمضارع أن يذكر محبوبه بما فعل به وما زال إلى غاية زمن الحاضر يداوم أفعاله، ولكن فعلي الأمر

[1]. محمد الأفراني، المسلك السهل في شرح توشيح ابن سهل، ص157.

[2]. جودت الركابي، في الأدب الأندلسي، مطبعة دار المعارف، مصر، ط3، 1970م، ص121.

الوحيدين في الموشحة "خُذْ، اجعلْ" يوحيان بالأمل الضئيل الذي يحمله الوشاح في عودة محبوبه إليه، وهذين الفعلين يعبران عن تصاعد أفعال نفسية الشاعر مع قضيته، وخاصة في خرجة القصيدة حين ختمها بفعل أمر رغبة منه بعودة السفينة إلى مرساها.

والملاحظ في هذه القصيدة توظيف ألفاظ الطبيعة، وعندما نقول الطبيعة ترتسم في مخيلتنا كل أنواع صور الحياة، إذ أنّ أغلب شعراء الأندلس كانوا يتغنون بقصائدهم وسط أحضان الطبيعة وعلى وقع البساط الخضراء، والحقول الفيحاء، فكان الشاعر منهم لا ترتسم صورة المرأة في ذهنه إلا بوصفها صورة من جمال الطبيعة، فكانت لا تخطر ببال العشاق إلا بين أرجاء الرياض وكان يستعير من الطبيعة مفاتنها ليقرنها بالمحبوبة، وكأن الطبيعة كانت السند المتين الذي كان يعتمده الشاعر للوصول إلى مبتغاه والتعبير عن خواطره، وفي القصيدة نلتمس ألفاظ الطبيعة منتشرة فيها، مثل: ظبي، ريح، أقحوان، شمس، بدر، الورد، أسد، النار.

يُنبِتُ الـــوردَ بغَرســـي كُلّما لاحظتْهُ مُقلتي في الـــخُلَسِ[1]

والألفاظ لا تكتسب أي قيمة ولا معنى وهي في منأى عن الجمل التي بدورها حظيت باهتمام الدارسين، فمجال البحث فيه أكثر سعة، وقد تناول البلاغيون بكثير من التفصيل موضوع التقديم والتأخير.

2/ الأساليب الخبرية: تشكل الأساليب الأدبية جزءا من الصياغة الأدبية موشحات ابن سهل الأندلسي لما لها من قيم أسلوبية جمالية، والخبر يحتمل الصدق أو الكذب وقد يكون في الزمن الماضي أو الحاضر أو المستقبل"ويتلون الخبر تبعا لمقامات الكلام المتفاوت، وهذا ما يسمى عند البلاغيين ملاءمة الكلام لمقتضى الحال، ولهذا يأتي الخبر ابتدائيا أو طلبيا أو إنكاريا" [2]، كما سبق وذكرنا.

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص231.

[2]. محمد عبد الرحمن القزويني، التلخيص في علوم البلاغة، ضبط وشرح: عبد الرحمان البرقوقي، دار الكتب العلمية، ط1، 1904م، ص41-42.

الأسلوب الخبري مقترن بالتوكيد والنفي، وقد جاء منسجما في موشحات ابن سهل خاصة في تلك المواقف التي كان يحرص فيها على تأكيد حضوره ويلحّ على صدق مشاعره، أما النفي كان قائما في ساعات لوم الحبيب على الهجران، ونفى عنه مواقف الوصال وتذكر الأحبة، ونفى عنه نسيانه لمن أحب الذي وقع منه موقع التنفس، فلا طاقة له أن يدفعه ولا قدرة له على تركه، في قوله:

لَيْس لي في الأمرِ حُكمٌ بعدما حلَّ من نفسي ملحَّ النفسِ[1]

أما أساليب التوكيد فنجدها قليلة في القصيدة، ولعل غلبة النفي عليها دليل على نفسية ابن سهل المتذبذبة المهمشة المكسرة التي لطالما عاشت في السلب ولكنه رغم ذلك يظل إنسانا يتحلى بنوع من الإيجابية يتحلى بروح المسامحة، كقوله:

وأنا أشكُـــرُهُ فيمـــا بقي لسْتُ ألحَاهُ على مَا أتلفَا[2]

3/ الأساليب الإنشائية: الجمل الإنشائية جزء لا يتجزأ من الأساليب الهامة في موشحات ابن سهل، فهي منبثقة من بنى متراكمة توحي بالباطن والظاهر الذي يحرك مخيلة المتلقي، ويشيع مشاعره لأن أسلوب الصدق فقط، والأساليب الإنشائية تنقسم إلى طلبية (الأمر، النهي، الاستفهام، النداء، التمني) وغير طلبية (التعجب الذم، القسم) وهي تعرب عن حيوية اللغة.

- **الاستفهام:**

من المعاني الشائعة لهذا المصطلح أنّه التقصي عن الحقيقة والاستفسار عنها قصد الحصول على الجواب، لكن الاستفهام في موشحة ابن سهل قليلا ما كان يحمل معاني الاستخبار، بل جاء مطلقا لا يرجى من ورائه جوابا يرضيه ويقنعه، وهذا ما التمسناه في مطلع القصيدة "هل درى ظبي الحمى" هنا استفهام إنكاري استهجاني يقصد به الملاومة وإنكار فعله عليه.

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص231-232.

[2]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- **الأمر:**

الأمر أسلوب إنشائي يعني طلب "حصول الفعل من المخاطب على وجه الاستعلاء وله أربع صيغ: فعل الأمر، المضارع المجزوم بلام الأمر، اسم فعل الأمر، المصدر النائب عن فعل الأمر"[1].

والأمر غالبا ما يأتي في غير محله لا يُقصد منه مجرد الطلب على وجه الاستعلاء، بل يكتسب عدة دلالات ويجملها الخطيب القزويني في قوله:"ثمّ إنها –صيغة الأمر– قد تستعمل في غير طلب الفعل بحسب مناسبة المقام كالإباحة، التهديد، التسخير، الإهانة، التسوية، الدعاء، الاحتقار"[2].

تولد عن الأمر دلالات تبدي براعة الشاعر في تصرفه في اللغة بكل ما تحويه من أفكار وأحاسيس وتوهجات تعبيرية، وقد وردت موشحات ابن سهل متناثرة بين تضاعيف الأدوار، وتتميز جمل الأمر بالقصر لا الطول، وتعدد المعاني.

– المستوى الدلالي:

ترتبط صورة العمل الفني الشعري عادة بالمجاز، وبالأخص صورة الاستعارة، التشبيه، والكناية، والصورة كما يعرفها عبد القادر القط: "الشكل الفني الذي تتخذه الألفاظ والعبارات ينظمها الشاعر في سياق بياني خاص ليعبر عن جانب من جوانب التجربة الشعرية الكامنة في القصيدة مستخدما طاقات اللغة وإمكاناتها في الدلالة والتراكيب، والإيقاع، والحقيقة والمجاز، والترادف، والتضاد، والمقابلة، والتجانس، وغيرها من وسائل التعبير الفني ...، والألفاظ والعبارات هي مادة الشاعر الأولى التي يصوغ منها ذلك الشكل الفني أو يرسم بها صورة الشعرية"[3].

1– بنية الإستعارة:

الاستعارة من أجمل الصور التعبيرية التي يعتمدها الشعراء ذوو الخيال الواسع، والعقل المحلق، فهي تحيي الجماد، وتُنطق ما عقل له، وتُجسده في صور حيّة، فهي قادرة على"تشكّل الأشياء

[1]. أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، تح: حسن حمد، دار الجيل، بيروت، دط، دت، ص55.

[2]. الخطيب القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، شرح وتعليق وتنقيح عبد المنعم خفاجي، دار الكتب اللبناني، بيروت، ط4، 1974م، ص241.

[3]. عبد القادر القط، الاتجاه الوجداني في الشعر العربي المعاصر، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1982م، ص391.

تشكيلا آخر فتمحو طبائعها وتعطيها صفات وأحوالا أخرى يفرغها الشاعر والأديب عليها وفقا لحسّه وضروب انفعالاته وتصوراته، وتنفض عن الأشياء أوصافها الأليفة وتفرغ عليها أوصافا وجدانية.

وقد كانت الاستعارة أداة من أدوات التعبير عن التجربة الشعورية بكامل دلالاتها التي اعتمدها ابن سهل في موشحته "هل درى ظبي الحمى"عمد فيها إلى التصوير الحسي المعنوي للمحبوب، والإدراك الحسي يعني الإدراك بواسطة البصر والأصوات والنغمات بالسمع وإدراك الطعوم بالذوق والروائح بالشم، وملمس الأشياء باللمس" [1]. وكثيرا ما كان يتخذ ابن سهل الاستعارة وسيلة لتصوير محبوبه حسيا ، وإنّ الصور الاستعارية الواردة في الموشحة كثر فيها الاستعمال البارع والاختيار المُستظرف تلقفها خيال ابن سهل بعد أن تكاثفت أكف الدهر عليه وعملت به ما عملت فجاءت استعاراته مشحونة بصدق العواطف ورهافة الخيال الخصب المتمرس فهي تمثل أسلوبا تعبيريا حيا يخترق المألوف ويتجاوز المنطق، وقد بدأ موشحته صورة استعارية جميلة حين قال:

هل درى ظبي الحمى أن قد حمى قلب صبّ حلّه عن مكنس[2]

"ظبي الحمى" ضرب من الاستعارة التصريحية، وكما هو معروف أن الاستعارة التصريحية هي استعارة يحذف منها المشبه، والمشبه في هذه الصيغة هو المحبوب الذي شُبه بالظبي لجماله وحسن خلقته، فحذف المشبه وأثبت لفظ المستعار "الظبي" للدلالة على قوة جمال من أحب ، وتوظيف ابن سهل للفظة "ظبي" توحي باستلهامه للطبيعة في لحظات الشوق، فقد حملت هذه اللفظة انفعالات نفسية مكنونة عبّرت عن مدى ولع ابن سهل بالمحبوب، وهنا قد يتساءل أحدهم فيقول: لماذا لم يعبر عن صورة جمال محبوبه بصيغة أخرى وأعطاه صفة الظبي دون صفات الحيوانات الأخرى المعروفة بجمالها ؟

[1]. عبد العزيز عتيق، في النقد الأدبي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ط2، 1972م، ص69.

[2]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص231-232.

نعود لنقول أن حكمة إلصاقه لصفة الظبي بجمال المحبوب تكمن في "التنويه بأمره و تعظيم قدره لأن ظباء الأحمية أجمل من ظباء سواها، لما هي عليه من الأمن في سربها وسكون بالها من غلية غائل ومكيدة صائد، وطيب مكانها ونضارة أدواحها، وهذه كلها أمور موجبة لنعومة البدن، فلا جرم كانت ظباء الأحمية أبهى من غيرها"[1].

تتنامى الصور الاستعارية في الموشحة بعد القفل الأول الذي كان فاتحة لوحة استعارية جميلة تلتها لوحات فنية أخرى زادت من بهاء حلتها ورونق طلتها دعمتها الصورة الموجودة في الدور الأول تجسدت في نعت المحبوب بالبدر حين خاطبه، قائلا: "يا بدورا أشرقت يوم النوى"، هنا تضاعف وُجد الوشاح، واشتدت محنه عليه بعد فراق محبوبه، فاستغرق في ذكر أوصاف جماله وتفنن في تمتيع خياله بحسن وجهه الذي كان كالقمر، فصار يخاطبه ويحاوره ويخبره بما قاساه قلبه وكأنه يراه حاضرا فوق السماء قمرا وبدرا اعترش ملك قلبه إلا أنه غاب وابتعد فخاب أمل الفؤاد واعتل و لم يبق معيلا على الفراق لأن عذاب الهجران لا يُطاق فأصبح هنا نارا تكوي صاحبها، ونوع الاستعارة في هذه الصورة تصريحية أيضا، حُذف المشبه "المحبوب" وذكر المشبه به"البدر"، وهذه صورة استعارية بسيطة معانيها ليست عميقة، لا تتطلب من المحلل جهدا عميقا في إدراكها، وقد كثر توظيفها مع شعراء العرب منذ القدم وهم يشبهون أحبتهم البدر، وذلك لجماله.

خاطب ابن سهل محبوبه واصفا إياه بالبدر وقد وظف"يا"حرصا منه على إقبال المخاطب وتنبيه بوجود قلب محطم يرجو رضاه، وكأن المحبوب هنا بعيد غافل غير مكترث بمن هم حوله، فارتأى أن يثير انتباهه بندائه وكذا لم يقل "يا بدرا" بل أعلى من شأنه ونعته بصفة الجماعة "بدورا" وهذه دلالة على عظمة قدر هذا المحبوب المدلل عند ابن سهل وعلو شأنه، فعلى المحلل الأسلوبي أن يأخذ بعين الاعتبار هذه الصيغ ويحللها ويدرس أبعادها الدلالية حتى يصل إلى أفق جمالياتها، ويفهم معانيها ومقاصدها التي أرادها المبدع الذي يرسم صوره الشعرية معتمدا على خياله الممتزج بعالم الوجود متجاوزا قيود الزمان والمكان، وسلاحه في ذلك كان أساليب البيان،

[1]. محمد الأفراني، المسلك السهل في شرح توشيح ابن سهل، ص157.

خاصة الاستعارة التي مسحت على موشحة ابن سهل صورته النفسية والذهنية، أحيانا تكون صورا آنسة واقعية، وأحيانا أخرى هاجسة أملتها ذبذبات نفسية مضطربة ولكن دون أن تترك وصمات مخلة بالمعاني أو عسرا في فهم الأفكار، بل كانت الاستعارة في هذه الموشحة ضرب من ضروب الفنون التعبيرية الجميلة، وهذا ما تؤكده تلك الاستعارات الواردة في صلب الموشحة كما في قوله:

أجْتَنِي اللّذاتِ مكلومَ الجَــوَى والتذاذي من حبيبي بالفكرْ[1]

مما هو معروف أن الجني لا يكون إلا للثمار، ولكن مع لغة الشعر كل ما هو ممنوع مرغوب، إذ أن الوشاح تجاوز المعنى العامي المألوف ووظف الجني للذات وكأن ابن سهل يريد أن يقول بتوظيفه للاستعارة المكنية المحذوف طرفها "المشبه به"وهو الثمار والإبقاء على قرينة تدل عليها "أجتني" أن يقول: "أن حبيبي قد غاب عن بصري فهو مخيم في بصيرتي، وإن كان بعيدا فهو قريب مني بالتفكر في أوصاف جماله، فأنا أعصر من ثمار محاسنه ما أشتهي، وأتلذذ بما أريد من كمالاته غير محجوب عني، وأخاطبه كأّنه قريب حاضر" [2]، وقد قرن جني اللذات بالثمار وهذا دليل على الكثرة، ووظف فعل المضارع أجتني دلالة على الاستمرارية والدوام في الجني، وكلل هذا المعنى بقوله "مكلوم الجوى" وهدفه منه "الإيذان بأنّ جرحه لا يمنعه من اقتطاف ثمار اللذائذ، فهو في غيبة عن ذاته، مستغرق في مشاهدة محبوبه، فكأنه يقول: أتلذذ و أنا مؤلم لا شعور لي بألمي"[3].

اكتسبت الاستعارة قيمتها الجمالية من قدرتها على نقل الحالات الشعورية التي يعيشها ابن سهل مما تتطلب خلق جو من التصورات والتوهمات غير المألوفة، وهنا تكمن قيمة الاستعارة الأسلوبية القادرة على إعطاء دلالات جمالية جديدة للغة، وهذه الصور تتواصل في الموشحة وتبدأ جماليتها في التعبير تتحسن وتزداد روعة في التأثير من دور لآخر، وهذا ما نلمسه في قوله:

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص231.

[2]. محمد الأفراني، المسلك السهل في شرح توشيح ابن سهل، ص206.

[3]. محمد الأفراني، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

إذ يُقـــيمُ القَطرُ فيها مأتَما وهيَ من بَهجَتِها في عُـــرُسِ[1]

وهنا شخص القطر وألبسه صفة من صفات الإنسان الذي يشيع الجنائز ويقيم المآتم، وفي المقابل الربا وعكس القطر كانت الروابي تحيي حفلات الفرح والسرور، فهذه استعارة مكنية مزدوجة "المأتم والربا" شبهها بالإنسان الذي يشيع الجنائز، ويحيي ليالي الأعراس ودائما نجده يلجأ إلى الطبيعة ليمتص منها ألفاظها ويوظفها حتى يجعلها تشاركه همومه وأحزانه، ويُسقط عليها مشاعره ويُضفي عليها ملامح الأسى والألم، إلا أنّه لا يستفيد شيئا لأنّ معذبه يغلبه ويتفوق عليه لأنّه عليل القلب ضعيف أمام جماله وروعته ، وهكذا تتوالى في هذه الموشحة الصور الاستعارية بخيال واسع فيّاض قوي متدفق يُترجم العواطف الجياشة التي تشكل صياغة الصورة وهي دليل على أصالة ابن سهل ودهائه وبراعته في حسن اختيار وانتقاء الصور الاستعارية وتوظيفها في محل مقالها.

2- التشبيه:

تتأسس الصورة الشعرية على"لغة إيحائية نابعة من العالم المخبوء داخل الذات من حيث كونها تغوص في أعماق اللاشعور لتكشف مكونات العملية الإبداعية الخفية للشعرية في بنيتها المتفاعلة مع الذات المبدعة والمتوحدة مع الكينونة الخارجية التي تدرك أبعادها بالحدس التصويري"[2].

ولما كانت الصورة مؤسسة على هذا النمط، كان التشبيه مبنيا على رؤية واسعة تتعدى مجال المشاهد الحسية، فيشكل كتلة موحدة تتآلف فيها المعاني ومن خلالها يسعى الباحث إلى الكشف عن خصائصها الأسلوبية، ولكن لا تعتبر كل تشبيه صورة إلا "إذا عبّر عن خواص محددة محسوسة تؤدي إلى تعديل رؤية الأشياء، ويبدو أن التشبيه البليغ الذي لا يرد فيه وجه الشبه ولا الأداة هو أقرب إلى إمكانية تحقيق وظائف الصورة من أنماط التشبيه الأخرى"[3].

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص231-232.

[2]. عبد القادر فيدوح، الاتجاه النفسي في نقد الشعر العربي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1998م، ص391.

[3]. صلاح فضل، الأسلوب مبادئه وإجراءاته، ص319.

وقد نوّع ابن سهل الأندلسي في أساليب توظيفه للصورة التشبيهية، وكثيرا ما كان دقيقا في التعبير عن الصور حريصا على تنميق صوره خاصة وأنّ ه غالبا ما كان يقضي جلّ أوقاته في مجالس اللهو والطرب ، فيتذكر المحبوب ليلقي بعدها روائعه الموشحية هنا وهناك مشبها إياه بأوصاف الغزل والطبيعة، مثلما قال:

كُلما أشكو وجدي بَسمَا كالرُّبَى والعَارضِ المنبجسِ[1]

إذ تذوق ابن سهل من محبوبه جرعات الألم ومراراته، وكابد ما لم يكابده هو، وتحمّل بلاويه، فحالته معه كانت"كحالة الآكام مع السحاب الممطر، فهي ضاحكة من بكائه متسلية مستبشرة لحزنه وكمده فالربى هي أزهاره اليانعة، وأوصافه الجامعة المانعة، والعارض المنبجس هو الأنواء المنسكبة والغيوث المتراكمة"[2].

إذ أن الشاعر شبه محبوبه بالربى وهي جمع ربوة أي مرتفعة عن الأرض و"خصّ الربى بالذكر لأنّ أزهارها أينع من أزهار الوهاد، لاستحكام هوائها واعتدال مزاجها فمن تم كملت غضارة أفنانها"[3].

قصد من هذا التشبيه التعبير عن جمال المحبوب الذي هو كأزهار الربى في نضارتها ويناعتها، وربط بين هذين المعنيين بـــ "الكاف" التي أحدثت تواصلا دلاليا بين الفكرتين، ولعل توظيف هذه الأداة فسح المجال للتأويلات الناتجة عن طبيعة العلاقة بين الطرفين الحبيب والربى، وكأنّ ابن سهل أراد بتوظيفه لهذا التشبيه الترويح عن نفسه وإطفاء نار غضبه، فهو عندما يرى تلك الراوبي الزاهرة يتذكر صورة المحبوب فيخفّ عذابه ولو لبرهة قصيرة، وتتوالى الصور التشبيهية في موشحة ابن سهل منها قوله:

فهوَ عندي عادلٌ إنْ ظَلَمَا وعَذُولي نُطقُهُ كالخَرَسِ[1]

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص231-232.
[2]. محمد الأفراني، المسلك السهل في شرح توشيح ابن سهل، ص213.
[3]. المرجع نفسه، ص218.

وبالرغم مما لاقاه من محبوبته إلا أنّه يملك قلبا متسامحا، إذ شبه عدم لومه للحبيب وعدم معاتبته على ما فعله به وسكوته عنه كذلك الأخرس الذي لا يتكلم ولا يحرّر الجمل والكلمات.

وقد جاءت أغلب الصور التي وظفها ابن سهل بصرية حسّية وهي أقوى الصور لأنّها واضحة تُمكن القارئ من رؤيتها أو تحسسه بوجودها، وقد اشترط صلاح فضل على التشبيه خاصية هامة يجب أن يتميز بها حتى يتمكن من إثارة الصورة ونجاحها، بقوله:"وإذا عدنا إلى التشبيه ومدى قدرته على إثارة الصورة وجدنا أنّه ينبغي أن يتحقق له شرط مهم هو"الرؤية المزدوجة" التي لا تكون بالتحقيق الدقيق للشيء وإنّما يستثير شيئا آخر مختلفا عنه، فالصورة إذن لابد لها من لون من الطزاجة والجدّة، لأنّ القوة التعبيرية تضعف وتتلاشى في معظم الأحيان بالتكرار، وهو ما يضطر الكاتب الأصيل لبثّ حياة جديدة فيها، ويجعلنا نجتهد في تتبع خواصها الأسلوبية لاكتشاف طبيعة الإجراء الذي استخدمه لذلك"[2].

زيادة عن الاستعارة والتشبيه تأتي الكناية لتشكل صورة أخرى من صور التعبير الفني، إلا أنّها لم تأخذ حيزا كبيرا من الموشحة، فقد وظّف ابن سهل الكناية للتعبير عن آلامه التي يعاني منها والعذاب السليط لا يكون سوى لصاحب الجناية والجريمة، إلا أنّ وشاحنا لم يقترف ذنبا عظيما سوى أنّه أحب:

مَا لقلبي في الهوى ذنبٌ سوى منكمُ الحسنُ ومن عيني النظرْ[3]

هذا الكلام الذي يحتوي كناية، والذي هو موجه للطرف الآخر، حيث أنّه عبر "بالذنب وأراد ملزومه، وهو استحقاق العقوبة، أي لست مستحقا لهذه العقوبة التي أقاسيها، لأنّه لا ذنب لي يوجبها، فالذنب سبب في وجود العقوبة"[4].

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص231-232.

[2]. صلاح فضل، الأسلوب مبادئه وإجراءاته، ص321.

[3]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص231-232.

[4]. محمد الأفراني، المرجع السابق، ص199.

الفصل الرابع: الخطاب التعليمي في كتاب الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي بين الوظيفية والجمالية- دراسة إحصائية تحليلية

1- محتوى الاستبيان.

2- عرض نتائج الاستبيان.

3- تحليل نتائج الاستبيان.

4- مناقشة الفرضيات.

5- مقترح مقاربة بديلة لدراسة نص أدبي وفق المقاربة الأسلوبية.

1- محتوى الاستبيان:

توطئة منهجية:

الهدف من إعداد هذا الاستبيان هو تأكيد النتائج التي انتهت إليها الدراسة الميدانية، من خلال التعرف على آراء من يعايشون العملية التعليمية، علما أن هذا الاستبيان خاص بالأساتذة، لما للأستاذ من أهمية في تطبيق المقاربات التعليمية، ومدى انعكاس نظرته التعليمية على المتعلمين الذين يرون فيه المثل والقدوة ويحيطونه بهالة من التقديس أحيانا، ولما له من دور كبير في إنجاح المشروع أو فشله، ولأجل ذلك عمدنا إلى تصميم استبيان يضم اثنتا عشر سؤالا، حيث بلغ عدد الاستبيانات الموزعة ثمانين نسخة، لكنّنا لم نسترجع إلا خمسين منها، وكان هذا في شهر أفريل (2017).

أ- المنهجية المتبعة في تحليل الاستبيان:

إنّ الانطلاقة من أي بحث تتطلب منهجا لمعالجته، والمنهج هو الطريق المؤدي إلى الكشف عن حقيقة العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تتحكم في سير العقل وتحدي عملياته الفكرية، حتى يصل إلى نتيجة معلومة، والمنهج هو"الدراسة الفكرية الواعية للمناهج المختلفة التي تطبق في مختلف العلوم، وليس المنهج سوى خطوات منظمة يتبعها الباحث في معالجة الموضوعات التي يقوم بدراستها إلى أن يصل إلى نتيجة"[1].

وبما أن موضوع بحثنا هو "الخطاب التعليمي في كتاب النصوص للسنة الثانية ثانوي – مقاربة أسلوبية"، فقد اقتضت منا طبيعة الموضوع استخدام المنهج الوصفي التحليلي الإحصائي لّما رحنا نعدّد النتائج المحققة في كل مرة، فقمنا في أول الأمر بقراءة كل الأجوبة الواردة في

[1]. عامر مصباح، منهجية إعداد البحوث العلمية، مدرسة شيكاغو، موفم للنشر، الجزائر، 2006م، ص23.

الاستبيانات، ثم العمل على تفريغ كل البيانات في جداول قصد تسهيل عملية الإحصاء، وفي الأخير قمنا بعملية التحليل الإحصائي لهذه الجداول واستخلاص النتائج العامة منها.

ب. عيّنة البحث:

ارتأينا ألا يقتصر بحثنا الميداني على مكان واحد، فقمنا بتوزيع الاستبيان على عينة من الأساتذة من ثانويات مختلفة حيث بلغ عددها عشرين ثانوية وذلك في ولاية غليزان، الشلف، مستغانم، تيارت، معسكر، الجزائر العاصمة، البليدة، سطيف، المسيلة، المديّة، بسكرة، أم البواقي، ورقلة، بشار، وادي سوف، وهذا حتى تكون النتائج أكثر موضوعية ومصداقية وشمولية[1].

كما اعتمدنا في بحثنا على عيّنة تتكون من خمسين أستاذا في مادة اللغة العربية وآدابها، وعلى اختلاف جنسهم وأعمارهم ومستواهم وخبرتهم المهنيّة.

ج. تقنيات جمع المعلومات:

تتمثل تقنيات جمع المعلومات التي تم اختيارها لإنجاز هذه الدراسة في الاستبيان وهو وسيلة لجمع البيانات المتعلقة بالإشكالية التي سوف تساعدنا على الإجابة عنها بـــ (نعم) أو (لا) أو (أحيانا)، واختلفت الاختيارات أحيانا بحسب ما تقتضيه الأسئلة كـــ "جيد"، "حسن"، "لابأس" "ضعيف"، إذ على المستجوب أن يضع علامة (X) في الخانة المناسبة، كما أدرجنا بعض الأسئلة المفتوحة التي تتطلب التعليل واقتراح البديل الذي يراه المستجوب مناسبا للأسئلة.

[1]. لا ندّعي أننا سافرنا إلى كل هذه الولايات، بل ساعدتنا في ذلك مواقع التواصل الاجتماعي ومنتديات أساتذة التعليم الثانوي، ما مكّننا من التواصل والتحاور مع أساتذة من ولايات شتى.

د. أداة المعالجة الإحصائية:

بعد جمع الأجوبة قمنا بتحليل النتائج، وذلك باستعمال الجداول وتحليلها عن طريق النسب المئوية في كل سؤال من أسئلة الاستبيان، وقد توصلنا إلى النتيجة بعدما قمنا بتحويل تكرارات الإجابة إلى نسب مئوية على الشكل الآتي:

ت x 100/ن= ؟ %[1].

2- عرض نتائج الاستبيان:

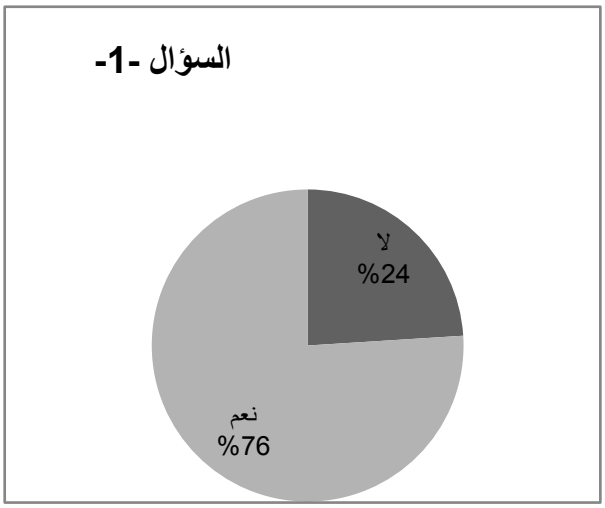
حاولنا التنويع في العينة بالتركيز على ولايات عدة من جهات مختلفة، مع اختلاف في العدد لصالح ولاية غليزان بالنسبة لعدد الثانويات، وبالنسبة للأساتذة المشاركين، باعتبارها المنطقة التي ينتمي إليها الباحث وإمكانية الاتصال فيها أسهل من غيرها.

- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل الأسس والمعايير التي تم على أساسها اختيار نصوص السنة الثانية ثانوي- شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية - تناسب مستوى التلاميذ؟

الإجابات	نعم	لا	المجموع
التكرار	38	12	50
النسبة	76	24	100

[1]. حيث إنّ : ت = تكرار الإجابات .

ن = أفراد العينة.



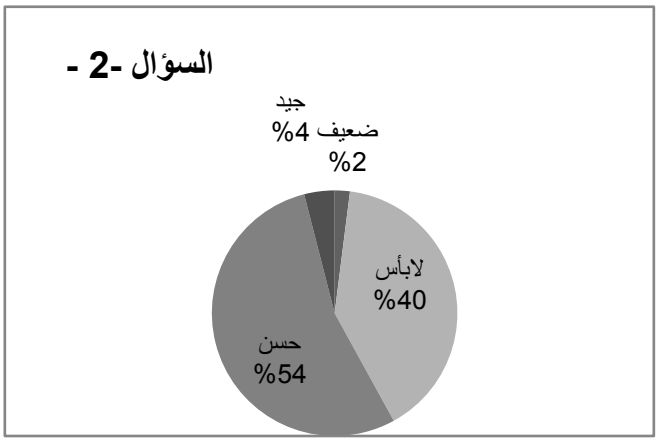
وقد بدأنا بالجدول الموالي لهذا السؤال المفتاحي والذي يبيّن مدى مناسبة الأسس والمعايير التي تم على أساسها اختيار نصوص ومواضيع السنة الثانية ثانوي، وترى نسبة (76%) من الأساتذة بأنّ الأسس والمعايير التي تمّ على أساسها اختيار نصوص السنة الثانية ثانوي شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية مناسبة للتلاميذ، واتفق أصحاب هذا الرأي على أن النصوص في متناول جميع المتعلمين لاعتمادها على التدرج التاريخي، فبعدما تعرف المتعلم في السنة الأولى على العصر الجاهلي ثم صدر الإسلام فالأمويّ، انتقل مباشرة إلى العصر العباسي والأندلسي، وقالوا بسهولة اللغة في هذه النصوص وثرائها واستمالتها لانتباه التلاميذ واهتماماتهم ومستواهم، وتناسبها للمرحلة العمرية والفئة المستهدفة، ولأنّ معظمها يتسم ببساطة اللغة، إلا إذا استثنينا من ذلك بعض نصوص العصر العباسي الأوّل كقصيدة تهديد وهجاء لبشّار بن برد، وكذلك قالوا أن هذه النصوص هادفة لتنمية قدراتهم العقلية وذات قيمة معرفية، واستثنى بعضهم موضوع الخمريات والشعوبية الذي يتنافى حسبهم مع النزعة الإنسانية والعقيدة الإسلامية، بينما ترى نسبة (24%) أن الأسس والمعايير التي تمّ على أساسها اختيار النصوص غير مناسبة، أو لا علاقة لها بالروافد، وقد رأى بعض الأساتذة أن هناك نصوصا صعبة غير منتقاة بدقة ولا تناسب مستوى التلاميذ وقدراتهم واهتمامات واقعهم، كما أجاب بعضهم بأن المعايير مجهولة من أساس وغير معروفة.

- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني : ما مدى تحكمك في المقاربة الأسلوبية للنصوص الأدبية ؟

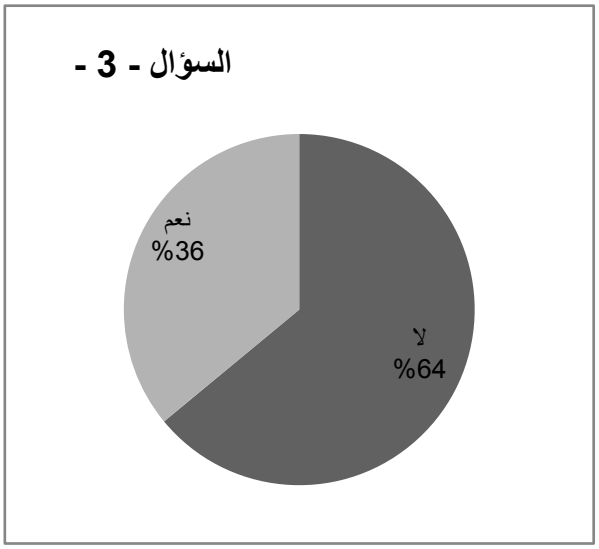
يبيّن الجدول الموالي مدى تحكم الأساتذة في المقاربة الأسلوبية للنصوص الأدبية، وقد أجابت نسبة كبيرة (54%) بأنّها تحسن التحكم في المقاربة، و (40%) كان اختيارهم "لابأس"، ونسبة (4%) ممن قالوا أنّ مقدرتهم جيدة، و (2%) مقدرتهم ضعيفة، وهذا ما تبينه الدائرة النسبية،

الإجابات	جيد	حسن	لابأس	ضعيف	المجموع
التكرار	2	27	20	1	50
النسبة	4	54	40	2	100

وسنحاول في السؤال الموالي معرفة إن كانت هذه القدرة تستخدم في تحليل النص الأدبي، أي المقدرة على المقاربة والتحليل الأسلوبي والقبض على المعنى واستكناه الجمال في النص.



- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل خضت غمار تجريب المقاربة الأسلوبية من خلال مستويات التحليل في الفصل الدراسي بنفسك؟



ويعطينا الجدول الآتي نسبة خوض غمار تجريب الأساتذة للمقاربة الأسلوبية من خلال مستويات التحليل في الفصل الدراسي، وكما هو ملاحظ في الجدول فإنّ النسبة الأقل وهي (36%) قالت أنّها خاضت غمار تجريب المقاربة الأسلوبية، وذلك بدفع المتعلم لكي يطلع على التراكيب ودراسة التقديم والتأخير وكذا دراسة المستوى الدلالي من خلال القبض على معنى النص، ومن خلال دراسة النص على الاستعمالات اللغوية والأسلوبية التي تصنع الجمال الفنيّ للنصّ، وهذا من شأنه أن يجعله يعيش تجربة الإبداع اللغوي سواء في القراءة أوالتحليل، أو في تعبيره ومحاولاته الكتابية، فالأدب حسبهم فن مادته الكلمة، وسعي المبدعين فيه إلى تفجير طاقة اللغة على المستوى التركيبي والمعجمي والصوتي، وما ينجر عن ذلك من إيحاء وكثافة في التعبير، من شأنه أن يجعل التلاميذ يدركون أكثر، البنى العميقة للغة ومختلف تقنياتها، وهو ما يجعلهم قادرين -بعد ذلك- على توظيف بعض خصائص الخطاب الأدبي في مختلف إنتاجاتهم

الإجابات	نعم	لا	المجموع
التكرار	18	32	50
النسبة	36	64	100

اللغوية، فتكون أساليبهم أكثر متانة وأكثر تأثيرا، لكنهم يصطدمون بعائق الحجم الساعي للنشاط حسب قولهم، ثمّ إنّ الدراسة لازالت يعتروها النظام التقليدي، وقد تم ذلك من خلال عناصر تحليل النّصوص الموجودة بالكتاب المدرسي؛ خاصة عنصر تحديد بناء النّص وتفحص الاتساق والانسجام؛ ففي هذه العناصر يحاول الأستاذ استثمار معارف التلاميذ وتكييفها والنصوص المتاحة بما يتوفر لدى المتعلمين من معارف مسبقة، أو اطلعوا عليها بتوجيه من الأستاذ؛ فمن خلال تحليل تلك النصوص يُطلب من التلاميذ استخراج بعض الظواهر الأسلوبية، والبلاغية، والتركيبية وتوظيفها، وتحديد دورها في تحقيق الترابط والانسجام في تلك النصوص.

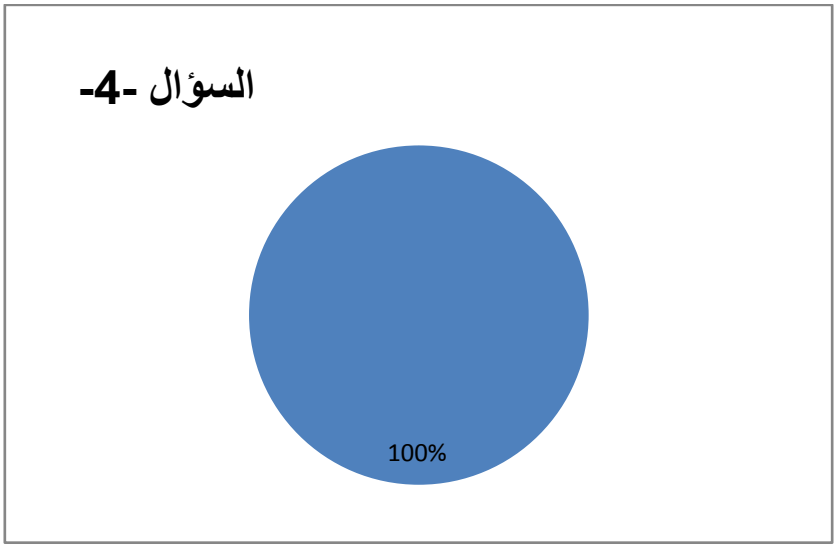
أما النسبة الأكبر (64 %) فقالوا أنّهم لم يجربوا المقاربة الأسلوبية من خلال المستويات في تحليل النصوص في السنة الثانية ثانوي، وعللوا ذلك بقولهم: أنّه لا توجد المقاربة الأسلوبية بمنهجها التام في تعليمية النصوص.

- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع : هل يحقق منهاج السنة الثانية ثانوي للمقاربة الأسلوبية ؟

الإجابات	نعم	لا	المجموع
التكرار	8	42	50
النسبة	16	84	100

وكما هو ملاحظ من الجدول فإنّ الأغلبية الساحقة من الأساتذة أي ما نسبته (84%) قالوا أنّ منهاج السنة الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية لا يحقق المقاربة الأسلوبية.

في حين ترى نسبة (16%) بأنّ المنهاج يحقق المقاربة الأسلوبية، ولو من خلال إطاره وطابعه العام، ولعل هذا السؤال تابع لما سبق، ومرتبط بالسؤال الموالي.

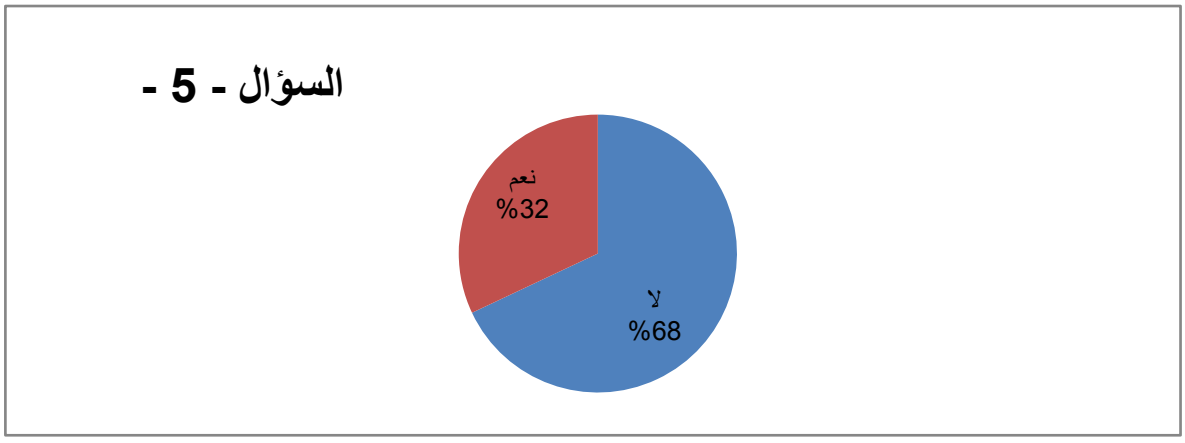


- النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل استفدتم من دورات تكوينية في علم الأسلوب خارج الجامعة أو في الملتقيات والأيام الدراسية ؟

الإجابات	نعم	لا	المجموع
التكرار	16	34	50
النسبة	32	68	100

حسب ما هو ملاحظ في الجدول فإنّ نسبة (68%) من الأساتذة لم تستفد من دورات تكوينية في علم الأسلوب خارج الجامعة، ولا في الملتقيات ولا الأيام الدراسية.

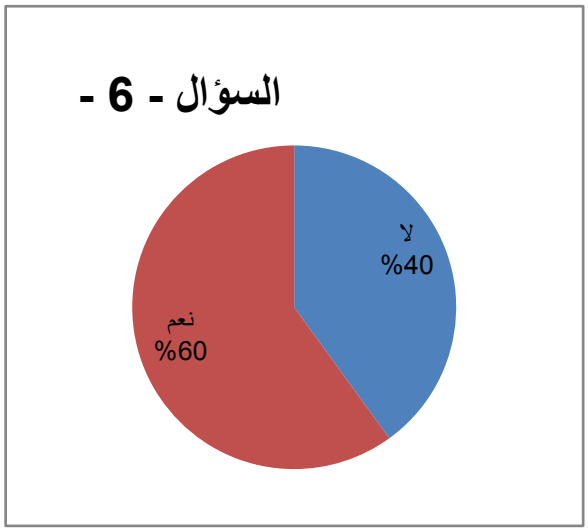
ربما إلا من بعض الدورات التي تهم علم البلاغة، في حين أن نسبة (32 %) قالت بأنها استفادت من دورات تكوينية في علم الأسلوب.



- النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: هل ترى أن الأبعاد الجمالية والأسلوبية والبلاغية حاضرة في "الجديد"- كتاب السنة الثانية ثانوي ؟

الإجابات	نعم	لا	المجموع
التكرار	30	20	50
النسبة	60	40	100

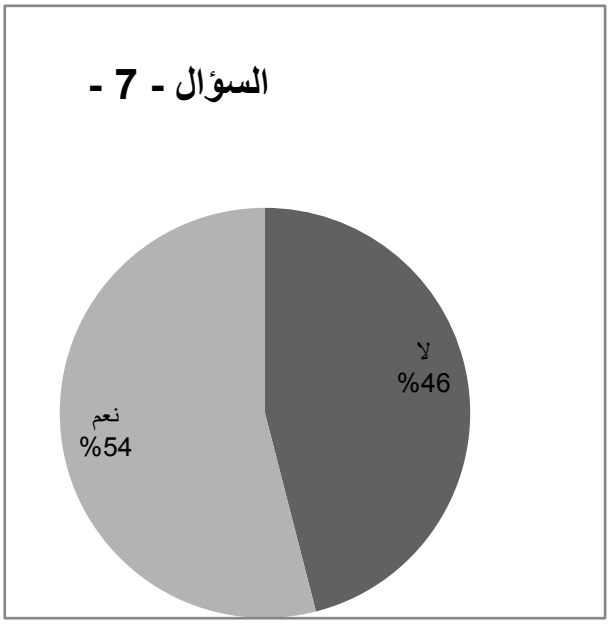
يمثل الجدول الموالي نِسب حضور الأبعاد الجمالية والأسلوبية والبلاغية في الجديد- كتاب النصوص للسنة الثانية ثانوي شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية-، وقالت النسبة الأكبر من الأساتذة (60%) كما هو مبين في الجدول أن الأبعاد الجمالية والأسلوبية والبلاغية حاضرة في الجديد، وحسب اعتقادهم لا يوجد نص أدبي خالٍ منها، ولأنّ العصور التي تم انتقاء النصوص منها تُعدُّ من عصور الأدب الذهبية (العصر العباسي الأول والثاني، وبعض نصوص العصر الأندلسي) فهي نصوص حافلة بالظواهر الأسلوبية والخصائص الفنيّة، وجل تلك النصوص كانت تدعو إلى التجديد وعالجت ما جدّ في البيئة العربية من ظواهر، وهذه النماذج الشعرية المنظومة من نخبة شعراء العصر وصفوتهم الذين تشكل نصوصهم مادة دسمة وغنية تتوافر فيها تقنيات المقاربة والتحليل الأسلوبيين.



- النتائج المتعلقة بالسؤال السابع: هل تمكن طريقة تعليم النصوص في "الجديد" من تلمّس مواطن الجمال في النص ؟

الإجابات	نعم	لا	المجموع
التكرار	27	23	50
النسبة	54	46	100

نلاحظ من الجدول أنّ النسب متقاربة بين موافقة الأساتذة لمدى فائدة طريقة تعليم النصوص في السنة الثانية ثانوي في تلمس



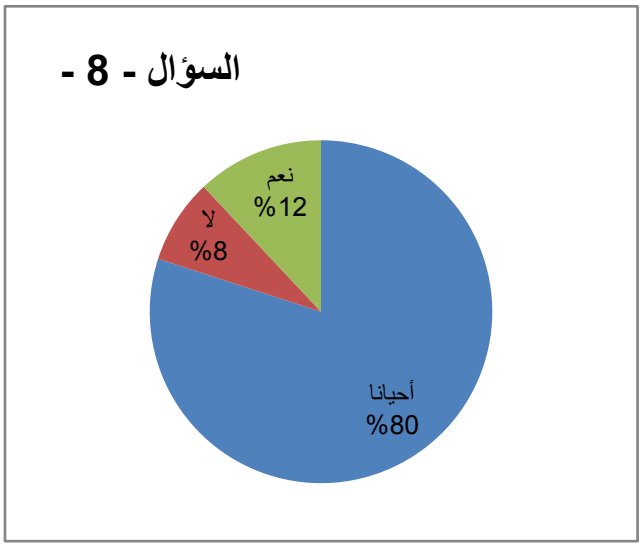
مواطن الجمال في النص بنسبة (54%)، وبين اعتراض الآخرين على ذلك بنسبة (46%)، ورأت هذه الأخيرة أنّه منع ذلك كثافة البرنامج والتقيد بالوقت، إضافة إلى عدم اختيار بعض النصوص بشكل جيد.

أما النسبة التي قالت بأنّ الطريقة تساعد على تلمس مواطن الجمال، وذلك من خلال عرضها لبعض اللقطات البلاغية والأسلوبية، ونصوص المتنبي وحدها مسرح للجمال ناهيك عن نصوص الأدب المغربي والأندلسي، وأنّ الدراسة تعنى بكل الجوانب التي من شأنها أن تستشف وتكشف عن مواطن الجمال من خلال مراحل دراسة النصّ الأدبيّ الفكريّة والفنيّة، و إذا كان للتلميذ استعداد للتذوق الفنّي للنصوص، وقدرة على اكتشاف مواطن الجمال فيها، واستطاع المعلم اكتشاف هذا الجانب فيه، ومحاولة تنميته عن طريق اعتماد طريقة الحوار (طريقة الأسئلة والأجوبة)، وبهذا ينمو لديهم هذا الجانب بالتدريج، إلى أن يبلغوا مستوى مميز.

- النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن : هل للنصوص الأدبية المبرمجة في "الجديد" أهلية تمكين المتعلم من مقومات بلاغية ترقي ذائقته ؟

يبيّن الجدول الموالي نسب أهلية النصوص الأدبيّة في تمكين المتعلم من مقومات بلاغية ترقي ذائقته، وكانت النسبة الأكبر للأساتذة الذين قالوا أنّ النصوص الأدبية لا تمكن المتعلمين دائما من مقومات بلاغية ترقي ذائقتهم، واختاروا الخيار أحيانا بنسبة (80%) ، وحجتهم في ذلك ومجمل ما أبدته تعليلاتهم أن هناك تفاوتا في أدبيّة النصوص المقترحة، وأيضا لأنّ دراسة بعض الظواهر البلاغية الرافدة للنصوص الأدبية يتم بشكل سطحي وبعيد عن التعمق وأحيانا مغيب تماما، حيث نجد غالبا سؤالا بلاغيا واحد لنص عامر بالمقومات

الإجابات	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	6	4	40	50
النسبة	12	8	80	100



البلاغية، كما أنّه لا يسلط الضوء على الجوانب البلاغية المتنوعة في النص الواحد (البيان والبديع والمعاني)، وكذلك حسب الوضعيات التعلميّة التي تصادفه، في حين أن نسبة (12%) قالت أن النصوص في "الجديد" جديرة بارتقاء ذوق المتعلم، لأنّ جُلّ النّصوص المنتقاة لخيرة شعراء العصر العباسي والأندلسي، ولاشك في ثرائها بالظواهر اللغوية والأسلوبيّة، ومن خلال اكتشاف جماليات التعبير المجازي والفرق بينه وبين التعبير الحقيقي.

أما النسبة الأقل وهي (8%) فقالت أنّه لا أهلية للنصوص الأدبية، لأنّ بعض النصوص وأغلب الأسئلة جافة، لا ترتقي بالمتعلم إلى التمكن من الذائقة الجمالية.

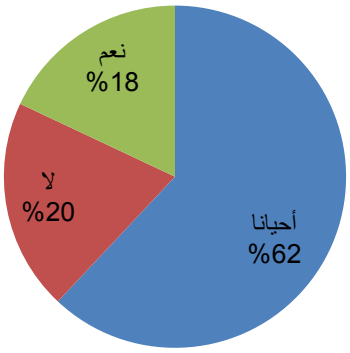
- النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع : هل تتجلى الذائقة الأدبية المكتسبة في إنتاج المتعلم كتابيا وشفويا ؟

الإجابات	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	9	10	31	50
النسبة	18	20	62	100

إنّ الملاحظ لهذا الجدول الإحصائي بتتبع النسب من الأكبر إلى الأصغر والأقل نسبة، يرى أنّ النسبة الأكبر من الأساتذة (62%) قالوا أنّ الذائقة الأدبية المكتسبة لا تتجلى دائما في إنتاج المتعلم كتابيا وشفويا، في حين قالت نسبة(20 %) بأنّها لا تتجلى إطلاقا في إنتاج المتعلم، وقالت النسبة الأقل (18%) أنّ الذائقة الأدبية تتجلى في إنتاج المتعلم كتابيا وشفويا.

وسنحاول في تحليل النتائج أن نقف على كل اختيار وكل نسبة ونفسر ما يمكن تفسيره، ونشير إلى الأسباب التي أدت بالتلميذ إلى ضعف أو انعدام ذائقته، وعدم تجليها في كتابته وحديثه.

السؤال - 9 -

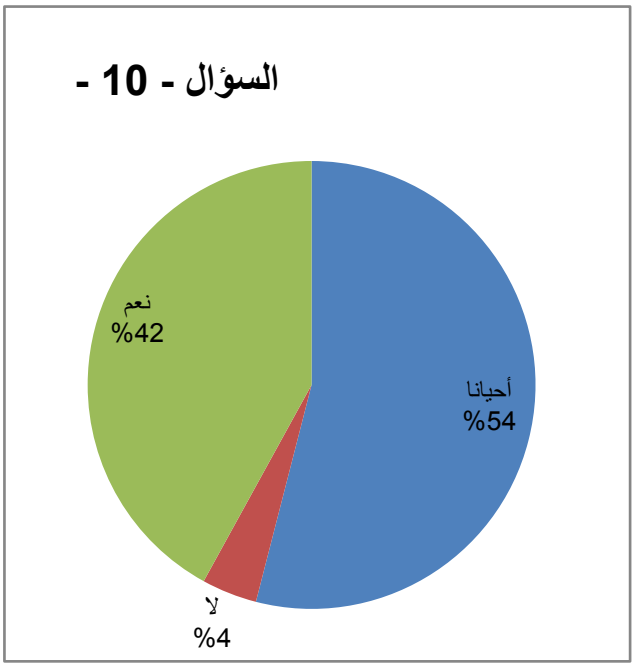


- النتائج المتعلقة بالسؤال العاشر: هل ترى أن القضايا العروضية تساهم في تنمية الحسّ الجمالي لدى المتعلم ؟

الإجابات	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	21	2	27	50
النسبة	42	4	54	100

من خلال الجدول والدوائر النسبية فإنّ نسبة(42%) من الأساتذة قالوا أن القضايا العروضية تساهم في تنمية الحسّ الجمالي لدى المتعلم، لما لها من دور في تنميّة الأذن الموسيقية لديه عن طريق التقطيع الشفوي، ولأنّ للجانب الموسيقي دوره البارز في إظهار جمالية النص من حيث اختيار البحر والروي وعلاقة ذلك بنفسية الشاعر ومراده، والموسيقى في العلم الحديث هي سبيل المعلم إلى ذائقة المتعلم، كما أنّ للأداء الموسيقي والتناغم سحر خاص على أذن المتلقي، إذ يسهم في ترك أثر وتجاوب طيب في النفس، يظهر من خلال التفاعل مع الأساليب الفنيّة والقدرة على ترجمة الانفعالات من خلال الأصوات، وبالتركيز على مواطن الجمال وذلك بدمج المبنى بالمعنى من خلال تقديم مخارج الحروف مثلا

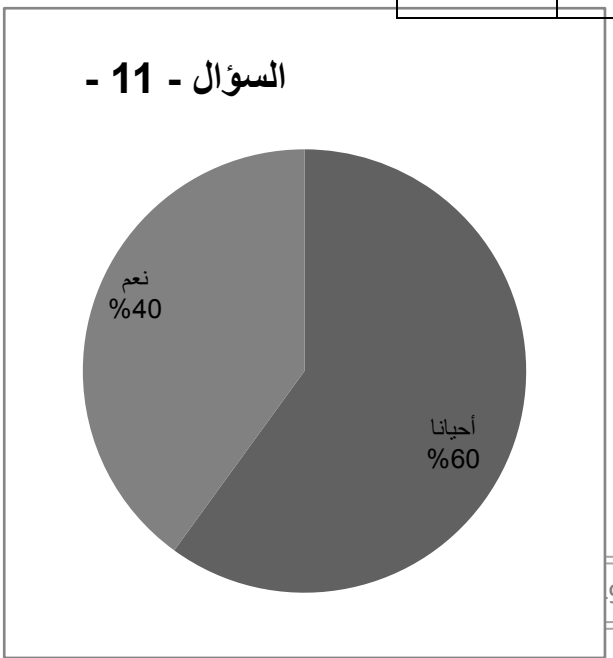
المهموسة والانفجارية، وتنمي له الدافعية إلى حفظ القصائد وزيادة رصيده اللغوي فينتج أشكالا تعبيرية مختلفة.



أما نسبة(04%) من الأساتذة فقالوا أن القضايا العروضية في السنة الثانية ثانوي لا تساهم في تنميّة الحس الجمالي، وهذا راجع إلى عدم استيعابه، أما النسبة الأكبر من الأساتذة (54%) فقالوا أنّ القضايا العروضية لا تساهم دائما في تنميّة الحسّ الجمالي لدى المتعلم، إلا إذا أتقن الأستاذُ تدريسها للتلاميذ، لأنّ علم العروض هو علم إيقاع لا مجرد علم رموز، على الأستاذ الاطلاع على طرق تدريس هذا العلم (التدريس باعتماد الإيقاع والموسيقى والإنشاد)، وتطبيقه معهم داخل القسم.

- النتائج المتعلقة بالسؤال الحادي عشر: هل تساهم الروافد الأدبية في تنمية الإبداع النصي للمتعلم؟

الإجابات	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	20		30	50
النسبة	40		60	100



حسب ما يبين لنا الجدول والدوائر النسبية فإنّ نسبة (60%) من الأساتذة أجابت بالخيار "أحيانا"، أي أن الروافد الأدبية في نظرهم لا تساهم دائما في تنمية الإبداع النصي للمتعلم، ذلك لأنّ جلّ المواضيع التي يدرسونها في تلك الرّوافد جديدة عليهم وصعبة بالنسبة لمستواهم، وأمر استيعابها

يتطلب وقتا وجهدا متواصلا فضلا عن تطبيقها في إنتاجهم.

ومن الأنشطة التي أجمعوا على أنّها قد تساهم في تنمية الإبداع بنسبة أكبر، فهي على التوالي: التعبير الكتابي بنوعيه ثمّ الوضعية المستهدفة ثمّ البلاغة، والمطالعة، وكذا القواعد ثمّ العروض بشرط أن تستخدم فيها آليات التطبيق الفعلي، ودراستها من خلال النص.

- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني عشر: ما هي أدوات قياس مستويات استيعاب روافد النصوص الأدبية لدى المتعلم ؟

يجيب أساتذة التعليم الثانوي في هذا السؤال الأخير عن أدوات قياس مستويات استيعاب روافد النصوص الأدبية لدى المتعلم، فيعدد كل أستاذ مجموعة من الأدوات على رأسها الوضعية الإدماجية وما لها من أهمية في قياس درجة استيعاب روافد النصوص الأدبية وتقييمها، كما يرى بعضهم أن لمرحلة إحكام موارد المتعلم وضبطها أهمية كبيرة في قياس درجة فهم التلميذ، والأمر يتعلق في هذه المرحلة "بتقييم جزئي للموارد التي اكتسبها المتعلم من خلال الدرس تمهيدا لتجنيدها في مواقف أكثر تعقيدا"[1].

كما يرى بعضهم أن التعبير بنوعيه والاختبارات التحصيلية واختبارات الكفاءة والفروض والتطبيقيات والاستجوابات الكتابية والشفوية والواجبات المنزلية، وكذلك المشاركة والتجاوب الإيجابي مع الأسئلة، كلها أدوات تساهم في قياس درجة استيعاب روافد النصوص الأدبية.

3- تحليل نتائج الاستبيان:

من خلال الإجابات التي تمّ عرضها في الجداول السابقة يمكننا التوصل إلى مجموعة من التحليلات الممكنة:

[1]. مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص80.

- تحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل الأسس والمعايير التي تم على أساسها اختيار نصوص السنة الثانية ثانوي- شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية - تناسب مستوى التلاميذ؟

وكما ذكرنا في السابق فإنّ نسبة (76%) من الأساتذة رأت بأنّ الأسس والمعايير التي تمّ على أساسها اختيار نصوص السنة الثانية ثانوي شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية مناسبة للتلاميذ، ورأى هؤلاء أن النصوص في متناول جميع المتعلمين لاعتمادها على التدرج التاريخي، بينما رأت نسبة (24%) أن الأسس والمعايير التي تمّ على أساسها اختيار النصوص غير مناسبة، أو لا علاقة لها بالروافد، ورأى بعضهم أن المعايير مجهولة من أساس وغير معروفة، ولقد شدّني هذا الرأي الأخير لسببين، أن هذه الإجابة صدرت عن بعض الأساتذة الذين هم يزاولون دراساتهم في التعليم العالي بالإضافة إلى كونهم يدرّسون في التعليم الثانوي، فكانت إجاباتهم دقيقة ومقنعة، والسبب الثاني لأنّنا فعلا نشعر بشيء من الغموض في تأليف الكتاب المدرسي ونجهل معايير وآليات انتقاء مادته وما بين طياته، ونقرّ أنّ تأليف الكتب المدرسية في مجتمعنا العربي والجزائري خاصة، لم يرتقِ بعد إلى المستوى المطلوب، وما زال تأليفه قاصرا على فئة معينة هي الفئة الأكاديمية التربويّة، فإذا كان إخراج الكتاب من حيث حجمه، ونوع ورقه، وحروف طباعته، وخلوه من الأخطاء المطبعيّة، ووضوح الوسائل التعليمية الموجود به، ثم جمال الألوان المستخدمة فيه على درجة عالية من الجودة، ستساهم حتما في إقبال المتعلم عليه، والاستفادة من محتوياته ومضامينه أيمّ إفادة، غير أنّنا اليوم ومنذ عقود من التيه في سراديب الفوضى واللامسؤولية، نجد أنفسنا في الموقع نفسه الذي كنا فيه قبل سنوات، أمام المشاكل وإزاء المهام نفسها، ونحن أمام الكتاب المدرسي في الجزائر مطالبون بطرح أسئلة كثيرة عن غموض إعداده وتأليفه، وما هي المرجعية المعتمدة في التأليف؟ وإلى أي حدّ تتوفر استراتيجية تأليف الكتاب على حد معقول من الإقناع العلمي والبيداغوجي؟ أو من حيث اختيار لجان التأليف، " ولعل وجود هذه التساؤلات له أكثر من دلالة ومن ذلك عملية تأليف الكتاب المدرسي يبدو أنّها مازالت توجهها النزعة المركزيّة، دون أن ترقى بما فيه الكفاية إلى الاتجاه التشاركي- وفتح الساحة التربويّة إلى الفاعلين التربويين في جميع

المستويات التعليمية – المؤسس على القيم الثقافية والوضوح والإشراك الواسع للفعاليات المعنيّة" [1]، وخاصة بعد ما عايناه ولاحظناه من أخطاء تتكرر في تأليف طبعاته في أطوار كثيرة في معظم التخصصات وخاصة في اللغة العربية، إما من حيث دراسة النص الأدبي أو روافده، وفي كامل الأطوار تقريبا، بشيء من العشوائية في إعداده والإهمال واللامبالاة والارتجالية، ونحن ندعو القائمين على وضع المناهج إلى إعادة النظر في محتوى الكتب وإشراك الأساتذة المشرفين على التدريس والعارفين بشؤون التلاميذ واحتياجاتهم في وضع الكتب المدرسية، وعدم قصر هذا النشاط على أشخاص لم يحتكوا مباشرة مع فئة التلاميذ، كما يجب الأخذ بما انتهت إليه الأبحاث والدراسات الجماعية أو التي أشرقت بجهود فردية في تأليف الكتاب، وإنّ النهوض بالكتب المدرسية مشروط بالمساهمة في تحقيق تطلعات المجتمع، وفي المجتمع الغربي يطرح التطلع إلى الخروج من دائرة التخلف والانفلات من سيطرة الاستعمار الاقتصادي والسياسي والفكري والثقافي، وينبغي أن يحرص مؤلفو الكتاب المدرسي على "تنمية مهارات التعلم، ومهارات التفكير الناقد والابتكاري، ومهارات حل المشكلات والاستقصاء والاستكشاف لدى الطلبة، وإظهار مواطن الجمال في اللغة العربية وتعزيزها في النفوس"[2].

وإن كان واضعو الكتب المدرسية في مجتمعات أخرى لا يكتفون بتقديم توضيحات علمية حول كل الخطوات والعمليات التي أدت إلى إنتاج الكتاب، بل يعطون كل التحليلات النظرية منها والتطبيقية لكل ما يتضمنه، كما تنشر نتائج تجريبه وتقويمه بالمقارنة مع كتب مدرسية أخرى مما يتضمن الشفافية في علاقة المؤلف مع المدرس والتلميذ والمؤطر التربويّ، ويؤدي إلى سهولة التواصل التربوي على استراتيجيات تواصلية دقيقة ممنهجة مع الكتاب دون فرضه، فإنّنا نجد –كما يرى الباحث المغربي محمد بوبكري–" أن أغلب تقديمات الكتب المدرسية المغربية تتضمن مفاهيم تنتمي إلى مدارس متناقضة لا يمكن الجمع بينها دون انتباه إلى ذلك أو توضيح حوله، بل أن بعض الكتب المدرسية المغربية مستنسخ عن كتب أجنبية"[3].

[1]. أحمد فريقي، التواصل التربوي واللغوي، ص92.

[2]. عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص287.

[3]. المرجع نفسه، ص89.

- تحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني : ما مدى تحكمك في المقاربة الأسلوبية للنصوص الأدبية ؟

بينت نتائج الاستبيان والإحصاء أن نسبة كبيرة من الأساتذة وهي حوالي (54%) قالت بأنّها تجيد التحكم في المقاربة الأسلوبية، و(40%)كان اختيارهم "لابأس"، ونسبة (4%) ممن قالوا أنّ مقدرتهم جيدة، و(2%) مقدرتهم ضعيفة، وقد لاحظت أن الكثير من الإجابات غير دقيقة ولا تعكس واقع التجربة، بل وأراهن على أن بعض الأساتذة لا يعرفون المقاربة الأسلوبية بتاتا، واليوم تحاول المقاربات الجديدة للدرس الأدبي في مرحلة التعليم الثانوي تقليص المسافة بين النص الأدبي والمتعلم/المتلقي، من خلال إعطاء أهمية خاصة لطبيعة هذا النشاط وأبعاده الفنية والجمالية، ومن خلال ذلك تم اعتماد منهاج دراسي جديد يسعى إلى مقاربة وقراءة جديدة للنص الأدبي في إطار ما يسمى بـــ"المقاربة بالكفاءة"، أو التدريس بالكفاءات، "وإنّ طموح المناهج الحالية المبنية على بيداغوجيا الكفاءات، تهدف في جوهرها إلى جعل الفعل التربوي بمضامينه العلمية والثقافية يتلاءم والمتغيرات المتلاحقة ليعد مواطن الغد ويجعله إيجابي التفكير والفعل، قادرا على التكيف السريع" [1]، وإنّ أساس المقاربة بالكفاءات "يتمثل في تكوين متعلم لا يكتفي بتلقي العلم واستهلاك المقررات، بل ينبغي أن يكون مفكرا باحثا، منتجا مبدعا..." [2]، والمتلقي طرف أساسي من أطراف منظومة الاتصال الأدبي.

وإنّ العلاقة بين المبدع والمتلقي كما سبق وذكرنا هي علاقة اتصالية بينهما نص أدبي، يمثّل الرسالة التي يريد المبدع إيصالها إلى المتلقي، ويدخل المتلقي في تجربة تأملية مع النص الأدبي، هذه التجربة تجعل هذا المتلقي ينفعل مع العمل الأدبي ويصدر عنه استجابة سواء بالقبول أو بالرفض، الإقبال أو النفور، وليس من الضروري أن ينشأ بينهما اتحاد كامل في فحوى الرسالة، إذ من المنطقي أن يختلف مضمون هذه الرسالة بين المبدع والمتلقي، أو بين المتلقي ومتلقٍ آخر، وهذا ما يسمى بوفرة التأويلات للعمل الأدبي، فكلٌ منا عندما يقرأ عملا ما نجده يضفي على هذا العمل

[1]. منهاج السنة الثانية ثانوي، ص60.

[2]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

من معرفته وثقافته وأسلوبه في الحياة، ومستوى تعليمه، هذا ما يطلق عليه في النقد الأدبي الحديث اسم التناص، – والذي يُدرَّس لمستوى الثانية ثانوي في رافد النقد الأدبي–، فلو أنّنا قدمنا بيتا من الشعر أو قطعة من النثر لخمسة أفراد، وهذه الشروح قد تتقارب مع ما قصده الأديب، وقد تفترق عما أراده، كما أن هذه الشروح ستختلف حتما من متذوق لآخر، وذلك لأنّ طبيعة العمل الأدبي تسمح بهذا الاختلاف، حيث أن النص ذو طبيعة خاصة تتسع لهذا الاختلاف، ولعل توضيحنا لمفهوم التناص ربما يسهم في توضيح هذه الجزئية، فالتناص تشكيل نص جديد من نصوص سابقة أو معاصرة، بحيث يعدّ النص المتناص خلاصة لعدد من النصوص التي تمحي الحدود بينها، وأعيدت صياغتها بشكل جديد، بحيث لم يبق من النصوص السابقة سوى مادتها، وغاب الأصل فلا يدركه إلا ذوو الخبرة والمران.

فالقارئ المتلقي أو المستقبل للعمل الأدبي يتلقى هذا العمل ويفهم دلالته على قدر استعداده، ويعقب هذا الفهم شعور بالوحدات المتكررة التي يستولي إيقاعها تدريجيا على ذهن القارئ، "وينقله إلى المرحلة التالية وهي مرحلة الدخول في الإيهام، أي الخضوع لمنطق النص الأدبي، والعيش في عالمه مع تيقن القارئ أنّه خيالي، هنا يصير النص الأدبي إلى نهاية الدورة، وفي وسع القارئ أن يكون صورة كلية عن العمل الأدبي تناظر الصورة التي أبدعها الكاتب، وإن كان من الممكن أن تختلف اختلافا جزئيا أو كليا عما يريده المبدع، وأن يصدر عليها حكما" [1]، وهذا ما نرجو أن يكون عليه الأستاذ المرسل والتلميذ الملتقي في الخطاب التعليمي الحديث، ولما كانت العملية التربوية عملية تواصلية بالأساس، وجوهر التدريس تواصل مستمر بين المعلم والمتعلم، واللغة فيها أهم الأدوات المستعملة، "فإنّه لا غنى للتواصل التربوي من الاستفادة من النماذج اللغوية، التي تقدمها اللسانيات الحديثة، لبناء تواصل بيداغوجي ديداكتيكي منتج وفعّال، ومهما

[1]. ماهر شعبان عبد الباري، التذوق الأدبي"طبيعته، نظرياته، مقوماته، معاييره، قياسه، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، ط3، 1432هـ/2011م، ص182.

استعانت العملية التربوية بأنظمة سيميائية تواصلية أخرى، فإنّ النظام اللغوي هو طريقها الوحيد للنجاح في مهمتها"[1].

- تحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل خضت غمار تجريب المقاربة الأسلوبية من خلال مستويات التحليل في الفصل الدراسي بنفسك ؟

وكما مر علينا في عرض النتائج والجدول، فإنّ النسبة قليلة جدا وهي (36%) قالت أنّها خاضت غمار تجريب المقاربة الأسلوبية، أما النسبة الأكبر (64 %) فقالوا أنّهم لم يجربوا المقاربة الأسلوبية من خلال المستويات في تحليل النصوص في السنة الثانية ثانوي، وعللوا ذلك بقولهم: أنّه لا توجد المقاربة الأسلوبية بمنهجها التام في تعليمية النصوص، وحقيقة لو دققنا في التحليل الأسلوبي في نصوص طور التعليم الثانوي والسنة الثانية بالتحديد، ما وجدناه ظاهرا بعمق إلا فيما يتعلق بالجانب البلاغي، و لم يلق عناية كافية، إلا من خلال تحليل بعض الأساليب وبيان مقصدية الكاتب، والعلاقات بين الأبيات الشعرية أو بين مضمون صدر البيت وعجزه ، مثلما هو الحال في النص الأدبي الأول"نص تهديد ونصح" لبشار بن برد" [2]، الذي ورد فيه سؤال عن شرح الصورة البيانية في خطوة مناقشة المعطيات وبقية الأسئلة متعلقة بأفكار النص والاتساق والانسجام، كما ورد في خطوة "أجمل القول في تقدير النص"، سؤال عن ماهية توظيف الشاعر للتعابير الفنيّة، كما تنوعت الأسئلة في النص الأدبي الثاني "أ دهرا تولى"لمسلم بن الوليد" [3]، كالسؤال عن الأسلوب الإنشائي وصيغته وغرضه، وسبب ورود لفظة "كأس" مجرورة، وتعيين الاستعارة الموجودة في القصيدة وشرحها وتبيين أثرها، هذا بالنسبة لأسئلة المناقشة، كما ورد سؤال مهم في خطوة إجمال القول في تقدير النص، ألا وهو: ما أثر حرف الروي على الموسيقى والإيقاع الداخلي للقصيدة، وهذا ذو حظّ كبير من الم قاربة الأسلوبية، لكن يبقى سؤالا سطحيا، ويلي هذا النص درس

[1]. أحمد فريقي، التواصل التربوي واللغوي، ص29.
[2]. الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة للسنة الثانية ثانوي، ص11.
[3]. المرجع نفسه، ص50.

العروض "الوصل"[1]، ثم نشاط النقد الأدبي"الشعر والموسيقى الداخلية والخارجية" [2]، لكن كل هذا لا يرقى إلى ما يسمى بالمقاربة الأسلوبية، وإذا رجعنا إلى الخطوة الأخيرة، وهي الخطوة التاسعة (أجمل القول في تقدير النص) التي تتكرر في ختام دراسة النص، والتي يتوصل فيها الأستاذ إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنيّة والفكريّة للنصّ مع التأكيد على أبرز خصوصيات فن التوظيف اللغوي عند الأديب للتعبير عن أفكاره وكذا عن طريقته في الإفصاح عن معانيه وعن الوسائل الأسلوبية التي استعملها، والتي تعكس رؤيته الجمالية، والملاحظ أنها خطوة نقدية إجمالية يتم من خلالها إصدار الحكم النهائي بعد دراسة النص، وهذا يطرح تساؤلاً منهجيا مهما يتمثل في الآتي: هل الحكم النهائي على النص مناطه الدراسة الأدبية التحليلية للنص من حيث هو نشاط تعليمي قائم بذاته؟ أم أن مناطه الدراسة الأدبية التحليلية للنص المدعومة بمعطيات الأنشطة التعليمية الأخرى التي عبّر عنها المنهاج بأنّها روافد لدراسة النص الأدبي؟.

لكن موقع هذه الخطوة في آخر خطوات دراسة النشاط الأدبي يجعلها خطوة خاصة به لا ينتظر في إنجازها دراسة أنشطة البلاغة والعروض والنقد الأدبي المتعلقة بدراسة النص خاصة، ومن ثم فإنّ الحكم النقدي الصادر غير مدعوم بمعطيات تلك الأنشطة الهامة لذلك، كما أن مضامين تلك الأنشطة ليس من الضروري أن تتعلق بمعطيات النص مادام أنّها تجري منفصلة ومنعزلة، ولذلك فمقولة المنهاج ومشروع الوثيقة المرافقة له بأنّ تلك الأنشطة روافد لدراسة النص الأدبي مقولة غير مؤسسة.

كما وردت أسئلة قليلة أيضا تمس الجانب الأسلوبي في "نص للموت ما تلدون لأبي العتاهية"[3]، كتحديد الصورة البيانية في البيت التاسع وتبين الأثر، ثم نوع الأسلوب في البيت العاشر وغرضه، ثم يليه نص علمي للجاحظ بعنوان "تقسيم مخلوقات العالم"، ثم النص الأدبي "من حكم المتنبي"، وهي قصيدة تكاد تخلو من العواطف، ثم تليها نصوص وإن تعددت فيها بعض الأسئلة التي

[1]. الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة للسنة الثانية ثانوي، ص54.
[2]. المرجع نفسه، ص55.
[3]. المرجع نفسه، ص69.

تحيل إلى شيء من المقاربة أو التحليل الأسلوبي، لكنها تبقى كإرهاصات فقط، تتعلق بالجانب البلاغي أكثر، هذا إن لم تزغ عن غايتها المنشودة التي هي ترقية الحاسة الجمالية عند التلميذ، ونستنتج من كل ما سبق أن حظّ المقاربة الأسلوبية في طور التعليم الثانوي يسير جدا، وإن وجد لم يعد مثل السابق بل أصبح تحليلا سطحيا، يكون التركيز فيه على كاتب النص فقط، وإن الكتاب الجديد، صار يقوم على تحليل النص من منظور النص لا الجملة أو ما يسمى بعلم النص، وفق معايير المقاربة النصيّة، كما ذكرها علماء اللسانيات، وهي الاتساق والانسجام والقصد والقبول والتناص والإعلامية والسياق ... إلخ، إلّا من بعض الملامح غير المستقلة وإنما ضمن الأسئلة الجزئية التي يمكن اكتشافها أثناء الإجراء.

ويذكر الباحث محمد خاين في مقال له موضحا مفاتيح تكريس الفهم والحفاظ على الوظيفة الجمالية للنص وأدبيته، قائلا:"ينبغي أن محلها النظرة إلى النص على أنّه نسيج، وكل موحد دلاليا، لا تفصل أجزاؤه عن بعضها البعض، وأن لا يدرس في كليته، وأن لا يقتصر على استخراج بعض الصور البيانية أو المحسنات البديعية والبحث عن أثرها في المعنى أو في تجميل الأسلوب ... ونعمل أيضا على تمكين المتعلم بوصفه متلقيا على استخراج وتحليل المواطن التي كسر فيها الكاتب أفق التوقع لدى المتلقي، مرتكزين في ذلك على ما أتاحته لنا النظرية الأسلوبية"[1].

وأملنا أن يركزوا في تأليف الكتب على ما يجذب التلميذ القارئ المتطلع، وعلى ما يقرب النص من ذوقه لتمثل حالة الشاعر وتفعيل حاسته الجمالية والاندماج في أجواء اللحظة الشعرية المتولدة عن تناغم العلاقات المختلفة بين عناصر العمل الفني، مما يوطد التواصل الوجداني والفكري العميقين، وخاصة الجانب الصوتي الذي هو مغيب تماما في دراسة النصوص الأدبية في التعليم الثانوي إلا من بعض دروس العروض التي تدرس بشكل سطحي، وحبذا لو توظف أسئلة حول الإيقاع البلاغي الذي يؤدي دوره في بناء فنية العمل الأدبي، "إلا أن الإيقاع البلاغي لا يمكن أن يدرس بمعزل عن مجمل العمل الفني، والتحليل البلاغي المعتمد على النظرة الكلية للنص، وتناوله

[1]. محمد خاين «النص الأدبي بين الجمالية والتعليمية»، ص90.

على أنّه بنية متكاملة ترتبط فيها العناصر وتنصهر في بوتقة واحدة ... والوحدة التي تجسد وحدة الموقف الوجداني المنبثق عنه ويبعث فيها الحركة والحياة، وهذا لم يكن ليتم إلا بعد فهم عميق لظروف العصر وفهم دقائق العلاقة المتفاعلة بين البيئة والشاعر سلبا أو إيجابا" [1]، كما يجب أن نحاول جاهدين عند دراسة النص في التعليم الثانوي أن نربط المسار الفني بالمسار النفسي، لكي يتأكد الدور الفني الهام للكيفية التي تتشكل بها الظواهر الأسلوبية والبلاغية داخل النص، ولا ريب أن هذا التوجه في الاهتمام يرصد التموضع التركيبي والصوتي والدلالي داخل النص الأدبي.

- تحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع : هل يحقق منهاج السنة الثانية ثانوي للمقاربة الأسلوبية ؟

وكما سبق في عرض النتائج، فإنّ الأغلبية الساحقة من الأساتذة أي ما نسبته(84%)قالوا أنّ منهاج السنة الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية لا يحقق المقاربة الأسلوبية، في حين رأت نسبة (16%) بأن المنهاج يحقق المقاربة الأسلوبية، ولعل هذا السؤال تابع لما سبق، ومرتبط بالسؤال الموالي، فحقيقة إنّ منهاج السنة الثانية ثانوي لا يحقق المقاربة الأسلوبية إلا نسبيا حسب اعتقادنا، إلا من بعض الإشارات الخاطفة كربط البحر بالشاعر مثلا وبحالته النفسية، أو من خلال دراسة النصوص وعناصر تحليلها، من الإثراء إلى الجمال، لأنّه يدرس النص كمادة ناتجة عن الأديب أسلوبا وإحساسا وكيف تؤثر على التلميذ، وإنّ تبني المنهاج للمقاربة النصية في تدريس النصوص الأدبية، واعتباره للأنشطة اللغوية روافد لدراسة النص الأدبي يجعل الخطوة التاسعة (أجمل القول في تقدير النص) بصورتها التي عرضت آنفا مثار عدد من التساؤلات والملاحظات التي منها على سبيل المثال لا الحصر:

- هل تقدير النص متعلق بتحصيل معناه الأدبي وأفكاره الجزئية والعامة الملتقطة من خلال أسئلة جزئية مكثفة ومتوالية فقط؟ أم متعلق بالخصائص اللغوية والفنية والتعبيرية والإيقاعية والبنائية للنص؟.

[1]. ابتسام أحمد حمدان، الأسس الجمالية للإيقاع البلاغي في العصر العباسي، دار القلم العربي، حلب، سوريا، ط1، 1418هـ/1997م، ص12.

- هل بالإمكان إصدار تقدير للأثر الأدبي دون الأخذ في الحسبان لبنيته النحوية والصرفية والتركيبية والأسلوبية والبلاغية والعروضية الإيقاعية ودون الأخذ في الاعتبار لجنسه ونوعه؟.

- كيف يمكن أن تستقيم دراسة النص الأدبي في حصة زمنية محددة وإصدار الحكم النقدي التقديري عليه، ثم دراسة ما تعلق به من نقد وعروض وبلاغة خاصة في حصص موالية منفصلة، أيكون لذلك أثر في الحكم النقدي الذي سبق إصداره؟ وتتم مراجعته؟ أم لا يلتفت إلى ذلك ولا يبالي به؟ أم تعدّل نتائج الدراسة البلاغية والعروضية والنقدية لتوائم الحكم المتقدم صدوره؟

- الواقع أن المأزق المتقدم، لم يشعر المنهاج ولا مشروع الوثيقة المرافقة له بذلك إطلاقاً، وكان لكل نشاط مضمونه المستقل.

أخيرا فإنّه آن لنا "أن نسترفد بآليات التحليل البنوي للنصوص إلى مستوياتها المختلفة الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية بما يتوافق وطبيعة المتلقي بساطة وتعقيدا، محاولين إبراز مكامن الجمال في الممارسات اللغوية التي كرسها الكتاب، مما يعني أنّه علينا أن نتفادى "مجموعة من المسلمات المنمطة المتوارثة، والتي ترى أن النص الأدبي مكون من أفكار وأسلوب، وتنقسم الأفكار إلى أساسية وفرعية، أما الأسلوب فهو مرة مجموع الصور البلاغية، كما قدمتها لنا مختصرات وميسرات البلاغة العربية المعيارية، ومرة أخرى إكليشيهات وعبارات محفوظة تعاني من الخواء والفقر"[1].

- تحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل استفدتم من دورات تكوينية في علم الأسلوب خارج الجامعة أو في الملتقيات والأيام الدراسية ؟

حسب نتائج الاستبيان فإنّ نسبة(68 %)من الأساتذة لم تستفد من دورات تكوينية في علم الأسلوب خارج الجامعة، ولا في الملتقيات ولا الأيام الدراسية، في حين أن نسبة(32 %) قالت بأنها استفادت من دورات تكوينية في علم الأسلوب، ويشمل هؤلاء الأساتذة الذين

[1]. محمد خاين، «النص الأدبي بين الجمالية والتعليمية»، ص90.

يواصلون دراساتهم في التعليم العالي، أو الماستر، وإن استفاد بعضهم، فإلا من بعض الدورات التي تهم علم البلاغة، وبغض النّظر عن الحديث الذي يجعل الأسلوبية وريثا للبلاغة، أو يجعل الأسلوبية بلاغة جديدة فإنّه من الأفيد في هذا المقام الوقوف عند جملة الحدود التي تبدو فاصلة بينهما، فكل من الأسلوبية والبلاغة يبحث في مجال الأدب، كما أن كلا منهما يفترض حضور المتلقي في العملية الإبداعية ، ولكن من أبرز المفارقات بين المنظورين البلاغي والأسلوبي "أن البلاغة علم معياري يرسم الأحكام التقييمية ويرمي إلى تعليم مادته، وموضوعه بلاغة البيان، بينما تنفي الأسلوبية عن نفسها كل معيارية وتعزف عن إرسال أحكام تقييمية بالمدح أو التهجين ولا تسعى إلى غاية علمية البتة، فالبلاغة تحكم بمقتضى أنماط مسبقة وتصنيفات جاهزة بينما تتحدد الأسلوبية بقيود منهج العلوم الوصفية، والبلاغة ترمي إلى خلق الإبداع بوصاياها التقييمية بينما تسعى الأسلوبية إلى تعليل الظاهرة الإبداعية بعدما يتقرر وجودها" [1]، فالبلاغة علم يحكم من خلال مقاييس مسبقة وقواعد جاهزة يقضي إلى جزم عقلاني غايته تعليمية أما الأسلوبية فهي علم وصفي يستقرئ الظاهرة الإبداعية ضمن منهج يتتبع الأحداث والظواهر المشتتة لتنتهي إلى خصائص مشتركة، والبلاغة تفصل الشكل عن المضمون فميزت الأغراض عن الصور بينما توحّد الأسلوبية بين الدال والمدلول في تأليفهما معا للدالة، أي بين مستوى الصياغة ومستوى المفهوم، "والبلاغة تقوم على تصور الشيء تبعا لنموذج سابق، فـــ"ماهية" الشيء تسبق وجوده بالتعبير الفلسفي أما الأسلوبية فهي لا تحدد الأشياء ماهيتها إلا من خلال وجودها فهي تدرك الشيء من خلال معانيه أو دراسة الخطاب الأدبي"[2]، وإنّ هدف علم البلاغة يتمثل في خلق الإبداع إذ يعتبر الكفيل الوحيد لعملية الإخراج الفني بحيث يعمل على "طبع الكلام بطابع الإحساس الجمالي الذي لا يغيب أثره عن الإنتاج الذي يتوخى منه صاحبه أن يكون إنتاجا فنيا، فلا يكون الكلام بليغا إلا إذا أخذ من الألوان البلاغية ما يحصل به مقاصده الفنيّة التعبيرية والنفسية والاجتماعية وما إلى ذلك"[3].

[1]. عبد السلام المسدي، الأسلوب والأسلوبية، ص53.

[2]. إبراهيم الرماني« مدخل إلى الأسلوبية»، مجلة آمال، وزارة الثقافة، الجزائر، ع62، 1985م، ص44.

[3]. الطاهر قطبي، التوجيه النحوي للقراءات النحوية في سورة البقرة، ديوان المطبوعات الجامعية، ابن عكنون، الجزائر، 1991م، ص02.

وحقيقة أن بعض الدارسين العرب توصلوا إلى أن علم الأسلوب له جذور ضاربة في التراث العربي وذلك بربطه بالبلاغة العربية القديمة، فيقول شكري عياد:"إن دراسة الأسلوب تكاد تجنح إلى ما عالجته البلاغة القديمة، وإن كان ذلك يتم تحت مسميات جديدة ورؤية جديدة"، وأضاف أن الأسلوبية ذات نسب عريق في الدراسات اللغوية القديمة وأن أصولها ترجع إلى علم البلاغة، لكن على الرغم من هذه الصّلة الوثيقة التي تربط كلا منهما بالأخرى، فإنّه من غير المعقول أن تقوم الأسلوبية مقام البلاغة والعكس صحيح فقد فرقت بين العلمين جوانب عدة.

- تحليل النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: هل ترى أن الأبعاد الجمالية والأسلوبية والبلاغية حاضرة في "الجديد"- كتاب السنة الثانية ثانوي ؟

لقد ذكرت النسبة الأكبر من الأساتذة(60%)كما سبق أن الأبعاد الجمالية والأسلوبية والبلاغية حاضرة في "الجديد"، وحسب اعتقادهم لا يوجد نص أدبي خالٍ من الأبعاد الجمالية والبلاغية، كما أن هذه النصوص تتطلب إلى حد كبير مهارة الأستاذ وحجما ساعيا ملائما للدراسة وبخاصة نصوص العصر العباسي، أما نسبة(40%) فقالوا أن الأبعاد والظواهر البلاغية والأسلوبية الجمالية لا نجدها بالمستوى المطلوب، والمتتبع يرى أن المنهاج يمزج بين اللسانيات النصية وتحليل الخطاب وبعض من التفصيلات السيميائية ، فالجمالية غير واضحة، واستدرك البعض حين قالوا أن الأبعاد الجمالية وإن كانت حاضرة فذلك لحد ما ، لأنّ النص يبقى أنموذجا فيه من الجمال ما فيه، أما ما يتعلق به من أسئلة بلاغية وأسلوبية لا نجد له صدى كبير لذلك يجتهد الأستاذ في نقاشه مع التلاميذ وبأسلوبه الخاص بعيدا عن الكتاب المدرسي الذي يقيده، وهذا ما هو مطلوب في الخطاب التعليمي الحديث.

وإنّ الأدب يقصد به تلك الكتابة الإبداعية التي هي من نتاجات الخيال الأدبي والتي تشتمل على الشعر والنثر، والتي تنشد الجمال والرسالية، ويعتبر الجمال مطلبا عاما لسائر الناس على اختلاف أجناسهم وأعمارهم، يسرّون به إذا وجد ويبحثون عنه إذا غاب، والإنسان بفطرته يسعى إلى تكوين بيئة جمالية من حوله بدءًا من لباسه وبيته إلى بيئته التي يعيش فيها ومجتمعه الذي ينتمي

إليه، فهو يدرك في داخل نفسه أنّ حياته بلا جمال مدعاة للسآمة والكآبة والملل، وليس ذلك إلا لأنّه فطرة الله التي فطر الناس عليها، والجمال لابد من ذواقة يترجمه إدراكا وفهما وسلوكا، ومن السهل أن نصف شيئا ما أو سلوكا ما بالجمال أو نحسّ به، ولكن من الصعب أن نعرّف به، إذ يقول بايير (Bayer):"القانون الأوحد للجمال أنّه ليس للجمال قانون"[1]، ولهذا ذهب البعض أنه لا يمكن أن نجد تعريفا محدّداً للجمال، وهذا لنسبيته ولاختلاف المواقف وتنوع درجات الإحساس والشعور به، وبمقدار ميل كل إنسان إلى سمة جمالية معينة يؤدي ذلك إلى إصدار حكم جمالي خاص به، إذ يصعب تعريفه وتحديد جوهره وأسسه الموضوعاتية، و"إنّنا في مجال البحث الجمالي أمام ظاهرة تستعصي على التعريف مادمنا في مجال الوجدان والشعور، لا في مجال العقل والقضايا المنطقية"[2].

ولقد حاول ال علامة أبو حامد الغزالي أن يضع تعريفا للجمال فقال وهو يتحدث عن معنى الحسن والجمال:"كل شيء فجماله وحسنه في أن يحضر كماله اللائق به الممكن له، فإذا كان جميع كمالاته الممكنة حاضرا فهو في غاية الجمال، وإن كان حاضرا بعضا فله من الحسن والجمال بقدر ما حضر، فالفرس الحسن: هو الذي جمع كل ما يليق بالفرس من هيئة وشكل ولون وحسن وعدو، وتيسر كرّ وفر عليه، والخط الحسن: كل ما جمع ما يليق بالخط من تناسب الحروف وتوازيها واستقامة ترتيبها وحسن انتظامها، ولكل شيء كمال يليق به ... فحسن كل شيء في كماله الذي يليق به"[3]، ورأت الباحثة رباب كامل عرابي بأنّ الجمال هو"القيمة الموجودة في الصور والمعاني المبثوثة في الكون، التي يدركها العقل، وتستشعرها النفس، ويستجيب لها السلوك بشكل إيجابي، لما يترتب على إدراكها من متعة ورضا"[4]، وطرب التلميذ المتلقي لأي عمل أدبي إنّما هو استجابة لمؤثرات فنيّة تثير ملكاته الفكرية والشعورية، وتبعث خبرته الجمالية، وهذا يعود إلى الأستاذ ومهارته، لأن التلميذ ينفعل بالكلمة الجميلة، والعبارة العذبة، والشعور الصادق،

[1]. بايير Bayer، فلسفة الفن في الفكر المعاصر، تر: زكريا إبراهيم، دار مصر للطباعة، 1966م، ص376.

[2]. صالح أحمد الشامي، الظاهرة الجمالية في الإسلام، المكتب الإسلامي، سوريا، ط1، 1407هـ/ 1986م، ص24.

[3]. أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، دار المعرفة، بيروت، ج4، ص299.

[4]. رباب كامل فرحان عرابي، التربية الجمالية رؤية إسلامية، دار النفائس، الأردن، ط1، 1428هـ/2008م، ص46.

والنظم المحكم، والموسيقى الرشيقة المعبرة عن المعنى، كما أنّه ينفعل بالإخراج الأدبي الذي ينحرف بالكلمة عن دلالتها المتعارف عليها إلى دلالات أخرى أكثر رحابة واتساعا، فجوهر الأدب هو التعبير عن الوجدان، وما يشعر به هذا الوجدان، كما أن استجابة المتلقي للعمل الأدبي تختلف درجاتها تبعا لما يفد عليه من جماليات هذا النص، فقد تقف استجابة المتلقي عند التأمل العقلي الذي يطرب الفهم لصواب الصنعة واعتدال أجزائها، وحسن تركيبها، والحقيقة "أن إبداع الأديب هو الذي يبعث أو بالأحرى يهيّج الخبرة الجمالية لدى المتلقي أو المتذوق، وذلك من خلال اعتماده على إيجاد علائق وترابطات بين الكلمات، ويؤلف بينها في نسيج جديد، كما أنّه يضفي بعض سمات الشيء على شيء آخر، أو ما يسمى بالتشبيه" [1]، أو قد تهيج الخبرة الجمالية، من خلال حسن وصف المبدع للأشياء، فكل هذا يحرك ملكات التلميذ الاستقبالية، أو ما يمكن تسميته بالتأثر النفس حركي، "فنجد المتذوق ينفعل بهذا العمل طربا له، فنراه يقبل عليه، أو ينفر من عمل آخر فيتركه ويطلب السلوى في عمل آخر عله يجد فيه متعة عقلية جمالية، وانفعالية، فوظيفة الأدب كباعث للجمال تعد وظيفة أساسية لهذا الفن، كما أنّها ضرورة لطرفي عملية الاتصال وهما: المبدع والمتلقي"[2]، وإنّ درس الأدب يختلف عن غيره من دروس المواد الأخرى، وهذا الاختلاف يرجع إلى طبيعة هذا الفن، والتي تهدف -كمادة دراسية- إلى تخفيف أذهان التلاميذ من أثقال الدراسة العقلية، فتتحرر فيها عقولهم من صرامة التعاريف، والقوانين والضوابط، والحدود، والرسوم، والصور المنطقية، والتقاسيم، ونحو ذلك من مقومات الدراسة العلمية الجافة التي تستبد بالذهن وتثقل الفكر.

كما أن الأدب كمادة دراسية يسهم بشكل فعّال في تنمية المهارات اللغوية الأخرى لدى التلاميذ، وذلك من خلال ارتباط فن الأدب بالقدرة على الإلقاء الجيد المعبر عن المعنى، ونقول عن يقين، إنّ التذوق الفني عند العرب كان معنيا بإلقاء الكلام ربما أكثر من عنايته ببلاغة الكلام

[1]. ماهر شعبان عبد الباري، التذوق الأدبي"طبيعته، نظرياته، مقوماته، معاييره، قياسه، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، ط3، 1432هـ/2011م، ص23.

[2]. المرجع نفسه، ص24.

نفسه، وما ذاك إلا لأن الكلام عندهم كان مسموعا أكثر منه مقروءا، وكان الاعتماد على الحفظ أكثر من الاعتماد على التدوين، لأنّه شعب أمي والكاتبون فيه قليلون، وقد سلف وتعرضنا في نهاية الفصل الأول لفائدة القراءة الجهرية في تدريب تلاميذ التعليم الثانوي على الإلقاء، علاوة على ما سبق فإنّ هذه القراءة (الجهرية) تمكّن القائم من التدريس من ملاحظة العيوب النطقية والصعوبات التي يقوم بها التلاميذ فيقوم بمعالجتها، والأدب كمادة لغوية يكسب الطلاب ثروة لغوية تمكنهم من التعبير، كما يكسبهم مجموعة من الأساليب والتعبيرات التي يوظفونها في أحاديثهم أو في كتاباتهم، كما أنّه يعين التلاميذ على فهم النصوص الأدبية وتحليلها، كما يدربهم على النقد العلمي الموضوعي عن طرق التمييز بين الأساليب المختلفة، ولعل من أهم فوائد دروس الأدب هو تنمية الذائقة الجمالية، وهذه الملكة لا تحصل بمعرفة طائفة من القواعد والقوانين، ولكنها تحصل بقراءة الجيد من المنظوم والمنثور، والتفطن إلى خواص الحسن والقبح في العمل الأدبي، ويتمثل هذا التذوق في استجابة المتلقي المبررة للعمل الأدبي سواء بالقبول أو الرفض.

- تحليل النتائج المتعلقة بالسؤال السابع: هل تمكن طريقة تعليم النصوص في "الجديد" من تلمّس مواطن الجمال في النص ؟

لقد لاحظنا في عرض النتائج أن النسب متقاربة بين موافقة الأساتذة لمدى فائدة طريقة تعليم النصوص في السنة الثانية ثانوي لتلمس مواطن الجمال في النص بنسبة (54 %)، وبين اعتراض الآخرين على ذلك بنسبة(46%)، ورأت هذه الأخيرة أنّه منع ذلك كثافة البرنامج والتقيد بالوقت، إضافة إلى عدم اختيار بعض النصوص بشكل جيد، وأن الدراسة حسبهم هي دراسة بنيوية في غالبها وتحاول تطويع النص العربي على دراسات غربية بعيدة كل البعد عن ملامسة جماليات النص، وأن عناصر دراسة النص روتينية ولا تبرز مواطن الجمال في النص، كما أنّها أسئلة مباشرة ولا تحمل على تذوق النص والدخول في غمار الذوق الأدبي، وإذا كان المقصود هو طريقة التعليم السائدة عند غالبية الأساتذة فلازالت تحتاج إلى تغيير لأن الطريقة القديمة تفرض نفسها، أما ما ينبغي أن يكون، فيشكل النص في تدريس نشاطات اللغة العربية محور الفعل التربوي

حيث إنّ نقطة الانطلاق هي النص ونقطة الوصول هي النص، كما يمكن للأستاذ أن يضيف أسئلة حول الصوت والتراكيب ودلالتها حتى يبرز جماليات الإبداعات الأدبية.

وإنّ حديثا عن الأدب والجمال، هو حديث عن الأسلوبية، ودراسة وتأويل النصوص من منظور لساني هي الأسلوبية، التي تربط ما بين النقد الأدبي واللسانيات، أما الحقل القشيب للدرس الأسلوبي فهو الأدب، وحديثنا في هذا المبحث عن أسلوبية الخطاب التعليمي، وتعليمية النص الأدبي بين الوظيفية والجمال، أو ما يمكن أن نطلق عليه تعليمية الأدب الذي يعتبر كتخصص حديث مقارنة مع تعليمية القواعد واللغة، ولذلك لا تزال، كما يقول ج.ل.ديفاي (Dufays Jean louis)(2001م) في طور التكوين وبناء الأدوات المنهجيّة وتحديد مجالات اهتمامها حتى تكفل لنفسها توفير التصورات المنهجية المنوطة بالتهيئة التعليمية المناسبة، غير أن ما يمكن أن توفره لها الدراسات اللسانية النصية والنقدية المتميزة بالثراء المعرفي والغنى المنهجي، لاسيما بالنسبة للنص الأدبي الذي يشكل ملتقى عدد كبير من العلوم حقيق في الوقت الراهن، بأن يجعلها تتجاوز كثيرا من العقبات، خصوصا مع ظهور المناهج الدراسية التي تعنى بتحليل الخطاب وبالأدبية (الشعرية) والتناص والحوارية وما إلى ذلك.

ويرى ديفاي "أنّ ما تعنى به تعليمية الأدب، يتشعب في غايته، إلى ترسيخ ملكتين كبريين هما: الممارسة الأدبية من خلال تعاطي القراءة والكتابة والتعبير الشفوي (Oralité) من جهة، ومعرفة (Connaissance) الظاهرة من جهة أخرى، وذلك بالوقوف على مكوناتها والسبيل إليها"[1].

كما نظرت الممارسة التعليمية الأدبية إلى الأدب في أحيان أخرى، على أنّه المثال اللغوي الإبداعي الفني الذي يستوجب الاحتذاء به قولا وكتابة، وعليه رغّبت في حفظ المتون والنماذج وصياغة التمارين الداعية إلى الإنشاء على منوالها، وهو تصور تعليمي آخر ينطلق من الجانب الأسلوبي والفني أو البلاغي الذي يتوجب على المتعلمين ممارسته وأخذ أنفسهم به على منوال

[1]. الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، ص59.

كتاب الدواوين في العصور العباسية وغيرها، كما توجهت بعض الممارسات التعليمية الأدبية إلى تدريس تاريخ الأدب، فقررت عصورا أدبية متعاقبة، مركزة على النماذج الشعرية أكثر من تركيزها على المواصفات النقدية وتطور الإبداع فيها.

ولعلنا تحدثنا من قبل عما يسمى بالتحويل التعليمي للعلوم والمعارف، من المعرفة العالمة إلى المعرفة الصفية- هذه الخطوة الخطيرة- التي يقوم بها مؤلفو الكتاب المدرسي، والتي قد يكون من نتائجها الإخلال بجمالية النص، إذا لم توكل مهمة التحويل إلى مختصين، هذا إن لم توضع الكثير من النصوص في الكتاب المدرسي بشكل عشوائي غير مدروس، ودون أهداف مسطرة، وهذه العملية نفسها يقوم بها الأستاذ ومدرس النص الأدبي، "ولكي نصل إلى تحويل سلس وانسيابي للمعارف دون الإخلال بالوظيفة الجمالية للنص والمتمظهرة عبر أدبيته، ينبغي أن يعي المعلم أن النص هو الذي يفرض آليات تحليله، لا أن تفرض عليه من خارجه فرضا، عبر مجموعة الإسقاطات للمقولات النقدية، أو عبر نمذجة تامة"[1]، ويردف الباحث محمد خاين في بحث مهم، قائلا:"ولنا أن نسترفد بآليات التحليل البنوي للنصوص إلى مستوياتها المختلفة الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية بما يتوافق وطبيعة المتلقي بساطة وتعقيدا، محاولين إبراز مكامن الجمال في الممارسات اللغوية التي كرسها الكاتب، مما يعني أنّه علينا أن نتفادى مجموعة من المسلمات المنمطة المتوارثة، والتي ترى أن النص الأدبي مكون من أفكار وأسلوب، وتنقسم الأفكار إلى أساسية وفرعية، أما الأسلوب فهو مرة مجموع الصور البلاغية"[2].

أما الأساتذة الذين قالوا بأنّ الطريقة تساعد على تلمس مواطن الجمال، من خلال عرضها لبعض اللقطات البلاغية والأسلوبية، إذ أنّ هذا يعود إلى اكتشافها المشترك بين المعلم والمتعلم، وعن طريق التحليل والمناقشة وتذوق النصوص الأدبية، وذكروا أنّ هذا عائد إلى طبيعة النصوص في حد ذاتها فنصوص المتنبي وحدها مسرح للجمال غير الأدب المغربي والأندلسي، وأنّ الدراسة تعنى

[1]. محمد خاين، «النص الأدبي بين الجمالية والتعليمية»، ص89.

[2]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

بدراسة كل الجوانب التي من شأنها أن تستشف وتكشف مواطن الجمال من خلال مراحل دراسة النصّ الأدبيّ الفكريّة والفنيّة، و إذا كان للتلميذ استعداد للتذوق الفني للنصوص، واستطاع المعلم بمهارته وفطنته اكتشاف هذا الجانب فيه، ومحاولة تنميته عن طريق اعتماد طريقة الحوار (طريقة الأسئلة والأجوبة) حتى ينمو هذا الجانب بالتدريج لديه.

- تحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن : هل للنصوص الأدبية المبرمجة في "الجديد" أهلية تمكين المتعلم من مقومات بلاغية ترقي ذائقته ؟

وقالت النسبة الأكبر من الأساتذة أنّ النصوص الأدبية لا تمكن المتعلمين دائما من مقومات بلاغية ترقي ذائقته، إذ قالوا أن هناك تفاوتا في أدبيّة النصوص المقترحة، وأيضا لأنّ دراسة بعض الظواهر البلاغية الرافدة للنصوص الأدبية يتم بشكل سطحي وبعيد عن التعمق وأحيانا مغيب تماما، حيث نجد غالبا سؤالا بلاغيا واحد لنص عامر بالمقومات البلاغية، كما أنّه لا يسلط الضوء على الجوانب البلاغية المتنوعة في النص الواحد (البيان والبديع والمعاني)، وكذلك حسب الوضعيات التعلميّة التي تصادفه، في حين أن نسبة (12%)قالت أن النصوص في "الجديد" جديرة بارتقاء ذوق المتعلم، لأنّ جُلّ النّصوص المنتقاة لخيرة شعراء العصر العباسي والأندلسي، ولاشك في ثرائها بالظواهر اللغوية والأسلوبيّة، ومن خلال اكتشاف جماليات التعبير المجازي والفرق بينه وبين التعبير الحقيقي، أما النسبة الأقل وهي (8 %)، فقالت أنّه لا أهلية للنصوص الأدبية، لأنّ بعض النصوص وأغلب الأسئلة جافة، لا ترتقي لتمكين المتعلم من الذائقة الجمالية، ورأيهم أنّه إذا كان التلميذ من متذوقي الأدب ويملك رصيدا لغويا لابأس به، فالنصوص المقدمة في الكتاب تساهم في صقل موهبته، ورأى البعض أن أهلية النصوص لترقية ذائقة المتعلم ترجع إلى طريقة تحليل هذه النصوص فكلما كانت الطريقة أنجح كلما كان التذوق أكبر.

ولا يختلف اثنان في أن النص الأدبي حاضر في جميع الأطوار التعليمية، وأن الضعف الذي شمل مراحل التعليم ككل شمل النص الأدبي أيضا، وإنّ للنص الأدبي مكانة سامقة في الخطاب التعليمي، لأنّه هو الرسالة التي يوجهها المبدع إلى المتلقي، ومعلوم أن الخطاب عامة عند اللسانيين

يفترض وجود متكلم ومخاطب وإرادة من الجانبين للتأثير في الآخر، وتتحدد طبيعة الخطاب بنوعيّة العلاقة بين المتخاطبين ومقتضى الحال، والنص هو الغاية أو الرابطة التي تربط طرفي عملية الاتصال، ولعل من أهم الدراسات الجديدة التي تناولت النص من زوايا متعددة، ووقفت على خصائصه، بحوث البنيوية والأسلوبية والألسنية والسيميائية، وكلها نظرات فلسفية في النقد الأدبي أدت إلى ظهور أشكال وإجراءات مختلفة في تحليل وفهم وتذوق النصوص، هذا التطور والانقلاب في مجال الدراسات الأدبية جعل مدارسنا التعليمية بجميع أطوارها ترسف تحت وطأة تلك الدراسات والتحليلات العقيمة، إن لم نقل المملّة، خاصة في مرحلة التعليم الثانوي، ومرحلة السنة الثانية ثانوي كسنةٍ وسطى مهمة في هذا الطور؛ الأمر الذي يحدث قطيعة بين النص وتفاعل التلميذ معه، فيصبح بالتالي دائم النفور من هذه المادة، وينعدم الفهم والتذوق الجمالي للنصوص الأدبية لديه، وإنّ واقعنا التربوي في مدارسنا الجزائرية يكشف عن تدنٍ كبير في مستوى الذائقة الجمالية عند التلاميذ، بحيث يعجزون عن تذوق قصيدة أو بيت شعري، أو مقامة علمية أو أي فن من الفنون الجميلة، كالفن التشكيلي أو اللحن الجميل، أو أنشودة خالدة، فهم إجمالا غير قادرين –عدا استثناءات قليلة منهم– على التفاعل الإيجابي الحميم، أو على التواصل الحيّ الخلاق، اتجاه هذه الأنواع الإبداعية، التي يقتضي تلقّيها بالضرورة حساً جمالياً يُخوّل صاحبه إدراك جمال ما يسمع، أو يقرأ، أو يشاهد، والأدب عموما هو عملية إبداع جمالي من منشئه؛ وهو عملية تذوق جمالي من المتلقي؛ إذ يسعى إلى إحداث الانفعال في النفس، أو إثارة الدهشة، "كما أن لغة الشعر لغة مجازية انفعالية، ولذلك قال ابن سينا وكانت العرب تقول الشعر لوجهين: أحدهما ليؤثر في النفس أمرا من الأمور تُعدُّ به، نحو فعل أو انفعال، والثاني للعجب فقط؛ فكانت تشبه كل شيء لتعجب بحسن التشبيه، ولقد طغت الحكمة والكلمة الجامعة على الشعر القديم، واعتمد الشعر على وحدة البيت، واكتماله معنى ومبنى"[1]، كما في قول أبي العتاهية:

[1]. عبدالله محمد الغذامي«كيف نتذوق قصيدة حديثة»، مجلة النقد الأدبي فصول، مج4، ع4، سبتمبر1984م، ص97.

"إنّ المنيّةَ حوض أنتَ تَكْرَهــهُ وأنتَ عمَّا قليل فيه مُنغمــسُ"[1]

ودعنا نضرب مثالا آخر من كتاب نصوص السنة الثانية ثانوي، لكي نوضّح ما تطرقنا إليه بداية، يقول الشاعر الأندلسي ابن سهل:

أجْتَنِي اللّذاتِ مكلومَ الجَوَى والتذاذي من حبيبي بالفكــرْ[2]

فكما أسلفنا في الفصل الثالث، وممّا هو معروف أن الجَنْي لا يكون إلا للثمار، ولكن مع لغة الشعر كل ما هو ممنوع مرغوب، إذ أن ابن سهل تجاوز المعنى العامي المألوف ووظف الجني للذات وكأنّه يريد أن يقول بتوظيفه للاستعارة المكنية المحذوف طرفها "المشبه به" وهو الثمار والإبقاء على قرينة تدل عليها "أجتني" أن يقول: "أن حبيبي قد غاب عن بصري فهو مخيم في بصيرتي، وإن كان بعيدا فهو قريب مني بالتفكر في أوصاف جماله ، فأنا أعصر من ثمار محاسنه ما أشتهي، وأتلذذ بما أريد من كمالاته غير محجوب عنّي، وأخاطبه كأنّه قريب حاضر" [3]، وقد قرن جنْي اللذات بالثمار وهذا دليل على الكثرة، ووظف فعل المضارع أجتني دلالة على الاستمرارية والدوام في الجني، وكلل هذا المعنى بقوله "مكلوم الجوى"وهدفه منه" الإيذان بأنّ جرحه لا يمنعه من اقتطاف ثمار اللذائذ، فهو في غيبة عن ذاته، مستغرق في مشاهدة محبوبه، فكأنّه يقول:أتلذذ وأنا مؤلم لا شعور لي بألمي"[4].

أتساءل بعد هذا المثال من قصيدة "هل درى ظبي الحمى" للشاعر الأندلسي ابن سهل، هل تذوق التلاميذ بعضا من هذا المعنى، هذا إن درسوها أصلا، ذلك أنّها في آخر الكتاب، وكثير من الأساتذة يتأخرون عن إكمال البرنامج لأسباب شتى، وهل حاول أستاذ اللغة والأدب أن ينقل لهم القيم الجمالية وبعض مكنونات هذا الموشح، أم مرّ عليها مرور الكرام، واكتفى باستخراج بعض

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص69.
[2]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص231.
[3]. محمد الأفراني، المسلك السهل، ص206.
[4]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الصور البيانية وبعض المعاني والبديع من القصيدة المقتطفة من قصيدة أصلية، نقول: إنّ هذا العجز المكتسب نعزوه، بدورنا إلى خلل في بنية المنهاج التعليمي الذي لا يولي-في رأينا- مفهوم التربية الجمالية القدر الكافي من الوعي، والعناية، والاهتمام، المشروطة حكما، بالتفكير الإبداعيّ، والتجريب، واستثارة الخيال، هذا ما يكشفه لنا الواقع التربوي الجزائري، ويطرح الباحث محمد خاين تساؤلا مفاده: "أنى لنا الوصول إلى تحقيق هذا الهدف المزدوج، وهو تنمية الذوق الأدبي، بما يعنيه ذلك من العمل على الارتقاء بالمتلقي(المتعلم) إلى إدراك وتمثل القيم الجمالية وكذا تحويل المعارف، وما يتطلبه ذلك من مراعاة مجموعة من الاعتبارات، تعدّ من صميم أي فعل تعليمي قوامه ثلاثة أقطاب: معلم، متعلم، ومعرفة تجمع بينها علائق متعددة ومتداخلة يصعب الفصل بينها إجرائيا"[1]، ومعلوم أن علم الجمال أو الإستيطيقا ظهر كمصطلح لأول مرّة، في القرن الثامن عشر، وغدت غاية هذا العلم محاولة وصف، وفهم، وتفسير الظواهر الجمالية، والخبرة الجمالية، أما مصطلح التذوق، في دلالته الفنيّة، فقد ظهر أيضا، في القرن الثامن عشر، بمعناه الدال على ملكة الروح التي تلتفت إلى مظاهر الجمال، وتستجيب لها بالشعور بالسرور، أو تتنبه إلى علامات النقص، فتستجيب لها بالنفور، والذوق هو قدرة الإنسان على التفاعل مع القيم الجمالية في الأشياء وخاصة الأعمال الفنيّة، والقدرة على التمييز بين الحسن والقبيح، والذوق الجماعي هو ثمرة للأجيال المتعاقبة، وإصدار حكم جمالي نتجاوز فيه آراءنا الشخصية، وميولنا الذاتية، وأفكارنا المسبقة.

وهناك تعريفات أكدت أن التذوق "ملكة أو حاسة فنيّة، وأنّها لفظة يتداولها المعتنون بفنون البيان ومعناها حصول ملكة البلاغة للسان، وهذه الملكة إنّما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تركيبه وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية في ذلك التي استنبطها

[1]. محمد خاين«النص الأدبي بين الجمالية والتعليمية»، ص86.

أهل صناعة اللسان، فإنّ هذه القوانين إنّما تفيد علما بذلك اللسان ولا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلها"[1].

والتذوق هو ملكة تنشأ من طول الإكباب على قراءة الشعر وآثار الأدباء في القديم والحديث بحيث تصبح استجابة صاحبها لما يقرأ استجابة صحيحة، ودعنا نتساءل ههنا هل تلامذتنا يطالعون عيون الكتب أو دواوين الشعر ؟!!، أو هل حرصت مناهج التعليم في الطور الذي سبق طور التعليم الثانوي ألا هو طور المتوسط على مطالعة أبنائنا للشعر أو المطالعة عموما؟!!، وما مدى حرصهم على الاستفادة من المكتبة المدرسية، التي كان لزاما أن تكون أهم ركن في المؤسسة، ليكونوا على قدر من الجاهزية لتلقي فنون الأدب التي تدرّس في التعليم الثانوي، هذا ما لم يكن، وقلة ما يحفظه المتعلمون من القرآن الكريم، والفصيح من كلام العرب، ولو تتبعنا ما يكلف التلاميذ بحفظه من الشعر العربي لوجدناه نزراً، فكيف والحالة هذه، نطالب أبناءنا التلاميذ بحب الأدب والنصوص الأدبية والتفاعل معها، وفهمها وتذوقها؟ وكيف ننتظر متعلما متمكنا من اللغة ؟، ولو تابعنا من اشتهروا بقدراتهم الخطابية لوجدناهم يتمتعون بمخزون لفظي كبير من عيون الأدب العربي، والقرآن الكريم، ويفترض أن الغاية من إدراج الأدب بمختلف فروعه في المناهج المدرسية في مراحل التعليم ما قبل الجامعي هي تنمية ملكة الإبداع والتذوق الجمالي وإخصاب الخيال الأدبي وإنماء قيم الجمال والإمتاع الروحي وتهذيب الذائقة الأدبية عند المتعلم، والأدب في الحقيقة، هو أقرب إلى الخيال والإعمال الحر للتفكر والتصور منه إلى التخزين الكمي الحشوي للنتاج المعرفي، ولذلك يحتاج إلى جو ومناخ من الحرية في دراسته والتفاعل معه ، ولعلنا نتفاجأ عندما نجد أن عنصر التذوق يدرّس في بلد اليمن، ففي مقررهم، وبعد كل نص أدبي، هناك عنصر يسمى بـــ تحليل وتذوق، "منتهجين في عرض المادة نهجا يقوم على التطبيق الوظيفي، والمشاركة الفاعلة للطالب في الفهم، والمهارة، والتذوق، ارتقاء بالأداء اللغوي من ناحية، وإحداث

[1]. ماهر شعبان عبد الباري، التذوق الأدبي، ص84.

التكامل بين جوانب الخبرة اللغوية من ناحية أخرى" [1]. ويعرّف التذوق الجمالي بأنّه انفعال النفس الإنسانية بالعمل الأدبي، أو الانجذاب بين الذات والأثر الفني عند سماعه أو قراءته أو رؤيته، "والإحساس بالمتعة الفكرية أو العاطفية أو الإعجاب بالصورة الفنية التي توجد في العمل الأدبي من أمثال وتشبيهات واستعارات ومطابقة و مجانسة ... إلخ، أو النفور منه فتذوق الجمال إحساس ذهني ولكنه مرتبط أشد الارتباط بالموضوع القادر أن يبث فينا هذا الإحساس" [2]، والجدير ذكره، في هذا السياق، تأكيد الباحثين المختصين أن الذوق، وإن كان فطريا في جانب منه، فإنّه قابل أيضا، للتثقيف والتهذيب، من خلال القراءة والحوار والنقاش وعليه، فإنّ التربية، والتعليم، يؤثّران بلا شكّ في عمليات التذوق، وفي تراكم الخبرة الجمالية، وفي تعديل السلوك.

وقد يكون الرافد البلاغي أهم ما يكسب التلميذ تذوق النصوص واكتشاف جمالياتها خاصة إذا سلمنا أن البلاغة وريثة الأسلوبية، وفي ظل الخطاب التعليمي ونشاط البلاغة العربية يقف الأستاذ عند الجوانب الجمالية والمتمثلة في الفنون البلاغيّة كالتّشبيه، والاستعارة، والكناية، والمحسنات البديعيّة، والأساليب الإنشائيّة، ثمّ يلفت تلاميذه نحو التّكرار ودلالته والتّقديم وأغراضه، والإيجاز وبلاغته، ولا يقتصر على تعيين هذه الأساليب وحصرها فقط، بل يعمل على تبيان أثرها البلاغي في النّص والرّبط بين صورة بعينها والفكرة الّتي حوتها، ويوجّه النّظر أيضا على مدى التّناسب بين التّصوير والتّعبير، ويسأل عن وضوح الفكرة أو غموضها وأسباب ذلك، وفي النّثر ينبّه الأستاذ إلى التّفاوت بين الجمل طولا وقصرا وأثر ذلك في موسيقى النّثر، وبهذه الطّريقة يقوم بإثارة مكامن الإحساس الجمالي بالتّعبير الرّائق المتميّز في نفوس التّلاميذ، وهكذا يكون الأمر مع جميع الوحدات، ووفق اللسانيات النصية يقوم الأستاذ بالربط بين كلّ وحدة فكريّة وما سبقها حتّى يظهر النّص كلّه حلقات موصولة في تسلسل معنوي مؤتلّف.

[1]. وزارة التربية والتعليم، قطاع المناهج والتوجيه، الجمهورية اليمنية، الأدب والنصوص والبلاغة، الصف الثاني ثانوي، أمة عبد الرزاق علي حمّد وآخرون، ج1، 1435هـ/2014م، ص18.

[2]. أحمد سالم الغوج، فنون التعبير الأدبي، دار الفتح للدراسات والنشر، عمان، الأردن، ط1، 1434هـ/2013م، ص23-24.

ومن أهم الروافد التي تكسب التلاميذ التذوق أيضا رافد النقد الأدبي وإن كان يُدَرّس على الهامش في طور التعليم الثانوي، فإنّ النقد الأدبي هو تبيان جيّد الكلام من رديئه، كما يعني تحليل الأعمال الأدبية تحليلا علميا وتقويمها؛ إذ يؤكد ذلك "حسين خمري"حين قال:"النقد عملية أدبية لغوية ونشاط فكري وإنساني يقوم به الناقد قصد تجلية معنى من المعاني، أو تقويم اعوجاج أو إشارة إلى موطن من مواطن الجمال، وهكذا نجد أنّ تعريفات النقد تختلف باختلاف النظريات النقدية وتركز على الجانب أو الهدف الذي يهدف إليه الناقد، لذلك فإنّ كل محاولة لتأطير العملية النقدية أو محاولة إعطاء تعريف للنقد، يعني اتّخاذ موقف إيديولوجي وثقافي معيّن وحصر نشاطه في دائرة محددة"[1]، وهذا ما يؤكّده عثمان موافى بقوله: "إنّ من أهمّ الأهداف التي نسعى من وراء ذلك تربية الذوق الفني لدى الطلاب، وتنمية ملكة الفهم والتعليل عندهم، بحيث يعينهم ذلك على فهم تراثهم الأدبي وتحليله والكشف عن قيمه الجمالية والفنية، والتأريخ للذوق الأدبي والوقوف على مراحل تطوره في العصور الأدبية المختلفة"[2].

لكن بعد هذا كلّه هل يدرس تلاميذ الطور الثانوي النقد بعملياته ومعناه وروحه، وهل يحيط أستاذ اللغة والأدب نشاط النقد بالأهمية التي يحيط بها نشاط البلاغة العربية، علما أن النقد والبلاغة مرتبطان ببعضهما، وإن كان النقد لا يُدرّس في طور التعليم الثانوي كما يدرس علم البلاغة، إلا من بعض النقاط، وفي الحقيقة أن هناك نقاطا مشتركة بينهما، كتقويم العمل الأدبي، وليس معنى هذا أن درس البلاغة والنقد نفسهما، وهذا ما أكده عثمان موافى بأنه:"لكي يتسنى للدرس النقدي تحقيق غايته المنشودة، فيحسن ربطه بالدرس البلاغي وصحيح أن مجال هذا يختلف اختلافا طفيفا عن مجال ذلك، فقد يعنى الدرس البلاغي بالشكل، وقد يعنى الدرس النقدي بالعمل الأدبي كله، لكنهما على كل حال يلتقيان في النهاية حول تقويم العمل الأدبي ونقده، ولما كان تقويم العمل الأدبي أو قياس جودته، لا يرجع إلى الشكل وحده ولا إلى المضمون وحده، وإنّما إلى هذا وذاك، فليس من الصواب الفصل بين درس البلاغة ودرس النقد وإنّما الأقرب إلى الصواب

[1]. حسين خمري، سرديات النقد في تحليل آليات الخطاب النقدي المعاصر، دار الأمان، الرباط، ط1، 2011/1432م، ص37.

[2]. عثمان موافى، دراسات في النقد العربي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، د ط، 2004م، ص14.

وصل هذا بذاك ..." [1]؛ يشير هذا الكلام إلى أنّه مهما اختلف مجال النقد عن البلاغة، فإنّهما يلتقيان من خلال نقدهما للعمل الأدبي باعتباره يرجع إلى الشكل والمعنى، أي أنّهما يلتقيان في نقاط مشتركة: كاللفظ والمعنى والخيال والصورة الفنية ولغة الأدب، ومن مبادئ النقد التي سعى كتاب النصوص للسنة الثانية ثانوي "الجديد" لتعليمها وتلقينها: "الصدق في التعبير الأدبي، الشعر والموسيقى الداخلية والموسيقى الخارجية، الصورة الشعرية، الإبداع الأدبي، الفرق بين الشعر والنثر، التناص، الحداثة في الأدب، الخيال وأنواعه" [2]، لكن كما أسلفنا الذكر، فهي يسيرة، و لم تحط بالأهمية اللازمة، وبهذا لا تؤدي الهدف المنشود وهو تنمية الذوق الأدبي.

ولنعرج إلى رافد آخر مهم ومغيب في طور التعليم الثانوي، مع أنّه يساهم في صناعة الذوق عند التلاميذ، ألا وهو علم العروض، وهو "علم بأصول يعرف بها المرء صحيح الشعر من فاسده -إيقاعا ووزنا- وما يعتريها من الزحافات والعلل" [3]، ومن هنا فإنّ وظيفة العروض تمييزية، نميّز به الصحيح من أوزان الشعر من فاسدها، "ويحيلنا الحديث عن العروض إلى الحديث عن الوزن، إذ أنّه تركيز على شكل الرسالة، وبهذا فهو جزء هام من الوظيفة الشعرية، وتتجلى وظيفته الجمالية في الإنشاد"[4]، ويستعان به في خانة الذوق.

- تحليل النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع : هل تتجلى الذائقة الأدبية المكتسبة في إنتاج المتعلم كتابيا وشفويا ؟

وقد قالت النسبة الأكبر من الأساتذة (62%) أنّ الذائقة الأدبية المكتسبة لا تتجلى دائما في إنتاج المتعلم كتابيا وشفويا، في حين قالت نسبة (20 %) بأنّها لا تتجلى إطلاقا في إنتاج المتعلم، وقالت النسبة الأقل (18%) أنّ الذائقة الأدبية تتجلى في إنتاج المتعلم كتابيا وشفويا.

[1]. عثمان موافى، دراسات في النقد العربي، ص 22.

[2]. منهاج الآداب للسنة الثانية ثانوي، ص50.

[3]. رضوان محمد حسين النجار، العروض العربي فن الخليل ابن أحمد الفراهيدي، الجزائر، 1419هـ/1999م، ط1، ص97.

[4]. مصطفى حركات، المعجم الحديث للوزن والإيقاع، دار الآفاق، 2008م، ص87-88.

وقد تحدثت الدكتورة عائشة رماش في مقال لها عن العوامل والأسباب التي تقف وراء إعاقة تلاميذ الطور الثانوي عن فهم وتذوق النص الأدبي، منها: الطريقة المتبعة في تحليل النصوص وعدم وعي دارسي النص بالمهارات اللازمة لتحليله شكلا ومضمونا "فجوهر المشكلة ماثل في ذلك الركام التقليدي التعليمي الذي صار عليه المعلمون والتلاميذ في ممارسة القراءة وتحليل النصوص، من منظور يعتمد على شرح الكلمات التي لا توصل التلميذ إلى المعنى الحقيقي للنص والفهم الصحيح له؛ إذ لا يتجاوز التلميذ هذا المستوى (التعرف على الكلمات وتطبيقها على النص) وبهذا يكون فهمه مفككا، فلا تنشط لديه عمليات الفهم على الكلية، ويزداد تريثه وحركات الرجع لديه فتكون قراءته بطيئة، لأنّه في كل وقت يعود إلى الكلمات للتثبت منها وتمثلها جملة (شكلا) وتفصيلا (تهجيا) "[1]. وبذلك لا يعطي الجمل، ولا الأفكار ولا السياقات حقها، فتعطل عمليات فهمه؛ لأنّ الأساس تعرف الكلمات وحفظها، في حين لو ركز التلميذ على الجمل والفهم والمعنى لاستطاع بذلك أن ينمي قدرته على التحليل كما ينمي مهارات التذوق لديه، فالقارئ الجيد لا يشغل بالكلمات في ذاتها، لأنها مجرد ناقلات أو معابر أو هي منافذ من خلالها يرى القارئ المعنى.

كما اعتمدت الطريقة على التعريف بأصحاب النصوص وشرح الأفكار (وهو عبارة عن نثر للأبيات الشعرية وإعادة الصياغة للنص النثري)، ثم تحديد الغرض الأساسي للنص (أي تبيان جنسه) ثم دراسة الأفكار (وذلك من حيث الطبيعة، والسهولة، والصعوبة، والعمق والسطحية، والتسلسل والتفكك، ثم دراسة العاطفة من حيث الصدق وعدمه، والتي أصبحت دراستها مثار سخرية في تدريس النصوص، مثلها دراسة الأسلوب الذي يعمد فيه الأستاذ والتلاميذ إلى استخراج الأساليب الإنشائية والخبرية والصور البيانية والمحسنات البديعية مع دراسة الألفاظ والجمل والوزن والقافية ليصل الأستاذ بعد كل هذا إلى إبراز الأحكام والقيم المستمدة من النص

[1]. عائشة رماش«تعليمية النص الأدبي وأثرها في الفهم والتذوق» – الجزائر

http://www.startimes.com/?t=26797564

والمتعلقة بالبيئة أو بصاحب النص، كل ذلك من دون وعي بالظاهرة اللغوية المكتوبة، لتقرأ في شكلها الذي هو حصاد تفاعلات لغوية وعقلية كثيرة متشابكة لا تكشف عنه تلك الدراسات العقيمة التي تعمد على تقزيم النص الأدبي وتمزيقه وإخضاعه لطريقة واحدة جاهزة وروتينية في التحليل، حتى أصبحت كل النصوص في ظلها متشابهة من حيث التحاليل وإطلاق الأحكام.

إلى جانب هذه الخطوات المتبعة في تدريس النصوص هناك شيء آخر يؤكد لنا عقم هذا المنهج المليء بالمثالب؛ إذ ليس مسموحا في دراسة النصوص ممارسة النحو، وليست النصوص موجودة إلا في الكتب المقررة، كما أنّه ليس متاحا أثناء دراسة النصوص استخدام كل عمليات اللغة، والمتاح فقط الوعي بالشروح المصنوعة للنصوص من قبل واضعي الكتاب؛ الأمر الذي أدى إلى إحداث فجوة كبيرة بين التلميذ وتفاعله مع النص، لذا نراه ينفر من هذه المادة ويحس بالضجر والملل وهو يحلل نصا أدبيا ... فلا علاقة بينه وبين النصوص المدروسة، ولا تفاعل معها، فالحس الجمالي يكاد يكون منعدماً في ظل تلك الطرق المتبعة في تدريس النص الأدبي في ثانوياتنا، مما يحول دون وصول التلميذ إلى مستوى فهم النص وتذوقه، هذا المستوى الذي يعتبر من أهم الغايات التي يجب أن تتحقق حتى يتسنى للتلميذ بعد ذلك التفاعل مع النصوص والنظر إليها نظرة جمالية تثير فيه جملة من المشاعر والأحاسيس، لا نظرة واجبات مفروضة عليه، من هذا وجب على معلمي الآداب أن يعتمدوا في تدريسهم على أساليب التنقيب والموازنات، والمقارنات اللازمة لتنمية مهارات التذوق وترقية مستوياته لدى التلاميذ، وإن الدرس الأدبي لن يثمر ولن يحقق هذا المستوى إلا بوجود المعلم الذي يوجه التلميذ إلى كيفية سبر أغوار النص لغة وتجارب شعورية، مما يؤدي إلى تنمية أساليب التعامل مع النصوص الأدبية وتذوقها.

وإنّ مستوى التذوق الأدبي يتأثر بعمق الأسلوب، وحس المتعلم وحساسيته الجمالية، "ومزاجه الشخصي وتوجهاته نحو الحياة التي تحوطه وطبيعة الصور والاستعارات المتضمنة في النص، وقد عرفت مقومات التذوق الأدبي بأنّها الخصائص الفنية والجمالية من أفكار عميقة، وعاطفة صادقة، وألفاظ موحية، وصور فنية جميلة، وموسيقى شجية رنانة والتي إذا توافرت في

النص الأدبي، فإنها تدفع الطلاب لقراءته والميل له والاستمتاع به وتذوقه" [1]، وأيضا الخيال والمحسنات البديعية التي ينبغي توافرها في النصوص الأدبية، ومعالجتها في الكتاب المدرسي بالشرح والتحليل والمناقشة.

ومن ثم وجب على معلمي الآداب أن يركزوا على جماليات المفردات والناحية الوجدانية والأحداث الفنية فيما يقرؤون، ولعلنا نتفق والدكتورة عائشة رماش عندما تحدثت عن أسباب انعدام الذائقة الجمالية في تعليمنا الثانوي واستخلصت ما يلي:"

- افتقار ونقص في استراتيجيات التحليل الأسلوبي والتركيبي للنصوص الأدبية.

- هناك نقص في استكناه طبيعة النصوص الأدبية وتركيبها وخصائص التلاميذ.

- تدني مستوى التلاميذ والذي يرجع سببه بالدرجة الأولى إلى سوء التوجيه"[2].

ومن بين ما مقترحات الدكتورة:

- أن يكون المعيار المطبق في تحليل النصوص هو محتواها لا عصرها، ولا بيئتها، ولا غرضها.

- ضرورة تدريس النحو العربي من خلال نصوص الأدب، وهو ما يسمى "بنحو النص" لا مجرد النحو العربي المنطقي المتعارف عليه، وهذا للمزيد من التفاعل والتعايش مع النصوص وسبر أغوارها وإتاحة الفرصة لعوامل تذوقها.

- الاستعانة بالمناهج الحديثة في تحليل النصوص وتمكين التلميذ من معرفته وتطبيقها.

- ضرورة تحديد كيفية التعامل مع النصوص وتحليلها بشكل يتناسب مع كل صف من صفوف المراحل التعليمية والتي بها يحقق التذوق.

- إدخال بعض النصوص المغاربية والجزائرية والعالمية في الكتاب المقرر.

[1]. ماهر شعبان عبد الباري، التذوق الأدبي، ص148.

[2]. عائشة رماش، المرجع السابق.

- يجب أن نطور فلسفة التعليم وأدواته وأماكنه، وأن نركّز على المعلم. فنحن نتطلع للمعلم المؤهل أكاديميا ومهنيا لأنه أساس العملية التربوية والراضي عن عمله اقتصاديا واجتماعيا.

- صياغة المنهج بصورة تتناسب مع الطالب لكي يتابع هذا المنهج ذاتيا، وبالتالي إشراك الطالب ذاتيا في العملية التعليمية وجعله عنصراً فاعلاً منفعلاً فيه.

وإنّ ملكة التذوق لا تحصل بمعرفة بعض القواعد والقوانين التي استخرجها أهل العلم من علم البيان والنحو والصرف، ولكنّها تكون بممارسة الكلام الجيد، والانتباه لخصائصه وميزاته مع وجود الاستعداد، واستجابة الطبع.

وقد وُجه العلماء والأدباء والمدرسون عناية كبيرة في دراسة اللغة العربية إلى التذوق الأدبي، "وكتب الأدب والنقد وتاريخ الأدب مملوءة إشارات إلى هذه الأهمية في دراسة أي عمل أدبي شعريا كان أو نثريا، فهو يعتبر هدفا من الأهداف اللغوية، وله نصيب كبير من العناية في التوجيهات العامة، وكذلك في التوجيهات الخاصة بتدريس الأدب والبلاغة؛ أي أنّه أساس في الدراسة الأدبية وروحها، ويحسن أن نلاحظ أن للجمال الفني الأدبي معارض شتى، وآفاقا واسعة، أوسع من الأنواع البلاغية" [1]، وخلاصة القول أنّه يجب تقليص حجم ما يمكن تسميته بالإرث أو التراث الأدبي القديم في المناهج وإعطاء الفسحة الأوسع للمذاهب والفنون الأدبية المعاصرة الملتصقة على نحو أوثق بوقائع الحياة المعاشة وبالقضايا والتحديات التي تواجهها المجتمعات الحديثة ولاسيما الأجيال المقبلة على الانخراط في الحياة العملية وكذلك بمستويات وأنماط التفكير المعاصر، كما يتوجب تحرير التطبيقات الأدبية، لدى دراسة النصوص، من الإجابات الأحادية المفروضة والتي تحرم الطالب من تفعيل ملكاته العقلية والذهنية وطاقاته التخيلية، فعند دراسة عاطفة الشاعر، على سبيل المثال، يكفي شرح العواطف المختلفة التي قد يعبر عنها شاعر ما في نصّه وترك الاختيار للطالب في استنتاج العاطفة أو العواطف المعبّرة عنها، إذ تختلف الرؤى وتتعدد بمقدار ما يترك للطالب من حرية للتعبير، كما يفترض التخلص من ظاهرة التركيز الزائد على الأجناس الأدبية

[1]. مصطفى خليل الكسواني وآخرون، في تذوق النص الأدبي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1431هـ/2010م، ص29.

التقليدية والتحرر من عقدة (الشعر ديوان العرب) على سبيل المثال، المقولة التي قد تصلح لعصر انقضى، وتوسيع مساحة الاهتمام بالأجناس والفنون الأدبية المعاصرة كالرواية، مثلاً، وإدخال فنون على صلة بالأدب كالسينما مثلا، في المناهج.

- تحليل النتائج المتعلقة بالسؤال العاشر: هل ترى أن القضايا العروضية تساهم في تنمية الحسّ الجمالي لدى المتعلم ؟

وحسب ما سبق فإنّ نسبة (42%) من الأساتذة قالوا أن القضايا العروضية تساهم في تنمية الحسّ الجمالي لدى المتعلم، لما لها من دور في تنميّة الأذن الموسيقية لديه عن طريق التقطيع الشفوي، أما نسبة(04%) من الأساتذة فقالوا أن القضايا العروضية في السنة الثانية ثانوي لا تساهم في تنميّة الحس الجمالي، فهم لا يستوعبونه من أساس، أما النسبة الأكبر من الأساتذة (54%) فقالوا أنّ القضايا العروضية لا تساهم دائما في تنميّة الحسّ الجمالي لدى المتعلم، إلا إذا أتقن الأستاذُ تدريسها للتلاميذ، ودعنا نقول: إذا كان الشعر هو التعبير الجميل عن مكنون النفس، من المشاعر الصادقة، والمعاني الراقية، التي تنتقى لها الأساليب المشرقة والصور ذات الأخيلة المبحرة في عوالم واسعة، ومهما تعددت الآراء حول الشعر واختلفت، "فإنّها جميعا تلتقي حول أهمية الموسيقى كعنصر شعري يحتل موقعا مميّزا في هذا الجنس الأدبي، وإن كانت تختلف حول ماهية هذه الموسيقى، ولموسيقى الشعر أساليب متعددة متنوعة، أبرزها الوزن والقافية، ولعل هذا ما جعل لعروض الخليل الصدارة في أي حديث يتناول عناصر الشعر العربي، وأكسب موضوع البحور الشعرية أهمية خاصة" [1]، وقد بيّن منهاج السنة الثانية ثانوي أهمية علم العروض في تنمية الذوق، فذكر أن الشاعر الموهوب يستطيع "بما له من أذن موسيقية وحس ذوق مرهفين أن يقول الشعر دون علم العروض وحاجة قوانينه، ولكنّه مع ذلك يظل بحاجة إلى دراسة علم العروض والإلمام بأصوله، "وإذا كان العروض إلى هذا القدر لازما للشاعر الملهم الموهوب، فإنّه يكون أشد لزوما لغيره وأشد لزوما للتلاميذ في شعب الأدب واللغة لأنّه يعينهم على فهم الشعر العربي وقراءته قراءة

[1]. غازي يموت، بحور الشعر العربي، عروض الخليل، دار الفكر اللبناني، ط2، 1992م، ص07.

صحيحة والتمييز بين سليمه ومختله وزنا، وفي فلك هذه الأفكار تدور أهداف تدريس علم العروض"[1].

وعلى العموم، إكساب الطالب مهارة اكتشاف الخلل العروضي وإصلاحه، هي قمة مهارات هذا العلم، وهذا ما لمح إليه أبو الحسن العروضي منذ أكثر من ألف عام، حين قال: "يراد بعلم العروض معرفة الأوزان أ هي صحيحة أم مكسورة ... فإنْ قوما رأيتهم كثيرا ما ينشدون البيت المكسور فلا يحسون بمواقع الانكسار فيه ... ولو علموا ما هم عليه من الخطأ بجهله لسارعوا إلى علمه"[2].

كما يحبب العروض التلميذ في دراسة الشعر وتذوقه، ولِمَ لا تنمية موهبة الشعر فيهم، وبالتالي حب اللغة العربية، بتربية الأذن الموسيقية على تذوق الألحان العذبة، كما تفتح أمام الدارسين والتلاميذ أبوابا وألوانا واسعة في الدراسات اللغوية والنقدية تستهويهم للتخصص والتعمق في الظواهر.

وقد يظن أغلب التلاميذ وحتى بعض الأساتذة أنّه لا فائدة من دراسة العروض في الطور الثانوي، ذلك أنّهم لا يولونه الاهتمام الأكبر، خاصة في برنامج السنة الثانية ثانوي، الذي صادفنا فيه الكثير من الأخطاء في أمثلة رافد العروض، وقد تحدث الدكتور حركات مصطفى عن العروض، فقال:"نعم إنّ العروض لا يتدخل في حياتنا اليومية، فهو لا يتحكم في لغتنا المكتوبة أو المنطوقة ... ولا يحدد لنا لا المنصوب ولا المرفوع ولا المجزوم، ولا يقول لنا كيف نصرّف الأفعال ولا كيف نأتي بالمثنى أو الجمع انطلاقا من المفرد، وحتى الشعر، بإمكاننا فهمه وتذوقه دون اللجوء إلى العروض، وكم من أستاذ جامعي يدرس الشعر القديم منه والحديث، تاريخه وتطوره، مدارسه وأعلامه، رموزه وسيميائيته، بلاغته وأسلوبيته ... وهو لا يفرق بين الهزج والرجز، ويجهل أن معلقة عنترة من الكامل ومعلقة عمرو بن كلثوم من الوافر، والبردة من البسيط الأول، هذا النقص في الاهتمام لا يرجع إلى الكسل أو إلى الخوف من مواجهة مادة مجردة تظهر صعبة في البداية،

[1]. منهاج اللغة العربية للسنة الثانية ثانوي، ص38.

[2]. عبد العزيز نبوي، سالم عباس حدادة، العروض التعليمي، مكتبة المنار الإسلامية، الكويت ط3، 1421هـ/2000م، ص06.

وإنّما دافعه الأساسي هو عدم تدخل العروض في الدراسة وفي الحياة الثقافية عموما" [1]، ثم يردف ويجيب الدكتور بطريقة قياسية استنتاجية مميزة، فيقول:"في حياتنا اليومية نهتم بالعضلات التي تسبب الحركة وبالعين التي تبصر، وبالأذن التي تسمع، ولكننا ننسى القلب الذي يدق بصمت، والرئتين التي تتنفس بصفة تلقائية، ونجهل كل ما يؤدي بوظيفته دون تدخل واعٍ منا ... هل يعني هذا أن القلب عديم الأهمية والرئتين ثانويتان إذا قارناهما بالساقين؟!"[2].

وهذه شهادة من باحث متخصص، خير دليل على أهمية علم العروض في تنمية الذوق لدى التلاميذ، خاصة لارتباطه بموسيقى الشعر، وكذلك لعلاقته الوطيدة بالعلوم الأخرى وكذا علم البلاغة.

غير أن المتتبع لنتائج التلاميذ في هذا النشاط يصل إلى نتيجة فحواها أنّ التلاميذ يستصعبون هذا العلم استصعابا شديدا، بل وقد يحملك ذلك إلى القول إنّ هؤلاء لا يستوعبون مفاهيم العروض إطلاقا، إذ أنّك تجدهم يتخبطون في تقطيع بيت من الأبيات الشعرية، ويصل بهم الأمر أحيانا كثيرة إلى حد تركه دون معرفة وزنه، وهذه العوائق تجعل التلميذ في هذه المرحلة ينفر من العروض، ولا يعيره أي اهتمام، لا في أثناء الدرس ولا في الفروض والامتحانات الرسمية، إذ كثيرا ما تجدهم يهملون أسئلة التقطيع العروضي والبحور.

ربما تعود الأسباب إلى عدم اهتمام التلاميذ بهذا النشاط ظنّا منهم أنّه نشاط ثانوي، أو صعوبة فهم دروس علم العروض، خاصة ما تعلق بالزحافات والعلل وكذلك تحديد البحر، وكثرة المصطلحات وتشابكها، وأيضا نقص التطبيقات بالإضافة إلى كل ذلك فإنّ اهتمامات واضعي المنهاج بهذا العلم وبرمجة ساعة واحدة كل أسبوعين غير كافية، وكذلك طبيعة تدريس نشاط العروض في الطور الثانوي، الذي هو مجرد تقطيع للأبيات الشعرية، ووضع الرموز واستخراج التفعيلات، أي دراسته دراسة سطحية بعيدة عن حقيقة هذا العلم الجليل، وكذلك الطريقة الروتينية في إلقاء دروس العروض، الأمثلة ومناقشتها، والأجدر الاعتماد على الإلقاء والتغني

[1]. مصطفى حركات، نظرية الوزن، دار الآفاق، الأبيار، الجزائر، 2005م، ص23.

[2]. مصطفى حركات، نظرية الوزن، ص23.

بالبيت، وتدريب التلميذ على تذوق الشعر، واكتشاف وزنه من خلال إيقاعه أثناء الإنشاد، وهذا كله انطلاقا من تجربتنا المتواضعة مع تلاميذ السنة الثانية ثانوي، كما يعود السبب لعدم إلمام الأساتذة بعلم العروض، مما يجعلهم يجدون صعوبة في إيصال معارفه ومفاهيمه إلى التلاميذ.

- تحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الحادي عشر: هل تساهم الروافد الأدبية في تنمية الإبداع النصي للمتعلم ؟

وأجابت نسبة (60%) من الأساتذة بالخيار "أحيانا"، أي أن الروافد الأدبية في نظرهم لا تساهم دائما في تنمية الإبداع النصي للمتعلم، ذلك لأنّ جلّ المواضيع التي يدرسونها في تلك الرّوافد جديدة عليهم وصعبة على مستواهم، وأمر استيعابها يتطلب وقتا وجهدا متواصلا فضلا عن تطبيقها في إنتاجهم، أما نسبة(40%) فأجمعت بأنّ الروافد الأدبية تساهم في تنمية الإبداع النصي للمتعلم، وإنّها تساهم في ذلك من خلال تمكينه من ركوب مطيّة التعبير والتصرف أمام الوضعيات التي يطلب فيها إدماج وتوظيف هذه الخبرات والمكتسبات اللغوية والفنيّة في قالب نصي ما.

وإنّ الإبداع هو "إنشاء شيء جديد انطلاقا من التعامل، نوعا خاصا من التعامل، مع أشياء قديمة، قد يكون هذا التعامل إعادة تأسيس أو تركيب، وقد يكون نفياً أو تجاوزاً "[1]، ويعدّ العمل الأدبي هو حلقة الوصل بين المبدع والمتلقي وبالتالي فهما شريكان فيه، وإذا كان التذوق في جوهره عملية اتصال تقتضي وجود طرفين: أحدهما هو المرسل والآخر هو المتلقي فإنّ "العمل الأدبي يأخذ شكل دورة تنتقل من ذهن الكاتب إلى ذهن القارئ الذي يعيد فيها ذلك القارئ وبطريقة عكسية أدوار التخلق الكامل للنص الأدبي وهذه الدورة أسماها بيتسون "دورة العمل الأدبي"، ويمكننا تصوّر "دور المبدع في إبداعه لهذا العمل، إذا تصورنا فعل الإبداع لديه، فالعمل

[1]. محمد عابد الجابري «أزمة الإبداع في الفكر العربي المعاصر "أزمة ثقافية ؟ أم أزمة عقل ؟»، فصول مجلة النقد الأدبي، مج4، ع3، 1984م، ص108.

الأدبي في البداية يكون مجرد فكرة أو خاطرة، حلما من أحلام الخيال" [1]، ثم يبدأ في التخلق عندما يتّحد برمز أو صورة، وهذه الفكرة متضمنة في هذه الصورة، وتظلّ هذه الفكرة مع الصورة مشتتة مضطربة إلى أن تتجمع في تشكيل أو أسلوب لغوي، حيث يبحث المبدع عن المفردات، والجمل، والتراكيب المعبرة عن الفكرة أو الصورة.

وإنّ الاستغلال التعليمي والتربوي للسانيات النصية في مرحلة التعليم الثانوي من شأنه أن ينمي لدى التلميذ ملكة القراءة النشيطة وملكة الكتابة الإنتاجية، ذلك أنّ هذا التناول سيسمح له بتجاوز مستوى الجملة والنظر إلى النص من حيث شموليته، وذلك عن طريق اكتشاف تناميه من نقطة الصفر إلى النقطة النهائية، أي بتحليل كيفية سريان المعلومة أو المعلومات فيه، أما على صعيد المكتوب، فإنّ التلميذ عند إنتاجه لنصوصه سيولي الاهتمام لاتساق نصه، وهذا بالسهر على جعل الوحدات التي تكوّنه مترابطة لا خلل فيها، كما سيحْسن اختيار نوع التدريج بقصد تزويد نصه بديناميكية معينة، وفي هذا المستوى من التحليل ينصرف الاهتمام إلى البحث عن الاتساق الموجود بين جميع الوحدات التي تكوّن النص المدروس، ويتم ذلك بالنظر إلى ظواهر العائد من الضمائر والأسماء الموصولة التي تكوّن النص المدروس، وكذا الأسماء الجديدة التي يسخرها الكاتب لتنوب عن مفردات سابقة تدانيها من حيث المعنى إن قليلا أو كثيرا، وفي هذا الباب كذلك، يمكن العناية بتدرج الموضوعات التي ينطوي عليها النص المدروس من وحدة لغوية إلى أخرى، وبعبارات أخرى نحاول ههنا أن نهتدي إلى بناء أو هندسة المعنى من خلال التراكيب المسخرة والأساليب والمعجم المختار.

وقد حدد **جيلفورد** مجموعة من السمات للشخصية المبدعة، فالمبدع حسبه "شخصية تتمتع بمجموعة من السمات الاستعدادية، وتضم طلاقة التفكير، ومرونته والأصالة، والحساسية للمشكلات، وإعادة تعريف المشكلة، وإيضاحا بالتفصيلات، وهي قدرات يتم تصنيفها تحت مظلة

[1]. ماهر شعبان عبد الباري، التذوق الأدبي، ص126.

التفكير الناقد"[1]. ولعل من أهم الأمور البديهية القول: إنّ استعدادات الفرد المبدع، واهتماماته، وخلفيته المعرفية والثقافية، وتنشئته الاجتماعية، كل هذه العناصر لها دور أساسي في عملية الإبداع، ولعل من أهم السمات التي تميز المبدع الأدبي ما يلي:"

- توليد أفكار جيدة وجديدة.
- اكتشاف علاقات جديدة بالموقف.
- الربط بين الأفكار القديمة والجديدة بطريقة جديدة.
- إعادة بناء العمل الأدبي.
- الطلاقة (لفظية، أسلوبية، فكرية).
- مرونة التفكير.
- الحساسية العالية للمشكلات التي يواجهها في العمل الأدبي.
- حسن التأليف بين المفردات، وبين الجمل، وبين التراكيب"[2].
- المثابرة في العمل.
- الحرص على الصدق الفني في عمله الأدبي.
- المشاغبة الفكرية بمعنى عدم رضاه بالمألوف أو المعتاد والتقليدي.
- غلبة التفكير الناقد على تفكره.
- رهافة الحسّ والشعور.

ولعلنا نذكر هنا -بكل فخر واعتزاز- أن العرب قد أحرزوا السبق في هذا المضمار، حيث أشار ابن خلدون إلى أن لعمل الشعر شروطا:"أولا: الحفظ من جنسه -أي من جنس شعر العرب-حتى تنشأ في النفس ملكة ينسج على منوالها، ويتخير من المحفوظ من الحر الكثير من الأساليب، وهذا المحفوظ المختار أقل ما يكفي فيه شعر شاعر من الفحول الإسلاميين ..."[3].

[1]. ماهر شعبان عبد الباري، التذوق الأدبي، ص127.
[2]. ماهر شعبان عبد الباري، التذوق الأدبي، ص132.
[3]. المرجع نفسه، ص134.

إذ يشير العلامة ابن خلدون إلى مراحل الإبداع الشعري كما يلي:

- **مرحلة الإعداد:** تتمثل في الإعداد لنظم الشعر، وذلك عن طريق حفظ الجيد من أشعار أعلام الشعر العربي على مدار تاريخنا الأدبي.

- **مرحلة البزوغ:** وفي هذه المرحلة نجده يشير على الشاعر أن لا يكره نفسه على النظم، وأن يكون لديه دافع يحضه على قرض الشعر مثل العشق، أو الفرح والانتشاء، فإذا وجد لديه هذا الدافع للنظم، فليتحرى بناء القصيدة على قافية معينة.

- **مرحلة التحقيق:** وهذه المرحلة هي التي يظهر فيها العمل الشعري كائنا مكتملا، وفي هذه المرحلة يقوم الشاعر بإعادة النظر فيما قاله لينقحه، ووجهة نظر ابن خلدون في ذلك هي أن شعر الشاعر هو من بنات أفكاره ومن إنتاجه، فما يقوله الشاعر هو أفضل ما قيل في هذا المضمار، فالإنسان يفتتن بشعره، هذا الافتتان ربما يجعله لا يرى ما في هذا العمل من سقطات وهنات.

بهذا المنطلق وبهذه الرؤيا قدم لنا ابن خلدون تصورا لمراحل العملية الإبداعية، وما تتطلبه من مقومات مادية ومعنوية وفنّية.

هذه مراحل الإبداع بشكل عام، أما في الطور الثانوي والسنة الثانية منه، كمرحلة يكون التعامل فيها مع فئة حساسة ونفسية مراهقة، وقبل أن ننتظر من هذا الجيل أن يبدع وجب أن يمرّ بعدة مراحل، لا تختلف كثيرا عما ذكر آنفا، إذ وجب على التلميذ أن يكون قارئا جيدا حتى يكتب، وإنّ نشاط القراءة عموما والمطالعة الموجهة خصوصا من أكثر النشاطات فائدة للتدرب على الكتابة، كما أنّها المعبر الذي وجب على كل صاحب طموح وهدف أن يمرّ عليه، والمعين الأساسي على الإبداع والإنتاج، وتعتبر المطالعة الموجهة "عملية عقلية انفعالية واقعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني وكذلك الاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات" [1]، كما أن المطالعة "هي منفذ رئيس إلى المعرفة، توسع مداركنا وتمد مدى حواسنا، فكأن الكلمة منظار يقرب الأبعاد ويختصر

[1]. طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2003م، ص161.

المسافات أمام ملكاتنا المختلفة"[1]، وتساعد التلميذ على اكتساب ذخيرة مناسبة من الألفاظ والتراكيب التي يرقى من خلالها تعبيره كما يصح أسلوبه وتتسع نظرته، وتسمح له المطالعة داخل القسم بتنمية نصيب المطالعة الذاتية لديه أي الاعتماد على نفسه وتوسيع إطار مطالعته من مجال معين ضيق أو مجال الصف المدرسي إلى مجالات عدة، وهذا ما يعمق استيعابه للفن الأدبي الذي يطالعة، لكن الملاحظ أن التلاميذ لا يترددون بالشكل الكافي على المكتبة المدرسية، التي كان يجب أن تكون أهم مظاهر التقدم في المدرسة الحديثة، ويجب أن تحظى باهتمام المسؤولين، وتشكيل الوعي الثقافي، ورفع مستوى المطالعة لديه لكي يخلق جوا للإبداع والابتكار.

ولنا في نص"مقتطفات من رسالة الغفران" [2] لأبي العلاء المعري، الذي ورد في "الجديد"، تحت نشاط المطالعة الموجهة أحسن مثال، وكما يوحيه العنوان مقتطفات من رسالة طويلة كتبها الشاعر والفيلسوف أبو العلاء المعري، و"رسالة الغفران"من روائع الأدب النثري القديم، وثمرة خيال واسع، وأجمل مؤلفات أبي العلاء المعري (363هـ-449هـ)[3]، وقد كتبها ردا على ابن القارح، وحظيت باهتمام العلماء والأدباء والدّارسين لما فيها من غنى لغوي وبُعد جمالي يأسر الحسّ والوجدان، كما تضمنت التخييل القصصي الفني الحافل بالمعاني والمفردات التي سمت بميزاتها اللغوية والأدبية والجمالية، لأنّه يعمد إلى شرحها وإعطاء نماذج من الشعر حولها.

هو نص تضمن عدة مجالات كتاريخ الشعر والمذاهب الفلسفية، والمعتقدات الدينية والفكرة النقدية، كما أنّه نص ذو طابع قصصي عمد فيه أبو العلاء المعري إلى تطويره وإبراز معالم الجمال فيه، والمجال الذي اختارته "الغفران" هو مجال رحب الخيال، متّسع الفكر، يتعلق بعالم الغيب، وإطلاقه للخيال واللغة والزمان والمكان لتذوب كل الفواصل بين الواقع واللاواقع، بين الكائنات الحية والجماد، فخلق بذلك متعة فنيّة جسّدها لغة مبتكرة، وأسلوب مختلف جنح إلى العدول عن

[1]. موهوب حروش، المطالعة الأدبية الموجهة، السنة الثالثة ثانوي، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، د ط، د ت، ص05.

[2]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص58.

[3]. أبو العلاء المعري، رسالة الغفران، تح: عائشة عبد الرحمن، دار المعارف، ط9، ص03.

الواقع إلى واقع مُغاير له خصوصياته وقوانينه الخاصة تتجاوز تطوراتها الواقعية، كما لعب الشعر دورا كبيرا رسالة الغفران.

واستقى المعري فكره وتفكيره القصصي كله، من القرآن الكريم، وما شاع عن العرب من آداب شعرية ونثريّة ذاع صيتها على مرّ الزمان، ولا يختلف اثنان أن "قصة الإسراء والمعراج" الإسلامية هي التي أثرت خياله وفكره الواسع في كتابة هذه الرسالة، إذ لا يمكن أن نبعد رسالة الغفران عن كل ذلك الموروث الثقافي الإسلامي والأدبي، هذه الرحلة والقصة التي عدّها النقاد رافدا من الرّوافد التي غذت "الكوميديا الإلهية"، وألهمت دانتي فكرة "رحلة الجحيم"، وهي قصة تطرح موضوع "الحساب في الآخرة" في الإسلام، والتي لم يجرؤ أحد على تخييل هذا الجانب من العقيدة نظرا لقداسته والإيمان المطلق به، وللرسالة قيمة جمالية وأدبية فنيّة تعكس قضايا الدين والدنيا، والأدب والحياة، كل هذا امتزج في رحلة أرادها الكاتب أن تعكس تصوراته الدينية، وهواجسه العفوية اتجاه ما يشعر ويحس به، بتصوير ساخر مارسه في الرسالة خارج عن حدود شريعة العقل. كما نجد في الرسالة منحى واضحا يتمثل في موقفه إزاء بعض القضايا اللغويّة والأدبية برزت من خلال محاورة ابن القارح للشعراء والأدباء الذين اختارهم المعري، فانبثقت عن هذا ممارسة لنوع جديد من الخطاب النقدي لم نعهده في المدونات الأدبية النثرية العربية، وهي مزيج بين عدة فنون، يجمعها عنصر واحد هو الخيال الأدبي الذي انبثقت عنه قيم جمالية أضفت على الرسالة إطارًا إبداعيا فريدا من نوعه، وهذا النوع من الكتابة يحمل في طياته وظيفة تواصلية، ومن ناحية أخرى هي فن تجاوز وظيفة التواصل إلى وظيفة جمالية مقصودة، ومهيمنة على وظائف وأساليب الرسالة، "وتظهر قيمة الرحلة في عنصر الجمال الذي طغى عليها من جميع النواحي، بالإضافة إلى أنّها تزخر بوصف رهيب للجمال، وهو وصف حاد عن المألوف، يمتزج فيه الإبداع بالتصوير، وتجسيد الموصوف بتعدد صوره، كما أن الرحلة صرّح أدبي فلسفي، وهي أول قصة فلسفية عرفها العرب إنتاجا وابتكارا" [1]، من شأن قصص ونصوص مماثلة أن تساهم في تنمية حس

[1]. عبد الملك مرتاض، القصة في الأدب العربي القديم، دار مكتبة الشركة الجزائرية، ط1، 1968م، ص245.

التلميذ وإبداعاته، كذلك هو الحال مع النص الخيالي حي بن يقظان لابن طفيل الذي ورد في "الجديد" على جزأين"، ونص "في أرض الجن" لابن شهد، وإن كان بالصعوبة بمكان.

ونص المطالعة الموجهة "المقامة العلمية" لبديع الزمان الهمذاني ذو القيمة الفنيّة، وجمال الأسلوب وحسن الصياغة والسبك، "حتى قيلت أنّها أحلته في النثر محل امرؤ القيس في الشعر ، ومن ذلك قوله في الجديد عن اكتساب العلم:"طلبته فوجدته بعيد المرام، لا يصطاد بالسهام، ولا يُقسم بالأزلام، ولا يُرى في المنام، ولا يُضبط باللجام، ولا يورث عن الأعمام، ولا يستعار من الكرام ..."[1].

وعليه فإنّ مهمة الأستاذ موجّهة إلى جعل التلاميذ في مستوى اكتشاف اللذة، لذة الفهم للدخول في عالم الأفكار تطلعا لدراستها وتحليلها تحليلا يبرز المتعلم من خلالها قدرته على الفهم والنقد، ويذكر المنهاج نقطة مهمة يجب على الأستاذ أن يجتهد في تحقيقها من نشاط المطالعة وهي:"توظيف المكتسبات المعرفية والمنهجية في عمليتي الإنتاج والإبداع"[2].

لكن الملاحظ اليوم أن الكثير من الأساتذة يعتمدون في تدريس المطالعة الموجهة على نفس خطوات تدريس النص الأدبي والتواصلي، وهذا ما يجعل التداخل كبيرا بالنسبة للتلميذ، ويفقد بذلك حلاوة درس المطالعة كمقياس منفرد، كما يجهلون ويجهل التلميذ الفرق الجوهري بينهما، إذ أن الهدف من المطالعة هو "إضفاء الحيوية والفاعلية على حصص المطالعة الموجهة، وتدريسها في جو شائق بمراعاة تخصص المتعلمين، تربط موضوعاتها بالعصور الأدبية المقررة، وتتحدد موضوعات هذا النشاط من:

- النثر القصصي.
- النثر الاجتماعي
- القصص الفلسفي"[3].

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص74.

[2]. منهاج السنة الثانية ثانوي، ص41.

[3]. المرجع نفسه، ص18.

ولعل السبب الرئيسي لهذا الخلط هو عدم تخصيص كتاب بذاته للمطالعة الموجهة، في إطار ما تمليه المقاربة النصية، من خلال مجموعة من العمليات المفضية إلى تمارس الروافد والنص الأدبي.

وإنّ رافد النقد الأدبي أيضا نشاط يساهم في شكل كبير في تنمية الإبداع النصي، ولتعزيز الملكة النقدية للمتعلم يقرر المنهاج طائفة من المفاهيم، على أن يسعى الأستاذ من خلال هذه المفاهيم إلى تحقيق الأهداف الآتية:

"- بناء شخصية التلميذ عن طريق إظهار قدرته على إثبات ذاته وإبراز شخصيته إبرازا صحيحا والجرأة على مخالفة آراء الآخرين والتدرب على التعليقات لاعتقاده أن أصحابها أعمق فهما، وأوسع علما، وأعظم عقلا، بل يقيم من نفسه رائدا يسلط الضوء على مجاهل لم يضرب فيها قلم. عندئذ يتخلص من سيطرة الأحكام النقدية التي يستسلم لها التلاميذ - عادة - ويعدونها أحكاما مبرمة لا تتحمل المراجعة والتفنيد ولا تقبل الشك، فيحتذى ويعارض بثقة الفاحص العارف ذي الشخصية القوية المستقلة.

- الموازنة بين الآراء لإصدار الأحكام: وذلك باختيار الرأي الذي يستسيغه ذوقه، وينطبق على فهمه محاولا محاولات مؤسسة لترجيح ذوق على آخر.

- التحقيق والتدقيق: وذلك بمراجعة الأصول مراجعة ممحصّة والاطلاع على الشروح المتعددة في وعي واعتناء، فيتمكن من روح التحري والاستقصاء والاستدلال"[1].

فيتولد في نفسه الشوق إلى الحقيقة، فيعطي النص حقه من العناية والتقدير، ويعزف عن الاستكانة للشروح المتداولة المحدودة.

- عمق النظر: وذلك بتحويل اهتمام المتعلم إلى طبيعة الإنتاج الأدبي بدلا من حفظ الشرح ومنقولات التعاليق، فيتدرب على أساليب التفهم وطرائق التفسير، فتنشأ لديه سعة الإدراك وبعد النظر ومرونة الفهم والإحاطة بالنص وجوّه، والمهم أن يتدرب المتعلم على النقد المتقن ليصبح قادرا على التعمق في بحثه وسبيل تفكيره وإبداء رأيه وإصدار أحكامه.

[1]. منهاج السنة الثانية ثانوي، ص39.

- فهم دروس الأدب: بحيث أن دراسة مصطلحات النقد الأدبي تزيد المتعلم فهما لتقنيات النقد فيتفاعل مع النص الأدبي تفاعلا إيجابيا، فيتعمق فهمه للأثر المدروس وينعكس ذلك إيجابا على فكره ولغته"[1]، و"إنّ أية ممارسة في كتابات حول النحو العربي تمثل تجربة جديدة في أجمل تجلياتها الإبداعية، والفنية لأنّها تجربة ترسم لوحات فنية جمالية بمنظور خاص، ومتغير وجديد.

ومن هذا المنطلق، "كانت الروح الإبداعية في مجال البحث النحوي هي محرك التغيير والتعطش إلى الجدة الشكلية المرتبطة بالحداثة المرتكزة على التواصل في التزام جمالي فني مسؤول، ومنفتح على روح العصر ومستجداته، وعليه فالنص النحوي الجديد، ينطلق من فكر إبداعي حداثي يقوم على رفض السائد، ويحدد له موقفا، كي يتمكن من قهر الجمود وتدمير الروتين البراق لرواشم التيارات الفنية العالمية لتغذية الرؤية الإبداعية بالصالح المفيد"[2].

أخيرا فإنّ نشاط "المشروع" في السنة الثانية ثانوي، من النشاطات التي تساهم في تنمية الإبداع النصي، والإبداع عموما، إذا أخذت بمحمل الجد، وارتكزت على حرص الأستاذ ومتابعته، إذ تذكر الوثيقة المرافقة أن "تدريب المتعلمين على إنجاز مشاريع هو في الواقع الأمر تدريبهم على تحدي الصعاب، وبقدر ما يتغلب المتعلمون على تجاوز الصعاب بقدر ما تنمو مواردهم، وتتعمق ثقافتهم وتتسع، ومن منطلق هذا المفهوم يجب على الأستاذ أن ينشّط المشاريع المقررة. أضف إلى ذلك بأن إنجاز المشروع ميدان ممتاز لتفعيل المتعلمين لمواردهم" [3]، لا أن يتساهل الأستاذ، وهذا ما نراه اليوم مع تلاميذ كثر ركنوا إلى الأنترنيت، يقدمون أبحاثهم مطبوعة منها، بلا اطلاع عليها ولا توثيق ولا أي جهد يدلّ على أنّها مشاريع حقا، وإنما وريقات منسوخة نسخا من محرك البحث غوغل، فأي هدف وأي إبداع نحققه من هذا النشاط إن كان على هذا الشكل.

---

[1]. منهاج السنة الثانية ثانوي، ص40.

[2]. عبد القادر شارف«تخطيط الدرس النحوي وتعليمه لتلاميذ الصف الرابع المرحلة الابتدائية نموذجا»، جسور المعرفة للتعليمية والدراسات اللغوية والأدبية، مجلة دورية أكاديمية دولية محكمة، جامعة حسيبة بن بوعلي- الشلف، ع8، ديسمبر 2016م، ص19.

[3]. الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية ثانوي، ص84.

- تحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني عشر: ما هي أدوات قياس مستويات استيعاب روافد النصوص الأدبية لدى المتعلم ؟

يجيب أساتذة التعليم الثانوي في هذا السؤال الأخير عن أدوات قياس مستويات استيعاب روافد النصوص الأدبية لدى المتعلم، فيعدد كل أستاذ مجموعة من الأدوات على رأسها الوضعية الإدماجية وما لها من أهمية في قياس درجة استيعاب روافد النصوص الأدبية وتقييمها، ولكن قبل مرحلة التقييم والتقويم هناك خطوة أولى من مراحل تصميم التدريس هي مرحلة التحليل، لكن لا يعقل أن يبدأ المصمم بمرحلة التحليل قبل أن يكون مدركا وعارفا للغايات التربوية، خصائص المتعلم، والمادة الدراسية والمحتوى أو المهمة والبيئة ... "ومن الجدير بالذكر بأن الأهداف السلوكية تأتي بعد الغايات التربوية، والأهداف التربوية العامة. وبهذا فإنّ الأهداف السلوكية هي أدق الأهداف، ويسميها البعض بالأهداف التدريسية"[1].

وتقتضي عملية التحليل "تحديد العلاقات بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والأحداث التي تهدف إلى أو أسباب، والتحليل يشمل تفحص الأفكار والجدل، فالتحليل هو تقسيم الكل إلى أجزاء وتفحص هذه الأجزاء والمفكر الناقد هو الذي ينظر إلى تفاصيل النصوص والتجارب والخبرات بعمق ليتأكد من صحتها ومعناها"[2]، والتفكير الناقد هو "تفكير تأملي معقول يركز على اتخاذ القرار فيما يفكر فيه أو يتم أداؤه، وهو التفكير الذي يعتمد على التحليل والفرز والاختيار والاختبار لما لدى الفرد من معلومات بهدف التمييز بين الأفكار السليمة والأفكار الخاطئة"[3].

وبعد مرحلة التحليل تأتي مرحلة التقويم وهي "مرحلة إ زالة الاعوجاج وإبعاده وتنحيته، كما أنها مرحلة تقديرية وتثمينية، وإن التقويم لا يقتصر على فحص البرامج والوثائق وإنّما ينصب على موضوعات متنوعة بتنوع عناصر المنهاج، مثل المدرس الذي ينفذ المنهاج والتلميذ الذي يعيشه

[1]. زيد سليمان العلوان، محمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1432هـ/2011م، ص38.

[2]. محمد محمود ساري حمادنة، خالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، ص14.

[3]. المرجع نفسه، ص128.

خلال حياته المدرسية والآثار والنتائج والوسائل المستعملة، والتنظيم الزمني للعملية التعليمية"[1].

والتقويم هو الجانب الثالث يشمله تخطيط المدرس، فمن الطبيعي أن يتتبع المدرس عمل متعلميه بالتصحيح والتقويم، "حتى يبعد شبح الخطأ والامتحان الذي يرهب المتعلم باستمرار عن طريق تعويده الموضوعية في الإنجاز، وهو عملية إجرائية تسمح بإصدار حكم عل درجة تحقق الأهداف والذي بمقتضاه اتخاذ قرار أو موقف تربوي مناسب" [2]، كما أنّه عملية اختبار درجة التلاؤم بين مجموعة من المعارف ومجموعة من المعايير، ويعني كذلك العملية التي يمكن بموجبها إصدار حكم تجاه حدث أو فرد أو شيء انطلاقا من معايير أو عدة معايير، يبحث عن العوامل الإيجابية، في سيرورة الفعل التعليمي بفرض تعزيزها وتأكيدها، وإذ جرت العادة أن ينظر إلى التقويم كعملية ختامية لسيرورة الفعل التعليمي، فإنّ ذلك لا يعني أبدا أن التقويم آخر حلقات الفعل التعليمي، إنّه عملية متحركة، ونشاط تكويني بفضل تفاعله القوي مع جميع العناصر المكونة لهذه السيرورة.

ويختلف نوع التقويم باختلاف الهدف منه وبالمرحلة التي يتم فيها، ويمكن التمييز على هذا الأساس بين ثلاثة أنواع من التقويم، وهي:"

1- **التقويم التشخيصي:** وذلك عندما يتعلق الأمر بالاستقصاء حول وضعية الانطلاق في التدريس، يوضع على شكل أسئلة تقيس كفاءة التلاميذ ومدى تحكمهم في المعارف القبلية"[3].

2- **التقويم التكويني:** عندما يتعلق الأمر بتقويم الأهداف المميزة والأهداف المميزة والأهداف المدمجة أثناء سيرورة العملية التعليمية.

3- **التقويم الختامي أو التجميعي:** وذلك بوضعية الوصول، وهو حوصلة لمكتسبات المتعلم في ختام التكوين.

ثم هنالك التقويم الذاتي و"هو قدرة المتعلم على الحكم بنفسه على مستوى الملكة التي بلغتها

[1]. أحمد فريقي، التواصل التربوي واللغوي، ص101.

[2]. المرجع نفسه، ص121.

[3]. خير الدين هني، تقنيات التدريس، الجزائر، 1999م، ص199.

أو المسار المحقق في تعلم معرفة أو كفاءة أو موقف أو المسار الذي يقوم بواسطته المتعلم بإصدار الحكم في شأن نوعية مسعاه أو عمله أو مكتسباته بالنظر إلى أهداف سبق تحديدها وبالاستناد إلى مقاييس تقديرية محددة"[1].

والتقويم هو عبارة عن عملية تشخيص وعلاج ووقاية، وهو "عملية منظمة لتحديد مدى تحقيق الأهداف التربوية، ويعدُّ من مقومات العملية التربوية برمتها والتي تأتي للحكم عل مدى النجاح في تحقيق الأهداف التربوية، وأيضا مدخلا رئيسيا لتطوير العملية التعليمية لكونه عملية علاجية وتشخيصية في آن واحد، فهو يهدف إلى الكشف عن مواطن الضعف في عملية التعلم والتعليم لمعالجتها وتطويرها للأفضل"[2]، وهو جانب مهم من جوانب البرامج التعليمية، وعنصر جوهري من عناصر العملية التعليمية، ثم تعدّل مفهوم التقويم في ظل التربية التقدمية – فلم يعد مقصورا على الامتحانات، بل أصبح يشمل كل جوانب النمو عند الطالب، وأصبح المفهوم الحديث للتقويم هو تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى لتحقيقها، بحيث يكون عونا لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها ومساعدتها على تحقيق أهدافها.

يعتبر التقويم أحد عناصر عملية التدريس وتعني التصحيح والتصويب ويشتمل على عمليات فرعية مثل تقويم الأهداف، تقويم المحتوى، وتقويم الأنشطة، وتقويم التقويم نفسه.

وإن للتقويم أغراضا متعددة في التدريس من بينها ما يلي:"

1- معرفة مدى ما تحقق من الأهداف التدريسية القصيرة المدى (السلوكية) والطويلة المدى بالمجالات المعرفية، والوجدانية، والمهارية.

2- الحكم في مدى تقدم تعلم الطلبة وأدائهم في المواد الدراسية ضمن المجالات الثلاثة المعرفية، والوجدانية، والمهارية. وبذلك فهو يزود المعلم بتغذية راجعة عن معدل تقدم طلبته ومستوى تحصيلهم.

---

[1]. بدر الدين بن تريدي، تقييم التعليم أنواعه وأساليبه وأدواته، الجزائر، 1999م، ص124.

[2]. محمد محمود ساري حمادنة، المرجع نفسه، ص103.

3- يزود المعلم بتغذية راجعة عن فاعلية تدريسه (أهداف، ومحتوى، وطريقة) وبذلك يكون التقويم عملية تشخيصية، وقائية، علاجية، تساعد المعلم في تطوير أساليب وطرائق تدريسه التي يستخدمها.

4- يزود الطالب بتغذية راجعة عن الذي تعلمه بالضبط وما الذي ينبغي عليه أيضا تعلمه وما هي نواحي الضعف في تحصيله وما هي النقاط التي يحتاج أن يركز عليها، وتطوير أساليب تعليمه التي يستخدمها..."[1]

والتقويم لا يعني التقييم، وإن اتحدت الأهداف العامة، "فالتقييم وضعية تسمح بالوقوف على مكتسبات المتعلمين بدلالة الكفاءات، والتقييم هو رصد وتتبع والتقويم تصحيح وتعديل. هذا واللافت للانتباه أن المنهاج يتبنى مسعى "الوضعيات المستهدفة" لتقييم الكفاءة المراد بناؤها عند التلاميذ، ويخصص الأسبوع الخامس لإجراء هذا الضرب من التقييم وذلك ليتمكن الأستاذ من معرفة حجم الكفاءة الذي تحقق لدى المتعلم من خلال التعلمات القبلية. وما يجب أن يضعه الأستاذ في اعتباره بالنسبة إلى "الوضعيات المستهدفة" هو أن هذه الوضعيات هي وضعيات مشكلة معقدة وليست مجرد تمارين تتم بالسهولة وبالبساطة"[2].

وكذلك يستطيع الأستاذ تقييم وتقويم تلاميذه عن طريق الحوار وكذلك اكتشاف النصوص وتحليلها ومناقشتها واكتشافها وطريقة طرح أسئلتهم وتجاوبهم وتفاعلهم مع الخطاب التعليمي.

ودعنا نتساءل، هل عملية التقويم في شكل تطبيقاتها داخل المدرسة الجزائرية، تهدف إلى ضبط عملية التعلم والرفع من المستوى التحصيلي لدى المتعلم من خلال الوقوف على الجوانب التي تعثر فيها، ودعمها، بما يضمن له مسايرة الركب التعليمي على غرار زملائه، أم أنّها فقط تضليل إيديولوجي يعمد الركوب على النزعة الإنسانية للمراهنة على تحييد المدرسة وتحميل مسؤولية الفشل للمتعلم ؟ وهل نجاح المتعلم أو فشله يجب أن يعزى إلى الوضع لتعليمي الديداكتيكي ذاته

[1]. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، المركز الإسلامي النفا، الأردن، 2010م، ص263.

[2]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وإلى المتغيّرات الداخلية فيه، أم يعزى للعوامل الخارجية؟ وأخيرا هل الاختبارات والتطبيقات العملية التي يقوم بها المعلم كافية لمعرفة جوانب التعثر الدراسي لدى المتعلم، أم يمكن اعتبارها فقط تطبيقات ذاتية لتأكيد سلطوية الخطاب الذي يمارسه على المتعلمين ولضمان وجوده كفاعل وليس منفعل ؟.

نعتقد أن بيداغوجية التقويم والدعم والتقوية في وظائفها الحالية وشروط ممارستها داخل المدرسة الأساسية الجزائرية من طرف المنفذين الأوائل (المعلمين)، غير قادرين على إعطاء، ضمانات موضوعية ونتائج عملية، سواء على مستوى المهارات السلوكية والمعرفية، أو على مستوى الدفع بالتحصيل الدراسي لدى الأطفال المتعثرين والمهمشين ثقافيا، وهكذا فهما لا يخرجان عن نطاق المسحقة الإيديولوجية في بعدها الخداعي، والتي ترمي إلى إيهام الآباء والتلاميذ، من أن المدرسة مؤسسة عملية تراهن على خلق شكل من التربية التعويضية للأطفال الموهبين بالفطرة؛ لقد مات عهد الامتحان -كما ادعى دولاندشير- وجاء التقويم كعملية بيداغوجية وتربوية ليحل محله في لباس جديد وأهداف جديدة.

وهكذا كان لزاما على الفكر التربوي الجزائري، لكي يصل إلى هذا المستوى، "أن يصفي الحساب مع الظاهرة الاصطفائية للامتحان كمقياس تكميمي وذلك من خلال الأبحاث والدراسات العملية والنقدية التي أحاطت النظام التعليمي بشكل عام، والامتحان بشكل خاص، بحيث أكدت أغلب الأبحاث التربوية" [1]، من أنّه- أي الامتحان- لا يعكس في عمقه الحقيقة الموضوعية -كمقياس- لفعالية المتعلمين وأداءاتهم الفكرية والمهارية، "مادام هدفه محصورا في قياس الوحدات المعرفية، ذات الصبغة التذكرية، وترقيمها بطريقة اصطفائية وتصنيفية استجابة لتراتبية المجتمع ولمبدأ الاستحقاق، وطرح التقويم كبديل جاء استجابة لحاجة موضوعية، لدى بعض المنظرين البيداغوجيين، بهدف القضاء على الفشل الدراسي، وسد الفراغ القياسي من أجل خلق تكافئ في نتاج التعلم لدى الأطفال المتمدرسين"[2].

[1]. محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية"بين التصور والممارسة"، ص133.

[2]. المرجع نفسه، ص134.

وأما نمط التواصل في الخطاب التعليمي القديم، فلم يتجاوز الشكل العمودي، الذي تنطلق فيه الإرسالية من مرسل في اتجاه مستقبل، عليه التقاطها واستيعابها، من غير استفسار أو تعليق، أما في خصوص أشكال التقويم، "فيعمد إلى اللجوء إلى الامتحان بصيغته الكلاسيكية التي تركّز على حفظ المعرفة، مهملة بذلك إمكانية وشروط توظيفها. ويتم ذلك عادة في ظروف تكون مشحونة يشعر فيها المتعلم بالخوف، أو ما يسمى في هذا المضمار بعصاب الامتحان أو الحمى الموسمية للامتحان"[1].

وقد تطور الفكر التربوي في القرن الثامن عشر، والذي نتج عنه التمييز بين عصرين أساسيين: عصر التربية التقليدية وشعاره المادة التعليمية والتي لا تساير ميولات وقدرات الأطفال، وكذلك عمرهم العقلي، والزمني، وعصر التربية الحديثة وشعارها الطفل، بكل مكوناته.

والمنهاج الحديث مخطط تربوي يحتوي على مجموعة عناصر مكوّنة من نتاجات ومحتوى وخبرات تعلمية، وتدريس وتقويم مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية، مرتبط بالمتعلم ومجتمعه ومطبقة في مواقف تعلميّة تعليمية داخل المدرسة وخارجها وتحت إشراف منها، "بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم"[2]، ولقد تساءل الأساتذة كثيرا عن الطرائق المناسبة التي يتبعها الأستاذ في تدريسه ليحقق مسار الكفاءة في المتعلم، وردا عن هذا الانشغال المشروع، يجيب خبراء المقاربة بالكفاءات بأنّ كل طريقة تجعل المتعلم يظهر كفاءته بالفعل والإنجاز، هي طريقة صالحة من منظور التدريس بالكفاءات، "ومعنى هذا الكلام أن الطرائق التقليدية في بعض جوانبها قد تخدم لبناء الكفاءة في المتعلم، و لكن مع هذا، إنّ أنسب طريقة تتبع في بيداغوجيا الكفاءات ولاسيما في مثل هذا المستوى من التعليم الثانوي إنما هي طريقة الوضعيات – المشكلة– لأن التدريس بواسطة المشكلات من شأنه أن يحضر المتعلم للحياة العملية وجعله يتفاعل مع محيطه

[1]. محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية"بين التصور والممارسة"، ص55.

[2]. المرجع نفسه، ص209.

الاجتماعي بصورة مرضية سواء بصفته مواطنا أو عاملا"[1].

أما عن نمط التواصل، فقد صار منسجما مع مجموع التصورات والآراء السابقة، وصار خطابا تعليميا يرتكز على التفاعل، بين مرسل الإرسالية، ومستقبلها، أي يقوم على تبادل التأثير، والتأثر بينهما، وهو ما دفع إلى استثمار نتائج التغذية الراجعة (Feed Back) في كل ممارسة تعليمية تعلّمية من أجل تطوير هذه الأخيرة وتحسين شروطها بما يضمن لها نجاحا أكبر.

وإن التقويم في البيداغوجيا الحديثة، "يتميز بالشمولية، يستهدف من جهة مجموع مجالات شخصية المتعلم، ومن جهة أخرى يستهدف السيرورة التعليمية التعلّميّة للتلميذ، ولهذا اعتبر التقويم إجراء يفرضه العمل التعليمي التعلمي ليسائل كل مرة ما يمارس من نشاط داخل الفصل" [2]، ويوصي مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج بضرورة أن يلجأ الأستاذ إلى تنشيط درسه بالأسئلة وذلك لأنّ التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات يتوجه إلى جعل المتعلم بانياً لمعارفه، هذا البناء لا يتم إلاّ بتنشيط الأستاذ لدرسه بوساطة الأسئلة التي تعد عماد الفعل التربوي الناجع والفعال.

وبالنظر إلى الأهمية التي تكتسيها الأسئلة في تنشيط الدرس فإنّ هذه الأهمية تدعو الأستاذ إلى تحليل أحكام الدرس وبناء أسئلة لكل حكم، ولا تكون الأسئلة ذات فاعلية إذا لم يعمد الأستاذ إلى استثمار الإجابات المتعلقة بها، ولهذا الغرض، وجب تسجيل إجابات التلاميذ التي تخدم أحكام الدرس على السبورة بهدف إثراء الدرس بما يتطلبه من معارف، والظاهر من خلال ما سبق أن مشروع الوثيقة المرافقة اعتبر طريقة التساؤل هي الكفيلة بتحقيق مطلب المقاربة بالكفاءات، حيث أن استغراق الأستاذ في طرح الأسئلة على المتعلم، واستغراق المتعلم في الإجابة عن تلك الأسئلة من شأنه أن يثير فضول المتعلم ويُنبِّه لديه دافع المعرفة والتحصيل وامتلاك أحكام الدرس، والواقع أن طريقة التساؤل هذه، وإن ظلت لصيقة بالتعليم، فإن المثير فيها في هذا المشروع هو التركيز عليها واعتبارها وجهاً من وجوه تحقيق المقاربة بالكفاءات "وبناء المعارف" لدى المتعلم، الأمر الذي أوحى للبحث أنّها عدت هي التجديد التعليمي المنشود.

[1]. منهاج اللغة العربية للسنة الثانية ثانوي، ص19-20.

[2]. أحمد فريقي، المضمون التواصلي للتفاعلات الصفية، ص58.

4- مناقشة الفرضيات[1]:

- **مناقشة الفرضية الأولى:** والتي نصّت على ما يأتي:

- يمكن التوفيق بين غاية النص التعليمية وأبعاد الخطاب التواصلية والتفاعلية وبين البعد الأسلوبي الجمالي في الجديد - كتاب النصوص للسنة الثانية ثانوي شعبة الآداب- .

وقد أثبتت نتائج العمل الميداني صدق الفرضية ، لأنّه لا يوجد نص أدبي خالٍ من الأبعاد الجمالية والبلاغية، كما أن هذه النصوص تتطلب إلى حد كبير مهارة الأستاذ وحجما ساعيا ملائما للدراسة وبخاصة نصوص العصر العباسي، إذ أنّ هذا يعود بالأساس إلى اكتشافها المشترك بين المعلم والمتعلم، وعن طريق التحليل والحوار والمناقشة، وكل هذا في ظل الخطاب التعليمي الحديث والمقاربة بالكفاءات، والرهان الذي يجب ربحه هو إيجاد الطرق والوسائل التي تسمح بتقريب التلاميذ بقدر الإمكان من المعارف والمعلومات والقيم مع الحفاظ على الأبعاد الأسلوبية والجمالية في النص، ودون تحريف هذه الأخيرة، ودون تشويه مضامينها الفكرية، ولا إحداث قطيعة بين النص وتفاعل التلميذ معه.

- **مناقشة الفرضية الثانية:** والتي نصّت على ما يأتي:

- يمكن للأستاذ أن يخوض غمار تجريب المقاربة الأسلوبية من خلال مستويات التحليل في الفصل الدراسي.

وقد أثبتت نتائج العمل الميداني صدق الفرضية ، لأنّه فعلا بإمكان الأستاذ تطبيق وخوض غمار المقاربة الأسلوبية ومستوياتها، متجاوزين المسلمات المنمطة في أن النص مكون من أفكار وأسلوب، وتنقسم الأفكار إلى أساسية وفرعية، من خلال أسئلة جزئية مكثفة ومتوالية، وبهذا يكون فهمه مفككا، فلا تنشط لديه عمليات الفهم على الكلية، ويزداد تريثه وحركات الرجع

[1]. وردت الفرضيات الخمس في مقدمة الأطروحة.

لديه فتكون قراءته بطيئة، لأنّه في كل وقت يعود إلى الكلمات للتثبت منها وتمثلها جملة (شكلا) وتفصيلا (تهجيا). وبذلك لا يعطي الجمل، ولا الأفكار ولا السياقات حقها، فتعطل عمليات فهمه؛ لأنّ الأساس تعرف الكلمات وحفظها، في حين لو ركز التلميذ على الجمل والفهم والمعنى لاستطاع بذلك أن ينمي قدرته على التحليل كما ينمي مهارات التذوق لديه، فالقارئ الجيد لا يشغل بالكلمات في ذاتها، لأنها مجرد ناقلات أو معابر أو هي منافذ من خلالها يرى القارئ المعنى ، كما تتحدد مهمة المقاربة الأسلوبية في دراسة الأثر الذي يحدث بصفة عفوية لدى السامعين و"المتلقي"، وتهدف الأسلوبية إلى كشف الغطاء عن بذور الأسلوب من حيث هي كامنة في أبسط أشكال التعبير، فهل يهتدي الأستاذ إلى هذا بنفسه بعيدا عن أسئلة النصوص، لأنّه كما سلف وذكرنا لا توجد مقاربة أسلوبية بمعناها التام في منهاج السنة الثانية ولا طور التعليم الثانوي عموما.

- **مناقشة الفرضية الثالثة**: والتي نصّت على ما يأتي:

- يمكن للخطاب التعليمي الحديث وطريقة تعليم النصوص في الجديد من دفع المتعلم لتلمس مواطن الجمال في النص، وتمكينه من مقومات بلاغية ترقي ذائقته.

وقد أثبتت نتائج العمل الميداني صحّة الفرضية ولكن بنسبة قليلة جدا، وهذا راجع للأستاذ ومدى اجتهاده وذكائه في تبيان الأثر الجمالي والبلاغي في النّص والرّبط بين صورة بعينها والفكرة الّتي حوتها، وتوجيه النّظر أيضا لمدى التّناسب بين التّصوير والتّعبير، ويسأل عن وضوح الفكرة أو غموضها وأسباب ذلك، وفي النّثر ينبّه الأستاذ إلى التّفاوت بين الجمل طولا وقصرا وأثر ذلك، وبهذه الطّريقة يقوم بإثارة مكامن الإحساس الجمالي بالتّعبير الرّائق المتميّز في نفوس التّلاميذ، وهكذا يكون الأمر مع جميع الوحدات، وفي ظل اللسانيات النصية يقوم الأستاذ بالربط بين كلّ وحدة فكريّة وما سبقها حتّى يظهر النّص كلّه حلقات موصولة في تسلسل معنوي مؤتلّف، ورأت نسبة من الأساتذة أنّه منع ذلك كثافة البرنامج والتقيد بالوقت، وأن عناصر دراسة النص روتينية

ولا تبرز مواطن الجمال في النص، كما أنّها أسئلة مباشرة ولا تحمل على تذوق النص والدخول في غمار الذوق الأدبي، وأنّه إذا كان المقصود هو طريقة التعليم السائدة عند غالبية الأساتذة فلازالت تحتاج إلى تغيير لأن الطريقة القديمة تفرض نفسها، أما ما ينبغي أن يكون، فيشكل النص في تدريس نشاطات اللغة العربية محور الفعل التربوي حيث إنّ نقطة الانطلاق هي النص ونقطة الوصول هي النص، كما يمكن للأستاذ أن يضيف أسئلة حول الصوت والتراكيب ودلالتها حتى يبرز جماليات الإبداعات الأدبية.

- **مناقشة الفرضية الرابعة:** والتي نصّت على ما يأتي:

- يمكن للقضايا العروضية والموسيقى الخارجية أن تسهم في تنمية الحس الجمالي لدى المتعلم.

وقد أثبتت نتائج العمل الميداني صحّة الفرضية لما للعروض من دور في تنميّة الأذن الموسيقية لدى التلميذ عن طريق التقطيع الشفوي، إذا ما تم استيعابه، وهذا راجع إلى إتقانه من طرف الأستاذ، وقد بيّن منهاج السنة الثانية ثانوي أهمية علم العروض في تنمية الذوق، فذكر أن الشاعر الموهوب يستطيع "بما له من أذن موسيقية وحس ذوق مرهفين أن يقول الشعر دون علم العروض وحاجة قوانينه، ولكنّه مع ذلك يظل بحاجة إلى دراسة علم العروض والإلمام بأصوله، وإذا كان العروض إلى هذا القدر لازما للشاعر الملهم الموهوب، فإنّه يكون أشد لزوما لغيره وأشد لزوما للتلاميذ في شعب الأدب واللغة لأنّه يعينهم على فهم الشعر العربي وقراءته قراءة صحيحة والتمييز بين سليمه ومختله وزنا، وفي فلك هذه الأفكار تدور أهداف تدريس علم العروض" [1]، والأجدر الاعتماد على إلقاء البيت والتغني به، وتدريب التلميذ على تذوق الشعر، واكتشاف وزنه من خلال إيقاعه أثناء الإنشاد.

- **مناقشة الفرضية الخامسة:** والتي نصّت على ما يأتي:

[1]. منهاج اللغة العربية للسنة الثانية ثانوي، ص38.

- يمكن للروافد الأدبية أن تسهم في تنمية وتعميق وعي المتعلم وتوسيع آفاقه الإبداعية.

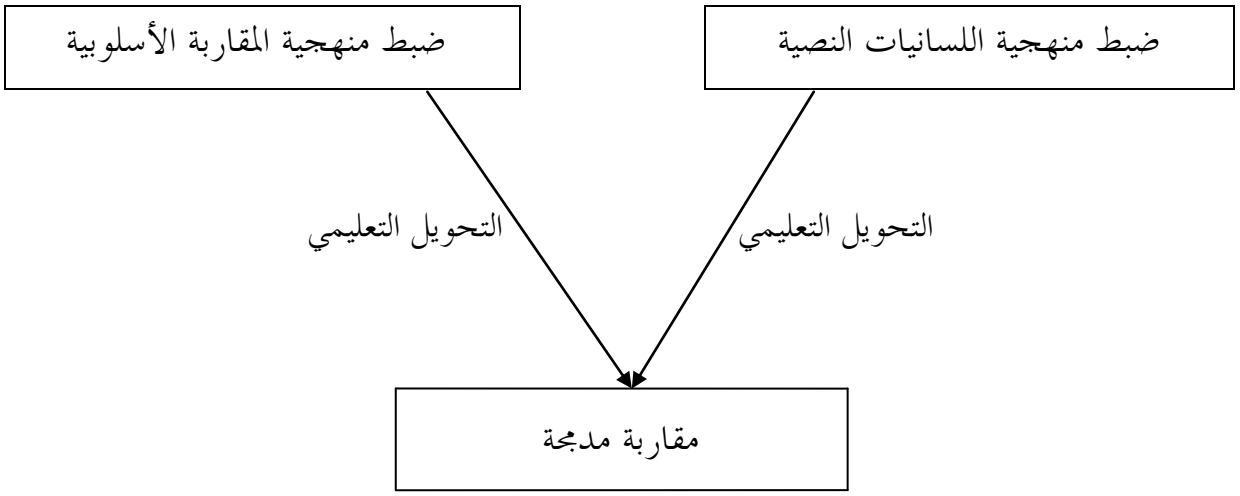
وقد أثبتت نتائج العمل الميداني صحّة الفرضية، فكل من النحو والبلاغة والعروض على سبيل المثال تسهم في تنمية الإبداع لدى المتعلم، وذلك من خلال تمكينه من ركوب مطيّة التعبير والتصرف أمام الوضعيات التي يطلب فيها إدماج وتوظيف هذه الخبرات والمكتسبات اللغوية والفنيّة في قالب نصي ما، وإنّ الروح الإبداعية في مجال البحث النحوي هي محرك التغيير والتعطش إلى الجدة الشكلية المرتبطة بالحداثة المرتكزة على التواصل في التزام جمالي فني مسؤول، ومنفتح على روح العصر ومستجداته، وعليه فإنّ "مهمة الأستاذ موجّهة إلى جعل التلاميذ في مستوى اكتشاف اللذة، لذة الفهم للدخول في عالم الأفكار تطلعا لدراستها وتحليلها تحليلا يبرز المتعلم من خلالها قدرته على الفهم والنقد"[1]، ويذكر المنهاج نقطة مهمة يجب على الأستاذ أن يجتهد في تحقيقها من نشاط المطالعة وهي:"توظيف المكتسبات المعرفية والمنهجية في عمليتي الإنتاج والإبداع"[2].

[1]. منهاج اللغة العربية للسنة الثانية ثانوي، ص42.

[2]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص41.

5- مقترح مقاربة بديلة لدراسة نص أدبي وفق المقاربة الأسلوبية:

كنا تعرضنا في الفصل الثاني إلى كيفية **دراسة نص أدبي وفق منهاج السنة الثانية ثانوي** ، وأخذنا نموذج نص"وصف الجبل" للشاعر الأندلسي ابن خفاجة، كما قمنا في الفصل الثالث، **بمقاربة أسلوبية** للقصيدة نفسها (وصف الجبل)، وسنحاول دمج المنهجيتين، مراعيين في ذلك مستوى التلاميذ وأعمارهم ومبدأ التدرج والوقت المخصص وما يتوافق ومدركات الفئة المستهدفة، وفي النهاية الخروج بمقاربة مدمجة بديلة لدراسة النص الأدبي وفق المقاربة الأسلوبية، كما تبينه "الخطاطة"[1]:



وهذه الخطوة تجعلنا أكثر حذرا في اختيار الأسئلة، لأنّنا بصدد تكثيف عدة ظواهر أسلوبية في حصة واحدة، إذ من المحتمل أن يحول ذلك دون تحقيق الكفايات المطلوبة، فيكون تدريسها سطحيا يتسابق والوقت المخصص للدرس، ناهيك أن بعض المباحث النحوية أو البلاغية وحتى بعض المفردات صعبة ومعقدة، و لم يطلع عليها تلميذ السنة الثانية ثانوي البتة، لذا وجب أن تستبدل وتدرّس في شكلها المبسط المختزل، وبمعنى آخر، أنى لنا الوصول إلى هذا الهدف المزدوج، وهو الارتقاء بالمتعلم إلى إدراك الظواهر الأسلوبية والقيم الجمالية، وكذا البعد التواصلي التفاعلي للخطاب التعليمي.

[1]. قمنا بإنجاز هذه الخطاطة، لأن مقترح مقاربة بديلة لدراسة نص أدبي وفق المقاربة الأسلوبية، يفترض ضرورة ضبط منهجية اللسانيات النصية ومحاولة ضبط المقاربة الأسلوبية، علما أنّه لا توجد قواعد جاهزة ولا آليات ثابتة لهذه الأخيرة، لأنّ النص الأدبي أقوى من هذه الآليات جميعا.

ونحاول وضع هذه المقاربة البديلة في آخر بحثنا ونحن لا ندّعي قول كل شيء في هذا الشأن، بل هو تحريك للأقلام والهمم للنظر في الكتب المدرسية والمضامين وطرق التدريس، وقد سبق وقلنا أنّنا بعد النظر في أسئلة الجديد-كتاب نصوص السنة الثانية ثانوي- وإحصائها ورصدها، لم نجد المقاربة الأسلوبية بمنهجها التام، و لم نجد التحليل ظاهرا بعمق إلا فيما يتعلق بالجانب البلاغي، كما لم يلق هذا الأخير عناية كافية، وإن وجدت بعض الأسئلة المهمة، فهي في الخطوة التاسعة "إجمال القول في تقدير النص"، والتي يتوصل فيها الأستاذ إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنيّة والفكريّة للنصّ، مع التأكيد على أبرز خصوصيات فن التوظيف اللغوي عند الأديب للتعبير عن أفكاره وطريقته في الإفصاح عن معانيه وعن الوسائل الأسلوبية التي استعملها، والتي تعكس رؤيته الجمالية، والملاحظ أنّها خطوة نقدية إجمالية يتم من خلالها إصدار الحكم النهائي بعد دراسة النص، لكن تبقى أسئلة سطحية، لا ترقى إلى المقاربة الأسلوبية، وإن وجدت فهي ضمن الأسئلة الجزئية التي يمكن اكتشافها أثناء الإجراء، ويكون التركيز فيها على كاتب النص فقط، ومن منظور علم النص، وفق معايير المقاربة النصيّة، كما ذكرها علماء اللسانيات، وهي الاتساق والانسجام والقصد والقبول والتناص والإعلامية والسياق ... إلخ، ومادمنا نعتمد على إجراءات اللسانيات النصية، أما آن لنا أن نسترفد بآليات التحليل البنوي للنصوص إلى مستوياتها المختلفة الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية، بما يتوافق وطبيعة المتلقي بساطة وتعقيدا، محاولين إبراز مكامن الجمال في الممارسات اللغوية التي كرسها الكتاب، مما يعني أنّه علينا أن نتفادى "مجموعة من المسلمات المنمطة المتوارثة، والتي ترى أن النص الأدبي مكون من أفكار وأسلوب، وتنقسم الأفكار إلى أساسية وفرعية، أما الأسلوب فهو مرة مجموع الصور البلاغية، كما قدمتها لنا مختصرات وميسرات البلاغة العربية المعيارية، ومرة أخرى إكليشيهات وعبارات محفوظة تعاني من الخواء والفقر" [1]، وإنّ البنية اللغوية للنص الأدبي تمثل المنطلق الأساسي الذي ينطلق منه العمل الأسلوبي، كما يبحث في مختلف مواد البناء اللغوي"والأداء الكلامي عامة وتركّز

[1]. عبد الحميد بورايو، منطق السرد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994م، ص03.

النظر على كيفيات التعبير ... سواء ما تعلق منها بالمفردة والتركيب وبالصوت والمعنى والصيغة والدلالة وبالحركة والصورة وبتنوع النص وشكله أو بحسن الكتابة وغرضها"[1]، ويكون البحث في كل ذلك "بالاعتماد على الظواهر الموظفة توظيفا جديدا، واستعملت استعمالا خاصا لغايات جمالية تأثيرية"[2]، فالخطوة الأولى في التحليل الأسلوبي -حسب رينه ويلك- "مراقبة الانحرافات اللغوية من تكرار للصوت وقلب نظام الكلمات، وبناء تسلسلات متشابكة من الجمل وكل ما يخدم وظائفها الجمالية كالتأثير والوضوح أو الغموض الذي يعطي العمل الأدبي طابعا جماليا خاصا"[3]، ويتحدث عبد السلام عن التحليل الأسلوبي، فيقول:"يبحث في الأنماط التعبيرية التي استعملت من طرف معين لأداء ما للفكرة والعاطفة عند المتكلم الباث من صيغة حركية، كما تتحدد مهمة التحليل الأسلوبي في دراسة الأثر الذي يحدث بصفة عفوية لدى السامعين "المتلقين"، وتهدف الأسلوبية إلى كشف الغطاء عن بذور الأسلوب من حيث هي كامنة في أبسط أشكال التعبير"[4].

وعليه فإنّه باستطاعتنا أن ندرّس الأسلوبية لتلاميذ الطور الثانوي، كما يمكننا الحفاظ على على الوظيفة الجمالية للنص وأدبيته، وذلك بالابتعاد عن النظرة التجزيئية للنص و"أن يحل محلها النظرة إلى النص على أنّه نسيج، وكل موحد دلاليا، لا تفصل أجزاؤه عن بعضها البعض، وأن يدرس في كليته، وأن لا يقتصر على استخراج بعض الصور البيانية أو المحسنات البديعية والبحث عن أثرها في المعنى أو في تجميل الأسلوب ... ونعمل أيضا على تمكين المتعلم بوصفه متلقيا على استخراج وتحليل المواطن التي كسر فيها الكاتب أفق التوقع لدى المتلقي، مرتكزين في ذلك على ما أتاحته لنا النظرية الأسلوبية"[5]، إذ ما المانع من الاستعانة بالمناهج الحديثةفي تحليل النصوص وتمكين التلميذ من معرفتها وتطبيقها، وإدماج فعلي للمناهج النسقية والسياقية في القبض على معنى النص،

[1]. الهادي الطرابلسي، تحاليل أسلوبية، دار الجنوب للنشر، تونس، دط، 1992م، ص09.

[2]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]. ينظر: طرّاد الكبيسي، مدخل في النقد الأدبي، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 2009م، ص32.

[4]. عبد السلام المسدي، النقد والحداثة، دار الطلعة، بيروت، ط1، 1983م، ص46.

[5]. محمد خاين«النص الأدبي بين الجمالية والتعليمية»، ص90.

"لأنّه لا يمكن تدريس النصوص الأدبية وتجاهل تطور نظريات تحليلها، ولا أن يعقل انقطاع مدرس النصوص الأدبية طوال فترة عمله عن البحوث الأساسية والمعمقة التي تجري في مجال اختصاصه" [1]، وأمامنا نموذج تدريس السيميائية عند المغاربة في مستوى التعليم الثانوي.

وإذا كان تحديد الظاهرة اللغوية هو الخطوة الأولى في العمل الأسلوبي، فإنّ "الخطوة الثانية في العمل هي التحقيق في اختيار تلك الظاهرة، وعن مبررات ذلك الاختيار، ومساءلة العمل الإبداعي عن مدى صدق ذلك التوظيف وتأثيره في نفس المتلقي" [2]، فاستخدام "الكاتب للجمل القصيرة دون الطويلة – مثلا– وتغليبه الأسماء على الأفعال واستخدامه للحروف بطرائق معينة، واختياره لأوزان دون أخرى، كل ذلك يعد من صميم البحث الأسلوبي" [3]، وأي تغيير في ترتيب أجزاء الجملة يتبعه تغير في المعنى، "فالألفاظ ذات الترتيب المختلف لها معاني مختلفة، والمعاني ذات الترتيب المختلف لها تأثيرات مختلفة"[4].

كما يستطيع الباحث الأسلوبي معرفة مدى انحراف الكاتب عن النمط المألوف وذلك باعتماده على المعيار النحوي، ولا يتأتى للباحث ذلك ولن يستطيع الولوج إلى تلك العوالم الجديدة من دون حل تلك الإشكاليات العائقة عن الفهم و"تحديد الموازين التي بها تعرف قيم الظواهر لتطرح من الحساب كل ظاهرة مستعملة على غير وجه التوظيف الجمالي ومعرفة ما استقر عليه العرف في الوضع اللغوي ... استعدادا لتحديد مظاهر التعبير وعناصر الإضافة ومواطن الإبداع في النصوص المدروسة"[5]، وهكذا تنبسط الأسلوبية على رقعة اللغة كلّها، "فجميع الظواهر

[1]. عبد الحميد بورايو، منطق السرد، ص15.

[2]. الهادي الطرابلسي، تحاليل أسلوبية، ص10.

[3]. فتح الله أحمد سليمان، الأسلوبية مدخل نظري ودراسة تطبيقية، دار الأفاق العربية، القاهرة، مصر، ط1، 2008م، ص43.

[4]. المرجع نفسه، ص44.

[5]. الهادي الطرابلسي، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الظواهر اللغوية ابتداء من الأصوات حتى أبنية الجمل الأكثر تركيبا يمكن أن تكشف عن خصيصة أساسية في اللغة المدروسة"[1].

وتهتم الأسلوبية "بدراسة النص الأدبي دراسة وصفية وتحليلية بمعزل عن الظروف الخارجة منه، وتتوقف عند حدود السمات والأنماط التعبيرية التي تتجاوز وظيفة الإبلاغ، فمهمتها هي دراسة كل ما يؤدي وظيفة شعرية في الخطاب الأدبي، أي ذلك الجانب الجمالي الذي يبثه المبدع في عمله الأدبي"[2]، وتبقى مهمة الأسلوبية واضحة مهما اختلفت الاتجاهات والطرائق الإجرائية لتناول النص الأدبي، لأنّ عملية البحث الأسلوبي تكمن في الكشف عما وراء الألفاظ وكذا السياق من مغزى ومعاني ينطوي عليها النص وإبراز القيم والبلاغية والجمالية فيه.

ولكل كاتب أسلوبه الخاص حتى وإن تأثر بغيره فهناك لمسته الخاصة في عمله الأدبي، وهذه الخصائص والمميزات تتمثل في السمات التي يتفرد بها العمل الأدبي عن سواه من باقي الأعمال الأدبية، أو كُتاب عن آخرين، مثلما يراها إبرامز (M.H Ibrams)، خصائص:"

صوتية: كالوزن والقافية.

جملية: كأنواع التراكيب من جمل اسمية وفعلية، مثبتة ومنفية.

معجمية: كتكرار الأسماء والأفعال والصفات.

بلاغية: كالاستعارة والمجاز"[3].

[1]. أماني داوود سليمان، دراسة في شعر الحسين بن منصور الحلاج، دار مجدلاوي، عمان، الأردن، ط1، 2002م، ص28.

[2]. ينظر: أماني داود سليمان، الأسلوبية والصوفية، ص28.

[3]. محمد عبد المنعم خفاجي وآخرون، الأسلوبية والبيان العربي، ص11.

ولقد قمنا في هذا الجدول بمحاولة تصنيف وضبط منهجية دراسة نص أدبي كما ينصّ عليه المنهاج وفق اللسانيات النصية بشكل تقريبي، وكذلك حاولنا ضبط منهجية المقاربة الأسلوبية، وإن كانت لا توجد وصفة جاهزة ولا ثابتة لذلك.

منهجية دراسة نص أدبي وفق "المنهاج"[1] واللسانيات النصية	منهجية المقاربة الأسلوبية[2]
1- أتعرف على صاحب النص:	**1- المستوى الصوتي:**
2- أثري رصيدي اللغوي:	**أ- الإيقاع الداخلي:**
3- اكتشاف معطيات النص:	- الأصوات المكررة وعلاقتها بالمعنى (الأصوات المهموسة، المجهورة...).
أ. سؤال حول موضوع النص.	- التكرار(على مستوى الحرف، على مستوى حرف المد، على مستوى الكلمة)
ب. جزئية من جزئيات النص	- المحسنات البديعية (الجناس، السجع، الطباق، المقابلة ...)
ج. ما المقصود بقول الشاعر «...»	**ب- الإيقاع الخارجي:**
د. العاطفة	- البحور(الأوزان).
هـ. الموقف	- القافية (مطلقة، مقيدة ...).
4- أناقش معطيات النص:	- الروي.
أ. هل توفق.	**2- المستوى الصرفي:**
ب. سؤال النحو والصرف (إعراب/محل/تقديم/ صيغة).	أ- بنية الأفعال ودلالتها.
ج. سؤال بلاغة (البيان/الأساليب/ المحسنات).	ب- بنية الأسماء(المشتقات) ودلالتها.
د. سؤال نقدي (التشخيص/التناص...).	. صيغ المبالغة
5- أحدد بناء النص:	. الصفة المشبهة
أ. اسم النمط.	. اسم الفاعل
ب. تعليل النمط (موضوع النص).	

[1]. منهاج السنة الثانية ثانوي.

[2]. اخترنا طريقة المقاربة بالمستويات، ذلك لبساطتها ولمناسبتها لمستوى تلاميذ طور التعليم الثانوي، ولأجل سهولة وضع مقاربة مدمجة.

ج. مؤثرات النمط. د. التمثيل للمؤثرات. هـــ.اكتب فقرة وفق النمط الغالب. **6- أتفحص مظاهر الاتساق وعناصر الانسجام:** أ. الاتساق: (أفقي/سطحي/الظاهر/الشكل "السبك" القرائن اللغوية(الروابط/الضمائر/التكرار/ أسماء...). ب. الانسجام(عمودي/العمق/الباطن/المضمون) "الحبك" - شعر(وحدة البيت، وحدة الموضوع، وحدة العضوية). - نثر (مقدمة/ عرض/ خاتمة). **7- أجمل القول في تقدير النص:** - موضوع النص. - البيئة. - القيم (اجتماعية/سياسية/فنية أدبية ...) وأسلوب الكاتب. - تلخيص النص.	. اسم المفعول **3- المستوى النحوي:** الجملة: أ- الجملة البسيطة: - الجملة الفعلية (الجملة المثبتة وأنماطها، الجملة المؤكدة وأنماطها، الجملة المنفية وأنماطها). - الجملة الاسمية(العادية، المنسوخة) ب- الجملة المركبة: (الجملة الفعلية: الواقعة خبرا، الواقعة صفة، الواقعة حالا، الواقعة مفعولا به ...). -الجملة الإنشائية الطلبية:(الندائية، الاستفهامية، جملة الأمر، جملة النهي) أنماطها وسياقاتها. **4- المستوى الدلالي:** أ- بناء الصورة : (التشبيه، الاستعارة، الكناية ...). ب- الحقول الدلالية.

وبما أن فئة المتلقين يمثلها التلاميذ وليس الطلبة، وخطاب التلقي تمثله الظواهر الأسلوبية، فإنّ عملية التلقي تزداد تعقيدا، ولّما كانت طرق تنسيق الكلام وكيفية رصف الكلمات في الخطاب الأدبي بأسلوب يستميل القارئ ويؤثر فيه من أهم الموضوعات التي تبحث فيها البلاغة، فقد جعلها

ذلك تدخل في علاقة وطيدة مع ما يسمى بعلم الأسلوب، وهذا ما تحدثنا عنه مسبقا. علما أنّ المتتبع لكتاب نصوص السنة الثانية ثانوي، يلاحظ أن الممارسات التعليمية الحالية حالت دون الأهداف المرجوة، وكرست فساد الذوق وغلبة الصنعة والتكلف والبعد عن الطبع، ومن الخطأ البيّن في تدريس نشاط البلاغة مثلا ، "أن يكتفي بذكر التعاريف وتلفيق الشواهد واستخلاص القواعد، وإصدار الأحكام أو جعلها مباحث يختبر فيها العقل بهذه التعليلات الفلسفية القيمة بل يجب أن يكون الأساس الذي يقوم عليه تدريسها هو عرض النصوص الأدبية البليغة واستبطان ما فيها من النواحي الجمالية وجعلها وسائل تعمل على تكوين الذوق الأدبي، وإدراك مظاهر الجمال في الكلام البليغ" [1]، كما أنّه"لا يعتبر مجرد الإتيان بالصور البيانية والمعطيات البديعة عملا بليغا، وإنّما البلاغة تكمن في حسن استعمال هذه الأمور ومنها القدرة على توضيح المعاني، وتوسيع مدى الإيحاء وجمال التعبير، وعمق التأثير وتهذيب الذوق الفني، وتحريك المشاعر والعواطف، وصقلها وغناء العمل الأدبي بما يضمن له الروح والخلود، لذلك كانت البلاغة جزءا من الأدب لا ينفصل عنه، ولا يجوز تدريسها إلا في نطاق الأدب "[2]، والذي نراه في تدريس نشاط البلاغة في التعليم الثانوي والذي يراه المنهاج عن معنى روافد للنصوص، أنّها تقع بجواره في ملف واحد، وتضُمُّها صفحات متوالية ليس إلا، وإنّه لَيُستَكْثُر القول بأنّها في وحدة تعليمية واحدة ! لأن ذلك سيكون تلفيقا آخراً لا يقل ضَرَرُهُ بمفهوم الوحدة التعليمية عن الضرر الذي حصل لمفهوم المقاربة النصية، هذا إن طبقت المقاربة النصية في كل نشاطات البلاغة العربية والنحو والعروض، ذلك أن الكثير من نشاطات درس البلاغة في السنة الثانية ثانوي على سبيل المثال لم تراع المقاربة النصية، فكانت أمثلتها من نصوص أخرى خارج الكتاب المدرسي كليا، كالرافد البلاغي: أغراض الخبر والإنشاء الذي لم تراع فيه المقاربة النّصيّة حيث أخذت الشواهد، والأمثلة من مصادر أخرى،

[1]. محمد صالح سمك، فن تدريس البلاغة العربية، ص674.

[2]. أحمد أبو حاقة، البلاغة والتحليل الأدبي، دار العلم للملايين، بيروت، مارس، 1988م، ص06.

والرافد البلاغي:"المساواة، والإيجاز والإطناب"[1]، والتورية، ورافد تجاهل العارف، واللف والنّشر، ورافد "حُسنُ التّعليل" و"مراعاة النّظير"، ولاحظنا غياب الأمثة تماما من رافد "التقسيم"[2] .

وتساؤلي ههنا، كيف بإمكاننا إدراج المقاربة الأسلوبية وتدريسها، إن لم نوفّق بعد في تدريس البلاغة العربية، وهل يكون التلميذ في هذا المستوى قادرا على تمييز الظاهرة البلاغية وعزلها من بين مكونات لغوية وأسلوبية وعناصر بلاغية أخرى يغتني بها نص الانطلاق أو النص الداعم ، علما أن صعوبة تلقي المعرفة البلاغية، ترجع إلى عدم احتكامها إلى مبدأ وظيفي في تصنيفها وانتقائها، فبعض ما تزخر به الكتب المدرسية لا يعدو أن يكون إقحاما عشوائيا وإكراهيا لتلك الظواهر، في غياب أي رابط منطقي يفسر تتابعها ضمن سياق محدد ، كما يظهر أن المنهاج فهم عبارة "رافدا له"، تعني انطلاق تصميم دروس النحو والصرف والبلاغة والعروض والنقد وبناء أمثلتها من النص ما أمكن والاستقلال بمضامينها بعد ذلك، لتستوي دروسا نظرية قائمة بنفسها، على منوال الطريقة السابقة والعادة المعروفة، وفي هذا التصرف التعليمي اختلاف جوهري عن مقتضى المقاربة النصية، وخصوصا عند تدريس النص الأدبي، الذي يتطلب توسل البنية النحوية والصرفية والإيقاعية والبلاغية والأسلوبية والدلالية والمعطيات السيميائية للكشف عن خصائص تركيب النص وبنائه وطرق توظيف اللغة، ومساعي الأديب في تشكيل دلالالته ومعانيه وصوره، وإن التصور التعليمي الذي جاء به المنهاج ومشروع الوثيقة المرافقة له للنص الأدبي، هو نفس التصور التعليمي القديم الذي كان سائداً قبل تطبيق الإصلاح، وهو عين التصور الذي توهم المنهاج ومشروع الوثيقة المرافقة أنّه تجاوزه، بل شنع عليه وانتقده، وأرجع إليه قصور التعليم الأدبي واللغوي.

إنّ المقاربة بالكفاءات –بالنسبة إلى درس البلاغة– تصب في مجرى التفعيل والتطبيق أي أن يعبر المتعلم بكلام واضح يفهمه غيره ويستلب بلبه، على قول الجاحظ "لأن مدار الأمر والغاية التي

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص127.

[2]. المرجع نفسه، ص250.

إليها يجري القائل والسامع، إنّما هو الفهم والإفهام، فبأي شيء بلغت الإفهام وأوضحت عن المعنى فذلك البيان في ذلك الموضع"[1]، وهذا ما لم يبلغ الهدف المنوط به بعد في تدريس نشاط البلاغة في مدارسنا.

ولقد تحدثنا مسبقا وباستفاضة كبيرة عن "التحويل التعليمي"[2]، وقلنا أن انتقال المعرفة من إطارها العلمي الأصل إلى الإطار المدرسي، مشروط بمجموعة من الإجراءات العلمية التي ينبغي احترامها قصد ضمان نجاح فعل التحويل الديداكتيكي، نخلصها كالآتي:

- تجزيء الأطر النظرية للمعرفة إلى حقول محددة متناهية تسمح بظهور ممارسات تعلمية متخصصة.
- فصل المعرفة في كل ممارسة تعلمية عن صاحبها، أي تجريد المعرفة من الطابع الشخصي.
- برمجة عمليات التعلم في إطار مقاطع مركّزة، تتيح للمتعلم فرصة الاكتساب التدريجي للخبرة، أي قابلية عمليات اكتساب المعرفة للبرمجة.

و إنّ تحويل المعرفة إلى نص قابل للدراسة والتعلم، تحويل يسم هذا النص بمجموعة من الخصائص البنيوية، كضبط مضامين الكتب المدرسية بما ينسجم مع المستوى الفعلي للمتعلمين ، وإعادة هيكلة بينية قد تفضي إلى مخاطر إدخال تعديلات على مدلولها، بحيث تصير عبارة عن معرفة مغايرة ومتميزة عن المعرفة المقترحة فعليا للتدريس ، ويأتي ذلك بفعل إخراج المفاهيم من سياقاتها التخصصية أو النظرية وإعادة ربطها بمفاهيم أخرى، قصد ملاءمتها للمقتضيات المدرسية وبرنامج السنة الثانية ثانوي، وبذلك تكون أمام مفاهيم مغايرة تحمل مدلولات جديدة ، فالعدول في الشعر قد يدرس بمعنى "الضرورة الشعرية"، كما قد يدرس "التناص" بمعنى "الاقتباس والتضمين" تماشيا مع مبدأ التدرج في نقل المعرفة، إذ أن البعد التدريسي البيداغوجي من حيث هو بعد يختص بعمليات أجرأة العلم والتبسيط والتنظيم والهندسة الديداكتيكية للمعرفة العالمة، أو نقل الخبرة الإنسانية والمحلية وتوريثها، لتصبح محل التداول والنقاش والحجاج والحوار عبر تفاعلات ديداكتيكية –بنمط معين– بين الأساتذة والتلاميذ في الزمن البيداغوجي المحدد والمنتظم وإعادة

[1]. الجاحظ، البيان والتبين، ج1، ص75.

[2]. ينظر العنصر الرابع في الفصل الأول المعنون بـــ "مفهوم التحويل التعليمي وآلياته"، والعنصر الرابع في الفصل الثاني المعنون بـــ"تمظهرات التحويل التعليمي في نماذج من نصوص السنة الثانية ثانوي".

إنتاجها كتمثلات سلوكية مستهلكة بصفة واعية لدى المتعلمين، وهو ما يترتب عنه ضرورة تكوين خبراء في التحويل الديداكتيكي المدرسي، ليتولون تفكيك ما هو مركب، وتبسيط ما هو معقد، وإدراك ما هو مختلف، وكذلك هو الحال بالنسبة للمناهج النسقية والسياقية، إذ لا تنقل إلى قاعة الصف بمنهجها التام، ولكنها تخضع إلى آليات التحويل، من تجزيء وتبسيط وبرمجة واختزال، يتحول فيها النقل الديداكتيكي"من عملية تلقينية إلى عملية تفاعلية بين المدرس والتلميذ عن طريق: المشاركة-الحوار- الاسترجاع الوظيفي-التوظيف السياقي"[1].

ولعلنا مررنا بمحاولات لا تحصى لباحثين عرب ومغاربة في تعليمية النحو العربي، كما تحدثوا كثيرا عن تعليمية البلاغة العربية والعروض، وكثر مؤخرا الحديث عن تعليمية الأدب، وبالرغم من أنّ الأسلوبية لا تنطلق في بحثها من قوانين مسبقة و لا افتراضات جاهزة، كما تنفي عن نفسها كل معيارية وتعزف عن إرسال أحكام تقييمية، فهل يمكن أن نؤسس لما يسمى بـــ **تعليمية الأسلوبي ة!!**، إذ أن المتلقي حاضر دائما في أي تشكيل أسلوبي بلاغي من غير أن ينفي ذلك حرية الكاتب في الاختيار، فلكل من الإرسال والتلقي دور في التشكيل الأسلوبي، و"ليست الظاهرة الأدبية هي النصّ فقط، ولكنها القارئ أيضا، بالإضافة إلى مجموع ردود فعله الممكنة على النص، وعلى القول وإنتاجية القول" [2]، والمعروف أن الأسلوبية الحديثة تهتم- على نحو ما اهتمّت البلاغة العربية- بالمتلقي اهتماما كبيرا، وتسمى الدراسة التي تبحث في ذلك "أسلوبية المتلقي"، وفيها يحتل القارئ/ المتلقي/ مكانة بارزة في نظرية الأسلوب الأدبية الاتصالية؛ حيث لا يظهر القارئ هامشيا، وإنما يتحقق الوجود الأسلوبي، أو الفعل الأسلوبي إلا بحضوره وتجليه، ونقول هذا لما عايناه في كتاب السنة الثانية ثانوي، إذ أن عناصر دراسة النص روتينية ولا تبرز مواطن الجمال في النص، كما أنّها أسئلة مباشرة ولا تحمل على تذوق النص، وسنحاول في الآتي اقتراح نموذج درس أدبي، كمقاربة مدمجة بديلة وفق المقاربة الأسلوبية، بالتركيز أكثر على المستوى الصوتي، المغيب كثيرا في أسئلة نصوص السنة الثانية ثانوي، رغم أهميته، مع الحفاظ قدر الإمكان على مراحل تقديم الدرس التي سنّها المنهاج والمقرر.

[1]. ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدريس الأدب، دراسة وصفية تصنيفية للنماذج والأنساق، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1993م، ص34.

[2]. وليد إبراهيم القصاب«أثر المتلقي في التشكيل الأسلوبي في البلاغة العربية» ندوة الدراسات البلاغية، الواقع والمأمول، 1436هـ، ص656.

مقاربة بديلة لدراسة النص الأدبي وفق المقاربة الأسلوبية

النص الأدبي: "وصف الجبل" للشاعر إسحاق ابن خفاجة الأندلسي

- من هو الشاعر ؟

* "هو إبراهيم بن أبي الفتح بن عبد الله بن خفاجة، ولد سنة 450هـ/ 1058م بجزيرة شقر الأندلس، عاش في أيام ملوك الطوائف ودولة المرابطين ، عكف على اللهو في شبابه، وانصرف عنه متنسكا مع تقدمه في السنّ ، تعاطى الشعر والنثر، فبرع فيهما ، كانت وفاته في مسقط رأسه، سنة 533هـ/ 1139م. ترك ديوانا يضم أغراض الشعر المختلفة"[1].

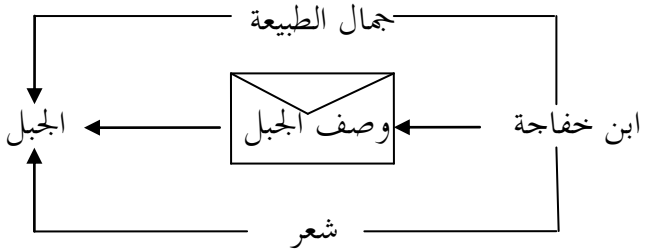
- ما هي مناسبة النص ؟

إنّ قصيدة "وصف الجبل" للشاعر الأندلسي ابن خفاجة، قصيدة مليئة بوصف الطبيعة، يرمي الشاعر بنفسه في أحضانها فيأنس إليها، فتسليه وتنصحه وتعلمه الحكمة والصبر، وينتشي باهتزاز أزهارها وانسياب جداولها، فيجود بالكلم الخالد، وقد شغف "صنوبري الأندلس" [2] أبو إسحاق ابن خفاجة بالطبيعة حتى فتنته واستبدت بوجدانه وفكره، فوهب نفسه لجمالها وأصغى لمناجاتها، وترجم عنها أسرارها، ولقد منح الله الأندلس طبيعة فاتنة، فكانت أغنى بقاع المسلمين منظرا وأوفرها جمالا، ترتفع فيها الجبال الخضراء وتمتد في بطاحها السهول الواسعة وتجري فيها الجداول والأنهار وتغرد على أفنان أشجارها العنادل والأطيار ... وقد تحدث عن جمالها كل من حلّ بها، هذا كان الباعث لرسم شاعرنا لقصائده وألواحه الفنيّة، وكانت الطبيعة الميدان الفسيح لإبداع شعراء الأندلس والتربة الخصبة لنمو عواطفهم الإنسانية وملجأ لنفسيتهم المتعبة القلقة، ولقد استقر بحث ابن خفاجة على صورة الجبل، فأسبغ عليه منظومة من الصفات المتتابعة التي

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص192.

[2]. لقب أطلقه أهل الأندلس على الشاعر ابن خفاجة.

تكشف مدى اهتمام الشاعر بالأنيس الجديد، وإنّ احتياجه لمسلّ في وحدته أنطق الجبل وبعث فيه قيمة إنسانية بالرغم من خرسه وصمته، ففي القصيدة، نجد هذا الجبل يشتكي إلى الشاعر، وكأنّه صديق له في هذه الحياة الموحشة في انعزال دائم لا نهاية له، بحيث يظهر لنا الجبل هنا شخصية حيّة، تخاطب شاعرنا بالعجائب والغرائب وهذا ما يكسب القطعة روحا ملحميا.



1. أثري رصيدي اللغوي:

- الأرعن: الجبل الذي بروزه واضح. طماح الذؤابة: عالي القمة. غارب: أعلى كل شيء. باذخ: شامخ وقور: رزين ثابت. أصخت إليه: أصغيت إليه . خُضر البحار: السحب . أواه: الناسك، المتعبد. قال: يقيل، قيلولة: نام وقت الهجيرة. خفق أيكي: تحرك أشجاري واهتزازها، والأيك ج : أيكة، وهي الشجر الكثيف . وُرقي: ج: ورقاء الحمامة فيها بياض وسواد. غواربي: ج: غارب وهي أعلى الكتف والمقصود أظهري وجوانبي. الطيّة: الحاجة والقصد الذي يتوجه إليه[1].

2. أكتشف معطيات النص:

- ما صفات الجبل، اكشف عنها ؟

- صفات الجبل هي أنّه: وقور، ومستقر، ومفكر، وصامت كأنّه أخرس.

- لماذا يسد طرق الريح من كل ناحية؟

- يسد طرق الريح من كل ناحية لضخامته وتمدده وعلو مناكبه.

- ما المقصود بعبارة" يطاول أعنان السماء" ؟

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص193.

- المقصود منها هو شموخ قمّته وارتفاعها الهائل.

- كيف تخيّل الشاعر الجبل في البيت الثالث؟

- تخيّل الشاعر الجبل في البيت الثالث رجلا عاقلا يتأمل ويفكر في أحداث الدهر وتقلباته.

- بم حدَّث الجبل الشاعر ؟

- حدّث الجبل الشاعر عن المقاتلين الذين لجؤا إليه ليحتموا به، عن العبّاد المتنسكين الذين اتخذوه مكانا للعبادة، وعن المسافرين الذين مروا به في دلج الليل أو وَضَحِ النهار، وعن تعرضه لعصف الرياح ولطماتها، وعن زحامه للسحب المتراكمة.

- إنّ حديث الجبل يكشف عن عاطفة وإحساس الشاعر، علّلْ.

– نعم، إنّ حديث الجبل يكشف عن عاطفة جياشة وإحساس مرهف، فهو شعور ينمّ عن حزن وألم الجبل على مفارقة الأحباب والأهل، ليجيبه الشاعر في عجز البيت 14:

سلامٌ فإنّا من مُقيمٍ وذاهبٍ[1]

فقد قضتْ سنة الحياة أن تكون ما بين ذاهب ومقيم وهو في الحقيقة تعبير عن نفسية الشاعر من فراق الأهل والأحبة والأصدقاء.

3. أناقش معطيات النص:

- لُقب ابن خفاجة بوصّاف الطبيعة المَرِح، استدل على هذا اللقب من النص ؟

- فعلا إنّ ابن خفاجة وصّاف الطبيعة المرح، إذْ عني بتشخيصها وبث فيها من مشاعره، أكثر من الخيال شأنه شأن كثير من شعراء الأندلس، وما تشخيصه للجبل ومزج مشاعره به كأنّ الصور النابضة حيّة إلا دليل على تمكنه من الوصف.

- ما سبب استخدام الشاعر ابن خفاجة للجمل الفعلية بكثرة ؟

[1]. الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص192.

- استخدم الشاعر في قصيدته الجمل الفعلية بكثرة، والتي كانت طاغية أكثر من الجمل الاسمية، لأنّ الأفعال تفيد الحركية، فالقيمة المعنوية تنبعث من كونها جملة يدخل فيها عنصر الزمن، وليس كذلك الاسم الذي يعطي معنى جامدا ثابتا، لا تتحدد خلاله الصيغة المراد إثباتها، فسرعان ما تحول الاستقرار والثبات، إلى حركة فعلية مزدحمة تطغى على السكون، وانصراف الشاعر إلى حالة مضطربة استدعاها الموقف الشعوري إزاء الذات، وواضح أن للزمن دورا رئيسيا في تشكيل نص القصيدة وتركيبها.

- في البيت الأول مزج الشاعر بين الموسيقى والمعنى، وضّح ذلك. - نعم، مزج الشاعر بين الموسيقى والمعنى لأنّه اختار لقصيدته بحر الطويل الممتد في موسيقاه، المناسب لغرض الوصف، وجعل القافية خفيفة، مختومة بالباء المقلقة، والتي تتلاءم مع تشخيص الشاعر للمعنوي بجعل الجبل إنسانا عاقلا.

- ما دلالة استخدام الشاعر لروي الباء المكسور الحركة ؟ - ومن حيث استخدامه لحرف الباء المكسور: تائبِ، راغبِ، نادبِ، ذاهبِ توافق طبيعة الموضوع "النصح" ، ونفسية الشاعر ، الشيخ الذي يبحث عن حرف فيه رقة وعذوبة تساعدانه على التأثير في السامع القارئ ، إما من حيث سهولة وتيسير النطق على اللسان، وإما من جهة أكثر منطقية ودقة يعود إلى ما قلناه سلفا إلى ماضي الشاعر ابن خفاجة الذي يعيش اضطرابا نفسيا رغم ظهوره هادئا في بعض الصفات، ولكنه منكسر تماما لكونه أصبح شيخا و لم يتزوج فهكذا قرر أن يعيش بقية أيامه وحيدا زاهدا بما أن خلاصة الحياة هي الزوال والموت وبالتالي تتسم القصيدة بهدوء حزين متألم.

- الملفت للنظر تكرار بعض حروف المدّ والمقاطع الصوتية الطويلة، في رأيك على ما يدل ذلك في القصيدة ؟ - وظاهرة تكرار بعض الحروف والمقاطع في قصيدة ابن خفاجة ملفتة للنظر، من ذلك المقاطع الصوتية الطويلة المؤلفة، مثل الألف والواوا والياء، ولحروف المد والحركات وظيفة فنيّة صوتية، تؤدي في كثير من الأحيان إلى تنوع النغمة الموسيقية لفظة أو جملة، فهي ذات مرونة عالية وذات سعة في إمكانياتها الصوتية، فتضفي موسيقى خاصة ذات تأثير، مثل قوله:

وَأَرعَنَ طَمّاحِ الذُؤابَةِ باذِخٍ يُطــاوِلُ أَعنــانَ السَماءِ بِغارِبِ[1]

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص192.

(طماح، الذؤابة، باذخ، يطاول، أعنان، السماء، بغارب)، فهي أصوات يحتاج النطق بها إلى زمن طويل يتناسب دلاليا مع الصوت المصاحب للنداء أو المخاطبة عن بعد، فكثير منها يوحي بنداء ضمني يتمثل في مناجاة الذات العليا، والتي يخاطبها طلبا للوصل أو شرحا لحالة يعاني فيها الألم والحزن والحسرة أو البث والشكوى وطلب المواساة، وهو إيقاع يتلاءم والشعور بامتداد الزمن وثقله تلاؤما يبلغ به التفجع أقصاه في معنى من معانيه، هو الشعور بملل البقاء وضيق النفس، وهو شعور إذا ما اشتد بالمرء أفناه وأورده مورد الانتحار، ولكن الجبل في قصيدة ابن خفاجة مؤمن، مثله، وثيق الإيمان بخالقه، فلم تؤل تجربته إلى مأساة، انتهى إلى رجاء تمثل في طلب الرحمة من الخالق عزّ وعلا والتضرع له بقوله :"فرحماك".

- أضفى الشاعر على الجبل صفات الإنسان، اذكر الأبيات التي تضمنت ذلك ؟

أضفى الشاعر صفات الإنسان على الجبل وجعله نفسا ذات إحساس، لها أسرارها و خفاياها، كما هو الحال في الأبيات: 6، 7، 8، 9ـ 10، 11، 12.

- هناك جناس في القصيدة، حدّده.

- الجناس: في قول الشاعر: النوى/النوائب.

- اعتمد الشاعر على التصوير الكلّي والتصوير الجزئي، علّل بأمثلة من النص.

- ترجمت هذه الأساليب على تنوّعها عن أفكار الشاعر وعواطفه، وخلعت على الجبل جوّا من المهابة والرّهبة، خصوصا وأن الصورة التي رسمها الشاعر للجبل اعتمدت على صور كلّية وأخرى جزئية خيالية، وهي جميعها تتكامل وتتسق لتبرز لنا شموخ الجبل وامتداده، ومن الصور الكلية ما نجده في:اللون (بغارب –الغروب– لون الاصفرار ثم حلول الظلام، الفلاة وهو لون الصحراء، والليل وهو لون السواد، والصوت وهو صوت الريح، والحركة في قوله"يطاول أعنان السماء ... ومن الصور الجزئية الخيالية، فنجدها في قوله: وقور[1]، إذْ يشبه الجبل يشيخ وقور"وهو أخرس" وهو تشبيه بليغ وقوله" قال الأكم"شبه الأكم بإنسان يتكلم، وهي استعارة مكنية، وقوله "طوته يد الردى"شبه الردى بإنسان له يد تطوي، على سبيل الاستعارة المكنية ...).

[1]. الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص192.

- بَيّنْ نوع الأسلوب في البيت الثاني عشر، وغرضه البلاغي.

– نوعُ الأسلوب في البيت الثاني عشر، هو أسلوب إنشائي طلبي بصيغة الاستفهام، وغرضه البلاغي، هو الاستبطاء، فهو يتساءل متى تنتهي هذه المحنة التي طالتْ.

- استخرجْ أسلوب قصر واشرحه. – ورد أسلوب القصر في البيتين الآتيين:

* البيت 9: "فما كان إلا أنْ طوتهم يد الردى "[1]. *البيت 10: فما خفق أيكي غير رجفة أضلع. ولا نوح وُرقي غير صرخة نادب.

شرحها: جاء القصر عن طريق النفي والاستثناء، وهو تخصيص أمر بآخر وفق طريقة معيّنة، ففي الأول (ما، إلا) (ما، غير) والثالث(لا، غير)، نوعه قصر حقيقي، وغرضه الإيجاز وتمكين الكلام في ذهن القارئ، إذ لجأ ابن خفاجة في جانب من شعره، إلى أنماط التوكيد، التي تسهم في تعميق دلالته وتأكيدها والتشديد على المعاني التي يعبر عنها، والأصل استخدام التوكيد عندما يكون المخاطب مترددا في الخبر طالبا الوصول لمعرفته، فيستحسن تأكيد الكلام الملقى إليه تقوية للحكم أو أن يكون المخاطب منكرا للخبر الذي يراد إلقاؤه إليه، معتقدا خلافه، فيجب تأكيد الكلام بمؤكد أو أكثر على حسب حالة الإنكار قوة إليه، معتقدا خلافه، فيجب تأكيد الكلام بمؤكد أو أكثر حسب حالة الإنكار قوة أو ضعفا.

- تعد هذه القصيدة من الأدب الوصفي، وضّحْ ذلك.

– إن القصيدة من الأدب الوصفي لأن الطبيعة الأندلسية الخلابة التي استهوت الكثير من الشعراء ودفعتهم إلى وصفها بكثرة، ومنهم شاعرنا ابن خفاجة الذي رسم صورة حيّة في وصفه للجبل.

- بم توحي العبارة: "فإنّا من مقيم وذاهب"؟

– توحي هذه العبارة على أنّ الجبل يظّل في مكانه لا يبرحه، وكل شيء من حوله يتحرك ويذهب ثم يفنى، كأنّ الجبل والشاعر صديقان حميمان، أحدهما يقيم (الجبل) والآخر يغادر الحياة (الشاعر).

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص192.

- في البيتين العاشر والحادي عشر حسن التعليل، اشرحه.

– حسن التعليل في البيتين: [10 و11] هو أن ينكر الأديب علة الشيء الحقيقي ويأتي بعلّة طريفة تناسب الغرض الذي يريده من الكلام، كالمدح والهجاء والدعابة و التحسّر ... ففي

قوله:" ما خفق أيكي"حيث تناسى أن ارتجاف الأشجار كان بسبب الرياح، وهي العلة الحقيقية، وجاء عوضا عنها بعلّة أدبية، هي أنّ ارتجاف الأشجار كان بسبب رجفة الأضلع. وأيضا "نوح الحمام" بسبب صرخة نادب، و"ما غيّض السُّلوان دمعي" [1]، ولكن كانت دموعي بسبب فراق الأحبة والأهل والأصحاب.

4. أحدد بناء النص:

- ما نمط النص؟ اذكر خصائصه الفنّية.

- نمط النص وصفي، ومن خصائصه الفنية:توظيف الصور البيانية، والجمل الاسمية، والنعوت، والإضافات، والأحوال، والأفعال الماضية والمضارعة، ودقّة المعاني ... ومن وظائف النمط الوصفي، هو الإيهام بمطابقة الواقع، فهو بذلك يحمل وظيفة معرفية وزخرفية وجمالية ورمزية، كما هو الحال في القصيدة.

- ما لون العاطفة المسيطرة على الشاعر في وصفه للجبل؟ وما أثرها في التصوير والتعبير ؟

- لون العاطفة المسيطرة على الشاعر في وصفه للجبل هي عاطفة الحنين والشوق مع الإحساس بالغربة والفراق للأحبة والأهل، فكان أثره في التصوير والتعبير، أن أكسبها مسحة حزينة في حسرة ولوعة.

- لخّص أفكار النص بأسلوبك الخاص.

- يصف الشاعر الجبل فينعت ضخامته، ونتوءه، وقمّته الشامخة الضاربة في الفضاء، وهو ما جعله يسد طرق الرياح من كل ناحية، لأنّه حبل مديد سامق يعلو بمناكبه حتى تزاحم الكواكب في أفلاكها. ثم تخيّله إنسانا يتحدث عن نفسه ويشتكي وفي النهاية يودّع ابن خفاجة الجبل منصرفا

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص192.

إلى حاجته قائلا له: سلام، فمنّا المقيم ومنّا الذاهب، وهي سنة الحياة.- ما الموضوع الذي تناوله الشاعر ؟

5. أتفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص:

- الموضوع الذي تناوله الشاعر، هو وصف الجبل ومناجاته.

- استعمل الشاعر مجموعة من حروف الربط، حدّدها وبين معانيها.

- حروف الربط التي استعملها الشاعر، هي واو ربّ في البيت (1)، وواو الحال في البيت (5) و (14)، واستعمل حرف العطف"الواو" (11) مرّة، وحرف "الفاء" (6) مرات، وأما حروف الجر فهي كثيرة، منها:"الباء، من، على، اللام، إلى، عن".

- ما علاقة البيت الأخير بالبيت الأوّل؟

- علاقة البيت الأخير بالبيت الأول، هي علاقة الإقامة والسفر، فالجبل ثابت وشامخ لا يتحرك، فهو مقيم، والشاعر عابر ومتنقل، فهو مسافر غير مستقر، فالعلاقة علاقة فراق.

6. أجمل القول في تقدير النص:

- ما هي الأساليب التي اعتمدها الشاعر في التعبير عن أفكاره؟

- الأساليب التي اعتمدها الشاعر في التعبير عن أفكاره، هي أنّه نوّع فيما بينها، فقد استعان بالأسلوب الخبري الذي يظهر في أغلب القصيدة، من وصف وسرد وحوار، لغرض إظهار الأسى والحزن، كما استعان أيضا بالأسلوب الإنشائي - وهو قليل - المتمثل في البيت 12 لغرض طلب الفهم من طول الانتظار، والنداء في البيت 13 لغرض الدعاء.

في قوله: "فحتى متى أبقى ويظعن صاحبٌ"، وقوله:"فرحماك يا مولاي دعوة ضارع"[1].

- إلى أيّ مدى يعكس هذا النص نفسية الشاعر؟

[1]. الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي، ص192.

- يعكس هذا النص امتزاج الش اعر بالطبيعة وحبه لها وانعكاسها على نفسيته، لأنّه وقف نفسه وشعره على التغني بها لا يتجاوزها.

- بيّن مظاهر البيئة من خلال النص.

- من مظاهر البيئة خلال النص، أنّها طبيعة طبيعية خلابة وخاصة إن كانت طبيعة أندلسية يشع منها سحرها وجمالها، فظهر فيها الجبل شامخا عاليا ضخما يسد تحرك الرياح، وجو غائم ممطر من كثرة السحب التي تلف الجبل الذي اكتسى بالأشجار ...

- الوصف غرض قديم، إلا أن الشاعر حدّد في بعض جوانبه، اذكر جوانب التجديد ؟

يعدّ ابن خفاجة من أبرع الشعراء الذين عنوا بتشخيص الطبيعة الأندلسية في مختلف وجوه سحرها وجمالها، وبثوا فيها مشاعرهم، وفي قصيدته هذه مال إلى الإكثار من الصور البيانية الخيالية، والبديع، والجديد يكمن في نزوع خاص للشاعر إلى الإحساس بالطبيعة، عندما استنطق الجبل وجعله يتكلّم ويعبّر عمّا في نفسه، وهو ما أكسب شعره نكهة أندلسية يشيع فيها نبض من الأصالة وملامح من الجِدّةِ ، وصور الشاعر الأندلسي ابن خفاجة، مرآة واضحة جليّة، تظهر فيها معالم حياته النفسية التي امتزجت بظواهر الطبيعة، فعدت صوره تعبيرا عن مشاعره الخفية وأحاسيسه الهادئة ، كشفا عن ظروفه النفسية الكامنة، وراء صلته بالطبيعة التي كانت في العالم الأول الذي استأثر باهتمامه واستحوذ على خياله، وساهم في صقل مخيلة قوية.

ولقد قمنا بالتركيز على الجانب الصوتي والموسيقي والدلالات النفسية، وهذا ما يهمل كثيرا في دراسة النصوص الأدبية في السنة الثانية ثانوي ومختلف الأطوار، كما حاولنا الانتقاء من كل مستوى، فلم نشأ الحديث عن الوزن والبحر ونوع القافية، بل ركزنا فقط على حركة الروي، وتكرار حرف المدّ والأثر النفسي، واستبعدنا بعض الأسئلة من طريقة دراسة المنهاج لأنّه لا جدوى منها، أو لأنّها قد تأخذ منا الوقت الثمين الذي خصصناه لأسئلة المستوى الصوتي، كما لم نشأ الحديث عن عناصر مهمة، كالتشبيه والكناية، وأبقينا فقط على الاستعارات ذلك أنها أشدّ أنواع الانزياح، وكل ذلك مراعاة للحجم الساعي، وكذلك المستوى ودرجة الاستيعاب.

وأخيرا فإنّه علينا أن نق در الأثر الأدبي آخذين بالحسبان بنيته النحوية والصرفية والتركيبية والأسلوبية والبلاغية والعروضية الإيقاعية وغيرها، وتلك الأسئلة التي كرستها المقاربة النصية غير كافية، كما أنّها نفس الطريقة التقليدية، وإن تغيرت أسماء الخطوات المتّبعة، ومن غير المعقول أن تستقيم دراسة النص الأدبي في حصة زمنية محددة وإصدار الحكم النقدي التقديري عليها، ثم دراسة ما تعلق به من نقد وعروض وبلاغة خاصة في حصص موالية منفصلة، إذ لا يكون هناك أثر في الحكم النقدي الذي سبق إصداره، خاصة دون مراجعته أو الالتفات إليه وتعديله، وإنّ تنمية الحس الجمالي لدى المتعلم لا يتأتى بومضات وجذاذات تركيبية، بلاغية، موسيقية لوحدها، بل هناك كفاءات ينبغي على القارئ أو التلميذ أن يتصف بها، منها:"

- أن يكون هذا المتلقي قارئا أو سامعا مثاليا لروائع الأدب العالمي عامة، وللأدب العربي خاصة.

- أن يجيد اللغة التي يقرأ بها إجادة تامة، تمكنه من تذوق جماليات هذه اللغة، وإلا استحال الأمر إلى فجوة تحول أو تعوق عملية الاتصال.

- أن يتسم القارئ أو المتلقي بالقدرة على النقد والموازنة بين الأعمال الأدبية"[1].

كما لابد من تكريس كل الجهد والوقت والاهتمام لأجل خلق ذائقة وملكة ترقى إلى مستوى التحليل والموازنة والتعليل والاستنتاج تناسب جودة النصوص المقررة، والأخذ بأيدي التلاميذ وتوجيههم، وتنمية الحس الجمالي لديهم بشتى الطّرق.

[1]. ماهر شعبان عبد الباري، التذوق الأدبي، ص187.

خـــاتمة

تتضمن خاتمتنا خلاصة لما جاء في البحث، وأهم النتائج التي تم التوصل إليها، إضافة إلى مجموعة من المقترحات والتوصيات:

1- إنّ أي مادة تدخل إلى الصف المدرسي إلا وتخضع لما يسمى بالتحويل التعليمي، مكيّفة حسب المتعلمين، ودرجة نموهم الذهني والأخلاقي والمستوى المعرفي الذي بلغوه ، والرهان الذي يجب ربحه هنا هو إيجاد الطرق والوسائل التي تسمح بتقريب التلاميذ بقدر الإمكان من المعارف المرجعية من دون تحريف هذه الأخيرة، ويعتبر التحويل التعليمي خطوة خطيرة، والتي قد يكون من نتائجها الإخلال بجمالية النص وأدبيته.

2- إنّ واقعنا التربوي في مدارسنا الجزائرية يكشف عن تدنٍ كبير في مستوى الذائقة الجمالية عند التلاميذ، بحيث يعجزون عن تذوق قصيدة أو بيت شعري أو مقامة كما يعجزون عن التفاعل الإيجابي الحميم، اتجاه هذه الأنواع الإبداعية، التي يقتضي تلقّيها بالضرورة حساً جمالياً.

3- إنّ عجز التلاميذ عن التذوق والإبداع يعود إلى خلل في بنية المنهاج التعليمي الذي لا يولي- في رأينا- مفهوم التربية الجمالية القدر الكافي من الوعي، والعناية، والاهتمام، المشروطة حكما، بالتفكير الإبداعيّ، والتجريب، واستثارة الخيال، إذ أنّنا يجب أن نفكر في الوصول إلى تحقيق هدف مزدوج، وهو تنمية الذوق الأدبي، بما يعنيه ذلك من العمل على الارتقاء بالمتلقي (المتعلم) إلى إدراك وتمثل القيم الجمالية وكذا تحويل المعارف وما يتطلبه ذلك من مراعاة مجموعة من الاعتبارات.

4- بعد النظر في أسئلة النصوص في كتاب نصوص السنة الثانية ثانوي وإحصائها ورصدها، لم نجد المقاربة الأسلوبية بمنهجها التام، و لم نجد التحليل ظاهرا بعمق إلا فيما يتعلق بالجانب البلاغي، و لم يلق عناية كافية، وإن وجدت بعض الأسئلة المهمة، فهي في الخطوة التاسعة "إجمال القول في تقدير النص"، والتي يتوصل فيها الأستاذ إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنيّة والفكريّة ، لكن تبقى أسئلة سطحية، لا ترقى إلى ما يسمى بالمقاربة الأسلوبية وإن وجدت فهي ضمن الأسئلة الجزئية التي يمكن اكتشافها أثناء الإجراء.

5- لا يوجد نص أدبي خالٍ من الأبعاد الأسلوبية والجمالية، لكنها تتطلب مهارة الأستاذ، الذي يشارك المتعلم في اكتشافها عن طريق الحوار والتحليل والمناقشة، كما تتطلب حجما ساعيا ملائما.

6- لاحظنا في طريقة تدريس النص الأدبي وفق منهاج السنة الثانية ثانوي، تغييبها وإهمالها لتدريس الجانب الصوتي والموسيقي والأثر النفسي، إلا من بعض الأسئلة القليلة جدا والتي أحصيناها في ثنايا الكتاب.

7- قد يكون الرافد البلاغي أهم ما يكسب التلميذ تذوق النصوص واكتشاف جمالياتها خاصة إذا سلمنا أن البلاغة وريثة الأسلوبية، وإنّ الخلل في تدريسها اليوم لا يعود إلى طبيعة العلم ولا إلى البلاغة العربية في حد ذاتها، وإنّما السبب في ذلك يعود إلى القوالب التي صبّ فيها هذا العلم، ذلك أن المصطلحات والتحديدات الجافة والعقيمة والأمثلة المحنّطة هي ما جعلها تزيغ عن الغاية الأساسية التي نشأ من أجلها البيان.

8- ومن أهم الروافد التي تكسب التلاميذ التذوق أيضا رافد النقد الأدبي ، الذي هدفه دراسة الكلام وتبيان جيده من رديئه، أو تقويم اعوجاج أو إشارة إلى موطن من مواطن الجمال، وتنمية ملكة الفهم والتعليل عندهم، بحيث يعينهم ذلك على فهم تراثهم الأدبي وتحليله والكشف عن قيمه الجمالية والفنية، لكنه لا يدرّس في برنامج السنة الثانية ثانوي إلا هامشيا.

9- قد بيّن منهاج السنة الثانية ثانوي أهمية علم العروض في تنمية الذوق، وإن كان لازما للشاعر الملهم الموهوب، فإنّه يكون أشد لزوما للتلاميذ ، لأنّه يعينهم على فهم الشعر العربي وقراءته قراءة صحيحة والتمييز بين سليمه ومختله وزنا، وقد يظن أغلب التلاميذ وحتى بعض الأساتذة أنّه لا فائدة من دراسة العروض في الطور الثانوي، ذلك أنّهم لا يولونه الاهتمام الأكبر، خاصة في برنامج السنة الثانية ثانوي، الذي صادفنا فيها الكثير من الأخطاء في الأمثلة، والمتتبع لنتائج التلاميذ في هذا النشاط يصل إلى نتيجة فحواها أنّ التلاميذ يستصعبون هذا العلم استصعابا شديدا، أي دراسته دراسة سطحية بعيدة عن حقيقة هذا العلم الجليل، وكذلك الطريقة الروتينية في إلقاء

دروس العروض، والأجدر الاعتماد على الإلقاء والتغني بالبيت، وتدريب التلميذ على تذوق الشعر، واكتشاف وزنه من خلال إيقاعه أثناء الإنشاد، كما يعود السبب لعدم إلمام الأساتذة بعلم العروض، مما يجعلهم يجدون صعوبة في إيصال معارفه ومفاهيمه إلى التلاميذ.

10- ضرورة تدريس النحو العربي من خلال نصوص الأدب، وهو ما يسمى "بنحو النص" لا مجرد النحو العربي المنطقي المتعارف عليه، وهذا للمزيد من التفاعل والتعايش مع النصوص وسبر أغوارها وإتاحة الفرصة لعوامل تذوقها.

11- يجب الأخذ بعين الاعتبار أنّ الكثير من روافد النصوص في "الجديد" لم تطبق فيها المقاربة النصيّة، ومن الخطأ أن نتصور أن استدراج المتعلمين بالأسئلة المكثفة هو مناط تحقيق المقاربة بالكفاءات، كما أنّنا عدنا إلى الممارسة التعليمية القديمة من خلال استقلالية كل نشاط تعليمي في خطواته ومراحل تدريسه واقتصار العلاقة بينه وبين ما جاء في وحدة تعليمية معه على الجوار ليس إلا، وبالإضافة إلى عجز التصور عن استيعاب مفاهيم لسانيات النص ونظرية القراءة والتأويل، بل لقد قصر بعض المفاهيم كالاتساق والانسجام على مجرد خطوتين من خطوات دراسة النص لا علاقة لهما بالأنشطة التعليمية المتعلقة بهما كالقواعد والبلاغة والإيقاع وما إلى ذلك.

12- علينا أن نقدر الأثر الأدبي آخذين بالحسبان بنيته النحوية والصرفية والتركيبية والأسلوبية والبلاغية والعروضية الإيقاعية وغيرها، وتلك الأسئلة التي كرستها المقاربة النصية غير كافية، كما أنّها نفس الطريقة التقليدية، وإن تغيرت أسماء الخطوات المتّبعة، ومن غير المعقول أن تستقيم دراسة النص الأدبي في حصة زمنية محددة وإصدار الحكم النقدي التقديري عليه ا، ثم دراسة ما تعلق به من نقد وعروض وبلاغة خاصة في حصص موالية منفصلة، إذ لا يكون هناك أثر في الحكم النقدي الذي سبق إصداره، خاصة دون مراجعته أو الالتفات إليه وتعديله، هذا إن تبنت هذه الروافد المقاربة النصية، ذلك أن الكثير منها لم تستخدم أمثلة من الكتاب.

13- يجب أن نستعين بمناهج التحليل الحديثة لاستكناه الجمال في الممارسات اللغوية للكتاب المدرسي وتمكين التلميذ من معرفته ا وتطبيقها ، كما لابد من إدماج فعلي للمناهج النسقية والسياقية، وأمامنا نموذج تدريس السيميائية عند المغاربة في طور التعليم الثانوي، كما لابد من

تطبيق المستويات، الصوتي والصرفي والتركيبي والدلالي، متجاوزين المسلمات المنمطة في أن النص مكون من أفكار وأسلوب، وتنقسم الأفكار إلى أساسية وفرعية، من خلال أسئلة جزئية ومتوالية.

14- إعادة النظر في فلسفة التعليم وأدواته وأماكنه، والتركيز على المعلم ، فنحن نتطلع للمعلم المؤهل أكاديميا ومهنيا، لأنّه أساس العملية التربوية والراضي عن عمله اقتصاديا واجتماعيا.

15- الحفاظ على الوظيفة الجمالية للنص وأدبيته، بالنظر إلى النص أنّه كلٌّ واحد ونسيج، لا يقبل التجزئة، وأن لا يقتصر على استخراج بعض الصور البيانية أو المحسنات البديعية، كما يجب أن نعمل على تمكين المتعلم من استخراج العدول والانزياحات المختلفة وتحليل المواطن التي كسر فيها الكاتب أفق التوقع لدى المتلقي، مرتكزين في ذلك على ما أتاحته لنا النظرية الأسلوبية ونظرية التلقي.

16- إدخال بعض النصوص المغاربية والجزائرية والعالمية في الكتاب المقرر ، كما يجب تمكين التلاميذ من استخدام اللغة في نقل أفكارهم إلى غيرهم، وتنمية قدرة التلاميذ على فهم الأفكار التي اشتملت عليها الآثار الأدبية الخالدة وتذوق ما فيها من جمال، واستمتاعهم بروائع الأدب شعرا أو نثرا وألوانه من قصة أو أقصوصة أو تمثيلية أو مقالة أو ترجمة عن طريق فهم كل لون من هذه الألوان.

17- نعتقد أنّه يجب على الفكر التربوي الجزائري- لكي يصل إلى المستوى المنشود- أن يصفي الحساب مع الظاهرة الاصطفائية للامتحان كمقياس تكميمي وذلك من خلال الأبحاث والدراسات العملية والنقدية التي أحاطت النظام التعليمي بشكل عام، والامتحان بشكل خاص، إذ أنّ الاختبارات والتطبيقات العملية التي يقوم بها المعلم غير كافية لمعرفة جوانب التعثر الدراسي لدى المتعلم، وإنّما صارت تطبيقات ذاتية لتأكيد سلطوية الخطاب الذي يمارسه على المتعلمين ولضمان وجوده كفاعل وليس منفعل.

18- حرص المسؤولين داخل المدرسة على الاستفادة من المكتبة المدرسية، التي كان لزاما أن تكون أهم ركن في المؤسسة، ليكونوا على قدر من الجاهزية لتلقي فنون الأدب التي تدرّس في التعليم الثانوي، والسعي لكي يحفظ التلاميذ أكبر قدر من سور القرآن الكريم، والفصيح من كلام

العرب، إذ لو تتبعنا ما يكلف التلاميذ بحفظه من الشعر العربي لوجدناه نزراً، فكيف والحالة هذه نطالب أبناءنا التلاميذ بحب الأدب والنصوص الأدبية والتفاعل معها وفهمها وتذوقها ؟ وكيف ننتظر متعلما متمكنا من اللغة ؟، ولو تابعنا من اشتهروا بقدراتهم الخطابية لوجدناهم يتمتعون بمخزون لفظي كبير من القرآن الكريم وعيون الأدب العربي.

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم (برواية ورش عن نافع من طريق الأزرق)

أ – المصادر والمراجع العربية:

1. إبتسام أحمد حمدان، الأسس الجمالية للإيقاع البلاغي في العصر العباسي، دار القلم العربي، حلب، سوريا، ط1، 1418هـ/1997م.

2. إبراهيم أمين الزرموني، الصورة الفنية في شعر علي الجارم، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2000م.

3. إبراهيم رماني، الغموض في الشعر العربي الحديث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

4. إبراهيم صحراوي، تحليل الخطاب الأدبي دراسة تطبيقية، رواية جهاد المحبين لجرجي زيدان أنموذجا، دار الآفاق، الجزائر، ط1، 1999م.

5. أحمد أبو حاقة، البلاغة والتحليل الأدبي، دار العلم للملايين، بيروت، مارس، 1988م.

6. أحمد الشايب، الأسلوب (دراسة بلاغية تحليلية لأصول الأساليب الأدبية)، النهضة المصرية، ط 8، 1991م.

7.أحمد المتوكل، الخطاب وخصائص اللغة العربية، منشورات الاختلاف، المغرب، ط 1، 1431هـ/2010م.

8. ـــــــــــ المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي"الأصول والامتداد"، دار الأمان، الرباط، ط 1، 1427هـ/ 2006م.

9. ـــــــــــ الوظيفة بين الكلية والنمطية، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، 1424هـ/ 2003م.

10. ـــــــــــ ، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، دار الأمان مطبعة الكرامة، الرباط، دط، 2001م.

11. أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة في المعاني والبيان و البديع، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، دط، 2000م.

12. أحمد أوزي، التعلم والتعليم بقاربة الذكاءات المتعددة، منشورات علوم التربية، الشركة المغربية للطباعة والنشر، الرباط، ط2، 2004م.

13. أحمد بن محمد المقري التلمساني، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، دار صادر، بيروت، 1968م.

14. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1996م.

15. أحمد حمدي، جذور الخطاب الأيديولوجي الجزائري، دار القصبة للنشر، 2001م.

16. أحمد سالم الغوج، فنون التعبير الأدبي، دار الفتح للدراسات والنشر، عمان، الأردن، ط 1، 1434هـ/2013م.

17. أحمد شامية، في اللغة، دار البلاغ للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 1423هـ/2002م.

18. أحمد كشك، القافية تاج الإيقاع الشعري، دار غريب للطباعة، القاهرة، مصر، 2004م.

19. أحمد محمد ويس، الانزياح من منظور الدراسات الأسلوبية، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1،1426 هـ/ 2005م.
20. أحمد مصطفى المراغي، علوم البلاغة والبيان والمعاني والبديع، راجعه:أبو الوفا مصطفى المراغي، المكتبة المحمودية التجارية، ط5.
21. الأزهر الزناد، نسيج النص (بحث فيما يكون به الملفوظ نصا)، المركز الثقافي، بيروت، ط1، 1993م.
22. أماني سليمان داود، دراسة في شعر الحسين بن منصور الحلاج، دار مجدلاوي، عمان، الأردن، ط 1، 2002م.
23. ـــــــــــــــ الأسلوبية والصوفية، في شعر الحسن بن منصور الحلاج، دار مجدلاوي، عمان، الأردن، 1423هـ/2002م.
24. إنعام فوال عكاوي، المعجم المفصل في علوم البلاغة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 2، 1418هـ/1996م.
25. إيمان محمد الكيلاني، بدر شاكر السياب- دراسة أسلوبية لشعره، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م.
26. بدر الدين بن تريدي، تقييم التعليم أنواعه وأساليبه وأدواته، الجزائر، 1999م.
27. بشار بن برد، الديوان، قدمه وشرحه ومكمله محمد الطاهر بن عاشور، راجعه وصححه أمين شوقي، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1386هـ/ 1966م.
28. بشيير تاوريرت، محاضرات في مناهج النقد الأدبي المعاصر، "دراسة في الأصول والملامح والإشكالات النظرية والتطبيقية"، مكتبة اقرأ، قسنطينة.
29. أبو البقاء أيوب بن موسى الحسيني الكفوي، الكليّات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، تح: 30. عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط2، 1419هـ- 1998م.
30. ابن بطوطة، تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار، تح: محمد عبد المنعم العريان، دار إحياء العلوم، بيروت، ط1، 1407ه/1987م.
31. بكاي أخذاري، تحليل الخطاب الشعري، قراءة أسلوبية في قصيدة قذى بعينيك للخنساء، وزارة الثقافة، الجزائر، 2007م.
32. بلقاسم دفه، في النحو العربي، رؤية علمية في المنهج، الفهم، التعليم، التحليل، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2002م.
33. تامر سلوم، نظرية اللغة والجمال في النقد العربي، دار الحوار، سوريا، دت.
34. التهاوني، كشف اصطلاحات الفنون، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، 1972م.
35. جابر عصفور، آفاق العصر، دار الهدى للثقافة والنشر، دمشق، سوريا، ط1، 1997م.
36. جمال العيسوي وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي، دار الكتاب الجامعي، العين، ط1، 2005م.

37. جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، الهيئة المصرية للكتاب، مصر، دط، 1998م.
38. جودت الركابي، الطبيعة في الشعر الأندلسي، مكتبة الأطلس، دمشق، 1970م.
39. ـــــــــــ طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، ط1، 2005م.
40. ـــــــــــ في الأدب الأندلسي، مطبعة دار المعارف، مصر، ط3، 1970م.
41. أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا الرازي، معجم مقاييس اللغة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1999، مج 1.
42. أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، دار المعرفة، بيروت.
43. حبيب مونسي، توترات الإبداع الشعري، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009م.
44. حسن عبد الجليل يوسف، علم القافية، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، ط1، 2005م.
45. حسن محمد علي ازروال، ديداكتيك اللغة العربية "من تدريس اللغة العربية إلى تقويم خبرة المدرس"، عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، إربد – الأردن، ط1، 2016م.
46. حسن ناظم، البنى الأسلوبية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب 2002م.
47. حسين خمري، سرديات النقد في تحليل آليات الخطاب النقدي المعاصر، دار الأمان، الرباط، ط 1، 2011/1432م.
48. حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003م.
49. حمدان الحجاجي، حياة وآثار الشاعر الأندلسي ابن خفاجة، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 1982م.
50. ابن خفاجة، الديوان، تد: عمر فاروق الطباع، دار القلم للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
51. الخطيب القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، شرح وتعليق وتنقيح عبد المنعم خفاجي، دار الكتب اللبناني، بيروت، ط4، 1974م.
52. خلود العموش، الخطاب القرآني، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2008م.
53. الخليل بن أحمد الفراهيدي (100-175هـ)، العين، تح:مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، ط1408هـ/1988م، مادة (خطب).
54. خميس خمري، نظرية النص منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2007م، ص60.
55. خير الله عصار، محاضرات ومقالات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، 1980م.
56. رابح بوحوش، الأسلوبيات وتحليل الخطاب، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، 2006م.
57. ـــــــــــ اللسانيات وتحليل النصوص، عالم الكتب الحديثة للكتاب العالمي، عمان، الأردن، ط 1، 2007م.
58. راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2007م.

59. رباب كامل فرحان عرابي، التربية الجمالية رؤية إسلامية، دار النفائس، الأردن، ط 1، 1428هـ/2008م.
60. رجاء عيد، التجديد الموسيقي في الشعر العربي، دراسة تأصيلية تطبيقية بين القديم والجديد لموسيقى الشعر العربي، منشأة المعارف، الإسكندرية.
61. ـــــــــ البحث الأسلوبي- معاصرة وتراث، دار المعارف، الإسكندرية، مصر، دط، 1993م.
62. رزان محمود إبراهيم، خطاب النهضة والتقدم في الرواية العربية المعاصرة، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1.
63. رشيد أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تعليم اللغة والدين بين العلم والفن، دار الفكر العربي، القاهرة.
64. ـــــــــــــ تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، الرباط، 1989م.
65. رضا عبد الغني الكساسبة، النثر الفني في عصر الموحدين وارتباطه بواقعهم الحضاري، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
66. رضوان محمد حسين النجار، العروض العربي فن الخليل ابن أحمد الفراهيدي، الجزائر، ط 1، 1419هـ/1999م.
67. رمضان أرزيل، محمد حسونات، نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، دار الأمل، الجزائر، 2002م.
68. أبو زكرياء يحي بن خلدون، بغية الرواد في ذكر الملوك من عبد الواد، تح: بوزياني الدراجي، دار الأمل للدراسات والنشر، 2007م.
69. زكرياء إبراهيم، طرق التدريس في اللغة العربية، دار المعارف الجامعية، الشاطبي، مصر، 1999م.
70. الزواوي بغورة، مفهوم الخطاب في فلسفة ميشال فوكو، المجلس الأعلى للثقافة، 2000م.
71. الزيات فتحي مصطفى، علم النفس المعرفي، دار النشر للجامعات، مصر، 2004م.
72. زيد سليمان العلوان، محمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1432هـ/2011م.
73. سامي محمد عبابنة، التفكير الأسلوبي، رؤية معاصرة في التراث النقدي البلاغي في ضوء علم الأسلوب الحديث، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2007م.
74. سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014م.
75. سعد الله مصلوح، الأسلوب دراسة لغوية إحصائية، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 1992م.
76. سعيد علوش، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، ط1، 1985م.
77. سعيد يقطين، تحليل الخطاب الروائي، المركز الثقافي العربي المغرب، ط4، 2005م.
78. سلامة عبد الحافظ محمد، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار الفكر، ط1، 1996م.
79. ابن سناء الملك، دار الطراز في عمل الموشحات، تح: جودة الركابي، دمشق، 1368هـ/1949م.

80. ابن سهل الأندلسي، الديوان، تح: يسرى عبد الغني عبد الله ، دار الكتب العلمة، بيروت، لبنان، ط 3، 1424هـ/2003م.
81. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، المركز الإسلامي النفا، الأردن، 2010م.
82. السيد أحمد الخليل، مدخل إلى دراسة البلاغة العربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
83. السيد يسين، بحثنا عن هوية جديدة للعلوم الاجتماعية في العالم العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1986م.
84. صالح أحمد الشامي، الظاهرة الجمالية في الإسلام، المكتب الإسلامي، سوريا، ط 1، 1407هـ/ 1986م.
85. صالح بالعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه، الجزائر، ط3، 2000م.
86. ـــــــــــ النحو الوظيفي، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون، الجزائر، 1994م.
87. صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور الملكية، دار قباء، القاهرة، ط1، 1421هـ/2000م.
88. صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، سلسلة عالم المعرفة، إصدار المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت.
89. الطاهر قطبي، التوجيه النحوي للقراءات النحوية في سورة البقرة، ديوان المطبوعات الجامعية، ابن عكنون، الجزائر، 1991م.
90. طرّاد الكبيسي، مدخل في النقد الأدبي، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 2009م.
91. طه حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط 1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005م.
92. عامر مصباح، منهجية إعداد البحوث العلمية، مدرسة شيكاغو، موفم للنشر، الجزائر، 2006م.
93. عباس حسن، النحو الوافي، دار المعارف، القاهرة، ط10.
94. عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة "دراسة في قضايا التعلم والثقافية المدرسية"، إفريقيا – المغرب الشرق 2007م.
95. عبد الحميد بورايو، منطق السرد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994م.
96. عبد الرحمان الهاشمي، فائزة العزاوي، تدريس مهارات الاستماع من منظور واقعي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2005م.
97. عبد الرحمن بن زورة، أسلوبية الخطاب الشعري المعاصر، مدخل نظري ودراسة تطبيقية، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، 2014م.
98. عبد الرحمن بن محمد الجيلالي، تاريخ الجزائر العام، دار مكتبة الحياة، بيروت، ط2، 1385ه/1965م.

99. عبد السلام المسدي، النقد والحداثة، دار الطلعة، بيروت، ط1، 1983م.
100. عبد العزيز عتيق، في النقد الأدبي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ط2، 1972م.
101. عبد العزيز نبوي، سالم عباس حدادة، العروض التعليمي، مكتبة المنار الإسلامية، الكويت ط 3، 1421هـ/2000م.
102. عبد الغني عبود، التربية والإيديولوجيا، دار الفكر العربي، مصر، ط2، 1975م.
103. عبد الفتاح المصري، قطوف لغوية، مؤسسة علوم القرآن، مصر، ط1، 1984م.
104. عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية الممارسة، دار الفكر العربي، عمان، الأردن، 1999م.
105. عبد القادر القط، الاتجاه الوجداني في الشعر العربي المعاصر، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1982م.
106. عبد القادر شارف، التشكيل الصوتي ودلالته في شعر البحتري، دار أمجد للطباعة، نوفمبر 2015م.
107. عبد القادر شرشار، تحليل النص الأدبي، منشورات دار الأديب، وهران، 2006م.
108. عبد القادر فيدوح، الاتجاه النفسي في نقد الشعر العربي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 1998م.
109. عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس في علم التدريس، جسور للنشر و التوزيع، الجزائر، ط1، 1436هـ- 2014م.
110. عبد القادر هني، نظرية الإبداع في النقد القديم، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية بن عكنون، الجزائر، 1999م.
111. عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، تح: محمد الفاضلي، المكتبة العصرية، بيروت، ط2، 1999م.
112. عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1998م.
113. عبد الكريم غريب، الكفايات واستراتيجيات اكتسابها، منشورات عالم التربية، المغرب، 2002م.
114. عبد الله إبراهيم، الثقافة العربية والمرجعيات المستعارة، تداخل الأنساق والمفاهيم ورهانات العولمة، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط1، 1999م.
115. عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط 2، 1427هـ/ 2007م.
116. عبد المالك مرتاض، النص الأدبي من أين وإلى أين، ديوان المطبوعات الجامعية، 1983م.
117. ـــــــــــــ بنية الخطاب الشعري، دراسة تشريحية لقصيدة أشجان يمانية، دار الحداثة للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1986م.
118. ـــــــــــــ القصة في الأدب العربي القديم، دار مكتبة الشركة الجزائرية، ط1، 1968م.

119. ـــــــــــــــ شعرية القصيدة " قصيدة القراءة: تحليل مركب لقصيدة أشجان يمانية"، دار المنتخب العربي للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1414هـ- 1994م.
120. ـــــــــــــــ نظرية النص الأدبي، دار هومه، الجزائر، 2007م.
121. عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنميته "دراسة ميدانية"، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، كفر الشيخ، ط1، 2008م.
122. عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط1.
123. أبو العتاهية، الديوان، دار بيروت للطباعة والنشر، 1406هـ/ 1986م.
124. عثمان موافى، دراسات في النقد العربي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، د ط، 2004م.
125. عدنان بن ذريل، اللغة والأسلوب، ط2، 1427هـ/2006م.
126. عدنان بن ذريل، النص والأسلوبية (بين النظرية والتطبيق)، منشورات اتحاد الكتاب العرب، 2000م.
127. عز الدين إسماعيل، الأسس الجمالية في النقد العربي، عرض وتفسير ومقارنة، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 1992م.
128. عصام شرتح، ظواهر أسلوبية في شعر بدوي الجبل، منشورات إتحاد الكتاب العربي، دمشق- سوريا، 2005م.
129. عفيف عبد الرحمان، الأدب الجاهلي في آثار الدارسين قديما وحديثا، دار الفكر، ط1، 1987م.
130. أبو العلاء المعري، رسالة الغفران، تح: عائشة عبد الرحمن بنت الشاطئ، دار المعارف، القاهرة، ط9.
131. علاء الدين أحمد كفافي وآخرون، مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2003م.
132. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1427هـ/ 2006م.
133. علي آيت أوْشان، اللسانيات والبيداغوجيا - نموذج النحو الوظيفي- الأسس المعرفية والديداكتيكية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1، 1998م.
134. علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984م.
135. عمارية حاكم، الخطاب الإقناعي في ضوء التواصل اللغوي، دراسة لسانية تداولية في الخطابة العربية أيام الحجاج بن يوسف الثقفي، دار العصماء، سوريا، ط1، 1436هـ /2015م.
136. عمر بلخير، تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، ط2، 2013م.
137. عمر محمد طالب، عزف على وتر النص الشعري، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، دط، 2001م.
138. عمرو أبو خرمة، نحو النص، نقد النظرية وبناء أخرى، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط 1، 1425ه/2004م.
139. عميمر عبد العزيز، مقاربة التدريس بالكفاءات، منشورات ثالة، الأبيار، الجزائر، 2005م.

140. غازي يموت، بحور الشعر العربي، عروض الخليل، دار الفكر اللبناني، ط2، 1992م.
141. أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة.
142. ـــــــــــــــــ اللمع في العربية، تح: سميح أبو معز، دار مجدلاوي، عمان، 1988م.
143. أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط 1، 1997م، مج2.
144. فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون، المؤسسات الجامعية للنشر والتوزيع.
145. فتح الله أحمد سليمان، الأسلوبية مدخل نظري ودراسة تطبيقية، دار الأفاق العربية، القاهرة، مصر، ط1، 2008م.
146. فرحان بدري الحربي، الأسلوبية في النقد العربي الحديث، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، ط1، 2000م.
147. فهد محمد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، دار اليازوري العملية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013م.
148. قاسم مومني، شعرية الشعر، دار الفارس للنشر والتوزيع، الأردن، ط1.
149. كريمان بدير، أميلي صادق، تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب، القاهرة.
150. كمراوي فاطمة وآخرون، المقاربة بالكفايات (بيداغوجيا الإدماج)، وزارة التربية الوطنية وتكوين الأطر، 2006م.
151. لطفي البكوش، قراءة تحليلية نقدية للكتاب المدرسي- كتاب التفكير الإسلامي السنة الثانية ثانوي نموذجا، مرحلة تكوين متفقدي التعليم الثانوي، السنة التكوينية، 2006/2005م.
152. لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث، جدار للكتاب العالمي، الأردن، ط1، 1429هـ/2008م.
153. أبو محمد علي بن أحمد ابن حزم الأندلسي، كتاب الأخلاق والسير، تح: إيقا رياض، مراجعة: عبد الحق التركماني، دار ابن حزم.
154. مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس، دمشق- سوريا، ط1، 1989م.
155. ماهر شعبان عبد الباري، التذوق الأدبي"طبيعته، نظرياته، مقوماته، معاييره، قياسه، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، ط3، 1432هـ/2011م.
156. محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون، الجزائر، ط1، 2008م.
157. محمد الأفراني، المسلك السهل في شرح توشيح ابن سهل، تح: محمد العمري، رفع المساهم، المغرب، 1997م.
158. محمد الدريج، الكفايات في التعليم، من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، 2003م.

159. محمد اللويمي، في الأسلوب والأسلوبية، مطابع الحميضي، بيروت، لبنان، ط1، 2002م.
160. محمد بن حي، السمات الأسلوبية في الخطاب الشعري، عالم الكتاب الحديث، إربد، د ط، 2010م.
161. محمد حماسة عبد اللطيف، الجملة في الشعر العربي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1990م.
162. محمد خان، لغة القرآن الكريم (دراسة لسانية تطبيقية للجملة في سورة البقرة)، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، ط1، 2004م.
163. محمد شكري عياد، موسيقى الشعر العربي (مشروع دراسة علمية)، دار المعرفة، القاهرة، ط 2، 1978م.
164. محمد صابر عبيد، القصيدة العربية – حساسية الانبثاقة الأولى، جيل الرواد والستينات، عالم الكتب الحديثة- إربد، ط2، 2010.
165. محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، د ط، 2002م.
166. محمد صالح سمك، عن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، دار الفكر العربي، دط، 1418هـ/ 1988.
167. محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية وأسسه وتطبيقاته التربوية، دار المعارف، ط 2، القاهرة، 1971م.
168. محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية، المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، دط، 1988م.
169. محمد عابد الجابري، تحليل الخطاب العربي المعاصر، دار الطليعة، بيروت، ط1، 1985م.
170. محمد عبد الرحمن العيسوي، موسوعة علم النفس الحديث، دار الراتب الجامعية، لبنان، المجلد 9، ط1، 2002م.
171. محمد عبد الرحمن القزويني، التلخيص في علوم البلاغة، ضبط وشرح: عبد الرحمان البرقوقي، دار الكتب العلمية، ط1، 1904م.
172. محمد عبد المنعم خفاجي وآخرون، الأسلوبية والبيان العربي، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط 1، 1992م.
173. محمد عبد المنعم خفاجي، الأدب الأندلسي التطور والتجديد، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط 1، 1992م.
174. محمد علي يونس، المختار في العروض والقوافي للسنتين الأولى والثانية ثانوي، مصلحة الطباعة، الجزائر، 1973م.
175. محمد عوني عبد الرؤوف، القافية والأصوات اللغوية، مكتبة الخانجي، مصر، دط، دت.
176. محمد فاتحي، تقييم الكفايات، تقديم ومراجعة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب ط1، 2004م.
177. محمد مصطفى الزحيلي، التدرج في التشريع والتطبيق، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2002م.

178. محمد مفتاح، التشابه والاختلاف، نحو منهاجية شمولية، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1996م.
179. ـــــــــــ تحليل الخطاب الشعري" إستراتيجية التناص"، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، ط 1، 1985م.
180. محمود أحمد السيد، شؤون لغوية، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، ط1، 1409هـ/1989م.
181. محمود طلحة، تداولية الخطاب السردي، دراسة تحليلية في وحي القلم للرافعي ، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2012م.
182. محمود عكاشة، لغة الخطاب السياسي"دراسة لغوية تطبيقية في ضوء نظرية الاتصال"، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر، ط1، 1426هـ -2005م.
183. مصطفى حركات، الكتابة والقراءة وقضايا الخط العربي، دار الأفاق، الجزائر.
184. ـــــــــــ المعجم الحديث للوزن والإيقاع، دار الآفاق، 2008م.
185. ـــــــــــ نظرية الوزن، دار الآفاق، الأبيار، الجزائر، 2005م.
186. مصطفى خليل الكسواني وآخرون، في تذوق النص الأدبي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 1431هـ/2010م.
187. مصطفى محمود الحلوة، موسيقى الشعر، إربد، الأردن، 1995م.
188. معمر حجيج، إستراتيجية الدرس الأسلوبي، بين التأصيل والتنظير والتطبيق، دار الهدى عين مليلة، الجزائر، ط1، 2007م.
189. منذر عياشي، الأسلوب وتحليل الخطاب، مركز الإنماء الحضاري، دمشق، سوريا، ط1، 2002م.
190. موسى سامح ربابعة، الأسلوبية مفاهيمها وتجلياتها، دار الكندي، الأردن، ط1، 2003م.
191. موهوب حروش، المطالعة الأدبية الموجهة، السنة الثالثة ثانوي، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر.
192. ميشال زكرياء، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، بيروت، 1983م.
193. ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدريس الأدب"دراسة وصفية تصنيفية للنماذج والأنساق، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1993.
194. ناصر دادي عدون، إدارة الموارد البشرية و السلوك التنظيمي، دار المحمدية العامة، الجزائر، 2004م.
195. نايف معروف، خصائص العربية وطرق تدريسها، دار النفائس، بيروت، 1985م.
196. نبيل عبد الهادي، عبد العزيز أبو حشيش، مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2003م.
197. نعيم عطية، التقويم التربوي الهادف، دار الكتاب العلمي، بيروت، لبنان، ط3، 1992م.
198. نور الدين السد، الأسلوبية وتحليل الخطاب"دراسة في النقد العربي الحديث"تحليل الخطاب الشعري والسردي"، دار هومه، الجزائر، ط1، 1998م.
199. الهادي الطرابلسي، تحاليل أسلوبية، دار الجنوب للنشر، تونس، دط، 1992م.

200. هادي نهر، اللسانيات الاجتماعية عند العرب، دار الأمل للنشر والتوزيع.

ب- المراجع الأجنبية:

1. Girard Denis, Linguistique applique et didactique des langues H.P.Grice, Logique et conversation, in Communication n 30, Paris, 1979.
2.Dubois Jean et autres, Dictionnaire de linguistique, (discours), La rousse, France. Galision(R), coste (C), Dictionnaire de didactique de langues.
3. Gérard Vigner, (Ecrire éléments pour une pédagogie de la production écrite), CLE, International, Paris, 1982.
4. J.M.Adam, Linguistique texteuelle des genres de discours aus textes, Nathan, 1éd, Paris, 1999.
5.O. Ducrot, Dire et ne dire, Paris, Hermann, Octobre, 1991.
6.Vongvipanond, Peansiri,: A model of Discourse Grammar , for the analysis of Thai. PAL. Vol 3 1, E 1992.

جـــ- المراجع المترجمة:

1. أوليفيي روبول، لغة التربية (تحليل الخطاب البيداغوجي)، ترجمة عمر أوكَان، إفريقيا الشرق، بيروت، لبنان، 2002 م.
2. بايير Bayer، فلسفة الفن في الفكر المعاصر، تر: زكريا إبراهيم، دار مصر للطباعة، 1966م.
3. بول ريكور« النص والتأويل»، تر: مصطفى عبد الحق، مجلة العرب والفكر العالمي، ع3، 1988م.
4. بيير بورديو، الرمز والسلطة، تر: عبد السلام بنعبد العالي ، دار توبقال، المغرب، ط2، 1990م.
5. بيير جيرو، الأسلوبية، تر: منذر عياشي، دار الحاسوب للطباعة، حلب، سورية، ط2، 1994م.
6. جوليا كريستيفا، علم النص، تر: فريد الزاهي، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1997م.
7. جون كوهن، بنية اللغة الشعرية، تر: محمد الوالي، محمد العمري، دار تيوفل للنشر، الدار البيضاء، المغرب.
8. د. مانقنو، المصطلحات المفاتيح في تحليل الخطاب، تر: محمد يحياتن، منشورات الاختلاف، الجزائر، 2005م.
9. روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء (مقدمة المترجم: تمام حسان)، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2007م.
10. فولفجانج هانيه منه وديتر فيهيفرجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، تر:صالح فاتح الشايب، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، دط، 1997م.
11. فيلبيب جونير، نحو فهم عميق للكفايات، الكفاية السوسيو بنائية، تر: عبد الكريم غريب وعز الدين
12. خطابي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005م.
13. كاترين فوك، بيارلي كوفيك، مبادئ في قضايا اللسانيات المعاصرة، تعريب: المنصف عاشور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984م.

14.ميخائيل باختين، الماركسية وفلسفة اللغة، تر: محمد البكري، ويمنى العيد، المركز الثقافي العربي، دت.
15. ميكائيل ريفاتير، معايير تحليل الخطاب، تر: حميد لحمداني، منشورات دراسات سال، المغرب.
16. يوري ليتمان، بنية النص الفني، تر: محمد فتوح أحمد، دار المعارف، بيروت، ط1، 1995م.

د- الوثائق التربوية:

1. الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية، وزارة التربية الوطنية، أفريل 2009م.
2. اللجنة الوطنية للمناهج المتخصصة مادة اللغة العربية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، دط، 2006م.
3. اللجنة الوطنية للمناهج المتخصصة مادة اللغة العربية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، دط، 2005م.
4. مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الجزائر، جوان 2011م.
5. المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى ثانوي- جذع مشترك آداب، وزارة التربية الوطنية، 2005- 2006م.
6. وزارة التربية والتعليم، قطاع المناهج والتوجيه، الجمهورية اليمنية، الأدب والنصوص والبلاغة، الصف الثاني ثانوي، أمة عبد الرزاق علي حمّد وآخرون، ج1، 1435هـ/2014م.

هـ- المجلات والدوريات:

1. إبراهيم الرماني« مدخل إلى الأسلوبية»، مجلة آمال، وزارة الثقافة، الجزائر، ع62، 1985م.
2. إبراهيم حمروش«التعليمية: موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها»، المجلة الجزائرية للتربية، ع 2، مارس 1995م.
3. أحمد حساني «تعليميات اللغات الأجنبية- بحث في المفاهيم والإجراءات»، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع1، السنة الأولى، ربيع الأول 1426- ماي 2005م.
4. إدريس بن خويا «منهجية وضع نصوص اللغة العربية في الكتب المتخصصة وآليات تدريسها»، جامعة أدرار، الجزائر.
5. بشار إبراهيم «مقدمة نظرية في تعليمية اللغة العربية للنصوص»، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، بسكرة، جوان 2010م، ع07.
6. بوحسون حوسين« الأسلوبية والنص الأدبي»، مجلة الموقف الأدبي، ع378، سوريا 2002.
7. بوسلهام الكط «إشكالية التواصل في مجال التربية والتعليم»، الكتاب الجماعي"التواصل نظريات وتطبيقات"، إشراف الدكتور محمد عابد الجابري، سلسلة فكر ونقد، الكتاب الثالث، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، 2010م.

8. بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء «النقل الديداكتيكي لعلوم العلماء»، مجلة العلوم الإنسانية، تيزي وزو، مارس 2006م، ع9.
9. حاجي فريد «المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية»، سلسلة موعدك التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، ع17، 2005م.
10. حسين خمري«مقترحات لدراسة القصيدة الحديثة»، مجلة دراسات عربية، دمشق، ع 9-10، يوليو، 1986م.
11. خدير المغيلي «تعليمية النص التعليمي للغة العربية وآدابها في الجامعة»، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة غرداية، ع8، 2010م.
12. رشيد حليم «حدود النص والخطاب بين الوضع والاضطراب»، الأثر، مجلة الآداب واللغات كلية الآداب واللغات، جامعة ورقلة، الجزائر، ع6، 2007م.
13. رياض بوزينة «المحتوى الثقافي للكتاب المدرسي ومناسبته للنمو المعرفي – دراسة في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي»، عدد خاص بإعمال الملتقى الوطني حول الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للمستندات التربوية، جامعة تيزي وزو، 2013م.
14. عابد بوهادي «تحليل الفعل الديداكتيكي"مقاربة لسانية بيداغوجية"»، دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد39، ع2، 2012م.
15. عبد الحق منصف «الكتاب المدرسي والنقل الديداكتيكي:بين إنتاج القيم والإيديولوجيا الاجتماعية»، الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية، دفاتر التربية والتكوين، المملكة المغربية المجلس الأعلى للتعليم، ع3.
16. عبد الرحمان الحاج صالح«أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية» مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر،ع4، 1973م.
17. عبد القادر شارف«تخطيط الدرس النحوي وتعليمه لتلاميذ الصف الرابع المرحلة الابتدائية نموذجا»، جسور المعرفة للتعليمية والدراسات اللغوية والأدبية، مجلة دورية أكاديمية دولية محكمة، جامعة حسيبة بن بوعلي- الشلف، ع8، ديسمبر 2016م.
18. عبد الكريم غريب «المنهاج بالكفايات، مجلة عالم التربية في محورها»، نحو تحديث مناهج التعليم، ع 6، 1999م.
19. عبد الله قلي« التعليمية العامة والتعليمية الخاصة»، مجلة المبرز، ع 16، 2002م.
20. عبد الله محمد الغذامي«كيف نتذوق قصيدة حديثة»، مجلة النقد الأدبي فصول، مج 4، ع 4، سبتمبر1984م.
21. علي عبد الله اليافعي «أساسيات النص التعليمي»، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ع 130، 1999م.
22. لعزيلي فاتح «التدريس بالكفاءات وتقويمها»، مجلة معارف، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، البويرة، السنة الثامنة، أكتوبر 2013م، ع 14.

23. محمد حاج هني «الصورة في الكتاب المدرسي بين تمثيل المبنى وتثبيت المعنى – كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي نموذجا»، عدد خاص بأعمال الملتقى الوطني حول الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية في ضوء المقاربة بالكفاءات، ج1، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة تيزي وزو.

24. محمد خاين «النص الأدبي بين الجمالية والتعليمية»، مجلة اللغة والاتصال، وهران، الجزائر، ع 6، مارس 2010م.

25. محمد عابد الجابري «أزمة الإبداع في الفكر العربي المعاصر "أزمة ثقافية ؟ أم أزمة عقل ؟»، فصول مجلة النقد الأدبي، مج4، ع3، 1984م.

26. محمد عبد العزيز الوافي «حول الأسلوبية الإحصائية»، مجلة علامات، مج11، ديسمبر 2011م.

27. مختار الفجاري «مفهوم الخطاب بين مرجعه الأصلي الغربي وتأصيله في اللغة العربية»، مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية، المدينة المنورة، السنة الثانية، ع3، 1435هـ.

28. نعمان بوقرة «المصطلح اللساني النصي»، عدد خاص، أعمال ملتقى اللغة العربية وآدابها كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة باجي مختار، عنابة.

29. نعيمة سعدية، «تحليل الخطاب والدرس العربي، قراءة لبعض الجهود العربية»، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع4.

30. نور الدين السد «المكونات الشعرية في يائية ابن مالك»، مجلة اللغة والأدب، الجزائر، ع14، 1999م.

31. وليد أحمد العناتي«كفايات الطالب الجامعي باللغة العربية- دراسة لسانية تربوية»، مجلة اللسانيات، ع13، الجزائر، 2007م.

32. وليد إبراهيم القصاب«أثر المتلقي في التشكيل الأسلوبي في البلاغة العربية» ندوة الدراسات البلاغية، الواقع والمأمول، 1436هـ.

و- الرسائل الجامعية:

1. الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، برنامج السنة الأولى-جذع مشترك آداب - أنموذجا، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في اللغة العربية، جامعة الجزائر، 2007-2008م.

2. خدير المغيلي، النص التعليمي- دراسة لسانية تحليلية، ماجستير، جامعة وهران، السانيا، 2004-2005م.

3. عبد القادر شارف، أسلوبية البناء اللغوي في شعر البحتري، رسالة دكتوراه، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر، 2007م-2008م.

4. كمال عطاء الله، السمات الأسلوبية في شعر الأمير عبد القادر الجزائري، رسالة ماجستير، جامعة حسيبة بن بوعلي-الشلف، الجزائر، السنة الجامعية:1434 هـ/1435- 2013م/2014م.

5. نصر الدين بوحساين، اللغة الانتقالية في تعليم اللغة العربية للكبار في الجزائر(دراسة نظرية تحليلية وفق مبادئ التعليمية الإجرائية)، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2004.

6. نوارة بوعياد، دراسة تداولية للخطاب التعليمي الجامعي-خطاب أساتذة علوم اللغة بقسم الأدب العربي-، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة تيزي وزو أنموذجًا، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 2000 – 2001م.

ز- مواقع الأنترنيت:

1. عائشة رماش«تعليمية النص الأدبي وأثرها في الفهم والتذوق» - الجزائر
http://www.startimes.com/?t=26797564

2. عامر كنبور «النقل/ التحويل الديداكتيكي»، موقع عن التربية والتكوين، 14 Octobre 2012
http://cfijdida.over-blog.com/article-111237835.html

الملاحق

العام الدراسي : 2006- 2007
المستوى : الثانية أدب و فلسفة

الملحق 01

التوزيع السنوي لمادة اللغة العربية وآدابها

الشهور	الوحدات	الأسبوع	الأدب و النصـــــــــــــــــــوص			تعبير كتابي + المشروع
			النّص الأدبي + النّص التواصلي	قواعد اللّغة	عروض + نقد أدبي	
سبتمبر	الوحدة	1				
		2	النزعة العقلية في الشّعر(بشار بن برد)	البناء و الإعراب في الأسماء	المصطلحات العروضية	تقديم الموضوع (الحياة العقلية)
		3	النزعة العقلية في القصيدة العربية (شوقي ضيف)	البناء و الإعراب في الأفعال	التشبيه التمثيلي و الضمني	كتابة الموضوع
		4	الدعوة إلى الجديد و السّخرية من القديم (أبو نواس)	التعجب	الحروف التي لا تصلح أن تكون رويا	تصحيح الموضوع
أكتوبر	الأولى	1	الصراع بين القدماء و المحدثين (طه حسين)	النسبة	بلاغة التشبيه ، الاستعارة و المجاز	المشروع (إعداد فهرس مؤلفات ع العباسي)
		2	نشاط الإدماج - الوضعية المستهدفة - (أهم أسباب تطور العصر العباسي) + مطالعة موجهة (باب الحمامة و الثعلب و الملك الحزين)			
	الوحدة	3	المجون و الزندقة (مسلم بن الوليد)	أفعال المدح و الذّم	الوصل	تقديم الموضوع (كتابة قصة)
		4	حياة المجون و اللّهو(مصطفى الرافعي)	الاختصاص	أغراض الخبر الإنشاء	كتابة الموضوع
نوفمبر	الثانية	1	شعر الزهد (أبي العتاهية)	الإغراء و التحذير	حروف لا تصلح رويا و لا وصلا	تصحيح الموضوع
		2	الدعوة إلى الإصلاح و الميل إلى الزهد (محمد عبد العزيز الكفراوي)	أحرف التنبيه و الاستفتاح	الاقتباس و التضمين	المشروع (إعداد معجم المصطلحات)
		3	نشاط الإدماج - الوضعية المستهدفة - (الدعوة إلى الاصلاح) + مطالعة موجهة (مقتطفات من رسالة الغفران – أبو العلاء المعري-)			
		4	نشاط النثر (الجاحظ)	مواضع كسر همزة " أنّ "	بحرالمتقارب-الفرق بين الشّعر و النثر	تقديم الموضوع (تقنية التلخيص)
ديسمبر	الوحدة	1	اختبارات الفصل الأول			
		2	الحركة العلمية و أثرها على الفكر و الأدب(حنا الفاخوري)	مواضع فتح همزة " إنّ "	القصر باعتبار الحقيقة و الواقع	كتابة الموضوع
		3	الحكمة و الفلسفة في الشّعر (أبو الطيّب المتنبي)	البدل + مواضع أن الخفيفة	حركات القافية	تصحيح الموضوع
		4	عطـلة الشّتاء			

		2	الحركة العقلية و الفلسفية في الخوطر العربية(كمال االيازجي)	الأحرف المشبهة بليس	المساواة ،الإيجاز و الإطناب	المشروع (إعداد خريطة استقلال الإمارات)
		3	نشاط الإدماج - نشاط الإدماج - الوضعية المستهدفة - (الحركة العقلية و الفلسفية) + مطالعة موجهة (حي بن يقظان- الجزء الأول- ابن طفيل)			
		4	الشكوى و اضطراب أحوال المجتمع (ابن الرومي)	الاستغاثة و الندبة	بحر الرجز – الصورة الشّعريّة	تقديم الموضوع (التمييز العنصري)
فيفري	الوحدة الرابعة	1	الحياة الاجتماعية و مظاهر الظلم (شوقي ضيف)	الترخيم	التورية	كتابة الموضوع
		2	من قضايا الشّعر في عهد الدولة الرستمية(بكر بن حماد)	المصدر و أنواعه	بحر المنسرح + الخيال و أنواعه	تصحيح الموضوع
		3	نهضة الأدب في عهد الدولة الرستمية(بحاز إبراهيم بكير)	أوزان المصدر الأصلي	تجاهل العارف	المشروع (إعداد تقرير حول مدن المغ الع)
		4	اختبارات الفصل الثاني			
مارس	الوحدة	1	نشاط الإدماج - الوضعية المستهدفة - (الشكوى و اضطراب أحوال المجتمع) + مطالعة موجهة (حي بن يقظان- الجزء الثاني- ابن طفيل)			
		2	الشّعر في ظلّ الثراعات الدّاخلية على السلطة (أبو حمو الزياني)	مصادر الماضي غير الثلاثي	بحر السريع + التناص	تقديم الموضوع (الحريّة)
		3	استقلال بلاد المغرب عن المشرق (بحاز إبراهيم بكير)	المصدر الدالعلى المرة والهيأة	اللّف و النّشر	كتابة الموضوع
		4	عطلة الربيع			
أفريل	الخامسة	1	عطلة الربيع			
		2	و صف الطبيعة الجميلة (ابن خفاجة)	الاشتغال	بحر الرمل	تصحيح الموضوع
		3	خصائص شعر الطبيعة (عبد العزيز عتيق)	التنازع	حسن التعليل	المشروع (إعداد دراسة حول الوصف)
		4	نشاط الإدماج - الوضعية المستهدفة - (الطبيعة) + مطالعة موجهة (حمار الحكيم – أحمد رضا حوحو-)			
ماي	الوحدة	1	رثاء الممالك (أبو البقاء الرندي)	مواضع ووجوب اقتران الخبر بالفاء	بحر المديد + الحداثة في الادب	تقديم الموضوع (مظاهر التجديد في الشّعر الأندلسي)
		2	رثاء المدن و الممالك وخصائصه الفنية (عبد العزيز عتيق)	خصائص كان و ليس	مراعاة النّظير	تقديم الموضوع
		3	الموشحات (ابن سهيل)	أحرف العرض و التحضيض	بحر المتدارك	تصحيح الموضوع
		4	الموشحات و الغناء (أحمد هيكل)	الإعلال و الإبدال	التقسيم	المشروع (إعداد جدول لخصائص النّص)
جوان	السادسة	1	نشاط الإدماج - الوضعية المستهدفة - (تقييم السنة الدراسية) + مطالعة موجهة (حزن أب – محمود تيمور -)			
		2	اختبارات الفصل الثالث			

الأستاذ **السيّد المدير** **السيّد المفتش**

الملحق 02: عينة من الإجابة على الاستبيان لأحد الأساتذة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة حسيبة بن بوعلي – الشلف

كلية الآداب والفنون

قسم اللغة العربية وآدابها

تخصص: اللغة العربية وتحليل الخطاب

النمط: مشروع نيل شهادة الدكتوراه

فيفري 2017

استبيان

أساتذتي الأفاضل، أساتذة اللغة العربية في طور التعليم الثانوي، أتقدم إليكم بهذا الاستبيان في إطار العمل الميداني لتحضير رسالة دكتوراه بعنوان: **"الخطاب التعليمي في كتاب النصوص للسنة الثانية ثانوي شعبة الآداب – مقاربة أسلوبية"**.

وعليه فهذه الأسئلة مخصصة للأساتذة الذين درّسوا أو يدرّسون السنة الثانية ثانوي، ونرجو منكم قراءة هذه الاستمارة بتمعن، والإجابة عنها اعتمادا على خبرتكم، وبكل صدق وموضوعية، باعتباركم الطرف الفاعل في تطبيق هذا البرنامج وطريقة تدريسه، والذي من شأنه أن يساعدنا في الحصول على نتائج أكثر موضوعية وفائدة، علما أن هذه المعلومات التي تقدمونها تبقى سرية ولا تستخدم إلّا لغرض البحث العلميّ.

التعرف على المستجوب:

المستوى الدراسي: ليسانس لغة عربية الخبرة المهنيّة في التعليم: خمس سنوات

اسم الثانوية: ن عودة جيلالي الولاية: عليزان

ستجدون أمام كل سؤال اختيارات مختلفة، يطلب منكم اختيار إجابة واحدة تبرز قناعتكم، وذلك بوضع علامة (+) في الخانة المناسبة.

إشكالية الدراسة: كيف يمكن التوفيق بين غاية النص التعليمية وأبعاد الخطاب التواصلية والتفاعلية وبين البعد الأسلوبي الجمالي في كتاب النصوص للسنة الثانية ثانوي شعبة الآداب ؟

1. هل الأسس والمعايير التي تم على أساسها اختيار نصوص السنة الثانية ثانوي – شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية – تناسب مستوى التلاميذ؟

نعم [X] لا [ ]

التعليل: ترتيبها زمني من خلال ذكر المجون ثم الزهد فالحنين على أن نص لسان بن ردا علاقة له بالبيئة العقلية مادامت الأخيرة تعني التأثر بالفلسفة (اليونان) (تهديد وعيد)!!!

2. ما مدى تحكمك في المقاربة الأسلوبية للنصوص الأدبية ؟

جيد ☐ حسن ☒ لابأس ☐ ضعيف ☐

3. هل خضت غمار تجريب المقاربة الأسلوبية من خلال مستويات التحليل في الفصل الدراسي بنفسك ؟

نعم ☐ لا ☒

- إذا كان نعم، مثّل لذلك ؟

كان ذلك لكن بطريقة جزئية من خلال تتبع مراحل الدرس وفق المنهاج الوزاري كالتركيز على التراكيب وذراسة القديم والتأخير وعلاقة الاسماء والأفعال وكذا دراسة مستوى الدلالي من خلال القبض على معنى النص

4. هل يحقّق منهاج السنة الثانية ثانوي المقاربة الأسلوبية ؟

نعم ☐ لا ☒

- إذا كان نعم، أين ترى ذلك ؟

هناك بعض الإشارات الخاطفة كربط البحر بالشاعر مثلا وبحالته النفسية

5. هل استفدتم من دورات تكوينية في علم الأسلوب خارج الجامعة أو في الملتقيات والأيام الدراسية ؟

نعم ☐ لا ☒

6. هل ترى أن الأبعاد الجمالية والأسلوبية والبلاغية حاضرة في "الجديد" كتاب السنة الثانية ثانوي ؟

نعم ☐ لا ☒

التعليل: المنتبع المنهج مستخدم في المنهاج يمزج بين كلا اللسانيات النصية و تحليل الخطاب وبعض من التفصيلات السيميائية، فالجمالية غير واضحة

7. هل تُمكّن طريقة تعليم النصوص في كتاب السنة الثانية ثانوي المتعلم من تلمّس مواطن الجمال في النصّ ؟

نعم ☐ لا ☒

التوضيح: الأنشطة المقدمة موجودة في البرنامج لكنها مجزوءة غير مُفعّلة

8. هل للنصوص الأدبية المبرمجة في "الجديد" أهلية تمكين المتعلم من مقومات بلاغية ترقي ذائقته ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☒

التعليل: للأستاذ دور مهم - وإن غابت في الكتاب - في تنمية ذائقة المتعلم بترقية مستواه وإطلاعه على مناهج النقدية كالأسلوبية والبنوية والتداولية خاصة

9. هل تتجلى الذائقة الأدبية المكتسبة في إنتاج المتعلم كتابيا وشفويا ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☒

10. هل ترى أن القضايا العروضية (الموسيقى الداخلية، توظيف الروي ...) تساهم في تنمية الحسّ الجمالي لدى المتعلم ؟

نعم ☒ لا ☐ أحيانا ☐

كيف ذلك؟

بالتركيز على مواطن الجمال ولا بد من تمرين المتعلم من خلال تقديم مضامين الحروف مثلا الموسيقة والانفجارية وطبيعة التنغيم، وكذا الروي الساكن (القافية المطلقة والمقيدة).

11. هل تساهم الزوافد الأدبية في تنمية الإبداع النصي للمتعلم ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☒

مع التعليل، ذاكرا الأنشطة أو النشاط الذي تراه يسهم في تنميته:

البلاغة، العروض على شكل مسابقات تشجيعية للتلاميذ.

12. ما هي أدوات قياس مستويات استيعاب روافد النصوص الأدبيّة لدى المتعلم ؟

البلاغة / العروض / أنشطة التقويم / توضيحات المستهدفة / التقويم النقدي.

إضافات ومقترحات:

لابد من إدماج مخلي المناهج السابقة والسياقية في القبض على معنى النص. فالمناهج السيميائية تدرس عند الإخوة الجزائرية في المستوى الثانوي.

شكرا جزيلا لتعاونكم

الملحق 03: رخصة لزيارة المؤسسات

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratiqueet Populaire

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف
كلية الآداب و الفنون
نيابة العمادة المكلفة بما بعد التدرج و البحث العلمي
والعلاقات الخارجية و التأهيل الجامعي
الرقم:...../2017

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université HassibaBenbouali de Chlef
FACULTE DES LETTRES & ARTS
Vice doyen chargé de poste de graduation , de la recherche scientifique et de l'habilitation
الشلف:.....

0 3 MAI 2017

إفـــادة

الى السادة : مدراء الثانويات

الطالب : فرفوري ياسين
السنة الرابعة دكتوراه

في إطار تكوين طلبة الدكتوراه ، يشرفنا نحن نائب العميد المكلف بالبحث العلمي و العلاقات الخارجية بجامعة حسيبة بن بوعلي – الشلف – أن نلتمس من سيادتكم الموقرة بالترخيص للطالب :" فرفوري ياسين " السنة الرابعة دكتوراه بجامعتنا تخصص : " اللغة العربية و تحليل الخطاب " و هذا من أجل الإستفادة من مؤسستكم بغية إثراء بحثه الجامعي .

تحياتي الخالصة .

نائب العميد المكلف بالبحث العلمي

ملخص الأطروحة

لقد حاولنا في هذه الدراسة أن نسلط الضوء على الخطاب التعليمي في الطور الثانوي، علما أنّه ذلك الخطاب الذي يتم داخل الصف المدرسي، والذي يكتسي طابعا تداوليا يجعل النص الأدبي التعليمي بين لغتين؛ اللغة المرجعية واللغة التعليمية، وهو خطاب يتم فيه تحويل المادة العلمية إلى مادة ذات طابع تعليمي، والنص هو محور هذه العملية التعلّمية التعليمية ، والتحويل التعليمي هو نقل المعرفة من فضائها العلمي والأصلي الخالص إلى فضاء الممارسة التعليمية والتربوية، إذ أن الإخراج التعليمي للوضعيات والمشكلات العلمية والتقنية يفترض دائما تكييف الوضعيات المرجعية مثلما تتبدى من المادة أو المهنة ، ملائمة لظروف الفصل: مستوى التلاميذ ودرجة نموهم الذهني والأخلاقي والمستوى المعرفي الذي بلغوه، والأهداف المحددة ، ولهذه الغاية تنظم وتهيكل المحتويات وتبسّط وتترجم في أشكال بإمكانها إثارة الاهتمام وتسهيل الفهم، غير أن المدرس لا يمارس التحويل الديداكتيكي وحيدا، بل داخل إطار المؤسسة التعليمية التي تحدد المعرفة في خصوصياتها وترسم أهدافها ومناهجها ونظامها العقلاني ، والرهان الذي يجب ربحه هنا هو إيجاد الطرق والوسائل التي تسمح بتقريب التلاميذ بقدر الإمكان من المعارف المرجعية من دون تحريف هذه الأخيرة ، ودون أن يحدث قطيعة بين النص وتفاعل التلميذ معه، فينعدم الفهم والتذوق الجمالي للنصوص الأدبية لديه، وإنّ واقعنا التربوي في مدارسنا الجزائرية يكشف عن تدنٍ كبير في مستوى الذائقة والحس الجمالي عند التلاميذ، والسبب في ذلك، هو أن مناهجنا التعليمية ترسف تحت وطأة دراسات وتحليلات عقيمة وشيء من العشوائية ، ولكي نصل إلى تحويل صحيح للمعارف دون الإخلال بالوظيفة الجمالية للنص والمتمظهرة عبر أدبيته، ينبغي أن يعي واضعو البرنامج متفقدين (مفتشين) ومرشدين تربويين وأيضا المعلم كممارس داخل المنظومة أن النص هو الذي يفرض آليات تحليله، لا أن تفرض عليه من خارجه فرضا، ويجب تفادي مجموعة المسلمات المنمطة المتوارثة، والتي ترى أن النص الأدبي مكون من أفكار وأسلوب تقتصر على صور بيانية ومحسنات بديعية، ويجب أن نعمل على تمكين المتعلم بوصفه متلقيا على استخراج وتحليل المواطن التي كسر فيها الكاتب أفق التوقع لدى المتلقي، وتذوق مواطن الجمال، مرتكزين في ذلك على ما أتاحته لنا النظرية الأسلوبية، مقدرين الأثر الأدبي، آخذين بالحسبان بنيته النحوية والصرفية والتركيبية والأسلوبية والبلاغية والعروضية الإيقاعية وغيرها، ما يبعث الحسّ الجمالي لدى المتعلم، لأنّ تلك الأسئلة التي كرستها المقاربة النصية غير كافية.

In this study, we attempted to shed the light on the educational discourse in secondary education, taking into consideration that the educational discourse is the discourse which take place inside the classroom. It is deliberative in nature and it makes the literary educational text between two languages; referential language and educational language, which indicate that it is a discourse which transform the scientific element into an element with educational features, and the text is the core of the educational process. The educational transfer is transferring knowledge from its scientific realm and purely original into its educational practice realm.which means,"subjecting scientific knowledge to the educational context", the output of education and scientific and technical problems are supposed to adapt the referential exercise as it is evident in the subject and the profession, appropriate to the conditions of the semester: the level of the students and their intellectual and moral growth and their cognitive level that they have reached, as well as the underlined goals. In order to reach this purpose the content is organized, structured, simplified and translated in shapes that could spark interest and make it easier to understand.however, the teacher does not practice the didactic shift alone, but inside the frame of the educational institute, which determines knowledge in its features and draws its objectives and curriculum and its rational framework. The challenge that must be gained here is seeking ways and means, which allow student to be as involved as possible with the reference knowledge,but without distortion of the latter, and without an interruption between the text and the interaction of the students with it, in addition, there's a lack of comprehension and appreciation of the aesthetic literary texts. In fact, our educational reality in algerian schools reveals a significant decline in the students' level of aesthetic taste and appreciation. In which, they are unable to savor a poem, which requires to be received with aesthetic feeling.since, in general the origin of literature is a process of aesthetic creativity, and it is a process of aesthetic taste from the receiver. All of which a provenance of our educational curricular is subjected to barren study and analyses and a bit of randomness included. in order to reach a correct shift to knowledge without distortion of the aesthetic role of the text. Inspectors who judge the program, pedagogical guiders and teachers should be conscious that inside the system the text imposes its analytical mechanism, instead of being imposed by foreign elements through a set of projections for monetary categories or through a complete projection, which perceives the literary text as a component of ideas and style limited to graphic images, thus we need to enable the learners as the receiver to extract and analyze the citizen, which the writer broke the horizon of expectation for the readers. and savoring text aesthetic basing that on what stylistic theory made available to us, and perceiving the text as a web and all united indicative and their elements are not separated.

فهرس المحتويات

- **مقدمة** .....(أ،ب،ج...)

الفصل الأول: ما بين الخطاب والنص في العملية التعليمية التعلّمية 10

1. ماهية الخطاب:.....11

أ. مفهوم الخطاب 11

ب. تنوع الخطاب.....21

ج. قوانين الخطاب.....25

- مبدأ المشاركة 26

- قانون الإخبارية.....26

- قانون الشمول.....27

- قانون الصدق.....28

- قانون الإفادة.....28

2. بين الخطاب والنص 29

3. التحويل التعليمي للعلوم والمعارف 37

أ. مفهوم التحويل التعليمي.....37

ب. العمليات المحددة للتحويل التعليمي.....41

- الاختزال 41

- التبسيط 41

- العزل عن السياق.....40

- تجاوز الطابع الشخصي.....42

- البرمجة في وحدات تعليمية 43

- الإشهار والنشر.....44

4. النص التعليمي.....45

أ. مفهوم النص التعليمي.....45

ب. أهميّة النص التعليمي 48

ج. معايير اختيار النص التعليمي.....49
– معيار الصدق.....50
– معيار الأهمية.....50
– معيار اهتمامات المتعلم.....51
– معيار القابلية للتعلم.....51
– معيار العالمية.....52
د. التدرّج في عرض النص التعليمي.....53
5. ماهية الخطاب التعليمي.....56
أ. مفهوم الخطاب التعليمي.....56
ب. الخطاب التعليمي في ضوء المقاربة بالكفاءات.....63
ج. دور المهارات اللغوية في ترقية الخطاب التعليمي 74
– مهارة الاستماع.....76
– الكلام (التحدث).....79
– القراءة.....84
– الكتابة.....86
د. المضامين والأبعاد الإيديولوجية في الخطاب التعليمي 89
الفصل الثاني: كتاب الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية ثانوي شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية– مقاربة واصفة ناقدة.....95
1. التعريف العام بالكتاب 96
أ. المعطيات الشكلية 96
ب. معطيات المضمون 98
– عرض مضمون التقديم.....98
– عرض خطوات دراسة النص الأدبي.....99
2. عرض محتوى المادة المدرسة في "الجديد" كتاب السنة الثانية ثانوي.....107
أ. عرض المحتوى بحسب العصور الأدبية العربية 107
– أدب العصر العباسي.....108
– أدب الحركة الشعرية في المغرب العربي.....109

– أدب العصر الأندلسي.....110

ب. عرض المحتوى بحسب الأجناس الأدبية.....110

– الشعر.....111

– النثر.....112

ج. العرض بحسب مضامين الوحدات التعليمية.....113

– الحجم الزمني للوحدة التعليمية.....113

– بناء الوحدة التعلمية والأنشطة المكوّنة لها....115

د. محتوى نشاط النصوص الأدبية وروافدها 116

– محتوى الأدب والنصوص.....116

– محتوى النصوص التواصلية 117

– محتوى المطالعة الموجّهة.....118

– روافد النص الأدبي.....119

هـ. التعبير الكتابي والشفهي.....126

و. الوضعية الإدماجية 127

3. دراسة نص أدبي وفق المنهاج الجديد للسنة الثانية ثانوي.....128

أ. القصيدة.....128

ب. التحليل.....128

4 . رأي في مضمون كتاب نصوص السنة الثانية ثانوي.....136

أ. اختيار الشعر دون النثر.....143

ب. ملاحظات ومآخذ في مضمون الكتاب.....138

5. تمظهرات التحويل التعليمي في نماذج من نصوص السنة الثانية ثانوي.....149

الفصل الثالث : المقاربة الأسلوبية بين المفهوم والإجراء.....166

1. مستويات التحليل اللغوي.....167

2. المراد بالمقاربة الأسلوبية 174

3. اتجاهات الأسلوبية.....180

أ. الأسلوبية التعبيرية.....180

ب. الأسلوبية النفسية 183

ج. الأسلوبية البنويّة 184

د. الأسلوبية الإحصائية.....185

هـ. الأسلوبية الوظيفية 186

4 . الآليات الإجرائية أسلوبيا 187

أ. الاختيار.....187

ب. التركيب.....189

ج. الانزياح (العدول).....190

5. مقاربة أسلوبية لنموذجين من نصوص "الجديد" 193

أ. قصيدة "وصف الجبل" لابن خفاجة الأندلسي.....193

ب. قصيدة "هل درى ظبي الحمى" لابن سهل.....216

الفصل الرابع: الخطاب التعليمي في كتاب الأدب والنصوص للسنة الثانية ثانوي بين الوظيفية والجمالية– دراسة إحصائية تحليلية.....237

1– محتوى الاستبيان 238

أ. المنهجية المتبعة في تحليل 238

ب. عيّنة البحث 239

ج. تقنيات جمع المعلومات.....239

د. أداة المعالجة الإحصائية 240

2- عرض نتائج الاستبيان 240

- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 240

- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 241

- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث 242

- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع 243

- النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس.....244

- النتائج المتعلقة بالسؤال السادس 244

- النتائج المتعلقة بالسؤال السابع 245
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن 246
- النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع 247
- النتائج المتعلقة بالسؤال العاشر 248
- النتائج المتعلقة بالسؤال الحادي عشر 249
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني عشر 249
3- تحليل نتائج الاستبيان 250
- تحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 250
- تحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.....252
- تحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث 254
- تحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع 258
- تحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس 259
- تحليل النتائج المتعلقة بالسؤال السادس 261
- تحليل النتائج المتعلقة بالسؤال السابع 264
- تحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن 267
- تحليل النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع 274
- تحليل النتائج المتعلقة بالسؤال العاشر 279
- تحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الحادي عشر.....282
- تحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني عشر 291
4 - مناقشة الفرضيات 298
- مناقشة الفرضية الأولى.....298
- مناقشة الفرضية الثانية.....298
- مناقشة الفرضية الثالثة.....299
- مناقشة الفرضية الرابعة.....300
- مناقشة الفرضية الخامسة.....301
5- مقترح مقاربة بديلة لدراسة درس أدبي وفق المقاربة الأسلوبية.....302

- **الخاتمة** 323

- **قائمة المصادر والمراجع** 329

- **الملاحق** 345

الملحق01 346

الملحق 02 348

الملحق 03.....351

- **فهرس المحتويات** 352
- **ملخص الأطروحة** 358