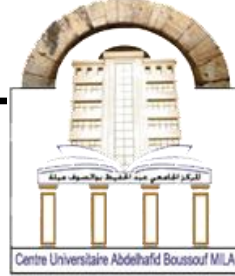


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministère de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف

المرجع:.....

معهد: الآداب واللغات

قسم اللغات والآداب عربي

التوظيف الّديداكتيكي لمفاهيم النظرية الخليليّة الحديثة في تعليم اللغة العربيّة وأنشطتها السّنة الأولى ثانوي- أنموذجا-

مذكرة معدة استكمالا لمتطلبات نيل شهادة ماستر

التّخصص: لسانيات تطبيقية

الشّعبة: دراسات لغوية

إشراف الدكتور:

إعداد الطالبة:

*سمير معزوزن

* هالة بلحربي

السّنة الجامعيّة 2018-2019

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

دعاء

"يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ"

سورة المجادلة الآية (11)

اللهم علمنا أن نحب الناس كما نحب أنفسنا، وعلمنا أن نحاسب
أنفسنا كما نحاسب الناس، وعلمنا أن التسامح هو أكبر مراتب
القوة وأن الإنتقام هو أول مظاهر الظلم.

اللهم لا تبغنا نصاب بالغرور إذا نبغنا، ولا باليأس إذا أخفقنا
بل ذكرنا أن الإخفاق هو التجربة التي تسبق النجاح.

اللهم إذا أعطيتنا نجاحا فلا تأخذ إعتزازنا بكرامتنا، إذا أسأنا

إلى الناس فمنحنا شجاعة الإعتذار وإذا أساء إلينا الناس

فمنحنا شجاعة العفو يارب

شكر و عرفان

لى عشاق الضاد والمنافحين من أجل ترسيخ أقدامها فى أرض الأمجاد.

إلى كل من يسعى إلى طلب العلم من المهد إلى اللحد

فمن حق العلم الواسع.....

ومن بين ثماره اليانة.....

أقطف ثمرة تقديري

أنحني احترما وشكرا و عرفانا بالجميل.....

أقدمها إلى:

من زرع بداخلي بدور الأمل وعلمني معنى التحدي وحمل أقدس رسالة

في العالم أستاذي الفاضل "سمير معروزي" أسمى عبارات التقدير

والعرفان

أحياءك الله لأهل العلم وأحياء بك طالبيه

كما أتقدم بالشكر إلى اللجنة المناقشة التي تكبدت عناء قراءة مذكرتي.

إهداء

إلى أغلى ما أملكه منبع الحنان ومصدر القوة والإرادة عائلتي الكريمة
التي علمتني أن العلم عز ثم وشمته زهرة في قلبي، شكرا واحترما وتبجيلا
وتقدير وحباً واعترفا بالفضل والصبر الجميل.

إلى نبع الحنان والعطاء، إلى من جعل الله الجنة تحت أقدامها ، إلى
من إيتسامتها تنير الدروب إلى من كان دعائها سر نجاحي إلى أغلى
من من الله عليا بها "أمي".

إلى من كلفه الله بالهيبة والوقار وإلى من أحمل اسمه بكل إفتخار
إلى من تعب لأرتاح وهياً لي أسباب النجاح، إلى من أشعل أنامله
العشرة ليضيء مستقبلي إلى "أبي"

أمي وأبي وفيتما وقصرنا أدامكما الله لثرياني كما حلمتما دائماً
إلى من سرنا سوياً ونحن نشق طريق نحو النجاح إلى من تكتفنا يدا بيد
ونحن نقطف زهرة تعلمنا إلى فخر عائلتي شقيقاتي أضاء الله دريهم وأنار
حياتهم

إلى: أيمن - سيف الدين - أسامة - نور الهدى حفظكم الله

إلى الأخوات التي لم تلهن أمني إلى من تحلو بالإخاء وتميزوا بالوفاء
إلى بنابيع الصدق الصافي: **رزيقة - أحلام - سهى - سماح - خديجة**.

إلى زملاء الدراسة: **ريمة - حنان - منال - حسناء - أبو بكر - كمال**
- كمال - أحمد

إلى روح الأستاذة: **"فتوحى سميرة"**

إلى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد

إلى من ترك بصمته الإلكترونية

إلى من حملتهم ذاكرتي ولم تحملهم مذكرتي

لكم مني فائق التقدير والإحترام

هالة

مُقدِّمة

أولى الدارسون العرب اهتماماً منقطع النظير للنظرية الخليلية الحديثة، وأخذت قسطاً وافراً في حقل الدراسات اللغوية الحديثة وقد اكتست هذه الأهمية لما قدّمته من مفاهيم ومبادئ متأملة إعادة التراث اللغوي العربي الأصيل إلى الواجهة للاكتشاف والغوص في خبايا أسرارهِ.

لقد ارتبطت النظرية الخليلية الحديثة باسم أبي اللسانيات الجزائري عبد الرحمن الحاج صالح، وهي نظرية لسانية عربية شاملة لم تقتصر على التنظير فقط في ضبط وتقنين اللغة بل سعت لي الجانب التطبيقي، وذلك باستثمار مبادئها في مختلف المجالات (ترجمة توحيد المصطلحات، المعالجة الآلية للغات) ليحصلها المعلم والمتعلم على السواء، حيث قدمت النظرية مفاهيم يمكن توظيفها في ميدان تعليم اللغة العربية وهذه الأخيرة تعتبر هوية الأمة وعنوان استقلالها ووعاء ثقافتها وحضارتها فالنظرية تهدف في جوهرها إلى جعل الكتاب يتناسب مع المستجدات الحاصلة من خلال الوقوف على التراث الأصيل مع الإبحار على ضفاف الحداثة.

لقد حاول الحاج صالح ترسيخ أهم مبادئ النظرية الخليلية الحديثة (الأصل، الفرع، أولوية المنطوق على المكتوب، القياس) وهي خطوة جبارة لتحفيز أنشطة اللغة العربية، فكرياً، وأدبياً واجتماعياً من خلال تفاعل المتعلم، وتكوين رصيد لغوي ثري متعدد يوظفه في وضعيات واقعه اليومي.

إنّ هذه الدراسات والجهود لو طبقت في مجال تعلم وتعليم اللغة العربية، لسدت بعض الثغرات الناتجة عن قصور البحث اللساني العربي خاصة في المجال التطبيقي لهذا اعتبر التوظيف الديداكتيكي لمفاهيم هذه النظرية عماد التعليم الناجع عامة، وتعليم العربية خاصة وبذلك يكون هذا الاستغلال لهذه المبادئ سابقة من نوعها وخطوة مهمة في تفعيل أنشطة اللغة العربية.

النظرية الخليلية الحديثة إقحام مفاهيمها في مجال التعليم سيمنح هذا الأخير قفزة نوعية من خلال الاستثمار في المتعلم ومنحه آليات تمكّنه من تحقيق الفهم والإنتاج والتأقلم والتكيف في آن واحد، فالأهم الذي يطمح إليه التوظيف الديداكتيكي هو وضع ماهية تعليمية توفر مزايا للرقى بالعربية إلى مكانة تشبع سائر الميول، فالنظرية لم تركز على قدرة المتعلمين ومدى استيعابهم للدرس المقدم، بل ألحّت على ضرورة استسقاء هذه المكتسبات

من الواقع الاجتماعي للمتعلّم لجعل هذا الأخير مسؤولاً وفعّالاً في الحياة الجماعية مفكراً محققاً أهدافه وآماله.

لقد اعتمدت النظرية الخليلية الحديثة على النحو الخليلي كمصدر لها في إحياء هذا التراث القديم على شكل مفاهيم جديدة، عكست الفكر الخليلي المبدع من خلال كشف النظريات والمفاهيم التي توصل إليها وأثبتها الخليل وأتباعه أصحاب المدرسة الخليلية القديمة.

تبحث النظرية الخليلية الحديثة عن جهود متواصلة وعن إعمال الفكر في النظرية الخليلية القديمة، وقد أمضى صاحبها عبد الرحمن الحاج صالح سنوات طويلة من الجهد المتواصل لإخراجها إلى الوجود، أمّا الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها أصحاب هذه النظرية فهي ضرورة الرجوع إلى التراث اللغوي الأصيل، والنظر فيما تركه العلماء الأوائل المبدعون وتفهم ما قالوه والتّمكن من إجراء مقارنة بين نظرية النّحاة الأوائل والنّظريات اللّسانية الحديثة.

إنّ كل ما يتحصل عليه العلماء والباحثون من نتائج بخصوص ترقية اللّغة العربيّة فلن يفيد شيئاً لو لم تتدخل لاستثماره البورتان الهامتان لنشر العلم والثّقافة وهما المدرسة وسائر مؤسسات التّعليم من جهة ووسائل الإعلام من جهة ثانية.

ومما سبق وباعتبار التّعليميّة أحد الميادين الهامّة التي اهتم بها الباحثون في البلاد الأجنبية اهتماماً بالغاً وألّفوا فيها أعداداً لا تحصى من الكتب والدراسات تناسب جميع المستويات إلّا أنّ بلادنا العربيّة لا يجد الدّارس المطبّق أيّة وثيقة تذكر في هذا الميدان لهذا وقع اختيارنا على هذا المشروع الموسوم بـ "التّوظيف الّديداكتيكي لمفاهيم النّظرية الخليليّة الحديثة في تعليم اللّغة العربيّة وأنشطتها السّنة الأولى ثانوي أنموذجاً".

ولقد أتت هذه الدّراسة لتجيب على الإشكالية الأساسيّة المتمثّلة في "ما مدى تطبيق مبادئ ومفاهيم النّظرية الخليليّة الحديثة في منهاج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، وهل هذه النّظرية هي المفتاح السّحري للنّهوض بالعربيّة إلى مصاف لغات العالم؟ وتتولد عنها إشكاليات فرعية منها:

- هل استطاع عبد الرحمن الحاج صالح بدراسته للّغة العربيّة أن يساهم في ترقّيها؟
- ما هو تشخيصه لمشكلات تعليم اللّغة العربيّة؟ وما هي بدائله في ذلك؟
- هل يتحكم التّلميذ في الإنتاج الشّفهي والكتّابي؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات نفترض ما يلي:

- الأصل والفرع مبدأ أساسي في تقديم أنشطة اللغة العربية.
- العناية بالتعبير الشفهي (المنطوق) يمنح المتعلم جرأة على الإبداع والتكيف.
- نجاعة أنشطة اللغة العربية مرهون بمدى تطبيق مبادئ النظرية الخليلية
- ضرورة ربط أنشطة اللغة العربية ببعضها البعض و عدم استقلالية أي نشاط بذاته.
- مبادئ النظرية الخليلية شمس على أنشطة اللغة العربية.

ومن دوافع إختيارنا لهذا البحث نذكر ما يلي:

- المسار الدراسي (المرحلة الجامعية) لا يحسن الطالب التكلم بالعربية بل عدم إمتلاكه لغة عربية حقّة بالرغم من تَخُصُّصه فيها.
- التّداول المستمر لاسم عبد الرحمن الحاج صالح ومصطلحاته على لسان مشرفي منذ أن وطأت أقدامي الجامعة.
- التّطرق لموضوع لم يتم تداوله من قبل في شقه التطبيقي.

إنطلقنا في دراستنا من تشخيص الواقع متّبعين أساليب ومناهج البحوث الميدانية بالاعتماد على الملاحظة والحضور الشّخصي (داخل القسم) وكذلك إختيار عيّنه للتّجربة وقد إقتضت طبيعة البحث المزج بين المنهجين: المنهج الوّصفي التحليلي نظراً لكونه يتناسب مع طبيعة الموضوع في دراسة الظواهر اللّغوية وتحليلها والمنهج الإحصائي في تحليل نتائج الاستبانة الموجهة للمعلّمين و المتعلّمين.

وأثناء محاولتنا فك رموز البحث وإزالة الغموض عنه والإجابة عن استفهاماته وإشكالياته وجب علينا سنّ خطة للاقتداء بها منتظمة في مقدّمة و مدخل وفصلين وأردفناها بخاتمة.

كانت المقدّمة مساحة لعرض عام حول الموضوع وطرح إشكالياته والغاية من هذه الدّراسة والمنهج المتّبع فيها وأهم المصادر المعتمّدة والصّعوبات التي واجهت البحث وكذلك دوافع الاختيار والدّراسات السابقة وخطة البحث و إسداء الشّكر والعرفان.

وجاء المدخل متتولاً سيرة عبد الرحمن الحاج صالح وأهم إنجازاته.

وجاء الفصل الأول الموسوم "النّظرية الخليلية الحديثة ومفاهيمها الأساسية" وقسمناه بدوره إلى ثلاثة مباحث، تحدّثنا في المبحث الأول عن الكتابة اللّسانية الحديثة والمعاصرة

في حين خُصَّصَ المبحث الثاني للحديث عن النظرية الخليلية ومفاهيمها الأساسية وجوانبها التعليمية وعرجنا المبحث الثالث للحديث عن أنشطة اللغة العربية خطواتها وشروطها.

بينما تناول الفصل الثاني الموسم "الدراسة الميدانية حول التوظيف الديدانكتيكي لمفاهيم النظرية الخليلية الحديثة" فتم تقسيمه إلى أربعة أقسام حيث ذكرنا في القسم الأول المنهج المتبع وعينة الدراسة ووسائل جمع المعلومات، في حين خُصَّصَ القسم الثاني لتقديم المدونة وذلك بالتعريف بكتاب اللغة العربية من حيث الشكل والمضمون وكذلك المحتوى ونقده.

أما القسم الثالث فقد إختص بالتوظيف الديدانكتيكي لمفاهيم النظرية الخليلية الحديثة (نشاط النص الأدبي، القواعد، البلاغة، العروض).

وإنحصر القسم الرابع في تحليل الاستبانة الموجهة لأساتذة اللغة العربية ومتعلميها وأخيراً تطرقنا إلى نتائج الدراسة وأردفنا هذين الفصلين بمقدمة تمهيدية وخاتمة شاملة لدراستنا النظرية والتطبيقية مع مختلف الملاحق المعتمدة في هذه الدراسة، ضف إلى ذلك قائمة المصادر والمراجع التي ساعدتنا في إخراج هذا البحث وأخيراً فهرس الموضوعات. وتهدف هذه الدراسة إلى:

- إبراز مواطن الضعف في تقديم أنشطة اللغة العربية وإقتراح بدائل لذلك.
- الإستغلال الأمثل لمفاهيم النظرية الخليلية الحديثة من أجل رؤية تعليمية مستقبلية للغة العربية.

- السعي إلى تكوين متعلم قوي الشخصية من خلال توظيف مكتسباته في واقعه الاجتماعي (يفكر، يبدع، ينتج، يتخذ القرار في الوقت المناسب طبقاً للظروف المحيطة به مع أضرار أقل).

ومن أجل وصول البحث إلى الأهداف المسطرة فقد اعتمدت هذه الدراسة بصورة أساسية على مؤلفات عبد الرحمن الحاج صالح أهمها: بحوث ودراسات في علوم اللسان، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية وبعض المقالات المنشورة، إضافة إلى بعض المصادر مثل: كتاب سيبويه، الخصائص لابن جني.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة لم تقف على بحوث سابقة في شقها التطبيقي ما عدا "النظرية الخليلية الحديثة وكيفية توظيفها في تدريس اللغة العربية- التركيب الاسمي - أنموذجاً" لبودلعة حبيبة.

لقد صادفتنا في مراحل هذه الدّراسة بعض الصّعوبات منها:

- قلة المراجع التي سلّطت الضّوء على هذا الموضوع.
- عدم إجابة الأساتذة على الاستبانة المقدّمة لهم.
- الإضرابات المتكررة التي استنزفت طاقتنا.

وبفضل توجيهات المشرف وتشجيعه تدلّلت هذه الصّعوبات وأصبحت تحديات لأنّ أستاذي لا يرضى إلّا بالأهم والأفضل مطبقاً القول بأنّ " الدّنيا لا تهدي وإنّما تؤتي غلاباً ".
فلا يسعني إلّا أن أتقدّم له بالشّكر والعرفان ولكل من ساهم في إنجاز هذا البّحث ونأمل أن نكون قد وُفّقنا في بلوغ غايتنا من هذا البّحث فإنّ أصبنا فمن الله وإنّ أخطأنا فمن أنفسنا والحمد لله على إتمامه.

مدخل:

ترجمة حياة عبد الرحمن الحاج صالح

أولاً: حياته

ثانياً: جهوده اللغوية والعلمية

سيرة عبد الرحمن الحاج صالح:

نبغ في العصر الحديث علماء أعادوا إحياء التراث اللغوي ودراسته دراسة كافية ومتفحصة، ومن أهم أعلام هذا التراث الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح الذي يعد رمزا من رموز الدراسات اللغوية الحديثة.

أولا: حياته:

عبد الرحمن الحاج صالح من مواليد 8 جويلية 1927¹ بمدينة وهران، التحق وهو ابن خمس عشرة سنة بحزب الشعب الجزائري، وبعد أن أتم تعليمه المدرسي بدأ بدراسة الطب في سنة 1954 م سافر إلى مصر ليكمل دراسته في جراحة الأعصاب، وبتدرجه على جامع الأزهر تعرّف من خلاله على تراث اللغة العربية بوعي جديد، فحوّل اهتمامه من حقل الطب إلى الدراسات اللغوية المعاصرة ليكتشف أهمية التراث العلمي اللغوي العربي، ولم يستطع إكمال دراسته بمصر فالتحق بجامعة بوردو بفرنسا بعد أن ساهم في ثورة أول نوفمبر لسنوات، ثم ذهب للمملكة المغربية وعمل بها أستاذا للغة العربية في إحدى ثانوياتها وبعد حصوله على التبريز في اللغة العربية من باريس ودكتوراه دولة من جامعة السوربون في اللسانيات ليصبح أستاذا بجامعة الرباط 1961-1962 وبعد الاستقلال عاد إلى الجزائر ليصبح مدير معهد العلوم اللسانية ومدير مركز البحوث العلمية لترقية اللغة العربية، كان عضوا في المجامع الآتية: دمشق، بغداد، عمان، القاهرة ومشرفا على مشروع الذخيرة اللغوية 1986 كما أنّه أول الداعيين إلى تبني المنهج البنوي وإنشاء جوجل عربي² وافته المنية في 5 مارس 2017 وللدكتور الحاج صالح واحد وسبعون بحثا في مختلف المجالات العلمية المتخصصة عربية، إنجليزية، فرنسية كما أنّه حصل على جائزة الملك فيصل العالمية 2010³ تقديرا لجهوده.

(1) - محمد صغير نبيل : الحاج صالح، منتدى ملتقى اللسانيين واللغويين العرب www.almoultaqa.com.

26/02/2019 Am10:30

(2) - ضيف الله السعيد: إسهامات عبد الرحمن الحاج صالح في تيسير البحث اللغوي، مجلة العاصمة، المجلد التاسع،

2017 ص02.

(3) - المرجع نفسه: ص03.

ثانيا: جهوده اللغوية والعلمية:

أ/ اللغوية:

- 1- أصالة وتراث اللغة العربية:¹ حيث يصرّ على المعرفة بالنماذج القديمة التي تكسب المتن اللغوي الصحيح، لا العربية التي يغلب عليها السجع.
- 2- البحث اللساني: فهو من الباحثين المجدّدين في ميدان اللسانيات الحديثة وما يمكن العربية من الاستفادة منها وما ينفرد به اللسان العربي.
- 3- أعماله المغاربية المشتركة² (تونس، المغرب، موريتانيا) يتناول أهم ما يستعمله الطفل في سنوات الطّور الأوّل وكذلك تفادي الحشو الذي يثقل ذاكرة الطفل وهذا بتوحيد الرّصيد اللغوي الوظيفي بين أطفال بلاد المغرب العربي.
- 4- في التّعليمية³: أسّس فرق بحث في مجال الديداكتيك مقترحا طرائق تبليغ، النحو العربي بتطبيق مبادئ النظرية الحديثة، انتقد منهجية تلقين الدّروس وقدم بدائلا نوعيّة حتى يكون الدّرس مفهوما.
- 5- الكتابة في الموسوعات والمجالات:⁴ حيث كتب في الموسوعة الإسلامية حول مصطلح (luga) وكذلك عن مصطلح (معارف) في الموسوعة ذاتها.

ب/ العلمية:

- 1- في البناء المصطلحي: يؤكّد على قيمة المصطلحات الأصلية في التّراث العربي وعلى ضرورة استثمارها في عصرنا، وكذلك الإطلاع على ما توصّل إليه علم اللسان الحديث وخاصة علم اللغة التّعليمي.⁵

(1)- صالح بلعيد: مقاربات منهجية، دار هومة، 2004 ص 148.

(2)- عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، 2012، ج2، ص 119-120.

(3)- المرجع نفسه، ص 229.

(4)- ضيف الله سعيد: إسهامات عبد الرحمن الحاج صالح في تيسير البحث اللغوي ص 04.

(5)- عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان ص 44.

2- في الحوسبة اللغوية¹: متعلقة بحوسبة الذخيرة اللغوية باستخدام تقنيات الحاسوب وهذه العملية تلزم بوجود خبرة لسانية وهندسية.

3- الذخيرة اللغوية: إجراء مسح شامل في شتى العلوم والمعارف باللغة العربية المبتوثة في أمات الكتب وإدراجها في بنك آلي محوسب يمكن لأيّ إنسان الأخذ منه وفي أيّ ميدان.

(1)- ضيف الله سعيد: مرجع سابق ص05.

الفصل الأول:

النّظرية الخليليّة الحديثة ومفاهيمها
الأساسيّة

المبحث الأول:

الكتابة اللسانية الحديثة والمعاصرة:

إنّ اللغة الظاهرة التي نعيش معها طوال حياتنا، بحيث إنّها أصبحت جزءاً لا يتجزأ منا ولا يمكن أن نعيش في مجتمع أو نعبر عن أفكارنا دون لغة ويعدّ "دي سوسير" (Ferdinand de Saussure) الأب الروحي للدراسات اللسانية الحديثة، ولعلّه من الصعب تحديد البدايات الأولى لانتقال الفكر اللساني الغربي الحديث إلى ميدان الفكر اللساني في العالم العربي، ولكن ممّا لا شكّ في أنّ البدايات الأولى ترجع إلى بداية الاتصال بالحضارة العربيّة في العصر الحديث ويحصر إسماعيل علوي أهم الظروف والمحطات التاريخيّة التي مهدت لانفتاح الدرس اللساني العربي في ثلاث محطات هي:¹

أ- النهضة الفكرية العربيّة الحديثة

ب- المرحلة الاستشراقية

ت- إرهابات تشكّل الخطاب اللساني.

وقد كانت البداية في عصر النهضة خاصة بعد عودة البعثة الطلابيّة من أوروبا أضف على ذلك الآثار الإيجابية لحملة نابليون Napoléon على مصر.

مما أدى إلى نشاط حركة الترجمة والتأليف والقضاء على الحكم العثماني إضافة إلى جلب بعض المستشرقين للتدريس في جامعة مصر 1907م.

قدّموا عدة طرائق لتدريس اللغة العربيّة بالاعتماد على المنهج التاريخي المقارن ويتمثل في كتابات الطهطاوي، إبراهيم اليازجي، جرجي زيدان، إضافة إلى عدّة مناهج سعت إلى وضع نظرية جديدة للنحو، وكذلك محاولة تيسيره انطلاقاً مما جاءت به الدراسات العربيّة وأبرز هذه المذاهب:

(1)- حافظ إسماعيل علوي: اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة دراسة نقدية تحليلية في قضايا التلقي وإشكالاته، دار الكتاب الجديد، ط1، 2009، ص20.

أ- الاتجاه التأصيلي

ب- الاتجاه الوصفي

ت- الاتجاه التفسيري

أ- الاتجاه التأصيلي:

يهدف هذا الاتجاه إلى تأصيل التراث اللغوي العربي، وفق نظريات اللسانيات الحديثة ويلتزم أصحابه بالوساطة بين ما هو قديم وما هو حديث لإبراز أوجه التشابه والاتفاق بينهم ويعتمدون في التأصيل منهجا تقابليا "يتسع عند البعض للمقابلة بين جوانب من نظرية النحو العربي وجوانب من المنهج اللغوي الحديث مثل أعمال الدكتور نهاد موسى، وقد يضيق عند البعض فيصير مقابلة بين جوانب من نظرية النحو العربي، وجوانب من منهج لغوي حديث كالمنهج التحويلي التوليدي كما في أعمال الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح، والدكتور عبد القادر الميهري وبعض أعمال الدكتور ميشال زكريا"¹

وهدف هذا المنهج هو البلوغ بهذا المنهج التأصيلي من خلال "الكشف عن جوانب من التفكير اللغوي عند العرب تتفق وعلم اللغة الحديث... تمهيدا للكشف عن نظريته الأصلية"²

وهذا ما يؤكد الحاج صالح في دراسته للتراث حيث يعدّ من أبرز اللغويين الذين حاولوا بعث التراث من جديد حيث يقرّ "بوجود نظرية دقيقة في أصولها ومفاهيمها في النحو العربي الأصل فيما تركه لنا أمثال الخليل وسيبويه ومن تلاهما، ويتّضح ذلك بإعادة قراءة التراث ليس على ضوء النظريات الحديثة فقط، وإنما بدراسة ابستمولوجيا (معرفية) دقيقة لمفاهيم النحاة وتصوراتهم، وطرق تحليلهم وبدون إسقاط أيّ تصوّر آخر لتصور النحاة العرب المتأخرين أو تصوّر الغربيين عليها"³

(1)- حسن خميس سعيد الملخ: نظرية التعليل في النحو العربي بين القدماء والمحدثين، دار الشروق، عمان، 2000،

ط1ص 241-242.

(2)- المرجع نفسه، ص 242.

(3)- عبد الرحمن الحاج صالح: منطق العرب في علوم اللسان، مو فم للنشر، الجزائر، 2012، ص 39.

فحسب رأي الأستاذ أنّه يمكننا دراسة التراث بالاعتماد على ما جاءت به النظرية الحديثة من جهة وفك صعوبات استيعاب الموروث العربي من جهة أخرى بتتبّع الطريقة، والمنهج المناسب وقراءته بمنظار حدّاثي وعدم اعتبار المناهج الحديثة معياراً لتقويم النحو العربي.

ب- الاتجاه الوصفي:

منطلق هذا الاتجاه هو المنهج البنوي الذي اهتم بدراسة النحو، دراسة شكلية واصفاً اللغة في مختلف مستوياتها ويمثل هذا الاتجاه عبد الرحمن أيوب "دراسات نقدية في النحو العربي" تمام حسان في كتابه "اللغة بين المعيارية والوصفية" إبراهيم السمرائي "الفعل زمانه وبنيته" إبراهيم أنيس في كتابه "من أسرار اللغة" وإبراهيم أنيس يُعدّ من الدّين أَعادوا بعث الدّراسات اللّغويّة العربيّة الحديثة.

ويعرف الاتجاه الوصفي بأنّه "المنهج البنوي الوصفي التّقريري في دراسة النحو دراسة شكلية تستبعد من نظرية العامل والتّقدير"¹

"والبنويون الوصفيون لا يهتمون بعيوب منهجهم وإصلاحها وإيجاد حلول لها في حين يركّزون على عيوب المناهج النّحويّة العربيّة."

يرى أصحاب هذا الاتجاه أنّ دراسة اللغة دراسة شكلية تاريخية هي المنهج الأسلم في وصفها تحويًا وصرفيًا... لذلك ينفرون من التّعليل القائم على التّأويل والتّقدير والمقايضة العقلية لا الشّكلية بين ظاهرتين أو حكمتين لأنّ العلّة المقبولة عندهم تلخصها مقولة "هكذا نطقت العرب"²

وتجدر الإشارة إلى أنّ الوصفية لا تصف من حيث المبدأ بالفساد أو الإصلاح وإنّما ينظر في تطبيّقتها، فإن كان تطبيّقتها مناسباً للمسألة كانت أسلوباً ناجحاً في دراستها وإن كان

(1) - حسن خميس سعيد الملخ: نظرية التعليل، ص 224.

(2) - حسن خميس الملخ: نظرية التعليل في النحو العربي بين القدماء والمحدثين، دار الشروق، عمان 2000، ط1، ص

في تطبيقها هدر لبعض العناصر اللغوية مع الإقرار بأن معيار النجاح أو عدمه أمر نسبي يتفاوت فيه الباحثون¹

حيث لخص عبده الراجحي أهم الأمور التي انتقد فيها الوصفون العرب النحو العربي فيما يلي:²

- أن النحو العربي قد تأثر بالمنطق الأرسطي منذ مراحله الأولى وأن هذا التأثير صار طاغيا في القرون المتأخرة وقد أدى ذلك إلى أن يكون النحو العربي "صوريا" وليس "واقعا" ومن ثم اهتم بالتعليل والتقدير والتأويل ولم يركز درسه على الاستعمال اللغوي كما هو.

- اقتصار النحو العربي أثناء التقعيد للعربية في مستوى معين من الكلام (شعر أو أمثال أو نص قرآني) أي استثنى اللغة المستعملة في الحياة اليومية.

- تحديد بيئة زمانية ، مكانية* (بوادي الحجاز نجد، ثهامة، قبائل أخرى لم تحتك بالأعاجم) زمانية (الاستشهاد بآخر العصر الأموي وعدم الأخذ بالعصر العباسي) وهذا التخصيص والتحديد في نظر الوصفين لا يمثل العربية وإنما يمثل جانبا واحدا، أي ناقص لا يقدم قواعد الكلام العربي في بيئاته المختلفة.

ج - الاتجاه التفسيري:

ينطلق هذا الاتجاه من المنهج التحليلي التوليدي في دراسة النحو دراسة تفسيرية نحوية ومعجمية صرفية.... للكلمة أو الجملة ومن ممثلي هذا الاتجاه "محمد علي الخولي، مازن الوعر".

ويعتبر الفاسي الفهري النظرية اللسانية "بناء عقلي يتوق إلى ربط أكبر عدد من الظواهر الملاحظة بقوانين خاصة تكون مجموعة ومتسقة يحكمها مبدأ عام هو مبدأ التفسير ويمكن

(1)- حسن خميس الملخ، المرجع السابق، ص225.

(2)- عبده الراجحي: النحو العربي والدرس الحديث، بحث في المنهج، دار النهضة العربية، بيروت 1979 ص 48-52.

*. وهي ما يعرف بدكتاتورية الزمان والمكان وقد أضاعت على اللغة العربية شيء كبير ويسمى الحاج صالح بالمكانيّة.

تمثلها كمجموعة من المفاهيم الأساسية ومجموعة من المسلمات تُستنتج منها النتائج التفسيرية للنظرية¹

يُقرّ الفاسي الفهري بأنّ بدء تاريخ اللسانيات العربية الحديثة يجده مليء بالمعوقات والمعضلات التي واجهتها أثناء محاولتها للتجديد حتى أنّ أغلب باحثيها لم يجددوا مستنثيا من تتلمذوا في الغرب فلا نجد أحد يعترف بشكلّ المادة اللغوية.

فالوصفيون أنفسهم بالرغم على ما أعابوه على النحو إلا أنّهم اكتفوا بما قدّمه القدماء من معطيات ولم يجتهدوا في وصف لغة أخرى.

"ومشكلّ المعطيات جرّ عليهم مشكلّ المنهج"²

حيث يرفض الأخذ من الماضي والرجوع إليه لدراسة ظاهرة معينة، وسعى مازن الوعر إلى "تصميم نظرية لسانية عربية حديثة بدمج ما أسماه المنهج اللساني الذي وضعه العرب القدماء والمنهج التصنيفي الذي وضعه عالم الدلالات الأمريكي (ولتروك) والمنهج التوليدي التحويلي لتشومسكي في صورته الحالية له في 1970 - 1981"³

مبدأ الجمع هو منطلق نظرية مازن الوعر وذلك بالأخذ بما أقرّه القدماء التي أثبتت نتائجهم نجاعتها في مواكبة الدراسات اللسانية الحديثة والانفتاح على ما أتى به الغرب.

المبحث الثاني: ماهية النظرية الخليلية الحديثة

1/ تعريف النظرية الخليلية الحديثة:

تُعَدّ النظرية الخليلية الحديثة واحدة من مشاريع القرن فهي التي عرفت بأسماء كتبت حروفها من ذهب وبفكر عربي خلاق يناظر في نتائجه ما توصل إليه العلم الحديث.

(1) - عبد القادر الفاسي فهري: اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية ودلالية ، دار توفال المغرب، 1985 ص 13.

(2) - المرجع نفسه ص 52.

(3) - حسن خميس الملخ : نظرية الأصل والفرع ص 251.

تميّزت النظرية الخليلية الحديثة* بدراسة التراث الأصيل دراسة متعمقة مع الغوص في جذور النظرية الأولى "لا حباً في القديم لذاته ولا للمحافظة من أجل المحافظة"¹

وقد سُميت بهذا الاسم نسبة إلى رائدها الخليل بن أحمد الفراهيدي بالتغليب وتضم العديد من الباحثين وبعده الحاج صالح أهم المؤسسين لها، وماهية هذه النظرية هي إعادة إحياء التراث العربي والتأصيل له وفق منظور جديد.

وتعرفها طالبي بأنها "امتداد مباشر لنظرية النحو العربي القديمة (علم العربية) التي وضعها الخليل بن أحمد الفراهيدي وسيبويه ومن جاء بعدهما من العلماء الأفذاذ أمثال أبي علي الفارسي وابن جني والاسترادي"²

وتتطلق من مبدئين أساسيين:

- لا يفسر التراث إلا بالتراث فكتاب سيبويه لا يفسره إلا كتابه وبعض الشروحات من أتباعهم.

- إن التراث العربي في العلوم الإنسانية عامة واللغوية خاصة ليس طبقة واحدة من حيث الأصالة والإبداع فهناك تراث وتراث.³

وبناء على ما سبق نستنتج: أنّ النظرية الخليلية الحديثة قراءة جديدة للتراث العربي وفق منظور حديث.

- دعوة الحاج صالح للأخذ من القديم والانفتاح على الدراسات اللسانية الحديثة.

- إنّ الأصالة والحدثا ليستا معيارا للحكم.

*. رمزها الدولي المختصر (NKT) Neo khalilien theory وسميت بالحديثة لأنها نظرية ثانية تمثل اجتهادا علميا

تقويميا صدر في زماننا أدى إلى قراءة جديدة لما تركه الخليل وسيبويه إلى القرن الرابع.

(1) - عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ج1 ص 280.

(2) - خولة طالبي الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات القصبة للنشر ، الجزائر ، ط2، ص 135.

(3) - محمد صاري: المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة ص2

2/ المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة:

اعتمدت النظرية الخليلية الحديثة على مجموعة من المفاهيم التي بُني عليها النحو العربي أهمها:

أ- الاستقامة: يقول "سيبويه" فمنه مستقيم حسن و محال، ومستقيم كذب ومستقيم قبيح وما هو محال كذب فأما المستقيم الحسن فقولك: أتيتك أمس وسأتيك غدا وأما المحال فأن تنقض أول كلامك بآخره فتقول:

أتيتك غدا، وسأتيك أمس.

وأما المستقيم الكذب فقولك: حملت الجبل.

وأما المستقيم القبيح فأن تضع اللفظ في غير موضعه نحو قولك: قد زيدا رأيت.

وأما المحال الكذب فأن تقول: سوف أشرب ماء البحر أمس¹

حيث نهج سيبويه نهج أستاذة الخليل إذ ميز بين السلامة الرجعة إلى اللفظ المستقيم الحسن أو القبيح والسلامة الخاصة بالمعنى.

ثم ميز بين السلامة التي يقتضيها القياس* والسلامة التي يفرضها الاستعمال الحقيقي للناطقين** أي المستقيم الحسن²

والتميز يكون كالآتي:

- مستقيم قبيح: خارج عن القياس وقليل في الاستعمال.

(1) - أبو بشر عمر بن عثمان بن قنبر سيبويه: الكتاب، تح: عبد السلام محمد هارون مكتبة الخانجي، القاهرة، ج1، ط1977، 3 ص 25.

*- أي النظام العام الذي يميز لغة عن أخرى

** - وهذا معنى الاستحسان وهو استحسان الناطقين أنفسهم.

(2) - نور الدين عبيدي: الدليل اللغوي وعلاقة اللفظ بالمعنى عند فخر الدين الرازي مجلة كلية الآداب، والعلوم الإجتماعية، محمد خيضر، بسكرة، ع2010، 7، ص05.

- مستقيم محال: قد يكون سليماً في القياس والاستعمال ولكنه غير سليم من حيث المعنى***

- مستقيم حسن: سليم في القياس والاستعمال.

وميز عبد الرحمن الحاج صالح بين اللفظ والمعنى حيث رأى أن اللفظ "إذا حدّد أو فسّر باللّجوء إلى اعتبارات تخص المعنى فالتّحليل هو تحليل معنوي *sémantique* لا غير أمّا إذا حصل التّحديد والتّفسير على اللفظ نفسه دون أيّ اعتبار للمعنى فهو تحليل لفظي نحوي *sémiologique grammatical* والخلط بين هذين الاعتبارين يعتبر خطأ وتقصير¹

مثلاً الاقتصار على تحديد الفعل بأنّه "ما دلّ على حدث مقترن بزمن" فهذا تحديد على المعنى فقط، أمّا التّحديد على اللفظ يكون بدخول زوائد معينة ك:، قد، السّين، سوف واتصاله ببعض الضمائر... والمتعارف عليه أن اللفظ هو المتبادر الأوّل يليه المعنى ثانياً.

ب- مفهوم الأصل والفرع:

يعدّ من أبرز المفاهيم التي بني عليها الدّرس اللّغوي القديم وحسب الأستاذ الحاج صالح أن كلّ العناصر المفيدة القابلة للإنفراد تعتبر في اللّسانيات الخليلية كأصول يمكن أن تستخرج منها وحدات أخرى بعمليات خاصة، وهذا بعد حصر الأصول فالفرع حسب الخليليين هي الزّيادة على الأصل لأنّ الأصل مرجع ومصدر للفرع.

ويؤكّد الحاج صالح² بأنّ هذا المفهوم خاص باللّحو العربي كما يقول سيبويه « أنّ الأسماء كلّها أصلها للتذكير » والمؤنث "يحصل بزيادة شيء على المذكر وكذلك المثني الجمع بالنسبة للمفرد³

ومن هنا فالأصل ثابت والفرع متغير والأصل أولاً ثم يليه الفرع.

*** - أطلق عليه السيرافي مستقيم محال أثناء شرحه للكتاب.

(1) - عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية ج1، ص227.

(2) - سيبويه: الكتاب ص 22.

(3) - عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللّسانيات: ص321.

ج- مفهوم القياس:

لم يكن القياس علماً مستقلاً بذاته حيث كان أصلاً من أصول الفقه إلى جانب القرآن السنة، والإجماع ثم التحق تدريجياً بعلم النحو واحتل أعلى المراتب حيث أصبح الثاني بعد السماع وهو مبدأ علمي يتطابق مع أغلب المناهج.

ويرى ابن جني "اعلم أنّ من قوة القياس عندهم اعتقاد النحويين أنّ ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب."¹

أمّا عند الحاج صالح "حمل شيء على شيء لجامع بينهما."²

يؤكد الحاج صالح على أنّ للقياس عامة والقياس النحوي خاصة خصوصية مهمة وهي أنّ مجاله هو المثل اللفظية من أوزان للكلم وتراكيب الجمل أي أنّ البنية هي اختصاصه الوحيد.

د- مفهوم الباب:

إنّ الباب عند النحاة الأولين يعادل المجموعة في الرياضيات، فالباب الذي ليس فيه عنصر يعتبر، مجموعة خالية عند المعاصرين وهو المهمل عند الخليل، وقد أكثر سيبويه من استخدام هذه الكلمة فهو يطلقها على كلّ مستويات اللغة كما يسمي أنواع التراكيب أبواباً مثل باب "حسبك."³

ويرى الحاج صالح بأنّ الباب هو "مجموعة من العناصر تنتمي إلى فئة أو صنف وتجمعها بنية واحدة."⁴

وهذه العناصر قد تكون خالية مثل: باب فَعِلْ أو وحيدة العنصر مثل فَعِلْ حيث إنّ، أفراد الباب لا يجمعها صفة بل بنية كاشفة وحاملة علاقة كلّ فرد بالآخر.

(1) - عثمان أبو الفتح بن جني: الخصائص، تح: محمد علي النجار، المكتبة العلمية، ج1، ص 114.

(2) - عبد الرحمن الحاج صالح: منطق العرب في علوم اللسان، موفم للنشر الجزائر، 2012 ص: 159.

(3) - سيبويه: الكتاب ص 310.

(4) - عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات، ج1، ص 318.

لنتضح هذه البنية التي سميت قديما حمل الشيء على الشيء كما هو موضح في الشكل¹.

↑ ثلاثي ↓	م	ك	ت	ب
	م	ل	ع	ب
	م	ج	م	ع
	م	ع	م	ل
	← →			

ترتيب (نظم)

هي أوزان لاسم المكان الثلاثي على وزن فعل المزيد بحرف الميم فينتج لنا الوزن مفعل.

هـ - مفهوم العامل:

لم يتعرض أي فرع من فروع اللغة العربية للنقد والاتهام بالصعوبة كما تعرض النحو (العامل) حيث دعا الكثير من النحاة إلى ضرورة التجديد والتيسير ويُعدّ الحاج صالح أحد أكثر المهتمين بنظرية العامل فيرى "أنّ المستوى التركيبي للجملة هو مستوى يظهر العامل والمعمول الأول والمعمول الثاني والمخصّص"²

ويؤكد "بأنّ النحاة ينطلقون من اللفظة ويزيدون عليها مع تركهم للنواة و هذه الزيادات (يمين يسار) تغير في اللفظة والمعنى وتؤثر في باقي التركيب"³

ويتّضح ذلك من خلال الجدول الآتي⁴:

(1) - المرجع نفسه، ص 319.

(2) - عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات ، ص222.

(3) - المرجع نفسه، ج2 ص 87-88.

(4) - المرجع نفسه، ج2 ص 89.

الأصل	Ø	زيد	قائم	
تحويلات بالرد إلى الأصل	↑	زيدا	قائم	هنا
تحويلات بالزيادة	↓	زيد	قائما	أمس
		زيدا	قائما	غلطا
		زيدا	قائما	حالا
	أعلمت	زيدا	قائما	
	عمر			
	أكرم	زيد	عمر	إكراما
	أكرم	ت	عمر	كثيرا
	العامل	المعمول (1)	المعمول (2)	مخصص

من خلال الجدول نلاحظ ما يلي:

إن الأصل يتحدد بعدم الزيادة عليه فموضوع الزيادة فارغ ونشير إلى ذلك ب Ø.

إن العامل هو العنصر المتحكم في تركيب الكلام وقد يساوي الصفر والذي يسمى الابتداء عند القدامى، ويعمل العامل في المعمول الأول والثاني فيغير المعنى ويساهم في الإعراب والأهم من هذا أن البناء كله بسبب العامل.

وقد يكون العامل كلمة واحدة "إن" أو "حسبت" أو تركيبا "أعلمت عمر" تمثل الصيغة

(ع ← م* 1 ± 2م) ± خ الوحدات البيانية للكلمة أما خ: المخصص وهو زيادة على مجموعة النواة** وليس الأصل.

*- م 1 ← أن المعمول الأول لا يتقدم على العامل

** - النواة: عامل ، معمول 1، معمول 2.

و- الانفصال والابتداء :

يقرّ الحاج صالح أنّ منطلق التحليل عند النّحاة العرب القدامى كلّ ما ينفصل وبيّناً " وهي صفة الانفراد ويمكن أن يكون بذلك الأصل بأشياء أخرى تتفرع عليه، ولهذا فيجب أن ينطلق من أقل ما ينطق به مما ينفصل وبيّناً (= ينفرد) وهو الاسم المظهر بالعربية وكلّ شيء يتفرع عليه ولهذا سمى النّحاة الأولون هذه النّواة بالاسم المفرد "وما بمنزلة الاسم المفرد" وسماها ابن يعيش والرضي اسم " اللفظة".¹

أمّا التّفرع فيكون من النّواة من خلال عمليات الزيادة سواء قبلية كانت أم بعدية وقد أطلق النّحاة على هذه الزّيادات بالتّمكّن وهذا الأخير له درجات فنجد²:

المتّمكّن الأمكن* اسم الجنس المتّصرف مثل: رجل ، فرس

المتّمكّن الغير أمكن: الممنوع من الصّرف.

غير متّمكّن ولا أمكن: المبني.

وقد قدّم الحاج صالح أمثلة على اللفظة الاسمية.³

(1) - عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات، ج1، ص 219.

(2) - المرجع نفسه ص 220.

* - مصطلح أحدثه المتأخرون ويقابله التّمكّن.

(3) - المرجع نفسه، ص 220.

الاسم

				كتاب	≠
				≠	
			≠	كتاب	ال ≠
≠	مفيد	ن	—	كتاب	≠
≠	هذا	زيد	—	كتاب	≠
≠	المفيد	زيد	—	كتاب	≠
≠	المفيد	—	—	كتاب	ب ال ≠
≠	الذي هو هنا	زيد	—	كتاب	ب — ≠
			← 3	← 2	← 1
				← 0	→ 1
					→ 2

ز - الموضع والعلامة العدمية:

أخذ اللغويون مفهوم العلامة العدمية من مفهوم المجموعة الفارغة المستعمل في الرياضيات الحديثة وقد عرف هذا المفهوم منذ عصور خلت عند الهنود والغرب ولإيضاح المفهوم نورد الأمثلة التالية:

في اللغة الفرنسية مثلا نصرف الأفعال في الأزمنة المختلفة نجد أنّ للماضي علامة مميزة وكذلك المستقبل لكن الحاضر لا يتميز بعلامة لفظية على مدرج الكلام فنقول أنّ علامة الحاضر علامة عدمية Expression ZERO.

Je chante ∅

Je chantais

Je chanterais

ثم إنَّ خَلْوَ المَوْضِع من العنصر له ما يشبهه وهو الخَلْو من العلامة ويسميه الأستاذ العلامة العَدْمِيَّة وهي التي تختفي في موضع لمقابلتها لعلامة ظاهرة في موضع آخر كعلامات الفروع التي تميزه عن الأصول.

فعلمة التذكير العَدْمِيَّة تقابلها علامة ظاهرة في المؤنث

طالب ← طالبة

لهذا فالمواضع هي خانات تحدّد بالتحويلات التفرعية أي الانتقال من الأصل إلى مختلف الفروع بالزيادة التدريجية¹

حيث تمثّل هذه الزيادات تحويلات تفرعية منتقلة من أصل إلى فرع أو العكس، ورغم اختلاف الحجم أثناء التفرع إلا أنّها عبارات متكافئة كما يصطلح عند الرياضيين وبهذه العمليات التحويلية يتحدد موضع كلّ عنصر داخل المثال ويتمثل في الرسم الآتي²:

حروف الجر	أداة التعريف	النواة الاسمية	علامة الإعراب	التّوين	الصفة
→ 2	→ 1	↔ 0	← 1	← 2	← 3

رسم يمثل مواضع مكونات الاسم

3/ الجوانب التعليمية للنظرية الخليلية

تسعى النظرية الخليلية الحديثة إلى توظيف مصطلحاتها واستغلالها في الجانب البيداغوجي من أجل تحسين مستوى المتعلمين وإكسابهم مختلف المهارات حيث نجد:

أ- الانطلاق من الواقع الاجتماعي في إعداد مناهج اللغة: يرى الحاج صالح أنّه يجب بناء مناهج تربوية وفق أسس علمية بيداغوجية وذلك بمراعاة الجانب النفسي، التربوي الاجتماعي للمتعلم أثناء وضع المحتوى فلا يمكن التدريس دون الانطلاق من واقع المتعلم لتجنّب صعوبة الفهم، ومخالفة ما تعود المتعلم عليه، يجب توظيف اللفظ السهل على

(1) - عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات ص 225.

(2) - المرجع نفسه: ج2، ص 14.

الصَّعب و كذلك وضع نصوص حيّة مستخرجة من الواقع المعيش، ضرورة إطلاع مبرمجي المناهج على احتياجات الناشئة من خلال كتابات الأطفال وتسجيل كلامهم فيضع ما يناسبه دون تجاوز الكمية التي يمكنه استيعابها وإلا أصيب بتخمة لغوية التي توقف آليات الاستيعاب عنده.

ب- أولوية المنطوق على المكتوب: وهو مبدأ في الدّراسات اللّغويّة العلميّة وذلك بالتركيز على الخطاب الشّفهي دون الكتابي لأنّ الظاهرة اللّغويّة في حقيقتها أصوات منطوقة لا مكتوبة ويرى الحاج صالح "أنّ المنطوق في أيّ لغة كانت هو الأصل أمّا لغة التّحرير فهي الفرع عليه"¹

حيث إنّ المتّعلم إذا اكتفى بالجانب الكتابي دون الشّفهي سيضطرّ لمخاطبة النّاس بلّغة مصطنعة بعيدة عن لغته الأصليّة فيمتلك لغة أدبيّة غير صالحة للتّعبير عن الأفكار والمشاعر.

ج- المستوى الترتيلي (الاجلالي) والمستوى الاسترسالي:

يؤكد الحاج صالح بأنّه يوجد أكثر من مستوى في الاستعمال حيث نجد:

أ- المستوى الاجلالي: "تعبير تقتضيه حرمة المقام فيها يظهر المتكلّم عناية شديدة بما ينطق به من حروف وما يختاره من ألفاظ وتراكيب"²

ويظهر فيه المتكلّم الحركات والمزود وفك الإدغام ويستعمل في المقامات التي تتصف بالحرمة، كخطابات الخطيب، المذيع، الأساتذة...

ب- المستوى الاسترسالي: ويقصد به الفصيح وليس العامّي وهو "تعبير تقتضيه مواضع الأئس كخطاب الأبناء، الأصدقاء... في غير مقام الحرمة"³

وهو تعبیر عفوي طبيعي يكون الإنسان فيه على سجيته ويمتاز عن الأول بـ:

(1) - عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، ج1، الجزائر، 2012، ص 176.

(2) - المرجع نفسه. الصفحة نفسها.

(3) - عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، المرجع السابق، ص 177.

كثرة الاختزال في تأدية الحروف والكلام كإخفاء الحركات والإدغام، التأخير، الاقتصاد اللغوي وهو مستوى منعدم في لغتنا الحالية، وقد دعا الأستاذ إلى إحيائه واستعماله وذلك بمعرفة المتعلم به مما يساعده على التواصل مع الآخرين، حسب المقام وإدخاله في المناهج، وتدريب المعلمين، والأعمال التلفزيونية.

بالنظر إلى كتاب المشوق السنة الأولى ثانوي جدع مشترك آداب نجد نصوصه توزعت بين اثنا عشرة نصاً شعرياً ونثرياً على سبيل الذكر لا الحصر (تقوى الله والإحسان إلى الآخرين لعبدة بن الطبيب ص 91¹، من شعر النضال والصراع لكعب بن مالك ص 99² فتح مكة لحسان بن ثابت ص 121³، شعر الفتوح وآثاره النفسية لنعمان عبد المتعال القاضي ص 126⁴، نشأة الأحزاب في عهد بني أمية لأحمد الشايب ص 163⁵) فحبذا لو أعيد النظر في تطوير تدريس العربية وكيفية استعمال المتعلم لها في الحياة اليومية بالمزج بين الفصح والعامي في مختلف المستويات والبيئات وبالتالي تحقيق مبدأ التكافؤ بين الاسترسال والإجلال على عكس ما يظنه البعض بأن هذا المستوى (الاسترسالي) يمس أصالة العربية حسب النماذج الآتية: قال الشاعر جميل بن معمر:

وَمَنْ كَانَ فِي حُبِّي بُنْيَنَةً يَمْتَرِي فَبِرِّقَاءِ ذِي ضَالٍ عَلَيَّ شَهِيدُ⁶

فكلمة "برقاء" مناسبة لبيئة ذات العصر الأموي لكن متعلم اليوم لا يجد في عصره أثر لهذه الكلمة فهو يجهل أن الأرض الغليظة التي مزجت فيها الحجارة والرمال هي أرض برقاء ضف إلى ذلك لفظة "يمتري" "يشك"

قال الشاعر الأخطل: هُمُ الَّذِينَ يُبَارُونَ الرِّيحَ إِذَا قَلَّ الطَّعَامُ عَلَى الْعَافِينَ أَوْ قَتَرُوا⁷.

(1) - المشوق في الأدب والنصوص المطالعة الموجهة، ص 91:.

(2) - المرجع نفسه، ص 99.

(3) - المرجع نفسه، ص 121.

(4) - المرجع نفسه، ص 126.

(5) - المرجع نفسه، ص 163.

(6) - المرجع نفسه، ص 179.

(7) - المرجع نفسه، ص 189.

فلفظة العافين تعني المحتاجين وهي لفظة فصيحة في ذلك العصر لكن بالنظر لمتعلم اليوم يعتبرها لفظة عامية بمعنى الترفع عن قبائح الأشياء...

إنّ لهذه الظاهرة أسبابها فهي ترجع إلى عدم استعمال مؤلف الكتاب المدرسي للألفاظ التي يحتاج إليها المتعلم للتعبير عن المفاهيم الحديثة فكأنّ العربيّة بكلّ ألفاظها القديمة صالحة لكلّ زمان ومكان ولا سبيل لتفادي هذه الصعوبات إلّا بإعطاء البديل الدّراسي المثالي - إدراج هذا المستوى الغائب في المناهج التّربويّة-

د - الأسس العلميّة: يرى الحاج صالح بأنّ كلّ طريقة تعليميّة تتصف بالحزم والجّد فلا بد من أن يكون أصحابها قد اعتبروا فيها خمسة أشياء.¹

أ- الانتقاء: المّمعن للعناصر التي تتكون منها المادة المعينة وهي بالنسبة للغة الألفاظ والصّيغ مع ما تدل عليها من معان في الوّضع وفي الاستعمال.

ب- التّخطيط الدّقيق لهذه العناصر أي تّوزيعها المنتظم حسب المدّة المخصّصة لها.

ج- ترتيبها ووضعتها في موضعها في كلّ درس حيث تتدرج بانسجام من درس لآخر.

د - اختيار كيفية لا تقل نجاعة عن السّابقة لترسيخها في ذهن المتّعلم، وخلق الآليات الأساسيّة التي يحتاجها ليحكم استعمالها بكيفية عفوية.

هـ- اختيار كيفية ناجعة لعرضها على المتّعلم وتّقديمها له وتبليغها إيّاه.

وإيصال هذه العناصر إلى المتّعلم صعب جدا لهذا يتطلب مهارة وحدقا من الأستاذ في تّقديمها ولهذا وجب أن يتوفّر في معلّم اللّغة شروط معينة هي:²

* ضرورة الإلمام بماجدّ في صعيد البّحث اللّساني: وذلك بالإطلاع على أهم ما توّصلت إليه العلوم الحديثة واستثمارها خاصة في علم النّفس والاجتماع.

* الكفائيّة اللّغويّة: التي تسمح له باستخدام اللّغة التي يراد تعليمها.

(1) - عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات ص: 204.

(2) - المرجع نفسه، ص 200 .

* مهارة تعليم اللغة: يتحقق ذلك بالشرطين السابقين وكذلك الممارسة الفعلية.

هـ/ المادة اللغوية: يقرّ الحاج صالح بالعيوب التي تعاني منها المدارس التربوية في تعليم مادة معينة وصنّفها إلى¹:

- من حيث الكم: كمية العناصر المقدّمة للطفل أكبر من قدرته في تحصيلها وهو ما يسميه بالتّخمة اللّغوية فيصبح الطفل غير مستعد وقادر للاستيعاب.

- من حيث الكيف: إنّ الكلمات المقدّمة للمتعلّم تشمل على كلّ أبنيّة اللغة العربيّة مما يسبب له تخمة ثانية في مستوى البنى.

- عدم مطابقة المحتوى المقدّم للطفل لحاجته الحقيقيّة: حيث لا يجد المتعلّم ألفاظ للتعبير عن بعض المفاهيم الحضاريّة التي لها علاقة بعصرنا الحاضر ويرجع ذلك إلى معدّ الكتاب الذي لم يهتم بالمفاهيم فيعوضها بألفاظ أخرى تدل على مفاهيم أخرى لهذا نجد الكتب ممتلئة بالتّرادف والمشتراك.

إنّ نجاح العملية التعليميّة التّعلّميّة مرتبط أساساً بالمجهودات الذاتيّة للمتعلّم وتواصله الجدي مع المعلّم وهذا ما يفتقر إليه المشوّق في مادته اللّغويّة من حيث الكم والكيف، فنجد الإكثار والمبالغة في شحن ذاكرة متعلّم اللغة العربيّة بالمفردات والتراكيب انطلاقاً من فكرة أنّ كلّ ما زاد علم المتعلّم باللغة استفاد أكثر، وهي فكرة منافية للواقع حسب النماذج الآتية (النّص الشعري: في الإشادة بالصّح والسّلم والتّحذير من ويلات الحرب² يليه النّص التّواصلي: ظاهرة الصّح والسّلم في العصر الجاهلي³ لأحمد محمد الحوفي، الفروسيّة عنتر بن شداد العبسي⁴، الفتوى والفروسيّة عند العرب عمر الداسوقي⁵...) فالمنطق أن يرفق كلّ عصر بأنموذج واحد يبرز عادات وقيم ذلك العصر.

(1) - عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات، المرجع السابق، ص 222.

(2) - المشوّق في الآداب والنّصوص والمطالعة الموجهة، ص 14.

(3) - المرجع نفسه، ص 20.

(4) - المرجع نفسه، ص 44.

(5) - المرجع نفسه، ص 70.

لا عجب فالصحراء فضاء متسع رحيب، يملأ جوانب النفس خشية ورهبة... وجبال جرداء، سامقة يرتد عنها البصر وهو حسير...

(رحيب، حسير: فعيل، جرداء، فعلاء، سامقة: فاعل...) فالمادة اللغوية ليس هدفها إثراء الرصيد اللغوي للمتعلّم بل قدرة هذا الأخير على توظيف مكتسباته أثناء ما يصادفه في الحياة اليومية لذلك وجب اختيارها وفق ما يلائم ويوافق حاجيات المتعلّم وقدراته (العقلية، والنفسية) والاقتصار على وضع الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية والحضارية مع تجنب التركيز على الكم دون إهمال الكيف المشتمل على كلّ الأبنية المعروفة في العربية وهذا ما تجسد بكثرة في النص الواحد حسب ما أشرنا إليه آنفا.

و/ بين النحو العلمي والتّعليمي:

دعا الأستاذ إلى وجوب التّفرة بينهما فالنحو العلمي كنحو الخليل وسيبويه وهو "نظرية لغوية تنشّد الدّقة في الوصف والتّفسير وتتخذ أدق المناهج، فهو نحو تخصّصي ينبغي أن يكون عميقا مجردا يدرس لذاته وتلك طبيعته"¹

أمّا النحو التّعليمي يمثّل "المستوى الوظيفي النّافع فهو يركّز على ما يحتاجه المتعلّم ويختار المادة المناسبة من مجموع ما يختاره النحو العلمي وتكيفها وفقا لأهداف التّعليم"².

أي أنّه يركّز على حاجيات المتعلّم التّعليمية وكيفية استعمال اللّغة وليس مجرد تلخيص للأول.

أمّا النحو العلمي فقد وضع للحفاظ على اللّغة ولتعلّمها وكذلك شرحها والتّمييز بين هذين التّحويين يميز أيضا بين: النحو الضمّني والصّريح³

(1) - محمد صاري: تيسير النحو موضة أم ضرورة، أعمال ندوة تيسير النحو، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001، ص 185.

(2) - محمد حبيب المشهداني: النحو العربي محاولات تيسيره وطرائق تدريسه، مجلة كلية العلوم الإسلامية، 2011، ص 351.

(3) - يحيى بعطيش: الكفاية العلمية والتّعليمية للنظرية الخليلية، ص 91-92.

أ- النحو الضمني: نحو غير مباشر، طبيعي سَلِقي يتمّ تعلّمه بطريقة عفوية أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية دون الخوض في شرح المصطلحات الضمنية.

ب- النحو الصريح: النحو الذي يتمّ تعلمه من خلال منهاج نحوي تحدد فيه الموضوعات النحوية والصرفية المقدمة في الدروس النظرية والتطبيقية مع شرح المصطلحات النحوية بطريقة مباشرة ويجب تقديم النحو الأول على الثاني.

ز/ العناية بالنحو والبلاغة معا: لأنّ تفضيل أحدهما على الآخر إجحاف للغة حيث يؤكّد الحاج صالح على ضرورة الرّبط بينهما وكذلك عدم الاكتفاء في تعليم اللغة العربية بالسلامة اللغوية فقط، أي جعل الطالب قادرا على تطبيق القواعد النحوية وحدها دون مراعاة ما تستلزمه عملية الخطاب وذلك بترك القواعد اللغوية فإنّ التعليم يكون ناقص وتجاهلنا بذلك الملكة اللغوية¹

فهي امتداد للنحو ولها قواعد وسنن خاصة بها.

إنّ اكتساب ملكة العربية يعني قدرّة المتعلّم على إجراء القواعد النحوية والبلاغية في الواقع لا بحفظها ودراستها ولهذا ألحّ الحاج صالح على ضرورة الاهتمام بالنحو والبلاغة فعليهما تتوقف عملية التّواصل وتتحقق بهما صحّة المقولة لكلّ مقام مقال. وعليه فإنّ البلاغة لا تنحصر في استعمال التعبير الأدبي فحسب بل هي أساس التّواصل على اختلاف أنواعه (شعر، نثر، مقامات، الأناشيد والاسترسال) من نماذج ذلك: أجود من حاتم² فهذه الحكمة رمز الجود والكرم وهي حكمة متداولة على ألسن المتعلّمين في واقعهم علما أنّ المتعلّم يجهل أنّه يوظّف أحد الأسماء المشتقة التي درسها وحفظها جيدا (اسم التّفضيل).

"يداك أوكتا وفوكا نفخ"³ مثل يوظفه متعلّم اليوم في حياته بكثرة فكّلما شاهد شخصا يقبل على عمل نتائجه وخيمة يعلمها الجاهل قبل العالم ومع ذلك يصّر على هذا الفعل ليندم بعد ذلك فأول شيء يتبادر إلى ذهن المتعلّم هو هذه المقولة.

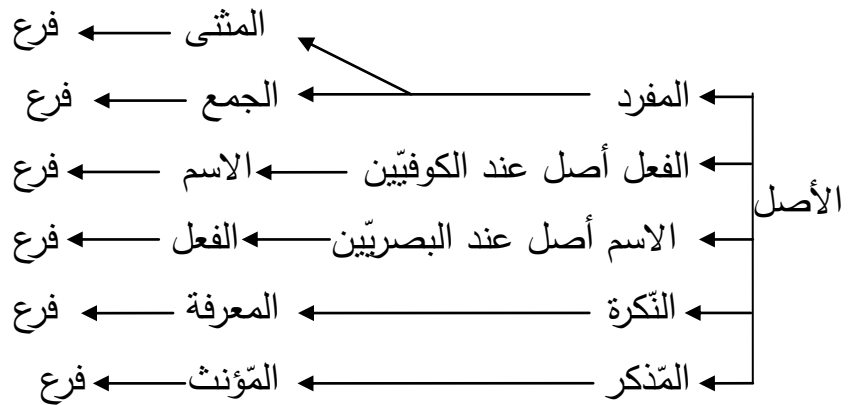
(1) - عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات ص 182.

(2) - المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص 68.

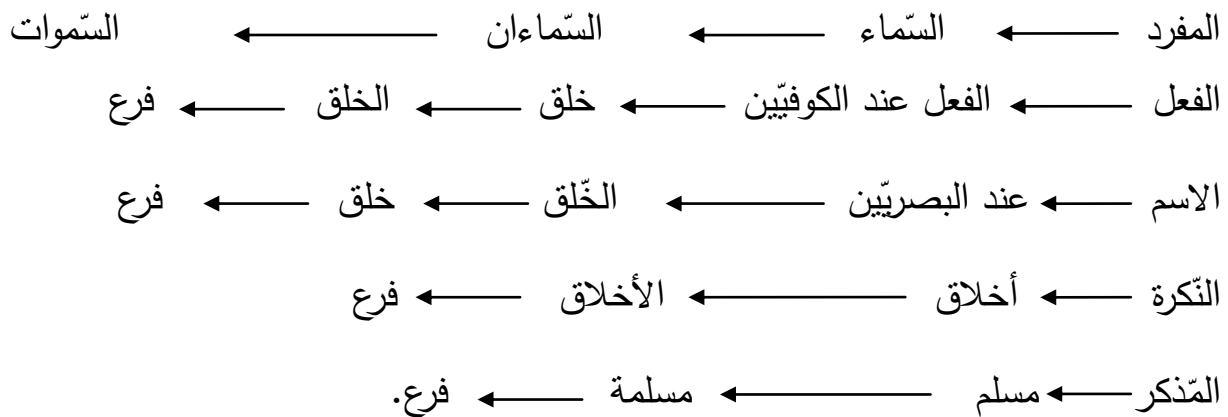
(3) - المرجع نفسه، ص 68.

ح/ الانطلاق من البنى الأصلية إلى الفرعية : وبعد من أهم المفاهيم الأساسية التي ارتكزت عليها النظرية فالأصل هو: "ما يبنى عليه ولا يبنى على غيره والفرع هو زيادة على الأصل حيث اعتبر الخليل وسيبويه والنحاة بعدهم النظام كله أصولاً وفروعاً، وهي فكرة قريبة من ثنائية الجمل الأصلية (kernel sentence) أو (phrases de base) التي تولدها القواعد التحويلية في الجمل المنتسقة (phrases dérivée) التي تنتجها القواعد التحويلية، غير أن ثنائية الأصل والفرع أشمل وأدق لأنها لا تقتصر على التركيب فحسب وإنما تستغرق البنية اللغوية في شموليتها وكليتها، أفراداً وتركيباً من ذلك مثل: النكرة أصل المعرفة، المذكر أصل المؤنث...¹"

الأصل والفرع



نماذج من النصوص حسب المخطط:²



(1) - يحيى بعطيش: الكفاية العلمية والتعليمية للنظرية الخليلية، ص 79.

(2) - المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص 131.

من خلال النماذج والمخطط يتبين لنا:

- المفرد أصل للمثنى والجمع وهما فرعان مثل: معلم ← معلمان ← معلمون
- إذا كان الفعل هو أصل الاشتقاق فإن الاسم يكون فرع عليه لأن المصدر يصح بصحة الفعل، ويعتل باعتلاله: باع ← البيع فهم ← الفهم.
- إذا كان الاسم (المصدر) أصل الاشتقاق فإن الفعل هو فرع لأن المصدر يكون مطلق والفعل يكون مقيد بزمان: مثل العلم ← علم
- * النكرة أصل المعرفة لأن هذه الأخيرة تزيد ب "ال" مثل: معلّم ← المعلم، وكذلك بالنسبة للمذكر فهو أصل المؤنث الذي يزيد عليه بتاء التانيث مثل: أستاذ ← أستاذة.
- أما في علم الصرف فإن الصيغة تمثل الأصل وما يشتق منها هي الفروع مثل:
- كتب ← كاتب ← كتابة

احتال ← يحتال ← محتال (اسم فاعل). مشتق من فعل غير ثلاثي.¹

- أشعارهم أغاريد يترنم بها الصادقون في أوقات الصفاء، صدق (الأصل) الصادقون فرع (اسم فاعل من فعل ثلاثي).²

إضافة إلى علم العروض فالأصل والفرع يظهران من خلال التفعيلات (فعولن، فاعلن مستفعلن، فاعلاتن، فاع لا تن مستفع لن، مفاعلتن، متفاعلن) حيث نجد التفعيلات الأصلية هي ما تبدأ بوتر مفروق أو مجموع وهي أربع: فعولن، مفاعلتن، مفاعيلن، فاع لا تن. والتفاعيل الفرعية هي كل تفعيلة تبدأ بسبب خفيف أو ثقيل وهي: فاعلن، مستفعلن، فاعلاتن، متفاعلن، مفعولات، مستفع لن. حسب النموذج الآتي:

(1) - المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص 100.

(2) - المرجع نفسه، ص 150.

أُنَاسٌ بِهِمْ غِرَّةٌ قُرَيْشٍ فَأَصْبَحُوا وَفِيهِمْ خِبَاءُ الْمَكْرَمَاتِ الْمُطَنَّبِ¹

أَنَاسُنْ / بَهَمْ / عَزَزَتْ / فُرُيْشُنْ / فَاصْبِحُوْ
 ○/○/○ / ○/○/○ / ○/○/○ / ○/○/○ / ○/○/○
 فَعُولُنْ / مَفَاعِلُنْ / فَعُولُنْ / مَفَاعِلُنْ / فَعُولُنْ

وَفِيهِمْ خَبَاءٌ لِمَكْرَمَاتٍ لَمْ طَنَنْبُوْ

فعولن مفاعيلن فعولن مفاعيلن

قال الشاعر الأخطل:

فِي نَبْعَةٍ مِنْ قُرَيْشٍ يَعْصِبُونَ بِهَا مَا لَنْ يُؤَازِي بَأْعْلَى نَبْتِهَا الشَّجَرُ²

الكتابة العرضية:

فَيَنْبَغِيْ مِنَ الْفُرْسَانِ يَعْصُوْنَ بِهَا
 مستعمل فاعلن مستعمل فعلن

مَا إِنْ يُوَا زِي بَاعْلَى نَبْتَهَشَجَرُو
 ○○○ | ○○○○ | ○○○○ | ○○○○
 فعلن مستعلن فاعلن مستعلن

(1) - المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجّهة، ص 62.

(2) - المرجع نفسه، ص 191.

فبحر البسيط تفعيلاته فرعية

مستقلن يلحقها تغيير فتصبح متفعلن

فاعلن يلحقها تغيير فتصبح فعْلُنْ، فعْلُنْ.

إلا أنه حبذا في علم العروض أن ترتب الدروس في المحتوى تدريجيا من السهل إلى الصعب، وأن لا يكون هناك خلط في المعلومات، فنجد الكتابة العروضية أولا ثم يليها درس القافية بعدها درس حرف الروي ليعود مرة أخرى إلى القافية التي يفترض أن المتعلم قد اكتسبها وهضمها مما يحدث له تشتت في المعارف واضطراب في تنظيم المعلومات، نفس الملاحظة حول البحور (البحث عن البحور ذات التفعيلات الأصلية وترتيبها وراء بعضها البعض أثناء التقديم لتليها بعد ذلك البحور ذات التفعيلات الفرعية)

ط/ القياس: وهو مبدأ علمي يتطابق مع المناهج العلمية وهو حمل شيء على شيء لجامع بينهما، وحمل شيء في الحكم وهذا الأخير في المنطق الرياضي بتطبيق النّظير على النّظير Bejection وتطبيق مجموعة على مجموعة حتى يظهر تطابق في البنية

وهو قريب من مفهوم الإبداعية في النظرية التوليدية التحويلية الذي جعل المختصين في التعليم يدعمون تقنية الأنماط التركيبية أو الجمالية sentence patterns التي سنّها النّحو البنوي ويطورونها عن طريق الممارسة والتّمارين المكثّفة بغية ترسيخ الآليات النّحوية الأساسية في أذهان المتعلّمين، بحيث يمكن توظيف القياس في إنتاج تمارين انطلاقا من نموذج واحد لإنتاج عدد لا متناه من جملة واحدة:

فعل + فاعل . فعل + فاعل + مفعول به¹

ي/ آلية الانغماس اللغوي ودوره في تنمية الملكة: ويسمى أيضا الحمام اللغوي لأن الملكة اللغوية لا تنمو ولا تتطور إلا في بيئتها الطبيعية فالمتعلّم إذا أراد تعلّم لغة من اللغات فلا بدّ أن يعيشها وأن يعيشها هي وحدها لمدة معينة فلا يسمع غيرها ولا ينطق بغيرها وأن

(1) - يحي بعطيش: ص 79.

ينغمس في بحر أصواتها كما يقولون لمدة كافية لتظهر فيه هذه الملكة¹ وهذا يتحقق بمهارة الاستماع، وقد أظهرت هذه العملية نجاعتها بل اعتبرت الحل الوحيد مثل "ما يفعل مع طلبة الأجانب بحيث يفرضون عليهم السماع والتحدث باللغة التي بصدد تعلم وتلقي دروسهم بواسطتها."²

فلا يلجأون إلى اللغة الأم ولا إلى الترجمة كما قدموا المشافهة على الكتابة.

ك/ الملكة اللغوية والتبليغية: دعا الأستاذ إلى ضرورة الاهتمام بكلتا الملكتين وألا تطغى واحدة على الأخرى.

أ- الملكة اللغوية: (compétence linguistique) وهي "ملكة السلامة اللغوية المؤسسة على إحكام التصرف في مثل اللغة"³.

أي إمكانية المتعلم الانتقال من الأصل إلى الفرع أو العكس وكذلك القدرة على ملء خانة من خانات المثال بمحتوى من الوحدات اللغوية التي يقتضيها المثال بنسبة تمكنه من تطبيق القواعد نحو: كتب ← كاتب ← مكتبة

ب- الملكة التبليغية (compétence communicative): وهي "القدرة على استعمال لغة ما في مختلف الأحوال الخطابية لشتى الأغراض"⁴.

أي تجاوز الملكة اللغوية ويؤكد الحاج صالح على ضرورة التمييز بين مرحلتين هما: مرحلة اكتساب الملكة اللغوية فلا يتجاوز إلى الملكة الثانية حتى يكتسب الأولى ويتمكن منها، ولا يمكن أن يتحقق هذا المسعى دون الانغماس اللغوي في البيئة اللغوية التي يراد المتعلم اكتساب لغتها أي "الإقامة في الوسط الذي يتكلم أهله اللسان الذي يريد المرء تعلمه"⁵.

إنّ الدراسات الحديثة أثبتت أنّ تطوّر اللغة وتّموها مرتبط ببيئتها الطّبيعية.

(1) - عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص193.

(2) - المرجع نفسه: ص193.

(3) - عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات، ج2، ص54-55.

(4) - المرجع نفسه: ص54-55.

(5) - عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات، ج1، ص193.

المبحث الثالث: أنشطة اللغة العربية

يكتسي تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي أهمية خاصة ومن هذه الأهمية يبرز دور المعلم فتدريس اللغة العربية يحتاج إلى جهد مستمر، نظرا لتعدد الأنشطة في هذه المرحلة.

1: نشاط النص الأدبي: نشاط ذو أهمية بالغة في بناء شخصية المتعلم إذ هو "ميدان ممتاز يمكن المعلم في هذا المستوى من جعل المتعلمين منهجيين في عملهم وموضوعيين في تفكيرهم وتحلل النصوص الأدبية المكانة الأولى في إعداد النفس وتكوين الشخصية، كما أنها تمثل الأصل والنصوص التواصلية تمثل الفرع"¹

أ- خطوات تدريس النص الأدبي: تتمثل في:

* التمهيد: سواء كان النص الأدبي شعري أم نثري يختلف التمهيد عن موضوع القواعد حيث يتحدث عن حياة الشاعر أو الكاتب ويعد ذلك تمهيدا مناسباً للدخول في الموضوع .

* قراءة المعلم الأنموذجية: حيث تعد خطوة مهمة فهذه القراءة أهمية خاصة في الإقناع.

* القراءة الصامتة للطلبة: يعطى وقت محدد للتلاميذ بهدف استيعاب النص.

* تحليل النص: وهذا يتطلب تقسيم النص إلى وحداته الفكرية من أجل اكتشاف الحقائق وبيان هدف صاحب النص.

ب- شروط النص الأدبي: أن تكون النصوص الأدبية مناسبة لمستوى المتعلمين الفكري واللغوي، مطابقة لأهداف المنهاج مشكولة شكلاً كاملاً، تحتوي نشاطات وتطبيقات ومشاريع تسمح بتحقيق الأهداف والكفاءات، وذلك ضمن عمليات التقييم²

(1) - منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى من التعليم الثانوي، جدع مشترك آداب، جدع مشترك علوم وتكنولوجيا،

ص17.

(2) - منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى من التعليم الثانوي، ص35.

2/ نشاط النص التواصلي: نص نثري الهدف منه إثراء معارف المتعلمين حول المظاهر التي تناولتها النصوص الأدبية ويتم التركيز فيه على الناحية المعرفية وعلى الوسائل الإبلابية المقنعة في التعبير وهو نص داعم للنصوص الأدبية رافدة لها في الفهم¹

أ- شروط النص التواصلي: يساعد على تعميق الفهم الخاص بالظاهرة التي تعالجها النصوص الأدبية ويشمل على أسئلة تساعد المتعلمين على حسن استثمار الأثر من جميع النواحي ويثير الفضول لدى المتعلمين، مشكولاً شكلاً جزيئاً تدريباً للمتعلمين على قراءة نص غير مشكول.²

3/ نشاط القواعد: تعتبر أهمية القواعد من أهمية اللغة ذاتها فنحن لا يمكن أن نقرأها سليمة خالية من الأخطاء، فالنحو هو العلم الذي يبحث فيه عن أحوال أواخر الكلم إعراباً وبناء أما قواعد اللغة العربية فهي عبارة عامة تتسع لقواعد النحو والصرف والأصوات والكتابة والبلاغة.³

أ- الأهداف من تدريس نشاط القواعد: تدفع التلاميذ إلى التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل، وتنظم معلومات التلاميذ اللغوية تنظيمًا يسهل عليهم الانتفاع بها ويمكنهم من نقد الأساليب والعبارات، وتساعدهم على دقة الملاحظة والموازنة وتحليل الألفاظ والأساليب ومراعاة العلاقات بين التراكيب ومعانيها.⁴

4/ نشاط البلاغة: البلاغة فنا وليست علما من العلوم الآلية كقواعد النحو والصرف بل هي إدراك لما في النصوص الأدبية من جمال الفكرة والأسلوب إدراكا يقوم على فهمها وتحليلها وتذوق جمالها.⁵

(1) - المرجع نفسه ، ص17.

(2) - المرجع نفسه ، ص17-18.

(3) - طه علي حسين الذليمي، وسعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط2009، ص1، ص194.

(4) - منهاج اللغة العربية، ص 23.

(5) - طه علي حسين الذليمي، وسعاد عبد الكريم الوائلي، مرجع سابق، ص 107.

أ- **الأهداف من تدريس البلاغة:** أن يعرف التلميذ، بشكل موجز البلاغة العربية من الناحية التاريخية وبعض البلاغيين المشهورين ومصنفاتهم البلاغية، أن يلمّ بالبيان العربي وما يحسن الكلام العربي لفظاً ومعنى ومعاني الجمل الخبرية والإنشائية، فلا يمكنها أن تؤدي وظيفتها وتحقيق غايتها المثلى إلا إذا كاملنا بينها وبين الأدب.¹

5/ **نشاط العروض:** العروض "علم ذو أصول وقواعد يعرف بها صحيح الشعر من فاسده أي هو علم يبحث في الأوزان التي استخدمها العرب لشعرهم سليفة أو دراية"²

أ- **الأهداف من تدريسه:** تعريف التلاميذ بالأوزان الشعري وبعض بحور الشعر العربي الأكثر تداولاً بين الشعراء قديماً وحديثاً، تنمية الحس الموسيقي لديهم وإطلاعهم على الخصائص الموسيقية، ضرورة ربط درس النص الأدبي بقواعد النحو والصرف والبلاغة والعروض³

6/ **نشاط التعبير الشفهي:** نشاط كلامي يفصح فيه الفرد بلسانه عما يريد أن يقوله وهو "ممارسة لغوية تستخدم في الحياة اليومية"⁴

الأهداف من تدريسه: الحرص على دفع التلاميذ إلى تحضير الموضوع في المنزل، توزيع الأدوار بين التلاميذ لإشراك أكبر عدد ممكن في التحليل وإبداء الرأي والمناقشة، تأكيد الإجابات ذات الأفكار الصحيحة والعبارات الفصيحة ترسيخاً لها في ذهن المتعلم، الإشادة بالإجابات الجيدة تشجيعاً لأصحابها والتعامل مع الخاطئة بأسلوب تربوي لا يجرح المشاعر.⁵

7/ **نشاط التعبير الكتابي:** "نشاط إدماج مهم للمعارف اللغوية المختلفة ومؤشراً دالاً على قدرة المتعلم على تحويل هذه المعارف في وضعيات جديدة وهو بذلك يعتبر تجنيداً للكفاءة المستهدفة"⁶

(1) - المرجع نفسه، ص 107.

(2) - منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى من التعليم الثانوي مرجع سابق، ص 24

(3) - المرجع نفسه.

(4) - طه علي حسين الذليمي، وسعاد عبد الكريم الوائلي، مرجع سابق، ص 77-78.

(5) - منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى من التعليم الثانوي مرجع سابق، ص 21

(6) - المرجع نفسه، ص 21.

الأهداف من تدريسه: اكتساب المتعلمين القدرة على التعبير عن المعاني والأفكار بألفاظ صحيحة وتركيب سليمة، وتدريب المتعلمين على محاور التعبير المباشر إلى التعبير الفني المجازي ولا سيما الموهوبين منهم، تعويد المتعلمين الصراحة والجهر بالرأي واكتساب الجرأة وآداب الحديث، تنمية روح النقد والتحليل وتعويدهم على حسن الملاحظة ودقتها وتشجيعهم على المناقشة.¹

8/ نشاط التقويم النقدي: إن النقد يهتم بتحليل النصوص الأدبية لبيان صفات الجودة والرداءة فيها ولا يعتمد النقد على الشكل في النص الأدبي بل على المضمون أيضاً: أي المعنى واللفظ وعليه، "فالنقد هو الحكم على النصوص الأدبية بعد التحليل والموازنة بما يظهر قيمتها الأدبية ومستواها الفني لفظاً ومعنى وأسلوباً وفكرة وليس بحث عن العيوب في النص الأدبي"²

الأهداف من تدريسه: اكتشاف نواحي الجمال والقوة، تنمية ملكة الملاحظة والتساؤل والبحث والاستنتاج لدى المتعلمين، اكتساب ثقافة نقدية توسع أفق المتعلمين وتجعلهم يقتربون من صحة الأحكام التي يصدرونها عن النصوص التي درسوها، تحكم المتعلمين في أدوات النقد الفعالة التي تعينهم على إبراز مواطن الجودة والرداءة في الأثر الأدبي³

وبناء على ما سبق نستنتج أنّ هذه النشاطات ليست جديدة على المتعلم في هذا المستوى وإنما جدتها تكمن في المواضيع المقترحة عليه، وفي الطرائق المتبناة عند تناولها، وينتظر أن تكون قاعدة لمكتسباته في المراحل القادمة ودعامة لها.

(1) - طه علي حسين الذليمي، وسعاد عبد الكريم الوائلي، مرجع سابق، ص 454-455.

(2) - المرجع نفسه، ص 110.

(3) - منهاج اللغة العربية، ص 21.

الفصل الثاني:

دراسة ميدانية حول التوظيف الـديداكتيكي
لمفاهيم

النظرية الخليلية الحديثة في تعليم اللغة
العربية و أنشطتها السنة الأولى ثانوي –
أنموذجاً.

العينة الأولى: تقديم الكتاب:

1_ شكل الكتاب:

إنّ الكتاب المقرّر لمادة اللغة العربيّة للسنة الأولى من التعليم الثانوي بعنوان "المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" ضمن سلسلة "عيون البصائر" هو من إنتاج الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، وقد لاحظنا من الناحية الشكلية أنّه كتاب جميل مثير، به مؤشرات جذابة تلفت الانتباه لدى التلميذ وتمنّحه الارتياح، حيث إمتزج اللون الأحمر الأرجواني المثير للأفكار والطموح مع اللون الأصفر لون التشويق، فإنطبق اللون على العنوان "المشوّق" كلّ هذا الامتزاج في تناسق تام أثار الحماس، لنجد في أسفل الصفحة السّنة الدّراسيّة.

فالمتمّام لصفحة الكتاب يثير انتباهه وجود زخارف ذات طابع عربي إسلامي تمثل الاعتراز بالتراث الثقافي العربي المتنوع إلى جانب وجود صوّر تعكس عادات وتقاليده شعوب عاشت في فترة سحيقة "شكل اللباس"، كما تمّ وضع على يسار الصفحة شجرة النخيل التي ترمز إلى أصالة العربي وامتداده التاريخي وبعده الوطني¹ في نفس التلميذ.

فمصمّم الكتاب من خلال هذا المسمى "المشوّق" حاول خلق التّكامل بين النصوص المنتقاة في الكتاب وبين الألوان المعتمدة في التصميم أي ربط شكل الغلاف بمضمون الكتاب ليبث التشويق والتّحضير والاستعداد للتّعلم لدى التلميذ.

ما نلاحظه على الشكل والغلاف أنّه لا يتماشى والمقرّر (المضمون) رغم أنّ التّركيز على الصوّر والألوان من الوسائل التعليميّة الحديثة كما أنّه لم يراع الحالة النفسيّة للتلاميذ وكذلك رغباتهم واحتياجاتهم.

2_ محتوى الكتاب:

يتكون المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة من 226 صفحة، الصفحة الأولى بعد الغلاف مباشرة خاصة بالمشرّفين على تأليفه²: حسين شلوف: مفتش التربية والتكوين؛ مشرفا ومؤلفا - أحمد تيلاني: أستاذ التعليم الثانوي؛ مؤلفا - محمد القروي: أستاذ التعليم

(1) - ينظر الملحق رقم (1)

(2) - ينظر الملحق رقم (2)

الثانوي؛ مؤلفا ونجد العنوان وسط الصفحة باللون الوردي الذي يبعث على الهدوء والسكينة، ثم مؤلف الكتاب ثم مقدمة¹ عبارة عن حوصلة عما في الكتاب من إنجاز مؤلفي الكتاب، أما الصفحة الموالية تتحدث عن خطوات تدريس النص الأدبي² وقد كتبت العناوين بخط عريض وبلون وردي و لون الصفحة أبيض ممزوج بالأزرق، ثم تأتي الصفحة التالية وهي عبارة عن تحديد للأهداف الختامية أثناء نهاية العام، ثم تليها صفحة تحمل عنوان "العصر الجاهلي" ثم خريطة تمثل تموطن العرب قديما، أما الصفحة التي بعدها فهي تقديم وتعريف بالعصر الجاهلي وشبه الجزيرة العربية وكتبت أيضا باللون الوردي والأبيض الممزوج بالأزرق، أما الصفحات الموالية هي لتقديم الدروس المقررة وأوراقها بيضاء ممزوجة بالأزرق والأبيض والعناوين الأساسية بالوردي، وفي الصفحات الأخيرة نجد قائمه مفصلة للتوزيع السنوي³ للمحتوى بتحديد الأنشطة وصفحاتها حيث يتوزع الكتاب في اثنتي عشرة وحدة تتوزع بدورها على مجموعه من الأنشطة (نص أدبي، تواصل قواعد، بلاغة...) وبعد كل وحدتين نشاط الإدماج) بناء وضعايات مستهدفة) مما يسمح للتلميذ استغلال مكتسباته استغلالا منهجيا مفيدا.

أما الواجهة الخلفية تحتوي على إصدار الكتاب من قبل الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (O.N.P.S) ورقم الإيداع القانوني والهيئة المصادقة عليه وعلى اليمين كتب موقع عيون البصائر التعليمي باللغة العربية وعلى اليسار باللغة الفرنسية⁴.

عرض محتوى الكتاب للسنة الأولى ثانوي:

*محاور الأدب والنصوص:

1- الأدب الجاهلي (150 سنة قبل الميلاد)

محور النص الأدبي	محور النص التواصل
التقاليد والأخلاق والمثل العليا	الصلح والسلام بين القبائل في العصر الجاهلي
الفروسيّة	آداب الفروسيّة والبطولة

(1) - ينظر الملحق رقم (3)

(2) - ينظر الملحق رقم (4)

(3) - ينظر الملحق رقم (5)

(4) - ينظر الملحق رقم (6)

وصف الطَّبِيعَة	الطَّبِيعَة من خلال الشَّعر الجَاهلي
الحكم والأمثال	ترجمة الحكم والأمثال العقليَّة الشعوب والأمم

2- أدب صدر الإسلام (ظهور الإسلام - 41 هـ):

القيم الروحية والاجتماعية في الإسلام	قيم رَوحيَّة ، قيم اجتماعيَّة واكبت ظهور الإسلام
النضال والصراع	وَضَع الشَّعر أثناء الدَّعوة الإسلاميَّة
شعر الفتوحات الإسلامية	شعر الفتوح وآثاره النفسيَّة على الفرد والأسرة
تأثير الإسلام في الشَّعر والشَّعراء	من آثار الإسلام على الفكر واللَّغة

3- الأدب الأموي (41 هـ - 132 هـ):

الخلافة الإسلامية والمؤثرات الحزبية في الشعر	الأحزاب السياسية في عهد بني أميَّة
المواقف الوجدانية	التعبير الوجداني في شعر الغزل في العهد الأموي
التقليد والتجديد	مظاهر التقليد والتجديد في الشَّعر الأموي
نهضة الفنون النثرية	وضع النثر في العصر الأموي.

*قواعد النحو والصرف

قواعد النحو	قواعد الصرف
1- في المرفوعات :	- الفعل ودلالته الزمنية
- المبتدأ والخبر	- الفعل المجرد والمزيد ومعاني حروف
- كان وأخواتها	الزيادة
- كاد وأخواتها	- اسم الفاعل وصيغ المبالغة
- الأحرف المشبهة بالفعل	- اسم المفعول
- لا النافية للجنس	- الصفة المشبهة
2- في الفعل:	- اسما الزمان والمكان واسم الآلة
- رفع الفعل المضارع ونصبه	- الممنوع من الصرف
- جزم الفعل المضارع	- العدد الأصلي والعدد الترتيبي.
3- في المنصوبات :	
- المفعول به	
- المفعول المطلق	

	- المفعول لأجله - الحال - التمييز - المنادى -4- في التوابع: - النعت - البدل - التوكيد
--	--

* في البلاغة:

1- في علم البيان: - التشبيه (أركانه، أقسامه، أغراضه) - المجاز اللغوي - المجاز العقلي - المجاز المرسل - الاستعارة التصريحية والمكنية - الكناية وأقسامها 2- في علم المعاني: - الجملة الخبرية والجملة الإنشائية - أضرب الجملة الخبرية - أنواع الجملة الإنشائية 3- في علم البديع - الجناس - الطباق - المقابلة
--

* في العروض:

- الكتابة العروضية
--

- القافية وحروفها
- الحروف التي تصلح أن تكون رويًا
- القافية المقيدة والمطلقة
- عيوب القافية
- البحور الشعرية
- بحر الطويل
- بحر الكامل
- بحر البسيط
- بحر الوافر
- بحر الخفيف

*في المطالعة الموجهة

- إيماني بالمستقبل
- الرجولة الحقة
- أرضنا الجميلة
- الثقافة والمتقنون
- الأخلاق والديمقراطية
- الفيل يا ملك الزمان
- الإنسان بين الحقوق والواجبات
- المواجهة
- مشهد من مسرحية مجنون ليلى
- تلوث البيئة
- الأدب والحرية

*في النقد الأدبي

- تعريف النقد الأدبي
- وظيفة النقد الأدبي
- النقد بين الموضوعية والذاتية
- عناصر الأدب

- الصورة الأدبية
- الشعر وأقسامه
- التدوق الجمالي للنص
- الوحدة العضوية والموضوعية
- التجربة الشعرية
- اللفظ والمعنى
- الطبع والصناعة

3-تقييم ونقد الكتاب:

بُني الكتاب المدرسي على المقاربة بالكفاءات، وهي مقاربة هادفة إلى التنمية العامة للمتعلم توافق احتياجاته الفيزيولوجية، الوجدانية، العقلية، فهي مقاربة تقوم على إدماج المعارف لمعالجة وضعيات معينة ومن هنا نقف وقفة تقييمية للأنشطة التي تهدف إلى إكتساب جديد للنصوص والبلاغة والنحو والعروض والنقد وغرس نزعة جديدة للتعامل مع مرحلة جديدة كتنمية روح النقد والحكم على النصوص.

وبما أن مادة اللغة العربية يندرج تحتها أنشطة بهدف إكتساب المتعلم لمهارات معينة فنجد:

• ضخامة المادة المبرمجة في الكتاب:

بعد تفحصنا لمحتوى الكتاب نلاحظ كثافة مادته وكثرتها ، حيث لا يمكن إستيعابها والتّمكن منها،"مما يسبب له تخمة لغوية تؤدي إلى توقف آليات الإستيعاب الذهني والامتثالي وهذا من خلال تنوع المفردات في النص الواحد، وكذلك غرابة التراكيب والمفاهيم، ومن ناحية الكيف فالكلمات التي يتعلمها تكاد تشمل جلّ أبنية اللغة العربية وهذا يسبب له تخمة على مستوى البنى¹

حيث نجد اثنتي عشرة وحدة تحتوي على أربعة وعشرين نصاً بين ما هو أدبي وما هو تواصلية واصفة عصرًا من العصور، والملاحظ على هذه النصوص أنها مكررة في أغلبها غير

(1)- عبد الرحمان الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، 2012، ج1، ص 205.

مطابقة لإحتياجات المتعلم (أي عدم مطابقتها للواقع)، "فهناك مفاهيم حضارية لا يجد متعلم اليوم مقابلاً لها حتى يتمكن من التعبير عنها"

وهذا ما تغافل عنه مؤلفو الكتاب ليجد المتعلم نفسه داخل دوامة الترادف والمشارك اللفظي وهذا لا يعني إلغاء هذين الميزتين ولكن الأخذ ما يناسب فقط وهنا يتجلى دور المعلم.

أما فيما يخص النحو فقد كانت مبنية على تجارب لغوية فردية وبالتالي كانت النظرة قاصرة مما ولد لدى متعلم صعوبة في الاستيعاب، ولو أخذنا بمبادئ النظرية الخليلية في اعتماد الأصل قبل الفرع، أي الانتقال من الكل إلى الجزء لساعد كثيراً على تحقيق أهداف المنهاج وتحسين مستوى المتعلم ومكنه من تقويم لسانه شفها وكتابيا.

فبالنظر إلى وحدات المنهاج نجد خلافاً وعدم انسجام في وضع الدروس على سبيل المثال نجد تقديم درس جزم الفعل المضارع على رفعه وتصبه قبل التطرق إلى المبتدأ والخبر وهذا منافي لمبادئ النظرية الخليلية، فلا بد أن يكون الأصل (الاسم) قبل الفرع (الفعل)، وما جاء في النحو ينطبق على درس العروض، فالملاحظ أن البداية كانت موفقة حيث عرض المنهاج الكتابة العروضية التي تعتبر عماد العروض بعد ذلك أتى درس القافية مكملًا، إلى حد الآن الأمر منطقي لكن عوض إكمال الجوانب المتعلقة بالقافية من أنواعها وعيوبها إنتقل المنهاج مباشرة إلى حروف الروي، بعد ذلك عاد إلى القافية مرة أخرى مما يحدث تشتت في فهم وتركيز واستيعاب المتعلم بعد أن اعتقد أنه أدرك درس القافية وأنهاء كذلك.

كذلك الشيء الملاحظ خلط في تقديم البحور الشعرية (بحر الوافر، الكامل، الخفيف، الطويل، البسيط) والمفترض البدء بالأسهل.

• التوزيع الزمني:

الحجم الساعي المخصص لمادة اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الثانوي هو ست ساعات أسبوعياً موزعة كالاتي:

نص أدبي	←	ساعة واحدة	←	حصّة واحدة
نص تواصل	←	ساعة واحدة	←	حصّة واحدة

قواعد	←	ساعة واحدة	←	حصّة واحدة
البلاغة	←	ساعة واحدة	←	حصّة واحدة
مطالعة موجهة	←	ساعة واحدة	←	حصّة واحدة
تعبير شفهي	←	ساعة واحدة	←	حصّة واحدة
تعبير كتابي	←	ساعة واحدة	←	حصّة واحدة

ما يلاحظ على التوزيع أنّ الحجم الساعي غير كاف مقارنة مع الكمّ المقدّم فالأنشطة أكثر من الحجم وهو ما يؤثر على تحقيق الأهداف المرجوة (اكتساب مهارة القراءة، التحدّث ...)

لهذا وجب على المعلم إنتقاء المادة اللغوية ما يناسب المتعلّم من نصوص هادفة وحيّة، لغة بسيطة ومتداولة، أسلوب بسيط "من أجل تحصيل مهارة معينة وهي القدرة على التعبير الدقيق عن جميع الأغراض وجميع ما تقتضيه الحياة العصرية"¹

والمادة اللغوية تختار من قبل المربي واللّساني فالمربي يقوم بإحصاء المفاهيم التي يحتاج إليها المتعلّم في مرحلة معينة، أمّا اشتراكه مع اللّساني فيتجلّى في البحث عن مدى صلاحية الألفاظ المعروضة بالفعل في الدّراسة، وهذا الاختيار يجب أن تتوفر فيه مقاييس² عدّة تتمثل في: المظهر اللفظي من حيث تقارب المخارج والصفات، المظهر النفساني والاجتماعي خاص بالاستعمال والكلمات الشائعة في لغة التخاطب المظهر الدّلالي: وذلك بعدم اللبس قدر الإمكان في توظيف الألفاظ أي عدم الاشتراك في المدلولات.

العينة الثانية: التوظيف الديداكتيكي لمفاهيم النظرية الخليلية الحديثة:

إنّ الصّعوبات التي تواجهها اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي دفعت ببذل مزيداً من الجهد للتخفيف من حدة هذه المعوقات، وذلك بتسليط الضوء عليها واضعاً حلولاً ومقترحات تمكن المتعلّم من تجاوزها والرقي بلغته ألا وهي التوظيف الديداكتيكي لمفاهيم النظرية الخليلية.

(1) - عبد الرحمان الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسان ، ص 206.

(2) - المرجع نفسه: ص 209 - 210.

1- نشاط النص الأدبي: يعدّ النص الأدبي منبعاً للثروة الأدبية والفنية، فقد فاقت قيمته بقية الأنشطة بالنظر إلى خصائصه المميزة في تكوين شخصية المتعلم وإعداد سلوكه وتوجيهه.

إنّ النصوص الأدبية والتواصلية مدججة بالألفاظ المبهمة والغريبة التي تصعب على المتعلم فهم وإدراك النص فيتكون له معنى وصاحب النص يقصد معنى آخر، فنجد النصوص تملأها ألفاظ غريبة ولا تمت بصلة إلى الواقع المعاش وهذا راجع إلى أنّ هذه النصوص بعيدة كلّ البعد عن أفكار وعادات وواقع التلميذ التي نشأ عليها، وهذا راجع لفارق الزمن، فهذه النصوص صالحة لزمن معين فقط، فكلّ مرحلة زمنية لها أصحابها ومميزاتها فلا يستطيع متعلم اليوم أن يفهم هذه النصوص ولا يمكنه تقبلها، خاصة أنّ عالم اليوم يعيش انفجاراً معرفياً، وعلى الرغم من أنّ واضعي المنهاج¹ على دراية ويقين بأنّ المعارف في شتى الميادين تتغير باستمرار، فأعادوا بناء الفعل التعليمي التعلّمي على مبادئ مناسبة ومفيدة للمتعلّم، إلّا أنّ النصوص والمحتوى المقدّم من قبلهم لا يطابق ولا يلاءم المتعلّم من أي ناحية، فالنصوص المبرمجة مخالفة تماماً لواقع المتعلّم وعصره مما يدعونا للتساؤل ماذا يقدم الآن للمتعلّم في مدارسنا؟ وهل يأخذ المتعلّم مكتسباته من معلّمه أم من غيره؟ كلّ هذا راجع إلى أنّ المتخصّصين لم يطلّوا على أهم ما جاءت به النظريات الحديثة وخاصة النظرية الخليلية، ثمّ لماذا لا يؤخذ الحاج صالح كواحد من المؤثرين والمشرّفين على الكتب المدرسية.

لأنّ حسب الحاج صالح أنّ التلاميذ ينفرون من هذه النصوص ويجدونها مملة لأنّها لا تتطابق ولا تتوافق ولا تلبي رغباتهم واحتياجاتهم، حيث يقول بأنّ "هناك مفاهيم حضارية لها علاقة بعصرنا الحاضر لا يجد الطفل ألفاظاً عربية يعبر بها عنها"²

من خلال دراستنا لنصوص كتاب المشوّق للسنة أولى ثانوي جدع مشترك آداب نجد العلاقة بين نصوص المطالعة الموجهة والنصوص الأدبية والنصوص التواصلية غير واضحة وفي هذا السياق يمكننا طرح التساؤل الآتي: ما هو المعيار المعتمد في وضع نصوص المشوّق لتلاميذ سنة أولى ثانوي لجدع مشترك آداب؟ أليس المفروض ديدانتيكيا اختيار نصوص حيّة

(1) - مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جدع مشترك آداب، علوم وتكنولوجيا

جانفي، ص 03 .

(2) - عبد الرحمان الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان، ج1، ص 205 .

يجد فيها متعلّم اليوم ضالّته المنشودة (التواصل) تمكّنه من الإطلاع على حقيقة الأدب باعتبار النصوص الحية تجذب عقول المتعلّمين واهتمامهم على عكس النصوص المقدّمة الحافلة بالصّور الفنية وغريب الألفاظ (استعارات، كنايةات، تشبيهات) والنموذج الآتي يوضح ذلك:

قال الشّاعر زهير بن أبي سلمى في قصيدته الموسومة: "في الإشادة بالصّالح والسّلم والتحذير من ويلات الحرب" التي تحدث فيها عن الأخلاق الفاضلة التي علقت بطباع العرب قديما (الإباء، الإيثار، الكرم...) وهي صفات تتم عن نفس صافية وفطرة سليمة وتعايش مفعم بالصدق والإخاء.

يَمِينًا لِنَعْمِ السَّيِّدَانِ وَجَدْتُمَا عَلَى كُلِّ حِبَالٍ مِنْ سَحِيلٍ وَمُبْرَمٍ
تَذَارَكْتُمَا عَبَسًا وَذُبْيَانًا بَعْدَمَا تَقَانُوا وَدَفُّوا بَيْنَهُمْ عِطْرَ مَنْشَمٍ¹

- السّحيل: الحبل المفتول على قوة واحدة²

- المبرم: المفتول على قوتين أو أكثر.³

-منشم: اسم امرأة عطارة، كان عطرها سبب القتل في قبيلتي عبس وذبيان، فتطير العرب بعطر منشم وسار المثل به.

فالشّاعر يمدح ويشيد بالسّيدين (هرم بن سنان من قبيلة عبس) (والحارث بن عمر من قبيلة ذبيان)، بفضلهما إذ تحملا دية قتلى القبيلتين من أجل الصّالح وتقادي سفك الدّماء بعد حرب ضروس دامت قرابة أربعين عام.

إنّ نصوص المحتوى لم تطبق مقولة الحاجة أم الاختراع لأنّ المتعلّم يجد شرحا كبيرا بين ما قدّمته له المدرسة وبين مدنيّته الحديثة فرصيده اللّغوي أدخله في دوامة التناقضات بسبب الألفاظ الغامضة الغريبة والدّخيلة عليه، كما أنّ قدرات المتعلّم في هذه المرحلة من التّعليم لم تبلغ المستوى الذي يمكنه من تحليل وتقد النصوص خاصة وأنّه يفتقر إلى مكتسبات قبلية.

(1) - المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص 162.

(2) - إبراهيم قلاتي- الهدى- دار الهدى عين مليلة، الجزائر، ص 261.

(3) - المرجع نفسه، ص 80.

أليس من الأفضل لو ارتبطت النصوص المقترحة بالمتعلم في حد ذاته (نصوص تعكس عادات وتقاليد الشعب الجزائري، نصوص تتعلق بأخطار الإدمان على العالم الأزرق، نصوص تنبه إلى خطورة الآفات الاجتماعية...) أضف إلى ذلك غياب شبه كلي لنصوص الأدباء الجزائريين مم ولد لدى متعلم اليوم جهله التام بالأدب الجزائري فهي مجرد صدفة أم خلفية إيديولوجية أم أن النصوص الأدبية الجزائرية لم تكن في مستوى البرامج التعليمية.

يقترح الحاج صالح أساسيات إقبال التلاميذ على النصوص الأدبية، وذلك بالنزول إلى الواقع الاجتماعي ووضع نصوص محاكية له مثلاً (الآفات الاجتماعية، الجرائم الإلكترونية...) مما يمنح اللغة العربية الانفتاح اللغوي وخروجها من دائرة الانزواء، وفي هذه النقطة بالذات ميز الأستاذ بين مستويين: المستوى الاجلالي (الترتيلي): حرمة المقام، والمستوى الاسترسالي: لا يقض حرمة المقام، فالملاحظ أن تضيق استعمال اللغة العربية فصح المجال للعامة عامة واللغات الأجنبية خاصة في معظم الأحيان.

2- نشاط القواعد:

من المتعارف عليه أن الهدف من تعليم نشاط القواعد هو صون اللسان وحفظه من الخطأ في التعبير "وبالتالي فهي تدرس على أساس أنها وسيلة فقط وليست غاية، ولذلك ينبغي أن لا ندرس إلا القدر الكافي الذي يعين على تحقيق هذا الغرض"¹

أما الحاج صالح فيرى بأن تدريس القواعد لازال حبيس الطرائق التقليدية التي تنطلق غالباً من أمثلة لغوية جوفاء لا تمت بأية صلة إلى واقعه ولا تعكس احتياجاته، فهي مرسخة في ذهنه كقاعدة ولكنه لا يستطيع تجسيدها في استعمالاته الحياتية ونقدم في هذا الإطار النموذج الآتي:

قال الشاعر عنتر بن شداد:

إِذَا مَا جَسَ كَفَكَ وَالِدِرَاعَا².

يَقُولُ لَكَ الطَّيِّبُ دَوَاكَ عِنْدِي

وَقَدْ عَايَنْتَنِي فَدَعُ السَّمَاعَا.

أَنَا الْعَبْدُ الَّذِي حُبِرَتْ عَنْهُ

(1) - منهاج اللغة العربية وآدابها السنة الأولى، ص 23 .

(2) - المشوق في الأدب النصوص والمطالعة الموجهة، ص 40.

إنّ نشاط القواعد من الرّوافد المشكّلة للنّص وهذا ما يلاحظ من الأمثلة المقدّمة في النشاط وبما أنّ نصّ الفروسية يعود إلى فترة سحيقة فالأمثلة المنتقاة فارغة جوفاء لا تلبي حاجيات المتعلّم ولا تطابق واقعه، والمقاربة النصّية التي أقرّها المنهاج لم تأتي بشمارها ما دام النّص لم يغير ولا زال يؤرخ لعصور خلت فكيف تكون باقي الأنشطة خادمة وواضحة للمتعلّم.

حيث يقول الحاج صالح: "أنّ القواعد النّحويّة والصّرفيّة جد ضرورية في تعليم اللّغة، لكن لا كقواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب مطرّدها و شأدها بل كمثّل عملية تكتسب بكيفيّة خاصّة"¹

أمّا ما نراه اليوم في ثانوياتنا عن نشاط القواعد لا يزال يعتمد على الطّرائق القديمة نفسها في التّقديم وهذا ما جعله يتّسم بكثير من الصّعوبات ونفور المتعلّمين منه، لكن فكرة صّعوبة النّحو مجرد إعتقاد خاطئ ارتبط بالنّحاة المتأخّرين، فالحاج صالح يرى بأنّه نّحو ميسر حيوي، فالصّعوبة تكمن في طريقة التّقديم التي يعتمد عليها المعلم أثناء التّدريس، أضف إلى ذلك خلو المنهاج وقصوره من التّطبيقات المأخوذة من الواقع. لكن ميدانيا نرى أنّ مبدأ الأصل والفرع طبق في نشاط القواعد، فعلى سبيل المثال تطرق المعلّم إلى التّمييز أولا بإعتباره الأصل ثم أشار إلى تمييز الذات والجملة وهي التي تمثّل الفرع، الخبر أصل وخبر كان فرع

وهذا ما يوضحه التّمودج الآتي:

علي أفضل خلقا منك.

أنّتجت المزرعة ألف رطل زيتونا.

اشترى مواطن ألف متر مربع أرضا.

والحق يقال أنّ هذه النّماذج اقتربت من واقع المتعلّم ولو بنسبة قليلة علما أنّ هذه الدّروس وضعت كعناوين فقط والمعلم اجتهد في صوغ أمثلة حيّة مطابقة لاستعمالات المتعلّم اليومية.

الأمر نفسه في الصرف فالصيغة هي الأصل والمجرّد والمزيد فرع عليها، وهذا ما نادى به الحاج صالح، حيث ألحّ على الأخذ بهذا المبدأ في تدريس القواعد حتى يتمكن المتعلّم منها

(1) - عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللّسان، ص 178 .

وفهمها لأنّ الانتقال من الكلّ إلى الجزء يساعد المتعلّم على إكتساب القواعد وإستيعابها أيّ تعلّمه الأصول قبل الفروع، الأسماء قبل الأفعال المذكر قبل المؤنث، الماضي قبل المضارع.

حيث يأخذ مبدأ التدرج في العرض، أمّا القياس وهو "حمل شيء على شيء لجامع بينهما"¹

فهذا المفهوم يطبق بشكل واضح فالمعلّم يدوّن جملاً وأمثلة على السبورة وبعد شرحها وتحليلها وإستيعاب المتعلّمين لها يطالبهم بإستحضار نماذج مشابهة ومماثلة لما تمّ فهمه وشرحه، وعلى قدر الأمثلة المقدّمة من قبل التلاميذ يمكن للمعلّم تقييم مدى فهم التلاميذ للدرس المقدّم.

فهذه الأمثلة تتنوع بين ماهو إنتاجي (فعل+فاعل، أو فعل+فاعل+مفعول به)، وما هو إبداعي حسب النموذج الآتي:

- حول الأفعال المجردّة فيما يأتي إلى أفعال مزيدة بحيث تستوفي كلّ صيغ الفعل الثلاثي: كتب، قام، عظم خرج.

- ضع الأفعال المزيدة الآتية في جمل قصيرة من إنشائك: ثابر، أسمع، صافح، تابع، أخرج.

ومما نخلص إليه أنّ أمثلة القواعد بعيدة كلّ البعد عن الممارسات اليومية للمتعلّم بالإضافة إلى الطّابع الجاف المميز لها، وكلّ هذا ولّد لدى متعلّم اليوم النّفور والشّعور بالخوف من هذه المادة وبالتالي عدم إستيعابها.

3- نشاط البلاغة :

إنّ الغاية من تدريس هذا النشاط هو تمكين المتعلّم من فهم الأدب وتذوق معانيه وإكتشاف مواطن الجمال فيه لأنّ "علم البلاغة يوضح الأحكام والمعايير المتّحكمة في الأثر الأدبي وتقديم الأسس التي تبرز هذا الجمال وتلونه"²

(1) - عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسانيات، ج 2، ص 42 .

(2) - وزارة التربية الوطنية: منهاج اللغة العربية للسنة الأولى، ص 24.

وحسب مبادئ النظرية الخليلية فالبلاغة تعبير عما يستحسنه أو يستقبحه المتعلم خلال ممارساته اليومية، ويقرّ الحاج صالح بأنّ تعليم البلاغة يتمحور في "كيفية استعمال المتعلم للغة في مختلف أحوال الخطاب اليومية"¹

لكن المتجلى أنّ ما يقدم في مدارسنا مغاير تمامًا للواقع المعيش للمتعلّم.

فالملاحظ أنّ نشاط البلاغة لا يختلف في كيفية عرضه عن نشاط القواعد حيث يعتمد أمثلة فارغة مأخوذة من متون التراث القديم، بعيدة كلّ البعد عن واقع التلميذ مما أثر سلباً على تذوق المتعلّم لجماليات هذا الفن.

قال الشاعر زهير بن أبي سلمى:

فَنُنْتِجُ لَكُمْ غِلْمَانُ أَشْأَمَ كُلِّهِمْ كَأَحْمَرَ عَادٍ ثُمَّ تَرْضِعُ فَنُقْطَمُ .

وَقَدْ قُلْتُمَا إِنَّ نُدْرِكَ السَّلْمِ وَاسِعًا بِمَالٍ وَمَعْرُوفٍ مِنَ الْأَمْرِ سَلَمُ .

الغلمان الذين ولدوا أثناء تلك الحروب كلّ واحد منهم يضاهي في الشؤم عاقر الناقة - قدار بن سالف - أحمر عاد.

فالبيت الأول اشتمل على تشبيه بجميع أركانه (المشبه: غلمان، المشبه به: أحمر عاد، الأداة: الكاف، وجه الشبه: الشؤم على قومهم).

أما البيت الثاني فتضمن صورة بيانية أخرى ألا وهي الكناية في قوله ندرك السلم: كناية عن الصلح وإفشاء السلام وقوله ومعروف من الأمر: كناية عن القول الجميل.

فكلّ ما توصل إليه المتعلّم هو الحفظ الجيد للمفاهيم المقدّمة دون القدرة على ترسيخها في الممارسة اليومية فمثلاً نجده يعرف الكناية ويدركها إدراكاً جيداً لكنه يعجز عن نقل هذا الإدراك إلى وسطه.

(1) - عبد الرحمن الحاج صالح : مرجع سابق، ج1، ص 179 .

وفي هذا الصدد يقول الأستاذ الحاج صالح " فالذي نقصده من تعليم اللسان هو إكتساب المتعلّم القدرة العلمية لا النظرية على استعمال اللسان وليس أن نجعل منه عالما متخصصا في علوم كعلمي النحو والصرف وعلم البلاغة¹"

فالتحقيق النتائج المرجوة من نشاط البلاغة، لا بدّ من ربطه بالنص الأدبي و بنشاط القواعد.

وإن لم يكن الأمر كذلك فما الهدف المرجو من وراء المقاربة النصّية التي لا نرلها أي أثر في جميع الأنشطة حيث تقدّم منفصلة عن بعضها البعض وبالتالي لم نبلغ الهدف المتوخى من تدريسها، ونتيجة لذلك يؤكد الحاج صالح على ضرورة الرّبط بين مختلف الأنشطة (علم النحو والبلاغة) وإلا بقي تعلّمنا مبتورا لأنّ تحصيل الملكة اللغوية يتحقق بتكامل القواعد النحوية والبلاغية.

أما بالنسبة للقياس فقد طبق في نشاط البلاغة حيث طالب المعلم متعلّميه بإستحضار نماذج مشابهة لما تمّ تناوله في الدرس، فعلى سبيل المثال درس الجناس:

- في مجال المعارف: عين الجناس وأذكر نوعه فيما يأتي:

ما ملأ الرّاحة من استوطن الرّاحة.

قال الشاعر: يَا مَنْ لَطَفَتْ بِحَالِي قَبْلَ تَكْوِينِي لَا تَتْرُكِ النَّارَ يَوْمَ الْحَشْرِ تَكْوِينِي

- في مجال المعارف الفعلية: أجمع بين كلمتين مما يأتي في جملة مفيدة ليظهر تجانسها:

(الخير، الخيل)

(الكرامة، الصرامة)

(التأجيل، التعجيل)

(مغارم، مغانم)²

(1) - عبد الرحمن الحاج صالح: مرجع سابق، ص 182.

(2) - المرجع نفسه، ص 183.

وبعد المناقشة والتصحيح الجماعي يمكن للمعلم الحكم على مدى تحقق الكفاءة النصية في هذا النشاط وعليه فالهدف الأسمى من نشاط البلاغة هو التبليغ الفعال تجسيدا لمقولة لكل مقام مقال.

4- نشاط التعبير الشفهي والكتابي:

إن مفهوم التعبير في طرائق التدريس هو الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر ومعلومات وأخبار سواء باللفظ (المحادثة) أم الكتابة ويمتاز عن بقية الأنشطة بأنه غاية وغيره وسائل مساعدة له.

من خلال المتابعة الميدانية لفت إنتباهنا أن خطوات تقديم هذا النشاط مغايرة تماماً لما جاءت به النظرية الخليلية، فحصة التعبير الشفهي تكون بالتناوب مع المطالعة الموجهة وإذا كان موضوعه يقارب المطالعة فإنه يلغى أو يؤخذ كل أسبوعين على عكس التعبير الكتابي الذي خصصت له ساعة في نهاية كل وحدة، مما جعل المتعلم يفقد جرأته وشجاعته الأدبية والحديث بلغة فصيحة، فحسب الحاج صالح لابد أن تمنح الأولوية للمنطوق على حساب المكتوب مما يساعد المتعلم على إمتلاك ثروة لغوية لا بأس بها تمكنه من التفاعل مع واقعه المعيش لأن الاستعمال الفطري للغة مشافهة قبل الكتابة حيث يرى الأستاذ "أن المنطوق في أي لغة كان هو الأصل أما لغة التحرير ففرع عليه"¹

ذلك أن الجانب الشفهي يمثل القسط الأكبر من الاستعمال الحقيقي للغة.

والنموذج الآتي يوضح ذلك:

(1) - عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات، ص 176 .

نص: الفيل يملك الزمان¹

النص:

أمام الملك.
(يتقدم الحارس و وراءه الناس، يتلامح على وجوههم الخشوع والخوف والارتباك كلما تقدموا داخل القصر).
أصوات :
- أترى النوافير؟
- كالخيال.
- انظر إلى الرخام.
- يتلألأ بكل الألوان.
(صوت زكريا):
- امشوا بهدوء، ولا تجروا أحذيتكم جراً.
- الحراس قساة.
- ينتظرون إشارة وتسقط الأعناق.
(يرتقون الدرجات المفضية إلى الباب الرئيس. حارسان يقفان على جانبي الباب).
- سيظهر العرش بكل مهابته.
- ترتخي ركبتي.



(1) - المشوق في الأدب والتصوص والمطالعة الموجهة، ص 107.

— قلبي يدق.

— احذروا أن تلوّثوا السجاد.

— أين الملك؟

(يفتح الحارس بابا في صدر البهو يقف عليه أربعة حراس)

— تشتد الحراسة من باب إلى باب.

— وجوههم من الصوان أو الفولاذ.

— بدأت أتعرق.

(صوت الطفلة) أين يختبئ الملك؟

— هس...

(صوت زكريا) : اضبطوا أعصابكم.

الحارس : (ملتفا إلى الجماعة، وقد تزايدت رنة الاحتقار في صوته) الآن تدخلون قاعة العرش. الويل لكم إن بدر منكم شغب. للمثول أمام الملك أصول فلا تنسوا ذلك.

زكريا : سنثبت أننا نحسن الوقوف بين يدي الملك. أسمعون؟ يجب أن نكون في غاية الادب. ندخل في صفوف منتظمة، ونحتي باحترام، وخشوع، ثم بعدئذ نرفع للملك شكايتنا.

— سترى الملك.

— رأسي يدور.

— قلبي يدق.

(يفتح حارسان مصراعي الباب الكبير) .

الحارس : (ميمًا وجهه إلى الداخل. ما يزال على الباب) عامة المدينة على الباب ياملك الزمان.

الملك : (من الداخل) ليدخلوا.

الحارس : احنوا رؤوسكم وادخلوا. (يتقدم زكريا، يتبعه الناس الذين بدأ الذعر والاضطراب يششتان نظرتهم وخطواتهم أيضا) .

أصوات : (مبحوحة وراعشة) الملك ويده الصولجان.

— ضوء كالشمس.

— لا ترفع رأسك؟

— الحراس كالأشباح.

(تتجمد الملامح، يتحول الخوف صمتا باردا. الجميع خافضو الرؤوس، زكريا في طليعتهم ينحنون إلى أقصى حدود الانحناء ثم لا يجروون على النهوض بعدئذ) .

الملك : ماذا تريد الرعية من ملكها؟

(صمت ثقيل، لا اختلاجة ولا حركة، مجموعة من الأجساد المقوسة اليابسة) .

الملك : أأذن لكم بالكلام، مم جئتم تشكون؟

زكريا : (متجشعا، صوته راجف) الفيل، الفيل، ياملك الزمان

الملك : ماخير الفيل؟

صوت : (راعش من بين الجماعات) قت... (ثم يختنق الصوت ويتلفت صاحبه حوله بدعرا) .

زكريا : (يقوى صوته) الفيل، ياملك الزمان !

الملك : (متأفقا) وماله الفيل؟

صوت الطفلة : (خفيضا) قتل ابن ... (تضع الأم يدها بهلع على فم الصغيرة وتجرها على السكوت) .

الملك : ماذا أسمع؟

زكريا : (محرجا وغاضبا يعلو صوته أكثر) الفيل ياملك الزمان !

الملك : توقف عن هذا النواح : الفيل ياملك الزمان. إما أن تتكلم أو أمر بجلدك.

(يتفكر زكريا في الناس باحتقار وبأس، يتردد لحظات، ثم يتغير وجهه، ويتقدم من الملك) .

زكريا: (يمثل ما يقول بخفة وبراعة) نحن نحب الفيل، ياملك الزمان، مثلكم نحب ونرعا، تبهجنا زهاته في المدينة، تعودنا حتى أصبحنا لانتصور الحياة دونه. ولكن لاحظنا أن الفيل دائما وحيد لا ينال حظه من الهناءة والسرور. الوحدة موحشة ياملك الزمان، لذلك فكرنا أن تأتي نحن الرعية فنطالب بتزويج الفيل كي ينجب لنا عشرات الأفيال. مئات الأفيال. آلاف الأفيال كي تمتلئ المدينة بالفيلة.

أصوات (كالحشرة) تزويج الفيل ؟ !

الملك: (مقهقه) أهذا ما جئتم تطلبونه ؟

زكريا: لعل مولاي لا يرد لنا الرجاء.

الملك: (ملتفتا إلى وزرائه وحاشيته) أتسمعون ! مطلب في غاية الطرافة. كنت أقول دائما إنني محظوظ برعيتي. رعيتي مليئة بالحنان. طبعاً سنتنقذ للشعب مطلبه. (يدق الصولجان) فرمانات ملكية.

الفرمان الأول يأمر بالخروج إلى بلاد الهند للبحث عن فيلة يتزوجها الفيل.

الفرمان الثاني يأمر بمكافأة هذا الرجل الجريء، وتعيينه مرافقا دائما للفيل.

الفرمان الثالث يأمر بإقامة فرح عام ليلة العرس، تُدق فيه الطبول، وتوزع على الشعب المأكول والمشروبات خمسة أيام بلياليها.

زكريا: أدام الله فضل الملك علينا.

أصوات: (كالحشرة) أدام الله فضل الملك علينا.

الملك: (ضاحكا) مطلبكم أجيب، تستطيعون الانصراف.

بتصرف من مسرحية: "الفيل يا ملك الزمان"

نص: مسرحية مجنون ليلي¹

النص:

(يقبل قيس على خباء ليلي، و ينادي).

قيس: ليلي !

المهدي (خارجا من الخباء): .

مَنْ الْهَاتِفُ الدَّاعِي؟ أَقَيْسَ أَرَى؟

قيس (خجلا): ما كنتُ يا عَمُّ فِيهِمْ

المهدي (دهشا): أَيْنَ كُنْتَ إِذْنَ؟

قيس:

فِي الدَّارِ حَتَّى خَلْتُ مِنْ دَارِنَا النَّارُ

مَا كَانَ مِنْ حَطَبٍ جَزَلَ بِسَاحَاتِهَا

أودى الرِّياحُ به والضَّيْفُ والجَارُ

المهدي (مناديا): ليلي - انتظر قيس - ليلي

ليلى (من أقصى الخباء): ما وراء أبي؟

المهدي: هذا ابن عَمِّكَ ما فِي بَيْتِهِمْ نارُ

(تظهر ليلي على باب الخباء)

ليلى: قيس ابنُ عَمِّي عِنْدَنَا

يا مَرَحِبًا يا مَرَحِبًا

(1) - المشوق في الأدب والتصوص والمطالعة الموجهة، ص 174.

قيس: مُنَعْتُ لَيْلَى بِالْحَيَا
لَيْلَى: (تنادي جاريتها بينما يختفي أبوها في الخباء): عفرأ
عفرأ: (ملبية نداء مولاتها): مولاتي
لَيْلَى: تعالي نَقْضِ حَقًّا وَحَبَا
خُذِي وَعَاءً واملأيه لابن عمي حَطْبَا
(تخرج عفرأ و تتبعها ليلَى)
قيس: بالروح لَيْلَى قَضَتْ لِي حَاجَةً عَرَضَتْ
مَضَتْ لَأَيَّاتِهَا تَرْتَادُ لِي قَبَسَا
كَمْ جَعَتْ لَيْلَى بِأَسْبَابِ مُلْفَقَةٍ
(تدخل ليلَى)
لَيْلَى: قيس
قيس: لَيْلَى بِجَانِبِي
لَيْلَى: جَمَعْتُنَا فَأَحْسَنْتِ
قيس: أَتَجِدِينَ؟
لَيْلَى: مَا قُلُوا
لَكَ قَلْبٌ فَسَلُّهُ يَا
قَدِ تَحَمَّلْتُ فِي الْهَوَى
قيس: لَسْتُ، لَيْلَى، دَارِيَا
أَشْرَحَ الشُّوقَ كُلَّهُ
لَيْلَى: تَبْنِي، قَيْسُ، مَا الَّذِي
لَكَ فِيهَا قَصَائِدُ
كُلُّ ظَنِّي لِقَيْتِهِ
أَتُرى قَدْ سَلَوْتُنَا،
دي حَبِيدٌ وَلَا أَحْجَرُ
قَيْسُ يُنْبِئُكَ بِالْخَبَرِ
فَوْقَ مَا يَحْمِلُ الْبَشَرُ
كَيْفَ أَشْكُو وَأَنْفَجِرُ؟
أَمْ مِنَ الشُّوقِ اخْتَصِرُ
لَكَ فِي الْبَيْتِ مِنْ وَطَرٍ
جَاوَزَتْهَا إِلَى الْخَصِرِ
صَلَّتْ فِي جِيدِهِ الدَّرَرُ
وَعَشِيقَتُ الْمَا الْأَخْرُ؟

قيس: غَرَّتْ لَيْلَى مِنَ الْمَا
حُبِّ الْبَيْدِ أَتَمَّا
لَسْتُ كَالْغَمِيدِ وَلَا
لَيْلَى: (و قد رأيت النار تكاد تصل إلى كم قيس):
وَيْحَ عَيْنِي مَا أَرَى، قَيْسُ؟
قيس: لَيْلَى!
لَيْلَى: (مشفقة):
قيس: (غير آبه إلا لما كان فيه من نجوى)
رُبَّ قَجَرٍ سَأَلْتُهُ
وَرِيَّاحَ حَبِيبَتِهَا
وَعِزَّالٍ مُجْفَوْتُهُ
لَيْلَى: أَطْرَحَ النَّارَ يَا فَتَى!
لَهَبُ النَّارِ، قَيْسُ، فِي
مُسْتَمِرًّا بَعْدَ أَنْ رَمَى النَّارَ مِنْ يَدَيْهِ):
وَذُنَابُ أَرْقُ، يَا لَيْلَى!
فِي يَدَيِ النَّارِ وَالظُّفْرِ
رَاحَتُهُ، وَمَا شَعَرُ
لَاعِجَ الشُّوقِ فَاسْتَمَرَّ
تَأْكُلُ الْجِلْدَ وَالشَّعْرَ!
لَيْلَى: فَذَلِكَ أَبِي، قَيْسُ، مَاذَا دَخَاكَ؟
أَحْسَنُ بَعِيَّتِي قَدْ غَامَتْ
(يخرج صريعاً إلى الأرض فتلقاه على صدرها صارخة)
لَيْلَى: يَا لَأَبِي لِلْجَارِ قَيْسُ صَرِيحُ النَّارِ
(يخرج أبوها من الخباء على صوت استغاثتها)
أَبِي هَلْ أَنْتَ ذَا جَعْتِ
لَقَدْ حُرِّقَ بِالنَّارِ
تَكَلَّمْ، أَبْنَى، قَيْسُ، مَاذَا تَجِدُ؟
وَسَاقِي لَا تَحْمِلَانِ الْجَسَدَ
مُلَاقِي صَدْرَهَا صَارِخَةً
مُلَاقِي صَوْتِ الدَّارِ!
أَعْلَسْنَا أَبَتِ أَذْرَكَ
فَمَا يَضْحُو إِذَا حُرِّكَ

المهدي: يرانا الناس، يا ليلي !
ليلي:

أبي أثق الناس من فكرك
على غيري ولا غيرك
على مبري ولا سيرك
باشفاقك أو بيرك
فأشيدك إلى صندرك
أبي صدري لا يقوى

المهدي: (وهو يتلقى عنها جسد قيس ويحاول إنعاشه)
رعاك الله، يا ليلي، وكافاك على صبرك
أخاف الناس في أمري، وأخشى القلب في أمرك
وكم داريت، يا ليلي ! وكم مهذت من عذرك
ولست الوالد القاسي ولا الطامع في مهرك
(يناجي قيس في غيبوته)
أبا المهدي عوفيت وما بورك في عومرك
أراني شعرك الويل وما أروي سوى شعرك
كما لذ على الكره كسلام الله للمشرك
(يتحرك قيس ويبدو عليه كأنما يفيق فيناديه)
قيس!

قيس: (يحاول الوقوف فتسند له ليلي)
ليلي: عُم

المهدي: حسبك فادع
ليلي: أبني لا تجر على قيس
المهدي:

ليلي: أختي، ما تراء كالفتن الذا
وتأمل رداءة وتديته
أختي دعته يشترخ
المهدي:

قيس: حسبك يا ليل حسبك ذلاً لعلمي
عُم ماذا جئت؟
ليلي: ماذا جنى قيس؟

لا تطأ لي بعد العشي داراً
إن قيساً على القرابة جازاً
وي تحولاً، وكالمغيب اصقاراً
تجد النار أو تر الآثار
لا تزيدني يا ليل شغلي انفجاراً
وكفى حلقة له واعتذاراً

المهدي: نسيت الرواة والأخباراً
قيس: إنهم يافكون يا عُم
المهدي:

والغيل، أليلاً غشيت أم نهاراً؟
قلت فيها النسيب والاشعاراً؟
إنما نحن فتية وعذارى
كما يجمع الحمى السماراً
ذهبت ثمنه وسرت ساراً
كل حين قضية وشناراً
وكأنني بذلك الشعر ساراً
وتجملت في القبائل عاراً

المهدي: امض، يا قيس امض، لا تكس ليلي
فكان ي بقصة النار تروي
وكأنني ارتديت في الحي ذلاً
امض، قيس، امض

قيس: عُم، رفقاً بليلى،
الحدار الحذار من غضب الله
المهدي: امض، قيس، امض، جئت تطلب ناراً، أم ترى جئت تشعل البيت ناراً؟
(يخرج قيس)

(ستار)
أحمد شوقي من مسرحية: «مجنون ليلي»

فالمعلم ينطلق من هذه السندات باعتبار أن المتعلم تعرف على موضوعاتها في حصّة المطالعة الموجهة حيث يطالب المعلم متعلميه بإنتاجات شفوية أما بتلخيص مضمون النص أو اقتراح نهاية لهذه القصة مغايرة تماماً لرؤية الكاتب، أو انطلاق المعلم من سنيين متماثلين، يطالب فيهما المتعلم بإنتاج وضعيات شفوية

تتضمن إدماج النص عن طريق عقد أو إجراء مقارنة باستنتاج أو استنباط ما بينهما من تباين وتشابه مثل دمج نصي الأخلاق والديمقراطية، والإنسان بين الحقوق والواجبات.

نص: الإنسان بين الحقوق والواجبات¹

والكبرياء حلة ذميمة: «إن الله لا يحب كل مختال فخور». والقول الحسن واجب: «وقولوا للناس حسناً». وليس لأحد أن يسخر من أحد «لا يسخر قوم من قوم عسى أن يكونوا خيراً منهم، ولا نساء من نساء عسى أن يكن خيراً منهن، ولا تلمزوا أنفسكم ولا تنابزوا بالألقاب بئس الاسم الفسوق بعد الإيمان». وللمرء على صاحبه حق في مغيبه كحقه في حضوره: «ولا تجسسوا ولا يغتب بعضكم بعضاً».

وتعد آداب التحية والمجاملة من الفرائض التي يأمر بها الكتاب والسنة، «وإذا حُيِّيتُم بِتَحِيَّةٍ فَحَيُّوا بِأَحْسَنِ مَنَها أَوْ رَدُّوها». «يا أيها الذين آمنوا لا تدخلوا بيوتاً غير بيوتكم حتى تستأذنوا وتستأذنوا على أهلها». وقال غير واحد من رواة الحديث من صحابة النبي: «أمرنا رسول الله بعبادة المريض واتباع الجنابة وتشميت العاطس، وإجابة الداعي وإفشاء السلام».

ولكن قبول الصدقة مكروه إذا استطاع الرجل عملاً يغنيه عنها: «لأن يأخذ أحدكم حبله ثم يغدو إلى الجبل فيأتي بحزمة حطب فيبيعها فيكف الله بها وجهه خير له من أن يسأل الناس، أعطوه أو منعوه». والحقوق موفاة لذويها، فلا مطل في الدين، ولا نكران للمعروف، ولكنه وفاء على المودة والمعونة لأعلى البغضاء والشحناء، فمن البخل المذموم أن يغلو المرء في مقاضاة غريمه و: «بحسب امرئ من البخل أن يقول: آخذ حقي كله ولا أدع منه شيئاً» و«من نفس عن غريمه أو محاً عنه كان في ظل العرش يوم القيامة». وعلى المؤمن أن يكون من «الكاظمين الغيظ والعافين عن الناس» لأنها صفة القوي القادر، وليست بصفة الجبان الخائف. إذ «ليس الشديد بالصرعة، إنما الشديد من يملك نفسه عند الغضب».

واشتملت السنة النبوية على تفصيلات من هذه الآداب الأخوية لم تحرم شيئاً مما يحسن بالمرد في مجلسه أو قيامه «فنهى عليه السلام أن يجلس الرجل بين الرجلين إلا بإذنهما». وقال: «يسلم الصغير على الكبير، والمار على القاعد، و القليل على الكثير، والراكب على الماشي».

وعلى تأكيد الصديق في آيات الكتاب وأحاديث النبوة قال عليه السلام في الإصلاح بين الناس: «لا أعده تكاذبا الرجل يصلح بين الناس ويقول القول ولا يريد به إلا الإصلاح، و الرجل يقول في الحرب، و الرجل يحدث امرأته والمرأة تحدث زوجها». والرفق بالناس مطلوب حتى في أداء الفريضة و«إذا أم أحدكم الناس فليخفف، فإن فيهم الصغير والكبير، و الضعيف والمريض وذا الحاجة، وإذا صلى لنفسه فليطول ما يشاء».

الذهن

إذا وُصفت الأخلاق بالديمقراطية سبني إلى الذهن معنى هذه الصفة بغير حاجة إلى المراجعة، وفهم السامع أن الأخلاق الديمقراطية هي التي تسري في مجتمع لا مباداة فيه لطبقة على طبقة، ولا استئثار فيه بالسلطان لأحد دون أحد، فكل ما يجعل إنساناً أن يتحلى به من السمائل والسجايا بينه وبين قومه فهو جميل بكل إنسان.

وقد أمر الإسلام بأخلاق ونهى عن أخلاق، وكل أوامره ونواهي موجهة إلى الناس أجمعين، وصالحة للأخذ بها في مجتمع قائم على المساواة في الحق، وعلى التعاون بين الأقوياء والضعفاء.

وتتلخص الأخلاق الإسلامية – وإن شئت فقل الأخلاق الديمقراطية – في كلمة واحدة: وهي السماحة. فما من صفة أمر بها الإسلام إلا جاز أن توصف بالسماحة، وما من صفة نهى عنها إلا كانت على اليقين مخالفة للسماحة داعية إلى نقيضها.

ولا تتطلب الديمقراطية «خلفاً مثالياً» أرفع من السماحة، لأنه أجمل صفة يتصف بها قوم متعاونون، وإن تفرقوا في الأقدار والأعمار. على الكبير أن يرحم الصغير، والصغير أن يوفر الكبير: «ومن لم يرحم صغيرنا ويعرف حق كبيرنا فليس منا» كما قال عليه السلام.

(1) – المشوق في الأدب والتصوص والمطالعة الموجهة، ص 123.

نص: الأخلاق والديمقراطية¹

أكبر ما يؤلمني فيك وفي أمثالك من الشباب، أنكم فہتمم الحقوق أكثر مما فہتمم الواجب. وطالبتم غيركم بحقوقكم أكثر مما طالبتم أنفسكم بواجباتكم، والأمة لا يستقيم أمرها إلا إذا تعادل في أبنائها الشعور بالحقوق والواجبات معا، ولم يطغ أحدهما على الآخر وكل ما نرى في الأمة من فساد وارتباك وفوضى وتدهور نشأ من عدم الشعور بالواجب. فلو تصورنا المواطنين في المصالح الحكومية شعروا بواجبهم نحو الأفراد فأدوا ما عليهم في عدل وسرعة، وأدى الطلبة ما عليهم نحو دروسهم وجامعاتهم وأساتذتهم، وأدى الصناع ما عليهم في صناعتهم، وأدت الحكومة ما عليها لشعبها، لاستقامت الأمور وقلت الشكوى، وسعد الناس بحكومتهم وسعدت الحكومة بشعبها، ولكن أتى لنا ذلك وحاجتنا شديدة إلى تفهم الواجب والعمل على وفقه؟

إن العلم في زمنكم أكثر أضعافا مضاعفة من العلم في زمننا، ولكن ليس نجاحكم في الحياة ولأسعادتكم فيها تناسب تقدمكم العلمي... لأن العلم لا يفيد في السعادة والرفق إلا إذا صحبه الشعور بالواجب، والعلم كالمصباح قد تكتشف به طريق الهداية وقد تكتشف به طريق الضلال.

إن الاحتفاظ بالخلق الطيب في زمنك أصعب منه في زمننا لكثرة ما يحيط بك من مغريات بالشر، فأسباب اللهو ميسورة في زمنك وقد كانت صعبة في زمننا... وأفانين الخلاعة مغرية جذابة بفضل ما أدخلته المدنية الحديثة من أساليب فتانة. وقد كان الدين في زمننا حصنا منيعا من التدهور والسقوط، فلما ضعف شأن الدين في زمنكم ولم يحل محله ما يحفظ عليكم نفوسكم وقنم بين شرين: قوة المغريات وضعف الحصون المانعات. ولا منجاة من هذا إلا بتقوية الإرادة وتدريبها على الخير، ومقاومة بواعث الشر، ومكافحة الشهوات ومحاربة الأنانية.

بتصرف. من كتاب: 'إلى ولدي'

النهي:

أي بني!

إني لأشفق عليك من زمنك الذي نشأت فيه، فقد كان زمن من قبلك هادئا مستقرا، تجري شؤونه على وتيرة واحدة... وأملنا في المستقبل أن يكون زمنا هادئا مستقرا كذلك.

أما زمنك هذا فقلق مضطرب حائر، كفر بالقديم، ثم لم يجد جديدا يؤمن به. قد كانت الأمور في زمننا مسائرة سيرا منظما، وإن لم يكن حسنا ولا كاملا، كان من تحدته نفسه بالرشوة يخشى افتضاح أمره ونزول العقوبة به، وكان من يقصر في عمله ينال العقوبة على تفصيله، وكان الطالب إذا طاف به طائف من الاضطراب أو الخروج على أمر الأستاذ فكر طويلا قبل أن يقدم، وقل أن يقدم. وكان الناس يخشون أن ينحرفوا - ولو قليلا - عن الأوضاع المألوفة والتقاليد الموروثة، خوف أن ينقدهم ناقد أو يعيرهم معير. ثم زال كل هذا الخوف وتحرر الناس من كل هذه القيود. ولكن لا يستقيم أمر الناس مع هذه الفوضى ومع الحرية التي لا حد لها، وإنما استقام الأمر في الأمم الراقية مع زوال هذا الخوف لأن الشعور بالواجب حل محل الخوف، وتبادل العطف بين الشعب والحكومة، حل محل الرعب والاستبداد، وتحكيم العقل فيما يصلح عن الأوضاع والتقاليد حل محل الطاعة العمياء، وهذا - للأسف - ما لم نصل إليه بعد.

إن وقائع التاريخ تروى لنا المئات من المواقف التي اتبعت فيها هذه الآداب عملا عن طواعية ومحبة، ولم يكن قصاراها أنها أمر ونهي باللسان أو حض على المثل الأعلى الذي يطلب ولا يدرك بين الناس.

كانت الديمقراطية المثالية في آداب السلوك، والمعاملة هي شرعة الواقع في عهد النبي وخلفائه وتابعيه. ومن العسير أن تتفق على «الديمقراطية» آداب قوم ونظام اجتماعهم وقواعد سياستهم وعقائد ضمائرهم كما اتفقت في ديمقراطية الإسلام.

بتصرف من كتاب: «الديمقراطية في الإسلام»

(1) - المشوق في الأدب والتخصص والمطالعة الموجهة، ص 92.

وبما أن تصوص المطالعة الموجهة حديثة فإن المتعلم لم يجد صعوبة في فهمها واستيعابها أما فيما يخص نشاط التعبير الكتابي فقد أخذ حصّة الأسد كيف لا وقد خصّصت له ساعة واحدة كلّ أسبوع ،على سبيل المثال:

- ركبّ فقرة تتمحور حول أساليب التحصيل العلمي موظفا الفعل المضارع، اسم مشتق، حروف الاستفهام¹
" الأمّ منبع الحياة،وركن أساسي في الأسرة ومصدر السعادة والحنان"²

- اكتب فقرة تتحدث فيها عن دور الأمّ وأهميتها في حياة الأبناء،موظفا الحال،كناية، تشبيه، محترما علامات الوقف.

والملاحظ أن السندات المقدمة في كلّ نشاط تختلف تمامًا عن التصوص القديمة التي تمّ تناولها (النص الأدبي) الذي يعد منطلق كلّ نشاط.

و في هذا المقام يُطرح السؤال الآتي كيف لمنهاج اللغة العربية في هذه المرحلة الحساسة أن يُغفل جانبا مهما و هو أهمية التعبير الشفهي لدى متعلم سنة أولى ثانوي وإعطاء أهمية للإنتاج الكتابي الذي لا يساعد المتعلم في واقعه، ولا في اكتساب جرأة الإلقاء والتواصل، والتكيف مع مشكلات يواجهها.

(1)- المشوق في الأدب و النصوص والمطالعة الموجهة ص95

(2)- المرجع نفسه ص104

العينة الثالثة: منهجية البحث

1/ أداة الدراسة:

إنّ الأداة الأساسيّة المستخدمة في عملنا هي الاستبانة باعتبارها وسيلة من وسائل جمع المعلومات والبيانات وتحتوي الاستبانة على مجموعة من الأسئلة سلّمت إلى أساتذة الطّور الثانوي للإجابة عنها.

قدّمت يوم 7 أبريل 2019 إلى غاية 14 أبريل 2019 وقد قدّمتنا عشر استمارات إلى الأساتذة وخمس وعشرين استمارة إلى التّلاميذ، وقد تّوّعت الأسئلة بين المغلقة والمفتوحة. مما ساعدنا على الحصول على إجابات متنوعة.

2/ مكان الدّراسة وزمانها: المكان هو: ثانوية الشهيد سي الحواس - باينان - ميلة، أمّا زمن البّحث فقد انطلق من 19 فيفري إلى غاية 10 مارس 2019م.

3/ العينة ومواصفاتها: أخذت العينة المعتمدة في دّراستنا الميدانيّة خلال السّنة الدّراسيّة 2019/2018م، من الثّانوية السّابقة وتتكون العينة من خمس وعشرين تلميذا وتلميذة (سبعة ذكور وثمانية عشر إناث) وقد وقع الاختيار على أقسام السّنة الأولى ثانوي باعتبارها مرحلة جديدة مختلفة عن المراحل السّابقة، يكون المتعلّم قد وجّه اهتمامه إلى تخصّص محدد. جدع مشترك آداب .

العينة الرابعة: تحليل الاستبانة.

4-1- الأسئلة الموجهة إلى أساتذة اللغة العربية

الأسئلة من 1 إلى 3 توضح لنا ملامح العينة والمعلومات المتعلقة بها وتمثلت في:

السؤال (01): متعلق بالجنس

السؤال (02): متعلق بالمستوى التعليمي

السؤال (03): متعلق بالخبرة المهنية

الأسئلة من (4 إلى 12) تتعلق بتقييم محتوى المشوق.

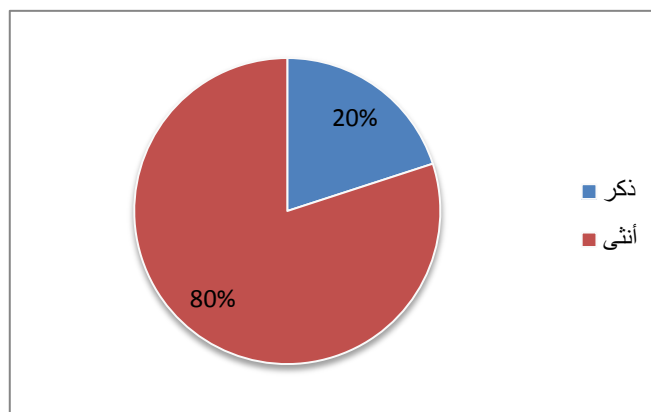
الأسئلة من (13 إلى 15) تتعلق بالطرائق والوسائط المعتمدة في تدريس اللغة العربية

الأسئلة من (16 إلى 19) تتعلق بالنظرية الخيلية الحديثة.

واختتمنا هذه الإستبانة بسؤال مفتوح يتضمن ملاحظات يراها الأستاذ ضرورية حول الموضوع المدروس

السؤال رقم 01: حالة الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة	الزاوية
ذكر	02	20%	72°
أنثى	08	80%	288°
المجموع	10	100%	360°

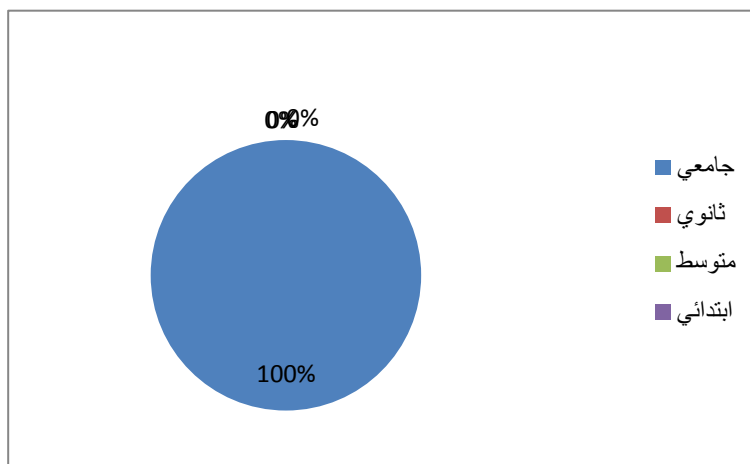


قراءة وتعليق:

نستنتج من الجدول أنّ 80% من أفراد العينة إناثا وهذا دليل على أنّ أغلب الإناث تفضل مهنة التعليم مقارنة بفئة الذكور التي قدرت بنسبة 20% لأنهم يفضلون مهنة أخرى كالجيش الطب، الهندسة.

السؤال رقم 02: المستوى التعليمي:

المستوى	التكرار	النسبة	الزاوية
جامعي	10	100%	360°
ثانوي	0	0	0
متوسط	0	0	0
ابتدائي	0	0	0
المجموع	10	100	360°

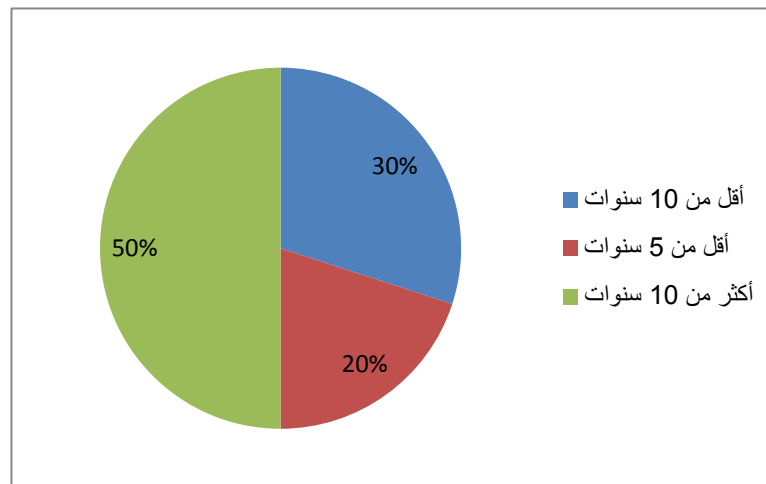


قراءة وتعليق:

نلاحظ من الجدول أنّ المستوى التعليمي للأساتذة 100% جامعي على اعتبار هذا الطّور لا يقبل أدنى الشهادات وهذا يساعد في تكوين المتعلم وترسيخ المعلومات.

السؤال رقم 03: الخبرة المهنية المكتسبة في الميدان:

الخبرة	التكرار	النسبة	الزاوية
أقل من 10 سنوات	03	30%	108°
أقل من 5 سنوات	02	20%	72°
أكثر من 10 سنوات	05	50%	180°
المجموع	10	100%	360°



قراءة وتعليق:

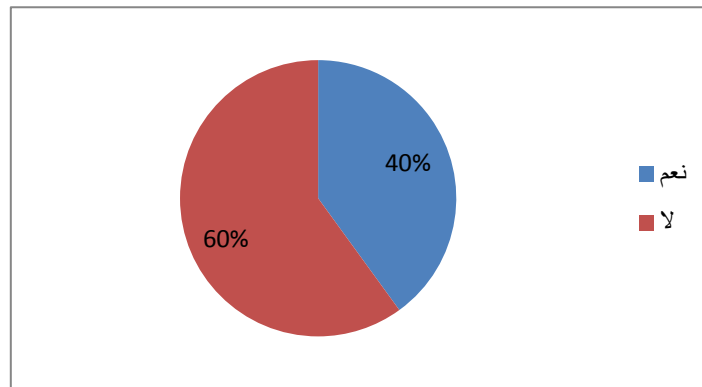
نلاحظ من الجدول أنّ العينة التي لها خبرة أكثر من 10 سنوات هي الفئة السّاحقة بنسبة 50%، ثمّ تليها فئة أقل من 10 سنوات بنسبة 30% وأخيرا فئة أقل من 5 سنوات بنسبة 20%.

إنّ الخبرة المهنية والأقدميّة في التّعليم لها دور كبير في رفع مستوى تعليم اللّغة العربيّة ومدى تحكّم معلّميها في المادة اللّغويّة المقدّمة.

1/ أسئلة تتعلق بالمحتوى:

السؤال رقم 01: هل يرتبط المحتوى المبرمج في نصوص اللغة العربية بالمحيط الاجتماعي للمتعلم؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة	الزاوية
نعم	04	40%	144°
لا	06	60%	216°
المجموع	10	100%	360°

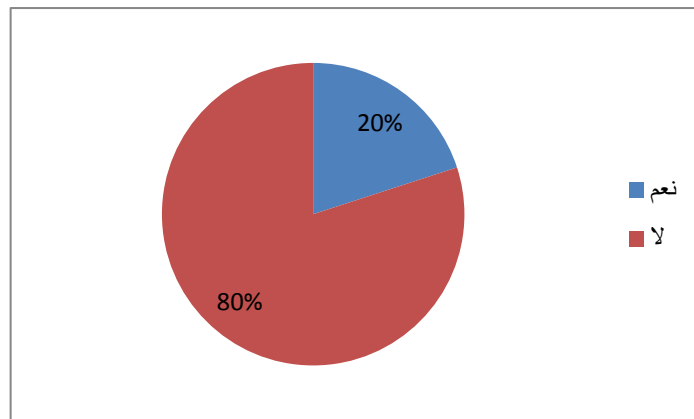


قراءة وتعليق:

نلاحظ من الجدول أنّ نسبة 60% من أساتذة اللغة العربية قد أكدوا عدم ارتباط النصوص المبرمجة بالواقع المعيشي للمتعلم وذلك لأنها تختلف زمانيا ومكانيا كما أنها تصف وتتقل أخبار ووقائع أجيال سابقة لا يمكن للمتعلم أن يستوعبها غير أنّ نسبة 40% من الأساتذة يرون أنّ النصوص مطابقة فعلا للواقع على اعتبار أنّ هناك دروس تتناول الحياة الاجتماعية خاصة فيما يخص تعامله مع الغير.

السؤال رقم 02: هل المحتوى المبرمج في النصوص الأدبية يستجيب لخصائص المتعلم وحاجاته النفسية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة	الزاوية
نعم	02	20%	72°
لا	08	80%	288°
المجموع	10	100%	360°

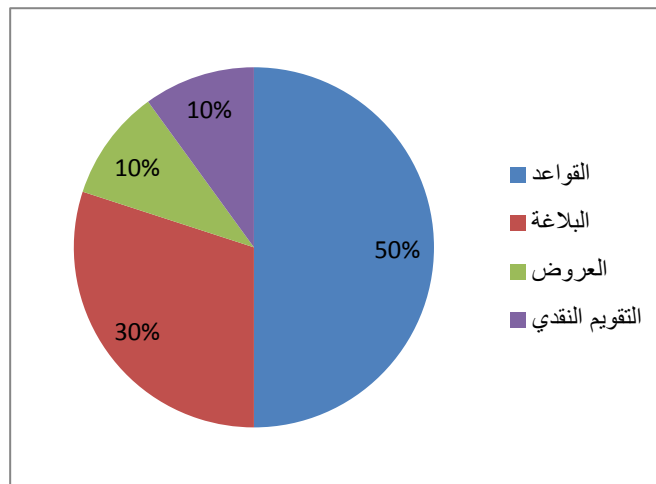


قراءة وتعليق:

نلاحظ أنّ 80% من المحتوى التعليمي في النصوص الأدبية لا يستجيب ولا يتوافق مع خصائص المتعلم وحاجاته النفسية فيما ترى النسبة 20% أنّ هذا المحتوى يناسب خصائص المتعلم وحاجاته النفسية

الجدول 03: أي الأنشطة التعليمية يجد المتعلم صعوبة في فهمها؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة	الزاوية
القواعد	5	50%	180°
البلاغة	3	30%	108°
العروض	1	10%	36°
التقويم النقدي	1	10%	36°
المجموع	10	100%	360°



قراءة وتعليق:

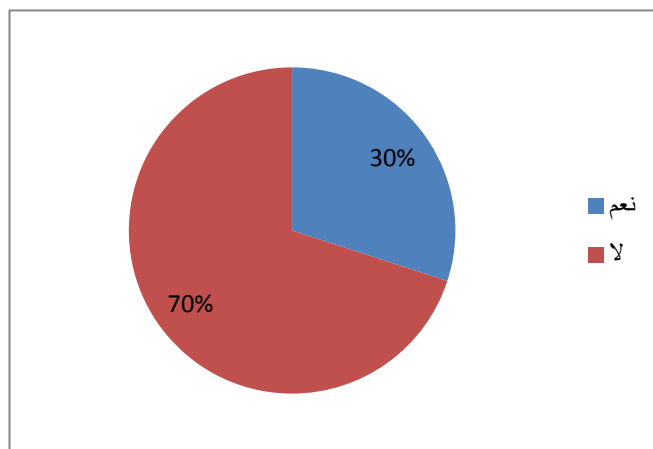
نلاحظ من الجدول أنّ نشاط القواعد يأتي بالدرجة الأولى من ناحية الصعوبة بنسبة 50%

فيما يليها نشاط البلاغة بنسبة 30% بينما تتساوى النسبة 36% بين العروض والتقويم النقدي.

نستنتج أنّ متعلم اليوم يجد صعوبة في فهم نشاط القواعد وهذا راجع إما لطريقة المعلم المعتمدة أو إلى الأمثلة الجوفاء التي لا تمت بصلة إلى واقع المتعلم والمقتبسة من نصوص لا علاقة لها بزمانه ومعيشته أما بالنسبة للبلاغة فهي لا ترتبط أثناء تقديمها بالقواعد وهو ما كان عائقا أمام المتعلم في تحصيلها أما فيما يخص التقويم النقدي فالمتعلم لا يفهم مصطلحات النصوص فكيف يقومها ويحكم على صاحبها.

الجدول 04: هل ترى أن النص التواصلي المبرمج في السنة أولى ثانوي هو امتداد وشرح للنص الأدبي؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة	الزاوية
نعم	03	30%	108°
لا	07	70%	252°
المجموع	10	100%	360°



قراءة وتعليق:

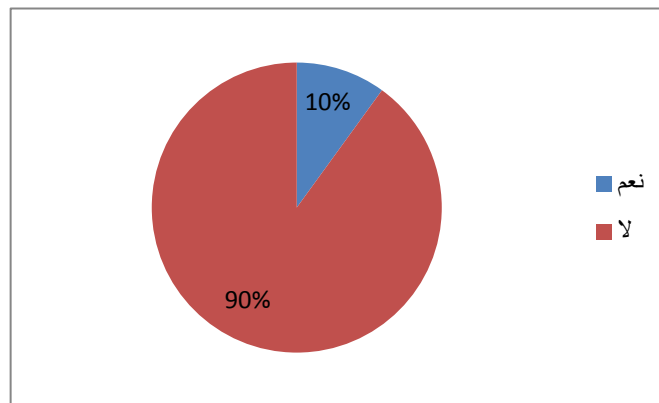
نلاحظ من الجدول أن الأغلبية ترى بأن النصوص التواصلية ليست امتداد وشرح للنص الأدبي بنسبة 70% ويعود ذلك إلى أنها غالبا نصوص حديثة لا تكملها أما نسبة 30% من الأساتذة يرون بأنها امتداد وشرح له على اعتبار أن الوحدة التعليمية تتضمن نصوص متعددة ومكملة فمن الضروري ربطها ببعضها البعض.

س5: إلى أي مدى اهتم منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي بتدريس المنطوق على حساب المكتوب؟

- لم يهتم أبدا.
- ألغى تماما.
- إعطاء أولوية للمكتوب على المنطوق إن اتسع الوقت.

الجدول 06: هل يستطيع متعلم اللغة العربية للسنة أولى ثانوي أن ينتج نصا شفويا أو مكتوبا يحاكي النص الأدبي المدروس؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة	الزاوية
نعم	01	10%	36°
لا	09	90%	324°
المجموع	10	100%	360°



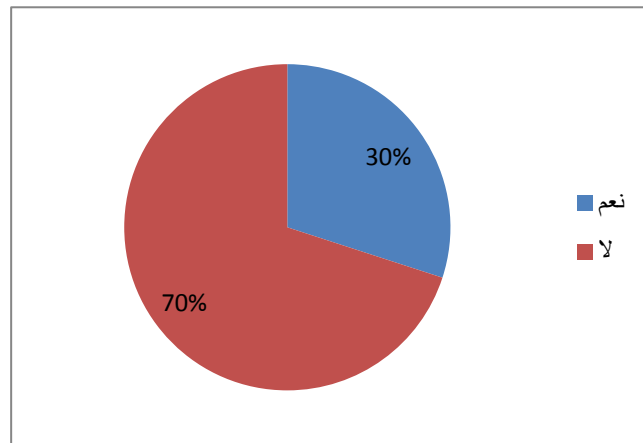
قراءة وتعليق:

نلاحظ من الجدول أنّ هناك إجماع على أنّ متعلم اليوم لا يمكنه إنتاج نص شفوي وكتابي وذلك بنسبة 90% وهذا راجع أن المتعلم يفتقد إلى آداب تناول الكلمة وإبداء الرأي (يناقش بصوت، يضيف فكرة...)، الخوف الشديد والتوتر بسبب انعدام الثقة في النفس نتيجة فقدانه

التحفيز والتشجيع من قبل المعلم أولاً والافتداء بزملائه ثانياً، في حين مثلت نسبة 10% إمكانية المتعلم إنتاج النصوص وذلك بالنظر إلى مكتسباته القبلية وممارسته لهذا النشاط في سنوات سابقة.

الجدول 07: هل تستقي أمثلة نشاط القواعد من محيط المتعلم الاجتماعي؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة	الزاوية
نعم	03	30%	108°
لا	07	70%	252°
المجموع	10	100%	360°



قراءة وتعليق:

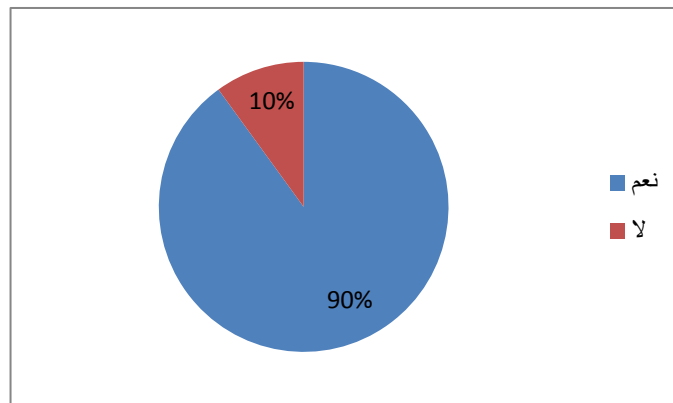
نلاحظ من الجدول أنّ نسبة 70% من الأمثلة لا تستقي من المحيط الاجتماعي للمتعلّم لأنها تؤخذ من نصوص قديمة لا تواكب (التطور الحاصل في المجتمعات، كنصوص العصر الجاهلي والأموي التي لا تمت بأي صلة لمتعلّم القرن الواحد والعشرين أما نسبة 30% ترى بأنّ أمثلة القواعد بالفعل مشتقة من المحيط الاجتماعي كما أنّ المعلم يحاول تحوير الأمثلة من هذه النصوص وجعلها تتماشى مع محيط المتعلّم.

س8: في تقديم الأنشطة التعليمية هل تربط بين نشاط البلاغة والقواعد؟

- أحيانا تطابقه وأحيانا أخرى نشاط البلاغة في جهة والقواعد في جهة أخرى.
- أن البلاغة لا علاقة لها بالقواعد انطلاقا من المنهاج الذي فصل بينهما والمعلم هو الذي يجهد نفسه في ربطه ويتبعه بحذافيره.

السؤال رقم 09: هل محتوى نشاط القواعد تتجلى فيه الظاهرة اللغوية (الأصل، الفرع) في ترتيب الدروس؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة	الزاوية
نعم	09	90%	324°
لا	01	10%	36°
المجموع	10	%100	360°



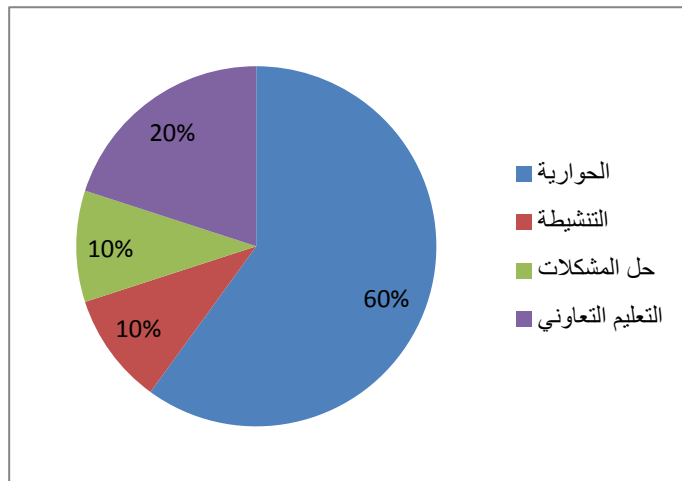
قراءة وتعليق:

نلاحظ من الجدول أن الظاهرة اللغوية (الأصل، الفرع) طبقت بشكل كبير وذلك بنسبة 90% في حين كانت نسبة 10% لا تطبق هذه الظاهرة وهذا دليل على عدم إطلاع واضعي المنهاج على ما أقرت به النظرية الخليلية الحديثة والمبدأ الأصح الذي أوصى به القدماء (الخليل ونحوه) وهذا يناسب ويساعد في تحصيل الملكة.

2/ أسئلة ترتبط بطريقة التعليم:

السؤال رقم 1: أيّ الطرائق التعليمية الآتية تراها الأنسب لتدريس أنشطة اللغة العربية؟

الطرائق	التكرار	النسبة	الزاوية
الحوارية	06	60%	216°
التنشيطية	01	10%	36°
طريقة حل المشكلات	01	10%	36°
طريقة التعليم التعاوني	02	20%	72°
المجموع	10	100%	360°



قراءة وتعليق:

نلاحظ من الجدول أنّ الطريقة الحوارية معتمدة بكثرة في تدريس اللغة العربية بنسبة 60% ثم تليها طريقة التعليم التعاوني بنسبة 20% بينما تساوت طريقة حل المشكلات والطريقة التنشيطية بنسبة 10%.

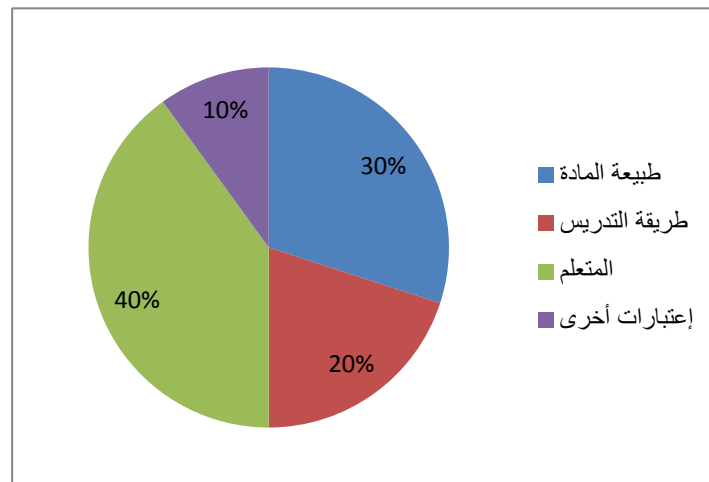
توضيحات:

- لأنّ الطريقة الحوارية تنمي روح المنافسة بين المتعلمين وتجعل الكلّ في نشاط وحيوية.

- من أجل التّجديد والانفتاح على الآخرين وعدم محاولة فرض المعلّم لأرائه مما يزعج المتّعلمين.
- العمل على دمج الطّرائق مع بعضها واستبدال طريقة بأخرى حسب ما يقتضيه النّشاط.
- الهدف الأسمى هو إيصال المعلومة إلى ذهن المتّعلّم.

السؤال رقم 2: هل صعوبة تدريس قواعد النّحو العربي في السّنة الأولى ثانوي يعود أساسا إلى:

الطرائق	التكرار	النسبة	الزاوية
طبيعة المادة	03	30%	108°
طريقة التدريس	02	20%	72°
المتّعلّم	04	40%	144°
اعتبارات أخرى	01	10%	36°
المجموع	10	100%	360°

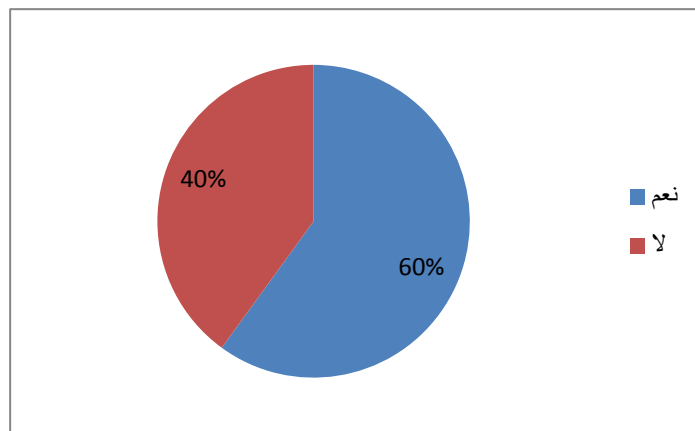


قراءة وتعليق:

نرى من خلال الجدول أنّ صعوبة تدريس القواعد يعود بالدرجة الأولى إلى المتّعلّم 40% ثم تليها طبيعة المادة بنسبة 30% وبعدها طريقة التدريس بنسبة 20% وأخيرا الاعتبارات الأخرى بنسبة 10%.

السؤال رقم 3: هل تعتمد على الوسائط التكنولوجية الحديثة في تدريس اللغة العربية وأنشطتها؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة	الزاوية
نعم	06	60%	261°
لا	04	40%	144°
المجموع	10	100%	360°



قراءة وتعليق:

نلاحظ من الجدول أنّ نسبة 60% من المعلمين يعتمدون على الوسائط التكنولوجية وذلك بهدف إيصال المعلومة والفهم واستيعاب الدرس بطريقة أفضل لأنّ التكنولوجيا غيّرت جميع المناحي ولأهميتها في التعليم أمّا نسبة 40% تعبر عن الذين لا يستخدمونها وذلك راجع إلى طبيعة أنشطة المادة التي يصعب تجسيدها بوسائط تكنولوجيا حديثة وعدم توفرها في المؤسسة، ضيق الوقت المخصص للأنشطة لكن حبذا لو أمكننا استعمالها حتى يستطيع المتعلم التّعود عليها والاندماج.

3/ أسئلة ترتبط بالنظرية الخليلة الحديثة:

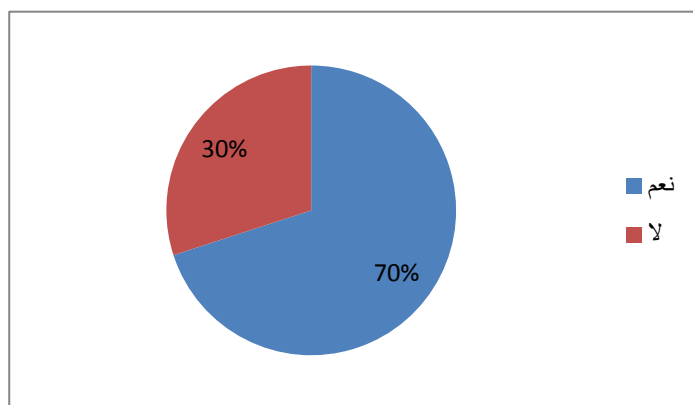
السؤال رقم 01: إلى أي مدى استجاب منهاج اللغة العربية للأسس والمعايير والميكانيزمات التي وضعتها النظرية الخليلة الحديثة في إعداد المحتوى التعليمي؟

توضيحات

- لم يستجيب إلا بنسبة قليلة في تدريس الأصول قبل الفروع.
- لا المحتوى التعليمي ولا الطريقة استجابا إلى مبادئ هذه النظرية.

السؤال رقم 2: هل المحتوى التعليمي يتناسب مع حجم الكتاب ويختلف مع مرحلة المتعلم العمرية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة	الزاوية
نعم	07	70%	252°
لا	03	30%	108°
المجموع	10	100%	360°



قراءة وتعليق:

نلاحظ من الجدول أن 70% من المعلمين يرون أن المحتوى التعليمي يتناسب مع حجم الكتاب ويختلف مع المرحلة العمرية وهذا دليل على عدم اطلاعهم على مبادئ النظرية الخليلة الحديثة

والنتائج التي توصلت إليها الدراسات الحديثة كعلم النفس والاجتماع، أما نسبة 30% فتري بأنه لا يتناسب مع حجم الكتاب والمرحلة العمرية ورأيهم في ذلك أن المتعلم لا يقبل على الأنشطة ويضجر منها بسرعة.

السؤال رقم 3: حسب خبرتك المتواضعة وإطلاعك على المستجدات في ميدان التعليم ما هي أهم الشروط الواجب توفرها في معلم اللغة العربية؟

- التمكن من المادة الدراسية والقدرة على استيعاب الفروق والقدرات التي تميز كل طالب.
- السرعة والبدية، الذكاء الشديد والثقة.
- القدرة على التعامل مع مختلف المواقف بنجاح .
- الإلمام بمبادئ النظرية الخيلية الحديثة فهي السراج الفعال لتجاوز عقبات تدريس اللغة العربية وبالتالي تحقيق الكفاءة الشاملة والموارد المستهدفة.
- مسايرة التطور التكنولوجي.
- قوة الشخصية، القدرة اللغوية والبلاغة.
- الإطلاع على مناهج علم النفس.
- التدرج في دورات تكوينية.

السؤال رقم 4: معلومات أخرى تراها ضرورية؟

- النصوص يجب أن تكون ملائمة ومطابقة لواقع التلميذ.
- اتباع منهجية بسيطة في تقديم دروس القواعد.
- على المعلم أن يأخذ نشاط التعبير الشفهي على محمل الجد .
- على أمثلة نشاط البلاغة أن تكون أكثر بساطة وملائمة للواقع الاجتماعي.
- ضرورة توظيف التكنولوجيا.
- مواكبة التطورات التي تطرأ على العملية التعليمية.
- القدرة على كسب المتعلم وزملائه في العمل.

- التمتع بالأخلاق السامية كالصبر والتواضع.
- استثمار مبادئ النظرية الخيلية الحديثة في تدريس اللغة العربية.

4-2- الأسئلة الموجهة إلى التلاميذ:

السؤالان من 1 إلى 2 يوضحان لنا المستوى التعليمي لأولياء متعلمي العينة، وتمثلا في:

السؤال الأول: يتعلق بالمستوى التعليمي للأب.

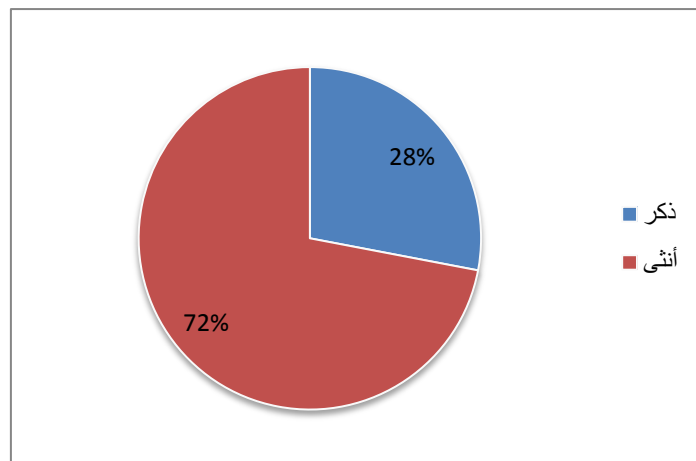
السؤال الثاني: يتعلق بالمستوى التعليمي للأم.

الأسئلة من (3 إلى 6) تتعلق بالرصيد اللغوي.

الأسئلة من (7 إلى 10) تتعلق بالمحتوى.

السؤال رقم 01: حالة الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة	الزاوية
ذكر	07	28%	100°
أنثى	18	72%	260°
المجموع	25	100%	360°

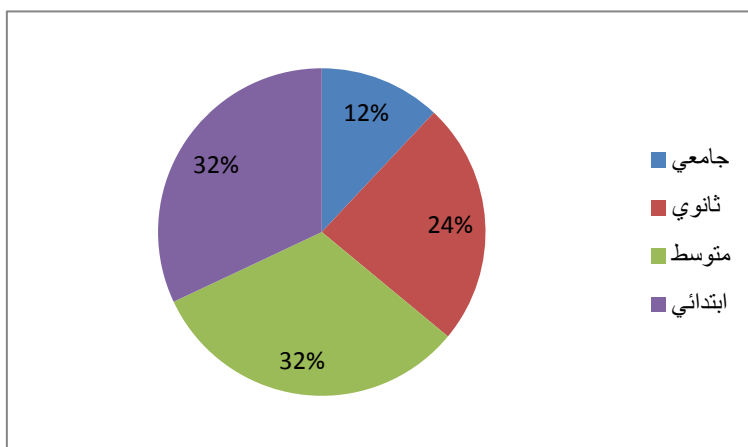


قراءة وتعليق:

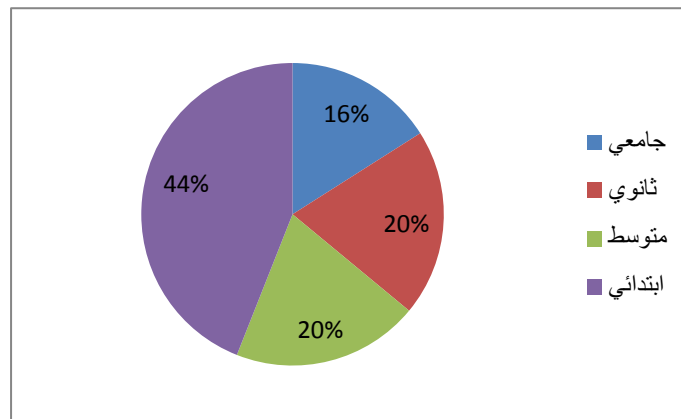
نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة 72% من أفراد العينة إناثا في حين نسبة الذكور 28%، وهذا يدل على أنّ فئة الذكور أغلبيتها تفضّل الشعب العلميّة على عكس الإناث.

السؤال رقم 2: المستوى الدراسي للوالدين:

الأبّ	التكرار	النسبة	الزاوية
جامعي	03	12%	43.2°
ثانوي	06	24%	86.4°
متوسط	08	32%	115.2°
ابتدائي	08	32%	115.2°
المجموع	25	100%	360°



الأمّ	التكرار	النسبة	الزاوية
جامعي	04	16%	57.6°
ثانوي	05	20%	72°
متوسط	05	20%	72°
ابتدائي	11	44%	158.4°
المجموع	25	100%	360°



قراءة وتعليق:

نستشف من الجدول أنّ المستوى المتوسط والابتدائي أخذ حصّة الأسد بنسبة 32% وتليها المستوى الثانوي بنسبة 24% وفي الأخير المستوى الجامعي بنسبة 12%.

إذن فالمستوى التعليمي للآباء يندرج ضمن فئة المثقف مما يساعد في تكوين شخصيّة المتعلّم

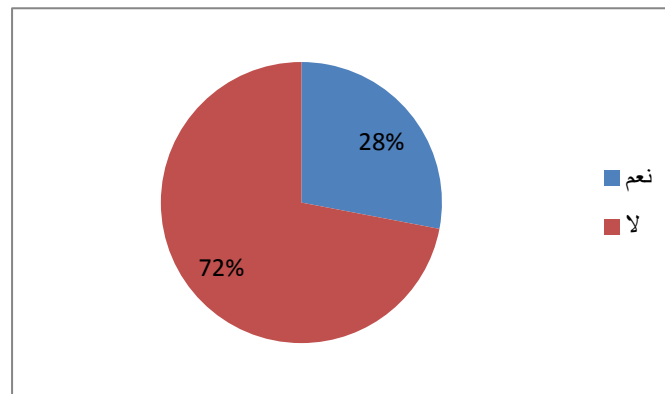
أمّا فيما يخص المستوى التعليمي للأمّ بنسبة 44% ابتدائي ثم تليها مرحلتي المتوسط والثانوي بنسبة 20% وأخيرا مرحلة الجامعة بنسبة 16%.

نستنتج من الجدول أنّ المستوى التعليمي للوالدين له فضل كبير في تحصيل المتعلّمين، وتكوين شخصيتهم كما لا ننسى الدور الكبير للمحيط الأسري والاجتماعي.

الرّصيد اللّغوي:

السؤال رقم 01: هل تقصد مكتبة الثانوية التي تدرس فيها باستمرار؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة	الزاوية
نعم	07	28%	100°
لا	18	72%	260°
المجموع	25	100%	360°



قراءة وتعليق:

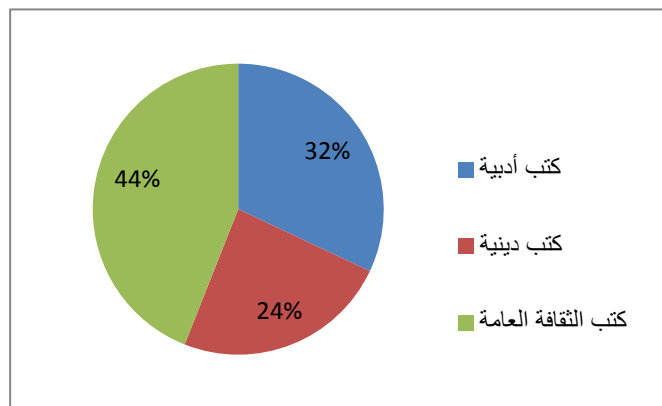
يتبيّن لنا من الجدول أنّ نسبة 72% من المتعلّمين لا يقصدون المكتبة لأنّه حسب رأيهم لا يحتاجون كتبها ولا يملكون الوقت لها، كما أنّ المكتبة لا تتوفر على ما يلائم رغباتهم ميولاتهم، ضف إلى ذلك غياب بل انعدام هّوس المطالعة والتّثقيف.

أمّا نسبة 28% فكانت نعم، وكلّهم إناث ودافعهم في ذلك تنمية الرّصيد اللّغوي، بالإضافة إلى الرغبة في معرفة خبايا وأسرار مختلف المعارف، إضافة إلى التسلية.

نستنتج من الجدول أنّ المتعلّمين في عزوف عن المكتبة، وهذا راجع بالدرجة الأولى إلى غزو التكنولوجيا لمختلف مناحي الحياة هذه النّعمة استغلها المتعلّمين في جانب التّرفيه على حساب التّثقيف.

السؤال رقم 02: أيّ الكتب تطالعها بكثرة؟

الكتب	التكرار	النسبة	الزاوية
كتب أدبيّة	08	32%	115.2°
كتب دينيّة	06	24%	86.4°
كتب الثقافة العامّة	11	44%	158.4°
المجموع	25	100%	360°



قراءة وتعليق:

نلاحظ من الجدول أنّ كتب الثقافة العامّة بنسبة 44% ثم كتب أدبيّة بنسبة 32% وأخيرا كتب دينيّة بنسبة 24%.

توضيح:

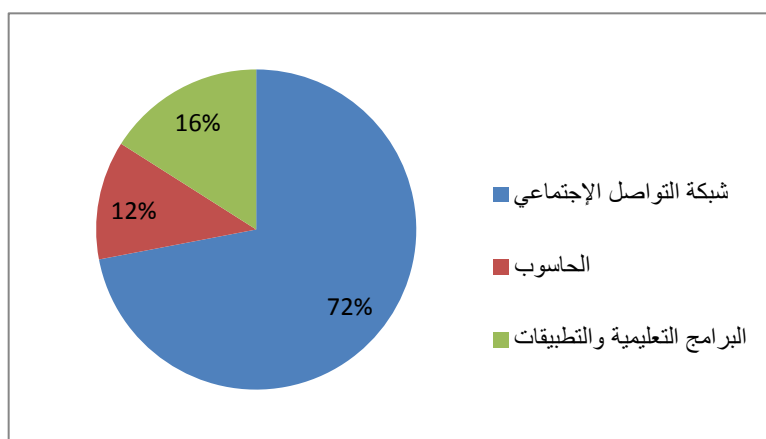
بالرغم من أنّ النسب متفاوتة فيما بينها إلّا أنّ الواقع يثبت عكس هذه الدّراسة فمتعلّم اليوم يعزف عن رفوف المكتبة نظرا لانشغاله بمواقع التّواصل الاجتماعيّ التي وجد فيها متنفسا له للهروب مما يعاينه.

السؤال رقم 03: هل تعتمد على مصادر أخرى لإثراء رصيدك اللغوي؟

توضيحات: تباينت الإجابات، فهناك من لا يستخدم أية مصادر أو مراجع لاكتساب معارف أخرى، بينما نجد شبكة الأنترنت والقواميس والمجالس العلمية، قد أغنت متعلّم اليوم عن الكتب.

السؤال رقم 04: بحكم الدور الكبير الذي تؤديه التكنولوجيا في تطوير معارف المتعلّم وتتمينها ما هي أهم الوسائط التي تعتمد عليها في إثراء رصيدك اللغوي؟

الكتب	التكرار	النسبة	الزاوية
شبكة التواصل الاجتماعي	18	72%	259.5°
الحاسوب	03	12%	43.2°
البرامج التعليمية والتطبيقات	04	16%	57.6°
المجموع	25	100	360°



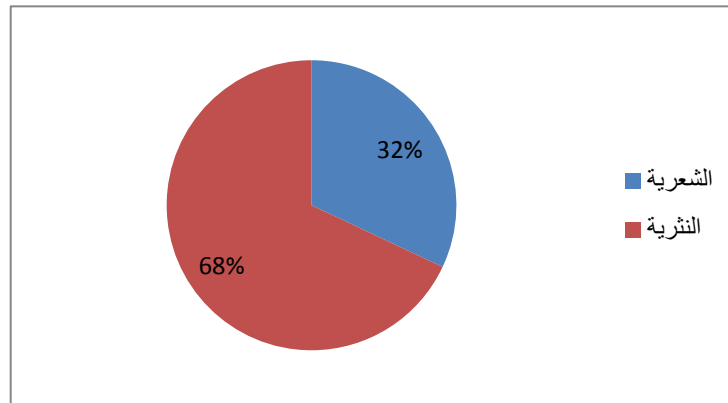
قراءة وتعليق:

أخذت مواقع التواصل الاجتماعي بمختلف أنواعها نسبة 72% اعتمدها المتعلّم في إثراء رصيده اللغوي، ثم تليها البرامج التعليمية والتطبيقات بنسبة 16% ثم نجد الحاسوب التعليمي بنسبة 12% ، فالملاحظ أنّ التطور التكنولوجي، أسدى خدمة جليلة لمتعلّم اليوم في تحصيل المعرفة بأقصر وقت وأقل جهد.

المحتوى:

السؤال رقم 01: أيّ النصوص الأدبية تفضل؟

النصوص	التكرار	النسبة	الزاوية
الشعرية	08	32%	115.2°
النثرية	17	68%	244.8°
المجموع	25	100%	360°

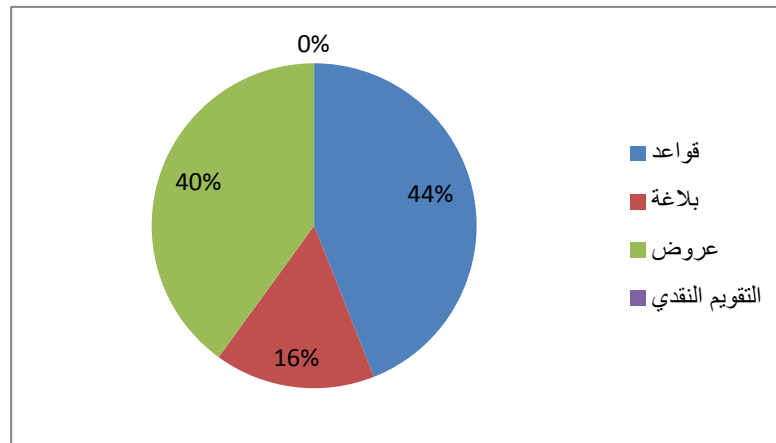


قراءة وتعليق:

نلاحظ أنّ النصوص النثرية أخذت الحصة الأكبر بنسبة 68% في حين نسبة النصوص الشعرية 32% ولعلّ السبب يعود إلى صعوبة الشعر، كما أنّها المرحلة الأولى التي يتم فيها استكشاف الشعر وقواعده لهذا وجد المتعلّم صعوبة في تقبله إضافة إلى المصطلحات والرموز الموظفة من قبل الشعراء في تعبيرهم، ووصفهم لأجيال ساحقة فهذه المفردات وما يماثلها صعبة جدا على متعلّم اليوم بفارق الزمن والواقع المعيش.

السؤال رقم 02: أيّ الأنشطة التعليمية تفضل؟

الأنشطة	التكرار	النسبة	الزاوية
قواعد	11	44%	158.4°
بلاغة	04	16%	57.6°
عروض	10	40%	144°
التقويم النقدي	0	0	0°
المجموع	25	100%	360°



قراءة وتعليق:

نلاحظ من الجدول أنّ نشاط القواعد طغى على باقي الأنشطة بنسبة 44% ثم يليها نشاط العروض بنسبة 40% ثم نشاط البلاغة بنسبة 16% وأخيرا التقويم النقدي بنسبة 0%.

بالنظر إلى النسب نجد المتعلم يميل بالدرجة الأولى إلى القواعد والعروض على حساب بقية الأنشطة لكن الواقع يظهر العكس فهو يحفظ القاعدة عن ظهر قلب لكنه لا يستطيع توظيفها في محيطه.

السؤال رقم 03: ماهي مختلف الصعوبات التي تصادفها في ملكة التعبير الشفهي لتعبّر بها عن واقعك الاجتماعي؟

- فقدان الجرأة والشجاعة أثناء الحوار والمناقشة مع الأشخاص والزملاء.

- عدم القدرة على توظيف جملة صحيحة تحويا وبلاغيا.
- غياب المصطلحات المعبرة عن الواقع المعيش بسبب ضعف الرصيد اللغوي.

السؤال رقم 04: هل تجد صعوبة في فهم مصطلحات العروض؟

تباينت الإجابات بين من يواجهون صعوبة في ذلك وبين من يجدها سهلة وربما السهلة متمثلة في الكتابة العروضية وتسمية البحور ووضع الرموز إلا أن استخراج التغيرات الطارئة من زحافات وعلل لا يمكنهم ذلك.

5/ النتائج:

النتائج الخاصة بالمعلمين.

نتائج تتعلق بالمحتوى:

- الاهتمام بالمكتوب من اللغة على حساب المنطوق.
- عدم ملائمة المحتوى التعليمي لقدرات المتعلم (العقلية والنفسية) وهو ما أعاق المتعلم في فهمه.
- عدم ربط نشاط البلاغة بالنحو.
- ضرورة ربط نشاط القواعد بالواقع الاجتماعي للمتعلم والابتعاد عن النصوص الأدبية النمطية الجوفاء
- مراعاة المرحلة العمرية للمتعلم عن طريق اختيار الأنشطة الملائمة.

نتائج ترتبط بطريقة التعليم:

- التنوع في الطرائق المعتمدة ومراعاة خصائص المتعلمين وقدراتهم.
- صعوبة تحديد مواطن الضعف عند المتعلم بسبب الاكتظاظ.

نتائج ترتبط بالنظرية الخيلية الحديثة:

- خلو منهاج اللغة العربية مما أقرته النظرية الخيلية الحديثة.
- عدم إطلاع المعلمين على ما جاءت به النظرية الخيلية الحديثة وكذلك النتائج في اللسانيات الحديثة وعلم النفس وعلم الاجتماع والبيداغوجيا.

النتائج الخاصة بالمتعلمين:

نتائج الرصيد اللغوي:

- ضعف رصيد المتعلمين اللغوي بسبب غياب روح المطالعة والتصفح لمختلف أشكال الكتب.
- الدور الفعال الذي تقدمه الوسائط التكنولوجية في تنمية الثروة اللغوية.
- طغيان العامية (لغة الأم) على الفصحى.

نتائج المحتوى:

- نفور المتعلم من النصوص الشعرية على حساب النصوص النثرية .
- بالرغم من استيعاب المتعلم لمختلف الأنشطة، إلا أنه يجد صعوبة في تطبيقها على أرض الواقع من خلال الوضعية الإدماجية.
- غياب تام لمكة التعبير الشفهي.
- صعوبة فهم النصوص وبالتالي عدم قدرة المتعلم على استثمار مكتسباته القليلة في تلقي النص وإنتاجه.

الخاتمة

بعد الجولة في فكر الدكتور الحاج صالح تمخضت عن دراسة التوظيف الديدانكتيكي لمفاهيم النظرية الخليلية الحديثة مجموعة من النتائج عدّتها في نقاط توجّت بها هذا البحث وجعلتها خاتمة له، من أهم النتائج نذكر:

- 1- النظرية الخليلية الحديثة قراءة جديدة وفق منظور حديث.
 - 2- جمع الحاج صالح بين الثنائية التضادية للانفتاح على أهم نتائج الدراسات الغربية الحديثة وبين ما هو ضارب في عمق التراث العربي الأصيل (الخليل و سيبويه) وبذلك كذب مقولة أنّ الفكر العربي أخذ قشور الحضارة الغربية وانصهر فيها متناسيا أنّ هذه الأخيرة لا زالت تستمد أشعة فكرها من شمس الحضارة العربية.
 - 3- خلّو مناهج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي مما أقرّته النظرية الخليلية الحديثة.
 - 4- ضرورة الاهتمام وإدراج المستوى الاسترسالي.
 - 5- غياب ملكة التعبير الشفوي والكتابي لدى متّعلم السنة الأولى ثانوي على الرغم من أنّ غاية واضعي المنهاج هي قدرة المتّعلم على إنتاج نصوص بين شفوية وكتابية في نهاية العام الدراسي.
 - 6- تقديم أنشطة اللغة العربية (نحو، صرف، عروض...) بأمتلّة جوفاء لا تلبي حاجيات المتّعلم ورغباته ممّا ولد لديهم نظرة تشاؤمية بصعوبة مادة اللغة العربية.
 - 7- إنّ تحصيل ملكة اللغة العربية لا ينحصر في الجانب التّنظيري فقط وإنّما يتحقّق من خلال الواقع الاستعمالي (التطبيقي).
 - 8 - ضرورة انتقاء النصوص المبنوثة لتكون حية ملبية ومناسبة للمتّعلم من حيث الكم والكيف.
- وقد ارتأينا من خلال هذا البحث تقديم بعض الاقتراحات علّها تجد صدّى لدى المشرفين على المنظومة التربوية:
- تطبيق مبادئ النظرية الخليلية الحديثة باعتبارها امتداد لنظرية النحو العربي الأصيل (الخليل، سيبويه)
 - على مصممي المناهج الإلمام بمبادئ النظرية الخليلية الحديثة.
 - ضرورة تنظيم أيام تكوينية لفائدة معلّمي اللغة العربية، للإطلاع على المستجدات المتوصّلة إليها في مجال البحث اللساني العربي والغربي.
 - وجوب إدراج الوسائط التكنولوجية الحديثة في العملية التعليمية التعلمية.

- إعطاء الأولوية لحصة الأنشطة باعتبارها الحصّة الوحيدة التي يثبت فيها المتعلم مكتسباته ويدعمها، عن طريق تقديم إجاباته بكل شجاعة دون خوف أو ارتباك.

- تكيف المحتوى الدراسي مع الحجم الساعي، مع التركيز على حاجيات المتعلم.

وصفوة القول في الأخير نتمنى أن تضيف دراستنا هذه ولو بشيء قليل لميدان التعليم. ولا أخال نفسي قمت بدراسة شافية وافية لأنّ الكمال لله عز وجل لكنني بذلت قصارى جهدي لكي أخرج بحثي بهذه الحلة مع أمل أن يجد فيه الدارسون ضالتهم ليكون نقطة انطلاق بحوث أخرى تشمل جميع مستويات التعليم.

والحمد لله بداية ونهاية وصلى الله وسلم على حبيبه المصطفى

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

- 1- عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر 2012، ج2.
- 2- عبد الرحمن الحاج صالح: منطق العرب في علوم اللسان موفم للنش، الجزائر، 2012.
- 3- عبد الرحمان الحاج صال: بحوث ودراسات في اللسانيات العربيّة، موفم للنشر، الجزائر ج1.
- 4- سيبويه: الكتاب: ت. ج : عبد السلام محمد هارون مكتبة الخانجي القاهرة، ط3 ، 1977.
- 5- عثمان أبو الفتح بن جني: الخصائص، تج: محمد علي النجار، المكتبة العلمية ج1.
- 6- صالح بلعيد: مقاربات منهجيّة ، دار هومة 2004.
- 7- حافظ إسماعيل علوي: اللسانيات في الثقافة العربيّة المعاصرة دراسة تقديّة تحليلية في قضايا التّلقّي وإشكالاته، دار الكتاب الجديد، ط1، 2009.
- 8- حسن خميس سعيد الملخ: نظرية التّعليل في النّحو العربي بين القدماء والمحدثين، دار الشروق، عمان، 2000، ط1.
- 9- عبد الراجحي: النّحو العربي والدّرس الحديث بحث في المنهج دار النهضة العربيّة بيروت 1979.
- 10- عبد القادر الفاسي فهري: اللسانيات واللّغة العربيّة نماذج تركيبيّة ودلالية، دار توبقال المغرب، 1985.
- 11- حسن خميس الملخ: نظرية الأصل والفرع.
- 12- خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، القصبة للنشر، الجزائر، ط2-
- 13- طه علي حسين الذليمي، وسعاد عبد الكريم الوائلي ، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة عالم الكتب الحديث الأردن، ط1، 2009.

14- إبراهيم قلّاتي قاموس الهداية دار الهدى عين مليلة الجزائر

ثانيا: الوثائق والمنشور والمقالات

1- نور الدين عبيدي: الدليل اللّغوي وعلاقة اللّفظ بالمعنى عند فخر الدين الرازي، مجلة كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، محمد خيضر، بسكرة، ع 7 ، 2010.

2- ضيف الله السعيد: إسهامات عبد الرحمن الحاج صالح في تيسير البّحث اللّغوي، مجلة العاصمة المجلد التاسع، 2017.

3- محمد حبيب المشهداني: النّحو العربي محاولات تيسيره وطرائق تدرسيه مجلة كلية العلوم الإسلامية 2011.

4- يحي بعطيش: الكفاية العلمية والتّعليمية للنّظرية الخليلية الحديثة، مجلة التّواصل كلية الآداب واللغات جامعة منتوري قسنطينة، 25 مارس 2010.

5- محمد صاري: تيسير النّحو موضة أم ضرورة، أعمال ندوة تيسير النّحو، المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر، 2001.

6- وزارة التّربية الوطني: المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة الدّيون الوطنية للمطبوعات المدرسية الجزائر.

7- وزارة التّربية الوطنية مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي، جدع مشترك آداب علوم وتكنولوجيا، جانفي.

8- وزارة التّربية الوطنية: منهاج مادة اللغة العربية وآدابه، السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي.

9- محمد الصغير نبيل: الحاج صالح منتدى ملتقى اللّسانيين واللّغويين

العرب، www.almoltaqa.com

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Centre Universitaire de

Abdelhafid BOUSSOUF Mila

Institut de lettres et des langues



المركز الجامعي
عبد الحفيظ بوالصوف ميله

معهد الآداب واللغات

031 45 00 26

ميلة في: 2019/01/30

إلى السيد المحترم(ة) / عبد الرزاق لعربي

الموضوع: طلب إجراء تربص قصير المدى بغرض جمع البيانات العلمية.

تحية طيبة وبعد...

في إطار ربط المعرفة النظرية بالجانب التطبيقي، نرجو من سيادتكم الموافقة على إجراء تربص بمؤسستكم للطلبة

1- هاشم بن الشريف

2-

3-

المستوى: ...

التخصص: ...

خلال السنة الجامعية: 2019/2018.

عنوان موضوع التربص: ...

مدة التربص:

واننا لوائقون من أنكم سوف تقدمون لهم يد المساعدة .

في الأخير تقبلوا منا سيدي فائق التقدير والاحترام.

المدير المساعد

الدكتور: محمد هشام بن الشريف

مديرية مساعد للدراسات في التدرج

معهد الآداب واللغات

Centre Universitaire Abdelhafid BOUSSOUF - MILA

BP 26 RP Mila 43000 Algérie

031 45 00 41 031 45 00 40

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميلة

ص.ب رقم RP.26 ميلة 43000 الجزائر

031 45 00 40 031 45 00 41

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مؤلفون الإحصائيات التعليمية

elbassair.net

المشوق

في الأدب والتصوّر
والمطالعة الموجهة

السنة الأولى من التعليم الثانوي

جنتي شريك آداب

elbassair.net

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

المشوقة في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة

للسنة الأولى ثانوية

جذع مشترك آداب

الإشراف :

حسين شلوف - مفتش التربية والتكوين

تأليف :

حسين شلوف
مفتش التربية والتكوين

أحسن تليلاني
أستاذ بالتعليم الثانوي

محمد القروي
أستاذ بالتعليم الثانوي

بسم الله الرحمن الرحيم:

تقديم

إن المقاربة البيداغوجية المعتمدة في بناء مناهج التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، إنما هي المقاربة بالكفاءات، وهي 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، وإنما الاهتمام بها في شموليتها بحيث تسهم بأكملتها في التنمية العامة للمتعلم: أي انطلاقاً من مفهوم إدماجي ووظيفي يأخذ بعين الاعتبار الدوافع والرغبات المختلفة للمتعلمين. وإن الثابت عند المنظرين للمقاربة بالكفاءات في الحقل البيداغوجي أنها مقاربة تقوم على الإدماج، أي على إدماج المعارف لمعالجة وضعيات معينة ذات دلالة. وإذن فلا مجال للتعلّيمات المنفصلة والمجزأة لأنها لا تخدم الكفاءة أو الكفاءات المحددة. وانطلاقاً من هذا المبدأ الذي تقوم عليه المقاربة بالكفاءات، تم تناول النشاطات التعليمية المقررة، بالنسبة إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام (جذع مشترك آداب) حيث تمت دراسة النص الأدبي أو التواصلية بتحليل معطياته ومضمونه وما يتعلق بالمسائل المقررة في النحو والصرف والبلاغة والعروض والنقد الأدبي. وتحليل النص - من منظور المقاربة بالكفاءات - يطمح إلى فتح جديد في دراسة النصوص، حيث إن استثمار المعارف ضروري لكنه غير كاف فلا بد من تدريب المتعلمين على البحث والتقصي والاكتشاف وجعلهم محور العملية التعليمية - التعليمية.

ومن هذا المنطلق أعرضنا عن المقدمات التقليدية التي تتناول التعريف بالعصر الأدبي وتطاهر الحياة التي سادت فيه، فكان أن اكتفينا في هذا المجال بتقديم معطيات ضرورية مختصرة كافية لجعل المتعلم يأخذ فكرة عن العصر الذي يدرسه. ثم تركنا بقية معطيات العصر تكتشف من خلال الدراسة والتحليل، وذلك تماشياً مع المقاربة بالكفاءات التي من مبادئها دفع التلميذ إلى بناء معارفه بنفسه.

واللافت للنظر أن النص الحجاجي والنص التفسيري من أنماط النصوص التي تم التركيز عليها في انتقاء النصوص. لأن هذين النمطين من النصوص من شأنهما أن يغرسا نزعة عقلية في سلوك المتعلمين وفي طريقة تفكيرهم ولكن دون إهمال لبقية الأنماط.

خطوات دراسة النص الأدبي

إن دراسة نص أدبي دراسة تستجيب للمقاربة بالكفاءات من حيث هي مقارنة بيداغوجية و للمقاربة النصية من حيث هي مقارنة تعليمية تقتضي انتهاج المراحل الآتية :

1. أتعرف على صاحب النص

* كلمة موجزة عن حياة الأديب وعصره فيما له علاقة بالنص .

2. تقديم موضوع النص

* وذلك بقراءته قراءة سليمة بمراعاة جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى .

3. أثري بصيدي اللغوي

من خلال القراءات الأولية للنص يجتهد الأستاذ في تعيين المفردات والتراكيب اللغوية الجديدة بالشرح . إذ إن من أبسط الحقائق التربوية وأهمها في شرح النص أن معانيه لا تفهم إلا إذا فهمت لغته . واللغة مفردات وتراكيب ، وعليه ، فمهارة الدارس في التحليل اللغوي تؤدي دورا هاما في اكتشاف المعنى الخفي من خلال التركيب الظاهر . ذلك أن دراسة النص عندما تنطلق من أدوات المشكلة لنظمه فإنها تصل بالدارس إلى الشرح الصحيح للنص . وليس على الدارس أن يكثر من الشرح اللغوي للكلمات والتراكيب وإنما ينبغي أن يتوقف على بعضها بما يجده كافيا لإدراك المتعلم المعنى ، على أن يتم الشرح بالتعرف المعجمي على معنى أو معاني الكلمة ، ثم التعرض إلى ما توحى به من دلالات انطلاقا من السياق الذي وظفت فيه .

4. أكتشف معطيات النص

المعطيات ، بمداولها العام ، هي العناصر الأساسية التي تمثل أرضية الانطلاق في نشاط معين فكريا كان أو ماديا . أما في الدراسة الأدبية ، فإن المبراد بالمعطيات ما يتوافر عليه النص من المعاني والأفكار ، من المشاعر والانفعالات والعواطف ، من التعبيرات الحقيقية والمجازية ، من الأساليب التي يتخذها الأديب وسيلة للإقناع والتأثير ، من موقف الأديب وغرضه

العصر الجاهلي (100 - 150 سنة قبل ظهور الإسلام)

الوحدات	النوع الأدبي	ص	قواعد اللغة	ص	عروض بلاغة	ص	نقد أدبي	ص	مطالعة مؤهبة	ص
01	النوع الأدبي النوع النواصلي	15	جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين	19	الكتابة العروضية	22	في تعريف النقد الأدبي	23	إيماني بالمستقبل (عمر قرطوب)	24
	في الإفادة بالصلح والسلام (زاهر بن أبي سلس)									
	ظاهرة الصلح والسلام في العصر الجاهلي (د/ أحمد محمد الحوفي)	29	رفع الفعل المضارع ونصبه	32	الغنائية وأركانها	34				
02	الغزبية (عنترة بن شداد الحميري)	37	المبتدأ والخبر وأنواعهما	40	القافية وسحرها	43	وظيفة النقد	45	الرجولة الحققة (أحمد أمين)	46
	الغزوة والغزبية عند العرب (عمر الماسوني)	49	كان وأخواتها	52	المجاز اللغوي	55				

موقع الصناديق التعليمية										الأسبوع الخامس
تشاطات الورد ساج و بناء و تعليمات مستديرة فقة										الوردات
من	مطالعة سوربة	من	فقه أدبي	من	عروض بالمشقة	من	قواعد اللغة	من	النوع الأدبي النوع النواصلي	03
61	أرضنا الجمعية (إعداد وزارة الإعلام)	60	النقد بين الموضوعية والمادية	60	الحروف التي تصلح أن تكون روبا	60	الأحرف المشبهة بالفعل	59	وصف البرق والطير (عبد من الأبرص)	03
				66	المجاز العقلي	66	كاد وأخواتها	64	الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي وتأليف لجنة من أدباء الأقطار العربية	
74	ثقافة ومثقفون (د/ طه حسين)	73	عناصر الأدب	72	القافية المقيدة والمطلقة	70	اللائية النافية للجنس	67	الأعمال والحكم	
				84	المجاز المرسل	81	المفعول به	78	معلم الأعمال (د/ حسين مروان)	04
تشاطات الورد ساج و بناء و تعليمات مستديرة فقة										الأسبوع الخامس

عصر صدر الإسلام: (من ظهور الإسلام إلى سنة 41 هـ)

الوحدات	النوع الأدبي	من	تقاعد	عروض	من	نقد أدبي	من	مطالعة	من
05	نثرى الله والإحسان إلى الآخرين (عبد بن القيس)	90	المنادى	91	عيرب القافية	91	الصورة الأدبية	91	الأخلاق والديقراطية (جاس محمود القاد)
	قيم روحية وقيم اجتماعية في الإسلام (د. شوقي حيد)	96	المفعول المعلق	98	الاستعارة المكنية والنصورية	98			
06	من شعر النضال والصراع (كعب بن مالك)	99	الحال	102	الجزازات الشعرية	104	الشعر وأقسامه	106	الفيل يملك الزمان (سعد الله وتوس)
	الشعر في صدر الإسلام (د. حسن إبراهيم حسن)	112	المفعول لأجله	115	الكناية	117			
تساقط الودائع وبناء وضعيات مستهدفة									
الأشياء الأدبية									

bassair.net

elbassair.net

[illegible]

المعصر الأموي (41هـ - 132هـ)

الرموزات	النص الأدبي النص التواصلي	من	قواعد اللغة	من	عرض بالرقة	من	نقد أدبي	من	مطالعة سوجرية	من
09	في مدح الياسمين (الكثير بن زيد)	150	البدل	153	بحر الطويل	155	التجريد الشعرية	157	انتظار (قصيدة قصيرة لأبي العبد مؤدود)	158
	نشأة الأحرار السياسية في عهد بني أمية (د/ أحمد الخليل)	163	الفعل ودلالاته الزمنية	164	أنواع الجملة الإنشائية	164				
	من الغزل العفيف (جليل بن مصر)	165	الفعل المجرد والمزيد ومعاني حروف الزيادة	168	بحر الطويل (تتممة)	172	اللفظ والمعنى	173	مشهد من مسرحية مختون ليلي (أحمد شوقي)	174
10	الغزل العذري في عهد بني أمية (د/ زكي مبارك)	179	اسم الفاعل وصيغ المبالغة	182	الجناس	184				
نشاط الودائع و بناء ورميمات مستندة										
الاسم العام والعنوان										

الترجمات	النسخة الأدبية	ص	نوع المادة	ص	عنوان	ص	ملاحظات	الترجمات
11	النسخة الأدبية	188	اسم المفعول	192	بحر البسيط وبحر الحنيف	193 194	نقد أدبي	ص
	من مظاهر التجديد في الشعر الأموي في مدح عبد الملك بن مروان للأخطل		المنوع من الصرف	201	الطبايق	203	ص	ص
	التجديد في المديح والهجاء (د/ شوقي صيف)	198	اسم المكان والزمان والآلة	206	بحر الكامل	206	ص	ص
12	النسخة الأدبية	205	الكتابة في العصر الأموي (د/ شوقي صيف)	212	المقابلة	402	ص	ص
	النسخة الأدبية	902	الكتابة في العصر الأموي (د/ شوقي صيف)		مراجعة	173	ص	ص
12	النسخة الأدبية	702	الأدب والطورية (د/ عباس الجزيري)		مراجعة	173	ص	ص
	النسخة الأدبية	196	تلوث البيئة (د/ محمد الرمحي)	195	الطبع والمنفعة	195	ص	ص
نشاط الودائع وبناء وضعيات مستهدفة								
الترجمات								

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي عبد الحفيظ

بوالصوف - ميله -

تحية طيبة...

أنا طالبة السنة الثانية ماستر المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ولاية ميله
أتقدم بمجموعة من الاستبانات لأساتذة اللغة العربية، تتمحور الأسئلة حول
التوظيف الديداكتيكي لمفاهيم النظرية الخليلية الحديثة.

ونرجو الإجابة عنها بكل صدقية ، و أؤكد لكم أن أسئلة الاستبانة ليس فيها أي
ذكر للأشخاص وتخدم غرضا علميا بحثا.

وشكرا على مساعدتكم

1/ معلومات عامة:

أ- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

ب- المستوى التعليمي:

ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

ج- الخبرة المهنية المكتسبة في الميدان:

☐ أقل من خمس سنوات

☐ أقل من عشر سنوات

☐ أكثر من عشر سنوات

2/ أسئلة تتعلق بالمحتوى:

1- هل يرتبط المحتوى المبرمج في نصوص اللغة العربية لتلاميذ السنة الأولى ثانوي بالمحيط الاجتماعي للمتعلم؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟

وضّح.....

2- هل المحتوى المبرمج في النصوص الأدبية يستجيب لخصائص المتعلم وحاجته النفسية؟

نعم ☐ لا ☐

3- أي الأنشطة التعليمية يجد المتعلم صعوبة في فهمها؟

- نشاط القواعد ☐

- نشاط البلاغة ☐

- نشاط العروض ☐

- نشاط التقويم النقدي ☐

4- هل ترى أنّ النصّ التواصلّي المبرمج في السنة الأولى ثانوي هو امتداد وشرح للنصّ الأدبي؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟ وضّح

5.. إلى أي مدى اهتم منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي بتدريس المنطوق على حساب المكتوب؟

.....

6- هل يستطيع متعلم اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي أن ينتج نصاً شفهيّاً أو مكتوباً يحاكي النصّ الأدبيّ المدروس؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟ وضّح.....

7- هل تستقي أمثلة نشاط القواعد من محيط المتعلم الاجتماعي؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟ وضّح

8- في تقديم الأنشطة التعليمية هل تربط بين نشاط البلاغة والقواعد؟

9- هل محتوى نشاط القواعد تتجلى فيه الظاهرة اللغوية (الأصل، الفرع) في ترتيب الدّروس؟

نعم ☐ لا ☐

3/ أسئلة ترتبط بطريقة التعليم:

1- أيّ الطرائق التعليمية الآتية تراها الأنسب لتدريس أنشطة اللغة العربية

- الطريقة الحوارية ☐
- الطريقة التّشبيّطية ☐
- طريقة حلّ المشكلات ☐
- طريقة التعليم التعاوني. ☐

لماذا؟ وضّح

2- هل صعوبة تدريس قواعد النّحو العربي في السّنة الأولى ثانوي يعود أساسا إلى:

- طبيعة المادة ☐
- طريقة التدريس ☐
- المتّعلم ☐
- اعتبارات أخرى. ☐

3- هل تعتمد على الوسائط التّكنولوجية الحديثة في تدريس اللغة العربية وأنشطتها؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟ وضّح

وإن كنتَ تعتمد عليها أيّ الوسائط تعتمد بكثرة؟

- الحاسوب التعليمي ☐
- جهاز الإسقاط ☐
- البرامج التعليمية ☐

4/ أسئلة ترتبط بالنظرية الخليلية الحديثة :

1- إلى أي مدى استجاب منهاج اللغة العربية للأسس والمعايير والميكانيزمات التي وضعتها النظرية الخليلية الحديثة في إعداد المحتوى التعليمي؟

.....

2- هل المحتوى التعليمي يتناسب مع حجم الكتاب ومرحلة المتعلم العمرية؟

☐

لا

☐

نعم

لماذا؟ وضّح

.....

3- حسب خبرتك المتواضعة وإطلاعك على المستجدات في ميدان التعليم ما هي أهم الشروط الواجب توافرها في معلم اللغة العربية؟

.....

.....

.....

4- معلومات أخرى تراها ضرورية:

-

-

-

-

-

-

-

-

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي عبد الحفيظ

بوالصوف - ميله -

تحية طيبة...

أنا طالبة السنة الثانية ماستر المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ولاية ميله
أقدم بمجموعة من الاستبانات لمتعلمي السنة الأولى ثانوي ، تتمحور الأسئلة
حول التوظيف الديداكتيكي لمفاهيم النظرية الخليلية الحديثة.

ونرجو الإجابة عنها بكل مصدقية ، و أكد لكم أن أسئلة الاستبانة ليس فيها أي
ذكر للأشخاص وتخدم غرضا علميا بحتا.

وشكرا على مساعدتكم

1/ معلومات عامة:

أ- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

ب- المستوى التعليمي للأب:

ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

ج - المستوى التعليمي للأم:

ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

2/ الرّصيد اللّغوي:

1- هل تقصد مكتبة الثانوية التي تدرس فيها باستمرار؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟ وضّح

2- أيّ الكتب تطالعها بكثرة؟

كتب أدبيّة ☐ كتب دينيّة ☐ كتب الثقافة العامّة ☐

3- هل تعتمد على مصادر أخرى لإثراء رصيدك اللّغوي؟

4- بحكم الدور الكبير الذي تؤذيه التكنولوجيا في تطوير معارف المتّعلم وتنميتها ما هي أهم الوسائط التي تعتمد عليها في إثراء رصيدك اللّغوي؟

- شبكة التّواصل الاجتماعي

فيسبوك (facebook) ☐ تويتر (twitter) ☐ يوتيوب (youtube) ☐

- الحاسوب التّعليمي ☐

- البرامج التّعليميّة والتّطبيقات. ☐

3/ المحتوى:

1- أيّ النّصوص الأدبيّة تفضل؟

النّصوص الشّعريّة ☐ النّصوص النثرية ☐

لماذا؟ وضّح

وأيّن تجد الصّعوبة في الفّهم؟

لماذا؟ وضّح

2- أي الأنشطة التعليمية تفضل؟

- ☐ - نشاط القواعد
- ☐ - نشاط البلاغة
- ☐ - نشاط العروض
- ☐ - نشاط التقويم النقدي

لماذا؟ وضّح

3- هل تملك ملكة التعبير الشفهي لتعبّر بها عن مكتسباتك؟

- ☐ نعم ☐ لا

وإن كانت الإجابة بـ "لا" ما هي أسباب ذلك؟

.....

4- هل تجد صعوبة في فهم مصطلحات العروض؟

.....

فهرس الموضوعات

الموضوعات	الصفحة
مقدمة.....	أ - هـ
المدخل: سيرة الحاج صالح.....	8
الفصل الأول: النظرية الخليلية الحديثة ومفاهيمها الأساسية.....	40-12
المبحث الأول: الكتابة اللسانية الحديثة والمعاصرة.....	12
1- الاتجاه التأصيلي.....	13
2- الاتجاه الوصفي.....	14
3- الاتجاه التفسيري.....	15
المبحث الثاني: ماهية النظرية الخليلية الحديثة.....	16
1- تعريف النظرية الخليلية الحديثة.....	16
2- المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة.....	17
أ- الاستقامة.....	18
ب- مفهوم الأصل والفرع.....	19
ج- القياس.....	20
د. - الباب.....	20
هـ - العامل.....	21
و - الانفصال والابتداء.....	23
ز - الموضع والعلامة العدمية.....	24
3- الجوانب التعليمية للنظرية الخليلية الحديثة.....	25
أ- الانطلاق من الواقع الاجتماعي في إعداد مناهج اللغة.....	25
ب- أولوية المنطوق على المكتوب.....	26
ج- المستوى الترتيلي (الإجلالي) والمستوى الاسترسالي.....	26
د- الأسس العلمية.....	28
هـ- المادة اللغوية.....	29
و- بين النحو العلمي والتعليمي.....	30
ز- العناية بالنحو والبلاغة معا.....	31
ح- الانطلاق من البنى الأصلية إلى الفرعية.....	32
ط- القياس.....	35
ي- آلية الانغماس اللغوي ودوره في تنمية الملكة.....	35

36	ك_ الملكة اللغوية والتبليغية.....
37	المبحث الثالث: أنشطة اللغة العربية.....
37	1- نشاط النص الأدبي.....
38	2- نشاط النص التواصلي.....
38	3- نشاط القواعد.....
38	4- نشاط البلاغة.....
39	5- نشاط العروض.....
39	6- نشاط التعبير الشفهي.....
39	7- النشاط الكتابي.....
40	8- نشاط التقويم النقدي.....
90-42	الفصل الثاني: دراسة ميدانية حول التوظيف الديداكتيكي لمفاهيم النظرية الخليلية الحديثة
42	العينة الأولى: تقديم الكتاب.....
42	1- شكل الكتاب.....
42	2- محتوى الكتاب.....
47	3- تقييم ونقد الكتاب.....
49	العينة الثانية: التوظيف الديداكتيكي لمفاهيم النظرية الخليلية الحديثة.....
50	1- نشاط النص الأدبي.....
52	2- نشاط القواعد.....
54	3- نشاط البلاغة.....
57	4- نشاط التعبير الشفهي والكتابي.....
65	العينة الثالثة: منهجية البحث.....
66	1- أداة الدراسة.....
66	2- مكان الدراسة وزمانها.....
66	3- العينة ومواصفاتها.....
67	العينة الرابعة: تحليل الاستبانة.....
67	1- الأسئلة الموجهة للأساتذة اللغة العربية.....
82	2- الأسئلة الموجهة للتلاميذ.....
90	5- النتائج.....
90	1- النتائج على مستوى المعلم.....

91	2- النتائج على مستوى المتعلم.....
93	الخاتمة.....
96	قائمة المصادر والمراجع.....
99	الملاحق.....
118	فهرس الموضوعات.....
122	ملخص.....

ملخص

ملخص باللغة العربية:

تعتبر النظرية الخليلية لصاحبها عبد الرحمن الحاج صالح نظرية ثانية أعادت قراءة التراث العربي الأصيل مرتكزة على أهم المفاهيم والأسس التي أقرها القدماء - مفاهيم النظرية الخليلية التراثية وتناولت دراستنا التوظيف الديداكتيكي لمفاهيم النظرية الخليلية الحديثة في تعليم اللغة العربية وأنشطتها في مرحلة التعليم الثانوي ، والسؤال المطروح كيف يمكننا استغلال وتوظيف مفاهيم هذه النظرية في مجال تعليم اللغة العربية (معلم، متعلم ، محتوى) .

وقد جاء هذا البحث إجابة عن السؤال الأنف من خلال التطرق بالعرض والتحليل إلى جهد وفكر الحاج صالح وذلك بغية الوصول إلى لغة عربية ممتازة في جميع مستوياتها.

الكلمات المفتاحية: النظرية الخليلية الحديثة- التوظيف الديداكتيكي - المفاهيم الأساسية.

Summary

The Khalil's theory by Abderrahmane Al-Haj Saleh is a second theory that re-read the original Arab heritage based on the most important concepts and bases adopted by the ancients - the concepts of the traditional Khalil's theory, and our study dealt with the Didactic employment of the concepts of modern Khalil's theory in the teaching of Arabic language and its activities in secondary education, The question is how We can exploit and employ the concepts of this theory in the field of teaching Arabic (teacher, learner, content).

This research is an answer to the above question by addressing the presentation and analysis to the effort and thought of Hajj Saleh, in order to reach an excellent Arabic language at all levels.

Keyword : Modern Khalil's Theory - Didactic employment - Basic concept