الجمهوريـــة الجزائـــريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليـــــم العالـــي والبحـــث العلمـــي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المركز الجامعي لميلة

معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

المرجع: .....

تعليمية الخطاب الشعري في الطور الثانوي سنة ثالثة أدب ـ أنموذجا

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي
تخصص: لغة عربية

إعداد الطالبتين:
*- تازيـــر حنـــان
*- بعـــوش منيـــرة

إشراف الأستاذ(ة):
بوزردة مـــريم

السنة الجامعية: **2015/2014**

دعاء

قال الله عز وجل: "وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون" .

اللهم باسمك نقتدي، وبهديك نهتدي وبك يا معين نسترشد ونستعين،

فأسألك أن تملأ بنور الحق بصائرنا .

اللهم لا تصبنا بالغرور إذا نجحنا ولا باليأس إذا أخفقنا،

وذكرنا أن الإخفاق هو التجربة التي تسبق النجاح.

اللهم إن أعطيتنا نجاحا فلا تأخذ تواضعنا

وإذا أعطيتنا تواضعا فلا تأخذ اعتزازنا بكرامتنا،

اللهم أختم بالسعادة آمالنا، ربنا تقبل منا دعاءنا .

آمين يا رب العالمين .

شكر وتقدير

أولا نشكر الله عز وجل فالفضل والمنة والثناء له سبحانه وحده، فهو الذي وفقنا في إنجاز هذا العمل المتواضع فنسأله دائم التوفيق والسداد لما فيه الخير والصلاح.

كما نشكر الأستاذة المحترمة المشرفة على هذا العمل، والتي نحمل لها كل الحب والتقدير والاحترام لإشرافها على مذكرتنا وعلى ما بدلته من جهد وتحملته من مشقة جعلنا الله في موازين حسناتك نحن العارفات بفضلك العاجزات عن شكرك على مجهوداتك التي بدلتها وعلى نصائحك وإرشاداتك التي قدمتها لنا شكرا لك أستاذتنا الكريمة "بوزردة مريم"

وإلى كل الذين عرفناهم وأحببناهم، والذين ساهموا في إنجاز هذا العمل من قريب أو من بعيد . نهدي ثمرة جهدنا ونقول:

تتذكر أحبتنا ونختار . . . ما هي أجمل دعوة للأخيار

نسأل الله العزيز الغفار . . . أن يبارك في رزقهم والأعمار

وأن يسعدهم . . . ما تعاقب الليل والنهار

وأن يسطر أسماءهم في عليين مع الأبرار . . . نحبكم في الله.

إهـــــداء

بسم الله الرحمان الرحيم: "من يهده الله فهو المهتد ومن يضلل فلن تجد له وليا مرشدا"

الشكر لله سبحانه وتعالى الذي وفقنا في إنجاز هذا العمل المتواضع الذي نحتسب أجره لله وحده إلى من أخرج الله به الناس من الظلمات إلى النور ومن ضيق التخليد إلى رحاب الفهم سيدنا وحبيبنا محمد صلى الله عليه وسلم

إلى التي حملتني في بطنها وأرضعتني من صدرها وغمرني عطفها وحنانها أمي الحبيبة حفظ الله أمرها وأطال عمرها وأحسن أجرها وختم بالصالحات أعمالها

أبي المتوفي رحمه الله وغفر الله وأسكنه فسيح جناته، إلى حماة الوطن وأسود الجزائر، إلى من نامت عيوننا وعيونه لا تنام لحمايتنا إلى أخي الكبير "فوزي"

إلى العزيز القريب "سليم"

إلى أخي الحنون والبعيد "بلال"

إلى أخي الصغير "عبد النور"

إلى أختي الكبرى "فيروز"

إلى عيوني آلاء وسيف الإسلام

إلى شقيقتي "أمال"

إلى صديقاتي وزهوري "حنان، أمال، هدى، خولة، لامية، إيمان، مريم، هاجر، وسيلة، دنيا .

إلى من شاركني هذا العمل أختي ورفيقتي "حنان" الحنونة

إلى كل أخوالي وخالاتي، أعمامي وعماتي، بنات عمي وبنات خالاتي

إلى من قدمت لنا يد المساعدة، إلى من ساعدتنا على إنجاز هذا البحث الأستاذة "بوزردة مريم"

إلى كل من وسعه قلبي ولم يسعه قلمي

إلى كل من أحبه وأحبني في الله.

حسيرة

إهـــداء

الحمد لله من تفتحت بحمده كل مقالة، الحمد الذي تقدست أسماءه، الحمد لله وحده وسلام على من لا نبي بعده "صلى الله عليه وسلم" لقوله تعالى "وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحسانا"

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار . . . إلى من علمني العطاء بدون انتظار

إلى من أحمل اسمه بكل افتخار . . . إلى من تجرع الكأس فارغا ليسقيني قطرة الحب

إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم . . .

أرجو من الله يمد في عمرك لترى ثمارا . . .

قد حان قطافها بعد طول انتظار وسنبقى كلماتك نجوم أهتدي بها اليوم وفي الغد وإلى الأبد

إلى القلب الكبير " أبي العزيز "

إلى ملاكي في الحياة . . . إلى معنى الثاني والحنان

إلى بسمة الحياة وسر الوجود . . . إلى من كان دعائها سر نجاحي

إلى من حنانها بلسم جراحي . . . إلى أغلى الحبايب

"أمي الغالية"

إلى من بها أكبر وعليها أعتمد . . . إلى شمعة متقدة تنير ظلمة حياتي

إلى من بوجودها أكتسب قوة ومحبة لا حدود لها . . . إلى من عرفت معها معنى الحياة . . .

إلى أختي "وداد" وزوجها عمي "أحسن" . . .

إلى من أرى التفاؤل بأعينهما والسعادة في ضحكتهما . . . .

إلى شعلة الذكاء والنور . . . إلى الوجه المفعم بالبراءة ولمجتهم أزهرت أيامي

إلى من تفتحت بهما ومعهما براعم الغد . . . إلى أخواي "يزيد" و "حسين"

إلى من أظهروا لي ما هو أجمل في الحياة وأنقى من الهواء . . .

إلى أخواتي العزيزات . . .

جودة، فتيحة، سميرة، وغنية وأزواجهن ناصر، كريم، مولود، عادل

إلى من زرعت التفاؤل في دربي وقدمت إلي المساعدة دون شعور . . .

إلى أختي الكريمة والطيبة

"ندى" المقبلة على شهادة البكالوريا وأتمنى لها النجاح إن شاء الله

إلى زهرة النرجس... إلى زهور البيت وفرحه: آخر العنقود

إلى أختي "منار"

إلى القلوب الظاهرة والنفوس البريئة... إلى رياحين حياتي...

"عبد الغفور"، "تحيى"، "آية"، "يعقوب"...

إلى توأم روحي ورفيقة دربي... إلى صاحبة القلب الطيب...

إلى من رافقتني طيلة مشواري الجامعي.... "نعيمة"

إلى الأخوات التي لم تلدهن أمي... إلى من تحلوا بالإخاء وتميز بالوفاء والعطاء...

إلى ينابيع الصدق الصافي... إلى من معهم سعدت برفقتهم في دروبي

إلى من تقاسمت معهم الحلوة والمرة... إلى من عرفت كيف أجدهم وعلموني ألا أضيعهم

إلى: منى، لبنى، ريحان، فريال، أحلام، إيمان، أمال، لامية، خديجة، بسمة

إلى من كانوا ملاذي وملجئي... إلى من معهم تذوقت أجمل اللحظات...

إلى من سأفتقدهم وأتمنى أن يفتقدوني... إلى من جعلهم الله إخوتي بالله...

إلى من أحبهم بالله... إلى "طلاب قسم اللغة العربية"

إلى من تقاسمت معها عناء هذا البحث... إلى ينبوع الصفاء والنقاء وشمعة حياتي...

إلى أختي وصديقتي "منيرة" وعائلتها... إلى من ساعدتنا على إتمام هذا البحث...

إلى من قدمت لنا العون ومدت لنا يد المساعدة إلى من زودتنا بالمعلومات اللازمة...

إلى الأستاذة "مريم بوزردة"

الآن تفتح الأشرعة وترفع المرساة لتنطلق السفينة في عرض بحر واسع مظلم هو بحر الحياة وفي هذه الظلمة لا يضيء إلا قنديل الذكريات، ذكريات الأخوة البعيدة إلى الذين أحبهم وأحبوني...

حنان

فهرس الموضوعات

مقدمة	01
الفصل الأول: تعليمية الخطاب الشعري في الطور الثانوي	04
I. التعليمية	05
1. مفهوم التعليمية	06
2. عناصر التعليمية	09
3. أهداف التعليمية	13
4. بين الخطاب والنص	18
II. الخطاب الشعري في الطور الثانوي	40
1. مفهوم الخطاب الشعري	40
2. أسس اختيار النص الشعري	40
3. أهداف تدريس النص الشعري	40
4. مراحل تدريس النص الشعري	42
5. طرائق تدريس النص الشعري	46
الفصل الثاني: دراسة وصفية للكتاب المدرسي	54
1. دراسة وصفية للكتاب المدرسي	55
2. اختيار النصوص الشعرية	58
3. مذكرات لهذه النصوص	58
4. دراسة مقارنة بين الطريقة القديمة والحديثة في تدريس النصوص الشعرية	86
خاتمة	89
المصادر والمراجع	91

مقدمة

مقدمة:

الحمد لله رب العاملين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد النبي الأمين وعلى آله وأصحابه والتابعين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

إن كلمة التعليمية في اللغة العربية مصدرها صناعي لكلمة تعليم ويرجع الأصل اللغوي للتعليمية إلى الكلمة الأجنبية ديداكتيك المشتقة من الكلمة اليونانية ديداكتيتوس، والتعليمية أيضا نظام من الأحكام المتداخلة والمتفاعلة ترتبط بالظواهر التي تخص عملية التعليم، وهي علم من علوم التربية له قواعده ونظرياته يعني بالعملية التعليمية التعلمية، كما تعرف التعليمية بفن التعليم، كما تنطوي على العديد من المواضيع التي تخدم المادة العلمية كموضوع الخطاب الشعري باعتباره التعبير اللغوي في الكلمات التي لا تعبر عن معانيها الحسية ودلالتها بشكل مباشر وأنها تعبر عن جو نفسي ينقل المألوف المتكرر إلى ما هو جديد وطريف. وهو يعالج موضوع الأسلوب وتشكيل العبارة وفن الخطاب الشعري يدرس عبر أطوار معينة من المشوار الدراسي ونخص بحديثنا هما عن الطور الثانوي سنة ثالثة أدب

وقد جاء موضوع بحثنا بعنوان تعليمية الخطاب الشعري في الطور الثانوي للسنة الثالثة أدب ومن خلال هذا الموضوع أن نلم ببعض المصطلحات التي تخدمنا في بحثنا.

وانطلاقا من هذا الموضوع حاولنا الإجابة عن هذه الإشكاليات مثل ما مفهوم التعليمية، ما مفهوم الخطاب الشعري؟ ما علاقة الخطاب بالنص؟ كيف يدرس الخطاب الشعري في الطور الثانوي؟ ما هي الطرائق التي تدرس بها النصوص الشعرية؟ ما المقصود بالمقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج؟ وقد اقتضى هذا البحث على خطة تضمنت الآتي: مقدمة ثم فصلين وخاتمة.

الفصل الأول خصصناه للجانب النظري إذ تناولنا في هذا الفصل تعاريف لبعض المصطلحات منها التعليمية، الخطاب، النص وبعض الأهداف المتعلقة بالتعليمية، بالإضافة إلى علاقة الخطاب بالنص، أما الفصل الثاني فكان في الجانب التطبيقي وكتوطئة له قمنا بتقديم وصف للكتاب المدرسي ثم اخترنا بعض المذكرات وقدمنا لها تحليلات مفصلة لنختم البحث بخاتمة توصلنا فيها إلى نتائج وبعض التوجيهات والنصائح التي يمكن أن نستفيد منها.

وككل المذكرات لا يمكننا أن ننكر بأنه قد واجهتنا بعض الصعوبات أثناء إنجاز هذا العمل، ولعل أهم عائق هو الوقت والذي خال إلى إعطاء الموضوع حقه ومستحقه من البحث والدراسة، ولإنجاز هذا البحث اعتمدنا على جملة من المصادر والمراجع القديمة والحديثة ومن أهمها:

عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، الطبعة الثانية 2014 م – 1435 هـ ، دار الرضوان للنشر والتوزيع مؤسسة دار الصادق الثقافية ص 82.

فاضل تامر، اللغة الثانية في إشكالية المنهج والنظرية والمصطلح في الخطاب النقدي العبي الحديث، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ط1، 1994 ص 85.

غياتي محمد، القنزير محمد: كيفية تسيير الدرس من وحيي التربية و علم النفس، الطرق العامّة و الطرق الخاصة، دار إحياء العلوم، الدار البيضاء، ج1. ص 436.

ولا يفوتني في الأخير أن أشكر الله تعالى على توفيقه لنا في إتمام هذا البحث، كما نتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من ساعدنا من قريب ومن بعيد على إنجاز هذا العمل وفي تدليل ما واجهنا من صعوبات، ولا ننسى أيضا أن نتقدم بالشكر إلى الأستاذة المشرفة التي لم تبخل علينا بتوجيهاتها ونصائحها القيمة التي كانت عون لنا في إتمام هذا البحث.

الفصل الأول:

تعليمية الخطاب الشعري في الطور الثانوي

I. التعليمية

1. مفهوم التعليمية
2. عناصر التعليمية
3. أهداف التعليمية
4. بين الخطاب والنص

II. الخطاب الشعري في الطور الثانوي

1. مفهوم الخطاب الشعري
2. أسس اختيار النص الشعري
3. أهداف تدريس النص الشعري
4. مراحل تدريس النص الشعري
5. طرائق تدريس النص الشّعري

I. التعليمية:

اعتبرت التعليمية ولازالت كفن التدريس، وهذا المفهوم يحمل في طياته كثيرا من المعاني والأفكار والتصورات التي نحاول تلخيصها فيما يلي:

ليست التعليمية طريقة أو واحدا وموحدا للتدريس ولكن له طرق خاصة تابعة لصاحبها ويعني هذا أن لكل معلم أسلوبه الخاص في تأديته للعمل التطبيقي شريطة أن يكون هذا العمل مكللا بالنجاح يعني أن "هذا التعليمي" يكون معترف به من خلال نتائجه لدى التلميذ وتأثيره العميق والمثمر على تفكيره وسلوكه.

تكاد أن تبنى التعليمية على قدراتها للبروز بعلاقة تربوية ناجحة بين المعلم والتلميذ بفضل وسائل مدروسة وليس – كما هو منتظر منها عادة- قواعد منطقية ومقننة متعلقة أساسا بتلقي المعارف النشء الصاعد ونشير في هذا الصدد إلى ما هي أهمية الجانب اللامنطقي واللاشعوري في العلاقة التربوية كما هو عادي في كل الفنون التي يلعب فيها الجانب العاطفي والمحسوس دورا حاسما.[1]

فيحتمل أن تكون للتعليمية كفن – عند بعض الاختصاصيين – طرق ووسائل خاصة لتلقين المعارف أو المعلومات والتي ينصح استعمالها لنجاح عملية التدريس حسب المنوال التالي:

- خلق لدى التلميذ حاجة ماسة للتعلم بفضل حوافز مختلفة وجذابة.
- ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة أو السابقة.
- الاطلاع على الجديد والتعمق فيه.
- استيعاب الجديد عن طريق التكرار والاستظهار.
- استعمال الجديد في أعمال تطبيقية متنوعة.
- فتح مجالات متعددة وفرص مختلفة لاسترجاع ما هو محفوظ.

[1] مدخل إلى علوم التربية للأستاذين كمال عبد الله، عبد الله قلي ص ص 26، 27.

رغم استعمال هذه التقنيات كلها تبقى التعليمية كفن مرهونة بشخصية المعلم وبالكيفية التي يطبق بها المعلومات وباختيار الوقت المناسب لاستعمالها.[2]

تطور مفهوم التعليمية:

لابد من الإشارة إلى أننا نجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد، ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مناهل الترجمة، وكذلك إلى ظاهرة الترادف في اللغة العربية، وحتى في لغة المصطلح الأصلية إن ترجم إلى لغة أخرى نقل الترادف إليها من ذلك تعدد المصطلحات المستقاة من الإنجليزية في شقيها البريطاني والأمريكي، والشواهد على هذه الظاهرة كثيرة في العربية سواء تعلق الأمر بالإنجليزية أو بالفرنسية وهما اللغتان اللتان يأخذ منهما الفكر العربي المعاصر على تنوع خطاباته والمعارف المتعلقة به.

1. مفهوم التعليمية:

أ. لغة:

مصطلح Didactique الذي تقابله في اللغة العربية عدة ألفاظ وهي: تعليمية، تعليميات، علم التدريس، علم التعليم، الديداكتيك، تتفاوت هذه المصطلحات في الاستعمال ففي الوقت الذي اختار بعض الباحثين استعمال ديداكتيك تجنبا لأي لبس في مفهوم المصطلح نجد باحثين آخرين يستعملون مصطلح "تعليميات" أما مصطلح "تدريسية" فهو استعمال عراقي غير شائع.

ب. اصطلاحا:

كلمة تعليمية Didactique اصطلاح قديم جديد، قديم حيث أنه استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن 17، وهو جديد بالنظر إلى الدلالات التي ما انفك يكتسبها حتى وقتنا الراهن، وفيما سيأتي نحاول تتبع التطور التاريخي لهذا المصطلح بداية من الاشتقاق اللغوي وصولا إلى الاستخدام الاصطلاحي.

[2] تكوين أساتذة التعليم الأساسي السنة الأولى، الإرسال الأول.

يقول الأستاذ حنفي بن عيسى، كلمة تعليمية في اللغة العربية مصدر لكلمة "تعليم" وهذه الأخيرة مشتقة من علم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضاره، أما في اللغة الفرنسية فإن كلمة ديداكتيك صفة اشتقت من الأصل اليوناني Didaktikos ونعني فلنتعلم أي يعلم بعضنا بعضا، أو أتعلم منك وأعلمك وكلمة **Didactiko** تعني أتعلم و **Didactein** تعني التعليم، وقد استخدمت هذه الكلمة في علم التربية أول مرة سنة **1613** من قبل كل من كشوف هيلنج (k.Heling) ورتيش والفك كانج **(Ratich Wulfgang)** في بحثهما حول نشاطات راتيش التعليمية وقد استخدموا هذا المصطلح كمرادف لفن التعليم[1]، وكانت تعني عندهم نوعا من المعارف التطبيقية والخبرات، كما استخدمه كومنسكي (komenski) سنة 1657 في كتابه "الديداكتيكا الكبرى" حيث يقول أنه يعرفنا بالفن العام لتعليم الجميع مختلف المواد التعليمية، ويضيف بأنها ليست فقط فن التعليم بل التربية أيضا.

واستمر مفهوم التعليمية كفن للتعليم إلى أوائل القرن 19 حيث ظهر الفيلسوف الألماني **فريديريك هيربارت** الذي وضع الأسس العلمية للتعليمية كنظرية للتعليم تستهدف تربية الفرد. فهي نظرية تخص النشاطات المتعلقة بالتعليم فقط، أي كل ما يقوم به المعلم من نشاط، فاهتم بذلك الهربرتيون بصورة أساسية بالأساليب الضرورية لتزويد المتعلمين بالمعارف، واعتبروا الوظيفة الأساسية للتعليمية هي تحليل نشاطات المعلم في المدرسة.

وفي القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ظهر تيار التربية الجديدة بزعامة جون ديوي (dewey) وقد أكد هذا التيار على أهمية النشاط الحي والفعال للمتعلم في العملية التعليمية، واعتبروا التعليمية نظرية للتعلم لا للتعليم.

الديداكتيك اشتق من البيداغوجيا موضوع التدريس وقد استخدمه **لالاند (Laland)** كمرادف للتعليم.

[1] المرجع السابق، ص ص 26، 27

كما أن الديداكتيك علم تطبيقي موضوعه تحضير وتجريب استراتيجيات بيداغوجية لتسهيل إنجاز المشاريع، فهي علم تطبيقي يهدف لتحقيق هدف علمي لا يتم إلا بالاستعانة بالعلوم الأخرى كالسوسيولوجيا والسيكولوجيا والابستمولوجيا، فهي علم إنساني مطبق موضوعه إعداد وتجريب وتقديم وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوحية التي تتيح بلوغ الأهداف العامة والنوعية للأنظمة التربوية.[1]

فالديداكتيك نهج أو أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية، فهو الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتربي لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حركي، كما تصب الدراسات الديداكتيكية على الوضعيات العلمية التي يلعب فيها المتعلم الدور الأساسي بمعنى أن دور المدرس هو تسهيل عملية تعلم التلميذ بتصنيف المادة التعليمية بما يلاءم حاجات المتعلم وتحديد الطريقة الملائمة لتعلمه مع تحضير الأدوات المساعدة على هذا التعلم، وهذه العملية ليست بالسهلة، إذ تتطلب مصادر معرفية متنوعة كالسيكولوجيا لمعرفة الطفل وحاجاته، والبيداغوجيا لاختيار الطرق الملائم، وينبغي أن يقود هذا إلى تحقيق أهداف على مستوى المعارف العقلية التي يكتسبها المتعلم وعلى مستوى المهارات الحسية التي تتجلى في الفنون والرياضيات وعلى المستوى الوجداني.

كما يمكننا أن نقول أن الديداكتيك علم ينشئ نماذج ونظريات حول التدريس قصد تفسير ظواهره والتبوء بها.

نستخلص من هذه التعاريف أن الديداكتيك تهتم بكل ما هو تعليمي تعلمي، أي كيف يعلم الأستاذ من التركيز على كيف يتعلم التلميذ، ودراسة كيفية تسهيل عملية التعلم وجعلها ممكنة لأكبر فئة، ثم اتخاذ الإجراءات المناسبة لفئة التلاميذ ذوي صعوبات في التعليم وبالتالي فهي دراسة التفاعل التعليمي التعلمي.

[1] المرجع السابق، ص 27، 28، 29

يمكن لنا أن نستعين بشكل وضعه **رونييه ريشتريش (Richterich René)** لتفسير العملية التعليمية، إذ يقول أنها عملية تفاعلية من خلال: متعلمون في علاقة مع معلم لكي يتعلموا محتويات داخل إطار مؤسسة من أجل تحقيق أهداف عن طريق أنشطة وبمساعدة وسائل تمكن من بلوغ النتائج.

فالتعليمية بهذا تقنية شائعة تعني تحديد طريقة ملائمة أو مناسبة للإقناع أو لإيصال المعرفة.[1]

2.عناصر التعليمية:

تتكون عملية الاتصال التعليمي من عناصر أساسية مشتركة (المرسل والمستقبل والرسالة وقناة الاتصال)،ولكن يمتاز نموذج الاتصال الحديث بوجود عنصر خامس هي التغذية الراجعة وفيما يلي تفصيل للعناصر الأساسية لعملية الاتصال وهي:

أ- المرسل: (sender/encoder/ source)

هو العنصر الأول من عناصر عملية الاتصال وهو مصدر الرسالة التي يترتب عليها التفاعل في موقف الاتصال. والمعلم في الموقف التعليمي هو الذي يقوم بصياغة الرسالة أي وضعها في صورة ألفاظ أو رسوم أو رموز بغرض الوصول إلى هدف محدد.

وقد يكون المرسل شخصا واحدا أو مجموعة من الأشخاص وقد يكون آلة تلعيمية.

ويجب أن تتوفر في المرسل (المعلم) مجموعة من الصفات والخصائص أو الشروط: أن يكون المرسل:

- متمكنا من تخصصه العلمي.
- قادرا على التعبير الجيد عن رسالته أمام تلاميذه مع وضوح صوته.
- ملما بأنواع قنوات الاتصال.

[1] المرجع السابق، ص ص 28، 29

- ملما بخصائص من يتعامل معهم من حيث العمر الزمني والمستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي.
- قادرا على تحقيق الهدف أو الأهداف من رسالته.
- قادرا على تصميم وبناء مواقف تعليمية اتصالية جديدة.
- قادرا على الاستجابة والرد على أسئلة التلاميذ.
- قادرا على التعامل بود ولطف مع تلاميذه.
- مرنا في التعامل مع تلاميذه.
- قادرا على الاستخدام الجيد للغة اللفظية واللغة غير اللفظية.
- قادرا على إيصال رسالته بطرق وأساليب متنوعة ومناسبة.
- ملما بمهارات الاتصال المختلفة.
- قادرا على إثارة دافعية التلاميذ للتعلم.
- قادرا على إدارة الموقف التعليمي الاتصالي إدارة فاعلة.[1]

ب_ الرسالة (Message):

هي المحتوى أي المعلومات والمفاهيم والمهارات والقيم التي يريد المرسل إرسالها إلى المستقبلين لتعديل سلوكهم، ويقوم بصياغتها باللغة اللفظية أو غير اللفظية أو بمزيج من اللغتين وفقا لطبيعة محتوى الرسالة وطبيعة المستقبلين، وهي الهدف من عملية الاتصال، وتمر الرسالة بمرحلتين:

- **المرحلة الأولى:** وهي مرحلة تصميم الرسالة.
- **المرحلة الثانية:** هي مرحلة إرسال الرسالة أي تنفيذها وقد يتم التعديل في الرسالة المصممة وفقا للموقف الاتصالي.

[1] ينظر عملية الاتصال التعليمي ص: 1 - 4

وتوجد مجموعة من النقاط أو الشروط التي يجب أن يراعيها المرسل أو المعلم أثناء إعداده وإرساله للرسالة:

- أن يكون محتوى الرسالة مناسبا لميول وحاجات وقدرات التلاميذ ومستواهم المعرفي والثقافي.
- أن يكون محتوى الرسالة صحيحا علميا وخاليا من التكرار والتعقيد.
- أن تكون لغة الرسالة واضحة وبسيطة.
- أن تكون الرسالة جذابة ومثيرة لانتباه وتفكير التلاميذ.
- أن يعرضها المعلم بطريقة شائقة وغير تقليدية.
- أن يلجأ المعلم إلى الإطناب أثناء تنفيذ الرسالة وهو إعادة جزء أو أجزاء الرسالة بطريقة مختلفة وجديدة.
- أن يختار المعلم الوقت والمكان المناسبين للتلاميذ لاستقبال الرسالة.
- أن تسمح للتلاميذ بالمشاركة الفعالة.[1]

ج- قناة الاتصال أو الوسيلة (communication channel/ media):

وهي الأداة التي تحمل الرسالة من المرسل إلى المستقبل، ومن أمثلة قنوات الاتصال التي تستخدم في مواقف الاتصال التعليمي: الكتب، المجلات، الصحف، التلفزيون، الراديو، الحديث الشفهي، الحاسوب، الانترنت، وتتكون قناة الاتصال من أثر من أداة الاتصال. فمثلا في الموقف الاتصالي التعليمي عندما يشرح المعلم الدرس، يعتبر الصوتي للمعلم هو الأداة الأولى، ثم الهواء الذي يحمل الرسالة الأداة الثانية ثم الجهاز السمعي للمستقبل هو الأداة الثالثة. وتعتبر الحواس الخمس هي القنوات الناقلة للرسالة في عملية الاتصال.

وتلعب الأجهزة دورا في عملية الاتصال حيث تزيد من سعة الحواس، فعن طريقها يستطيع الإنسان الاتصال من بعد كالرؤية من بعد والسماع من بعد، مثل التيلفون والتلفاز. ومن

[1] المرجع السابق، ص 2، 3

العسير فصل قناة الاتصال عن لغة الاتصال، فلا توجد لغة بدون أداة، فبدون الجهاز الصوتي لا يمكن للإنسان أن يخرج لغة لفظية تفهم، بل إن أي عطب في جزء من هذا الجهاز يشكل صعوبة في إلقاء الرسالة كسقوط سنة من الأسنان. فالعلاقة تكاملية بين اللغة والأداة وغير قابلة للفصل... واللغات هي مزيج من تفاعل بين الأفكار وأدوات نقلها.

ومن العوامل التي تؤثر سلبا في الأدوات التي تنقل الرسالة، عملية التشويش (noise) فلا تصل الرسالة واضحة، فمرور القطار بجوار المدرسة قد يؤثر على الاستماع الجيد للتلاميذ، كما أن بعض المعلومات التي تحمل تفاصل غير ضرورية يمكن أن يحدث تشويشا للرسالة.

ويجب أن تتوفر في الوسيلة بعض الصفات أو الخصائص التي تحكم جودتها ومناسبتها للموقف التعليمي ومنها:

- أن تكون الوسيلة التعليمية نابعة من المنهج الدراسي وتؤدي إلى تحقيق الهدف منها كتقديم المعلومات أو بعض المهارات.
- أن تشوق المعلم وترغبه في الاطلاع والبحث والاستقصاء وتساعده على استنباط خبرات جديدة.
- أن تربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة.
- أن تربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة.
- أن تجمع بين الدقة العلمية والجمال الفني مع المحافظة على وظيفة الرسالة.
- أن تكون رخيصة التكاليف متينة الصنع.
- أن تكون الوسيلة مناسبة ليستفاد منها في أكثر من مستوى.
- أن يتناسب حجمها أو مساحتها أو صوتها وعدد الدارسين.
- أ ن تتناسب الوسيلة والتطور التكنولوجي والعلمي للمجتمع.
- أن تكون الوسيلة واقعية أو قريبة من الواقع.

د- المستقبل (receiver, decoder, destination) المرسل إليه:

وهو العنصر الرابع من عناصر الاتصال، وهو الشخص أو مجموعة من الأشخاص التي تتلقى الرسالة، ودور المستقبل هو فك رموز الرسالة ومحاولة فهم محتواها والتأثر بها، فهو أساس تصميم الرسالة فكل عناصر عملية الاتصال تعمل من أجل المستقبل (التلميذ)، ويجب أن تتوفر لدى المستقبل بعض النقاط أو الشروط الهامة:

- تأهيل المستقبل واستعداده لاستقبال الرسالة.
- امتلاكه الخبرة اللازمة للاستقبال الجيد للرسالة.
- القدرة على الاتصال الجيد للآخرين.
- القدرة على تبادل الأدوار مع مرسل الرسالة.
- القدرة على التفكير الناقد والابتكار.
- شعوره بأهمية الرسالة.
- تمكنه من اللغة اللفظية (شفهية وتحريرية) وغير اللفظية (إشارات وحركات) بالقدرة التي تمكنه من استقبال الرسالة.[1]

3. أهداف التعليمية:

أ. الأهداف المتعلقة بالجانب العقلي المعرفي:

قام العالم بلوم بتقسيم هذا المجال على ستة مستويات تتدرج من حيث صعوبتها تبدأ بالبسيط إلى المركب وهذه المستويات هي:

1/ مستوى المعرفة أو التذكر:

يتضمن المعرفة وعملية خططها وتذكرها أي تذكر أو استرجاع (المعلومات والحقائق، الرموز والمفاهيم) التي تعلمها والأفعال السلوكية المستعملة (يحدد، يعدد، يذكر، يصنف).

مثال: أن يسمي الطالب كان وأخواتها من الجمل المدونة على السبورة.

[1] المرجع السابق، ص 4

2/ مستوى الفهم والاستيعاب :

ويعني قدرة المتعلم على فهم المادة المقروءة أو المسموعة أو ترجمتها من شكل إلى آخر والتعبير عنها بلغته الخاصة والأفعال السلوكية المستعملة (يشرح، يترجم، يحول، يلخص...)

مثال: أن يشرح الطالب قصيدة جبران خليل جبران كما شرحها المدرس وبنسبة نجاح 90% .

3/ مستوى التطبيق:

تطبيق المعرفة من حيث الاستعمال والحل والتنبؤ، والأفعال السلوكية المستعملة (يوضح، يستخدم،يحل، ينفد...)

مثال: أن يعرب الطالب جملة (السماء صافية) في ضوء دراسة المبتدأ والخبر بدون خطأ.[1]

4/ مستوى التحليل:

يقوم الطالب بتجزئة الفكرة إلى أبسط مكوناتها ويشمل هذا المستوى مستويات ثلاثة فرعية هي: تحليل العناصر، وتحليل العلاقات وتحليل المبادئ التنظيمية والأفعال السلوكية المستعملة (يحلل، يجزئ، يميز، يقسم، يعزل...)

مثال: أن يقارن الطالب بين السجع والجناس الواردين في القصيدة موضحا أوجه الاختلاف.

5/ مستوى التركيب:

يقوم الطالب بربط العناصر في وحدة جديدة أصلية استنادا إلى معيار أو مقياس، أي توليد الأفكار وصبها في قوالب لفظية وتركيب هذه القوالب معا ليجعل منها بناء فكريا متماسكا،

[1] د. عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، الطبعة الثانية 2014 م – 1435 هـ ، دار الرضوان للنشر والتوزيع مؤسسة دار الصادق الثقافية ص 82.

وفي هذا المستوى يقوم الطالب بتكوين كليات من جزئيات ويتمثل هذا في التنظيم والتخطيط والإبداع والأفعال السلوكية المستعملة (يصنف، يؤلف، يصمم، يركب،يعدد)

مثال: أن يركب الطالب أحداث قصة بائعة الخبز على شكل حوار مسرحي

6/ مستوى التقويم:

يتخذ الطالب القرارات والأحكام على المادة استنادا إلى معيار أو مقياس والأفعال السلوكية المستعملة (يقوم، يوازن، يقارن، ينفذ).

مثال: أن يحكم الطالب على دور ابن جني في وضع قواعد النحو العربي إذا ما اطلع عليه وفي ثلاث فقرات على الأقل.[1]

ب. الأهداف المتعلقة بالجانب الوجداني:

يشمل هذا الجانب الأهداف التي تصف الجوانب والنزعات النفسية الوجدانية التي تقدرها الجماعة وترغب في تخليدها وإدخالها في حياة كل ناشئ بعدها ضرورية لتكامل الشخصية مثل الشعور والقيم والاتجاهات والميول والذوق والتوافق. يتعامل هذا المجال مع القضايا العاطفية التي يصعب قياسها مباشرة مع المجال العقلي إذا لم يتم استعمال المعيار أو المحك عند كتابة الأهداف السلوكية لهذا المجال.

لقد اقترح كراتول تصنيف للأهداف في المجال الوجداني يتضمن خمسة مستويات تبدأ بالصعب وتنتهي بالصعب وهي:

1/ مستوى الاستقبال:

ويعني رغبة الطالب في الإلمام بحدث والانتباه له والأفعال السلوكية المستعملة (يجيب، يسأل، يختار)

مثال: أن يبدي الطالب رغبة في حضور مناظرة حول الشعر الحديث.

[1] المرجع السابق، ص 83

2/ مستوى الإجابة:

يستجيب الطالب للحدث عن طريق بعض أشكال المشاركة والأفعال السلوكية المستعملة (يجيب طوعا، يناقش).

مثال: أن يلقي الطالب خطبة مراعيا صفات الإلقاء الجيد إذا ما أتيحت له الفرصة.[1]

3/ مستوى التقييم:

للحدث قيمة لدى الطالب ولذلك فهو يتعامل معه كمبدأ أو باتجاه إيجابي والأفعال السلوكية المستعملة (يكمل، يشرح، يثمن).

مثال: أن يثمن الطالب دور القراءة في إرساء قواعد النحو العربي إذا ما اطلع على جهوده.

4/ مستوى التنظيم:

عندما يواجه المتعلم مواقف يربط بينها أكثر من قيمة يقوم بتنظيم القيمة ويحدد التداخلات بينها ويتقبل البعض كقيم مهنية، والأفعال المستعملة (ينظم، يكمل)

مثال: أن يخطط الطالب لمنظرة كلامية باللغة العامية في ضوء قراءته قصيدة "أنا البحر.

5/ مستوى تشكيل الذات:

يتصرف الطالب بانتظام تبعا للقيم التي ينقلها هذا السلوك وتصبح جزءا من شخصيته، والأفعال المستعملة(يتبنى موقفا، يعطي مثالا).

[1] المرجع السابق، ص 84

مثال: أن يبرهن الطالب على جمالية الشعر العربي في ضوء دراسته لوحدة تطور الشعر.

ج. الأهداف المتعلقة بالجانب الحركي:

ترتبط أهداف المجال الحركي بتطوير المهارة وتعلمها كنشاط سلوكي وترتبط بالمهارات الحركية والعقلية، التآزر العضلي وتتكون المهارة من جانبين نفسي وعملي،وقد قام سمبسون بتصنيف هذا المجال بالتدرج من السهل إلى الأكثر صعوبة، ويتضمن هذا المجال المستويات الآتية:

1/ مستوى الإدراك الحسي:

ينصب على مدى استعمال الحواس وإدراك الأشياء للتوصل إلى أدوار تؤدي إلى المهارة الحركية.

2/ مستوى الميل أو الاستعداد:

يبني المتعلم الرغبة والاستعداد أو الميل لأداء المهارة الحركية.

3/ مستوى الاستجابة الموجهة:

يهتم المتعلم في المراحل الأولى لتعلم المهارة الصعبة ويشمل مرحلة التقليد ومرحلة التجريب والخطأ.

4/ مستوى الآلية:

وهو عملية تأدية الحركات من دون أدنى تعب أو بشكل آلي.

5/ مستوى الاستجابة الظاهرة:

وهو الأداء الماهر للمهارات ويتضمن أنماطا من الحركات المختلفة والمعقدة ويمتاز هذا المستوى بالسرعة والدقة والمهارة في الأداء.

6/ مستوى التكيف:

نتيجة الممارسة لها بدقة وسرعة.

7/ مستوى الأصالة:

يكون الفرد قادرا في مرحلة متطورة على الإبداع. [1]

4. بين الخطاب والنص:

يتداخل مفهوم النص والخطاب تداخلا في الخطاب النقدي الحديث إلى حد يصعب أحيانا التمييز بينهما[2]، ففي موسوعة اللغويات العالمية فإن الخطاب والنص ستخدمان بذات الدلالة، وهما وحدة لغوية تتعدى حدود الجملة[3]، ففي حين يرى أصحاب معجم اللسانيات الحديثة أن " بعض اللسانيين يميز النص text على أنه مكتوب، ولكن البعض الآخر يستخدم المصطلح discourse للإشارة موسوعة اللغات العالمية فإن الخطاب والنص يستعملان بذات الدلالة وهما وحدة لغوية تتحدى حدود الجملة إلى الحديث المنطوق spoken discourse والحديث المكتوب written discourse [1]

ويمكن الابتداء بتعريف النص كونه صار نسبيا إذا ما قورن بمفهوم الخطاب، ففي المعجم الموسوعي لعلوم اللغة نرى النص سلسلة من الملفوظات اللسانية التي تتركب لتكون النص، المختص بخصائص صوتية ونحوية وتركيبية فيصير إلى وحدات نصية ذات علاقات

[1] المرجع السابق، ص 85، 86

[2] فاضل تامر، اللغة الثانية في إشكالية المنهج والنظرية والمصطلح في الخطاب النقدي العبي الحديث، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ط1، 1994 ص 85.

[3] William bright, international encyclopedia of linguistics, V1, Oxford, university press, new york, oxford, 1992, p356

[1] سامي عياد حنا، كريم زكي حسام الدين، نجيب جريس، معجم اللسانيات الحديثة (إنجليزي – عربي) مكتبة لبنان ناشرون، بيروت ط 1998 ص 40.

فيما بينها، شريطة احتمالها لمستوى دلالي واضح[1]. ولعل الجزء الأول من التعريف يتلاقى وتعريف الخطاب، إلا أن الشرط الأخير وهو انطواء النص على دلالة فيما بين عناصرها ليس موجودا في الخطاب، بمصطلحات هيملسيلف " ليعد نسقا ذا دلالة إيحائية".[2]

وبالتالي فإن النص "... مظهر ظلالي يتم فيه المعنى الذي يتحول إلى دلالة حال تشكله في ذهن القارئ، بفعل انتظام الأدلة، واندراجها في علاقات تتابع وتجاور تفضي إلى ظهور معنى يتصل بالقراءة وإجراءاتها، وبالقارئ و إمكاناته[3] فيما الخطاب مظهر نحوي مركب من وحدات لغوية، ملفوظة أو مكتوبة، ويخضع لقواعد في شكله وفي تكوينه الداخلي، قابلة للتنميط والتعيين، بما يجعله خاضعا لشروط الجنس الأدبي الذي ينتمي إليه، سرديا كان أم شعريا، ومرتهنا بالخصائص النوعية لجنسه، ونجد فيه صدى واضحا لآثار الزمن والبنى الثقافية[4].

فالخطاب مظهر نحوي فيما النص مظهر دلالي، والمظهر النحوي يمكن أن يكون منطوقا أو مكتوبا، فيما النص مدونة مكتوبة، ولعل المعنى اللغوي الخطاب هو ما يجعله ملتبسا ويعنى بالسماع وحده، وليس هو كذلك، فبشير إيرير يميز بين النص والخطاب على النحو التالي:

1. يفترض الخطاب وجود السامع الذي يتلقى الخطاب بينما يتوجه النص إلى من يتلقاه عن طريق عينيه قراءة، أي أن الخطاب نشاط تواصلي يتأسس –أولا وقبل كل شيء- على اللغة المنطوقة بينما النص مدونة مكتوبة.
2. الخطاب لا يتجاوز سامعه إلى غيره، أي أنه مرتبط بلحظة إنتاجه، بينما النص، الكتابة فهو يقرأ في كل زمان ومكان.
3. الخطاب نتيجة اللغة الشفوية بينما النصوص تنتجها الكتابة[5].

[1] Pucort todorou, encyclopédic dictionary of sciences of language, London, 1997 p 95

[2] تزيفيتان تودوروف، النص ضمن كتاب العلاماتية وعلم النص، ترجمة وإعداد منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت ط1، 2004، ص 110

[3] عبد الله إبراهيم، الثقافة العربية الحديثة والمرجعيات المستعارة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء بيروت ط1، 1999، ص112.

[4] المرجع السابق.

[5] بشير أبرير، النص الأدبي وتعدد القراءات: الأنترنت www.Alwarrag.com ، ص 413

وهذا التمييز يستند إلى المفهوم اللغوي للخطاب ـ كما أسلفنا ـ فيشير إيرير إلى أن الخطاب يفترض سامعا، ويكون من إنتاج اللغة الشفوية فلا يتجاوز سامعه إلى غيره، مما يعني أنه لا يبتعد عن الخطبة والخطابة بمفهومها المعجمي، ولا يتعداها إلى الإصلاح الحديث الذي يرى فيه الخطاب مظهرا نحويا لا يتجاوز إلى المظهر الدلالي، وإن كان لا يخلو من آثار الزمن والبنى الثقافية التي تنطوي عليها الوحدات التركيبية المشكلة للنص.

ويمكن التماس فارق جوهري بين الخطاب والنص استنادا إلى تعريف جوليا كريستيفا للنص بأنه "جهاز" غير لساني يعيد توزيع نظام اللسان بواسطة الربط بين كلام

تواصلي يهدف إلى الإخبار المباشر وبين أنماط عديدة من الملفوظات السابقة عليه، أو المتزامنة معه فالنص إذن إنتاجية[1] فالنص لا يقف عند حد سطح اللغة، ولهذا التعريف أهمية كبيرة لأنه يطعن في كفاية النظر إلى هذا السطح ويبرز ما في النص من شبكات متعالقة، فهي ترى أن النص أكثر من مجرد حطاب أو قول، إذ أنه موضوع لعديد من الممارسات السيكولوجية التي يعتد على أساس أنها ظاهرة غير لغوية بمعنى أنها مكونة بفضل اللغة لكنها غير قابلة للانحصار في مقولاتها[2]. وأما الخطاب فإنه لا يتعامل إلا بالمنظر اللغوي أو بالوحدات المشكلة من اللغة في النص دون أن يتجاوزها إلى ما وراءها، ولذا فإن رولان بارت يعلق على تعليق حوليا كريستيف مشيرا إلى أن نظرية النص هي أولا نقد مباشر لأية لغة واصفة، أي أنها مراجعة لعملية الخطاب[3]، فالنص بذلك يقوم على الخطاب وما يقدمه تحليل الخطاب وما يليه، ولعل هذا ما جعل الخطاب متلبسا بالنص كونه حلقة تتوسط بين التشكيل من جهة والتحليل أو التأويل من جهة أخرى.

كما أن هناك فرق آخر يتمثل في تحديد الخطاب بأنه سلسلة من الجمل، بينما النص لا يتحدد بهذه السلسلة، إذ لا يقوم النص على المستوى نفسه الذي يقوم عليه مفهوم الجملة (أو القضية أو التركيب...) ويجب على النص بهذا المعنى أن يكون متميزا من "الفقرة" ومن وحدة النموذج

[1] جوليا كريستيف، علم النفس، علم النص، فريد الزاهي، مراجعة عبد الجليل ناظم، دار توبقال للنشر، المغرب، ط2، 1998 ص 21.
[2] صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، ط1، 1996، ص 294.
[3] المرجع السابق، ص 295

الكتابي لعدد من الجمل، فالنص يمكن أن يتطابق مع جملة كما يمكنه أن يتطابق مع كتاب، وإنه ليتحدد باستقلاله وبانغلاقه (حتى ولو كانت بعض النصوص غير مغلقة بمعنى ما) وهو يكون نسقا يجب ألا يتطابق مع النسق اللساني، ولكن أن يوضع في علاقة معه: إنها علاقة تجاوز وتشابه في الوقت نفسه[1] وبالتالي يمكن تحديد الخطاب قياسا إلى النص على النحو التالي:

1/ الخطاب عبارة عن وحدة لغوية تتكون من سلسلة من الجمل.

2/ ينطوي الخطاب على نظم وقواعد تركيبية قابلة للوصف والتعيين.

3/ يكون الخطاب منطوقا أو مكتوبا.

4/ يكون مصدر الخطاب فرديا ويكون له هدف التوصيل والتأثير في السامع أو القارئ.

5/ إن متلقي الخطاب لابد أن يتوصل إلى الهدف الذي يحمله الخطاب وينطوي عليه ليستطيع بعد ذلك القيام بتحليله وتأويله.

كما يتعلق مفهوم الخطاب ومفهوم النص والقول بمفهوم الأثر الذي يقترحه رولان بارت[2]، ويقيم الفرق عبد الله إبراهيم بين المفاهيم الثلاثة بقوله: "إن الخطاب هو السياق الذي يتشكل فيه النص، ولا مرجع للنص سوى الخطاب، ولا مرجع للخطاب سوى الأثر الذي يقوم بنوع من تمثيل البنية الثقافية للمرجع فملكية الأثر تعود إلى المؤلف ولا ملكية تلحق بالخطاب والنص، إنما يندرجان بعلاقات اتصال وتفاعل مع القارئ[3]، ثم يتابع عبد الله إبراهيم في إظهار الفروق بين الخطاب والنص بقوله: " فالخطاب يكون موضوعا لبحث القارئ، أما النص فهو الذي يكون موضوعا للقارئ النموذجي الذي يجعل منه حقلا للتحليل والتأويل غير المحدود، وفيما ينطوي الخطاب على نظم قابلة للتعيين والوصف يحتوي النص على شفرات لا تتوفر على قيمة بذاتها، إن

[1] تريفيتان تودوروف، النص، ضمن كتاب العلماتية وعلم النص، ترجمة وإعداد منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ط1، 2004، ص 109، 110.
[2] رولان بارت، درس السيمولوجيا، ت: عبد السلام بن عبد العالي، الدار البيضاء، توبقال، 1985.
[3] عبد الله ابراهيم، الثقافة العربية والمرجعيات المستعارة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ط1، 1999، ص 116

لم تعرض للاستنطاق والتأويل، إن الخطاب يتصل بالباحث الواصف أما النص فيتصل بالقارئ المؤول[1].

وجدير بالذكر في هذا السياق القول إن الثقافة العربية الإسلامية احتوت مفهومي النص والخطاب وميزت بينهما ، بيد أن اللغة العربية تحتوي على المفردتين معا، فالنص يعني الإظهار والتراكم والتعيين ومنتهى الشيء، وهذه المعاني إذا ما نقلناها إلى لغة معاصرة فإنها تعني أن النص له بداية وله نهاية وانه عبارة عن جمل متراكمة تظهر ما خفي وتعينه، وأما الخطاب فهو يقوم بين طرفين، أحدهما مخاطب وثانيهما مخاطب، وقد يتجاوران فيقال حينئذ: إنهما يتخاطبان، وإذا ما تجاوزنا هذا المعنى اللغوي إلى المعنى المصطلحي فإن النص – بمعناه الأصولي- يكون مقطوعا به وغير مقطوع، فإن كان مقطوعا به فإنه لا اجتهاد مع وجوده وهو عند الأصوليين مثل الخطاب، يقصد به الأمر أو النهي أو الإخبار أو الخبر وغيرها من الوظائف، وبناء على هذا فإن الخطاب عندهم يشمل النص أيضا، وإذا فالخطاب أعم من النص[2] وهذه النتيجة تتلاقى مع أهم نتائج النقد اللغوي الغربي الحديث.

وأما في النقد العربي الحديث فإن النقاد الذي اطلعوا على المصادر الغربية وأحسنوا فهم هذه المصادر والقضايا المرتبطة بالمفهوم من خلالها فإنهم وصلوا إلى تحديد والتماس فروق بين مفهومي الخطاب والنص، ولذا فإن المغاربة يقفون في طليعة النقد العربي في هذه المجال، وأما المشارقة فلم يميزوا كثيرا بين هذين المفهومين –على وجه الخصوص- وهو ما سنزيده استشراقا وتحليلا في الفصل الثاني.

أ. مفهوم الخطاب:

يقال "مفاتيح العلوم مصطلحاتها، بمعنى أن المصطلح يوضع أوسيك لكي يحمل مفهوما محددا في حقل علمي معين يساعد في التعامل مع قضايا هذا العلم ومضامينه على نحو يستم بالوضوح والدقة، ولذا فإن لكل علم مصطلحاته الخاصة به.

[1] المرجع السابق.
[2] محمد مفتاح، التشابه والاختلاف: المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ط1، 1996، ص 34، 35.

وحين نقف على مصطلح الخطاب نجد أن هذا المصطلح لا ينتمي إلى حقله المحدد، بل هو مصطلح عابر للحقول المعرفية، كما أنه مثل معظم المصطلحات الحديثة عابر للغات والثقافات مما يجعل أمر تعيين المفاهيم التي يحملها في الثقافات، مما يجعل أمر تعيين المفاهيم التي يحملها في الثقافات المستقبلة أمرا غير سهل.

1. مفهوم الخطاب في الثقافة العربية:

يتحدد مفهوم الخطاب في الثقافة العربية "بوصفة مصطلحا واضح الدلالة" انطلاقا من القرآن الكريم واعتمادا على التفاسير التي قامت على بعض آياته[1] حيث يقول تعالى: "فقال اكفلنيها وعزني في الخطاب"[2]. ويقول تعالى: "وشددنا ملكه وآتيناه الحكمة وفصل الخطاب"[3] ويمكن الأقول أن مفهوم الخطاب قد مر بأدوار ومراحل من التطور حتى وصل إلى مرتبة المصطلح، بتشكيل نواة دلالية خاصة به في الثقافة العربية، إذ اتخذ مفهوم الخطاب أشكالا في التراث العربي وتكمن في: **أحادية الدلالة، ثنائية الدلالة، متعددة الدلالات.**

ويرتبط الخطاب في دلالته الأولى بالمحادثة أو بالحديث الحواري، ولعل استحضار الآية القرآنية الكريمة: "وإذا خاطبهم الجاهلون قالوا سلاما" تتبين في بنيتها اللغوية علن حديث حواري مكون من "خطاب" ورد عليه.

وهذه الدلالة لم تكن الوحيدة، فقد ورد الخطاب في مواطن أخرى من القرآن الكريم بدلالات أخرى، فقد وقف الفقهاء والمفسرون عند الآية الكريمة: "وآتيناهم الحكمة وفصل الخطاب" وقدموا تفسيرات متعددة دار معظمها على عناصر لغوية وفقهية، ذهب بعضهم إلى الوقوف على الدلالة المتعلقة بالبنية اللغوية التي تحدد المعنى حين أشير إلى أن فصل الخطاب هو الكلام الواضح البين الذي لا يلبس على السامع أو القارئ، كما يتعلق بمكان الفصل والوصول في

[1] وردت لفظة الخطاب في الآيات التالية: يقول تعالى " رب السموات والأرض وما بينهما الرحمان لا يملكون منه خطابا " النبأ/37، ووردت في الآيتين المذكورتين في المتن.
[2] القرآن الكريم ص 27
[3] المرجع السابق ص/20

الخطاب، فلا يقرأ مثلا الكلام مقطوعا عن المعنى في قوله تعالى: "ولا تقربوا الصلاة وأنتم سكارى"[1]

وفي السياق الفقهي ذهب أكثر الفقهاء في فصل الخطاب، أنه فصل الحكم والقضاء، وقال الضحاك بن مزاحم: فصل الخطاب العلم بالقضاء، وروي عن شريح والحسن البصري أنهما قالا: فصل الخطاب الشهود والإيمان، وذهب إلى أنه يجب بهما الحكم وتنفصل الأشياء[2].

2. مفهوم الخطاب في الفكر الغربي:

إذا كان أصل مفهوم الخطاب في التراث العربي، ومصدر نشوئه دينيا أصوليا، فإنه في التراث الغربي الفلسفي، كان ومازال حتى اليوم –مع تطور الحقوا المعرفية وتشعبها- يرتد ويتصل بذلك الأصل الفلسفي، على الرغم من تحول المفهوم وتغير معناه، وتبدل وظيفته وأهميته. حيث يلاحظ أن المفهوم قد غلب " المحمولات الغربية" لمصطلحي " الخطاب والنص"، وتخلص أو كاد يتخلص من "المحمولات العربية" لهما كما تكون في الأصول، وهو أمر يمكن وصفه بأنه "إقصاء اصطلاحي لمعظم ما يتصل بجهاز المفاهيم المستعمل الآن في الثقافة العربية الحديثة[3].

إن مفهوم الخطاب يظهر أول ما يظهر عند أفلاطون حيث يتماثل المقال[4] مع العقل (لوغوس) أول محاولة لضبط المقال وعقلنته وبناء منطقه على قواعد تستمد من داخل المقال نفسه أكثر مما تستمد من أصل خرافي أو وضعي يفرض بداهته على المقال.[5]

وفي عصر النهضة يأتي كتاب **رينيه ديكارت R DESCART** "خطاب في المنهج" ليشكل علامة : هذا العصر البارزة، فقد أراد ديكارت أن يتجاوز رجل الكنيسة ويسمع صوته لعامة المثقفين[1].

[1] مصطلح الخطاب وتجلياته في الدراسة الحديثة، للذكتور زياد الزعبي، محاضرة (3) جامعة اليرموك 2013م.
[2] الصولي، أبو بكر : أدب الكتاب، الموسوعة الشعرية، الإصدار الثالث.
[3] عبد الله إبراهيم، الثقافة العربية والمرجعيات المستعارة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ط1، 1999، ص 117.
[4] المقال هنا يقابل الخطاب عند معن زيادة في الموسوعة الفلسفية العربية
[5] معن زيادة، الموسوعة الفلسفية العربية، مج1، معهد الإنماء العربي، بيروت، ط1، 1986، ص 771.

وأهمية كتاب ديكارت تكمن في كونه تأسيسا للخطاب، أكثر مما هو تفسير للمفهوم ذاته.

أما ظهور مفهوم الخطاب واتخاذه أبعادا ابستمولوجية مستقلة فقد ارتبط بظهور مؤلفات ميشيل فوكو **M.FOUCAULT** ذلك أن رؤيته العميقة المحددة للخطاب وعلاقته بالمجتمع تعد من أهم الموجهات للثقافة العربية الحديثة، إذ أنه "يقف عند الحدود التي صنعت منذ مطلع القرن السابع عشر عقلانية الحضارة الحديثة[2].

وقد بحث الخطاب بوصفه مفهوما مرتبطا بالإنسان ومؤسساته، "إن الخطاب لم يعد طريقة للتعبير أو حديثا متساوقا أو مجموعة عمليات فكرية مترابطة أو تحليلا لذات واعية تتأمل وتعرف وتعبر وإنما أصبح إمكانا وشرط وجود ونظاما. أصبح حقلا تتمفصل فيه الذوات، ومجموعة علاقات تجد فيها مرتكزا له. وهذا التحول الإبستمولوجي في تناول أقاويل البشر يعتبر رائده المفكر الفرنسي **ميشال فوكو** الذي هو أول من أنشأ نظرية في وصف المقال كميدان مستقل[3].

كما ارتبط الخطاب عند فوكو بالفلسفة والمنطق فهو عملية عقلية منظمة تنظيما منطقيا أو عملية مركبة من سلسلة من العمليات العقلية الجزئية، أو تعبير عن الفكر بواسطة سلسلة من الألفاظ والقضايا التي يرتبط بعضها ببعض[4].

ويعرف فوكو الخطاب بأنه "...أحيانا يعني الميدان العام لمجموعة المنطوقات (ENNONCES) وأحيانا أخرى مجموعة متميزة من المنطوقات وأحيانا ثالثة ممارسة لها قواعدها، تدل دلالة وصف على عدد معين من المنطوقات وتشير إليها[5]

ويعرفه في موضع آخر بقوله: "مجموعة من المنطوقات بوصفها تنتمي إلى ذات التشكيلة الخطابية أو صورية قابلة لأن تتكرر إلى ما لا نهاية، يمكن الوقوف على ظهورها واستعمالها خلال التاريخ... بل هو عدد محصور من المنطوقات التي تستطيع تحديد شرط وجودها[1]

---

[1] عبد المنعم الحنفي، موسوعة الفلسفة والفلاسفة، مكتبة مدبولي القاهرة، ط1، 1999. ص 598.
[2] جورج طرابيشي، معجم الفلاسفة، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1987، ص 432.
[3] علي حرب، الموسوعة الفلسفية العربية، مج1، معهد الإنماء العربي، ط1، 1986، ص 771 مادة مقال
[4] جميل صليب، المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والإنجليزية واللاتينية، ج1، دار الكتاب اللبناني-بيروت، ودار الكتاب المصري – القاهرة، ط1، 1987، ص 204.
[5] ميشال فوكو، حفريات المعرفة، ت: سالم يفوت، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، 1968، ص 78

أ.أ. الخطاب لغة:

يتحدد المعنى اللغوي للخطاب في عدة اتجاهات، فهو يعني الإجابة عن شيء ما والنطق به، أو مراجعه: الكلام، وقد قيل في قوله تعالى: "وفصل الخطاب" هو أن الحكم بالبنية أو اليمين أو الفصل بين الحق والباطل، والتمييز بين الحكم وضده، أو الفقه في القضاء...[2] من ناحية أخرى فإن أغلب المرادفات الأجنبية الشائعة لهذا المصطلح مأخوذة من أصل لاتيني وهو الاسم DISCURSUS المشتق بدوره من الفعل DIECURRERE الذي يعني "الجري هنا أو هناك" أو "الجري ذهابا وإيابا" وهو فعل يتضمن معنى التدافع الذي يقترن بالتلفظ العفوي، وإرسال الكلام، والمحادثة الحرة والارتجال ...[3]

ويقوم مفهوم الخطاب في اللغة – سواء العربية أو الأجنبية – على التلفظ أو القول بين طرفين: أحدهما مخاطب وثانيهما مخاطب، وقد يتحاوران في شكل حديث حر، فيقال حينئذ: إنهما يتخاطبان، فيهم أحدهما الآخر عن طريق البنية وفصل الخطاب.

وقد دارت معظم دلالات الخطاب في المعاجم العربية على هذه الدلالات كما نجد مثلا في لسان العرب: "الخطاب والمخاطبة مراجعة الكلام، وقد خاطبه بالكلام مخاطبة وخطابا وهما يتخاطبان... قال بعض المفسرين في قوله تعالى: "وفصل الخطاب" وقيل فصل الخطاب أما بعد، وداود عليه السلام، أول من قال أما بعد، وقيل فصل الخطاب الفقه في القضاء.

[1] المرجع نفسه، ص 111

[2] جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم، ت 711 هـ" لسان العرب، تحقيق أمين محمد عبد الوهاب، ومحمد الصاوي العبيدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط2، 1417 هـ -1997م ج4، ص 135 والفيروز أبادي مجد الدين محمد بن يعقوب ت 817 هـ القاموس المحيط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة 1397 هـ = 1977 م.

[3] جابر العصفور: أفاق العصر، مهرجان القراءة للجميع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة 1997 م، ص 64

ويرى التهاتوي (ت ق 12ه) في كسافه أن الخطاب توجيه نحو الغير للإفهام، ثم يقل إلى الكلام الموجه نحو الغير للإفهام. وقد يعبر عنه بما يقع به التخاطب، قال في الأحكام: الخطاب اللفظ المتواضع عليه المقصود به إفهام من هو منتهي لفهمه[1].

وفي هذا السياق قدم مختار الفجاري دراسة بعنوان "تأصيل الخطاب في الثقافة العربية" مقررا أن "أهم منطلق لتأصيل مصطلح الخطاب DISCOURSE داخل الثقافة العربية هو تحديد مختلف معاني الكلمات المؤلفة: من هذه المادة – الأصل- ولبيان ذلك تكون المعاجم العربية وكتب اللغة والفكر والأدب القديمة: هي المرشحة: لذلك..." واعتمادا على هذه المصادر قدم قراءة لحضور المصطلح ودلالته في الثقافة العربية في مقابل المفاهيم التي يحملها المصطلح الأوربي، وقد حدد المعاني التي يحملها الخطاب في الشأن والغرض، وفي الدلالة على السلطة، وفي المحاورة، وهذه الدلالات تلتقي بالدلالات التي يحملها المصطلح الحديث وبخاصة في السياق الفلسفي كما هي الحال في بعض طروحات فوكو.

أما الأصل اللغوي للخطاب DISCOURSE في اللغات الأوربية فيعاد إلى الأصل اللاتيني DISOURSUS (DISCOURRER) الذي يحمل دلالة التحرك ذهابا وإيابا وهو المعنى الذي يستعمله الفلاسفة للتعبير عن تبادل الأفكار، كما أن كلمة الخطاب تعبر عن الجدل والعقل أو النظام. وقد ورد عنه **هابرماس** لدلالة على التواصل اللغوي المبني على الحجج أو التعليل. وتقدم المعاجم اللغوية الأوربية ومعاجم المصطلحات العلمية مادة تشمل حقولا متعددة يدخل فيها الخطاب، كما هي الحال في معجم A DICTIONARY OF STYLISYICS الذي يعرض لمعاني المصطلح لغويا قبل أن يقف على مفاهيمه في الحقول اللسانية الفلسفية والاجتماعية مقدما طيفا واسعا من التصورات النظرية المختلفة.

[1] التهانوي محمد علي: كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم تج. رفيف العجم وعلي دحروج، بيروت 1996.

أ.ب. الخطاب اصطلاحا:

يفضي الاستعمال الاصطلاحي إلى معاني ودلالات أكثر تحديدا: إذ يتحول الخطاب إلى رسالة أو نص يكتبه شخص إلى شخص آخر، وقد يكتب الخطاب شعرا، ولكن الأشهر أن يكون نثرا، كما يعني "العرض"، والسرد، والخطبة الطويلة نسبيا غير الخاضعة إلى خطة جامدة، ثم الموعظة والخطبة المنمقة، والمحاضرة والمعالجة البحثية، وأخيرا اللغة من حيث هي أفعال أدائية لفاعلين، أو ممارسة اجتماعية لذوات تمارس الفعل الاجتماعي وتنفعل به بواسطة اللغة." [1]

ويصبح المنطوق اللغوي أو القول الشعري جزءا أساسيا من مفهوم الخطاب، فهو الوحدة الأولى للخطاب وعلاقته به كعلاقة الجزء بالكل، إلا أنه يتميز عن الخطاب في كونه يستطيع أن يستقل بذاته، أي أنه ليس مشروط بالخطاب، كما انه يمكن أن يقيم علاقات متشابكة مع التحليل الخطابي.

والمفهوم الاصطلاحي للخطاب يعني "الميدان العام لمجموع المنطوقات أو مجموعة متميزة من المنطوقات، أو هو ممارسة لها قواعدها تدل دلالة وصف على عدد معين من المنطوقات وتشير إليها."[2] ، كما أنه عبارة عن "مجموعة من المنطوقات أو الملفوظات التي تكون بدورها مجموعة من التشكيلات الخطابية المحكومة بقواعد التكوين والتحويل."[3]

ويعتمد مصطلح "الخطاب" إذن على اللغة والمنطوق معا حيث يستلزم وجود أحدهما وجود الآخر، إلا أن هذه العلاقة ليست متساوية تماما، فالمنطوق ليس شرطا لوجود اللغة، مادام يمكن استبداله بغيره، ولكن اللغة – في جميع الأحوال – تتكون من منظومة أو من نسق من المنطوقات الممكنة، تماما كما يعرفها دي سوسير باعتبارها "نظاما من العلاقات"[4]

[1] جابر عصفور: أفاق العصر، مهرجان القراءة للجميع الهيئة المصرية العامة: الكتاب، القاهرة، 1997م، ص64.
[2] ميشال فوكو: نظام الخطاب وارادة المعرفة: ترجمة أحمد السطانيوعبد السلام بنعبد العالي، دار النشر المغربية الدار البيضاء، 1985، ص 51، 52
[3] الزواوي بغورة: مفهوم الخطاب في فلسفة ميشال فوكو، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2000م، ص94
[4] فرديناند ديسوسير: دروس في الألسنية العامة، ترجمة صلاح القرمادي وآخرون، الدار العربية للكتابة، طرابلس، 1985، ص41.

إذ أن الخطاب – في أحد معانيه- "هو اللغة باعتبارها حوارا بين الكاتب والقارئ، أو بين أفكار الكاتب وأفكار القارئ، أو بين ما يمثله الكاتب " اجتماعيا أو سياسيا أو ثقافيا...إلخ" وما يمثله القارئ[1] وقد أصبح مصطلح الخطاب متداولا شائعا في مجموعة من الحقول: النظرية النقدية وعلم النفس واللسانيات والفلسفة وعلم النفس الاجتماعي وعدد من الحقول الأخرى إلى حد أنه ترك مبهما مرارا، كما لو كان استعماله معرفة مألوفة وبسيطة وقد استعمل الخطاب بصورة واسعة في تحليل النصوص الأدبية والنصوص غير الأدبية موظفا دوما في الإشارة إلى خبرات نظرية معينة بطرق غامضة وأحيانا مشوشة. وربما كانت لمصطلح الخطاب أعرض سلسلة من الدلالات الممكنة من أي مصطلح آخر في النظرية الأدبية والثقافية. ومع ذلك كان دائما هو المصطلح الأقل تعريفا عند استعماله في النصوص النظرية.

ولعل التأكيد على عدم تحديد المصطلح انفتاح مفاهيمه على احتمالات غير محدودة قد جعل من الممكن استعمال مصطلح الخطاب أمرا غير خاضع إلا لرؤية الباحث وللحقل الذي يعمل فيه، إنه مصطلح مائي يأخذ شكل ولون الوعاء الذي يوضع فيه، وهذا ما جعلنا نقف على موجة من الدراسات المعنونة بالخطاب أو بتحليل الخطاب دون سند معرفي أو منهجي، وهو ما جعل كل شيء خطابا[2].

ومن أكثر منظري الخطاب شهرة ميشيل فوكو الذي خصص للخطاب كتابين من كتبه وهما: أركولوجيا المعرفة 1969 ونظام الخطاب 1971، وقدم فيهما تصوره للخطاب، وهو تصور يفارق بصورة واضحة المفهوم عند سابقيه.[3]

ب. مفهوم النص:

ب.أ. النص لغة:

[1] محمد عناني: من قضايا الأدب الحديث، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1995، ص36.
[2] ميلز سارة: الخطاب، ترجمة غريب اسكندر، مجلة تروى، الموقع الالكتروني http://www.nizwa.com particles.
[3] ميشيل فوكو: حفريات المعرفة، ترجمة سالم يفوت، الدار البيضاء، 1986

النص في اللغة العربية يدور على عدة معاني هي: الرفع، الإظهار، وجعل بعض الشيء فوق بعضه، وبلوغ الشيء أقصاه ومنتهاه، والتحريك والتعيين على شيء ما والتوفيق[1] ويجعل الزمخشري المعنى الحقيق أو المعنى الرئيس في النص هو الرفع والانتصاب وما سوى هذا المعنى من المجاز[2] ومن العجب أنه ليس من هناك اختلاف يذكر في معنى (نص) من المعاجم العربية القديمة، فما نجده عند الزمخشري المتوفي 535ه نجد عند ابن حجر العسقلاني المتوفي 852ه في شرحه للكتاب الذي عنوانه غراس الأساس، نجده كذلك عند الزبيدي المتوفي في 1205ه في كتابه تاج العروس لو أنه يذكر عبارة شائعة في عصره وما قبله من العصور، وهي عبارة "نصت الفقهاء" وقد فسرها ب "الدليل" مستندا على المعنى الأصولي للفظة النص، ويبدو أن النص بمعنى القول العادي غير المرتبط بالكتاب والسنة قد تطور عن هذه العبارة[3].

أما المعنى الشائع بين متكلمي اللغة العربية المعاصرة فهو: "صيغة الكلام الأصلية التي وردت من المؤلف[4] أو القائل هكذا يذهب مؤلفوا المعجم الوسيط ويجعلون هذا المعنى الأخير، ولكنهم يكتفون بصيغة كلام المؤلف دون القائل وكأنهم يلمحون إلى الصفة الكتابية للنص. وهذا غير صحيح، فالنص كما يفهمه العرب الآن هو صيغة الكلام المنقولة حرفيا أكانت نطقا أم كتابة، هذا ولابد من الإشارة إلى أن أقرب المصطلحات إلى (النص) عند القدماء هو مصطلح (المتن) المقابل للإسناد عند علماء مصطلح الحديث، وقد وجدت هانزفير أشار إلى هذا الأمر في معجمه. [5]

[1] أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، الطبعة 3، 1414هـ، 1994م، المجلد 7، ص 97- 99، م9- ص 360.

[2] جار الله أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري: أساس البلاغة، دار بيروت 1984/1404م، ص635، 636.

[3] ابن حجز العسقلاني م 852هـ - غراس الأساس للزمخشري، تحقيق توفيق محمد شاهين، مكتبة وهبة، القاهرة 1411هـ/ 1990م، ص 457، ترجمة الزبيدي: تاج العروس.

[4] إبراهيم مصطفى وآخرون: المعجم الوسيط، دار الدعوة، استنبول 1980م، ص926.

[5] هانرفير: معجم اللغة العربية المعاصرة، وضع ج ملتون كوان، مكتبة لبنان، بيروت، ومكدونالد وايفانس ليمتد، لندن، الطبعة 3، 1980م (مت)، ص890.

يحاول بعض الباحثين التقريب بين كلمة (النص)[1] في اللغة العربية وفي بعض اللغات الأخرى التي يعود أصل كلمة النص إلى (النسج) عند الأزهر الزناد: نسيج النص بحث فيما يكون فيه الملفوظ نصا، وكذلك في المقدمة التي كتبها محمد الهادي الطرابلسي ومصطفى صلاح قطب دراسة لغوية لصورة التماسك النصي في لغة الجاحظ والزيات حيث تتم المقارنة بين (نص العربية، وبين TEXTE في الفرنسية وTEXTO في الاسبانية وTEXT في الإنجليزية وTEXTA في الروسية والأصل اللاتيني للكلمة في تلك اللغات هو TEXTUS، وغير عابثين بالفروق المختلفة بين اللغة العربية وتلك اللغات، وغير عابثين أيضا باختلاف اللغات في طريقة صوغ معانيها الاصطلاحية والعرفية، ومن المعلوم أن النسج والوشي كانا شائعين في العربية الفصحى في وصف الشعر، ثم شاعا بعد ذلك في وصف النثر أيضا، ويعنى به في الغالب أحكام الصنعة وتميزها، ثم تسربت إلى المصطلح البلاغي العربي ألفاظ من قبيل (التوشيع) وبين (التطريز) وغيرها[2]. وهناك من الباحثين من يحاول تحميل أصل مفهوم كلمة (نص) ما لا تحتمل لربط المعنى اللغوي بالمعنى الاصطلاحي الحديث، فـ (النص الأمر بمعنى شدته) كما جاء في اللسان يجعل منه دلالة على معنى الاستقصاء التام، والاقتصاد اللغوي[3] الذي يجب أن يتحقق في النص ليكون نصا ولكن هذا بعيدا عن معنى شدته الأمر الذي لا يمكن أن يلمح منها معنى الاقتصاد آليته، ومن الممكن الربط بين معنى (النص) كما يفهمه العرب الآن من أنه الصيغة الأصلية للكلام منشئه، والمعنى اللغوي يرفع إلى منشئة، مما يفسر العلاقة المبنية بين النص وصاحبه ضمن الإطار التداولي كما أن النص له بداية ونهاية تفهمان من بروزه وظهوره ولا يمكن أن يدرس نص ما إلا إذا كانت له بداية ونهاية، أما النسج وعلاقته بالترابط بين كلمات النص، فالترابط أمر معروف في أي كلام، وفي أي لغة

[1] مصطفى صلاح قطب:دراسة لغوية لصور التماسك النصي في لغتي الجاحظ والزيات.
[2] مرجع سابق، ص 47.
[3] عمر أبو خزمة: نحو النص نقد النظرية وبناء أخرى، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 1425هـ/ 2004م، ص28

من اللغات، ولكن الأصل اللغوي لكلمة (نص) في اللغة العربية لا يؤيد ربطه بالنسج كما في اللاتينية[1].

ب.ب. اصطلاحا:

في اصطلاح القدماء:

لم يوله اهتماما يذكر سوى علماء الأصول ولعل الإمام الشافعي أول من تطرق إلى مفهوم النص في نظريته عن البيان، حيث ذكر عن النص أنه "ما أتى الكتاب على غاية البيان فيه، فلم يحتج مع التنزيل فيه إلى غيره" فالنص ما لا يحتمل إلا معنى واحدا[2] ، أو هو "ما رفع في بيانه إلى أبعد غايته"[3] كما أن النص مفهوما آخر عند الأصوليين إذ يستعملون هذا اللفظ فيما ورد في بحوثهم من اصطلاحات مثل: عبارة النص وإشارة النص...إلخ يفهم منها أنهم يطلقونه على كل ملفوظ مفهوم المعنى من الكتاب والسنة سواء أكان ظاهرا أو نصا مفسرا، أي إن كل ما ورد عن صاحب الشرع[4]، فهو نص، (السيد أحمد عبد الغفار: التصوير اللغوي عند الأصوليين)[5] ويبدو أن الدلالة كانت المعيار الوحيد الذي احتكم إليه الأصوليون لأول وهنة، ولكن تلك الدلالة تكون مرتبطة باللفظ المركب سواء أكان منطوقا أو مكتوبا ويجلي نصر حامد أبو زيد نظرة الأصوليين إلى (النص) جاعلا (النص) جزءا من العلاقة بين المنطوق اللفظي والدلالة ثم يقول في ذلك **"النص هو الواضح وضوحا بحيث لا يحتمل سوى معنى واحد، ويقابل النص المجمل الذي يساوي فيه معنيان يصعب ترجيح أحدهما، ويكون (الظاهر) أقرب إلى النص من حيث أن المعنى الراجح فيه هو المعنى القريب..."** [6]

في اصطلاح المحدثين:

[1] المرجع السابق، ص 47
[2] محمد بن إدريس الشفاعي:الرسالة، تحقيق أحمد محمد شاكر، بدون بيانات، ص 32.
[3] أبو إسحاق إبراهيم بن علي السيرازي: كتاب المعونة في الجدل، تحقيق عبد المجيد تركي، دار الغرب الإسلامي، 54 بيروت، ط1 1408م، ص128.
[4] أبو الوليد الباجي: كتاب المنهاج في ترتيب الحجاج، تحقيق عبد المجيد تركي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط3، 2001، ص12.
[5] السيد أحمد عبد الغفار: التصور اللغوي عند الأصوليين، شركة مكتبات عكاظ، جدة، ط1، 1401هـ/1981م، ص146س
[6] نصر حامد أبو زيد: مفهوم النص (دراسة في علوم القرآن) المركز الثقافي العربي، بيروت، ط5، 2000م، ص180.

فقد تنوعت تعريفاته بتنوع التخصصات العلمية، ويتنوع الاتجاهات والمدارس المختلفة، وقبل استعراض بعض من تلك التعريفات تجب الإشارة إلى انتقاد وجهته نهلة الأحمد للمهتمين بمفهوم النص في الدراسات العربية المعاصرة حيث تقول: " **إن مفهوم النص الذي تشتغل عليه الدراسات العربية الحالية مفهوم أجنبي لمصطلح عرب خطأ ولم يجد ما يطابقه في اللغة العربية... فالذين يقولون بالنص يحصرون معناه بالظهور، وهو عندهم الكتاب والسنة تحديدا، والنص يعني الظهور التام للمعنى ونفي التأويل، وهم ينفون بذلك وجود نص غير الكتاب والسنة، فلماذا نقول النص الأدبي، والنص العلمي والنص القانوني ؟ إذن المصطلح الذي نستخدمه يحيل إلى مفهوم غربي والذين يؤولون لا يقولون بوجود النص، وفي أحسن الحالات يقولون بنذرته، فكيف يعنون كتبهم بعنوانات مثل (مفهوم النص، نقد النص، النص والحقيقة، النص والتأويل) ويقصدون الكتاب والسنة؟ أم إنهم يقيمونها على الندرة النادرة؟ فهل هو اعتراف وعدم اعتراف بوجود النص؟ وإلا فما يشتغلون عليه نص ولكنه نص بالمفهوم الغربي ...أي (نسيج) وهو ما يفهمه الناس اليوم ويحيلون عليه. إذا لا وجود لـ (النص) في الثقافة الغربية**"[1] والحقيقة أن ما أشارت إليه نهلة الأحمد صحيح فيما يتعلق بأولئك الباحثين المعاصرين في علوم القرآن أو في الخطاب العربي وفلسفته إذ ينبغي لهم أن يحددوا ماذا يقصدون بالضبط حينما يستعملون كلمة (النص) أو كلمة (الخطاب) ولكن تقريرها أن الناس يفهمون النص بالمفهوم الغربي ليس صحيحا على إطلاقه، لأن أغلب الناس تفهم اليوم من النص أن الكلام الحرفي المنسوب إلى منشئه بغض النظر عن معناه، غير أنه يكثر انصرافه إلى الكلام المرتفع عن الكلام العادي أو عن المحادثة خصوصا الكلام الديني أو الأدبي أو العلمي، والارتفاع أصل في معنى النص اللغوي كما سبقت الإشارة إلى ذلك فيكثر في العربية المعاصرة عبارات من قبيل: (هذا ما سمعته نصا) (نصا وروحا)،

[1] نهلة فيصل الأحمد: التفاعل النصي (التناصية النظرية والمنهج، كتاب الرياض، الرياض، يوليو 2002م، ص 36 – 37.

بل إن رفع الكلام إلى منشئه الأصلي بصيغته الأصلية، مفهوم مترسخ في العربية منذ العصر الجاهلي[1]

يقول طرفة بن العبد البكري: ونص الحديث إلى أهله فإن الوثيقة في نصه. إضافة إلى ذلك فإن كلمة (نص) قد تطورت دلاليا في نطاق العربية بإطلاقها على الكتاب والسنة إجمالا بغض النظر على وضوح المعنى أو قطعيته، ثم تطورت أيضا بإطلاقها على كلام الفقهاء في قولهم: " نصت الفقهاء على كذا" وهذا ما أشار إليه محمد مرتضى الزبيدي في كتابه تاج العرو[2]س ومن ثم شاع إطلاق كلمة (نص) في أوائل النهضة العربية في نهايات القرن التاسع عشر ومستهل القرن العشرين على نص الشاعر وغيره من النصوص، ومع بروز الحادثة دخلت العربية مفاهيم مختلفة للنص مرتبطة بتلك الاتجاهات.

ومن أبرز تعريفات النص في العربية المعاصرة محاولة طه عبد الرحمان تعريف النص على أساس منطقي بأنه: **"كل بناء يتركب من عدد من الجمل السليمة مرتبطة فيما بينها بعدد من الثقافات."**[3] لطه عبد الرحمان: في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ومن المحاولات الأخرى لتعريفه محاولة محمد مفتاح، وقد عرف النص منطلقا من منطلقات ثلاثة:

1. المنطلق الأول:

تجاوز ثنائية الحقيقة والاحتمال ومن خلال ذلك ينبغي تجنب الرؤية التقليدية للنص باعتبار أحادية معناه وشفافيته وحقيقته وصدقه، فيكون النص كل ما دل على الحقيقة وعلى الاحتمال، وعلى الممكن.

2. المنطلق الثاني:

تدريج المفهوم حيث يطلق على الحقيقة على المكتوب المتحقق في كتابته علاقات متواشجة بين المكونات المعجمية والنحوية والدلالية والتداولية في زمان ومكان معينان

[1] المرجع نفسه، ص 37
[2] محمدمرتضى الزبيدي: تاج العروس، ص 440
[3] طه عبد الرحمان: في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، الطبعة 2، 2000م، ص 35.

والمكتوب الذي لا تتحقق فيه تلك العلاقات ليس نصا ويسمى اللانص، فإذا كان المكتوب مزيجا مما تحققت فيه تلك العلاقات مع بياض، وعلامات سيميائية لأخرى كالرسومات والأشكال فيسمى (النصنص) للمبالغة لأنه صار نصا معقدا يقابله ما يسمى (الشبيه بالنص) وهو الأحلام والثقافة واللوحات التشكيلية والأيقونات المختلفة.[1]

3. المنطق الثالث:

يعتمد على تدريج المعنى، وينبغي أن يؤخذ لذلك في الحسبان حسب النص، ونوعه، واختلاف رجة دلالة النص باختلاف نوعه، واختلاف درجة دلالة الجمل في النص نفسه، ويعتمد محمد مفتاح هنا على تقسيمات القدماء في درجة الدلالة من المحكم حتى المتشابه[2] أما التعريفات الغربية للنص فهي كثيرة، فمن التعريفات ذات الاتجاه البنيوي أن النص عبارة عن "بناء لمعنى مأخوذ من معجم ليس لمفرداته معان خارج البناء الذي يضمها."[3] ويعرف الباحث السيميولوجي الروسي يوري لوتمان (النص) انطلاقا من ثلاثة معايير هي:

1. **التعبير:** حيث يتم التعبير من خلال علامات اللغة الطبيعية.
2. **التحديد.**
3. **الخاصة البنيوية.**[4]

ويرصد ميشيل آريفيه مفهوم النص سيميائيا قائلا: **"إذا حاولنا تعريف النص سيميائيا، فإننا نجد أنفسنا مضطرين إلى التمييز بين خطابين يبدوان متوافقين."**

بالنسبة للسيميائيين البنيويين يبدو رغم بعض الاختلافات المصطلحية أن الاتفاق قديم حول تحديد النص بوصفه مجموعة يؤلفها الخطاب، الحكاية، والعلاقات القائمة بين هذين الموضوعين المحددين كطبقات دلالية مستقلة نسبيا وقابلة بدورها إلى أن تتخذ في أصعدة متعددة وفي

[1] المرجع نفسه، ص35
[2] محمد مفتاح: مساءلة مفهوم النص، منشورات كلية الأدب والعلوم، جامعة محمد الخامس، وحدة، 1997م، ص 83 – 28.
[3] عبد العزيز حمودة: المرايا المحدبة، سلسلة عالم المعرفة 232، الكويت، ذو الحجة 1418هـ/ أبريل- نيسان 1998، ص 160.
[4] صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص، مرجع سابق، ص 233- 234.

السيميائية التحليلية، يحدد النص كعملية لسانية تجاوزية تتشكل في اللغة وتكون غير قابلة للاختزال إلى المقولات المعروفة الخاصة بكلام التبليغ موضوع اللسانيات.[1]

التعريف الثاني منقول عن جوليا كريستيفا. وهذا التعريف الأخير مأخوذ عن جوليا كريستيفا التي وضحته توضيحا أكثر بقولها: **"النص جهاز غير لساني يعيد توزيع نظام اللسان بواسطة الربط بين كلام تواصلي يهدف إلى الإخبار المباشر وبين أنماط عديدة من الملفوظات السابقة عليه، والمتزامنة معه. فالنص إذن إنتاجية وهو ما يعني:**

أ.علاقته باللسان الذي يتموقع داخله هي علاقة إعادة توزيع صارمة بناءة ولذلك فهو قابل للتناول عبر المقولات المنطقية، لا عبر المقولات اللسانية الخالصة.

ب.أنه ترحال للنصوص وتداخل نصي، ففي فضاء نص معين تتقاطع وتتنافى ملفوظات عديدة متقطعة من نصوص أخرى"[2]

أي أن النص ينظر إليه من خلال إنتاجه كنص يتعالق مع نصوص أخرى، وهو ليس منتوجا فحسب، بل دليلا منفتحا متعدد الدلالات، كما أن بنيته لا يمكن مقاربتها في إطار نص لساني ذي بنية مسطحة بل عن طريق توليد مسجل في البنية اللسانية لا يمكن أن يقبل القراءة إلا عن طريق تكوينات متعددة لا تكتفي بالمكون اللساني.[3]

تلك كانت بعض التعريفات الغربية ذات المنطلقات اللسانية النقدية ذكرت لاهتمامها بالنص وتحديده.

أما عند الرجوع إلى المنطلقات اللسانية وتعريفات النص في علم اللغة النصي خصوصا، فهناك الكثير من التعريفات. فعلى سبيل المثال يشير ديفيد كريستال DAVID CRYSTAL إلى أهمية امتداد النص كمتوالية، وكونه منطوقا أو مكتوبا، كما يشير إلى أهمية الوظيفة الاتصالية DAVID COMMUNICATION FUNCTION

[1] ميشيل آريفيه: السيميائية: تر.د.رشيد مالك ضمن كتاب السيميائية وأصولها، منشورات الاختلاف، الجزائر، 2002م، ص 96
[2] جوليا كريستيفا: علم النص، ترجمة: فريد الزاهي، دار توبقال، الدار البيضاء، الطبعة 1، 1991م، ص21.
[3] سعيد يقطين: انفتاح النص الروائي (النص والسياق)، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، الطبعة الثانية، 2001م، ص 20 - 21.

CRYSAL, THE ENCYCLOPEDIA OF LANGUAGE, ILBID

ويعرف النص في بعض المراجع بطريقة مبسطة بوصفه " **تتابعا منظما أفقيا من الإشارات الأفقية التي تفهم على أنها توجيهات من مرسل معين إلى مخاطب معين.**"[1]

أما **غانوس س بيتوفي JAMES. S. PETOFI** فيخرج النص عن النظام اللغوي قاصرا إياه على مجال الاستخدام اللغوي الفعلي، فالنص عنده " **هو موضوع رمزي علائقي تغلب عليه السمة الكلامية ذو شكل مكتوب يدويا أو مطبوع في شكل أو هيئة مادية على الرغم من أن الأشكال المادية المكتوبة يدويا أو المطبوعة هي المواضيع الرئيسية في عملية معالجة النص، إلا أنه يجب الأخذ بعين الاعتبار كل السمعي المحتمل أيضا.**

وتحقق النصوص معايير النصية إذا تم احترام التوقعات الآتية: يعبر الموضوع، في حالة تخاطبية معطاة أو مفترضة، وله تركيب كلامي متصل، وكامل حيث يمكن للاتصال والكمالية في التركيب أن يعتمد على نموذج الموضوع المعطى.[2]

ويتضح من التعريفين السابقين إغفال التعريف الأول الناحية الدلالية للنص، في حين ينطلق التعريف الثاني منها لتمييز النص من سواه، ويجب أن يشار في هذا الصدد إلى مسألة إخراج النص من دائرة النظام اللغوي (الصوت، الكلمة، الجملة) والحق أن النص هو حاصل جمع النظام اللغوي والحاصل هو جزء من العملية اللغوية، ومسألة استخدام النص مهمة، ولكنها لا تنفي عنه دمجه بالنظام اللغوي.

ومن تعريفات النص في التداولية النصية أنه " **سلسلة لسانية محكية أو مكتوبة وتشكل وحدة تواصلية، ولا بهم أن يكون المقصود هو متتالية من الجمل، أو من جملة وحيدة، أو من جزء من الجملة.**"[3]

[1] زنسيسلامواورزنيك: مدخل إلى علم النص (مشكلات بناء النص) ترجمة د. سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار، القاهرة، الطبعة الأولى، 1424هـ/2003م، ص15

[2] جانوس. س، بيتوفي: اللغة وسيلة ككتوبة، النص ضمن الموسوعة اللغوية، تحرير، ن، ي، كولنج، ترجمة الدكتور محي الدين حميدي والدكتور عبد الله الحميدان جامعة الملك سعود، الرياض، 1421هـ، المجلد الأول، ص 209.

[3] جان ماري سشايفر: النص، ضمن كتاب العلامانية، علم النص.

وهذا التعريف يهتم -كما هو واضح- بمسألة التواصل، مع إهماله لمعايير نصية أخرى تتعلق بالشكل المادي للنص، أما النص عند هاليداي ورقية حسن، فهو " **كلمة تستخدم في اللغة للإشارة إلى أي قطعة منطوقة أو مكتوبة مهما طالت أو امتدت... والنص يرتبط بالجملة بالطريقة التي ترتبط بها الجملة بالعبارة... وأفضل نظرة إلى النص أنه وحدة دلالية** . **A SEMANTIC UNIT " Halliday M.A.K and Ruqaya**

ولأجل ذلك فقد اهتموا بطرائق تماسك تلك الوحدات الدلالية، إذ من خلال ذلك التماسك يمكن للنص أن يؤدي وظيفته.[1]

ويرى كراوس برينكر أن تعريفات النص المختلفة قد انطلقت من اتجاهين:

الاتجاه الأول: يقوم على أساس النظام اللغوي، وقد اعتمدت معظم التعريفات فيه على علم اللغة البنيوي والنحو التحويلي التوليدي إذ يظهر النص كتتابع متماسك من الجمل.

الاتجاه الثاني: يقوم على أساس نظرية التواصل، فيعرف النص بوصفه فعلا لغويا معقدا يحاول المتكلم به أو كاتبه أن ينشئ علاقة تواصلية معينة مع السامع أو القارئ [2]ويقترح فان دايك، فيريد أن يستبدل بالسؤال السادج (ما النص؟) سؤال آخر هو (كيف نحلل النص؟)، ليصل بعد ذلك إلى أن "**النصوص لا تملك فقط بنى قاعدية على مستويات مختلفة (أصوات، كلمات، بناء الجملة، المعنى ولكنها أيضا تملك بنى أخرى مثل البنى العليا (الترسيمات) والبنى الأسلوبية، والبلاغة التي هي في عدد من مستويات النص مسؤولة عن التغيير، وعن البنية الإضافية.**"[3] وهذا التحديد للنصوص متأثر –كما يبدو- بنظرية فان دايك بأن علم النص علم متداخل الاختصاصات، وإن كان ينطلق في تحليله للنصوص من منطلقات دلالية وتداولية.

وهناك تعريفات أخرى للنص لم تذكر خشية الإطالة، ومع ذلك فستتم محاولة صياغة تعريف خاص بالنص يتميز بمنحى شمولي للاستعانة به في مقاربة جميع أنواع النص، فالنص

[1] المرجع السابق، ص 119.
[2] كلاوس برينكر: التحليل اللغوي للنص(مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج)، ص 22، ص233.
[3] تون آ، فانديك: النص بنى ووظائف، ضمن كتاب العلامانية وعلم النص، ص 188 – 189.

وحدة كلامية مكونة من جملتين فأكثر، تحقيقا أو تحقيقا وتقديرا، منطوقة أو مكتوبة، لها بداية ونهاية تتحدد بها وتتداخل مع منتجها ولغتها في علاقة عضوية ثابتة، وهي تتجه إلى مخاطب معين أو مفترض، ويمكن أن تصاحب تلك الوحدة الكلامية بعض الإشارات السيميائية غير اللغوية التي قد تؤثر فيها.

ويأتي هذا التعريف ليسد بعض النقص في التعريفات العربية للنص عند طه عبد الرحمان إذ لا يدري ما المقصود بالجمل السليمة في تعريفه هل هي السليمة تركيبيا أم السليمة في المعنى؟ كما أن تعريف محمد مفتاح قصر النص على المكتوب، وهذا غير صحيح. كما يأتي هذا التعريف متوافقا مع الفهم اللغوي (للنص) في العربية المعاصرة، ومنسجما مع الاتجاهات الحديثة في التحليل النصي، إضافة إلى أنه يعطي كل لغة نوعا من الخصوصية في بنيان نصوصها، فالنص الإنجليزي على سبيل المثال لا يمكن أن يكون كالنص العربي مهما حاولت الترجمة التقريب بينهما، فلا يمكن المقاربة بين أي نصين مترجمين من لغتين مختلفتين، إلا بإضافة حواس وتعليقات إضافية، لأن النص علاوة على اختصاصه بروابط خاصة في كل لغة، فإنه يحمل رصيدا ثقافيا مقصورا على ناطقيه الأصليين، ثم إن علاقة النص بمنتجه علاقة عضوية تداولية، ولكل منتج للنص روابطه الخاصة به في نصه، وطريقته التي يمكن كشفها من خلال نصوصه الأخرى، فنص فلان من الناس يختلق عن نص آخر. إضافة إلى أنه يمكن إدخال بعض الإشارات غير اللغوية المصاحبة للنص اللغوي في ضوء تأكيد العلاقة بين النص ومنتجه، إذ لا يخلو نص شفاهي في الغالب من مثل تلك الإشارات ثم إنه لابد من أخذ متلقي للنص في الاعتبار، فالنصوص تتأثر، بل تختلف باختلاف المخاطبين، فقد يؤدي وجود مخاطبين بصفة ما إلى إيجاد نصوص معينة بسمة ما تناسب أحوال تلقيهم النص.

وقد يمكن القول إنه حان الوقت لإطلاق مصطلح (النصم) ليكون شاملا لمصطلحات الصوتم، الجملم) ويمكن تمييز النصم بأنه متوالية جملية ظاهرة أو مقدرة تعبر عن معنى دلالي

شمولي في سياق تداولي ما. ويحتوي النصم تعريفات جميع أنواع النصوص بما فيها التعريفات السابقة.[1]

II. الخطاب الشعري في المرحلة الثانوية:

1. مفهوم الخطاب الشعري:

هو عبارة عن رسالة من مرسل إليه، و لكن تكون الرسالة ناقلة و فاعلة فهي تقتضي حضور شروط ضرورية تأتي في مقدّمتها ما يسمّى بالأنساق أو المرجعية أو ذاكرة الخطاب حتى تكون قابلة للإدراك من قبل المتلقي، ضف إلى ذلك توفر القرائن الدلالية المشتركة بين المرسل و المرسل إليه حتى تتمّ عملية التواصل. و كذا توفر أداة الإيصال و هي اللّغة التي تعدّ وسيلة من وسائل الإيحاء و الاستنهاض للأحاسيس[2].

2. أسس اختيار النص الشعري:

أ. اختيار نصوص شعرية متنوعة يكون فيها النصيب الأكبر للشعر الحديث، بما في ذلك شعر المهجر.

ب. يكون نصيب للقصائد التي تتناول موضوعات و أفكارا معنوية مجردة أكبر من نصيب القصائد الوصفية.

ت. تختار القصائد التي تتناول القيم الإنسانية والاجتماعية كحب الخير وحب الطبيعة والتفاؤل والتسامح واحترام الوالدين وتأكيد العلاقة الحميمية بين أفراد الأسرة وأفراد المجتمع والحث على طلب العلم والدراسة.

3. أهداف تدريس النص الشعري:

تعرض النصوص على التلاميذ فكرة متكاملة، أو عدّة أفكار مترابطة، و تزيد في طولها عن المحفوظات، و يمكن اتّخاذها وسيلة لتدريب التلاميذ على التذوّق الأدبي، كما

[1] تون آ، فانديك: النص بنى ووظائف، ضمن كتاب العلامانية وعلم النص، ص 22، ص23

[2] حمادي، عبد الله :الشعرية العربية بين الإتباع و الابتداع، منشورات إتحاد الكتاب الجزائريين، دار هومة، ط1، 2001م، ص 177.

يمكن جعلهامصدراً لبعض الأحكام الأدبية التي تدخل في بناء الأدب، و تنسيق حقائقه لعصر من العصور، أو لفن من الفنون، أو لأديب من الأدباء.

و حتى يتمّ تحقيق المتعة و الفائدة المرجوّة من دراسة النصوص الشعرية لابدّ من صقل الذوق الفنّي عند التلاميذ.

أمّا بالنسبة لأهداف تدريب هته النصوص فهي تختلف و تتباين من دارس لآخر، فيرى البعض أنّ الهدف من تدريسها: «قراءة النص الشعري قراءة صحيحة معبّرة عن المعنى، فهذا يسهّل معرفة معاني المفردات و التراكيب الواردة في النص الشعري من خلال السّياق الذي وردت فيه، فيؤدي هذا بدوره إلى تذوّق النّص الشّعري الذي ندرسه»[1]

من خلال هذا نرى بأنّ تدريس هته النصوص تعلّم التلميذ أن يراعي في قراءته حسن الأداء، جودة الإلقاء و تمثيل المعنى، كما تهدف إلى زيادة ثروة التلاميذ اللّغوية و حصيلتهم من المفردات و المعاني و كذلك تحليل النص الشعري و بيان خصائصه الفنّية.

إضافة إلى هذا يرى آخرون بأنّها تهدف إلى: «تقويم النصوص الشّعرية التي يدرسها التلاميذ و إصدار الأحكام عليها، و التّعرّف على حركات التجديد في الشعر العربي منذ أقدم عصوره حتى الآن»[2]

أي أن يتعوّد التلميذ على إصدار الأحكام على النص الذي يدرسه و يبدي رأيه الشخصي فيه استنادًا إلى أحكام موضوعية، بالإضافة إلى التّعرّف على عدد من الشعراء في الوطن العربي و الإسلامي في العصور الأدبية المختلفة قديماً و حديثاً.

كما نجد نخبة أخرى من الدّارسين يحدّدون أهدافاً أخرى لدراسة النص الشعري بقولهم: «إنّ للنصوص الشّعرية أغراض تعليمية تحدث في التلميذ تغييراً ما في الفكر أو

[1] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة :أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، دار المسيرة، ط1، 2003م. ص 167.

[2] الدليمي طه حسين علي، سعاد عبد الكريم عبّس الوائلي:اللّغة العربية و بين النظرية و التطبيق، دار المسيرة، ط 1، 2003م، ص 167

الخلق، أو الطبع، أو في العقائد؛ لأنّ الشعر علم العرب و ديوانها و بذلك فهو مصدر معرفي لا غنى عنه ».[1]

فهذا يدلّ على أنّنا ندرس الشعر لأنّ الشعر في جوهره طريقة من طرق الحياة، لما له دخل في تهذيب ميول الفرد و تربية شخصيته بما تشيعه هذه النصوص الشعرية في نفسه من معانٍ سامية تؤثّر في نفسه و توقظ شعوره، و إثارة الوجدان و إيقاظ العواطف الشريفة و المعاني السامية النبيلة.

كما أنّ التلميذ يمكن له أن يتّصل بدواوين الشعراء لتوثيق النصوص التي يحفظها من المراجع المختلفة.

4. مراحل تدريس النص الشعري:

إذا كان لكلّ عمل خطّة و برنامجًا يرسمه المكلّف به، حتّى لا يضيّع وقته و جهوده عبثاً، فكذلك العملية التعليمية تحتاج إلى ضبط محكم و طريقة سليمة، و برنامج مخطط له من قبل المسؤولين تخطيطاً دقيقاً و ذلك بوضع خطوات لتدريس النصوص و تتمثّل فيما يلي:

مرحلة التمهيد للنص:

تتضمن هذه المرحلة حديثًا عن التعريف بصاحب النص و شرح المناسبة إن وجدت، و هو ما يعبّر عنها في الدّراسات الأدبية الحديثة بالأبعاد الخارجية لنص أو ظروف إنتاج النص (Les conditions de production du texte)، لأنه يعد المدخل للدرس الجديد و فيه يعنى الأستاذ بإثارة معلومات التلاميذ القديمة التي لها علاقة بالدّرس و وظيفته، ثمّ توجيه أذهان التلاميذ، و ربط المعلومات الجديدة بالقديمة، و ذلك بإتباع طريقة المناقشة بالأسئلة و الأجوبة، فمثلاً عند التعريف بصاحب النص توجّه الأسئلة للإثارة إلى مولده، نسبه، نشأته، دراسته، مكانته في عصره، أعماله و وفاته.

[1] فرّج، عز الدّين : فن القراءة، دار الفكر العربي، 1995م. ص 31.

أمّا مناسبة النص فتشمل العصر الذي كتب فيه، بما في ذلك الحياة الثقافية، الاقتصادية و الاجتماعية، و كذلك البيئة التي عاش فيها الأديب و أثرها على إنتاجه.

و أمّا مبرّرات ذلك فهي: «أنّ تحديد شروط الكلام أو الكتابة كما يسمّها البعض هو الكفيل بوضع النص في إطاره الموضوعي، و بالتالي برصد معانيه و أفكاره الحقيقية(...) و يمكن الاستعانة في تحديد شروط الإنتاج بدراسة البيئة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية للمنتج...»[1]

مرحلة الشرح:

ينطلق من طرح مشكل أساسي في النص تُثار بواسطته اهتمامات التلاميذ، ليندفعوا إلى البحث عن الحلّ، ثمّ تقسيم النص إلى وحدات فيكون الشرح بقراءة كلّ وحدة من قبل تلميذ يجيد القراءة ثمّ يشرع بعد ذلك في شرح ما ورد فيها من مفردات صعبة، و مناقشة معانيهابواسطة الأسئلة المعدّة إعداداً محكماً و تلخيصها و استنتاج فكرتها الأساسية.[2]

مرحلة المناقشة التذوقيّة:

و هي تلي في الترتيب مرحلة الشرح و مستقلّة عنها.

«تهدف هذه المرحلة إلى دراسة النص من بعض جوانبه الشكلية و كذلك الكشف عن المظاهر الجمالية و الفنيّة فيه من أجل تذوّقها».[3]

أي أنّه بعد فهم الوحدة يوجّه الأستاذ أنظار التلاميذ إلى كلمة بليغة، أو عبارة جميلة، أو صورة رائعة...و يناقشهم فيها مناقشة تسفر عن إدراك جمالها و سرّ بلاغتها، و كذلك في سبب اختيار الشاعر للفظة ما دون الأخرى، و هل بإمكاننا وضع غيرها فتؤدي نفس المعنى، أو تقصر عنه، إلى جانب بيان جمال التشابيه أو الاستعارات، أو لبيان السبب في إيجاز

[1] الصبيحي، محمّد الأخضر:المناهج اللّغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الدولة في اللّسانيات، إشراف يمينة بن مالك، كلية الآداب و اللّغات، جامعة منتوري، قسنطينة، 2004م، 2005م، ص 271.

[2] فخر الدّين، عامر :طرقالتدريس الخاصة باللّغة العربية و التربية الإسلامية، عالم الكتب، ط 2، 2000م. ص 146.

[3] الصبيحي، محمد الأخضر:المناهج اللّغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي. ص 272.

التعبير أو إطالته، أو ما حمل الأديب على التكرار أو القصر، الحذف أو التقديم... و لكن هنا يجب رعاية المرحلة التعليمية في ذلك حتى لا نحمّل التلميذ ما يطيق، أو نقحمه فيما لا قبل له به.

الدّراسة الأدبية والفنيّة:

و تتناول النواحي التالية:

أ. **المعاني والأفكار:**

وتمّ مناقشة الأفكار الجزئية في النص و التي نحصل عليها بعد الشرح اللّغوي من خلال الإجابة على الأسئلة التالية لكلّ فكرة تمرّ معنا، ثمّ ترتيبها: هل جاءت في المكان المناسب، و بعدها هل الفكرة جديدة مولدة أم قديمة معروفة،و أخيراً صحة الفكرة أو بطلانها.

أمّا فيها يخص العاطفة فلها دور مهم، بحيث تكون صادقة عندما ينجح الشاعر في كسب تأييدنا له و تعاطفنا معه. بعدها نناقشها من حيث كونها عاطفة سويّة أو شاذة، فردية ضيقّة أم إنسانية عامّة، و ما قيمتها؟

و بالنسبة لدراسة الأسلوب فإنّ الأستاذ يقوم بالتّعرّض للصفة الغالبة عليه من خلال الألفاظ و العبارات و الخيال و البديع و الموسيقى. و هذا حتّى يتلمّس التلميذ مدى متانة العلاقة بين الشكل و المضمون في الأعمال الأدبية.[1]

ب. الأحكام والقيم: ويتمّ استنتاج بعض المعلومات عن صاحب النص، و عن بيئته، لأنّ من شأن ذلك أن يعطي فكرة عن الظروف و الشروط التي أنتج فيها الأثر، و هو ما يساعد فهمه و كذلك الوقوف على الكثير من خصائصه الأسلوبية.[2]

[1] الصبيحي، محمد الأخضر إلمناهج اللّغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي. ص 273.
[2] المرجع نفسه: ص 274.

بعد أن يمهّد الأستاذ للنص الشعري الذي هو موضوع الدرس، بالحديث عن الشاعر (حياته، نتاجه، بيئته)، أو يتطرّق على شكل خطوط عامّة إلى الموضوع الذي سيعالجه هذا النص (مناسبته)، تأتي مرحلة أخرى في الدّراسة و هي: مرحلة القراءة

الأنموذجية، القراءة الجهرية لبعض التلاميذ ثمّ شرح المفردات الصعبة.[1]

مرحلة القراءة الأنموذجية:

يقرأ الأستاذ النص كاملاً قراءة أنموذجية، مع ضرورة تنبيه التلاميذ إلى المتابعة و الانتباه و تحريك الكلمات من خلال القراءة، و يجب عليه أن يراعي فغي قراءته حسن الأداء و تصوير المعنى؛ لأنّ مرحلة القراءة هي مهمّة و أساسية، فهي كفيلة لتقويم ألسنة التلاميذ و تجويد إلقائهم، و يعدّ كلّ هذا تمهيدا صالحاً لفهم المعنى.

القراءة الجهرية لبعض التلاميذ:

يقرأ بعض التلاميذ الجيّدين النص قراءة جهرية، و يفضّل في هذه المرحلة أن يقرأ التلميذ الواحد عددًا من الأبيات التي لا تتجاوز الثلاث أو الأربع و ليس قراءة النص كلّه. و الغاية من هذه القراءة هي جلب انتباه التلاميذ الآخرين إلى النص و تشجيعهم على القراءة؛ أي إيجاد جوّ المنافسة بينهم.

شرح المفردات الصعبة:

في هذه الخطوة يثبّت الأستاذ الكلمات الصعبة على السبورة، و يشرحها شرحًا وافياً بإعطاء المعاني المختلفة و القرائن التي توضّح معنى الكلمة في النص، و ذلك لتقريب الصورة الكاملة للتلاميذ.

و يحدّد الأستاذ في تحضيره لمذكرته مجموعة من الأهداف منها ما تكون عامّة و منها ما تكون خاصة. فأمّا الأولى فتتمثّل في تذوّق النص الشعري و تحليله وبالتالي القدرة على تقويم النصوص و التعرّف على خصائص الشعر في عصر ما. أمّا الثانية فتجعل التلميذ

[1] زكريا، إبراهيم:طرق تدريس اللّغة العربية، دار المعرفة الحامعية، 1999م. ص 237.

قادرًا على أن يتعرّف على حياة الشاعر؛ اسمه، نسبه، صفاته، خصائص شعره، كما يتعرّف على تحليل الأبيات الشعرية، و يتذوّق المعاني التي يتضمّنها النص، و كذلك نقد الأبيات نقدًا أدبيًا صحيحًا.و أن يتمثّل المعاني و القيم السامية التي يحملها النص.

و يعتمد الأستاذ في هذا النص على بعض الوسائل التعليمية، و في هذا يقول أحد المربّين: «يجب أن يوضع كلّ شيء أمام الحواس كلّما كان ذلك ممكنًا و لتبدأ المعرفة دائمًا من الحواس».[1]

5. طرائق تدريس النص الشّعري:

هناك عدّة تصنيفات في طرق التدريس منها:

أ. طريقة المحاضرة (الإلقاء):

تسمّى بالطريقة الإلقائية لأنّها تعتمد على إلقاء المعلومات على التلاميذ بأساليب مختلفة، و يمكن تصنيفها كطريقة عامّة أوقديمة ترتكز على المعلّم، حيث يكون فيها التلميذ سلبيًا غير مشارك في المواقف التعليمية المختلفة، و بالرّغم من عيوب هذه الطريقة إلاّ أنّها يمكن أن تكون فعّالة في بعض الدروس إذا أحسن استخدامها؛ كأن تستخدم بعد التحضير الجيّد لها مع وضوح صوت المعلّم و مراعاة عملية التعزيز و التغذية الراجعة و التلخيص...

ب. الطريقة الاستقصائية:

تخدم هذه الطريقة غرضين من أغراض التعلّم؛ الغرض الأول إنساني، و يركز على الاهتمام بذات التلميذ، و جعله مركزًا للعملية التعليمية، و تعليمه أصول المناقشة و تقدير وجهات النّظر، و التعبير عن رأيه بحرّية و طلاقة و احترام النظام و المثابرة و المشاركة في صناعة المادة التعليمية.[2]

ج. طريقة الاستقراء:

[1] غياتي محمد، القنزير محمد: كيفية تسيير الدرس من وحيي التربية و علم النفس، الطرق العامّة و الطرق الخاصة، دار إحيا ء العلوم، الدار البيضاء، ج1. ص 436.
[2] الصالحين الطشّاني، عبد الرزاق: طرق التدريس العامّة. ص 313.

تهدف هذه الطريقة إلى تعليم التلميذ طريقة التفكير، إلى جانب تحسين قدراته في معالجة المعلومات، و تعليمه كيف يتفحّص الواقع بنفسه، و كيف يحلّل الشيء إلى عناصره، و كيف يستطيع التصرّف بذكاء كما تهدف إلى تعليمه كيف يكوّن المفاهيم عن طريق الترتيب أو التجميع أو التصنيف، و تعليمه تكوين الفرضيات، و كيف يختبرها حتى يصل إلى تكوين نظرية.[1]

د. طريقة المناقشة: (الحوارية)

هي الطريقة التي يتعاون من خلالها المعلّم و التلاميذ في تحضير مادة الدرس، و البحث عنها و تجميعها و تحليلها، و دراستها م خلال مناقشة يتمّ فيها تبادل الأفكار، و استقصاء الحلول في المشاكل المختلفة، و يطّلع كلّ تلميذ على ما توصّل إليه زملاؤه من طرق و تحليلات و نتائج، و يكتسب التلاميذ من خلال ممارستها قيمًا و أفكارًا و اتجاهات الجماعة، نتيجة التفاعل الاجتماعي أثناء مناقشة الدرس.[2]

ه. طريقة الاستكشاف:

للاكتشاف صور عديدة و مظاهر متنوّعة، و بإمكان المعلّم أن يجعل منه أسلوبًا حياتيًا يعايّشه التلميذ في كافة النشاطات التي يقوم بها، حتى يكتسب هو النظرة الموضوعية للأشياء و الظواهر التي تحدث في نفسه و بيئته المحلّية و يتعلّم أسلوبًا موضوعيًا في معاملته مع كثير من الأمور العابرة التي يمرّ بها عادة دون أن يعيرها انتباهًا.

و. الطرائق الحديثة: المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج:

المقاربة بالكفاءات، أو بيداغوجيا الإدماج:

توجه تربوي يقوم – أساسا- على الاهتمام بالإدماج، أي دمج (توظيف) مختلف الموارد (المعارف، المهارات) المكتسبة مجزأة، منفصلة، لأن الملاحظ أن جل التلاميذ ينجحون في

[1] المرجع السابق : ص 314.
[2] المرجع نفسه : ص 315.

اكتساب المعارف من ثروة لغوية، وقواعد، لكنهم يفشلون في مواجهة الحياة (كتابة طلب، أو محضر اجتماع، أو ملء استمارة، ـأو تأليف قصة...) واعتبار المتعلم محور العملية التعلمية، بإشراكه بشكل فعال في بناء معارفه (أي تعليم نفسه). أي أن البيداغوجية المستعملة تهدف إلى جعل التلميذ يجمع، وينظم مكتسباته لاستعمالها في وضعيات مركبة لمواجهة متطلبات الحياة، تسمى تلك الوضعيات وضعيات إدماجية:

الوضعية الإدماجية: situation intégrale

أو الوضعية المركبة هي وضعية تتطلب من التلميذ أن يكون قادرا على استعمال مجموعة موارد لإنجازها، أو حلها، أي الاستفادة من مكتسباته في الحياة، وهي وضعية تتطلب تسخير مجموعة موارد (الموارد هي كل ما يمتلكه المتعلم من معارف، ومهارات، وقدرات...) لإنجازها.

المقاربة: L'approche

هي مسعى، أو طريقة تناول موضوع ما.

الكفاءة: La compétence

هي اللقدرة على تسخير (انتقاء، استعمال) الموارد المدمجة (مهارات، مهارات، قدرات، استراتيجيات...) في وضعية محددة، أو لحل وضعية – مشكلة.

- تسخير مجموعة موارد ممفصلة (مترابطة) لمواجهة وضعية تنتمي إلى عائلة وضعيات. (امتلاك الموارد لا يكفي وحده لجعل المتعلم كفـءا، بل لابد من إدماجها، أي انتقاء واستعمال ما يراه منها ضروريا للموقف، أي للوضعية.)
- مثل: كتابة رسالة لطلب وظيفة.

عائلة وضعيات الكفاءة: famille de situations

هي الوضعيات ذات المستوى الواحد المرتبطة بكفاءة واحدة، أي هي وضعيات لها نفس الخصائص.[1]

الإدماج: L'intégration

هو الربط بين العناصر المنفصلة (أي المكتسبات) وتوظيف مختلف المعارف، والمهارات التي تم اكتسابها مجزأة (فالتلميذ يكتسب في القراءة بعض المفردات، والأساليب، والأفكار، ويكتسب في القواعد بعض القواعد النحوية، أو الصرفية، أو الإملائية، كما يكتسب القدرة على الملاحظة، والتحلي والتعليل، الاستنباط... مجزأة، منفصلة فيعمد – عند الحاجة- إلى الربط بينها، ودمجها.) أي:

- الربط والجمع بين المعارف فيما بينها.

- مع إعطاء الأولوية لما يرتبط بالكفاءة.

- وجعل هذه التعلميت ذات دلالة بالنسبة للمتعلم.

- القدرة على استعمال المعارف لحل وضعية معيشة. (وضعية من الحياة)

- تعليم المتعلم إدماج موارده في وضعيات مركبة.

مستويات الكفاءة:

1- الهدف الختامي للإدماج: L'objectif terminal d'intégration

يترجم ملمح الخروج الذي يصغ ما هو منتظر من التلميذ عند نهاية مرحلة تعلمية، أو سنة، وقد يسمى "مرجعية الوضعيات" إنه كفاءة كبرى يضم مجموعة كفاءات ختامية (من 2 إلى 3).

مثل: في نهايةمرحلة التعليم المتوسط ينتج المتعلم نصوصا متنوعة: سردية، أو وصفية أو تفسيرية أو حجاجية.

[1] www.elbassair.com

2- الكفاءات الختامية: la compétence terminal

هي كفاءة تتضمن من 3/1 إلى ½ التعلمات (محتويات، أو أهداف المنهاج) المتعلقة بسنة دراسية واحدة. إنها هيكل المنهاج.[1]

مثل: قدرة التلميذ على إنتاج نص وصفي، أو سردي طوله ½ صفحة اعتمادا على سندات مكتوبة، مع أخذ متطلبات اللغة، ووضعية الكتابة بعين الاعتبار.

- في وضعية تواصل، إنتاج نص سردي من 10 أسطر.

ملاحظة: هناك من يجزئ الكفاءة الختامية إلى كفاءات قاعدية، وهناك من لا يميز بينهما.

والكفاءة غير قابلة للملاحظة إلا من خلال الأداء عن طريق الوضعيات المركبة "الوضعيات الإدماجية situations intégrales، فكل وضعية إدماجية تعكس الكفاءة.

الوضعية الإدماجية: la situation intégral

- هي وضعية مركبة جديدة يقوم فيها التلميذ بانتقاء – من ضمن موارد – الموارد التي ينبغي تسخيرها لإنجازها، أو حلها.
- هي وضعية نسمح للتلميذ بالتمرن على إدماج مكتسباته، وتسمح بتقويم هذه المكتسبات، وتتم طوال السنة، أو من خلال مقررات الإدماج.

مقررات الإدماج: Modules d'intégration

هي فترات تخصص للإدماج (هناك فترات لاكتساب المعارف، ثم تحليلها، ثم تليها فترات لإدماج هذه المعارف، أي تخصيص مجموعة من الأسابيع لاكتساب الموارد، ثم تخصيص أسبوع للإدماج.

تظهر الوضعية الإدماجية من خلال تسخير مجموعة مندمجة من الموارد لحل وضعية مشكلة تنتمي إلى عائلة وضعيات.

[1] المرجع السابق

مثل: بمناسبة اليوم العالمي للبيئة حرر نصا لإقناع الناس بالتصرف لحماية البيئة.

أنواع الوضعيات:

1- الوضعيات –المشكلة، أو الوضعيات التعلمية، أو وضعيات الاستكشاف. هي وضعيات مسيقة (ذات السياق) من المعلومات التي ينبغي تسييرها بالنظر إلى نتيجة محددة، هدفها تعلم الموارد الجديدة، فهي وضعيات لغايات بيداغوجية.

2- الوضعيات الإدماجية، أو الوضعيات المستهدفة، أو وضعيات إعادة الاستثمار، هدفها التدريب، أو التقويم.

خصائص الوضعيات الإدماجية:

ينبغي:

- إدراكها على أنها مشكلة يجب حلها.
- أن تكون ذات دلالة، ومندمجة بالنسبة للمتعلم.
- جديدة ≠ استرجاع.
- ملائمة للكفاءة
- مركبة: تجمع عدة موارد لحلها، وتتضمن معلومات مفيدة، وأخرى غير مفيدة.
- تؤدي إلى إنتاج مركب قابل للتعريف والإنجاز من قبل المتعلم.[1]

عناصر الوضعية الإدماجية:

- الوضعية: مجموعة العناصر المادية المقدمة للمتعلم، والمعرفة بـ:
- السياق: الذي يصف البيئة التي يوجد فيها.
- سندات الإخبار: التي تكون تامة، أو ناقصة، ملائمة، أو مشوشة.
- الوظيفة: التي تحدد الهدف الذي ينجز من أجله النتاج.
- المهمة: استباق النتاج المنتظر.

[1] المرجع السابق

- التعليمة: مجموع أوامر العمل

توضيح:

السياق: يتناول صديقك بانتظام وجبة الغداء في محلات الوجبات الخفيفة (لمجة، مشروبات، حلويات) وهو يزن 185 كلغ وطوله 1.80م

تنبهه إلى أخطار –على المستوى الصحي –هذا النظام الغذائي وتعطيه بعض نصائح التوازن الغذائي، مع العلم أن الحصة الحريرية اليومية لنشاط متوسط هي 11290 كلغ

السندات: الوثيقة01 الوثيقة 02

مؤشر كتلة الجسم م ك ج تسمح بإعطاء ملاحظة حول الحالة الصحية لشخص، وتستنتج المشاكل المحتملة

جدول النحافة، والسمنة

نحافة: م ك ج < 18.5

سمنة: 18.5< م ك ج < 25

قبل السمنة: ≤ 23

السمنة: ≤ 30

التعليمات:

اعتمادا على الوثائق، وعلى معارفك حول المواد الغذائية، والتوازن الغذائي:

1. أحسب م ك ج لصديقك، اعطه بعض التوجيهات.
2. قوم نوعية الطاقة (ب كج) التي توفرها للجسم لمجة (130 غ خبز، 100 غ لحم، 150غ بطاطس مقلية، مشروبات، حلويات.)
3. وضح لصديقك – اعتمادا على القواعد العلمية – نتائج نظامه الغذائي، وأعطه بعض النصائح.[1]

[1] المرجع السابق

هدف الوضعية الإدماجية:

- تسمح للمتعلم بتعلم الإدماج.
- تسمح للمتعلم بتقويم مكتسباته.
- تستعمل وضعية تقويم.

الكفاءة الختامية، والوضعيات الإدماجية:

كل كفاءة ترتبط بها عدة وضعيات إدماجية، وكل وضعية هي انعكاس للكفاءة كلها.[1]

[1] المرجع السابق

الفصل الثاني:

دراسة وصفية للكتاب المدرسي

1. دراسة وصفيّة للكتاب المدرسي
2. اختيار النصوص الشعرية من الكتاب
3. مذكرات لهذه النصوص
4. دراسة مقارنة بين الطريقة القديمة والحديثة في تدريس النصوص الشعرية

1. دراسة وصفيّة للكتاب المدرسي:

كتاب السنة الثالثة لشعبة الآداب/الفلسفة و لغات أجنبية الذي يحمل عنوان: «اللّغة العربية و آدابها »، ذو لون أزرق قاتم؛ مكتوب عليه رقم « 3 » بحجم كبير، الملاحظ أنّ عنوان الكتاب مكتوب بخط كوفي أصيل و هذا ما ميّز الواجهة، من تأليف مجموعة من الأساتذة و مفتّش التربية و التكوين: « دراجي سعيدي ». يحتوي على 287 صفحة، موزّعة على 12 محور، هذا الأخير بدوره يتضمّن عدّة موضوعات موزّعة على عدّة نشاطات.

فكلّ محور يحتوي على موضوعات لنشاط واحد. فمثلاً المحور الأوّل: يحتوي نشاط النّصوص الأدبيّة منها مثلا نذكر موضوعان: أ. في مدح الرسول – ص-

ب. في الزهد.

و في نشاط القواعد نجد مثلا الموضوعان: -الإعراب اللّفظي.

- الإعراب التقديري.

نجد موضوعات الكتاب مختلفة و متنوّعة ما بين نصوص نثرية تواصلية و أخرى أدبية و كذا نصوص شعرية تواصلية، بالإضافة إلى مواضيع أخرى تدخل في إطار المطالعة الموجّهة ذات أبعاد علمية... وموضوعاته حديثة و معاصرة.تماشى و تقلّبات السّاحة الأدبيّة مثلاً : نجد رواية الأمير لواسيني الأعرج التي لم يكتب لها الميلاد في الجزائر لتخرج كرواية مكتملة في صيغتها العامّة. هذه الأخيرة التي تمّ الإشارة إليها من قبل بعض الأساتذة في الجامعة.

كلّ محور ينتهي بمشاريع تقدّم للتلاميذ في شكل مجموعات، هذه المشاريع تتطلّب وسائل مادية حديثة مثلاً : الأوراق الميلمترية، أقلام التلوين، الأجهزة الحديثة (جهاز الإعلام الآلي، أقراص مضغوطة)...

و نظرا للتغيير الجذري للبرنامج، فإنّ طريقة تحليل النصوص بنوعيها (الشعري و النثري)قد تغيّرت أيضًا، فبدلاً من دراسة النّص من خلال دراسة الأفكار و الأسلوب و العاطفة و الأحكام، أصبح تحليل النّص يدرس بالشكل التالي:

1. اكتشاف معطيات النّص: و ذلك بإعطاء أسئلة عن النّص.

2. مناقشة معطيات النّص: يقابل فهم استنباط أفكار النّص، و ذلك من خلال عدّة أسئلة تدور حول النّص و أخرى لها علاقة بنصوص أخرى، عندما مثلا يوجد تناص في النّص...

3. استخلاص و تسجيل: و هذا ما يقابل المغزى العام للنّص.

و هذه الخطوات تعلّق بدراسة نص نثري. أمّ خطوات دراسة نص شعري فتتمثّل فيمايلي:

1. **إثراء الرّصيد اللّغوي**: ندرس فيه ما يلي:

أ. معاني الألفاظ ب. الحقل المعجمي ج. الحقل الدّلالي.

2. **اكتشاف معطيات النّص**: من خلال الإجابة على عدّة تساؤلات تطرح حول النّص.

3. **مناقشة معطيات النّص**: من خلال الإجابة على عدّة تساؤلات في نشاطات مختلفة (القواعد، البلاغة، العروض...).

4. **تحديد نمط النص**: (أنماط النّص المختلفة منها: الوصفي، السّردي، الحجاجي،...) و الإجابة على التساؤلات المطروحة حول القصيدة.

5. **تفحّص الاتّساق والانسجام للنّص**: - الإجابة على عدّة أسئلة...

6. **إجمال القول في تقدير النّص أو القصيدة**...(خلاصة التساؤلات المطروحة). بعد ذلك يتمّ استثمار النّص في نشاط القواعد (في درس مثلا:جموع القلّة يليه نشاط البلاغة (في درس مثلا: بحر الوافر...)).

كلّ محور يحتوي على تمهيد أو مدخل عن العصر. و الذي يدرس من خلاله بعض النّصوص. قد يكون هذا التمهيد منجز من قبل لجنة من الأساتذة، و في آخر دراسة النّصوص التواصليّة الشّعرية تتبع بدراسة لسند شعري تحت ما يدعى بـ:إحكام موارد المتعلّم و تفعيلها. كما توجد طريقة خاصة بتلخيص النّصوص (ثلاث مراحل): متبوعة بعد ذلك بتطبيق، أمّا عند

التّعبير الكتابي و الذي يشمل مواضيع مختلفة منها مثلاً : « كتابة مقال تفسيري حجاجي عن النمو الديموغرافي ». فإنّ هناك شبكة تقييم لهذا التعبير. و التي تشمل ما يلي:

المعايير: الوجاهة، الانسجام،سلامة اللّغة.

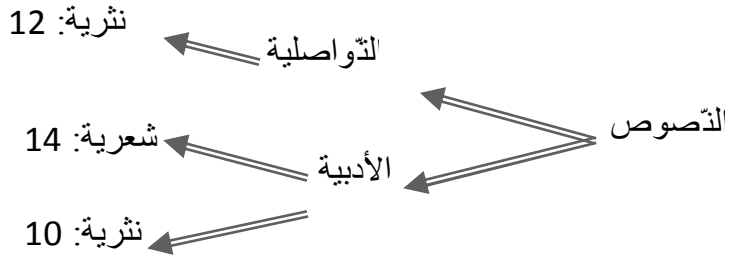
المؤشّرات: مثال: تناول كلّ الأفكار الواردة في النص.

احترام نمط النّص.

احترام علامات الرّبط.

أمّا المشاريع فمنها مثلاً : مشروع إعداد خريطة سياسية للعالم العربي قبيل النهضة مع إثبات مظاهر ضعف الأدب في العهد العثماني (923 هـ/1213 هـ).

المواد المدروسة	نصوص أدبية	قواعد اللّغة	بلاغة و عروض	نصوص تواصليّة	مطالعة موجّهة	تعبير	مشاريع
العدد	24	32	19	12	12	08	06



و قد تمّت طباعته من طرف الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الطبعة الأولى و ذلك في عام: 2007- 2008.

2. اختيار النصوص الشعرية من الكتاب:

أ. النص الأدبي: " الإنسان الكبير " لمحمد الصالح باوية

ب. النص الأدبي: " آلام الاغتراب " لمحمود سامي البارودي

ج. النص الأدبي: " أبو تمام " لصلاح عبد الصبور

3. مذكرات لهذه النصوص:

أ. مذكّرة في نشاط النّصوص:

المستوى: الثالثة أدبي النّشاط: نص أدبي التاريخ:

الموضوع: الإنسان الكبير لـ: محمّد الصّالح باوية السند: الكتاب المدرسي

الكفاءات المستهدفة:

-أن يستنتج التلميذ قيم الثورة الجزائريّة و كيف تمثّلها الشّاعر العربي في قصائده.

- أن يستخلص القضايا الفنّية في الشّعر الحرّ، و أن يتمكن من استخراجها.

- أن يتمكن من تحديد نمط النّص و خصائصه.

- أن يتعرّف على أحكام التمييز و الحال و ما بينهما من فروق، و على الفضلة و إعرابها، و على الهمزة المزيدة في أوّل الأمر، و أ يوظّف كلّ ذلك في سياقات مختلفة.

- أن يقدر على ملاحظة التّطوّر في موسيقى الشعر الحرّ من خلال بحر الرّمل و أن يتدرّب على التّغنّي به.

المراحل	أنشطة التّعليم	أنشطة المتعلّمين	التوجيهات
	- لقد كان الشّاعر يدافع على أُمّته و يقاوم الاستعمار، فكانت كلمته بمثابة السّلاح في وجه هؤلاء الأعداء، إذن فمَن منَ الشّعراء الّذين دافعوا عن الأمّة و كانوا جُندًا من جنودها؟ - صالح باوية واحد من هؤلاء الشّعراء الّذين دافعوا	- من بين هؤلاء الشّعراء نذكر: مفدي زكرياء، الشّابي، نزار قباني، محمود درويش، صالح باوية. - لمحة موجزة عن حياة صالح باوية: ولد محمّد الصّالح باوية بـ: "المغيّر" ولاية الوادي سنة	

وضعية الانطلاق	بكلّ ما لديهم في سبيل الوطن العزيز، فماذا تعرفون عنه؟	1930م، حصل على الشهادة في الطّب في بلغراد سنة 1969م، شهادة الاختصاص في جراحة العظام بالجزائر عام 1979م. عمل في عدّة مستشفيات و يمنعه اختصاصه العلمي من قرض الشّعر، فكان فنّانًا رقيق المشاعر، من أشهر دواوينه: "أغنيات نضالية" حيث تغنّى فيه بالقضايا الوطنية و القومية، و منها أيضًا الوحدة بين مصر و سوريا سنة 1958م.	
وضعية بناء التّعلّمات	- استخرج من النّص الألفاظ الصعبة؟ - ما هي المعاني التي تنتمي إلى حقل القيم حسب ورودها في النّص؟ - ما هي دلالات كلمة: "البِكر"؟ - استعن بكتاب التّاريخ المدرسي و حدّد أهم العوامل في نجاح الثورة الجزائرية؟	- ثري رصيدي اللّغوي: خِلجة: تحرُّك و اضطراب في النّفس. - في الحقل المعجمي: القيم الإنسانية: السّلام، الابتسامة. القيم التّاريخية: توحيد المصير، بطولات الشّهيد. - في الحقل الدّلالي: الأبكار: ج بِكر: العذراء. البِكر: هو أوّل كلّ شيء. البكور: الاستيقاظ باكراً. البَكر: التعجيل و الإسراع. - أهمّ عوامل نجاح الثّورة الجزائرية: **1.** حين انطلقت ثورة التحرير في أوّل نوفمبر 1954م كانت فرنسا لا تزال تخوض حربًا في الهند الصينية، و لم تصمد بعد جراحات الحرب العالمية الثانية و هزيمتها أمام النّازية. و من ثمّ فقد انطلقت الثورة الجزائرية في الزمن التّاريخي المناسب ممّا وفّر لها إنجازات سياسيـة و عسكرية. **2.** في الوقت ذاته الذي انطلقت فيه الثّورة الجزائرية، كان المغرب	

		يعيش صراعًا وطنيًا، و كانت تونس تعيش ذروة هذا الصّراع منذ 1951م، و هذا ما داعم للتّحرّك الثوري الجزائري من خلال مساندة الدول الصديقة و الشقيقة لهذه الثّورة المباركة.	
	- اكتشف معطيات النّص من خلال: **1.** من المتكلّم في النّص و من المتلقّي؟ **2.** ما هو زمان النّص و المكان المؤطّر له؟ **3.** ما موضوع النّص؟ و ما مضمونه الإجمالي؟	- اكتشاف معطيات النّص: **1.** المتكلّم هو: الشّعب و المتلقّي: هو الشّاعر. **2.** الزّمان هو أثناء اندلاع الثّورة الجزائرية، و المكان هو الجزائر. **3.** الموضوع هو: الثّورة الجزائرية و قيمها الإنسانية و الفذّية، أمّا المضمون الإجمالي فقد صوّر لنا قوّة هذا الشّعب الّذي ضحّى بكلّ ما هو غالٍ و نفيس للدّفاع عن الوطن بما لديه من عزيمة فولاذية و إرادة قويّة، منذ كان طفلا صغيرًا يتوق إلى تحرير بلاده من يقظة المستدمر.	
	4. ضِمْن أيّ من ألوان التّعبير الشّعري يُصنّف هذا النّص؟ ما هي الأسس التي بَنَيتَ عليها استنتاجك؟	**4.** هذا النّص ينتمي إلى الشّعر السّياسي الثّوري، فالشّاعر مرتبط بوطنه، مدافع عليه، مشيدًا ببطولات الشّعب الجزائري و الوحدة العربيّة التي كانت تمثّل الشغل الشّاغل في زمن هذا المستدمر الذي حاول القضاء عليها و العمل على تشتيت أبناء الأمّة الواحدة.	
	5. بَيْن النّص (عنوانه) و بين المضمون علاقة قوّية وضّح ذلك بأمثلة من النّص؟	**5.** إنّ العنوان هو العتبة التي يَلِجُها القارئ عند التّخول في النّص، و قد بَدَتْ العلاقة وطيدة بين "الإنسان الكبير" الذي هو الشّاعر، و مضمون النّص، حيث يتحدّث بلسان الشّعب الّتي يرى في هذا الشّاعر أنّه كبير ذو مبادئ إنسانيّة، فدفاعه عن الوطن من خلال القلم و	

	ـ ناقش معطيات النّص من خلال: **1.** إذا كان الشّعر رسم قِوامه الكلمات، إلى أيّ حدّ وُفِّق الشّاعر في رسم حقيقة الثورة الجزائرية؟ **2.** لماذا يلحُّ الشّاعر على كلمات الإنسانية: "السّلام، الحياة، الغد..."؟ و هل من الصُدفة أن يجمع بين الحُبِّ و الحرب؟ **3.** كيف استقبل هذا النّص أثناء الثورة، و كيف نستقبله اليوم؟ **4.** أن يكون الإنسان إنساناً الصّعب و الأهم، بيّن كيف	الكتابة أكبر من الدّفاع عن طريق السّلاح. ـ مناقشة معطيات النّص: **1.** لقد وُفِّقَ في رسم حقيقة الثّورة من ذلك "يحمل المدفع في أرض الجزائر"، "بلادي ثورة بكر"، "توقظ الأرض بفأس و لهاة" ...إلخ. **2.** لأنّه أراد أن يرسم لنا لوحة فنيّة عن الثّورة الجزائرية، بقيمها الإنسانية. و ليس من قبيل الصُّدفة الجمع بين الحُبّ و الحرب، حيث يرمز الحب إلى الوطن و الحرب إلى ضرورة البحث عن السّيادة و السّلام و المحبّة و الحرّية في هذا الوطن الحبيب. **3.** استُقبل بكلّ حبٍّ، حيث يعبِّر عن آلام هذا الشّعب و عن رغبته في تحقيق النّصر، أمّا اليوم فإنّه يترك فينا تأثيرًا و تأثُّرًا كبيرين لما عانى منه شعبنا و وطننا الغالي وقت الاستعمار الغاشم، و ما نَنْعَم به اليوم من حرّية و رُقي مَرَدُّه إلى الأبطال الّذين ضحّوا بأنفسهم من أجل أن يعيش وطنهم الحبيب شامخًا رأسه. **4.** صار الشّاعر إنسانًا من خلال تفاعله و اندماجه في القضية العربية، و مواساته لأمّته و تأثّره بآلامها و أحزانها و جروحاتها الدّفينة. فالشّاعر قبل كلّ شيء إنسان، و هو فغرد من هذه الأمّة، وما تمُرّ به من مِحَن يَعْنيه. أ. حدّد بناء النّص: **1.** الوظائف الثانوية للّغة هي: الوظيفة التأثيرة (في المتلقّي). و كذلك الوظيفة التّعبيرية و	

	صار الشّاعر إنسانًا؟ - حدّد بناء النّص من خلال: **1.** إذا كانت الوظيفة الأساسية للّغة هي التواصل، فما هي الوظائف الثانوية لها في هذا النّص؟ **2.** لغة الشّعر الحرّ جاءت حادّة الجرس في مرحلة الثورة، و تعكس مشاهد الحرب و أجوائها،مثّل لذلك من النّص؟ **3.** استخرج الصّور التي تعكس طابع الحرب و تلوّنها؟ **4.** استخدم الشّاعر بعض الرّموز اللّغوية: ثورة بكر، الدّرة الدنيا، قلب بركان، أساطيل عتيقة، أصنام غبيّة، الفأس الكبير، حزمة مصلوبة فماذا تمثّل هذه الرّموز بالنسبة إليك؟ **5.** يعبّر الشّاعر عن وضع عاشه إبّان الثّورة، حدّد نمط	الإنفعالية. **2.** من ذلك ظاهرة "التّكرار" التي ارتبطت بالحالة النّفسيّة للشّاعر، و موقفه الّتي يريد التأكيد عليه، و ذلك مثل: "يا جراحي" (3مرّات)، " أنت إنسان كبير، قال شعبي يوم وحّدنا المصير" (مرّتين). **3.** من ذلك نذكر: " أحسب السّحب" كناية عن شدّة احتدام المعركة و تساقط الرصاص مثل: المطر و كثرة الدّم. **4.** تلك الرّموز منها ما هو مستمد من الدّين الإسلامي (أصنام...) و التي تعود إلى العصر الجاهلي، و منها ما تعود إلى الحياة العربيّة منها: أساطيل عتيقة، الفأس الكبير، فكلّها توحي بالبنية القديمة العربية و بالتحديد إلى الإنسان البدائي. **5.** نمط هذا النّص هو وصفي لأنّ الشّاعر يعبّر و يصف حالته أثناء الثّورة كما يتخلّله بعض السّرد. و من خصائص هذا النّمط الوصفي (كثرة التعابير المجازية، الجمل الإسمية، الأفعال المضارعة، كثرة النّعوت: "ثورة بكر، الإنسان الكبير، الأساطيل العتيقة..."). - أتفحّص الاتّساق و الانسجام في النّص: **1.** الضمير السّائد هو المستتر أنتِ، هُوَ، أنتَ، هي أنا، نحن... و قد كان له دور كبير في اتّساق المعنى، بحيث ربط الأسطر الشّعرية بعضها ببعض. **2.** الرّابط هنا الضمير المستتر في الفعل " أسكتْ " أي: " أنت " و هو يعود على الشّاعر. و يعود	

	النّص، و استخرج خصائصه؟ - تفحّص الاتّساق و الانسجام الموجودان في النّص من خلال: **1.** ساد الضمير المستتر في كثير من المقاطع. حدّده و بيّن دوره في اتّساق النّص؟ **2.** وردت في النّص العبارة الآتية: « اسكت الطير فإنّا خلجة الإنسان في عروق عربيّة ». عيّن الرّبط و على من يعود الضمير «إنّا »؟ **3.** ما دلالة أفعال الأمر الآتية: أوقفي، احسب السّحب، أطفئ النيران، اسكت الطير؟ **4.** صالح باويةلا يكتب إلاّ بلغة جاهزة، و لكن بلغة تخلقها التّجربة ذاتها: ما المقصود باللّغة الجاهزة، و ما الفرق بينها و بين اللّغة التي تنبع من التجربة؟	الضمير " نّا " على الشّعب و الأصل " إنّنا ". **3.** دلالة أفعال الأمر على ضرورة مواصلة الكتابة و الدّفاع عن الوطن حتّى يتحقّق النّصر و تُسترجع الحرّية، لأنّ ما أُخِذَ بالقوّة لا يُسْتَرَدُّ إلاّ بالقوّة. **4.** محمّد باوية لا يكتب إلاّ بلغة جاهزة تلك اللّغة الموضوعة سَلَفًا، و ماعليه إلاّ أن يتكلّف قليلاً في استعمال بعض التعابير المجازية أو المحسّنات البديعية. في حين لغة الشّاعر تنبع من التّجربة فقد عايش أحداث الثورة و اكتوى بنارها، فكانت كلماته صادقة، معبِّرة و موحية بدون اصطناع أو تكليف. 5. النّص يحمل أبعاد إنسانية شتّى حاول الشّاعر تأكيدها بأساليب متنوّعة من ذلك، أنّ الثورة التحريرية كانت حدث عظيم في التّاريخ، و في تغيير مجرياته، فاسترجع على إثرها هذا الشّعب حرّيته و سيادته، فنجم عن ذلك أن استردّ الوطن هيبته و مكانته لِمَا كان عليها المجتمع العربي، فصار العالم بِرُمَّتِه يُمَجِّدُ هذه الثورة و يشيد ببطولاتها.	

	5. لخّص أبعاد إنسانية شتّى حاول الشّاعر تأكيدها بأساليب متنوّعة. حدّدها و بيّن أثرها على المستوى الوطني و العربي و العالمي؟		
الوضعية الختامية	**1.** ماذا أراد الشّاعر أن يرسم لنا في هذا النّص؟ - ماذا قال عنه محمود الربيعي؟	**1.** حاول الشّاعر في هذا النّص أن يرسم لنا لوحة فنّية عن الثّورة الجزائرية بقيمها الإنسانية، و ليس من الصُدفة حين جمع بين الحبّ و الحرب، بلغة مَثّلت طابع البيئة الطبيعية الجزائرية إلى حدّ بعيد. قال عنه النّاقد محمود الرّبيعي: « إنّ العالم الذي يشغل الشّاعر، و يستوعب تجربته الفنّية هو عالم لا يستطيع أيّ فنّان مكترث أن يتجاهله، إنّه الوطن و الانشغال الشّديد بهموم البيئة التي يضطرب فيها الإنسان بين أبناء هذا لوطن، إنّه التبشير بالحرّية، و البحث الدّائب عن العناصر الأصلية التّي تشكّل الشّخصية القوميّة، إنّه الوعي الكامل بمشكلات الماضي و الحاضر و المستقبل...».	

- **دراسة تحليلية وصفية لقصيدة الشاعر محمد الصالح باوية – الإنسان الكبير:**

لقد صار الشاعر محمد عبد الصبور إنسانا عظيما من خلال تركيزه على القيم والمعاني الإنسانية التي حملتها هذه الثورة والتي كانت تهدف إلى تجسيدها فأبدع خير قصائده والتي بينت كل فضله في إحياء وتجديد الشعر العربي، فعندما ندخل في صميم النص فسنجده حتما مطابقا لمحتوى العنوان الذي يوسم بـ "الإنسان الكبير" وهذا العنوان الذي يعد العتبة الأولى لفهم مضمون الرسالة و (الإنسان الكبير) رمزا إلى الشعب الجزائري الذي كان كبيرا في سلم الإنسانية بسبب ثورته التي كانت ثورة الإنسان فعندما أراد أن يعلي صوت الكلمة بالقلم الذي يمثل مشعلا لنجاح الثورة والتعبير الصادق عندما يجول في داخل الإنسان الجزائري والعربي

والمتكلم في هذه القصيدة هو الإنسان الجزائري والمتلقي هو كل إنسان يعشق الحرية والكرامة ويحترم القيم الإنسانية.

من خلال ما سبق نلاحظ تحقق أولى الكفاءات المذكورة سابقا ألو وهي تعرف التلميذ على بنية الدلالة التي يحملها العنوان (النص) شعر – من الشعر الحر السياسي التحرري لأنه يتغنى بقضايا سياسية جمع فيه الإشادة ببطولات الشعب الجزائري والوحدة العربية اللتين كانتا الشغل الشاغل في زمن تظم القصيدة.

ينطلق الشاعر من وقائع واقعية كأحداث الثورة والوحدة: **وحدنا المصير من خطى طفل، يحمل المدفع في أرض الجزائر، بطولات شهيد،** كما ينطلق الشاعر من قاموس في المخيال مثل الاستعارات والرموز التي يوظفها في التعبير وهي أغلب النص.

أما إذا رجعنا إلى أسلوب الشاعر فهو **سردي** سرد الأحداث لأن النص أشبه بقصة رمزية (نربك) خصائصها للطبيعة حضور متنوع قوي وربما هو انعكاس لتأثر الشاعر بطبيعة وطنه المتنوعة بين **الشمس، الربى، السخية، الزهر، هنا بحر... وأمطار** وهذا ما يجعل التلميذ يهتدي إلى أن نمط النص هو سردي.

أما فيما يخص الربط فقد استعمل مختلف أدواته بين الضمائر بمختلف أنواعها وأدوات أخرى.

نجد كذلك الربط عن طريق أفعال الأمر وهي ذات دلالة نفسية تتمثل في انفعال الشاعر مع الأحداث (بطولات الثورة) وافتخاره بها. أما فيما يخص اللغة فقد أدت وظيفة جمالية كبيرة بانزياحاتها ورموزها، وهو خروج جميل عن المألوف في التعبير عن الأفكار لإثارة الذهن والمتلقي كما أن لغة النص سايرت مضمونه المتحدث عن الثورة بما لها من حدة في الفعل، فكانت لغة النص مزدوجة بين اللين والقوة حسب سياق الفكرة.

اعتمد الشاعر في النص على التكرار والإلحاح على فكرة معينة في مواقف كثيرة، **قال شعبي** مثل: **يا جراحي، أوقفي التاريخ، إنسان كبير** وهذه المعطيات المتكررة هي الرسائل التي يحملها الشاعر بإلحاح إلى القارئ المتلقي في النص صور كثيرة تعكس طابع الحرب مثل:

(**في دمي كنز، السنابل، من ضلوعي، من دمي عبر الجزائر، طفل يحمل المدفع**) كما وظف الشاعر الرمز في النص إذ تخيل إلى ثلاثة فضاءات: **فضاء المستعمر، (أساطيل عتيقة)، فضاء الثورة (قلب بركان ثورة... مصلوبة)، فضاء المستقبل (الاستقلال).**

وما ساهم في اتساق وانسجام النص المزج الظاهر بين النمط الانفعالي (الجملة الإنشائية) والنمط المتكرر (السردي) والنص انعكاس لتأثر الشاعر بطبيعة وطنه المتنوعة بين الشمس السخية، الربى... ولغة الشعر في العادة تتراوح بين اللغة الجاهزة وهي التقليد في التعابير السابقة وبين التجديد في التجربة الشعرية بخلق صور جديدة من التراكيب والتعابير غير المألوفة: **(جراحي، بطولات شهيد، المدفع، دمي صوت، المناجل، جرح يستنجد، ثورة بكر).**

لقد وقف الشاعر إلى حد كبير في رسم حقيقة الثورة وذلك من خلال حديثه عن أهم القيم التي وأنها كانت ثورة رغم ما غلقت كانت تعبر عنها تمجيده الإنسان الجزائري الذي اختصها به من عنف إلا أنها كانت تهدف إلى السلم والسلام وهو يلح على هذه الكلمات لإبراز إنسانية الثورة الجزائرية ونيل القيم التي تحملها وليس من الصدفة أن يجمع بين الحب والحرب بل أراد أن يبين مدى عشق الإنسان الجزائري للعزة والكرامة.

ب. مذكرة في نشاط النّصوص:

المستوى: الثالثة أدبي **النشاط:** نص أدبي **التاريخ:**

الموضوع: آلام اغتراب لـ: محمود سامي البارودي **السّند:** الكتاب المدرسي.

الكفاءات المستهدفة:

- أن يتعرّف التلميذ على خصائص نص شعر المنفى لدى شعراء العصر الحديث.

-أن يتعرّف على التّوجُّه الفنّي لهؤلاء الشّعراء.

- أن يتعرّف على نمط النّص.

-أن يتعرّف على المضاف إلى ياء المتكلّم، و بلاغة التشبيه و المجاز العقلي و اللّغوي و توظيفها، ثمّ إدماج هذه التّعلّمات في التّدرّب علة إنتاج النّصوص.

المراحل	أنشطة التّعليم	أنشطة المتعلّمين	التوجيهات
وضعية الانطلاق	- يتّصف الشّعر العربي الحديث بكثير من الخصائص و التي تجعله يتميّز عن باقي مميّزات الشعر في العصور الأخرى، فمن يذكرنا ببعض هذه الخصائص؟ - هناك بعض الشعراء المحدثين الّذين نظموا قصائدهم الثورية للدّفاع عن قضايا الأمّة، فمن يذكر لنا البعض منهم؟ - من بين هؤلاء الشّعراء و الّتي سنتوقّف عنده "البارودي" فماذا تعرفون عنه؟	- أهمّ هذه الخصائص: أنّه خصب من جميع النّواحي الكمّية و الفكريّة و في تنوّع الأساليب، بالإضافة إلى هذا، فهو شعر نضالي هادف دون أجر، يُدافع عن حرّية الكلمة بحقٍّ لا ليكسب من ورائها ثمنًا فالشّاعر كان مصلوبًا إلى أمّته يشارك في آلامها و أفراحها. - نجد من بينهم: مفدي زكرياء، الشّابي، رفيق المهدوي، البارودي، شوقي... و غيرهم. - لمحة مختصرة عن حياة البارودي: هو محمود بن حسن بك حسني البارودي، ولد بالقاهرة عام "1839م"، و نشأ بها في كَنَفِ أبيه و عائلته الميسورة، و تعلّم	

		بالمدرسة العسكرية فتخرّج منها ضابطًا، و قد كان مولعًا بحفظ الشّعر و إنشائه، حتّى صار شاعرًا فصيحًا عالمًا بقواعد العربية و آدابها، إلى جانب اللّغة التركية و الفارسية، ترقّى إلى رتبة لواء، و سافر إلى أوروبا، فَصُقِلَتْ قريحته الأدبية بعد الثورة العربية نفي إلى "سرنديب" فلبث فيها سبع عشرة سنة، قال فيها أجود شعره الوجداني و الوطني. و لمّا عفا عنه الخديوي رجع إلى مصر، و بقي بها ساكنًا هرمًا حتّى توفي عام 1904م. - كثيرًا ما يحمل الإنسان معاناة الفُراق، و كثيرًا ما يُصَبِّر نفسه عمّا أُبعِد عنه، و لكن إذا تعدّدت الأسباب و تراكمت المِحن و كَثُر المُبْعَدُونَ عنه، فقد لا يجد الإنسان و خاصة إذا كان شاعرًا إلاّ أن يَبُوح بما في مكنونه، فتخرُج همومه و أحزانه آهاتًا و صورًا معبِّرة. و هذا سيتحسّسه القارئ حين يقرأ هذه القصيدة.	- كيف تبدو لك صورة و حقيقة الإنسان حين يُبْعَد عن أهله و وطنه و أرضه؟ و كيف يعبّر عن ذلك؟	
وضعية بناء التّعلّمات	* ثري رصيدي اللّغوي: **1.** في معاني الألفاظ: أرداني: الرّدن هو الكُمّ. ج: أردان. أطواف: القدرة على الشيء. العنقة: حليّ أو رباط بالعنق، أو كلّ ما استدار بالشيء (طوّقه). **2.** في الحقل المعجمي: - ذكر: يَذْكُرُ، ذِكرًا، سَبَّحَ، نطق، قال ما حفظ. ذكّرَ يُذَكّرُ، تذكُّرًا: جعل الشيء مُذَكَّرًا، وَعَظَ. يُقال ذكره بالأمر: أي جعله يتذكره. ذاكر، يُذاكِرُ، مذاكرة: حادث، باحث في مسألة.	- ما هي الألفاظ الصعبة في هذه القصيدة؟ و ما هو الحقل المعجمي للجذر " ذكر" و بيّن معانيه المختلفة و ما هي معاني "أرعى" بعدما تبحث عن جذرها في القاموس؟	

	- اكتشف معي معطيات النّص: **1.** عمّن يبحث الشاعر؟ و	**1.** يبحث عن أهله و أحبّائه بسبب بُعده عن وطنه، و ذلك لأنّه نُفي و بِعد عن هذا الوطن الذي يعشقه و	تذكّر: استعاد التفكير في الشيء. - تذاكر: ذكر، استذكر: حفظ. الذّكر: التمجيد و التسبيح و الصلاة و الدّعاء. التّكور: الكثير الذكر، التّاكرة: الحافظة؛ قوّة الحفظ، التّكَرُ من الحديد الجيّد الصافي. الذّكرى، التّذكُر، التّذكير، التّذكِرَة: و هي بطاقة السّفر و الجمع تذاكر. و التّذكِرة هي الشهادة. التّكورة نقيض الأنوثة، المذكّر: نقيض المؤنث. و المذكّرة هي بطاقة التذكير. **3.** في الحقل الدلالي: - أرعى: جعل الماشية ترعى، و جعل المكان مَرْعى، يقال: أمطرت الدُنيا فَأَرْعَت الأرض أي : نبت فيها المرعى. ارتعت: رَعَت، استرعى: طلب المرعى لماشيته و طلب الإصغاء. الرِّعاية و الرَّعي: سَوق الماشية إلى مكان العشب، أكل العشب. يقال: رَعْيًا لك أي حفظك الله، الرُّعيا: الحفظ، و كذلك الرُّعوى و الرَّعوى و الرَّعْياء، الرَّعْي: العشب و الكلأ. الرّعية: الماشية، الرَّاعي: الذي يرعى الماشية و يسوقها و الجمع رُعاة. المرعى و المرعاة: العشب، مكان الرّعي و الجمع مَراعٍ المُراعاة: الحفظ. - اكتشاف معطيات النّص:	

	ما هي طبيعة علّته؟ و ما سببها؟ **2.** ما الفرق بين طبيعة حبّه و حبّ غيره من شعراء الغزل؟ -بيّن ذلك من النّص؟ **3.** ما هو الخيط العاطفي الّتي ظلّ يشُدُّ الشّاعر طول القصيدة؟ من الّتي يهزُّ هذا الخيط؟ **4.** بيْن مفردات القصيدة و عاطفة الشّاعر علاقة وطيدة استخرج منها ما يوحي بتلك العاطفة؟ **5.** ماذا تمثّل "سَرْنَدِيب" و "رَوْضَة النيل" و "المقياس" للشاعر؟ **6.** بماذا يُذكرك الشاعر و	يحبّه إلى حدّ التّضحية. **2.** الشّاعر مولع و مُتَيَّم، لا بِدَع اعتاد عليه الشعراء من غرام للنساء أو الخمر، و إنّما حبُّه لأهله و أبنائه و زوجه، و الدّليل على ذلك قوله: **فيا بريد الصّبا بلّغ ذوي رحمي** **أنّي مقيم على عهدي و ميثاقي** و يقول في قصيدة أخرى: **تأوّب طيف من سمير زائر** **و ما لطيف إلاّ ما تليه المخاطى** **3.** الخيط العاطفي الّتي ظلّ يشُدُّ الشّاعر طول القصيدة هو: الحنين إلى الوطن و الحبّ للأهل و الأقارب، إلاّ أنّ الألم و الاغتراب يَهُزّان هذا الخيط. **4.** بين مفردات القصيدة و عاطفة الشّاعر علاقة وطيدة، و يمكن أن نستخرج منها مايلي: * هل من طبيب لداء الحُبِّ أو راقٍ؟ * يشفي عليلا. * أبقى الهوى من مهجتي. * أشواق رَعَت كبدي. *أكلّف النفس صبرا و هي جازعة. *** و كيف أنسى ديارًا قد تركت بها** **أهلاً كِرامًا لهم ودّي و إشفاقي.** **5.** تمثّل "روضة النيل" موطن حبّه القديم و تُمثّل "سرنديب" مكان نفيه و هجره إلى بعيد. (جزيرة بالهند)،و تمثّل "المقياس" المكان الذي كان يجمعه بحبيبته. **6.** يذكّرُنا بالإنسان الغريب البعيد عن الدّيار، الذي فرضت عليه الحياة قوانينها الجائرة، و كذلك بأبي	

	هو يتوجّه بالنداء إلى بريد "الصِّبا" و " طائر يبكي"؟	فراس الحمداني، و بالشاعر "شوقي" و كلّ هؤلاء عاشوا محنة الغربة إمّابالنّفي أو بالسّجن.	
	7. هل طغت على النّص عناصر الجِدَّة أم أنّه حافل بمظاهر التقليد للقصيدة القديمة؟ مثّل من النّص.	**7.** النّص حافل بمظاهر القِدَمِ شكلاً و مضمونًا، إلاّ أنّنا لا ننكر أنّ "البارودي" يعتبر أوّل من حَمَل لِوَاء التّجديد في بعث القصيدة العربيّة و النّهوض بها بعد أن أصابها المرض، إذ عاد إلى العصر العبّاسي يستقي منه أفكاره و بنية قصيدته، و عليه حين تقرأه، و كأنّك تقرأ لفحول العصر العبّاسي. التّمثيل: التّوجّه بالنّداء إلى "بريد الصّبا" و "طائر يبكي" في البيت 12 و في البيت 14.	
	- نناقش معًا معطيات النّص: **1.** في هذه القصيدة هل مزج الشاعر بين التّجربة الشعورية الصّادقة و خاصية المحاكاة و التّقليد؟ فيما تمثّل كلّ جانب؟ و عَلاَمَ يدلّ ذلك فيما يتعلّق بمكانة الشاعر الأدبية؟	- أناقش معطيات النّص: **1.** التجربة الشعورية تتمثّل في نقل مشاعره و أحاسيسه من ذاته إلى وطنه، و من فيه، فهو يُعبِّر بصدق عن ارتباطه اللاّمحدود تّجاه أهله و وطنه، إلاّ أنّه ما استطاع أن يخرج عن المَعْلَم الذي رُسِمَ عند الأوائل مَعْنًى و مَبْنًى و هذا يدلّ على مدى تعلّق الشّاعر بتراثه و أصالته و قيم أجداده.	
	2. هل هناك ما يوحي في النّص بالأبعاد السّياسية لحالة الشاعر و هو في المنفى أم تراه و كأنّه يتمثّل شعراء قدامى كأبي فراس، و جميل بن معمر؟	**2.** نعم، هناك ما يوحي بذلك، و يتجلّى هذا في البيت15: **أنكرْتَني ما مضى و الشّمل مجتمع بمصر و الحرب لم تنهض على ساق**	
		3. الشّاعر لم يكن مجدّداً خاصة في المجال اللّغوي من حيث الألفاظ و المفردات. إذ أنّ معظم مفرداته مُستعملة، لا تستطيع	

	3. هل ترى في مفردات القصيدة تجديدًا يساير مقتضيات اللّغة الحديثة أم ترى مفرداتها امتداد للقاموس اللّغوي القديم؟ علّل إجابتك بالاعتماد على الأبيات: 3، 6، 8، 12، 14، 18؟ **4.** لا يخرج النّص عن الصّور البيانية التقليدية (تشبيه، استعارة، كناية) استخرج من النّص أمثلة عنها، و بيّن وجه الإبداع فيها من وجه التقليد. ماذا تستنتج؟ **5.** هل ترى تجديدًا في البناء الموسيقي (الوزن، القافية)للنّص؟ علّل؟ - فلنحدّد الآن معًا بناء النّص: **1.** يعبّر الشاعر عن حالته النفسية بعيدًا عن وطن الأحبّة، فما هو النّمط النّصي الذي ترى الشاعر قد اختاره لذلك؟ أذكر أمثلة من النّص. **2.** تأمّل الأبيات: 12، 13، 14: ما هو النّمط النّصي المُتَّبع؟فيما يخدم النّمط النّصي الأساسي؟ أذكر الأبيات التي فيها إخبار؟	التفريق بينها و بين مفردات شعراء العصر العبّاسي. **4.** الصور البيانية الواردة في النّص هي: * (أشواق رعت كبدي): "استعارة مكنية"، حيث شبّه الأشواق بالأغنام التي ترعى العشب، حذف المشبّه به و وجه الشبه، و أبقى على خاصية من خواصه "الرّعي". * (أبيت أرعى نجوم اللّيل): "استعارة مكنية". **5.** لم يجدّد الشاعر في موسيقاه، فقد حافظ على الشّعر التقليدي. - أحدّد بناء النّص: **1.** النّمط النّصي الذي تمّ اختياره هو النّمط السّردي: **قد كان أبقى الهوى من مهجتي رمقا** **حتّى جرى البين فاستولى على الباقي** **2.** الأبيات 12، 13 النّمط السّائد فيها هو الأمري. في حين البيت 14 هو إخباري. و هذا النوع من النّمط يخدم النّمط السردي. كما اعتمد على الخلط بين الأنماط. و هو ما يكشف عن نفسية الشاعر المضطربة.	
	- فلنتفحّص الآن الاتّساق و الانسجام الموجود في	- نتفحّص الاتّساق و الانسجام في النّص:	

الوضعية الختامية	الّنص. **1.** ما العلاقة الرّابطة بين البيت الأوّل و الأبيات من 2 إلى 6؟ 2. ما هي وظيفة "الفاء" في بداية البيت 12 و "الواو" في كلّ من البيتين 13 و 14؟	**1.** الأبيات الأولى تعكس نفس الشّاعر المفعمة بالأشواق و الحبّ الذي أصبح يمثّل هاجسًا و مرضًا أصيب به بسبب بُعده عن أهله. 2. وظيفتها الإشراط، بحيث أنّ إهداء التحيّة مشروط بالمرور على المقياس. أمّا "الواو" فقد دلّت على مُطلق الجمع بين المتعاطفين و الحقيقة الأخرى بين العهد و الميثاق؛ فكلاهما في مرتبة واحدة.	

- **دراسة تحليلية وصفية لقصيدة الشاعر محمود سامي البارودي. ألام الإغتراب**

لقد حرّكت ظروف المنفى قريحة البارودي فأبدع خير قصائده، و التي بيّنت كلّ فضله في إحياء و تجديد الشّعر العربي، فعندما ندخل في صميم النّص فسنجده حتمًا مطابقًا لمحتوى العنوان و الذي يُوسَم بـ: "آلام و اغتراب"؛ هذا العنوان الذي يعدّ العتبة الأولى لفهم مضمون الرّسالة. فالآلام جمع مفردها ألم و هو الحزن و اليأس و القنوط و الضّجر الناتج عن الفراق و حُرْقة الشوق و الحنين. أمّا الاغتراب فهو من الغربة أي البعد و الفراق و طول المسافة، فيدلّ على الإحساس بالضّجر من الحياة جرّاء ابتعاد الشّاعر عمّن هم أقرب إلى قلبه و نفسه و روحه و كيانه، و عن الألم و العذاب الشديدين لابتعاده بسبب أرضه الغالية و الحبيبة و التي ضحّى من أجلها بالنّفس و النفيس، عندما أراد أن يُعلي صوت الكلمة بالقلم الّتي يمثّل مِشْعَلاً لنجاح الثورة، و التعبير الصادق عمّا يجول في داخل الإنسان العربي، من رغبة في التّحرّر من سيطرة المستدمر و قيوده التي جعلت الشّاعر يعاني من ويلاته في البلدان الأخرى التي نُفي إليها.

من خلال ما سبق نلاحظ تحقّق أولى الكفاءات المذكورة سابقًا ألا و هي تعرّف التلميذ على خصائص شعر المنفى لدى شعراء العصر الحديث و التي تمثل في:

- المناجاة و الحنين إلى الوطن.

-أنّه شعر مناسبات إلى جانب ذلك هو ضمن الشّعر السّياسي.

- الشّعراء في هذه الفترة (النفي و الغربة) مصلوبون إلى أمّتهم يشاركون آلامـها و أفراحها.

فقد استهل الشّاعر نصّه الشّعري باستفهام من خلال الحرف " هل " حيث يستفسر و يتساءل ما إذا كان هناك طبيب يُداوي آلامه و أحزانه و يأسه و قنوطه من الهجر و مفارقة الأحباب و الأهل و الوطن الغالي، و يقدّم نفسه فداء في سبيله.

أمّا بالنسبة لكفاءةالتّعرّف على التوجُّه الفنّي لهؤلاء الشعراء فنلاحظ سِعَة خيال الشاعر؛ فقد كانت المزاوجة واضحة بين الاستعارة المكنية و الكناية، و نستدلّ بذلك من خلال قوله « أشواق رَعَتْ كبدي » و هي استعارة مكنية.

و كذلك في قوله: « و أنت يا طائر تبكي على فنن » هي استعارة مكنية؛ حذف المشبه به الإنسان و أبقى على لازمة من لوازمه (البكاء).

أمّا إذا رجعنا إلى أسلوب الشّاعر فنرى بأنّه ينوّع ما بين " الخبري" و " السردي " و بذلك فقد نجد بأنّ الأفعال الماضية هي التي طغت في القصيدة (كان أبقى، جرى البين، رَعَت كبدي...)، و ربّما استخدام الماضي يكون أقرب في التأثير على النّفس، فالشّاعر في حالة استرجاع و تذكر لما كان عليه، و ليس في حالة وصف لما هو فيه. أمّا الأفعال المضارعة فنجدها في قوله: (لم تنهض، أسحبُ أذيال، أصبو إليها، يشفي عليلا)، كما أنّ القصيدة لم تخلُ من أفعال الأمر (بلّغ، اهدِ...). و هذا ما يجعل التلميذ يهتدي إلى أنّ نمط النص هو النّمط السّردي، لأنّ هذه الأنواع من الأفعال و الأساليب تعدُّ من خصائص النّمط السّردي. بالإضافة إلى أدوات الربط و العطف، و قد نوّع الشّاعر في استخدامها؛ و بالتالي تحقّق كفاءة التعرّف على نمط النّص.

أمّا فيما يخصّ الرّبط فقد أكثر من استعمال أدواته بين الضمائر بمختلف أنواعها (الإشارة، الموصولة) و أدوات أخرى مثل: أل التعريف.

فالرّبط عن طريق الضمير:فنجد أنّه أكثر من استخدام الضمير المتكلّم " الياء " (الدّالة على المتكلّم): (مهجتي، كبدي، نفسي، همّي، لي، أطواقي...).

نجد كذلك الرّبط عن طريق الأمر: و هذا في البيت الثالث عشر (13) في قوله: (فاهد مذّي تحية نفس ذات أعلاق).

أمّا الرّبط عن طريق النّفي: فنجده في (لا في " سرنديب " لي خلّ ألوذ به، ولا أنيس سوى همّي و إطراقي).

في حين العطف: فنجد: " الواو، الفاء "، و في الجرّ نجد (من، على، في) و كذلك أدوات أخرى مثل: بين، كيف، النفي، النهي، الأمر، الاستفهام.

و نمثّل لكلّ هذا من خلال استخلاص ما يدلّ عليها في النّص و نذكر بعض الأمثلة: (قد كان أبقى الهوى من مهجتي) حيث أفاد " قد "هنا الاستدراك. (يا ويح نفسي من حزن و أشواق) فالنداء أفاد الندبة و الاستغاثة.

و قوله: (يا روضة النيل) نداء و الذي يفيده المناجاة و الرّغبة في العودة إلى الماضي فهو يحنُّ إليه.

(أصبو إليها على بعد و يعجبني) فـ: على حرف جرّ يفيد التثبيت و التأكيد. (و كيف أنسى ديارا ً قد تركتُ بها)، و قوله: (فيا بريد الصّبا) فالفاء تفيد الاستئناف.

أمّا العطف بالواو فكثير، و تكراره في أغلب الأبيات، منها ما ورد في بدايتها: (و إن مررت على المقياس)، (و أنت يا طائر يبكي على فنن)، و منها ما جاء في الوسط من ذلك قوله: (حزن براني و أشواق رعت كبدي) (أصبو إليها على بعد و يعجبني).

و غيرها من الأدوات التي كانت مساهمة في اتّساق هذا النّص و انسجامه. و إذا رجعنا إلى التّكرار فإنّنا نجد منه نوعان: " التّكرار الصوتي " (القاف)، و " التكرار الصرفي " مثل: (اسم المكان: مرعى، المقياس، الصيغة: أفعال منها: إملاق، إشفاق، إحراق، إغداق، أشواق، إيراق). و " تكرار الألفاظ " بعينها مثل: (ساق) في البيت 13 و 14. و " التّكرار التركيبي " في قوله: (حزن براني و أشواق رعت كبدي) في الشطر الثاني من البيت نجده يقول: (يا ويح نفسي من حزن و أشواق)كما يساهم هذا التّكرار في اتّساق النّص و انسجامه.

و قد استعمل الشّاعر بحر البسيط المناسب للآهات و الآلام و الأحزان و الذي يحمل التفعيلات التالية:مُسْتَفْعِلُنْ، فَاعِلُنْ، مُسْتَفْعِلُنْ،فَعِلُنْ في كلّ شطر مع حدوث تغييرات في التفعيلة من زحافات و علل.

و إذا ما لاحظنا الكلمات التالية: (مهجتي، كبدي، إشفاقي)فإنّها تنتهي ياء المتكلّم، و إذا أرجعناها إلى أصلها أي: (مهجة، كبد، إشفاق)فإنّنا نشاهد الحركة الأصلية على آخرها، و لكن عندما أُضيفت لها هذه الياء فإنّ علامتها الأصلية لم تظهر و عُوِّض عنها بالكسرة التي تجانس الياء في النطق، و تقدير العلامة الأصلية لأجل المناسبة و هو اشتغال المحلّ بالحركة لما قبل الياء، و إذا عدنا إلى العبارة التالية: (و إن مررت على المقياس فاهدِ له تحية) فإنّ الفعل (اهدِ)لم يُلحق بالتحية، فهو ليس الفاعل الحقيقي، و إنّما هو مجازي، و الأصل حيّ الأهل الذين يقطنون المقياس. و هذا مجاز عقلي بحيث أسند الفعل إلى غير فاعله الحقيقي لوجود علاقة بينه و بين الفاعل الحقيقي، فكانت هذه العلاقة " مكانية "، و بلاغة هذا المجاز إن تكمن في اشتغال ذهن المتلقّي بالبحث و التّأمّل و إثارة الفضول و متعة الاكتشاف و الإحساس بجمال البلاغ (النّص). و هذا فيما يخص تحقّق كفاءة التّعرّف على المضاف إلى ياء المتكلّم، و بلاغة التشبيه و المجاز العقلي و اللّغوي و توظيفهما.

ج. مذكّرة في نشاط النّصوص:

المستوى: الثالثة أدبي النّشاط: نص أدبي التاريخ:

الموضوع: أبو تمّام لـ: صلاح عبد الصبور السند: الكتاب المدرسي

الكفاءات المستهدفة:

- أن يقدر التلميذ على استنتاج مدى توظيف الرّمز و الأسطورة في العقيدة العربية المعاصرة.

-أن يقدر على معرفة خصائص النّمطين: السّردي و الوصفي.

-أن يتعرّف على التّوجُّه الفنّي للشّاعر.

المراحل	أنشطة التّعليم	أنشطة المتعلّمين	التوجيهات
وضعية الانطلاق	- إذا رجعنا إلى بدايات الشّعر العربي الجديد فإنّنا نجده قد عرف تطوّرًا منذ عام 1947م في العراق، على يد: نازك الملائكة و بدر شاكر السيّاب، حيث ثاروا على مظاهر القصيدة التقليدية القديمة ليُنادوا بالتجديد في الموضوعات الشّعرية و من حيث الشكل الفنّي، و يقوم الشّعر الحرّ على وحدة التّفعيلة. فكانت أوّل قصيدة حرّة الوزن هما قصيدتي: " الكوليرا " لنازك و " هل كان حبًّا " للسيّاب. ثمّ سار على دربهما الكثير من الشّعراء المعاصرين. **1.** فمن يذكر لنا البعض من هؤلاء المجدّدين و الثائرين على النّمط التّقليدي للقصيدة العمودية؟	**1.** من بين هؤلاء الشعراء المعاصرين نذكر: نازك الملائكة، أمل دنقل، نزار قبّاني، محمود درويش، صلاح عبد الصبور. **2.** لمحة موجزة عن حياة الشّاعر: هو محمّد صلاح الدّين عبد	

	2. إذن من بين هؤلاء صلاح عبد الصبور. فمن هو هذا الشّاعر؟	الصّبور، ولد بمدينة الزّقازيق بمصر عام 1931م، التحق بقسم اللّغة العربية في القاهرة عام 1947م، و تخرّج منه عام 1951م، تفرّغ للأدب و الصحافة و انضمّ إلى أسرة مجلّة: "روز اليوسف"ثمّ مجلّة "صباح الخير" عُيّن عام 1966م مديرًا عامًّا للهيئة العامّة للكتاب، و في عام 1969م أصبح رئيس تحرير مجلّة المسرح، عَمِلَ مستشارًا إعلاميًّا للسّفارة المصريّة بالهند بين عامي 1976م- 1978م، توفي عام 1981م بالقاهرة، أوّل مجموعاته الشّعرية "النّاس في بلادي" (1957م).	
وضعية بناء التّعلّمات	**1.** هل كان صلاح عبد الصّبور و معاصروه منقطعين عن قضايا الأمّة؟	**1.** لم يكن الشّاعر صلاح عبد الصّبور و معاصروه منقطعين عن قضايا الأمّة بل كان من الّذين تُحرِّكهم نخوة العربي، و يُسْتَحْضَر في أعماقهم التاريخ ليتّخذوا من صانعيه رموزًا يعبِّرون من خلالها عَن أفراحهم و أحزانهم فيرسمونها في الكلمة المؤثّرة المعبّرة.	
	2. هل هناك مفردات صعبة؟ ما هي معانيها؟	**2.**أثري رصيدي اللّغوي: أكمام: ج كم نقول أخرجت النخلة أكمامها. يترنّم: يتغنّى. تعلاّت: ج تعلة بمعنى شراب. العتمة: الظلمة.	
	ـ تحت أي موضوع تندرج الألفاظ التالية: الصّارخ، الظلمة، العتمة، لا يترنّم، الحسرة؟	ـ في الحقل المعجمي: تنتمي هذه الألفاظ إلى حقل الحزن و الألم و الأسى.	
	ـ تعرّف على جذر الكلمة: "الصّارخ". ثمّ استعن بالقاموس لمعرفة معانيها	ـ في الحقل الدّلالي: الصّارخ: صَرَخَ، تَصْرُخُ، صُرَاخًا و صَرِيخًا: صاح، استغاث.	

	المختلفة؟ - اكتشف معطيات النّص. **1.** بماذا يذكرنا الشّاعر في مستهلّ القصيدة؟ **2.** عمّا تحسّر عندما أشار إلى طبريّة و وهران؟ **3.** ما القصيدة التي اقتبس منها الشّاعر موضوعه؟ و من صاحبها؟ **4.** وفّق الشاعر في اختيار الرموز و في إعطائها بعدًا تُراثيًا يمثّل حلقة وصل بين الماضي و الحاضر. استخرج هذه الرّموز، ثمّ صنّفها بحسب أنواعها، ثمّ بيّن دلالاتها؟ **5.** في نفس الشّاعر حرقة و مرارة؛ أين تجد ذلك في النّص؟ **6.** لِمَ حنّ الشّاعر؟ و لِمَ؟ و	- استصرخ، يستصرخ، استصراخًا: استغاث، صرخ مستنجدًا، حَمَل على الصُّراخ. - الصُّراخ و الصّريخ: يعني الصِّياح، الاستغاثة. الصّرخة: الصوت الحادّ، صوت الاستغاثة. - اكتشاف معطيات النّص: **1.** يذكرنا بمعركة فتح عمّوريّة التي انتصر فيها المعتصم على جيش الرّوم. **2.** تحسّر على ما آلت إليه حال العرب من المشرق و المغرب. **3.** هي قصيدة " فتح الفتوح " و تُعرف ببائية أبي تمّام و مطلعها: **السّيف أصدق إنباءً من الكتب** **في حدّه الحدّ بين الجدّ و اللّعب** **4.** نعم وُفّق، و تمثّل هذه الرّموز في أسماء الأعلام و من بينها الشّخصيات التّاريخية العريقة نذكر: طبرية، عمّوريّة، وهران، أمّا الوسائل الحربية فنجد السّيف، الغِمْد. و منها بعض الألفاظ و العبارات الدّالة نجد: الكتب، الأخت العربيّة، التّذكار، عيد تَعلاَّت، دمًا، ظما. **5.** نعم، و نجد ذلك في قوله: "و أبو تمّام الجدّ الحزين..."، "الحسرة في وجهك بعد الأعوام" كما نلمس مسحة الحزن أيضًا تعمّ الجزء الأخير من النّص: (لومك لا يسقينا فرحًا). **6.** حنّ إلى أيام المعتصم بالله، كون هذا الأخير شديد الارتباط بأيّام عزّ و فخار، و هي أيّام	

	ماذا مثّل هذا الحنين؟	رُثّت لأمجاد العرب و بطولاتهم، و العصر العبّاسي خير شهيد على ذلك.	
	7. في المقطع الأوّل من القصيدة مقارنة بين الماضي و الحاضر، ما نتيجة هذه المقارنة؟	**7.** نتيجتها تغيّر أوضاع العرب و مواقفهم إزاء ما يعتريهم، و كأنّ الشّاعر يبحث عن مثل أعلى و قدة يتأسّى بها عرب اليوم الذين كان أجدادهم بالأمس قادة حضارة عالية.	
	8. في المقطع الثاني من القصيدة نقد لاذع، وضّح ذلك؟	**8.** يتمثّل في استيائه من أمّة مصابة في عُقْر دارها، مطعونة في كرامتها، و لا ردّ فعل لهاإلاّ الاكتفاء بذكر الأمجاد و تِعدادها فقط.	
	ـمناقشة معطيات النّص **1.** استند الشاعر إلى خلفية تاريخية عربيّة، فيما تجلّت؟	ـ أناقش معطيات النّص: **1.**استند إلى خلفية تاريخية تجلّت في الفتوحات الكبرى التي حقّقها الفاتحون على مدى عصور، و في سلطانهم بَرًّا و بحرًا و مشرقًا و مغربًا، على يد خلفاء زَعْزَعُوا كيان الأعاجم، من فُرْسٍ و روم و غيرهما...	
	2. إلاَم يهدف بقوله: « التّذكار ثقيل حين حملناه »؟	**2.** يهدف إلى القول بأنّ المسؤولية تكليف، و أنّ ما على عاتق جيل اليوم و الغدّ، أعباؤه تستوجب مواقف الصّرامة، فهل نحن في مستوى تخطّي هذه العقبات.	
		3.أنّه يشعر بالمسؤولية، و أنّه قومي النّزعة.	
	3. ما دلالة اعتماده ضمير المتكلّمين؟	**4.** لصيغة الأمر أهميّة نذكر منها: اخلع، شُقَّ، اضرب، انزل، و تكمن دلالتها في الإلحاح على المسارعة في اتخاذ القرارات الحاسمة و الجازمة و الصّائبة؛ أي النّي لا مراهنة فيها...	
	4. لصيغة الأمر في النّص أهمّية. فيما تكمُن دلالتها	**5.** هي علاقة انتماء، علاقة عرقٍ ...	

	النفسية؟ **5.** ما علاقة "الجدّ" بـ "الأبناء"؟ **6.** جدّد الشّاعر في القصيدة بناءً على الاقتباس؛ وضّح مستعينا بأمثلة منها؟ **7.** ماذا يقصد الشّاعر بقوله: "وقنعنا بالكتب المروِّية"؟ - حدّد بناء النّص من خلال: **1.** ما النّمط الغلب على الأبيات؟ أثبته بذكر شواهد؟	علاقة نسب، علاقة تعهُّد الأبناء بحمل مشعل الأجداد. **6.** نعم، و ذلك في مواضع متعدّدة، فالمقطع الأوّل مقتبس من مناسبة نَظْم أبي تمّام بائيته، و في قوله: " لبّاه " و " لبّته " اقتباس من قوله: "لَبّيت صوتا زيطريا" و في قوله: "السيف الصّادق" اقتباس من مطلع: "السيف أصدق أنباءً من الكتب". **7.** أي اكتفينا بذكر الانتصارات المحقّقة عبر التّاريخ و تمجيدها و الافتخار بها دون تحريك ساكن، و دون ردّ فعل إيجابي، حتّى صارت هذه الحقائق كخرافات و تنجيم. -تحديد بناء النّص: **1.** النّمط الغالب على الأبيات سرد يتخلّله الوصف، كون الشّاعر يعرض علينا واقع العرب في العصور السّابقة، ويصف ما هم عليه اليوم، و لمّا كان النّص السّردي يشتمل على ثلاث مراحل، فإنّ هذا الأمر قد تحقّق على النّحو التالي: المرحلة الأولى: تكمن في سرد حدث من الأحداث البطولية (انتصار المعتصم بالله). و الشّاهد هو قوله: "السّيف البغدادي الثائر شقّ الصحراء إليه"، "حين دعت أخت عربية". أمّا المرحلة الطارئة: فتتمثّل في معاناة الأمّة العربية، و الشاهد على ذلك قوله: "و السّيف المغمد"، "الأخت العربية"، "ما زال يشقّ النّهرين". أمّا المرحلة النّهائية: فتصف الوضع الذي تعيشه الأمّة العربية	

		في بعض الأراضي إلى يومنا هذا بالرّغم من كثرة المؤتمرات و الملتقيات و المفاوضات و الشّاهد: "و لقاء الجدّ أبي تمّام"، "عيد تعلاّت و كلام" " عيد دما"، "تطلب سقياها"، "فتجاب ظما".	
		2. عنوان مناسب لكلّ وحدة:	
		أ. فخرو اعتزاز.	
		ب. تنديد و اشمئزاز.	
		ج. انكسار و حسرة.	
		3. يخضع النّص إلى الوحدة العضوية، فقد احترم الشّاعر الزّمني في سرد الوقائع و الحقائق، إذ انتقل بنا تدريجيًا من العصر العبّاسي إلى العصر الحديث، بل ربط بينهما برباط محكم عبر"عمّوريّة" و "طبرية" بلوغا إلى "وهران" كما لا يمكن تقديم وحدة على أخرى، و كذلك كان هناك ربط محكم بين الأفكار و التوكيد على ذلك.	
	2. اقترح عنوانًا مناسبًا لكلّ وحدة.		
	3. هل التمستَ وحدتها العضوية؟ أثبت أو انفي مستعينًا بالأمثلة؟		
		-أتفحّص الاتّساق و الانسجام:	
		1. لأنّها جاءت بمعنى "الظرفية"	
		2. أفادت الرّبط مَعْنًى و مَبْنًى.	
		3. أفادت العطف و <u>إلا ؟</u> لأنّها سُبقت بنفي.	
	- تفحّص الاتّساق و الانسجام الموجودان في النّص:	**4.** الجدُّ: بدل مرفوع و علامة رفعه الضّمة الظاهرة على آخره.	
	1. ما سبب تكرار الشّاعر لفظة "لكن" في ثنايا القصيدة؟	**5.** أفادت " وا " النّداء و الندبة أمّا في هذا النّص بالتحديد فقد أفادت : الاستغاثة.	
	2. " في موعد تذكارك يا		

	جدّ " ما المعنى الذي أفادته " في " في هذه الجملة؟ و ما أهمّيتها في بناء النّص؟ **3.** ماذا أفادت " أو " عند قول الشّاعر: "... أو يسقيك رضا "؟ **4.** أعرب " الجدّ " في قول الشّاعر: "أبو تمّام الجدّ حزين"؟ **5.** " وامعتصماه " ماذا أفادت " وا " في هذا السّياق؟		
الوضعية الختامية	- نشطة التّقييم: **1.** لِمَ يُعتبر صلاح عبد الصّبور مجدِّدًا في الشّعر العربي؟ **2.** هل يمكن اعتبار هذه القضيّة مفتوحة على عدّة قراءات؟	- جمل القول في تقدير النّص: **1.** كونه ساهم في وضع قواعد الشّعر الحرّ (شعر التفعيلة) الذي جسّده من خلال معالجته لقضايا العالم العربي الحديث. **2.** نعم، لأنّ الشّاعر استطاع أن يحوّل التاريخ الأدبي السّياسي إلى صور شعريّة و رموز، فقد وُفّق في اختيار تلك الرّموز و عطائها بعدًا فكريًا و فنّيًا.	

- **دراسة تحليلية وصفية لقصيدة الشاعر صلاح عبد الصبور "أبو تمام":**

لم يكن الشاعر صلاح عبد الصبور بمنأى عن هموم الأمة، فراح يطلق العنا للسانه فأبدع خير قصائده، إذ يعبر عن حسرته لما أدلهما بها من نكبات وكوارث مستحضر التاريخ والأمجاد في محاولة منه لدغدغة مشاعر النخوة والثورة على الوضع المذل لغالب الدول العربية آنذاك التي تئن تحت وطأة الاستعمار خاصة بعد زرع الكيان الصهيوني في جسد الأمة فعندما ندخل في صميم النص فسنجده حتما مطابقا لمحتوى العنوان والذي يوسم بـ "أبو تمام" هذا العنوان الذي يعد اللغة الأولى لفهم مضمون الرسالة فأبو تمام هو رمز الشجاعة والقوة والفخر والعزة للأمة وهذا ما يتضح من خلال قصيدة "أبو تمام" التي ألقاها صلاح عبد الصبور في مهرجان أبي تمام الذي أقيم في دمشق سنة 1961 وحضره كبار الأدباء من أمثال العقاد

رغم أن الشاعر لم يكن مدعوا إليه للخلاف الحاصل بين الشعراء المجددين والمحافظين فحضره بإمكانياته الخاصة.

من خلال ما سبق نلاحظ تحقق أولى الكفاءات المذكورة سابقا وهي تعرف التلميذ على صفات الرجولة والشجاعة والشهامة والمجد التي تحلى بها أبطال أمتنا العربية والتاريخ الذهبي الذي كتبه هؤلاء الأمجاد فقد استهل الشاعر قصيدته بقصة فتح عمورية (توفلس) المعتصم بالله الخليفة العباسي وهزمه الجيوش الروم وهو بهذا انطلق من التاريخ.

حينما يشير الشاعر إلى طبرية ووهران فهو يتحسر على ما آل إليه حال الأمة من ضعف واستسلام بعد مجد وعز وتاريخين مستهودين (بالتناص) يتقاطع صلاح عبد الصبور مع الشاعر أبي تمام في رائعته المشهورة في "وصف معركة عمورية فتح الفتوح.

اعتمد الشاعر على التراث لاختيار الرموز الشعرية المناسبة للموقف الشعري، ويمكن تصنيف هذه الرموز إلى صنفين:

نوع الرمز دلالته.

العز والمجد والانتصار (الشخوص التاريخية، السيف البغدادي، المعتصم، أبو تمام الجد – الأخت العربية-.

- عمورية / طبرية/ وهران، تختلف دلالة المدينة بين المجد في "الحيز المكاني، المدينة -2، الماضي والاستسلام لحاضر وتجسد المفارقة بينهما لأن عمورية مدينة رومية احتلها العرب وفتحوها، أما طبرية ووهران مدينتان عربيتان الصهاينة والصليبيون.
- في نفس الشاعر كثير من الفرقة والألم يظهران عندما يستعرض حاضر الأمة في -المقطعين الأول والثاني.
- في مثل هكذا أوضاع يحن الإنسان "الشاعر" إلى زمن آخر- لأن الحنين هو لحظة هروب من الواقع المر، الشاعر يحن إلى "الماضي" زمن القوة الذي كان فيه العربي سيدا، معلنا انتماءه القومي معبرا عن حسرته لانتمائه إلى الزمن الرديء المشوي بالهزيمة والاستكانة.

- شتان بين الماضي والحاضر: هي النتيجة التي يمكن أن نستخلصها من المقطع الأول في مقارنته بينهما، فالاستغاثة في الماضي لباها سيف قاطع انتقم للكرامة والاستغاثة لباها العرب والمسلمون في انعقاد المؤتمرات أو الأحزاب (الحاضر فلسطين والجزائر بسياط المستعمر).

- النقد اللاذع الموجه إلى الأمة يتجسد في استكانة قادتها واكتفاؤهم باللقاءات والتنديدات – السيف أصدق أنباء من الكتب- وواقعنا حيث انعكس الوضع تماما بين قول أبي تمام أصبحت الأنباء "الكتب المروية" مصدر تعاطي القادة بينما السيف مغروس في خاصرة العرب، كأننا لم نفهم قول أبي تمام إطلاقا منذ قرون.

- الخلفية التاريخية هي معركة الكرامة بين المسلمين والروم في موقعة عمورية التاريخية "التي انتصر فيها الخليفة المعتصم تلبية لاستغاثة امرأة عربية أسيرة بقولها: " وا معتصماه" ربما يهدف الشاعر إلى استهجان عقد ملتقى أبي تمام لأنه رمز للفخار والأمة ليست في الوضع اللائق لإحياء ذكراه.

- اعتماد ضمير المتكلمين يحيل إلى اشتراك الجميع في التعاطي السلبي مع المقال العربي والإحساس بالمرارة.

- لصيغة الأمر في نهاية المقطع الأول دلالة نفسية: هي تصاعد التوتر الذي يؤكد عنفوان الثورة، الحسرة من الواقع وتمني غضب عارم يزيل هذه الحسرة "الثورة الشاعرية" بين أبي تمام الشاعر وأحفاده من "العلاقة بين الجد والأبناء هي علاقة فنية، الشعراء العرب المجتمعين في المهرجان ولكن الموقف يثير حسا مأساويا مزمنا لأن حظ الجد أن يحيا في زمن الأمجاد، بينما نصيب الأبناء أن يعايشوا الهزائم والهوان.

- التجديد اعتمد على توظيف التراث واقتباس الرموز والأساطير التاريخية من معالم وشخوص وهو مذهب المجددين في الشعر العربي المعاصر (عد إلى الجدول أعلام قصة المنجمين مع فتح) ماذا يقصد الشاعر بالكتب المرورية؟ فالاستلهام من التاريخ عمورية واستخفاف المعتصم بخرافاتهم والإسقاط على الحاضر بالإحالة إلى اكتفاء العرب بنتائج المؤتمرات العالمية التي لم تكنفي صالحهم يوما.

- سرد أحداث قصصية بمعالمها وشخوصها: النمط الغالب في النص هو النمط السردي بالتركيز على الفعل الماضي أو الحاضر في المكان المناسب لكليهما (لم يذهب، شق، حين دعا، لبى) (يلقى، يتعاطون، لا يسقين، تطلب، إلخ).

- العناوين المناسبة:

1. بين الماضي والحاضر.
2. تذكار أبي تمام حسرة وألم.
3. الحاضر أعياد للأحزان.

- تتجسد الوحدة العضوية في التلاحم بين المقاطع الثالثة التي تشكل في مجموعها قصة متسلسلة الأحداث لا يمكن الفصل بينها.

- لكن: تفيد لغة الاستدراك وهو نفسه السبب في استعمالها في ثنايا القصيد لأن وقف المقارنة بين الماضي والحاضر يستوجب الاستدراك في كل مرة أن الزمنين مختلفين.

- موعد "ولا" المعنى الذي أفادته في داخل الجملة هو الزمنية لأنها دخلت على اسم زمن غير أن الزمن عنصر مهم في النص وبنية من بنيته كقصة تاريخية.

- معنى "أو" في الجملة هو "التسوية بين ما قبلها وما بعدها فالأمر سيان" "إعراب الجد (أبو تمام الجد)

الجد: عطف بيان أو بدل من أبو تمام مرفوع.

- مدلول "وا" في اللغة: هو النداء والندبة.

4. دراسة مقارنة بين الطريقة القديمة والحديثة في تدريس النصوص الشعرية:

أ. اتجاهات قديمة في تدريس الشعر:

عيوب الطريقة القديمة في تدريس الشعر: أنها تسهب في الشرح اللغوي والصرفي والبلاغي، دون الاهتمام بالجوانب التي تتيح الفرص للطلاب بأن يكتشفوا الصور الجمالية في القصيدة، ويدركوا مواطن الجمال في ثناياها، وهذا الجانب رغم أهميته كان لا يعطي الاهتمام الكافي عند دراسة النصوص الشعرية، وهذا النمط يعد أكثر الأنماط صعوبة في تدريسه للصغار أو الكبار على السواء، ولقد كانت الطريقة التقليدية التي كانت سائدة إلى عهد قريب

تعتمد في عمومها على شرح المفردات اللغوية والوقوف عند المعنى الإجمالي للبيت من الشعر، والغرض العام الذي يشتمل عليه النص، ثم محاولة توضيح ما في النص من ألوان البلاغة دون البحث عن سر الجمال، وموضع الحس، والقيمة الفنية لاختيار لفظ معين أو أسلوب خاص، أو اختيار صورة معينة تعتمد على استعارة أو تشبيه وقيمة هذه الاستعارة أو الكنية في تقوية المعنى أو توضيح الصورة أو إثارة الانفعال، ودون أن يعني بتوضيح الفكرة وعلاقتها بالصورة وعلاقة الصور بالألفاظ والأسامي.

من المؤكد بأن المعلم بحكم دوره القيادي يستطيع أن ينمي حاسة التذوق الأدبي لدى الطلاب، ولذلك أوجدت له.

ب. اتجاهات حديثة في تدريس الشعر:

منها ما يأتي:

1. يبدأ عمل المعلم من استجابته للشعر الذي يعلمه "من رد فعله العاطفي للشعر الذي يريد تعليمه".
2. على المدرس أن يقرأ الشعر بعينه وبخياله، وعقله وأحاسيسه.
3. على المعلم أن يقرأ الكثير من الشعر وخاصة الشعر القديم لأنه موزون أكثر إيقاعا، وأن يختار شعرا ملائما لمستوى الطلبة.
4. على المدرس أن يتجنب افتراض مقاييس النقد الأدبي التي شأنها أن تقتل التذوق الأدبي عند الطلية.
5. يجب على المعلم أن يبني ذوقه وإحساسه الخاص ويتأتى ذلك عن طريق عن طريق التعرض المستمر لروح الشعر الجيد حتى تتولد بينه وبين الشعر رابطة وثيقة، وطريقة تكوين وتوليد هذه الرابطة تنشأ من تربية التذوق الأدبي لدى الفرد. "تأخذ عينه من تعليم قصيدة من مرشد العارف الإسرائيلي"

ج. التذوق الأدبي والاتجاهات الحديثة في تدريس الأدب:

يعد التذوق الأدبي الهدف الأسمى، أو الغاية من تدريس مادة الأدب باعتباره من مواد الفنون الجميلة التي يهدف من وراء دراستها إلى تنمية الميل لحب الجمال وتذوقه وتقديره. يقول

د. محمد صلاح الدين المجاور معرفا التذوق الأدبي: " أنه التعرف على تأثير عمل المؤلف والرغبة والقدرة عاطفيا وعقليا للتأثير به.

أما محمد قدري لطفي فيعرفه بما يأتي: "هو معرفة المعنى الكامل للألفاظ والشعور بما يرتبط يرتبط بها من صور وأخيلة، وهذا ستطلب نشاطا عقليا يصحبه انفعال يقويه بحيث تتكون من هذه الارتباطات والأفكار الخيالية وحدة تامة متسقة قد روعي فيها جمال المزني وقواعد النظم. هنالك عناصر لابد من توافرها للحصول على عملية التذوق الأدبي وهي: الخبرة بمدلولات الألفاظ والإحساس بما يتعلق بها من الصور الجمالية والجانب المتلقي نتيجة الانفعال بالأثر الأدبي، ةهذا الإحساس يتأتى من وجود تناسق والوحدة بين دلالات الألفاظ وبين المعاني، وبصفة عامة بين الشكل والمضمون، والتناسق وعدم التنافر من العوامل المساعدة على الإحساس بالجمال، وهذه المستوى من التذوق قد لا يصله إلا من له حاسة أدبية سامية، وخبرة ومهارة وممارسة أدبية.

د. وسائل تنمية الذوق الأدبي:

وسائل تنمية الذوق الأدبي تقتضي من المعلم أن يهيئ المجال والفرص الملائمة للطلاب للتعبير عن أحاسيسهم ومشاعرهم أثناء مواجهتهم دراسة النص الأدبي، وخلق الظروف المتاحة لتقييم النص وتقديره، ومساعدتهم على عقد الموازنة بين النصوص، والمدرس الكفء للغة يستطيع أن يقود تلاميذه نحو التذوق والإحساس بجمال التعبير في نواحي ثلاث على الأقل.

1. بمساعدتهم في تقوية الصعوبات في القراءة، والتغلب عليها وإكسابهم تلك المهارة.
2. إمدادهم بالحقائق الضرورية المتعلقة بالنص الأدبي ومساعدتهم في فهم تلك الحقائق وتطبيقها والتأثر بما فيها.
3. خلق جو انفعالي عاطفي لتدريس الأدب.

خاتمة

خاتمة:

إن أساس هذا البحث هو التعرف على قرب عن تعليمية الخطاب الشعري في الطور الثانوي للسنة الثالثة أدب وطرق تدريسه والتعرف على سمات التعليمية ودورها في تعليم المادة العلمية فالتعليمية بما أنها مادة علمية تعلمية فهي بالتالي تتوفر على عناصر مكمل لها كالمرسل (المتصل والمصدر) والمرسل إليه والرسالة والقناة كما أنها أيضا تحوي العديد من الأهداف المتعلقة بالجانب العقلي والأهداف المتعلقة بالجانب الوجداني والأهداف المتعلقة بالجانب الحركي.

وبما أن التعليمية ميدان واسع لتعليم المتعلم فهي تشمل العديد من المواضيع التي تنطوي تحت منظومتها العلمية كالخطاب الشعري مثلا والنص الشعري أيضا، إذ توجد علاقة تداخلية تكاملية بين كل من النص و الخطاب الشعريين، باعتبار الخطاب الشعري التعبير اللغوي في الكلمات التي تعبر عن معانيها الحسية ودلالتها بشكل مباشر، كذلك النص الشعري التعبير اللغوي في الكلمات التي لا تعبر عن معانيها الحسية ودلالتها بشكل مباشر، كذلك النص الشعري باعتباره ملفوظ يطلق على أي كلام منفذ، قديما كان أو حديثا، مكتوبا أو محكيا طويلا أو قصيرا، وبالتالي قبل أن يكون الخطاب كان النص ذلك النسيج اللغوي الذي يحمل بين طياته دلالة ما.

وتدريس النص الشعري يكون له أسس في اختيار النص كما له أهداف من تدريسه وطرائق عديدة أيضا في تدريسه (تقديمه) كالإلقاء والاستقصاء والمناقشة والاكتشاف بالإضافة إلى الطرائق الحديثة المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج.

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

أولا: باللغة العربية

1. القرآن الكريم والسنة النبوية
2. إبراهيم مصطفى وآخرون: المعجم الوسيط، دار الدعوة، استنبول 1980م.
3. ابن حجز العسقلاني م 852هـ – غراس الأساس للزمخشري، تحقيق توفيق محمد شاهين، مكتبة وهبة، القاهرة 1411هـ/ 1990م، ترجمة الزبيدي: تاج العروس.
4. أبو إسحاق إبراهيم بن علي السيرازي: كتاب المعونة في الجدل، تحقيق عبد المجيد تركي، دار الغرب الإسلامي، 54 بيروت، ط1، 1408م.
5. أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، الطبعة 3، 1414هـ، 1994م، المجلد 7.
6. أبو الوليد الباجي: كتاب المنهاج في ترتيب الحجاج، تحقيق عبد المجيد تركي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط3، 2001.
7. بشير أبرير، النص الأدبي وتعدد القراءات: الأنترنت.
8. تريفيتان تودوروف، النص، ضمن كتاب العلمانية وعلم النص، ترجمة وإعداد منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ط1، 2004.
9. تزيفيتان تودوروف، النص ضمن كتاب العلاماتية وعلم النص، ترجمة وإعداد منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت ط1، 2004.
10. تكوين أساتذة التعليم الأساسي السنة الأولى، الإرسال الأول.
11. التهانوي محمد علي: كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم تج. رفيف العجم وعلي دحروج، بيروت 1996.
12. تون آ، فاندايك: النص بنى ووظائف، ضمن كتاب العلمانية وعلم النص.
13. تون آ، فاندايك: النص بنى ووظائف، ضمن كتاب العلمانية وعلم النص.
14. جابر العصفور: أفاق العصر، مهرجان القراءة للجميع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة 1997 م.
15. جابر عصفور: أفاق العصر، مهرجان القراءة للجميع الهيئة المصرية العامة: الكتاب، القاهرة، 1997م.
16. جار الله أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري: أساس البلاغة، دار بيروت 1984/1404م.
17. جان ماري سشايفر: النص، ضمن كتاب العلمانية، علم النص.
18. جانوس. س، بيتوفي: اللغة وسيلة ككتوبة، النص ضمن الموسوعة اللغوية، تحرير، ن، ي، كولنج، ترجمة الدكتور محي الدين حميدي والدكتور عبد الله الحميدان جامعة الملك سعود، الرياض، 1421هـ، المجلد الأول.
19. جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم، ت 711 هـ" لسان العرب، تحقيق أمين محمد عبد الوهاب، ومحمد الصاوي العبيدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط2، 1417 هـ –1997م ج4، ص 135 والفيروز أبادي مجد الدين محمد بن يعقوب ت 817 هـ القاموس المحيط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة 1397 هـ = 1977 م.

20.جميل صليب، المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والإنجليزية واللاتينية، ج1، دار الكتاب اللبناني–بيروت، ودار الكتاب المصري – القاهرة، ط1، 1987.
21.جورج طرابيشي، معجم الفلاسفة، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1987.
22.جوليا كريستيف، علم النفس، علم النص، فريد الزاهي، مراجعة عبد الجليل ناظم، دار توبقال للنشر، المغرب، ط2، 1998.
23.جوليا كريستيفا: علم النص، ترجمة: فريد الزاهي، دار توبقال، الدار البيضاء، الطبعة1، 1991م.
24.حمادي، عبد الله :الشعرية العربية بين الإتباع والابتداع، منشورات إتحاد الكتاب الجزائريين، دار هومة، ط1، 2001م.
25.د. عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، الطبعة الثانية 2014 م – 1435 هـ، دار الرضوان للنشر والتوزيع مؤسسة دار الصادق الثقافية.
26.الدليمي طه حسين علي، سعاد عبد الكريم عبّس الوائلي: اللّغة العربية و بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، ط 1، 2003م.
27.راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة:أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، ط1، 2003م.
28.رولان بارت، درس السيمولوجيا، ت: عبد السلام بن عبد العالي، الدار البيضاء، توبقال، 1985.
29.زكريا، إبراهيم: طرق تدريس اللّغة العربية، دار المعرفة الجامعية، 1999م.
30.زنسيسلا مواورزنيك: مدخل إلى علم النص (مشكلات بناء النص) ترجمة د. سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار، القاهرة، الطبعة الأولى، 1424هـ/2003م.
31.الزواوي بغورة: مفهوم الخطاب في فلسفة ميشال فوكو، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2000م.
32.سامي عياد حنا، كريم زكي حسام الدين، نجيب جريس، معجم اللسانيات الحديثة (إنجليزي – عربي) مكتبة لبنان ناشرون، بيروت ط 1998.
33.سعيد يقطين: انفتاح النص الروائي (النص والسياق)، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، الطبعة الثانية، 2001م.
34.السيد أحمد عبد الغفار: التصور اللغوي عند الأصوليين، شركة مكتبات عكاظ، جدة، ط1، 1401هـ/1981م.
35.الصالحين الطشّاني، عبد الرزاق: طرق التدريس العامّة.
36.الصبيحي، محمد الأخضر :المناهج اللّغوية الحديثة وأثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي.
37.الصبيحي، محمّد الأخضر: المناهج اللّغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الدولة في اللّسانيات، إشراف يمينة بن مالك، كلية الآداب و اللّغات، جامعة منتوري، قسنطينة، 2004م، 2005م.
38.الصبيحي، محمد الأخضر: المناهج اللّغوية الحديثة وأثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي.
39.صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص، مرجع سابق.

40.صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، ط1، 1996.
41.الصولي، أبو بكر : أدب الكتاب، الموسوعة الشعرية، الإصدار الثالث.
42.طه عبد الرحمان: في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، الطبعة 2، 2000م.
43.عبد العزيز حمودة: المرايا المحدبة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ذو الحجة 1418هـ/ أبريل- نيسان 1998.
44.عبد الله إبراهيم، الثقافة العربية الحديثة والمرجعيات المستعارة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء بيروت ط1، 1999.
45.عبد الله ابراهيم، الثقافة العربية والمرجعيات المستعارة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ط1، 1999.
46.عبد الله إبراهيم، الثقافة العربية والمرجعيات المستعارة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ط1، 1999.
47.عبد المنعم الحنفي، موسوعة الفلسفة والفلاسفة، مكتبة مدبولي القاهرة، ط1، 1999.
48.علي حرب، الموسوعة الفلسفية العربية، مج1، معهد الإنماء العربي، ط1، 1986.
49.عمر أبو خزمة: نحو النص نقد النظرية وبناء أخرى، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 1425هـ/ 2004م.
50.غياتي محمد، القنزير محمد: كيفية تسيير الدرس من وحيي التربية وعلم النفس، الطرق العامّة و الطرق الخاصة، دار إحياء العلوم، الدار البيضاء، ج1.
51.فاضل تامر، اللغة الثانية في إشكالية المنهج والنظرية والمصطلح في الخطاب النقدي العبي الحديث، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ط1، 1994.
52.فخر الدّين، عامر :طرق التدريس الخاصة باللّغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب، ط 2، 2000م.
53.فرّج، عز الدّين : فن القراءة، دار الفكر العربي، 1995م.
54.فرديناند ديسوسير: دروس في الألسنية العامة، ترجمة صلاح القرمادي وآخرون، الدار العربية للكتابة، طرابلس، 1985.
55.كلاوس برينكر: التحليل اللغوي للنص(مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج).
56.محمد بن إدريس الشفاعي: الرسالة، تحقيق أحمد محمد شاكر، بدون بيانات.
57.محمد عناني: من قضايا الأدب الحديث، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1995.
58.محمد مرتضى الزبيدي: تاج العروس.
59.محمد مفتاح: مساءلة مفهوم النص، منشورات كلية الأدب والعلوم، جامعة محمد الخامس، وحدة، 1997م.
60.محمد مفتاح، التشابه والاختلاف: المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ط1، 1996.
61.مدخل إلى علوم التربية للأستاذين كمال عبد الله، عبد الله قلي
62.مصطفى صلاح قطب: دراسة لغوية لصور التماسك النصي في لغتي الجاحظ والزيات.
63.معن زيادة، الموسوعة الفلسفية العربية، مج1، معهد الإنماء العربي، بيروت، ط1، 1986.

64.المقال هنا يقابل الخطاب عند معن زيادة في الموسوعة الفلسفية العربية.
65.ميشال فوكو، حفريات المعرفة، ت: سالم يفوت، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، 1968.
66.ميشيل آريفيه: السيميائية: تر.د.رشيد مالك ضمن كتاب السيميائية وأصولها، منشورات الاختلاف، الجزائر، 2002م.
67.ميشيل فوكو: حفريات المعرفة، ترجمة سالم يفوت، الدار البيضاء، 1986
68.ميلز سارة: الخطاب، ترجمة غريب اسكندر، مجلة تروى.
69.نصر حامد أبو زيد: مفهوم النص (دراسة في علوم القرآن) المركز الثقافي العربي، بيروت، ط5، 2000م.
70.نهلة فيصل الأحمد: التفاعل النصي (التناصية النظرية والمنهج، كتاب الرياض، الرياض، يولييو 2002م.
71.هانرفير: معجم اللغة العربية المعاصرة، وضع ج ملتون كوان، مكتبة لبنان، بيروت، ومكدونالد وايفانس ليمتد، لندن، الطبعة 3، 1980م (مت).
72.يشال فوكو: نظام الخطاب وارادة المعرفة: ترجمة أحمد السطاني وعبد السلام بن عبد العالي، دار النشر المغربية الدار البيضاء، 1985.
73.ينظر عملية الاتصال التعليمي.

ثانيا: باللغة الفرنسية

74. William bright, international encyclopedia of linguistics, V1, Oxford, university press, new york, oxford, 1992
75. Pucort todorou, encyclopedic dictionary of sciences of language, London, 1997.

ثالثا: مواقع الأنترنت

76.http://www.nizwa.com particles
77.www.Alwarrag.com
78.www.elbassair.com