الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

UNIVERSITE 08 MAI 1945-GUELMA
Faculté :des lettres et des langues
Département de langue et littérature Arabe

جامعة8 ماي 1945 قالمـــة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر في الدّراسات اللّغوية

تخصص: لسانيات تطبيقية وتعليميّة اللّغة العربية

تدريس اللّغة العربية وَفق المقام -السنة الثالثة متوسط أنموذجًا- دراسة وصفية

إعداد الطالبة:
بشرى عثامنية

تاريخ المناقشة:2019/07/08

لجنة المناقشة:

الأستاذ	الرتبة	الصفة	الجامعة
العياشي عمياز	أستاذمُحاضر–أ-	رئيسًا	جامعة 8 ماي 1945 قالمة
فريدة زرقين	أستاذالتّعليم العالي	مشرفًا ومقررًا	جامعة 8 ماي 1945 قالمة
بوزيد الساسي هادف	أستاذالتّعليم العالي	فـــاحصًا	جامعة 8 ماي 1945 قالمة

2019 – 2018
1439هـ/1440هـ

قال الله تعالى: ﴿ رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَا إِن نَّسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا ﴾

[البقرة الآية 286]

وقال تعالى أيضًا: ﴿ وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ ﴾

[يوسف الآية 76]

كلمة شكر

حمداك اللهم على ما أوتيت من فضل ونعمة، وأعطيت من توفيق للعمل وبذل الجهد في سبيل إنجاز هذا البحث المتواضع والصلاة والسلام على مصطفاك نبينا محمد صاحب الفصاحة، والبلاغة وسراج هذه الأمة التي جعلتها خير أمة أخرجت للناس وبعد:

حمدا لله الذي وفقنا وسدد خطانا لإنهاء هذا العمل

ونتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدنا في بحثنا حتى بالكلمة الطيبة...

ونخصّ بالذكر الأستاذة الدّكتورة "فريدة زرقين" المشرفة على هذا البحث التي لم تتردد ولم تبخل علينا بنصائحها وتوجيهاتها التي ذلّلت كل صعب ومهدت الطريق أمامنا منذ أن كان عملنا فكرة إلى أن أصبح مذكرة.

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الرائع، الجاد والمثابر "بلقاسم بلّعرج" الذي لم يتأخر علينا بإعطاء النصائح والتوجيهات، كما يملي علينا الواجب أن نتوجّه بخالص الامتنان إلى أعضاء لجنة المناقشة قامات الأدب العربي الأساتذة الأكارم " العيّاشي عميار، السّاسي هادف بوزيد"

دون أن ننسى كلّ من جاد علينا بإرشادات ثمينة ومساعدات خالصة ونخصّ بالذكر كل من الأساتذة الأفاضل: "روابحيّة لطيفة، إبراهيم براهمي، وليد بركاني،عبد الباسط ثماينيّة"

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل أساتذة قسم اللّغة والأدب العربي.

وأخيرا، وعرفانا منّا بالجميل وحتى لا نُقذف بالجحود والنّكران لا يسعنا إلاّ أن نشكر كلّ من ساعدنا في إتمام هذا البحث ومدّ لنا يد العون من قريب أو من بعيد...

بشرى عثامنية

خطّة البحث

مقدمة

فصل نظري: تدريس اللّغة وفق المقام:مفاهيم ومبادئ.

أوّلا: التّدريس.

1- مفهوم التّدريس: لغــةً واصطلاحًا.

2- عناصر عمليّة التّدريس.

3- أسس التّدريس الفعّال.

ثانيا: اللّغة العربيّة.

1- مفهوم اللّغة: لغــةًواصطلاحًا.

2- مفهوم اللّغة العربيّة.

3- أهمّ خصائصها.

4- أهداف تدريسها في المرحلة المتوسّطة.

5- واقعها في الوطن العربي.

ثالثا:المقام

1- مفهومه: لغــةًواصطلاحًا.

2- عناصر المقام.

3- المقام بين العرب والغرب.

أ- المقام في التّراث العربي .

* عند الجاحظ.

* عند عبد القاهر الجرجاني.

* عند السّكاكي.

ب- المقام في الدّراسات الغربيّة الحديثة.

* عند مالينوفيسكي.

* جون فيرث.

فصل تطبيقيّ: دراسة ميدانيّة

دراسة تحليليّة نقديّة لتدريس اللّغة العربيّة وفق المقام.

أوّلاً: مصطلحات الدّراسة وأدوات جمع المعلومات والمنهج المتّبع.

أ- مصطلحات الدّراسة.

1- مدرسة التّعليم المتوسّط.

2- التّعليم المتوسّط.

3- المناهج التّربويّة.

ب- أدوات جمع المعلومات.

1- الاستبانة.

2- المقابلة.

3- الملاحظة

ثانيا : عرض وتحليل نتائج الاستبانات.

أ- تحليل نتائج المعلومات العامّة المتعلّقة بالمبحوثين.

ب- تحليل نتائج المعلومات المتعلّقة بموضوع البحث.

ج- خلاصة نتائج التّحليل.

الخاتمة

قائمة المصادر والمراجع

ملاحق

توضيح الرّموز المختصرة

- تح: تحقيق
- تر: ترجمة
- م ن: المرجع نفسه
- م س: مرجع سابق
- ج: جزء
- مج: مجلّد
- د ط: دون طبعة
- د ت: دون تاريخ
- د د ن: دون دار نشر
- د ب ن: دون بلد نشر

مقدّمة

مقدّمة:

يحظى تدريس اللّغة العربيّة –اليوم- ببالغ الاهتمام من لَدُن الدّارسين والقائمين على شؤونها ولاسيما في قطاع التّعليم، بعدّه القاعدة الأولى التي يُنطَلق منها للحفاظ على كيان اللّغة العربيّة والمضيّ بها قدما؛ ذلك أن العملية التّعليمية التّعلّمية هي المجال الأنسب الذي من شأنه أن يضمن بناء دروس اللّغة العربية وإرسائها على أسس علميّة وموضوعيّة متينة. ولعل أنجع السّبل لتحقيق هذا المبتغى هو إقامة وشائج بين تدريس هذه اللّغة ومقام استعمالها أي ربطها بالظّروف الاجتماعيّة والثّقافيّة المحيطة بها. ويكون ذلك من خلال تطويع محتويات برامج اللّغة العربيّة لمقتضيات الواقع المعيش للمتعلّمين.

وعلى هذا الأساس اخترنا البحث الموسوم بـــ: "**تدريس اللّغة العربية وفق المقام السّنة الثّالثة متوسّط –أُنموذجا-**"دراسة وصفيّة ليكون موضوع دراستنا والّذي نطمح من خلاله الإجابة عن الإشكاليّة المتمثّلة في:

ما مدى وعي المدرسة الجزائرية بأهميّة المقام في التحصيل اللّغوي للتّلميذ؟وما مدى توظيفها له لخدمة تدريس اللّغة العربية ؟

وتجدر الإشارة إلى أنّ الدّراسات السّابقة في هذا الموضوع كانت نادرة جدّا،إذ لا نكاد نجد بحثا متخصّصا في هذا المجال باستثناء بعضالإشارات وكان من أبرزها ما أوردته الدّكتورة "**جلال رشيدة**" في كتابها "نظريّة المقام وأثرها في حسن تعلّم اللّغة العربيّة "وكذلك ما أشارت إليه الباحثة "**منال محمّد هشام سعيد نجّار**" في كتابها "نظريّة المقام عند العرب في ضوء البراغماتيّة".

وقد قادنا لسبر أغوار هذا البحث جملة من الّدوافع تنوّعت بين موضوعيّة وذاتيّة فمن الدّوافع الموضوعيّة نذكر:

-خلُوّ المكتبة من الدّراسات التطبيقيّة في هذا الموضوع –تحديدا- (تدريس اللّغة العربيّة وفق المقام).

-أهميّة ربط الواقع التّعليمي للمتعلّم بواقعه المعيش.

أمّا الدّوافع الذّاتيّة فتمثّلت في:

- تحمّسنا لهذا الموضوع الّذي يّتسم بنوع من الجدّة.

-رغبتنا الملّحة في اقتحام ميدان التّعليم والوقوف على ما طرأ عليه من تغييرات ومدى استجابته للتّطورات الجارية في البلاد.

وتهدف هذه الدّراسة إلى:

- إبراز الدّور الفعّال الّذي يُؤدّيه المقام في الكشف عن المعاني الّتي تحملها النّصوص والخطابات.

-تشخيص واقع تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة المتوسّطة بالجزائر في ظلّ معطيات المقام.

- تقديم بعض الاقتراحات الّتي تعين على توظيف المقام في تدريس اللّغة العربيّة بما يخدم الأهداف التربويّة المسطّرة.

- استشراف حال تعليم اللّغة العربيّة مستقبلا.

وقد اعتمدنا في إنجاز بحثنا هذا المنهج الوصفي الّذي يتلاءم وطبيعة الموضوع، كونه يعين الباحث على وصف الظّاهرة وتفسيرها من خلال آليتي الإحصاء والتّحليل ومن أجل الإجابة عن الإشكالية المطروحة سطّرنا خطّة بحث اتّخذنا فيها الهيكل التنظيمي الآتي:(فصلان نظري وتطبيقي، تسبقهما مقدّمة وتتلوهما خاتمة) .

فالمقدّمة شملت تمهيدا للموضوع وبيانا لعنوان البحث وإشكاليته ودوافع اختيارنا له وأهدافه، والمنهج المتّبع والخطّة المعتمدة بالإضافة الى بعض المصادر والمراجع الّتي اعتمدناها ثمّ الصّعوبات الّتي اعترضتنا في إنجاز هذا البحث.

أمّا الفصل الّنظري المعنون بـــ: **تدريس اللّغة العربيّة وفق المقام: مفاهيم ومبادئ.**

فقد تطرّقنا فيه إلى العناصر الآتية:

العنصر الأوّل: التّدريس: وشمل: مفهوم التّدريس، وعناصره، وأسس التّدريس الفعّال.

والعنصر الثّاني: اللّغة العربيّة: تناولنا فيه: مفهوم اللّغة، واللّغة العربيّة، وبعض خصائصها، أهداف تدريسها وواقعها في الوطن العربي.

في حين شمل العنصر الثّالث:"**المقام":** مفهوم المقام،وعناصره (المتكلّم، والمخاطب، الخطاب أو الرّسالة اللّغويّة) والمقام بين العرب والغرب، حيث أخذنا نماذج عن بعض المهتمّين به عند الفريقين، "الجاحظ"، "الجرجاني"، "السكّاكي"، "مالينوفيسكي"، "فيرث".

وأمّا الفصل التّطبيقي فقد خُصّص للدّراسة الميدانيّة وعنونّاه بـــ: **دراسة تحليليّة نقديّة لتدريس اللّغة العربيّة وفق المقام.**

وقد جاء في عنصرين: أوّلهما ضمّنّاه تعريفاتٍ لبعض المصطلحات المتعلّقة بالدّراسة، (مرحلة التّعليم المتوسّط، والمنهاج التّربوي...)، بالإضافة إلى أدوات جمع المعلومات،(الاستبانة، والمقابلة والملاحظة)، ثمّ تلا ذلك تحديد للمهج المتّبع في البحث.

فيما خصّصنا الثّاني لعرض نتائج الاستبانات مع التّحليل وبعض النّقد أحيانا وذُيّل هذا العنصر بخلاصة لنتائج هذا التّحليل.

أما خاتمة بحثنا فقد كانت مُحصّلةً لأهمّ النّتائج المتوصَّل إليها في الفصلين النّظري والتطبيقي متبوعةً ببعض المُقترحات التي رأينا أنّها تمكّن من استثمار المقام لتحسين تدريس اللّغة العربيّة.

ولإثراء هذا البحث والإجابة عن إشكاليّته بطريقة علمية اعتمدنا جملة من المصادر والمراجع القديمة والحديثة وكان من أبرزها:

- استراتيجيّات اللّغة العربيّة: **لخليل عبد الفتّاح حمّاد وآخرون.**
- اللّغة العربيّة معناها ومبناها: **لتمّام حسّان.**
- البيان والّتبيين: **للجاحظ.**
- دلائل الاعجاز في علم المعاني: **لعبد القاهر الجرجاني.**
- نظريّة السّياق بين القدماء والمحدثين: **عبد النّعيم خليل.**
- تصوّر المقام في البلاغة العربيّة: **محمد بدري عبد الجليل.**
- الكتاب المدرسي للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط الجيل الثّاني.

وككلّ بحث يشقّ طريقه صوب الاكتمال كان من البداهة بمكان أن يواجه أصحابه صعوبات وذلك حسب طبيعة موضوع الدّراسة ودرجة تعقيده، ولم نكن نحن في منأى عن ذلك، فقد واجهتنا بعض الصّعوبات وفي صدارتها:

- قلّة المصادر والمراجع التّي تخدم موضوعنا بصفة مباشرة مع ندرة الدّراسات المتخصّصة فيه.
- الإضراب المطوّل الّذي شهدته مكتبة الكليّة الذي حال دون حصولنا على ما نحتاجه من كتب مما تسبب في تضييع الكثير من وقتنا.

- نقص التّفاعل الإيجابي لأساتذة اللّغة العربيّة مع أسئلة الاستبانةمعلّلين ذلك بعدم فهمهم لها –الأسئلة- المطروحة.
- اّتساع الموضوع وتشعّبه الّذي صعّب علينا الإلمام الشّامل بمختلف أجزائه.

ولكن بفضل اللّه وعونه تمكّنّا من تخطّي هذه العقبات وسعينا جاهدين إلى أن يصل بحثنا في النّهايةإلى صورة في المستوى المطلوب.

ولا يسعنا في هذا المقام إلاّ أن نتقدم بجزيل الشّكر وخالص التّقدير للأستاذة المشرفة الدّكتورة الفاضلة: "**فريدة زرقين**" الّتي رافقتنا طيلة مشوار بحثنا وكانت لنا خير مرشد حتى وصل البحث إلى ماهو عليه الآن،من دون أن ننسى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة المحترمين وكلّ أساتذة اللّغة والأدب العربي، ومنأسهم في إثراء بحثنا من قريب أو من بعيد.

والحمد لله أولاً وأخيرًا

فصل نظري

تدريس اللّغة العربية وَفق المقام

مفاهيم ومبادئ

أوّلا: التّدريس.

1- مفهوم التّدريس: لغــةً واصطلاحًا.

2- عناصر عمليّة التّدريس.

3- أسس التّدريس الفعّال.

ثانيا: اللّغة العربيّة.

1- مفهوم اللّغة: لغــةً واصطلاحًا.

2- مفهوم اللّغة العربيّة.

3- أهمّ خصائصها.

4- أهداف تدريسها في المرحلة المتوسّطة.

5- واقعها في الوطن العربي.

ثالثا: المقام

1- مفهومه: لغــةً واصطلاحًا.

2- عناصر المقام.

3- المقام بين العرب والغرب.

تمهيد:

في ظلّ التّسارع والتّقدم التّكنولوجي الذي يشهده العالم اليوم بات الفرد في صراع محموم مع الوقت لمواكبة هذا التدفّق الهائل من المعلومات، ومسايرة الأوضاع الرّاهنة، والتكيّف مع أحدث الوسائل وبخاصّة تلك التي سخّرت للتّواصل الذي هو عماد الحياة وقوامها.

وتبعًا لذلك فقد أولت البلدان المتقدّمة وحتى النّامية منها عناية خاصّة لتكنولوجيا المعلومات؛ حيث عملت على إقحامها في جميع مجالات الحياة وفي صدارتها "مجال التّدريس"، إدراكًا منها لما لهذا المجال من انعكاسات ذات الأثر الواضح على بقيّة المجالات، ولا أدلّ على هذه العناية من ذلك السّعي الحثيث في ابتكار وسائل عالية الجودة وطرائق أكثر حداثة لخدمة التدريس، بالإضافة إلى انتقاء نخبة من الأساتذة الأكفاء (ذوي الخبرة الواسعة والزّاد المعرفي الرّصين) وتوجيههم للأطوار الأولى من التعليم (الابتدائي والمتوسّط).

وهذا من شأنه أن يُوفر للمتعلّمين بيئة ملائمة للتّمدرس من جهة ويُعين المعلّمين والمربّين على الإدارة الجيّدة والتسيير الحسن لعمليّة التّدريس من جهة أخرى، وبالتّالي تحقيق ما يسمّى بالأهداف التربويّة المسطّرة آخر المطاف.

انطلاقًا مما سبق ذكره يجدر بنا التساؤل: ما التّدريس؟ وما العناصر المساهمة في إدارة هذه العملية؟ وما الأسس الواجب مراعاتها لتحقيق تدريس جيّد فعّال؟

أولاً: التّدريس.

1-مفهوم التّدريس:

أ- لغــةً:

لقد تناولت عدّة معاجم عربيّة الجذر اللّغوي لمصطلح التّدريس من ذلك ما جاء في:

- اللّسان في مادة [درس] قوله: درس الكتاب يدرسه درسًا ودراسة، ودارسه، من ذلك كأنّه عانده حتى انقاد لحفظه، وروي عن ابن العبّاس في قوله عزّ وجلّ: ﴿وكَذَلِكَ نُصَرِّفُ الآيَاتِ وَلْيَقُولُوا دَرَسْتَ﴾ قال: معناه: وكذلك نبيّن لهم الآيات من هنا ومن هنا لكي يقولوا إنّك درست، أي تعلّمت أي هذا الذي جئت به عُلِّمْتَ.

وقرأ ابن عبّاس ومجاهد: دَارسْتَ، وفسّرها قرأت على اليهود وقرأوا عليك...، ودَرَسْتُ الكتاب أَدْرُسُه دَرْسًا أي ذلّلته بكثرة القراءة حتىّ خفّ عليَ حفظه، من ذلك قال كعب بن زهير:

وفي الحلم إدهان وفي العفو دُرْسَةٌ * وفي الصِّدْقِ منجاة من الشَّر فاصْدق

قال الدُرْسَةُ: الرياضة، ومنه درست السّورة أي حفظتها...[1].

كما ورد في المعجم الوسيط: «... ودرس الكتاب ونحوه درسًا ودراسة: قرأه وأقبل عليه ليحفظه ويفهمه، يقال: درس العلم والفن...

(أَدْرَسَ) الكتاب ونحوه: درسه، وفلانًا الكتاب ونحوه، جعله يدرسه.

(تدارس) الكتاب ونحوه: درسه وتعهّد بالقراءة والحفظ لئلاّ ينساه.

والصلبة الكتاب: درسه كلٌ منهم على الآخر...

1- ابن منظور، لسان العرب، طبعة مراجعة ومصححة بمعرفة نخبة من الأساتذة المتخصصين، دار الحديث للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، (دط)، 2003م، مج3، ج3، مادة [درس]، ص 335،336.

(الدُّرْسَةُ): الرياضة والمدارسة...[1]

بعد اطّلاعنا على ما جاء في أهم المعاجم العربية –تراثيّها ومحدثها- في مادة [درس] ومن خلال التعريفين المذكورين يتجلّى لنا بوضوح أنّ المفهوم اللّغوي لمصطلح التّدريس يتمثّل في: الحفظ، والتّعليم، والفهم والمذاكرة، والمشاركة، والمران، وهذا المعنى المعجميّ يقترب إلى حدّ ما ممّا ورد في التّعريفات الاصطلاحيّة للتّدريس فما المعنى الاصطلاحي للتّدريس؟.

ب- اصطلاحًا:

شهد التّدريس كغيره من المصطلحات تعريفات عديدة متنوّعة، ويمكن إرجاع هذا التعدّد المفهومي إلى تباين الرّؤى واختلاف وجهات النّظر وكذا تنوّع مناهل ومشارب الباحثين في هذا المجال.

ومن عديد ما قيل في مفهوم "التّدريس" نذكر:

* التدريس عملية تربويّة هادفة وشاملة تأخذ في اعتبارها كافّة العوامل المكوّنة للتّعليم والتعلّم، ويتعاون خلالها كل من المعلّم والمتعلّمين والإدارة المدرسيّة والأسرة بغرض اكتساب معارف ومهارات وقيم محدّدة من شأنها أن تضبط سلوك المتعلّم وفق أسس علميّة[2].

يتبيّن لنا من هذا التّعريف أنّ التّدريس نشاط تربوي هادف ذو طابع تعاوني يتمّ في ظروف محدّدة بتأطير من المدرسة ومساهمة من الأسرة.

1- مجمع اللغة العربية، شعبان عبد العاطي عطيّة وآخرون، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004م، مادة [درس]، ص 279، 280.

2- ينظر: خليل عبد الفتاح حمّاد وآخرون، إستراتيجيات تدريس اللغة العربية، مكتبة منصور للطباعة والنشر والتوزيع، غزّة، فلسطين، ط2، 2014م، ص 35.

*وهناك من يرى أنّ التدريس منظومة اتّصال تعليميّة منظمّة مخطّط لها، يتمّ من خلالها تبادل ونقل المعارف والمعلومات بين المعلّم والمتعلّم في مجال من مجالات الدّراسة بغية تحقيق أهداف تربوية محدّدة[1].

في هذا التّعريف إشارة إلى أنّ الاتّصال والتنظيم والتخطيط أحد أهمّ مستلزمات التّدريس التي من شأنها أن تكفل تحقيق ما سُطر من أهداف تربوية.

* ويرى أحد الباحثين أنّ التّدريس هو التّعليم في الأصل، والمعنى الذي يُفهم من كلمة التّعليم هو إعطاء بعض المعلومات وإكساب بعض المعارف إلاّ أنّ للتّدريس غاية أهم من التّعليم هي التربية، كما أنّ له أهدافًا أعلى من المعلومات التي تُلقّى وأسمى من المعارف التي تُكتسب، وتتمثّل في القابليّات التي تُنمّى والخصال التي تولد خلال عمليات التّدريس.

فالتّدريس إذًا ليس مجرّد نقل للمعلومات، بل يتطلّب علاوة على ذلك معرفة أصول التّدريس وقواعده ممّن سيتوجّهون لهذا السلك، حيث يتوجّب عليهم أخذ هذه المبادئ والقواعد بعين الاعتبار في أثناء ممارسة التّدريس وخلال تعاملهم مع متعلّميهم[2].

نلاحظ أنّ صاحب هذا التّعريف قد جعل التّدريس محتوى في التّعليم وعقد مقارنة بين هذين المصطلحين، فبين الحدود الفاصلة بينهما وفي هذا دحض للتصوّر الخاطئ

1- ينظر: حسن حسين زيتون، تصميم التدريس رؤية منظومية، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، السعودية، ط1، 2001م،1،79.

2- ينظر: طه حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة، عالم الحديث، ودار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009م، ص 202، 203.

القائل بترادفهما، فالتّعليم أوسع من التدريس مجالاً، ولعلّ هذا ما حدا بأحدهم للقول: إنّ التّدريس هو الابن المدلل للتّعليم[1].

2- عناصر عملية التدريس:

إنّ التّدريس عمليّة تفاعليّة تحرّكها عدّة عناصر منها ما هو بشري كالمعلّم والمتعلّم، ومنها ما هو ماديّ ومعنويّ كالمحتوى التعليمي[2]، فما المقصود بهذه العناصر الثلاثة التي تمثّل أقطاب المثلّث الدّيداكتيكي؟

1/المعلم:

يعدّ المعلّم حجر الزاوية في عمليّة التّدريس ونجاح هذه العمليّة أو عدمه يعتمد في جانب كبير منه على ما يُؤدِّيه هذا العنصر الفعّال من وظائف داخل حجرة الدّرس.

ولكي يُسهم المعلّم في إنجاح هذه العمليّة يُفترض منه أنْ يتقمّص عدّة أدوار منها:

- **دور الخبير التّعليمي المتخصّص:** وذلك بأنْ يُخطّط للتعلّم ويُرشده ويُقوِّمه ويضع قرارًا مُسبقًا فيما يخص المادّة الدّراسيّة اللاّزمة للتّعلّم والطّريقة المناسبة لها وهذا الدّور أهمّ أدوار المعلّم وأبرزها على الإطلاق.
- **دور القائد الإداري:** وهو أنْ يكون المعلّم قادرًا على إدارة غرفة الصفّ وتنظيمها، بوضع قوانين وإجراءات لمناشط التّعلّم.

1- ينظر: يحيى أبو حرب وآخرون، الجديد في التعلم التعاوني لمراحل التعليم والتعليم العالي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 2004م، ص 34.

2- ينظر: أحمد جابر وآخرون، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2005م، ص 86.

❖ **دور المرشد (النّاصح):** على المعلم أنْ يُدرك أنّه يتعامل مع بشر، لذا ينبغي أنْ يمتلك مهارات تمكِّنه من إقامة علاقات إنسانيّة طيّبة مع المتعلّمين والزّملاء، والموجّهين في شتّى الظّروف[1].

ولن يتسنّى للمعلمّ تمثّل هذه الأدوار بنجاح ما لم يكن ذا تكوين علمي وبيداغوجي مستمرّ وشامل يغطّي كافّة الجوانب اللسانيّة والنفسيّة والتربويّة، وهذا الأمر الذي يجعله مهندسًا في ميدان التّدريس يتفنّن في بثّ معلوماته ومعارفه ويجعلها دائمة الحضور في مختلف المواقف التعليميّة من جهة ومناسبة للمتعلّمين على اختلاف مستوياتهم وقدراتهم من جهة أخرى[2].

وعليه فقد ثبت أنّ المعلّم ذو الكفاءات المهنيّة المطلوبة يترك بصمات إيجابيّة واضحة على سلوكيّات متعلّميه وأخلاقهم وعقولهم وشخصيّاتهم[3].

2/ المتعلّم:

يأتي المتعلّم في المرتبة الثّانية بعد المعلّم من حيث الفاعليّة في إطار العمليّة التعليميّة، فهو إحدى الرّكائز التي تُبنى عليها، كما يمكن اعتباره معيارًا نسبيًا لتقويم

1- ينظر: كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2003م، ص 79، 80.

2- ينظر: أحمد حسّاني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (دط)، 2000م، ص 142.

3- ينظر: عبد اللطيف حسن بن فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2005م، ص 07.

المنهج؛ وذلك برصد مدى تحقّق الأهداف على مستوى سلوكه اللّساني وتفكيره وإدراكه[1].

ونظرًا لدوره الفعّال هذا بات من الضرورة بمكان وضع نظام تعليم لغويّ يُراعي خصائص كل متعلّم، ؛ ذلك أنّ المتعلّمين ليسوا متساوين، بل ثمّة فروق بينهم لابدّ من درسها وأخذها بعين الاعتبار، وتتعلّق هذه الخصائص والفروق بـــ (العمر، الاستعداد، القدرات المعرفيّة والمعلومات السّابقة) بالإضافة إلى الدّافعيّة المُحفِّزة على التّعلّم[2].

3/المادة الدِّراسية (المحتوى):

هي المعارف والخبرات الجديدة التي يُقدِّمها المعلمّ لمتعلّميه، ويشترط أن تصاغ صياغة واضحة وأنْ تكون مشوّقة تحفِّز المتعلّمين لتلقّيها وتبعد عنهم الملل، كما ينبغي أنْ تناسب هذه الرّسالة التعليميّة ميول المتعلّمين وتُلبّي حاجاتهم ورغباتهم.وذلك عملاً بالقاعدة التي تقول: «إذا أردت أن يستمع النّاس إليك فكلِّمهم فيما يهمّهم»[3].فإذا خضعت الرّسالة لمثل هذه الشّروط حقّقت الأهداف التي وُضعت من أجلها.

1- ينظر: نصر الدين بوحساين، مفهوم اللغة الانتقالية في تعليمية اللغات، مجلة التبيين، عدد 24، الوكالة الوطنية للنشر والتوزيع، عمان، (دط)، 2004م، ص 40.

2- ينظر: عبده الهمجي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، (دط)، 1995م، ص 28، 29.

3- ينظر: جلال رشيدة، نظرية المقام وأثرها في حسن تعلم اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (دط)، (دت)، ص 14، 15.

3- أسس ومبادئ التّدريس الفعّال:

حتّى تؤتي العمليّة التعليميّة أُكلها كان لِزامًا على القائمين عليها والمشاركين في إدارتها من: معلّمين، ومتعلّمين، ومشرفين تربويّين الاستناد إلى أسس ومبادئ تجعل هذه العمليّة أكثر فعالية، ففيم تتمثّل هذه الأسس والمبادئ التي بإمكانها تشكيل تدريس فعّال؟.

لقد رصد الدّارسون والباحثون من أهل الاختصاص للتّدريس الفعّال جملة من الأسس والمبادئ ولعلّ أبرزها ما يأتي:

- **رسم أهداف الدّرس:**

وهي أنْ يحدّد المعلّم الأثر الذي يريد إحداثه في سلوك المتعلّم من خلال الدّروس التي يقدّمها، فيطرح على نفسه في هذا المقام أسئلة من مثل:

- لماذا أقوم بتدريس هذا الدّرس؟[1].

- ماذا أريد من المتعلّمين في نهاية هذا الدّرس؟

- **التنظيم:**

ويُقصد به أنْ يُحدّد المعلّم الخبرات السّابقة للمتعلّمين، ومدى توافر المتطلّبات اللاّزمة لتعليم الخبرات الجديدة لديهم، بالإضافة إلى ضرورة تنظيم المواقف التّعليميّة اعتمادًا على المعرفة العلميّة السّابقة للمتعلّمين وما يمكنهم هضمه وتمثّله من معرفة علميّة

1- ينظر: علم الدين عبد الرحمن الخطيب، أساسيات طرق التدريس، الجامعة المفتوحة، (دب ن)، ط2، 1997م، ص 26.

جديدة، وحتى يتمّ ذلك لابدّ من مراعاة: تسلسل المادّة وكذا التّحكّم في سرعة الدّرس فضلاً عن استثمار الحواس[1]. والتّنظيم بدوره يساهم في خلق ما يسمّى بالدّافعيّة لدى المتعلّمين.

- **الدّافعيّة:**

من أهم أسس التّدريس الفعّال وسماته، وهي قدرة المعلّم على تهيئة جوٍّ من الاهتمام لدى المتعلّمين ليُقبلوا على التعلّم، ويكون ذلك باستثارة دافعيّتهم للتعلّم، فالدّافعيّة من شأنها أن تحرّك الاستعدادات العقليّة لدى المتعلّمين وتنشّطها، ولتحصيل هذه الدّافعية والحفاظ على استمراريّتها يتوقّع من المعلّم تحضير خبرات ونشاطات مثيرة للتّفكير والتساؤل والبحث والاكتشاف تمكّن المتعلّم من الاندماج فيها والمشاركة في حلِّها[2].

- **إشراك المتعلّم في عمليّة التّدريس:**

ذلك بتفعيل دوره الإيجابي من خلال تهيئة الظّروف والفرص التي تساعده على إبراز شخصيّته[3].

- **مراعاة الفروق الفرديّة للمتعلّمين:**

معروف أنّ لكلّ متعلّم خصائصه وقدراته التي تميّزه من غيره من المتعلّمين، سواء من حيث الشّكل الخارجي (طويل، قصير) ولون البشرة (أبيض، أسمر)... أو من حيث القدرات العقليّة والاستعدادات والميول والاتّجاهات، لذلك على المعلّم أنْ يُراعي هذه

1- ينظر: فلاح صالح حسين الجبوري، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005م، ص 27، 28.

2- ينظر: م ن، ص 26،27.

3- ينظر: فوزي أحمد سمارة، التدريس مفاهيم أساليب، طرائق، مؤسسة الطريق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2004م، ص 29.

الاختلافات والفروق، ويسعى جاهدًا لتوفير الظّروف الملائمة التي تساعد متعلّميه على النّموّ الشامل[1].

- **ملائمة مادّة التعلّم لقدرات التلاميذ واتّصالها بحاجاتهم**[2]:

أي أنْ يكون المحتوى أو المادّة المدروسة مناسبة لمرحلة التعليميّة للمتعلّمين فلا تتجاوز قدراتهم وأعمارهم، ولا تكون أقلّ من مستواهم، وتتّصل بحاجتهم العلميّة.

- **التنويع في طرائق التدريس مع حسن الاختيار**:

لإضفاء نوع من الحيويّة على الحصّة الدراسيّة والقضاء على الملل عند المتعلّمين من ناحية وتفادي عيوب بعض الطّرائق من ناحية أخرى.

- مرونة الخطة التدريسية:

فمن أسس التّدريس الفعّال ومواصفاته أنْ يكون قائمًا على تصميم يتّسم بالمرونة وقابل للتّنفيذ والتّعديل في جميع مراحل التّدريس[3].

- **استمرار التّقويم**:

بمعنى أن تكون عمليّة التّقويم عمليّة مستمرّة لتوفير التغذية الرّاجعة، فضلاً عن قياس التعلّم وأخذ نتائج التقويم بعين الاعتبار عند التّخطيط للدّروس اللاّحقة ومراعاتها[4].

1- ينظر: علم الدين عبد الرحمن الخطيب، أساسيات طرق التدريس، م س، ص 28.

2- ينظر: محسن علي عطية، الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م، ص 65، 66.

3- ينظر: فوزي أحمد سمارة، التدريس مفاهيم، أساليب، طرائق، م س، ص 30.

4- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (دط)، 2009م، ص 351.

- **الاستفادة من نتائج البحوث والدّراسات في مجال التعليم والتعلّم[1]:**

ثانيًا: اللّغة العربيّة

تُعدّ اللّغة أهمّ ما امتاز به الإنسان عمّن سواه من الكائنات الحيّة، فعلاوة عن كونها ألفاظ يُعبّر بها عن المسمّيات وعن المعاني المراد إفهامها نجدها تتعدّى ذلك لتكون وعاءً يختزن تراث الأمم من تاريخ وحضارة وغيرهما، وكما هو معروف فإنّ اللّغة لغات، ومن بين هذه اللّغات اللّغة العربيّة، التي تُعتبر أدقّ لغة تصويتيّة وتصويريّة عرفها العالم لما فيها من مرونة وقدرة على الوصف الدّقيق، ولحن جاذب للمتحدّث والمستمع معًا، إضافة للأهميّة البالغة التي استمدّتها من ارتباطها بالدّين الإسلامي وقرآنه الكريم، إلاّ أنّ هذه اللّغة تجابه اليوم تحدّيات كبرى فرضتها الوسائط التكنولوجية الحديثة، فصارت تعيش غربة في ديارها وبين أقلام أبنائها لتجد نفسها بين يدي جيل ضئيل الزّاد، ضعيف الصّلة بلغته، مهزوز الانتماء.

ومن هذا المنطلق ارتأينا أن نعرّج في هذا الصّدد إلى بعض النقاط التي تخصّ اللّغة العربيّة كالمفهوم والخصائص والهدف من تدرسيها، ثم الواقع المعيش لها، ولنا قبل ذلك وقفة مع التّعريف اللّغوي والاصطلاحي للّغة بصفة عامّة.

1- تعريف اللّغة:

أ- لغــةً:

لقد كان للفظ "اللّغة" حضور في عدّة معاجم عربيّة من ذلك:

* ما جاء في الكليّات اللّغة هي أصوات يُعبّر بها كل قوم عن أغراضهم. أصلها (لغي)، (لغو)، جمعها (لِغيّ)، و(لغات).

1- محسن علي عطية، الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، م س، ص 65.

وقيل: ما جرى على لسان كل قوم.

وقيل: الكلام المصطلح عليه بين كل قبيلة.

وقيل: معرفة أفراد الكلمة وأوضاعها[1].

نُلاحظ أنّ صاحب هذا المعجم قد عَرض تعريفًا اصطلاحيًا للّغة ركّز فيه على الخاصيّة الصّوتية للغة وكذا أغراضها التواصليّة، ولم يفصّل في التعريف اللّغوي، ثم أورد بعد ذلك بعض الآراء التي قيلت في اللّغة.

* وألفينا التّعريف يكاد يكون نفسه تقريبا في "معجم الوجيز"؛ فقد جاء في مادة [لغا]... قولهم: اللّغة أصوات يُعبّر بها كل قوم عن أغراضهم، (ج) لغات، ويُقال سمعت لغاتهم: اختلاف كلامهم[2].

وهذان التّعريفات يتقاطعان مع ما جاء في التّعريفات الاصطلاحيّة للّغة.

ب- اللّغة اصطلاحًا:

حظيت اللّغة منذ القِدم باهتمام الدّارسين على اختلاف توجّهاتهم، ولعلّ أولى دواعي هذا الالتفات ارتباطها بكيان الفرد والجماعة من جهة، واتِّصالها الوثيق بجلّ العلوم من جهة ثانية، وتِبعًا لهذا التّداخل الذي تعرفه اللّغة وتباين الآراء ووجهات النّظر حول ماهيّتها صِيغت لها تعريفات متنوعة منها ما جاء في:

1- أبو البقاء أيوب بن موسى الحسيني الكفوي، الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1998م، ص 796.

2- مجمع اللّغة العربية: المعجم الوجيز، جمهورية مصر العربية، (دط)، 1994، ص 551.

* "الخصائص لابن جنّي" (ت 392هـ) في باب: القول على اللّغة وما هي قولة: «أمّا حدّها فإنّها أصوات يُعبَّر بها كلّ قوم عن أغراضهم»[1].

حصر "ابن جنّي" اللّغة من خلال تعريفه هذا في الجانب الصوتي باعتباره المظهر الغالب عليها، كما بيّن وظيفتها الأساسة المتمثّلة في التّواصل، ومُشيرًا في ذلك إلى اختلاف اللّغات باختلاف المجتمعات.

* كما عرّف العالم الاجتماعي "ابن خلدون" هو الآخر "اللّغة" في مقدمته قائلاً: «اِعْلَمْ أنّ اللّغة في المتعارف عليه هي: عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإقامة الكلام، فلابدّ أن تصير ملكة متكرّرة في العضو الفاعل لها وهو اللّسان، وهي في كلّ أمّة بحسب اصطلاحاتهم»[2].

نفهم من هذا أنّ اللّغة أداة يستعملها الإنسان لتبليغ مقاصده، كما أنّها نشاط مقصود غير عارض يتأتّى بالتّكرار وعلى طريق التّواضع والاصطلاح.

وخلاصة لمجموع التّعريفات المذكورة –اللّغوية منها والاصطلاحيّة- يمكن القول: إنّ اللّغة ظاهرة صوتيّة اجتماعية، تجسّد أرقى وسائل التّواصل والاتّصال الإنساني، وتمثّل أحد أهم محدّدات الهويّة للأمّة.

1- أبو الفتح عثمان بن جنّي: الخصائص، تح: محمد علي النّجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ط3، (دت)، ج1، ص 34.

2- عبد الرحمن محمد بن خلدون: المقدمة، تح: دار الفكر، بيروت، لبنان، (دط)، 2001م، ج1، ص353.

2- اللّغة العربيّة:

إنّ اللّغة العربيّة هي لسان حال الوطن العربي قاطبة، والسجلّ الحاضن لتاريخه وتراثه، وأولى مقوّمات بنائه، وكان من فضل الله عزّ وجلّ على هذه اللّغة وأهلها أنْ أنزل مُحكم آياته باللّسان العربي دون سواه، قال تعالى: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرآنًا عَرَبِيًا لَعَلّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ [سورة يوسف، الآية 02]. وقال: ﴿كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرآنًا عَرَبَيًا لِقَومٍ يَعْلَمُونَ﴾ [سورة فصلت الآية 03]. لتزداد بذلك لغتنا العربية شرفًا وعُلوًّا بين اللّغات ويتّسع نطاق تداولها بانتشار رسالة الإسلام متجاوزًا القطر العربي إلى نظيره الغربي، إلاّ أنّها على الرغم من هذه المكانة العَلِيَّة التي حباها الله بها باتت تعيش في الوقت الرّاهن حياة مُنغّصة، بفعل عوامل متعدّدة أملاها عصر المتغيّرات هذا، والسؤال المطروح هنا هو:

ما اللّغة العربية؟ وما الخصائص التي اشتملت عليها لتكون متميزة من غيرها؟ وما الهدف من تعلّمها، ثم ما الواقع الذي تحياه؟

أ- تعريف اللّغة العربية:

يرى أغلب الباحثين أنّ اللّغة العربية هي إحدى اللّغات القديمة التي عرفت باسم مجموعة اللّغات السامية، نسبة إلى سام ابن نوح عليه السلام، الذي استقرّ وذريّتَه في شبه الجزيرة العربيّة، واستطاعت العربيّة أنْ تحفظ بقاءها في الوقت الذي لم يعد لأخواتها السّاميات وجود عدا بعض الآثار المنحوتة هنا وهناك[1].

ونجد في المقابل ثلّة من الباحثين يفنّدون فكرة السّامية وانتماء اللّغة العربيّة لها، ويرون أنّ التقسيم المعتمد للمجموعات اللّغوية لم يستند إلى أسس عرقيّة منطقيّة تحدّد

1- ينظر: غنيم كارم السيد: اللّغة العربية والصحوة العلمية الحديثة، مكتبة ابن سيناء للنشر والتوزيع، مصر الجديدة، القاهرة، مصر، (دط)، (دت)، ص 01.

صلات القرابة بين اللّغات والأجناس، وفي هذا الصّدد يعرّف أحدهم اللغة العربية قائلا «اللّغة العربية هي فرع من مجموعة اللّغات التي ظهرت في الوطن العربي ولا أقول إنّها فرع من فروع اللّغات السّامية كما ذهب إليه كثير من الباحثين بعد أن ثبت خطأ النظرية السّامية وفسادها وارتباطها بالدّعوة الصهيونية التّلموذيّة في العصر الحديث في محاولة اتّخاذ العهد القديم أساسًا لتاريخ اللّغات والأجناس... دون تدبّر واعتبار للحقائق التاريخية».

ويُتابع الباحث حديثه عن العربية قائلاً: «وهي أخت اللّغات التي يتكلّم بها الكلدانيّون والآشوريون في العراق والسريانيون والفينيقيون في الشّام والحبشة فيما وراء الساحل الغربي من البحر الأحمر (بحر القلزم) ولها صلة عظيمة بلغة قدماء المصريين»[1].

أمّا التّعريف الذي نراه أكثر موضوعيّة هو أنّ اللّغة العربيّة «هي الكلمات التي يعبّر بها العرب عن أغراضهم، وقد وصلت إلينا من طريق النّقل وحفظها لنا القرآن الكريم والأحاديث الشّريفة، وما رواه الثّقاة من منثور العرب ومنظومهم»[2].

ب- خصائصها:

انفردت اللّغة العربية بجملة من السّمات والخصائص ميّزتها من باقي لغات العالم، ولعلّ أبرزها ما يأتي:

1- أنور الجندي: الفصحى لغة القرآن، دار الكتاب اللبناني ومكتبة المدرسة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، (دط)، 1982م، ص 22.

2-مصطفى الغلاييني: جامع الدّروس العربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ج1، ط1، 2004م، ص 07.

1/ الإعراب:وهو اختلاف آخر الكلام باختلاف العوامل الدّاخلة عليه لفظًا أو تقديرًا، وهو أمر ضروري في اللّغة العربية ولا غنًى عنه، إذالحركات الإعرابية أجزاء من الحروف التي وضعت لها[1].

وخصّيصة الإعراب هذه تضفي على الكلام العربي طابعًا جماليًا مميزًا، حتى إنّ هناك من جعلها حُليًا للّسان، ونخصّ بالذّكر "مالك بن أنس" الذي قال: «الإعراب حُلي اللِّسان فلا تمنعوا ألسنتكم حُليّها»[2].

2/ الترادف: هو الألفاظ المفردة الدّالة على شيء واحد باعتبار واحدًا[3]، كما أنّ هناك من عبّر عن التّرادف «بأنّه ما اختلف لفظه واتفق معناه، أو أنّه إطلاق عدّة كلمات على مدلول واحد، كالأسد، والسبع، والليث، وأسامة... التي تدلّ على مسمى واحد»، ومن مزايا التّرادف أنّه يساعد متكلّمي اللّغة العربيّة على الاسترسال في الحديث و الكتابة دون الوقوع في شَرَكِ التّكرار، وذلك لما يُوفره من تعدّد مفرداتي للمعنى أو الشيء الواحد»[4].

1- ينظر: أحمد بن عبد الله الباتلي: أهمية اللّغة العربية ومناقشة دعوى صعوبة النّحو، دار الوطن للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، ط1، 1992م، ص 17.

2- عبد الله آيتالأعثير: اللّغة العربية الفصحى نظرات في قوانين تطورها وبلى المهجور من ألفاظها، مجلة الوعي الإسلامي، الكويت، ط1، الإصدار الرابع والأربعين، 2014م، ص 46..

3- جلال الدين السيوطي: المزهر في علوم اللّغة وأنواعها، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ج1، (دط)، 1987م، ص 402.

4- إيميل بديع يعقوب، فقه اللّغة العربية وخصائصها، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1982م، ص 73.

3/ التضاد: هو تسمية المتضادّين باسم واحد، وهو من سنن العرب المشهورة كقولهم: الجون للأبيض والأسود، والصريم للّيل والصّبح، والخيلولة للشك واليقين[1].

4/ المشترك اللّفظي: هو أنْ يكون للكلمة معانٍ عدّة، وذلك كلفظ (إنسان) الذي يُطلق على الواحد من بني آدم، وعلى ناظر العين، وعلى حدّ السيف، والسّهم وعلى الأرض...[2]

في هذه الحال يتدخّل السّياق ليكون الحكم الفيصل على المعنى المقصود من الكلمة في كلّ موضع، وبهذا تتجلّى لنا بوضوح الأبعاد التداوليّة في اللّغة العربيّة ومدى قدرة هذه اللّغة على احتواء أحدث النّظريّات اللّسانيّة.

5/ الاشتقاق: هو عمليّة إنشاء لغوي تحدث بتقليب تصاريف الكلمة بوساطة عنصر جديد إليها، أو من خلال تكرار بعض الأصوات، أو تغيير حركاتها، حيث تشترك الكلمات في الجذر وتدلّ على معنى بزيادة مفيدة، وقد قدّرت إمكانات الاشتقاق بأكثر من عشرين ومائة وزنٍ لمعانٍ مختلفة[3]، ورغم كون ظاهرة الاشتقاق قاسمًا مشتركًا بين عدد من اللّغات إلاّ أنها أكثر التصاقًا باللّغة العربيّة لقوّة حضورها وانتشارها فيها.

6/ النّحت: هو نوع من الاختصار، وهو عبارة عن نحت كلمة واحدة من كلمتين، وذلك مثل: رجل عبشمي نسبة إلى عبد شمس.

1- أبو منصور عبد الملك بن محمد بن إسماعيل الثعالبي، فقه اللّغة وأسرار العربية، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2، 2000م، ص 419.

2- علي عبد الواحد وافي: فقه اللّغة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط3، أبريل 2004م، ص 146.

3- ينظر: عبد الله آيت الأعثير، اللغة العربية الفصحى نظرات في قوانين تطورها وبلى المهجور من ألفاظها، م س، ص 58.

وذهب "ابن فارس" للقول إنّ الأشياء الزّائدة على ثلاثة أحرف أكثرها منحوت، مثل قول العرب للرّجل الشّديد (الضبطر) و"صلدم" من الصّلد والصّدم[1].

وتوفّر خاصيّة النّحت وقتًا وجهدًا على المتكلّم وتحقّق ما يسمّى "بالإيجاز" الذي هو رأس البلاغة.

7/ التّعريب: يُطلق مصطلح "المّعرّب" على ما نُقل من اللّغات الأخرى إلى اللّغة العربيّة، سواء أأجنبيّة كانت أم سامية، وسواء أكان العصر الذي ينتمي إليه المنقول قديمًا أم حديثًا، مع إحداث تغيير في اللّفظ المنقول ليتلاءم وطبيعة اللّغة العربيّة وبخاصّة ميزانها الصرفي[2].

هذه الخصائص المذكورة وأخرى هي بمثابة طاقات متجددّة في لغتنا العربيّة، أسهمت ووفّرت لها ثروة وثراء فجعلتها من اللّغات الحيّة وبوّأتها مكانة بين اللّغات العالميّة.

ج- أهداف تدريس اللغّة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط:

إنّ إدراج اللّغة العربيّة مادّة أساسة في مراحل قبل الجامعة (ابتدائي، متوسّط وثانوي) لم يكن محض عشوائيّة واعتباط وإنّما كان لغايات متعدّدة يُرام تحقيقها على أرض الواقع والتي من بينها:

1- ينظر: أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، الصاحبي في فقه اللّغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، علّق عليه ووضع حواشيه: أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1998م، ص 209، 210.

2- ينظر: عبد الغفار حامد هلال: العربية خصائصها وسماتها، مكتبة وهبة، القاهرة، مصر، ط5، 2004م، ص 276.

* تعزيز تمسك المتعلمين بعقيدتهم الإسلامية من خلال ربطهم بالقرآن الكريم والسنّة النبويّة الشّريفة، لكونهما أسس العقيدة من جهة، وقمّة البيان والإعجاز اللّغوي، وسرّ خلود هذه اللّغة من جهة أخرى.

* تنمية روح الاعتزاز باللّغة العربية باعتبارها عنوان الأمّة العربيّة ورمز وحدتها.

* تقويم ألسنة المتعلّمين والعمل على تقليص الهوّة بين العاميات واللّغة العربيّة الفصحى.

* إكساب المتعلّم المهارات اللاّزمة للكتابة[1].

* تربية الذّوق الأدبي لدى التلميذ، بحيث يساعده ذلك على إدراك جمال الأسلوب وروعته، أو ضعفه وركاكته.

* تنمية قدرات التّلميذ لفهم ما يسمعه واستخلاص المعاني والأفكار[2].

* ربط المتعلّم بما يصادفه من مواقف تواصلية في حياته من خلال ما تحمله النّصوص المبرمجة في المقرّرات الدّراسيّة من أرصدة ثقافيّة ومعجميّة وتركيبيّة وأسلوبيّة ذات الصّلة بالحاجات اللّغوية للتلّميذ.

* تدريب التلميذ على المحاورة والتّعبير الشّفوي للإفصاح عن مشاعره وأفكاره باستعمال جمل استعمالاً دالاً على فهمه لمضانّها ودلالاتها اللّغوية[3].

* تمكين التلميذ من الاطّلاع على ما في المكتبة العربيّة من مؤلّفات، والكشف عمّا يعترضه من ألفاظ صعبة في المعاجم.

1- ينظر: خليل عبد الفتاح حمّاد وآخرون: إستراتيجيات تدريس اللّغة العربية، م س، ص24، 25.

2- سليمان عبد الرحمن الحقيل: الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، ط7، (دت)، ص 152.

3- ينظر: أحمد إبراهيم صومان: أساليب تدريس اللّغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (دط)، 2012م، ص 64، 65.

* إحاطة المتعلم بالقواعد الأساسة لفروع اللّغة العربيّة والتّدريب عليها للإنتفاع بها[1].

هذه بعض الأهداف التي يُتوخى الوصول إليها من خلال تدريس مادة اللّغة العربية في مختلف الفصول الدِّراسية.

د- واقع اللّغة العربية في الوطن العربي:

كان نزول القرآن الكريم للنّاس كافة باللّسان العربي المبين من أهمّ الدّعائم التي استندت إليها اللّغة العربية لتستوي على سوقِها ويشتدّ عودها، فأحرزت بذلك مكانة مرموقة بين لغات العالم؛ حيث شهدت هذه اللّغة منذ بزوغ فجر الإسلام عصورًا ذهبيّة بلغت فيها ذروة الرّقي والكمال، فصارت محطّ فخر للعرب وغيرهم من المسلمين، وأضحت لغة الدّين والعلم والتعامل في شتى مجالات الحياة، بل ورمز الحضارة الإسلاميّة كلِّها.

وقد أثبتت اللّغة العربيّة قدرتها على الوفاء بحاجات أهلها طيلة القرون الخمسة عشر الماضية قبل نزول القرآن وبعده، كما برهنت أيضًا تغطيتها لحاجات المجتمع العربي عند احتكاكه بالشّعوب الأخرى، وشهد لها بذلك غير العرب، يقول أحد المستشرقين الألمان: «إنّ للعربيّة ليناً ومرونة تمكِّنها من التكيّف، وفقًا لمقتضيات العصر»[2].

إلاّ أنّ نجم اللّغة العربية والحضارة التي حملتها، بعد هذه القرون العديدة من السّطوع أفل، وأصبح واقعها اليوم يُصوّر عكس ما كانت عليه بالأمس؛ إذ إنّها –فين حين

1- ينظر: محمود إسماعيل وآخرون، قيمة اللّغة العربية، تحرير: سعود بن سليمان اليوسف، الرياض، السعودية، ط1، 2017م، ص 16، 17.

2- ينظر: م ن، ص 16، 17.

غفلة من أهلها- دخلت في سبات عميق ألزمها كهف التّخلّف سنوات عديدة، وما أن بدأت تفيق من الغفوة حتى وجدت نفسها في أحضان تحدّيات خطيرة فرضتها مستجدّات العلم الحديث، هدّدت مكانتها الحضارية[1]. وضاقت عليها الأرض بما رحُبتْ، فباتت تعيش حالة من التأزّم والتغريب في ديارها بفعل ما أفرزته متطلّبات العولمة في العصر الرّاهن، التي تروِّج لانتشار اللّغة الإنجليزية بخاصّة في كافّة ربوع العالم على حساب بقيّة اللّغات والتي منها العربيّة، فأضحت تزاحمها في عقر دارها.

ومن صور التغريب الذي تعيشه العربيّة في حدودها القومية وميل أهلها للإنجليزية نذكر:

- جعل اللّغة الإنجليزية لغة تواصل في الحياة اليوميّة.
- كتابة لافتات المحلاّت التجارية بالإنجليزية.
- اشتراط إتقان هذه اللّغة في التّوظيف.
- اتخاذها لغة للإعلانات التجارية[2].

ولم يسلم قطاع التّعليم هو الآخر من هذه الأزمة بل توغّلت إلى مؤسّساته المختلفة، وهو ما عبّر عنه بعض الباحثين العرب، إذ يقول أحدهم عن حال التّعليم: «فنظرة آنيّة إلى واقعنا اللّغوي تكشف لنا بشكل واضح أنّ تعليم لغتنا العربيّة في محنة لا تقلّ عن محنة أمّتنا العربية في التمزّق والتشتّت»، ويقول آخر: «إنّ تعليم اللّغة العربيّة القائمة حاليًّا، وكذلك الظّروف التربويّة والاجتماعيّة لتطبيقها تُؤدي إلى وضع العربية في موضع

1- ينظر: سعيد أحمد بيومي: أمّ اللّغات دراسة في خصائص اللّغة العربية والنهوض بها، ط1، 2002م، ص 99.

2- ينظر: وليد إبراهيم الحاج: اللّغة العربية ووسائل الاتصال الحديثة، دار البداية، الأردن، ط1، 2007م، ص 262.

(لغة أجنبيّة) يدرسها الطالب ليحصل على علامة النجاح فيها لا ليكتسبها كسلاح في معركة الحياة»[1].

وبالعودة إلى وطننا الجزائر نُلاحظ أنّ اللّغة العربية لم تكن فيه بمنأى عن ذلك التّأزّم والاحتقان الذي تعيشه في بقيّة البلدان العربيّة الأخرى، فالواقع اللّغوي الجزائري يشهد اليوم تراجعًا فضيعًا للّغة العربيّة يقابله انتشار ملحوظ للغة الفرنسيّة في عدّة ميادين وفي صدارتها الجهاز الإداري، والإعلام، وكذا التّعليم والاقتصاد، وقد هيّأ لهذا الوضع جملة من الأسباب ولعلّ أهمّها العامل التاريخي، والمتمثّل في الآثار التي خلّفها الاستعمار الفرنسي في بلادنا، الذي حاول جاهدًا طمس مقوِّمات الهويّة الوطنيّة وكانت اللّغة العربية في ذلك المستهدف الأوّل، فرغم مرور عدّة عقود على استقلال الجزائر إلاّ أنّها لا زالت تعاني من تلك الرّواسب الاستعماريّة التي توطّنت بشكل كبير لدى أصحاب النّفوذ والسّلطة المتشبِّعين بالثقافة الفرنسية حدّ النخاع، الذين استطاعوا بفضل ذلك النّفوذ وتلك السلّطة التّأثير في شريحة واسعة من المجتمع[2].

وفي ظلّ هذا الوضع المرير الذي تمرّ به اللّغة العربية في حيّزها الجغرافي وخارجه، برز ثلّة من العرب الغيورين على لغتهم، وقدّموا مقترحات للخروج بالعربية من هذا المأزق والخطر المحدق بها.

1- ينظر: أحمد عبده عوض: مداخل تعليم اللّغة العربية دراسة مسحية نقدية، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط1، 2000م، ص 12.

2- ينظر: عامر بوهادي: تحدِّيات اللّغة العربية في المجتمع الجزائري، مجلة اللّغة العربية، مجلة نصف سنوية تُعنى بالقضايا الثقافية والعلمية للّغة العربية، تصدر عن المجلس الأعلى للعدد العربية، العدد 31، ص 117، 118.

وكان من بين البدائل التي قدّموها ما يأتي:

* التّنويه بأهمية اللّغة العربيّة الفصيحة وتعزيز مواقف العرب اتّجاهها، وإدراك أنّ اللّغة الفصيحة صالحة لأنْ تكون لغة علم وحداثة.

* إقناع الرأي العام بأنّ اللّغة العربية الدارجة والعربيّة الفصيحة هما ضرب من التنوّع اللّغوي وليستا في حالة صراع، وعلى العربي إتقانهما معًا لأنهما مكمّلتان لبعضهما البعض.

* توفير الظّروف المساعدة لاستعمال اللّغة العربية بأبعادها المختلفة في جميع المجالات.

* بناء مشاريع مدّعمة بإستراتيجيات وآليات من شأنها توفير بيئة لغويّة غنيّة تأخذ اللّغة العربية الفصيحة فيها الحيّز الأكبر في البيت، والمدرسة، وجميع المؤسسات الخصوصيةّ والعموميّة[1].

* إصدار تشريعات لحماية اللّغة العربية من خطر استعمال اللّهجات العاميّة واللّغات الأجنبيّة في الإعلام والإعلان، وفرض عقوبات على من يجعل العربيّة غريبة في ديارها.

* رسم سياسة لغويّة واضحة في البلدان العربيّة تتّفق والنّصوص الدستوريّة التي تنصّعلى أنّ اللّغة العربيّة هي اللّغة الرسميّة.

* إيلاء تعليم اللّغة العربيّة في المدارس العربيّة العناية الفائقة والعمل على تحسين طرائق تدريسها قراءة وكتابة.

1- ينظر: محمد أمارة: لغتنا العربية، إصدار دراسات المركز العربي للحقوق والسياسات، لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، المجلس التربوي العربي، القاهرة، فلسطين، (دط)، 2013م، ص61، 62.

* وضع دراسات جادّة لتطوير مناهج تدريس اللّغة العربية، وخاصّة الصّرف، والنحو، والإملاء، وتأليف مرجع ميسّر لهذه القواعد، مع الاستفادة ممّا وصلت إليه نظريّات علم اللّغة وفروعه الخاصّة[1].

وعليه ينبغي العمل على إعادة الحياة الحقيقيّة للّغة العربيّة داخل مجالها القومي بتفعيلها في جميع المجالات الاقتصاديّة منها والاجتماعيّة والثقافيّة والتّعليميّة، ولعلّ إصلاح طرائق تعليم اللّغة نحوًا وصرفًا وبلاغةً وإملاءً على وجه الخصوص هو أولى المداخل لإنعاش بقيّة المجالات وبثّ الحياة فيها.

وإنّ المحافظة على اللّغة والتّمسّك بها لا يمنع البتّة فتح مجال الحوار والنّقد العلمي الذي بمقدوره أن يهب اللّغة مزيدًا من التماسك، ويمكّنها من تدارك مكامن الضعف لتستجيب لمتطلّبات الحياة، بهذا تستطيع أنْ تجمع عراقة التراث وحيويّة التّطور[2].

ثالثًا: المقام.

يُعدّ "المعنى" من أبرز القضايا التي شغلت فكر واهتمام الدّارسين ولاسيما علماء اللّغة منهم –قدماء ومحدثين- وقد أدرك هؤلاء أنّ "السياق اللغوي" المتمثّل في الكلمات والجمل والأساليب غير كافٍ وحده لفهم معنى نص أو خطاب معيّن، بل لابدّ أن تُستحضر الظروف والملابسات التي صاحبت الإنتاج اللّغوي وهي التي يُعبَّر عنها بمصطلح "سياق الحال" أو المقام، ونظرًا لما للمقام من أهميّة في تحديد معنى النّص المكتوب أو الخطاب

1- ينظر: محمود فوزي المناوى: في التعريب والتغريب، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، مصر، (دط)، 2013م، ص 122.

2- ينظر: أحمد درويش: إنقاذ اللّغة العربية إنقاذ الهوية تطوير اللّغة العربية، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2006م، ص 157، 158.

المنطوق، ارتأينا أنْ نُسلّط الضّوء في هذه الدّراسة على مفهوم المقام والعناصر التي يشملها، وكذا بعض المهتمين به من العرب والغرب.

1- تعريف المقام:

حظي مصطلح "المقام" بحضور واسع في القرآن الكريم قبل أنْ يُضمّن المعاجم والكتب؛ فقد وردت كلمة "المقام" في عدد معتبر من آي الذكر الحكيم بالفتح تارة "مَقَام" كقوله تعالى:

- ﴿...وَاتَّخِذُواْ مِن مَّقَامِ إِبْرَاهِيمَ مُصَلًّى...﴾ [البقرة -125-].
- ﴿... ذَلِكَ لِمَنْ خَافَ مَقَامِي وَخَافَ وَعِيدِ﴾ [إبراهيم -14-].
- ﴿وَمِنَ اللَّيْلِ فَتَهَجَّدْ بِهِ نَافِلَةً لَّكَ عَسَى أَن يَبْعَثَكَ رَبُّكَ مَقَامًا مَّحْمُودًا﴾ [الإسراء -79-].

وجاءت بالضم تارة أخرى "مُقَام"، وذلك كما في الآيات الآتية، قال الله تعالى:

- ﴿إِنَّهَا سَاءَتْ مُسْتَقَرًّا وَمُقَامًا﴾ [الفرقان -66-].
- ﴿خَالِدِينَ فِيهَا حَسُنَتْ مُسْتَقَرًّا وَمُقَامًا﴾ [الفرقان -76-].
- ﴿وَإِذْ قَالَت طَّائِفَةٌ مِّنْهُمْ يَا أَهْلَ يَثْرِبَ لا مُقَامَ لَكُمْ فَارْجِعُوا...﴾ [الأحزاب -13-].

وبالعودة إلى المعاجم اللّغوية نجد:

أ- المقام لغــةً:

* جاء في لسان العرب في مادّة [قَوَمَ]: المَقَامُ: موضع القدمين، قال:

هذا مَقَامُ قَدَمي رَبَاحِ * غدوةَ حَتى دَلَكَتْ بِرَاحِ...

والمَقَامُ والمُقَامُ فقد يكون كلّ واحد منهما بمعنى الإقامة، وقد يكون بمعنى موضع القيام،لأنّك إذا جعلته من قام يقوم فمفتوح، وإن جعلته أقام يُقيم فمضموم، فإنّ الفعل إذا جاوز الثّلاثة فمضموم الميم لأنّه مشبّه ببنات الأربعة، نحو دَحرج وهذا مُدرحرجُنا، وقوله

تعالى: ﴿لاَ مَقَامَ لَكُمْ﴾ أي لا موضع لكم، وقُرئ ﴿لاَ مُقَامَ لَكُمْ﴾ بالضم لا إقامة لكم ﴿حَسُنت مُستَقرًا ومُقَاما﴾ أي موضعًا، وقول لبيد:

عَفَتِ الدِّيَار مَحلِّها فمُقَامها * بمنًى تأبَّدَ غولها فَرِجَامُها[1]

* كما جاء في القاموس المحيط قوله: المَقَامُ: موضع القدمين[2]، ونُلاحظ أنّ صاحب هذا المعجم اقتضب في شرح لفظ المقام وحصر معناه في كونه "موضع القدمين" دون سواه من المعاني.

* وقال "التهانوي" في شرحه لمصطلح "المقام": «... قيل إنّه مرادف للحال، وقيل هما متقاربا المفهوم... والمقام موضع الإقامة وهذا الأشهر، وقيل إقامة الكوكب قبل الرّجعة تسمّى المقام الأوّل وإقامته بعد الرّجعة تُسمّى المقام الثاني...»[3].

ويتّضح من خلال ما تقدّم أنّ لفظ "المقام" في اللّغة يتمحور حول ثلاثة معاني: مكان الإقامة وموضع القدمين، وكذا المنزلة الرفيعة (المحمودة).

1- ابن منظور: لسان العرب، دار الحديث للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، (دط)، 2003م، مج7، مادة [قوم]، ص 545.

2- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي: القاموس المحيط، تح: محمد نعيم العرقوسي وآخرون، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط8، 2005م، ص 1152.

3- محمد علي التهانوي: موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تح: علي دحروج، مكتبة لبنان للنشر، لبنان، ج2، ط1، 1997م، ص 1623، 1624.

اصطلاحًا:

يُعدّ المقام(*) من بين المفاهيم التي لم يُضبط لها تعريفًا اصطلاحيًا دقيقًا، وذلك لاتّساع نطاق تداوله واختلاف زوايا النّظر إليه، وكان من التّعريفات التي صيغت له ما يأتي:

* «هو الوضعيّة الملموسة التي أُجري فيها الخطاب وأُنتج، ويضم زمان القول ومكانه وهويّة المتخاطبين، وعمومًا كل ما نحتاج إلى معرفته لفهم القول وحسن تقديره...»[1].

* كما عُرِّف بأنّه: «مجموع الظّروف والعلاقات الاجتماعية التي يمكن أنْ تأخذ بعين الاعتبار لدراسة العلاقات الموجودة بين السّلوك الاجتماعي والسلوك اللّغوي»[2].

* وهناك من عرّفه بأنّه: «حصيلة الظّروف الاجتماعيّة والطبيعيّة والنّفسيّة السّائدة وقت صدور الخطاب والتي يُتوقّع أن يكون لها تأثير في صيغة الخطاب، وتوجيهه وفهمه»[3].

(*) استخدمت عدّة مصطلحات مرادفة لمصطلح المقام منها: الماجرى والسياق الخارج عن النص، والسياق الخارج عن النّص، والسياق الاجتماعي، والمسرح اللّغوي، والسياق الحال، وهو ترجمة للمصطلح الأنجليزي (Situation context) أو (Contexte of situation). ينظر: سعد خلف العوادي: سياق الحال في كتاب سيبويه، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، ص 21، 22.

1- ينظر: محمد بن عيّاد: المقام في الأدب العربي، مطبعة التسفير الفني، صفاقص، الجمهورية التونسية، (دط)، 2004م، ص 28.

2- ينظر: أف آر بالمر: إطار جديد، تر: صبري إبراهيم السيّد، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، (دط)، 1992م، ص 60، 61.

3- نعمان جغيم: طرق الكشف عن مقاصد الشارع، دار النفائس للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014م، ص 95.

يتبيّن من خلال التّعريفات المذكورة أنّ "المقام" هو عبارة عن مجموعة من العناصر غير اللّغويّة التي تُصاحب النّص وقت إنتاجه، حيث تُساهم في صقله وإخراجه على صورة معيّنة، كما تُمكّن متلقّيه من الوقوف على معانيه، ومقاصد منتجه بدقّة.

2- عناصر المقام:

المقام فضاء عام يتسع للعديد من العناصر، وأبرز العناصر التي يشملها نذكر: (المتكلم، والمخاطَب، والكلام أو الرسالة، والمكان والزمان).

1/ المتكلم / المخاطِب / المرسِل:

المتكلّم هو أحد عناصر المقام، ويُمثّل مركز العملية التواصلية والإبلاغيّة؛ إذ تقع على عاتقه كلفة إخراج النّص على سِمْتٍ يستجيب لمقتضيات الوظيفة والإبانة والمقام، ولهذا كان أبرز أطراف الكلام التي لقيت اهتمامًا كبيرًا في الدّراسات والنظريات اللّغوية التي عُنيت بالمعنى في القديم والحديث، فقد حظي بعناية خاصّة من طرف اللّغويين القدماء ونال منزلة مرموقة في النظريّة البلاغيّة خاصّة، كما أولاهُ اللّسانيّون المحدثون اهتمامهم، حيث كان عنصرًا أساسًا في نظرية "فيرث" (Firth) السياقيّة وركيزة مهمّة من مرتكزات "التداوليّة". فقد أدرك هؤلاء جميعًا –قدماء ومحدثين- أنّ التوصّل إلى المعنى الحقيقي لنصّ أو خطاب ما وتحديد خصائصه وتأويل عناصره لا يتحقق إلاّ بمراعاة هذا المخاطِب ومَقامه؛ وذلك من خلال تحديد (جنسه وسِنّة وشكله الخارجي ومكانته الاجتماعية وثقافته...)، ذلك أنّ دلالة الكلمة تختلف باختلاف المتكلم وما يُحيط به من

ظروف مقاميّة وفي هذه الحال يبقى تحديد معناها في كل موضع موقوف على معرفة من هو المتكلّم؟[1].

بل إنّ معناها قد يتغيّر عند المتكلّم نفسه بتغيّر وضعيّته الاجتماعيّة والنفسيّة في أثناء إرسال الخطاب أو كتابة النص[2].

2/ المخاطَب / السامع / المتلقي / المرسَل إليه:

إذا كان المخاطِب هو الرّكيزة الأولى للعمليّة الكلاميّة فإنّ المخاطَب هو دعامتها الثّانية التي لا تقوم إلاّ بها، وبالتّالي فهو أحد أهمّ عناصر المقام التي يجب مراعاتها لتحقيق فعل التّبليغ والإفادة، وذلك بلفت انتباهه وإقناعه والتّأثير فيه، وقد أكّد على ضرورة ذلك علماء العربيّة وبخاصّة البلاغيون منهم في إطار ما أَسْمُوه "مراعاة حال المخاطَب" باعتباره المعني بما أصدره المتكلّم من مقال، وهذا المخاطَب تختلف صنوفه تنوّعًا وتعدّدًا وتتباين مقاماته، فهناك من تُخاطبه وتَعنيه بالخطاب، وتُوجّه إليه كلامك ومكانه منك أو مكانك منه يصبغ الموقف بصبغة خاصّة ينقاد إليها الكلم ويتّسق لها السياق...، وهناك المستمع الذي لا تُخاطبه ولا تعنيه بالخطاب، وإنّما لا سبيل إلى إغفال مكانه إذْ إنّ وجوده يُؤثّر في مقام المتكلّم، ألا ترى أنّ الذي يعلِّم الطلاّب يرسل القول على سجيّته، فإذا جاء زائر وجلس مع المستمعين تغيّرت الطّريقة والأداء وبدا التوتّر فتحضر كلمات وتغيب أخرى، ويتفاوت ذلك ضيقًا واتساعًا بتفاوت أقدار المتكلّمين، بل إنّ هذا السّامع ليُؤثر في السّامعين المعنيّين بالحديث، فقد يُخطئون في فهم مالا يتوقّع المتكلّم

1- ينظر: سعد خلف العوادي: سياق الحال في كتاب سيبويه، دراسة في النحو والدّلالة، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011م، ص 61-63.

2- ينظر: ياسين خليل: منطق اللّغة (نظرية عامة في التحليل اللّغوي)، دار الفكر للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، (دط)، 2004م، ص 16.

خطأهم فيه، والعكس صحيح، ومن ثمّ يكون هؤلاء السّامعون والمتكلّم في هذا الصّدد أحوج ما يكون إلى رأي السّامع غير المعني بالخطاب[1].

نفهم من هذا أنّ طبيعة المخاطَب وحاله من أبرز العوامل التي تتحكّم في إخراج النّص أو الخطاب على نحو معيّن، وعلى المتكلّم أن يأخذ ذلك في الحسبان، فلا يرسل من الكلام إلاّ ما يُناسب أقدار مخاطبيه ومستوياتهم، حتّى تتحقّق فائدة الكلام ويحصل الفهم والإفهام.

ولعلّ هذا ما أكّده "أبو هلال العسكري" (ت 395هـ) في قوله: «وإذا كان موضوع الكلام على الإفهام فالواجب أنْ تُقسّم طبقات الكلام على طبقات النّاس فيُخاطب السوقي بكلام السّوقة، والبدوي بكلام البدوي، ولا يتجاوز به عمّا يعرفه، إلى مالا يعرفه فتذهب فائدة الكلام وتُعدم منفعة الخطاب»[2].

وقد أشار العسكري في موضع آخر إلى أنّ الكلام البليغ هو ما استطاع صاحبه أن يَنْفُذ بمعناه إلى قلب المخاطب، حيث يقول: «البلاغة كلّ ما تُبلّغ به المعنى قلب السّامع فتُمكِّنه في نفسه كتمكُّنِهِ في نفسك مع صورة مقبولة ومعرض حسن»[3].

1- ينظر: محمد بدري عبد الجليل: تصوّر المقام في البلاغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، (د ط)، 2005م، ص 36-38.

2- أبو هلال العسكري: الصناعتين، تح: محمد البجاوي وأبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي وشركاه، القاهرة، مصر، ط1، 1952م، ص 29.

3- م ن، ص 10.

3/ الكلام ومقاماته (الرّسالة اللّغوية):

يُعدّ الكلام من العناصر التي تخضع لعامل المقام، حيث إنّ هذا الأخير يتحكّم في خواص التّراكيب وفي انتظام الكلمات بعضها مع بعض، فيجعل لكل كلمة مع صاحبتها مقامًا.

وقد أكّد البلاغيون أنّ المقال لا تتحقّق بلاغته إلاّ إذا طابق المقام، وحقّق المقاصد، وفي هذا يقول "الخطيب القزويني" (ت 739هـ): «وأمّا بلاغة الكلام فهي مطابقته لمقتضى الحال مع فصاحته، ومقتضى الحال مختلف؛ فإنّ مقامات الكلام متفاوتة، فمقام التنكير يُباين مقام التّعريف، ومقام الإطلاق يُباين مقام التّقييد، ومقام التّقديم يُباين مقام التّأخير، ومقام الذّكر يُباين مقام الحذف... وكذا لكلّ كلمة مع صاحبتها مقام... وارتفاع شأن الكلام في الحسن والقَبول بمطابقته للاعتبار المناسب وانحطاطه بعدم مطابقته له، فمقتضى الحال هو الاعتبار المناسب»[1].

4/ المكان والزمان:

معرفة الزّمان والمكان الذين ورد فيهما الحدث اللّغوي من العناصر البالغة الأهميّة للوقوف على الدّلالة، فالبلاد العربيّة على سبيل المثال على الرّغم من أنّها تتكلم لغة واحدة إلاّ أنّها تختلف في كثير من معاني المفردات عند الاستعمال من ذلك مثلاً لفظ "محاسب" في العراق نظير معاون الكليّة في مصر، أمّا معاون الكليّة في العراق فتعني مساعد عميد

1- الخطيب القزويني، جلال الدين أبو عبد الله محمد بن عبد الرحمن القزويني: الإيضاح في علوم البلاغة، المعاني والبيان والبديع، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (دط)، (د ت)، ص 11، 12.

الكلية[1]، وهذا يعني أنّ معرفة المتلقّي (المخاطب) للقطر (القطر الجغرافي) الذي ينتمي إليه المتكلّم (المخاطب) أمر ضروري لتحديد معاني مفردات النّصوص والخطابات.

كما أنّ عنصر **الزمان** هو الآخر له تأثير واضح على المعنى، ولعلّ أبسط مثال على فاعليّته في توجيه المعنيهو عبارات التحيّة مثل "صباح الخير" التي إذا قِيلت في وقت المساء حملت معنى مغايرًا لمعناها الأصلي، والأمر نفسه بالّنسبة لعبارة "مساء الخير"[2].

فقد تخرج العبارة في هذه الحال لتفيد معاني أخرى غير التّحية كأنْ تُفيد الاستهزاء والسُّخريّة مثلاً.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ هذه المعاني الفرعيّة للعبارات تتجلّى أكثر في الخطاب الشفوي اليومي للإنسان.

3- المقام بين العرب والغرب:

إنّ "المقام" من الموضوعات التي تقاسم دراستها كل من اللّغويين العرب واللّسانيين الغرب، وقد كان للعرب في ذلك قصب السبق. يقول الدكتور "تمام حسّان": «ولقد كان العرب عند اعترافهم بفكرة المقام مُتقدّمين ألف سنة تقريبًا على زمانهم لأنّ الاعتراف بفكرتي "المقام" و"المقال" باعتبارهما أساسين من أسس تحليل المعنى يُعتبر الآن في الغرب من الكشوف التي جاءت نتيجة لمغامرات العقل المعاصر في دراسة اللّغة»[3].

1- ينظر: عبد النعيم خليل: نظرية السياق بين القدماء والمحدثين، دراسة لغوية نحوية دلالية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2007م، ص 87، 88.

2- ينظر: م ن ، ص 88.

3- تمام حسّان: اللّغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، (دط)، 19994م، ص 337.

وسنعرض فيما يأتي بعض آراء علماء العربية القدامى واللّسانيين الغرب المحدثين حول المقام وكيفيّة معالجتهم له.

أ- المقام في التّراث العربي:

لقد أطلق العرب مقولتهم المشهورة "لكلّ مقام مقال" وسارت في الناس مثلاً، ولعلّ أسبق من نُسب إليه إرسال هذا المثل هو "طرفة بن العبد" إذ روي عنه:

تصدَّقْ عَليَّ هَدَاك المَليك * فإنّ لكلّ مقامٍ مقالاً[1]

وأمّا أبرز اللّغويّين الذين تناولوا فكرة المقام بالدّراسة بشكل واسع هم علماء البلاغة، حيث أدرجوها تحت مسمّيات عدّة منها: الحال، مقتضى الحال، مراعاة حال المخاطب... ونذكر من هؤلاء:

1/ الجاحظ (ت 255هـ):

كان الجاحظ من علماء البلاغة الأوائل الذي اعترفوا بأهمية المقام وما له من تأثير على المعنى، وذلك من خلال تأكيده أنّ الفهم والإفهام يتجاوز في بعض الأحيان المتكلّم والسّامع إلى الظّروف المحيطة بالأداء الكلامي، وذلك كالغرض العام الذي سيق من أجله الكلام وأحوال المخاطبين وبيئتهم الاجتماعية والثقافيّة، حيث يقول: «ومتى سمعت بنادرة من نوادر كلام الأعراب فإيّاك أنْ تحكيها إلاّ مع إعرابها ومخارج ألفاظها...، وكذلك إنْ سمعت بنادرة من نوادر العوام، ومُلحة من ملح الحشوة والطّغام، فإيّاك وأن تستعمل فيها الإعراب، أوتتخيّر لها لفظًا حسنًا...، فإنّ ذلك يُفسد الإمتاع بها ويُخرجها من صورتها،

1- محمد بدري عبد الجليل: تصور المقام في البلاغة العربية، م س، ص 11.

ومن الذي أُريدت له، ويُذهب استطابتهم إيّاها واستملاحهم لها»[1]. ويتّضح من خلال هذا القول أنّ الكلام موجّه للرّوّاة والمحدّثين ونقلة الأخبار الذين يتعيّن عليهم مراعاة المستوى الثّقافي والانتماء الاجتماعي للمتلقّين، وذلك بتخيّر النوادر والطرائف التي تناسب كلّ فئة من المستمعين مع النّقل الأمين لها لتحقيق الاستمتاع من جهة والمحافظة على مقاصد قائلها الأصلي من جهة أخرى.

ومن الشّواهد الدّالة كذلك على اهتمامه "بالمقام" ومراعاته له ذلك النّص الذي نقله عن "بِشر بن المعتمر" (ت 210هـ)، من صحيفته الشهيرة، والذي جاء فيه: «... والمعنى ليس يشرُفُ بأنْ يكون من معاني العامّة، وإنما مدار الشّرف على الصّواب وإحراز المنفعة، مع موافقة الحال، وما يجب لكل مقام من المقال...»[2].

وهذا النّص يُحيلنا إلى أنّه الحكم على شرف المعاني ورُقيّها من عدمه إنّما يكون بالنّظر إلى مدى صحتّها وما حققّته من فائدة في التبليغ، وكذا مدى مناسبة المقال الذي دلّت عليه للمقام الذي صدرت فيه، بغضّ النظر عن كون صاحبها من خاصّة النّاس أو عامّتهم.

ويرى الباحث "حمادي صمود" أنّ نظريّة المقامات (المواضع) قد تركت أثرًا واضحًا في التّفكير البلاغي للجاحظ، يتجلّى ذلك الأثر في احتلال مبدأ "الاختيار صدارة المقاييس عنده في التّمييز بين الأساليب وتفضيل بعضها عن بعض، وأسس الاختيار في

1- أبو عثمان عمر بن بحر الجاحظ: البيان والتبيين، تح: عبد الله محمد هارون، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ج1، ط7، 1998م، ص 145، 146.

2- م ن، ص 136.

هذا المضمار. تحقيق الملائمة بمعنييها: العام والخاص، أي بين الأطراف الدّاخلة في تركيب الكلام وبين السياق الحافّ بها[1].

2/ عبد القاهر الجرجاني (ت 471هـ):

يُعدّ "عبد القاهر الجرجاني" هو الآخر من البلاغيين الذين كانت لهم التفاتة لمبحث "المقام" ووعي بإسهامه الكبير في إنتاج النصوص والخطابات من ناحية، والإبانة عمّا تحمله وتدلّ عليه من معانٍ من ناحية أخرى. فالناظر في كتاب "دلائل الإعجاز" يُلفي صاحبه قد أولى عنايته لعنصرين بارزين من عناصر المقام وهما "المتكلم" و"المخاطب"، وذلك عند حديثه عن النَّظم حيث أشار في تفرقته بين نظم الحروف ونظم الكلمات أن ترتيب الكلمات في النّطق لا يكون محض عشوائيّة واعتباط وإنّما هو بحسب موقعها في نفس المتكلّم ودرجة تأثيرها في المتلقّي، إذْ نجده يقول: «... وأمّا نظم الكَلم فليس الأمر فيه كذلك لأنّك تقتفي في نظمها آثار المعاني، وتُرتِّبها حسب ترتب المعاني في النفس»[2]، وبهذا تكون أولى أولويّات المتكلّم في أثناء إلقاء خطاب أو كتابة نصّ أنْ يتخيّر من الكلمات ما يستشعر أثرها ووقعها في نفسه ليتمكّن من استمالة المتلقّي بها والتّأثير فيه بعد ذلك.

ويرى بعضُ الدّارسين المعاصرين ومنهم الدكتور "مسعود بودوخة" أنّ نظرية النّظم التي أسّس لها "الجرجاني" قائمة في جوهرها على قضيّة السّياق والموقف الكلامي

1- حمادي صمود: التفكير البلاغي عند العرب أسسه، وتطوره إلى القرن السادس، منشورات كلية الآداب، منوبة، تونس، ط2، 1994م، ص 218.

2- عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز في علم المعاني، تح: أبو فهد محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي للنشر، القاهرة، مصر، ط2، (د ت)، ص 49.

الذي يتطلّب –كلما تغيّر- نمطًا معينًا من التركيب، ويدخل ضمن الموقف الكلامي كل ما يتّصل بعناصر العمليّة الإبلاغيةّ من متكلّم ومخاطب وخطاب[1].

بل إنّه ذهب إلى أبعد من ذلك حين أقّر أنّ مطابقة الكلام لمقتضى الحال هي ما يسميه "عبد القاهر الجرجاني" بالنّظم، الذي هو توخّي معاني النّحو فيما بين الكلِم حسب الأغراض التي يُصاغ لها الكلام[2]، أي الصيغة المناسبة للمقام، وهذا ما ذهب إليه كذلك الدكتور "صالح بلعيد" حين ربط النظم بالسّياق، ومتغيّراته، حيث نجده يقول: «النظم محصّلة العلاقات السياقيّة التي تتغيّر بتغيّر الظّروف المحيطة بالمتكلم، بالتركيز على المضمون الشعوري لأفعال التّعبير ومراعاة المرونة للعلاقة بين الشّكل والمعنى»[3].

ومن النصوص الصريحة التي تُبرز تَبصُّر "عبد القاهر الجرجاني" بقيمة المقام أو السّياق الخارج عن النص وعظم فائدته في بلوغ المقاصد والوقوف على الشّحنة الدّلالية التي يحملها كلام ما قوله: «الكلام على ضربين: ضرب: أنت تصل منه إلى الغرض بدلالة اللّفظ وحده، وذلك إذا قصدت أن تُخبر عن "زيد " مثلا بالخروج على الحقيقة، فقلت: خرج زيد وضرب آخر أنت لا تصل منه إلى الغرضبدلالة اللّفظ وحده، ولكن يدُلُّك اللّفظ على معناه الذي يقتضيه موضوعه في اللّغة تم تجد لذلك المعنى دلالة ثانية تصل بها إلى الغرض، ومدار هذا الأمر على "الكناية" و"الاستعارة" و"التمثيل"»[4]، فالمعاني

1- مسعود بودوخة: السياق والدّلالة، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، العلمة، الجزائر، ط1، 2012م، ص 111.

2- م ن، ص 109.

3- صالح بلعيد: نظرية النظم، دار هومة للنشر والتوزيع، بوزريعة، الجزائر، (دط)، 2002م، ص160.

4- عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز في علم المعاني، م س، ص 262.

المجازيّة التي تحملها الصور البيانيّة ا"لمذكورة" لا تتكشف إلاّ باستحضار الظّروف المقاميّة والقرائن الحاليّة التي تؤطّر الكلام.

ومن الأمثلة التي صاغها "الجرجاني" لتوضيح ذلك ما يأتي:

"كثير رماد القدر"، "طويل النّجاد"، "نؤوم الضحى" التي يُكنى بها متتالية على: "الرجل المضياف" و"طويل القامة" و"المرأة المُترفة المخدومة" وهذا يعني أنّ هذه العبارات تحمل معنيان: الأوّل ظاهر لكنّه غير مقصود، والثاني: خفيّ وهو المُراد، ويساعد على إبراز المعنى الأخير بالإضافة إلى الألفاظ الظّاهرة المعرفة المشتركة بين المتكلمّ والسّامع[1].

3/ أبو يعقوب بوسف السكاكي (ت 626هـ):

اقتفى "أبو يعقوب السكاكي" أثر سابقيه من البلاغيّين –وغيرهم- في احتفائهم بالمقام واعتبار دوره في دراسة المعنى وتحليل الرّسالة اللّغوية، بل إنّ اهتمامه بهذه الظّاهرة كان أكبر ونظرته لها كانت أعمق وأوسع، ويتجلّى هذا الطّرح بوضوح في كتابه "مفتاح العلوم".

فالمُتأمل في هذا المُؤلَّف يجد صاحبه قد جعل فكرة (مقتضى الحال) تؤطّر عمله في كثير من المباحث، حيث اتّخذها أساسًا لمعرفة قصد المتكلّم، ورأى أنّ المقام هو الذي يضمن سلامة المعنى ويُحقّق الفائدة لدى السّامع[2].

ومن أبرز النّصوص التي تكشف تلك العناية الخاصّة التي أولاها "السكاّكي" للمقام ومقتضى الحال وإدراكه لأهميّة هذا العنصر في العمليّة الكلاميّة قوله: «لا يخفى عليك أنّ

1- عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز في علم المعاني، م س، ص 262.

2- ينظر: محمد عبد العزيز الدّايم وعرفات فيصل المنّاع، نظرية السياق بين التوصيف والتأصيل والإجراء، مؤسسة للرّسالة للنشر والتوزيع والترجمة، لندن، ط1، 2015م، ص 134، 135.

مقامات الكلام متفاوتة، فمقام التشكّر يباين مقام الشكاية ومقام التهنئة يباين مقام التعزية... ومقام الجّد في جميع ذلك يباين مقام الهزل وكذا مقام الكلام ابتداءًا يغاير مقام الكلام بناءً على الاستخبار أو الإنكار، ومقام البناء على السؤال يغاير مقام البناء على الإنكار، وكذا مقام الكلام مع الذكي يُغاير مقام الكلام مع الغبي، ولكلّ من ذلك مقتضى غير المقتضى الآخر، ثمّ إذا شرعتَ في الكلام فلكلّ كلمة مع صاحبتها مقام ولكلّ حدّ ينتهي إليه الكلام مقام، وارتفاع شأن الكلام في باب الحسن والقبول وانحطاطه في ذلك بحسب مصادفة الكلام لما يليق، وهو الذي نسمّيه مقتضى الحال»[1].

فقد بيّن "السكاكي" في قوله هذا أنّ مقاصد الكلام وأغراضه تختلف باختلاف مقتضيات الأحوال من جهة ومستويات المخطابين من جهة ثانية، وعلى المتكلم أنْ يُراعي ذلك إذا ما رام تحقيق مقاصده، ذلك أنّ درجة الاستحسان والقبول التي يحظى بها الخطاب تتأتّى من خلال مطابقته للمقام أو -ما يُسميّه- هو مقتضى الحال، وكذا تلاؤم أجزائه ومكوناته الدّاخلية(الكلمات) مع بعضها البعض في النّظم وتعالقها، إذ السّياق اللّغوي الذي ترد فيه الكلمة هو ما يفرض عليها معنى معيّنًا على الرّغم من احتوائها لمعاني عديدة.

من خلال ما سلف، يمكن القول إنّ العرب القدامى وبخاصة البلاغيّين منهم –على الرّغم من أنّهم لم يُقدّموا حدّا(تعريفًا) اصطلاحيًّا للمقام إلاّ أنّ النّاظر في متون كُتبهم يجد أنّهم كانوا على دراية بماهيّته وكذا أهميّته في تفسير الكلام وكشف مقاصد المتكلّم منه[2].

1- أبو يعقوب يوسف ابن أبي بكر محمد بن علي السكاكي: مفتاح العلوم، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2000م، ص 256.

2- ينظر: لمى محمود وسمير معروف: النظرية السياقية وظلالها التطبيقية عند اللّغويين العرب (الجاحظ نموذجًا تطبيقيًا)، مجلة جامعة البعث، سوريا، مج39، العدد 21، 2017م، ص 195.

ولعلّ مقولة: "مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته" التي -تردّدت كثيرًا في صحائفهم وكتبهم- خير دليل على ذلك الوعي وتلك الدّراية، فقد هيكلت هذه المقولة البلاغة العربيّة وأطّرتها في علومها الثّلاثة: المعاني والبيان والبديع، وكان شيوعها في الدّرس البلاغي مرتبطًا بغرضين، أوّلهما: فنّي جمالي يتمثّل في شروط الفصاحة، ومعايير البلاغة، وثانيهما: سلوكي تربويّ مرتبط بتجارب الأفراد والجماعات وأغراضهم ومقاصدهم[1].

وإنّ تَحقُّقَ المقاصد التخاطبيّة –في نظر البلاغيين- مرهون بمدى استثمار المتخاطبين للمقام؛ ذلك أنّ توظيفه من لَدُنِ المتكلّم يُحقّق الإفهام، والإطراب، والتمكين، كما يُحقّق توظيفه من لدن المتلقّي الفهم، والطرب، والتمكّن[2]. وهذه الآراء والنتائج التي أفرزها الدّرس البلاغي العربي في أثناء معالجته لظاهرة المقام تتقارب إلى حدّ بعيد مع ما جاء به الدّرس اللّساني الغربي في إطار ما سُمي "بالنظرية السياقية" وهذا ما سيُوضّح في العنصر الآتي:

ب- المقام في الدّراسات الغربية الحديثة:

لم يفت اللّسانيين الغرب هم أيضًا الالتفات إلى ظاهرة "المقام" وأهميّتها في دراسة اللّغة والكشف عن المعنى، حيث درسوا هذه الظّاهرة وعالجوها تحت مُسمى "سياق الحال" أو السّياق المقامي (Context of Situation)، وقد ارتبط هذا الاصطلاح في الدّراسات الغربية بعالمين، أوّلهما الأنثروبولوجي "مالينوفسكي" وثانيهما اللّساني "فيرث"، وكلاهما

1- ينظر: محمد بركات حمدي أبو علي: البلاغة العربية في ضوء الأسلوبية ونظرية السياق، دار وائل للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2003م، ص 83.

2- ينظر: عبد الله الكدالي: تداولية المقام بحث في الشروط المقامية في التراث النقدي والبلاغي، عالم الكتب الحديث وجدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2017م، ص 211.

مهتم بتحديد المعنى بموجب السياق الذي تستعمل فيه اللّغة، ولكن بطرق مختلفة إلى حدّ ما[1].

1- سياق الحال عندبرونسلاومالينوفسكي "Malinowski" (1884-1942):

يُعدّ عالم الأنثروبولوجيا البولندي "مالينوفسكي" أوّل من صاغ مصطلح "سياق الحال"، وكان ذلك في إطار عمله في جزر التروبرياند جنوبي الباسفيك، التي واجه فيها صعوبة في ترجمة بعض النصوص التي سجّلها، فقد سجّل على سبيل المثال تفاخرًا لصاحب زورق، طويل، خفيف، ضيّق يقاد بمجدف، وترجمه على النّحو الآتي: (نحن – نجري أمام –خشب أنفسنا... نحن نتحول –نحن نرىزملاءنا هو يجري ينصب– خشب)[*].

ففي رأي "مالينوفسكي" أنّ هذا الكلام لا يكون له معنى إلاّ بالعودة إلى السّياق الذي استخدم فيه وانطلاقا من هذا توصّل إلى نتيجة مُفادها أنّ التّعامل مع اللّغات الحيّة ولاسيما البدائيّة منها لا يكون إلاّ من خلال ربطها بسياق حالها، أي بالنّظر إلى استخداماتها في النشاطات اليومية للأفراد كالصّيد أو الحرث، أو البحث عن السمك...[2]

1- أف آر بالمر: علم الدّلالة، تر: مجيد عبد الحليم الماشطة، الجامعة المستنصرية للطباعة والنشر، بغداد، العراق، (دط)، 1985م، ص 61.

(*)- الترجمة الإنجليزية للنص هي: " We-runfront-woodourselves…we-turnwesee componion-ourshe-runsrear-wood".

2- بالمر:" علم الدّلالة إطار جديد، م س، ص 74.

ذلك أنّ السياق هو الكفيل ببيان معاني مفرداتها والكشف عنها بلا لَبسٍ ولا غموض[1].

وتأتي هذه الأهميّة التي أولاها "مالينوفسكي" لسياق الحال ودوره في بلوغ المعنى من كون اللّغة –في نظره- ظاهرة اجتماعية متأصّلة في ثقافة الأفراد وحياتهم، ولا يمكن تفسيرها إلاّ في ظلّ هذا الاعتبار، إذ نجده يقول: «إنّ اللّغة في جوهرها متأصّلة في حقيقة الثقافة ونظم الحياة والعادات عند كل جماعة، ولا يمكن إيضاح اللّغة إلاّ بالرّجوع إلى المحيط الأوسع وهو الظّروف التي يتم فيها النّطق»[2]، وهو بهذا الاعتقاد يجعل من اللّغة أسلوب عمل وليست توثيق للفكر[3]، مؤكدًا أنّ وظيفتها لم تعد تقتصر على توصيل الأفكار، والانفعالات والتعبير عنها، بل تجاوزتها لتؤدّي وظائف أخرى متعدّدة باعتبار أنها نوع من السّلوك، وضرب من العمل[4].

1- ينظر: منال محمد هشام سعيد نجار: نظرية المقام عند العرب في ضوء البراغماتية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011م، ص 11.

2- لويس: اللّغة في المجتمع، تر: تمام حسان وإبراهيم أنيس، دار الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، (دط)، 2003م، ص 120.

3- ينظر: بالمر: علم الدّلالة إطار جديد، م س، ص 75.

4- محمود السعران: علم اللّغة، مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية لطباعة والنشر، بيروت، لبنان، (دط)، (د ت)، ص 310.

2- سياق الحال عند جون فيرث (John Firth)(1890-1960):

تعدّ نظريّة السياق التي أرسى معالمها اللّساني الإنجليزي "جون فيرث" منهجًا من أهمّ مناهج دراسة المعنى في اللّغة[1]، التي اعتمدت في جانب كبير منها على ما أسماه "مالينوفسكي" سياق الحال، أو السياق المقامي (Contest of Situation)، وقد ذكر "Leach" أنّ "Firth" تأثر في نظريته السياقية بالأنثروبولوجيي البولندي "Malinowski" الذي عُرف عنه أنّه يُعالج اللّغة كصيغة للحركة وليس كأداة للإنعكاس[2].

بل إنّ "فيرث" نفسه صرّح أنه مسبوق لمصطلح "سياق الحال" وأنّه مدين لمالينوفسكي في ذلك، حيث يقول: «إنّ أوّل من استخدم هذا المصطلح بشيء من التّوسع هو "مالينوفسكي"، حيث ناقش باهتمام المشكلات اللّغوية في أوائل الثلاثينيّات وقد شرفت بالعمل معه»[3].

إلاّ أنّه على الرّغم من هذه الإشادة أحسّ أنّ "سياق الحال" عند "مالينوفسكي" لم يكن مرضيًا للاتجاه اللّغوي الأكثر دقة وإحكامًا، باعتبار أنّ سياق الحال عند "مالينوفسكي" عبارة عن جزء من أجزاء العمليّة الاجتماعيّة الذي يمكن ملاحظته منفردًا، أو هو

1- ينظر: محمد إسماعيل بصل وفاطمة بلة: ملامح نظرية السياق في الدّرس اللّغوي الحديث (ملامح السياق في الدّرس اللّغوي الحديث)، مجلة دراسات في اللّغة وآدابها، جامعة تشرين اللاذقية، سوريا، العدد 18، أيلول 2014م، ص 01.

2-ينظر: أحمد مختار عمر: علم الدّلالة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط5، 1998م، ص 71.

3- عبد المنعم خليل: نظرية السياق بين القدماء والمحدثين دراسة لغوية نحوي دلالية، م س، ص281.

مجموعة فعلية من الأحداث التي يمكن ملاحظتها، في حين فضّل "فيرث" أن ينظر إلى سياق الحال باعتباره أداة من أدوات عالم اللّغة[1].

ذلك أنّ الوصول إلى معنى أيّ نصّ يستلزم:

1- أنْ يحال النص اللّغوي على المستويات اللّغوية المختلفة الصوتية والصرفية والنّحوية والمعجمية.

2- أنْ يعتمد كل تحليل لغوي على المقام (سياق الحال).

3- وجوب تحديد بيئة الكلام المدروس.

4- أنْ يتبيّن نوع الوظيفة الكلامية[2].

نُلاحظ من خلال ما تقدم أنّ "فيرث" أولى اهتمامًا كبيرًا لسياق الحال بمختلف مكوّناته فعدّه عنصرًا أساسًا في التحليل اللّغوي على اعتبار أنّ الوصول إلى دلالات القول لا يكون إلاّ بالنظرة الشاملة لمكوناته اللّغويّة وغير اللّغوية، وليس بالنّظر إلى المكونات اللّغوية وحدها، كما كان سائدًا في الدّراسات السابقة[3].

وهكذا استنّ "فيرث" من خلال تركيزه على فكرة "سياق الحال" منهجًا خاصًّا به في الدّراسة اللّسانيّة، كان له وزنه وتأثيره في الدّراسات والمناهج اللّغوية التي جاءت بعده، بل إنّه استطاع أنْ يجعل من "نظريّة السياق" أحد الدّعامات التي يقوم عليها علم الدّلالة،

1- ينظر: بالمر: علم الدّلالة، إطار جديد، م س، ص 77.

2- منال محمد هشام، سعيد نجار: نظرية المقام عند العرب في ضوء البراغماتية، م س، ص 11، 12، عن: PaperSinlinguistc, xsby John Firth, pp 192-194

3- ينظر: سامية بن يامنة: سياق الحال في الفعل الكلامي، مقاربة تداولية، أطروحة دكتوراه في اللّسانيات التداولية، جامعة وهران، كلية الآداب واللّغات والفنون، قسم اللّغة العربية وآدابها، 2011-2012م، ص 93، 94.

وهو الأمر الذي أكّده "أولمان**Ulman**" بقوله: «إنّ نظريّة السياق إذا طُبِّقت بحكمة تُمثل حجر الأساس في علم المعنى»[1].

1- ستيفن أولمان: دور الكلمة في اللّغة، تر: كمال بشر، مكتبة الشباب، القاهرة، مصر، ط3، 1972م، ص 59.

فصل تطبيقي

دراسة تحليلية نقدية لتدريس اللّغة العربية وَفق المقام

أوّلاً: مصطلحات الدّراسة وأدوات جمع المعلومات والمنهج المتّبع.

1- مصطلحات الدّراسة.

2- أدوات جمع المعلومات أو البيانات.

3- المنهج المتّبع في الدّراسة.

ثانيا: عرض وتحليل نتائج الاستبانات.

أ- تحليل نتائج المعلومات العامة المتعلقة بالمبحوثين.

ب- تحليل نتائج المعلومات المتعلّقة بموضوع البحث.

تمهيد

تعد الدراسة الميدانية أحد أهم أجزاء البحث العلمي، يقوم بها الباحث الأكاديمي بغرض تدعيم ما جمعهما حصل عليهمن معلومات لقياس مدى إمكانية تطبيقها على أرض الواقع.

وقد اقتضت منّا هذه الدّراسة التطبيقية اللجوء إلى استعمال الاستبانات بوصفها وسيلة مهمة نتزوّد من خلالها بالبيانات الضرورية التي نشخّص في ضوئها أثر المقام في تدريس اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط أنموذجا ،حيث قمنا بزيارة ميدانية إلى المتوسطات الآتية : متوسطة الإخوة صنصري ومتوسطة سوايحية عبد المجيد بدائرة حمام النبائل.

ومتوسطة هواري بومدين بدائرة بلخير التابعة إداريّا لدائرة قلعة بوصبع بقالمة ،وهناك قمنا بتوزيع استبانات على مجموعة أساتذة اللغة العربية قصد التحقق من مدى مطابقة ما قدّم في الفصل النّظري مع ما هو موجود في الميدان ،و كان ذلك في الفترة الزمنيّة الممتدّة من:

07/ 04/ 2019 إلى 06/ 05 2019.

وقد اعتمدنا المنهج الوصفي في تحليل نتائج بحثنا.

وقبل المباشرة في تحليل نتائج الدّراسة الميدانية ارتأينا فكّ شفرة بعض المصطلحات ذات الصّلة بموضوع بحثنا وكذا التعريف بأهمّ الأدوات المعتمدة في جمع المعلومات والمنهج المتّبع في ذلك.

أوّلاً: مصطلحات الدّراسة وأدوات جمع المعلومات والمنهج المتّبع.

1- مصطلحات الدّراسة:

أ- مدرسة التعليم المتوسط :

هي المدرسة التي تقع في السلّم التّعليمي بين مدرسة التعليم الابتدائي ومدرسة التعليم الثّانوي وتسمّى في بعض الدّول بالمدرسة الإعداديّة أو الإكماليّة، فهي مدرسة تكمّل أهداف المدرسة الابتدائية وغاياتها، وتساعد على إعداد النّشء وتزويدهم بما يحتاجونهفي حياتهم[1].

ب- التّعليم المتوسّط:

هو المرحلة الأخيرة من التّعليم الإلزامي،ويهدف إلى جعل المتعلّم يتحكّم في قاعدة من الكفايات التّربوية والثّقافية والتأهيلية،التي تمكّنه من مواصلة الدّراسة أو الاندماج في الحياة العمليّة.

تُجَزّأ سنوات التعليم المتوسّط إلى ثلاثة أطوار لكلّ طور منها أهدافه،ونخصّ بالذّكر الطّور الثّاني (طور الدّعم والتعميق) والذي يضمّ السّنة الثّانية والسّنة الثّالثة -التي اتخذناها عيّنة لبحثنا-ويخصّص هذا الطّور لدعم الكفايات ورفع المستوى الثّقافي والعلمي[2].

1-ينظر: حسن شحّاتة وزينب النجّار: معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة، عربي انجليزي، انجليزي عربي ، مراجعة: حامد عمّار، الدّار المصريّة اللّبنانيّة : القاهرة، مصر، (د ط)، 2003، ص 265.

2- ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج: المرجعيّة العامّة للمناهج معدّلة وفق القانون التّوجيهي للتّربية رقم 08-04 المؤرّخ في 23 يناير 2008م، مارس 2009م، ص 36.

ج- المنهاج التّربوي:

«هو مجموعة نظاميّة من الدّروس الأكاديميّة، التي تقدّمها المؤسّسات العلميّة بغرض الحصول على شهادة في أحد المجالات»[1]، وهناك من عرّفه بأنّه: مجموع الخبرات التي هيّئتها المدرسة للتلاميذ،قصد مساعدتهم على النموّ الشّامل في جميع الجوانب (العقليّة، والاجتماعية، والثّقافية، والنّفسيّة، والدّينيّة ...) نموّا يؤدّي إلى تعديل سلوكهم[2].

د- عيّنة الدّراسة:

هي جزء من مجتمع البحث الأصلي يختارها الباحث بأساليب مختلفة وبطريقة تمثّل المجتمع الأصلي وتحقّق أغراض البحث[3]،فبدلا من إجراء الدّراسة على كامل مفردات المجتمع يتمّ اختيار جزء من تلك المفردات بكيفيّة معيّنة،وعند دراسة ذلك الجزء يمكن تعميم النّتائج المتحصّل عليها على مجتمع الدّراسة الأصلي[4].

وقد توزّعت عيّنة بحثنا على ثلاثة مجالات هي (المجال المكاني، والمجال الزّماني، والمجال البشري) وقد تمّت الإشارة إلى ذلك في التّمهيد.

1-أحمد زكي بدوي: معجم مصطلحات التربية والتّعليم –فرنسي إنجليزي عربي-، دار غريب للطباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 1980م، ص 90.

2- ينظر: حلمي أحمد الوكيل ومحمد الأمين المفتي: أسس بناء المناهج وتطبيقاتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2005م، ص 24.

3- جودت عزت عطوي: أساليب البحث العلمي، مفاهيمه- أدواته- طُرقه الإحصائية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (دط)، 2009م، ص 85.

4- محمد عبيدات وآخرون: منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط2، 1999م، ص 83.

2-أدوات جمع المعلومات والبيانات:

تختلف أدوات جمع المعلومات من بحث لآخر ويعود ذلك إلى طبيعة كلّ بحث وأهدافه المنشودة،وعليه يفُترض على الباحث أن يكون على دراية بهذه الأدوات ويحسن توظيفها واستثمارها بما يخدم موضوع بحثه.

ولعلّ اكثر الأدوات اعتمادا في الأبحاث العلميّة: (الاستبانة والمقابلة والملاحظة).

1-الاستبانة :(Questionnaire)

أ- تعريفها :

هي وسيلة من وسائل جمع المعلومات وتختلف من حيث الطّول ودرجة التّعقيد تبِعا لمجتمع الدّراسة أو العيّنة الموجّهة إليها.

والجهد الأكبر فيها يكمن في بناء فقرات جيّدة، للحصول على استجابات كاملة،ومن الضّروري أن تكون أسئلة الدّراسة وفرضيّاتها واضحة كي يسهل بناء الفقرات بشكل جيّد[1].

ب- خطوات إعداد الاستبانة:

تمرّ عمليّة انجاز الاستبانة بالخطوات الرّئيسةالآتية:

1/تحديد موضوع الدّراسة بشكل عام والموضوعات المنبثقة عنها.

2/صياغة مجموعة من الأسئلة حول كلّ موضوع فرعي بحيث تكون جميع هذه الأسئلة ضروريّة وغير مكرّرة.

1- ينظر: منذر عبد الحميد الظامن: أساسيات البحث العلمي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007م، ص 91.

3/ إجراء اختبار تجريبي على الاستبانة عن طريق عرضها على عدد محدّد من أفراد مجتمع الدّراسة قبل اعتمادها بشكلها النّهائي.

4/ تعديل الاستبانة وطباعتها بشكلها النّهائي متضمّنة مقدّمة عامّة لفقرات الاستبانة[1].

ج- أنواع الاستبانات :

هناك عدّة أنواع للاستبانة منها:

❖ **الاستبانة المغلقة :**

وفيها يُطلب من المفحوص اختيار إجابة من مجموعة الإجابات مثل (نعم، لا، أو كثيرا،قليلا، نادرا)، وهذا النّوع يوفّر للباحث الوقت والجهد والمال إلاّ أنّه في الوقت نفسه يقلّل من مصداقيّة الدّراسة بحكم أنّه مقيّد بإجابات المستجيبين من جهة وخاضع في بعض الأحيان للاختبار العشوائي من جهة ثانية.

❖ **الاستبانة المفتوحة** :

وهي الاستبانة التي يُترك للمفحوص فيها حرّية التعبير عن آرائه ومثال ذلك:

ما أسباب ضعف التّحصيل في الرياضيّات لدى المتعلّمين؟، فهي تساعد الباحث على التّعرّف على الأسباب والدّوافع التي تؤثّر على الحقائق والآراء، كما أنّها قد تولّد في المقابل صعوبة في دراسة إجابات المفحوصين والإفادة منها[2].

1- ربحي مصطفى عليان: البحث العلمي، أسسه- مناهجه وأساليبه- إجراءاته، بيت الكتب الدّولية، عمان، الأردن، (دط)، (د ت)، ص 90، 91.

2- جودت عزت عطوي: أساليب البحث العلمي – مفاهيمه - أدواته- طُرقه الإحصائية، م س، ص 99، 100

❖ **الاستبانةالمغلقة والمفتوحة :**

تحتوي هذه الاستبانة أسئلة ذات إجابات جاهزة محدّدة، وأخرى ذات إجابة مفتوحة، يُطلب فيها تفسير سبب الاختيار. وهذا النّوع من الاستبانات يغطّي عيوب النّوعين السّابقين ويأخذ بإيجابيّات كلّ منهما، وهو النّوع الذي اعتمدناه في إعداد استبانة مذكّرتنا.

❖ **الاستبانة المصوّرة :**

وفيها تكون الأسئلة على شكل صور أو رسوم بدلا من العبارات المكتوبة[1].

د- مزايا الاستبانة :

تمتاز الاستبانة بالعديد من المزايا التي تجعلها أداة رئيسة في جمع المعلومات في العديد من الدّراسات ولعلّ أهمّ هذه المزايا ما يأتي:

- قلّة التّكاليف والنّفقات اللّازمة لجمع البيانات.

- توفير الوقت والجهد وتقلّل منعدد الباحثين المساعدين اللّازمين لعمليّة جمع البيانات.

- تساعد الاستبانة في الحصول على بيانات قد يصعب على الباحث الحصول عليها إذا ما استخدم وسائل أخرى.

- تتوفّر للاستبانة ظروف التّقنين أكثر ممّا تتوفّر لوسيلة أخرى.

- تمنح الاستبانة وقتا للفرد للإجابة على أسئلة الاستمارة أكثر ممّا لو سئل مباشرة وطُلب منه الإجابة عقب توجيه السؤال[2].

1- ينظر: سيف الإسلام سعد عمر: الموجز في منهج البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2009م، ص 87، 88.

2- مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000م، ص 169، 170.

2- المقابلة:(Interview)

أ- تعريفها:

تعتبر المقابلة من الأدوات الأساسة في جمع المعلومات والبيانات حول الظّاهرة التي تتمّ دراستها،وهيمن الوسائل البسيطة الأكثر شيوعا، وهي عبارة عن تبادل لفظي منظّم بين شخصين هما الباحث والمبحوث، حيث يلاحظ فيها الباحث مايطرأ على المبحوث من متغيّرات وانفعالات ويكون للمقابلة هدف واضح ومحدّد، وهو موجّه نحو غرض معيّن يجعلها تختلف عن الحديث العادي الذي قد لا يهدف إلى غرض معيّن[1].

ب- خطوات المقابلة:

تمرّ المقابلةببعض الخطوات وهي كالآتي:

- تحديد مشكلة البحث والهدف منه، وضبط الإطار النّظري لهذا البحث وفرضيّاته والأسباب التي دعت للمقابلة.

- ترجمة الهدف العام وما يّتصل به من مشكلة وفرضيات إلى سلسلة من الأهداف والموضوعات والمجالات تُشكّللباحث إطارا يستوحي منه أسئلة المقابلة.

- تصميم دليل مبدئي يستعين به الباحث في إجراء المقابلة وتوجيهها.

- إجراء دراسة استطلاعيّة للمقابلة ثمّ الشّروع في المقابلة الفعليّة[2].

ج – أنواع المقابلة:

تنقسم المقابلة إلى عدّة أنواع حسب اعتبارات مختلفة ومن هذه الأنواع نذكر:

1- سلاطنية بلقاسم وحسان الجيلالي: أسس البحث العلمي، الكتاب الأوّل، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، (د ت)، ص 104.

2- ينظر: رحيم يونس كرو العزاوي: مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م، ص 147.

1- المقابلة الفردية والجماعية:

المقابلة الفرديّة:وهي التي يُجريها الباحث مع فرد (مبحوث واحد) وتعطي لهذا الفرد الحريّة التامة للإدلاء بآرائه والإجابة عن الأسئلة المطروحة،أمّا المقابلات الجماعيّة:فهي التي يقوم بها الباحث مع عدد من المبحوثين،حيث يُلقي عليهم الأسئلة ويبدأ النّقاش بشكل جماعي حول كل سؤال،ومن ثمّ يسجّل الباحث آرائهم وأجوبتهم[1].

2- المقابلة المقيّدة:

وتُجرى هذه المقابلة تحت نظام خاصّ مقيّد بالأسئلة التي وُضعت مع الالتزام بالأجوبة المحددة وغالبا ما تُهيّئ استمارة خاصة بها.

3- المقابلة غير المقيّدة (المفتوحة):

وهي المقابلة التي لا توضع لها قيود وتكون مفتوحة وغير رسميّة يمكن أن تُعدّل الأسئلة فيها حسب الظروف المحيطة بها.

4- مقابلة التعمّق:

وهي أن يسمح الباحث للمُجيب أن يتحدّث بحريّة كاملة والباحث يستمع إليه،ويثني على المجيب ويدفعه للاستمرار بالحديث كأن يقول له (طيّب،استريح،شكرا) ليصل الباحث للجوانب المتعدّدة للمجيب.

1- ينظر: وجيه محجوب: أصول البحث العلمي ومنهاجه، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2005م، ص 168.

5- المقابلة المركّزة:

وهي التي يتمّ فيها التّركيز على خبر معلوم محسوس ويسعى الباحث لمعرفة الآثار المترتّبة عليه[1].

د- مزايا المقابلة :

تختصّ المقابلة بجملة من المزايا منها:

- تُعتبر أحسن وسيلة لاختبار وتقويم الصّفات الشّخصيّة.
- تزوّد الباحث بمعلومات مكمّلة لجمع البيانات التوثيقّية.
- تسمح بالتأكّد من صحّة المعلومات التي تمّ الحصول عليها على طريق المراسلة.
- تمكّن الباحث من التعرّف على المشكل عن قرب.
- تكون نسبة الرّدود فيها أعلى من الاستبانة[2].

3- الملاحظة :(Observation)

أ- تعريفها :

هي عبارة عن مراقبة أو مشاهدة لسلوك الظّواهر والمشكلات والأحداث ومكوّناتها الماديّة ومتابعة سيرها واتجاهاتها وعلاقاتها بأسلوب علميّ منظّم ومخطّط وهادف بقصد التّفسير وتحديد العلاقة بين المتغيّرات والتنبؤ بسلوك الظّاهرة وتوجيهها لخدمة أغراض الإنسان واحتياجاته[3]. ويتمّ ذلك وفق خطوات.

1- وجيه محجوب: أصول البحث العلمي ومناهجه، م س، ص 168، 169.

2- ينظر: عمار بوحوش: دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، (د ت)، ص 39، 40.

3- ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم: مناهج وأساليب البحث العلمي بين النظرية والتطبيق، دار الصفاء، عمان،ز الأردن، ط1، 2000م، ص 112.

ب- خطواتإجراء الملاحظة:

تمرّ الملاحظة بعدد من الخطوات وهي:

1- تحديد الهدف:حيث يتوجّب على الباحث تحديد الغرض الذي يسعى للوصول إليه باستخدامه لطريقة الملاحظة.

2-تحديد الأشخاص والأفراد المعنيّين بالملاحظة.

3- اختيار الوقت المناسب والمدّة الزّمنيّة اللّازمة لإجراء الملاحظة.

4-ترتيب الظروف المكانيّة والبيئيّة المطلوبة لإجراء الملاحظة.

5-تحديد المجالات والّنشاطات المعنيّة بالملاحظة.

6-تسجيل البيانات والمعلومات بشكل نظامي مع ضرورة التّأكّد من صحّتها ودقّتها[1].

ج- مزايا الملاحظة:

للملاحظة عدّة مزايا نذكر منها :

- تمكّن الملاحظة من دراسة السّلوك الإنساني في مواقف طبيعيّة.
- يمكن من خلالها الحصول على معلومات يتعذّر الحصول عليها من وسائل أخرى.
- تُعين على توفير معلومات موثوقة.
- دراسةبعض السّلوكيّات التي يتعذّر دراستها بوساطة الأدوات الأخرى.
- تصف كلّا من الألفاظ والحركات الجسديّة والانفعالات وغيرها[2].

1- ينظر: عامر قنديلجي: البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية، أسسه، أساليبه، مفاهيمه، أدواته، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، ط1، 2008، ص187.

2- ينظر: عبد الباسط متولي خضر: أدوات البحث العلمي وخطة إعداده، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2014م، ص 199.

وقد تمكنّا من رصد هذه المزايا أثناء إجراءنا للدّراسة الميدانيّة في المتوسّطات.

3- المنهج المتّبع في الدّراسة :

يجدر بنا قبل الحديث عن المنهج الذي سلكناه في دراستنا هذه أن نعرّج على مفهوم المنهج بصفة عامّة.فما المنهج ؟

يُقصد بالمنهج في البحوث العلميّة" الطّريقة التي يتّبعها الباحث في دراسة المشكلة لاكتشاف الحقيقة"[1].

وتتنوّع المناهج المستخدمة في الأبحاث العلميّة وتختلف باختلاف طبيعة الموضوع المدروس وبالنّسبة لبحثنا فقد اعتمدنا فيه المنهج الوصفي لتناسُبه وطبيعةَ موضوع دراستنا؛ حيث إنّه يُعين على وصف الظّاهرة المدروسة وتصويرها كما هي في الواقع على طريق جمع معلومات مقنّنة عن المشكلة وتصنيفها وإخضاعها للدّراسة الدّقيقة[2]،وقد يُقدّم لها تعليلات و تحليلات ناجعة.

1- عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط3، 2001م، ص 99.

2- ينظر: م ن، ص 140.

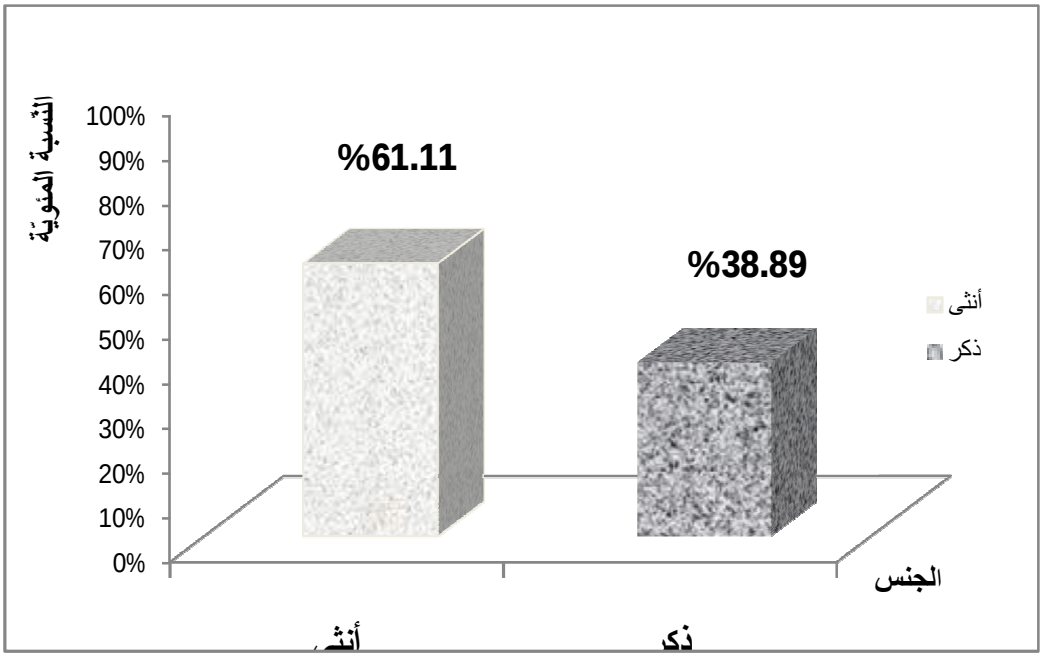
ثانيا:عرض وتحليل نتائج الاستبانات:

أ- تحليل نتائج المعلومات العامة المتعلقة بالمبحوثين:

1- توزيع أفراد العيّنة حسب الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
أنثى	11	%61,11
ذكر	7	%38,89
المجموع	**18**	**%100**

التمثيل البياني:



التّحليل:

يتّضح لنا من خلال الجدول أعلاه والتّمثيل البياني أنّ نسبة الإناث اللّواتي يُدرّسن اللّغة العربيّة عالية مقارنة بنسبة الذّكور، حيث قدّرت بـــ 66.11% في حين حُدّدت نسبة الذّكوربـــ 38.89%، ويمكن ردّ ذلك إلى الاعتبارات الآتية:

- رغبة الإناث في مواصلة الدّراسة وتمسّكهم بها يُقابلها عزوف الذّكورعنها والرّغبة في الولوج إلى عالم الشّغل في سنّ مبكّرةلأسباب عدّة تفرضها الحياة الاجتماعيّة في بلادنا.

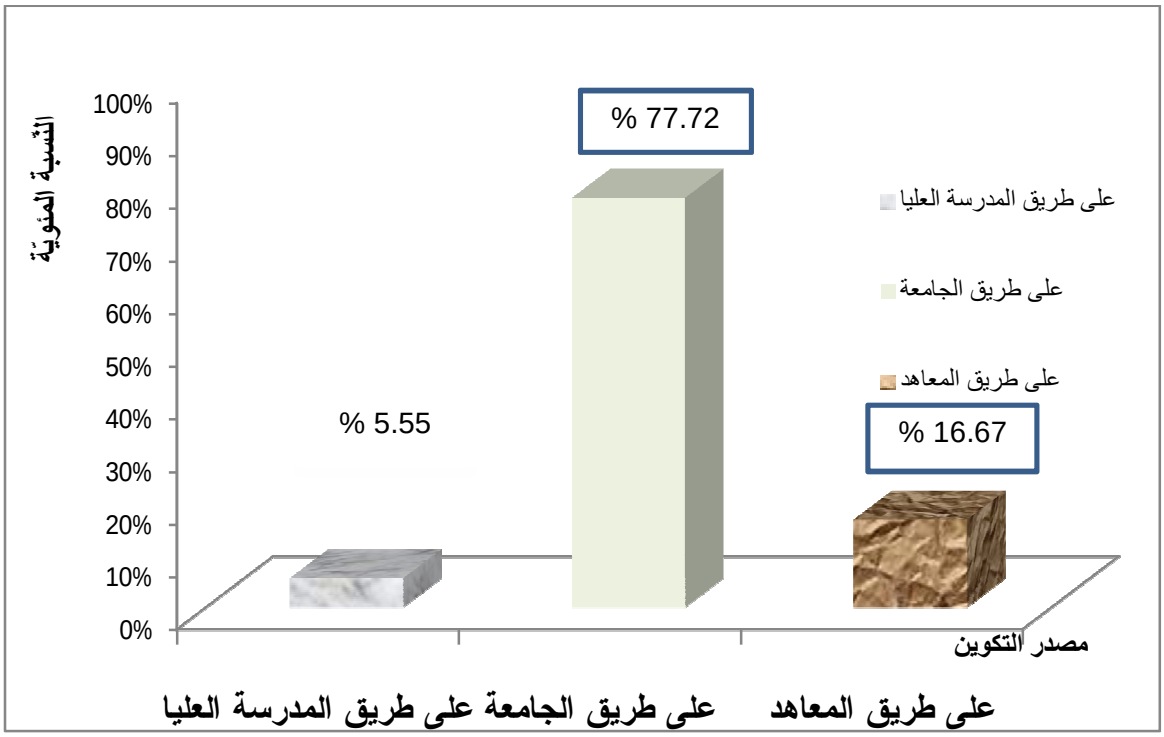
- ميل الإناث وانجذابهنّ لمهنة التّعليم عامّة وتعليم اللّغة العربيّة على الخصوص باعتبار أنّه أكثر المجالات تماشيا والطّبيعة المورفولوجيّة للمرأة؛ ذلك أنّه يُطلق العنان للعاطفة والبوح بالمشاعر والتّعبير عن خلجات النّفس، أمّا الذكور فنجدهم أكثر ميلا لمجالات أخرى غير التّعليم كالإدارة مثلاً، وإن حدث أن دخلوا مهنة التّعليم فإنّهم يُفضّلون التخصّصات العلميّة والتّقنيّة التي تعتمد على العقل والمنطق وينفرون من التّخصّصات الأدبيّة.

ثمّ إنّمجتمعنا (الجزائري) يشهد في السّنوات الأخيرة ارتفاعا في نسبة ولادات الإناث وتراجعا في نسبة ولادات الذّكور.

2- توزيع أفراد العيّنة حسب مصادر التكوين العلمي :

مصدرالتكوين العلمي	التّكرار	النّسبة المئوية
على طريق المدرسة العليا	01	%5.55
على طريق الجامعة	14	%77.78
على طريق المعاهد	03	%16.67
المجموع	**18**	**%100**

التمثيل البياني:



التّحليل:

نلاحظ من خلال النّتائج المتحصّل عليها أنّ الأساتذة الذين تلقّوا تكوينهم العلمي في الجامعة يشكّلون أكبر نسبة بتقدير 77.78%، ويمكن النّظر إلى ارتفاع هذه النّسبة من جانبين:

- جانب سلبي: وهو أنّ معدّلات شهادة البكالوريا لهؤلاء الأساتذة لم تسمح لهم –آنذاك- بالالتحاق بالمدارس العليا لتلقّي التكوين فيها.

- جانب إيجابي: يتمثّل في توفّر الرّغبة لدى بعضهم في مواصلة الدّراسة للحصول على شهادات عليا كشهادة الدكتوراه مثلا، وهو مالا يوفّره التّكوين على طريق المدرسة العليا أو معاهد أخرى لتكوين الأساتذة.

ويأتي التّكوين على طريق المدرسة العليا في المرتبة الأخيرة من حيث النّسبة بتقدير 5.55% ولعلّ سبب هذا الانخفاض المحسوس في صفوف هذا النّوع من التّكوين

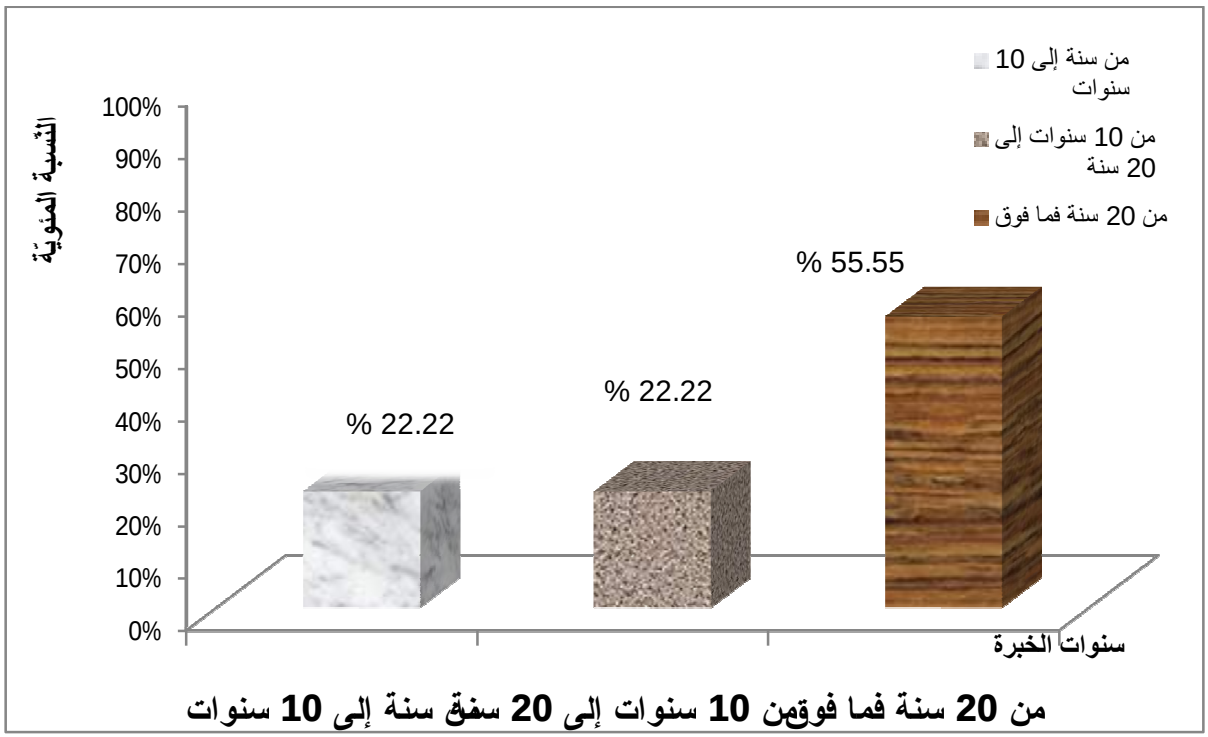
راجع إلى اشتراط وزارة التعليم معدّلات عالية للالتحاق بالدّراسة والتّكوين في إطار هذه المدارس ممّا جعل ذلك متعذّرا على الكثير منهم.

أمّا التّكوين على طريق المعاهد وبخاصّة على طريق المعهد التّكنولوجي لتكوين المعلّمين والأساتذة فقد احتلّت نسبته مرتبةً وسطا حيث قُدّرت بـــ 16.67%، وشمل هذا النّوع من التّكوين الرّعيل الأوّل من الأساتذة.

3- توزيع أفراد العيّنة حسب سنوات الخبرة :

سنوات الخبرة	التّكرار	النّسبة المئوية
من سنة إلى 10 سنوات	04	%22.22
من 10 سنوات إلى 20 سنة	04	%22.22
من 20 سنة فما فوق	10	%55.55
المجموع	18	%100

التمثيل البياني:



من 20 سنة فما فوقمن 10 سنوات إلى 20 سنةق سنة إلى 10 سنوات

التّحليل :

تُظهر لنا نتائج الجدول والتّمثيل البياني أنّ نسبة أفراد العيّنة حسب سنوات الخبرة من (سنة إلى 10 سنوات) قدّرت بـــ 22.22% وهي الفئة التي ولجت ميدان التّعليم حديثا. في حين نجد نسبة ثانية من أفراد العيّنة والتي تراوحت خبرتهم من (10 سنوات إلى 20) سنة تقدّر بـــ 22.22% وهي نسبة متساوية مع سابقتها وتخصّ، الأساتذة الذين يمتلكون خبرة لابأس بها في مهنة التّعليم.

أمّا الفئة المتبقّية من الأساتذة ذوي الخبرة من(20 سنة فما فوق) فقد بلغت نسبتهم 55.55% وهي الفئة الأكثر خبرة في الوسط العملي والمهيّأة للتّقاعد.

كان هذا تحليل لبعض المعلومات الشخصيّة المتعلّقة بالأساتذة المبحوثين وفيما يأتي تحليل لنتائج المعلومات المتعلّقةبموضوع بحثنا.

ب- تحليل نتائج المعلومات المتعلّقة بموضوع البحث:

1- ما مفهوم المقام (سياق الحال) في رأيك؟

من المفاهيم التي قدّمها بعض الأساتذة للمقام ما يأتي:

* "هو البيئة اللّغوية المحيطة بالكلمة أو الجملة داخل نصّ أو خطاب".

نلاحظ أنّ هذا المفهوم المُقدّم للمقام إنّما يخصّ السّياق اللّغوي وليس سياق الحال أو المقام-الذي قصدناه نحن-، وهذا يعني أنّ أصحاب هذا التّعريف ليست لهم دراية بماهيّة المقام أو سياق الحال الذي يتّسع ليشمل مجموع العناصر اللّغوية وغير اللّغويّة التي تسهم في إنتاج النّصّ وتلقّيه وبالتّالي فالسّياق اللّغوي ما هو إلاّ جزء من سياق الحال (المقام).

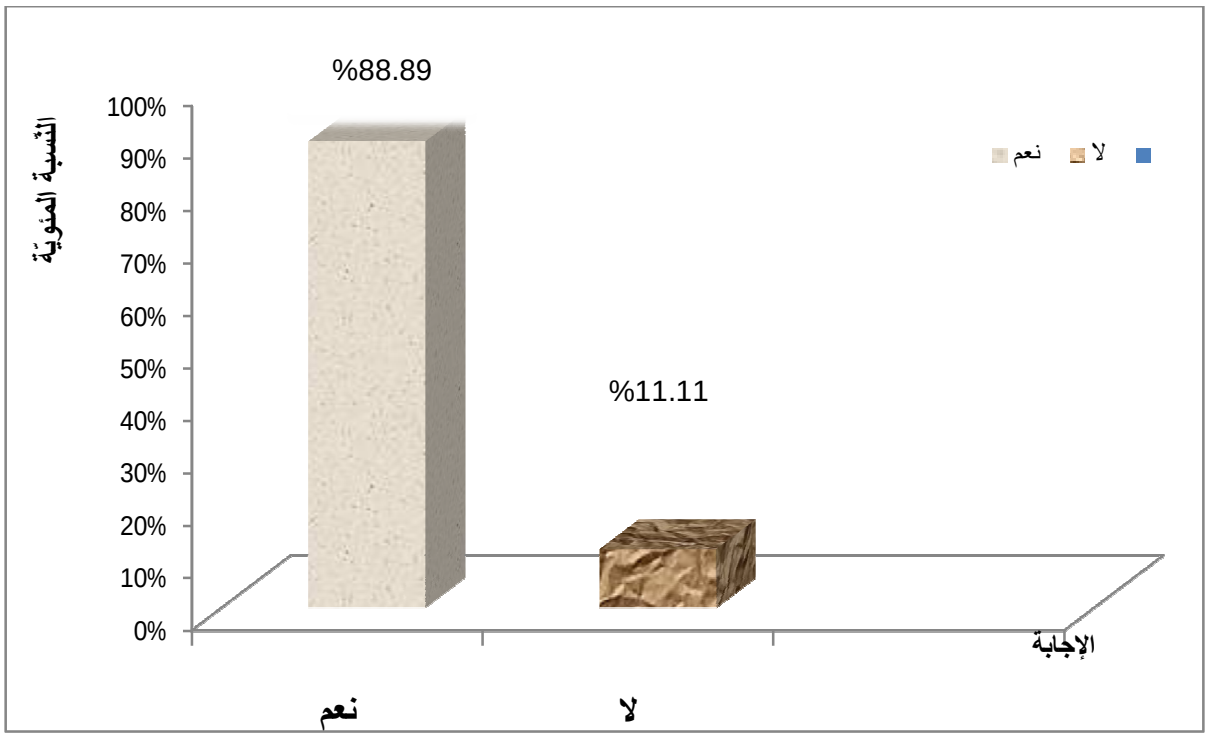
وهذا الحكم لا ينسحب على جميع الأساتذة؛ ذلك أنّ فئة كبيرة منهم كانت على وعي بحقيقة المقام وحدِّه وتجلّى ذلك بوضوح في إجاباتهم حيث عرّفوه بأنّه: "مجموع

الظروف الاجتماعيّة والنّفسيّة الممكن أخذها بعين الاعتبار في دراسة العلاقات الموجودة بين السّلوك اللّغوي والموقف الكلامي"، وهذا التّعريف الذي صاغه هؤلاء للمقام على جانب كبير من الصحّة ويقترب إلى حدّ ما من تلك التّعريفات التي أوردها اللّسانيّون في مؤلّفاتهم.

2- هل بإمكانك تحديد بعض عناصر المقام؟

الاجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	16	%988.8
لا	02	%11.11
المجموع	18	%100

التّمثيل البياني:



التحليل:

نستقرأ من النّتائج الموضّحة أعلاه أنّ الأساتذة الذين كانت لديهم دراية بعناصر المقام نسبتهم عالية حيث قدّرت بـــ88.89%، ومن أبرز العناصر التي ذكروها:(المتكلّم، المخاطب والرسالة اللغوية)،وهذه العناصر هي فعلا أم مشتملات المقام.

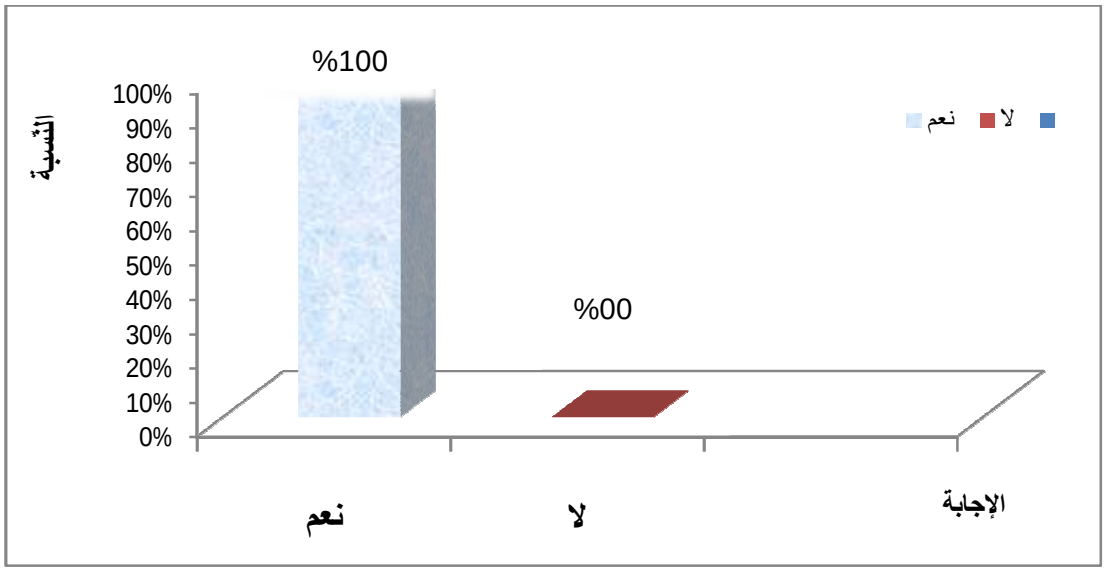
ولعلّ التّكوين البيداغوجي الذي يتلقّاه هؤلاء الأساتذة في المجال التعليمي الرّامي إلى النّهوض بالمنظومة التّربوية هو ما أسهم في خلق معرفة بعناصر المقام لدى الأساتذة.

أمّا نسبة الأساتذة الذين لم يتمكّنوا من تحديد العناصر هي نسبة ضئيلة قدّرت بـــ11.11% ويمكن تفسيرها بأن بعض الأساتذة لم يكن لديهم مفهوم واضح للمقام يمكّنهم من تحديد عناصره وقد يعود كذلك إلى عدم ربط المعلومات النّظريّة بالجانب التّطبيقي.

3- هل يسهم التّدريس وفق المقام في رفع المردود العلمي والبيداغوجي للمتعلّم؟علّل.

الاجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	18	% 100
لا	00	% 00
المجموع	18	%100

التّمثيل البياني:



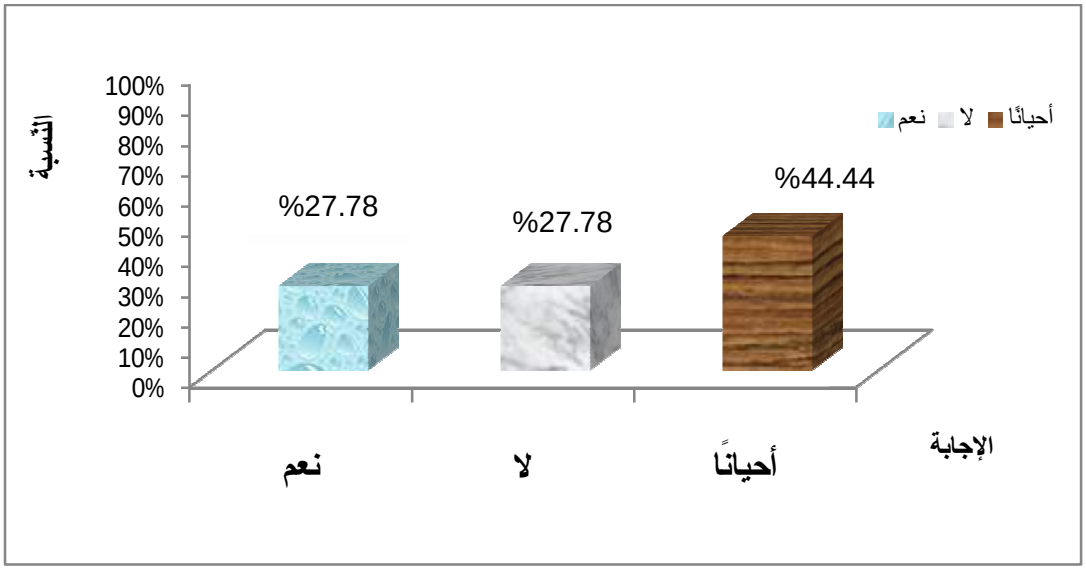
التحليل:

من خلال ما تظهره نتائج الجدول ويوضّحه التّمثيل البياني نستنتج أنّ كلّ الأساتذة يُجمعون على أنّ التّدريس وفق المقام يسهم في الرّفع من المردود العلمي والبيداغوجي للمتعلّم ويعلّلون موقفهم هذا بأنّه كلّما ارتبطت الدّروس التي يتلقّاها المتعلّم في حجرة الصفّ بواقعه المعيش ولامست ميولاته ورغباته زادت رغبته في الدّراسة وأصبح شغوفا لاكتشاف معارف جديدة وأكثر دقّة، وهكذا يتحسّن مردوده العلمي وتستقيم مَلكته اللغوية.

4- هل هناك مراعاةلمبدأ "لكلّ مقام مقال" في اختيار محتوى كتب اللّغة العربيّة:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	05	%27.78
لا	05	%27.78
أحيانا	08	%44.44
المجموع	**18**	**%100**

التّمثيل البياني:



التحليل:

بعد سبرنا لآراء الأساتذة حول مدى مراعاة مبدأ لكلّ مقام مقال في اختيار محتوي كتب اللّغة العربيّة في المرحلة المتوسّطة وقفنا على ثلاثة آراء متباينة وهي كالآتي:

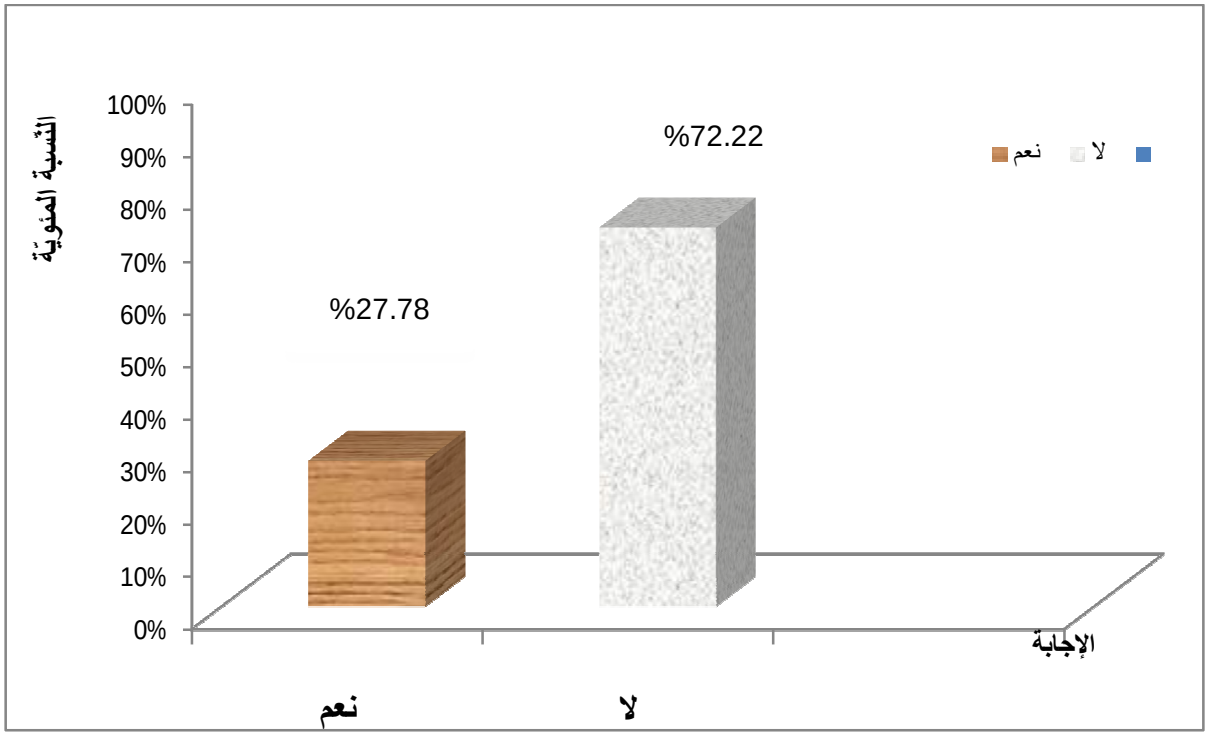
- **الرّأي الأوّل:** يرى أصحابه أنّ ثمّة مراعاة للمبدأ القائل "لكلّ مقام مقال"وذلك بنسبة 27.78% ويظهر ذلك حسب رأيهم في كتاب اللّغة العربيّة للسّنتين الأولى والثّانية الذي ضمّ نصوصا تتماشى وطبيعة الأحداث والمناسبات الجارية في البلاد من جهة وتتناسب ومستويات التّلاميذ وأهداف تلك المرحلة من جهة ثانية.
- **الرّأي الثّاني:**أقرّ أصحابه أنّه لا مراعاة لمبدأ لكلّ مقام مقال في اختيار محتويات كتب اللّغة العربيّة ولاسيما السّنتين الأخيرتين من مرحلة التّعليم المتوسّط (السّنة الثّالثة والسّنة الرّابعة)، وقد تساوت نسبة هذا الرّأي مع سابقتها حيث قدّرت هي الأخرى بـــ 27.78%وكان من الأدلّة التي دعّموا بهم رأيهم هذا أنّه لم يراع في اختيار المحتويات التسلسل الزّمني والمنطقي للأحداث والمناسبات.وهذا مؤشّر سلبيّ يعمل على تشويش أذهان المتعلّمين ممّا ينفّرهم من دراسة المادّة(مادّة اللّغة العربيّة).
- أمّا الرّأي الثّالث، فقد أخذ أنصاره موقفا وسطا،حيث رأواأنّ اختيار محتوى كتب اللّغة العربيّة في المرحلة المتوسّطة يراعي في بعض الأحيان مبدأ "لكلّ مقام مقال" ويهمله أحيانا أخرى.

ونلاحظ أنّ النّسبة المئوية لأنصار هذا الرّأي كانت عالية مقارنة بسابقتيها، حيث بلغت 44.44%.

5- هل يُؤخذ في الاعتبار مستوى المتعلّمين وقدراتهم الإدراكيّة وكذا ميولاتهم في أثناء تصميم برنامج اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط؟

الاجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	05	%27.78
لا	13	%72.22
المجموع	**18**	**%100**

التمثيل البياني:



التحليل:

تبرز لنا النّتائج الموضّحة أعلاه أنّ أغلبيّة الأساتذة والتي بلغت نسبتهم 72.22%يؤكّدون أنّ مستويات متعلّمي السّنة الثّالثة متوسّط وقدراتهم الإدراكية، وكذا ميولاتهم لم تُؤخذ في الحسبان في أثناء تهيئة وتصميم برنامج اللّغة العربيّة.

ومن الأدلّة التي صاغها هؤلاء لإثبات موقفهم هذا ما يأتي:

* كثافة البرنامج معضيق الحجم السّاعي المخصّص للمادّة (مادة اللّغة العربية).

* بعض الدّروس وبخاصّة في نشاط القواعد تفوق المستوى الإدراكي لمتعلّم هذه السّنة من ذلك مثلا: درس أسماء الأفعال (اسم فعل الماضي، اسم فعل المضارع، اسم فعل الأمر) الذي يتطلّب تركيزا عاليا وهو ما لا يتوفّر لدى التّلميذ في هذا المستوى الذي سرعان مايملّ ويتشتّت تركيزه فيصاب بالإرهاق الإدراكي.

* غياب عنصر التّشويق من بعض النصوص مع صعوبة مصطلحاتها وهذا من شأنه أن يُنفّر المتعلّم ويُشعره بالفشل في حال عدم استيعابه لمضمون النصّ ما.

* عدم مراعاة الحال النّفسيّة لتلاميذ هذه المرحلة فالحديث عن الآفات الاجتماعيّة على سبيل المثال في بداية السّنة والأيّام الأولى من الدّخول المدرسي تحديدا يترك أثرا سلبيّا على نفسيّة المتعلّم الذي يمرّ بفترة هي من أصعب فترات حياته وهي فترة المراهقة.

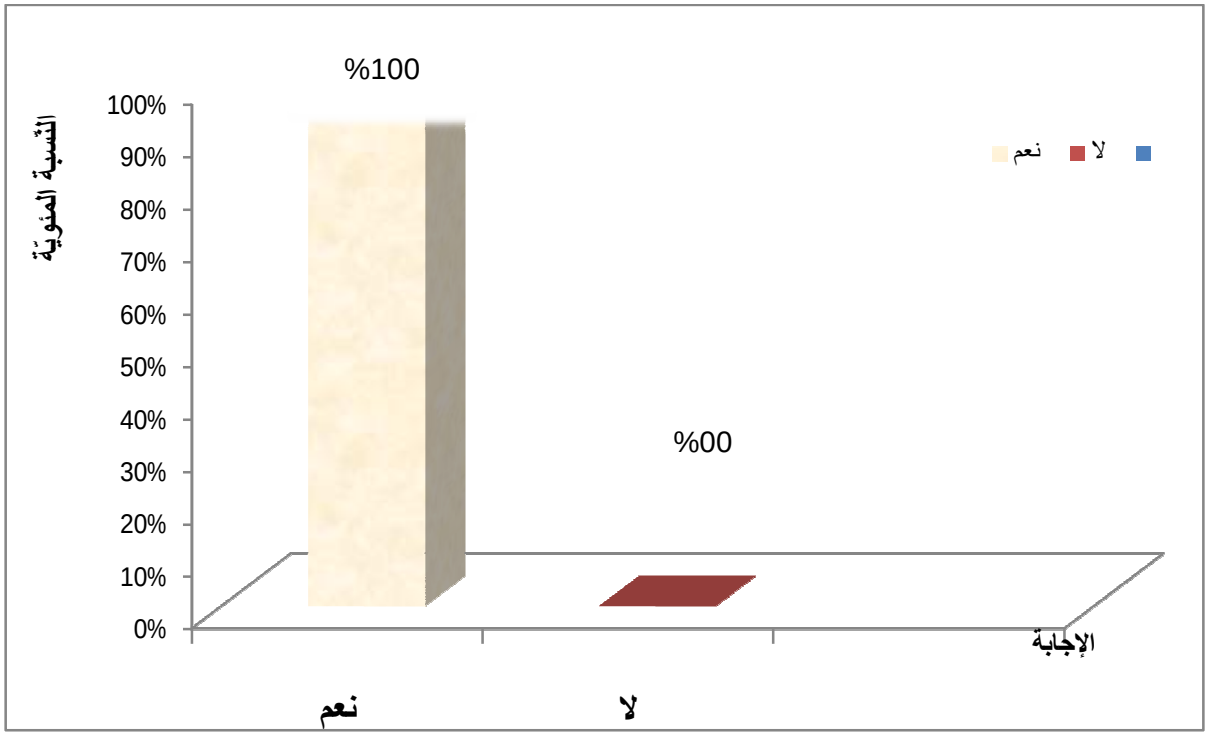
إنّ هذه الأدلّة التي قدّمها هؤلاء الأساتذة هي أدلّة جدّ منطقيّة وعلى جانب كبير من الصّواب واطّلاعنا على محتوى كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة أثبت لنا صحّة وصدق هذه الأدلّة.

أمّا الفئة التي صرّحت بأنّ تصميم برنامج اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة متوسّط يأخذ في اعتباره مستويات التّلاميذ وقدراتهم الإدراكية فقد شكّلت نسبة ضئيلة قدّرت بـــ 27.78%وحجّتهم في ذلك أنّ برنامج اللّغة العربيّة لهذه السّنة في متناول جميع التّلاميذ ولا يتعدّ قدراتهم الإدراكية ومستواهم التّعليمي كما أنّه مستوحا من واقعهم المعيش ويتماشى وميولاتهم.

6- هل النّصوص المدرجة في كتاب اللّغة العربيّة لهذه السّنة ذات صلة بالواقع الاجتماعي للمتعلّمين؟

الاجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	18	%100
لا	00	%00
المجموع	**18**	**%100**

التّمثيل البياني:



التّحليل:

نلاحظ من خلال ماتقدّم أنّ أفراد العيّنة أجمعوا -دون استثناء- على أنّ النّصوص التي تضمّنها كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط تتّصل بالواقع الاجتماعي للمتعلّمين وتلامسه؛ ذلك أنّها -حسب رأيهم- تعالج موضوعات من صميم البيئة الاجتماعيّة التي تحيط بالتلاميذ، ومثّلوا لذلك بعدد من النّماذج النّصيّة الواردة في الكتاب المدرسي من أبرزها ما يأتي:

* الآفة المُهلكة ص 11 من المقطع الأوّل (الآفات الاجتماعيّة) .

* التّضامن ولو بالكلمة ص 51 من المقطع الثّالث (التّضامن الإنساني).

* التلوّث المائي ص 121 من المقطع السادّس (التلوّث البيئي).

* الهجرة السريّة ص 151 المقطع الثّامن (الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة).

والحقّ أنّ هذه النصوص المذكورة من لَدُنِالأساتذة والتي تناولها الكتاب المدرسي لهذه السّنة هي على صلة وُثقى بواقع المتعلّم ومرآة عاكسة لما يحدث في مجتمعه، فالمجتمع الجزائري يشهد اليوم مثلا انتشارا واسعا لآفة المخدّرات في مختلف شرائحه فقد كشفت الإحصائيّات أنّ عدد مستهلكي المخدّرات على المستوى الوطني يفوق أربع مئة ألف (400000) مستهلك[1]. وبالتّالي فنصّ"الآفة المُهلكة" متّصل أيّما اتصال بواقع المتعلّم الجزائري.

وإذا عدنا إلى نصّ -التّضامن ولو بالكلمة– كذلك فإنّا نجده هو الآخر مستقى من بيئة التّلميذ الاجتماعيّة، إذ التّضامن سلوك متأصّل في مجتمعنا بدءًا من الأسرة.

ولعلّ أبرز صور التّضامن التي شهدها المجتمع الجزائري في السّنوات الأخيرة وترسّخت في الأذهان هي حادثة سقوط الشّاب المدعو "عيّاش"في بئر ارتوازي بولاية المسيلة التي شهدت هبّة تضامنيّة كبيرة، حيث هرع آلاف الجزائريّين من مختلف الولايات إلى مكان الحادثة لمدّ يد العون للضحيّة وأفراد أسرته.

إلاّ أنّ هذا لا ينفي وجود نصوص بعيدة أو منفصلة عن الواقع الاجتماعي للمتعلّم.

1- موقع الخبر: جعفر بن صالح، وهران، 18 يناير 2016م.

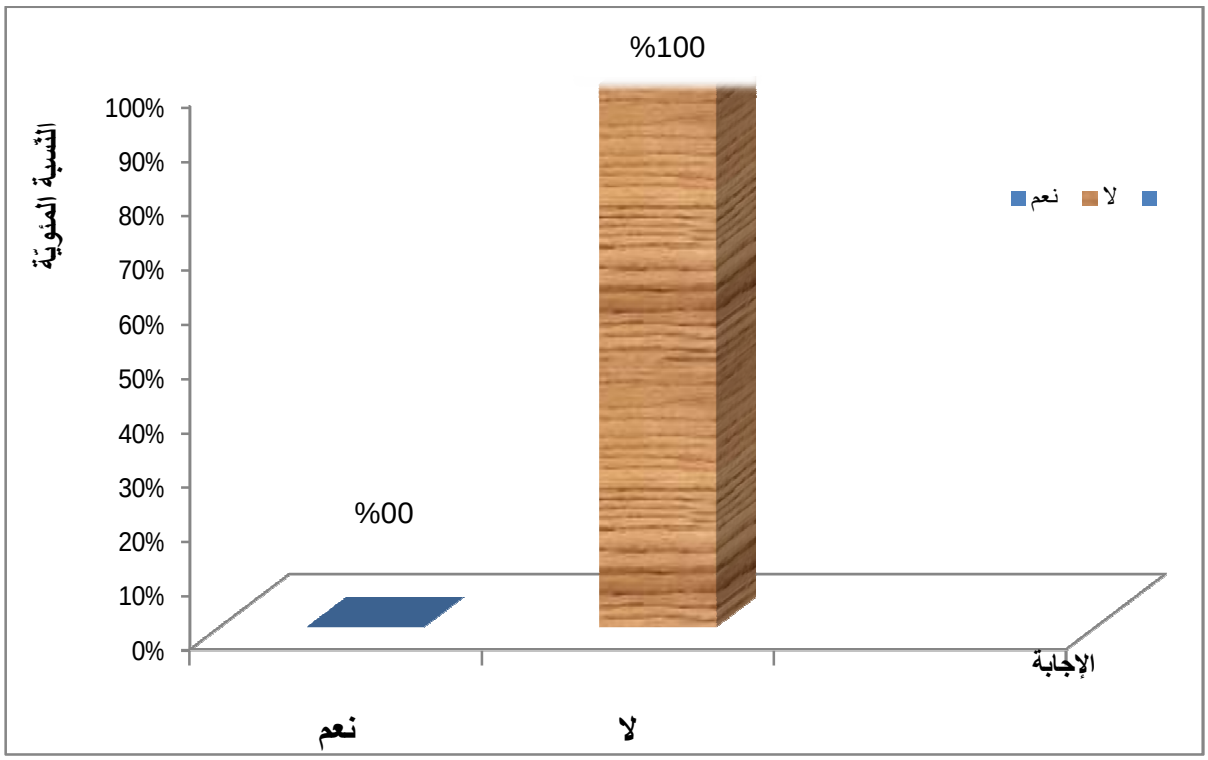
فالمتصفّح لكتاب اللّغة العربيّة لمستوى الثّالثة متوسّط يقف على بعض النّصوص التي لا تتّصل بواقع المتعلّمين، أو تتّصل بواقع بعضهم وتنفصل عن واقع بعضهم الآخر من ذلك مثلا:

* نصّ صناعة النّحاس في تلمسان ص 141 من المقطع السّابع (الصّناعات التّقليديّة) فهذا النّصّ على سبيل المثال يتّصل بواقع المتعلّمين في ولاية تلمسان دون غيرهم، ثمّ إنّ موضوع الصّناعات بصفة عامّة لا تتماشى وعصر التكنولوجيا الذي يعيشه تلميذ هذا الجيل.

7- هل كان المعلّم قديما يراعي المقام في التّدريس؟ :

الاجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	00	% 00
لا	18	% 100
المجموع	**18**	**%100**

التّمثيل :



التحليل:

بعد سبرنا لآراء الأساتذة حول ما إن كان المعلّم–قديما- يراعي المقام في العمليّة التّدريسيّة سجّلنا نسبة 100% من الآراء التي نفت مراعاة المعلّم –قديما– للمقام في أثناء التّدريس وهذه النّسبة غطّت جميع الأساتذةالمستجوبين وقد علّلوا لموقفهم هذا بالنظر إلى الاعتبارات التالية:

* البرامج التّدريسيّة المقرّرة من طرف الوزارة ولا يحقّ للمعلّم التدخّل في محتوياتها.

* امتثال المعلّم وتقيّده بمحتوى الكتب التّعليميّة ومحاولة تطبيقها بحذافرها دون إمعان أو نظر.

* تهميش المعلّم وإلغاء مشاركته في تسيير العمليّة التعليميّة التعلميّة، من خلال الاعتماد على طريقة المحاضرة دون غيرها في جميع الدروسّ والتي من شأنها أن تُفعّل الدّور السّلبي للمتعلّم وتجعله متلقّيا لا منتجا.

* عدم مراعاة المستوى الإدراكي والعقلي للمتعلّمين وما بينهم من فروق فرديّة ويظهر ذلك من خلال الاعتماد على تقنيّة الحفظ والاستظهار من جهة والتقيّد الصّارم بالوقت المخصّص لكلّ درس من جهة ثانية دون النّظر إلى طبيعة الدّروس التي تختلف من حيث الطّول والقصر ودرجة التعقيد؛ فالوقت المبرمج لدرس ما قد لا يكون كافيا بالنسبة لدرس آخر.

8- كيف يسهم المعلّم في ترقية التّدريس وفق مراعاة مقامات الكلام ؟

التّحليل:

من الإجابات التي أدلى بها الأساتذة في هذا السّؤال:

إنّ المعلّم يمكنه أن يسهم في ترقية التّدريس وفق مراعاة في ذلك مقامات الكلام من خلال:

* تخيّر الوضعيّات الانطلاقيّة المناسبة لكلّ درس بالنّظر إلى مقتضيات المقام.

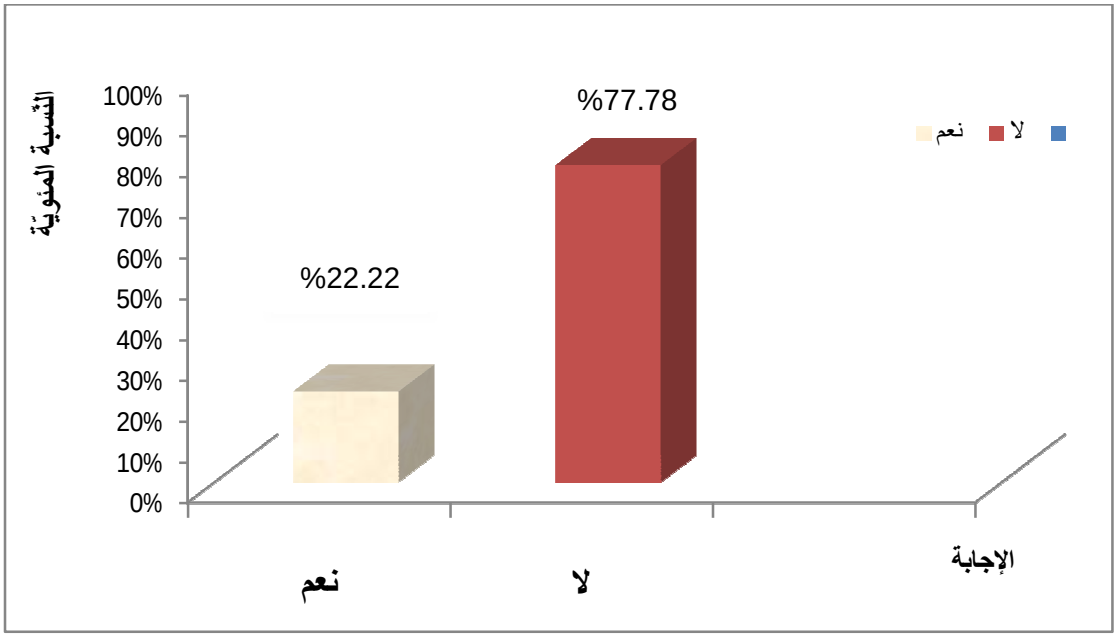
* قراءة النّصوص قراءة معبّرة تُعين المتعلّمين على تمثُّل مضمونها.

* مراعاة مواضع الإيجاز والإطناب التي يقتضيها كلّ نوع من الدّروس.

9- هل ترى أنّ المتعلّم في هذه المرحلة يملك وعيا بالمقام ويتحسّس فوائده ؟

الاجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	04	%22.22
لا	14	%77.78
المجموع	**18**	**% 100**

التّمثيل البياني:



التّحليل :

توضّح لنا نتائج الجدول والتّمثيل البياني أنّ نسبة 77.78% من الأساتذة يؤكّدون أنّ المتعلّم في هذه المرحلة لا يملك وعيا بالمقام ولا يتحسّس فوائده لأنّه على حدّ قولهم لا زال صغير السنّ ولا يملك نضجا عقليّا يمكّنه من إدراك أهميّة المقام ويحسّسه بفوائده.

في حين نجد ثلّة من الأساتذة وقد قُدّرت نسبتهم بـــ 22.22% يرون أنّ متعلّم هذه المرحلة على وعي بالمقام وماله من فوائد، معلّلين رأيهم بأنّ هذا المتعلّم يدرك أنّ العمليّة التعليميّة التعلّيميّة ما هي إلاّ مرآة تصوّر الحياة الاجتماعيّة التي يعيشها، وما المقام إلا وضع اجتماعيّ يعالج فيه المتعلّم مشاكله ويصحّح فيه أخطاءه، وبالتالي فذلك الوعي بالمقام يتجلّى في تعديل المتعلّم لبعض سلوكيّاته ومحاولته التكيّف مع ما يواجهه من مواقف تعليميّة وحياتيّة.

10- بعض الاقتراحات المقدّمة من طرف الأساتذة لتفعيل تدريس (تعليميّة) اللّغة العربيّة وفق المقام في المرحلة المتوسّطة:

أقرّ أفراد هذه العيّنة أنّ تفعيل تعليميّة اللّغة العربيّة مقاميّا يستدعي من الهيئات واللّجان المكلّفة بإعداد برامج اللّغة العربيّة القيام بجملة من الإجراءات و منها ما يأتي:

* اختيار نصوص تُحاكي لغة العصر الذي يحيا فيه المتعلّم وتُعبّر عمّا فيه من متغيّرات.*تجنّب المصطلحات الغامضة في الكتب لمراعاة الفروق الفرديّة للمتعلّمين.

* مراعاة مبدأ التدرّج في توزيع الدّروس من(البسيط إلى المعقّد ومن السّهل إلى الصّعب)، وذلك باختيار المحتويات التي تتناسب والقدرات الإدراكيّة للمتعلّمين في كلّ سنة من سنوات هذه المرحلة.

* تخصيص الحجم السّاعي الكافي لكلّ نشاط من أنشطة اللّغة العربيّة حتى يتمكّن المتعلّم من فهم كلّ نشاط على حدة.

* التّقليل من كثافة البرامج التّعليميّة للّغة العربيّة في جميع المستويات التي باتت هاجسا يُخيف المتعلّم ويؤرّق المعلّم أيضا ويحول دون تحقيق الأهداف المنشودة.

وهذه المقترحات التي قدّمها هؤلاء الأساتذة جدّ موضوعيّة وتخدم الغرض المطلوب، إلاّ أنّنا نراهم قد تناسوا أنّ للمعلّم أيضا دورا في تحقيق هذا المبتغى وبالتّالي فالمسؤوليّة في ذلك لا تقع على عاتق المكلّفين بتصميم برامج اللّغة العربيّة فحسب، وإنّما تطاله هو أيضا باعتباره عمود العمليّة التعليميّة ومحرّكها، إذ يتعيّن عليه في أثناء تدريس اللّغة العربيّة، تخيّر الطّرائق المناسبة ومراعاة حال متعلميه النفسيّة والعقليّة والاجتماعيّة وربط الوضعيّات الانطلاقيّة للدّروس بالواقع المعيش للمتعلّم.

خلاصة نتائج التّحليل:

تبيّن لنا ممّا سبق؛ أنّ أغلبيّة أساتذة اللّغة العربيّة مدركون لماهيّة المقام وأهميته؛ حيث تمكّنوا من تحديد مفهومه والعناصر التي يشتمل، عليها ورأوا أنّه يسهم بشكل كبير في الرّفع من المردود العلمي والبيداغوجي للمتعلّم ونادوا بضرورة استثماره في عمليّة التّدريس بصفة عامّة وتدريس اللّغة العربيّة بوجه أخصّ؛ وذلك بربط بيئة التعلّم بالبيئة الاجتماعيّة والثّقافيّة للمتعلّمين من خلال جعل محتويات كتب اللّغة العربيّة محاكية للواقع المعيش للتّلميذ من جهة، ومناسبة لمستواه الدّراسي وقدراته العقليّة والإدراكيّة من جهة ثانية.

الخاتمة

الخاتمة:

بعد هذه الرّحلة الشّاقة والشيّقة التّي قضيناها في رحاب بحثنا "تدريس اللّغة العربيّة وَفق المقام السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط أُنموذجاً" توصّلنا إلى مجموعة من النتائج وعلى إثرها خرجنا ببعض المقترحات الّتي نرى أنها تساعد على تفعيل تدريس اللّغة العربيّة وفق المقام في المدرسة الجزائريّة ، وكان من **النتائج** :

- ✓ التدريس عملية تواصلية تربوية بين المعلّم والمتعلم يتم فيها تبادل المعارف والخبرات بوساطة اللّغة
- ✓ اللغة مكون اجتماعي متصل بحياة الأفراد ويتأثّر بما يطرأ عليهم من متغيّرات.
- ✓ المقام من أهمّ المعطيات الاجتماعيّة الّتي يفسّر على ضوئها السلوك اللّغوي وتحدد من خلالها الدلالة، ونظراً لذلك فقد أولاه علماء اللّغة من العرب والغرب –قديما وحديثا- عناية خاصّة.
- ✓ تدريس اللّغة العربية أحوج الميادين إلى عنصر المقام ومجال خصب لتوظيفه.
- ✓ اللّغة العربية أكثر اللّغات تأثراِ بملابسات المقام واستجابة لمعطياته.
- ✓ وعي المدرسة الجزائرية ولاسيما الطور المتوسط بأهميّة المقام ودوره في التحصيل والتنميّة اللّغوية والرّفع من المردود العلمي والبيداغوجي للمتعلّم حيث وظّفته في تدريس اللّغة العربية من خلال وضع برامج تحاكي الواقع الاجتماعي والثّقافي الّذي يعيشه المتعلّمون في الوقت الراهن بما يتماشى والقدرات العقليّة والإدراكيّة لكل مستوى دراسي، إلاّ أنّ توظيفه في المستوى الّذي اشتغلنا عليه (السنة الثالثة) كان نسبياً ويظهر ذلك في:

- عدم تلاؤم بعض دروس ميادين اللّغة العربيّة الخمسة والمستوى المعرفي للمتعلّمين.
- غياب اللّغة الرّاقية من جلّ نصوص ميدان فهم المنطوق.
- إدراج بعض الظّواهر اللغوية التي لا تخدم متعلّم هذا المستوى.
- عدم تخصيص وقتٍ كافٍ للدّروس التي تؤسّس لتعلّمات التّلميذ في السّنة الموالية.

أمّا **المقترحات** التي نراها مناسبة لتفعيل تدريس اللّغة العربيّة وفق المقام في مدارسنا الجزائرية فهي:

- ضرورة استخدام تكنولوجيا المعلومات الحديثة في تدريس اللّغة العربيّة؛ لإضفاء نوع من الحيويّة على عمليّة التّدريس واستمالة المتعلمين ولفت انتباههم مواكبة لروح العصر وضمانًا لتحقيق أكبر قدر ممكن من الأهداف التّربوية.
- تحيين الدّروس؛ وذلك بمحاولة برمجة النّصوص المتعلّقة بالمناسبات الدّينيّة والوطنيّة والثّقافيّة والتّاريخيّة في تواريخها الحقيقيّة لربط المتعلّم بواقعه المعيش وترسيخ الموروث الثّقافي والاجتماعي في ذهنيّته.
- تنصيب لجان متخصّصة لتصميم برامج للّغة العربيّة تلامس جميع الجوانب الحياتيّة للمتعلّمين (الأخلاقيّة، الدّينيّة، الاجتماعيّة والثّقافيّة...) بغية تحقيق مردود علمي متميّز.
- إخضاع المعلّمين لدورات تكوينيّة بصفة دوريّة في علم النّفس التّربوي للتّقرّب أكثر من المتعلّم ومعرفة أوضاعه النّفسيّة والاجتماعيّة والماديّة وأخذها بعين الاعتبار.

- ضرورة التّحضير الجيّد للدّروس وعدم التّقيّد الصّارم بالمذكّرات الجاهزة والتّكيّف مع الأوضاع الرّاهنة والظّروف الطّارئة.
- اعتماد مبدأ التدرّج في التّدريس (الانتقال من السّهل إلى الصّعب ومن البسيط إلى المعقّد...) حسب ما يتماشى ومستوى التّلاميذ وقدراتهم العقليّة والإدراكيّة.
- شرح الدّرس أكثر من مرّة وبأكثر من طريقة مراعاةً لما بين المتعلّمين من فروق فرديّة وضمانا لتعميم فائدة الفهم على الجميع، وهذا يستدعي تخصيص الحجم السّاعي الكافي لمادّة اللّغة العربية والتّقليل من كثافة البرامج.

وهذا جهد مقل فما كان من توفيق فمن اللّه وحده وما كان من زلل أو سهو ونسيان فمن أنفسنا والشّيطان آملين أن يحظى عملنا المتواضع هذا بقَبول أساتذتنا وأن يكون فاتحةً لبحوث ودراساتٍ أكاديميّة جديدة أكثر عمقا.

والله ولي التوفيق

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: القرآن الكريم.

ثانيًا: المعاجم والقواميس.

1- ابن منظور: لسان العرب، دار الحديث للنشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، مج3، ج3، 2003م.

2- أبو البقاء أيوب بن موسى الحسيني الكفوي: الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللّغوية، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1992م.

3- أحمد زكي بدوي: معجم المصطلحات التربوية والتعليم فرنسي انجليزي عربي، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 1980م.

4- حسن شحاتة وزينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية عربي إنجليزي وانجليزي عربي، مراجعة: حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، (دط)، 2003م.

5- مجد الدين محمد يعقوب الفيروز آبادي: القاموس المحيط، تح: محمد نعيم العرقوسي وآخرون، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط8، 2005م.

6- مجمع اللّغة العربية، المعجم الوجيز، جمهورية مصر العربية، (دط)، 1994م.

7- مجمع اللّغة العربية، شعبان عبد العاطي عطية وآخرون: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدّولية، ط4، 2004م.

ثالثًا: المصادر والمراجع.

أ- المصادر:

8- كتاب اللّغة العربية للسنة الثالثة من التّعليم المتوسط، الجيل الثاني.

ب: المراجع:

9- أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا: صاحبي في فقه اللّغة العربية ومسائلها، وسنن العرب في كلامها، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1998م.

10- أبو الفتح عثمان بن جني: الخصائص، تح: محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ج1، ط3، (دت).

11- أبو عثمان بن بحر الجاحظ: البيان والتبيين، تح: عبد الله محمد هارون، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر التوزيع، القاهرة، مصر، ج1، ط7، 1998م.

12- أبو منصور إسماعيل الثعالبي: فقه اللّغة أسرار العربية، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2، 2000م.

13- أبو هلال العسكريّ: الصّناعتين، تح: محمّد البجاوي، وأبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربيّة، القاهرة، مصر، ط1، 1952م.

14- أبو يعقوب يوسف السكّاكي: مفتاح العلوم، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2002م.

15- جلال الدّين السيوطي: المُزهر في علوم اللّغة وأنواعها، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ج1، (دط)، 1987م.

16- عبد الرحمن بن محمد بن خلدون: المقدمة، تح: دار الفكر، بيروت، لبنان، ج1، (دط)، 2001م.

17- عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز في علم المعاني، تح: أبو نهر محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي للنشر، القاهرة، مصر، (دط)، (دت).

18- أحمد إبراهيم صومان: أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار زهران للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، (دط)، 2012م.

19- أحمد جابر وآخرون: طرق التّدريس العامّة وتخطيطها وتطبيقاتها التّربويّة، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط2، 2005م.

20- أحمد حسّاني: دراسات في اللّسانيّات التّطبيقية –حقل تعليميّة اللّغات-، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، (دط)، 2000م.

21- أحمد درويش: إنقاذ اللّغة العربيّة إنقاذ الهويّة تطوير اللّغة العربيّة، نهضة مصر للطباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2006م.

22- أحمد عبد الله الباتلي: أهمية اللّغة العربية، مناقشة دعوى صعوبة النّحو، دار الوطن للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، ط1، 1992م.

23- أحمد عبده عوض: مداخل تعليم اللّغة العربية دراسة مسحيّة نقديّة، مكتبة الملك فهد الوطنيّة للنّشر، جامعة أم القرى، مكّة المكرّمة، ط1، 2000م.

24- أحمد مختار عمر: علم الدلالة، عالم الكتب الحديث، القاهرة، مصر، ط5، 1992م.

25- الخطيب القزويني: الإيضاح في علوم البلاغة، المعاني، البيان والبديع، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (دط)، (دت).

26- أنور الجندي: الفصحى لغة القرآن، دار الكتاب اللبناني، مكتبة المدرسة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، (دط)، 1982م.

27- إيميل بديع يعقوب: فقه اللّغة العربية وخصائصها، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1982م.

28- تمام حسّان: اللّغة العربية، معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، (دط)، 1994م.

29- جلال رشيدة: نظريّة المقام وأثرها في حسن تعلّم العربيّة، والمطبوعات الجامعيّة، الجزائر، (دط)، (دت).

30- جودت عزت عطوي: أساليب البحث العلمي مفاهيمه أدواته وطرقه الإحصائية، دار الثقافة للنشّر والتّوزيع، عمان، الأردن، (دط)، 2009م.

31- حسن حسين زيتون: تصميم التدريس، رؤية منظوميّة، عالم الكتب للنشر والتوزيع، السعودية، ط1، 2001م.

32- حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي: أسس بناء المناهج وتطبيقاتها، دار المسيرة للنشّر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005م.

33- حمادي صمود: التفكير البلاغي عند العرب، أسسه وتطوره من القرن السادس، منشورات كلية الآداب منوبة، تونس، ط2، 1994م.

34- خليل عبد الفتاح حمّاد وآخرون، إستراتيجيات تدريس اللّغة العربية، مكتبة منصور للطباعة والنشر والتوزيع، غزة، فلسطين، ط2، 2014م.

35- ربحي مصطفى عليان : البحث العلمي أُسسه مناهجه وأساليبه وإجراءاته، بيت الكتب العلميّة الدوليّة، عمان، الأردن، (دط)، (دت).

36- ربحي مصطفى عليان عثمان محمد غنيم: مناهج وأساليب البحث العلمي، النظرية والتطبيق، دار الصفاء، عمان، الأردن، ط1، 2000م.

37- رحيم يونس كرو العزاوي: مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الأردن، ط1، 2008م.

38- سعد خلف العوّادي: سياق الحال في كتاب سيبويه، دراسة في النّحو والدّلالة، دار الحامد للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2011م.

39- سعيد أحمد بيّومي: أم اللّغات دراسة في خصائص اللّغة العربية والنهوض بها، ط1، 2002م.

40- سلاطنيّة بلقاسم وحسان الجيلالي: أسس البحث العلمي، الكتاب الأوّل، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون، الجزائر، ط2، (دت).

41- سليمان عبد الرحمان الحقيل: الإدارة المدرسيّة وتعبئة قواها البشريّة في المملكة العربيّة السعودية، دار الخانجي للنّشر والتّوزيع، الرياض، السعوديّة، ط7، (دت).

42- سيف الإسلام سعد عمر:الموجز في منهج البحث العلمي في التّربيّة والعلوم الإنسانيّة ، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2009م.

43- صالح بلعيد: نظرية النظم، دار هومة للنشر والتوزيع، بوزيعة، الجزائر، (دط)، 2002م.

44- طه حسن الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية، عالم الحديث ودار الكتاب العالمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009م.

45- عامر قنديلجي: البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والالكترونيّة، أسسه، وأساليبه، مفاهيمه، أدواته، دار المسيرة للنشّر والتّوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2008م.

46- عبد الباسط متولي خضر: أدوات البحث العلمي وخطة إعداده، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2014م.

47- عبد الرحمان بدوي: مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات للنشر، الكويت، ط3، 1977م.

48- عبد الغفّار حامد هلال: العربيّة، خصائصها وسماتها، ومكتبة وهبة، القاهرة، مصر، ط5، 2004م.

49- عبد اللّطيف حسين بن فرج: طرق التّدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان، الأردن، ط1، 2005م.

50- عبد اللّه الكدالي: تداوليّة المقام بحث في الشّروط المقاميّة في التّراث النّقديّ والبلاغي، عالم الكتب الحديث، وجدار للكتاب العالمي للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2007م.

51- عبد النّعيم خليل: نظريّة السّياق القدماء والمحدثين، دراسة لغويّة نحويّة، دلاليّة، دار الوفاء لدنيا للطّباعة والنّشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2007م.

52- عبده الهمجي: علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندرية، مصر، (دط)، 1995م.

53- علم الدّين عبد الرّحمان الخطيب: أساسيّات طرق التّدريس، الجامعة المفتوحة، ط2 1997م.

54- علي عبد الواحد وافي: فقه اللّغة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط3، 2004م.

55- عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعيّة بن عكنون، الجزائر، ط3، 2003م.

56- عمار بوحوش: دليل الباحث في المنهجيّة وكتابة الرسائل الجامعيّة، المؤسسة الوطنيّة للكتاب، الجزائر، ط2، (دت).

57- غنيم كارم السيد: اللّغة العربية والصحوة العلمية الحديثة، مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع، مصر الجديدة، القاهرة، مصر، (دط)، (دت).

58- فلاّح صالح حسين الجبّري: طرائق تدريس اللّغة العربيّة في ضوء معايير الجودة الشّاملة، دار الرّضوان للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2005م.

59- فوزي أحمد سمارة:التدريس مفاهيم أساليب طرائق،مؤسسة الطريق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004م.

60- كما عبد الحميد زيتون: التّدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003م.

61- محسن علي عطيّة: الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّال، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م.

62- محسن عليّ عطيّة: المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، (دط)، 2009م.

63- محمد أمارة: لغتنا العربية، إصدار دراسات المركز العربي للحقوق والسياسيات، لجنة متابعة قضايا التّعليم العربي، المجلس التّربوي العربي، النّاصرة، فلسطين، (دط)، 2013م.

64- محمّد بدري عبد الجليل: تصور المقام في البلاغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، (دط)، 2005م.

65- محمّد بركات حمدي أبو عليّ: البلاغة العربيّة في ضوء الأسلوبيّة ونظريّة السّياق، دار وائل للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2003م.

67- محمّد بن عيّاد: تصوّر المقام في الأدب العربي، مطبعة التّفسير الفنّي، سفاقس، الجمهوريّة التّونسيّة، (دط)، 2004م.

68- محمّد عبد العزيز الدّايم وعرفات فيصل المنّاع: نظريّة السّياق بين التّوصيف والتّأصيل والإجراء، مؤسّسة الرّسالة للنّشر والتّوزيع والتّرجمة، لندن، بريطانيا، 2015م.

69- محمد عبيدات وآخرون: منهجيّة البحث العلمي القواعد المراحل والتطبيقات، دار وائل للنّشر، عمان، الأردن، ط2، 1999م.

70- محمد فوزي المناوي: في التّعريب والتّغريب، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، مصر، (دط)، 2013م.

71- محمود إسماعيل وآخرون: قيمة اللّغة العربية، تحرير: سعود بن سليمان اليوسف، الرياض،السعودية، ط1، 2007م.

72- محمود السعران: علم اللّغة، مقدّمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، (دط)، (دت).

73- مروان عبد المجيد إبراهيم: أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعيّة، مؤسسة الوراق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000م.

74- مسعود بودوخة: السياق والدلالة، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، العلمة، الجزائر، ط1، 2012م.

75- مصطفى الغالييني: جامع الدّورس العربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ج1، (دط)، 2004م.

76- منال محمد سعيد النجار: نظرية المقام عند العرب في ضوء البراغماتية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011م.

77- منذر عبد الحميد الضامن: أساسيات البحث العلمي، دار المسيرة للنشّر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007م.

78- نعمان جغيم: طرق الكشف عن مقاصد الشارع، دار النفائس، عمان، الأردن، ط1، 2014م.

79- وجيه محجوب: أصول البحث العلمي ومناهجه، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2005م.

80- وليد إبراهيم الحاج: اللّغة العربية وسائل الاتّصال الحديثة، دار البداية، الأردن، ط1، 2007م.

81- ياسين خليل: منطق اللّغة (نظريّة عامّة في التّحليل اللّغوي)، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، دمشق، سوريا، (دط)، 2004م.

82- يحيى أبو حرب وآخرون: الجديد في التعلّم التّعاوني لمراحل التّعليم والتّعليم العالي، مكتبة الفلاح للنّشر والتّوزيع، الكويت،ط1، 2004م.

ج- الكتب المترجمة:

83- أف أر بالمر: علم الدلالة، تر: نجيب عبد الحليم الماشطة، الجامعة المستنصرية للطباعة والنشر، بغداد، العراق، (دط)، 1985م.

84- أف، آر، بالمر: إطار جديد، تر: صبري إبراهيم السيّد، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندرية، مصر، (دط) 1992م.

85- ستيفن أولمان: دور الكلمة في اللّغة، تر: كمال بشر، مكتبة الشباب، القاهرة، مصر، ط3، 1972م.

86- م لويس: اللّغة في المجتمع: تر: تمام حسّان وإبراهيم أنيس، دار الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، (دط)، 2003م.

رابعًا: الموسوعات والمجلاّت.

87- عامر بوهادي: تحدّيات اللّغة العربيّة في المجتمع الجزائري، جامعة ابن خلدون، تيارت، مجلّة اللّغة العربيّة، العدد 31، (دت).

88- عبد اللّه آيت الأعثير: اللّغة العربيّة الفصحى، نظرات في قوانين تطوّرها وبِلي المهجور من ألفاظها، مجلّة الوعي الإسلامي، الكويت، ط1، الإصدار الرّابع والأربعون، 2014م.

89- محمّد إسماعيل بصل وفاطمة بلّة: ملامح نظريّة السّياق في الدّرس اللّغوي الحديث مجلّة دراسات في اللّغة وآدابها، جامعة تشرين، اللّاذقيّة، سوريا، العدد18 أيلول 2014م.

90- محمّد عليّ التّهانوي: موسوعة كشّاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تح: عليّ دحروج، مكتبة لبنان للنّشر، بيروت، لبنان، ج2، ط1، 1997م.

91- محمود وسمير معروف: النّظريّة السّياقيّة وظلالها التّطبيقيّة عند اللّغويّين والبلاغيّين العرب، الجاحظ أنموذجا تطبيقيّا، مجلّة جامعة البعث، سوريا، المج39، العدد21، 2017م.

92- نصر الدّين بوحساين: مفهوم اللّغة العربيّة الانتقاليّة في تعليميّة اللّغات، مجلّة التّبيين، عدد24، الوكالة الوطنيّة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، (دط)، 2004م.

خامسًا: الرّسائل الجامعيّة.

93- سامية بن يامنة: سياق الحال في الفعل الكلامي – مقاربة تداوليّة-، أطروحة دكتوراه في اللّسانيّات التّداوليّة، جامعة وهران، كلّية الآداب واللّغات والفنون، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، 2011م، 2012م.

حق ده

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 08 ماي 1945 – قالمة –

قسم اللغة والأدب العربي

تخصّص لسانيّات تطبيقيّة وتعليميّة اللّغة العربية

استبانة متعلّقة بمذكّرة التخرّج موجّهة لأساتذة السّنة الثّالثة متوسّط "لغة عربية "

إلى الأساتذة المحترمين:

يشرّفنا أن نتقدّم إلى سيادتكم الموقّرة بهذه الاستبانة التي صُمّمت لجمع بعض المعلومات اللاّزمة لدراستنا التي نعدها لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي تخصّص لسانيات تطبيقية وتعليميّة اللّغة العربية والموسومة ب:"تدريس اللغة العربية وفق المقام السّنة الّثالثة متوسّط أنموذجا- دراسة وصفية - "

ونظرا لأهمية رأيكم في هذا الموضوع نرجو منكم التفضّل بالإجابة بدقّة عن أسئلة الاستبانة بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة مع التّعليل والشّرح إن أمكن ونحيطكم علما أنّ جميع إجاباتكم لن تستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي.

تقبلوا منّا جزيل الشكر ووافر التقدير.

الطالبة : بشرىعثامنية بإشراف الأستاذة الدّكتورة :

فريدة زرقين

2019/2018

1439هـ/1440هـ

أ- معلومات عامّة متعلّقة بالمبحوثين .

1- الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

2- مصادر التّكوين العلمي :

- على طريق المدرسة العليا. ☐
- على طريق الجامعة. ☐
- على طريق المعاهد. ☐

3- سنوات الخبرة :

- من سنة إلى 10 سنوات . ☐
- من 10 سنوات إلى 20 سنة ☐
- من 20 سنة فما فوق . ☐

ب- معلومات متعلّقة بموضوع البحث :

أجب بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة مع التعليل أو الشّرح إن أمكن.

1- ما مفهوم المقام في رأيك ؟

.....

.....

2- هل بإمكانك تحديد بعض عناصر المقام ؟

نعم ☐ **لا** ☐

.....

.....

3- هل يسهم التّدريس وفق المقام في رفع المردود العلمي والبيداغوجي للمتعلّم ؟مع التّعليل.

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

التعليل:.....

.....

4- هل هناك مراعاة لمبدأ "لكل مقام مقال" في اختيار محتوى كتب اللّغة العربيّة؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

5- هل يؤخذ في الاعتبار مستوى المتعلّمين وقدراتهم الإدراكية وميولاتهم في أثناء تصميم برنامج اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

6- هل النصوص المُدرجة في كتاب اللّغة العربيّة لهذه السّنةذاتصلة بالواقع الاجتماعي للمتعلّمين؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

7- هل كان المعلم قديما يراعي المقام في عملية التّدريس ؟

نعم ☐ لا ☐

.....

.....

8- كيف يسهم المعلّم في ترقية التّدريس وفق مراعاة مقامات الكلام ؟

.....

.....

9- هل ترى أن المتعلّم في هذه المرحلة يملك وعيا بالمقام ويتحسّس فوائده ؟ علل .

نعم ☐ لا ☐

- ماذا تقترحون لتفعيل تدريس اللّغة العربيّة وفق المقام المرحلة المتوسّطة؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

المحتوى الصفحة

مقدمة ..... أ – هـ

فصل نظري: تدريس اللّغة العربية وفق المقام: مفاهيم ومبادئ.

تمهيد 08

أولاً: التّدريس 09

1- مفهومه 09

أ- لغــةً 09

ب- اصطلاحًا 10

2- عناصر عملية التّدريس 12

3- أسس ومبادئ التّدريس الفعّال..... 15

ثانيا: اللّغة العربيّة..... 18

1- مفهوم اللّغة..... 18

أ- لغــةً..... 18

ب- اصطلاحًا.....19

2- اللّغة العربيّة..... 21

أ- تعريف اللّغة العربية 21

ب- خصائصها.....22

ج- أهداف تدريسها في مرحلة التّعليم المتوسّط.....25

د- واقعها في العالم العربي.....27

ثالثا: المقام 31

1- تعريف المقام.....32

أ- لغــةً 32

ب- اصطلاحًا 34

2- عناصر المقام.....35

3- المقام بين العرب والغرب 39

أ- المقام في التّراث العربي 40

ب- المقام في الدّراسات الغربيّة الحديثة 46

فصل تطبيقي: دراسة تحليلية نقدية لتدريس اللّغة العربية وِفق المقام

تمهيد 54

أوّلا: مصطلحات الدّراسة وأدوات جمع المعلومات والمنهج المتّبع.....55

1- مصطلحات الدّراسة 55

أ- مدرسة التّعليم المتوسّط 55

ب- التّعليم المتوسّط 55

ج- المنهاج التّربوي 56

د- عيّنة الدّراسة 56

2- أدوات جمع المعلومات والبيانات 57

1- الاستبانة 57

أ- تعريفها 57

ب- خطوات إعداد الاستبانة 57

ج- أنواع الاستبانات 58

د- مزايا الاستبانة 59

2- المقابلة 60

أ- تعريفها 60

ب- خطوات المقابلة 60

ج- أنواع المقابلة 60

د- مزايا المقابلة 62

3- الملاحظة.....62

أ- تعريفها.....62

ب- خطوات إجراء المقابلة 63

ج- مزايا الملاحظة 63

3- المنهج المتّبع في الدّراسة 64

ثانيا: عرض وتحليل نتائج الاستبانات 65

أ- تحليل نتائج المعلومات العامّة المتعلّقة بالمبحوثين 65

ب- تحليل نتائج المعلومات المتعلّقة بموضوع البحث 69

الخاتمة 85

قائمة المصادر والمراجع 89

الملاحق

فهرس المحتويات

الملخّص

ملخّص:

تسعى دراستنا الموسومة بـــ: "تدريس اللّغة العربيّة وفق المقام السّنة الثالثة متوسّط أنموذجا إلى الكشف عن مدى استثمار عنصر المقام في تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة المتوسّطة بصفة عامّة والسّنة الثّالثة منها على وجه الخصوص وقد قُسّمت هذه الدّراسة إلى جانبين أوّلهما: نظريّ وضمّ ثلاثة عناصر أساسة هي: (التّدريس، اللّغة العربيّة، والمقام) ويتفرّع عن كلّ عنصر منها مجموعة من العناصر الثّانويّة.

أمّا ثانيهما: فتطبيقيّ وشمل بعض المصطلحات المتعلّقة بالدراسة وأدوات جمع المعلومات، ثمّ عرض وتحليل للاستبانات التي تمّ توزيعها على أساتذة السّنة الثالثة متوسّط.

وفي الختام قدّمت الدّراسة جملة من التّوصيات والاقتراحات التي تأمل أن تسهم في إحداث نوع من التّغيير الإيجابي في تدريس اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة مستقبلا.

Abstract:

This Study, entitled "Teaching Arabic longuage Through context" -middle school year there as an example- aims to figure out the extent of explaiying context in teaching the Arabic linguage in the middle school generally and the third year –particuly- this study is divided into two Chapters : the first chapter is theoritical and involves three principal element which are : "Teaching the Arabic language context", each element is subdivided into several minor ones, where as the second chapiter is pratical which includes some teaching related terms, tools used in collecting data, then presentation and analysis of the questionnaires that have been handed ti teachers of middle school-year three.

Some recommendations and suggestions are give by the end of the study in the hope of making a positive change in teaching the Arabic language in the Algerian School in the future.