مقاليد

مجلة فصلية محكمة تعنى بقضايا النقد ومصطلحاته

تصدر عن مخبر النقد ومصطلحاته ـ كلية الآداب واللغات ـ جامعة قاصدي مرباح ورقلة

العدد 16/ شوال 1440هـ/ جوان 2019

إيداع قانوني رقم: 2253-0029

مقاليد

مجلة فصلية محكمة تعنى بقضايا النقد ومصطلحاته

MAKALID

Bi-annual Academic Review of Literary Criticism and its Terminology

Edited by Kasdi Merbah Ouargla University

Number 06/ Shawwal 1441/ June2019

ISSN 2253-0029

مقاليد

تصدر عن جامعة قاصدي مرباح ورقلة

مجلة جامعية فصلية محكمة تصدر عن مخبر النقد ومصطلحاته

16 | 2019

ردمد: 0029/2253

مقاليد

مجلة جامعية فصلية محكمة تصدر عن مخبر النقد ومصطلحاته

كلية الآداب واللغات ـ جامعة قاصدي مرباح ورقلة

مدير المجلة

أ.د محمد الطاهر حليلات ـ مدير الجامعة

مدير النشر الجامعي

أ.د عبد القادر خليفة

مدير المخبر

أ.د حسين دحو

رئيس التحرير

أ.د حسين دحو

هيئة التحرير

أ.د حسين زعطوط — أ.د فوضيل دحو

أ.د احمد التيجاني سي كبير — أ.د حاكم عمارية

أ.د عبد اللطيف حني

الهيئة العلمية

أ.د حسين دحو (الجزائر) — أ.د السعيد سعيدي (الجزائر) — أ.د زاهر جنني (فلسطين)

أ.د العيد جلولي (الجزائر) — أ.د زينب رضا صموري (العراق) — أ.د محمد الصالح بوعافية (الجزائر)

أ.د عبد الحميد هيمة (الجزائر) — أ.د علي عبد الامير عباس (العراق) — أ.د عمارية حاكم (الجزائر)

أ.د رحاب يوسف (مصر) — أ.د طلحة عبد المجيد (المغرب) — أ.د مباركة خمقاني (الجزائر)

أ.د محمد الرقيبات (الاردن) — أ.د حسين محمد السيد حسن (مصر) — أ.د الجهني نورة (السعودية)

د. محمد الصغير طليمي (الجزائر) — د.ثريا دريد (الجزائر) — د. رسول بلاوي (إيران)

شروط وتوصيات النشر في المجلة

تهدف المجلة إلى نشر الأوراق البحثية والمقالات العلمية الرصينة، التي لم يسبق نشرها، وفق الضوابط الآتية:

01. أن يكون البحث ضمن تخصص المجلة أي في الدراسات النقدية الأدبية والمصطلح النقدي.

02. لا تقبل الأوراق والبحوث المستلة من الرسائل الجامعية (ماستر، ماجستير، دكتوراه)

03. المعالجة العلمية السليمة والموضوعية والتميز بالجدة والتجديد في الطرح.

04. توفر الأمانة العلمية والدقة البحثية بما هو متعارف عليه في التوثيق الدقيق للمواد المعرفية.

05. أن يدرج البحث والمقال العلمي في القالب المخصص لنموذج المقال على الأرضية الالكترونية في تعليمات المؤلف، على الموقع:

https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/129

06. لا تقبل المجلة إلا البحوث المرسلة عبر الأرضية الالكترونية للمجلات العلمية على العنوان الآتي: https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/129

07. أن لا يقل عدد صفحات المقال عن العشرة ولا يتجاوز العشرين صفحة.

08. تقبل البحوث والمقالات باللغات الثلاث: العربية، الفرنسية، الانجليزية.

09. تخضع المقالات والبحوث العلمية للتحكيم من قبل هيئة مراجعين ومحكمين، ويتم إخطار أصحاب البحوث غير المقبولة.

10. بعد التحكيم الإيجابي للمقال وقبوله للنشر العلمي، تمتلك المجلة حقوق نشره، ولا يجوز نشره مرة أخرى من طرف المؤلف إلا بعد ترخيص يمنح له من رئيس تحرير المجلة.

11. الآراء الواردة في البحوث والمقالات العلمية خاصة بمؤلفيها، ولا تعبر عن رأي المجلة وتوجهها.

12. تكون الهوامش آلية في آخر البحث منسقة وفق ما هو مطلوب في نموذج كتابة المقال، ولا تكون بأقواس في المتن والهامش، على أن تكون في نهاية البحث.

13. ترتيب المقالات يخضع لعلاقتها وارتباطها بملف العدد وأهميتها بالنسبة إليه، ولا علاقة له برتبة صاحب البحث أو مكانته العلمية.

العدد 16 | شوال 1440/
جوان 2019

الفهرس

مقاليد – ردمد: 0029/2253

افتتاحية العدد
أ. د حسين دحو (رئيس التحرير)

الأنساق المضمرة في مختارات من شعر عثمان لوصيف 01
د. أحلام بن الشيخ (جامعة ورقلة)

الأسرة ومكوّناتها في شعر عمر بهاء الدّين الأميري 12
د. عبد الله لطرش ، د.فاطنة يحياي (المركز الجامعي تندوف)

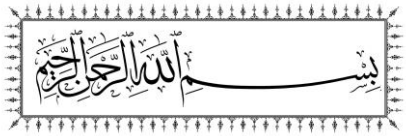
النصّ القرآني ودوره في تدريس القواعد النحوية(رؤية جديدة) . 30
د. بلخير شنين (جامعة ورقلة)

أهمية المنهج الوصفي للبحث في العلوم الإنسانية 43
د. إسماعيل سيبوكر، د. نجلاء نجاحي (جامعة ورقلة)

المحتوى الثقافي في كتب مناهج الجيل الثاني بين إثبات الذات والتعريف بالآخر كتاب اللّغة العربية للسنة الأولى متوسط عينة 55
أ.د مباركة خمقاني، د. حنان عواريب (جامعة ورقلة)

L'image fixe en classe de FLE : De la compréhension à la production 01
-Cas des apprenants de 4ème AP à Ouargla-
Dr. khademallah Ismail (Université d'Ouargla)

English for Science and Technology (EST) Learners' Pragmatic Failure: Its Causes and Solutions 12
Dr. Latifa HAFSI (Ecole Normal Supérieure - Ouargla)



الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الخلق أجمعين سيدنا ومولانا وحبيبنا محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم، وبعد:

تطل مجلة مقاليد_في عددها هذا؛ بمجموعة من الأوراق البحثية الرصينة والتخصصية، جمعت الدراسات الأدبية واللغوية والقرآنية، مسلطة مجهر البحث على دورها وأهميتها لتعليم اللغة العربية، إذ أحصى مقال **النصّ القرآني ودوره في تدريس القواعد النحوية**، جملة من الطرئق المستخدمة_في تعليم النحو موضحا أن أحسنها وأفيدها للطالب والتلميذ أن يدرس النحو بالنص القرآني، تربية لأخلاقه وتطويرا لذائقته الفنية والأدبية وتدريبا لملكته اللغوية وتمرينها.

ولعل العلوم لا تسقيم إلا من خلال اختيار المناهج المناسبة لها لتحصيل معارفها، وتنظيم بناء محتوياتها، وهو ما تطرق إليه مقال **أهمية المنهج الوصفي للبحث في العلوم الإنسانية**، إذ يَعتبر المنهج الوصفي يهتم بدراسة حاضر الظواهر والأحداث بعكس المنهج التاريخي الذي يدرس الماضي، مع ملاحظة أنّ المنهج الوصفي يشمل_في كثير من الأحيان عمليات تنبؤ لمستقبل الظواهر والأحداث التي يدرسها، فالباحث الناشئ والحصيف المتمرس لا يزالان_في حاجة ماسة لضبط مناهج درسهما والاشتغال عليها.

ولتنمية الذائقة الفنية لمتلقي النص الأدبي الشعري يعكس مقال **الأنساق المضمرة في مختارات من شعر عثمان لوصيف**، عبر تحليله لنص شعري جزائري، جمالية المضمر والخفي_في البنية الفنية للنصوص الشعرية، فخلخلة النسق الدينامي قصدية تحصل من خلال التفاعل الكامن بين البيئة المحيطة والثقافة وكذا المعطيات المتجدّدة_في الوعي الفني، لذا تعتبر كل قراءة ثقافية للنسق المضمر متجاوزة للحدود العُرفيّة أو المتفق حولها للنص ولا تتبع أعرافا نقدية كلاسيكية.

وأما ما بقي من مقالات هذا العدد، فندعو القارئ والمهتم والأستاذ والطالب؛ ندعوهم جميعا إلى استكشاف مضامينها واستظهار بواطنها المعرفية عبر القراءة الفاحصة والتحليل النقدي البناء، الذي تروم من خلاله هيئة التحرير سموق النفوس القارئة وتطوير ملكة الباحثين ودفعهم نحو الطموح العلمي المشروع لرفع همم الباحثين عاليا واستنهاض عزائمهم لخدمة هذا الوطن العزيز وترقيته.

رئيس التحرير

أ.د حسين رحو

الأنساق المضمرة في مختارات من شعر عثمان لوصيف

د.أحلام بن الشيخ
مخبر اللسانيات النصية وتحليل الخطاب
كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح
ورقلة (الجزائر)
ahlembencheikh@yahoo.fr

الملخص:
يستهدف البحث الوقوف على الأنساق المضمرة في مجموعة من النصوص المختارة من شعر عثمان لوصيف من حيث كونها أنساقا ثقافية وتاريخية تكونت عبر المحيط الثقافي والحضاري للشاعر، من ناحية تتجاوز اللغة والدلالة لتشتغل على الدلالة النسقية الثقافية والتي تستند على المضمر النصي في الخطاب اللغوي وغير اللغوي للشاعر.
الكلمات المفتاحية: النسق- المضمر- الشعر - الحديث- عثمان لوصيف

Abstract:
The research aims to identify the contexts included in a set of texts chosen by Othman Lusif's poetry in terms of being cultural and historical forms formed across the cultural and civilizational context of the poet, in terms of transcending language and significance to operate on the cultural coordinative significance, which is based on the textual context in the linguistic and non-linguistic discourse of the poet.
Key words: contexts - format - modern - poetry - Othmane Lousif

مقدمة:

تستمد الأنساق الثقافية كينونتها من مجموعة غير منتهية من المتواليات الثقافية والحضارية، تنتظم في الإطار اللساني النصي ضمن ثيمات مضمرة خفية تتكّشف من خلال الحمولات الدلالية المرتبطة بها في الداخل (النصّي) والخارج (الثقافي)، فالنسق عبارة عن عناصر مترابطة متفاعلة فيما بينها لها آلية معينة ومحدودة تستند على مدلولات داخلية وخارجية، حيث تتقن هذه الأنساق الاختفاء ضمن النصوص على اختلاف أجناسها لتشكّل منظومة جمالية تؤثر في الجهاز

المفاهيمي الراسخ لدى الأفراد، ويقع ذلك جميعا في إطار قراءة مغايرة لما هو مألوف للنص الأدبي.

إن عملية خلخلة النسق الدينامي قصدية تحصل من خلال التفاعل الكامن بين البيئة المحيطة والثقافة وكذا المعطيات المتجدّدة في الوعي الفني، لذا تعتبر كل قراءة ثقافية للنسق المضمر متجاوزة للحدود العُرفيّة أو المتفق حولها للنص ولا تتبع أعرافا نقدية كلاسيكية، وهي تسعى إلى ترتيب عملية القراءة من نحوية إلى دلالية ثم مجازية، لتنتقل وفق القراءة الثقافية عبر دلالات ثلاث هي: الدلالة المباشرة الحرفية، ثمّ الدلالة الإيحائية المجازية الرمزية، لتصل إلى الدلالة النسقية الثقافية، أما الأخيرة فتقع في صميم المضمر "وتحتاج إلى أدوات نقدية عالية التركيز تأخذ بمبدأ النقد الثقافي لكي تكتشفها"[1] تتجاوز البحث في المعنيين القريب والبعيد إلى البحث عن المعنى المتعدّد وثضميناته "فالخطابات والأنماط الثقافية والسلوكيات هي تورية ثقافية، فيها المعنى القريب والمعنى البعيد، حيث القريب هو ما تعارفنا عليه كفن جمالي تتعدد دلالته ومجازاته وتضميناته ويتنوع تأويلنا له، كل ذلك في منطقة الوعي المعرفي والعقلي، ومن تحت ذلك هناك مضمر نسقي يلعب لعبته الرمزية؛ حيث هو جبروت رمزي متحكم وبه تتشكل الدلالة النسق "[2] وبناء على ذلك لا يمكننا بحال اعتبار النص الأدبي نصّا معزولا عن سياقاته التاريخية والحضارية والثقافية، وأنه مجرّد لغة فقط، بل هو بنية ثقافية جمالية متكاملة تتخذ وضعها الإنساني المؤثر والمتأثر قبل ذلك بكل ما يحيط بها، بطريقة تفاعلية متميزة.

مفهوم النسق:

يعني النسق في الفهم البسيط كل علاقة مبنية على الترابط بين مجموعة من المتواليات المتجانسة ظاهرا وباطنا، وهو يعني " بالمفهوم العلمي، نظاما متكاملا ومترابطا من الأبنية النظرية التي يكونها الفكر حول موضوع ما، مثل: تقديم نموذج رياضي يفسر ظاهرة فيزيائية. ويدل النسق أيضا على مجموعة من القواعد والمبادئ والفرضيات والمسلمات والنتائج التي تكون نظرية كلية مجردة، أو نظاما، أو جهازا علميا كليا"[3]

ويذهب الغذامي إلى أبعد من ذلك حين يعتبر حلول الدلالة النسقية حلولا شاملا تفرزه الثقافة لا وجودا فرديا يصنعه المؤلف، فيصبح النسق هنا من حيث هو دلالة مضمرة "منكتبة ومنغرسة_في الخطاب، مؤلفتها الثقافة، ومستهلكوها جماهير اللغة من كتاب وقراء "[4]. ثم إن المؤلف الفرد ليس حرا بل هو "ناتج ثقافي مصبوغ بصبغة الثقافة، أولا، ثم إن خطابه يقول من داخله أشياء ليست من وعي المؤلف، ولا هي_في وعي الرعية الثقافية، وهذه الأشياء المضمرة تعطي دلالات تتناقض مع معطيات الخطاب سواء ما يقصده المؤلف أو ما هو متروك لاستنتاجات القارئ"[5]. ومهما حاول المؤلف الفرد " أن يعبر عما يريد، فإن أفكاره ومواقفه سوف تنتظم_في أطر كبرى تعمل على صوغ منظوراته...فالمؤلف الفرد هو نتاج المؤلف الثقافة، التي يمكن اعتبارها المؤلف الأشمل والأكثر حضورا، والذي يتدخل باستمرار_في تعديل ما يفكر به المؤلف الفرد وينتجه"[6] ومنه يمكن الجزم بنجاعة القراءة الثقافية التي تستوجب حلول شروطا أربعة إذا توفرت_في نص ما "نكون أمام حالة من حالات الوظيفة النسقية، وبالتالي فهي لحظة من لحظات النقد الثقافي"[7]، ويقدّم تفصيلا لذلك أن نص الثقافة لا يدرس ثقافيا إلا إذا صدر عن نسقين اثنين: أحدهما ظاهر(علني) والآخر مضمر(خفي)، ويشترط أن يكون النسق المضمر (الخفي): ناقضا، نقيضا(مضادا للنسق الظاهر) ويشترط أيضا أن تكون هذه التعارضات ضمن نص يتوفر على شرط جمالية، باعتبار الجمالية أخطر حيل الثقافة من حيث قدرتها على تمرير أنساقها وإدامتها، والجمالي المشروط هنا لا يدل بالضرورة على الموفور المؤسساتي (المركزي) والجاهز والذي كرسه النقد الأدبي، إنما الجمالي ما يعتبر جماليا من طرف المجال الثقافي جميعا (مركزا وغير مركز). وفي هذا خروج من المعنى الضيق والمتداول للجمالية وانفتاح مؤسس للجمالية بالمدلول الثقافي العام ومنه تكشف الثقافة عن عللها وأنساقها المخبوءة. وهو السبيل الذي لأجله قام مشروع النقد الثقافي.

الشعر الجزائري الحديث وتوالد الدلالة:

لم تفتقر الحاسة الشعرية الجزائرية بوصلة التكثيف الدلالي المرتبط ببناء الأوعية الحاملة للدلالات المتفرّعة عن القضايا الموضوعية والذاتية، فالشعر "مفتاح

للدخول إلى المتسع الفسيح واللانهائي، وهو مفتاح سحري له مداخله الخاصة فينا، وفي ما حولنا، فكل قصيدة أجنحة، وكل كلمة ريشة تحمل الروح إلى فسحة في اللانهائي"[8]. هو كذلك أولا وقبل كل نقاش يمكن خوضه عن إمكانات الشاعر وقدراته الفنية والتخييلية في تحمّل المسؤوليات الفنيّة الجسام والملقاة على عاتقه والتي تظهر من خلال النص الذي يمثّل "قناة لغوية مشفرة، لابد لها من مفتاح سري، لا غرابة في أن يكون مالكه هو التناص نفسه، ولا ضير عليه أن يلقي به إلى المتلقي دون أن يقيده بما ينغص عليه طقوس السهرة الجميلة ويسلبه تحكيم ذوقه الفردي.."[9].

وتخصيصا للبحث في شعر عثمان لوصيف وتمكُّنِ هذا الأخير من ناصية التكثيف الدلالي المرتبط بمفهوم الرؤيا في تشكّيل معالم القصيدة العربية الحديثة والعاصرة والتي يجسّد ملامحها: الاعتماد على التفعيلة والأسطورة والرمز والرمزية والتجريب في اللغة والإيقاع وكثافة الصور الجزئية والصدام مع الواقع. وقد ترافق كل ذلك بوعي جديد لمفهوم الشعر حيث كانت الرؤيا الشعرية الحداثية تتجه إلى المستقبل متجاوزة الواقع، إما اعتماداً على الماضي البعيد الذي أسس لحاضرها غير الموضوعي.

إن القدرة الشعرية لعثمان لوصيف على توليد الأنساق المترابطة ضمن المتواليات الشعرية، يمكننا من الوقوف على مجموعة غير متناهية من الثنائيات المترابطة دلاليا والتي كوّنت فيما بينها أنساقا مضمرة، نُوزّعها لتحصيل فهم طريقة تشكّلها وتمكينا لمقاربتها إلى تنائيتين رئيستين هما: الحضور/ الغياب، الموت/ الحياة، حيث تتقاطع الأنساق المضمرة المنضوية ضمن النصوص الشعرية مع التيمات الملخّصة للرؤيا الفنية في التعبير الشعري لعثمان لوصيف في إطارها التخييلي الفني العام، وسنقدم من خلال هذا البحث مجموعة من النماذج المنتخبة للتأكيد على الترابطية الكامنة بين الأنساق المضمرة في التجربة الشعرية لعثمان لوصيف من 1982 إلى غاية 2004، حيث شحذت الرؤيا بمنطق فني غير منقطع عن الواقع، وفق تمثيل رومانسي يجنح للتكثيف الدلالي المقترن بالثنائيات المتضادة وسيلة للتكثيف على النحو التالي:

1-نسق الحضور/ نسق الغياب:

يعد هذا النسق الأبرز في شعر عثمان لوصيف حيث تتوزّع القضايا مشرِّعة أمام المتلقي أنساقا مضمرة تعمد إلى إرساء مفاهيم كونية وصوفية منفلتة، يحملها الشاعر إلى المتلقي من أجل تجسيد أكوان جديدة مبنية على رؤى ايديولوجية خاصة بالذات الباثة للخطاب محاولا من خلالها مركزة الوعي الجمعي للذاكرة الثقافية، حيث تطالعنا هذه الرؤية في ديوانه "ولعينيك هذا الفيض"، الذي ينفلت من الفيض العارم للطبيعة إلى فيض مرتبط برموز تستحيل أنساقا تجمع بين الظاهر والخفي في الفهم الصوفي المنقطع، وتصير لأجله الموجودات أدوات حاملة لدلالات مفعمة بالشحنات النفسية التي سبغت شعر لوصيف المتصوّف، يقول لوصيف:[10]

أتذكرك
في كل صلاة
فأنحني .. في خشوع
أغمض عيني من رهبة
أسبح بحمدك
وأتضرع
إلى عينيك اللامتناهيتين
يا صورة الله
إلى أن يقول:
في بهو المرأة
ويا راهبة المعاني
من كل نار
وعلى كل قافية ضامرة
يتوافد الحجيج أفواجا
أفواجا[11]

إن توظيف المرأة لفظا دالا على الحضور منغمس في صرف النظر إلى (الوجد) في المعنى الإنساني المتداول مُخفيا ومواريا المعنى الغائب للذات وعلوقها بخالقها، ثم لا ينقطع الخطاب عن الأفاق الشعرية المتجدّدة والمتعلقة بهذا السياق

حيث يجمع بين الظاهر والمخفي_في هذه التجربة، بأسلوب جمالي يبني جسرا بينه وبين ابن عربي، _في غير إنكار لحقيقة أن العلاقة بين المتصوف والمرأة ابتدأت ببداية الخلق ذاته ثم اختلفت ودّا وشوقا وحنينا، يقول ابن عربي: "وعمر الله الموضع من آدم الذي خرجت منه حواء بالشهوة إليها إذ لا يبقى_في الوجود خلاء، فلما عمره بالهواء حن إليها حنينه إلى نفسه"[12] فالحنين الروحي منبثق عن ميثاق روحي زرعه الصوفي ليملأ الكوامن خوفا من الفراغ المحدق، ولذلك فقد اجتمعت المرأة مع الرجل_في علاقته الفاعلية والانفعال.

يرتبط فيض لوصيف_في ديوانه هذا بنداءات متكرّرة تحمل رمزية المرأة بين الحضور والغياب المسترسل والمبين لانكسار الذات الواقعِ_في حضرتها ليس "من حيث هي ذات ولكن من حيث أنها طريق إلى الله وهو لا يفنى_في عيني حبيبته ولكن_في ما وراءها من سحر يسبح الله يناديه ويغريه، فالشاعر الصوفي لا يغرق_في المحسوس ولكن ينساق وراء روح تناديه من وراء ذلك"[13]، محاولا الوصول إلى المنتهى.. وهل تراه يصل؟، وفي ذلك يقول: [14]

أعدو إليك على إيقاع الأجراس
أعدو .. ولا أصل!
على أي سدة من الشفق
تجلسين
والى أي مدى
تحدقين
آه ! يا امرأة الغيم والألوان
يا امرأة التطاريز والنمش

إن المرأة المجسّدة_في هذا الديوان امرأة غير واقعية، ولعل الإقبال المخيف_في هذه التجربة على أزمة الفرد يسوّغه اللهث المبالغ_في تجسيد المعادل الموضوعي ، والتخفّي وراء (المثل الجمالي) لكل ما هو موجود مما يبين أن الموقث الفلسفي من الوجود قد ارتكز على التيار الرومانسي من مبدئه إلى منتهاه، وقد خدم التنويع اللغوي والتجديد الفني بناء الصور وانتظام الأخيلة مما أضفى جمالية أعمق،

ونشير هنا إلى أن المرأة في ديوان شكّلت أحد أهم هواجس الشاعر، فهناك حنين جارف إليها، فهي الملاذ، والمأوى.

ولا تمثل صورة المرأة في نسيجها الثقافي الدلالة الصوفية وحسب، ولا يرتبط بها شعر لويف ارتباطا عقديا من غير تنويع في سياقاتها، حيث قام الشاعر باستغلال المرأة رمزا للحبيبة فلسطين، وبثّ إليها وجده قائلا بحرقة معهودة: [15]

أنت ملاذي و خلاصي
أنت منفاي وغربتي الجميلة
.....
أنت لذتي وعذابي
.....
أنت عرشي
وأنت نعشي
أنت مهدي
وأنت لحدي

تتضاد عناصر هذه الصورة الشعرية بطريقة ملفتة حيث تتركب من صورة جدلية تعمّق وحي القدس رمزا في نفس الشاعر الجزائري المستميت حبا مستطيرا، حيث الملاذ يضاد المنفى، واللذة تناقض العذاب، والعرش ينافي النعش، والمهد يعاكس اللحد. وإن هذه التضادات جميعا تجاهر بالصراع الداخلي للشاعر بين رغبته الشدسدة في تحرير القدس، ومناقضة الواقع الخارجي لهذه الرغبة، وهي الرغبة ذاتها، والحب المستطير عينه الذي خاطب به محبوبته الجزائر ملمحا لعداءات باطنة يخشاها على وطنه الغالي، واضعا مصيره رهنا لما سيحل بهذا الوطن، يقول في ديوانه قصائد ضمأى: [16]

حنجرتي محشوّة بالبارود
عيناي تغشاهما
دوّامات من الدخان
وقدماي تغوصان
في برك الدّماء..

تتشكل الرؤية في ديوان قصائد ضمأى من مجموعة من الصور الجزئية التي يربطها الواقع السياسي، لتتجزّأ تدريجيا مستغلة صور(المواطن الخائف من المصير المجهول، الأزمة، المهجّر، المهزوم..) ويظهر جليا أن الواقع السياسي البائس هو ما يشكل الصور المتشظية في التعبير الشعري ويلوح بالضرورة إلى واقع اجتماعي متداعي يمثّل خلفية حسية تتحرك ضمنها جميع عناصرها، وهذا ما يحسب للديوان، ويؤكّد نضجه فنياً وجمالياً. وقد كانت (الجزائر/ المكان) هذا الموقع، أين تتجلّى فيه أبشع الصور التي انطوت عليها رؤية الأزمة بمعناه الحقيقي، وفيها يجتمع السقوط السياسي بالانهيار المجتمعي والثقافي والفني على حدّ سواء.

2- نسق الموت / نسق الحياة:

وضمن هذا النسق لا نجد ما هو أدلّ أبلغ من قول الشاعر: [17]

وهو الميت بين الأحياء
الحي بين الأموات

حيث تشتغل هذه الصورة على مفهوم الهامش بطريقة تتجاوز التضاد اللفظي إلى معطى اجتماعي بالغ التعقيد اقترن بصورة ذاتية تتجاوز التعبير العادي البسيط إلى "تعبير مكثف جدا عن رؤية وجودية للحياة والناس وطرح قضية تأثير البيئة الاجتماعية في الشاعر، إنها بيئة حرمته الكثير من مستلزمات العيش الرغيد؛ بسبب الفقر والمرض الذين ابتلي بهما، ورغم هذا الحرمان فإن عثمان يرى في عالم الشعر والروح متنفسا للإنسان المهضوم[18] وهذا تقوّض فكرة المهمّش براءة الأدب المؤسسي من تحييد الشاعر عن مكانته المفروضة وهو أمر جاهر به الشاعر مرارا وتكرار إلى أن وافته المنية، وبثّه من غير مواربة ينازع فيها الواقع المأمولَ بكل شغف قائلا في شبق الياسمين: [19]

مضرّجين بالغناء
مضمخين بالبكاء

وعلى هذا المنوال تناسلت الصور معاتبة الواقع تحمل من المضمر ما لا يفجّره إلا العارف بأحوال الأديب الاجتماعية والمعيشية، وعبرت عنه أطاريح علمية كثيرة مسدّدة أصابع الاتهام نحو الوزارة الوصيّة علها تتدارك ما نخرها من تجاوز في

حقوق المبدعين الجزائريين، وفي ذات السياق يقول في بيئة لا تعرف للشعر مكانة، ولا للفن متزلة خاصة:20

1. رحت مع الشيطان في عاصفة الجنون
2. مخوضا في ملكوت الرعب والمنون
3. مغلغلا عبر دروب السحر والدخان
4. والدم والرعود والغيلان
5. رحت وكانت شهوتي مطية للجرح
6. الطريق
7. فر من الحريق

لقد سعى الشاعر عبر دواوينه الشعرية إلى رسم عالم متخيّل يوازي الواقع الحسي المهزوم، ولكنه ظل يُعالج المضامين أكثر من محاولته تشييد الصور، وقد اعتمد الشاعر على التدفّق العاطفي الذي غذّى النصوص بشكل ملفت مستغلا الصور المشخصة التي تنسجم وطبيعة الوعي الجمالي، ومحتوى نصوص الذات، ومن ثم طبيعة لغة الخطاب الفني الذي يَظهرُ- عادة -في مثل هذا النوع من النصوص مما يحيل التخييل الفني في جميع النصوص رؤيويا نابعا من فلسفات محدّدة مقترنة بالبدائل أو المعادلات الموضوعية.

إن العلاقات الرمزية لبعض العناوين ضمن المجموعات الشعرية –الدواوين- تحيل بشكل مباشر إلى نظام اللغة داخل النصوص، ولعل التعامل مع هذه الرموز اللغوية خدم النصوص الشعرية فوسّع من فضاءات الصور، ومنح عمقاً للحالة الشعرية بشكل قد يبدو أحيانا مفتعلاً ومتكّلفاً، حيث لا نكاد نتجاوز ذلك في بداية التجربة الشعرية لعثمان لوصيف من خلال ديوانه الكتابة بالنار، حتى نجده أمرا واقعا في ديوانه قصائد ضمأى وهو وإن دلّ على أمر فإنه يدل على عمق الرؤيا الشعرية التي نراها رهانا موضوعيا طبع شعر عثمان لوصيف.

ختاما نقول:

يظهر من خلال المقاربة التطبيقية البسيطة للنص الشعري عند عثمان لوصيف أن مستويات الأنساق المضمرة تؤدي وظيفة نسقية ثقافية تضمر أكثر مما

تعلن، وأن ما أمكننا الوول إليه من تأويلات تأتى من خلال ربط العلاقات الدلالية بين الصور الفنية ضمن الدواوين الشعرية، و أن أي نسق مضمر ضمن هذه النصوص لا ينفلت من حالة شعرية تبدأ وتنتهي بنهاية العملية الإبداعية، وظلت بعض الأنساق المضمرة تمثل رؤيا ثابتة داخل المنجز الشعري تولّد عنها ما يلي:

-أن الصورة الكلية للفرد_في شعر عثمان لوصيف لا تحيد عن نسق الفرد: المأزوم ، المهزوم ، الحزين ، الممزق ، الخائب ،ال مقهور ،المنطوي ، الوحيد ، المتروك.

- جاءت الصورة الفنية_في الدواوين المنتخبة للدراسة مختلفةً عن المألوف؛ فهي تجمع بين طابعين (طابع حسي و ذهني) إنها جمعٌ بين النمطين معاً لذلك لا حدود مألوفة_في تكوينها يمكن للمتلقي أن يتوقّعها مما أسهم_في تولّد الأنساق المضمرة ضمن النصوص.

- يمثّل انكفاء الشاعر على ذاته دفعَة إلى الزهد لذلك كثُرت_في نصوص العشرية الثانية من حياته الإبداعية مفردات تدل على: الحيرة، والتيه، والنجوى، والشوق. وقد دفعه الزهد إلى خوض طريق التصوّف للتوحّد مع الأشياء.

- القيمية المنبثقة من الرؤيا الفكرية والفلسفية لعثمان لوصيف ظلت ثابتة_في التعبير الشعري وقدّمت صورة لنضال أدبي مستميت سبغ الحالة الشعرية لدى الشاعر.

-تفتح دراسة الأنساق المضمرة الباب أما دراسة ثقافية موسّعة لشعر عثمان لوصيف يرجى أن تجد لها صدى ضمن الدراسات الأدبية حيث تجاوزت الكثير من الصور الفنية دلالات التكثيف، وهي_في حاجة ماسة وملحّة لتدخل ثقافي يفيها حالتها الأدبية ويحقق الكفاية المعرفية من خلالها.

الهوامش:

1 - عبد الله الغذامي، النقد الثقافي- قراءة في أنساق الثقافة العربية-، المركز الثقتفي العربي، ط:03، 2005، المغرب، ص:75.

2 - عبد الله الغذامي، المرجع السابق، ص:81.

3 - جميل حمداوي، نحو نظرية أدبية ونقدية جديدة، نقلا عن الموقع الالكتروني:

HTTP://WWW.FORSANHAQ.COM/SHOWTHREAD.PHP?437634 ، تم تحميله يوم:2019/09/28، في الساعة 22:34.

4 – عبد الله إبراهيم، المطابقة والاختلاف. بحث في نقد المركزيات الثقافية، المؤسسة العربية، بيروت،ط1، 2004، ص: 547.

5 – عبد الله إبراهيم، المرجع نفسه والصفحة.

6 – عبد الله إبراهيم، المرجع نفسه، ص:76.

7 – عبد الله الغذامي : النقد الثقافي،ص78.

8 – فاتح علاق، آيات من كتاب السهو، اتحاد الكتاب الجزائريين، الجزائر، دت، ص5.

9 – يوسف وغليسي، تغريبة جعفر الطيار، ط1، دار بهاء، قسنطينة، 2000، ص7.

10 – عثمان لوصيف، ولعينيك هذا الفيض، دار هومة، الجزائر، 1999، ص: 34–35.

11 – عثمان لوصيف، ولعينيك هذا الفيض، ص:35.

12 – ابن عربي، الفتوحات المكية، دار صادر، بيروت، ط: 1، ص: 124.

13 – فاتح علاق، في تحليل الخطاب الشعري، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر، ط:02، 2008، ص:57.

14 – عثمان لوصيف، ولعينيك هذا الفيض، ص:110.

15 – عثمان لوصيف، الكتابة بالنار، دار البعث، قسنطينة، 1982، ص:31–32.

16 – عثمان لوصيف، قصائد ضمأى، ، دار هومة، الجزائر، 1999، ص:42.

17 – عثمان لوصيف، براءة، دار هومة، الجزائر، 1997، ص:18

18 – ينظر: عبد الحميد هيمة، البنيات الأسلوبية في الشعر الجزائري المعاصر (شعر الشباب نموذجا)، دار هومة، الجزائر، 1998، ص: 20

19 – عثمان لوصيف، شبق الياسمين، دار البعث، قسنطينة، 1986، ص:15

20 – عثمان لوصيف، الإرهاصات، دار هومة، الجزائر، 1997، ص:18.

الأسرة ومكوّناتها في شعر عمر بهاء الدّين الأميري

The family and its components in the poetry of Omar Baha Al-Din Al-Amiri

د .عبدالله لاطرش
د . فاطنة يحياوي
المركز الجامعي علي كافي تندوف
yafyaf72@yahoo.fr

الملخص:

الدّيوان الشعري للشاعر السّوري و الإسلامي الكبير عمر بهاء الدّين الأميري ثري متنوّع المجالات والمواضيع، فكما تحدّث في الشعر الإلهي والمدح النبوي، تحدّث عن الوحدة العربية الإسلامية، وتحدّث عن مقوّمات الحضارة وبناء النّهضة، ونجده اهتم بالإنسانية في مواضيع شتّى، أفرد أيضا فضاء واسعا للأسرة ومكوّناتها فتحدّث عن الأب والأم والزّوجة والأبناء فجاء وصفه دقيقا مثيرا لتلك الرّوابط والأوشاج واللحظات التي تعيشها الأسرة في يومياتها.

إنّ عاطفة الشّاعر الصادقة نحو أسرته وحبّه العميق لها، وأيضا تربيته وتكوينه الشخصي الذي يرى أهمية الأسرة السوية والصالحة في بناء المجتمع السليم وأيضا منهجه الفكري والإصلاحي الذي يرتكز على مراتب الإصلاح والتغيير انطلاقا من الفرد إلى الأسرة ثم المجتمع، هو الذي دفعه لتأليف الدواوين الثلاثة أب-أمي-رياحين الجنة احتفاء بالأسرة ورسالتها العظمى

الكلمات المفتاحية: الأميري، شعرالأسرة، أب، أمي، رياحين الجنة.

Abstract:

The poetic poetry of the great Syrian and Islamic poet Omar Bahaa Al-Amir Al-Amiri is rich in a variety of fields and topics. As he spoke of divine poetry and prophetic praise, he spoke about Arab-Islamic unity, and he talked about the foundations of civilization and building renaissance, and we find him interested in humanity in various topics, also singling out a wide space For the family and its components, he talked about the father, mother, wife, and children, so his description is an accurate and accurate description of those ties, tattoos and moments that the family lives in in its diaries.

The poet's sincere passion for his family and his deep love for him, as well as his upbringing and personal formation, which sees the importance of a healthy and good family in building a healthy society and also his intellectual and reformist approach that is based on the ranks of reform and change from the individual to the family and then society, is what motivated him to write the three collections Ab- Mom-winds of paradise to celebrate the family and its greatest message.

Key words: Emiri, family hair, father, mom, the winds of paradise

مقدّمة:

يكفي أن نقف على ما ألّفه الأميري من دواوين شعرية تناولت موضوع الأسرة بإسهاب واهتمام بالغ، فقد أصدر ثلاثة دواوين واضحة العناوين بينّة الدّلالة وهي: (أب)، و(أمي)، و(رياحين الجنة).

فقد ظهر عنده هذا الاهتمام منذ الصّغر، حين كتب لبعض أفراد عائلته مادحا ابنا من أبنائه أو مهنّئا لأخر بنجاحه وتفوّقه أو مهنّئا لعائد من السّفر بالسّلامة، ونجاح المهمّة، أو مسجّلا لحيثيات ذكرى من ذكريات الأسرة أو حدث له قيمته ومغزاه في العائلة.

لماذا كان منه هذا الاهتمام بالأسرة؟ إلى أيّ مدى نعتبر أنّه من القلائل الذين أسّسوا لهذا النوع الشّعري الإنساني؟

سأتتبّع في هذا المقال مظاهر الاهتمام بالأسرة والرّعاية العائليّة عند الشاعر الأميري من خلال الدّواوين الثّلاثة.

أولا-ديوان (أب):

يقول عن الدّيوان:

عشر قصائد من وحي الأبوّة ..
لوحات فيها مكابدة ومعاناة ..
صور وجدانية.. تكاد تكون حيّة...
متعدّدة متجدّدة...
يعيش ألوانها وأكوانها...
كل إنسان أب... و أب إنسان.!
حتّى لقد يظنّ بعض القرّاء...

مسترسلا في التأمّل والإصغاء -وهو مندمج في أجواء القصيدة- أنهّا نظمت فيه، تتحدّث عن أحاسيسه وما يعانيه...

عشر قصائد...عصارات من مشاعر " أب" نحو بنيه، بين الأمل والألم...في السّراء وفي الضرّاء...بين أنس وانقباض..في صفاء وبأساء...في رخاء ...ولأواء ...قلب "أب" "أب"...يترنّم...يتألمّ...يتكلّم ..[1]

فهو ههنا يبيّن لنا فكرة الدّيوان ومضمونه، فهي فكرة الأبوّة السّامية والخالصة، الأبوّة الحانية المقدّرة لأمانة الأجيال ومسؤولية إعدادها للقيادة والرّيادة.

يعمّق الفكرة أكثر حيث يقول:

غبّ شعور سماوي....بأنّني أصبحت " أب نسب "

فإحساسي بأنّني " أب" ...مطلق" أب إنسان ...لكل طفل! جدّ إنسان...

أب لكل أب... إحساس عامر...غامر...وكم أتعبني.... وهو يسمو بي....

وكم استشعرت معه بأنّني مرهق!...

تطحنني رحى " الأمانة والتبعة."! مسؤول عن كلّ شيء...مسؤول عهدا...وجهداً...

بإنسانيتي...بعزمي...بشعوري....وبشعري....أكثر من قدرتي...وعمري..[2]

ففي أوّل قصيدة يفتتح بها الدّيوان وقد عنونها "براء" نسبة لولده البكر، حيث يقدّم لها بأنّه قد استعجل بكره، وبعد مجيئه للدّنيا ومضي شهور على ذلك أين اشتدّ عود الصّغير واستقامت حياته تأنّس الشاعر به، وصفت روحه به، فكان ملء قلبه وأمله.

يقول:

يا بسمة بفم الزّمـــان	ودرّة من غير عـــاب
يا زهرة قدسيّة التّكوين..	عابقــة المـــلاب
ما انت إلاّ نعمــة	وافت على غير ارتقــاب
الأهل أنت أنيسهــم	لك ـفي قلوبهم رحـــاب
مهما اتيت فلا جناح	ولا مـلام ولا عتــاب
كم ذا بلّلت ثيابهــم	بــل كـم تخطّيت الثياب
فتضاحكوا..وتلاثمـوك	كـأنّ فعــلتك الصّواب
إن تبتسم.. شـاع السّـرور	..وإن بكيت...البِشر غــاب
وإذا ثغوت بحضن أمّـك	زغــردت فيها الـرّغاب
فإذا رنوت إلـى الثّـدي	تدفّــق الــرّوح المذاب.[3]

لوحة تصويرية راقية، يصوّر فيها أغلب وأهم اللّحظات التي ترعرع فيها براء داخل الأسرة وهو ينظر إليه يكبر أمام ناظريه فتكبر معه الرّغبة في أن يكون له شأن وصاحب مهمّة وهمّة.

يقول في الأبيات الأخيرة:

أبراء! ما في الخلق لي ... من حيلة فذر العتاب
الله قدّر أن تكون ... وحكمه أمر عجاب
لك أن أمدّك يا بنيّ ... وأن أعدّك للغلاب[4]

وهو في الغربة يلازمه طيفهم فلا يبرحه، ويحلّ عليه عيد الفطر بعيدًا عنه فيغرّد بأبيات جميلة يرسلها إليهم كتحيّة للعيد .

يقول:

يامُزَعَ القلب وراء البحار ... في القلب نور من هواكم ونارْ
ذكرتكم في العيدفي غربتي ... والعبء مُضن وهمومي كبار
فأظلم القلب وضجَّ الهوى ... في كلّ ذرّات كياني وثار
ثم ذكرتُ الله،في حُبِّه ... افتراقنا، وهو لنا خير جار
فهشّ روحي واطمأنّ الرّضى ... في غور إيماني، وقلبي استنار.[5]

وفي قصيدة " درج من نور" تأجّجت مشاعره نحو أطفاله وهم من حوله فاختلط عنده شعور القلق بشعور الاشفاق، فنطق ذلك شعرا:

..

ومُزَعُ القلب وهم " تسعة " ... كدرج صيغ من النّور
طفلٌ وعبء الطّفل يوهي القوى ... أحلى المنى حفَّت بديجورِ
همٌّ له في النّفس قدسية ... أحيا به، في حلم مذعور
العقل فيهم والهوى لائبٌ ... ما بين ملهوف ومسرورِ
ضممتُهمْ في خافق متعبٍ ... بالحبّ والإيمان معمورِ
أحنو عليهم والها مشفقا ... من عالم بالبغي مسعورِ

غدوتهم روحي، وأودعتهـــم ربّي، وسلّمـت لمقدوري.[6]

وفي قصيدة "ولدي" الرّائعة، حيث تتقطّر حنّية وعطفا، وتتلألأ بهجة ورحمة، إذ هو حريص على تنشئتهم تنشئة صالحة، يغرس فيهم مثلا عليا .

يصفو ويسعد بهم وبرؤيتهم يتوثّبون ويتحفّزون فيلهج قلبه ولسانه بالدّعاء لهم، يقول:

ولدي؛ وآمالي بكـــم	تحبوكم أسمى نُعـــوتْ
لا تجعلوها واهيـــات	مثل بيت العنكبـــوتْ
شردتْ بكم، نـــزوات	أنفسكم، وأمزجة شـتوتْ
ورميت حباتِ قلـــبي	في رحى نزقٍ عنـــوت
فالعـــمر.. من لأواءِ	حُبِّيكـُمْ، وجوركم يفوتْ
تحيون بي، وأنابـــكم	في كل شاردة أمـــوت!
ولدي؛ فثوبوا، واستبيـنوا	الرّشدَ، والتزموا القنـوتْ
أرضي فأدعو جـــأرةً	لكم، وموجدتي صَمـــوتْ
وأنا على الحاليـــن أدعو	في الكلام وفي السّكـــوتْ.[7]

أمّا في قصيدة " ريحانة الله" فالأميري يقدّم لوحة فنّية رائعة لسلوكيات الصّبية وما تتركه من أثر طيّب على النّفس سواء كانت صائبة أو طائشة، فعنده هذه المتناقضة هي عين الجمال وهناء الرّوح واستكانة النّفس من الأتعاب والأحقاب .

يقول بعدما يصف في أبيات طويلة لعبهم ومرحهم وشقاوتهم وزهوهم:

كمْ ذا بَذَلْتُ حُشاشتي لَهُـــمُ	ووهبتُهمْ روحي.. وما بذلوا
وحَـرَمْتُ نفسي كُـلَّ مَطْلَبِـها	وحَبَوْتُهُمْ كُلَّ الّذي سألـوا
فَهُمُ العَـذابُ.. لـــه عُـذوبتُـه	وهمُ النّظامُ.. جمالُه الخَـلَلُ
وهمُ الهُمومُ.. تُقِضُّ مضجَعـَنا	وهمُ الغدُ المرموقُ والأملُ
وهـمُ الهَنـاءةُ والعَنـاءُ مَعاً	فمُقامُهمْ.. وفِراقُهـمْ.. جَلَلُ
عبءٌ ..وتحمله الكواهـل في	حبّ فلا بـرم ولا ملـل
ريحانـة الله التي نبتـــت	من غرسنا والأمـر يتّصـل
حكم الإله وكلّـه حكـــم	ولكلّ حلق عنـده أجـلُ.[8]

عندما فقد أمّه تغيّرت أحواله وتداخلت الظّروف من حوله، فلم يعد للحياة طعم يبغيه أو مذاق يشتهيه فتطّلع في تلك الأجواء إلى مبادرة من أبنائه أو من أحدهم يخفّف عليه هول ما أصابه أو يعينه على تجاوز ما ألّم به من محنة عصيبة شديدة.

لكنّه لم يتلقّ إلاّ اللّامبالاة... ممّا أشعره بحزن وألم خطّه في قصيدة عنوانها "عفو الأبد "، يقول:

اذهبوا في شأنكم يا ولدي ودعوني.. غارقا في كمدي
أنتم ..تبغون غنما لكم وأنا أبذل فيكم كبدي
ولقد يثقل ظلّي بينكم ولقد يلطف ظلّي في غدي
في غدٍ يذكرني منصفكم عبثًا في لوعة المفتقد[9].

إلى أن يصل إلى طرف الحقيقة المزلزلة أمامهم، حيث ذهبت بهجة الحياة بموت الأمّ الغالية، أساس وعرصة الأسرة، فيشدو:

اذهبوا، إنّ لكم من والد لو يوفّ الحقّ، عفو الأبد
أسأل الله لكم فيض النّدى ولنفسي راحة الرّمس النّدي
لم تعد تبهجني الدّنيا.. وقد قبضت أمّي.. وأكدى بلدي.[10]

إلى أن يختمها بنصيحة غالية، لا تصدر في الغالب إلاّ من " أب" يحبّ أبناءه ويعطف عليهم، يقول:

ولدي، ما دمعة يذرفها ولد في والد ملتحد
حوّلوا الأدمع راشدا وتقًى وابتغوا مسلككم في الجدد.[11]

أما القصيدة الأخيرة في الدّيوان فخصّصها للنّصائح والتّوجيهات رغبة منه في أن يرى أبناءه قادة للأمّة و جنودا منافحين عنها العدا، يقول:

في القلب نيران .. وفي عينيّ أمسكُ ألف عبرة
تأبى الأبوّة ذرفها وببسمتي.. ألم وحسرة
ممّن هم للقلب حبّته، وللعين قرّة
ربّيتهم .. وبذرت فيهم للمعالي خير بذره
وفديتهم بالنّفس مما في الدّنى يخشى ويكره.[12]

ثمّ يوجعهم بزجرة تربوية لعلّهم يفطنوا أو يهتدوا فمشوارهم متواصل، يقول:

يا فتية آذوا أبـــــا.. أفنى ببر أبيه عـــمـــره!
حرموه بالنزق الشّرود منى الحياة المستقـــرّة
وتشاحنوا من غـير داع واشتكوا من غير عـسرة
يتذمّرون...وقـــائل وكأنّه بلـــــغ المجـــرّة.[13]

إلى أن يبيّن ويفصح لهم عن غرضه ونيّته من هذه النّصائح الغالية، فيقول:

أبنيّ.. لا تستثقـــلوا نصحي.. طريق الحقّ وعرة
إنّي لمجتهد لكم وسعي ولســـت دعيّ قـــدره
سلّمت لله الـــــــذي فطر البريّة خير فـطرة
وإليه قـــــد أسلمتـــكم ودعوته ـفي كـل زفـرة
أملي بكم ما زال وفـــرا والهمـــوم لدي وفـــرة
وستذكرون غـدا مقـالي والدّمـــوع تشوب ذكـره.[14]

هكذا تحدّث الأميري عن حالة الأب الطّبيعية والإيجابية، بشعر ينضح بمشاعر صدق الأبوّة وعطفها ومسؤوليتها فقد لمّح لذلك ـفي تقديمه للدّيوان حيث قال:

وتراءت لي خلال معاناتي الأبويّة.. ومكابدتي العربيّة الإسلاميّة الإنسانيّة... معاني.. ومقاصد... وتبعات ..

قرّرت إصدار آبّ أكفكف به عبرة.. وأسدّ به ثغرة.. وأتوخّى، فيما أتوخّى.. إعانة الأباء.. على تحمّل الأعباء.. أستدرج لهم أبناءهم.. ـفي عواطفهم.. ومواقفهم.. إلى جدد الخير...

وإعانة الأبناء على تفهّم مشاعر الآباء.. أجلي لهم مراميهم ـفي التّهذيب بين التّرغيب والتّهذيب، لتكون منهم الاستجابة.. والطّاعة، والبرّ.. ألا ما أحوج أمّتنا.. واليوم.. أكثر من أيّ يوم إلى اجتماع الآباء والأبناء.. على كلمة سواء"..[15]

ثانيا- ديوان (أمّي)

الأمّ، هي القصّة الخالدة ـفي هذا الوجود، أصل العلاقات الأسريّة ونورها وبركتها، استقرارها ودفئها، منبع الحنان، وجذر العطاء بلا حدّ، فلا غرابة أن يخصّص الأميري لأمّه ديوانا شعريّا تتداوله الأجيال فترشف من معينه وتتربّى على معانيه ودروسه، يقول ـفي غلاف الدّيوان بخطّ يده:

عرفان جميل... وسموّ
بالعاطفة الإنسانية... وممارسة في الأرض لأخلاق الجنّات العلويّة .. الأمّ..
وفي الإنشاد لها تغدو الأنغام سماويّة ... ينبوع الحبّ .. عطاء الرّبّ .. منى وجنى كل مزيّة
من برّ الأمّ، يبرّ الخير .. يبرُّ جميع البشريّة.[16]

يستفتح الأميري ديوانه بقصيدة "أمّاه" عرفانا، وردّا للجميل أو بالأحرى بعض الجميل، يقول:

أمّاه، يا روحا منيرا ... في رحى جسم، أهلّا
وعلى الثّرى، ملكا طهورا ... في ثياب "الأمّ" حلّا
وعلى جناني، من جنان ... الخلد، كالنّعمى أطلّا
قد كان كالإشراق ... يغمرني جداه، إذا تجلّى
بركات عمري من رضاه... ... وتستمرُّ...وقد تولّى...[17]

في لحظات الأنس والرّفق، تستبدّ بشاعرنا عاطفة الحنين للوالدين الكريمين، فتفيض قريحته بأبيات على الفطرة والسّجية.

كتب قصيدة عنونها:" أبي وأمي" مناديا إيّاهما بالمكانة والقدر الذي يخصّهما، يقول:

أبي وأمّي موئلي ومناري ... بكما اعتزازي في الورى وفخاري
يا شعلتين منيرتين أضاءتا ... قلبي الفتيّ بأبهج الأنوار
يا مقلتين من الكرى قد فرقا ... سهرا عليّ مخافة الأكدار
ما كنت أصب قبل ترك حماكما ... أنّي أحبّكما بذا المقدار
الله كم للشّوق عندي آية ... قد قصّرت في شرحها أشعاري.[18]

وفي قصيدة "حنين..." اعتراف بالتقصير، وطلب للصّفح والعفو وإقرار بسبب النّجاح وتحقيق الأحلام والطّموح، فهو لا ينفكّ يعيش غربته بوجدانه مع الوالدين الغاليين.. البعيدين..يقول:

زفرتُ، وفي عينيَّ نظرة لائب ... فلاحا سنى في الأفق بين السّحائب
أبي باسم، والصبر بعض وقاره، ... أمّي ترنو في تلهّف لاغب
وتدنو وتحنو، وهي تمسك دمعة ... يراها خيالي مثل ومض الحباحب

حبيبان، ما في الكون أعلى، ولا على فؤادي أغلى منهما في الحبائب
أحنّ إلى أهلي حنين متيَّم وفيّ بعيد في العوالم جائب
تؤرِّقه الذكرى فيخفق قلبه وتحتاطه الأشواق من كلّ جانب.[19]

وفي قصيدة "نافحة الهمم" تسجيل لتلك المشاعر المتدفّقة نحو الأبوين الكريمين خاصة لمّا يكثر ويطيل الغياب عنهما بسبب كثرة الأسفار والأعمال.يقول:

ما للحياة يشدّني اعصارها حتى أدورا
وأنا أكابدها وأمضي عبر فتنتها طهورا

...

رحم الإله أبي ولقّاه السّكينة والحبورا
قد كان كالطّود الأشمّ عليه كم شدّنا قصورا

...

أمّاه، في ذرّات عزمي أن أديم بك البرورا
وأغيب عنك! فللعلى حقٌّ ، وحبّكِ لن يمورا
ولأنت ملء النّفس تزدادين إحسانا ونورا.[20]

وفي قصيدة "وحيد ...بعيد" يتغنىّ الأميري بأمّه، طالبا رضاها، ذاكرا آلاءها وخيرها، موظّفا لرموز السّعادة والهناء وكلّ عناصر البرّ والخير في وصفها وذكر أحوالها وأحواله معها .يقول:

أين أمّ بعطفها وحجاها ورضاها النّصوح يذكو هناؤه
قلبها خفقة المحبّة والخير سخيّ عطاؤه ونقاؤه
كلّما أظلم الزّمان عليه هرعت نحوه، فشعّ ضياؤه.[21]

أمّا في قصيدة "أريج الأمّ" فيعبّر عن توجسه من حالتها الصحيّة واعتلالها وهو بعيد عنها، يتطلّع كل وقت وحين لأخبار تصله من الأسرة تبدّد مخاوفه وتهدّئ من روعه، يقول:

رويدا أهيل الحيّ لا تحرقوا قلبي وجودوا بأخبار يزول بها كربي
إذا كنت أهواكم وأشفق لهفة عليكم من الأيّام، بالله ما ذنبي
أحنّ إلى أمّي حنين متيّم مشوق جزوع مدنف كلف صبّ
وأستودع الرّحمن أمي وأسرتي وأحيا ونفسي في حمى صونه الرّحب

وأدعوه في غور الدّجى متضرّعا أردّد في سرّي وجهري : "ياربّي..."."[22]

في قصيدة "في الثّلاثين" ، يقدّم لها بهذه الكلمات العامرة، والغامرة قائلا: "كانت رضي الله عنها لمّاحة رؤوما، رحيمة النّفس رهيفة الحسّ، وكنت أواري عنها همومي وأداريها... وقد أوجّه بعض قصائد بثّي إليها، ولا أذلعها عليها! ومن ذلك ما أنشدته "في عتبات الثّلاثين، ليلة مولدي، وأنا أسيف حزين. "[23]...يقول:

أمّاه، قد هلّ الرّبيع يشعّ في الأكوان سعدا
وهموم قلبي قد أقامت دون أنسي فيه سدّا...
برٌّ بأمٍّ لم يجد عن محضها الإغداق بدّا
وشقيقتين.. وأسرة اتخذته دون النّاس رفدا..[24]

وهو في الغربة وتحديدا بدولة باكستان كسفير سوريا بها، تذكّر أمّه متأثّرا لفراقها والبعد عنها، وخائفا عليها من حالتها التي هي عليها فخلّد ذلك في قصيدة "بكى كياني "، يقول:

... وذكرت أمّا قد أضرّ بها اغترابي والكبر
وخشيت غائلة... ودون لقائنا بحر وبرّ
فبكى كياني لوعة والقلب ضجّ وما صبر...
ودمي تأجّج وارتعدتُ كأنّما روحي اقشعرّ.[25]

تعرّض وهو في كراتشي لحادث مرور خطير، ولكنّ الله سلّم وبعد تعافيه وراحته، تردّد في الكتابة إلى أهله وأسرته مرجّحا ألاّ يخبرهم حتى لا يصيبهم الذّعر والوجل وكذلك إشفاقا على قلب أمّه الحنون، لكنّ عمّه علم الخبر من الإذاعات فكتب له رسالة اطمئنان ومحبّة فردّ عليه برسالة شعريّة ضمّنها قصيدة "قُبلة.. وراء البحار"، مطلعها:

كتابك يا عمّاه قد هاج أشجاني وعطفك والتّحنان قد زاد تحناني
وإنّك والأهل الكرام وإن نأت ديار، لفي قلبي وروحي ووجداني

وفي آخرها يتذكّر أمّه وظلال الخير عليه، فيقول:

وبلّغ سلامي ربّة الخير والتّقى وأمّ الرّضا والصّبر والخلق الباني
أقبّل من خلف البحار عيونها وطيف دموع لاح فيها فأبكاني.[26]

وتتوالى مواضيع وجوالات الأميري في ديوانه هذا لنصل معه إلى أمّ القصائد حيث يتحدّث فيها عن مقام الأمّهات ومكانتهنّ في نفسه وكيف ينظر إليهنّ وعمق الفاجعة والمصاب بفقدهنّ .

يقول في قصيدة " ليس كالأيّام ملاذا".

واه يا صاحبي أيّ فقد عزيز أيّ رحب غال قضى اليوم نحبه؟
أمّك العفّة المصون تولّت رحلت، أغربت إلى غير أوبة
أيّ نعي بربّة الخير واه جرحه في الفؤاد ثرٌّ منبَّه
ليس كالأمّ عند من عرف الأمّ ملاذا للمرء يكشف خطبه
فإذا الخطب كان بالأمّ لم يسعفه إلاّ أن يذكر المرء ربّته.[27]

أمّا قصيدة "أمّ الخير" والتي قال مقدّما لها : "كانت كلّما تقدّم بها العمر تزداد حدبا وإيثارا، لا تثنيها عن ذلك أعراض الشيخوخة وأمراضها.. وكنت أشفق عليها لكثرة ما تحمّل نفسها من هموم.. واهتم بها من أعماق القلب والعقل والإيمان.."[28]، يقول:

أمّي وقد جازت ثمانينها واستشرفت ترمق تسعينها
الضّعف في أعصابها راجف والعمر قد أوهن تكوينها
والسّقم طوّاف بأعضائها يسعى ولا ينسى "شرايينها"
واحدودب الظهر وأعباؤها في وجهها خطّت مضامينها
أمّي وكل الخير في طبعها والبرّ قد زان لها دينها
تحمل همّي وهموم الورى والفكر لا يحصي أفانينها
فكيف لا أحملها بالحشا! لا خفّف الله موازينها.[29]

بعد وفاتها –رحمها الله– قال قصائد يستذكر طيفها ويستحضر صورتها ويستجلب أنسها وحنانها .. إنّه لا يكاد ينساها ، كيف ينساها وهي بلسم الجراح، ومفتاح الفلاح والنّجاح، يقول في قصيدة رائعة جميلة، "أفتّش عنها":

أقلّب طرفي في كل فجّ شجيّ الدّموع، خفيَّ الجنان
أفتّش عن طلعة يشرق التّقى في سناها، ويزهو الحنان
أفتّش عنها، وأنّى أراها؟! وقد أصبحت فوق كنه المكان
على روحك البرّ يا أمّتاه سلام محبّ عصاه البيان

تردّد زفرة أنفاســــــــه تحيّاته مـــا أقام الزّمـــان.[30]

إنّ الأميري شاعر مكثر في "الأمّ"، وهذا ما يفسّر لجوءه إلى نشر ديوان كامل باسم "أمّي" نسبة لأمّه الغالية، ومنها إلى كلّ الأمّهات .

كما توجد له قصائد أخرى متناثرة في دواوين أخرى سواء تلك التي نشرت أم التي بقيت مخطوطا.

في موضوع الأمّ لدى الأميري يمكن حصر العناصر الآتية:

1- الأمّ كانت كلّ شيء بالنّسبة له، أصل الحبّ والخير، عمق النّجاح والوصول، قوّة الأسرة وسرّ استقرارها ورمز نضالها وكفاحها.

2- شعره عن الأمّ تسجيل لوقع العبرات.. ومدّ الزّفرات بل واحة لفنون الحبّ والترضّي، وفرج للهموم، وعمل من أعمال البرّ، بل هو البرّ ذاته.

3- الاهتمام بالأسرة عموما وبالأمّ خصوصا نابع من قيمة السّموّ الإنساني التي تتجذّر في أعماق الشّاعر، وتسيطر على فكره ووجدانه.

4- التّغني بأمّه "الإنسان" بصرف النّظر عن ارتباطه بها من حيث صلة النسب، إكراما لسجاياها وأخلاقها ومزاياها، ولأنّها في كلّ الأحوال تستحقّ الذّكر والتّمجيد والمودّة والإكبار.

5- حديث الشّاعر عن أمّه هو حديث عن كلّ الأمّهات وما يجب في حقّهنّ من الرّعاية والاهتمام والبرّ والصّحبة الحقّة.

ثالثا- ديوان (رياحين الجنّة)

من العنوان ندرك أنّ مضمون الدّيوان في الطّفولة والأطفال وما يحوم حولهما من مواضيع وأشجان وقد سمّاه بهذا الاسم تيمّنا ببعض أحاديث الرّسول -صلّى الله عليه وسلّم- التي يذكر فيها أنّ الولد الصّالح ريحانة من الله.

يقول الحسن النّدوي عن الدّيوان مقدّما له: "...واليوم تثرى مكتبة الشّعر العربي الغنيّة بديوان جديد "رياحين الجنّة" وأقول هذا إثراء خير أو خير إثراء، استقبالك أرواحا سماويّة بريئة حبيبة ممّن رزقت من الأولاد والبنات والأحفاد والأسباط، نعم البيت الذي أنت سيّده، ونعمت الأسرة التي جعل الله مثلك راعيها والتي تتشرّف بأبوّتك الغالية المليئة بالحبّ والحنان.

والبلد الطيّب يخرج نباته بإذن ربّه... إنّني لم أتعوّد المجاملة ولا أحسن صنعتها، ولا أعرف أصنافها وآدابها، إنّما الشّيء الوحيد الذي عرفته في حياتي هو أنّ الإخلاص لله لا يموت، والذي يذكر الله في خلواته وهمساته لن يضيّعه الله .. وتلك الرّياحين التي أنعم الله بها عليك سوف تعبق بها الأجواء الرّوحية إلى زمن طويل...".[31]

عن إحدى بناته ينشد لها ويغني، فقد حظيت عائشة غرّاء بدلال واهتمام خاصّ، فحصل أن كان شاعرنا بعيدا عن أسرته وطال غيابه فحنّ إليها، وكتب لها هذه القصيدة الجميلة:

أنا "غـــرّاء" النجيـبة حلوة الوجـــه حبيبـه
عفّة النّـــفس أبيـّه جـمّـة الظّرف ذكيّه
فذّة الفهـــم لبيـــبه لذّة النّطـق أريبــه
اقبل النّصح سميـعه افعل الخير مطيعــه
فأنا أعبـــد ربّـــي وأصلّي.. وألبّـــي
وأنا أخدم أمّـــــي بنشاط كلّ يـــــوم
تبهج الألعاب نفسي بعد أن أتقن درسـي
موطني أهوى هـواه حقّـــق الله مـــنـــاه
وأبي يملك قلـبـــــي إنّـــه نعـم المربّـي
وغرامي واهتمامي بأخي الحلو الكـــلام
ليس يحتلّ فـؤادي غـــير أهلي وبـلادي
صانهم ربّي جميـعا إنّـــه كـان سميـــعا.[32]

ترنيمة كلّها حنان وحبّ، وتوجيه رسائلها واضحة وغايتها بيّنة فهي تخليد من الشّاعر لابنته الحبّوبة، وهديّة منه إليها ولغيرها من الفتيان والفتيات ليردّدوا وينشدوا في أيّامهم هذه الأنشودة الغنائيّة بما تحمل من تربية وتوجيه نحو قيم عالية وأخلاق غالية.

فكما يتغنّى بأحد أبنائه أو إحدى بناته، فإنّه أيضا يخصّص نصيبا من اهتمامه وشعره لأحفاده وحفيداته، فهاهي ذي "نعمى" يخصّها بقصيدة ، جاء فيها:

أأبثُّ "نعمى" الشّوق أم أشكو لها وأنا اقلّب في يديّ رسومـها

أرنو إليها والجوى شاب الجوى والدّمع ملء العين يرعش هدبها
فيهزّ صورتها .. يحرّك ظلّها... فكأنّها تحبو.. وتفتح ثغرها
لتقول: "جدّو" يا لجدّ وكم هفا لعناقها وخياله كم ضمّها
متوهّج النّظرات يرمق حسنها متفتّح الشّفتين يبغي لثمها
...
ناغمتها، مذ قيل: نعمى عانقت نور الحياة، فقلت: يا .. نعمها
وثغوت في خلدي لها رغم المدى وكانّها قربي أردّ ثغاءها
وعصرت في صدري البراء وفاطما والوجد في روحي شدا وتأوّها .[33]

وعن الحفيد "حذيفة" أيضا ينشد الأميري أبياتا، حيث بشّر البراء أباه بقدوم المولود إلى الحياة، فأنشد يقول:

بارك الله بالبراء وبشرى زفّها عن "حذيفة بن اليمان"
وحبا الأسرة العزيزة منه طالع الخير والرّضا وحباني
لليمان الغالي وكندة من قلبي وحبّي أحلى المنى والتّهاني
بالوليد السّعيد أنبته الله نبات الإيمان والإحسان.[34]

ولبكر ابنته "سامية وفاء" وقد سمّوه الحسين زين العابدين، يخصّص قصيدة جميلة، جاء فيها:

حسيني وزيني والرّؤى كلّها مني وفي النّفس ما فيها من الحمد والحرق
رسومك في عيني يابن حبيبتيوفاء قد انسابت وجاوزت الورق
يحرّكها الصّدر الّذي قد بسطتها عليه، بما في قلبه من هوى خفق
حبت وربت في مطمعي وترعرعت وشبّت، وكانت بهجة الفكر والحدق
فقبلت فيها نفحة نبويّة وعزم جهاد في ملامحك ائتلق
وفاضت مع الدّمع الأبيّ ضراعة إلى الله، ما بين السّكينة والقلق
يحفّك من سواك بالصوت والرّضى ويرعاك في مسراك في كل منطلق
لتعلي مجد الله ما عشت ماضيا معاذا بربّ الخلق من شرّ ما خلق.[35]

ويتغنّى بإحداهن في مشهد بديع، يريح النّفس، ويبهج القلب، ويزيح الهموم، ويذهب الأحزان والأكدار، يقول:

تأمّلت حسنى وهي مشرقة حسنا وأبعدت عن نفسي بها الهمّ والحزنا
وأومض في قلبي بريق عيونها ونظرتها في البون جاوزت البونا

كأنّي بها قد لاحظت في امتدادها عجائب فامتدت لتكشف الكونا
وتكتنه الأسرار حفّت وجودها وترنو إلى الأغوار تستوعب الرّنى
وقد فتحت من دهشة فمها على فجاج غيوب تبهر الإنس والجنّا
...
ولم أصح إلاّ والدعاء بخافقي من الله يستعطي لها الصّون والعونا
هنيئا بحسنى يا براء وعشتما وفاطم والشبلين في الغدق الأسنى.[36]

في قصيدة أخرى تتقطّر عاطفة وأشواقا ، يردّ على رسالة "علا" بكر ابنته (الأثيرة) حيث ضمّنتها رسوما بدائية وبعض الكلمات الطفولية البريئة لتهنّئ جدّها الشّاعر بذكرى الهجرة، فكان جوابه شعرا:

أذكى وأحلى طفلة في الملا حبيبتي .. حبّة قلبي علا
رسماتك الحلوة قبّلت في خطوطها الخطاط والأنملا
وقبلات الشّوق أرسلتها ضاعفها شوق بقلبي غلا
والسّنة الغرّاء تبريكها بادلت، والدّعوة والمأملا.[37]

في لحظة عاطفيّة نادرة حرّكت مشاعر الأميري حينما خاطبت ابنته وفاء صغيرها تاج الدّين بصوت مسموع: "أمّا أنت.. فجدّك لم يفرغ لتحيّتك ولو بأبيات قليلة، فارتجل الجدّ الحنون أبياتا من وحي اللّحظة وفاجأ بها ابنته الغالية ليسعدها:

يا طلعة العيد والعام الجديد أيا تاج السّنا والدّنى والدّين دمت لنا
مغرّدا مبهجا كالفجر منبلجا بالخير فيه منّي تفوق كلّ منى
يا غرّة قرّة للعين إن عبست حياتنا لاح يسلّينا ويفرحنا
يا مالئ البيت ضوضاء محبّبة ما ضمّ آمنة أو داعب الحسنا
...
فشملكم يا حبيبي التّاج سلوته في غربة الدّهر قد زانت له الزّمنا.38

خاتمة:

مّما مرّ معنا من قصائد بلحظاتها وشخوصها فإنّه يمكننا فهم الآتي:

1- نظرة الأميري للطّفولة نظرة رسالية يطبعها التّوجيه والنّصح.

2- بخيط واضح ندرك مسؤولية الأميري في أسرته، كزوج، وكابن، وكأب، ثم كجدّ، يهتمّ بأحفاده، ويتطلّع لرؤيتهم والفرح بلقائهم والتغنّي بعالمهم الفطري البريء.

3- بقدر ما خلّد في ديوانه هذا (رياحين الجنّة) أسماء من أبنائه وأحفاده بعينها فإنّه يوجّه الآباء والأمّهات في العالمين، إلى رعاية أطفالهم وحمايتهم بتوفير البيئة الآمنة (الأسرة الناجحة) التي تيسّر لهم العبور النّاجح في حياتهم.

4- الأسرة في شعر الأميري فضاء واسع، نالت اهتماما بالغا ومقدّرا بالنّظر لأهميّتها ومكانتها وحساسيتها، و نكاد نقول أنّ شاعرنا لم يفوّت شاردة أو واردة تخصّ الأسرة وجوانبها المتعدّدة إلاّ ودوّنها وتحدّث عنها، وربّما ناقشها، وسجّل موقفه منها.

5- إنّ الأسرة تقع وسطا بين الفرد والمجتمع، ممّا يضفي عليها خصوصية وميزة، فإن اتّزن حال الأسر ورسخت قيمها ومبادئها تقوّى المجتمع واشتدّ ساعده ونجحت بذلك مسيرته وشيدت نهضته واستفاد أفراده من أثر هذه القوّة والصّلابة، وإذا حدث العكس، فالضّياع والتّخبّط للأفراد، والانتكاسة والسّقوط والانحطاط للمجتمع.

6- إنّ الأميري باهتمامه بموضوع "القرابة الأسرية" في شعره يقدّم خدمة لكلّ الآباء والأمّهات، بل وللإنسانية قاطبة في الدعوة لحماية الأسرة ورعايتها والنّضال لأجل صيانة قيمها ومبادئها.

7- إنّنا نجد الأميري يتحدّث عن دور الأب والأمّ، وقيمة البرّ بهما وحسن صحبتهما وتقدير مسؤوليتهما في تسيير شؤون الأسرة والعائلة ويتحدّث عن الأبناء ويدعو لرعايتهم وحسن تأديبهم والاهتمام بعالمهم، وإحاطتهم بكلّ عناصر التّنشئة النّاجحة.

8- يتحدّث عن عالم الطّفولة البريء بجمالياته و متناقضاته، وكيف يمكن التعويل عليه في إعداد هؤلاء الأطفال لمسيرة القيادة والرّيادة في الأوطان والمجتمعات.

الهوامش:

1الأميري، عمر بهاء الدّين، ديوان (أب)، دار القرآن الكريم، مطابع دار الفتح، بيروت، 1944، د.ط، ص:06

2الأميري، عمر بهاء الدّين ، المصدر نفسه، ص: 08

3الأميري، عمر بهاء الدّين ، المصدر نفسه، ص: 13
4الأميري، عمر بهاء الدّين ، المصدر نفسه، ص: 14
5الأميري، عمر بهاء الدّين ، المصدر نفسه، ص: 16
6الأميري، عمر بهاء الدّين ، المصدر نفسه، ص: 19
7الأميري، عمر بهاء الدّين ، المصدر نفسه، ص: 20
8الأميري، عمر بهاء الدّين ، المصدر نفسه، ص: 23
9الأميري، عمر بهاء الدّين ، المصدر نفسه، ص: 24
10 الأميري، عمر بهاء الدّين، المصدر نفسه، ص: 24
11الأميري، عمر بهاء الدّين، المصدر نفسه، ص: 24
12الأميري، عمر بهاء الدّين، المصدر نفسه، ص:26
13الأميري، عمر بهاء الدّين ، المصدر نفسه، ص: 26
14الأميري، عمر بهاء الدّين ، المصدر نفسه، ص: 27
15الأميري، عمر بهاء الدّين ، المصدر نفسه، ص: 10-11
16الأميري، عمر بهاء الدّين، ديوان (أمّي)، دار الفتح، بيروت،1978، ط1، ص:آخر الغلاف.
17الأميري، عمر بهاء الدّين ، المصدر نفسه، ص: 32-33
18الأميري، عمر بهاء الدّين ، المصدر نفسه، ص: 38
19الأميري، عمر بهاء الدّين ، المصدر نفسه، ص: 50
20الأميري، عمر بهاء الدّين ، المصدر نفسه، ص: 53-54-55
21الأميري، عمر بهاء الدّين ، المصدر نفسه، ص: 53
22الأميري، عمر بهاء الدّين ، المصدر نفسه، ص:57-59
23الأميري، عمر بهاء الدّين ، المصدر نفسه، ص: 86
24الأميري، عمر بهاء الدّين ، المصدر نفسه، ص: 87-89
25الأميري، عمر بهاء الدّين ، المصدر نفسه، ص: 93
26الأميري، عمر بهاء الدّين ، المصدر نفسه، ص:93-101
27الأميري، عمر بهاء الدّين ، المصدر نفسه، ص: 109
28الأميري، عمر بهاء الدّين ، المصدر نفسه، ص: 143
29الأميري، عمر بهاء الدّين ، المصدر نفسه، ص: 145
30الأميري، عمر بهاء الدّين ، المصدر نفسه، ص: 166-167
31الأميري، عمر بهاء الدّين، ديوان (رياحين الجنّة)، مكتبة العبيكان، رابطة الأدب الإسلامي العالمية ،1992، د.ط، ص: 41

32الأميري، عمر بهاء الدّين ، المصدر نفسه، ص:09
33الأميري، عمر بهاء الدّين ، المصدر نفسه، ص:18
34الأميري، عمر بهاء الدّين ، المصدر نفسه، ص:20
35الأميري، عمر بهاء الدّين ، المصدر نفسه، ص:21
36الأميري، عمر بهاء الدّين ، المصدر نفسه، ص:24
37الأميري، عمر بهاء الدّين ، المصدر نفسه، ص:29
38الأميري، عمر بهاء الدّين ، المصدر نفسه، ص:36

النصّ القرآني ودوره في تدريس القواعد النحوية(رؤية جديدة).

د.بلخير شنين
جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر
مخبر التراث والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري
cheninebel@gmail.com:

الملخص:
تُعدُّ القواعد النحوية جسراً يَعبر منه المتعلّم للوصول إلى استيعاب اللغات الفصحى، والتحدّث بها، لأنّ هذه القواعد هي التي تَعصم اللسان من اللحن والخطأ، ولا تشذّ اللغة العربية عن هذه اللغات، إذ لا يتعلّم المتعلّم هذه القواعد إلاّ بواسطة التعليم الجاد، وحتّى يسهل على هذا المتعلّم تعلّمها بسهولة، جاء هذا البحث بعنوان(النصّ القرآني ودوره_في تدريس القواعد النحوية)(رؤية جديدة).
يحاول أن يجيب عن الإشكال الآتي: ما مدى إسهام النص القرآني_في تدريس القواعد النحوية للغة العربية،وتتفرع عنه تساؤلات مفادها: ما هو النص القرآني؟ وهل توجد طرائق لتدريس القواعد النحوية تعتمد النصوص منطلقا لها؟ وكيف يسهم النص القرآني_في تدريس القواعد النحوية؟ وهل يفيد النص القرآني_في تعليم القواعد النحوية؟
.

Abstract:
Grammar rules are a bridge through which the learner can reach the comprehension of the classical languages and speak them, because these rules are the language that protects the tongue from melody and error. The Arabic language does not deviate from these languages. The learner does not learn these rules except through hard teaching. The learner learned it easily, came this research entitled (the text of the Koran and its role in the teaching grammar) (new vision).
He tries to answer the following problem: How much does the Qur'anic text contribute to the teaching of the grammatical rules of the Arabic language and ask questions: What is the Quranic text? Are there any methods for teaching grammatical rules based on texts? How does the Qur'anic text contribute to the teaching of grammatical rules? Does the Qur'anic text benefit in teaching grammatical rules?

مدخل:

مما لا شكّ فيه أنّ قواعد اللغة العربية_في عصرنا هذا أصبحت تنعت بالصعوبة، والغموض، ولا يمكن أن يتعلّمها المتعلّم من خلال هذه النظرة إلاّ إذا أثبت الباحثون عكس ذلك بتقديم حلول عملية لتعليمية هذه القواعد. هذا ما جاء البحث من أجله ليقدّم رؤية جديدة، ويثبت من خلالها بأنّ صعوبة القواعد النحوية، تكمن_في تعليمها، وليس_في ذاتها، وقبل أن نقدّم هذه الرؤية لابدّ أن نتطرق إلى تعريف النص القرآني، ثمّ إلى طرائق تعليم القواعد النحوية المعتمدة قديما وحديثاً، متدرجين_في تقديمها حسب ما وردت عبر الزمن، وأوّل هذه الطرائق هي الطريقة القياسية.

النص القرآني:

النص القرآني هو مصطلح مركب من النص والقرآن، ولهذا نتعرف على النصّ أولاً.

النصّ: لغة من مادة(نصص) ومعناه: الرفع، وأقصى الشيء، جاء_في لسان العرب: « نصصت الشيء رفعته، ومنه منصّة العروس، وأصل الشيء: أقصى الشيء، وغايته»[1]. وقيل عنه:« النصّ: ما ازداد وضوحاً على الظاهر بمعنى_في المتكلّم... ما لا يحتمل إلاّ معنى واحد قيل ما لا يحتمل التأويل»[2]. ومن هذا نعرف أنّ النصّ لغة معناه: الشيء المرفوع، وأن يكون ظاهراً، ولا يحتمل التأويل.

أما النصّ اصطلاحاً، فعرّف من عدة أوجه، ولهذا سنقتصر على ما نراه يخدم هذا البحث، حيث عرف النصّ، بأنّه:« علامة لغوية أصلية، تبرز الجانب الاتصالي والسيميائي»[3]. وقيل عنه، النص:« مجموعة من الأحداث الكلامية التي تتكوّن من مرسل للفعل اللغوي ومتلق له، وقناة اتصال بينهما، وهدف يتغيّر بمضمون الرسالة، وموقف اتصال اجتماعي يتحقق فيه التفاعل»[4]. ومنه نستنتج أنّ النصّ رسالة ترسل من المرسل إلى المستقبل، وتكون عبارة عن علامة لغوية. هذا عن تعريف النص، فما هو القرآن؟

القرآن هو النص اللغوي العربي المقدس الذي انزل للبشر من الله (جلّ جلاله)عن طريق محمّد(صلى الله عليه وسلّم) بواسطة جبريل عليه السلام، عرّف بـ«قرأ. القرآن: التنزيل العزيز، وإنّما قُدّم على ما هو أبسط منه لشرفه»[5]. وقيل عنه:« هو المنزل على الرسول المكتوب في المصاحف المنقول عنه نقلاً متواتراً بلا شبهة »[6]. ومن هذا نستنتج أنّ المصطلح المركب(النص القرآني) هو تلك العلامة اللغوية المقدسة التي أنزلها الله إلى البشر من أجل أن تحقق التفاعل بينهم، وفيما بينهم، وبينهم وبين خالقهم، وهل يمكن أن نستغلّ هذه القداسة في تعليم القواعد النحوية للغة العربية، وخاصة الذين يحفظون هذا النص؟ هذا ما نريد أن نبحث فيه.

طرائق تدريس القواعد النحوية.

فما هي أهم طرائق تدريس القواعد النحوية؟

لقد ذكر التاريخ أنّ أوّل طريقة ظهرت لتدريس القواعد النحوية للغة العربية، هي الطريقة القياسية. فما هي هذه الطريقة؟

الطريقة القياسية: هي التي تنطلق من تقديم القاعدة للمتعلّم، وبعد حفظها تثبّت في الأذهان بتقديم الأمثلة التي توضّح هذه القاعدة، وقيل عنها:« وتقوم هذه الطريقة على البدء بحفظ القاعدة, ثمّ إتباعها بالأمثلة والشواهد المؤكدة لها والموضّحة لمعناها»[7] . ويعرّفها آخر فيقول:« تقوم هذه الطريقة على أساس انتقال الفكر من المقدّمات إلى النتائج, ومن الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئية, ومن القانون العام أو القاعدة إلى النتائج»[8]. وتوصف بـ« تقوم على حفظ القاعدة منذ البداية ثمّ الإتيان بشواهد, وأمثلة تثبتها, وهذا يعني أنها تقوم على الحفظ, فالطالب ملزم بحفظ القواعد أوّلاً ثمّ تعرض عليه الأمثلة التي توضح هذه القاعدة, أي أنّ الذهن يبدأ من الكلّ إلى الجزء»[9]. وما نستنتجه من هذه التعريفات أنّ الطريقة القياسية هي الانطلاق من العام إلى الخاص في تدريس القواعد النحوية، أي من القاعدة النحوية إلى الأمثلة التي تثبت تلك القاعدة، والتي كتبت بها المتون النحوية, أو المنظومات التعليمية، ومازال يعمل بها في الزوايا، وتدرس بها المحاضرات في

الجامعات. ولكنّها صعبة على تلاميذ العصر الحديث, لأنها تعتمد على التجريد، وسميت بالقياسية لأنّ المتعلّم بعد ما يحفظ القاعدة يقيس عليها كلامه بعد ذلك.

مزايا الطريقة القياسية.

لقد ذكرت المراجع المختصة فوائد هذه الطريقة، وأجملتها في: أنّها سهلة التقديم، ولا تأخذ الوقت الكثير[10]، وقيل عنها:« ومن فوائد هذه الطريقة سهولة عرضها حتّى أنّ بعض التربويين أطلق عليها طريقة(ضرب زيدٌ عمراً)»[11].

عيوبها.

للطريقة سلبيات يُمكن أن نجملها في الآتي:- صعوبة الفهم والإدراك، لأنّها عكس قوانين الإدراك، حيث تبدأ بالأحكام العامة الكلية، ثمّ تنتهي بالجزئيات[12]. ومن عيوبها أيضاً أنّها لا تؤدي إلى اكتشاف التلميذ بنفسه للقوانين النحوية، أي لا تساهم في الفهم الجيد للدرس النحوي رغم حفظ القاعدة، وهذا ما يُعيق التطبيق الجيد أثناء الحديث[13].

وما يستنتج من هذه العيوب: أنّ الطريقة القياسية لا تصلح لتدريس القواعد النحوية في مراحل التعليم المدرسي(الابتدائي، والمتوسط، والثانوي). وعندما وجد المربون أنّ هذه الطريقة لا توصل إلى تعلّم القواعد النحوية على أحسن وجه ذهبوا يبحثون عن طرائق أخرى، فابتكروا الطريقة الاستقرائية.

الطريقة الاستنباطية(الاستقرائية): هذه الطريقة هي عكس الطريقة السابقة؛ حيث يُبدأ فيها من الجزء للوصول إلى الكلّ, أي من الأمثلة التي تستنبط منها القاعدة، وتتجلّى معالمها من التعريفات الآتية: أوّلاً, تعرّف بأنها« الأساس فيها الوصول من الأمثلة, أو الجزئيات إلى القاعدة, تعرض الأمثلة, وتناقش فيها الظاهرة النحوية للكشف عن نواحي الاشتراك, ثمّ تُستنبط القاعدة التي تُسجّل هذه الظاهرة»[14]. ثانياً، « وتقوم هذه الطريقة على الأمثلة التي يشرحها المعلّم، ويناقشها, ثمّ يستنبط منها القاعدة، وهذا يعني أنّه يُبدأ من الجزء إلى الكل»[15]. ثالثاً، وقيل

عنها أنّها:« تعني استنباط القاعدة من الأمثلة المعطاة، والشواهد المختلفة... لذلك يَجب تحضير الأمثلة التي تنطبق عليها القاعدة العامة، وتوضيحها للتلاميذ من حيث المعاني, والمبنى، ومن ثمّ يَتوصل التلميذ عن طريق التفكير إلى الأحكام العامة، أو القاعدة من الأمثلة، أو الحالات الخاصة»[16]. وما نقوله عن هذه الطريقة: أنّها تبدأ بالتدرج في بناء القاعدة, فالمعلّم يحضر الأمثلة ويسجلها على السبورة، ثمّ يناقشها مع تلاميذه مثالاً مثالاً ليبني معهم القاعدة بالتدرّج جزءاً جزءاً حتّى يتوصّل إليها كاملة من أفواه التلاميذ, وبهذا هي أفضل من الطريقة القياسية من حيث الفهم لأنّها تتماشى وفق السنن المنطقية للإدراك. أما عن مزاياها، فنقول:

مزايا الطريقة الاستنباطية.

لقد ذكر التربويون حسنات هذه الطريقة، ويمكن أن نجملها في نقاط هي:

التلميذ فيها إيجابي، يسلك طريقاً طبيعياً للفهم، ينتبه ويفكّر، ويشارك، وبهذا فالطريقة تعمل على حفر تفكير التلميذ[17].

اعتمادها على الملاحظة والتتبّع والموازنة والاستنتاج والتطبيق، وهذه هي طريقة البحث العلمي[18].

المعلّم بهذه الطريقة يحفّز تلاميذه، ويشاركهم معه في بناء القاعدة[19].

هذه الطريقة تنتج لنا متعلّماً يثق في نفسه، ويتحرى بالصبر والأناة في تفكيره[20].

عيوبها.

رغم هذه المزايا إلاّ أنّها عيب عنها بطؤها في التدريس، أي أنّها تحتاج وقتاً طويلاً، وكذلك أمثلتها مبتورة عن النصوص، إذ يلتقطها المدرّس من نصوص مختلفة لا يعرفها المتعلّم من قبل.

خطوات تدريس القواعد بالطريقة الاستنباطية:

لقد حدد المختصون لهذه الطريقة خمس مراحل، وهي كالآتي:

التمهيد: تهيئة أذهان التلاميذ لتقبل الدرس الجديد بواسطة طرح أسئلة حول الدرس السابق الذي له علاقة بالدرس الجديد، وذلك لربط الموضوع بالموضوع المقدّم، ويكون دافعا لهم تجاه الدرس الجديد.

العرض: عرض الأمثلة(الجمل) المختارة من المعلّم، والتي تغطي كل عناصر القاعدة على السبورة، ثم قراءتها من التلاميذ، بحيث تكون مرتّبة حسب تسلسل أجزاء القاعدة.

الربط والموازنة: مناقشة الأمثلة مع التلاميذ بالموازنة والربط بين هذه الأمثلة، لإظهار العلاقات بينها، وتهيئة الأذهان لاستنتاج القاعدة.

استنتاج القاعدة: مساءلة التلاميذ حول الأمثلة مثالا مثالا حتّى يتمكّنوا من استخراج القاعدة بأنفسهم، ويكون هذا بالترتيب المعروض على السبورة جزءاً جزءاً إلى أن يتوصلوا إلى بناء القاعدة المقصودة كاملة، مسجلة على السبورة.

التطبيق: تدريب التلاميذ على القاعدة التي توصلوا إليها، بواسطة مطالبتهم بالإتيان بجمل مشافهة، أو كتابة، حتّى تُرسّخ في الأذهان.

بعد عرف المختصون أنّ الأمثلة التي يحضرها المعلّم وحده مبتورة من النصّ لا تؤدي الغرض المطلوب في تدريس القواعد النحوية، راحوا يبحثون عن طريقة تعتمد على النصّ، فتوصلوا إلى طريقة النصّ.

طريقة النص الأدبي(الطريقة المعدلة).

ما نلاحظه من خلال التسمية أنّها تعتمد في تدريس القواعد النحوية على النص الأدبي، وأنّها تعديل للطريقة الاستنباطية. تعرّف بـ« في هذه الطريقة يَعرض المعلّم نصّاً متكاملاً يشتمل على الأساليب المتصلّة بالدرس، والأساس العلمي والتربوي»[21]. و« تقوم على عرض النصّ الأدبي المترابط الأفكار، وهي تسير بكتابة النصّ الأدبي أمام التلاميذ مع كتابة الأمثلة المرغوب في دراستها بخط مميّز، أو وضع خطوط تحتها، وبعد أن يقرأها التلاميذ، يناقشهم بالأمثلة المميّزة حتّى يصل إلى استنباط القاعدة»[22]. و« أنّ عرض الأمثلة من خلال نصّ أدبي عرضٌ لها في إطار كلّي لا في شتات متفرّق لا روابط بين أفكاره واتّجاهاته»[23]. لأنّ« القواعد

النحوية ظواهر لغوية، وأنّ الوضع الطبيعي لدراستها إنّما يكون في ظلّ اللغة»[24].
وما نستنتجه عن هذه الطريقة: أنها تركّز على تدريس القواعد النحوية في إطارها الطبيعي الذي أُستخرجت منه وهو النصّ اللغوي للغة العربية، ومن خلال فهم هذا النصّ الأدبي بعد قراءته وتحليله ومناقشته تُستخرج الأمثلة المقصودة التي تبنى منها القاعدة، وبعد ترسيخها في أذهان التلاميذ تستنبط منها القاعدة النحوية، أي نعلّم التلميذ الظواهر النحوية ممّا أصبح في ذاكرته، وبهذا يسهل عليه فهم هذه القواعد.
وإذا بحثنا عن مزايا طريقة الطريقة سنجدها تتلخص في نقاط.

مزايا طريقة النصّ الأدبي:

التلميذ يشعر باتّصال القواعد النحوية بلغة الحياة التي يتكلّم بها ، هذا ما يجعله يُحبّ هذه القواعد، ولا ينفر منها[25].

تعالج القواعد النحوية في سياق لغوي علمي وأدائي متكامل.
تَجعل الطريقةُ تذوّقَ النصّ الأدبي مجالاً لفهم القواعد النحوية.
تَمزج النحو بالتعبير الصحيح[26].
رغم كلّ هذه المزايا إلاّ أنّ لها بعض العيوب، نوجزها في نقاط:

عيوب طريقة النصّ الأدبي:

يصعب الحصول على نصّ متكامل؛ يحمل كلّ الأمثلة المطلوب التي تستنبط منها القاعدة كاملة[27].

يضيع الوقت في القراءة والتحليل، ويُشغل المعلّم عن الهدف الأساس الذي هو القواعد[28].

يتصف النصّ المخصص لتدريس القواعد النحوية عادة بالتكلّف والاصطناع، ولهذا لا يؤدي إلى جلب انتباه التلاميذ، لأنّهم لا يجدون فيه متعة وهم يدرسونه.

وإذا قارنا بين الطريقة الاستنباطية وطريقة النص الأدبي فإنّنا لا نجد بينهما فروقاً كثيرة إلا في استخراج الأمثلة التي تبنى منها القاعدة، ففي الطريقة الأولى

المعلّم هو الذي يختار الأمثلة من نصوص مختلفة لا يعرفها المتعلّم، لكنّ الطريقة الثانية الأمثلة موجودة في النصّ المدروس من الكتاب المدرسي في حصة القراءة.

خطوات تدريس طريقة النص الأدبي[29].

التمهيد: مراجعة درس القواعد النحوية السابق الذي له علاقة بالدرس الجديد عن طريق طرح أسئلة حول قاعدة الدرس السابق ليبنى عليه الدرس الحالي.

العرض: قراءة النصّ الأدبي المدروس في حصّة القراءة من طرف المعلّم, ثمّ التلاميذ، ثمّ مناقشته مع التلاميذ، تليها استخراج أفكار النص حتّى ترسخ في الأذهان.

استخراج الأمثلة: يطرح المعلّم أسئلة على التلاميذ حتّى يستخرجوا من خلالها الأمثلة المقصودة, وتسجل على السبورة مرتّبة حسب أجزاء القاعدة.

استنتاج القاعدة: مناقشة الأمثلة مع التلاميذ مثالاً مثالاً حسب تسلسلها حتّى يتوصلوا إلى بناء أجزاء القاعدة كاملة، ثمّ تدوّن على السبورة بخط واضح.

التطبيق: مطالبة التلاميذ بالإتيان بأمثلة من إنشائهم مطابقة للقاعدة، أو إعراب بعض الألفاظ الموجود في القاعدة.

هذه الطريقة هي الأخيرة من حيث الابتكار، وهي الأفضل حسب رأي لأنّها تؤدي إلى تعليم القواعد النحوية من خلال اللغة التي استخرجت منها هذه القواعد، ولهذا أردنا أن نطبقها على النصّ القرآني، لنبحث عن فعاليته في تدريسها لغير الناطقين بها، لأنّ النص القرآني مقدس عندهم، ولكن لا بدّ أن نبدأ بتعريف النص القرآني أولاً.

الجانب التطبيقي:

لقد ذكرنا من قبل أنّ أفضل طريقة لتدريس القواعد النحوية هي طريقة النصّ الأدبي، وبيّنا خطوات التدريس بهذه الطريقة، وعرفنا أنّها تعتمد على النص في استخراج الأمثلة التي تنطلق منها، هذا ما نريد أن نطبقه على النص القرآني، معتمدين على السور القرآنية القصيرة، لأنّ أغلب المسلمين يحفظونها، فإذا أردنا أن نعرّف المتعلّم على الفعل في اللغة العربية مثلاً فإنّنا نعتمد على النصّ القرآني الذي ورد في سورة (النصر)﴿ **إِذَا جَاءَ نَصْرُ اللَّهِ وَالْفَتْحُ (1) وَرَأَيْتَ النَّاسَ**

يَدْخُلُونَ فِي دِينِ اللَّهِ أَفْوَاجًا (2) فَسَبِّحْ بِحَمْدِ رَبِّكَ وَاسْتَغْفِرْهُ إِنَّهُ كَانَ تَوَّابًا (3)﴾. فنقول من يقرأ لنا هذه السورة؟ فإنّنا نبدأ من سورة(النصر) ونطلب من المتعلمين قراءتها، وكتابتها على السبورة إذا كانت محفوظة من أغلب المتعلّمين، ثمّ تشرح المفردات الصعبة إذا وجدت، أو ذكر أسباب النزول، أو تفسيرها، ثمّ نبدأ في استخراج الأمثلة التي تبنى منها أجزاء القاعدة:﴿ **إِذَا جَاءَ نَصْرُ اللَّهِ وَالْفَتْحُ (1) وَرَأَيْتَ النَّاسَ يَدْخُلُونَ فِي دِينِ اللَّهِ أَفْوَاجًا (2) فَسَبِّحْ بِحَمْدِ رَبِّكَ وَاسْتَغْفِرْهُ إِنَّهُ كَانَ تَوَّابًا** ﴾. بعد كتابة هذه الأمثلة وشرحها، التي هي آيات قرآنية محفوظة في ذاكرة المتعلّمين، نبدأ ما هي الآية الأولى في هذه السورة؟ ما نوع كلمة (جاء)؟ هذه الكلمة فعل، عمّ تدل؟ ما هو الفعل في العربية؟ الفعل هو ما دلّ على حدث مقترن بزمن معيّن. ما هو الزمن الذي يمثله الفعل(جاء)؟ الزمن الماضي، هات أفعالاً ماضية. الفعل الذي وقع في الزمن الماضي يسمى فعلاً ماضياً، ما هو الزمن الذي وقع فيه الفعل(يدخلون)؟ الحاضر أو المستقبل، الفعل الذي يدل على الحاضر أو المستقبل يسمى الفعل المضارع. لاحظ الفعل(سبح)، ما هو الزمن الذي طلب فيه وقوع الفعل؟ الفعل الذي يطلب من المخاطب فعله يسمى فعل أمر، إذاً على كم قسم ينقسم الفعل بدلالة الزمن. وإذا أردنا أن نعلّم قاعدة الفاعل مثلاً فإنّنا نبدأ من سورة(النصر) كذلك، ونطلب من المتعلمين قراءتها، وكتابتها على السبورة إذا كانت محفوظة من أغلب المتعلّمين، ثمّ نبدأ في استخراج الأمثلة التي تبنى منها أجزاء القاعدة: إذا جاء نصرُ اللهِ والفتحُ، ورأيتَ الناسَ يدخلون في دين اللهِ أفواجاً، فسبحْ بحمدِ ربِّكَ واستغفِرْهُ، إنّهُ كانَ توّاباً. بعد كتابة هذه الأمثلة وشرحها، التي هي آيات قرآنية محفوظة في ذاكرة المتعلّمين، نبدأ في تدريس القاعدة من المثال الأوّل، فنقول: ما هي أوّل آية في سورة النصر؟ فيذكرها المتعلّم فتسجّل ويرددها عدد كبير من هم، وبهذه الطريقة تستخرج كلّ الأمثلة من أفواه المتعلّمين، ونتدرج في بناء أجزاء القاعدة، فنقول مثلاً: ما نوع كلمة(نصرُ) في الآية؟ فيقول: اسم، ما العلامة الإعرابية في آخرها؟ فيقول: الضمة، فنواصل المناقشة بالقول: ماذا نقول عن الاسم الذي يكون في آخره الضمة؟ يكون مرفوعاً، فنقول: علام يدل هذا الاسم(نصر)؟ يدل الذي فعل الفعل، إذاً ماذا نسمي الذي فعل الفعل؟ الفاعل، ما هو الفاعل؟ فيعرّف التلميذ الفاعل، قائلاً: الفاعل: اسم مرفوع يدل على الذي فعل الفعل، أو

اتّصف به. وبعد التعرف على الفاعل مطالبتهم بالإتيان بجمل فيها فاعل، وبعد تأكيد الفهم، ينتقل إلى التعرف على أنواع الفاعل، هل الفاعل في الآية الأولى ظاهر؟ نعم، ما هو؟ نصرُ اللهِ، ما هي الآية الثانية؟ رأيتَ الناسَ يدخلون... ، أين الفاعل في هذه الآية؟ التاء في(رأيتَ) على ماذا تدل؟ على الذي رأى، أي الذي فعل الفعل، إذا هي الفاعل، هل الفاعل هنا ظاهر؟ لا، فماذا نسمي الذي يضمر ؟ الضمير، فالفاعل هنا جاء ضميراً، إذا قد يكون الفاعل ضميراً، كيف جاء هذا الضمير؟ الضمير هنا متصل، لأنه اتّصل بالفعل، نفس المناقشة مع جملة(يدخلون)، إذ الفاعل فيها ضمير متصل، يدل على الجماعة، هات أمثلة يكون الفاعل فيها ضميراً متصلاً. ثمّ ننتقل إلى الآية: فسبّح بحمد ربّك...، أين الفاعل في هذه الآية؟ أين يكون الفاعل عادة في الجملة؟ بعد الفعل، فهل يظهر الفاعل بعد الفعل(سبّح)؟ هل يمكن أن يكون الفعل بدون فاعل؟ من الذي فعل (سبّح)؟ إذاً الفاعل هنا ضمير مستتر، أي لا يظهر للعيان. بعد هذا التدرج في بناء أجزاء القاعدة، الفاعل أنواع: يكون ظاهراً، وهو الأصل، وقد يكون ضميراً متصلاً، أو ضميراً مستتراً. وإذا أردنا أن ندرّس قاعدة المفعول به إنّنا ننطلق من سورة (الفيل)، مبتدئين بمراجعة حفظ هذه السورة، من يحفظ سورة(الفيل)،﴿ **أَلَمْ تَرَ كَيْفَ فَعَلَ رَبُّكَ بِأَصْحَابِ الْفِيلِ (1) أَلَمْ يَجْعَلْ كَيْدَهُمْ فِي تَضْلِيلٍ (2) وَأَرْسَلَ عَلَيْهِمْ طَيْرًا أَبَابِيلَ (3) تَرْمِيهِمْ بِحِجَارَةٍ مِنْ سِجِّيلٍ (4) فَجَعَلَهُمْ كَعَصْفٍ مَأْكُولٍ (5)**﴾، ومطالبة مجموعة من التلاميذ بقراءتها، ثمّ تسجّل على السبورة. ثمّ تستخرج الأمثلة من أفواه المتعلّمين، وتسجل على السبورة، فيقال مثلا: ماذا أرسل الله على أصحاب الفيل؟ أرسل عليهم طيراً أبابيلَ، ماذا حدث لهم؟ فجعلهم كعصف مأكول. ما نوع كلمة(طيراً)؟ اسم، ما علامة إعرابه؟ النصب، علام يدل هذا الاسم المنصوب؟ إذاً الاسم المنصوب الذي يدل على الذي وقع عليه فعل الفاعل يسمى: المفعول به. أين المفعول به في الجملة(فجعلهم كعصف مأكول)؟ المفعول به هو(الهاء) في جعلهم، إذاً يكون المفعول به ضميراً متصلا كما يكون اسماً ظاهراً.

وإذا أردنا أن نقدم قاعدة المبتدأ والخبر، نستند إلى الأمثلة الموجودة في بداية سورة القارعة. فنقول من يحفظ لنا سورة القارعة، وتسجّل على السبورة: **بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ**

﴿الْقَارِعَةُ (1) مَا الْقَارِعَةُ (2) وَمَا أَدْرَاكَ مَا الْقَارِعَةُ (3) يَوْمَ يَكُونُ النَّاسُ كَالْفَرَاشِ الْمَبْثُوثِ (4) وَتَكُونُ الْجِبَالُ كَالْعِهْنِ الْمَنْفُوشِ (5) فَأَمَّا مَنْ ثَقُلَتْ مَوَازِينُهُ (6) فَهُوَ فِي عِيشَةٍ رَاضِيَةٍ (7) وَأَمَّا مَنْ خَفَّتْ مَوَازِينُهُ (8) فَأُمُّهُ هَاوِيَةٌ (9) وَمَا أَدْرَاكَ مَا هِيَهْ (10) نَارٌ حَامِيَةٌ (11)﴾، وبعد شرح السورة، تستخرج الأمثلة من أفواه المتعلّم، فيقال: بماذا بدأت السورة: ﴿ الْقَارِعَةُ مَا الْقَارِعَةُ ﴾، ما نوع كلمة(القارعة)؟ فيقال: اسم. ما هي الحركة الإعرابية التي في آخرها؟. ما نسمي الكلمة التي تبدأ بها الجملة؟ المبتدأ. إذا هو المبتدأ؟. ويسجّل تعريف المبتدأ على السبورة. المبتدأ: اسم مرفوع تبدأ به الجملة، ويكون معرفاً في الغالب. وما نوع الجملة: ما القارعة؟ ماذا نعرب: ما؟ هل هذا المبتدأ اسم ظاهر؟ لا. إذا المبتدأ يكون اسماً ظاهراً كما يكون غير ذلك. وهنا جاء اسم استفهام في محل رفع مبتدأ. ونوع كلمة(القارعة) الثانية؟ اسم ما حركة إعرابه؟ ماذا أوضحت هذه الكلمة؟ إذا أخبرت عن ما والقارعة الأولى. ماذا نسمي الاسم الذي يخبر عن المبتدأ؟ إذا ما هو الخبر؟. الخبر هو الاسم المرفوع الذي يخبر عن المبتدأ ويتم الفائدة. وهذه الأمثلة التي قدّمناها فما إلاّ على سبيل التمثيل، وليس على سبيل الحصر، لأنّ السور القرآنية كلّها تصلح لهذا الغرض، إذا النص القرآني نصّ عربيّ بامتياز، يؤدي إلى تدريس قواعد اللغة العربية. وكذلك قداسته تؤهله بأن يعتمد في تعليم هذه اللغة أكثر من النصوص البشرية، فهو يؤثر في نفسية المتعلّم المسلم. وبهذه الطريقة نسهّل على المتعلّم – غير العربي- تعلّم القواعد النحوية، لأنّنا ننطلق في تدريسها من النص الذي هو في ذاكرته، ونسهل عليه القياس على ما يحفظه.

خاتمة:

بعد هذه المعلومات التي بنيّ عليها هذا البحث، يمكن أن نجمل النتائج التي توصّل إليها في هذه النقاط، وهي كالآتي:

استعمل العرب ثلاث طرائق لتدريس القواعد النحوية عبر الزمن، وهي الطريقة القياسية والطريقة الاستنباطية وطريقة النص الأدبي.

إنّ أفضل طريقة لتدريس القواعد النحوية هي طريقة النص الأدبي، لأنّها تؤدي إلى تعليم المتعلمين القواعد النحوية من الأمثلة التي ترسّخت في أذهانهم نتيجة لاستيعابهم معاني النص الذي استخرجت منه الأمثلة.

يمكن أن يُعتمد النص القرآني في تدريس القواعد النحوية للغة العربية, وخاصة للمبتدئين.

يسهم النص القرآني في ترسيخ القواعد النحوية في أذهان المتعلمين ، لأنه نص مقدس عند العرب والمسلمين، ويحمل اللغة العربية حملاً كاملاً لأنه نص عربي.

الهوامش:

1 – لسان العرب لابن منظور،تحقيق: عبد الله علي الكبير ومحمد أحمد حسب الله وهاشم الشاذلي، دار المعارف، القاهرة، د، ط، د، ت، مادة(نصص).

2 – التعريفات للعلامة علي بن محمد الجرجاني، ضبطه محمد بن عبد الحليم القاضي، دار الكتاب المصري، القاهرة، ط1، سنة1411هـ – 1991م، ص250– 251.

3 – علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات لسعيد حسن بحيري، دار نوبان للطباعة، القاهرة، ط1، سنة 1998م، ص108.

4– المرجع نفسه، ص 110.

5– لسان العرب لابن منظور، مادة (قرأ).

6 – التعريفات للعلامة علي بن محمد الجرجاني، ص188.

7– تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق، لعلي أحمد مدكور، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، ط1، سنة 1430ه– 2009م، ص337.

8– طرق تدريس اللغة العربية لزكرياء إسماعيل, دار المعرفة الجامعية, شركة قناة السويس الشاطبي، سنة 2005م, ص294–295.

9– مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها لسعدون محمود الساموك، دار وائل للنشر, عمان الأردن, ط1، سنة 2005م, ص228.

10– ينظر الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية لمحمد رجب فضل الله، دار عالم الكتب، ط1، سنة 1998م، ص191.

11– طرق تدريس اللغة العربية لزكرياء إسماعيل، ص224.

12- ينظر تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق لعلي أحمد مدكور، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، ط1، سنة 2009م، ص 338.
13- ينظر الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية لمحمد رجب فضل الله، ص192.
14- التدريس في اللغة العربية لمحمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادي، دار المريخ، الرياض المملكة العربية السعودية، ط1، سنة 1974، ص279.
15- مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها لسعدون محمود الساموك، ص229
16- طرق تدريس اللغة العربية لزكرياء إسماعيل، ص222
17- ينظر الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية لمحمد رجب فضل الله، ص192-194.
18- ينظر همزة وصل، مجلة التربية والتكوين، وزارة التربية الوطنية الجزائر، عدد خاص، سنة 1991م، ص229.
19- ينظر طرق تدريس اللغة العربية لزكرياء إسماعيل، ص223.
20- ينظر مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها لسعدون محمود الساموك، ص228
21- المرجع نفسه، ص228.
22- مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها لسعدون محمود الساموك، ص229..
23- التدريس في اللغة العربية لمحمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادي، ص279.
24- المرجع نفسه ، ص279.
25- يُنظر اتّجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية لطه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، عالم الكتب الحديثة، ط1، سنة 2009م، ص 224.
26- يُنظر المرجع نفسه، ص224- 225.
27- ينظر نفسه، ص225.
28 - يُنظر الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية لمحمد رجب فضل الله، ص192.
29 - يُنظر اتّجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية لطه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي ، ص225-226.

أهمية المنهج الوصفي للبحث في العلوم الإنسانية

د. إسماعيل سيبوكر
د. نجلاء نجاحي
جامعة قاصدي مرباح - ورقلة
مخبر اللسانيات النصية وتحليل الخطاب

الملخص:
هناك مجموعة من المناهج الأساسية في العلوم الإنسانية، يجب على الباحث الإلمام بها ومعرفة حدودها وكيفية الإفادة منها في البحث والتحليل اللغوي، كما يجب عليه أيضًا أن يختار المنهج الذي يتناسب مع الموضوع الذي يبحثه، وربما يتبنى أكثر من منهج، وهذا نابع من طبيعة الظاهرة اللغوية التي يدرسها، ويؤدي عدم وضوح المنهج أو عدم وجوده أصلاً أو السير على أساس خطواته ولكن دون الوعي التام به إلى الوقوع في الكثير من الأخطاء، وإخراج بحث غير متكامل يسيطر عليه التفكيك والبعد عن الدقة في معالجة الموضوع او الظاهرة المدروسة.
ومن هذا المنطلق تحاول هذه الورقة البحثية التعريف بالمنهج الوصفي وخصائصه، وأسسه، وخطواته، وأدواته، ذلك حتى يتّضح لطالب العلم ويستفيد منه.
الكلمات المفتاحية: منهجية البحث، علوم إنسانية، بحث لغوي، منهج وصفي.

Résumé:
Il existe un ensemble de programmes de base en sciences humaines, le chercheur doit connaître et connaître leurs limites et comment en tirer parti dans la recherche et l'analyse linguistique, et il doit également choisir le programme qui convient au sujet qu'il étudie, et peut adopter plus d'une approche, et cela découle de la nature du phénomène linguistique Qu'il étudie, et le manque de clarté du curriculum ou son manque d'origine ou de marche sur la base de ses étapes mais sans une pleine conscience de celui-ci conduit à commettre des erreurs dans de nombreuses erreurs, et à produire une recherche incomplète dominée par la dissociation et loin de l'exactitude dans le traitement du sujet ou du phénomène étudié.
De ce point de vue, ce document de recherche tente d'introduire l'approche descriptive et ses caractéristiques, fondements, étapes et outils, afin que l'étudiant en connaissances devienne clair et en profite.
Mots clés: méthodologie de recherche, sciences humaines, recherche linguistique, méthode descriptive.

تمهيد :

تعد اللغة أهم عامل يهب المجتمعات الإنسانية خصائصها و خصوصيتها التي تتميز بها عن غيرها ، بما تؤديه من دور أساسي في الربط بين أعضائها ، إذ أنها تؤدي دورا بالغ الأهمية فهي من" أقوى الروابط بين أعضاء المجتمع و هي في نفس الوقت رمز إلى حياتهم المشتركة ، وضمان لها"[1].

وفي ذات الوقت لا يتوقف دورها عند كونها رباطا بين أبناء المجتمع في جيل بعينه بل تتعداه إلى كونها أهم رباط بين الأجيال المتعاقبة في المجتمع الواحد، فهي الأداة المثلى للاستمرار الشعبي عبر الأزمنة.

كما يتوقف تقدم البحث العلمي على ضرورة توفر مناهج للبحث والتحليل، تضمن الابتعاد عن العشوائية و الفوضوية، والمتتبع لمسيرة البحث العلمي يلحظ أن أي تطور و تقدم كان متوقفا و مرهونا بالمناهج وطرق البحث العلمي ، كما ارتبط بنوع المناهج المستخدمة و في المقابل " فما انتكست مسيرة البحث العلمي إلا بسبب النقص في تطبيق المناهج العلمية او تخلف أدوات تلك المناهج عن قياس الظاهرة موضوع البحث ، و من المعروف أن المعرفة الواعية بمناهج البحث العلمي تمكن العلماء الباحثين إتقان البحث ، و تلافي كثير من الخطوات المتعثرة و التي لا تفيد شيئا" [2].

مفهوم المنهج وحدوده في العلوم الإنسانية :

إن العلاقة بين المفهوم اللغوي لمصطلح "منهج" الذي يعني الطريق البيّن الواضح الذي ينهجه الفرد أو الجماعة ، ويحمل معنى الوضوح والاستبانة عند العرب ، والتتبع والتقصي في اليونانية وتعني كذلك الطريق والمسلك، والطريق المتبع للحصول على نتيجة في البحث ، أي أنه مجموعة من القواعد المنظمة لعملية التفكير والتي تسعى إلى الحصول على نتائج يمكن وصفها بالمنطقية [3] والمفهوم الاصطلاحي الذي تولى إبانته مجموعة من الدارسين على رأسهم : "رونز" " Runes" في قاموسه الفلسفي ، فقد أورد عدة تعريفات أهمها :

أنه " إجراء سيتقدم_في بلوغ غاية محددة " [4] ، و " أساليب معروفة لنا تستخدم_في عملية تحصيل المعرفة الخاصة بموضوع معين "[5] ، و عرفه مراد وهبة في معجمه الفلسفي بأنه: " علم يعنى بصناعة القواعد الخاصة بإجراء ما"[6]، تجعل هذا المصطلح بالغ الأهمية ، وأهم مطلب للفكر البشري إذ به يمكن انتهاج سبيل يستطيع من خلاله جمع المادة الأولية وإعدادها ليتسنى له اكتشاف المعارف بمختلف أصنافها ، وتحديد كيفية تحقيق الأهداف المرجوة من بحثه .

أنواع المناهج:

يمكن تقسيم المناهج إلى أنواع خاضعة لمستويات عدة و ترتبط بصيغة البحث_في كل علم ، و أدواته و الغاية المرجوة منه:

المناهج الفلسفية :أو مايسمى بالمناهج العقلية التي تعتمد على إعمال الذهن و تبني التأمل ، و هذا النوع من المناهج مرتبط بالعلوم التأملية كالفلسفة ، و تتصل بآليات و أساليب ترتكن إلى البحث الفلسفي ومناهجه وهي: التحليل والتركيب و التنسك التطهر على المستويين الأخلاقي و الذهني" العقل ، والبحث_في أصول الأفكار و يرتبط بالناحية النفسية ، إضافة إلى المنهج النقدي الي يهتم بتحليل شروط قيام المعرفة و صدورها ، كما نجد المنهج الجدلي و الحدسي، و منهج الاستبطان الميتافيزيقي، والمنهج الوصفي الذي يصبو إلى تطبيق الإجراءات الدقيقة للعلوم الوضعية كالفلسفة .

المنهج الاستنباطي: و الذي تتبناه العلوم النظرية و الرياضيات.

المنهج الإستقرائي:والذي تختص به العلوم التجريبية كالطبيعة والكيمياء وبعض العلوم الإنسانية كالتاريخ، وعلم النفس والاجتماع، وغايته إظهار اطراد الظواهر وانطوائها تحت قوانيين معينة.

المنهج الوضع التاريخي: و الذي يعتمد على الجمع و الانتقاء و التصنيف و التأويل و يتصل اتصالا وثيقا بالماضي و عناصره و سجلاته مما يقوم على مبدأ التركيب التاريخي انطلاقا من الفهم و التفسير.

المنهج النفسي: وهو منهج مشترك تقوم عليه كل العلوم التي تجعل من السلوك الانساني وحركته التطورية موضوعا لها و لا يعتمد على التحليل الاستبطاني

فحسب إنما يعضده الاستناد إلى التجربة و تقصي الأسباب التي تقف وراء الظواهر النفسية .

المنهج الوصفي: وهو الذي يستخدم في دراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها، وأشكالها، وعلاقاتها، والعوامل المؤثرة في ذلك ، وهذا يعني أن المنهج الوصفي يهتم بدراسة حاضر الظواهر والأحداث بعكس المنهج التاريخي الذي يدرس الماضي، مع ملاحظة أنّ المنهج الوصفي يشمل في كثير من الأحيان عمليات تنبؤ لمستقبل الظواهر والأحداث التي يدرسها، أمّا هدفه الأساسي فهو فهم الحاضر لتوجيه المستقبل، وذلك من خلال وصف الحاضر بتوفير بيانات كافية لتوضيحه وفهم إجراءات المقارنة، وتحديد العوامل وتطوير الاستنتاجات من خلال ما تشير إليه البيانات.

يرتبط استخدام المنهج الوصفي غالبا بدراسات العلوم الاجتماعية والإنسانية، التي استخدمته منذ نشأته وظهوره، ولكن هذا لايعني أنّ استخدامه وتطبيقه يقتصر على هذه العلوم فحسب، بل إنه يستخدم أحيانا في دراسات العلوم الطبيعية لوصف الظواهر الطبيعية المختلفة[7]

ينطلق البحث الوصفي من دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقا ويعبر عنه تعبيرًا كميا أو كيفيا، ويكتسب هذا المنهج أهمية خاصة في الدراسات التربوية، لأن أغلبية هذه الدراسات تنتمي إلى هذا النوع من البحث.[8]

وهكذا فإن المنهج يتناول اللغة بالدراسة العلمية (للغة واحدة أو لهجة واحدة) في زمن بعينه ومكان بعينه، حيث يبحث المستوى اللغوي الواحد من جوانبه الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية.[9]

ظهر المنهج الوصفي في القرن العشرين، وانتشر مع سوسير الذي أبرز إمكانية البحث في اللغة أو اللهجة بهذا المنهج، ثم تطور مع مدرسة براغ مع اللساني تروبتسكوي (trubetskoy) في كتابه "مبادئ علم وظائف الأصوات " ثم مع المدرسة الأمريكية الأنتربولوجية مع سابير (sapir) وبلوم فيلد (blom fild) وهاريس (Harris)، وهو يتضمن مجموعة من المناهج الفرعية، والهدف منه وصف

الظاهرة أو الموضوع محلّ الدراسة وصفا دقيقا ومتعمقا، مما يتيح فهم الحاضر على نحو أفضل لتوجيه المستقبل.

يدرس المنهج الوصفي اللغة بغرض الكشف عن حقيقتها ولا يدرسها من أجل تدقيقها أو تصحيح أخطائها، أو تعديل ما، فعمله مقتصر على الوصف بطريقة موضوعية، وكان ظهوره ردًا على المنهج المقارن الذي يقارن بين اللغات وليس له تصور دقيق لدراسة اللغة الواحدة، وقد أثبت دي سوسير إمكانية بحث اللغة بمنهج تزامني (synchronic) ويرى أن التناول التاريخي للظاهرة اللغوية ليس تناولا علميا بالمعنى الدقيق، والمنهج الوصفي هو المنهج الصالح للغة على أساس موضوعي،[10] فما هو المنهج الوصفي؟

تعريفه: هو منهج يهتم بدراسة اللغة أو اللهجة في زمان ومكان محددين عن طريق الوصف الدقيق لأصواتها ومقاطعها وأبنيتها الصرفية وتراكيبها النحوية ودلالة ألفاظها، وذلك لمعرفة خصائص هذه اللغة أو اللهجة والقوانين التي تحكمها.

وقد سيطر هذا المنهج على الدراسات اللغوية في أنحاء العالم بفضل جهود دي سوسير الذي وظفه في دراسة اللغة في ذاتها ولذاتها؛ ودراسة اللغة في ذاتها بمعنى دراستها كما هي في الواقع فليس للباحث أن يغير من طبيعتها، أمّا دراستها لذاتها فتعني دراستها لأجلها هي؛ فلا تهدف إلى تحقيق أغراض تربوية مثلاً أو دينية او اقتصادية ...، فعمل الباحث اللغوي يقتصر على وصفها وتحليلها بطريقة موضوعية[11] لمعرفة خصائصها، وقد قال دي سوسير: "إن موضوع الدراسة اللغوية الوحيد والحقيقي هو اللغة التي ينظر إليها كواقع قائم بذاته ويبحث فيها لذاتها"، ويهتم علم اللغة الوصفي في الدرجة الأولى بحقب اللغات الحية[12]، أي اللغات المنطوقة والمستعملة بينما يجعل اللغات المكتوبة في المقام الثاني من الاهتمام ، وذلك لان قواعد الإملاء والكتابة مهما كانت دقيقة تبقى ناقصة في وصف أية ظاهرة لغوية ، ويضلف إلى ذلك أن النص المنطوق يتيح الفرصة لدراسة أصواته وقوانين النبر الخاصة به حين النطق لبعض العبارات والجمل.[13]

أسسه:

تحديد الزمان: إن تحديد المدة الزمنية التي تدرس من خلالها اللغة أساس مهم في هذا المنهج، وذلك لان اللغة تتطور بمرور الزمن فلابد من ضمان ثبات خصائصها واستقرار نظامها في وقت تناولها بالدرس، وحرصوا على أن لا تكون المدة طويلة في العمر الزمني، وقد فرّق سوسير بين (Diachronique) وهي حركية اللغة خلال تطورها التاريخي، و(Synchronique) التي تهتم بوصف حالة معينة من اللغة في مدة ما.

تحديد المكان: ينبغي تحديد المكان الذي تشغله اللغة المدروسة، فاللغة كما تختلف من ومن لآخر تختلف كذلك من مكان لآخر؛ فللمكان أثره الخاص واللغة تتأثر بعوامل بيئية جغرافية.

تحديد مستوى الأداء: تتنوع اللغة بحسب طرائق الأداءات التي يسلكها المتكلمون بها، وقد أُصطلح على أن تكون طرائق التعبير في العربية أو مستويات الأداء فيها ثلاثة:

ت.1. مستوى عامي: وهو المستوى العام الذي يلجأ إليه أفراد البيئة اللغوية في مخاطباتهم العامة وفي تصريف شؤون حياتهم اليومية ولا يشترط في هذا المستوى السلامة اللغوية.

ت.2. مستوى فصيح: وهو الذي يعمد إليه أبناء البيئة اللغوية في التعبير عن شؤونهم الفكرية والثقافية، وهو المستوى الذي تؤلف به الكتب وتلقى به المحاضرات وتحرر به الوثائق ويشترط فيه الصحة اللغوية.

ت.3. مستوى فصيح بليغ: وهو مستوى لا يشترط فيه الصحة اللغوية وحدها كالمستوى الثاني، بل يطالب فيه بالتأثير ومن هنا فاللغوي الواصف يدرس كل مستوى على حدا .

خطواته:[14]

الاستقراء: أي أن يصف الواصف الكيفية التي تنفذ بها اللغة على ألسنة المتكلمين، ويتم ذلك بالاتصال المباشر والسماع من أفواههم؛ إذ يعتمد الواصف اللغوي على المتكلم الأصلي وهو الراوي، ويشترط فيه ليكون ممثلاً صادقًا للغة أو

اللهجة المدروسة وأن يكون ممن نشئوا في ظل هذه اللغة، ويحسن أن يكون أميا لا يقرأ ولا يكتب حتى لا تؤثر فيه العوامل الثقافية في تمثل الصحيح من غيره، كذلك أن لا يكون قد خرج من المنطقة التي تتكلم بها لأن كثرة الأسفار والتعرض للاحتكاك باللهجات الأخرى من نفس اللغة يجعل المرء عرضة للتغيير في نطقه.

التصنيف: وهو خطوة تالية للاستقراء ويعني تحليل المادة اللغوية وتقسيمها وجمع ما يتوافق منها في الشكل أو الوظيفة وجعلها قسما بذاته ثم تسميته باسم معين، وهكذا يقوم التصنيف على أساس المادة التي تم استقراؤها وايجاد أوجه الاتفاق والاختلاف بين جزئيات هذه المادة.

التقعيد: ليست القاعدة هنا قانونا يفرضه الباحث على المتكلمين باللغة وانما هو تعبير عن شيء لاحظه الباحث وكان عليه أن يصفه بعبارة مختصرة قدر الإمكان.

أدواتـــــه:

للمنهج الوصفي أدوات عدة أشهرها:[15]

الملاحظة: فالملاحظة العلمية هي ركيزة هذا المنهج وتعني النظر المتأني في الظواهر بواسطة الحواس مباشرة أو بالاستعانة بوسائل وأدوات مناسبة لموضوع الملاحظة كالآلات السمعية البصرية.

العينات: وهي مجموعة تمثل وتنوب عن المجتمع الخاص بالدراسة، وهي تقنية يلجأ إليها كلما كان مجتمع الدراسة كبيرا يصعب التحكم فيه.

الاستمارة / الاستبانة: وهي لائحة من الأسئلة المحضرة تحضيرا يراعى فيه مجموعة من القواعد المنهجية تدوّن على أوراق وتوزع على المستجوبين للإجابة عليها، مثل:

مراعاة التسلسل المنطقي للأسئلة .

تجنب الألفاظ الغامضة.

مراعاة السن واعتبارات أخرى ...الخ.

المقابلة: وتعني إجراء محادثة علمية عن آراء أو مواقف أو أفكار وغيرها حسب موضوع البحث وإشكاليته.

أشكال المناهج الوصفية :

يتفرع المنهج الوصفي إلى عدة أشكال هي :

الدراسات المسحية :

تحليل المحتوى والمضمون

تحليل وظائف العمل

المسح التعليمي

دراسة العلاقات و الارتباطات:

- الدراسة الارتباطية
- الدراسة السببية المقارنة
- دراسة الحالة

دراسة التطور والنمو:

- دراسة الاتجاهات
- دراسة نموها

الدراسة التبعية:

- الدراسة الاسترجاعية
- الدراسة المستعرضة
- الدراسة الطولية

فالمنهج الوصفي المسحي: إحدى الطرق المعتمدة لدراسة نوعيات من الأبحاث،و التي تستوجب اختيار مجتمع دراسة بأكملها أو عينات دراسية تمثل أغلبية المجتمع ن و ذلك بهدف الإحاطة بوصف الظواهر باستخدام الكثير من ادوات البحث العلمي قصد التمكن من جمع أكبر كم من المعلومات حول عينات الدراسة ،مثل : الاستقصاءات و الاستبيانات و المقابلات و الاستخبارات و بطاقات الملاحظة.

و هذا المنهج تندرج تحته فروع و يتخذ عدة أشكال هي:

تحليل المحتوى:و يهدف إلى اتباع خطوات منهجية معينة تصل إلى قراءات تحليلية للخطابات البيوسوسيولوجية و تعد منصات الإعلام من أهم الوسائل التي يستخدمها المتخصصون في التعرف على السمات والعادات والتقاليد التي تمثل

وتحكم جماعة او شعبا ما، و تعتبر الخطابات والنصوص الكتابية للقادة أحسن ما يمثل هذا المنهج، وذلك لأهميته في كشف خبايا النصوص وتفسير مضامينها ومكوناته و استنتاج الدلالات و المرامي التي تساعد على فهم التوجهات

تحليل وظائف العمل: وهو ذو بعد اداري مرتبط بتحديد بيعة الوظائف الي تتضمنها المنشآت التجارية و يتضمن ذلك وضع مسميات للوظائف والأنشطة المرتبطة بها و الوجبات التي يتحتم على الموظفين القيام بها و مؤهلاتهم و خبراتهم و مهاراتهم.

المسح التعليمي: و يهتم هذا النوع من المسح بالمسائل المتعلقة بالتعلم، حيث يكلف متخصصون بعمل مسوح في المدارس والمؤسسات التعليمية وعلى أساسها وضع الخطط والاستراتجيات والمناهج قصد رفع مستوى التعليم، وتستهدف المعلومات التي تخص الوضعيات التي يتم فيها التعليم سواء كانت مادية أومعنوية،و خصائص هيئة التدريس، والمقارنة بين النظم التعليمية دال البلد الواحد أو بين بلدان مختلفة ، كما تسعى إلى التعرف على بيعة التلاميذ والطلاب ومعرفة خلفياتهم الاجتماعية والثقافية، ونظم المؤسسة ، وسير الامتحانات.[16]

أما منهج دراسة العلاقات الارتباطية : فهو أحد فروع المنهج الوصفي، وأسلوب من أساليب تطبيقه ولكن شيوعه وكثرة تطبيقه في البحوث السلوكية جعله مدخلا مهما في الكتابات السلوكية ومن أهمهم، ومن أهم رواده : "ساكس" ، و"فان دالين"، و "لهمام ومهرن"، لكن البعض الآخر عده منهجا قائما بذاته .

ويطبق هذا المنهج إذا كان الغرض من البث الوصول إلى اكتشاف العلاقات بين المتغيرين قائمة أم لا ، كما يطبق عن طريق التدرج على عدة مراحل هي:

توضيح المشكلة

مراجعة الدراسات السابقة

تصميم البث طبقا للخطوات : (تديد المتغيرات المستهدفة بالدراسة، اختيار العينة، اختيار أداة البحث ، اختيار مقياس الارتباط الملائم)[17] .

أما منهج الدراسات التتبعية الوصفية أو منهج أو منهج علم النفس التنموي، أو علم دراسات التطور والنمو باختلاف مسمياته فهو طريقة وأسلوب دراسات

الإشكالات في ميدان علم النفس وتتناول دراسته نمو وتطور الإنسان من حيث خصائصه وسلوكياته، وتوجهاته ، وذلك منذ المرحلة الجنينية إلى الشيخوخة بالمرور على مختلف المراحل والفترات والأطوار، ويمكن استخدامه للتنبؤ بحالة الظواهر غير الإنسانية في المستقبل، و له بالغ الأهمية في دراسة العلاقة بين الإنسان و البيئة و تأثيراتها الاجتماعية في تشكل الدوافع و الرغبات و السلوكيات التي تعتري الجنس البشري في مراحله العمرية المختلفة.

كما يسهم في تصميم و تطوير المناهج الدراسية وفقا لتلك المراحل التي ترتبط بالقدرات الذهنية و بذلك رصد طبيعة المراحل العمرية وطرق التعامل معها، و تساعد النتائج التي يتوصلها إليها على دراسة الإشكاليات السلوكية و التربوية وفقا لمنهج دراسة التطور و النمو في وضع التخطيط التربوي و البيئي و التعليمي.[18]

المنهج الوصفي إجرائيا:

بعد تحديد عنوان الدراسة ومشكلتها ووضع الفرضيات المتوقعة وتدوين الجانب النظري للدراسة، يجري الباحث المنهج الوصفي على مدونته التي اختارها من خلال خطواته الثلاث (الاستقراء، التصنيف، التقعيد) مستعينا بالأدوات المناسبة كالملاحظة والتحليل ...الخ.

ويمكن أن يستعين بالاستبانة ويعمل على تحليل محتواها ويكون ذلك مدعما لما يصفه.

ومن أمثلة الدراسات التي أجرت المنهج الوصفي التحليلي دراسة الباحث الجزائري "أحمد أبا الصافي جعفري" المعنونة بـ "اللهجة التواتية الجزائرية معجمها بلاغتها أمثالها وعيون أشعارها" [19]، والتي يسعى من خلالها إلى إثبات العلاقة الوطيدة والصلة القوية بين هذه اللهجة التواتية واللغة العربية.

ملامح المنهج الوصفي في الكتاب:

أسس المنهج:

تحديد المكان: منطقة التوات (أدرار حاليا).

تحديد الزمان: الفترة من (1995- 2007م).

تحديد المستوى الأدائي: لهجة التوات.

خطواته:

الاستقراء: جمع (جعفري) كمًا كبيرا من المادة اللغوية للهجة التواتية طيلة اثنا عشرة سنة من خلال ما سُجل في حلقات برنامج (ميراث الأجيال) ، ومن خلال تتبع دواوين الشعر الملحون في منطقة توات وجمع الأمثال الشعبية والحكم، بالإضافة إلى أن الواصف هو من أبناء المنطقة مما سهل عليه جمع المادة.

التصنيف: بعد عملية الجمع حلل الباحث مدونته وقسمها إلى جانبين:

الأول: اللهجة التواتية في مستواها الإفرادي وقد درس وحلل وصنف كل ما يدرس في هذا الجانب مقارنا إياها بما يقابله في العربية الفصيحة مما يوحي بأنه اعتمد المنهج المقارن إلى جانب المنهج الوصفي.

أمّا الجانب الثاني: فهو اللهجة التواتية في مستواها التركيبي وقد درس ووصف وصنف كل ما يدرس في هذا الجانب مقارنا إياه بالعربية الفصيحة.

التقعيد: وقد وصل في نهاية بحثه إلى إثبات الصلة القوية بين خصائص اللهجة التواتية وخصائص العربية الفصيحة؛ وذلك بإرجاع الكثير من المفردات والتراكيب والأساليب إلى أصلها الفصيح، وكما قال: فاللهجة التواتية "هي عربية محرفة ليس إلاّ ".

الهوامش:

---

1 محمد محمد قاسم:المخل إلى مناهج البث العلمي،دار النهضة العربية لطباعة و النشر،ط:1 ، 1999، ص: 16.

2 المرجع نفسه، ص: 51.

3 ينظر: ابن منظور : لسان العرب : لسان العرب ، دار صادر ، بيروت ، لبنان ، ط: 1، 1997، ص: 263، PAUL FAUQUIE

و LA COLLABOLLATOIRE DE ROYMOND SAIRIT,JUIN,DICTIONNAIRE DE LA LANGUE PHILOSOHIQUE,PRESSE UNIVERSITAIRE DE FRANCE , PARIE 1962,P :141; AVE: و إبراهيم بيومي مذكور : المعجم الفلسفي ، مجمع اللغة العربية ، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية ، د.ط ، 1979، ص: 195 .

4 RUNES,DICTIONARY OFPHILOSOPHIE, ITEMS METHED BY BENYANIER BY A,C LONDON, P196

5 أندري لالاند : موسوعة لالاند الفلسفية، تر : خليل أحمد خليل ، مج : 2، منشورات عويدات ، باريس ، ط:2، 2001، ص: 803.

6 مراد وهبة : المعجم الفلسفي ، دار قباء للطباعة والنشر ، الكويت ، ط: 4 ، 1998، ص: 628.

7 محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل، والتطبيقات، دار وائل، عمان، ط1، 1997، ص:321 .

8 ينظر: صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث ، دار هومة، الجزائر، دط، 2005م، ص55.

9 هيئة الموسوعة العربية، الموسوعة العربية، دمشق/ سوريا، ط1، 2001م، مج 4، ص726.

10 ينظر: صالح بلعيد، في المناهج اللغوية والمنهجية، مجلة مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2014م، ص67.

11 ينظر: محمد سليمان ياقوت، منهج البحث اللغوي ، ص117/116.

12 ماريو باي، أسس علم اللغة ، تر: أحمد مختار عمر، عالم الكتب، بيروت، ط:8، 1998م، ص:35.

13 ينظر: سليمان ياقوت، منهج البحث اللغوي، ص: 117 .

14 ينظر: صالح بلعيد، في المناهج اللغوية والمنهجية ، ص: 56.

15 ينظر: المرجع السابق، و مصطفى عليان، البحث العلمي أسسه مناهجه وأساليبه واجراءاته، جامعة البلقا الأردن، دار الأفكار الدولية، دط، دت، ص48.

16 إبراهيم ابراش: المنهج العلمي وتطبيقاته على العلوم الاجتماعية ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط: 1، 2009 ، ص: 159.

17 عبد الرحمان سيد سليمان: مناهج البحث العلمي ، دار عالم الكتاب ، د.ط ، د.ت ، ص: 86 وما بعدها.

18 شيلي تايلور: علم النفس الصحي ، تر: وسام درويش بريك ، وفوزي شاكر طعيمة ، دار الحامد للنشر والتوزيع ، ط:5، دوت ، ص: 134.

19 أحمد أبا الصافي جعفري، اللهجة التواتية الجزائرية ، معجمها بلاغتها، أمثالها، حكمها، وعيون أشعارها، منشورات الحضارة، الجزائر، ط1، 2014م، ص:28/26/19/10/07/...

المحتوى الثقافي في كتب مناهج الجيل الثاني بين إثبات الذات والتعريف بالآخر
كتاب اللّغة العربية للسنة الأولى متوسط عينة

د .مباركة خمقاني
د. حنان عواريب
جـامعة قاصدي مـرباح ورقلـة

الملخص:
يتلقى المتعلم أثناء مرحلة التعلم خطابات لغوية مختلفة تتعدد بنياتها اللغوية و الفكرية، و تحيل إلى تخاطب ثقافات متنوع محلي أو إقليمي أو عالمي؛ بغرض تطوير شخصية المتعلم و إكسابه قيم الوطن الذي ينتمي اليه و قيم العالم الإنسانية التي هو جزء منها أيضا.
لذا تعد دراسة المحتوى الثقافي_في مناهج الجيل الثاني حاجة ملحة _في وقتنا الحاضر بسبب الظروف الإقليمية و العالمية المحيطة بنا و بسبب انتشار التكنولوجيا و سعي العالم الغربي إلى فرض ثقافته بشتى الطرق و الوسائل لفرض سيطرته على العالم اقتصاديا و سياسيا تحت غطاء العولمة .
لذا سنجيب_في هذه المداخلة عن إشكالية جوهرية :
ما هي عناصر المضمون الثقافي المشكلة للبنية النص التعلمي_في كتب اللغة العربية؟ و هل هي قادرة على تقديم الثقافة بشكل واضح و عادل ؟

Abstract
During the learning phase, the learner receives various linguistic speeches with different linguistic and intellectual constructs, and refers to a variety of local, regional, or global cultures, to develop the personality of the learner and to impart the values of the country to which he belongs and the values of the human world to which he is a part..
Therefore, the study of cultural content in the second generation curricula is an urgent need in our time because of the regional and global conditions surrounding us and because of the spread of technology and the Western world seeks to impose its culture in various ways and means to impose its control of the world economically and politically under the cover of globalization..
So we will answer in this intervention on the fundamental problem:
What are the elements of the cultural content that is the problem of the structure of the learning text in the Arabic language books? Are they able to provide culture clearly and justly?

إنّ اللغة العربيّة محلّ اهتمام وعناية منذ القديم، واحتلت مكانًا مرموقًا في كلّ العلوم كونها وسيلة للتواصل بين أفراد المجتمع ، وهي أحد مقوماته ورمز هويته.

لذلك تمّ التّركيز في الدّراسات الحديثة على قيمة اللّغة، ودورها في تنمية قدرات المتعلّمين، خاصّة في الكتاب المدرسي على اعتبار أنّه يعكس ما جاء في المناهج، زد على ذلك أنّ الكتب اللّغويّة في المراحل التّعليميّة الثّلاث ذات أهميّة بالغة في تكوين وإعداد المتعلّمين، وبالضّبط مضامين نصوص اللّغة العربيّة وما تحمله من معانٍ خاصّة المضامين الثّقافيّة لأنّها ذات صلة مباشرة بالإنسان والمجتمع، وإنسان اليوم بحاجة ماسّة إلى تمكين المضامين الثّقافيّة الّتي تعزّز الهويّة.

والمقرّر الدّراسي اليوم يسعى إلى غرس هذه القيم وترسيخها في المتعلّم، وهذا ما أدّى بنا إلى دراسة المحتوى الثّقافي في كتب مناهج الجيل الثاني، وتمّ التّركيز على كتاب اللّغة العربيّة للسنة الأولى متوسط الجيل الثاني، وهذه المرحلة مهمّة جدًّا في حياة المتعلّم لاكتساب وترسيخ المضامين الثّقافيّة سواء أكانت محليّة أو إسلاميّة أو عالميّة، وخاصّة أنّ المتعلّم اليوم يعيش في مجتمع اختلطت الثّقافات بعضها ببعض بفضل الوسائل التكنولوجيّة المتطوّرة.

1 - **مصطلحات ومفاهيم:** ونبدأ مصطلحات الدّراسة بـ:

أ- المحتوى:

معلوم أنّه عنصر هامّ، فهو المادّة التّعليميّة الموجّهة للمتعلّم في المؤسّسات التّربويّة ويعرّفه يونس فتحي بأنّه:«مجموعة التّعريفات والمفاهيم والعلاقات والحقائق والقوانين والنّظريات والمهارات والقيم والاتجاهات، التي تشكّل مادّة التعلّم في أحد الكتب الدّراسيّة المقرّرة على الطلّاب بأي من المراحل الدّراسيّة يتمّ اختيارها وتنظيمها وفق معايير علميّة محدّدة بهدف تحقيق أهداف المنهج»[1].

وينبغي أن يتوافق المحتوى مع أهداف المنهج، المطابقة للواقع، المرتبطة بالواقع الثقافي للمتعلّم خاصّة. فهو يشمل الحقائق والخبرات والقيم والمهارات التي تقدم للمتعلّمين.

ب- الثّقافة:

لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور[2]: ثفق الشيء ثَقْفًا، وثِقَافًا، وثُقُوفَة: حَذَقَهُ، ورجل ثقف وثقِفٌ: حاذق فِهم.

وأيضا ثقف الشيء وهو سرعة التعلّم...وثَقُفَ الرجُلُ ثَقَافَةً أي صار حاذقًا.

فنلاحظ أنّ المعنى اللّغوي يعني حُسن الفهم والفطنة، وسرعة التّعلم تدلّ على الذّكاء الشّديد.

اصطلاحًا:

نجد تعريفات كثيرة للثّقافة منها:

عمر بن قينة يرى أنّ الثّقافة «مركب من عناصر جديدة مختلفة تمتصّ القوانين والأعراف الاجتماعيّة، وأشكال التّفكير والسّلوكات والعادات، لأنّها حياة الأمّة»[3].

فالأعراف الاجتماعيّة، وأنماط التّفكير، والسّلوكات والعادات هي أهمّ مكونات الأمّة، وتظهر صورة الأمّة من خلالها.

أمّا مجدي وهبة وغيره حدّدوا أربعة معاني للثّقافة وهي[4]:

الثّقافة هي رياض الملكات البشريّة والّتي تتجسد في مختلف الإنجازات.

الثّقافة ترقيّة للعقل والأخلاق، وتنميّة الذّوق السّليم في مختلف الفنون والآداب الجميلة.

الثّقافة إحدى مراحل التّقدّم في حضارة ما.

الثّقافة من السّمات المميّزة لإحدى مراحل التّقدّم في حضارة من الحضارات.

من هذا التّحديد نجد أنّ الثّقافة رمز للحضارة والتّقدّم كما أنّها تهدف إلى بناء الأخلاق، وتقويم السلوكات،...

ويرى حسين فهيم أنّ:«الثّقافة لا تتكون من وحدات جزئية متفرقة من الفكر والإنتاج الإنساني، وإنّما هي وحدة مترابطة ومتماسكة أساسًا»[5].

ويوضّح رشدي أحمد طعيمة الثّقافة بقوله:«أن يكون الفرد على قدر مناسب من الإلمام بمعلومات ومعارف تنتمي إلى تخصّصات مختلفة ومجالات اهتمام متباينة، سياسيّة، أو اقتصاديّة، أو اجتماعيّة، أو فنّيّة، أو علميّة، أو أدبيّة...»[6].

فالثقافة هنا تعني نجاح الفرد وخاصّة المتعلّم في مجالات الحياة المختلفة. وهذا عادة ما يظهر في معارف الفرد وسلوكه وكلّ ما يميّزه.

من خلال ما سبق نجد أنّ الثّقافة كلٌّ متماسك يجمع بين الأخلاق والسّلوكات والعادات والتّقاليد الّتي ينبغي أن يكتسبها الفرد الذي هو الأساس في بناء المجتمع، لذلك ينبغي أن يكون هذا الكلّ مُوَجه للمتعلّم في هذه المرحلة.

2- العلاقة بين المحتوى اللّغوي والمحتوى الثّقافي في التّعليم: (العلاقة بين اللّغة والثّقافة)

اللّغة أفضل وسيلة للتّعبير عن ما في ذهن الإنسان من أفكار، وهذه الأفكار هي المعنى المراد توصليه، كما أنّها الأداة المثلى للتّواصل والتّفاهم بين أفراد المجتمع.

عرّف ابن جني اللّغة قائلًا:«أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم»[7].

ومن هنا تظهر وتتّضح وظيفة اللّغة التي تنحصر في الدّلالة على المعنى من خلال اللّفظ الذي له نسج خاصّ، فهي بالدّرجة الأولى أداة للمعرفة والتّعبير عن الأغراض بهدف التّواصل.

يرى رشدي أحمد طعيمة أنّ اللّغة «لا ينظر إليها على أنّها أداة تخَاطب فحسب، وإنّما ينظر إليها على أنّها الوعاء الثّقافي في المجتمع، أو المخزون الثّقافي الذي يشتمل على الآداب والفنون والأخلاق والمسارات والأحلام والآمال والمُثل العليا، إنّها الرّباط الذي يربط الأحياء بعضهم ببعض والرّابط الذي يربط السَّلَف بالخلف»[8].

من خلال ما سبق نجد أنّ اللّغة لا تتوقّف عن كونها أداة للتّواصل بين أفراد المجتمع، وإنّما هي التي تعبّر عن ثقافة المجتمع وعاداته وتقاليده، والموروث الحضاري، وهي الرّابطة بين الخلف والسّلف، فهي تمثّل الإنسان وهويّته وتفكيره،

ومن هنا يمكننا إدراك العلاقة بين اللّغة والثّقافة والتي يكشف عنها عبد الفتّاح أحمد يوسف قائلًا:«ومن المسلّم به أنّ ثقافة أي مجتمع وتاريخه وعقله لا يمكن أن تنفصل عن تاريخ لسانه، فالحياة والتّواصل مع الآخرين يقتضيان لسانًا مشتركًا، ويحتفظ هذا اللّسان بأثر الثّقافة المشترك»[9].

إنّنا ندرك عمق العلاقة بين اللّغة كونها تترجم فِكر الشّعوب، وتاريخها، حضارتها وبالتّالي لا يمكن للثّقافة أن تستغني عن اللّغة، ولا اللّغة مستغنية عن الثّقافة، فاللّغة هي التي تعبّر عن المضامين والمحتويات الثّقافيّة لكلّ شعب أي أنّ المحتوى اللغوي له علاقة وطيدة بالمحتوى الثّقافي لأنّ الفرد شديد الارتباط بثقافة مجتمعه، فكلّ ما يختار للتّعلّم لا يخرج عن حيز المحتويات الثّقافيّة ويؤكّد ذلك رشدي أحمد ومحمود كامل الناقة بقولهما:«ولا يتخيل أحدنا أنّ تعلّم اللّغة يمكن أن يجري دون تشبّعه بالمفاهيم الثّقافيّة»[10].

فاللّغة هي التي تنقل للمتعلّم السلوكات والتصرّفات المستوحاة من بيئة المتعلّم والتي تعبّر عن عاداته وتقاليده وقيمه وحضارته، وقضايا الهوية،...

وأهمّ الأسباب التي أدّت إلى الاهتمام بالمحتويات الثّقافيّة هو حاجة الإنسان إلى ترسيخ هويته الثّقافيّة بعد امتزاج الثّقافات بسبب التطّور التكنولوجي المتسارع، كما أنّ العملية التّعليمية تسعى إلى تحقيق المبادئ والقيم وهذا يكون في محتوى المناهج اللّغويّة، فاللّغة هي الحاملة لثقافة الأمة والتي تسعى إلى تعزيزها وترسيخها في ذهن المتعلّمين.

المحتوى الثّقافي هو الذي يحوي العديد من الموضوعات الموجّهة للمتعلّم من أجل تزويده بالقيم، والمعارف، والمفاهيم التي تعمل على خَلْق سلوك سويّ هادف لدى المتعلّم، وإكسابه طرق التّفكير الممنهجة، وتأهيله ليكون فردًا صالحًا في المجتمع وفي كلّ مجالات الحياة.

كما أنّ المحتوى الثّقافي له الفضل البارز في تكوين شخصية المتعلّم من النواحي العلميّة، والأدبيّة، والاجتماعيّة، والنّفسيّة، والصّحيّة،...وذلك من خلال إكسابه القيم والمبادئ الحسنة والسّلوكات السّويّة، والحفاظ على اللّغة والهوية.

الدراسة الميدانية:

المحتوى الثقافي في كتاب السنة الأولى متوسط:

أولا: وصف عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من نصوص كتاب السنة الأولى متوسط الجيل الثاني ، الصادر سنة 2016.

قسم محتوى الكتاب إلى ثمان وحدات وزعت بالشكل التالي :

الوحدة 1	الوحدة 2	الوحدة 3	الوحدة 4	الوحدة 5	الوحدة 6	الوحدة 7	الوحدة 8
الحياة العائلية	حب الوطن	عظماء الإنسانية	الأخلاق والمجتمع	العلم والاكتشافات العلمية	الأعياد	الطبيعة	الصحة و الرياضة

ثانيا : منهجية التحليل:

لقد اخترنا معايير تحليل المحتوى التي وضعها رشدي أحمد طعيمة

مستويات الثقافة

المستوى الحسي/المجرد

المستوى العموميات/ الخصوصيات

الأبعاد الثقافية: البعد الديني، البعد الاجتماعي، البعد التاريخي....

ثالثا:عرض النتائج و تحليلها:

مستويات الثقافة في كتاب السنة الأولى متوسط:

مستوى المجرد و الحسي:

تمثلت المشاهد المجردة في كتاب السنة الأولى متوسط من خلال النصوص التي تسعى إلى غرس كل ما هو معنوي و روحاني و قيم في التلميذ مثل طاعة الوالدين و سيرة النبي محمد صلى الله عليه و سلم ، و الشعور بالانتماء إلى الأسرة ، و الافتخار بالتاريخ الجزائري و حب الوطن .

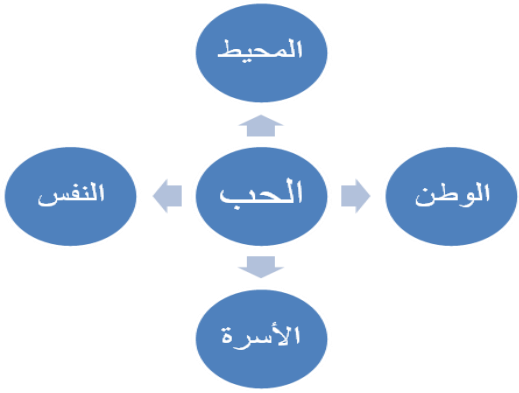
ففي أول صفحة من الكتاب يستقبل التلميذ نص بعنوان ابنتي " ...بعد أن خلفت في صدري انشراحا ، و في قلبي رضا ، و في روحي خفة ، و في أملي بسطة واتساعا ، و في خيالي نشاطا فأضطجع مرتاحا ، و أغمض عيني القريرة بحبك"[11]

بل تتواصل هذه الروح الطيبة في نصوص الكتاب التالية لهذا النص من خلال نص يحث على طاعة الأب و مدحه مبرزا دور الأب و مكانته في الأسرة ، من خلال قصيدة تجعل التلميذ يشعر بحب الأب لولده و بالتالي حث التلميذ على حب الاب و طاعته ، فمن النص يقول الشاعر

-أبي –يا وقاك الله – شر النوائب لأنت أحق الناس بالمدح يا أبي[12]

و هكذا من النصوص التي تسعى إلى غرز قيمة الحب في التلميذ، و ربطه بأفراد عائلته من نص يتكلم عن الأم إلى نص يتحدث عن الجد ...

بل تتوسع دائرة الحب إلى حب الوطن حب اللغة العربية و حب النبي صل الله عليه و سلم



و في نصوص أخرى تحث التلميذ على الشجاعة و قد ظهرت في نصوص مثل نص /: مدرسة رغم أنفك، و قصيدة عمر و رسول كسرى للشاعر حافظ إبراهيم

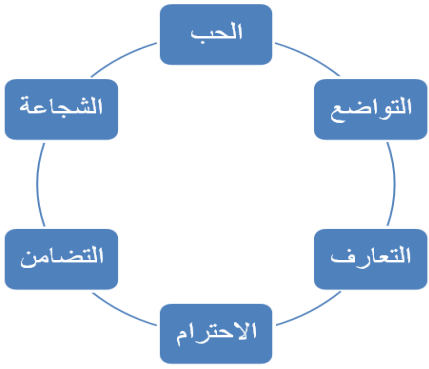
رآه مستغرقا في نومه فرأى فيه الجلالة في أسمى معانيها

و في قصيدة أحمد شوقي يقول بيته الشهير :

وللحرية الحمراء باب بكل يد مضرجة يدق

قيّم الشجاعة و الحب و التعاون و التضامن و الشفقة على الآخرين ...قيم معنوية مجسدة في نصوص كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط .

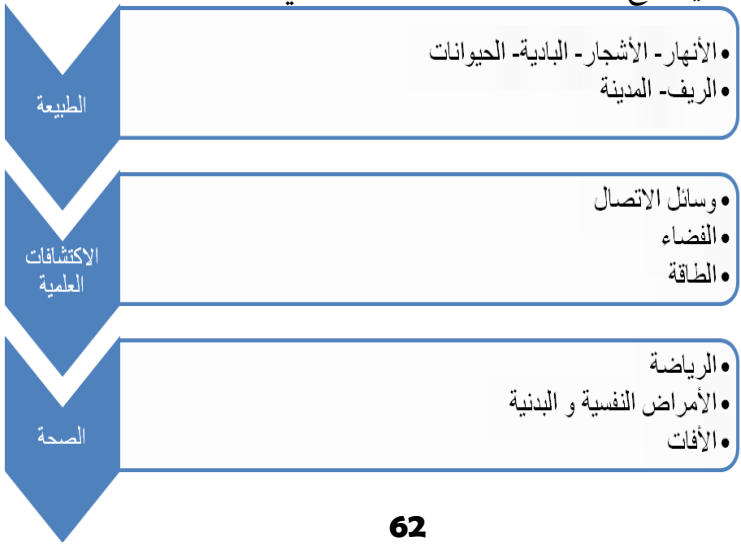
تجلّت هذه القيم في علاقة التلميذ بأسرته، و بمحيطه ، ثم بالوطن واتسعت لتظهر علاقته بالآخرين من خلال نصوص تتناول شخصيات إسلامية و عالمية مثل عمر بن الخطاب، وبيتهوفن و..



مخطط يلخص المحتوى المعنوي في كتاب سنة الأولى متوسط

الحسيّات:

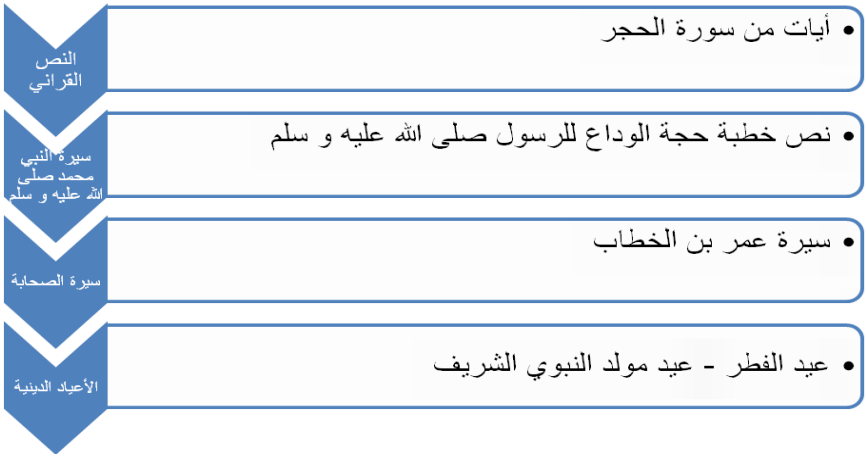
من المجردات إلى الماديات ، تضمّنت النصوص مفاهيم مادية لأشياء وعناصر موجودة في واقع الطفل ، يلخصها المخطط الآتي:



الأبعاد الثقافية:

البعد الديني:

تجسد البعد الديني في الكتاب بشكل واضح من خلال توظيف الآيات القرآنية و السيرة النبوية و سير الصحابة

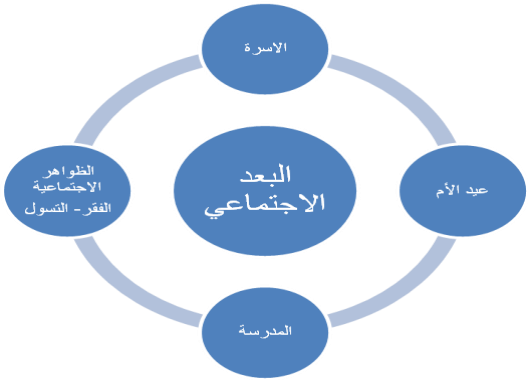


البعد الاجتماعي: المحتوى الاجتماعي

تعد القيم الثقافية الاجتماعية الخطاب الثقافي الأوفر حظا من غيره ضمن نصوص الكتاب المدرسي ، بداية من الأسرة إلى المحيط إلى المجتمع .من البؤرة الضيقة إلى الأكثر اتساعا .

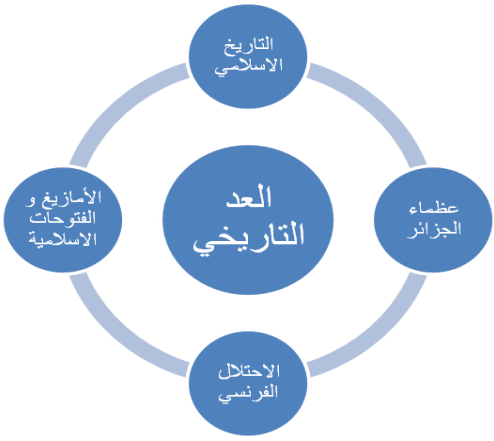
شمل الحقل الدلالي للمفردات حقل المجتمع بأغلب أطيافه :
قاموس الأسرة
قاموس المناسبات الاجتماعية
قاموس البيئة

حظيت الموضوعات و النصوص الاجتماعية بنسبة الأسد في كتاب السنة الأولى متوسط.ظهر الخطاب الاجتماعي وجليا في أغلب الوحدات التعلمية:



البعد التاريخي:

تضمنت نصوص كتاب السنة الأولى متوسط محتوى تاريخيا متنوعا ؛ من تاريخ الجزائر القديم الى عهد الثورة التحريرية ، و ملامح من تاريخ الإسلامي و فترة انتشار الإسلام



البعد السياسي:

يظهر الخطاب السياسي محتشم بسبب السن العقلي للمتعلمين و ربما لأسباب سياسية تتمثل في عدم اقحام السياسة في التعليم لكن وردت بعض النصوص و التلميحات تتناول النشاط السياسي للمجاهدين ابان الثورة التحريرية مثل نص :" فرانز فانون أو الضمير المهتاج "

مثال: ورد في النص: " كان فرانز فانون على اتصال بجبهة التحرير الوطني منذ اندلاع الكفاح المسلح، تم تعيينه لاحقا ممثلا دائما للحكومة المؤقتة للجمهورية الجزائرية بأكرا"[13]

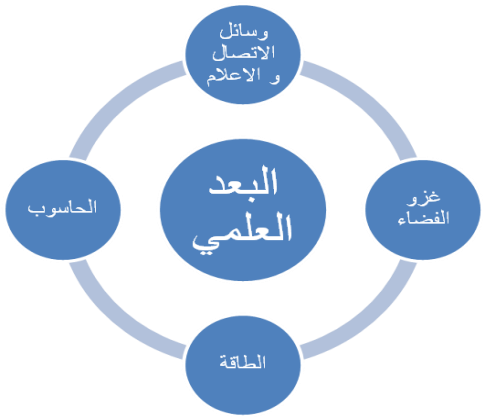
كما ورد في وصفهم لماسينيسا في نص أخر" كان ماسينيسا ملكا عظيما ، ذا سياسة و دهاء و إدارة و نظام ...."[14]

و في نص آخر بعنوان الوقيعة يحكي قصة ملك بوزيره يتناولا بعضا من السياسة و حكمة الوزراء و دهاء الملوك .

البعد الفني:

تجسد البعد الفني في الكتاب من خلال نص واحد يتحدث عن بيتهوفن والموسيقى العالمية

البعد العلمي: خصصت وحدة كاملة للعلم و الاكتشافات العلمية تناول فيها المذياع و الحاسوب و مواقع التواصل الاجتماعي ،و الكتاب الالكتروني ، و غزو الفضاء و أهمية الطاقة في زماننا



البعد الأدبي: تمثل البعد الأدبي في التعريف ببعض الفنون الأدبية و خاصة القصيدة و الشعر فقط دون تناول الفنون الأدبية الأخرى مثل الرواية و القصة مثلا ، بل تختفي هذه الفنون تماما عن المحتوى.

أنواع الثقافة:

تنوعت الثقافة في كتاب السنة الأولى متوسط ما بين المحلية و الإقليمية و العالمية

الثقافة الوطنية:

تمظهرت الثقافة الوطنية بشكل جلي من خلال أبعادها المختلفة: التاريخية و السياسية و الشخصيات الوطنية و الأحداث الوطنية.

حيث تضمن الكتاب وحدة بعنوان حب الوطن، شملت نصوصا متنوعة تحث على حب الوطن و التحلي بالوطنية ، مثل نص حب الوطن من الإيمان لعبد الحميد بن باديس .يقول الكاتب: " من الإيمان أن تحب من أحسن إليك ، ومن أحسن إليك مثل وطنك"، و قصيدة ثق يا أيها المواطن المفدى لابراهيم أبو اليقضان، و نص متعة العودة إلى الوطن للكاتب الجزائري مولود فرعون، و نص أخر بعنوان فداء الجزائر عن حنفي عيسى و تتوج هذه النصوص بقصيدة نوفمبر للشاعر سليمان جوادي ، و نص اخر بعنوان الوطني .

و كانت بعض الرموز الجزائرية حاضرة في الكتاب من خلال نصوص تناولت التعريف بأمجاد ابطال الثورة الجزائرية و عظمائها مثل جميلة بوحيرد ، و ماسينيسا.

استطاعت هذه النصوص أن تضع المتعلم في دائرة هويته مبرزة علاقته بوطنه و رموزه ، باعثة فيه إحساس الاعتراف به و الافتخار به و بكل ما يتصل به من أحداث و رموز و شخصيات .

لكن و على الرغم من ذلك وجدت نصوص أخرى تضمنت في محتواها الاعتراف بالآخر، من خلال الإشارة إلى الثقافة العربية و الإسلامية بل و حتى العالمية.

الثقافة العربية الإسلامية:

سبق و أن أشرنا إلى البعد الديني البارز في الكتاب من خلال النصوص التي احتوت مضامين و ملامح تعبر عن العنصر الثاني من عناصر الهوية الجزائرية و هو الإسلام .

تمثل ذلك من خلال توظيف آيات من سورة الحجرات في الصفحة 72 ، بل افتتحت وحدة عظماء الإنسانية بنص يتحدث عن الرسول صلى الله عليه و سلم بعنوان سر العظمة لتوفيق الحكيم يقول :" ينبغي لمن أراد أن يعلم سر عظمة محمد أن يتخيل رجلا وحيدا فقيرا ، تمكنت من قلبه عقيدة ..."

و في وحدة الأخلاق و المجتمع ورد نص أخر بعنوان إن لكم معالم للرسول صلى الله عليه و سلم ، و هو عنوان نصه مقتطف من حجة الوداع للرسول صلى الله عليه و سلم ، في هذا المقطع يذكر نبينا النهاية ، بالموت و على الإحياء أن يسارع والى الخير لينالوا الجنة.

بل من الثقافة الإسلامية هو الحديث عن عمر بن الخطاب من خلال قصيدة عمر و رسول كسرى لحافظ إبراهيم .

الثقافة العالمية

انفتحت نصوص الكتاب على الثقافة العالمية من خلال اختيار نصوص تعرف بالآخر، ففي الصفحة 56 يتحدث الموضوع عن شخصية عالمية (فرانز فانون) شخصية عالمية ساهمت في الثورة التحريرية بسلاح الفكر و الثقافة ، كما ورد نص آخر يعرف بالموسيقي بيتهوفن بوصفه شخصية عالمية أهدت للعالم فنا راقيا ،

بل تتواصل ملامح التعريف بالأخر من خلال الوحدة الأخيرة التي تناولت الاكتشافات العلمية، و التي تعد انجازا بشريا عالميا طور العالم و أنار للإنسانية دروبا كانت مظلمة .بل لم تتوحد البشرية في استخدامها للماديات بل حتى في أعيادها مثل اليوم العالمي للبيئة الذي ورد في الصفحة 120من الكتاب .بل و تشترك في المصير و التحديات ، تجسد هذا المفهوم الأخير من خلال نص بعنوان

:" هل نعيش في مساكن مريضة " و هو نص يتحدث عن أسباب الأمراض و التي تعود في اغلبها إلى التلوث .

خاتمة:

نخلص في الأخير إلى أن كتاب السنة الأولى متوسط (الجيل الثاني) تتعد مضمونه الثقافي و اختلفت مصادر الثقافة فيه ؛ استوعب محتوى الكتابة الثقافة الوطنية بشكل واضح ، كما حظيت ثقافات أخرى بالاهتمام من خلال زمرة من النصوص التي تناولت أبعادا ثقافية إسلامية و عالمية.

الهوامش

1- يونس فتحي وآخرون، المناهج (الأسس-المكونات-التنظيمات-التطوير)، دار الفكر، عمّان، الأردن، دط، 1425هـ، ص: 93.

2- ينظر: ابن منظور (جمال الدين أبو الفضل محمّد بن مكرم)، لسان العرب، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط1، 1420هـ-2003م، مادة (ثقف)، 22/9، 23.

3- عمر بن قينة، المشكلة الثّقافيّة في الجزائر التّفاعلات والنّتائج، أسامة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2000م، ص: 11.

4- ينظر: مجدي وهبة، كامل المهندس، معجم المصطلحات العربيّة، مكتبة لبنان، بيروت-لبنان، ط2، 1994م، ص: 107.

5- حسين فهيم، قصّة الأنثروبولوجيا فصول في تاريخ علم الإنسان، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، فبراير 1986م، ص: 107.

6- رشدي أحمد طعيمة، الثقافة العربيّة الإسلاميّة بين التّأليف والتّدريس، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1998م، ص: 23.

7- ابن جني (أبو الفتح عثمان ت: 392هـ)، الخصائص، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميّة، بيروت-لبنان، ط1، 1421هـ-2001م، 33/1.

8- رشدي أحمد طعيمة، الثقافة العربيّة الإسلاميّة بين التّأليف والتّدريس، ص: 41.

9- عبد الفتّاح أحمد يوسف، لسانيات الخطاب وأنساق الثّقافة، الدار العربيّة للعلوم، بيروت، ط1، 2010م، ص: 22.

10- رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، اللّغة العربيّة والتّفاهم العالمي -المبادئ والآليات، دار الميسرة، الأردن، ط1، 2009م، ص: 99.

11 كتاب اللغة العربية ، السنة الأولى متوسط، ص:12

12 نفسه ، ص: 16
13 ص:56
14 ص:66

Judd, E. (1999). "Some issues in the teaching of pragmatic competence". In E. Hinkel (Ed.),
Culture in second language teaching and learning (pp.152-166). Cambridge: CUP.
Kasper, G. (1997). "Can pragmatic competence be taught?" Retrieved January 1, 2013, from
Second language teaching & curriculum center web site: http://www.nflrc.hawaii,edu/Networks/NW06/default.html .

Kasper, G. & Bulm-Kulka, S. (1993). "Interlanguage pragmatics: An introduction." In G. Kasper
& S. Blum-Kulka (Eds.), Interlanguage Pragmatics (pp. 3-17). Oxford: OUP.
Kourilova-Urbanczik, M. (2012). "Some linguistic and pragmatic considerations affecting science reporting in English by non-native speakers of the language". Interdisciplinary toxicology, 5(2), pp. 105-115.

Liu, J. (2006). "Assessing EFL learners' interlanguage pragmatic knowledge: Implications for tester and teachers". Reflections on English Language Teaching, 5(1), pp. 1-22.

Mestre, M. E. & Pastor, M.L.C. (2012). "A pragmatic analysis of errors in university students' writing in English". English for Specific Purposes World, 12(35), pp. 1-13.

Olshtain, E. & Cohen, A. (1991). "Teaching speech Act Behavior to Native Speakers". In M.
Celce-Murcia (Ed.), Teaching English as a Second or Foreign Language (2nd ed.) (pp.154-165). Massachusetts: Newbury House.
Rose, K.R. (1999). "Teachers and students learning about request in Hong Kong". In E. Hinkel
(Ed.), Culture in second language teaching and learning (pp.167-180). USA: CUP.
Rose, K.R. & Kasper, G. (Eds.). (2001). Pragmatics in language teaching. UK: CUP.
Sbisà, M. (1995). "Speech act theory". In J.Versuchueren, J.O. Ostman, & J.Blommaert (eds.), Handbook of pragmatics, Manual (pp.495-505). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Taguchi, N. (2009). "Pragmatic competence in Japanese as a Second Language: An introduction". In N. Taguchi (Ed.), Pragmatic competence (pp.1-18). Germany: Mouton de Gruyter.

Thomas, J. (1983). "Cross-cultural pragmatic failure". Applied Linguistics, vol. 4, pp.91-112.
Troia, A. G. (2011). "How might pragmatic language skills affect the written expression of students with language learning disabilities". Topics in language disorders, 31(1), pp. 40-53.

Xiaohong, D. (1994). "Developing oral communicative competence among English majors at the
intermediate level". English Teaching Forum, 2(4), pp.31-32.
Widdowson, H.G. (1979). Explorations in applied linguistics. Oxford: OUP.
Yule, G. (1996 a). Pragmatics. Oxford: OUP.

Bibliography

Alcon Soler, E. & Martinez-Flor, A. (2008). "Pragmatics in foreign language contexts". In E.
Alcon Soler & A. Martinez-Flor (Eds.), Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing (pp.3-21). Great Britain: Multilingual Matters.

Alemi, M. & Razzaghi, S. (2012). "Politness markers in English for business purposes textbook". International Journal of research studies in language learning, 2(4), p. 109.

Bardovi-Harlig, K. & Mahan-Taylor, R. (2003). "Introduction to teaching pragmatics". English Teaching Forum, 41(3), pp. 37-39.

Basturkmen, H. (2006). Ideas and options in English for Specific Purposes. New York: Routledge Taylor and Francis Group.

Chavez de Castro, M.C.L. (2005). "Why teachers don't use their pragmatic awareness" .In N.
Bartels (Ed.), Applied linguistics and language teachers education (pp.281-294).USA:Springer.

Clenell, C. (1999). "Promoting pragmatic awareness and spoken discourse with EAP classes". ELT Journal, 52(2), pp.83-91.

Cohen, A. D. (1996). "Speech acts". In S.L. McKay & H. N. Hornberger (Eds.), Sociolinguistics and language teaching (pp.383-420).Cambridge: CUP.

Edwards, M. (2003). "Classroom application: Spot the problem". English Teaching Forum,41(3), pp.40.

Ellis, R. (2012). The study of second language acquisition (2nded.). Oxford: OUP.

El-Okda, M. (2011). "Developing pragmatic competence: Challenges and solutions". The Asian EFL Journal Quarterly, 13(2), pp.169-198.

Fernández Amaya, L. (2008). "Teaching culture: Is it possible to avoid pragmatic failure?".Revista Alicantina de Estudios Ingleses, vol. 21, pp. 11-24.

Flowerdew, J. (2013). "English for Research Publication Purposes". In B. Paltridge & S.Starfield (Eds.), The handbook of English for Specific Purposes (pp.301-324). UK: Wiley Blackwell. John Wiley & sons, LTd., Publication.

Hornby, A. S. S., Wehmeier, McIntosh, C., Turnbull, J., Ashby, M., Wehmeier, S., & Press, O.U. (2005).Oxford advanced learner's dictionary of current English (7th ed.). Oxford: OUP,USA.

House, J. (1993). "Toward a model for the analysis of inappropriate responses in Native/Nonnative interactions". In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.), Interlanguage pragmatics (pp.161-183). Oxford: OUP.
Hyland, K. (1998). Hedging in scientific research articles. Amsterdam/Philadelphia: Pragmatic and beyond new Series.

is their lack of knowledge about the negative connotation of some phrases like 'does not matter' which is used to reduce the importance of something (House, 1993). Kasper (1997) summarizes the point by stating that "L2 recipients often tend towards literal interpretation… and underusing context information" (p.3).

In addition, learners not only neglect contextual clues but also pragmatic 'errors' (Kasper, 1997). In fact, both teachers and learners do not take pragmatic errors seriously. Bardovi-Harlig and Dornyei (1998) see that teachers and learners give much more importance to grammatical errors than to pragmatic ones (Bardovi-Harlig & Dornyei cited in Edwards, 2003). They state that "…EFL learners and their teachers tend to undervalue the seriousness of pragmatic mistakes and consistently ranked grammatical errors as more serious than pragmatic errors…" (Bardovi-Harlig & Dornyei (1998) cited in Edwards, 2003, p.41).

Conclusion:

Concerning the different causes that may lead to pragmatic failure, one can notice that some of these causes have relation with the lack of explicit teaching. That is, the reasons behind pragmatic failure can be classified either as the inappropriate atmosphere for explicit teaching namely, problems in, say, pragmatic research, teaching curriculum, pre-service and in-service programs, and teaching materials. Or, they may be due to a lack of explicit pragmatic teaching with all its aspects such as corrective feedback, pragmatic transfer, neglect of contextual factors and others. It is clear that the main cause of learners' pragmatic failure in using language appropriately in general and in performing acts for writing is due to the lack of explicit teaching. Writing an abstract is no exception, in this connection. It appears that flouting pragmatic norms is the main factor of failure of communicating *via* this mode. Thus, a consciousness raising approach to teaching which based on explicit teaching is likely to ensure for EST learners a rich and flexible pragmatic competence that will help them to produce pragmatically appropriate pieces of writing in their area of specialism and be assessed likewise.

In this regard, researchers, including Kasper, 1997; Yule, 1996 a; Rose and Kasper, 2001 and others, stress that learners possess a considerable amount of free pragmatic knowledge (i.e. universal pragmatic knowledge) they could exploit in TL (positive transfer). Languages share some features such as the three types of request (direct, indirect, and hints) or the significance of silence in conversation (Yule, 1996 a). But learners usually do not exploit or transfer their free pragmatic knowledge from their MT to TL (Kasper, 1997; Rose & Kasper, 2001). The causes behind this inability may be due either to the learners' lack of linguistic proficiency that enables them to express universal features in the TL or to their ignorance of such a free knowledge. Rose and Kasper (2001) describe this situation saying that

Unfortunately, learners do not always capitalize on the knowledge they already have. It is well known from educational psychology that students do not always transfer available knowledge and strategies to new tasks. This is also true for some aspects of learners' universal or L1- based pragmatic knowledge (p.6)

11/ Contextual factors and pragmatic 'errors'

Learners always raise the issue of "how we recognize what is meant even when it isn't actually said or written" (Yule, 1996 b, p.127). That is to say, learners wonder about the way to grasp the speaker's intended meaning. In trying to answer this question, Yule (1996 a) and Kasper (1997) insist that speaker or writer showed hinging on shared knowledge, some contextual clues that help the listener or reader to infer the conveyed meaning. But the problem is that learners neglect such contextual clues and sometimes ignore the connotation of some shared clues (House, 1993; Yule, 1996 a; Kasper, 1997). In the case of writing, for instance, learners do not pay attention to the writer's use of certain verbs such as 'seem, appear' and not others such as 'can, could' which convey an implicit meaning concerning 'degree of imposition' (Hyland, 1998).

Another cause of pragmatic failure is learners' ignorance of shared meaning of certain clues (House, 1993; Troia, 2011). Practically, if a learner ignores the communicative intent behind the use of, say, inverted commas, s/he will not grasp what is meant by putting the word 'errors' the present subtitle between inverted commas. This means that the word is either inappropriate to the context or borrowed. In this case, the word 'errors' is inappropriate to the context of pragmatics. As Thomas (1983) claims that since pragmatic norms are indeterminate, an action cannot be judged pragmatically correct or wrong but rather appropriate to the norms or not. Another example of learners' ignorance of contextual factors

materials aim to construct learners' linguistic background of how to realize different speech acts, giving scant attention to building up their sociopragmatic knowledge, i.e. how to perform acts appropriately. This partial emphasis generates learners who treat utterances literally and neglect their illocutionary intent (Kasper, 1997). Basturkmen (2006) reports that

It has been noted that some speech-act-based courses and materials target pragmalinguistics with the aim of equipping learners with the linguistic sources to make a number of speech acts and to do so more or less politely and directly, but neglect sociopragmatic aspects (p.51)

9/ Linguistic proficiency

Linguistic proficiency plays a crucial role in performing acts flexibly in different contexts (Ellis, 2012). A considerable linguistic knowledge enables learners to make use of the appropriate strategies to the given contextual factors. A lack of such proficiency may hinder learners' ability to adjust their linguistic forms in different situations, i.e. to fail pragmatically (Olshtain & Cohen, 1991; Kasper & Bulm-Kulka, 1993; Ellis, 2012). For instance, a learner who agrees to the speaker's request of appointment by saying 'yeah, that's right' as if s/he is evaluating the speaker's utterance, pragmatically fails to provide the appropriate answer, i.e. 'ok' or 'fine' because of his /her lack of linguistic proficiency (House, 1993). Kasper & Blum-Kulka (1993) state that "the main obstacle to learners' exploiting their general pragmatic knowledge base … appears to be their restricted L2 linguistic knowledge, or difficulty in accessing it smoothly" (p.7).

10/ Pragmatic transfer

FL learners tend to transfer the pragmatic knowledge such as speech act strategies and social perception from their MT to the TL (Kasper, 1997; Rose & Kasper, 2001; Basturkmen, 2006; Ellis, 2012). In other words, learners make a negative transfer of their native pragmatic norms to the TL use. As an illustration, NS usually use an indirect strategy to order a stranger, while EFL learners opt for a direct strategy as they may do in their MT (Yule, 1996 a). In TL, this implies that the learners have more 'social power' than the stranger. Further, Arab learners of English tend to transfer the way of answering compliments in their MT to the TL that utilizes another strategy. They, therefore, fail pragmatically to use language appropriately. On these premises, Olshtain and Cohen (1991) report that "the results revealed situations in which EFL deviations from cultural patterns appeared to be a result of negative transfer from the first language" (pp.162-163).

choice of forms with a degree of politeness, while in other cultures, the age is not at all a determining factor of pragmatic choice (Thomas, 1983). Kasper and Bulm-Kulka (1993) point out that sometimes learners' sensitivity to their social values leads them to neglect TL values. On some occasions, learners act against TL social norms not because of their ignorance but because these norms conflict with their own social ones such as taboo topics. Kasper and Bulm-Kulka (1993) express the point by reporting that "… even purposeful loyalty to L1 cultural patterns, may yield deviations from native use…" (p.7)

7/ Materials for teaching pragmatics

Designing materials for teaching pragmatics is a big issue (Widdowson, 1979; Olshtain & Cohen, 1991; Edwards & Cizer, 2004). There is a lack of pragmatic teaching materials. Textbooks lack relevant input that is needed in the teaching of different pragmatic aspects. Olshtain and Cohen (1991) posit that "it may, at this stage, be difficult to find sufficient material on the various speech acts and on the cross-cultural differences that exist between languages" (p.164). Widdowson (1979), in his turn, claims that the materials which address the knowledge of language alone cannot satisfy the learners' pragmatic needs. Alemi and Razzaghi (2012) clarify that even ESP textbooks disregard this area. They state that

The lack of this pragmatic input especially in ESP textbooks in which learners are to master the English in order to be able to communicate in an international business context can lead to inappropriate development of communicative competence" (p.109)

There is, then, a pressing need for teaching materials that treat different pragmatic aspects (Widdowson, 1979).

8/ The existing pragmatic materials

It is necessary to note that even existing materials usually comprise inaccurate or isolated examples (Judd, 1999; Cohen, 1996). That is, the available input is far from real language use. This hinders the building of learners' sensitivity to sociolinguistic distinction in TL. Judd (1999) notices that

Many texts do not include examples of speech acts that are representative of naturally occurring discourse or the examples are often inaccurate or limited in regard to sociolinguistic variables (p.157).

Further, there are some teaching materials that focus only on developing learners' pragmalinguistic knowledge (Kasper, 1997; Basturkmen, 2006; Alcon Soler & Martinez-Flor, 2008). These

instead of drawing learners' attention to what learners have as a universal or free knowledge and teaching them how to exploit it.

5/ Corrective feedback (CF)

When learners produce inappropriate utterances, they often receive no corrective feedback (CF) from their teachers so as to modify their pragmatic knowledge (Chavez de Castro, 2005). For instance, teachers may correct their learners in using 'has' instead of 'have' with the pronoun 'she' but not to use the utterance ' I beg your pardon' instead of 'sorry' in the case of not hearing well (Hornby et al., 2005). Bardovi-Harlig & Hatford (1996) claim that

…, if no CF is provided to learners as to how inappropriate their utterances have been and how to make them more appropriate, it is likely [sic] they will not realize the need to modify their production. (Bardovi-Harlig & Hatford qtd. in Chevez de Castro, 2005, p.282)

Searching for the reasons behind this absence of feedback, researchers suggest that teachers may neither be able to observe pragmatic failure (Mestro & Pastor, 2012) nor to distinguish between pragmalinguistic failure which should be corrected and sociopragmatic one that requires discussion for its sensitivity learners. It does not matter, in fact, what the reasons can be, the essence is to discover and make learners understand that there is a pragmatic gap.

6/ Differences among languages

It is undeniable that there are differences among languages in terms of linguistic encoding and social judgment (Kasper & Bulm-kulka, 1993; House, 1993; Taguchi, 2009; Yule, 1996 a; Cohen, 1996 and others). In fact, these differences may be the source of pragmatic failure. Variation in linguistic encoding of functions among languages reveals that there are difficult areas in learning (Taguchi, 2009). To illustrate the point, Russian learners of English, for example, are required to know that English contains other forms of 'obligation' such as 'must, should, ought to, etc', unlike Russian which makes use of only 'to be to' (Thomas, 1983). Otherwise, the Russian learner of English will use 'to be to' in all situations, while it is usually used only in the case of unequal power relationship, and thus a pragmatic failure occurs.

Further, societies differ in judging social perception and values (Kasper & Blum-Kulka, 1993). That is, social values including relative power, social distance, taboos, size of imposition, etc. that affect pragmatic choice differ from one culture to another. For example, in some cultures, an old person has a high social status and relative power and thus talking to him or her involves a careful

and indeterminate, describing and teaching them is no easy task for teachers (Thomas, 1983; Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor, 2003). In other words, difficulties in teaching pragmatics lie in the fact that pragmatic norms differ from one situation to another, i.e. they are indeterminate and that native speakers cannot describe their language use explicitly as these norms are subconscious. Another difficulty in teaching pragmatics is the evaluation of pragmatic development mainly the sociopragmatic one (Ellis, 2012). It cannot be clear to the teacher whether learners are judging those sociolinguistic factors such as relative power, size of imposition, social distance, etc. appropriately in performing an act as it has been taught or rather it is matter of a positive transfer. That is, it can be understood that learners treat factors aptly due to their sociopragmatic knowledge while it is a matter of chance or L1 positive transfer.

On the other hand, the teaching process in itself may sometimes be a source of pragmatic failure due to the techniques used (Thomas, 1983). Truly, there are some teaching techniques that lead to learners' pragmatic failure. The classroom discourse usually requires learners to provide a complete answer which violates the pragmatic principle of 'quantity and economy'. As a result of these difficulties, little attention is given to pragmatics (Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor, 2003; Fernendez-Amaya, 2008; Ellis, 2012). Fernendez-Amaya (2008) maintains that "…, L2 teachers often overlook pragmatics, due to the difficulty of its teaching, and instead focus on the grammatical aspects of language" (p.12). But it is crucial to draw attention that by providing detailed pragmatic studies and well structured teaching strategies, the task of teaching pragmatics can be more easily managed.

4/Pre-service and in-service programmes

Pre-service and in-service programmes provide little and inexplicit pragmatic information for teachers (Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor, 2003, El-Okda, 2011). This means that educational programmes do not prepare teachers to teach pragmatics. As a result, teachers find difficulties in instructing pragmatic aspects to learners (Rose, 1999). In an attempt to rate the degree to which educational programmes train teachers for teaching pragmatics, Cohen (2008) notes that "most programs investigated rarely provide information about pragmatics or pragmatic knowledge instruction and assessment" (Cohen cited in El-Okda, 2011, p.179). As a result, teachers ignore their roles in teaching pragmatic (Kasper, 1999). That is, teachers may start by supplying new pragmatic information

2 Causes of EST learners' pragmatic failure

Discovering EST learners' pragmatic failure is not the ultimate point. Rather it should be considered as the impetus that leads teachers to search for different causes that lie behind this failure (Thomas, 1983). Some of the domains where these causes may stem from are set below:

1/ Pragmatic research

Despite the lateness which characterizes pragmatic research in comparison with other areas of language study, a considerable body of studies has discussed pragmatic issues (Judd, 1999; Bardov Harlig & Mahan-Taylor, 2003). But just few of them are designed for teaching purposes (Judd, 1999). That is, most of pragmatic studies inquire about the subject of pragmatics and aspects of pragmatic inquiry but ignore the question of how these aspects can be applied in the classroom. Judd (1999) accounts for this neglect by stating

Ironically, although while much research on pragmatics has appeared in the literature in the past few decades, little of it is addressed to classroom instructors who need to devise and implement practical teaching strategies for their classrooms beyond a general caveat to somehow include this information in a teaching curriculum" (P.168)

In addition, pragmatic studies have focused more on some aspects such as politeness, speech acts and spoken mode, neglecting to some extent other aspects which are of equal importance to the teaching process, i.e., pragmatic acquisition, pragmatic testing methods and written mode, etc. (Liu, 2006; Ellis, 2012). This means that pragmatic teaching process is in need for more practical studies.

2/Teaching curricula

Overall, teaching curricula at tertiary level ignore pragmatic aspects in their design (Kasper, 1997; Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor, 2003). That is, curricula do not include lectures on functions and on other pragmatic themes. Other language areas such as grammar, vocabulary and syntax are the main subjects taught at school without any pragmatic dimension. Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor (2003) report that "these areas of language and language use [i.e. speech acts, conversational implicature, etc.] have not traditionally been addressed in language teaching curricula" (p.37). In fact, such curricula can result in learners paying no attention to language use norms (Kasper, 1997).

3/ Teaching pragmatics

Teaching pragmatic aspects is no easy task (Rose, 1999; Fernendez-Amaya, 2008). Since pragmatic norms are subconscious

the utterance literally as a 'question' that requires an answer rather than considering the illocutionary intent of A. As a consequence, a pragmalinguistic failure happens. To avoid such a failure, a need to learn the appropriate way of performing the act of 'opening' in Polish is required for the English speaker.

1.2 Sociopragmatic failure:

Sociopragmatic failure takes place when there is a difference between the 'social perception' of MT and TL (Thomas, 1983). The difference in what is considered as an appropriate behavior and which sociolinguistic factors to regard in pragmatic choice between MT and TL may lead to sociopragmatic failure. To illustrate the point, a sociopragmatic miscalculation may result from learners' use of MT social judgment in assessing the social distance between interlocutors or size of imposition which are different from TL perception. Further, Thomas (1983) argues that the requirement of an understanding of the target culture as well as the sensitivity in judging learners' own perception make the sociopragmatic failure a difficult area of repair. Indeed, this is 'culturally determined', that is, its problem lies in the different social judgments (ibid.). To better understand this type, let us consider the following example where Li Ming, a Chinese woman, is talking to her NS colleague:

"Li Ming: you are putting on weight recently, aren't you?

Miss Green: it's none of your business" (Xiaohong, 1994, p.31)

Here, the topics which are counted as private matters differ in the Chinese and English cultures respectively.That is, Li Ming performs the act from a Chinese cultural background where asking about weight is not a private topic and a colleague relationship implies a near social distance, while in the English culture things differ. Similarly, in some cultures such as Arabic, different settings imply different social distances between the same participants while in other cultures the social distance remains the same regardless of the setting. So, an Arabic speaker of another language may sociopragmatically fail through applying different social distances.

Accordingly, it is necessary to build learners' metapragmatic ability, that is, "the ability to analyze language use in a conscious manner" (Thomas, 1983, p.98) so as to be able to distinguish between two types of pragmatic failure. The distinction is necessary, as it facilitates for learners the process of correcting their pragmalinguistic failure and discussing the sociopragmatic one. As a first step, EST teachers have to look for the causes of this lack (Thomas, 1983; El- Okda, 2011). It is this point that is tackled next.

neglect the contextual clues that aid them in grasping the intended meaning. For example, learners may treat an utterance literally and fail to infer the indirect 'order' as they do not know how to exploit the degree of power imposition between interlocutors which is encoded in the use of the modal verb 'must'. The same observation has been recorded by most studies in the context of ESP (Clenell, 1999; Basturkmen, 2006; Troia, 2011; Flowerdew, 2013, and others). Researchers notice that EST learners are unable to produce utterances appropriate to the norms of their discourse community because of pragmatic unawareness (ibid.).

1. Types of pragmatic failure

Thomas (1983) identifies two types of pragmatic failure.

1.1 Pragmalinguistic failure:

For Thomas (1983) pragmalinguistic failure "occurs when the pragmatic force mapped on to a linguistic token or structure is systematically different from that normally assigned to it by native speakers" (p.101). More clearly, learners fail pragmalinguistically when they encode a certain illocutionary force in an utterance while native speakers intend another act with the same structure. That is, when the function of a structure in TL differs from its function in MT, a pragmalinguistic failure may occur. For example, in English, the utterance 'can you X' (Thomas, 1983, p.101) refers to a 'request' whereas to a French learner, it conveys a question of ability to do X similar to their Mother Tongue use (ibid.). Arabic speakers of English, for instance, reply to a thank by the phrase 'never mind' which means in their MT use 'not at all' while NSs utilize the expression of 'never mind' to answer an excuse.

Pragmalinguistic failure can stem from the transfer of strategies used to perform speech acts in MT to TL (Thomas, 1983). Learners may ignore TL use. For this reason, they opt for their own use. For Thomas (ibid.), this type of failure is easy to repair as it involves only an understanding of the conventional way of using language in TL. That is, it is 'linguistically determined'. This means that the problem of learners in this type is in the form and its associated function. The following conversation provides a clear example of pragmalinguistic failure. In this situation, A is an English speaker and B a Polish man. They are traveling by train. As an attempt to soften communication,

A says: *"A: I wonder how many trees are in Poland*

B: I cannot imagine who would want to know that" (Ferndàndez Amaya, 2008, p.18).

In this example, A transfers the way of 'opening' conversation from his MT (English) to the TL (Polish). B, in his turn, interprets

Introduction:

A question usually asked by EST teachers 'why do learners often fail to write and speak in a way acceptable to the scientific discourse community'(House, 1993; Troia, 2011; Kourilova, 2012). It is important to note that pragmatic competence is a key contributor to effective writing (Hyland, 1998). That is, having the ability to choose the appropriate meaning that guides to the intended message by paying attention to presupposed reader, situational factors, politeness markers, etc. can ensure an intelligible piece of writing by EST learners (Ishihara & Cohen, 2009). In fact, EST learners face difficulties in writing and speaking effectively according to their discourse community norms. Miller (1974) maintains that communication breakdowns are mostly due to misunderstanding of the intended message (Miller qtd. in Thomas, 1983). That is, EST learners' unsuccessful way of interpreting what a speaker means by a certain utterance is the main source of difficulties in communication.

For Thomas (1983), this lack is traced back to pragmatic failure. Pragmatic failure is "the inability to understand what is meant by what is said" (Thomas, 1983, p.91). Put another way, it refers to a situation where an addressee does not grasp the addresser's message. In the context of writing, for instance, an EST learner who is unable to encode his/her intended message clearly, s/he pragmatically fails to write effectively (Troia, 2011; Kourilova, 2012). Also, if a writer fails to assume the reader's knowledge, s/he will fail pragmatically, leading the reader to misunderstand his/her message. Overall, most studies carried out in different areas of pragmatics reveal that FL learners are pragmatically incompetent (Olshtain & Cohen, 1991; Cohen, 1996; Kasper, 1997; and others). That is, they cannot perform communicative acts appropriately. In the area of speech acts, Basturkmen, (2006) points out that learners usually act out speech acts in an inappropriate way; a situation which leads to communication impediment. She states that

Research has shown that despite high level of grammatical competence, non-native speakers may still have difficulties in communication because of a lack of ability to express speech acts appropriately (Basturkmen, 2006, p.51)

This means that learners succeed in constructing and treating utterances grammatically but they cannot make sense of their illocutionary intent. In trying to explain this failure, Kasper (1997) argues that "L2 recipients often tend towards literal interpretation, taking utterance at face value rather than inferring what is meant from what is said and underusing information" (p.3). That is, learners

English for Science and Technology (EST) Learners' Pragmatic Failure: Its Causes and Solutions

Dr. Latifa HAFSI
Ecole Normal Supérieure – Ouargla – Algérie
Department of Foreign Languages
Division of English Language

Abstract:

Failing to perform different speech acts appropriately according to the discourse community norms is a serious difficulty that faces EST learners' in writing research articles. More clearly, pragmatic failure is a serious problem in the EST learners' discourse community. The present paper aims at shedding light on the EST learners' pragmatic failure, searching for causes behind this failure and proposing solutions. Different consulted studies reveal that there different causes that lead to such situation. Some are related to pragmatic studies, or to teaching curricula, or to pre-service and in-service programs and so on. One can argue that all these causes stem from a lack of explicit teaching. As a solution, EST learners have to build a degree of pragmatic sensitivity. The latter can only be constructed through a consciousness raising approach to teaching. That is, EST learners have to be explicitly taught pragmatic aspects.

Key words: pragmatic failure, pragmalinguistic failure, sociopragmatic failure, consciousness raising approach, explicit teaching.

الملخص:

يمثل الفشل في أداء أفعال الكلام المختلفة بشكل مناسب وفقًا لمعايير مجتمع الخطاب صعوبة كبيرة تواجه طلبة علوم وتكنولوجيا في كتابة المقالات البحثية. بشكل أوضح ، يمثل الفشل السياقي مشكلة خطيرة في مجتمع الخطاب لدى طلبة علوم وتكنولوجيا. تهدف هذه الورقة إلى تسليط الضوء على الفشل في الكفاءة السياقية لطلبة علوم وتكنولوجيا، والبحث عن أسباب هذا الفشل واقتراح الحلول. تكشف دراسات مستشارة أن هناك أسبابًا مختلفة تؤدي إلى مثل هذه الحالة. يرتبط بعضها بالدراسات تخص الكفاءة السياقية، أو بتدريس المناهج الدراسية ، أو ببرامج ما قبل الخدمة وأثناء الخدمة وما إلى ذلك. يمكن للمرء أن يجزم بأن كل هذه الأسباب تنبع من نقص التدريس الصريح. كحل ، يجب على متعلمي علوم وتكنولوجيا بناء درجة من الحساسية السياقية. والتي يمكن بناؤها من خلال منهج رفع الوعي السياقي في التدريس. وهذا يعني أنه يجب تعليم طلبة علوم وتكنولوجيا بشكل واضح الجوانب السياقية.

الكلمات المفتاحية: فشل الكفاءة السياقية ، فشل الكفاءة السياقية اللغوية ، فشل اجتماعي في الكفاءة السياقية ، منهج رفع الوعي ، التعليم الصريح.

3 P. BONOIS, La bande dessinée, Flammarion, Paris, 1993, p. 120.
4 Platon (1949) in M. JOLY, Introduction à l'analyse de l'image, Editions Nathan, Paris, 1993, p. 8.
5 Le petit Robert : Dictionnaire historique de langue française, Ed, Robert, Paris, 1993, p. 38.
6 M. JOLY, L'image et les signes (Approche sémiologique de l'image fixe), Armand Colin, Paris, 2005, p. 33
7 J. P. Cuq, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère, Paris, 2003, p. 125.
8 C. TAGLIANTE, La classe de la langue, CLE international, Paris, 1994, p. 165.
9 « Photographie histoire et la photographie aujourd'hui », annuaire photographe, France, (s.d.), (s.p.). Disponible sur https://www.annuaire-photographe.fr/articles/2-photographie.php Consulté le 03/01/2020.
10 Dictionnaire Larousse, Paris, 2003, p. 776.
11 Dessin. Larousse.fr https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/dessin/24654 (consulté le 10/11/2019).
12 C. RIBEROLLES, Travailler à partir d'affiches publicitaires pour développer un regard critique, IUFM DE BOURGOGNE, 2007, p. 7. Disponible sur : https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2006/06_05STA00908.pdf
13 Caricature. Larousse.fr
https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/caricature/13298?q=caricature#13137 (consulté le 10/11/2019).
14 Résumé de Mathieu. GUIDERE, les méthodes d'analyses,
www.unifr.ch/socsem/cours/compte.../Les%20méthodes%20d'analyse.pdf, p. 01. (Consulté le 12/02/2012) Dans D. SLAOUTI, Le matériel didactique au service de l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte algérien : cas de l'image en deuxième année Secondaire, Mémoire de master, Option sciences du langage et sémiologie de la communication, 2013/2014, p. 9.
15 D. ABADI, Pouvoir de l'image et signifiance du texte en FLE : Vers une analyse sémiotique des manuels scolaires du secondaire algérien, thèse de doctorat, Option sciences du langage, Université El- Hadj Lakhdar, Batna, 2011-2012, p. 267.

A propos des images conçues dans le manuel scolaire, nous avons mis en évidence les valeurs culturelles, pour répondre à la question de départ, nous avons fixé dans le présent travail de recherche notre objectif, qui sert à dégager la dimension culturelle nationale envisagée dans les images du manuel scolaire de français, comme nous essayons de mettre en relation les différents éléments significatifs cherchant à résoudre notre problématique susvisée en amont.

En matière du cadrage théorique, nous avons souligné que l'image offre aux apprenants la possibilité de voir le monde culturel, elle essaie de dépasser les frontières des valeurs nationales en mettant les apprenant dans un avenir culturel.

Toutefois, notre enquête menée autour de la description et de l'analyse des images conçues vient de répondre à la question de départ en tenant compte dans ce contexte les autres sous questions liées à cette question fondamentale où nous avons affirmé que :

L'image conçue dans le manuel scolaire de FLE est d'un véritable vecteur culturel.

La prise en charge de la dimension culturelle nationale dans les images du manuel scolaire est suffisante pour renforcer l'acquisition de la langue française.

La lecture sémiotique portant sur les images manuel scolaire de la 4ème année moyen (2ème génération) permet de dégager les valeurs culturelles nationales.

A l'issue de ces réponses, la lecture sémiotique permet d'étayer nos arguments portant sur les valeurs culturelles nationales, ainsi sur notre hypothèse confirmant que les images du manuel scolaire de français de la 4ème année moyen (2ème génération) focalisent sur des valeurs culturelles nationales a à savoir les traditions, les aspects architecturaux.

A la lumière des résultats obtenus, nous voudrions par le présent travail de recherche améliorer la qualité d'apprentissage de FLE dans tous les paliers d'enseignement. Pour les travaux menés sur la valeur d'image., nous voudrions qu'il soit un élément basique et terre fertile à d'autres recherches.

Référence:

---

[1] FLE : Français Langue Etrangère.

2 P. MEIRIEU, L'importance de l'image dans l'éducation, Mélinaire 3, 2006. Disponible sur : https://www.mélinaire3.com/Interviuw/2006/l-importence-de-l-image-dans-l-education (consulté le 14/02/2020)

le Kohīma signifie le désert), l'image met l'accent sur les coutumes, la culture, les traditions des personnages, ce qu'on retient par la suite que la femme est mieux placée dans le premier plan, elle est le personnage principal de l'image qui est « la reine du Touareg ».

Synthèse et conclusion

Au fil du temps et à travers des pratiques pédagogiques, il est à constater que l'image fixe a pu surmonter les lois et les prévisions des pratiquants. Elle redresse des situations compliquées selon la nature de l'activité proposée et les exigences que pose la situation d'apprentissage. Elle constitue à ce point le noyau d'un échange universellement commun.

En outre, elle possède une puissance destinée à persuader et à convaincre les apprenants, le principe d'influence est caractérisé par la recherche des éléments signifiants qui décrivent les valeurs culturelles nationales. Pour notre travail, il est à remarquer que toute image intègre implicitement, un ensemble variant de significations, voire de messages, d'idées, d'informations, de croyances ainsi qu'une kyrielle de valeurs que ce soit politiques, sociales, intellectuelles ou même culturelles.

L'image « n'est jamais innocente ni objective[15]». En d'autres termes, elle n'est jamais simple, elle dépend toujours de la conscience individuelle, en tenant compte ses facultés de pensée et d'agir.

Par une suite logique à cet optique, l'image a pu construire son royaume et parvient à avoir l'autorité sur un monde dit visuel. Elle constitue un enfui pour les artistes, un abri pour les penseurs et un médium de socialisation, de civilisation et de culturation des nations.

A l'heure actuelle, l'image fixe est considérée comme un support fortifiant exerçant son pouvoir sur les esprits surtout dans le secteur de l'enseignement des langues où elle fournit un potentiel réservé à l'acquisition de savoir, ayant pour but de motiver les apprenants et en offrant une particularité de diffuser et de renforcer les connaissances et les valeurs. Notamment dans cadre de l'enseignement des langues étrangères où elle présente le soutien nécessaire pour celui qui veut se former et s'initier à l'apprentissage d'un nouveau système d'expression (système linguistique). Cependant, cette déclaration a toujours créé un obstacle pour les spécialistes du domaine. En matière de la manière dont elle attribue le sens, l'image fixe offre une possibilité de faire connaitre une tradition ou une coutume en mettant à profit une culture.

A l'issue de cette image, nous observons une femme qui se présente selon le plan italien, portant un costume traditionnel présentable en couleur bleu et violet. Nous remarquons la présence d'un voile transparent en couleur violet couvrant ses cheveux. Cette femme porte aussi de lourds bijoux en argent à titre d'exemple, le collier, les boucles, les bracelets qui sont portés sur ses mains. Le front est décoratif au début du voile. En matière de la position, nous trouvons que cette femme est assise tranquillement sur un fauteuil en bois. Cet objet est décoré par un dessin en formes géométrique en tenant entre ses mains un éventail fabriqué par les plumes de paon.

Concernant la position de la femme, il est à noter qu'elle réserve une attitude parfaite dans ce tableau, elle donne à celui qu'il la voit un aspect de sagesse et de prudence qui sont retenues par la force de sa personnalité.

Pour ce qui est le deuxième plan, nous constatons la présence de six hommes armés qui portent des pantalons avec des robes de différentes couleurs ornés par des motifs qui appartient à leur tradition. De plus, nous remarquons que les têtes de ses hommes armés sont couvertes par des grands chèches, en gardant que les yeux en tenant en main une lance.

En matière de l'arrière-plan, l'image est marquée par la présence d'une « hima » avec ensemble de personnages réunit du loin comme si dans une fête.

Dans une autre optique, nous remarquons que le peintre de ce portrait veut amener l'apprenant à improviser en imaginant ce qui se passe à l'intérieur du cadre de l'image et à l'extérieur aussi en laissant les bords de tableau définissent le cadre de ce dessin.

De plus, la société accorde une place particulière à la femme. Cela est expliqué par son attitude, l'image montre qu'elle est prise une situation supérieure, par rapport aux autres éléments signifiants de l'image. Et pour des raisons sociales, la femme est valorisée, l'image montre sa puissance, elle essaie de marquer sa différence par rapport aux autres éléments significatifs qu'ils l'entourent.

Le choix esthétique des éléments tels que la couleur des habits en violet et en bleu et des bijoux ornés en vert et en argent pour marquer tout d'abord l'aspect de l'éternité de son pouvoir, ses forces et sa puissance. Sur le plan physique, l'image focalise sur l'aspect de jeunesse, de sagesse, de l'idéalisme, du calme, de richesse et de luxe.

A issue de cette analyse, nous pouvons dire que les concepteurs du manuel veulent inciter l'élève à découvrir l'originalité de la vie désertique, le lieu de déroulement de l'action (en remarquant

	protection de l'environnement	votre région.

De cette identique forme, il s'articule des séquences fragmentées en rubriques qui sont enrichisses par un ensemble varié des exercices oraux et écrits. L'objectif est d'aider l'élève à développer ses compétences et ses acquis, aussi bien à perfectionner son apprentissage en langue étrangère en tenant compte sa propre culture.

5.) Analyse de corpus

Il est è noter que les images du manuel comportent des éléments variants, elles représentent un contenu riche en matière des éléments signifiants. Sur le plan d'apprentissage, elles comportent implicitement de nombreuses valeurs qui servent à renforcer la compréhension et la production de l'élève. Celui-ci aura l'occasion de partager les idées en tenant compte les différentes activités.

6.). Analyse sémiotique de l' images

Dans la présente partie, nous focalisons sur l'analyse sémiologique. Pour ce faire, nous avons choisi une kyrielle d'images conçues dans le manuel scolaire. Nous essayons de résoudre ce problème en cherchant des réponses à notre question de départ portant sur la mise en évidence des valeurs culturelles nationales.

6.1). L'image de Tin Hinane

Dans une première position, nous analyserons l'image intitulé « Tin Hinane » de Hocine Ziani (voir l'annexe p 39).

Cette image est un tableau d'huile sur toile, elle est peinte pour être insérée dans les musées ou les salons d'exposition. L'insertion de cette image est mise à profit par les concepteurs pour soulever les valeurs culturelles nationales mais elle est insérée dans le manuel scolaire pour répondre à des fins pédagogiques.

6.2.). Bilan de l'analyse sémiotique de l'image

L'image de Tin Hinane, est conçue sans un cadre, elle est présentée sous un format du paysage. Cela explique l'originalité de la société et l'attachement de la femme Targuée aux traditions.

caractéristiques du visage ou des proportions du corps dans une intention satirique[13]». Elle se trouve généralement dans les journaux et les magazines pour des fins politiques, sociales, sportifs, …

Dans le présent chapitre, notre ultime réflexion sera mise en valeur l'intégration de l'image en classe de langue, comme support didactique conçu dans le manuel scolaire de la 4ème année moyenne (2ème génération). Qui sert à véhiculer les valeurs culturelles nationales.

Afin d'affirmer ou d'infirmer cette hypothèse, nous focaliserons notre attention sur les valeurs culturelles en cherchant des réponses à notre question fondamentale, ainsi aux autres questions liées à la problématique que nous avons évoqué en amont, en tentant à dégager les valeurs culturelles de l'image contenant dans le manuel scolaire. La vérification implique le recours à la méthode descriptive et la démarche analytique où « on décompose un ensemble en ses éléments essentiels, afin d'en saisir les rapports et de donner un schéma général de l'ensemble…[14]». Ainsi, nous avons fait recours à l'analyse sémiotique pour mettre en exergue les éléments significatifs des images conçues en vue de mettre en évidence la dimension culturelle nationale.

4). Présentation du corpus

L'image est considérée comme le premier auxiliaire didactique, utilisé par les participants ou les acteurs de triangle (l'enseignant et l'apprenant) de la langue française. Le manuel scolaire de la 2ème génération du 4ème cycle moyen a été mis en place pour la première fois dans la scène du territoire académique durant l'année scolaire 2019/2020.

Ce support est élaboré sous la direction de trois auteurs, avec une conceptrice maquette responsable de la couverture et de la mise en page de ce dernier.

D'entrée de jeu, nous remarquons que ce support forme un tout, il est devisé en trois éléments essentiels qu'on les appelle « Projet ». Ces derniers s'articulent par ordre autour de lui comme suit :

N° de projet	Intitulés de projet	Objectifs de projet
Projet 1	Créer un blog touristique.	Inciter les touristes à visiter notre pays en mettant en valeur les charmes de nos régions.
Projet 2	Elaborer un dépliant en faveur du « vivre ensemble en paix ».	Sensibiliser les jeunes collégiens à l'importance des valeurs universelles de paix.
Projet 3	Produire des podcasts et des affiches en faveurs de la	Encourager des actions en faveur de la biodiversité et de l'environnement dans

c'est-à-dire pratiquement toutes : les schémas, graphiques, tableaux, plans de villes et de quartiers ; - les reproductions de peinture, sculptures, photographies ; les cartes postales actuelles et anciennes ;- les affiches ; les photographies illustrant les titres ou articles de journaux, photographie d'art ; - les bandes dessinées, photos- romans, vignettes, dessins humoristiques (…)[8]».

3.1). La photographie

Dans la mesure où elle est considérée comme étant le huitième art, la photographie désigne d'une façon générale l'action de « peindre avec la lumière[9] ». Elle désigne d'après le dictionnaire Larousse comme une « technique permettant de fixer l'image des objets sur une surface sensible à la lumière par des procédés chimiques[10]». Autrement dit, elle renvoie à une forme de reproduction basée essentiellement sur une source d'éclairage, qui sert à obtenir un cliché détaillé de la situation.

3.2.). Le dessin

De nos jours, le dessin est une reproduction simple faite à l'aide de crayon. Cette forme n'est pas réservée aux artistes mais aussi à l'homme primitif où il désigne la première forme employée en tant qu'une suggestion. Ayant pour but de concrétiser une idée ou une chose de son environnement et pour rapporter son histoire. Selon Larousse, il est défini comme : « une représentation sur une surface de la forme (et éventuellement des valeurs de lumière d'ombres) d'un objet ou d'une figure, plutôt que de leur couleur[11]».

3.3.). L'affiche publicitaire

L'affiche publicitaire est un outil communicatif très répandu qui se présente sous deux formes : soit fixe (coller sur les murs et les vitrines), soit mobile (pour une mobilité urbaine ce que l'on trouve dans les camions, les taxis et les bus).

Selon Regrolles Céline : « l'affiche est un avis officiel ou publicitaire imprimé sur papier ou sur toile, destiné à être placardé dans les lieux publics[12] ». Elle présente un moyen qui facilite le contact entre l'entreprise et le public afin d'appréhender la réaction des apprenants et de les inciter à adopter une idée ou un produit.

3.4.) La caricature

La caricature est un type d'image faisant partie de la catégorie des arts et de dessin. Elle sert à reproduire des situations réelles en ajoutant un aspect ridicule, permettant de persuader et convaincre les lecteurs à prendre part dans un contexte donné. Selon Larousse, la caricature est « une représentation grotesque, en dessin, en peinture…, obtenue par l'exagération et la déformation des traits

sert à accorder un rapport de ressemblance (d'analogie) qui se trouve entre l'objet donné et sa concrétisation dans le réelle.

De façon générale, l'image par apport à ses types et ses fonctions est devenue un outil indispensable recouvrant les différents aspects d'apprentissage de FLE, où elle est considérée comme étant un objet (support) attractif facilitant l'accès aux savoirs, ainsi la transmission et l'acquisition des connaissances.

2). Concept de l'image fixe

La réussite de l'enseignement/apprentissage des langues ne réalise qu'à l'aide des images, qui facilitent l'accès au sens. C'est pourquoi, nous avons centré dans la présente recherche sur les valeurs de l'image, en essayant de clarifier le champ significatif de l'image fixe et de saisir l'application typologique de ce dernier, de la faire étayer avec des exemples portant sur ses différents types.

En didactique, ce support est considéré comme un outil d'apprentissage. L'image fixe est un moyen qui sert à faciliter le contact entre l'apprenant et la langue par la multiplicité et la complexité de ses différents types de corpus présentés. C'est le moment de reproduction de tout ce qui est abstrait où concret. Cette image assure une orientation conforme aux pratiques de classe exerçant dans des conditions spécifiques en vue d'illustrer ou de reproduire des significations en situation d'échange. Selon Jean Pierre Cuq :

« Les dessins des méthodes, des films fixe, les photos peuvent servir divers objectifs selon les supports et l'orientation choisie. L'image peut par exemple illustrer un réfèrent du signe linguistique et permettre ainsi la présentation et la compréhension directe de celui-ci sans passer par du métalangage .c'est le cas dans les dictionnaires imagés, dans certains méthodes mais aussi dans des cèderons notamment pour public jeune des dessins plus riche ou des photos serviront de leurs coté à faciliter l'accès à une situation de communication et a la compréhension des échanges langagiers qui s'y déroulent [7]».

3). Les types de l'image fixe

L'image fixe fait partie à des typologie d'image, elle est devenue un outil indispensable dans le système éducatif Algérien. Elle sert à développer l'imagination et à favoriser l'appropriation des apprentissages des langues étrangères.

« Les images ont une fonction ethnographique et culturelle, elles provoquent des réactions affectives, émotives, imaginatives. On retiendra celles qui peuvent donner lieu à des activités pédagogiques

L'image figurante dans le manuel scolaire serait -elle d'un simple support pédagogique ou bien un véritable matériau culturel ?

Les valeurs culturelles conçues dans le manuel scolaire, sont-elles suffisantes pour renforcer l'acquisition de la langue française ?

La démarche sémiologique portant sur les images du manuel scolaire de la 4ème année moyenne (2ème génération : 2019) permet-elle de déchiffrer les valeurs culturelles nationales ?

La réponse aux questions ci-dessus permet d'émettre l'hypothèse suivante :

Les images du manuel scolaire de français de la 4ème année moyenne (2ème génération : 2019) véhiculent des valeurs culturelles nationales.

A ce point, notre objectif s'articule autour de l'identification des valeurs culturelles nationales à travers des images conçues dans le manuel scolaire de la 4ème année moyenne (2ème génération : 2019).

Pour ce faire, nous ferons recours à la méthode descriptive et analytique à travers lesquelles nous relevons les éléments signifiants de l'image en tant qu'un vecteur culturel.

1). L'historique de l'image

L'image est un reflet des représentations, le monde a connu la signification de terme image tel que la définit Platon : « J'appelle image d'abord les ombres, ensuite les reflets qu'on voit dans les eaux, ou à la surface des corps opaques, polis et brillants et toutes les représentations de ce genre[4] ».

L'image a trouvé sa naissance pendant les plus anciens siècles avec l'homme primitif ou elle est un outil ou une manière que nos ancêtres ont utilisée pour communiquer et pour raconter leur patrimoine. Elle sert à indiquer les traits de la vie de l'homme, c'est-à-dire, elle est une création obtenue à l'aide de l'art, pour concrétiser tout ce qui est un aspect immatériel.

Ainsi à l'heure actuelle, l'image est « la représentation mentale d'une perception à l'impressif antérieure, en l'absence de l'objet qui lui a donné naissance[5] ». En d'autres termes, elle est restée comme un moyen artificiel soit pour représenter le réel ou le fictif, soit pour passer les idées, les croyances et les cultures.

Dans une même optique, l'image est définie aussi comme : « le signe iconique qui met en œuvre une ressemblance qualitative entre le signifiant et le réfèrent .Elle imite ou reprend un certain nombre de qualités de l'objet : forme, couleur, texture,…. Ces exemples concernent essentiellement l'image visuelle [6] ». C'est-à-dire, qu'elle

vue de réussir l'apprentissage d'une langue de façon facile et efficace, « l'image avait une fonction précise : il s'agissait d'apporter à l'homme une façon de s'élever, de réfléchir ou bien de s'identifier et d'appartenir à une collectivité [2]».

Dans une perspective didactique, l'image est considérée comme un élément basique pour la formation des apprenants, à condition qu'elle tiendra compte le principe interactif favorisant la motivation entre les apprenants, ainsi entre l'apprenant et l'image. Dans ce sens explique Bônois, « l'enfant est tout yeux : ce qu'il voit la frappe plus que ce qu'il entend [3]».

A l'issue de cette affirmation, le ministère de l'éducation Algérienne a conçu un programme riche, prenant en considération la composante culturelle ou il essaiera de consolider l'acquisition des valeurs communes relatives à la société par le biais de l'image fixe.

A partir de l'image nous étudierons les différentes valeurs culturelles, en tentant vérifier la prise en charge de cette variante à l'intérieur du manuel scolaire, une démarche à laquelle nous adopterons, elle nous a facilité le choix de ce sujet : « l'image fixe de la compréhension à la production. »

Pour ce qui est le choix de sujet, nous sommes orientées vers l'analyse de l'image, cela est fait en raison de notre intérêt personnel, débouchant sur le traitement de ce support didactique à travers les différentes situations d'apprentissage. Le support image reste un moyen servant à marquer une diffusion et une influence sur les élèves. De même, l'image est un élément qui détient une pluralité polysémique et qui engendre à son tour une technique plus simple pour la compréhension des valeurs.

Concernant le choix de corpus, nous choisirons les images tirées du manuel scolaire de la 4ème année moyenne. S'agissant d'une nouvelle édition qui répond aux termes de l'originalité (2019/ 2020). De plus, l'intégralité thématique répond aux conditions et à la nature des apprentissages conçus.

Pour entamer notre recherche, nous avons précisé en amont les points à soulever durant l'analyse, en commençant à formuler la problématique de notre recherche : les images du manuel scolaire de français de la 4ème année moyenne (2ème génération : 2019) véhiculent-elles des valeurs culturelles nationales ?

A partir de cette question principale, nous formulons la kyrielle des sous-questions en vue de cerner notre problématique qui sont ainsi :

L'image fixe en classe de FLE : De la compréhension à la production

-Cas des apprenants de 4ème AP à Ouargla-

Dr. khademallah, Ismail
Université Kasdi Merbah d'Ouargla en Algérie
ismailkhademallah@gmail.com

Résumé :

Dans le présent article, nous avons mis en valeur l'apprentissage de l'image, en essayant de proposer une démarche pédagogique permettant l'accès au sens, en tenant compte les images conçues dans le manuel scolaire de la 4ème année moyenne (2ème génération), de mettre à profit la valeur culturelle intégrée à l'intérieur de ce support en vue de rapprocher le sens.

Afin de répondre à notre question de départ, nous avons adopté la méthode descriptive et analytique. Pour affirmer et confirmer l'hypothèse formulée au début, nous nous sommes appuyés sur la démarche sémiotique.

Mots-clés : image- dimension culturelle nationale- démarche sémiologique- manuel scolaire

Abstract:

In the present investigation, we have fixed the objective of research to study the national cultural dimension in images of scholastic manual of the 4th year of middle school (2nd generation) and to the verification of her use inside these support.

In order to answer our principal interrogation, we have opted to the descriptive and analytic method, as well as to semiologic approach to affirm the formulated hypothesis at the beginning.

Keywords: Image- national cultural dimension- semiologic approach- scholastic manual.

Introduction

Dans un monde fondé essentiellement sur l'image, l'apprentissage du FLE[1] accorde une place particulière à ce sujet, cela est manifesté à travers les directifs mis en place, favorisant le recours à ce genre des supports pédagogiques, qui véhiculent un panorama des valeurs culturelles et esthétiques ayant pour but de communiquer un sens en mettant en valeur le patrimoine culturel national.

En classe de langue, l'image est un outil qui facilite aux apprenants de FLE l'accès à l'information. Le recours à ce support remplit une fonction précise c'est de booster l'apprenant à réfléchir correctement pour s'identifier en prenant position dans un groupe en

N° 16 Shawwal 1440
Juin 2019

Makalid ISSN 2253-0029

Sommaire

L'image fixe en classe de FLE : De la compréhension à la production 01
-Cas des apprenants de 4ème AP à Ouargla-
Dr. khademallah Ismail (Université d'Ouargla)

English for Science and Technology (EST) Learners' Pragmatic Failure: Its Causes and Solutions 12
Dr. Latifa HAFSI (Ecole Normal Supérieure - Ouargla)