الجمهوريَّة الجزائريَّة الدِّيمقراطيَّة الشَّعبيَّة

وزارة التَّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 20 أوت 55 سكيكدة

كليَّة الآداب واللُّغات .قسم اللُّغة والأدب العربي .

أطروحة مقدَّمة لنيل شهادة الدُّكتوراه LMD

استثمار اللِّسانيَّات التَّداوليَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة في مرحلة التعليم الثَّانوي

تخصص: اللِّسانيات واللُّغة العربيَّة

إعداد الطَّالبة: فضيلة زرازحي

مدير الأطروحة: د. زهير بوخيار

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللَّقب	الرُّتبة	الجامعة	الصِّفة
أ.د. سفيان بوعنينبة	أستاذ التعليم العالي	جامعة 20 أوت 55 سكيكدة	رئيســـــا
د. زهير بوخيار	أستاذ محاضر .أ.	جامعة 20 أوت 55 سكيكدة	مشرفا ومقررا
د. سفيان لحمانص	أستاذ محاضر .أ.	جامعة 20 أوت 55 سكيكدة	ممتحنا
د. طارق بومود	أستاذ محاضر .أ.	جامعة 20 أوت 55 سكيكدة	ممتحنا
أ.د. محمد رضا بركاني	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشاذلي بن جديد الطارف	ممتحنا
أ.د. زكرياء مخلوفي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشاذلي بن جديد الطارف	ممتحنا

السَّنة الجامعيَّة: 2024 . 2025

الجمهوريَّة الجزائريَّة الدِّيمقراطيَّة الشَّعبيَّة

Ministry ofhigher education and scientific research

university of 20 August 1955 skikda

Faculty of art and languages - depertment of language and literature arabic

A THESIS SUBMITTED FOR A DOCTORA- LMD

INVESTING PRAGMATICS IN TEACHING ARABIC AT THE SECONDARY EDUCATION LEVEL

SPECIALIZATION : linguistics and arabic language

Prepared by the studente: ZERAZEHI FADILA Thesis director: Dr. ZOUHIR BOUKHIAR

members of thediscussion committee:

Classes	University	Rank	Name and Surname
Chairman	university of 20 August 1955 skikda	Professor of Higher Edication	Prof.Dr. Sofiane Bouaninba
Supervisor and Rapporteur	university of 20 August 1955 skikda	Associate Professor - A -	Dr. Zouhir Boukhiar
The examiner	university of 20 August 1955 skikda	Associate Professor - A -	Dr. Sofiane Lehmanes
The examiner	university of 20 August 1955 skikda	Associate Professor - A -	Dr. Tarek Boumoud
The examiner	university of Chadli benjedid el Tarf	Professor of Higher Edication	Prof.Dr. Mohamed rida Berkani
The examiner	university of Chadli benjedid el Tarf	Professor of Higher Edication	Prof.Dr. Zakaria Makhlofi

ACADIMIC YEAR: 2024 – 2025

شُكر

أحمد الله عزَّ وجلَّ وأشكره أن وَّفقني لما يحبُّه ويرضاه. وأشكر
أفراد عائلتي فردا فردا على دعمهم ومساندتهم لي
وأشكر مدير الأطروحة الدُّكتور: زهير بوخيار.
وكلَّ من ساندني من بداية مشواري العلمي حتَّى الوصول
إلى إنجاز هذا العمل.

مقدمة

مقدِّمة:

نالت اللُّغة منذُ العصور القدِيمَة، وفِي كُلِّ الحَضَارَات الإنسانيَّة مكانة مرموقة؛ عند الفلاسفة والمفكِّرين العرب منهم والغرب، غير أن دراساتهم لم تكن على قدر كاف من الاصطـلاح العلمي (التخصص). وقد ركز علماء الحضارة العربيَّة الإسلاميَّة على مدارسة اللُّغة وتحليلها وتفسير صورة إنتـاج اللِّسان العربي، من أجل تحسين تعليمها ومن ثم الحفاظ عليها من اللَّحن والضَّياع، فتناولوا أقسامها على صورتها البِنويَّة، معتمدين على التَّلقين وحفظ المتون الشِّعريَّة التَّعليميَّة وغيرها، إلاَّ أنهم تفطنوا في ذات الحين لصور استعمال اللسان العربي في مقامات أحواله وأغراضه؛ تسهيلا لفهم اللغة العربية بتعليمها.

أما حديثا؛ فقد استمرت المقاربات التَّعليميَّة للِّسان العربي، معتمدة على المضامين وبعدها الأهداف إلى وقت قصير في الجزائر، ومنذ عام 2000م بدأت الجزائر بالتَّخطيط لعقد مجلس لإصلاح المنظومة التَّربويَّة التَّعليمية عبر تجديد المقاربات المتَّبعة في التَّدريس، وفي 2003م تمَّ تنفيذ هذه الإصلاحات على أرض الواقع من خلال ما سميَّ بمناهج الجيل الأوَّل. وبعد ذلك تم تعديلٌ ثان عام 2006م سميَّ بمناهج الجيل الثَّاني؛ انطلاقا من تنفيذ المقاربة بالكفاءات، بالاستعانة بالمقاربة النَّصية، والإدماج التَّفاعلي التَّعليمي سعيا إلى تحسين التواصل التعليمي؛ وتدعيما للمنظومة التَّربويَّة، مع تليين جانبها بأهداف تواصليَّة محددة حسب المحتويات المقررة في المنهاج وهي سارية الفعاليَّة إلى حدِّ السَّاعة. وقد لعبت الأدوار الَّتي شغلتها المعرفة اللِّسانيَّة من بداية خطواتها الأولى مع اللَّسانيَّات البنويَّة؛ بحثا عن مادة معرفيَّة ظاهرة وقابلة للاختبار عبر التَّطبيق الإجرائي، أي تكون ذات فائدة في الميدان لقدرتها على حل المشاكل المختلفة المنابع، وعلى رأسها ما يتعلَّق بالتَّعليميَّة . تعليميَّة اللُّغة بشكل خاصٍّ . وباعتبار اللِّسانيَّات التَّداوليَّة تجاوزا لما جاء في طروحات الاتِّجاه التَّوليدي التَّحويلي، والاتِّجاه الوظيفي، مع إدماج الطَّابع الاجتماعي خاصَّة، القائم على التَّواصل التَّفاعلي بين طرفي الفعل الخطابي، في مواقف تواصليَّة ذات مقاصد محدَّدة. فهي تمثِّل مقاربة تحوي آليَّات إجرائيَّة ناجعة ومغرية للنُّهوض بتعليميَّة اللُّغة العربيَّة في المدارس الوطنيَّة الجزائريَّة ذات النُّظم القوميَّة الإسلاميَّة. وانطلاقا من هنا تبلورت الدِّراسة بإشكاليَّة وتساؤلات واختبارات ورؤى وملاحظات وتعقيبات ...

ممَّا سبق ذكره جاءت **الإشكاليَّة** الَّتي مفادها: هل من الممكن أن تصدق تجربة الاعتماد على استثمار آليَّات لسانيَّة تداوليَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة من خلال مستوى التَّعليم الثَّانوي الجزائري كنموذج ؟ أي ما القدر الذي يمكن الاستفادة منه عند استثمار هذه الآليات ؟ وكيف يمكن ذلك ؟ والَّتي تفرعت بدورها إلى تساؤلات تمثَّلت في:

.هل سيكون هذا الاستثمار ذا فائدة بيداغوجيَّة ؟

.هل يمكن أن نحصل من خلال هذا الاستثمار على حلول لمشاكل تعليميَّة اللُّغة العربيَّة ضلَّت تؤَّرق الجهات الوصيَّة على وضع المناهج التَّربويَّة ؟

.وإن كان كذلك فما قدر النَّجاح الَّذي تقدِّمه ابستيمولوجيا اللِّسانيَّات التَّداوليَّة إلى مجال التَّعليميَّة بصفة عامَّة وإلى تعليميَّة اللُّغة العربيَّة في الجزائر بصفة خاصَّة؛ من حيث إكساب السُّهولة والقابليَّة للتَّطبيق وتنمية التَّعلُّمات؟ ومن هنا نلمس مدى اكتساب المتعلِّم الملكة اللُّغوية والخطابيَّة التَّداوليَّة، إن إنتاجا شفهيًّا أو كتابيًّا، أو من خلال التَّقويمات (الفروض والامتحانات) الَّتي يعمد عبرها المتعلِّم إلى توظيف أقصى ما يملك من معارف وتعابير لغويَّة تعلَّمها في الفصل الدِّراسي.

والأسباب التي جعلتني **اختار هذا الموضوع** هي: * الوصول من خلال هذه التَّجربة البحثيَّة العميقة والمتشعِّبة المشارب؛ إلى تلاقح مفيد وناجح بين التعليميات، ومجال اللسانيات التداولية؛ من حيث تتبع هذه الآليات في كتب التعليم الثانوي، أو من حيث إمكانية استثمار هذه الآليات. بحيث تضمَّنت: .قضية التَّجريب والاختبار عبر الاستثمار .اللِّسانيَّات التَّداوليَّة مع شساعة مجالاتها وحداثة طروحاتها . التَّعليميَّات ونشاطاتها المهمَّة والمفيدة في تحسين وتطوير الفعل التعليمي/ التعلُّمي . اللُّغة العربيَّة بعنفوانها وبكلِّ طاقاتها التَّعبيريَّة والتَّواصليَّة والتَّشكيليَّة الجماليَّة . مرحلة التَّعليم الثَّانوي والَّتي هي المرحلة الأخيرة من التَّعليم ما قبل الجامعي.

* رصد ما يمكن أن تقدَّمه مثل هذه الدِّراسات المرتبطة بالزيَّارات الميدانيَّة؛ الَّتي تثبت جديَّة أهداف ومساعي هذا البحث العلمي.

كما تبلور **هدف اختيار هذا الموضوع** بشكل واضح وبيِّن لا غبار عليه؛ وهو الحصول على مقاربة تواصليَّة ذات بعد لساني تداولي لتحسين تعليم اللُّغة العربيَّة في المدارس النِّظاميَّة الجزائريَّة، بغضِّ النَّظر عن المرحلة التَّعليميَّة الَّتي كانت فيها الدراسة التَّطبيقية، وكذا الميدانية. فجاء **عنوان البحث** كما يلي: <**استثمار اللِّسانيَّات التَّداوليَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة في مرحلة التَّعليم الثَّانوي**>.

وبذلك تحدَّدت **عيِّنة الدِّراسة** التي سلطت عليها الضوء تطبيقا؛ من حيث الكمِّ والكيف فاستُثمرَت الآليَّات اللِّسانيَّة التَّداوليَّة التَّالية: **الأفعال الكلاميَّة . الافتراضات المسبقة . مضمرات الخطاب . الاستلزامات الحواريَّة (عبر الاكتفاء بمبدأ التَّعاون الغرايسي) . الملاءمة . الحجاج . الأفضية الذِّهنيَّة . القصديَّة أو المقاصد.** في تعليم أنشطة اللُّغة العربيَّة في مرحلة التَّعليم الثَّانوي الجزائري؛ والمتمثِّلة في: **النَّحو . البلاغة . النُّصوص . التَّعبير**. وبالاعتماد على الكتب المدرسيَّة والتَّدرجات السَّنويَّة والمناهج التَّعليميَّة والوثاق المرفقة بها، بالإضافة إلى تحديد الشُّعب التَّعليميَّة المعنيَّة بالدِّراسة الميدانيَّة (آداب وفلسفة/ لغات أجنبية)؛ وبذلك تأطَّرت لديَّ حدود الدِّراسة ومتطلَّبات إنجازها.

ومن بين **الدِّراسات السَّابقة** المشابهة لهذه الدِّراسة وتحمل نفس متغيراتها تقريبا؛ بحيث تتقاطع مع هذا البحث في النقاط الأساسية من مفاهيم التداولية وآلياتها، والتعليميَّات بمفاهيمها، ووظائف العناصر المشاركة بين الأطراف البيداغوجية التي تهتم بها (المثلث الديداكتيكي)...؛ لإيجاد حلول لمشاكل تعليم/ تعلم اللغة العربية. غير أنها تختلف في طرح هذه القضية إن تطبيقيا أو ميدانيا؛ كل حسب رأيه ووجهة نظره. والَّتي كانت في متناول اليد وتمَّ الاطلاع عليها؛ هناك:

. <تدريس اللُّغة العربيَّة في المرحلة الثَّانويَّة بين المناهج المستعملة واللِّسانيَّات التَّداوليَّة>، وهي مذكِّرة ماجستير (2007م .2008م عن جامعة الحاج لخضر .باتنة)، لصاحبها لطفي حمدان؛ والَّتي تناول فيها تدريس اللُّغة العربيَّة في المرحلة الثَّانوية وفق المناهج الجزائريَّة القديمة وسجل النَّتائج المترتِّبة عنها. وتبع ذلك بتطبيق تدريسها وفق اللِّسانيَّات التَّداوليَّة، مع تقديم الأبعاد الأساسيَّة لتعليم النَّشاط اللُّغوي. وفي آخر المطاف جمع النتائج العمليَّة المحقَّقة بين المناهج القديمة وتوظيف اللِّسانيَّات التَّداوليَّة مع تحديد الفرق بين منهج تدريس المادَّة وتدريس اللُّغة. بحيث اختلف عن هذا البحث، في تطبيق الآليات التداولية على نشاطات اللغة العربية كما وكيفا.

. <أثر اللِّسانيَّات التَّداوليَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها . السَّنة الأولى من التَّعليم المتوسِّط أنموذجا . دراسة وصفيَّة تحليليَّة نقديَّة> وهي أطروحة دكتوراه تخصُّص تعليميَّة اللُّغات (2016م . 2017م عن جامعة الجزائر2) لصاحبها: فيصل بن علي. كانت دراسة مطوَّلة استهلَّها بالحديث عن اللُّغة والمجتمع. ومن ثَمَّ عرَّج على مجال التَّداوليَّة عبر ما سمَّاه بالمنهج التَّداولي في دراسة اللُّغة. واعتبار التَّداوليَّة من الآليَّات المهمَّة في المقاربة التَّواصليَّة ضمن تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها. واستنبط الأبعاد التَّداوليَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها، من منظور المقاربة التَّواصليَّة في هذه السَّنة الدِّراسيَّة. وسجَّل لنا واقع هذه المقاربة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها. وفي آخر المطاف انتقل إلى الأبعاد النَّصيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها من منظور المقاربة التَّواصليَّة وواقع تجريبها. والفرق بينها وبين هذا البحث هو مدونة المرحلة التعليمية (التعليم المتوسط) التي تم عليها التطبيق، مما جعل نشاطات تعليم اللغة العربية تختلف (قراءة مشروحة .قواعد اللغة .النص الأدبي . المطالعة الموجهة .التعبير الكتابي). بالإضافة إلى الاختلاف في توظيف الآليات التداولية.

. <اللِّسانيّات التَّداوليَّة وأثرها في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة السَّنة الرَّابعة من التَّعليم المتوسِّط أنموذجا>. وهي أطروحة دكتوراه (عن جامعة قاصدي مرباح . ورقلة) لصاحبها شيباني الطَّيب. وتمثل دراسة جادة مهَّد لها بالحديث عن التَّعليميَّة. وعرَّج على التَّواصل اللُّغوي، فاللِّسانيَّات التَّداوليَّة. ومن ثَمَّ إلى استراتيجيات تعليميَة اللُّغة، وأثر المقاربة التَّواصليَّة في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة؛ بحيث تحدَّث هنا عن المنهاج والكتاب المدرسيين وكلَّ ما له صلة بتعليميَّة اللُّغة العربيَّة. وأردف ذلك بعمل ميداني من خلال متابعة حصص تعليم نشاطات اللُّغة العربيَّة (القراءة .الظَّواهر اللُّغوية .التَّعبير الشِّفهي .التَّعبير

الكتابي . التَّطبيقات اللُّغوية)، مع تحليل هذه المتابعة، بالاستناد إلى إحصاءات ونسب. ومن ثَمَّ وضْع النَّتائج وتقديم مقترحات. بحيث نجد فروقا في التطبيق والنشاطات المطبق عليها. وهو ما اختلف مع هذا البحث، مع وجود توافق بين توظيف بعض الآليات التداولية واختلاف في أخرى.

. <استثمار مبادئ المقاربة التَّواصليَّة وآليَّاتها التَّداوليَّة في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة . درس التَّشبيه في نشاط البلاغة للسَّنة الأولى من التَّعليم الثَّانوي أنموذجا . >: وهي عبارة عن مقال صادر عن مجلَّة (العربيَّة) في عددها الحادي عشر المجلَّد الخامس (2018م)، لصاحبتها صليحة طلحاوي. والَّتي تحدَّثت من خلالها عن المقاربة التَّواصليَّة ومبادئها وحدَّدت الآليَّات التَّداوليَّة المستثمرة في تطبيق المقاربة التَّواصليَّة؛ من أفعال الكلام، وألعاب اللُّغة، والاستلزام الحواري، ومتضمِّنات القول من افتراضات مسبقة وأقوال مضمرة، وحجاج، وسياق، ومن ثمَّ وضعت نموذجا تطبيقيًّا باختيار درس *التَّشبيه* ضمن نشاط البلاغة للسَّنة الأولى ثانوي؛ وذلك باستثمار تلك المبادئ التَّداوليَّة المنتمية إلى المقاربة التَّواصليَّة حسب ما رأته، غير أن ذلك كان مقتضبا جدا يحتاج إلى توضيح أكثر.

. <استثمار أهم المفاهيم التَّداوليَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة . تحليل نصوص اللُّغة العربيَّة للسَّنة الرَّابعة من التَّعليم المتوسِّط أنموذجا >؛ وهو مقال صدر عن مجلَّة التُّراث في عددها الثَّاني ومجلَّدها العاشر(2020م) لصاحبه: بن يطُّو بن عمران. والَّذي تحدَّث فيها عن كيفيَّة استثمار كلٍّ من الأفعال الكلاميَّة، والحجاج، والافتراض المسبق، والاستلزام الحواري على التَّوالي والتَّرتيب في تعليميَّة نشاط النُّصوص للسَّنة الرَّابعة من التَّعليم المتوسِّط. ولكنَّها جاءت شديدة الاختصار وقليلة التَّطبيق، ربَّما لخصوصيَّات المقال وصفحاته المحدودة. إذ يكمن الفرق بينها وبين ما جاء في هذا البحث في: اختلاف المرحلة التعليمية وتحديد نشاط تعليم اللغة العربية من خلال التطبيق على النصوص فقط.

أما عن **المنهج المتبع** في هذا العمل؛ فقد اعتمدت على المنهج الوصفي التَّحليلي بطبيعة الحال مع آراء تقويمية بنَّاءة؛ لحاجة الدِّراسة إلى وصف العيِّنة البحثيّة المتمثِّلة في الكتاب والمنهاج . التَّدرُّجات السَّنويَّة .وتحليل معطياتهما بالإضافة إلى ما يجري في قاعات الفصول الدِّراسيَّة.

وفيما يخص **أهم المصادر والمراجع المعتمدة** في بناء لبنات هذا البحث؛ فقد احتاج هذا البحث المعرفي التَّطبيقي، العلمي والميداني، المهمَّ والمثمر في المجالين اللُّغوي والتَّعليمي والَّذي كان أساسه الكتب المدرسية، وجملة من كتب تناولت طروحات اللِّسانيات التَّداوليَّة، وأخرى لقضايا التَّعليميَّة؛ ومنها: <التَّداوليَّة اليوم علم جديد في التَّواصل> لجاك موشلار وآن روبل و<التَّداوليَّة عند العلماء العرب دراسة تداوليَّة لظاهرة . الأفعال الكلاميَّة. في التُّراث اللِّساني العربي> لمسعود صحراوي، و<أساس البلاغة> للزَّمخشري، و<التَّداولية في البحث اللُّغوي والنَّقدي> لبشرى البستاني، و<تعليم اللُّغة العربيَّة بمشروع في المدرسة الجزائريَّة> لزهراء كشَّان، و<مدخل إلى علم اللِّسان الحديث . أثر اللِّسانيَّات في النُّهوض بمستوى مُدَّرسي اللُّغة العربيَّة> لعبد الرَّحمن الحاج

صالح، و<نظريَّة الصِّلة أو المنَّاسبة في التَّواصل والإدراك> لسبربر وولسون، و<طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتَّعبير بين التَّنظير والتَّطبيق> لسعاد عبد الكريم الوائلي، ومراجع أجنبية مثل:

-The Sociology of Language, Written by Joshua a. Fishman

- Initiation aux méthodes de L'analyse du discours, Written by Maingueneau.

فوضعت **خطَّة للبحث:** سعيا إلى السَّير العلميِّ الممنهج والسَّلس، وتنظيما لعناصر البحث وضعت **المقدمة**، وقسَّمته إلى مدخل نظري، وفصل ميدانيٌّ استكشافيٌّ تقيميٌّ، يليه أربع فصول تطبيقيَّة كلُّ فصل مكوَّن من عشرة مباحث، خُتم كلُّ فصل بخلاصة. وكلُّ هذه الفصول بدئت بتمهيدات. فجاء **مدخل نظري** عنوانه: .مفاهيم أساسية في اللسانيات التداولية وتعليمية اللغات. نحو استثمار التداولية في تعليم اللغة العربية. بعد التَّمهيد، تناولت فيها أوَّل الأمر: اللِّسانيَّات التَّداوليَّة وتعليميَّة اللُّغات من خلال أصول المبادئ واصطلاحات المفاهيم التَّداوليَّة وبوادر ظهورها، ومبادئها والعوامل والعمليَّات المعرفيَّة التَّداوليَّة المشاركة في تعليم/ تعلُّم اللُّغة، وأهدافها وإنجازاتها والآليَّات الإجرائيَّة للدَّرس التَّداولي. ثم عرجت على تعليميَّة اللُّغات عبر أصول مبادئها واصطلاحات مفاهيمها ومصادرها الأساسيَّة وخصائصها، وأبرز المجالات العلميَّة الَّتي أفادت منها، والفائدة من اعتماد طروحاتها. والنَّظريَّات اللِّسانية البنويَّة والتَّداوليَّة وتطبيقاتها في ميدان تعليم اللُّغة العربيَّة، من خلال المدرسة البنائيَّة ودور التَّمارين البنيويَّة. وغير ذلك. وبعدها جاء حديث عن المقاربات التَّعليميَّة اللُّغويَّة (المضامين . الأهداف . الكفاءات[التواصلية] . النصية)، وعن الاستثمار التَّعليمي اللُّغوي وخصوصيَّته. ونظرة علميَّة مختصرة في التَّحليل النَّقدي. **وفصل أوَّل** عنوانه: واقع تعليم اللُّغة العربيَّة في مرحلة التَّعليم الثَّانوي الجزائري. رصدت من خلاله الواقع الحي لصور توظيف الآليَّات اللِّسانيَّة التَّداوليَّة الَّتي تمَّ الاشتغال عليها في الفصول التطبيقية الأربعة الموالية له، وقد تضمَّن مبحثا أوَّل عن واقع تعليم نشاط النَّحو من ناحية توظيف آليَّات لسانيَّة تداوليَّة، وذلك من خلال وصف المؤسَّسة التَّعليمية الَّتي تمَّت فيها الدِّراسة الميدانيَّة، وواقع اعتماد آليَّات تداوليَّة في تعليم النَّحو في مرحلة التَّعليم الثَّانوي عبر نموذجين عن تعليميَّة قاعدتين نحويَّتين. ومبحثا ثان عن واقع تعليم نشاط النُّصوص من ناحية توظيف آليَّات لسانية تداوليَّة؛ عبر واقع اعتماد آليَّات تداوليَّة في تعليم النُّصوص عبر نموذج عن تعليميَّة النَّص الأدبي وآخر عن النَّص التَّواصلي. ومبحثا ثالثا عن واقع تعليم نشاط البلاغة من ناحية توظيف آليَّات لسانيَّة تداوليَّة؛ عبر واقع اعتماد آليَّات تداوليَّة في تعليم البلاغة في مرحلة التَّعليم الثَّانوي عبر نموذج عن تعليميَّة نشاط البلاغة، وآخر عن نشاط الأعمال الموجَّهة في البلاغة. ومبحثا رابعا عن واقع تعليم نشاط التَّعبير من ناحية توظيف آليَّات لسانيَّة تداوليَّة؛ عبر واقع اعتماد آليَّات تداوليَّة في تعليمه في مرحلة التَّعليم الثَّانوي عبر نموذج عن تعليميَّة نشاط التَّعبير الكتابي، وأنهيت ذلك بخلاصة للفصل. **وفصل ثان** عنوانه: استثمار

اللِّسانيات التَّداوليَّة في تعليم النَّحو في مرحلة التَّعليم الثَّانوي الجزائري. تضمَّن مبحثا أول تحدَّث عن كتاب ومنهاج مرحلة التَّعليم الثَّانوي الجزائري للُّغة العربيَّة، والطَّبيعة التَّداولية للنحو العربي. ومبحثا ثان عن استثمار الإجراءات اللَّسانيَّة التَّداوليَّة في تعليم النَّحو العربي، ونظرة أوليَّة لعمليَّة استثمار اللِّسانيَّات التَّداوليَّة في تعليم النَّحو العربي، وآليَّاتها الإجرائيَّة في تعليمه. ومبحثا ثالثا عن استثمار معطيات الأفعال الكلاميَّة في تعليم النَّحو. ومبحثا رابعا عن استثمار الافتراض المسبق. ومبحثا خامسا عن استثمار مضمرات الخطاب واقتضاءاتها التَّواصليَّة. ومبحثا سادسا عن استثمار الاستلزام الحواري. ومبحثا سابعا عن استثمار الملاءمة ومبحثا ثامنا عن استثمار الحجاج. ومبحثا تاسعا عن استثمار الأفضية الذِّهنيَّة، ومبحثا عاشرا عن استثمار القصدية بشقَّيها الإخباري والتَّواصلي؛ مع تقديم نماذج تطبيقيَّة من سنوات التَّعليم الثَّانوي الثَّلاثة بالنِّسبة لكلِّ آليَّة (وكذلك فعلت فيما يخص الفصول التطبيقية الثلاثة بعده). و**فصل ثالث** عنوانه: استثمار اللِّسانيَّات التَّداوليَّة في تعليم النُّصوص في مرحلة التَّعليم الثَّانوي الجزائري. والَّذي تضمَّن مبحثا أول تناولت فيه ماهية النَّص والخطاب والتَّواصل، والتَّواصل اللُّغوي، وكفاياته اللُّغوية. ومبحثا ثان عن استثمار الآليَّات الإجرائيَّة التَّداوليَّة في تعليم النُّصوص. والمباحث الموالية حول استثمار معطيات كل من: .الأفعال الكلاميَّة في تعليم النصوص .الافتراض المسبق .مضمرات الخطاب .الاستلزام الحواري .الملاءمة .الحجاج . الأفضية الذِّهنيَّة .القصديَّة. و**فصل رابع** عنوانه: استثمار اللِّسانيَّات التَّداوليَّة في تعليم البلاغة في مرحلة التَّعليم الثَّانوي الجزائري. تضمَّن مبحثا أول عن جوهر ماهيَّة البلاغة بين الماضي والحاضر، ومفهوم البلاغة العربيَّة قديما، ومضمونها المعرفي حديثا، والفرق بين البلاغة القديمة والحديثة، والبلاغة والتَّواصل، وكفاياتها في تعليم اللُّغة العربيَّة، والتَّأثير التَّداولي في تعليم البلاغة العربيَّة. ومبحثا ثان عن استثمار الآليَّات الإجرائيَّة التَّداوليَّة في تعليم البلاغة العربيَّة، من خلال خطوات تقديم المحتوى التَّعليمي لدروس البلاغة العربيَّة. والمباحث الموالية حول استثمار الآليات التداولية. و**فصل خامس** عنوانه: استثمار اللِّسانيَّات التَّداوليَّة في تعليم التَّعبير في مرحلة التَّعليم الثَّانوي الجزائري. بحيث تضمَّن مبحثا أوَّل عن نشاط التَّعبير اللُّغوي شفهي/ كتابي وتعليمه، من مفهوم، وأنواع، وصورته في المنظومة التَّربويَّة الجزائريَّة وفائدته وعلاقته بالتَّواصل والكفايات التَّعبيريَّة خلال تعليم اللُّغة العربيَّة والموارد الأوليَّة الأساسيَّة المباشرة لتحقيق هذه الكفايات وعمليَّات قياس تحقيق الكفاءة اللُّغويَّة والتَّأثير التَّداولي في تعليم التَّعبير. ومبحثا ثان عن استثمار الآليَّات الإجرائيَّة التَّداوليَّة في تعليم نشاط التَّعبير في مرحلة التَّعليم الثَّانوي تضمَّن خطوات تقديم المحتوى التَّعليمي لدروس التَّعبير والهدف العملي الختامي المندمج لنهاية سنوات التَّعليم الثَّانوي الجزائري. والمباحث الموالية حول استثمار الآليات التداولية. ومن ثم توِّج البحث **بخاتمة** رصدت النَّتائج الَّتي تمَّ استخلاصها من أعماله، وبعض الرؤى والتوصيات. و**ملاحق** لتوثيق العمل. وبطبيعة الحال **مسرد**

للمصادر والمراجع المعتمدة. و**فهرس** عام لموضوعات البحث، كما دعم البحث بمخططات وجداول توضيحية.

وككل عمل بحثي، واجهت سيره بعض **الصُّعوبات** وهي: قلَّة استثمار التَّداول اللِّساني في تعليم اللُّغة العربيَّة في الواقع التَّعليمي العربي باعتباره مبادئ وأسس لتقويم وتحسين مردود المنظومة التَّربويَّة التَّعليميَّة في البلدان العربيَّة، وخاصَّة في الجزائر، ويمكن اعتباره بحثا شاملا ومتجدِّدا. بذل مجهودات كبيرة في لمِّ شتات تعليميَّة نشاطات اللُّغة العربيَّة وخاصَّة نشاط التَّعبير؛ وذلك لخضوعها إلى تعديلات في المقررات الدراسية لها؛ من استبعاد وتأجيل وغير ذلك. واتِّساع حدود عيِّنة الدِّراسة، ورغم كل شيء فقد حاولت تكوين أهداف البحث التطبيقية، وقد سار بخطى ثابتة بحثا عن هذه الأهداف.

وفي آخر المطاف، أحمد الله عزَّ وجلَّ شأنه وتقدَّست أسماؤه وأشكره؛ أن بلَّغني هذا المراد النَّبيل من خلال هذه الدِّراسة المهمَّة والمفيدة. ولا يسعني في هذا المقام إلا أن أثمن جهود مؤطِّر هذا العمل البحثي الدُّكتور **زهير بوخيار** الَّذي كان خير معين؛ بمتابعته وتوجيهاته وتحفيزاته لي. كما لا يسعني إلا أن أشكر لجنة مناقشة هذا البحث الموقرة، كل باسمه ووسمه؛ على بذل العطاء عند تقويمه، والسداد عند تقييمه ونقده. وأرجو أن يكون هذا العمل في المستوى المقبول، حتى ينال رضى الله عزَّ وجلَّ، وأن يُقيَّم من قبل كل متخصِّص مطَّلع عليه، وينال القبول والتَّشجيع.

والله من وراء القصد والمستعان وهو يهدي السبيل

مدخل نظري

.مفاهيم في اللسانيات التداولية وتعليمية اللغات

.نحو استثمار التداولية في تعليم اللغة العربية

تمهيد:

عقد العلماء القدامى والمحدثون، العرب منهم والغرب فصولا مهمَّة في درس الخطاب، كونه تنشيطا للغة في واقع استعمالها العام والخاص؛ أي في كل مجالات أو احتياجات الحياة، وبذلك تطويعها وتكريسها لخدمة المتكلمين. لا انقيادا مطلقا لقوانينها المعيارية وأشكالها الصُّوريَّة. وبما أنَّ أمر السعي إلى تعليم اللغة العربية من أجل إتقانها بالممارسة الواقعية (الحياتية الطبيعية) المفيدة مؤسف" في جملته، تتجاوز تداعياته أسوار المدارس وبناياتها إلى أسوار أخرى، هي أسوار الهويَّة والثَّقافة والشخصية العربية الأصيلة"[1]. فبتقدم العلم ظهرت اللسانيات وتطورت بدورها؛ وبذلك تأكد أو وجب انبثاق المجال الجديد في دراسة اللغة من زوايا تواصلية متعددة وهو اللسانيات التداولية؛ والتي تعد دراسات تخاطبيَّة امتدَّت لاستكمال الأعمال اللغوية الوظيفيَّة وتقديم تفسير ناجح لعملية التَّخاطب[2]، وتعتبر مجالا تواصليًّا حيويًّا ناتجا عن تضافر أفكار فلسفيَّة بالدرجة الأولى ولسانيَّة ونفسيَّة واجتماعيَّة ومعرفيَّة عقليَّة... ويعدُّ استثمار اللسانيات التداولية في حل انشغالات تعليمية اللغات؛ من أجل تيسير الاستعمال الواقعي ذي الفائدة الملموسة والغاية المرجوَّة. ونخصُّ بالبحث هنا **تعليميَّة اللُّغة العربيَّة** مطلبا ملحًّا لتيسير تعليم اللغة ولكي ننظر في حيثيات ظهور هذين المجالين المتلائمين في إطارهما التواصلي؛ من حيث مبادئهما ومفاهيمهما ووظائفهما العملية في حياتنا، تخيَّرنا عناوين مناسبة لقضايا هذا الاتجاه البحثي المهم.

أولا: في اللسانيات التداولية وتعليمية اللغات

1 .اللسانيات التداولية أصول المبادئ واصطلاحات المفاهيم:

جاء في التَّنزيل ذكر لمفردة < دولة> في قوله تعالى: ﴿مَّآ أَفَآءَ ٱللَّهُ عَلَىٰ رَسُولِهِۦ مِنۡ أَهۡلِ ٱلۡقُرَىٰ فَلِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ وَلِذِي ٱلۡقُرۡبَىٰ وَٱلۡيَتَٰمَىٰ وَٱلۡمَسَٰكِينِ وَٱبۡنِ ٱلسَّبِيلِ كَيۡ لَا يَكُونَ دُولَةَۢ بَيۡنَ ٱلۡأَغۡنِيَآءِ مِنكُمۡۚ وَمَآ ءَاتَىٰكُمُ ٱلرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَىٰكُمۡ عَنۡهُ فَٱنتَهُواْۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۖ إِنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلۡعِقَابِ٧﴾ [الحشر: 7]. بمعنى من أجل ألا يكون مقتصرا، في انتقاله وتبادله ونفعه على أصحاب الجاه والمال. وقد أسندت المقاربات التداولية[3] إلى اللسانيات كعلم يدرس النشاط التواصلي الإنساني بصفة عامة واللغوي بصفته الخاصة وذلك بحثا عن النموذج الأمثل للفهم الأيقوني للغة الطبيعية المتبادلة بين الأفراد. ومن أجل هذا خصصت بحوث ودراسات ووجهات نظر وتحاليل حول أصول مبادئ التَّداوليَّة واصطلاحات مفاهيمها. بحيث اعتبرت

[1] فواز بن صالح بن جبارة السلمي وآخرون، تعليم اللغة العربية في الوطن العربي .دراسات مقارنة، الرياض، ط1، 2019، ص329.

[2] أنظر، محمد محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط1، 2004، ص98.

[3] من الجذر " دول .دالت له الدولة. ودالت الأيام بكذا. وأدال الله بني فلان من عدوهم: جعل الكَرَّة لهم عليه... وأُديل المؤمنون يوم بدر، وأديل المشركون على المسلمين يوم أحد. واستَدَلْتُ من فلان لأُدَالَ منه. واستدل الأيام: استعطفها؛ قال: استَدِلْ الأيَّام فالدَّهْرُ دُوَلْ. **والله يداول الأيام بين الناس مرة لهم ومرة عليهم**. والدَّهْر دُوَلْ وعُقَبٌ ونُوَبٌ. **وتداولوا الشيء بينهم. والماشي يداول بين قدميه: يراوح بينهما**. وتقول دواليك أي دالت لك الدولة كرة بعد كرة. **وفعلنا ذلك دواليك أي كرات بعضها في إثر بعض** " (الزمخشري، أساس البلاغة، باب الدال، مادة دول، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 2006).

اللسانيات التداولية أنها " مصطلح يطلق على التداولية أو المقامية pragmatics، وهو فرع من علوم اللغة يعنى بدراسة القوانين والمبادئ التي تحكم استعمال اللغة"[1]؛ أي هي التعرف على استراتيجيات التعبير عن نوايا كل متكلم والأشكال اللغوية التي تدخل في استخداماته للتعبير عنها[2] إذا مـا اعتبرنا أنَّ التداولية تنتمي إلى المعرفة اللسانية؛ والتي هي مقبولية التحاور الإيجابي، إذ لولا الحاجة إلى التحاور التواصلي اللُّغوي وغير اللُّغوي ما وجدت الدِّراسات العلاماتيَّة؛ الرَّمزية والأيقونية ... المتعلقة بإنتاج المعاني لإيصال مقاصد، وفهم وتأويل هذه المعاني للوصول إلى هذه المقاصد.

1 . 1 بوادر ظهورها ومبادئها:

ظهرت في البداية باعتبارها " منهجا فلسفيا اشتغل في مجالات اللغة وعلاقاتها، شأنها في ذلك شـأن المناهج اللُّغوية التي أفرزها البحث اللُّغوي الحديث منذ الدِّراسات التَّأريخيَّة المقارنة مرورا بالمناهج البنيوية الوصفية والمنهج التَّوليدي التَّحويلي وانتهاء بالمناهج النَّصيَّة التي أفرزت مسارب أخرى"[3]. ويقال إنَّ أول انبثاق لها . اللسانيات التداولية . كان مع العالم شارل موريس (Charle Morris) (1938م) الَّذي قدَّم ماهيَّتها من خلال حصرها بمقارنة وظيفتها أو قسم نشاطها مع النحو والدلالة؛ فهي عنده العلاقة بين اللغة الطبيعيـــة (كعلامات) ومتكلِّميها[4] منتجي هذه العلامات وسياقات هذا النَّشاط التَّواصلي ذي الفائدة. أي أنَّها دراسة اللُّغة في واقع استعمالها المحدَّد بحيث" تختصُّ بتقصِّي كيفيَّة تفاعل البنى والمكوِّنات اللُّغوية مع عامل السِّياق لغرض تفسير اللَّفظ ومساعدة السَّامع على ردم الهوَّة التي تحصل أحيانا بين المعنى الحرفي للجملة والمعنى الذي يقصده المتكلِّم"[5]. وعليه سميت حالة" مصطلح pragmatics (الفعاليَّات) لأنَّها تبحث في المعنى <الفعلي> للكلام حين يستعمل في سياق معيَّن وبقصد معيَّن.... للدَّلالة على النَّاتج الحقيقي"[6] للتَّواصل الفعَّال. وقـد فضل الدكتور قصي العتابي ترجمة المصطلح pragmatics إلى التداولية عوض (البراغماتية) أو (المقامية) لأنها المكافئ الأنسب إذا أخذنا بعين الاعتبار أنها دراسة اللغة أثناء تداولها بين مستعمليها، ويضيف بأنه ميدان دراسة يتضمن تفسير ما يعنيه الناس في سياق معين وكيفية

[1] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية، ج1، مجمع الملك سليمان العالمي للغة العربية، الرياض، ط1، 2023، ص1186.

[2] أنظر، المرجع نفسه، 1184.

[3] بشرى البستاني، التداولية في البحث اللغوي والنقدي، مؤسسة السياب للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، لندن، ط1، 2012ص95.

[4] لأن "علم التركيب (وبالإجمال النحو الذي يقتصر على دراسة العلاقات بين العلامات)، وعلم الدلالة (الذي يدور على الدلالة التي تتحدد بعلاقة تعيين المعنى الحقيقي القائمة بين العلامات وما تدل عليه)، وأخيرا التداولية التي تعنى، في رأي موريس، بالعلاقات بين العلامات ومستخدميها، والذي استقر في ذهنه أن التداولية تقتصر على دراسة ضمائر التكلم والخطاب وظرفي المكان والزمان (الآن، هنا) والتعابير التي تستقي دلالتها من معطيات تكون جزئيا خارج اللغة نفسها، أي من المقام الذي يجري فيه التواصل" (آن روبل وجاك موشلار، التداولية اليوم علم جديد في التواصل، ت: د. سيف الدين دغفوس د. محمد الشيباني، ط1ن دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 2003، ص29).

[5] جورج يول، التداولية، ط1، ت: قصي العتابي، دار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، 2010، ص13.

[6] يان هوانغ، معجم أوكسفورد للتداولية، ت: هشام ابراهيم عبد الله الخليفة، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط1، 2020، ص32.

تأثير السياق فيما يقال[1]، والتمعن في الآلية التي ينظم من خلالها المتكلمون ما يريدون قوله وفقا لهوية سامعيهم، وأين، ومتى، وتحت أي ظروف. أي دراسة المعنى السياقي في جميع حالاته ضمن التواصل التفاعلي.

كما يدرس هذا المنهج ذي المنابع العلمية المتباينة؛ الكيفية التي يصوغ المستمعون استدلالات حول ما يقال للوصول إلى تفسير المعنى الذي يقصده المتكلمون. ويبحث في كيفية إدراك قدر كبير مما لم يتم قوله على أنه جزء مما يتم إيصاله. وبإمكاننا القول إنه دراسة المعنى غير المرئي Invisible Meaning أي؛ كيفية إيصال أكثر مما يقال[2]. باعتبار حالة المتكلمين والموقف الخطابي الذي يحكمه السياق الخارجي للغة بعد الداخلي لها، ولأن التداولية تسعى إلى " دراسة اللغة في الاستعمال والتواصل، كما أنها منهج يصلح لقراءة النصوص، وإجراء المقاربات التي من شأنها أن توصل القارئ إلى فهم فعلي أعمق للنص وتعالقاته وقيمه (...) وههنا نؤكد أن التداولية تتعلق بتحليل الخطاب ولسانيات النص، والخطاب غالبا ما يرتكز على ثنائية (ملق/ متلق) أو (مرسل/ مرسل إليه)، شأنه شـــأن العملية التعليمية التي تقـوم أيضا على ثنائية (معلم كمرسل/ متعلم كمرسل إليه) على التوالي والتداول والتبادل"[3]. إذا فاللسانيات التداولية باعتبارها ملتقى للعلوم والفنون والآليات التي تيسر النشاط البشري بصفة عامة والتواصلي بصفة خاصة فإنها تمثل "علما حديثا [ينشط] في مجال التواصل بين المخاطبين التفاعل بينهم، ويعالج هذا العلم كثيرا من الجوانب اللغوية ويقدم لها تفسيرات منهجية دقيقة، بالإضافة إلى إسهامه في حل مشكلات التواصل والتغلب على معيقاته، نظرا لأنه يتداخل مع علوم كثيرة ومتنوعة"[4]؛ بترامي انشغالاته العلمية التي تصب في موضوع بحثه الأصل والذي يثري أهدافه العلمية التي تميل إلى المجال الإجرائي، كونها تعنى بدراسة " معنى المرسل في كيفية قدرته على إفهام المرسل إليه بدرجة تتجاوز معنى ما قاله"[5]. ولكنها مجال ينقصه الانسجام، لاحتوائه دراسات تتسم بصفة التبادلية، بين عوامل التأثير في استعمال علامات التأدب[6] politences markers والعمليات المعرفية المتكونة من استنتاجات تضمينية[7]. ولكن هذا ما يجعله مجالا مسقول المقاصد، منفتحها، صاحب إجراءات علمية صعبة إن لم نقل مستعصية المنال في بعض مقتضيات المواقف والأحوال.

[1] أنظر، جورج يول، التداولية، ص15.

[2] أنظر، جورج يول، التداولية، ص15 .19.

[3] عبد الله بوقصة، اللغة العربية في ضوء اللسانيات التداولية، مجلة الموروث، العدد3/ 2014، ص337.

[4] ساندرين زوفري، اكتساب اللسانيات التداولية من منظور معرفي واجتماعي، تـ سعد بن محمد القحطاني، دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض، 2018، ص3.

[5] مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة .الأفعال الكلامية. في التراث اللساني العربي، دار الطليعة، بيروت، ط1، 2005، ص55.

[6] وهي علامات أو سمات تواصلية اجتماعية نفسية، لغوية وغير لغوية، يقدمها الطرفين المتخاطبين بتبادلهما الأدوار الخطابية بين متكلم ومستمع في حوار مقنن؛ وذلك بحرص كليهما على إشعار صاحبه بالرضا والقبول؛ بحيث ترقى بعملية التفاهم الإنساني عن مصاف التعاملات الحيوانية التي تتصف بالغريزية إن لم نقل همجية.

[7] أنظر، ساندرين زوفري، اكتساب اللسانيات التداولية من منظور معرفي واجتماعي، ص4.

2.1 العوامل والعمليات المعرفية التداولية المشاركة في تعليم/ تعلم اللغة:

بمشاركة هذه العوامل والعمليات المعرفية في ميدان التعليم/ تعلم، يتم تقديم المعرفة البيداغوجية المبرمجة، والاستيعاب والفهم لها أثناء حصة الدرس؛ والذي يتطَّلب **حضور النسق التواصلي التَّفاعلي المفيد** الذي توفره الطروحات اللسانية التداولية. وقد لخص الباحث مسعود صحراوي مهام التداولية في كونها:

" دراسة <استعمال اللغة>، التي لا تدرس <البنية اللغوية> ذاتها، ولكن تدرس اللغة عند استعمالها في الطَّبقات المقامية المختلفة، أي باعتبارها <كلاما محددا> صادرا من <متكلم محدد> موجَّها إلى <مخاطب محدد> بـ<لفظ محدد> في <مقام تواصلي محدد> لتحقيق <غرض تواصلي محدد>.

.شرح كيفية جريان العمليَّات الاستدلالية في معالجة الملفوظات.

.بيان أسباب أفضية التواصل غير المباشر وغير الحرفي على التواصل الحرفي المباشر.

. شرح أسباب فشل المعالجة اللسانية البنيوية الصَّرف في معالجة الملفوظات"[1]؛ المتمثلة في كونها إجراءات تطبيقية تنحصر في الاهتمام بالأشكال الصورية للغة أثناء تقديم المحتوى التعليمي، دونما النظر في وظيفتها التواصلية في سياقاتها المختلفة.

.التأكيد على أن التحاور الفعال يلزمه تعاون وحضور ذهني نشط وملاءمة سياقية واقتناع مسبق بما سيقال.

3.1 أهدافها وإنجازاتها:

إذا فالطروحات التداولية باعتبارها مجالا تواصليا مترامي الأطراف ومتشابكها في الآن نفسه؛ معتمدة على قدرات مختلفة منها " **القدرة الإنجازية والقدرة التَّأويلية قـدرة الفهم كما تدرس كيف يصـل المخاطَب إلى المعنى المراد؟** دون إغفال الجانب الثقافي ودون الخروج عن نظام العرف والاتفاق الذي كان يؤخذ على التداولية الكلاسيكية (البلاغة) لأن الإنسان يفكر دائما في إطار تداولي وهو معروف بأنه إطـار متغير تغير الأنساق المقامية والثقافية الدينية"[2] والتربوية التعليمية... والتي تعين المتلقي على تحصيل منفعة ما عبر تواصل فعَّال؛ لذا نستطيع القول إنَّ التداولية مجال لساني يحفل باللغة في واقع نشاطهـــا التواصلي الآني من خلال اعتبار حيثيات إنتاج صورتها الشكلية؛ أي " الترميز اللساني الذي يأتي على رأس أنساق الترميزات نظرا لقدرته على استيعاب وتأطير وتفسير ونقل باقي الأنساق الترميزية، ولذلك كان الكلام أصلا في كل تواصل بشري حتى أن ما سواه من وسائل الاتصال الأخرى تجري على

[1] مسعود صحراوي، التداولية عند علماء العرب دراسة تداولية لظاهرة < الأفعال الكلامية > في التراث اللساني العربي، ص26.
[2] عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، أفريقيا الشرق، المغرب، دط، 2006، ص64.

قانونه تفهم على مقتضاه"[1] ولكن في وجود شراكة ذهنية واصطلاحية وتحاورية بين المتخاطبين تحكمها سياقات ومقامات أحوال توصف بأنها لغوية وغير لغوية. ومن أجل الحصول على الغاية المرجوة من الاستعانة بهذه المبادئ ذات الطبيعة الإجرائية؛ علينا الالتفات إلى الآليات التي تقيم هذا المنحى اللساني الإجرائي التفاعلي الساعي إلى توضيح قواعد التواصل الإنساني.

2 .الآليات الإجرائية للدرس التداولي:

تتعين لنا عبر الدرس اللساني التداولي مجموعة من الآليات الإجرائية التي اعتمدتْهاَ في وضع مبادئ وشروط انتظام التواصل اللغوي بين المتكلمين على اعتبار أن الاهتمام بكيفية تقديم النشاط اللغوي انطلاقا من البنى الذهنية فالبنى أو الأشكال الصورية لها حتى الوصول إلى الاستعمال التواصلي في واقعه السياقي، وحيثيات هذا التقديم. ولعل أهم هذه الآليات ما سيذكر هنا.

2 . 1 نظرية أفعال الكلام:

تعتبر نظرية الأفعال الكلامية من أهم وأسبق ما قدم في مجال الدراسات التداولية كونها تعطي القول فعالية في واقع الخطاب نتيجة بيان القصد من وراء القول وهو إنجاز فعل أو قضاء حاجة ما حتى وإن كانت إيصال خبر لأن بإيصاله إلى السامع (متلقي) ينشأ تأثر معين كالحزن أو الغضب أو الفرح أو الرضا والقبول أو تعلم معرفة عامة أو خاصة عند استعمال اللغة تواصليا.

بحيث نجد أنه عند " تأثيل لفظة (pragma) اليونانية الأصل، أنها تعني (الفعل أو العمل)، ومنها اشتقت مختلف الألفاظ مثل practical (عملي تطبيقي). وكذلك practic وpractically"[2]. وبما أن اللغة العربية كغيرها من اللغات لها " أدوات وصيغ يستعملها المتكلم للدلالة على القوة الإنجازية التي يريد تضمينها كلامه"[3]؛ ومن أمثلتها " التقرير والاستفهام والتمني والإخبار والنفي والإثبات والطلب والترجي... الخ، فكان على طوائف من العلماء العرب، ولا سيما البلاغيين الدارسين لعلم المعاني، أن يتعرضوا للقوى المتضمنة في القول[4] بغرض تحديد ما يقتضيه حال معين"[1]، وقد طُرق موضوع < أفعال

[1] المرجع السابق، ص38.

[2] يان هوانغ، معجم أوكسفورد للتداولية، تـ: هشام ابراهيم عبد الله الخليفة، ص32.

[3] طالب سيد هاشم الطبطبائي، نظرية الأفعال الكلامية بين فلاسفة اللغة المعاصرين والبلاغيين العرب، مطبوعات جامعة الكويت، الكويت 1994، ص2.

[4] وهي قوى قائمة في ذات المتكلم لمقتضى التواصل مع طرف آخر؛ والتي تجعل " قيام النسبة التي يشتمل عليها الكلام بالذهن من قيام العرض بمحله كقيام العلم والإرادة بمحلهما وهو النفس فالقائم بالذهن هو نفس النسبة الكلامية لا علمها فهي صفة موجودة في ذهن المتكلم وجودا متأصلا كسائر صفات النفس كالعلم والإرادة وهذا محمول على أن المراد بالنسبة الكلامية في الخبر إيقاع التعلق أي إدراك أن ذلك التعلق مطابق للواقع وانتزاعه أي إدراك أنه غير مطابق للواقع وأما في الإنشاء فالمراد بها الطلب ولا شك أن الإيقاع والانتزاع والطلب أمور موجودة في النفس قامة بها على أنها صفات لها لا على أنها معقولة لها حاصلة صورتها فيها للقطع بأنه لا يحتاج في التصديق إلى تصور الإيقاع والانتزاع وبأن الموجود في نفس من قال اضرب طلب إيجاد الضرب لا مجرد تصوره" (القزويني ابن يعقوب المغربي بهاء

الكلام > في تراثنا العربي القديم من خلال < نظرية الخبر والإنشاء >[2]؛ بتصنيفهم للجمل اللغوية العربية وظيفيا في كتاباتهم اللغوية وخاصة النحوية والبلاغية منها. وبذلك ارتقت اجتهادات علماء العربية القدامى إلى البحث في التواصل والتبليغ والفصاحة علاوة على القواعد والقياسات والمستويات اللغوية وغير ذلك.

وعفوا جاءت دراسات جون أوستين (John L. Austin) في القرن العشرين، الهادفة لتأسيس فلسفة للغة وبعدها العمل على وضع أحد أسس الفلسفة التحليلية الأنجلو سكسونية موضع استفسار[3] بحيث رأى أننا في بعض الجمل " لا نقـول شيئا عن حالة الكـون إنما نسعى إلى تغييره، فقائل (آمرك بالصمت) يسعى إلى فرض الصمت على مخاطبه يُحتَمل أنه يسعى إلى الانتقال من حالة الضجيج في الكون إلى حالة السكون فيه"[4]. إذ مـن ضمن الجمل الخبرية، توجد الجمل: (القط فوق الحصير)، أو (ينزل المطر) التي تصف الكون ويمكن الحكم عليها بالصدق أو الكذب كما جاء عن <كتاب أسرار البلاغة> لعبد القاهر الجرجاني في قوله:" ألا تـرى أن حدك <الخبر> بأنه <ما احتمل الصدق والكذب> مما يخص لسانا دون لسان؟ ونظائره كثيرة، وهو أحد ما غفل عنه الناس، ودخل عليهم اللبس فيه حتى ظنوا أنه ليس لهذا العلم قوانين عقلية، وأن مسـائله مشبهة باللغة، في كونها اصطلاحا يتوهم عليه النقل والتبديل" [5]؛ وتوجد أخرى لا تصف الكون ولا يمكن الحكم عليهـا بمعيار الصـدق أو الكذب. فالجمل من الضرب الأول وصفية (تقابل الجمل الخبـريـة في العربية)، ومن الضرب الثاني إنشائية. وتنفرد الجمل الإنشائية بخصائص لا توجد في الجمل الوصفية، من ذلك أنها تسند إلى ضمير المتكلم في زمـن الحال وتتضمن فعلا من قبيل: أمر .وعد .أقسم... ويفيد معنـاه على وجه الدقـة **إنجاز عمل**[6] حسب جون أوستين. ويقوم الفعل الكلامي عنده على ثلاثة ركائز تتمثـل في **فعل القول** أي التعابير اللغوية التواصلية المنتجة بالفعل، و**الفعل المتضمن في القول** أي مقاصـد المتكلميـن المختلفة والمتنوعة من وراء تعبيـراتهم، و**الفعل الناتج عن القول** أي ردة فعل المستقبلين ومدى تأثرهم بعد الوصول إلى تأويل المقاصد المستترة بين ثنايا الخطابات. وتطورت مضامين نظريـة أفعال الكلام الغربية جزئيا من طـرف العديد من علمـاء اللغة أمثال <جيفـري ليش> (G. Leech) الذي قسم الأفعال الكلامية إلى خمسة أصناف حسب ما ورد عن " أوستين (1962)، وسيرل (1976 [1975أ])، وباخ وهانريش (1979)... [بحيث] تتمتع هذه التصنيفات

الدين، شروح التلخيص، ج1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2009، ص164). وهذا ما يوافق قسمي الأفعال الكلامية في الدراسات اللسانية التداولية (الإخباريات والطلبيات)، ومقتضى هذا الفعل اللغوي المشترك بين قطبي العملية التواصلية .المرسِل والمستقبِل .

[1] مسعود صحراوي، التداولية عند علماء العرب دراسة تداولية لظاهرة < الأفعال الكلامية > في التراث اللساني العربي، ص6.

[2] أنظر، المرجع نفسه، ص6.

[3] آن روبل وجاك موشلار، التداولية اليوم علم جديد في التواصل، ص29.

[4] المرجع نفسه، ص30.

[5] عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، ت: محمود محمد شاكر، دار المدني، جدة، 1991، ص351.

[6] أنظر، المرجع السابق، ص31.

بتوافق عائلي متين وهو ما يشير في ظاهره إلى أنها قد تكون قريبة من الحقيقة"[1]. وبالاستناد إلى تعيين قوتها الإنجازية بحصرها في مجال التعليم تكون على النحو الموالي:

1 .الإعلانيات (الحكميات): وتخص تقديم موقف يتعلق بنشاط بعينه؛ من مثل (التزكية .الإعلام .التعيين .الاختيار .التأييد...)، وهي أفعال كلامية مؤكدة.

2 .التكليفيات (الطلبيات): وتختص بتقديم إرشادات ونصائح، **بتوجيه** المتلقي إلى الاستجابة لحل قضية ما، إما تكون لصالح الباث أو لصالح المتلقي أو لصالحهما معا؛ من مثل (السؤال .الأمر .النهي .الطلب . المنح...)، أو (انتبه .اذكر .بين .لاحظ .فسر .استنتج)، أو استفهامات (كم .كيف .متى .أين .ما نوع ...) وهي أفعال كلامية غير مؤكدة.

3 .الالتزاميات (التعهدات): وتختص بتقديم التزام بعمل ما من مثل (الوعد .القسم .النذر .الوصية . التعهد...)

4 .الإفصاحيات (التعبيريات): وتختص بتقديم الشعور أو العاطفة أو أي سلوك نفسي من مثل (التهنئة . الشكر .التشجيع .المواساة...) ويكشف عنها لجهة متلقية في وضعية تواصلية حوارية[2] وسياق تواصلي.

5 .الإخباريات (التقريريات): وتختص هذه الأفعال الكلامية بتقديم وتوضيح الأخبار والمعلومات التقريرية التي تضعف عندها القوة الإنجازية للفعل الكلامي، كونها قد لا تقصد إلى التأثير في المتلقي بل لا تتعدى غرض توصيل خبر؛ من مثل (الجمل الإسنادية الفعلية ذات الوظيفة الإخبارية: خرج الطفل من المدرسة). من أجل ذلك يبقى وجود الغرض قائما في العملية التواصلية اللغوية.

وقد تختلط الأغراض المرتبطة بهذه التصنيفات حسب المرجعيات والمقاصد، وغير ذلك، كما لا يمكن تحديدها[3] إضافة إلى اعتبار استعمال اللغة تتلون بين أفعال مباشرة وغير مباشرة (تستدعي الاقتضاء) أي؛ يكون الهدف من وراء الحصول على القصدية الصحيحة هو استعمال الشكل العرفي، أو استعمال مجانب للعرف اللغوي. وهذا تصنيف متفق عليه من طرف غالبية علماء اللغة. إلا أن نظرية الأفعال الكلامية لم تخرج عن إطارها التقليدي الأصل وهو إنجاز فعل معين انطلاقا من تلفظات لغوية بعينها ضمن سياقات وأوضاع تواصلية محددة.

---

[1] Geoffriy leech, Principles of pragmatics, Addison Wesley longman limited, England, first published,1983, p 205.)

[2] .Look, Geoffriy leech, Principles of pragmatics, p 206، وبشرى البستاني، التداولية في البحث اللغوي والنقدي، مؤسسة السياب للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، لندن، ط1، 2012، ص48.

[3] أنظر، بشرى البستاني، التداولية في البحث اللغوي والنقدي، ص49.

2.2 الافتراض المسبق (présupposition):

يعد الافتراض المسبق نشاطا تداوليا ينتمي إلى مفهـوم تداولي إجرائي يوسم بمتضمنـات القول[1]؛ يعين على إفهام وفهم اللغة ضمن الحدث التواصلي الاجتماعي. بحيث إن " المتكلمين يفترضون أن مستمعيهم عارفون ببعض المعلومات. لا تذكر هذه المعلومات كونها تعامل على أنها معروفة، ولهذا فإنها تعتبر جزء مما يتم إيصاله دون قوله"[2] وعليه نقول بأن الافتراض المسبق هو ما يفترض الباث أن المتلقي على علم به قبلا بحيث يجب أن يكون المستمع مثـلا، محيطا بهذه الافتراضات الضمنية المسبقة والتي تعينـه على فهم المتكلم ليصله المقصود من العبارات اللغوية المقدمة له ويستفيد منها أو يستجيب لها. فالمعلم مثـلا يهيـأ الفضـــاء التواصلي لافتراض القضـــايا المعرفية مسبقا في ذهن متعلمه ويشجعه على إعمال فكره وذكائه ومخيلته. ونستطيع تعداد أنواعه انطلاقا مما قدمه جورج يول (G. Yule) وفق الجدول أدناه: "

النوع	المثال	الافتراض المسبق
وجودي	ألـ(س)	< (س) موجود >
واقعي	ندمت على مغادرتي	< غادرت >
غير واقعي	تظاهر بالسعادة	< لم يكن سعيدا >
معجمي	تمكن من الهروب	< حاول الهروب >
بنيوي	متى توفيت ؟	< توفيت >
مناقض للواقع	لو لم أكن مريضا، ...	< أنا مريض >

"[3]. وكل هذه الافتراضات المسبقة حاصلة في ذهنيْ المتشاركين في الخطاب، ويُفتَرَض أنهما عارفين بها عند التواصل، ويتحقق ذلك عند نجاح السامع في فهم ما قدمه المتكلم من معان تسبقها معلومات لا حاجة إلى ورودها في الشكل اللغوي لتوخي الإطناب وإرهاق الطرفين.

[1] أنظر، مسعود صحراوي، التداولية عند علماء العرب دراسة تداولية لظاهرة < الأفعال الكلامية > في التراث اللساني العربي، ص30.
[2] جورج يول، التداولية، ص51.
[3] المرجع نفسه، ص58.

3.2 مضمرات الخطاب:

اهتم العرب القدامى من نحاة ولغويين والبلاغيين ومنهم عبد القاهر الجرجاني[1]، والمفسرون والفقهاء في علم الكلام بآلية الإضمار الحاصلة في التفاعلات الكلامية لتحصيل نتائج تفسر العلاقة القائمة بين الإفهام والفهم.

والفهم وهو لب ما تصبو إليه الأبحاث التداولية؛ وكون الإضمار عامل مهم في إيجاز العبارة اللغوية المستعملة، وهذا ما أقره ابن يعيش من أن المضمرات تأتي نائبة عن غيرها من الأسماء الظاهرة لضرب من الإيجاز والاقتصار في التعبير ووضوح المعنى وهو الهدف الأسمى للغة التواصل العلمي الفعال، كذا يرفع الإضمار اللبس عن التعابير المنطوقة والمكتوبة على حد سواء[2]. وهي " النمط الثاني من متضمنات القول، وترتبط بوضعية الخطاب ومقامه على عكس الافتراض المسبق الذي يحدد على أساس معطيات لغوية. تقول أركيوني (C.K. Orecchoni) : <القول المضمر هو كتلة المعلومات التي يمكن للخطاب أن يحتويها، ولكن تحقيقيها في الواقع يبقى رهن خصوصيات سياق الحديث>. ومثال ذلك قول القائل: <إن السماء ممطرة>. إن السامع لهذا الملفوظ قد يعتقد أن القائل أراد أن يدعوه إلى: .المكوث في بيته .أو الإسراع إلى عمله حتى لا يفوته الموعد. أو الانتظار والتريث حتى يتوقف المطر .أو عدم نسيان مظلته عند الخروج... وقائمة التأويلات مفتوحة مع تعداد السياقات والطبقات المقامية التي ينجز ضمها الخطاب. والفرق بينه وبين الافتراض المسبق أن الأول وليد السياق الكلامي والثاني ليد ملابسات الخطاب"[3]. بحيث نقصد " التكلم بشكل بيّن أن <نتحدث عن أمر ما> (To tell something) في حين يراد من التحدث بشكل مضمر <أن نوحي لأحد الأشخاص بالتفكير في أمر ما> (To get someone to teink something) .
ولكن كيف السبيل إلى حمل شخص ما على التفكير في أمر لم يتم التفوه به ولم يذكر إطلاقا في القول؟ أسوة بالمحتويات البيّنة تكون برأينا المحتويات المضمرة مذكورة في القول بطريقة معينة .ينبغي التعرف بها"[4]، أي أنها استدلالات متضمنة كما تقول أركيوني، وكما يقول علماءنا العرب القدامى بأنها دلالة الاقتضاء التي تفسر قضية بعينها عبر الاستدلال الإضماري. إذ انطلاقا من العبارة الكلامية تنتج استجابة حوارية تحكمها فائدة يستغلها السامع لصالحه؛ من أجل التفطن أو الانتباه لمعلومة ربما لم يكن ليصل إليها دون سماع مخاطبه، ليعتمد عليها في قضاء حجاته وتحركاته بعد سماع (تلقي) العبارة اللغوية للمتكلم.

[1] الذي يقول: " تقول للرجل: <من هذا؟>، فيقول: < زيد>، أي <هو زيد>، فهذا الإضمار واجب لأن الاسم الواحد لا يفيد [ليس له مقصد كلامي بعينه] = وكيف يفيد الاسم الواحد، ومدار الفائدة على إثبات أو نفي، وكلاهما يقتضي شيئين: مثبَت ومثبِت له، ومنفي ومنفي عنه" (عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، ص548).

[2] أنظر، محمد الغريسي، اللسانيات العربية والإضمار دراسة تركيبية دلالية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، ط1، 2014، ص 36. 37. 38.

[3] مسعود صحراوي، التداولية عند علماء العرب دراسة تداولية لظاهرة < الأفعال الكلامية > في التراث اللساني العربي، ص32.

[4] أركيوني، كاترين كيربرات، المضمر، تـ: ريتا خاطر، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، (ط1)، 2008 ، ص40.

1.4.2 التواصل التداولي المضمر:

لأن " الفكر الإنساني طبيعة مخصوصة، فطرها الله كما فطر سائر مبتدعاته، وهو (وجدان حركة للنفس) في البطن الأوسط من الدماغ. تارة يكون مبدأ للأفعال الإنسانية على نظام وترتيب؛ وتارة يكون مبدأ لعلم مالم يكن حاصلا بأن يتوجَّه إلى المطلوب. وقد يصور طرفيه ويروم نفيه أو إثباته، فيلوح له الوسط الذي يجمع بينهما، أسرع من لمح البصر إن كان أحدا. وينتقل إلى تحصيل وسط آخر إن كان متعددا، ويصير إلى الظَّفر بمطلوبه. هذا شأن هذه الطبيعة الفكريَّة التي تميز بها البشر"[1]، والتي تسعى إلى المنفعة فطريا. فعندما تتكوَّن المعرفة اللُّغوية عند الفرد منا شيئا فشيئا يصبح من اليسير عليه استعمالها تقديما واستقبال، وذلك عبر مستويات افتراضيَّة متعاضدة فيما بينها ومتسايرة هدفها الطَّبيعي والأسمى هو إيصال المعاني المقصودة إلى أهلها من أجل منفعة بعينها، وتعتبر التربية والتعليم أبقاها وأرقاها وأنفعها. ناهيك عن الطُّرق التي تنأى عن بالحقيقة اللغوية المقصودة في بعض المواقف التواصلية.

فنستدلُّ على كلِّ عبارة (ملفوظة/ مكتوبة) مضمرة المعاني بغضِّ النَّظر عن مقاصدها الّتي تتنوع وتختلف حسب غرض صاحبها من إنتاجها الحرفي أولا وحسب ما فهم أو استنتج منها المتلقي عبر تأويلاته ثانيا. إذ تخضع الآليات الاستدلالية التداولية التواصلية إلى ترميز أشد صرامة من ذلك الذي ينظم استخراج الاستدلالات <الطبيعية>، مع الأخذ بعين الاعتبار استراتيجيات فك الترميز وصدق المرسل مع تحصيل معومات[2]؛ ونأخذ المستويات التفسيرية الثلاثة كل على حدا كما يلي:

أ.نشاط تضميني **عرفي** (روابط وتراكيب المفردات المعجمية المتشاركة بالوضع والاصطلاح).

ب.افتراضات معرفية مسبقة لأوضاع وحالات الأشياء والأمور للفعل المتضمن في القول.

ج.اقتضاءات تواصلية من مضمرات حواريَّة متضمنة في الأقوال (بالوصول إلى استنتاجات تستشف من السياق الخطابي؛ أي في الاستعمالات الطَّبيعيَّة الحيَّة في إطارها الواقعي). وهو ما سيتم التركيز عليه من جانب المضمر من المقاصد التعليمية لاحقا.

4.2 الاستلزام الحواري (Entailment):

يندرج هذا المفهوم ضمن المفاهيم الذهنية المشتركة بين المتكلمين والداخل في عملية التفاهم الحاصل بينهم. و بما أن اللزوم المنطقي (logical implication) هو محور علم المعاني، فكذلك مفهوم الاستلزام الحواري التداولي (conversationnel implicature)، بحيث تم اشتقاق مصطلح جديد،

[1] ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ت: درويش الجويدي، المكتبة العصرية، بيروت، ط2، 2000. ص533.
[2] أنظر، أوركيوني، المضمر، ص46 - 48.

وتخصيص عملية الاستدلال التي تجري في التداول اللغوي باسم (implicature)[1] . إذ لاحظ علماء اللغة والفلاسفة وخاصة غرايس بأن" جمل اللغات الطبيعية، في بعض المقامات، تدل على معنى غير محتواها القضوي"[2]؛ ومثاله عن ذلك حوار الأستاذين حول طالب الفلسفة الرياضي[3]، وعمل غرايس (H.P. Grice) على إيجاد نحو قائم على أسس تداولية للخطاب مستعينا بكل الأبعاد التي تؤسس لعملية التخاطب، والتأويل الدلالي للعبارات عنده غير ممكن من خلال الشكل الظاهري فحسب؛ فيقترح علينا أيضا

أ .معنى الجملة المتلفظ بها من قبل متكلم في علاقته بمستمع.

ب .المقام الذي تنجز فيه الجملة.

ج .مبدأ التعاون[4]؛ والذي يقوم على أربعة قواعد ألا وهي

الكم المحدد، والكيف المسترشَد، والاتجاه المسدد، والملاءمة المستحسنة في التعامل اللغوي[5] الفعال.

[1] أنظر، العياشي ادراوي، الاستلزام الحواري في التداول اللساني من الوعي بالخصوصيات النوعية للظاهرة إلى وضع القوانين الضابطة لها، ط1، دار الأمان، الرباط، منشورات الاختلاف، الجزائر، 2011، ص17.

[2] مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة <الأفعال الكلامية> في التراث اللساني العربي، ص33.

[3] بحيث كان بينهما الحوار التالي: " .الأستاذ (أ): هل الطالب (ج) مستعد لمتابعة دراسته الجامعية في قسم الفلسفة ؟

. الأستاذ (ب): إن الطالب (ج) لاعب كرة ممتاز" (مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة <الأفعال الكلامية> في التراث اللساني العربي، ص33).

[4] أنظر، العياشي ادراوي، الاستلزام الحواري في التداول اللساني من الوعي بالخصوصيات النوعية للظاهرة إلى وضع القوانين الضابطة لها ، ص17 .18.

[5] إذ يقول جيفري ليش GEOFREY LEECH عن مبدأ التعاون عند بول غرايس 1975:

"Kind illustrated bay H.P. Grice's Cooperative Principal (1975: 45_6). I Shall want to introduce into pragmatics not only a Cooperative principle (CP), but other principles, such as a politeness principle (PP). The interaction between these two principles, the CP and the PP, will in Fact be one of the major concerns of this book…the CP has been often quoted and discussed in the past few years, but since it will be an important starting-point for the arguments of this book, I cite it again here. Under this principle, THE COOPERATIVE PRINCIPLE (ABBREVIATED CP)

QUANTITY: Give the right amount of information: IE

1.Make your contribution as informative as is required.

2.Do not make your contribution more informative than is required.

QUALITY: Try to make your contribution one that is true: IE

1.Do not say what you believe to be false.

2.Do not say that for which you lack adequate evidence.

RELATION: Be relevant.

MANNER: Be perspicuous: IE

1.Avoid obscurity of expression.

2. Avoid ambiguity.

3.Be brief (avoid unnecessary prolixity).

ويحدث ذلك كوننا في حالات كثيرة من التفاعل التواصلي يكون معنى العديد من الجمل إذا ما تم ربطها بمقامات إنجازها، لا تقتصر على دلالة صيغها الصورية؛ بل تتعدى ذلك من خلال تجاوز المعنى المصرح به إلى معنى مستلزم حواريا[1]. إذ إن " خرق قواعد مبدأ التعاون حاصل لا محالة في كل الخطابات التي تتجاوز المعنى التعييني إلى معاني مضمرة يدركها المتلقي عن طريق التأويل والاحتكام إلى تجاربه السابقة في فهم التسنين الحاصل في الخطاب، وأن مفهوم التعاون بين طرفي الخطاب قد يتجاوز البنية اللسانية والسياق اللغوي إلى استدعاء مرجع لغوي ثقافي معرفي يشتركان فيه"[2] ولعل أهم ما يوصف به " <الاستلزام > .من حيث كونه آلية من آليات إنتاج الخطاب .أنه يقدم تفسيرا صريحا لقدرة المتكلم على أن يعني أكثر مما يقول بالفعل، أي أكثر مما تؤديه العبارات المستعملة. فاستعمال جملة: < ناولني الكتاب من فضلك> على سبيل المثال، المنجزة في مقام محدد، يخرج بمعناها من الطلب [الأمر] إلى معنى الالتماس، وهو ما تفيده القرينة < من فضلك >"[3]. بمعنى أن القدرة التواصلية الفعالة في نظر أحمد المتوكل (1997)، تتميز بسمتين أساسيتين:

.أولا: كونها قدرة شاملة.

.ثانيا: كونها قدرة واحدة لا تتجزأ.

فكونها قدرة شاملة يعني أنها لا تنحصر في معرفة القواعد أو المستويات اللسانية الصوتية والصرفية التركيبية والدلالية إنما تتجاوز ذلك إلى قواعد تداولية ترقى بالعملية التواصلية؛ بحيث تتكامل فيها القدرتان النحوية والتداولية، وبمساهمة قدرات أخرى منطقية ومعرفية واجتماعية وإدراكية وغيرها[4]. بمعنى إتاحة المجال الذهني مفتوحا لتقديم المعنى واستقباله تاكتيكيا بين المتكلمين فهو نشاط عقلي محض يستند إلى معطيات قضوية مقامية اجتماعية ضمن التواصل الإنساني. والذي يكون نظاميا ممنهجا ودقيقا في وضعه وتلقينه في مجال تعليمية اللغات. إذ نستخدم بالإضافة إلى الملكة اللغوية ملكات أخرى لا بد من حضورها في التواصل الفعال. أما القدرة التواصلية فهي واحدة تمكن مستعملي اللغة الطبيعية من التواصل، ويمتد ذلك من أقسام الخطاب إلى أنماطه المختلفة والمتجددة.

4.Be orderly. (Geoffriy leech, Principles of pragmatics, Addison Wesley longman limited, England, first published,1983, p7_8.)

[1] العياشي ادراوي، الاستلزام الحواري في التداول اللساني من الوعي بالخصوصيات النوعية للظاهرة إلى وضع القوانين الضابطة لها ص18.

[2] وفاء صبحي، الاستلزام الحواري ومتضمنات القول في الخطاب الكاريكاتوري .مقاربة تداولية، حوليات جامعة قالمة للعلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد15/ ع1، جوان 2021، ص212.

[3] العياشي ادراوي، الاستلزام الحواري في التداول اللساني من الوعي بالخصوصيات النوعية للظاهرة إلى وضع القوانين الضابطة لها ص19.

[4] أنظر، أحمد المتوكل، الوظيفة بين الكلية والنمطية، دار الأمان، الرباط، ط1، 2003، ص19 .20.

2 .5 نظرية الملاءمة (الصلة أو المناسبة):

نظرية مهمة؛ نشأت في كنف مجال كل من اللسانيات والتداوليات (الفعاليات) pragmatics ونظرية التواصل وعلم النفس الإدراكي المعرفي والتي أسس دعائمها الأنثروبولوجي الفرنسي دان سبربر .D Sperber وعالمة اللغة البريطانية ديدري ولسنD. Wilson منذ 1986 وتعد ثورة على الدراسات اللغوية السابقة بمعنى الكلمة[1] حيث تشتمل على سياقات التخاطب المختلفة. ذلك أنها مناسبة الكلام لمقتضى الحال كما جاء عن علماء اللغة العرب القدامى أمثال سيبويه وعبد القاهر الجرجاني والسكاكي والقرطاجني وغيرهم ممن نهج طريق البحث والتنقيب في الفصاحة والبلاغة العربيين والحديث عن إنجازاتهم العظيمة لا ينتهي لحد، كون دراساتهم تميل إلى الموسوعية والتفرع. ولأن الكلام التواصلي وفعاليته المفيدة لا تقع إلا ضمن سياقاته الآنية؛ أي كما قال علماءنا العرب القدامى: لكل مقام مقال، فالوضعية السياقية تتباين بتباين مواقف وحاجات المتكلمين. أما عن الدراسات الغربية ذات الحضارات الحديثة فقد جاءت أكثر دقة وتخصصا. فجاءت نقدا لنموذج السنن الذي ساد نماذج التواصل[2] ففي إطار النظريات السلوكية ظهرت مدارس ومقاربات وطرق تعليمية، بدءا من الطريقة المباشرة والسمعية البصرية حتى البرمجة التعلمية لسكينر، والمقاربة بالأهداف التي استمرت إلى السنوات الأخيرة. وصولا إلى سيرورة المعالجة الذهنية للتَّعلُّمات. وتبين موقعها من علم التراكيب خاصة. فنظرية الملاءمة تدمج نزعتين؛ تفسر الملفوظات وظواهرها الصورية مقاماتها المختلفة، ونظرية إدراكية كونها تدمج مشروعين معرفيين؛ أولهما ينتمي إلى مجال علم النفس المعرفي (النظرية القالبية Modularity لفودور(1983) Fodor) وثانيها مجال فلسفة اللغة (النظرية الحوارية لغرايس(1975) Grice[3]. بحيث يبدأ كل من < سبربر > و< ويلسن > "طرحهما بالسؤال عن ماهية التواصل، ويذهبان إلى عده تعديلا للمحيط الفيزيائي للآخر، حيث تتكون لدى طرفي التواصل التمثلات نفسها"[4]. وتعتمد هذه النظرية على فكرة الجودة في التواصل بين المتخاطبين وإحداث تآلف وانسام بينهم؛ ذلك أن اللغة عند سبربر هي" أداة أساسية لمعالجة المعلومة وتخزينها، فالنشاط الوحيد الذي لا يمكنه أن يتخلى عن اللغة هو المعرفة وليس التواصل"[5]. لأن جوهر نظرية الملاءمة هو تأويل الكلام السياقي واستحضار الآليات الذهنية بشكل كبير في هذا النشاط المهم في العملية التواصلية والتعليم أرقاها وأجلها، وأهمية التشارك الذهني. والملاءمة هي مناسبة الكلام لتقديم تواصل إنساني راق يجب أن يتحرى فيه المتكلمون مواضع التأدب واللباقة وحسن المعشر للإحساس بالطمأنينة والهدوء

[1] أنظر، دان سبربر وديدري ولسن، نظرية الصلة أو المناسبة في التواصل والإدراك، ت: هشام إبراهيم عبد الله الخليفة، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط1، 2016، ص5.

[2] أنظر، عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير، ص25

[3] أنظر، مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة < الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، ص 36 .37.

[4] عائشة هديم، نظرية الملاءمة نظرية ثورية في التواصل، المقولات والامتدادات المفهومية، مجلة الخطاب، المجلد 13، العدد2، ص57.

[5] المرجع نفسه، ص64.

النفسي والعاطفي والروحي في عملية التحاور. والمخطط الموالي يوضح لنا الترابط الوثيق بين اللغة / الذهن واللغة/ الاستعمال واللغة/ ملاءمة الاستعمال.

مخطط (1): ملاءمة الموقف الخطابي لمقتضى الحال[1]

وباعتبار " العمليات المرتبطة باللغة والإدراك مجالا بحثيا في التطور الكامل لعلم الأعصاب"[2] أيضا فإن التأثر بالآخر والتأثير فيه يتطلب جهازا عصبيا سليما وطبيعيا من أجل الاستجابة الصحيحة في مواقف التواصل اللغوي المختلفة عبر إدراك المعارف والمعلومات المقصودة في سياقاتها المحددة.

6.2 نظرية الحجاج:

1.6.2 المفهوم التداولي للحجاج:

جاءت الطروحات الحجاجية في عدة نظريات لغوية؛ تمثلت في: الحجاج الجدلي .الحجاج البلاغي الأرسطي .الحجاج البلاغي مع الأرسطيين الجدد [البلاغة الجديدة] .الحجاج اللغوي أو اللساني .الحجاج الخطابي .الحجاج التداولي .الحجاج المنطقي. وسيتم هنا التركيز على الحجاج التداولي في تعامله مع اللغة من أجل العمل على تكريس الإجراء الحجاجي في تعليم اللغة العربية. لتبيُّن دوره في مقاربة مختلف الخطابات منها التعليمية بشكل خاص؛ فالحجاج **لغة**: من الجذر حجج، وهو الاحتجاج على النِّد، تخير المناهج النيرة، والمَحَاجُّ الواضحة. واقامة الحجة كاملة، وتحجه الرفاق أي تقصده[3]. وهو أوجز وأوضح وأنسب مفهوم للحجاج عند العرب القدامى، يقع مجموع معناه على تقديم الحجة، وانتخاب السبل الصحيحة والوضوح في تقديم الرأي أو المعلومة، والإحاطة والشمول في طرح القضية، وأخيرا والأهم هو القصد في تناول القضية؛ أي محاولة بلوغ الهدف المقصود من طرح قضية ما. أما المفهوم اللغوي للحجاج حديثا فيرتكز في معظمه على ما سبق ذكره.

[1] المخطط من إنجاز الباحثة.

[2] Mark f. Bear & Barry w. Connors & Michael A. Paradiso, Neurosciences A' la découverte du cerveau, T: André Nieoullon, Groupe Liaisons S.A, Rueil- Malmaison cedex, E2, 2002, P707.

[3] أنظر، الزمخشري، أساس البلاغة، مدخل الحاء، مادة حجج، ص112.

والحجاج **اصطلاحا:** هو الحجاج الخطابي مثل ما " عرض له أرسطو في كتاب (الخطابة) وهو حجاج موجه إلى جمهور؛ أي أوضاع خاصة، في مقامات خاصة، والحجاج هنا ليس لغاية التأثير النظري العقلي، وإنما يتعداه إلى التأثير العاطفي، وإلى إثارة المشاعر والانفعالات. وهذا الأخير هو موضوع البلاغة الجديدة التي يعد الحجاج أهم موضوعاتها"[1]. وهو " دراسة التقنيات الخطابية التي تتيح إثارة أو زيادة إذعان العقول للأطاريح للحصول على التصديق...[و]يرتكز استقلال الحجاج على قسمة بين الآراء من جهة، وبين الملفوظات القابلة للبرهنة عليها من قبل العلوم من جهة أخرى"[2]. ويعد الحجاج" مادة حياتنا اليومية، وعماد انخراطنا في الحياة وأساس اختياراتنا الأكثر جوهرية. إن الإيمان بفضائل المساوات، على سبيل المثال، والذي يؤسس اختيارات عديدة في كل المجالات (المساوات في التصويت في المجال السياسي)، ليس حقيقة ولا كذبا، بل هو رأي قوي...[و]قيمة قابلة للنقاش"[3]. والمعرفة الحجاجية " تشكل جزءا من الرصيد الثقافي الأساس الذي يمكن أن يكتسبه جميع الناس"[4]، وبها تنهض مقومات الحجاج كونه نشاط إنساني يقيم ركائز عملية التواصل.

2.6.2 .بعض القضايا الحديثة المكونة للحجاج التداولي:

تبعا للرأي الذي اعتمده اللساني أبو بكر العزاوي انطلاقا من فكرة أن التكلم عامة يكون بقصد التأثير في الآخر؛ أي تتضمن اللغة المستعملة وظيفة حجاجية[5] وغاية إقناعية محضة كون الاقتناع مناط الاستجابة، انطلاقا من الحوارات التواصلية المختلفة الأغراض والمخصوصة في الغايات؛ لأن ذلك جوهر ما اقتربت من إثباته " التساؤلات التي طرحها جان كلود آنسكومبر jean claude anscombre وأوسوالد ديكرو oswald ducrot فإنها تعتبر بشكل عام بحثا في اللغة أكثر منها بحثا في المواقف التواصلية التي يقوم عليها تبادل الرأي. ومع ذلك تعد أعمالهم من هذه الوجهة أقرب إلى إشكالية علوم التواصل"[6]. وعند الانتباه إلى زاوية مخالفة أو رؤية وجودية ثابتة نسبيا فإنه يوجد وسائل إقناعية غير الحجاج تتطلب العقل المجرد لا العواطف وهو < البرهان>، بتحويل إثبات أو ملفوظ ما إلى <واقعة ثابتة> لا تحتمل جدلا تتصف بأنها مسلمات عملية علمية. بينما الحجاج وسيلة متينة لمشاركة الطرف المتلقي في الرأي ويبتعد عن الإغراءات والبراهين لذلك فإن الذي ينبغي مراعاته في الحجاج أولا هو أن يشاطر الآخرون أفكار المتكلمين فمثلا نجد أنه لقضية ليس ما يقال مختلفا عما يفكرون فيه، بل **يكون ضروريا إعطاء اعتبار للمتلقي مع اختلاف فئته**

[1] نجاة طاهر محمد الأبي، توظيف الحجاج في مقرر (اللغة العربية3) بالتعليم الثانوي السعودي، مجلة الآداب، العدد16، ديسمبر2022 ص282.

[2] فيليب بروتون، الحجاج في اللغة، ت: محمد مشبال وعبد الواحد التهامي العلمي، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2013، ص22 . 23.

[3] المرجع السابق، ص23.

[4] المرجع نفسه، ص32.

[5] أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، العمدة في الطبع، الدار البيضاء، ط1، 2006، ص8.

[6] فيليب بروتون، الحجاج في التواصل، ص24.

أو عمره أو ثقافته أو دينه أو اتجاهاته الفكرية... أي يعني أن **الفعل الحجاجي هو أن نختار المظاهر الأساس التي تجعل رأيا ما مقبولا**[1]؛ وربما كان المتلقي مهيأ مسبقا لقبول محاججة مخصوصة (تعليم اللغة مثالا).

وفيما يخص التربية والتعليم يمكن إدراج ما جاء به فيليب بروتون في كتابه <الحجاج في التواصل> من اقتناع المعلمين " لأنهم غيروا وجهة نظرهم حول الفعل التربوي الذي لم يعد موضوعه متمثلا ببساطة في المعارف <الكلاسيكية> التي تغذي مواد مثل التاريخ، والجغرافية أو الآداب، ولكنه صار يتمثل أيضا في كل معرفة تتيح إدراك حقائق المخدرات والتسمم [مثلا]، إلا إذا كانوا دائما مقتنعين، دون أن يعلموا ذلك، بأن هذه المعرفة تشكل جزءا من الفعل التربوي. وفي هذه الحال **يتولى الحجاج التذكير أو إنعاش الذاكرة"**[2]**، والتقبل والحرص التحصيلي بالنسبة للمتعلمين بدورهم؛ كون المعلمين في السلك التربوي عبارة عن منارة للعلم يجب الاهتداء والاقتناع بما يقدمونه من محتويات تعليمية، وتثقيفية، وتربوية وأخلاقية، ومنهجية وتفكيرية**...و" بشكل أكثر تحديدا، في نظرية الحجاج في اللغة*، ترتبط التسلسلات الحجاجية الممكنة في خطاب بالبنية اللغوية الوحيدة للكلمات، وليس فقط بالمعلومات التي تنقلها. لهذا السبب، وفقا لـ< ماريون كاريل>، لا يوجد شيء يسبق الحجاج: لا يستند إلى أيّ وصف أولي، فهو متجذر في المعجم * نفسه، ومستقل عن أي وظيفة أخرى للغة"[3]؛ أي تقديم حقائق ومعلومات ومعارف وأفكار فلافتراضات العلمية والمحتويات التعليمية حجة في حد ذاتها.

3.6.2 الافتراضات الآلية للحجاج التعليمي:

تعتبر صور اشتغال الحجاج الصادرة من العملية التواصلية بين، الباث (معلم) والمتلقي (متعلم)؛ منطق لساني وطبيعة ذهنية للطرفين، إضافة إلى تشارك نفعي بينهما في مقام تعليمي محدد، إذ نتساءل في هذا الصدد بإلحاح: " ألا يوجد شيء من العلم في آرائنا؟ ألا تسهم الوقائع في الحجاج؟ وهل هذا الانفصال تام؟ في هذا الموضوع لانشك في أن ثمة إجراءات مقبولة لتحويل بعض المعارف العلمية إلى آراء. فبعض الوقائع العلمية تغذي معتقداتنا، أحيانا، حتى بعد أن تكف عن أن تكون وقائع بالنسبة إلى العلماء أنفسهم بسبب تقدم المعارف"[4] وتغير الأنماط التفكيرية وتنمية ذهنيات الفكر البشري عامة وفكر المتعلمين خاصة القابل للاكتشاف والمناقشة وتحديد البنيات النصية، وبالتفحص الشخصي لاتساق وانسجام النصوص ونقدها إجابيا. وعلى هذا الأساس يمكن إدراج مخطط هرمي يوضح طبيعة العلاقة الحجاجية بين المعلم/ متعلم في وجود العناصر الأساسية للعلاقات الحجاجية الكامنة في نشاط استعمال اللغة تعليميا، وبعبارة أخرى في التواصل التعليمي الفعال وهو كآتي:

[1] أنظر، المرجع السابق، ص25. 26. 36. 37.
[2] المرجع نفسه، ص39.
[3] جوليان لونجي وجورج إليا سرفاتي، قاموس التداولية، ت: لطفي السيد منصور، الرافدين، بيروت، ط1، 2020، ص41.
[4] فيليب بروتون، الحجاج في التواصل، ص 41.

مخطط 2[1]: هرمية التحصيل التعليمي في وجود العناصر الأساسية للعلاقات الحجاجية[2]

يمكن وضع الحجاج اللغوي موضع الشاهد على القيمة النافعة للتواصل الإنساني على اعتبار أنه عملية جوهرية لتبادل طبيعي وناجح للغة الاستعمال.

2 .7 نظرية الأفضية الذهنية:

تمثل طروحات لسانية" تبنت البحث في الفضاء اللغوي من حيث هو < فضاء ذهني>. وهي نظرية نفسية عرفانية، وتعد ثمرة عمل اللساني فوكونيي (Fauconnier)، سنة، 1984"[3] ويدور" موضوع هذه النظرية لسانيا في كون اللغة واستعمالها بناء ذهنيا مجردا لفضاءات وعناصر ولأدوار وعلاقات بين فضاءات"[4]؛ ولأن اللغة طبيعيا تسمح لنا "بإغناء مجال الموضوعات التي تتعلق بها عمليات الفكر، أي البنيات التصورية التي يمكن أن تتراكم في الذاكرة على المدى البعيد ومن ثمة يشكل التعبير أساس الصفة التراكمية والجماعية التي تُميّز الفكر البشري"[5]. وهي متولدة عن مفهوم الوظيفة الإحالية ومستندة إليها و" الوظيفة الإحالية هي الوظيفة التي تسمح بإقامة علاقات بين أشياء مختلفة، سواء أكانت هذه العلاقات مندرجة في علم النفس أم في الثقافة أم في التداولية"[6]. وقد تبنى فوكونيي مفهوم الإحالة مع تغيير اسمه إلى الوظيفة التداولية، والتي تسمح بالمرور من فضاء إلى آخر من خلال عملية التعيين[7] ويعبر الجدول الموالي عن كيفية الوصول إلى إحالات ذهنية لأفضية متنامية لإغناء الموضوعات المتعلقة بالفكر الإنساني وأشكال التعابير اللغوية انطلاقا من التصورات الذهنية والذاكرة التراكمية المعرفية المشتركة:

---

[1] المخطط من إنجاز الباحثة.

[2] أنظر، باتريك شارودو، الحجاج بين النظرية والأسلوب، ت: أحمد الوردني، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط1، 2009، ص21.

[3] وهيبة بوشليق، نظرية الأفضية الذهنية، المفهوم والإجراءات، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، المجلد3، عدد خاص، 2019، ص38.

[4] المرجع نفسه، ص35.

[5] محمد غاليم، النظرية اللسانية والدلالة العربية المقارنة مبادئ وتحاليل جديدة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط ،2007 ،1ص8.

[6] وهيبة بوشليق، نظرية الأفضية الذهنية، المفهوم والإجراءات، ص38.

[7] أنظر، المرجع نفسه، ص39.

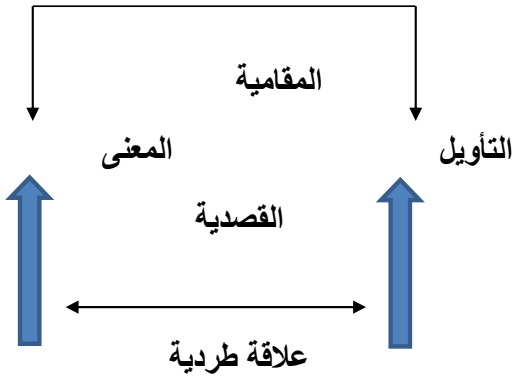
إستعمالات		اللغة	بنى	
فضاءات	إحلات	الذهن	تصورات	ذاكرة تراكمية
الأهداف المعرفية للإحالات الذهنية		قوادح الإحالات الذهنية للمعرفة		

جدول[1] 1: تشيكل أفضية ذهنية مشتركة لتقريب تفسير الاستعمالات اللغوية

بحيث تعمل الذاكرة التراكمية (تخزين المعارف والخبرات والتجارب) بمعية بنى أو أنساق تصورية على تفعيل النشاط التواصلي (تعليق: لغة/ ذهن) بين المتكلمين (استعمالات: إحالات/ فضاءات) وبخاصة في مجال تعليم اللغات الطبيعية.

8.2 القصدية Intentional:

لأن البعد التداولي يركز على القصدية المقامية في التواصل اللغوي دون غيره؛ وذلك لفاعليته ونجاعته لأن " التواصل دائما يعني .بمصطلح سوسير .أن ترسِل أو تنقُل <مدلولا> signified باستعمال <دال> signifier. وهذا يصدق أيضا على المقتربات الاستدلالية، وهي التي تَعُد كل الأفعال التواصلية <قولات> . بالمعنى الواسع .تستعمل لنقل <**معنى المتكلم**>"[2]. فالقصدية محاولة التحكم في نشاط ثنائية القصد والتأويل وثنائية المعنى والقصد. كما يلي:



مخطط (3)[3]: التناسب الطردي بين القصدية والمقامية باعتبار ثنائيتي القصد/ تأويل والقصد /معنى.

ولأنه من أجل تكوين المفهوم العام لأي شيء أو قضية لا بد من عملية تجريد/ عملية تعميم [4]. نقوم بهما للهيكلة أو التخطيط السليم للمعنى المقصود، كون المدرك الإجمالي" عبارة عن معنى عام تنطوي تحته طائفة من الصفات أو السمات الجزئية المتشابهة(...) فالمدرك العقلي والكلي هو المعنى الذي نعرفه عن

[1] الجدول من إنجاز الباحثة.
[2] دان سبربر وديدر ولسون، نظرية الصلة أو المناسبة في التواصل والإدراك، 107.
[3] المخطط من إنجاز الباحثة.
[4] أنظر، عبد الرحمن العيسوي، .علم نفس .سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار الفكر العربي، بيروت، ط1، 2005، ص230.

الشيء وعن شكله وتركيبه وحجمه ومظهره وخواصه وفوائده واستعمالاته وعلاقاته بغيره من الأشياء. فالفرد نتيجة لاحتكاكه بالموضوعات المختلفة وتفاعله معها يكتسب معاني عامة عنها"[1]، بالإضافة إلى الخاصة منها. وتلك قدرات عند جميع البشر الطبيعيين يتم تطبيقها بالاشتراك الذهني والذي يفضي بدوره .إلى الاشتراك التواصلي.

يقول هوسرل بأنها " الخاصية المتعلقة بالكثير من الحالات العقلية والأحداث، التي من خلالها تكون موجهة إلى، أو متعلقة بـ، أو حول موضوعات بعينها، أو قضايا في العالم (...) [بحيث] ما يخرج بالصوت يدل على ما في النفس، وهي التي تسمى آثارا، والتي في النفس تدل على الأمور، وهي التي تسمى معاني، أي مقاصد للنفس (إذ يقصد الإنسان إلى التعبير عن العالم الخارجي بمعطياته أو عن الانفعالات والرغبات في حياته الاجتماعية وروابطها)"[2]، ويدل عليها لفائدة يرتجيها. أما في الأبحاث العلمية المعاصرة فقد" توسع البحث في أبعاد القصدية، وخاصة في أعمال أنصار الفلسفة التحليلية، من مثل: رودريك تشيزهولم Roderick Milton Chisholm. ويلفرد سيلرز Wilfrid Stalker Sellars. فيلارد فان كواين Willard Van Orman Qouine. وصار هذا المفهوم يحتل مكانة مركزية في تحليلاتهم، سواء في التحليل الفلسفي أو اللغوي. بالإضافة إلى هؤلاء(...) إدموند هوسرل، صاحب المذهب الظاهراتي، وجون سيرل، فيلسوف العقل"[3]. فمن أجل بلوغ الهدف المرجو لتواصل الباث اجتماعيا، ووصول مقاصده إلى مستقبله؛ وهو مراده الذي يسعى إليه من وراء إحداثه لغة تكون محكومة بقوانين تسمح بالاشتراك الذهني ومن ثم التداول اللساني الذي يتيح فرصا تواصلية لمقاصد لا تنضب وأجلها التواصل التعليمي الذي لا يخلو من فائدة مقصودة.

إن كل الآليات الإجرائية التداولية السالفة الذكر تمثل عمليات لنشاطات تشكل مجتمعة لحمة تواصلية تفاعلية واحدة لا تنفك إحداها عن الأخرى، ولا تستغني واحدة عن الأخرى في نظام التشارك اللغوي الاستعمالي في واقع كل الخطابات الإنسانية، حتى التعليمية منها.

ثانيا: تعليمية اللغات: أصول المبادئ واصطلاحات المفاهيم

تزامن التجديد والتطوير في ميدان تعليم[4] اللغات مع ظهور حقل تطبيقي للسانيات النظرية[1] عام 1946م والذي تزامن مع ظهور اتجاه البحث المهتم بمشاكل تعليم اللغات الطبيعية للغير المتكلمين

[1] المرجع نفسه، ص231.

[2] بن زحاف يوسف، مفهوم القصدية في اللسانيات التداولية، مجلة الدراسات الثقافية واللغوية والفنية .العدد الثاني عشر .مارس .2020م .المجلد 3، ص23 .24(عن كتاب سورل).

[3] المرجع السابق، ص25.

[4] مشتق من الجذر الثلاثي <علم >" وهو مَعْلَم الخير ومن معالمه أي من مظانّه. وخفيت معالم الطريق أي آثارها المستدل بها عليها. وفارسٌ مُعْلَمٌ. وتَعَلَّمْ أن الأمر كذا أي اعلم، قال: تَعَلَّمْ أنَّه لاَ طيرَ إلّا علَى مُتَطَيِّر وهو الثُّبُور " (الزمخشري، أساس البلاغة، باب النون، مادة نهج)

بالعربية[2]. والتعليمية "بالنسبة لـ: B. JASMIN هي بالأساس تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها، فهي تواجه نوعين من المشكلات: مشكلات تتعلق بالمادة الدراسية وبنيتها ومنطقها... ومشاكل ترتبط بالفرد في وضعية التعلم، وهي مشاكل منطقية وسيكولوجية. 1973 ويعرفها أيضا REUCHLIN بأنها مجموع الطرائق والتقنيات والوسائل التي تساعد على تدريس مادة معينة. 1974"[3]. وعلى اعتبار أنها " فرع من فروع التعليميات، يدرس عملية تعليم اللغات والثقافات دراسة علمية تراعي خصوصية المعرفة اللغوية، ومن أجل ذلك يعمد هذا العلم النظري والتطبيقي إلى إقامة صرحه من نظريات ونتائج معارف متعددة، ليطبقها في وضع مقاربات وطرائق يخضعها للتجريب والفحص فهو علم يتمتع بالحركية الذاتية؛ فتنتظم أبحاثه جيئة وذهابا من النظري الخالص إلى التطبيقي الصرف ثم إلى التجريب الميداني، رجوعا إلى استخلاص المبادئ النظرية المتغيرة بتغير ظروف عمليتي تعليم اللغات وتعلمها"[4] إذ التعليمية مجال علمي تطبيقي يدرس ثنائية التعليم/تعلم بجميع حيثيات وقوعها من ظروف مواتية وبوسائل وإمكانيات مناسبة لهذه العملية البانية للفضاء الفكري والوجداني والعملي للأجيال مع التركيز على الركنين المنشِّطين لهذا المجال الحيوي معلم/ متعلم؛ ويمك وضع المخطط:

[1] ما يعرف باللسانيات التطبيقية والتي تعتبر مجالا مرتبطا بتدريس اللغات، حيث إن منطلقاتها هي اللسانيات العامة، وبالأخص الدراسات البنيوية واللسانيات الوصفية التي أثرت على طرائق تعليم اللغات، مثل الطريقة السمعية النطقية، والسمعية البصرية والتمارين اللغوية ومن أهم خصائصها كما تقدم بها الدكتور صالح بالعيد " 1 .البراغماتية: لأنها مرتبطة بحاجات المتعلم، وكل ما يحرك المنتج من معتقدات وظنون وأوهام لإنجاز الكلام.

2 .الانتقائية: حيث يختار الباحث ما يراه ملائما للتعليم والتعلم

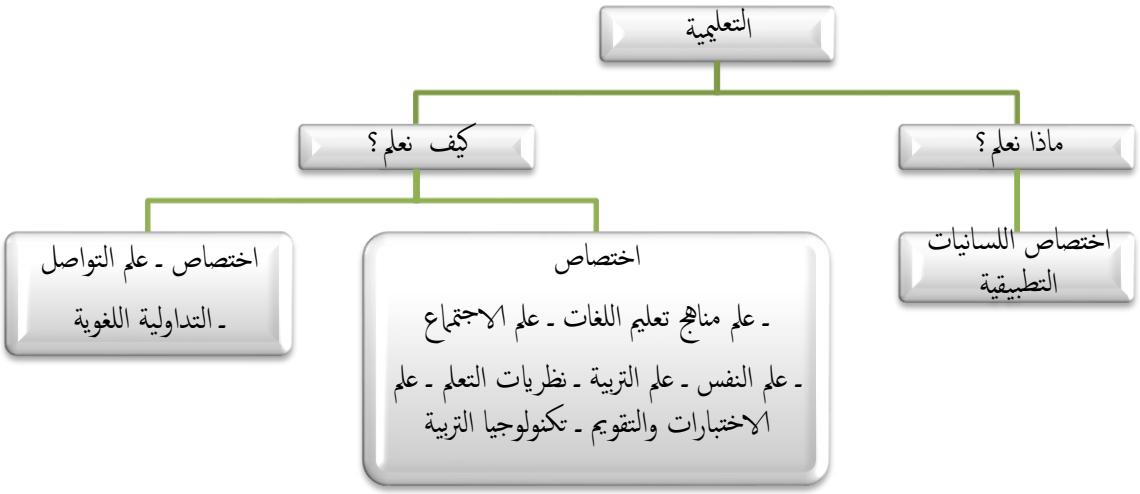
3 .الفعالية: لأنه بحث في الوسائل الفعالة لتعليم اللغات الأم واللغات الأجنبية.

4 .دراسة التداخلات بين اللغات الأم واللغات الأجنبية: دراسة الاحتكاكات اللغوية التي تحدث في محيط غير متجانس لغويا. ودراسة ذلك في الجزر اللغوية أو في الحلات الخاصة التي يقع فيها التعدد اللغوي. (صالح بالعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2000، ص12.)

[2] أنظر، المرجع نفسه، ص11.

[3] فريدة شنان ومصطفى هجرسي، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، دط، 2010، ص44.

[4] لطيفة هباشي، مطبوعة بيداغوجية في التعليميات التطبيقية، جامعة باجي مختار - عنابة، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، 2023/2022، ص26.



مخطط 4[1]: المجال العلمي التطبيقي للتعليمية[2]

لذا ينبغي على كل الجهات الوصية النظر في التصور النسقي لنظام التعليم، وأسس المناهج التعليمية والخطط الدراسية، والكتب المدرسية[3]، وتنمية المجال التواصلي التعليمي الفعال ضمن العملية التعليمية التعلمية بين المعلم/ متعلم بوساطة المادة التعليمية والممارسات البيداغوجية[4] القبلية والآنية والبعدية لتعليمية اللغة العربية؛ وقد "تطورت منهجية تعليم اللغات حتى أضحت فرعا من اللسانيات بعدما استثمرت نتائجها المحققة في مجال البحث اللساني لترقية طرائق تعليم اللغات"[5]. إذ إن تعليم اللغة" ليس ذلك الذي يجري في قاعة الدرس؛ ذلك آخر المطاف في عملية كاملة؛ فالمدرس يستخدم كتبا مقررة، وأجهزة ووسائل تعليمية، ويعمل وفق أسلوب معين، وجدول زمني محدد "[6]، ومنهاج مخطط له مسبقا؛ يتبعه المعلم كي يستفيد منه المتعلم ليعزز تنظيم ومنهجة تفكيره المعرفي والعلمي وتوسيع نطاق إدراكه. وكل ما سبق يكون بدعم من سياسة الحكم أو رئاسة الدولة وهياكلها المتخصصة ما يخدم التخطيط اللغوي في البلاد. ومحاولة التماشي ومتطلبات العصر والحاجة. بحيث أن كل تطوير يستلزم تجديد يعين على

[1] المخطط من إنجاز الباحثة.

[2] أنظر، بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، 2007، ص9. 10.

[3] أنظر، فواز بن صالح بن جبارة السلمي وآخرون، تعيم اللغة العربية في الوطن العربي: دراسات مقارنة، ص329.

[4] والتي لها" علاقة وثيقة بالمعلم والمتعلم، وتنفتح على الإدارة والأسرة والمحيط الخارجي الذي يؤثر في المدرسة، وقد تعني البيداغوجيا تلك النظرية التربوية التي تهتم بالمتعلم في مختلف جوانه السلوكية والتعلمية و والتثقيفية، وتقدم مجموعة من النظريات التي تسعف المتعلم في تكوينه وتأطيره، ومن ثم، فالبيداغوجيا متعددة الاختصاصات، كما تنفتح على عدة علوم مثل: علم النفس وعلم الاجتماع، والبيولوجيا، والإحصاء، والاقتصاد والفلسفة، واللسانيات، وعلم التخطيط، وعلم الإدارة، وغيرها من العلوم" (طارق لعرابي، الكفايات اللسانية والتواصلية في منهاج اللغة العربية للصفين الابتدائيين الأول والثاني دراسة لسانية موازية بين المقررات المغاربية "الجزائر"، أطروحة دكتوراه، نوقشت بجامعة 20 أوت 55 سكيكدة، الجزائر، 2020/ 2021، ص2).

[5] هواري شهرزاد، إسهامات اللسانيات في تعليمية اللغات، مجلة إحالات، العدد 4/ ديسمبر 2019، ص123.

[6] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، دط، 1995، ص13.

تسهيل تلقين المحتويات التعليمية العلمية. واكتساب اللغة[1] عبر إكسابها عملية غاية في التعقيد والدقة كونها تخضع إلى التواصل اللغوي المباشر بين المعلم / متعلم تلقينها ممنهج ونظامي وتسلسلي عبر المستويات التعليمية.

1 .مصادرها الأساسية وخصائصها:

1 . 1 اللّغة:

نستهل ذلك **منطقيا باللغة كونها المعرفة التي يُترجى تعليمها من أجل تعلُّمها**، فهي العلم في جانبه اللغوي؛ إذ العلم تطبيق لغوي مخصوص لمعرفة ما. يقول دوجلاس براون:" من الطيش أن نحاول تعريف اللغة تعريفا كافيا، فعلماء اللغة والفيلولوجيا يحاولون تعريف المصطلح منذ قرون، ذلك أن التعريف تعبير مكثف عن نظرية، والنظرية إنما هي تعريف موسع"[2]، لأن اللغة " وسيلة للتعبير عن الأفكار والمفاهيم والمعارف والمعلومات وتبادلها، وكذلك لتحديد الخبرة والمعرفة ونقلها. تقوم على العمليات المعرفية، الخاضعة لعوامل مجتمعيّة تخضع للتغيير والتطور التاريخي(...) من خلال الإبداع، والقدرة على صنع الأفكار التجريدية، وإمكانية التفكير اللغوي"[3]. فالناس عبارة عن عقول؛ فهم يعرفون كيف يعبرون سعيا لنيل أغراضهم المختلفة، بحيث يتكلمون في حدود أعرافهم المعرفية الاجتماعية الثقافية النفسية، والتواضعية المتنقلة بالدربة والاكتساب لأن اللغة آلية خَلقية تعبر عن أغراض الإنسان في تواصلاته مع غيره قابلة للتعلم والاكتساب.

[1] بحيث " تأثرت أبحاث هذ ا المجال بالنظريات اللغوية، في علم اللغة النفسي، وعلم الاجتماع، بين (عام 1950 إلى 1980) ظهر [ت] أربع فرضيات رئيسية تتعلق باكتساب اللغة الأولى: الفرضية السلوكية (التجريبية) التي قدمها سكينر (1957)، تتبع عمليات تعلم اللغة مرة أخرى إلى التجربة والتقليد والتكييف الانتقائي. الفرضية الثانية ظهرت من خلال انتقادات تشومسكي لسكنر (1959، 1975)، اعتبر فيها اكتساب اللغة عملية ذاتية النضج مستندة إلى آلية فطرية لاكتساب اللغة. ركزت هذه الفرضية على تطوير الكفاءة اللغوية (الكفاءة مقابل الأداء) (أيضا القواعد التحويلية). الفرضية الثالثة فرضية الإدراك، التي تأخذ في عين الاعتبار العلاقة بين القدرات المعرفية والفكرية النامية (عند رايس وكمبر 1984، وبومرمان 1989). والفرضية الرابعة فرضية الدستور الاجتماعي، التي تعطي الأولوية لأهمية تنشئة الطفل وتفاعله (ميلر 1980). ترى هذه الفرضية، أن رغبة الطفل في التجربة والتواصل مع الآخرين تشكل الزخم الأساسي لتنمية القدرات اللغوية. في ثمانينيات القرن العشرين، ثم تحول البحث في مجال اكتساب اللغة بقوة أكبر نحو اكتساب قواعد اللغة. وتجلى ذلك من خلال الموقفين التاليين: الأول، تأثر بالنظريات اللغوية الأكثر حداثة (على سبيل المثال، التحكم ونظرية الربط والقواعد اللغوية العملية). يقضي بأن هناك قدرات متأصلة محددة وآليات اقتناء محددة، يناقش إلى أي مدى تكون قواعد النحو للأطفال هي قواعد النحو الحقيقية في القواعد العامة (عند بينكر 1984؛ Hyams 1986؛ فيليكس 1987)]. والموقف الثاني، تأثر بشدة بنماذج اللغة الوظيفية (القواعد الوظيفية، تحليل الخطاب)، استيعاب اللغة من خلال العمليات المعرفية العامة". (صافية زفنكي، معجم المصطلحات اللسانية (النظرية والتطبيقية) إنكليزي . عربي . كردي، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، ألمانيا / برلين، 2022، ص333 . 334).

[2] دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ت: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للنشر، بيروت، 1994م، ص22.

[3] صافية زفنكي، معجم مصطلحات اللسانيات (النظرية والتطبيقية) انكليزي عربي كردي، ص333.

2.1 التّعلم والمتعلم:

ويُعتَبر هذا النشاط عند أحمد حساني" تغير دائم في سلوك الإنسان واكتساب مستمر لخبرات ومهارات جديدة تؤدي بالضرورة إلى إدراك جديد ومعرفة عميقة للمحيط الطبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه الإنسان من حيث هو كائن مكلف يحمل رسالة مقدسة في هذا الكون"[1]، وهو التكيف لموقف معين يكسب كل جديد اجابي مفيد في جانبه السَّوي، وهو ما يؤكد لنا ضرورته القصوى في وجودنا على هذه الصورة الحالية، بحيث يعدل سلوك المتعلم كي يستطيع حل المشكلات الماثلة أمامه، وامتلاك آلية التغيير لاكتساب الخبرات المعرفية المستحدثة التي تنمي فهمه وإدراكه فتتسع قدرته على السيطرة في ما حوله. إضافة إلى اكتساب سلوكات اجتماعية وعلاقات ثقافية وقيم روحية، تعينه على التكيف والانسجام مع الجماعة اللسانية التي هو منها[2]. إذا فالتعلم استعداد فطري لاكتساب المعارف والخبرات والمعلومات وخاصة ذات الفائدة منها لأن الإنسان بطبعه يميل إلى ترقية نفسه من كل نواحي عيشه والتعلم نشاط يقوم به المتعلم والذي يعتبر " محور العملية التربوية وهدفها الأساس، ولذلك فإن كل المقومات الأخرى من أساليب وطرائق ومناهج ووسائل... إنما تصاغ بحيث تتلاءم مع واقع المتعلم واحتياجاته"[3] الحياتية في شتى المواقف. فالعلاقة بين المتعلِّم والتَّعلُّم علاقة وجود وفهم؛ إذ لا وجود وفهم لعملية التعلُّم دون فرد له استعداد لها يعرف بالمتعلِّم.

3.1 التّعليم:

هو برنامج تعليمي ذو نشاط تربوي في أساسه، يسعى إلى إيصال المعرفة أو المعلومة إلى المتعلم من أجل تثقيفه في شتى مجالات الحياة؛ وأهم وأوسع نظام تعليمي هو ذلك الذي يوكل إلى المؤسسات التعليمية النظامية والذي يقدم في إطار علمي منتظم وممنهج. ولأن التعليم مصطلح لمفهوم فضفاض يطلق على كل تلقين وإكساب لمعلومة أو مهارة أو تجربة... فهو عملية أو نشاط يشتهر به الإنسان يلجأ إليه لتحيين المعلومات والمعارف والخبرات والمهارات بحيث يكون مستعدا لتلقيها فطريا، وتطويرها بالدربة. والتعليم نشاط يكون للمعلم فيه الدور المباشر والأساس في الميدان التعليمي؛ بحيث تتعدد صور المعلم في التربية المعاصرة، فقد يكون إنسانا، أو وسيلة اتصال، على نحو ما نرى في التعليم عن بعد، أو التعليم المتلفز، أو التعليم بالإنترنت. إذ أصبح دور المعلم المعاصر هو تهيئة المجال لنمو المتعلم وتطوير شخصيته، واختيار نوع الخبرة اللازمة له وتوجيهه إلى العمل والنشاط والتعلم بما يعينه على مواجهة مواقف الحياة، وقد صار الاهتمام بإعداده للتعلم الذاتي[4] إذا فالتعليم عملية أو نشاط بشري يتحرى تقديم المعارف والمعلومات والأفكار ومنهجية التفكير؛ وبذلك فهم الحياة الوجودية بصفة عامة. فعمليتي التعليم / تعلم عبارة عن وظيفتين نبيلتين مقدستين راقيتين إذ إن العلم " تعلمه لله خشية، وطلبه عبادة،

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية .حقل تعليمية اللغات .ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009، ص45.46.
[2] أنظر، المرجع نفسه، ص48.
[3] صلاح الدين شروخ، علم الاجتماع التربوي، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، 2005، ص20.
[4] أنظر، المرجع السابق، ص20.21.

ومدارسته تسبيح، والبحث عنه جهاد، وتعليمه من لا يعلمه صدقة، وبذله لأهله قربة، وهو الأنيس في الوحدة، والصاحب في الخلوة، والدليل على الدين، والمصبر على الصراء والضراء...لأن العلم حياة القلوب من العمى، ونور الأبصار من الظلم، وقوة الأبدان من الضعف، يبلغ به منازل الأبرار والدرجات العلى..."[1] عند المولى عز وجل. لذا فإن **التعليم مهمة نبيلة وراقية وصلت بممارسِها، وهو المعلم . تعليم/ معلم .** إلى أعلى المراتب الإنسانية؛ كونها تربي الأجيال بتهذيب سلوكهم ومنهجة تفكيرهم وسقل مهاراتهم ومواهبهم وتطوير وزيادة معارفهم ومعلوماتهم، وتهيئتهم لحل المشكلات التي تصادفهم.

4.1 المادة التعليمية:

وفيما يخص المادة التعليمية أو المحتوى التعليمي نستطيع التفريق بسهولة بين مادة تعليمية وأخرى من خلال طبيعة وقوام وأهداف وفائدة كل مادة؛ ولأن مواد التعلم تتنوع بتنوع المعارف العلمية المكتشفة من قبل العلماء، وكذا تخصصاتها وتفرعاتها. ولعل أهمها على الإطلاق هو علم اللغة، والذي يهتم للكيفية التي تلقن بها اللغة، هذه الفطرة القابلة للاكتساب والترقي. " ماذا يعلم [المعلم]، كيف يعلم، وأية منهجية تعتمد في التعليم، وما هو التحليل المنطقي الذي ينتجه أثناء التحليل، وكيف يختار المادة التعليمية، وكيف يتدرج في عرضها، وما هي التمارين التي يعتمدها في تبليغ دروسه. وإن المعلم مطالب اليوم بأن يكون ملما بأهم مجالات تعامل علم النفس مع اللسانيات، وخاصة اللسانيات التربوية، وهذا من متطلبات التواصل اللغوي، حيث تشكل اللسانيات التربوية الإطار النظري الذي يستلهم منه علم النفس المجال التطبيقي في تبليغ الدروس...[و] تتركز على الظاهرة اللغوية في وجهها المعمم الشامل والنوعي المخصوص، وتعرّج على القضايا المرتبطة بتعليم اللغة بوصفها مرتكزا لا غنى عنه في موضوع الاكتساب كما أنها تدلنا على التحصيل اللغوي انطلاقا من إشكالية الدلالة. وتندرج ضمن ما يسمى باللسانيات التعليمية"[2]. التي تعنى بأقطاب العملية التعليمية وجميع حيثياتها المرتبطة بنجاح نشاطاتها البيداغوجية، والمادة التعليمية معلومات ومعارف تتعلق بعلم من العلوم أو ظاهرة من الظواهر، وهي مناط هذا النشاط الحيوي المهم،

5.1 الفضاء التعليمي (البيداغوجي):

يعتبر الحيز المخصص للتعليم من أولويات وزارات التربية والتعليم، واستعداداتها لاستقبال الأفراد الفاعلين فيها، كونه يوفر الجو المناسب للعملية التّعليمية/ التعلميّة من نظام زماني ومقر مكاني وهدوء وأجهزة وهياكل بيداغوجية تساعد على السير الحسن والمريح لكل الطاقم التربوي وبالأخص الطالب الحاضر قيد التعلم.

[1] أبو حامد محمد الغزالي، إحياء علوم الدين، ت: جمال محمود محمد سيد، دار الفجر للتراث، القاهرة، م 1، ط2، 2010، ص24.
[2] صالح بالعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص75.77.

6.1 المعلم:

وهو الركيزة التعليمية الميدانية والمباشرة؛ بحث يتمثل دوره ضمن المنظومة التربوية، في اعتماد عدة أساليب بيداغوجية رئيسية تسهم في تكوين متعلميه في مادة تعليمية ما؛ كالأسئلة الموضوعية في تعليم نشاطات اللغة العربية، والمتفرعة إلى: المزاوجة (التواصل) .الإجابات القصيرة .التكملة .التحويل .الإضافة .نمط الجملة .التمييز ... وأيضا أسلوب المهمات اللغوية: الاستماع .التحدث .القراءة. وأسلوب ملفات الإنجازات اللغوية: الاستماع .التحدث .القراءة .الكتابة .التراكيب والقواعد اللغوية ... وأسلوب تقدير الأداء: التحليلي .الكلي .ذو السمة الرئيسية .متعدد السمات. وأسلوب الملاحظة للأداءات التعليمية من طرف المتعلمين. وأسلوب التقويم الذاتي: التصويب الذاتي في: القراءة . الكتابة . التعبير الشفهي . الإعراب...وأسلوب تقويم الأقران: تصويب أخطاء الزملاء. وأسلوب خرائط المفاهيم: تصويب خطأ في خريطة المفاهيم .إكمال خريطة مفاهيم بها بعض الفراغات .تصميم خريطة مفاهيم للإجابة عن بعض الأسئلة. وأسلوب تمثيل الأدوار: دور في نص حواري .في نص غير حواري (قصة) .حر. وأسلوب دراسة الحالة: تشخيص جوانب: الضعف اللغوي .الصعوبات اللغوية. والكشف عن المواهب اللغوية. وأسلوب الاستبانات: الميول والاتجاهات اللغوية .القيم والتذوق الجمالي .الميول القرائية لدى النشء[1]، وكل ذلك يعد مجهودات تساهم في تحسين العملية التعليمية، ويبرز دور المعلم في العملية التعليمية التعلمية.

2 .أبرز المجالات العلمية التي أفادت منها:

نوجز حديثنا عن المجالات التي أفادت منها تعليمية اللغات؛ لأن هذه المجالات في اتساع وتطور متسارع وتخصص وتفرع على الدوام، ولا ترسى لبر. فنقول: تهتم تعليمية اللغات لمعطيات ونتائج كل مجال علمي يساعدها على إيجاد حلول لإشكالات تعليم اللغات الحية ومن المجلات العلمية التي تأثرت بها واستثمرتها في تلقين وتيسير تعليم اللغات نذكر: **اللسانيات** ونخص أولاها والتي يطلق عليها **اللسانيات البنيوية أو الوصفية**، **والتداوليات** التي خُصَّت **باللسانيات التداولية** موضع الحديث في هذا البحث، و **اللسانيات العرفانية** التي قلبت موازين البحث من اللغة كشكل يتبدى في العبارة الحقيقية العرفية إلى المجاز العقلي الذي يحتكم إلى المعرفة الذهنية المتشاركة التي يسيرها العقل وقد ساعدت هذه المعرفة العلمية المعقدة في تطوير مجالات أخرى؛ **كالذكاء الاصطناعي** الذي استثمرت تطوراته المتلاحقة في محاولة بلوغ الحصول على أسرار اللغة الطبيعية كالأصل فيها، ومراحل وكيفية انتاج اللغة بمحاكاة العقل البشري، و كذا **الخرائط الذهنية**، التي حيرت علماء اللغة والأعصاب.

[1] أنظر، فواز بن صالح بن جبارة السلمي وآخرون، تعليم اللغة العربية في الوطن العربي: دراسات مقارنة، ص351.

3.الإفادة من مجال التداولية:

تكمن استفادة تعليمية اللغات من اللسانيات التداولية في نقل تعليم اللغة من طابعها المعياري والبنيوي إلى الصورة المستعملة في واقع الخطاب والتي تضم المقولات المعيارية والبنيوية كطابع شكلي ملموس وكذا الاجتماعية والسياقية والمقامية والذهنية؛ للاستفادة منها بتكريسها لحل مشاكل تعلم وتعليم اللغات خاصة في الفصول الدراسية. وقد ركزت الأبحاث الوطنية في هذا المجال البيداغوجي الممنهج على" أهم التخصصات في مجالي العلوم واللغات؛ كالرياضيات والفيزياء والكيمياء والإعلام الآلي والشبكة العنكبوتية والذكاء الاصطناعي والتعليم عن بعد وعلم النفس والديداكتيك وعلوم التربية والأدب الرقمي واللغة العربية وعلم العروض والعلوم الإسلامية والفرنسية والإنجليزية وغيرها من التخصصات العلمية الأخرى"[1] ، وسنرى أثر ذلك في القسم التطبيقي لأن العامل الإجرائي هو الفيصل في إثبات النجاعة والفائدة بإذن الله عز وجل.

ثالثا: النظريات اللسانية البنوية والتداولية وتطبيقاتها في ميدان تعليم اللغة العربية

تنير اللغة للإنسان حياته الذاتية والاجتماعية التواصلية إذ "بدونها لا يستطيع التفكير أو التعبير عن عواطفه ومشاعره وانفعالاته، كما لا يمكنه التواصل مع الآخرين"[2] لأن الإنسان كائن عاقل راق في وجوده بحيث يتكلم وله قدرة فطرية على تقبل التعلم ونرى بأن نظام البنية اللغوية هو الموضوع الظاهر الملموس، والذي يحتكم إلى الشكل دون المادة. أما استعمال هذه البنية المنتظمة في واقع الخطاب (الاحتكام أيضا إلى قوانين ومبادئ خارج البنية اللغوية) فإنه يُكسبها النشاط المفيد، والحركية الدائمة وتفاعل ثنائية (فهم .إفهام) بتبادلها بين المتخاطبين في كل مجالات أو احتياجات الحياة، وبذلك تطويعها وتكريسها لخدمة المتكلمين في تواصلاتهم اليومية وخاصة التعليمية النظامية منها؛ لأنه" لابد من إيجاد استراتيجية تعنى بالتربية والتكوين وضرورة الإفادة من مستجدات التعليم العالي العالمي، وتحديث الطرق البيداغوجية والمقاربات التكوينية للمكونين، وتعديل برامج التدريس وتهيئة الظروف المواتية للعملية التعليمية التي أساسها المتعلم، الذي وجب أن يكون فاعلا محوريا ومنتجا اجتماعيا واقتصاديا في دفع عجلة التنمية المستديمة"[3]. وقد " عرفت برامج اللغة العربية بالأقسام الثانوية (كون المستوى الثانوي هو المستوى الأكثر نضجا والأقرب إلى الدراسات العليا العلمية الجادة) منتصف التسعينيات، حضورا مهما للسانيات الحديثة، إذ أحدثت حصة للدرس اللغوي تضمنت دروسا ذات طبيعة أصواتية. وصواتية

[1] عاشور توامة، تعليمية العلوم واللغات في الجزائر .الواقع والآفاق (الملتقى الوطني الافتراضي الأول)، العدد1142، صفحة الحدث، الأحد 27 نوفمبر 3 ديسمبر 2022، ص5.

[2] شحدة فارع وآخرون، مقدمة في اللغويات المعاصرة، دار وائل للنشر، عَمّان، ط7، 2015، ص217.

[3] عاشور توامة، تعليمية العلوم واللغات في الجزائر .الواقع والآفاق (الملتقى الوطني الافتراضي الأول)، ص5.

وصرافية وتركيبية ودلالية وذريعية وبلاغية"[1]، وذلك في المملكة المغربية كما قدم لنا عبد الإله سليم، إذ " تقوم اللسانيات، بشكل عام، على مبادئ مثل الاقتصاد وتعميم النتائج والمقارنة التي تهدف إلى ضبط الكلي وتحديد الخصوصي، والاستدلال الذي يلغي الانطباع. ومن ثم فإنه بالإمكان استثمار هذه المبادئ في اختيار المادة اللسانية وطرائق عرضها في المنهاج"[2] فالبحث عن كيفية تفعيل هذا العلم المستحدث ينبري على إحقاقه حقه ضمن تلقين اللغات بإكسابها وإتقانها للمتعلمين؛ وذلك في حدود القسم الوظيفي أو المفيد منها دون إغراق أو تكلف. بالإضافة إلى التدرج في تكييف المتعلم على هذا النمط من التعليم العلمي الرسين. لأن " أقل الناس معرفة بحقيقة تعلم اللغة وتعليمها يدرك لا محالة أن أقرب العلوم الإنسانية إلى تعليمية اللغات هي اللسانيات؛ من حيث إنها المنوال العلمي الوحيد الذي يعكف على دراسة الظاهرة اللغوية فيتخذها موضوعا للدرس، ووسيلة إجرائية في الوقت نفسه"[3]؛ إذ إن تعليم /تعلم اللغة " يتطلبان تفهما لنظريات نفسية وتربوية بالإضافة إلى النظريات اللسانية كما يذكر ريتشاردز وروجرز في كتابهما المشهور (مذاهب وطرائق في تعليم اللغات)"[4].

وتعليمية اللغات يستقيم أمرها إذا بنت دعائمها على الطروحات المعرفية للفكر اللساني المعاصر، من نظريات وإجراءات تطبيقية قادرة سلفا على حل مشاكل القضايا المتعلقة بجوانب الظاهرة اللغوية كلها[5]. لذا تعد منهجية البحث العلمي فيه عملية "تقتضي بالضرورة الإلزامية استثمار التجربة اللسانية العلمية لتنمية الحصيلة المنهجية والعلمية لتعليمية اللغات بوصفها ممارسة بيداغوجية، غايتها تأهيل المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية، وما كان ذلك إلا لأن النظرية اللسانية من اهتماماتها الجوهرية ضبط العملية التَّلفُّظيَّة وحصر العوائق العضوية والنفسية والاجتماعية"[6] وتعد اللسانيات البنيوية واللسانيات التداولية والمعرفية؛ من أهم وأبرز الأبحاث اللغوية التي استثمرت في تعليم اللغات الطبيعية الأصيلة في العصر الحديث.

1 .اللسانيات البنوية:

تعد اللسانيات " رافدا مرجعيا لكل ضرب من أضرب النشاط الفكري في حقل دراسة اللغات، وهو الأمر الذي جعل الإجراءات المنهجية للمقاربة العلمية للحدث اللساني تتعدد بتعدد هذا النشاط؛ إذ ما فتئت تتجدد في حركية مستمرة عبر المسار التحولي للفكر اللساني في رحاب مؤثرات حركة العلوم بعامة، والعلوم

[1] عبد الإله سليم، اللسانيات وتدريس اللغة العربية، عن إصدارات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالرباط، كنزة بنعمر وفاطمة الخلوفي، تعليم اللغة العربية والتعليم المتعدد، ج1، 2002، ص 161.

[2] ، المرجع نفسه، ص 175.

[3] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية .حقل تعليمية اللغات .، ص2.

[3] المرجع نفسه، ص2.

[4] محمود اسماعيل صيني، اللسانيات التطبيقة في العالم العربي، وقائع ندوة جهوية أفريل، 19987، تقدُّم اللسانيات في الأقطار العربية، ط1، 1991، ص219.

[5] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية .حقل تعليمية اللغات .، ص2.

[6] المرجع نفسه، ص2.

الإنسانية بخاصة"[1]. والتي ينهل منها المجال التعليمي للغات ما يستطيبه من إنتاج لساني لتيسير العملية التعليمية. لأن اللساني " يؤمن بكيانية البنية اللغوية في مستواها الصوري المجرد"[2]، فاللسانيات البنيوية إذا علم وصفي [descriptive] وليس معياريا [prescriptive] يحتكم لقاعدة معينة؛ أي أنه يصف الشيء بما هو عليه ظاهريا، بمعنى النظر في الشكل الصوري له ولا يقدم معاييرا لما ينبغي أن يكون عليه ذلك الشيء[3]. فالدراسات اللسانية البنيوية تتسم بالوصف والتحليل الشكلي الموضوعي للغة. وبما أن البنيوي يعمد إلى " دراسة الكلام الإنساني، محددا منهجه على أساس < موضوعية> العلم، فإن الطابع العام له كان طابعا < تجريديا>؛ لأنه أصر منذ دي سوسير أن يكون درسه موجَّها للغة < في ذاتها> و< من أجل ذاتها> ومن ثم ندرك المقولة الكبرى بأن الوصف اللغوي وصف < مستقل> في ذاته و< ومكتف بذاته> وهذا الطابع التجريبي كان نتيجة طبيعية لوصف الظواهر اللغوية بعزلها من سياقاتها من أجل وضعها في < تعميمات > تنتظم أنماطها "[4]. و لأن" البنية لا تكمن في العناصر اللغوية ذاتها، بل هي ذلك التنظيم الداخلي لوحدات النسق اللغوي، وهي علاقات **التعارض** (Opposition) التي تميز هذه العناصر عن بعضها البعض، فتظهر سماتها التمييزية مما يبرز وظيفة هذه العناصر، أو بالأحرى مما يسمح للغة بأداء وظيفتها الأساسية ألا وهي التواصل. وعلاوة على ذلك، اهتم الديداكتيكيون بالبنية وبالكيفية التي تترابط بها الوحدات فيما بينها لأن < تحديد تلك الأبنية وما يربط بينها من علائق متنوعة من شأنه أن يعين على معالجة المواد اللغوية المدرسة معالجة بيداغوجية مخصوصة يراعى فيها التدرج من البسيط إلى المعقد والانتقال من الشبيه إلى الشبيه به أو المقابل له وهو ما يساعد على ترسيخ المعلومات المقدمة في أذهان المتعلمين وتيسير عملية استحضارها من قبلهم كلما شعروا بالحاجة إلى ذلك>. ويستغل المدرّس مفهوم البنية باعتبار هذا الأخير ترابطا داخليا للوحدات اللغوية، دون الاهتمام بتنوع النظريات والاختلافات القائمة بين المدارس اللسانية فالأمر بكل بساطة، أنه يدرّس البنية اللغوية للتلاميذ كوحدة متماسكة دون عزل وتفتيت عناصرها"[5]. لتؤدي وظائف دلالية مختلفة في مواقف تواصلية متغيرة يحتاجها متعلموه.

1.1 .المدرسة البنائية مع اللسانيات الوصفية:

قامت دعائم هذه المدرسة بفضل" أعلامها الكبار .من مثل ليونارد بلوم فيلد وإدوارد سابير وتشارلز هوكيت وتشارلز فريز تفخر بأنها تطبق المبدأ العلمي في < ملاحظة > اللغات البشرية تطبيقا صارما. فالاستجابات التي يمكن ملاحظتها هي وحدها التي يمكن أن تكون موضعا للدرس، ومن ثم فإن مهمة اللغوي أن يصف اللغات الإنسانية وأن يحدد خصائصها البنائية (...) ولقد أكد < فريمان توادل> هذا المبدأ

[1] المرجع السابق، ص13.
[2] مسعود صحراوي، مرجع سابق، ص28.
[3] أنظر، عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص19.
[4] المرجع نفسه، ص18.
[5] كايسة عليك، المقاربة البنيوية في تعليم اللغات وتعلمها، مجلة الممارسات اللغوية، العدد22، 2014، ص76.77.

بقوله < مهما يكن موقفنا نحو العقل والنفس والروح باعتبارها حقائق، فإننا يجب أن نتفق على أن العالم يتصرف كما أن هذه الأشياء غير موجودة (...) وعلى قدر ما يشغل العالم نفسه بالقوى النفسية وغير المادية على قدر ما يبتعد. إن المنهج العلمي ببساطة.هو الاتفاق على أن العقل غير موجود >"[1] في تكوين موضوع الظواهر الإنسانية، ولأن النظرية البنائية " بدأت عند دي سوسير وازدهرت عند بلومفيلد Bloomfield وهي ترى دراسة < المادة > اللغوية التي أمامنا باعتبارها الشيء الحقيقي< الملموس>، ثم ترى دراستها في إطار < سلوكي> يؤكد أن أي فعل لا يفهم إلا في ضوء< المثير> Stimilus و<الاستجابة> Response . وقد أفضى ذلك بطبيعة الحال إلى أن يكون المنهج البنائي منهجا استقرائيا Inductive يبدأ أولا بجمع < المادة ويصل بعد ذلك إلى القاعدة أو إلى النظرية"[2]. ذلك أن " اكتساب اللغة يتم من الخارج، ويساعد على ذلك التدريب المستمر من أجل استضمار آليات اللغة والتطبيق عليها. وقد استغل في تعليم اللغات إذا وفي إعداد الطريقة السمعية الشفوية ذلك التحليل الذي اشتهر به بلومفيلد، وهو تحليل آلي للغة (...) وسوف يستغل رواد الطريقة السمعية الشفوية منهم بلومفيلد وإدوارد هال (E. Hall) وتشارل فريز (CH. Fries) هذا التحليل اللساني على مختلف مستويات الاختيار، والتقديم، وتقنيات استغلال المحتوى اللغوي والتمارين البنوية[3]؛ فقد كان جل تركيز اللسانيات البنيوية على المادة اللغوية المقدَّمة للمتعلمين في تطبيقاتها على اللغة الإنسانية الطبيعية ضمن حقل تعليم اللغات ؛ والتي تضم نظام اللغة وبذلك الأبنية أو الوحدات المتكونة منه على هيئة مستويات لسانية تبدأ من الوحدات الصوتية فالصرفية فالنحوية، فالدلالية المعجمية. لتكون كلها متكاملة البنية اللغوية التي ينبغي تلقينها إلى طلاب المدارس ليفقهوا لغاتهم الأصل أو لغات أجنبية.

بحيث أن الطالب الثانوي مثلا " يتعامل في حصة العربية مع مفاهيم حديثة كالمماثلة والتناظر والنبر والأدوار الدلالية والاتساق والانسجام، وغيرها من المفاهيم المستعارة من مقاربات لسانية مختلفة. كما أن المنهجية الرسمية لتحليل النص في الأقسام الأدبية ركزت في مستوى التحليل على استثمار النص صوتيا وإيقاعيا ومعجميا إلى غير ذلك من المستويات المقترحة في التحليل البنيوي على وجه الخصوص"[4]. وأصبح التركيز يتم على تنمية مهارتي الاستماع والتحدث وبعدهما القراءة والكتابة؛ لأن السلوك اللغوي الفعال ينتج عن استجابة صحيحة لمثير ما بوساطة التكرار والدربة فلا يبذل المتعلم جهدا كبيرا، ذلك أن العملية تتأتى آليا بالتكرار والممارسة والتمرين[5]. أي" إعطاء الأولوية للجانب الشفوي باعتباره الغاية القصوى من تعليم اللغة، وتنمية الملكة اللغوية على حساب الاستعمال الفعلي، والمؤسسة التعليمية هي

[1] دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ت: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهظة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1994، ص28.

[2] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، ص19.

[3] كايسة عليك، المقاربة البنيوية في تعليم اللغات، ص78.79.

[4] عبد الاله سليم، المرجع السابق، ص161.

[5] أنظر، كايسة عليك، المقاربة البنيوية، ص76.78.

الوحيدة التي تملك السلطة في تحديد الأهداف وتنظيمها وفق أعمار التلاميذ وقدراتهم الذهنية ومكتسباتهم السابقة [من خلال التدرج التعليمي]. وتضع الطرائق البنيوية في بؤرة اهتماماتها: **المادة والتقنية والتمرين**، وقد أصبحت التمارين البنوية في ظل المنهجية الكلية السمعية البصرية أهم مرحلة من مراحل تقديم الوحدة اللغوية"[1] وواضحة. وبذلك تتراءى لنا محدودية تطبيق اللسانيات البنوية في تعليم اللغات واقتصارها على ما هو موجود ظاهريا وملموسا في الشكل اللغوي من خلال العبارة، مع تعزيز ذلك بوسائل وآليات وتمارين ترسيخية تتنوع وتتدرج، وعاملها الأساسي هو التكرار والمراقبة لتصحيح الأخطاء إن وقعت

2.1 .دور التمارين البنوية:

يعد أحسن استغلال لمفهوم البنية من طرف اللسانيين التطبيقيين هو إعداد ما سمي **بالتمارين البنيوية** وكانت هذه التمارين، بالفعل أحسن وسيلة ابتدعها هؤلاء، في فترة الثلاثينيات الأربعينيات، تقوم على < اعتماد مفاهيم التقابل (Opposition) والتشابه (Analogie) والاختلاف (Contraste) >، إذ لعبت هذه التمارين دورا معتبرا في اكتساب المتعلم البنيات الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية"[2] الدلالية، بحيث استطاعت" تجاوز الاقتصار على التكرار الآلي، ومنحت أهمية معتبرة لتوضيح المعنى والفهم الدقيق للتركيب من طرف التلاميذ، وإخضاع هذه التمارين لظروف متنوعة وإنجازها في مواقف طبيعية، حيث إن إتقان الأنماط يتحقق إذا كان ظهورها يتكرر داخل سياقات ووضعيات محددة"[3]. وقد اعتُمدت بصفة معتبرة في وقت قريب في تعليميات اللغات الحية. كونها عبارة عن تجارب عملية وملموسة مدركة حسيا من قبل المتعلمين.

3.1 .خصائص اللسانيات البنوية في إطار تعليم اللغات:

يمكن ادراج خصائص منهج اللسانيات البنيوية في إرساء دعائم تعليم اللغات في جملة النقاط الموالية:

1 . يهتم لبنية اللغة وأنساقها الشكلية المتأتية عن ظاهر اللغة البائن للعيان، ويركز على تلقينها كما هي بالممارسة والتكرار والتمرينات...

2 . "اللغة يمكن أن تفكك إلى وحدات صغيرة، وأنها يمكن أن توصف وصفا علميا، ثم تضم لتشكل الكل مرة أخرى"[4] **(البنية اللسانية بصفة عامة كما هي واضحة للعيان).**

[1] المرجع السابق، ص98.
[2] المرجع نفسه، ص76.77.
[3] المرجع السابق، ص98.
[4] دوغلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 29.

3 . إيجاد حلول لمشاكل تعلم اللغات في إطار سلوكي ضمن مبدأ المثير /استجابة؛ أي أن تلقين شيء يستلزم تعلم ذلك الشيء. باعتبار أن دور العملية التعليمية هو تيسير التعلم[1] وتقويم المهارات وترسيخ المكتسبات المختلفة.

4 . المعنى ينتج من خلال الشكل اللغوي المعطى (صورة سمعية/دال تعطينا . صورة ذهنية/ مدلول) وبذلك نحصل على اللغة بالربط بين الثنائيتين ألَّمتناهيتين حقيقة بالوضع والاستحداث.

5 .عند تركيب الجمل الدالة يجب المزاوجة بين محور التركيب ومحور الاستبدال.

6 .اعتمادها على تمارين خاصة باتجاهها البنيوي تسمى **التمارين البنيوية**؛ من أجل ترسيخ الأنماط اللغوية المحتمل ورودها في الاستعمال اللغوي.

4.1 .أهداف اللسانيات البنوية:

حسب اللساني أحمد حساني فإن إجمالي " الأهداف العامة التي تسعى الدراسات اللسانية إلى تحقيقها:

أ .ترمي اللسانيات إلى معرفة أسرار اللسان من حيث هو ظاهرة إنسانية عامة في الوجود الإنساني.

ب .استكشاف القوانين الضمنية التي تتحكم في بنيته الجوهرية.

ج .البحث عن السمات الصوتية والتركيبية والدلالية الخاصة للوصول إلى وضع قواعد كلية.

د . تحديد خصائص العملية التلفظية، وحصر العوائق العضوية والنفسية والاجتماعية التي تعترض سبيلها"[2]. وقد تميزت الدراسات اللسانية البنيوية " بهيمنتها على ساحة الدراسات النظرية والتطبيقية منذ ظهور كتاب دي سوسير إلى غاية الستينيات من القرن العشرين، في تطوير أساليب تعليم اللغات"[3] بمحاولة حل الأزمات التعليمية وتيسير تلقينها للمتعلمين.

5 .1 .نقائص ومآخذ اللسانيات البنوية:

عِيب على المناهج البنيوية عند استثمارها في تعليم اللغات عدة نقاط تدخل في حيز التلقين والاكتساب والاتقان اللغوي. ولعل أهمها:

[1] أنظر، المرجع السابق، ص19.
[2] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية .حقل تعليمية اللغات . ، ص10.
[3] كايسة عليك، المقاربة البنيوية في تعليم اللغات، ص75.

1 . الاستِغراق في التجريد، والانتهاء بالوصف اللغوي إلى معادلات رياضية والابتعاد بذلك عن الكثير من الظواهر التي تتصل بالإنسان < كالاكتساب> اللغوي، ودور اللغة في المجتمع[1].

2 . التركيز على المحتوى المادي (التعليمي) اللغوي وتغييب دور المعلم والمتعلم والدور التربوي البيداغوجي.

3 . تأجيل الجوانب النفسية والذهنية والقدرات الفردية لكل متعلم عند تعلمه للغة؛ من خلال المساواة بين المتعلمين عند تقديم المادة اللغوية (إهمال الفروق الفردية واحتياجات كل متعلم).

4 . لأن اكتساب وتعلم اللغة وممارستها هو نشاط ثقافي اجتماعي يحتكم إلى التفاعل المشترك الذهني منه والتداولي؛ فإن النظريات البنيوية في تعليم اللغات تعتمد أنماطا صوتية تقليدية ومفردات معجمية مرسمة وبنى صرفية محددة، وأنظمة تركيب جمل معيارية تحتكم إلى قاعدة عامة لا خروج عنها. وبذلك لا خروج عن إطار القاعدة ولا عما يجب أن يكون إلى ما هو كائن بالفعل من خلال الممارسة ذات الفعالية الحوارية.

5 . " البعد عن <الأحداث الكلامية الحقيقية في الواقع المجسد> مما يجعل جهازها الواصف مفتقرا إلى التعيين والإحالة، لافتقادها للقواعد الإحالية التفسيرية، فالملفوظ الآتي:

< لقد زادوا في قيمة الضرائب>. ملفوظ لا تقدم اللسانيات البنيوية فيه أي قاعدة تفسر الضمير الذي أسند إليه الفعل "زاد" وتعيين المرجع الذي يُحال عليه في الواقع الخارجي عن اللغة، إذا ما استثنينا بعض التوجهات اللسانية الوظيفية التي ظهرت في السنوات الأخيرة لـ " نظرية النحو الوظيفي" لسيمون ديك Simon Dick مثلا، ولكن نظريته ليست نظرية بنيوية، بل إن تأثرها بالتداولية أشد"[2]وأوضح.

وغير ذلك من النقائص؛ ومن أجل ذلك اتجه المختصون في التربية والبيداغوجيا وتعليم اللغات إلى منابع لغوية جديدة تعينهم على حل مشاكل تعليم اللغات الحية؛ فاستمروا في الاطلاع على ما أحدثه اللسانيون المعاصرون من نظريات لغوية تدمج كلا من النشاطات العقلية لدى قطبي التعليم، وكذا التفاعلات التداولية الاجتماعية الثقافية... في إطار التواصل الإنساني المفيد.

2 .خصائص اللسانيات التداولية ومصادرها في إطار تعليمية اللغات:

إذا ما سلمنا أنّ التداولية تنتمي إلى المعرفة اللسانية؛ والتي هي مقبولية التحاور الإيجابي، إذ لولا الحاجة إلى التحاور التواصلي اللغوي وغير اللغوي ما وجدت الدراسات الرمزية والأيقونية... ووجودها في تعليم اللغات يعني الأصل في التدريس؛ كونها المجال الأرحب في اكتساب اللغة وتعلمها. فاللسانيات التداولية:

[1] أنظر، عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، ص18.
[2] مسعود صحراوي، التداولية عند علماء العرب، ص29.

1 . تعد بادئ ذي بدء مجالا مرنا لتسهيل الاندماج التعليمي من خلال التفاعل الطبيعي والواقعي؛ أي حسب الوضعية والموقف التعليمي.

2 . يهتم المجال التداولي بكل مسوغات التخاطب على أساس أنه يهتم للمتكلم (المعلم)، والمخاطَب أو المستمع (الطالب)، وظروف الخطاب أي حالة المتكلمين في الإطار السياقي الاجتماعي والثقافي والزماني والمكاني والموقفي ... وتختص اللسانيات التداولية بكل حيثيات التواصل الاجتماعي الفعال لأن الهدف الأسمى من التواصل الإنساني هو الفعاليّة والإفادة، ومن أجلهما يسعى المختصون إلى:

3 . الالتزام بقوانين التخاطب والسياقات الخطابية الحاصلة بين المتكلمين وبخاصة النظاميين منهم كالمعلم والمتعلم. بحيث تعد خاصية المصدر السياقي التواصلي بمختلف مستوياته الشكلية والمقامية والسيميائية أثبت الخاصيات وأهمها؛ إذ بدون وجود سياق لتفاعل تواصلي الذي يتجلى في الاستعمال اللغوي منه لا نحصل على التفاهم المرضي لطرفي أي خطاب. وإذا ما أُدمج المصدر الاجتماعي (تشارك المجموعة اللغوية الواحدة في نمط تواصلي محدد ومألوف ومستساغ).

4 . إتاحة المجال واسعا أمام المتكلمين لتكوين التواصل اللغوي وذلك انطلاقا من إطاره البنيوي الشكلي؛ من خلال استغلاله في مواقف حوارية متباينة وحرية التحكم في المادة اللغوية بالاحتكام إلى كل سياقات الحديث وحال المتكلمين والمقاصد المنوطة بها والأفعال الكلامية المترتبة عنها...

5 . تتكامل مع مجالات علمية تتمثل أهمها في كل من: الاجتماعي، التواصلي، والفلسفي، والسيميائي، والنفسي المعرفي. من أجل **تفسير مبادئها وضوابط البحث فيها.**

6 . الالتفات إلى الحالات النفسية والذهنية والاجتماعية للمتخاطبين، وأسندت المقاربات التداولية إلى اللسانيات كعلم يدرس النشاط التواصلي الإنساني بصفة عامة واللغوي بصفته الخاصة؛ وذلك بحثا عن النموذج الأمثل للفهم الأيقوني للغة الطبيعية المتبادلة بين الأفراد.

7 . " تجمع سلسلة من المنجزات التي تصلح كنماذج لحل مشاكل محتملة، وتعود، علاوة على ذلك، بمنافع من نظريات وأهداف على كل المجتمع العلمي"[1]؛ وبذلك المنظومات التربوية التعليمية.

2 .1 .نقائص ومآخذ مبدئية للسانيات التداولية:

لا وجود لكمال في خلق الله؛ وبذلك لا يكتمل علم بعينه مهما طغى واتسع ونال الرضا، واللسانيات التداولية كمجال علمي يضم أهم العلوم إلا أن تطبيقه يسفر عن جملة من النقائص المبدئية التي تظهر جليا عند التحاور التواصلي؛ ولعل أبرزها ما يأتي:

[1] فرانسيسكو راموس، مدخل إلى دراسة التداولية مبدأ التعاون ونظرية الملاءمة والتأويل، تـ يحي حمداي، دار نيبور للطباعة والنشر والتوزيع، العراق، ط1، 2014، ص35.

1 .إذ " تتأسس الاستدلالات التداولية على أعراف اجتماعية، ولذلك قد تكون نسبية، فمثلا في الملفوظين الآتيين:

.< هل تريد فنجانا من القهوة>.

.< إنها تحول بيني وبين النوم>.

كيف عرف السائل أن محاوره يرفض القهوة؟ وكيف تم الاتفاق والتواطؤ بينهما من جهة وبين أفراد المجتمع من جهة أخرى على ذلك؟ إنهما يعالجان تلك الملفوظات باستدلالات ومعلومات مستقاة من معارف مستمدة من الواقع الخارجي، وبتواضع من أفراد المجموعات اللغوية المتواطئة على ذلك"[1]. وهذه النسبية قد تختلف بين كل متكلميْن اثنين فقط، حسب التواطؤ والتماس خدمة الطرفين بعضهما لبعض في عملية التحاور التفاعلي الإيجابي العام والخاص؛ ولذلك يحدث التفاهم بين المتكلمين.

2 .يصعب إن لم نقل يستحيل الاستدلال على المقصد الحقيقي للكلام بين المتخاطبين وخاصة في حالة الغياب عن الموقف الكلامي وحدود سياقاته. فنجد محدودية في التأويل أو اختلاف في التأويل.

3 .وأنه بالنسبة للوحدات الأساسية الخاصة بالدراسات التداولية؛ فإن الانتقاد في هذا الجانب يتمثل في عدم محاولة بناء قواعد، بل وضع مبادئ، ولا وجود لوحدات ما عدا، الفعل الكلامي الذي يعتبر وحدة تواصلية عملية بامتياز[2]، ومقبولة طبيعيا ومنطقيا.

4 .أن " الغايات التي يسعى الباحث اللساني إلى تحقيقها تظل بعيدة، بطابعها النفعي العام، عن اهتمامات أستاذ اللغة، وأكثر من ذلك قد يصاب بخيبة أمل عندما يطلع على الإنجازات العلمية الكثيرة في مجال اللسانيات، ولا يجد الجوانب التطبيقية التي يمكن له أن يستثمرها في قسمه"[3]. وتكون ذات فائدة تعليمية، وهو ما تفتقر اللسانيات التداولية على مناح منه. وربما تكشَّفت لنا أكثر مع أخرى من خلال هذا العمل البحثي.

رابعا .المقاربات التعليمية اللغوية:

تسعى الهيئات المختصة بإعداد المناهج والمحتويات التعليمية إلى تطبيق استراتيجيات ومقاربات من أجل الأخذ بيد المتعلم. وقد طبق تعليم اللغة العربية في الجزائر مثلا عدة مشاريع تعليمية بيداغوجية لتحيين برامجه التعليمية وهي على الترتيب: المقاربة بالمضامين، والمقاربة النصية، والمقاربة بالأهداف، والمقاربة بالكفاءات، والمقاربة بمشروع... وسنركز ههنا على كل من المقاربة بالمضامين باعتبارها السابقة

[1] مسعود صحراوي، التداولية عند العرب، ص29.30.

[2] أنظر، فرانسيسكو راموس، مدخل إلى دراسة التداولية مبدأ التعاون ونظرية الملاءمة والتأويل، ص35.

[3] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية .حقل تعليمية اللغات .، ص134.

تطبيقا، والمقاربة بالأهداف، والمقاربة النصية، والمقاربة التواصلية، والمقاربة بالكفاءات، بشكل مختصر ومركز.

1 .المقاربة بالمضامين:

يعنى هذا الاتجاه من التعليم بالمضامين البيداغوجية التي تسعى إلى الإلمام بالمعرفة المطلوبة ضمن المحتوى المقرر. بحيث إن المناهج التي تعتمد هذه المقاربة" تجعل المحتويات التعليمية هدفها الأساسي، وتهتم بالمعارف التي يجب أن يكتسبها المتعلم، وتحرص على إنهاء المقررات الدراسية في الوقت المحدد لها بغض النظر عن فهم المتعلم أو استفادته وتأثير المعارف في [سقل] شخصيته. وتعتمد هذه المقاربة على طريقة الإلقاء من قبل المعلم، والتقليد من قبل المتعلم الذي يطالب بحفظ ما تلقاه واستخدامه في الامتحانات لينجح"[1] يكاد يقتصر البرنامج في هذه الحالة على اعتماد المعلم على **المحتويات المقررة** في التعليم إلى جانب بعض الارشادات والتوجيهات البيداغوجية؛ وهذا ما يقابل رؤى المدرسة السلوكية الغربية. كما أنها تعتمد على الحفظ والاستظهار للمادة المعرفية من طرف المتعلم بعد تلقينه القاعدة [2]. وهذا ما يتقاطع مع التعليم التقليدي؛ وخاصة تعليم اللغة الذي اعتمده قدامى العرب من خلال المتون الشعرية الدينية والنحوية والبلاغية...

2 .المقاربة بالأهداف:

يعتبر الهدف النتيجة النهائية لأي مجهود إنساني؛ والهدف من التعليم واضح بين يتمثل في إكساب المتعلم القدرة والسيطرة على المواقف التعليمية الموكلة إليه والتي ينبغي عليه الالمام بأهدافها المنشودة ضمن المقرر الدراسي. وتظهر عبر استراتيجية تقوم على إعطاء الحرية للمتعلم لتشكيل أهدافه الإجرائية بنفسه، وهي **مقاربة بيداغوجية تقوم على نشاط المعلم**، وبذلك صوغ ما يترتب عنها في مواقف بيداغوجية تتطلب استظهار ما تم تعليمه. أي أن المتعلم " لا يراد من تعلمه إلا تحقيق مجموعة من الأهداف التي ينبغي أن تظهر في ممارسات سلوكية على مستوى الفعل واللفظ والحركة، وتغيرات تحدث على مستوى الاتجاهات والمواقف والأفكار والقدرات المختلفة"[3] عبر المعلم ضمن صرح تربوي تعليمي مضبوط. وهو ما يقابل ما جاءت به المدرسة البنائية الغربية.

3 .المقاربة النصية:

تأخذ هذه المقاربة عدتها من معطيات الطرح اللساني النصي الذي يعنى بالنص كبنية مغلقة في ذاته يستمد طاقته الدلالية من وحداته الداخل نصية ويحتكم في ذلك إلى اتساقها (الترابط الوحداتي المنتظم) وانسجامها (الترابط الدلالي الممنهج). و" المقاربة النصية من منظور بيداغوجي، هي مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه، حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل وليس إلى دراسة الجملة، إن

[1] ينظر، سعاد عباسي، التواصل اللغوي في التعليم الثانوي (مقاربة تحليلية لنتائج دراسة اللغة العربية بالكفاءات) . السنة الثالثة أنموذجا . ، أطروحة دكتوزاه، جامعة أبي بكر بالقايد، تلمسان، الجزائر، 2018، ص68.

[2] ينظر، المرجع نفسه، ص67.

[3] المرجع السابق، ص69.

تعلم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء، منسجم العناصر، ومن هنا تنصب العناية على ظاهرة الاتساق والانسجام، التي تجعل النص غير متوقف على مجموعة متتابعة من الجمل، بل تتعدى ذلك إلى محاولة رصد كل الشروط المساعدة على إنتاج نص محكم البناء متوافق المعنى"[1]. وقد أثبت المهتمون بلسانيات النص أن النص هو أهم وحدة للغة إذ "من منظور براغماتي (نفعي) ستستغل التعليمية هذا الإثبات في تعلم وتعليم اللغة، أي؛ لابد من الانطلاق من النص لفهم اللغة وظواهرها، حتى يتمكن المتعلم من بناء نصه اللغوي المنتَّج. إن تعلم اللغة وتعليمها، بات ينطلق من النص المحتمل بأبعاده الاجتماعية والثقافية، وبيئته اللغوية، ليتمكن المتعلم من التفاعل الإيجابي مع وضعيات تعليمية نابعة من وسطه"[2] وبهذه المقاربة نتجاوز"الحفظ والسماع إلى تفعيل النشاطات التعليمية واكتساب عادات جديدة سليمة وتنمية المهارات المختلفة، مع ربط المادة التعليمية ببيئة المتعلم واهتماماته، لتنمو بذلك شخصيته"[3] في إطار نسقي منتظم يتيح له التمعن الأفضل في معطيات نصية ماثلة أمامه، تجعله ينفتح على عدة جبهات تأويلية له. عن طريق التمثيل والتخييل والاستدلال والاستنتاج. فهي اختيار منهجي[4] لتنظيم تفكير المتعلم، وتدريبه على التجارب الذاتية والتفاعل مع النشاطات البيداغوجية المختلفة مع التدرب على التوسع والاستنباط معها. وقد أدرجت هذه المقاربة في مقررات تعليم اللغة العربية في الجزائر في كل مراحل التعليم، وهي قيد التطبيق في المرحلة الثانوية.

4 .المقاربة التواصلية:

هي توظيف لمنهج " يرتبط ارتباطا وثيقا بالنظرية المعرفية، التي تهتم كثيرا بالقدرات العقلية للمتعلمين، ويستلهم من النظرية اللسانية التي ظلت تؤكد على أن اللغة[5] وسيلة وظيفية، وحيويتها الوظيفية إنما تصدر من التعبير عن الحاجات؛ أي، التواصل. لهذا كان على العملية التعليمية أن يكون جوهر فعلها اللغوي، الوصول بالمتعلم إلى ملكة تواصلية، يفعّلها في بيئته، وفي واقعه المعيش"[6] بحيث إن " (ديل هايمز Dill HYMES) حين رأى أن كفاءة (تشومسكي) لا تعنى بتلك العناصر التي تستعمل في عملية التفاوض ونقل الرسائل إلى الآخرين، ثم توالت البحوث التي **فسّرت هذه الكفاءة انطلاقا من الوظائف الاجتماعية للغة، بالاعتماد على مقاربات تواصلية**، حلت محل سابقتها البنيوية

[1] حميدة بوعروة، المقاربة النصية اللغوية المكتسبة في ضوء برنامج السنة الثالثة في المدرسة الجزائرية دراسة تحليلية ميدانية في ثانويات ولاية ورقلة، مجلة ريحان للنشر العلمي تصدر عن مركز فكر للدراسات والتطوير WWW. FIKER. OR، العدد9، 2021/04/04، ص247 (عن مصنف مديرية التعليم الثانوي، 2006، ص7).

[2] أحمد سعيد مغزي وآخرون، دليل استخدام كتاب < اللغة العربية> السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، ص19.

[3] حميدة بوعروة، المقاربة النصية اللغوية المكتسبة في ضوء برنامج السنة الثالثة في المدرسة الجزائرية دراسة تحليلية ميدانية في ثانويات ولاية ورقلة، ص248.

[4] أنظر، دراجي سعيدي وآخرون، اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي: للشعبتين: آداب وفلسفة / لغات أجنبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2020 .2021، تقديم الكتاب.

[5] والتي يتمثل حدها بأنها: أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم (ينظر، أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، تـ: محمد علي النجار، ج1، دار الكتب المصرية، 1952، ص33).

[6] أحمد سعيد مغزي وآخرون، دليل استخدام كتاب < اللغة العربية> السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، ص23.

التي جسدت ولفترة طويلة من الزمن صورة أن اللغة قواعد وبنى جافة، وأن التمكن من هذه البنى هو التمكن من اللغة، **لتصبح الكفاءة التواصلية مستهدفة في حقل تعليمية اللغات**، بعد التأكد من فرضية أن التمكن من القواعد لا يعني بالضرورة القدرة على استخدام تلك القواعد في عملية التواصل بكيفية سليمة وملائمة"[1] ؛كون التواصل اللغوي نشاط إنساني له نظام ومبادئ وقواعد تحكمه وسياقات توجهه... وتجعله نجاعا وفعالا، سلس التداول وبذلك التعليم، وهو ما ركزت عليه المقاربة بالكفاءات.

5 .المقاربة بالكفاءات:

تعمل هذه المقاربة التي تحفل **بتهيئة كل ظروف التواصل**؛ على تنشئة جيل نشط واع لما يقوم به معتمد عل إمكانياته الفكرية والمعرفية والإجرائية على حد سواء و" تتجلى ظواهر هذا التغير في سبل اكتساب المعرفة بالانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم وجعل المتعلم هو الركيزة التي تدور حولها العملية التعليمية باعتماد التدريس بمدخل الكفاءات"[2] الفردية وتحيين تنشيطها كلما انتقل المتعلم من مستوى إلى آخر ومن مقياس تعليمي إلى آخر. من خلال اختبار كفاءة المتعلم في جمع المادة العلمية المدرّسة أو المحتوى التعليمي المطلوب. بحيث " تسعى إلى وضع مبادئ تربوية توافق الحاجات الفيزيولوجية والوجدانية والعقلية للمتعلمين، بهدف تنميتها تنمية متسقة ومتزنة حيث لا مجال للاهتمام بالحاجات المستقلة عن بعضها، وإنما الاهتمام بها في شموليتها بحيث تسهم بكليتها في التنمية العامة للمتعلم؛ أي انطلاقا من مفهوم إدماجي ووظيفي يأخذ بعين الاعتبار الدوافع والرغبات المختلفة للمتعلمين"[3]؛ بالإضافة إلى وقائع تجاربهم المختلفة الذاتية أو المستمدة من طرف آخر، ذلك أن المقاربة بالكفاءات اختيار تربوي[4]؛ بيداغوجي لتطوير المستوى التعليمي/ التعلمي. **وإرساء عوامل التواصل بين الطرفين الفاعلين لهذه العملية**. وذلك من خلال إحداث" ربط بين التقييم التقليدي الذي أساسه المقاربة بالمضامين والتقييم الحالي على أساس المقاربة بالكفاءات"[5]. فتحليل النص في اللغة العربية ". من منظور المقاربة بالكفاءات . يطمح إلى فتح جديد في دراسة النصوص، حيث إن استثمار المعارف ضروري لكنه غير كاف فلابد من تدريب المتعلمين على البحث والتقصي والاستكشاف وجعلهم محور

[1] المرجع السابق، ص25.

[2] زهراء كشان، تعليم اللغة العربية بمشروع في المدرسة الجزائرية، المركز الوطني للوثائق التربوية سلسلة من قضايا التربية، الجزائر، 2018، ص9.

[3] حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات البيداغوجية، الجزائر، 2022 .2023، تقديم الكتاب.

[4] أنظر، دراجي سعيدي وآخرون، اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي: للشعبتين: آداب وفلسفة / لغات أجنبية، تقديم الكتاب.

[5] المرجع نفسه، عن تقديم الكتاب.

العملية التعليمية .التعلمية"[1]. فهي مقاربة بيداغوجية" جديدة تغير العديد من جوانب تصوراتنا وممارساتنا التربوية، وقد أشار (روجرز) < Rogiers> إلى ثلاثة تحديات تبرر ظهور هذه المقاربة الجديدة.

.غزارة المعلومات وتكاثرها السريع مما يجعل الطرق البيداغوجية المبنية على نقل المعارف عقيمة وجامدة ومتجاوزة.

.الحاجة الملحة لتقديم تعلمات ذات معنى للتلاميذ وتجلب اهتمامهم ولها ارتباط وثيق بالحاجات اليومية.

.محاربة الفشل الدراسي الذي يقلل من فعالية ومردودية المؤسسة التربوية"[2]، والهدف التعليمي المتوخى من ذلك هو اتباع نهج يفهم بوساطته المتعلم كل المقاصد التربوية المطلوبة بيداغوجيا لتتكون لديه منظومة فكرية تقوم عليها نشاطاته الذهنية لتسهيل تعلمه أثناء استقبال الدرس، وترسخ بعد ذلك ليجعلها نظاما للتفكير في مشكلات حياته كلها والمصطلح الأنسب لها هو <المقاربة بالكفايات>، ذلك لأن الكفاية تتكون في الذات المتعلمة تدريجيا، فهي تنشيط القدرة على التعلم، بينما الكفاءة حدود القدرة على التعلم. وهي المقاربة البيداغوجية المعتمدة في التعليم حاليا في الجزائر. وهو ما يقابل الطروحات التي قدمتها المدرسة التواصلية.

خامسا: الاستثمار التعليمي اللغوي

1 .مفهوم الاستثمار:

لغة من: " ثمر الثمر: حمل الشجر. وأنواع المال والولد: ثمرة القلب وفي الحديث: إذا مات ولد العبد قال الله تعالى لملائكته: قبضتم ثمرة فؤاده، فيقولون: نعم؛ قيل للولد ثمرة لأن الثمرة ما ينتج الشجر، والولد ينتجه الأب (...) وفي حديث المبايعة: فأعطاه صفقة يده وثمرة قلبه أي خالص عهده"[3]. ويقول في ذلك ابن فارس: " الثاء والميم والراء أصل واحد، وهو شيء يتولد عن شيء مجتمعاً، ثم يُحمَلُ عليه غيره استعارة. فالثمر معروف. يقال ثَمرةٌ وثَمرٌ وثمار وثُمُرٌ. كذا قال دريد. وثَمَّر الرجل ماله أحسن القيام عليه. ويقال في الدعاء: ثَمَّر الله ماله أي نماه"[4] أما استثمر؛ فهو اسم فعل على وزن اسْتَفْعَل، **واستثمار** مصدر من جذر ثلاثي وهو على وزن اسْتِفْعَال. وفي الاصطلاح: هو كسب المنافع الثقافية التي تفيد ارتقاء الحضارات والمجتمعات وبذلك تيسير التواصلات في مختلف مناحي الحياة الاجتماعية بين أفراد الأمة الواحدة أو بين أفراد الأمم المختلفة. فالاستثمار إذا؛ هو: تتبع الفائدة عبر توظيف الإمكانيات والوسائل المادية، بالإضافة إلى استغلال المعطيات النظرية التي تقدمها العلوم، وذلك بالنظر إلى المبادئ والعلاقات المشتركة بين المجالين والنتائج الإيجابية المتوقعة من تطبيق نتاج بحوث هذه في تلك. فالاستثمار مفهوم حديث لتحين إحراز فائدة ما في أي مجال من مجالات الحياة.

[1] حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى من التعليم الثانوي، عن تقديم الكتاب.

[2] أحمد سعيد مغزي وآخرون، دليل استخدام كتاب < اللغة العربية> السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص26.

[3] ابن منظور، لسان العرب، باب الثاء، مدخل: ثمر، ت: محمد أحمد حسب الله وآخران، دار المعارف، القاهرة، ط جديدة، 1986، ص503.

[4] أبو الحسين أحمد ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، ت: عبد السلام محمد هارون، ج1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1979، ص388.

2 .مفهوم الاستثمار التعليمي:

هو استثمار من أجل الاستفادة في جانب من الجوانب المتعلقة بالمنظومة البيداغوجية في القطاع التربوي التعليمي. إن في إعداد المناهج التعليمية، الرصينة الشاملة للمقومات الدينية والثقافية ذات البعد الحضاري المتين، عبر حل المشاكل البيداغوجية بتحري الطرق والوسائل والتقنيات، وتوظيف النظريات العلمية التي تخدم العملية التعليمية/ تعلمية .ولعل أهمها النظريات اللغوية الحديثة المطوّرة لنشاطات التَّعلم .في إخراج مناهج تعليمية تظهر أو ترسم الدور الواجب أداؤه من قبل كل من المعلم والمتعلم والمحتوى التعليمي... أو في تكوين المعلمين وإرشادهم إلى السلوك والمنهجية البيداغوجية الناجعة في تعليم النشء والتحكم في زمام الفعل التعليمي. أو في المتعلم عبر جعله العضو الفاعل في العملية التعليمية/ تعلمية وذلك بالتركيز على جملة نشاطاته من: مهارات ومكتسبات معرفية وأهم ذلك قدرات وكفاءات تواصلية، تعينه على تيسير التداول اللساني أثناء تعلمه أو تطبيقه على أرض الواقع، أي في كامل نواحي حياته العملية. فالاستثمار من أجل تطوير وتيسير التعليم بمحاولة حل مشكلاته القائمة، يعد تخطيطا استراتيجيا ومباردة مهمة وناجعة.

سادسا: نظرة علمية في التحليل النقدي

1.المفهوم العلمي للنقد التربوي التعليمي:

بالانطلاق من التفكير الأولي أو التعليمي؛ يعتبر النقد تفكيرا تأمليا ينطلق من الخاص إلى العام بفحص المعطيات المتوفرة لتقييمها؛ ذلك بتحري دقة تقديمه استخدام قواعد الاستدلال المنطقي والابتعاد عن هفوات الحكم التقييمي، بأحكام ذاتية تستند إلى مهارات تتضح عبر تبين الافتراضات، والتفسيرات، وتقويم المناقشات، واستقراء المعطيات، واستنباط القواعد والأحكام واستنتاج الفكر الصائب ودعمه؛ وفي المقابل اكتشاف الانزلاقات الفكرية والتنبيه منها مع تبيين التوجه والبحث عن الأدلة الداعمة للموقف النقدي المعطى، من خلال القدرة على تحليل الحقائق وإنتاج أفكار منظمة ومضبوطة، والتعامل مع المواقف التربوية التعليمية في المحيط المدرسي، والتواصل التفاعلي النقدي مع الآخر، يصحح التفكير لهدف معرفي وقيم عالمية. فهو التفكير بالتفكير أو بناء فكر انطلاقا من معطيات سابقه، من أجل تجويد المخرجات النقدية[1]؛ لأن النشاط اللغوي يبدو " وكأنه سلوك غريزي بالنسبة لنا، حتى أنه من السهل علينا أن نغفل طبيعته الأساسية... إلا أن طبيعتها الرمزية هي الأكثر أهمية، فاستخدام اللغة يعني .فوق كل شيء .أن نرمز. والدليل على هذا القول هو أن استخدام اللغة يشتمل غالبا على إصدار أصوات والاستماع إلى أصوات أصدرها الآخرون، لكن أيا من هذا لا يكون لغة، إلا إذا كانت هناك عملية رمزية أخرى متضمنة في الكلام والصادرة عن نشاط خارج اللغة وكل ذلك ينتج داخل سياقات استعمالها؛ لتنتج لنا ما يسمى "[2]

[1] ينظر، عدنان يوسف العتوم وآخران، تنمي مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات علمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمَّان ط2، 2009، ص71. 72. 73.

[2] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، الرياض، دط، 1991، ص29.

بلغة الاستعمال. من أجل ذلك لابد من تحري الصواب في وقوع الظواهر، واللغة الإنسانية ظاهرة اجتماعية نفسية عاطفية ذهنية معقدة ومتشعبة.

2 .أهم التقنيات والاستراتيجيات والأفكار النقدية:

ينبغي على الناقد أن يكون ذا إحاطة وتمكن من مجال دراسته مع الموضوعية والتدقيق في قضايا هذا المجال؛ لانتخاب كل ما هو مفيد وقابل لنجاح تطبيقه على أرض الواقع. أي " المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق والآراء في ضوء الأدلة التي تسندها"[1]، وربما كانت النقاط الموالية من أهم الاستراتيجيات والتقنيات والأفكار التي تعين على تحقيق نتائج لتخطيطات وإجراءات ومناهج ومقاربات تعليمية مثلا تعين على تجويدها وتيسيرها وإنتاجيتها:

2 . 1.تجنب صنع حجج ضعيفة وغير صحيحة: يجب على الباحث في الصواب والحقيقة من أجل فائدة ما، أن يتفادى في نشاطه النقدي للمعطيات القبلية في مجال تخصصه، بتقديم استنباطات واستدلالات لحجج قوية وصحيحة تخدم الإنسانية.

2 . 2 .تجنب التشبث بالأمور غير ذات الصلة: أن يلتزم بموضوع البحث والدراسة ويركز على كل دقائقه، دون الخروج عن المضامين البحثية المستهدفة.

2 . 3 . عدم التأثر بالعواطف والانفعالات أو العصبية: يعني تحري الموضوعية والابتعاد عن الذاتية الموقعة في الزلل والخطأ، والعصبية التي تضعف البحث النقدي لموضوع ما من خلال إسقاط أعمال بحثية مهمة وواعدة.

2 . 4 .الانخداع بالمغالطات: على الباحث ألا ينجر وراء المغالطات؛ سهوا أو عدم تبيُّن منه لبعض الافتراضات البحثية واهية والخادعة.

2 . 5 .التحيز لسلطة غير موثوق بها: التأكد من المصدر الحقيقي المعترف بنشاطه المعرفي قبل أن يستمد منه المعلومات والمعارف والحقائق..

2 . 6 .مضاربات غير مؤكدة: كما على الباحث الناقد تحري المصداقية والصدق في وضع الحقائق والوقائع المعرفية والعلمية والعملية[2]. بمعنى اتباع وتداول أي منحى بحثي دون التأكد من قيمته العلمية وأصالته المعرفية ونجاعته الإجرائية.

يعتبر النشاط النقدي باقتضاب عملية تقويمية تقديرية استنباطية استدلالية استنتاجية تركيبية تحتكم إلى معايرة المبادئ والمفاهيم المنتمية إلى نظريات علمية في ميدان من الميادين وتبين سبل نجاحها الإجرائي.

[1] عدنان يوسف العتوم وآخران، تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات علمية، ص97.

[2] ينظر، درويش حسن درويش، التفكير الناقد، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، برلين، ط1، 2024، ص9.

الفصل الأول

واقع تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري

تمهيد:

يقتضي واقع تعليم اللغة العربية الزيارات الميدانية؛ وبحضور صور واقعية لسير نشاطات تعليم اللغة العربية لسنوات مرحلة التعليم الثانوي الثلاثة، والتي خصصتها بوصف وتفسير تحليلي ونقدي في ثنايا هذه الدراسة، إذ نحن الآن في مرحلة ربط وموازنة بين ما تقول به طروحات اللسانيات التداولية وواقع تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري؛ من خلال رصد نتائج تمتاز بالسلاسة والمنطق وهي مُرضية، لمنطقية الدور التواصلي الذي تؤديه هذه الآليات التي وُظِّفت في مقاربة تعليم اللغة العربية في واقع استعمالها الحي؛ أي أنها تواصلية في جانبها اللساني التداولي. بحيث ينبغي التركيز على الأهداف التواصلية؛ كون " الكفاءة، التي ينظر إليها على أنها نظام مجرد من القواعد التي تقوم عيها الجمل التي ينتجها الموضوع المتحدث به، تترك في ظل الاختلافات الناجمة عن ظروف إنتاج الأقوال وكذلك للمتحدثين. لذلك ليس من المستغرب أن الخطاب يُمكِّن للمنظر اللساني أن يكتب أن مفهوم الكفاءة(...) يفشل في توفير المعرفة بواقع الخطاب، لأنه أساس نظرية الجملة عند متكلم مستمع وهمي، فهو غير قادر على الكشف عن وجود الأقوال"[1] ذات الفعالية التواصلية؛ ومن هنا تأكد لنا ضرورة الاعتناء بالنظام الاستعمالي للغة ككل بتظافر مستوياتها اللسانية انطلاقا من أصواتها وصولا إلى مقاصدها الحقيقية والمجهودات التأويلية لها. فالمهارات التواصلية " ليست مجرد أداء لغوي يصدر بأي طريقة كانت، أو حتى مجرد إجادة لعناصر اللغة، وإنما هي أداء معين لتحقيق وظائف اتصالية معينة في مواقف اجتماعية محددة، وفي ضوء هذا لا يمكن أن نعزل مهارات الاستماع، أو الكلام مثلا عن السياق الذي تستخدم فيه(...) إن التكامل الحقيقي بين المهارات يعني الالتحام والتضام بين هذه المهارات، يعني تشابكها بطريقة تؤدي إلى إنجاز المهمة الاتصالية المطلوبة، وبأسلوب يجعلها تبدو من خلال الممارسة والسياق على أنها تستخدم بشكل طبيعي، ولتحقيق أهداف ذات معنى في حياة الفرد"[2] منا، وتسهيل سير الوظائف الحياتية المختلفة؛ بمعنى الاقتراب إلى كل ما هو مرتبط بواقع استعمال اللغة وطبيعة توظيفها في التَّواصلات الحياتية التفاعلية ذات الفائدة؛ وخاصة الأفعال الكلامية والافتراضات المسبقة ومبدأ التعاون التخاطبي، والملاءمة، والمقاصد التعليمية التي ترتكز على إيصال الأهداف التعليمية المقررة على متعلمي الصف الثانوي ؛ كونها آليات مباشرة وواضحة وقابلة للملاحظة والاختبار بسهولة، وغيرها من الآليات التي رصدت في الخطاب التواصلي التعليمي. أي الحقيقة البيداغوجية التي تجري داخل الفصول التعليمية ميدانيا، وبالاستناد إلى المقاربة البيداغوجية ذات الكفاءات التعلُّمية والنصية، التي تخدم عملية التواصل؛ كونها ركيزة التحليل النقدي المعمول به في هذه الدراسة أو النظام المنهجي التعليمي المعول عليه حاليا في القطاع التربوي التعليمي الجزائري في الأطوار التعليمية الثلاثة. وعبر الوقوف على هيئة

[1] Maingueneau, Initiation aux méthodes de L'analyse du discours, L'imprimerie Hérissey, France, Édition no 03, 1983, p10.

[2] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، ص182 .183.

وصورة تقديم كل من؛ نشاط النحو، والنصوص والبلاغة، والتعبير. جاءت أوصاف وتحليلات وملاحظات وتعقيبات وتقويمات.

المبحث الأول: واقع تعليم نشاط النحو من ناحية توظيف آليات لسانية تداولية

1 .نبذة عن الثانوية التي تمت فيها الدراسة الميدانية:

تمت الدراسة الميدانية في إحدى ثانويات الشرق الجزائري؛ وهي: <**ثانوية ابن خلدون**> الكائنة ببلدية بالرحال ولاية عنابة؛ والتي أنشئت عام 1986م، تقدر مساحتها الكلية بـ: 18660 م2، وهي ذات نظام نصف داخلي، وسطها شبه حضري. تملك طاقة استيعاب تبلغ 800 طالب متمدرس، وقد ضمت خلال الدخول المدرسي لهذا العام الدراسي 2024/ 2025 (735) متمدرسا، يؤطرهم (59) أستاذا من بينهم (07) متعاقدين. ناهيك عن الشبكة البيداغوجية المنظمة للفعل البيداغوجي بدءا بالسيد المدير، فالإداريين، فالمشرفين التربويين، فالعمال. والكل مجند لإنجاح الفعل البيداغوجي التعليمي في هذه المؤسسة التربوية التعليمية النظامية.

عند الزيارة الميدانية وحضور حصص لنشاطات تعليم اللغة العربية الأربعة. من أجل التحري عن وجود تواصل تفاعلي عبر توظيف آليات لسانية تداولية من داخل الفصول الدراسية؛ تكونت عدة عناوين لقضايا كانت قوام هذا الفصل الميداني.

2 .واقع اعتماد آليات تداولية في تعليم النحو في مرحلة التعليم الثانوي:

1 .2 نموذج عن تعليمية قاعدة نحوية:

هناك اعتماد منطقي طبيعي لآليات تواصلية في سياقها التعليمي لمعارف ومعلومات سابقة تخدم تعليمية هذا النشاط اللغوي، وتهييئات وطريقة وأسلوب ومراحل ووسائل وأهداف. ومن خلال حضور تقديم درس من دروس أدوات الشرط غي الجازمة؛ ألا وهو **درس:** <**معاني وإعراب إذا، إذاً، إذن، إذ، حينئذ**>؛ لقسم سنة ثالثة لغات أجنبية، والذي قسم إلى حصتين لطوله. حصَّلت عدة ملاحظات واستنتاجات وتفسيرات تصب فيما يسمى بالمقاربة التواصلية؛ والتي تضم آليات إجرائية تقول بها اللسانيات التداولية وقد دونتها في شكل عناصر كما يلي:

بداية قامت الأستاذة بكتابة أهم المعلومات الاستفتاحية التي تدخل متعلميها في جو النشاط المقرر وموقفه التعليمي ليتماشى المقام مع المقال ويلائم الكلام أذهان ومدارك المتعلمين وميولاتهم واستعداداتهم الفكرية والمعرفية؛ كما يلي:

الرافد: في مجال القواعد

الموضوع: <معاني وإعراب إذا، إذاً، إذن، إذ، حينئذ>

أستخلص الأمثلة: وهنا دونت الأستاذة الأمثلة أو الشواهد التي تخدم هذه القاعدة النحوية. من أجل اكتشاف ومناقشة وبناء أحكام هذه القاعدة النحوية؛ بحيث من المفترض أن تكون هذه الأمثلة مستخرجة أو متضمنة في النص الأدبي أو التواصلي اتباعا لتعليمات المنهاج المعتمِد على المقاربة النصية التي تستثمر النص. وقد تمت التوصية على ذلك. حتى ولو لجأ الأستاذ إلى تحوير جمل من النص من أجل تكوين أمثلة خادمة لهذا الرافد. لجعل نشاطات تعليم اللغة العربية كل متكامل، ودراسة شاملة مترابطة، متعلقة بعضها ببعض. ولكن رغم ذلك لابد من للجوء إلى أمثلة وشواهد معروفة ومشهورة وسهلة، من أجل ترسيخ القاعدة النحوية من خلالها؛ وهذه الأمثلة والشواهد تدخل في إطار الافتراضات التواصلية المسبقة المشتركة بين المعلمة ومتعلميها، لتكوّن حججا قوية للأخذ بالقاعدة النحوية المفيدة.

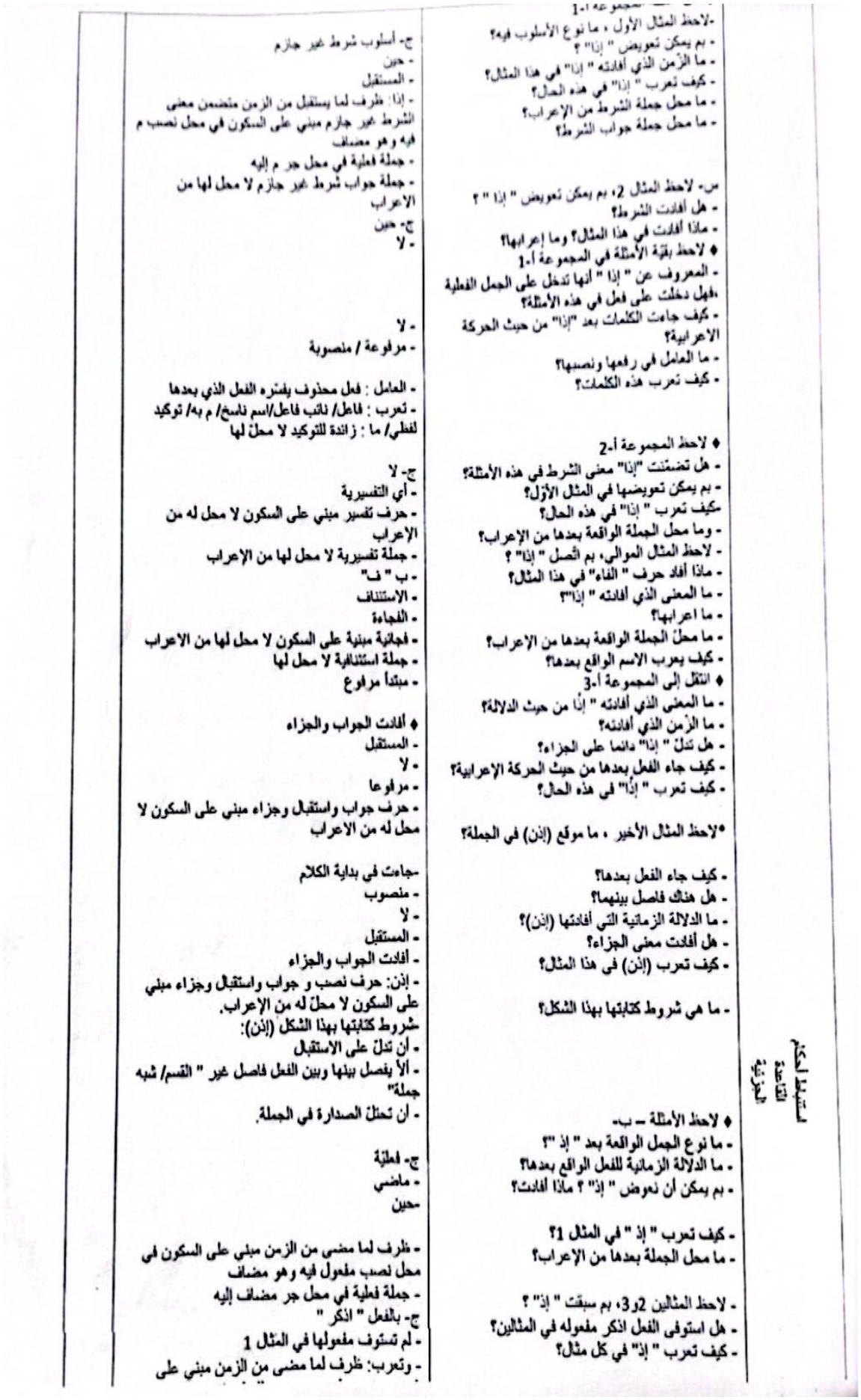
- أثناء تقديم الدرس؛ وباتباع بيداغوجيا حل المشكلات عبر الحوار والمناقشة، وبتفعيل دور المتعلمين وجعلهم يشاركون في تقديم الدرس والاندماج في مقتضيات فهمه ومقاصد تعليمه، عبر طرح الأستاذة لعدد من الأسئلة التي تطلبت تفاعل الطلبة بالرد عليها، وأعطت بعض الأوامر التي تطلبت اتباعها، وذلك بترتيب وتدرج لمعلومات القاعدة، من أجل تسهيل الفهم، ومن ثم التحصيل المقصود من تعليم درس: <معاني وإعراب إذا، إذاً، إذن، إذ، حينئذ>. وهو ما يمد بالصلة إلى ما ترمي إليه مبادئ نظرية الأفعال الكلامية، والاستلزام الحواري.
- منطقيا يكون التعلم تدريجيا عبر معارف ومهارات وقدرات سابقة لما سيقدم، لأن العلم معرفة والمعرفة تراكمية؛ يستند المتعلمون هنا إلى معارفهم اللغوية المسبقة. فأثناء كتابة القاعدة النحوية استذكرت الأستاذة مع متعلميها (معارفهم المشتركة والتي افترضت الأستاذة أنهم قد تعلموها قبلا)، انطلاقا مما تم مناقشته خلال الحصة الماضية، والحصة الحالية؛ باعتبار أن هذا الدرس يتميز بالطول والتشعب والصعوبة على المتعلمين.
- وبما أن الفصل الدراسي يحوي عشرون طالبا فقط فإن الحصة التعليمية لهذا الدرس قد تمت بأريحية وسهولة وبيان؛ إن بالنسبة للأستاذة أو طلبتها. وهو ما أسهم في ملاءمة قيام تعليمية نموذجية وفرت الجهد المبذول؛ إن من قبل المعلمة أو متعلميها.
- لوحظ اعتماد الأستاذة على مثال واحد مستمد من النص الأدبي، وأن الأمثلة والشواهد الأخرى كانت خارج نصوص الوحدة التعليمية لملاءمتها معطيات القاعدة النحوية وتسهيل الفهم. وهو ما يخالف مبدأ المقاربة النصية المعتمدة حاليا في تعليم اللغة العربية والتي تجعل النص محور العملية التعليمية ككل، بحيث تزود نشاطات تعليم اللغة العربية بالأمثلة والنماذج الحية، التي تضع المتعلم في صلب العملية التعليمية التعلمية. وهو ما يجانب الكيف المعطى في المنهاج الدراسي، وبذلك غياب ملاءمة هذه الأمثلة لسياق النصوص المبرمجة وبذل المتعلمين مجهودات

إضافية لتحصيل القاعدة، عبر الأمثلة المستدخلة على تعليمات المنهاج. ولكن يبقى التحصيل المعرفي والعلمي هو الهدف التعليمي المقصود والمرتجى. وأن الأمثلة أو الشواهد المستدخلة أيضا هي عبارة عن مكونات نص تواصلي يعبر عن الحياة العملية بأكملها .فهو يعبر عن موقف ما أو يعرض آية قرآنية أو حديث نبوي شريف أو بيت شعري مشهور .أي يعرض تجربة واقعية لحياة الإنسان بصفة عامة، وهذه الأمثلة أو الشواهد هناك احتمال كبير بأن يكون المتعلمون قد سمعوا بها وخاصة القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة.

- مراقبة الأستاذة سير الدرس وتعميم فائدة التحصيل من خلال تفقُّد متعلميها؛ إن من ناحية الانتباه، أو التأكيد على تدوين القاعدة لتسهيل مذاكرة هذه القاعدة النحوية المهمة. وتذكيرهم بأن هذا الدرس غالبا ما يكون حاضرا في امتحان شهادة الباكالويا؛ وهذه حجج تعليمية مهمة للاهتمام والاقتناع بتحصيل قاعدة <معاني وإعراب إذا، إذاً، إذن، إذ، حينئذ>.
- استعمال الأستاذة من أجل توصيل هدفها التعليمي المنشود؛ مخططات توضيحية لفهم تشعبات هذه القاعدة النحوية وتليين جانبها قصد تحصيلها. عبر تكوين علاقات وتفرعات معرفية لعناصر القاعدة النحوية، تنشطها هندسة ذهنية بيداغوجية تواصلية ترتب المعلومات والأفكار لدى المتعلمين.
- وفي ذات الوقت تراقب الأستاذة تعلمات طلبتها وتقيم ذلك مبدئيا انطلاقا من استنباط أحكام القاعدة النحوية؛ من أجل معرفة نقائص تحصيلها. وتدوينهم لها جزءا بعد الآخر.
- ولما وصلت إلى مرحلة إحكام موارد المتعلم وضبطها؛ أعطت الأستاذة جملة من النماذج التي تحوي عناصر القاعدة التي تناولوها بالحوار والمناقشة، وطلبت بصيغة أمرية إعراب ما وضعت تحته خط، وتبيان المحل الإعرابي للجمل التي وضعتها بين قوسين. من أجل الإجابة عليها، وبذلك ترسيخ معاني وصور إعراب ذا، إذاً، إذن، إذ، حينئذ. وتدريبهم على إعرابها مع ذكر معانيها.

والصور الموالية من وثيقة بيداغوجية خاصة بالأستاذة، تتمثل في المذكرة البيداغوجية الخاصة بالصفة التي يقدم بها درس <معاني وإعراب إذا، إذاً، إذن، إذ، حينئذ>. وهي تحوي كل الخطوات والإجراءات والوسائل المعتمدة عليها في سير الدرس (المقاربة باستهداف الكفاءات من مهارات وقدرات ومعارف الخاصة بالمتعلمين)، أي الأهداف المرجوة من ذلك:

	استثمر موارد النص	معاني و إعراب : إذا ، إذا، إذن ، إذ، حينئذ		الزمن
	تمهيد	- تعرفنا سابقا على أدوات الشرط وقسمناها إلى قسمين،اذكرهما - اذكر أدوات الشرط غير الجازمة. - اليوم سنتعرف على إذا و إعرابها و كنا " إذًا و إذ"	- تعرفنا سابقا على أدوات الشرط و قسمناها إلى جازمة و غير جازمة. - من أدوات الشرط غير الجازمة: لو ، لولا، لوما،إذا..	
	الانطلاق	♦ عد إلى النص الأدبي ولاحظ قول الشاعر : - إذا نزل البلاء بصاحبي •دافعت عنه بناجذي وبمخلبي س- هل يدافع الشاعر عن صاحبه دائما بلا سبب؟ س- متى يفعل ذلك؟ س- ماذا نسمي هذا الأسلوب؟ س- ما نوع الفعل الذي دخلت عليه إذا من حيث الزمن؟ س- هل بقي دالا على نفس الزمن عند دخول اداة الشرط " إذا"عليه؟ س- ماذا أفادت " إذا" عند دخولها على الفعل الماضي؟	ج- لا ج- حينما ينزل البلاء بصاحبه ج- أسلوب شرط غير جازم ج- ماضي ج- لا ج- المستقبل	
	قراءة النص و مناقشة الأمثلة	(أ) " 1 " 1-قال الشاعر :إذا الشعب يوما أراد الحياة • فلا بدّ أن يستجيب القدر 2- قال تعالى : " و إذا الموؤودة سُئلت" التكوير 08 3-قال الشاعر: إذا انت أكرمت الكريم ملكته •و إن أنت أكرمت اللئيم تمرّدا 4-إذا سرّ أخيك عرفت فاكتمه 5-إذا ما جاءك طالب حقّ فلا ترده 6-إذا الأستاذ كان حاضرا أتيت (أ) " 2 " 1- استكتمته السرّ إذا طلبت منه ألا يخبر به أحدا 2- قال تعالى : " و ألقى عصاه فإذا هي ثعبان مبين" (أ) " 3 " 1- للمتعلّمين أستاذ إذا يمرّنهم على الفهم 2-إذننتجح ، (جوابا لمن قال لك : سأجتهد في دراستي) (ب) "1" 1- قال الشاعر :فرأت منه إذ دنت نحو فيه • نفسا مبطئ التردّد فيه 2- قال تعالى: " واذكروا إذ كنتم قليلا فكثّركم " الأعراف 86 شرحا 3- قال تعالى : " واذكر في الكتاب مريم إذ انتبذت من أهلها مكانا قصيا" مريم 16 4- و قال أيضا : " و إذ قالت الملائكة يا مريم إنّ الله اصطفاك و طهّرك واصطفاك على نساء العالمين" آل عمران 42 5- قال تعالى : " ربّنا لا تزغ قلوبنا بعد إذ هديتنا " آل عمران 8. (ب) " 2 " 1- عن عمر رضي الله عنه قال: " بينما نحن جلوس عند رسول الله □ ،إذ طلع علينا رجل شديد بياض الثياب ..." حديث نبوي شريف 2- يقول سليمان بن داوود القضاعي : و بينا نعمة إذ حال بؤس • و بؤس إذ تعقّبه ثراء 3- قال تعالى : "ولن ينفعكم اليوم إذ ظلمتم أنكم في العذاب مشتركون" الزخرف 39. (ج) 1- قال تعالى : " فلولا بلغت الحلقوم و أنتم حينئذ تنظرون" الواقعه -83- إذا		



لاستنباط الحكم القاعدة الجزئية

-لاحظ المثال الأول ، ما نوع الأسلوب فيه؟
- بم يمكن تعويض " إذا" ؟
- ما الزمن الذي أفادته " إذا" في هذا المثال؟
- كيف تعرب " إذا" في هذه الحال؟
- ما محل جملة الشرط من الإعراب؟
- ما محل جملة جواب الشرط؟

س- لاحظ المثال 2، بم يمكن تعويض " إذا " ؟
- هل أفادت الشرط؟
- ماذا أفادت في هذا المثال؟ وما إعرابها؟
♦ لاحظ بقية الأمثلة في المجموعة أ-1
- المعروف عن " إذا " أنها تدخل على الجمل الفعلية ،فهل دخلت على فعل في هذه الأمثلة؟
- كيف جاءت الكلمات بعد "إذا" من حيث الحركة الاعرابية؟
- ما العامل في رفعها ونصبها؟
- كيف تعرب هذه الكلمات؟

♦ لاحظ المجموعة أ-2
- هل تضمّنت "إذا" معنى الشرط في هذه الأمثلة؟
- بم يمكن تعويضها في المثال الأوّل؟
-كيف تعرب " إذا" في هذه الحال؟
- وما محل الجملة الواقعة بعدها من الإعراب؟
- لاحظ المثال الموالي، بم اتّصل " إذا" ؟
- ماذا أفاد حرف " الفاء" في هذا المثال؟
- ما المعنى الذي أفادته " إذا"؟
- ما اعرابها؟
- ما محلّ الجملة الواقعة بعدها من الإعراب؟
- كيف يعرب الاسم الواقع بعدها؟
♦ انتقل إلى المجموعة أ-3
- ما المعنى الذي أفادته " إذا من حيث الدلالة؟
- ما الزمن الذي أفادته؟
- هل تدلّ " إذا" دائما على الجزاء؟
- كيف جاء الفعل بعدها من حيث الحركة الإعرابية؟
- كيف تعرب " إذا" في هذه الحال؟

*لاحظ المثال الأخير ، ما موقع (إذن) في الجملة؟

- كيف جاء الفعل بعدها؟
- هل هناك فاصل بينهما؟
- ما الدلالة الزمانية التي أفادتها (إذن)؟
- هل أفادت معنى الجزاء؟
- كيف تعرب (إذن) في هذا المثال؟

- ما هي شروط كتابتها بهذا الشكل؟

♦ لاحظ الأمثلة – ب-
- ما نوع الجمل الواقعة بعد " إذ "؟
- ما الدلالة الزمانية للفعل الواقع بعدها؟
- بم يمكن أن نعوض " إذ" ؟ ماذا أفادت؟

- كيف تعرب " إذ " في المثال 1؟
- ما محل الجملة بعدها من الإعراب؟

- لاحظ المثالين 2و3، بم سبقت " إذ" ؟
- هل استوفى الفعل ذكر مفعوله في المثالين؟
- كيف تعرب " إذ" في كل مثال؟

ج- أسلوب شرط غير جازم
- حين
- المستقبل
- إذا: ظرف لما يستقبل من الزمن متضمن معنى الشرط غير جازم مبني على السكون في محل نصب م فيه وهو مضاف
- جملة فعلية في محل جر م إليه
- جملة جواب شرط غير جازم لا محل لها من الاعراب
ج- حين
- لا

- لا
- مرفوعة / منصوبة

- العامل : فعل محذوف يفسّره الفعل الذي بعدها
- تعرب : فاعل/ نائب فاعل/اسم ناسخ/ م به/ توكيد لفظي/ ما : زائدة للتوكيد لا محلّ لها

ج- لا
- أي التفسيرية
- حرف تفسير مبني على السكون لا محل له من الإعراب
- جملة تفسيرية لا محل لها من الإعراب
- ب " ف"
- الاستئناف
- الفجاءة
- فجائية مبنية على السكون لا محل لها من الاعراب
- جملة استئنافية لا محل لها
- مبتدأ مرفوع

♦ أفادت الجواب والجزاء
- المستقبل
- لا
- مرفوعا
- حرف جواب واستقبال وجزاء مبني على السكون لا محل له من الاعراب

-جاءت في بداية الكلام
- منصوب
- لا
- المستقبل
- أفادت الجواب والجزاء
- إذن: حرف نصب و جواب واستقبال وجزاء مبني على السكون لا محلّ له من الإعراب.
شروط كتابتها بهذا الشكل (إذن):
- أن تدلّ على الاستقبال
- ألاّ يفصل بينها وبين الفعل فاصل غير " القسم/ شبه جملة"
- أن تحتلّ الصدارة في الجملة.

ج- فعلية
- ماضي
-حين

- ظرف لما مضى من الزمن مبني على السكون في محل نصب مفعول فيه وهو مضاف
- جملة فعلية في محل جر مضاف إليه
ج- بالفعل " اذكر "
- لم تستوف مفعولها في المثال 1
- وتعرب: ظرف لما مضى من الزمن مبني على

تدوين القاعدة

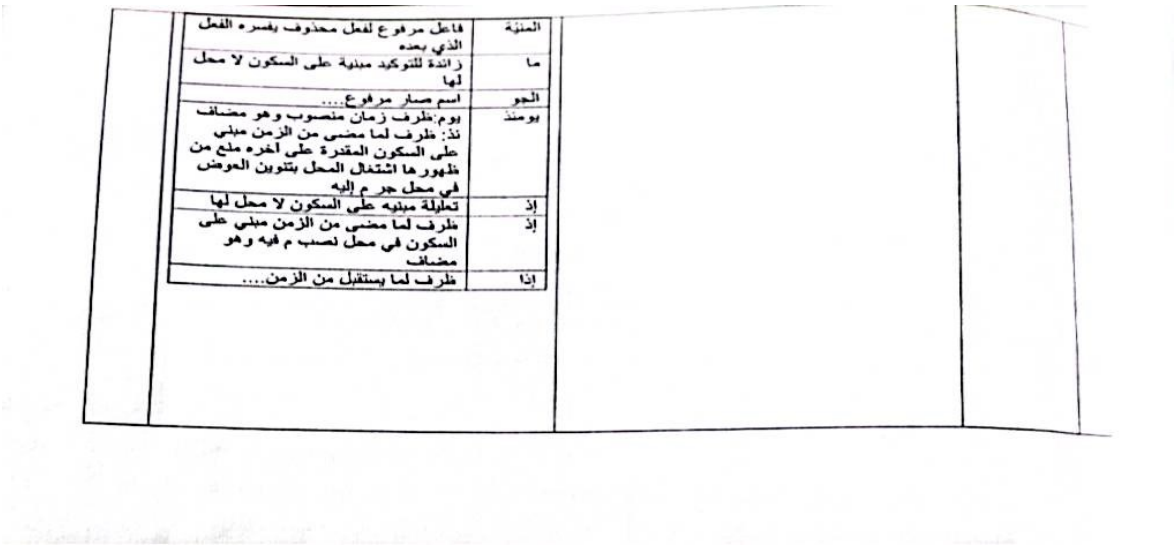
□ أولا: معاني و إعراب " إذا " ، " إذا " ، " إذن " :
أ) إذا الظرفية الاسمية: تدخل على الجملة الفعلية وتكون فعلها ماض في الغالب ، وقد يكون مضارعا، كما أنها تكون متضمنة معنى الشرط غير الجازم ، وكذلك قد ترد غير متضمنة لمعنى الشرط، ويمكن تعويضها بظرف زمان
- وتعرب: ظرف لما يستقبل من الزمن متضمن معنى الشرط غير جازم مبني على السكون في محل نصب م فيه وهو مضاف
■ قد تدخل " إذا " على اسم ، ويعرب :
فاعل، نائب فاعل، اسم ناسخ، م به، توكيد لفظي، ما زائدة مبنية على السكون لا محل لها
ب) إذا الحرفية: وهي نوعان :
1- تفسيرية: إذا جاءت بمعنى " أي " ، وتعرب: حرف تفسير مبني على السكون لا محل له من الاعراب والجملة بعده : تفسيرية لا محل لها من الاعراب
2- فجائية : إذا اتصلت بها الفاء الاستئنافية ،وتعرب: فـ : حرف استئناف مبني على الفتح لا محل له من الاعراب
إذا: حرف فجاءة مبني على السكون لا محل له من الإعراب
والجملة بعدها : جملة استئنافية لا محل لها من الإعراب
والاسم المرفوع بعدها :مبتدأمرفوع
ج) إعراب " إذا " : حرف جواب واستقبال و (جزاء) مبني على السكون لا محل له من الاعراب
•إذن : حرف نصب وجواب واستقبال و (جزاء) مبني على السكون لا محل له من الاعراب
ملاحظة : تكتب (إذن) بهذا الشكل إذا كانت عاملة (ناصبة للفعل)
□ ثانيا : معاني و إعراب " إذ" ، " حينئذ " :
- تأتي " إذ " على نوعين :
أ) ظرفية اسمية" : و تأتي على أربع حالات هي:
1- مفعولا فيه: إذا أفادت معنى " حين " ، وتدخل على الجملة الاسمية أو الفعلية
وتعرب: ظرف لما مضى من الزمن مبني على السكون في محل نصب م فيه وهو مضاف، والجملة بعده في محل جر م إليه.
2- تعرب: ظرف لما مضى من الزمن مبني على السكون في محل نصب م به للفعل أذكر وهو مضاف" إذا جاءت بعد الفعل أذكر الذي لم يستوف مفعوله"
3-تعرب : ظرف لما مضى من الزمن مبني على السكون في محل نصب بدل اشتمال من المفعول به وهو مضاف " إذا جاءت بعد الفعل أذكر الذي استوفى مفعوله "
4- تعرب: ظرف لما مضى من الزمن مبني على السكون في محل نصب م به للفعل أذكر المحذوف وهو مضاف " إذا جاءت في صدارة الكلام"
5- تعرب: ظرف لما مضى من الزمن مبني على السكون في محل جر مضاف إليه " إذا سبقت بظرف زمان أو أضيفت له : حينئذ، يومئذ، وقتئذ، ساعتئذ، عندئذ..."
• إعراب حينئذ : حين: ظرف زمان منصوب وهو مضاف
ئـذ : ظرف لما مضى من الزمن مبني على السكون المقدرة على آخره منع من ظهورها اشتغال المحل بتنوين العوض في محل جر مضاف إليه ، وهو مضاف
ب) الحرفية: و تأتي على صورتين هما :
أ) الفجائية : إذا سبقت ب " بينما / بينا " ، وتعرب: حرف فجاءة مبني على السكون لا محل له من الإعراب والجملة بعدها : استئنافية لا محل لها من الاعراب
ب) التعليلية : إذا أفادت معنى التعليل، وتعرب: حرف تعليل مبني على السكون لا محل لها من الإعراب والجملة بعده : تعليلية لا محل لها من الإعراب
■ملاحظة : إذا لم تنوّن (إذ) وجب فصلها إذا اتصلت بالظروف " عند، ساعة، بعد، وقت، حين .."
مثل قوله تعالى: " ربّنا لا تزغ قلوبنا بعد إذ هديتنا " آل عمران – 8 -

إحكام موارد المتعلم و ضبطها

♦ اعرب ما تحته خط فيما يلي ، ثمّ بيّن المحل الإعرابي للجمل الواقعة بين قوسين :
1-استنصحتهإذا(طلبت منه المشورة)
2-و إذ(جاءك سائل يطلب العون) فأعنته
3-إذا(أناسامحت عدوّي)(فهذا لا يعني أنّي ضعيف)
4- بينما نحن نائمون إذ(سمعنا صوت الرصاص)
5- واذكري إذ كنتِ مكروبة ففرّج الله همّك
6- كنّا جلوسا فإذا(المطر ينهمر)
7- للمريض طبيب ماهر إذا يعالجه ليشفى
8-إذا المنيّة أنشبت أظفارها •(ألفيت كلّ تميمة لا تنفع)
9-إذا ما (سألك أحدهم) فأجبه
10-إذا(الجوّ صار ممطرا) ألغيت رحلتي
11-يومئذ يندم المجرمون
12- أحترمه إذ (أنّه بمنزلة أبي)
13- قال تعالى : " و الاّ تنصروه فقد نصره الله إذ (أخرجه الذين ظلموا)"
14-و اذكر ربّك إذا (نسيت أمرا)

الإجابة :

الكلمة	إعـــرابـــهـــا
إذا	تفسيرية لا محل لها من الاعراب
إذا	ظرفية لما يستقبل من الزمن متضمنة معنى الشرط غير جازم مبنية على السكون في محل نصب م فيه وهو مضاف
إذا أنا	ظرفية لما يستقبل من الزمن.... ضمير منفصل مبني على السكون في محل رفع توكيد لفظي
إذ	فجائية مبنية على السكون لا محل لها
إذ	ظرف لما مضى من الزمن مبني على السكون في محل نصب م به للفعل اذكري وهو مضاف
إذا المطر	فجائية مبنية على السكون لا محل لها مبتدأ مرفوع
إذا	حرف جواب واستقبال وجزاء مبني على السكون لا محل لها
إذا	ظرفية لما يستقبل ....



المنزلة	فاعل مرفوع لفعل محذوف يفسره الفعل الذي بعده
ما	زائدة للتوكيد مبنية على السكون لا محل لها
الجو	اسم صار مرفوع....
يومئذ	يوم:ظرف زمان منصوب وهو مضاف ئذ: ظرف لما مضى من الزمن مبني على السكون المقدرة على آخره منع من ظهورها اشتغال المحل بتنوين العوض في محل جر م إليه
إذ	تعليلة مبنيه على السكون لا محل لها
إذ	ظرف لما مضى من الزمن مبني على السكون في محل نصب م فيه وهو مضاف
إذا	ظرف لما يستقبل من الزمن....

صور عن مذكرة بيداغوجية تعليمية لدرس<معاني وإعراب إذا، إذاً، إذن، إذ، حينئذ>

2.1 نموذج ثان عن تعليمية قاعدة نحوية:

وعند حضور درس ثان، وهو **درس:** < **أحكام التمييز والحال**>، في حصة مقدمة لطلبة السنة الثالثة آداب وفلسفة، والبالغ عددهم 23 طالبا.

- قدمت الأستاذة في المقام الأول تمهيدا متعلقا بمعطيات درسها لتهيئة طلبتها لهذه القاعدة، واستذكرت معهم ما قد تناولوه سالفا من أحكامها.
- ثانيا: وقبل أي شيء قامت الأستاذة بكتابة الأمثلة والشواهد، التي ستعتمدها في مناقشة وبناء قاعدة أحكام التمييز والحال، على سبورة القسم، وطلبت تدوينها من قبل طلبتها على دفاترهم. وذلك لاعتبارات كثيرة منها ربح الوقت وفهم الطلبة هذه الأمثلة وتوفرها أمامهم لترسيخ المعارف والمعلومات التي تخص القاعدة النحوية، من أجل تحسين متابعتهم وتأكيد انتباههم، بتهيئة موقف تعليمي ملائم ووضعهم فيه.
- قراءة هذه الأمثلة من قبل طالب أو اثنين، للتعرف على معانيها، وفهم عناصرها وخاصة عناصر التمييز أو الحال.
- ثالثا: رسمت الأستاذة جدولا من أجل توضيح وتحديد الفروق بين التمييز والحال، لغاية التحصيل الحسن المعتمد على التفرقة الصحيحة بين التمييز والحال في المقام الأول. وهو ما يعزز مبدأ الكيف.
- قامت الأستاذة بتذكير طلبتها بأن قاعدة التمييز والحال قد تناولوه بالدراسة سابقا. لافتراض مسبق من قبلها بأنهم على دراية قبلية بمفاهيم وأحكام هذه القاعدة.

- قيام الأستاذة بإعادة شرح الجزئية التي استفسرت عنها طالبة وتيسيرها لها قبل المضي في إكمال تقديم درسها.
- استخدام الإشارات والإيماءات وحركات اليدين لتقريب المعاني والمعلومات لإفهام طلبتها ومحاولة تعميم الفهم والفائدة، على اعتبار أنهم في مرحلة تحضير لاجتياز شهادة البكالوريا.
- انتقال طالبة ذهنيا إلى قاعدة <**الصفة**>، وكيفية التعرف عليها عبر سؤال الأستاذة عن ذلك بقولها: كيف نفرق بين الصفة والحال؟ وهو انتقال من فضاء ذهني أب إلى فضاء ذهني متفرع عنه يحمل رابط أو علاقة إحالية بين الحال والصفة، كونتها الطالبة في ذهنها لفائدة الفهم والتفريق بينهما.
- تأكيد الأستاذة على أن الحال قد يأتي عمدة في الكلام كقوله؛ تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَقۡرَبُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَأَنتُمۡ سُكَٰرَىٰ حَتَّىٰ تَعۡلَمُواْ مَا تَقُولُونَ وَلَا جُنُبًا إِلَّا عَابِرِي سَبِيلٍ حَتَّىٰ تَغۡتَسِلُواْۚ وَإِن كُنتُم مَّرۡضَىٰٓ أَوۡ عَلَىٰ سَفَرٍ أَوۡ جَآءَ أَحَدٞ مِّنكُم مِّنَ ٱلۡغَآئِطِ أَوۡ لَٰمَسۡتُمُ ٱلنِّسَآءَ فَلَمۡ تَجِدُواْ مَآءٗ فَتَيَمَّمُواْ صَعِيدٗا طَيِّبٗا فَٱمۡسَحُواْ بِوُجُوهِكُمۡ وَأَيۡدِيكُمۡۗ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَفُوّٗا غَفُورًا ٤٣﴾ [النساء: 43]
- رابعا: تناولت الأستاذة الأمثلة مثالا بعد آخر شرحا ومناقشة؛ من أجل استيفاء استنباط أحكام القاعدة، وأولها الفروق بين التمييز والحال.
- حفزت الأستاذة طلبتها على التركيز على أهم الفروقات بين التمييز والحال، التي تسهل عليهم معرفة التمييز من الحال وبذلك تحديد المحل الإعرابي لكل منهما، وقد حددتها بأربع فروقات أساسية. وهنا إرشاد ونصح يندرج ضمن الأفعال الكلامية المندمجة ضمن الإفصاحيات، التي تدل على حرصها على استفادة متعلميها.
- وكذلك عندما قالت الأستاذة كمثال توضيحي تحفيزي، وتشجيعي في نفس الوقت: كم من طالب تخرج من هذه الثانوية وأصبح إطارا، وأجابت: هنا جاءت كم خبرية.
- خامسا: انتقلت الأستاذة لعرض أوجه التشابه بين التمييز والحال، لكي تثبت تحصيل القاعدة وتسهل استيعاب وفهم المتعلمين؛ وذلك باتباع نفس الطريقة والمراحل وبتدرج المعلومات التزاما بالمحتوى التعليمي المبرمج والمقاربة البيداغوجية المعتمدة.

أما فيما يخص مذكرة هذا الدرس؛ أي الوثيقة المذكرة والمساعدة للأستاذة، فقد كانت على شاكلة سابقتها (مذكرة درس: <**معاني وإعراب إذا، إذاً، إذن، إذ، حينئذ**>)، قد التزمت فيها الأستاذة بتعليمات المنهاج الدراسي لمرحلة التعليم الثانوي.

المبحث الثاني: واقع تعليم نشاط النصوص من ناحية توظيف آليات لسانية تداولية

بما أن نصوص الوحدة التعليمية هي الرافد الأساسي في تعليم نشاطات اللغة العربية انطلاقا من المقاربة النصية من أجل أن تكوين مقام تعليمي وحجة تعليمية تتمثل في أن النصوص عبارة عن خطابات

تواصلية مستمدة من واقع الحياة الإنسانية الاجتماعية؛ بحيث تضع المتعلم في جو استعمالي تفاعلي انطلاقا من قراءة النصوص الأدبية والتواصلية وتحليلها وتفسيرها وشرح معاني مفرداتها الصعبة، وتفحص اتساقها وانسجامها، وأساليب تراكيبها.

1 .واقع اعتماد آليات تداولية في تعليم النصوص في مرحلة التعليم الثانوي:

1 . 1 نموذج عن تعليمية تحليل نص أدبي:

كانت مجريات رصد نشاط نص أدبي، لقسم سنة ثالثة آداب وفلسفة . البالغ عددهم (23) طالبا . المندرج في الوحدة التعليمية رقم: (06) والمتمثلة في: الثورة الجزائرية في الشعر السياسي؛ بحيث برمج توقيته في حصتين متتاليتين. وقد تمثلت المضامين النصية في: <**الإنسان الكبير**> **لمحمد الصالح باوية**. نقلتها لكم في شكل نقاط كالتالي:

- انطلاقا من حالة الشعوب المستعمرة وردة فعلها إزاء هذا الاحتلال الغاصب للأرض والثروات والمنكل بشعبها، انتقلت الأستاذة إلى الشعراء المساندين للثورة الجزائرية في إطار قضية الوحدة بين مصر وسوريا؛ أي أنها انطلقت من تعميم هذه القضية السياسية إلى تخصيصها (من شعراء الثورة الجزائرية إلى شاعرنا)، وذلك لافتراضها بأن طلبتها على اطلاع مسبق على تاريخ الثورة الجزائرية، وأن هناك شعراء قد تغنوا بالثورة والثوار والشعب ككل. وهي عبارة عن مقدمة تمهيدية للولوج إلى مقتضيات فهم وتحليل النص الشعري.
- أولا: قامت الأستاذة بمعية طلبتها بإعطاء تعريف لصاحب النص الشعري الماثل أمامهم في الكتاب المدرسي، وتشجيعهم على تدوين المعارف المكتسبة للاستفادة منها عند الحاجة للمذاكرة.
- ثانيا: وعند دراسة الحقل المعجمي؛ قامت بقراءة واضحة وموحية، وطلبت سائلة من يعيد قراءة النص الشعري؟ فأعادت القصيدة طالبة، كما تناوب على قراءتها جملة أخرى من الطلبة، بحيث كل واحد قرأ مقطعا منها. وجعلت طلبتها يحددون الحقول الدلالية المرتبطة بالقيم الإنسانية أو الطبيعة.... المتواجدة في القصيدة، أو إعطاء مفردات وطلب تحديد نوع الحقل الدلالي، على الأقل (04) مفردات.
- لاحظت التزام الأستاذة بالتدرج والترتيب في تقديم مراحل تعليمية هذا النص الأدبي.
- ثالثا: في مرحلة اكتشاف معطيات النص؛ ومن خلال الإشارة إلى عظمة الشعب الجزائري انطلاقا من عنوان القصيدة < الإنسان الكبير>، والمضي في تكوين العلاقة بين العنوان ومضمون القصيدة.

- لاحظت بأن الشخصية القوية والثابتة للأستاذة جعلت طلبتها يتأثرون ويقتنعون؛ مما قادهم إلى الانتباه والتركيز أكثر، والتفاعل بشكل إيجابي مع مجريات الموقف التعليمي القائم. فقد تم دمج قدراتهم وكفاءاتهم ومهاراتهم في هذا السياق التعليمي.
- رابعا: وعند مناقشة ما تم اكتشافه؛ عبر الحديث عن دور الحرب في بوصفها على أنها الأم التي أنجبت الحب؛ الذي ساد بين أفراد شعبها والشعوب الأخرى، ووصف تلقي هذه القصيدة أثناء الثورة الجزائرية وكذا في الوقت الراهن.
- منحت الأستاذة دقيقتين راحة لطلبتها في آخر الحصة الأولى من تقديم النشاط. وبعد ذلك حاولت التواصل الفعال والمباشر مع جميع طلبتها دون استثناء أو تهميش.
- راعت الأستاذة احتياجات وأذهان متعلميها، وجلبهم انتباههم باللين والاستمالة.
- يبقى تقديم الحصة فيه من حكم السياق التعليم الواقعي، وما يستوجبه من ملاءمة والتزامات التحادث ومضمراته.
- وفي ثنايا كل ما سبق حاولت الأستاذة جعل طلبتها يكتسبون مبادئ وقيم وأخلاق و... التي تفيدهم في حياتهم العملية، وتكون شخصياتهم العقلية والنفسية والوجدانية والاجتماعية والسياسية و...
- خامسا: وصلت الأستاذة هنا بطلبتها إلى تحديد بناء النص (القصيدة)؛ وذلك بتحديد النمط الغالب والأنماط الخادمة فيها، ومؤشرات كل منها.
- أحسست بضيق الوقت؛ بحيث لا يتماشى وأسلوب الحوار والمناقشة الطويلة والمستفيضة لمضمون القصيدة والقضايا المهمة المندرجة فيه.
- ذكر الأستاذة بأن الوظيفة الأساسية للغة هي التواصل، بالإضافة إلى وظيفة إيحائية تأثيرية من خلال اعتماد الرمز.
- توجيه الأستاذة طلبتها وتنبيههم إلى التأكد من سياق النص من أجل استخراج أو استنتاج الإيحاءات والرموز. مع مراقبتهم والتأكيد على تدوين الدرس من أجل الاستفادة منه مجددا عند المراجعة والاستذكار.
- وعند الوصول إلى إدماج المعطيات النصية؛ جنحت الأستاذة إلى جعل طلبتها يتفحصون الاتساق والانسجام في القصيدة، فطلبت مشاركة الحوار التعليمي من طرف من لاحظت عليه الهدوء والصمت. فاستخرجوا الضمائر التي ساهمت في اتساق النص عن طريق الإحالة؛ أنا أنت. وغير ذلك.

وقد لمست نفس الأجواء التعليمية تقريبا أثناء حضور نص أدبي مقرر على طلبة السنة الثالثة شعبة علوم الطبيعة والحياة . <أخي> لميخايل نعيمة . لاتباع المقاربة البيداغوجية التي نص عليها منهاج الجيل الثاني. وهذا دليل على التزام الأساتذة بالوثيقة البيداغوجية والتوصيات المقدمة من قبل المفتشين التربويين في كل موسم دراسي.

وتمثل الصور الموالية مذكرة تربوية لنشاط النص الأدبي، الذي يخص قصيدة: <الإنسان الكبير>:

ية ثانوية ابن خلدون برحال
ة المستهدفة: الثالثة آداب وفلسفة
رة بعاميمية فصيلة
رة الدراسية : 2024م

مذكرة تربوية رقم 6

المحور السادس :الثورة الجزائرية في الشّعر العربي
النشاط: النص الأدبي وراءه
المضامين : الانسان الكبير ، أحكام التمييز والحال، الرّمل في الشعر الحر ، تصحيح التعبير ، إشكاليّة التعبير في الأدب الجزائري، جميلة، الفضلة و إعرابها، الكامل في الشعر الحر، الأوراس في الشعر العربي، إنتاج تقصيبة عن جمعيّة العلماء المسلمين، الثورة الجزائريّة في الشعر العربي
المدة:
السند : الكتاب المدرسي،المنهاج ،الوثيقة المرافقة له، دليل الأستاذ،التدرجاتالسنوية،دواوين الشعراء، مؤلفات الأدباء، القرآن الكريم، مراجع أخرى

أهداف النشاط و كفاءاته

ب عند موضوع الثّورة في الشّعر الجزائري
ستنتج الظّواهر الفنيّة في الشّعر الجزائري الحرّ(اللغة، الموسيقى،الصّورة، الرّمز)
رّق بين الحال والتّمييز
ثل عروضيّا الرّمل في الشّعر الحرّ، ويميّز خصوصيّته الموسيقيّة
رّر مقالا أدبيا فكريّا
شف علاقة اللغة بالفكر، ويستنتج أثر الحسّ الوطنيّ في الأدب الجزائريّ النّاطق بالفرنسيّة
شف موضوع الثّورة الجزائريّة في الشّعر العربيّ المشرقيّ
يّز الفضلة من العمدة ، ويعربها ثمّ يوظّفها في مختلف السّياقات
ثل عروضيّا الكامل في الشعر الحرّ ويميّز خصوصيّته الموسيقيّة
يقف عند الحضور الثّوري للأوراس، وتغنّي الشّعراء العرب بهذا الرّمز المكاني.

كفاءة المرحلية المستهدفة: في مقام تواصل دال ينتج المتعلم _ مشافهة وكتابة_ نصوصا إبداعية وفق نمط من الأنماط النصية المقررة يعالج فيها وضوعات متنوعة الأجناس والمحتويات ، ونصوصا نقدية وفق النمط التفسيري والحجاجي ،يتناول فيها ظاهرة فنية شائعة في عصر من العصور أدبية موظفا موارده المكتسبة ذات الطابع المنهجي والمعرفي

نص أدبي	الكفاءة المستهدفة	مراحل تدرّج الكفاءة	تسيير الأنشطة و الممارسات		الزّمن
الانسان الكبير			أنشطة التعليم (مهام الأستاذة)	أنشطة التعلّم (مهام المتعلّم)	
		الانطلاق التحفيز/التمهيد (01)	- تعرّفنا فيما سبق على تفاعل الأدباء العرب مع قضايا الأمّة، ما أبرز القضايا التي تفاعلوا معها؟ - كيف ساهم الشعراء العرب في الثورة الجزائرية؟ - أذكر بعضهم - اليوم سنتعرّف أكثر على تفاعل الأدباء الجزائريين مع قضيّتهم مع الشاعر محمد الصالح باوية، فمن هو هذا الشاعر؟	- من أبرز القضايا التي تفاعل معها الادباء في العصر الحديث: القضيّة الفلسطينية والقضيّة الجزائرية. ج- بأقلامهم وتناولوها في قصائدهم ج- مفدي زكريّا ، محمد الصالح باوية، أبو القاسم خمار ، محمد الشبوكي، آل خليفة، عبد السلام حبيب	
		أتعرف على صاحب النص	س- من هو صاحب النص؟ متى و أين ولد؟ كيف كانت حياته العلميّة والعمليّة؟ ما هي أهمّ مؤلّفاته؟ 	ج- محمد الصالح باوية من مواليد 1930م بالمغير ولاية الوادي، تحصّل على شهادة الطب في بلغراد سنة 1969م ثمّ على شهادة الاختصاص في جراحة العظام بالجزائر عام 1979م اشتغل بالطبّ لكنّ اختصاصه لم يمنعه من قرض الشعر يعدّ من المفقودين في العشريّة السوداء ومن أشهر دواوينه: " أغنيات نضاليّة" التي تغنّى فيها بالقضايا الوطنيّة و القوميّة مثلما نرى في هذا النص الذي يربط فيه بين قضيّة وطنه وقضيّة الوحدة بين مصر وسوريا سنة 1958م.	
		تقديم النص مناسبة النص	إنّ المتتبع للحركة الشعريّة ومواكبتها للثورة الجزائريّة يخرج بنتيجة مفادها أنّ الكلمة هي الأخرى كانت تقاتل إلى جانب الرّصاصة ،ولقد كان الشاعر واحدا من جنود هذه الأمّة.		

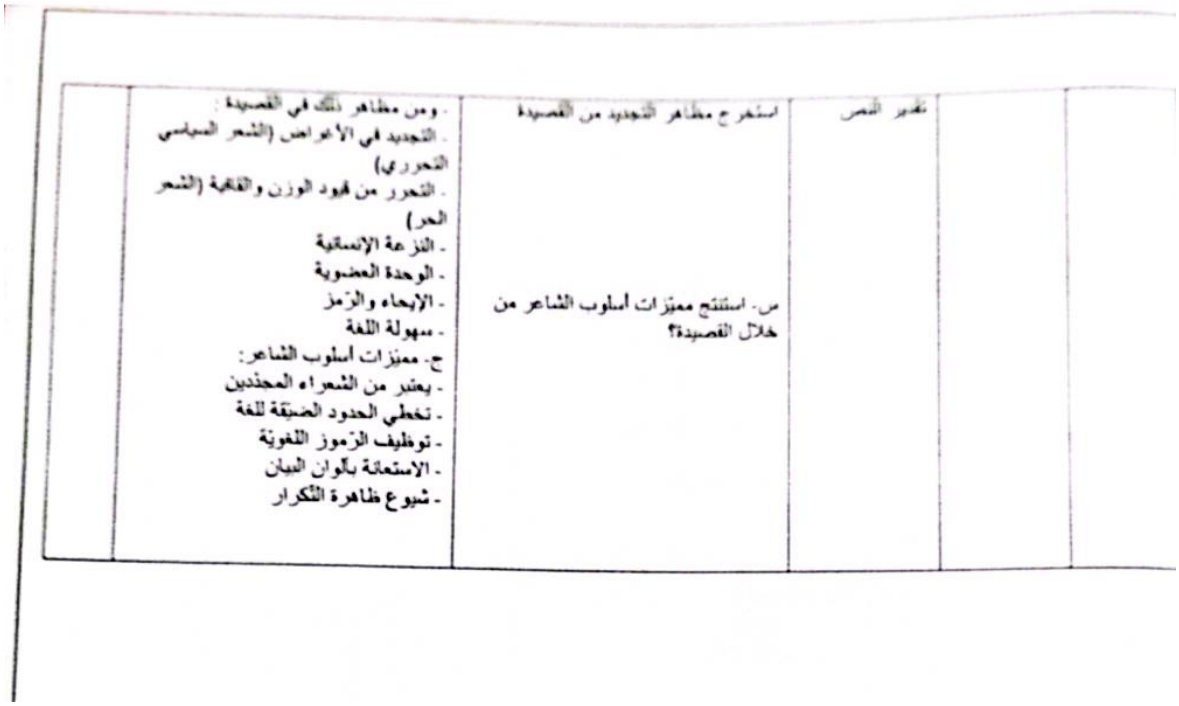
1

		قراءة النص	يقرأ الأستاذ النص قراءة معبرة تمثل معاني القصيدة	يقرأ التلميذ بقراءة الأستاذ، ويتدخل بتصحيح الأخطاء	
		أثري رصيدي اللغوي	س- ما معنى كلمة "سخيّة"؟ - ما مصدر الفعل "صاغ"؟ وما معناه؟ - ما مفرد " الطواغيت"؟ ماذا يقصد بها؟ - ما مفرد عزمات؟ وما معناها؟ - من أيّ لفظ اشتُقت كلمة " المدمّى"؟ ما معناها؟	ج- غزيرة، شديدة، كريمة، معطاءة - صوغ: انشاء ، صنعه - طاغوت/ طاغية : جبّار ، معتدي... - ج. عزمة : الحق، الفرائض - دم : الملوّن بالدماء...	
		قياس تحقق الكفاءة	أ) في الحقل الدلالي: ابحث عن المعاني التي تنتمي إلى حقل القيم حسب ورودها في النّص ب) في الحقل المعجمي: ابحث عن معاني الكلمات: البِكر، البَكر، البكور، الأبكار	أ) القيم الانسانيّة: السلام ، الحب، الحياة ،الابتسام ، الشوق ، الانسان - القيم التاريخيّة: وحّدنا المصير، التاريخ، بطولات شهيد، أنا حدث ثرّ، الطواغيت، الثورة ب) معاني الكلمات: - البِكر: أوّل مولود لأبويه ، واوّل كلّ شيء - البكر: التعجيل والإسراع - البكور: الاستعجال في الاستيقاظ باكرا - الأبكار: ج. بكر : الفتاة العذراء	
		أكتشف معطيات النص	س- ما موضوع النّص الإجمالي؟ س- من المتكلّم في مطلع القصيدة؟ ومن المتلقّي؟ س- هل يقصد الشاعر بالضّمير " أنت" نفسه أم الضمير الجمعي؟ وعلام يدلّ ذلك؟ س- ماذا يقصد الشاعر بالإنسان الكبير؟ س- بين عنوان النّص ومضمونه علاقة قويّة. وضّح ذلك بأمثلة من النّص س- إلى أيّ غرض شعري تنتمي القصيدة؟ علّل إجابتك	ج- هو الثورة الجزائرية وما تضمنته من قيم انسانيّة واجتماعية وتاريخية ، ودور الشعر في مواكبة هذه الثورة ،وكذلك فكرة اتحاد الانسان مع الانسان واندماج النّضال المشترك. ج- المتكلّم هو الشعب الجزائري والمخاطب هو الشاعر باوية والقارئ ج- يقصد الشاعر بالضمير " أنت" الضمير الجمعي أي " الثوّار" ويدلّ ذلك على نزعته الثوريّة الوطنيّة وانصهاره في الجماعة واحساسه بواجبه الوطني. ج- الشعب الجزائري والشعب المتلاحم الموحّد الذي اختصر في انسان واحد كما يمكن القول أنّه الشاعر الصّامد الذي يدعو إلى الحريّة والثورة على الاستعمار والتنصّل منه ج- بين عنوان النص ومضمونه علاقة قويّة يتّضح ذلك في تكرار العنوان في ثنايا القصيدة لأنّ الشاعر ركّز على انسانيّة هذا الجزائري أثناء الثورة. ج- النص عبارة عن شعر حر ، يصنّف ضمن الشعر السياسي التحرري الثوري لأنّ الشاعر يتغنّى بقضايا سياسيّة جمع فيه بين الإشادة ببطولات الشعب الجزائري ، والوحدة العربيّة ، فقد كان هذا الشغل الشاغل في زمن نظم القصيدة.	
		أناقش معطيات النص	س- لماذا يلحّ الشاعر على الكلمات :" الانسانيّة ، السلام، الحياة، الغد"؟ وهل من الصدفة أن يجمع الشاعر بين الحبّ والحرب؟ س- كيف نستقبل النّص أثناء الثورة؟	ج- لأنّه يحبّ السلام ولما تحمله هذه الكلمات من أبعاد إيحائيّة فهي توحي بالعيش الأمن الكريم في ظلّ الحريّة والسعادة وليس من المصادفة أن جمع بين الحب والحرب فالحبّ تغلّب على الحرب والحرب تلد الحب والاتحاد ، فهي تزرع	

2

		وكيف نستقبله اليوم؟ س- التحلّي بالإنسانيّة هو الأصعب والأهم ، بيّن كيف صار الشاعر انسانا؟		القوّة والاتّحاد ج- كان للنص صدى كبير أثناء الثورة فقد بعث الحميّة والحماسة في قلوب ونفوس الثوّار أمّا عند قراءته اليوم فنستقبله بفخر واعتزاز لعلّنا نكون اليوم خير خلف لخير سلف. ج- صار الشاعر انسانا من خلال استلهامه لمبادئ وقيم انسانيّة كالحبّ والتسامح والعدل...الخ، والثورة علّمت الشاعر قيما سامية جميلة أصبح بفضلها كغيره ممّن تعلّم منها " انسانا كبيرا"..
		س- ما هي الوظيفة الأساسيّة للغة؟ هل لها وظائف أخرى ثانويّة؟ تبيّنها من خلال النّص س- كرّر الشاعر مجموعة من الألفاظ، استخرجها وبيّن الهدف من تكرارها س- إلام ترمز الألفاظ الآتية: الطّفل، الانسان الكبير ، الطّواغيت، إنسان حياتي ؟ س- يعبّر الشاعر عن وضع عاشه إبّان الثورة ، ما النمط الذي اعتمده في ذلك؟ اذكر مؤشراته مع التمثيل له من النّص	أحدد بناء النص		ج- الوظيفة الأساسيّة للغة هي التواصل وفي هذا النص تتعدى ذلك لوظيفة جماليّة إيحائيّة فنيّة تسمو بك إلى عالم آخر لإثارة الذّهن والمتلقّي " في دمي كنز السنابل" ، " ينحلي شوقا إلى صوت المناجل" ...الخ ، كما أنّ لغة النّص سايرت مضمونه المتحدّث عن الثورة بما لازمها من حدّة في الفعل فكانت لغة النص مزدوجة بين اللّين والقوّة حسب سياق الفخر. ج- كرر الشاعر ألفاظ " جراحي، أوقفي التاريخ، طفل، أنا انسان ، الحياة" ، وتوحي هذه الألفاظ بأنّ الشعب الجزائري يتحلّى بالانسانيّة وكذلك متمسّك بشدّة الحياة ورافض للخضوع والهزيمة والموت....الخ ج- الطفل: البراءة ، السلام - الانسان الكبير: الوحدة " الاتحاد" - الطواغيت: الاستعمار " المعتدين" - انسان حياتي: الأمل " الانسانيّة" ج- وصفي ، سردي ، ومن خصائصه: - استخدام النعوت والأحوال ، والاضافات بشكل ظاهر مع ألوان البيان المناسبة لرسم الوضع المعاش إبّان الثّورة، إضافة للجمل الفعليّة . ومن مؤشرات النمط السردي: ظروف الزّمان والمكان والأفعال الماضية .
		س- ساد الضمير المستتر في كثير من المقاطع ، حدده وبيّن دوره في اتّساق النّص س- ما دلالة أفعال الأمر الآتية: " أوقفي، احبس، أطفئي ، أسكت"؟ س- محمد الصالح باوية لا يكتب بلغة جاهزة، وإنّما بلغة تخلقها التجربة ذاتها، ما المقصود باللغة الجاهزة؟ وما الفرق بينها وبين اللغة النابعة من التجربة ؟	أتفحّص الاتساق والانسجام		ج- " أوقفي التاريخ، ينحني شوقا ، تنثر.."(أنت، هو ، هي)، وقد ساهمت في اتّساق وانسجام معاني النّص وتسلسلها وترابطها. ج- تدلّ كلّها على قوّة الفعل التحرّري المناعي لصناعة السلام ، كما تدلّ على انفعال الشاعر مع الأحداث وافتخاره بها. ج- اللغة الجاهزة هي التقليد في التعابير المسبقة التي لا تتغيّر في القصيدة من البداية إلى النّهاية ، أمّا اللغة التي تنبع من التجربة فهي اللغة التي تتغيّر بتغيّر الحالة الشعوريّة للشاعر في النص الواحد، وهي بذلك لغة متجددة و حيّة وهي ماء الشعر وروحه، لذلك نجد الرّمز يضيف أبعادا جديدة وهو وليد التّجربة.
		س- هل الشاعر مجدد أم مقلّد؟	أجمل القول في		ج- الشاعر مجدد

3



		تحضير النص	استخرج مظاهر التجديد من القصيدة س- استنتج مميزات أسلوب الشاعر من خلال القصيدة؟	- ومن مظاهر ذلك في القصيدة : - التجديد في الأغراض (الشعر السياسي التحرري) - التحرر من قيود الوزن والقافية (الشعر الحر) - النزعة الإنسانية - الوحدة العضوية - الإيحاء والرمز - سهولة اللغة ج- مميزات أسلوب الشاعر: - يعتبر من الشعراء المجددين - تخطي الحدود الضيقة للغة - توظيف الرموز اللغوية - الاستعانة بألوان البيان - شيوع ظاهرة التكرار

صور عن مذكرة بيداغوجية تعليمية لنص: <الإنسان الكبير> لمحمد الصالح باوية

2.1 نموذج عن تعليمية تحليل نص تواصلي:

تمكنت من تسجيل بعض الملاحظات والتحليلات والتقويمات من خلال متابعة سير حصة لدراسة وتحليل نص تواصلي، وهو <**الحركة العلمية وآثارها على الفكر والأدب**> **لحنا الفاخوري**. والخاص بقسم السنة الأولى جذع مشترك آداب، البالغ عدد طلبته 26 طالبا.

- انطلقت الأستاذة في بداية تقديمها للنص، من وضع تعاريف ورصد ماهية كل من: .الحركة العلمية .الفكر .الأدب .العلاقة بين الحركة العلمية وكل من الفكر والأدب العربيين.
- استهلت الأستاذة درسها منهجيا بالعمل على جعل طلبتها يكتشفون معطيات النص؛ إذ تمت قراءة النص من قبلها بصوت مسموع وواضح، وأردفت: من يقرأ النص؟ فأجابت طالبة بالاستئذان لقراءته، وبعد ذلك انتقلت الأستاذة إلى المرحلة التعليمية التالية.
- بدأت بالمناقشة والحوار حول معطيات النص عبر بعض الاستفهامات والأوامر من قبلها؛ والتي تعتبر أفعالا قولية تضمنت أفعالا إنجازية ونتجت عنها أفعالا تأثيرية، بحيث هذه القوى الثلاثة تضمنت مضمرات تعليمية مستهدفةً مقاصد (تعلمات)، تمهيدا للدخول في مضمون هذا النص التواصلي.

- انطلق الطلبة في استخراج المعارف والمعلومات المتضمنة في النص، والمتعلقة رأسا بالعصر العباسي بتوجيه من أستاذتهم؛ كون العصر العباسي الأول هو عصر النهضة العربية، وتدوين الإجابات أو النتائج والمعلومات المُحصَّلِ عليها على دفاترهم.
- وبعد كل ما سبق بدأت مناقشة معطيات النص؛ ولإعانة الأستاذة طلبتها على ذلك، استعملت الإيماءات وحركات اليدين والعينين؛ من أجل دفعهم على معايشة ظروف وتفكير وأدب وأحداث وصفات وأحوال... مجتمع العصر العباسي وخاصة مسؤوليه وعلماءه وأدباءه. وهذا منحى من مناحي ضبط تكوين المعارف والمعلومات (التعلمات).
- في هذه الأثناء حاول قسم من الطلبة الاندماج في مضمون النص من أجل الإجابة عن الاستفهامات والأوامر التي تصدر عن كلام الأستاذة (تكليفيات تعطينا نتائج فعلية). فيما التزم قسم ثان المتابعة بصمت وهدوء. وهذا ما أنشأ مناسبة مقالية لمعطيات النص التواصلي.
- وبعدها بلغت مجريات الدرس مقام الاستخلاص والتسجيل؛ لمعرفة ماذا عالج الكاتب. انطلاقا من الأفكار التي تناولها.
- التزام الطلبة بالهدوء والانتباه لما تقوله الأستاذة، والتي سعت إلى وضعهم في السياق النصي، لشد انتباههم وجعلهم يتأثرون بمضمون النص، ويتفاعلون مع ما تقدمه لهم.
- استنطاق الأستاذة لطلبتها من خلال حثهم على التفكير والتحليل والاستنباط. لتوضيح ما صعب عليهم في المناقشة.
- تأكد الأستاذة من أن قناة الاتصال بينها وبين طلبتها مفعلة (مفتوحة)، لمعرفة ما إذا تم تحصيل التعلمات المرجوة من تقديم هذا النص التواصلي أم لا.

والصور الموالية عبارة عن المذكرة التربوية التي اعتمدتها الأستاذة في تقديم هذا النص التواصلي؛ والتي تثبت لنا التزام الأستاذة بتعليمات المنهاج الدراسي من محتوى تعليمي وطريقة مرتبة ممنهجة وبذل تعليمي، ومقاربة تعليمية (المقاربة بالكفاءات). وقد استمدت من السياق النصي منطلقا أساسيا لعرض معطيات النص على طلبتها:

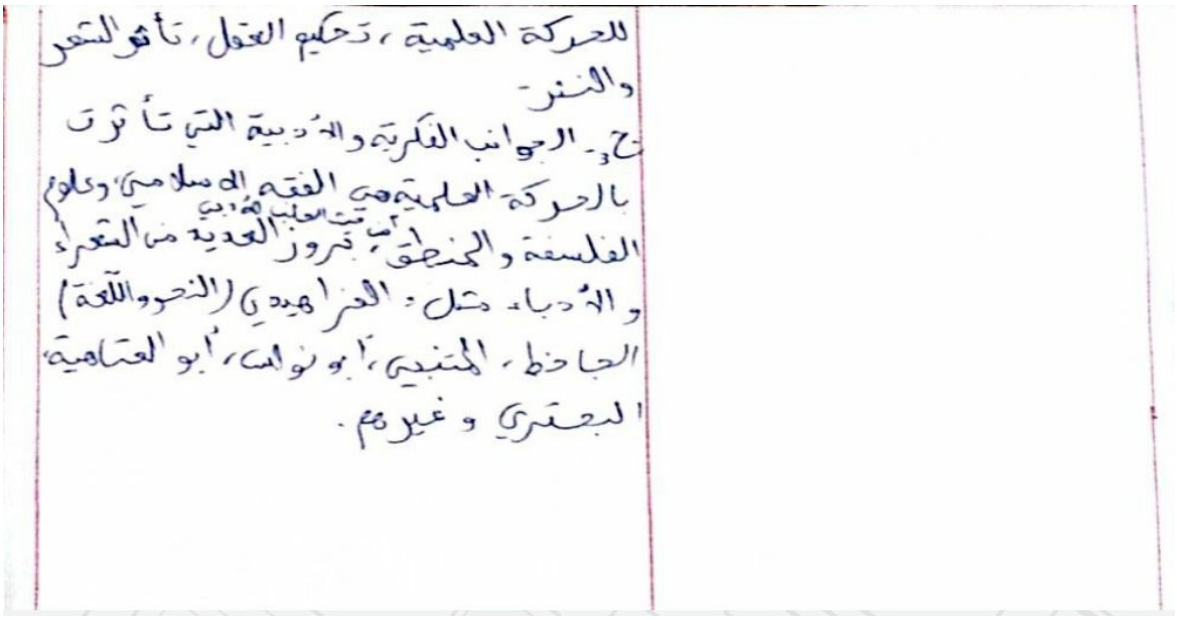
الوحدة التعليمية الخامسة : نشاط النثر
النشاط : فهم تواصلي
الموضوع : الحركة العلمية وآثارها على الفكر والأدب
السند التربوي : الكتاب المدرسي
المؤسسة التعليمية : ثانوية ابن خلدون ببرحال .
المستوى : ثانية آداب .
الأستاذة : شوافة منيرة
الزمن المخصص : 01 سا
السنة الدراسية : 2023-2024

أهداف التعلم : يلخص مفهوم أثر الحركة العلمية في تطور النثر في الأدب العربي.

مراحل التعلم	أنشطة التعليم	أنشطة المتعلم
وضعية انطلاق	أ- كيف اطلع العرب على العلوم والآداب اليونانية والفارسية والهندية ؟	- اطلع العرب على العلوم والآداب اليونانية والفارسية والهندية عن طريق نشاط حركة الترجمة.
	ب- ما أثر هذه العلوم والآداب الأعجمية على الفكر والأدب العربيين ؟	- من آثار هذه العلوم والآداب في الفكر نزوعه إلى العقل والتحليل والتعليل والاستنباط والترتيب المنطقي... وفي الأدب ترقيته وتجديده.
	- الناقد حنا الفاخوري رأي في الموضوع فلنتعرف عليه .	- تسجيل العنوان : الحركة العلمية وآثارها على الفكر والأدب .
أكتشف معطيات النص :	ج- كيف قامت الدولة العباسية ؟	ج- قامت الدولة العباسية على أنقاض الدولة الأموية بعد الإطاحة بها بمساعدة العنصر الفارسي.
	ج- لماذا نقلت عاصمة الدولة العباسية من دمشق إلى بغداد ؟	ج- نقلت عاصمة الدولة العباسية إلى بغداد لتكون قريبة من بلاد الفرس.
	ج- وضح أثر الحرية في التعاون	ج- منح العباسيون حرية التفكير وحرية

والابداع؟	التعبير وحرية العقيدة، هذه الحريات الممنوحة جعلت العقول تنطلق وتبحث في شتى العلوم والمعارف ما جعل المجتمع يعيش في تقدم وازدهار في شتى المجالات.
س- وضح دور الخلفاء في ازدهار الحركة العلمية والأدبية.	ج- شجع الخلفاء العباسيون الحركة العلمية والأدبية بالمال وتقريب العلماء والأدباء وفتح دور العلم وتشجيع الترجمة.
س- تحدث عن آثار الثقافات اليونانية والهندية والفارسية في إثراء الثقافة العربية العباسية.	ج- من آثار الثقافة اليونانية ولوع العرب بالفلسفة والطب والرياضيات والفلك وكان ذلك من بواعث الاهتمام بالعلوم والتصنيف ومن آثار الثقافة الهندية الانصراف إلى الحكمة والزهد. ومن آثار الثقافة الفارسية الاشتغال بالزخرفة والتنميق والموسيقى والصنعة اللفظية.
أناقش معطيات النص: س- بيّن أثر الحركة العلمية في الشعر من حيث الأغراض والفنون والأساليب.	ج- أثر الحركة العلمية في الشعر من حيث الأغراض والفنون ظهور الشعر الفلسفي والصوفي والتعليمي والتهكمي والهزلي. أما من حيث الأساليب فقد حافظوا على بناء القصيدة الموروثة من الأقدمين والحرص على الترابط بين أجزاء القصيدة مع مراعاة الترتيب في التركيب. كما ابتعدوا عن اللفظ الغريب وأسبابه بلغة عذبة واضحة والتزام البيان والبديع.
س- كيف ظهر أثر الحركة العلمية في الشعر؟	ج- ظهر أثر الحركة العلمية في الشعر أكثر وأعمق مما هو في الشعر لاعتماده على العقل

س- اذكر أثر المدنية العباسية في النثر.	ج- ظهر أثر الفلسفة والعلوم في النثر العباسي فاتسع مجال التفكير وغنى الكتاب بربط الأسباب بالمسببات، وامتدت العقول بتأثير النقل والترجمة إلى وضع الكتب، واتباع الأساليب التصنيفية فيها.
س- ما المقصود بالشعر التعليمي؟ وما الهدف منه؟	ج- الشعر التعليمي هو الشعر الذي يُلقن مبادئ العلوم ومكارم الأخلاق وآداب السلوك والمعاملات والهدف منه تسهيل حفظها.
استخلص وأسجل: س- ما هو الموضوع الذي عالجه الكاتب؟ حدد أفكاره.	ج- عالج الكاتب موضوعا نقديا وهو تأثير الحركة العلمية على الفكر والأدب (الشعر والنثر) الأفكار التي تناولها المؤلف فيه: 1- قيام الدولة العباسية على أكتاف الفرس وتحول وجهها نحو فارس. 2- عوامل اتساع الحركة العلمية في العصر العباسي. 3- تأثر الفكر العربي بالحركة العلمية فجرى فيه وعي علمي وتفلسف. 4- جوانب الشعر والنثر التي أثرت فيها الحركة العلمية.
س- حدد مظاهر بيئة الكاتب في هذا العصر من خلال النص.	ج- من مظاهر بيئة الكاتب في هذا العصر: غلبة العادات الفارسية على الدولة العباسية، نزعة التحرر، اتساع اقتصاد البلاد مما أدى إلى الترف والبذخ، تمازج الشعوب المختلفة، تشجيع الخلفاء


للحركة العلمية، تحكيم العقل، تأثر الشعر
والنثر.
ج- الجوانب الفكرية والأدبية التي تأثرت
بالحركة العلمية هي الفقه الإسلامي وعلوم
الفلسفة والمنطق، أما فنون الأدبية من الشعراء
والأدباء مثل: الفراهيدي (النحو واللغة)
الجاحظ، المتنبي، أبو نواس، أبو العتاهية،
البحتري وغيرهم.

صور عن مذكرة بيداغوجية تعليمية للنص التواصلي: < الحركة العلمية وآثارها على الفكر والأدب> لحنا الفاخوري

المبحث الثالث: واقع تعليم نشاط البلاغة من ناحية توظيف آليات لسانية تداولية

1 .واقع اعتماد آليات تداولية في تعليم البلاغة في مرحلة التعليم الثانوي:

تعد مراعاة احتياجات وأوضاع المتعلمين من أهم ما تصبو إليه الجهات الوصية؛ إذ أن وزارة التربية والتعليم الجزائرية قد اعتمدت في بناء مناهجها التعليمية على كل من المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية ساعية إلى استحضار الفعل التواصلي في العملية التعليمية؛ لاهتمامها في الأساس على احتياجات المتعلمين وإدخال تعلماتهم في وقائع حياتهم المعيشة. فالأمر هنا مرتبط بالتشارك التواصلي الفعال والمستساغ لدى المتعلمين خاصة باعتبارهم المحور الأهم في العملية التعليمية، وخاصة في تعليم البلاغة العربية لما لها من أهمية في تعليم اللغة العربية.

1 .1 نموذج عن تعليمية نشاط البلاغة:

عند تفحص مجريات سير **درس:**<**الكناية**> المبرمج لقسم السنة الأولى جذع مشترك آداب. أقدمت الأستاذة على كتابة الأمثلة، وطلبت من طلبتها تدون ذلك على دفاترهم، والتي من المفترض أن تكون مأخوذة من النص الأدبي أو التواصلي، لتلائم الموقف التعليمي وتضع الطالب في سياق محدد ومعروف، وجعل الرافد يستقي من أصله (النص).

- قرأت الأستاذة الأمثلة بتأن وبصوت واضح. ومن ثم كلفت طالبين بقراءتها. وهما فعلين كلاميين جاءا بصيغة أمرية غرضهما طلب إنجاز فعل القراءة؛ وقد تم التأثير في الطالبين عبر الاستجابة للأستاذة من خلال قراءتهما للأمثلة.
- قامت الأستاذة بشرح الأمثلة مع إعطاء العناصر المكونة للكناية؛ على أنها صفة أو موصوف أو...
- القيام بمناقشة مبدئية للكنايات المتواجدة في الأمثلة المعطاة والمدونة على السبورة. وكل ذلك جاء عبر أفعال كلامية إنجازية أمرية أو استفهامية.
- استعمال حركات اليدين والعينين لتقريب المعنى الذي تريد من طلبتها الوصول إليه.
- العودة بالطلبة إلى مفهوم أو تعريف الكناية. وقد أدرك أحد الطلبة أن الكناية تكتشف حسب سياق الكلام، وأخبر الأستاذة بذلك؛ وهو دليل على اندماجه في صلب الموقف التعليمي ومشاركته الفعالة في تقديم معطيات الدرس. وهذا عنصر أساسي في معرفة التعابير المجازية الخارجة عن التعابير الحقيقية. ثم انتقلت الأستاذة إلى عرض أنواع الكناية.
- وعند بناء أحكام القاعدة طلبت منهم تدوين القاعدة؛ فعرفت الأستاذة الكناية، وبينت أقسامها من خلال ربط نوع الكناية (كناية عن: صفة أو موصوف أو نسبة) بالمثال الذي يصورها.
- وبعد ذلك انتقلت الأستاذة إلى سر بلاغة الكناية، والتي مثلتها في ثلاث نقاط هي: .إبراز المعنى في صورة جميلة ترسخ في الذهن .عرض صورة مصحوبة بالدليل والبرهان .إبراز المعنوي في ثوب محسوس ملموس. وهذا ما يعرف تداوليا بالأفعال الكلامية ذا الصيغة الخبرية.
- وصلت الأستاذة بطلبتها إلى إحكام مواردهم وضبطها؛ فقدمت لهم بعض النماذج للتطبيق عليها قائلة: استخرج الكناية من التعابير الآتية. وانطلاقا من هذا الأمر التكليفي الطلبي أصدرت الأستاذة فعلا كلاميا ينسب إلى التكليفيات أو التوجيهيات أو الطلبيات. وقد افترضت مسبقا مع طلبتها أنهم تمكنوا من الأسلوب البلاغي المتمثل في ماهية الكناية وأنواعها، وبذلك يستطيعون تعيين الكناية ونوعها من الأمثلة الماثلة أمامهم.
- جعل الطلبة يستخرجون الكنايات مع تحديد أنواعها من الأمثلة المعطاة لهم، وذلك بحثهم على التركيز والتريث في ذلك، وذلك نصح وإرشاد من قبلها. وقامت الأستاذة برسم جدول مكون من خانتين الأولى للكناية والثانية لنوعها كما يلي:

الكناية	نوعها
"يقلب كفيه" كناية عن الحسرة	كناية صفة
.....	....

- العودة بالطلبة في آخر الحصة إلى حديث مجمل حول الكناية؛ بغية ترسيخ المعلومات المتعلقة بهذا الأسلوب البلاغي أو الصورة البيانية ذات التشكيل اللغوي المميز والجميل قبل ختم الحصة.

وقد حصلتُ على صورة للمذكرة التربوية الخاصة بالأستاذة، والمتعلقة بدرس: <الكناية> الذي تمت متابعة مجريات سيره:

الوحدة التعليمية الخامسة: القيم الروحية والاجتماعية في الإسلام.
النشاط: بلاغة
الموضوع: الكناية
المؤسسة التربوية: ثانوية ابن خلدون برحال
المستوى: أولى آداب.
الأستاذة: شوانة شهيرة
الزمن المخصص: 01 سا
السنة الدراسية: 2024-2025م.

الهدف من الدرس: - يكتشف أحكام الكناية ويتعرف على أقسامها ويوظفها في إنتاجه

	أنشطة التعليم	أنشطة المتعلم
الوضعية الانطلاقية	قال عبدة بن الطبيب: ولقد علمت بأن قبري حفرة غبراء يحملني إليها شرجع - ماذا يعني الشاعر بعبارة "قبري حفرة غبراء"؟ - هل عبّر الشاعر عن القبر بلفظه المباشر؟ - كيف يسمى هذا النوع من التعبير في علم البلاغة؟ - إذا كانت الكناية "قبري حفرة غبراء" فما المكنى عنه؟ - هل "القبر" صفة أم موصوف؟ - إذن ما سرّ بلاغة الكناية؟ - إذن ما هو عنوان الدرس؟	- يعني الشاعر بعبارة "قبري حفرة غبراء" القبر. - لا بل كنى عنه بعبارة "قبري حفرة غبراء". - يسمى الكناية. - المكنى عنه هو القبر. - "القبر" موصوف. - سرّ بلاغتها التهويل والتخويف. - عنوان الدرس هو الكناية.
	الأمثلة: 1- محمد نظيف اليد. 2- قال تعالى: "ويوم يعض الظالم على يديه" الفرقان 27.	

- إذن بماذا وصفت الخنساء أخاها صخرا؟
- وصفته بطول القامة.
- هل نسبته طول القامة إليه مباشرة؟
- لا بل نسبته إلى نجاده.
- لاحظ أن الشاعرة ذكرت الصفة ولكنها لم تنسبها إلى الموصوف بل إلى شيء متعلق به (نجاده)، وكيف يسمى هذا النوع من الكناية؟ علل.
- يسمى هذا النوع من الكناية كناية عن نسبة لأنّ المكنى عنه مذكور (الطول) لكنه لم ينسب إلى الموصوف (صخر) بل إلى شيء متعلق به (النجاد).
- ما سرّ بلاغة هذه الكناية؟
- ذكر الحقيقة (طول القامة) مصحوبة بدليلها (طول النجاد).
- هل وصفت الخنساء أخاها صخرا أيضا؟
- وصفته برفعة العماد.
- وما المقصود بالعماد؟
- المقصود به عمود البيت أو الخيمة والركيزة الأساسية التي يرتكز عليها.
- من يمتلك أعلى بيت أو خيمة في القبيلة؟
- شيخ القبيلة وسيدها.
- إذن ماذا تقصد الخنساء برفعة العماد؟
- هو علو المقام رفيع الشأن والمقام.
- ما مقام سيد القبيلة بين أفرادها؟
- تقصد رفعة الشأن والمقام.
- هل نسبت الخنساء الرفعة مباشرة لأخيها؟
- لا بل نسبتها إلى عماد بيته (خيمته)
- ما الدليل على رفعة مقامه؟
- الدليل على رفعة مقامه ارتفاع عمود بيته (خيمته).
- إذن ما نوع هذه الكناية وما سرّ بلاغتها؟
- نوعها كناية عن نسبة، سرّ بلاغتها: ذكر الحقيقة (الرفعة) مصحوبة بدليلها (ارتفاع العماد).
- ماذا تقصد بقولها "كثير الرماد"؟
- تقصد بذلك أن أخاها كان كريما.
- إذن، ما المكنى عنه هنا؟
- المكنى عنه هو الكرم.
- ما نوع الكناية باعتبار المكنى عنه؟
- كناية عن صفة الكرم.
- ما الدليل على كرم صخر؟ وضح.
- الدليل على كرمه كثرة رماده لأنّ كثرة الرماد تستلزم كثرة الطبخ وكثرة الطبخ تستلزم كثرة الضيوف وكثرة الضيوف دليل على الكرم.
- إذن، ما سرّ بلاغة هذه الكناية؟
- ذكر الحقيقة (الكرم) مصحوبة بدليلها (كثرة الرماد)

3- قال تعالى: وحملناه على ذات الواح ودسر تجري بأعيننا القمر 13.

4- قالت الخنساء ترثي أخاها صخر:

طويل النجاد رفيع العماد
كثير الرماد إذا ما شتنا

أستنتج أحلام القامة:

س1- * حفظ المثال الأول ما المقصود بيده نظيفة؟
- ما نوع الكناية هنا؟

ج1- المقصود بنظافة اليد = الأمانة والنزاهة والعفة، وهو معنى خفي.
- كناية عن صفة الأمانة.

س2- ما المقصود من الآية الثانية؟ وما نوع الكناية هنا؟ وما سر بلاغتها؟

ج2- المقصود منها، أن الظالم يوم الحساب سيكون في وضع لا يستطيع أن يفعل أي شيء سوى العض على اليدين من القهر والندم وهي أبلغ صفة، وسر بلاغتها عرض قضية (الندم) محسوبة بدليل وبرهان (عض اليدين).

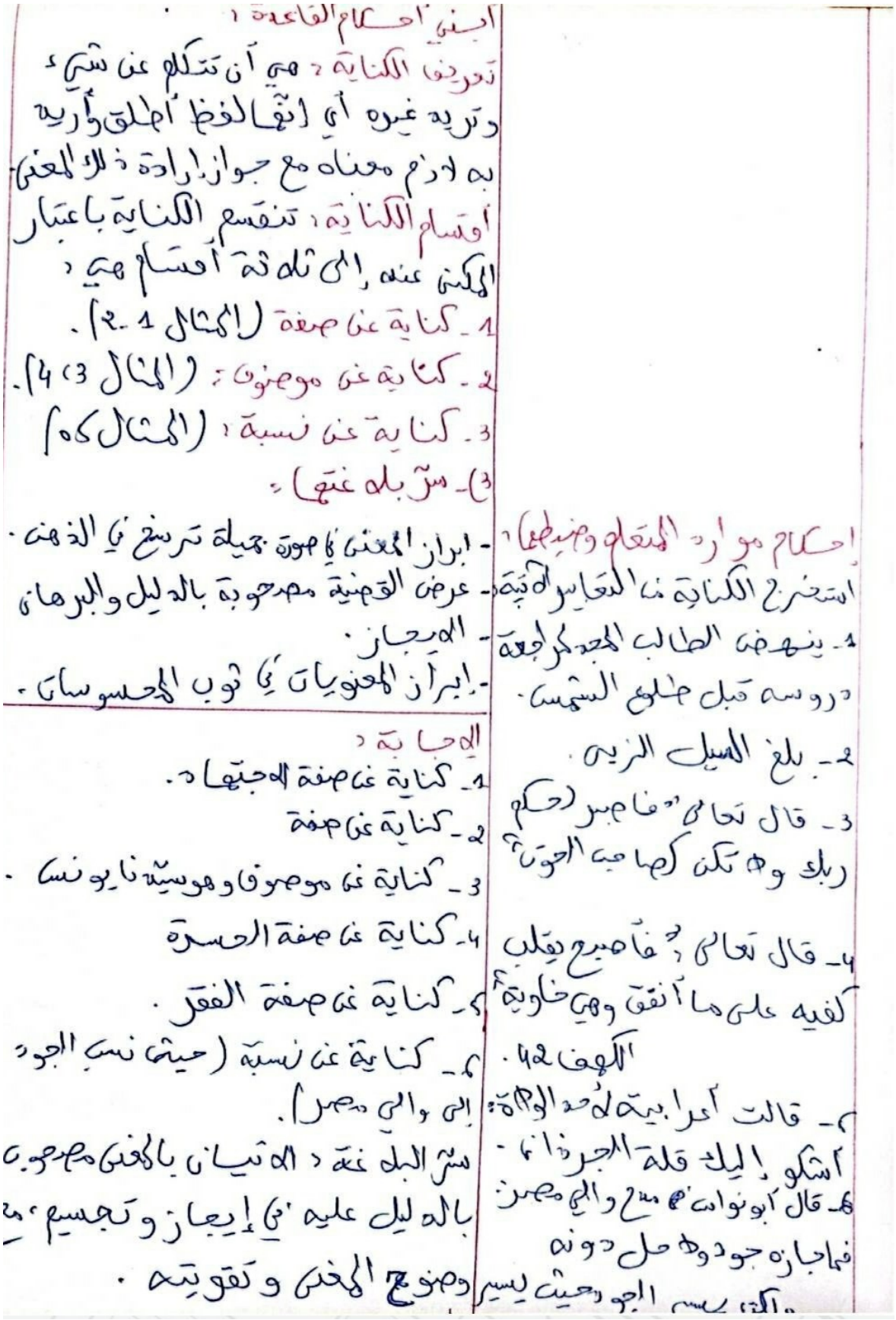
س3- ما المقصود بذات الواح ودسر؟ وما نوع الكناية؟ وما سر بلاغتها؟

ج3- المقصود بها السفينة لأنها مصنوعة بالدسر (المسامير) والألواح، وهي كناية عن موصوف (السفينة). يظهر سر بلاغتها إعطاء الحقيقة (السفينة) محسوبة بدليلها (مصنوعة من الدسر والألواح).

س4- انتقل إلى المثال الأخير، بم وصفت الخنساء أخاها صخر؟
- ما المقصود بالنجاد؟
- وماذا يستلزم طول النجاد؟

ج4- وصفت أخاها بطول النجاد.

- المقصود بالنجاد غمد السيف وحمالته
- يستلزم طول النجاد طول قامة حامله.



صور عن مذكرة بيداغوجية تعليمية لدرس: <الكناية>

2.1 حصة تطبيقية لنشاط <أعمال موجهة> في البلاغة:

بحضور حصة تطبيقية لنشاط أعمال موجهة؛ وهي حصة قد برمجت لمتعلمي السنة الأولى جذع مشترك آداب تأتي في كل أسبوع مرة واحدة لدعم تعلمات الطلبة وترسيخها وهي منحصرة في ثلاث نشاطات؛ النحو، البلاغة، العروض، على اعتبار أن المتعلمين قد انتقلوا من مرحلة التعليم المتوسط بحيث كان هذا النشاط مبرمج في حصص تعليم اللغة العربية (تطبيق)، وفي بداية مرحلة تعليمية جديدة عليهم، قد خصصت لتدارك ضعف تحصيل درس من دروس البلاغة العربية ألا وهو: < **المجاز المرسل**> بحيث استهلت الأستاذة تقديم هذا النشاط.

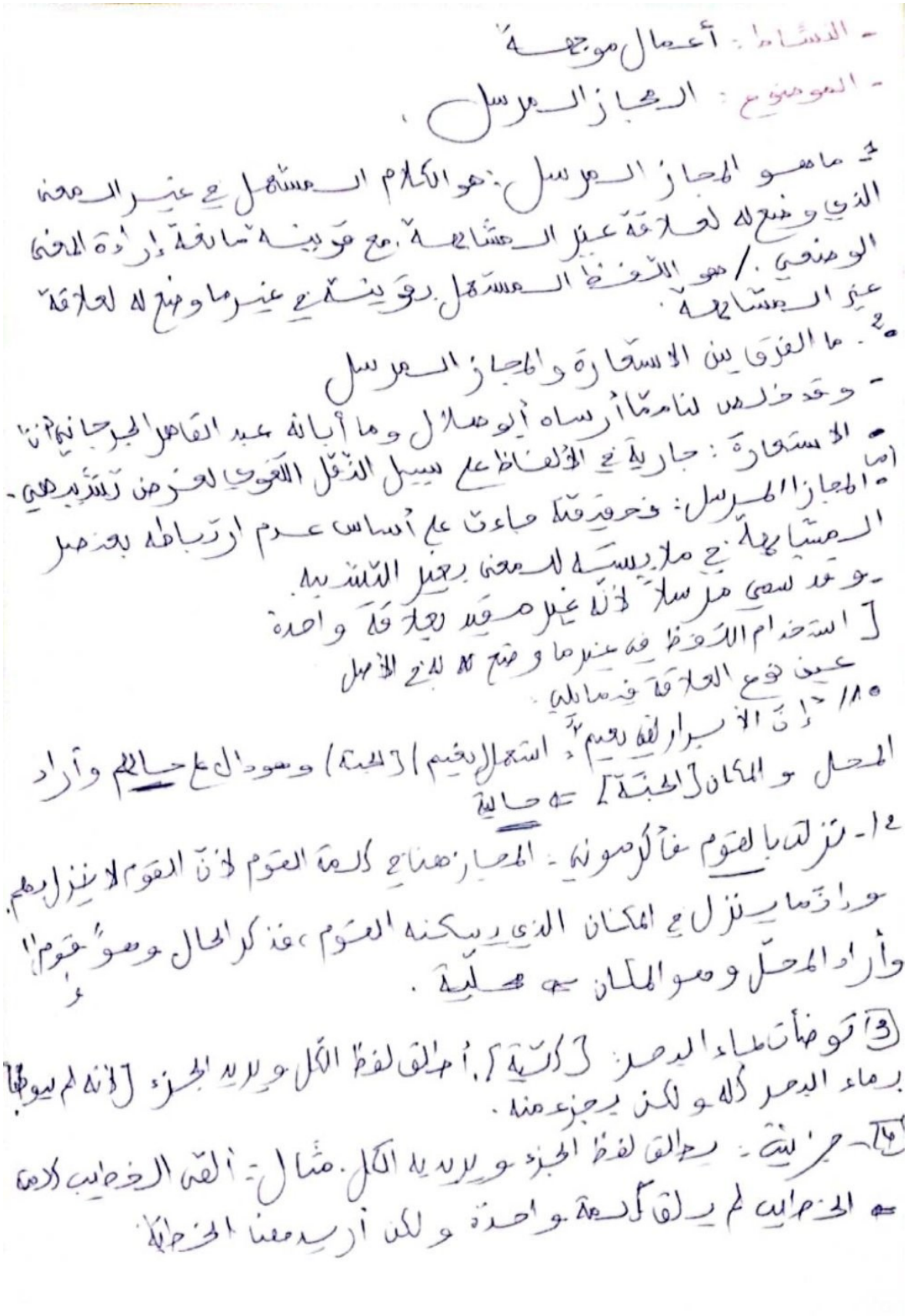
اعتمدت الأستاذة على خطوات منهجية من أجل إنجاح هذه الحصة التطبيقية وتحصيل مردود من قبل متعلميها وذلك عبر:

- التهيئة للنشاط؛ بطرحها أسئلة تقييمية لتعلمات طلبتها السابقة وعلى أساسها تقدم تطبيقاتها من أجل الإجابة عليها وتحليلها وبذلك ترسيخها في أذهان طلبتها، والتي لاحظتها في حصة تقديم درس المجاز اللغوي قبلا وحضرت تطبيقاتها لهذه الحصة؛ وصورة مذكرة هذه الحصة تبين جل الخطوات المتبعة. وأولها الاستفهام عن تعريف المجاز المرسل، وثانيها استفهام عن ماهية الفرق بين الاستعارة والمجاز المرسل، فهي أسئلة تنتظر إجابة أي أقوال تتضمن أعمالا تتطلب استجابات ناتجة عن هذه الأعمال. وكذلك الحال بالنسبة لصيغة الأمر المنوطة بإنجاز التطبيقات المتعلقة بدرس: <المجاز المرسل>.
- وتضمينا لما سبق ذكره كانت الأستاذة قد افترضت مسبقا بأن متعلميها قد حضروا حصة تقديم نشاط البلاغة المتعلق بدرس: <المجاز المرسل> قبلا وفهموه بجميع عناصره وتفريعاته وأنواعه وهي معلومات مشتركة بينها وبينهم. وهي تُسيِّر حصتها على هذا الأساس. ناهيك عن الافتراضات القبلية المتضمنة الشكل الصوري لهذه الأسئلة والأوامر؛ وهي وجود مجاز مرسل .وأن هناك فرق بين المجاز المرسل والاستعارة .وأن هناك علاقات مختلفة في هذه الأساليب البلاغية الموجودة في متناول متعلميها.
- بعد قراءة الأمثلة من قبل المتعلمين؛ عمدت الأستاذة على التذكير السريع بعلم البلاغة، وبأنه ينشق إلى قسمين بيان وبديع. واختبار المعرفة القبلية لهم لهذا العلم.
- رسم مخطط توضيحي يهندس لأذهان متعلميها ويُجمِلُ لهم كل ما يتعلق بالبيان اللغوي من خلال المجاز اللغوي. وكل ذلك تحضيرا لحل التطبيقات الموجهة لهم.
- مرورا بكل ما سبق لم يبق سوى الاستجابة لتكليفات الأستاذة؛ التي جاءت بصيغة الأمر غير أنها تتضمن طلبا والمتمثلة في تبيين العلاقات المجازية الموجودة في الأمثلة المقدمة لهم. فشرعوا في

شرح وبيان العلاقات المختلفة المنوطة بالأمثلة المعطاة تباعا؛ من خلال إجابات فردية مع متابعة جماعية والتصويب إن كان هناك خطأ.

- أثناء ذلك عمدت الأستاذة على متابعة متعلميها ومساندتهم في إنجاز هذا النشاط التطبيقي عبر التوجيهات والإيماءات والتوضيحات، وبعض الشروحات والتفسيرات، لترسيخ هذه الأساليب البلاغية من مجازات لغوية، والتفريق بينها، والقدرة على الإتيان بمثيلاتها عند الحاجة إليها في الحياة اليومية أوفي الإطار التعليمي.

الصورة الموالية متمثلة في مذكرة تربوية لهذه الحصة التطبيقية تبين الصفة التي سارت عليها الحصة ونصوص الأمثلة التي تم التطبيق عليها:


- النشاط: أعمال موجهة
- الموضوع: المجاز المرسل.

1- ما هو المجاز المرسل: هو الكلام المستعمل في غير المعنى الذي وضع له لعلاقة غير المشابهة، مع قرينة مانعة إرادة المعنى الوضعي. / هو اللفظ المستعمل بقرينة في غير ما وضع له لعلاقة غير المشابهة.

2- ما الفرق بين الاستعارة والمجاز المرسل

- وقد حلل لنا ما أرساه أبو هلال وما أبانه عبد القاهر الجرجاني قال:
- الاستعارة: جارية في الألفاظ على سبيل النقل اللغوي لغرض التشبيه.
- أما المجاز المرسل: فحقيقة جاءت على أساس عدم ارتباطه بعنصر المشابهة في ملابسة المعنى بغير التشبيه.
- وقد سمي مرسلا لأنه غير مقيد بعلاقة واحدة [استخدام اللفظ في غير ما وضع له لأي العلاقة عين نوع العلاقة فيما يلي:

1،5 - إن الأبرار لفي نعيم: استعمال النعيم [الجنة] وهو دال على حالهم وأراد المحل و المكان [الجنة] ← حالية

2- نزلت بالقوم فأكرمونا: المجاز هنا في كلمة القوم لأن القوم لا ينزلهم وإنما ينزل في المكان الذي يسكنه القوم، فذكر الحال وهو "قوم" وأراد المحل وهو المكان ← محلية.

3- توضأت بماء البحر [كلية]: أطلق لفظ الكل وأراد به الجزء [لأنه لم يتوضأ بماء البحر كله و لكن بجزء منه.

4- جزئية: أطلق لفظ الجزء وأراد به الكل. مثال: ألقى الخطيب كلمة ← الخطيب لم يلق كلمة واحدة و لكن أراد منها الخطابة.

صورة عن مذكرة بيداغوجية تعليمية لنشاط الأعمال الموجهة (تطبيقات حول درس: < المجاز المرسل>)

المبحث الرابع: واقع تعليم نشاط التعبير من ناحية توظيف آليات لسانية تداولية

1 .واقع اعتماد آليات تداولية في تعليم التعبير في مرحلة التعليم الثانوي:

لا مناص من وجود مقاصد يرتجيها المنهاج التعليمي، وهي ما ينشده المعلم في مرحلة التعليم الثانوي. والتي تتمثل في الأهداف البيداغوجية والتعليمية المرسومة من قبل الوزارة الوصية. ولأنه " إذا كان اكتساب اللغة وتطورها في إطار النظرية المعرفية، يتم بفضل المهارات المعرفية، فإن اكتسابها ونموها عند فيجوتسكي، يتم في إطار تفاعلي اجتماعي. فلقد انصبت كل أفكار هذا المفكر حول الوظائف النفسية العليا، كالذاكرة والمنطق والانتباه(...)، إذ رأى بأن تطور هذه الوظائف إنما هو نتيجة عملية اجتماعية تحدث في إطار التفاعلات، وأن اللغة تتبع مثل هذه الوظائف النفسية"[1]؛ لينتج عن ذلك كفايات تعبيرية مختلفة؛ وخاصةً المتعلقة منها باللغة العربية، والتي تلبي احتياجاتنا أثناء التواصل والاحتكاك بالغير.

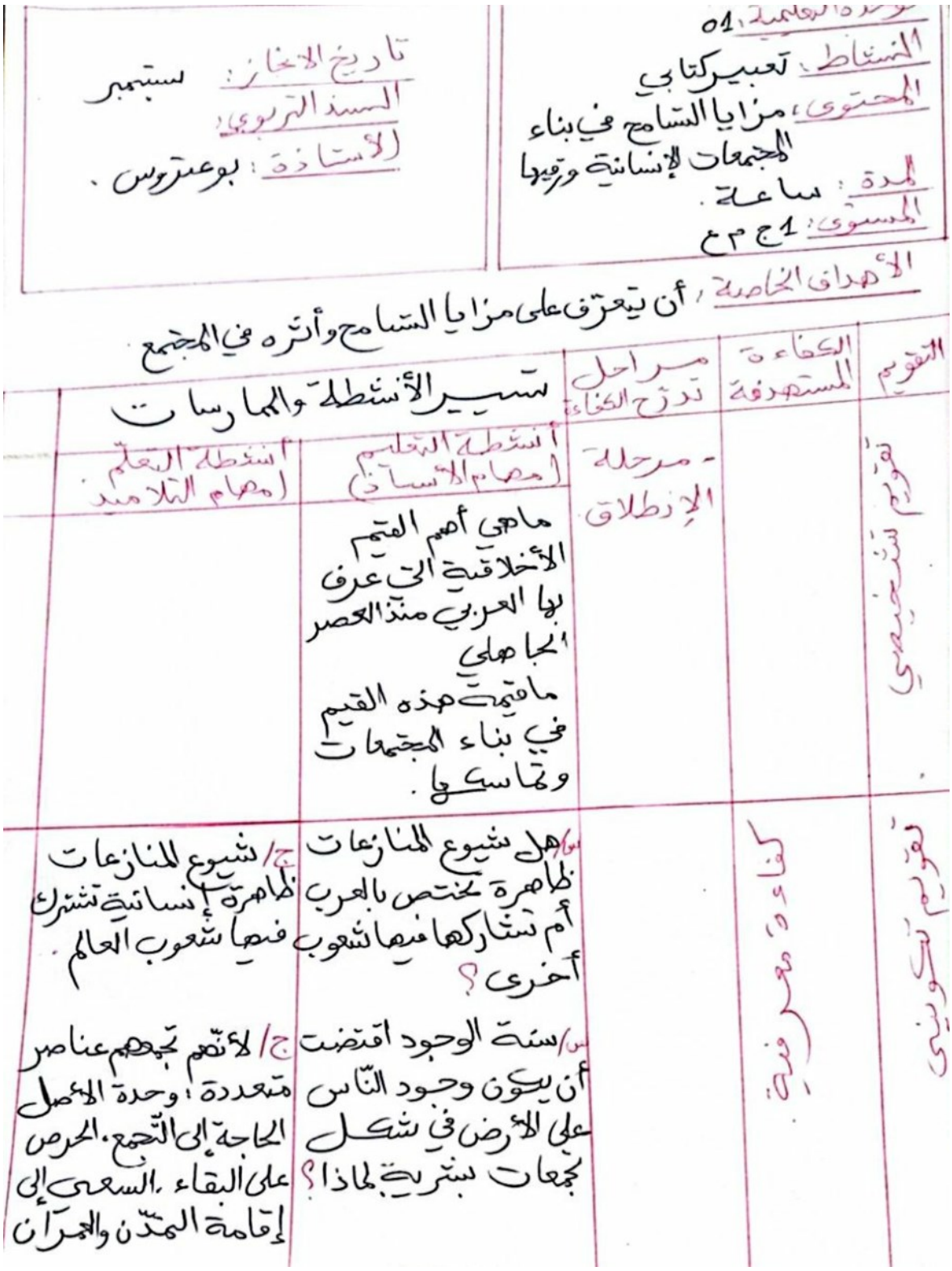
1 .1 نموذج عن تعليمية نشاط التعبير الكتابي:

ضمن حيثيات تعليم نشاط التعبير الكتابي واقعيا؛ سارت خطوات الحصة الأولى الخاصة بالتعبير الكتابي، وهي الحصة الأكثر حيوية لاحتوائها الحوار والمناقشة وتنظيم الأفكار ومنهجة إنجاز النص الإنشائي؛ **لموضوع:** <**مزايا التسامح في بناء المجتمعات ورقيها**>، وهي مبرمجة لجميع شعب السنة الأولى ثانوي جذع مشترك، قد كان لي نصيب في قسم سنة أولى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا؛ كما يلي:

- بداية جاءت الانطلاقة عبر الإجابة عن الاستفهام عن ماهية القيم الأخلاقية المعروفة عند العرب منذ العصر الجاهلي. والدور الذي لعبته في بناء المجتمعات وتماسكها. من أجل جعل الطلبة ينخرطون في الموقف التعليمي الهدف، بحصر تفكيرهم في القيم الأخلاقية عند العرب في العصر الجاهلي. وقد تناولوا بالدراسة والتحليل نصا يتضمن موضوعه هذه القيمة الأخلاقية، وهو <في الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب> لزهير بن أبي سلمى؛ ألا وهي <التسامح>. وهي إشارة إلى المعارف والمعلومات القبلية للطلبة.
- ثانيا: بدأت الأستاذة هنا في العمل على تكوين كفاءة معرفية؛ عبر طرحها لسيل من الأسئلة التي تخدم تحرير موضوع <مزايا التسامح في بناء المجتمعات الإنسانية ورقيها>، غير أن ذلك كان بترتيب وتسلسل مدروس؛ بحيث انطلقت من شيوع النزاعات والحروب والثأر، فعيش الإنسان في مجتمعات بشرية، فدور التسامح في تكوُّن هذه المجتمعات. وكلها استفهامات طلبية طرحتها الأستاذة وأجاب عليها طلبتها، كل حسب تفكيره وإدراكه للأمور. ومن ثم تم تدوين الطلبة الإجابات على دفاترهم، كل حسب تفكيره.

[1] حفيظة تازرو، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، دط، 2003، ص74.

- ثالثا: وصلت الأستاذة بعد ذلك إلى جعل طلبتها يستخلصون انطلاقا مما سبق ما يصب في لب موضوع التعبير الكتابي المستهدف. وما إذا كان هذا الخُلق الكريم متواجدا في الأديان الأخرى. وما هي الأدلة والشواهد التي تساهم في دعم هذا الموقف الإنساني. وقد كان هذا بسؤالهم أيضا (أفعال كلامية إنجازية جاءت في صيغة استفهامية)، باعتبار أن المقاربة بالكفاءات تعتمد على تفاعل المتعلم والمساهمة في تنشيط الحصة، وهو محور العملية التعليمية. ودون الطلبة هذه المعلومات التي ستفيدهم التحرير لاحقا.
- رابعا: بلغت الأستاذة مرحلة عرض نص الموضوع، فكتبته على السبورة، مع مطلوبه. وبما أن أي نص لغوي إنشائي يقتضي خطة لبنائه تبدأ بمقدمة، ويليها عرض الموضوع، وينتهي بخاتمة؛ فقد استفهمت الأستاذة كذلك عما يتضمن كل منها على حدا. وانتهت الحصة الأولى من هذا النشاط.
- أما عن الحصة الثانية، فهي حصة مخصصة لتحرير الطلبة نص موضوع<مزايا التسامح في بناء المجتمعات الإنسانية ورقيها>؛ وفيه ستذكر الأستاذة طلبتها بعنوان موضوع التعبير الكتابي عبر سؤالهم. ومن ثم التذكير بنص الموضوع ومطلوبه، مع إعطاء توجيهات معينة على تحرير الموضوع؛ ليشرع الطلبة في كتابة التعبير المطلوب منهم.
- فيما تضمنت حصة تصحيح هذا التعبير الكتابي؛ بعد إعادة أوراق التعبير لكل الطلبة. قامت الأستاذة بتقديم ملاحظات حول النقائص التي وجدتها الأستاذة، عند الاطلاع عليها في النصوص الإنشائية الخاصة بكل طالب، وتم رصدها لتنبيهه على إغفاله لها (أخطاء منهجية: تخص التخطيط الهيكلي للتعبير). واستخراج الأخطاء اللغوية التحريرية المختلفة الموجودة في تعبيراتهم؛ النحوية منها والصرفية والإملائية والأسلوبية. ليكتشف كل طالب ويستدل إلى مواطن الخلل والضعف في إنجاز تعبيره، وبذلك استدراكها في نشاطه القادم، لتحسين مردوده التعبيري؛ وبذلك الوثوق من مقبولية كتاباته في مختلف الظروف والمواقف والحالات التي تتطلب عملية التحرير. مع تكليف الأستاذة طالب أو اثنين قد أجاد في تحرير تعبيره بقراءة ما كتبه على مسامع زملائه كنموذج.



الوحدة التعليمية: 01
النشاط: تعبير كتابي
المحتوى: مزايا التسامح في بناء المجتمعات الإنسانية وترقيها
المدة: ساعة.
المستوى: 1 ج م ع

تاريخ الانجاز: سبتمبر
السند التربوي:
الأستاذة: بوعتروس.

الأهداف الخاصة: أن يتعرف على مزايا التسامح وأثره في المجتمع

التقويم	الكفاءة المستهدفة	مراحل تدرج الكفاءة	تسيير الأنشطة والممارسات	
			أنشطة التعليم أمام الأستاذ	أنشطة التعلم أمام التلاميذ
تقويم تشخيصي		- مرحلة الإنطلاق	ماهي أهم القيم الأخلاقية التي عرف بها العربي منذ العصر الجاهلي ماقيمة هذه القيم في بناء المجتمعات وتماسكها.	
تقويم تكويني	كفاءة معرفية		س/ هل شيوع المنازعات ظاهرة تختص بالعرب أم تشاركها فيها شعوب أخرى؟ س/ سنة الوجود اقتضت أن يكون وجود الناس على الأرض في شكل تجمعات بشرية لماذا؟	ج/ شيوع المنازعات ظاهرة إنسانية تشترك فيها شعوب العالم. ج/ لأنهم تجمعهم عناصر متعددة، وحدة الأصل الحاجة إلى التجمع. الحرص على البقاء. السعي إلى إقامة المدن والعمران

والتوق (النزوع) نحو
الإرتقاء والتقدم

س/ هل يستطيع الإنسان أن يعيش بمفرده ؟

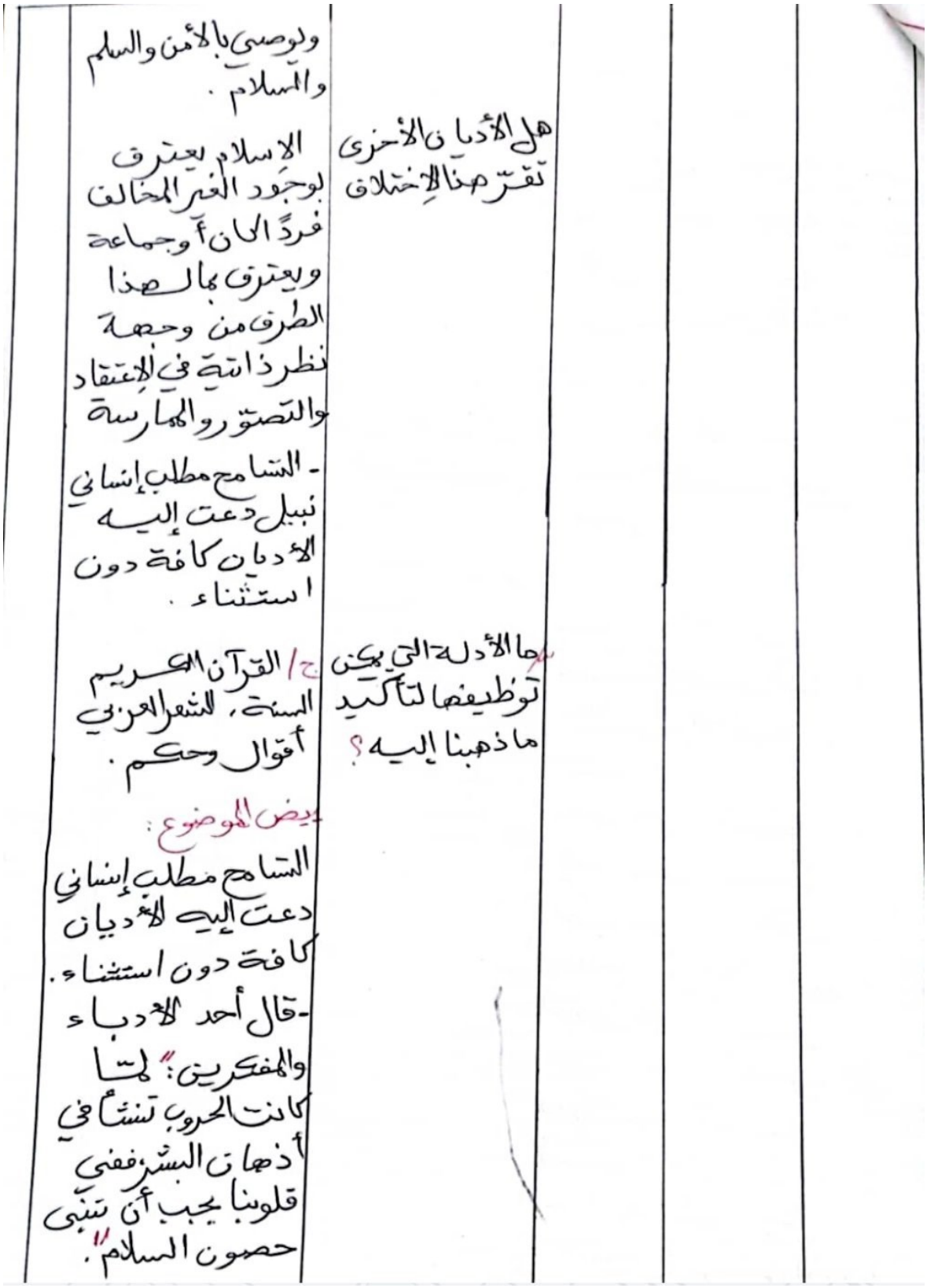
ج/ إن الإنسان بطبعه اجتماعي حياته لا تتحقق ولا تكتمل إلا داخل وسط اجتماعي فيه الخير والشر فيه التحابب والتناغض وفيه التجانس والتنافر وفيه الأنا والأنا الآخر

س/ هل للتسامح دور في بناء المجتمعات والأفراد؟

التسامح يقر الاختلاف والتنوع، إذ يعد أرضية أساسية لبناء المجتمع المدني وإرساء قواعده ويتجسد التسامح من خلال التعددية الحزبية والديمقراطية وحرية المعتقد وقبول الاختلاف في الرأي والفكر وثقافة الإنسان.

ماذا تستخلص مما سبق ؟

التسامح يستوجب الاحترام المتبادل ويستلزم التقدير المشترك ويدعو إلى تعاون الشعوب وتقاربها، يأمر بالخير والحق والصلح ويدعو إلى الحب والرحمة والإحسان



ويوصي بالأمن والسلم والسلام.

هل الأديان الأخرى تقر هذا الاختلاف

الإسلام يعترف بوجود الغير المخالف فردًا كان أو جماعة ويعترف بمال هذا الطرف من وجهة نظر ذاتية في الاعتقاد والتصور والممارسة

- التسامح مطلب إنساني نبيل دعت إليه الأديان كافة دون استثناء.

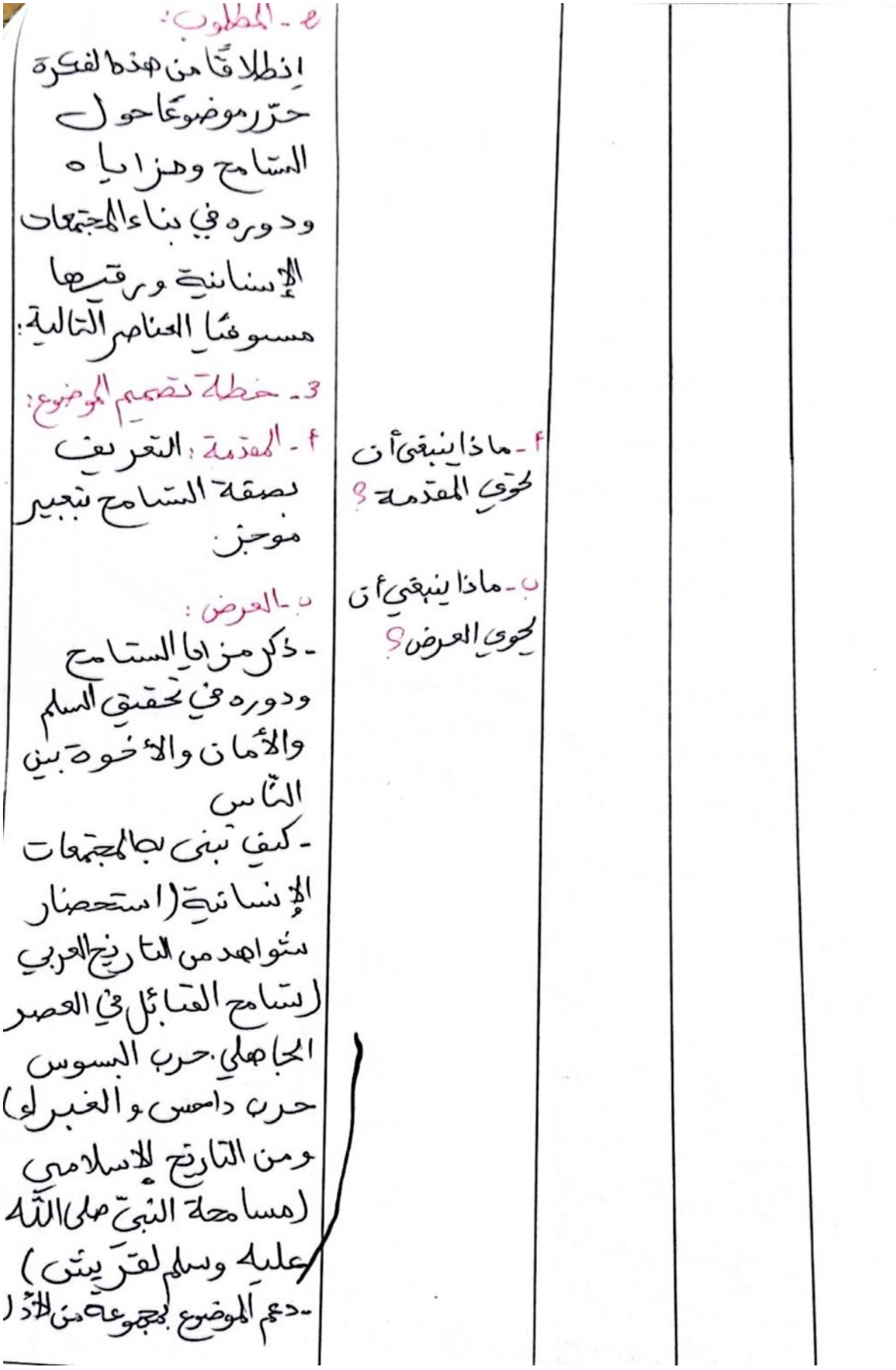
ما الأدلة التي يمكن توظيفها لتأكيد ما ذهبنا إليه؟

ج/ القرآن الكريم السنة، الشعر العربي أقوال وحكم.

بيض الموضوع:

التسامح مطلب إنساني دعت إليه الأديان كافة دون استثناء.

-قال أحد الأدباء والمفكرين: "لما كانت الحروب تنشأ في أذهان البشر، ففي قلوبنا يجب أن تبنى حصون السلام".



ج - المطلوب:
انطلاقا من هذه الفكرة حرر موضوعا حول التسامح ومزاياه ودوره في بناء المجتمعات الإنسانية وارقيها مستوفيا العناصر التالية:

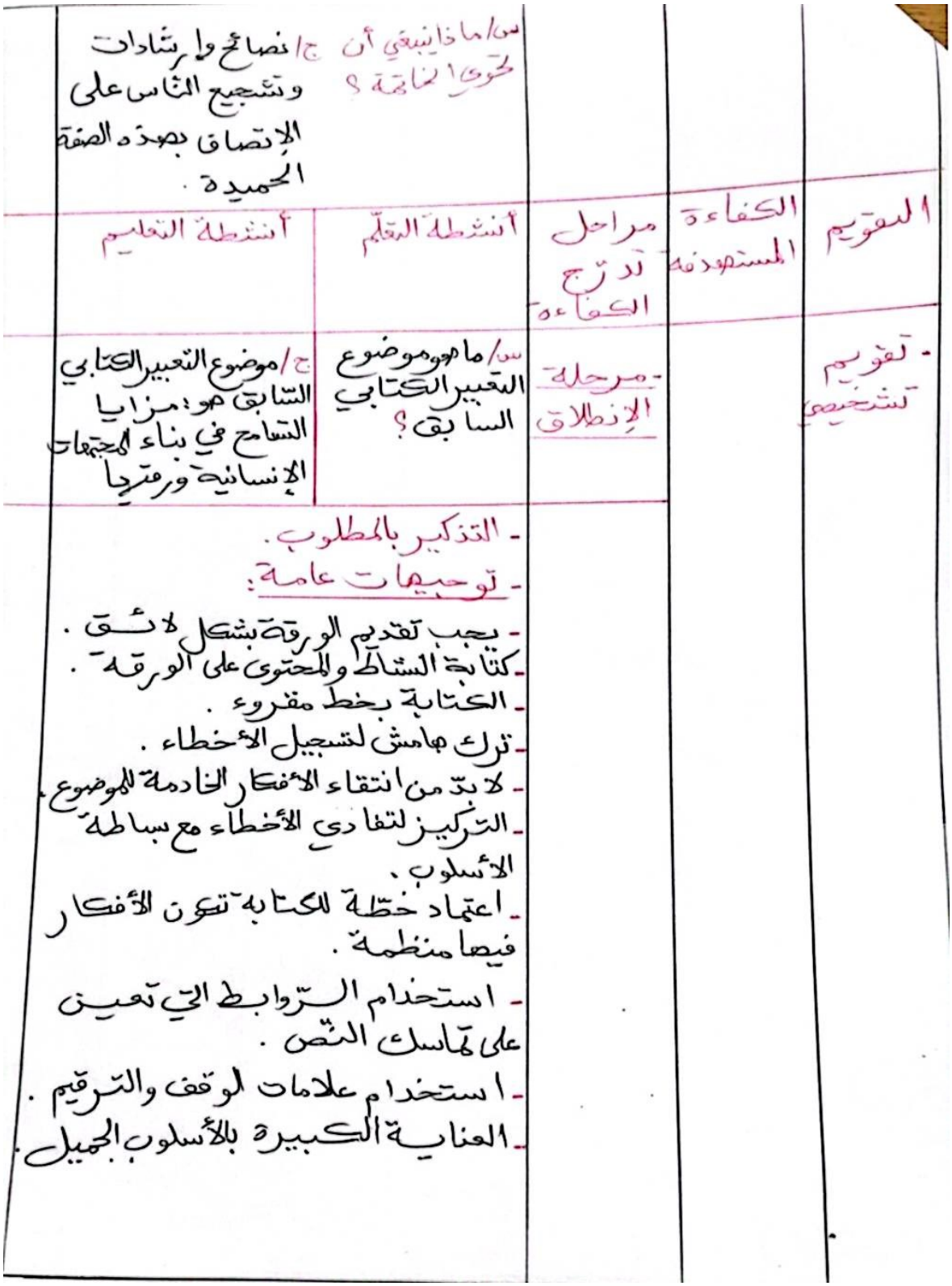
3- خطة تصميم الموضوع:

أ - المقدمة: التعريف بصفة التسامح بتعبير موجز

أ - ماذا ينبغي أن تحوي المقدمة؟

ب - العرض:
- ذكر مزايا التسامح ودوره في تحقيق السلم والأمان والأخوة بين الناس
- كيف تبنى بالمجتمعات الإنسانية (استحضار شواهد من التاريخ العربي (تسامح القبائل في العصر الجاهلي حرب البسوس حرب داحس والغبراء) ومن التاريخ الإسلامي (مسامحة النبي صلى الله عليه وسلم لقريش)
- دعم الموضوع بمجموعة من الأدل

ب - ماذا ينبغي أن تحوي العرض؟



التقويم	الكفاءة المستهدفة	مراحل تدرج الكفاءة	أنشطة التعلم	أنشطة التعليم
			س/ ماذا ينبغي أن تحوي الخاتمة؟	ج/ نصائح وإرشادات وتشجيع الناس على الإتصاف بهذه الصفة الحميدة.
- تقويم تشخيصي		- مرحلة الإنطلاق	س/ ما هو موضوع التعبير الكتابي السابق؟	ج/ موضوع التعبير الكتابي السابق هو: مزايا التسامح في بناء المجتمعات الإنسانية ورقيا

- التذكير بالمطلوب.
- توجيهات عامة:
- يجب تقديم الورقة بشكل لائق.
- كتابة السّاط والمحتوى على الورقة.
- الكتابة بخط مقروء.
- ترك هامش لتسجيل الأخطاء.
- لابدّ من انتقاء الأفكار الخادمة للموضوع.
- التركيز لتفادي الأخطاء مع بساطة الأسلوب.
- اعتماد خطّة للكتابة تكون الأفكار فيها منظمة.
- استخدام الرّوابط التي تعين على تماسك النّص.
- استخدام علامات الوقف والترقيم.
- العناية الكبيرة بالأسلوب الجميل.

صور عن مذكرة تربوية لموضوع: < مزايا التسامح في بناء المجتمعات الإنسانية ورقيعا>

خلاصة الفصل:

تعتبر هذه الدراسة الميدانية دعما واختبارا تجريبيا لما سيتم الحصول عليه في الدراسات التطبيقية الموالية. من خلال رصد الحقائق البيداغوجية التي استنبطت من الحضور الميداني لحيثيات سير نشاطات تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري؛ والتي تم عبرها التأكد من الاتباع النموذجي لبرامج ومناهج تعليمية هذه المادة المهمة في المسار الدراسي لكل المراحل التعليمية . التدرجات السنوية . والوقت المخصص لكل نشاط تعليمي من نحو أو نصوص أو بلاغة أو تعبير، ماعدا بعض التجاوزات الضرورية واللازمة لفائدة المتعلمين. ومحاولة الالتزام بمنطق الحوار والمناقشة وجعل المتعلمين في تفاعل طول الحصص الدراسية، لإدماجهم الملائم في المواقف التعليمية المختلفة وتسييق تعلماتهم داخل الفصول، مع تحفيزهم ونصحهم وإرشادهم إلى ما يفيدهم كون هذه السلوكات الناتجة؛ انفعالات عاطفية نفسية للمعلمين هي عواطف مشتركة بينهم وبين متعلميهم، بحيث إن التحمس والرغبة الجامحة في تفوق المتعلمين تتعدى لتشمل ما يرتبط بالمتعلمين، لأن لها تأثير عليهم وعلى آدائهم[1] ؛ من خلال إدخال الوقائع الحياتية التي يمكن أن يمروا بها، أو مروا هم أو من حولهم، ليكون تعليمهم أكثر سهولة وفائدة. فالواقع هنا له تطابقات كثيرة، فيما يختلف في التجربة الحقيقية على الميدان التي لا تخلو من سيطرة الحال والظروف، وحضور آليات لسانية تداولية ناشطة ضمنيا في مختلف نشاطات تعليم اللغة العربية؛ وخاصة الأفعال الكلامية والافتراضات المسبقة والمضمرات التعليمية (الأهداف)، والاستلزام الحواري عبر مبدأ التعاون الغرايسي، والملاءمة السياقية، والمقاصد.

[1] أنظر، خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية مقاربة بين التداولية والشعر دراسة تطبيقية، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2012، ص 155.

الفصل الثاني

استثمار اللسانيات التداولية في تعليم النحو في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري

تمهيد:

بعد التطورات والتحيينات التي مست جميع المجالات المقومة للحضارات الحديثة تم " إحداث نقلة نوعية لمجتمع ما بعد 2000، اجتماعيا واقتصاديا وتربويا[1]، [و] الدال على ذلك ما جاء به النظام العالمي الجديد من توجيه ورؤية جديدة لنظام تربوي يحمل ملامح مرحلة مجتمع المعلومات، الذي يتَّكأ على مجموعة محددات منها معلم متعدد التخصصات، تلميذ قابل للتعليم مدرسة عصرية، بيئة مربية تساهم وتدعم أهداف المدرسة وإيجاد المصادر المبنية على التعليم ووسائل الإعلام، النوادي والمكتبات"[2].. وكل ذلك يمنح مجال التربية والتعليم الحصة الأكبر بالنسبة للاهتمام والأولوية. فنرى أن أوجه استثمار اللسانيات .كعلم مستحدث .في تعليم اللغة العربية تتجدد مع مرور الوقت تبعا لتطور نظرياتها المتعلقة بجميع حيثيات وجود لغة تواصلية ذات فائدة مقصودة. وحاجة القطاع التربوي التعليمي إلى إحداث تقنيات، ومنهجيات، وتخطيطات، وبرامج تساند العملية التعليمية. فاستحقت اللسانيات البنيوية التي تعتمد على الشكل حق الصدارة في تطبيق نظرياتها داخل صفوف تعليم اللغات، وأفادت منها إيما إفادة باعتبار أنها القسم حسي .الملموس من اللغة .الذي نستطيع ملاحظته والتجريب عليه (يقترب من العلوم المجردة: الرياضيات . الفيزياء . العلوم التجريبية..)؛ كالأصوات اللغوية، والبنى الصرفية، والتراكيب النحوية، والمعاني الدلالية انطلاقا من المفردات المعجمية. لتتسلل الاستثمارات تدريجيا إلى اللسانيات خارج بنيوية انطلاقا من اجتهادات العالم اللساني الأمريكي < نعوم تشومسكي >، إلى غاية الوصول إلى استثمار اللسانيات التداولية والحاسوبية والعرفانية وغير ذلك. وقد اعتمدت في الآونة الأخيرة معطيات الطرح اللساني التداولي في تعليم اللغات ولتعليم اللغة العربية حظ موفق نوعيا في ذلك كونها لغة الإعجاز والإيجاز والبلاغة والفصاحة والاشتقاق والتواصل الفعال المقنن والمقنع. ولأن اللغة كما نعتها ابن خلدون "عبارة المتكلم عن مقصوده. وتلك العبارة **فعل لساني ناشيء عن القصد بإفادة الكلام**، فلابد أن تصير **ملكة متقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم**... [إذ] الحركات التي تعيّن الفاعل من المفعول من المجرور أعني المضاف، ومثل الحروف التي تفضي بالأفعال أن الحركات من غير تكلّف ألفاظ أخرى... وهذا هو معنى قوله صلى الله عليه وسلم: (أوتيت جوامع الكلم واختصر لي الكلام اختصارا). فصار للحروف [الأصوات] في لغتهم والحركات والهيآت، أي الأوضاع، اعتبار في الدلالة على المقصود غير متكلّفين لصناعة يستفيدون ذلك منها. إنما هي **ملكة في ألسنتهم يأخذها الآخر عن**

[1] ومن تعريفات التربية أنها:
."تحقيق نمو الفرد في جميع جوانبه الجسدية والعقلية والانفعالية والاجتماعية.
.التربية هي الحياة بمعناها الغني المتعدد الجوانب، وهذا التعريف لجون ديوي.
.التربية هي مجموعة الجهود التي يقوم بها الآخرون ليتيحوا للفرد فرصة تحقيق ذاته، وتكوينها
ومن أكثر تعاريف التربية شيوعا، تعريف جيتس الذي يقول: التربية تعديل للسلوك عن طريق الخبرة والميران". (صلاح الدين شروخ، علم الاجتماع التربوي، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، 2005، ص18.)

[2] يسمينة كتفي، الكتاب المدرسي وثقافة الهوية .تحليل محتوى كتاب التربية المدنية .، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد10، جوان 2016، ص127.

الأول كما تأخذ صبياننا لهذا العهد لغاتنا"[1] بالتعلم / تعليم سليقيا عبر التواصل الاجتماعي للشعوب أو الجماعات أو الفئات، أو بالدربة والميران بطريق السمع والبصر بالتعلُّم فهو عملية " راقية في تكوين الإنسان، وهو كذلك من حيث إنه نظام من الممارسات الإيجابية التي تقود أفراد المجتمع إلى السلوكات الصائبة، ويتبدى ذلك خاصة في التحسن المستمر الذي يظهر أثناء ضبط العمل خلال التدريب على المهارة المقصود تعلمها"[2]؛ أي التقويم الذاتي. وسوف نرى القدر الذي استثمرته الوزارة الوصية للتربية والتعليم الجزائري لمقومات هذا المجال اللساني، ذي التفاعل التواصلي الميداني بالتحليل، والذي يدرس اللغة كشكل ومستعمليها كونهم أصحابها وجميع ظروفهم وصفاتهم الخطابية المتحكمة في المقاصد وبذلك المعاني. وسوف تتم الدراسة التطبيقية لكيفية استثمار معطيات اللسانيات التداولية على وثيقتين بيداغوجيتين جزائريتين هما الكتاب والمنهاج المدرسيين والوسيط المحوري الذي يدير معطياتهما معا ألا وهو المعلم، في مقابل مستقبل مهيأ وقابل للتفاعل والتحاور وهو المتعلم، وأهم من ذلك الفهم من وراء القصد من هذه العملية، وتحقيق الهدف المرجو، والذي يتمثل في الاستجابة الإيجابية للمتعلم.

المبحث الأول: كتاب التعليم الثانوي الجزائري للغة العربية ومنهاجه:

تعتمد النشطات البيداغوجية التي تختص بتعليم اللغة العربية على ركيزتين ضروريتين في إنجاح الفعل التعليمي؛ إذ بوجود معلم يقدم المادة التعليمية أو المحتوى التعليمي وكل من الكتاب المدرسي والمنهاج الدراسي، وحيثيات وأوضاع واستعدادات، يتكون لدينا تعلُّم مثالي ومتين يتصف بالرصانة والإتقان.

1.الكتاب المدرسي للغة العربية في الطور الثانوي:

يمثل الكتاب المدرسي الذي يرافق المتعلم طيلة مشواره الدراسي، العمدة في تكوينه فكريا من خلال ما يكسبه هذا الأخير من معارف وقواعد وضبط منهجي وتنظيم عملي وتحديد مادي؛ فالكتاب هو الوثيقة الرسمية المعتمدة من قبل الوزارات الوصية لتعليم النشء جيلا بعد جيل. إذ إن المحتوى أو المادة العلمية المتضمنة في الكتاب هي ما يراد تقديمه للمتعلم كمقرر لكل مستوى تعليمي. وقد" ظهر استعمال الكتاب المدرسي لأول مرة على يد كومنيوسCOMENUS (1670 . 1592) حيث ألف كتابا مدرسيا موجها لكل من المعلم والتلميذ [أي كتاب مدرسي + منهاج تعليمي] تحت عنوان< باب مفتوح للغات > porte ouverte des langues 1633 وبإنجازه لهذا العمل فتح بابا بيداغوجيا لكيفية تعليم اللغة للصغار. وقد زين الكتاب ببعض الصور الجذابة الموضحة لمعاني الكلمات[3]. ومنذ هذا العمل ازداد الاهتمام بالكتاب

[1] ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص546.

[2] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية .حقل تعليمية اللغات .، ص49.

[3] وحتى الآن لازالت الكتب المدرسية تتضمن رسومات وصورا ووثائق ومخطوطات وخرائط وأشكالا...؛ كما يوجد حاليا في كتاب اللغة العربية للطور الثانوي في الجزائر.

المدرسي من طرف المربين، سواء من حيث المحتوى والشكل أو إيديولوجية المجتمع"[1]. إلى أن وصل إلى الأهمية والقيمة البيداغوجية التي يحظى بها حاليا بعد الاعتماد على وجوده في السلك التربوي بعده ضرورة تعليمية. والسؤال المطروح هنا: هل" وزارة التعليم هي التي تحدد المناهج الدراسية أو إذا كانت دور نشر خاصة تصدر هذه الكتب وفي هذه الحالة تكون هذه الدور عموما متعددة ومتنافسة"[2]؛ وبهذا تفتقر الكتب المدرسية للتوحيد التنظيمي... للنشاطات التعليمية المراد تقديمها حسب المستوى والعام الدراسي وبذلك تذبذب مختلف القيم والمعتقدات وكذا التعلمات بين أفراد الجيل المتعلم. ونحمد الله عز وجل على أن الكتاب المدرسي الجزائري هو" **المطبوعة المعتمدة من الهيئة المشرفة على التعليم**؛ باعتبارها أساسا ومرشدا لكل من المعلم في أدائه لدوره التربوي، وللمتعلم في تعلمه ونجاحه. أو هو نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشتمل على عدة عناصر: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم"[3]. وللكتاب المدرسي كونه الوثيقة الملازمة للمتعلم في جميع مستوياته البيداغوجية من حيث أنها تكون في متناول يده، دوره الفعال "في مساعدة التلميذ على التكيف مع الوسط التربوي، واكتساب ثقافة وطنية وقيم إنسانية تظهر على أخلاقه"[4]؛ والمرتبطة بحياته اليومية الحضارية، الاجتماعية والثقافية والعلمية... وهو ما ينطبق على الكتاب المدرسي الجزائري وكتاب اللغة العربية للمرحلة الثانوية بصفة خاصة على أنه مستخلص اجتهادات علماء التربية والتعليم الجزائريين انطلاقا من التحيينات الحاصلة في العالم المتقدم وتماشيا مع الاحتياجات البيداغوجية المتجددة واللازمة.

2 .المنهاج المدرسي للغة العربية في الطور الثانوي:

صدر عن الأصل **اللغوي** نهج، إذ نقول " أخذ النهج والمنهج والمنهاج، والطريق نهج، وطرق نهجه. ونهجت الطريق: بينته، وانتهجته: استبنته، ونهج الطريق وأنهج: وضح"[5]. وفي **الاصطلاح** نسبت له عدة تعريفات. أما "جونسون فيعرفه على أنه سلسلة منظمة ومتتابعة من المهارات التي [يجب أن] سيتعلمها التلميذ، وهذا مفهوم قريب من تحليل المهمات الذي أكد عليه المعلم (سكنر)، ويتفق أيضا مع المربي الأمريكي (جيمس ميكدانلد) الذي يعتبر المنهج خطة مكتوبة جاهزة للتنفيذ (التدريس)"[6]ويعد المنهاج المدرسي الدليل المنهجي البيداغوجي المنظم والمنضبط لمقررات المحتويات المدرسية لكل مادة تعليمية، والذي يستعمله المعلم بوصفه" وثيقة رسمية توجيهية تتضمن الاستراتيجيات البيداغوجية،

[1] لطفي البكوش، دور الكتاب المدرسي في الارتقاء بالعملية التعليمية قراءة تحليلية نقدية للكتاب المدرسي " كتاب التفكير الإسلامي السنة الثانية ثانوي نموذجا"، مجلة أصول الدين، المجلد 2، مايو 2017، الصفحات: 259 إلى 297، ص264.

[2] جاكلين كوستا .لاسكو وجانين دارتوا، دراسة مقارنة للكتب المدرسية في إطار الحوار الأوروبي .العربي، م: أمينة الهمشري وآخران اليونيسكو .السنة الدولية للتقارب بين الثقافات، 2015، ص25.

[3] يسمينة كتفي، الكتاب المدرسي وثقافة الهوية .تحليل محتوى كتاب التربية المدنية، ص129.

[4] المرجع نفسه (يسمينة كتفي)، ص126.

[5] الزمخشري، أساس البلاغة، باب النون، مادة نهج، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 2006، ص659 .660.

[6] يسمينة كتفي، الكتاب المدرسي وثقافة الهوية .تحليل محتوى كتاب التربية المدنية .، ص128.

ويشمل برامج المادة ومقرراتها ويحدد كفاءات المواد التعليمية في المجالات المعرفية والمنهجية والتجريبية، المنهاج هو الإطار المرجعي لبناء أنشطة اللغة العربية[على اعتبار أنه خاص بتدريس اللغة]، يتضمن منهجيات العمل والطرائق البيداغوجية والوسائل التعليمية وأدوات التقويم والعلاج البيداغوجي، ويحمل مفاهيما وأفكارا وفيه تتقارب الأهداف وتلتقي القيم وبالتالي تتحقق غايات المنظومة التربوية"[1] المنشودة والمعدّ لها سالفا بدقة وتفان؛ إذ يرى اللساني الجزائري عبد الرحمن الحاج صالح[2] أن" الاستعمال الفعلي للغة في جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية هو الذي ينبغي أن يكون المقياس الأول والأساس في بناء المناهج واعتماد النمط النحوي الذي وضعه النحاة الأولون ومن مقترحاته لبناء المناهج التعليمية...:

. أصل الأصول هو اهتمامه بالمتعلم، والتفطن إلى حاجاته التعبيرية الحقيقية: ما هي اهتماماته وما هي الألفاظ والعبارات التي تستجيب لهذه الحاجات؟ ويجب أن تنبني المناهج برمتها على هذا المبدأ العام.

. يدرج في المناهج الأداء الصوتي كدرس مستقل ويعتمد في ذلك على الأوصاف العلمية لمخارج الحروف والظواهر الصوتية العربية عامة كالوقف والإدغام وغيرهما وكذا على الأداء للنص القرآني في الكتب القديمة.

. يعتمد الرصيد اللغوي الذي تشرف على إنجازه المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في انتقاء المادة اللغوية وتدريجها، ولهذا الرصيد مزاياه التربوية أهمها: هو أنه يمد المتعلم بكل ما يحتاج إليه في واقع حياته ولا يتجاوز ذلك.

. تقديم القواعد لا كقوانين محررة، بل كأنماط ومثل، ويستحسن أن تصاغ صياغة بالرموز على مثل ما هو حاصل في الرياضيات.

. يدرج في المناهج درس البلاغة لا كقواعد، بل كأنماط أيضا وتدمج مع الأنماط النحوية في درس واحد يتناول الخطاب بجميع أركانه.

[1] زهراء كشان، تعليم اللغة العربية بمشروع في المدرسة الجزائرية، المركز الوطني للوثائق التربوية، ص8.

[2] " ولد بولاية وهران، درس في كل من مصر وبوردو وباريس. تحصل على التبريز ودكتوراه الدولة في اللسانيات من جامعة باريس . السوربون .عمل أستاذا بجامعة الرباط سنة 1961م إلى سنة 1962م، ثم بجامعة الجزائر، وصار مدير معهد العلوم اللسانية بالجزائر، ثم مدير مركز البحوث العلمية لترقية اللغة العربية، وعينه الرئيس عبد العزيز بوتفليقة رئيسا للمجمع الجزائري للغة العربية سنة 2000م وكان ضمن أعضاء المجامع الآتية: دمشق وبغداد وعمان والقاهرة. وقد أشرف على تنفيذ مشروع الذخيرة اللغوية. مع اجتهادات جبارة في تطوير وتقدم اللغة العربية ضمن الركب الحضاري، وتيسير تعليمها وتعلمها. توفي رحمه الله سنة 2017م. ومن أهم مؤلفاته: سلسلة بحوث ودراسات في اللسانيات العربية .البنى النحوية العربية .ومقالات بثلاث لغات (عربية .إنجليزية .فرنسية) وغيرها. (ينظر، عبد الحمن الحج صالح، البنى النحوية العربية، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، 2016، صفحة الغلاف الخارجي الأخيرة).

.يعتمد على تحرير الأنماط النحوية، وخاصة التركيبية منها، على نحو الخليل وسيبويه، وتراجع المفاهيم والتحديات التي جاءت في كتب المتأخرين في ضوء المدرسة الخليلية التي هي أقرب إلى ما تتطلبه العلوم اللسانية الحديثة"[1] والتقدم الحضاري الذي يعتمد على الفرض العلمي.

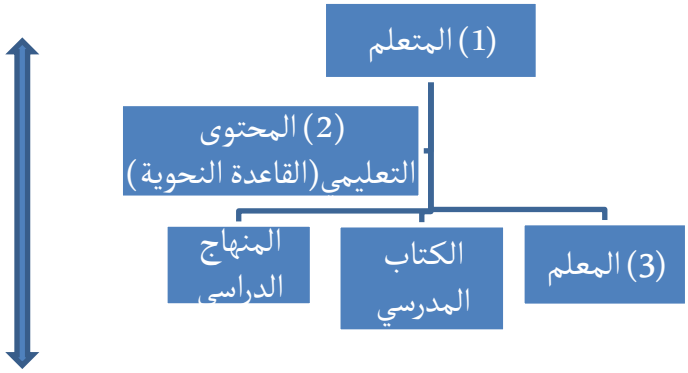
والمنهاج استراتيجية مثلى غايتها الأساس "إنجاح الفعل البيداغوجي بما يتضمنه من تخطيط وسيرورة بناء التعليمات والتقويم، وتحقيق أكبر نسب نجاح في مجال التواصل بما فيه التحكم في اللغة الحيوية لأجل الارسال والاستقبال وكذا تنشيط الجانب التأطيري الذي يشمل الانضباط، والاستقلالية، والمبادرة وكذا الحفاظ على جانب المواقف الذي يهدف إلى تنشئة الأجيال على القيم التربوية"[2] المستحسنة لدى كل مجتمع سوي؛ وخاصة القيم الإسلامية التي ينبغي أن ينشأ على مقوماتها المتعلم المسلم عامة والجزائري بصفة خاصة. ويرافق المنهاج المدرسي الخاص بالمدرِّس؛ الكتاب المدرسي الذي تعمل وزارة التربية والتعليم على طبعه لصالح المتمدرسين من المتعلمين، قصد التنسيق بين المطلوب من المتعلم والأهداف البيداغوجية للوزارة الوصية للرقي بالعملية التعليمية التعلمية على حد سواء. ويسعى المنهاج المدرسي الذي تستند إليه المنظومة البيداغوجية التربوية، والموثق في مطبوعة وطنية إلى تعميق معارف وخبرات وتجارب المتعلمين [في تمثل القواعد النحوية و] في تحليل النصوص "[3] واستثمارها في حياتهم بصفة عامة فهما **يقودانهم إلى المضي قدما نحو التفكير العلمي المنطقي والمنهجي الرصين. وأهم من ذلك تفكير فعال يؤدي إلى تواصل تفاعلي راق، ومنفتح على العالم الإنساني**.

إذا نستطيع قول ما يلي: يختص الكتاب المدرسي بتضمينه ما يجب أن يكتسبه المتعلم أو الطالب من معارف ومنهج تفكير وتنظيم للأعمال المطلوبة منه لتوجيه مهاراته. بينما يتعلق المنهاج أو المنهج المدرسي بالمعلم أو الأستاذ وما يجب الأخذ به عند إلقاء كل محتوى تعليمي. فهما كما يقال وجهان لعملة واحدة لا يتحقق هدف الأول إلا بتحقيق إتقان لتمثلات الثاني فالكتاب والمنهاج كطرفي الخطاب في اللسانيات التداولية (المنهاج / الكتاب، والأستاذ/ الطالب في مقام المتكلم/ السامع). ويمكن لنا أن نضع مخطط لذلك كما يلي:

[1] فضيلة قسول، أهم المصطلحات التعليمية عند عبد الرحمن الحاج صالح .بين التنظير والممارسة .، مجلة موازين، المجلد 1، العدد2، تاريخ النشر: 12/01/ 2019، ص87 .88.

[2] زهراء كشان، تعليم اللغة العربية بمشروع في المدرسة الجزائرية، ص8.

[3] أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العم والتكنولوجي لشعبتي: . الآداب والفلسفة . اللغات الأجنبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2022 . 2023، تقديم الكتاب.



مخطط (5)[1]: الحلقة التفاعلية (التعليمية/ التعلمية) ضمن المثلث التعليمي

3. الطبيعة التداولية للنحو العربي:

قدم لنا علماء اللغة والنحو العربي فصولا مهمة ورائدة في الطبيعة التفاعلية المقامية والملائمة لظروف وحيثيات واستعدادات المتكلمين النفسية والاجتماعية والذهنية... أي بتتبع مكامن نشاط القواعد النحوية وصور ورودها اللامتناهي وظيفيا في التواصلات الكلامية وخاصة المباشرة منها (الحضور المادي لكل من المتكلم والمستمع)، وهو ما يصب في مجرى لساني تداولي محض.

نجد أن النحو العربي، وبالإضافة إلى كونه جملة من القوانين المعيارية التي تضبط اللغة، فهو يقوم على مجموعة من المرتكزات ذات البعد الجوهري في استعمال لغة التواصل الإنساني بصفة عامة[2]. فقد أنجز وأوجز العالم اللغوي العربي القديم ابن جني في تحديد ماهية اللغة قديما؛ ويمكن القول بأنها كلام تعبر به كل جماعة أو فئة عن حوائجها الحياتية؛ أي أحوالها النفسية والاجتماعية والعاطفية والذهنية على حد سواء، والأصوات .أو الحروف .الكلامية لم يتم تنظيمها جزافا بل جاءت وضع اصطلاحي / استعمال واقعي للغة. كما ذكر لنا الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح، وهو ما يستدعي وعيا بالمعاني النحوية التي تنجر عن مقاصد محددة في مقام مقالي محدد، فالنحو دليل هذا الكلام المتواضع عليه لتكوين معاني مقصودة عند المتكلم (الباث) والتي تأتي إما مباشرة لا تحتاج إلى عناء تأويل، أو غير مباشرة تتطلب تأويلا من قبل المستمع (المتلقي)؛ وهذا ما أشار إليه وحدد مستلزماته علماء النحو العرب القدامى في معظم تفسيراتهم لبعض التعابير الممثلة في الجمل الاسنادية النحوية. أمثال سيبويه وابن جني وعبد القاهر الجرجاني وغيرهم. إذ يقول الجرجاني بتداولية النحو العربي وبذلك اللسان العربي، حيث يرى بأن " الألفاظ إذ كانت أوعية للمعاني، فإنها لا محالة تتبع المعاني في مواقعها، فإذا وجب لمعنى أن يكون أولا في النفس، وجب للفظ الدال عليه أن يكون مثله أولا في النطق. فأما أن تتصور في الألفاظ أن تكون المقصودة قبل

[1] المخطط من إنجاز الباحثة.

[2] أنظر، زهير بوخيار، ملامح التداولية في النحو العربي عند سيبويه وابن جني قراءة تحليلية في المفاهيم، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، المجلد12، العدد02، 2020، ص939.

المعاني بالنظم والترتيب، وأن يكون الفكر في النظم الذي يتواصفه البلغاء فكرا في نظم الألفاظ، أو أن تحتاج بعد ترتيب المعاني إلى فكر تستأنفه لأنْ تجيء بالألفاظ على / نسقها(...) وأن الكلم تترتب في النطق بسبب ترتب معانيها / في النفس، وأنها لو خلت من معانيها حتى تتجرد أصواتا وأصداء حروف، لما وقع في ضمير ولا هجس في خاطر، أن يجب فيها ترتيب ونظم، وأن يجعل لها أمكنة ومنازل وأن يجب النطق بهذه قبل النطق بتلك"[1] أي مراعاة مقامات الأحوال والمواقف التواصلية المختلفة في كل زمان ومكان في انتقاء الكلام؛ لأن الفصاحة والبلاغة هي تحكم في زمام نظم الكلام أي الإسنادات النحوية في المقام الأول. فقد كان سيبويه على يقين من توفر عناصر أخرى تحدد المعاني المقصودة في عملية التواصل اللغوي، عندما " يحدد الكلام المستغني؛ ألا ترى أن <كان> تعمل عمل <ضرب> ولو قلت <كان عبد الله > لم يكن كلاما"[2] وهو سعي لتأكيد وقوع تواصل فعال ومفيد في ذات الوقت، وهذا مثال واحد عن الفكر التداولي لسيبويه. والدراسات النحوية لعلمائنا الأجلاء تزخر بتفكير وتفسير تداولي لا مجال للإطالة في هذه القضية لأنها تطول؛ ذلك كون اللغة ظاهرة اجتماعية ثقافية نفسية ذهنية ... وما ساعدهم على هذا التَّفكر والتفطن وصفاء القريحة؛ محاولتهم حفظ لغة القرآن من اللحن أو الترك، وبذلك حفظ سلامة كتاب الله من اللحن والتحريف، ومن خلال مدارسة القرآن الكريم تراءت لهم تلك الامتدادات التي استنبطت من كلام العرب وكلام الله عزو جل؛ عبر تحديد أو وضع قواعد نحوية انطلاقا من القرآن العظيم، ومن استعمالات أهل البدو الفصحاء لتعليم الناس أصول استعمال اللسان العربي الفصيح، عبر تعليم اللغة العربية عبر الوضع (القوانين الصورية) واستعمال(المبادئ أو الشروط المقامية والثقافية والاجتماعية والنفسية والحوارية والعملية ...).

المبحث الثاني: استثمار الآليات الاجرائية للسانيات التداولية في تعليم النحو العربي في الطور الثانوي

1 .نظرة أولية لعملية استثمار اللسانيات التداولية في تعليم النحو العربي:

تيسير النحو لتعليمه يعد مطلبا ملحا وضروريا وسبيلا ناجعا لتحقيق الملكة اللغوية عند المتعلمين وذلك بأقل ما يمكن من الجهد والعناء في تحصيل قواعد وقوانين تركيب البنى اللغوية؛ أي الإيجاز والاختصار والتقليل من الأقيسة الغير ضرورية، بإعمال نحو تعليمي لا نحو علمي نظري محض يحتكم إلى المعيار. وهذا عين المطلوب في إكساب المتعلم لغة طبيعية تمتاز بالتلقائية والواقعية المنظمة والمضبوطة منهجيا... لتقديم نموذج مفيد وناجح لتعليم وتعلم العربية طبيعيا، وبأيسر السبل وبالأخص النحو الذي

[1] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص54 - 56.

[2] زهير بوخيار، ملامح التداولية في النحو العربي عند سيبويه وابن جني قراءة تحليلية في المفاهيم، ص945.

هو قوام اللغة[1]؛ أي النظر في القواعد النحوية المستعملة في واقع الخطابات التي تحيل على النشاطات الإنسانية المختلفة.

وقد لاح في أفق تعليم اللغة العربية إجراءات تحديثية بغية حل إشكالات وصعوبات تعليمها مواكبة للركب التطوري التربوي التعليمي الذي مس دول الغرب. والقواعد النحوية هي" النحو العام [الذي]، يسمح بالنظر إلى اللغات البشرية نظرة الممارسة المنبثقة من مؤهلات فطرية، تركن إلى قواعد خفية لا يدركها البشر، إلا أنها تسمح باكتساب أية لغة من اللغات، وذلك يفسر التحكم في اللغة دون إدراك لقواعدها"[2] بطريق مؤهلات فطرية سمعية بصرية عصبية تخزن في الذاكرة الحية لاسترادادها من أجل الفهم أو استعمالها لإفهام الطرف المتلقي وقت اللزوم ومن ها هنا؛ يتبين لنا دور المقاربة البيداغوجية القائمة على المنهج اللساني التداولي وضرورته لاستكمال التعليم التقليدي للغات الحية الطبيعية[3]. الذي يحتكم في معظمه إلى القواعد المعيار والقياس المطلق؛ أي التعبيرات العرفية التي تميل إلى الحقيقة. لذلك كثر في تعليمه التلقين المباشر عن طريق حفظ القواعد النحوية التي وضعها علماء اللغة العرب القدامى أمثال سيبويه (ت: 180ه) ومن كان قبله ومن جاء بعده؛ ولكن هذه القواعد النحوية التعليمية جاءت متضمنة إشارات وإحالات على الجانب الخارجي للغة؛ من سياق ومقام ومقتضيات الأحوال وخلفيات ذهنية متشاركة ومقاصد... والتي تساعد بدورها في تحيين التعليم التقليدي للنحو العربي. وبما أن تعليم النحو بصفته الخاصة في هذا اللسان المعجز بأصواته وبناه وتراكيبه ومعانيه؛ كونه اللسان الذي انتخب من الله رب العزة والجلال، وأنزل به القرآن العظيم. وكونه محور رحى تداول اللغات الطبيعية وعمدتها. والنظر إلى استثمار اللسانيات التداولية في تعليم النحو العربي لطلاب المرحلة الثانوية له الوقع الطيب في تحصيل فنون اللغة العربية كما هو متوقع من هذا المجال اللساني الخصب والواسع الشمول. وسنرى مدى نجاعة تطبيق أهم نظرياته واستراتيجياته وتوصياته وحدود التزاماته من خلال إجراءاته المتخذة في تحليل الخطابات بشتى أنواعها وبخاصة خطابات تعليم اللغة العربية موضوع الدراسة هنا، والتي تضم تعليم النحو بوصفه الأساس في تعليم / تعلم اللغات، وهو مرتكز الدراسة في المباحث الموالية، من خلال النموذج التعليمي الجزائري.

2 .استثمار الآليات الإجرائية التداولية في تعليمية النحو:

سوف نرى حدود هذا الاستثمار أو النسبة التعليمية المستغلة تداوليا والإمكانيات المتاحة في هذا الإطار؛ انطلاقا من استثمار موارد نص محدد ماثل أمام الطالب الثانوي (المتعلم / المرسل إليه) قد مر به

[1] وقد اجتهد الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح بحثا وممارسة في هذا المسعى الراقي حرصا منه للحفاظ على لغة القرآن وتطوير تعليمها للأفضل والأنجع والأسرع والأيسر من خلال جملة من المؤلفات الهامة؛ لإثبات مدى أصالتها ورقي مكانتها بين اللغات.

[2] ذهبية حمو الحاج، إشكالية تعليم اللغة لغير الناطقين بها في اللسانيات التداولية، مجلة كلية التربية / جامعة واسط، العدد: 20، تموز 2015، ص45.

[3] أنظر، المرجع نفسه، ص61.

تقديما من طرف المعلم (الأستاذ الثانوي) عبر التواصل، مراجعة وقراءة وتحليلا وتوظيفا. ومن ثم يستثمره بعد ذلك لاستخراج المعطيات أو العناصر النحوية التي يحتويها للوصول إلى قاعدة الدرس المراد تقديمه والمقدمة في شكل **عناوين**؛ بحيث يمكن إدراج الجدول:

العناوين الموجودة	الأولى ثانوي	الثانية ثانوي	الثالثة ثانوي
جاء في النص .لاحظ قو الشاعر .تأمل...	+++	+++	+++
تعلمت أن .عرفت أن	++	++	++
أكتشف أحكام القاعدة	+++	+++	+
أبني أحكام القاعدة	+++	+++	+++
إحكام موارد المتعلم وضبطها	+++	+++	
أستنتج			+
فائدة			+

جدول(2)[1]: ورود عناوين المادة التعليمية للنحو العربي في الطور الثانوي

وبالتعليق على معطيات الجدول أعلاه نجد أنه في كلا المستويين الأولى جذع مشترك آداب والثانية آداب وفلسفة توفر عناوين لعناصر تعليمية مادة النحو العربي في معظم الدروس المقررة. بينما في السنة الثالثة من التعليم الثانوي آداب فلسفة لغات أجنبية، فتكتفي تعليمية مادة النحو العربي على عنصرين أو ثلاثة من العناصر التي سيتم ذكرها لاحقا؛ وهي: .جاء في النص .تعلمت أن .أبني أحكام القاعدة. إضافة إلى: أستنتج .فائدة. اللذان لم يتم إيرادهما في تعليمية المادة في العامين الأولى والثانية ثانوي قطعا.

وتكون تعليمية المادة النحوية العربية؛ الخاصة بالطور الثانوي في مجملها موضوعة على النحو الموالي:

باتخاذ الدرس الأول في النحو العربي للمرحلة الثانوية (من كتاب السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب وفلسفة) كنموذج للتحليل المنهجي:

1. **عد إلى النص ولاحظ** ما فيه، وأحيانا تعطى عبارة أو نص قصير أو قطعة شعرية كأمثلة لملاحظة مفردات القاعدة النحوية.
2. **تعلمت أن ... :** ونجد هذا العنوان تقريبا في كل ترتيب ومنهجة لتعليمية المادة المقدمة من أجل تعلمها. وفي الترتيب ثانيا.
3. **أكتشف أحكام القاعدة:** ويندرج تحت هذا العنوان عدة طلبات، جاءت في صيغة استفهامية أو أمر؛ كما في درس: <جزم الفعل المضارع> (عين الأفعال المضارعة الواردة في النص .كيف جاءت

[1] الجدول من إنجاز الباحثة.

علامة إعراب الأفعال المضارعة...؟ . ... ما السبب في جزمها؟ . أذكر أدوات أخرى تجزم فعلين مضارعين . ركب جملا مفيدة بأدوات تجزم فعين مضارعين . اذكر أدوات الشرط الحروف. اذكر أدوات الشرط الأسماء). كل هذه التركيبية اللغوية والتي تندرج تحت أغراض طلبية يرتجيها المعلم لمعرفة مدى استيعاب القاعدة وسير العملية التعليمية للقاعدة النحوية المقررة على المتعلم.

4. **أبني أحكام القاعدة:** وتحت هذا العنوان من المفترض أن تعطى القاعدة النحوية معياريا لحفظها وترسيخها في ذهن المتعلم، ولإمكانية العودة إليها عند الحاجة فهي متاحة عند الطلب.
5. **إحكام موارد المتعلم وضبطها**

أ. **في مجال المعارف:** هنا يُطلب من المتعلم أمرا بتعيين أدوات الشرط الجازمة ونوعها وتعيين الشرط وجوابه انطلاقا من نماذج للتطبيق الذاتي للمتعلم. للتأكد من وصول المعرفة النحوية المطلوبة.

ب. في مجال المعارف الفعلية

1. استخدم أسلوب الشرط في التعبير عن المعاني الآتية: ومن خلالها يطلب بصيغة الأمر أن ينشأ المتعلم من فقرة لا تحوي عناصر من القاعدة النحوية؛ أي أسلوب الشرط الجازم لفعلين، ويستخدم هذه الأدوات في صوغ نفس المعاني المعطاة. وينقص هنا التحديد والدقة في صياغة المطلوب.
2. استعمل "كيفما " في جملتين من إنشائك بحيث تكون في الأولى حالا، وفي الثانية خبرا لفعل ناقص. بحيث يطلب هنا إنشاء جملتين متضمنتان أداة الشرط الجازمة " كيفما " تكون هذه الأداة في مقام حال في جملة، وخبرا لفعل ناقص في الأخرى.
3. استعمل "ما " في جملتين من إنشائك بحيث تكون في الأولى مبتدأ وفي الثانية مفعولا به. والمعنى أو القصد من ذلك هو جلب انتباه المتعلم وحضه على استثمار مؤهلاته المعرفية في الممارسة الفعلية ضمن واقع الخطاب (في إطار الدرس المقدم)؛ لترسيخ القاعدة النحوية الجاري تلقينها. إذ يكون المعلم في مقام طالب الشيء بصيغة شكلية أمريَّة، تعين على التزام المعلم بمعطيات وأهداف الدرس. والمتعلم بتنفيذ كل طلبات المعلم خلال إلقاء الدرس. ويتم ذلك في جو ملائم...
4. ركب جملة من إنشائك بتوظيف "أي". وكذلك الأمر بالنسبة لهذه الصيغة الأمرية الداعية إلى طلب ممارسة شفهية خاصة لتعزيز استيعاب القاعدة المطلوب تقديمها
5. اشرح الآية الآتية ثم إعرابها إعرابا كاملا: " مَنْ يَعْمَلْ سُوءًا يُجْزَ بِهِ" (النساء 123). يطلب هنا الشرح والإعراب، وهي عبارة أمرية بدورها من أجل معرفة المعلم مدى قدرة متعلميه على الشرح والاستيعاب والفهم.

ج. في مجال إدماج أحكام الدرس: وفي هذا العنصر يطلب المعلم من المتعلم كتابة فقرة يتحدث فيها عن مزايا الحياة في ظل السلم والوئام، مع توظيف معطيات درس النحو المقدم (جزم الفعل المضارع)؛ أي تضمين الفقرة أدوات الشرط الجازمة لفعلين مضارعين[1] بغية حصول اندماج المتعلم مع معطيات القاعدة النحوية المطلوبة وضمان تفاعله الإيجابي. وبذلك التأكد من تحصيلاته المستهدفة.

وباستعانة الأستاذ بالمنهاج التعليمي المقدم له من طرف مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بالتنسيق مع المفتشية العامة للتربية العامة؛ وبخاصة ما يعرف بالتدرجات السنوية للمادة التعليمية. يتم التكامل البيداغوجي بين الأستاذ كمرسل والطالب كمرسل إليه والمادة التعليمية كرسالة مقدمة في عملية التواصل التعليمي. وبتطبيق طروحات اللسانيات التداولية في تعليم النحو العربي عن كتاب ومنهاج اللغة العربية للتعليم الثانوي علينا البدء بالجانب البنيوي (الشكل)، ومن ثم الانتقال إلى الجانب الخارج بنيوي (التداولي)، أي الاستعمال أو التفاعل كما تجري أحوال الطبيعة التواصلية الإنسانية. ذلك أن " الفعاليات [اللسانية التداولية] تدرس المعاني والمقاصد في السياق الفعلي، أي الحقيقي وهذا هو ما نقصده حين نتحدث عن المعنى < الفعلي> أو القصد < الفعلي> للكلام أو حتى للسلوك غير اللغوي"[2] ونحن بصدد التركيز على السلوك اللغوي الذي ينجر عنه فعاليات ضمن لغوية بالدرجة الأولى. ومن خلال **مقرر تعليمية مادة اللغة العربية للمرحلة الثانوية**؛ بحيث يعمد إلى تطبيق منهجية تدرج اكتساب الكفاية التواصلية التفاعلية (التداولية) ومعالجة التقويمات المرحلية، الموصلة إلى تقييم التحكم في هذه الكفاية؛ فنحصل على عدة مباحث تتناول تعليم النحو العربي تداوليا عبر نماذج من الكتب المدرسية للسنوات الثانوية الثلاث.

المبحث الثالث: استثمار معطيات الأفعال الكلامية في تعليم النحو

1 .استثمارها في تعليم درس: <جزم الفعل المضارع> السنة الأولى ثانوي:

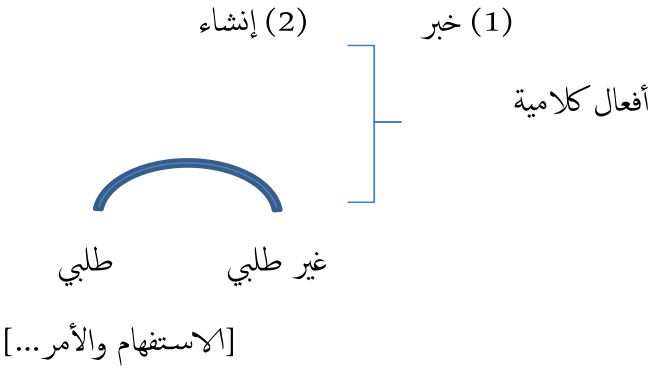
درس: <جزم الفعل المضارع>[3] هو أول الدروس النحوية ضمن المحتوى التعليمي الثانوي للسنة الأولى جذع مشترك آداب. وسوف نبحث عن الأفعال الكلامية في الفعل البيداغوجي له، ولما بعده من خلال المحتوى التعليمي لكتاب هذه السنة. إذ لو تمعنا جيدا " ألفينا أن الأعمال المتضمنة في القول تتطلب مشاركة المخاطَب، فنحن لا ننشأ استفهاما أو إثباتا أو أمرا أو وعدا...، إلا ونحن نتوجه إلى مخاطَب معين

[1] أنظر، حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ص19. 20. 21. 22.

[2] يان هوانغ، معجم أوكسفورد للتداولية، ت: هشام ابراهيم عبد الله الخليفة، ص32.

[3] أنظر، حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب ، ص19. 20. 21. 22.

[المتعلم]. أما أعمال أثر القول نحو المواساة والحمل على الاعتقاد..، فيصبح إنشاؤه مع إخفاء ذلك على المخاطَب"[1]، وبما أن الخطيب القزويني (ت 793 هـ) قد قسم الكلام إلى خبر وإنشاء حسب المخطط:



مخطط (6)[2]: التقسيم حسب نوع الفعل الإنجازي لأفعال الكلام

ونلمس من ذلك في قاعة الدرس؛ من خلال:

- دمج صيغ وأدوات يستعملها المعلم (المتكلم) للدلالة على قوة الفعل اللغوي، من قوة تلفظية موجهة وقوة إنجازية يريد تضمينها كلامه، وقوة تأثيرية تعكس استجابة متعلميه.

- نجد أن المعلم / المرسل يتفاعل مع طلبته من خلال طلب قراءة نص يحوي أمثلة تساعد على توفير مادة الدرس التي ينطلق منها المتعلم.

- بما أن المعلم في موضع الآمر الناهي في قاعة الدرس، على المتعلمين الامتثال لأوامره وطلباته.

- عمدة العملية التعليمية التي قوامها التأدب والامتثال مع مساحة من حرية التفكير والتعبير. لأننا في طور تعليمي ما بعد إلزامي.

- والكتاب المدرسي للسنة الأولى ثانوي تنتظم مادته على هذا الأساس. ويتضمن مثل هذه الإجراءات الكلامية ذات الوظيفة الفاعلة في واقع العملية التعليمية والمنتمية إلى المجال اللساني التداولي من أفعال إنجازية تعزز من فاعلية النشاط التعليمي. وتقريرية تدعم هذا النشاط (المعلومات التي تقدم على أنها أخبار).

[1] صابر الحباشة، الأبعاد التداولية في شروح التلخيص للقزويني، الدار المتوسطية للنشر، تونس. بيروت، ط1، 2010، ص130. وينظر، عبد السلام محمد هارون، الأساليب الإنشائية في النحو العربي، مكتبة الخانجي بالقاهرة، مصر، ط5، 2001، ص13.

[2] المخطط من إنجاز الباحثة.

أ . ففي درسنا هذا وكل الدروس المقررة في هذا العام الدراسي نجد: المعلم يقدم الانطلاقة من خلال التكليفيات والتي تكون في صميم القضية المعبر عنها في إطار معطيات القاعدة النحوية المقررة. وهي أقوال أو جمل ذات **صيغ أمريَّة (directifs forms)**[1] قوامها انطلاقا من نموذج عنها كما يلي:

1 . فعل لفظي (فعل القول) Verbal act: يتمثل في صيغة أمرية ذات إسناد فعلي؛ أي شكل لغوي محدد، كجملة:< **عيّن الأفعال المضارعة الواردة في النَّص**> والتي تُقدَّم من طرف المعلم ظاهريّا كأمر.

2 . فعل إنجازي (فعل متضمن في القول) (Achievement act): هو ما يحمله الشكل اللغوي للجملة من معان سياقية مختلفة يقصدها المعلم والموجهة للمتعلم وهنا يتضمن الفعل اللفظي طلب **تعيين** أفعال مضارعة موجودة في النص المعطى وعرضها شفهيا بعد كتابتها أو دون ذلك، فالمتعلم يستقبلها طلبا من مؤطر لابد من الاستجابة إليه.

3 . فعل تأثيري (فعل ناتج عن القول) (Cosplay act): لأن الفعل الإنجازي غرضه استجابة السامع (المتعلم) لأمر ما لصالح المتكلم (المعلم)؛ فهو ما يحدثه هذا الأخير من تأثير وإقناع وتفاعل ينتج لدى المتعلم، وبذلك الامتثال لطلب المعلم من خلال القيام بالنشاط البيداغوجي الموكل إليه (تعيين الأفعال المضارعة من النص).

ب .وأخرى ذات **صيغ استفهامية**[2] (Interrogative forms)؛ وقوامها انطلاقا من نموذج:

1 . فعل لفظي: قول مكون عادة من أداة استفهام وجملة أو جمل إسنادية فعلية أو اسمية تحتكم إلى قوانين المستويات اللغوية المختلفة (صوتية .صرفية .نحوية تركيبية .دلالية معجمية)؛ أي الشكل العرفي للاستفهام من مثل: < **كيف جاءت علامة إعراب الأفعال المضارعة الواردة بعد من، مهما، متى؟** > تقدم ظاهريا على أنها قول مُستفهَم من قبل المعلم.

2 . فعل إنجازي: ما تتضمنه الصيغ الاستفهامية أو الفعل اللفظي من معان سياقية مختلفة يقصدها المعلم وموجهة لمتعلميه، إذ يتضمن هذا الاستفهام طلبا من أجل إعطاء علامة إعراب كل من الأفعال المضارعة

[1] وهي على سبيل الاستقصاء عن درس جزم الفعل المضارع:
.عد إلى النص ولاحظ مافيه من أفعال .عين الأفعال المضارعة الواردة في النص .اذكر أدوات أخرى تجزم فعلين مضارعين .ركب جملا مفيدة بأدوات تجزم فعلين مضارعين .اذكر أدوات الشرط الحروف. أذكر أدوات الشرط الأسماء .عين أدوات الشرط الجازمة ونوعها وعين الشرط والجواب مما يأتي .استخدم أسلوب الشرط في التعبير عن المعاني الآتية .استعمل كيفما في جملتين من إنشائك بحيث تكون في الأولى حالا، وفي الثانية خبرا لفعل ناقص .استعمل ما في جملتين من إنشائك بحيث بحيث تكون في الأولى مبتدأ وفي الثانية مفعولا به . ركب جملة من إنشائك بتوظيف أي .اشرح الآية الآتية ثم اعرابها إعرابا كاملا .أكتب فقرة تتحدث فيها عن مزايا الحياة في ظل السلم والوئام. (ينظر، حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ص 19 إلى 22.)

[2] وهي على سبيل الاستقصاء عن درس جزم الفعل المضارع:
.كيف جاءت علامة إعراب الأفعال المضارعة الواردة بعد من، مهما، متى؟ .ما سبب جزمها؟ .ما إعراب هذه الأدوات في مثل هذه الجمل؟

الواردة بعد <من> و<مهما> و<متى> وليس ذلك جهلا من المعلم لهذه العلامات الإعرابية إنما ليعرّف متعلميه على ذلك ويعلمهم علامات إعراب الأفعال الواردة بعد تلك الأدوات أو الأسماء الشرطية الجازمة للأفعال المضارعة.

3 . فعل تأثيري: ما يحدثه الفعل الإنجازي من طرف المعلم كملق للدرس النحوي المتواجد في الكتاب المدرسي من تأثير وإقناع واطمئنان وتفاعل لدى متعلميه؛ عبر حملهم على الانتباه إلى علامات إعراب الأفعال المضارعة الواردة بعد <من>، <مهما>، <متى> وبذلك التَّعرُّف على كونها جاءت مجزومة كلها عبر التأكد الذاتي. ومن ثم الرد على تساؤل المعلم، وبذلك ترسيخ هذه المعلومة النحوية .

وكلها أفعال كلامية ذات قوة إنجازية تنتمي إلى زمرة التكليفيات كما أسلفنا الذكر، وهي غير مباشرة حسب سيرل لأنها ذات صيغ أمرية واستفهامية غرضها المقامي (السياقي) الأنسب هو طلب فعل نشاط تعليمي ما حول مضمون المادة التعليمية.

ج .وربما تخللت تلك الصيغ الأمرية والاستفهامية والتي يكون القصد منها طلب إنجاز عمل ما من الطلاب **إفصاحيات (Disclosures)** تعبر عن حالة سيكولوجية مثل: تحميس، تشجيع[1] ، شكر، تهنئة طالب على إنجاز شيء معين أحسن من خلاله. من أجل حيوية تقديم الدرس وحمل المتعلمين على التركيز وتحفيز نشاطهم.

وباتباع خطوات الدرس الأول يُقَدَّم محتوى درس: <رفع الفعل المضارع> وما بعده. وهكذا تقدم دروس النحو تباعا. بالتركيز على التكليفيات؛ أي التوجيهيات من طلبيات والتصريحات أكثر شيء بالنسبة للأقوال الإنجازية. بينما الأقوال الخبرية أو التقريرية (التوضيحيات) كما وصفها أوستين وعلماء اللغة العرب القدامى فهي حاضرة تحت عنوان [أبني أحكام القاعدة] على أساس أن المتعلم يتعلم بمفرده، وتكون أفعالها على صيغة خبرية تقريرية إثباتية، وفيها تقدم القاعدة النحوية على اختلاف مواضيعها ضمن الكتاب المدرسي. وهذا دليل على أننا نقدر على استعمال القوة الإنجازية للفعل الكلامي، أو الفعل الكلامي ذاته للدلالة على التلفظ الموجود بالقوة، ونُبقي على التلفظ الموجود بالفعل للدلالة على صيغة ذلك الفعل باعتماد الموقف اللساني[2] المحض؛ لأن الشكل البنيوي للغة هو الصورة المقابلة للفعل الكلامي النموذجي وتبقى الصورة الذهنية أو التصورات العقلية المشتركة عند الاجتماع الإنساني وحضاراته وكذا ثقافاته الفيصل في إدراك المعاني المقصودة بالقوة. لذا فإن تعلُّمات درس: <جزم الفعل المضارع> متضمنة في الأفعال الكلامية البانية لها. والتي تظهر على التكوينات التعليمية وتحصيلاتها ذات الفائدة.

[1] أنظر، شيباني الطيب، اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم اللمتوسط أنموذجا، ص99 .100.

[2] Geoffriy leech, Principles of pragmatics, Addison Wesley longman limited, England, first published,1983, p14.

2 . استثمارها في تعليم درس: <البناء والإعراب في الأسماء> ودرس: <البناء والاعراب في الأفعال> السنة الثانية ثانوي:

تستمر تعليمية مادة اللغة العربية في كتاب هذه السنة الدراسية على نفس وتيرة السنة الأولى. من خلال توظيف المعلم لصيغ كلامية إنجازية؛ كما نجده في الدرسين النحويين الأول والثاني للدلالة على القوة الإنجازية التي يريد تضمينها كلامه. نجد أن المعلم يتفاعل مع متعلميه كذلك من خلال طلب قراءة نص يحوي أمثلة تساعد على توفير المادة التي ينطلق منها المتعلم لتكوين أفكار حول المضامين النحوية؛ إذ نجد في درس: < البناء والإعراب في الأسماء> ودرس: < البناء والاعراب في الأفعال>[1] ما يلي:

أ . يقدم المعلم الانطلاقة من خلال الطلبيات والتي تكون في صميم القضية المعبر عنها في إطار معطيات القاعدة النحوية المقررة. وهي أقوال أو جمل ذات **صيغ أمرية**[2] قوامها عبر نموذجين كما يلي:

1. فعل لفظي: يتمثل في صيغة أمرية ذات إسناد فعلي؛ شكل لغوي محدد يتمثل في الأصوات الصادرة على صورة ملفوظات عن المعلم أو الجمل المكتوبة في الكتاب المدرسي من مثل: < **ميز فيما يلي بين الأسماء المبنية والمعربة** >، و< **اذكر علامات بناء الفعل الماضي وفعل الأمر** > بحيث تقدم ظاهريا على أنها أوامر.

2 . فعل إنجازي: هو ما يتضمنه الفعلين اللفظيين من معان سياقية لمقصدية المعلم موجهة للمتعلم إذ إن، أمر المعلم بالتمييز بين الأسماء المبنية والمعربة، وكذا ذكر علامات بناء الفعل الماضي وفعل الأمر؛ إنما الغرض منها هو طلب هذه الأعمال أو الأفعال لغاية تعليمية محضة مما يحقق قوة إنجازية.

3 . فعل تأثيري: بما أن الفعل الإنجازي غرضه حصول استجابة فهو ما يحدثه هذا الأخير من تأثير وإقناع وتفاعل ينتج لدى المتعلم. فيقوم باستخراج الأسماء المبنية والمعربة كل على حدا. وكذلك ذكر كل علامات بناء الفعل الماضي وفعل الأمر. وهي القوة التأثيرية المنشودة عبر هذه الطلبيات التعليمية.

---

[1] أنظر، أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب النصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي: لشعبتي آداب وفلسفة ولغات أجنبية، ص13 . 14 . 15 . 25 . 26 . 27.

[2] وهي استقصاءا عن درسي: الإعراب والبناء في الأسماء. والإعراب والبناء في الأفعال:

. عد إلى النص ولاحظ قول الشاعر: . لاحظ الأسماء: الدين، السيوف، أهل . لاحظ: من يهديك؟ لمن قلت؟ . أذكر علامات البناء في الأسماء . ميز فيما يلي بين الأسماء المبنية والمعربة، وحدد علامة البناء أو الإعراب . استعمل ثلاثة أسماء مبنية في أمثلة مفيدة . استعمل ثلاثة أسماء معربة في أمثلة مفيدة . اشرح الحكمة في ستة أسطر مبديا رأيك الخاص، موظفا ثلاثة أسماء مبنية على السكون وثلاثة أخرى مبنيى على الفتح . عد إلى النص ولاحظ قول الشاعر . تأمل الأفعال التالية: بلغ واستعن . اذكر علامات بناء الفعل الماضي وفعل الأمر . اذكر علامات الإعراب الأخرى . بين الأفعال المبنية والمعربة في الأبيات التالية . أتمم بفعل مبني مناسب . استعمل ثلاثة أفعال مبنية في أمثلة مفيدة . اكتب فقرة تتحدث فيها عن فوائد الإخلاص في المل وإتقانه موظفا: فعلين مضارعين معربين وأربعة أفعال مبنية.(ينظر، أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العم والتكنولوجي لشعبتي: . الآداب والفلسفة . اللغات الأجنبية، ص 13 . 14 . 15 . 25 . 26 . 27).

ب .وأخرى ذات **صيغ استفهامية**[1] قوامها من خلال ثلاثة نماذج هي على التوالي: < **هل الأفعال مبنية أم معربة؟**> و< **ما علامة البناء في الفعلين؟**> و< **تأمل الفعل المضارع " تعاتب" ما علامة إعرابه؟** > كالآتي:

1 . فعل لفظي: مكون من أداة استفهام عادة وجملة أو جمل إسنادية فعلية أو اسمية، بحيث يتلفظ المعلم بالأسئلة السالفة الذكر (في حالة التعلم الذاتي عند قراءة تلك الصيغ).

2 . فعل إنجازي: ما تتضمنه الصيغ الاستفهامية الثلاثة أو الأفعال اللغوية اللفظية من معان سياقية يقصدها المعلم وهي موجهة لمتعلميه. والمتمثلة فيما إذا كانت الأفعال مبنية أم معربة لتنبيههم إلى مواضع البناء في الأفعال. وعلامة البناء في الفعلين <بَلَغَ . اسْتَعِنْ>، وعلامة إعراب الفعل المضارع <تُعَاتِبُ>.

3 . فعل تأثيري: ما تحدثه الأفعال الإنجازية (الطلب) من طرف الأستاذ كملق للدرس النحوي من تأثير وإقناع وتفاعل لدى المتعلمين؛ من خلال محاولة الإجابة عن الأسئلة التوجيهية الثلاثة السالفة الذكر؛ عبر الوصول إلى أن الأفعال معربة ومبنية، وأن علامة **البناء في الفعل الماضي**<**بَلَغَ**> **هي الفتحة**، وعلامة البناء في **فعل الأمر**<**اسْتَعِنْ**> **هي السكون**. وأن علامة **إعراب الفعل المضارع** <**تُعَاتِبُ**> **هي الرفع بالضمة الظاهرة على آخره**. بحيث لا تخرج القوة التأثيرية لهذه الصيغ عن العمل على فهم محتويات القاعدة النحوية المستهدفة.

ج .وقد تنتج عن تلك الصيغ الأمرية والاستفهامية والتي يكون القصد منها طلب إنجاز عمل ما من الطلاب بإحداث تفاعل حواري (تعبيريات). لإحداث ليونة خلال الدرس وجعلهم في تفاعل إيجابي ومستمر.

وباتباع خطوات الدرس الأول والثاني تُقدَّم قاعدة درس: < اسم التفضيل > وما بعده بالتركيز على التكليفيات (الطلبيات) والإفصاحيات (التعبيريات) أكثر شيء بالنسبة للأقوال الإنجازية. بينما الأقوال الخبرية؛ فهي حاضرة تحت عنوان [أبني أحكام القاعدة]، بحيث تقدم أفعالها بصيغة خبرية إثباتية، والتي تعمل على تحفيز الطالب الثانوي على تكوين معارفه وتنشيط تفكيره الذاتي. وكذا تثبيت ملامح تكوين شخصيته العلمية والعملية التي يخرج بها المتعلم في النهاية.

[1] وهي استقصاء عن درس: الإعراب والبناء في الأفعال كنموذج عن المحتوى القاعدي النحوي:
. هل الأفعال مبنية أم معربة؟ . ما علامة البناء في الفعلين؟ . < تعاتب > ما علامة إعرابه؟ . متى يبنى الفعل المضارع؟ (ينظر، أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العم والتكنولوجي لشعبتي: .الآداب والفلسفة .اللغات الأجنبية، ص 26).

3 . استثمارها في تعليم درس: < معاني حروف الجر> ودرس: < معاني حروف العطف> السنة الثالثة ثانوي:

يكون الطالب الثانوي في هذا العام الدراسي؛ قد نمت ذاكرته المعرفية وقدرته الاستيعابية والمنهجية والفكرية. وهو على موعد مع اجتياز اختبار رسمي وطني من أجل الانتقال إلى مستوى أعلى؛ وهو الدراسات العليا (الجامعية). من أجل ذلك يركز التدريس على تقديم القاعدة النحوية في معظم الحالات مباشرة من خلال أفعال كلامية تقريرية تعتمد الإخبار؛ أي إرسال المعلومة جاهزة بوساطة الكتاب (متعلم /كتاب)، أو بتدخل المعلم (منهاج) في تقرير هذه القواعد النحوية (معلم / كتاب / متعلم) بإنتاج حوار ثلاثي

الأقطاب من خلال العلاقة البيداغوجية القائمة بين هذه الأقطاب، بحيث بعد طلب العودة إلى النص الأدبي المقدم سلفا أو نصوص مختارة تخدم معطيات الدروس النحوية المقررة، مع كم من الأفعال الطلبية (التكليفيات) المتأتية عن صيغ أمر واستفهام والمتفاوتة في التواجد ضمن دروس النحو، وهذه الأفعال جاءت لتثير تعزيزا وانتباها للمتعلمين قبل أن تثير فيهم ردة الفعل المتمثلة في الاستجابة لما يقدمه المعلم وتنفيذها انطلاقا من أفعالها الإنجازية. ونلمس ذلك في الدرسين النحويين الثالث <معاني حروف الجر> والرابع <معاني حروف العطف>[1] على سبيل المثال. بحيث يتفاعل المعلم مع متعلميه كذلك من خلال:

أ .طلب قراءة نص يحوي أمثلة تساعد على توفير المادة الأولية التي تعين المتعلم على تكوين معرفة حول المضامين النحوية المقصودة بالتقديم؛ إذ نجد في درسي: **إعراب المعتل الآخر**، و: **معاني حروف الجر** ما يلي:

تكون الانطلاقة عادة من خلال **الطلبيات** التي تخدم معطيات القاعدة النحوية المقررة. وهي أقوال أو جمل ذات صيغ أمرية[2] عبر نموذجين:

1. فعل لفظي: يتمثل في صيغة أمرية ذات إسناد فعلي؛ أي الأصوات الصادرة عن المعلم في صورة ذات قوة لفظية؛ من مثل: < **اقرأ هذا المقتطف واستخرج ما فيه من حروف الجر** > و< **اذكر بقية حروف الجر الأخرى**>.

[1] أنظر، دراجي سعيدي وآخرون، اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب / فلسفة لغات أجنبية، ص34. 35. 36. 42. 43.

[2] وهي استقصاء عن درس: <معاني حروف الجر>: .اقرأ هذا المقتطف واستخرج ما فيه من حروف الجر .أذكر بقية حروف الجر الأخرى .اذكر الاستثناء من هذا الحكم .ركب ثلاث جمل مفيدة تشتمل على حروف الجر الآتية: رُبَّ .حتَّى .الام المكسورة وبين معناها .بين المعنى الأصلي لـ < من> ومعناها في الآية القرآنية (ينظر، دراجي سعيدي وآخرون، اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب / فلسفة لغات أجنبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2020. 2021، ص34).

2 . فعل إنجازي: هو ما يتضمنه الفعلين اللفظيين من معان سياقية عبر المعلم/ (الكتاب المدرسي على اعتبار أنه الطرف الأول المنشط للخطاب التعليمي)؛ فالمعلم إما أن يتلفظ بهذه الصيغ الكلامية المتواجدة في الكتاب أو يطلب من أحد متعلميه ذلك؛ إذ إن أمر المعلم بقراءة المقتطف واستخراج ما فيه من حروف الجر، وكذا ذكر بقية حروف الجر الأخرى إنما هو إحداث قوة إنجازية بطلب هذه الأعمال أو الأفعال لهدف تعليمي.

3 . فعل تأثيري: بما أن الفعلين الإنجازيين غرضهما حصول استجابة فهو ما يحدثه هذين الأخيرين من قوة تأثيرية تنتج لدى المتعلمين من قبل المعلم/ كتاب. والذي يؤدي به إلى استخراج حروف الجر الموجودة في المقتطف بعد قراءته، وكذا ذكر حروف الجر التي لم تذكر فيه. وبذلك التعرف أو الإلمام بكل حروف الجر المقررة.

وصيغ استفهامية[1] من خلال نموذجين كالآتي:

1 . فعل لفظي: عبارة عن أداة استفهام وجملة أو جمل إسنادية فعلية أو اسمية؛ أي أفعال قولية تمثلت في: **ماهي معاني حروف الجر الواردة في هذا المقتطف؟ وقسم النحاة حروف الجر إلى ثلاثة أنواع، ما هي؟** بحيث يتلفظ المعلم **بهذين السؤالين**، المدونين في الكتاب المدرسي (في متناول المتعلم)؛ فتنتج قوة لفظية للفعلين القوليين.

2 . فعل إنجازي: ما تتضمنه الصيغتين الاستفهاميتين من معان سياقية يقصدها المعلم/ الكتاب والموجهة للمتعلمين. ترمي لطلب إنجاز التكليف المتمثل في الإجابة عن الاستفهامين السابقين.

3. فعل تأثيري: ما تحدثه القوة الإنجازية الطلبية من طرف الأستاذ كملق للدرس النحوي من تأثير وإقناع وتفاعل لدى متعلميه مما يُؤدي إلى استجابتهم؛ بتقديم معنى كل من:

. <من> في " زعموا أن جرم القمر جزء من تسعة وثلاثين جزءا وربع جزء من جرم الأرض" والتي تعني: التبعيض لوجود سبب وواسطة. و<من> في " من شأنه أن يقبل النور" تعني: تحديد الصفات (الخاصة بالقمر).

. <على> في " على أشكال مختلفة" والتي تعني: تعليل الأحوال.

[1] وهي استقصاء عن درس: <معاني حروف الجر>: .ماهي معاني حروف الجر الواردة في هذا المقتطف؟ .قسم النحاة حروف الجر إلى ثلاثة أنواع، ماهي؟ لابد لحروف الجر من متعلق ما هو؟ (ينظر، دراجي سعيدي وآخرون، اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب / فلسفة لغات أجنبية، ص17 .34).

. <إلى> في "ولونه الداني إلى السواد" والتي تعني: نهاية الغاية المكانية.

. <في> في" يبقى في كل برج ليلتين وثلث ليلة، ويقطع جميع الفلك في شهر" تعني <في> الأولى: الظرفية المكانية، والثانية: الظرفية الزمانية. فيفرق المتعلم بين حروف الجر وكذا معانيها في السياقات النصية أو الخطابية المختلفة.

والفهم بأن النحاة قد قسموا حروف الجر إلى ثلاثة أنواع: الأصلية . الزائدة . الشبيهة بالزائدة. وهذا ما يسمى بـ: < **وضعيات بناء التعلم البيداغوجي**> والذي يفضي بنا إلى <**تقويم تكويني**> ينتج بعده <**تحصيل المعارف النحوية المطلوبة**>.

وباتباع خطوات الدرس الأول والثاني تُقدَّم قاعدتي درسي: إعراب المعتل الآخر، ومعاني حروف الجر؛ بالتركيز على:

. التكليفيات والتعبيريات بالنسبة للأقوال الإنجازية. . بينما الأقوال الخبرية فهي متواجدة بقوة وفيها تقدم القاعدة النحوية الخاصة بـ: <معاني حروف الجر> المتضمنة في الكتاب المدرسي. والتي تعمل على التحفيز الضمني للمتعلم الثانوي على تكوين معارفه وتنشيط تفكيره الذاتي ليساهم في التحكم في تسيير منحى المحتوى التعليمي للدرس النحوي. وتكوين شخصيته التفكيرية المنهجية والفكرية؛ عبر زيادة نسبة الاعتماد على نفسه في تكوين معارفه؛ لأنه على مقربة من التعليم العالي، وكونه باحثا.

المبحث الرابع: استثمار معطيات الافتراض المسبق في تعليم النحو

1 .استثمارها في تعليم درس: < المفعول به> السنة الأولى ثانوي:

بما أن التمثلات والتصورات القبلية هي " كل تعلم يحيل بالضرورة على دلالات جاهزة في ذهن التلميذ، دلالات قد تكون خاطئة على المستوى العلمي أو الشرعي، ولكنها توفر نظام تفسير للظواهر والمواقف والأحكام يتسم بالفعالية والوظيفية بالنسبة إلى التلميذ"[1] من أجل ذلك؛ فإن المعلم يطلب من متعلميه العودة إلى النص التواصلي المعطى <معلم الأمثال (حسين مروة) الحكم في الجاهلية (بطرس البستاني)> مثلا عند تقديم درس: <المفعول به>[2]. ليحيلهم على معرفة أو معلومة ثابتة في أذهانهم؛ بمعنى أن لهم معرفة مسبقة بما يحويه هذا النص. ويدربهم على قوة الملاحظة واستنباط المطلوب منهم **بإبقائهم على صلة بما قدمه لهم سابقا**، ضمن المحور أو الوحدة التعليمية المعنية. كما ينهبه المعلم متعلميه ضمن هذا الإطار الافتراضي المسبق إلى أنهم قد تعلموا أن الفعل لازم يكتفي بفعله، ومتعد يحتاج إلى مفعول به

[1] رياض الجوادي، مدخل إلى علم تدريس المواد ديداكتيك .تدريسية .تعلّمية .تعليميّة، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، تونس، ط2، 2020، ص97.

[2] أنظر، حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ص81. 82. 83.

ليكتمل معنى التركيب الإسنادي، والذي يتم في وضعية الانطلاق التعلمية. بالإضافة إلى الافتراض المنطقي الوارد في وضعيات بناء التَّعلُّمات؛ ومثال ذلك قول المعلم: " في الجملة <نجد بالفعل حياة الجاهلين> عيّن ما وقع عليه فعل الفاعل"؛ والذي يدل على أن هناك (ما وقع عليه فعل الفاعل) في هذه الجملة وهو (حياةَ) وبالانتقال تدريجيا من المميزات والصفات العامة لمفردات القاعدة قيد التدريس حتى تحصيلها.

وقد افترض المعلم مسبقا عبر الأسئلة والمعطيات في هذا الموقف التعليمي بأن المتعلم عارف بأن الجواب عن تلك الأسئلة متضن في المعطيات النصية السالفة التقديم؛ والتي تساعده على الفهم ليصله **المقصود** من العبارات اللغوية المعطاة فيستفيد منها أثناء تفاعله في إطار المحتوى التعليمي المقدم. بالإضافة إلى نشاط ختامي يفترض الأستاذ فيه بأن طلابه قد تمكنوا من القاعدة النحوية فيلزمهم بمحاولة إدماج أحكام الدرس من خلال نشاط حيادي هدفه التقييم الذاتي (التشخيصي)، وذلك بتوظيف أحكام وقوانين المفعول به عبر إدماج أحكام الدرس بحيث يكلف المعلم متعلميه بشرح البيت الشعري:

صن النفس واحملها على ما يزينها تعشْ سالماً والقول فيك جميلُ

وذلك بتوظيف المفعول به في الجمل الإسنادية التي سيدرجها في شرحه (والذي حصَّل قاعدة وجوده في التراكيب الإسنادية النحوية)، بالإضافة إلى التمرين على إعراب المفعول به لعلمهم المسبق بعلامة إعراب المفعول به؛ عبر طلب إعراب الشطر الأول منه[1]. وهذا نموذج عن دروس النحو التي تجري مجراه وتنسج على منواله.

2 .استثمارها في تعليم درس: < الإغراء والتحذير> السنة الثانية ثانوي:

من خلال درس: <الإغراء والتحذير>[2] يكلف المعلم متعلميه بالعودة إلى النص الأدبي المتمثل في قصيدة لأبي العلاء المعري <**للموت ما تلدون**> الوارد في الوحدة التعليمية الرابعة ضمن نشاطات الكتاب. وذلك من أجل أن:

أ .يحيلهم على معلم ثابت في أذهانهم بمعنى أن لهم معرفة مسبقة بما تحويه هذه القصيدة.

ب . يدربهم على قوة الملاحظة واستنباط المطلوب منهم؛ وذلك بالعودة إلى النص الشعري وملاحظة البيت:

إيّاك إياك والدّنيا ولذّتها فالموت فيها لخلق الله مُفْترِس

[1] أنظر، المرجع السابق، ص من78 إلى 83.

[2] أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العم والتكنولوجي لشعبتي: .الآداب والفلسفة .اللغات الأجنبية، ص71. 72. 73.

بعد أن كانوا قد مروا به شرحا ودراسة وتحليلا؛ لإبقائهم على صلة بما قدمه لهم سابقا وربط أو دمج التَّعلُّمات لتكون كلا متكاملا.

ج .يفترض بأن طلبته على علم ببعض المعلومات التي تخدم فهم القاعدة النحوية من خلال معارف سبق وأن مروا بها في السنوات أو المستويات الدراسية السابقة فنجد عبارة: **تعلمت أنّ هناك صيغا تفيد التحذير وأخرى تفيد الإغراء.** وهذا من تعلماتهم السابقة البيداغوجية أو العملية المتأتية عن التطبيقات الواقعية.

د . الانتقال تدريجيا من المميزات والصفات العامة لمفردات الموضوع قيد التدريس حتى الوصول إلى القاعدة النحوية المطلوبة؛ عبر الافتراض التدريجي المسبق لتحصيل قاعدة الإغراء والتحذير.

و . وقد افترض المعلم مسبقا عبر الأسئلة والمعطيات في هذا الموقف التعليمي بأن المتعلم عارف بأن الجواب عن تلك الأسئلة **متضن** في المعطيات النصية السالفة التقديم؛ والتي تساعده على فهم المعلم ليصله المقصود من العبارات اللغوية المعطاة فيستفيد منها أثناء تفاعله في إطار المحتوى التعليمي عبر الإجابة عن التمارين التطبيقية البنيوية، من أجل بناء معارفه حول درس: <الإغراء والتحذير>.

ه .بالإضافة إلى **افتراض** المعلم بأن طلابه قد تمكنوا من قاعدة <الإغراء والتحذير> فيكلف كل واحد منهم بإدماج أحكامها، وذلك **بتوظيف كل من الإغراء والتحذير** في تحرير فقرة يذكر فيها ما قاله لأخيه المنحرف عن سبيل الرشاد من أجل إقناعه للتخلي أو الابتعاد عن الرذائل.

3 .استثمارها في تعليم درس: < أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق> السنة الثالثة ثانوي:

بداية نجد أن العناوين المعطاة لعناصر تعليمية نشاط النحو بحد ذاتها؛ ابتداء من عبارة: أستثمر موارد النص وأوظفها. وفي مجال قواعد اللغة.... عبارة عن معارف مسبقة لمراحل تحصيل الدرس، فيستعدون لاكتشاف القاعدة، وبعدها لبنائها. وهنا أيضا يُطلب العودة إلى نص الوحدة التعليمية سواء كان نصا أدبيا أو تواصليا. بمعنى أن المتعلمين لهم معرفة مسبقة بهذا النص وما يحويه. بحيث عند اتخاذ درس: <أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق>[1]:

أ .يشير المعلم لمتعلميه بأن الشاهد أو المثال الموجود أمامهم هو مقتطف من النص الأدبي الأول الوارد في المحور السادس من الكتاب المدرسي لهذا العام: < الإنسان الكبير>؛ ومن ثم قراءة قول الشاعر:

"يزرع الكونَ سلاماً وابتساماً وبطولاتِ شهيد

ينحني شوقاً إلى صوتِ المناجل".

[1] أنظر، دراجي سعيدي وآخرون، اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب / فلسفة لغات أجنبية، ص120 .121.

بحيث يكون المتعلمين مبدئيا على علم بأن هذا القول يحوي على تمييزات أو أحوال أو هما معا.

ب .بالإضافة إلى افتراض المعلم أنهم على معرفة مسبقة ببعض المعلومات حول التمييز والحال من خلال تذكيرهم قائلا: " تعلمت أن التمييز نوعان: تمييز مفرد وتمييز نسبة، وأن أحكام التمييز إما النصب وإما الجر على البدلية. كما تعلمت أن صاحب الحال يكون فاعلا أو مفعولا به أو مجرورا أو مبتدأ، وأنه يكون معرفة. وأن الحال تأتي على أشكال مختلفة، مفردة، جملة، وشبه جملة" فيعينهم على الاندماج التفاعلي في مادة الدرس ليستفيد منها متعلموه أثناء تفاعلهم معه أولا بأول عبر المعارف التَّعلّمية السابقة.

ويعمل الجدول الموالي على إحصاء أنواع الافتراضات التداولية المسبقة، وتفسير وجودها مع التمثيل لها من الكتب المدرسية للغة العربية الخاصة بالطور الثانوي الجزائري، ومثال ذلك درس: <معاني وإعراب إذا.....> الخاص بالسنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة ولغات أجنبية، فتحصلنا على:

النوع	المثال	الافتراض المسبق
وجودي	تأمل الجمل الآتية الواردة في النص	< النص موجود والجمل موجودة>
واقعي	لا شك في أن <إذا> في الأمثلة المذكورة كلها ظرفية.	<إذا ظرفية>
غير واقعي	/	/
معجمي	لعلك تبينت أن وظائفها مختلفة من جملة إلى أخرى.	< وظائفها مختلفة من جملة إلى أخرى>.
بنيوي	ما دلالة <إذا> في الأمثل المذكورة؟ما المعنى الآخر الذي تضمنته؟ وبم تعلق؟ علام دخلت؟	<لها دلالة .لها معنى آخر .وهو متعلق بشيء . وقد دخلت على عنصر من عناصر الجملة >
مناقض للواقع	/	/

جدول(3): أنواع الافتراضات المسبقة ضمن تعليمية البلاغة العربية للطور الثانوي

المبحث الخامس: استثمار معطيات مضمرات الخطاب في تعليم النحو

1 .استثمارها في تعليم درس: < جزم الفعل المضارع> السنة الأولى ثانوي:

وانطلاقا من الملفوظات الكلامية للأستاذ تنتج استجابة حوارية في سياق واقعي حالي تحكمها فائدة يستغلها المتعلم الثانوي لصالحه؛ من أجل التفطن أو الانتباه لمعلومات متضمنة في الملفوظات/ الكتابة لم يكن ليصل إليها دون سماع مخاطبه (المعلم)، فيعتمد عليها في قضاء حاجاته ونشاطاته المقبلة ضمن

الدرس من خلال تأويلاته البراغماتية بتجاوزه للمقصود إلى منافع ذاتية غير موجودة في الشكل الصوري الذي قدمه المعلم.

1.1 الاقتضاءات التواصلية لمضمرات تعليمية القاعدة النحوية:

هي من أهم الآليات في التواصل الإنساني . وكل العناصر التعليمية المسجلة في درس: <جزم الفعل المضارع> على سبيل المثال والمتمثلة في: عد إلى النص ولاحظ ما فيه من أفعال، وتعلمت أن الفعل المضارع يجزم إذا سبقته إحدى الأدوات الجازمة وهي أربع: لم، لما، لام الأمر، لا الناهية. وأكتشف أحكام القاعدة. وابني أحكام القاعدة. وإحكام موارد المتعلم وضبطها، في مجال المعارف والمعارف الفعلية. وفي مجال إدماج أحكام الدرس. والتي تتكون من:

أ.ملفوظات ذات صيغ أمريَّة مثل: "عد إلى النص ولاحظ ما فيه من أفعال" ما يدلل إلى استنتاج المتعلمين بأن النص المعطى سيفيدهم عبر إمدادهم بالأفعال التي تبني معارفهم المرتبطة بقوانين جزم الفعل المضارع. وكذا، استخدم أسلوب الشرط في التعبير عن المعاني الآتية، واستخدم <كيفما> في جملتين من إنشائك تكون حالا في الأولى وخبرا لفعل ناقص في الأخرى. واستعمل <ما> في أخرتين إحداها مبتدأ والثانية مفعولا به. وركب جملة بتوظيف <أي>. وأكتب فقرة تتحدث فيها عن مزايا الحياة في حالة السلم والوئام مستعينا بأدوات شرط جازمة لفعلين مضارعين[1]. والتي تجعل المتعلمين يستنتجون ذاتيا الهدف التعليمي ألا وهو معرفة وفهم الفعل المضارع في حالات جزمه المختلفة؛ وتفعيله في تعبيراتهم في واقع خطابتهم العلمية والعملية. ومدى أهمية استعمالها في التراكيب النحوية لفائدة المعنى المقصود بالضبط؛ مما تؤدي هذه الاستدلالات والاستنتاجات بالمتعلم الثانوي إلى اكتساب معارف ومعلومات كان قد أضمرها خطاب الأستاذ خلال الحصة بأكملها.

ولأن المعطيات اللسانية " التداولية تنماز عن السيميائية لاختصاصها بالمعنى في علاقته بالموقف الكلامي"[2]. فإن كل ما سبق ذكره لا تقوم له قائمة إلا في وجود سياقات تعليمية عامة وخاصة تحكمها وتقومها.

2.استثمارها في تعليم درس: < بناء وإعراب الأفعال> السنة الثانية ثانوي:

عبر الملفوظات الكلامية التي يقولها المعلم والمستمدة من معطيات المنهاج والكتاب المدرسيين بصيغ مختلفة (أمرية . استفهامية . تقريرية إخبارية)، تنتج استجابة حوارية ذات فائدة عبر الانتباه لمعلومات لا يمكن تحصيلها دون سماع المعلم أو قراءة المحتوى التعليمي من الكتاب المدرسي.

[1] أنظر، حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ص من 19 إلى 22.

[2] Geoffriy leech, Principles of pragmatics, p15.

1.2 الاقتضاءات التواصلية لمضمرات تعليمية القاعدة النحوية:

يعتمد عليها المتعلم في حل مشكلاته التعليمية والعملية المقبلة ضمن الدرس أو خارجه كأن يدرك أهمية القاعدة النحوية الخاصة بكل من درس: < بناء وإعراب الأفعال>[1] ووجوب التمكن من هذه القاعدة؛

وبذلك تمثلها في تواصلاته التخاطبيه على سبيل المثال.

3.استثمارها في تعليم درس: < إذ، إذًا، إذن، حينئذٍ > السنة الثالثة ثانوي:

يقدم المعلم المحتوى التعليمي للقاعدة النحوية؛ فيتفاعل معه متعلموه بالانتباه والملاحظات الدقيقة التي تنشط تفكيرهم وتنمي دوافعهم التعليمية؛ من خلال اقتضاءات تواصلية لمضمرات تعليمية درس: < إذ، إذًا، إذن، حينئذٍ >. وذلك لتحصيل فوائد للذات المتعلمة.

1.3 الاقتضاءات التواصلية لمضمرات تعليمية القاعدة النحوية:

يعمد المتعلمون عبر ما يقدمه الأستاذ من خلال درس: < إذ، إذًا، إذن، حينئذٍ >[2] إلى الاستدلال ومن ثم استنتاج الفائدة من تعلُّم محتواه، ومن ثم يعتمدون عليها في تنشيط فكرهم ومشاريعهم المقبلة ضمن الدرس أو خارجه في حياتهم العملية.

المبحث السادس: استثمار معطيات الاستلزام الحواري في تعليم النحو

1.استثمارها في تعليم درس: < المبتدأ والخبر> السنة الأولى ثانوي:

يستلزم المعلم حواريا مع طلبته (انطلاقا من المحتوى الذي يتضمنه الكتاب والمنهاج المدرسيين)؛ من خلال ربط " ما يحمله القول من معنى صريحexplict meaning وما يحمله من معنى متضمنinexplict meaning"[3] بحيث يفهم المتعلم عبر الاستدلال بالانتقال من المعنى المصرح به، واستنتاج معنى أو معلومات مستلزمة حواريا عبر الخطاب التعليمي. والذي ينهض على مبدأ التعاون الغرايسي بين الطرفين، من خلال الكم المعرفي المحدد؛ أي **حدود المحتوى التعليمي للمادة النحوية المقدمة في الحصة**، درس: < المبتدأ والخبر> مثلا وبناء أحكام مادته القاعدية، صفات المبتدأ وأنواعه، وكذا صفات الخبر وأنواعه. والكيف الدقيق والمقنن؛ أي **التزام المعلم بالمنهجية البيداغوجية والإطار**

[1] أنظر، أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب النصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي: لشعبتي آداب وفلسفة ولغات أجنبية، ص من 25 على 27.

[2] أنظر، دراجي سعيدي وآخرون، اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب / فلسفة لغات أجنبية، ص75. 76.

[3] محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعة، الأسكندرية، 2002، ص33.

التلقيني الموافق لكفايات المتعلمين[1]، والمناسبة؛ أي **ملاءمة التلفظات والنصوص التعليمية لمقتضى مقام الحال**، وبذلك حمل المتعلم على الاستدلال ومن ثم فك التسنين من أجل بلوغ استنتاجات تعينه على استيعاب المحتوى التعليمي. من خلال إعطاء أمثلة وأسئلة وأوامر في إطار تنشيط الدرس المطلوب تقديمه للمتعلم، والجهة عبر **تحري الوضوح والإيجاز والترتيب في طرح معطيات المحتوى التعليمي** لدرس: <المبتدأ والخبر>؛ وهي أمور أو أساسيات يجب على المعلم أن يتأكد من حضورها عند التعليم بصفة عامة وتعليم النحو بصفته الخاصة؛ كونه في وضعية تلقينية لمعايير صورية لا تقبل الجنوح عن التعاون النظامي والصحيح. " فالحوارية تقوم إذا على مبدأ < التعاون > مع الغير في طلب الحقائق والحلول وفي تحصيل المعارف واتخاذ القرارات وفي التوجه بها إلى العمل"[2] النافع والناجح. بحيث تتكامل القدرتان النحوية (اللغوية) والتداولية بمساندة قدرات أخرى منطقية ومعرفية واجتماعية وإدراكية وغيرها برأي اللغوي المغربي أحمد المتوكل، مما يتأكد لنا أن ظروف وحيثيات وصور تلقي الملفوظات الخطابية (السياقات) عن المتكلم غاية في الأهمية وتأويلها يعود في جله إلى ذلك، مالم يكن المستمع غير قابل للتحاور في الأصل، ومن المفترض أن يكون المتعلم مستعدا للتحاور.

2 .استثمارها في تعليم درس:< البناء والإعراب في الأسماء> السنة الثانية ثانوي:

يكون المعلم قد استلزم حواريا اتجاه متعلميه؛ وبالاحتكام إلى مبدأ التعاون بينهما عبر الالتزام بالكم المعرفي المحدد. فمثلا المحتوى التعليمي لدرس قواعد اللغة العربية الأول لهذا العام الدراسي: < البناء والإعراب في الأسماء>)؛ من: علامات إعرابها الثلاثة (رفع .نصب .جر) حسب موقعها من التركيب الجملي، وأنها نوعان: حركات (ضمة .فتحة .كسرة: ظاهرة أو مقدرة) وحروف (الألف .الواو .الياء). وأن الاسم المبني لا تتغير حركة حرفه الأخير مهما تغير موقعه في التركيب النحوي؛ إذ يكون دائما مبنيا على السكون أو الضم أو الفتح أو الكسر. ويأتي على نوعان: لازم مثل أسماء الإشارة، وعارض مثل اسم لا النافية للجنس إن كان مفردا، وكل ذلك مدعم بأمثلة توضيحية لفهم القاعدة النحوية. والكيف الدقيق والمقنن (الصورة أو الطريقة أو المنهجية المتبعة في طرح معطيات فهم صور بناء وإعراب الأسماء)[3]. والمناسبة المتأتية عبر ملاءمة الخطاب التعليمي المتلفظ به لمقتضى الحال (الأجواء السياقية البيداغوجية الملائمة لتقديم قاعدة البناء والإعراب في الأسماء)، من خلال إعطاء أمثلة وأسئلة في إطار تنشيط الدرس المطلوب تلقينه للطالب (تسييق الدرس ليلائم استعدادات المتعلمين). والجهة عبر تحري الوضوح والإيجاز والترتيب أثناء تقديم صور وحالات بناء وإعراب الأسماء.

[1] أنظر، حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ص من40 إلى 43.

[2] طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط3، 2007، ص38.

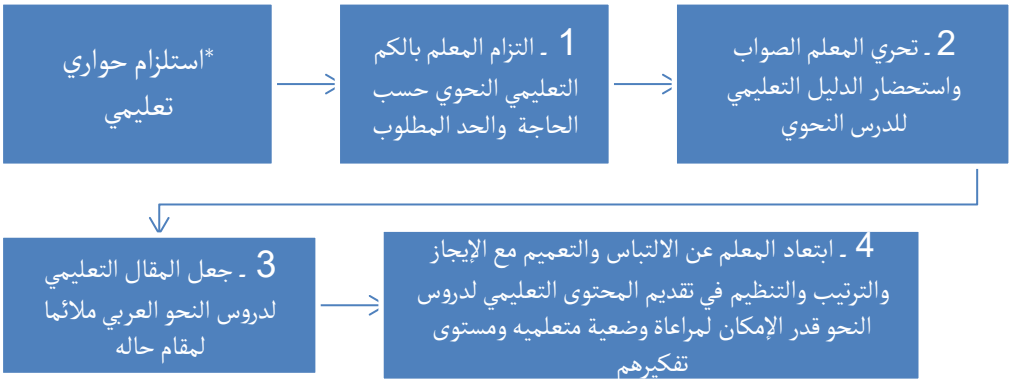
[3] أنظر، أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب النصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي: لشعبتي آداب وفلسفة ولغات أجنبية، ص13 .14 .15.

3 .استثمارها في تعليم درس: < الجمل التي لها محل من الإعراب> السنة الثالثة ثانوي:

لابد وأن يستلزم المعلم حواريا؛ وبالاستناد إلى المبدأ التعاوني الغرايسي؛ عن طريق: التقيد بالكم المعرفي المحدد لدرس: <الجمل التي لها محل من الإعراب> عبر تحديد عناصر القاعدة النحوية؛ والمدونة في الكتاب المدرسي، والتي تقول أن: الجمل التي لها محل من الإعراب يصح تأويلها بمفرد، فتعرب مثله؛ ومن هذه الجمل: .الواقعة خبرا .الواقعة نعتا .الواقعة حالا. وكذلك قد ترد: .مفعولا به .مضافا إليه .تابعا لجملة لهل محل من الإعراب .جوابا لشرط جازم، مقترنة بالفاء أو إذا الفجائية[1]. والكيف الدقيق والمقنن، بالتقيد المنهجي بتوجيهات المنهاج الدراسي الموصى به والخطط التعليمية البيداغوجية لتقديم معطيات الجمل التي لها محل من الإعراب نموذجيا باستقصاء ذكر كل هذه الجمل ليتعرف المتعلم عليها؛ للحفاظ على نظامية التعليم الثانوي. والمناسبة من خلال إعطاء أمثلة وأسئلة لتنشيط هذا الدرس في إطاره السِّياقي البيداغوجي العام. والجهة عبر تحري الوضوح والإيجاز والترتيب في طرح معطيات المحتوى التعليمي للجمل التي لها محل من الإعراب. وبتكامل القدرات التعليمية/ تعلمية تُحصَّل المادة المقررة.

ولكن الاستلزام الحواري التعليمي لا يخلو من بعض التجاوزات الحوارية الخادمة للعملية التعليمية في إطار الفعل البيداغوجي وذلك يعود إلى خبرة المعلم وبراعته في تسيير هذه العملية.

والمخطط أدناه يبسط لنا القوانين الأربعة المهمة المكونة لمبدأ التعاون التداولي لتعليم النحو العربي:



مخطط (7)[2]: ضرورة التزام المعلم الثانوي في تعليم النحو بقوانين مبدأ التعاون الحواري قدر الإمكان

المبحث السابع: استثمار معطيات نظرية الملاءمة في تعليم النحو

بما أن المتكلمين" يضعون لأنفسهم معايير معينة للصدق، والإعلامية (الفائدة)، والوضوح وهلم جرا، وهم يحاولون توصيل المعلومات التي تلائم تلك المعايير فحسب. فما دام المتكلمون يتقيدون بالمعايير

[1] أنظر، دراجي سعيدي وآخرون، اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب / فلسفة لغات أجنبية، ص79. 80.

[2] المخطط من إنجاز الباحثة.

بشكل منتظم، وما دام المستمعون يتوقعونهم بانتظام أن يفعلوا ذلك، فإن في الإمكان استدلاليا تجاهل عدد كبير من التفسيرات الممكنة لغويا لأية قولة، ومن ثم فإن مهمة التواصل والفهم تغدو سهلة بموجب ذلك. والمستمعون يستحضرون أنماط الحجج المبتورة نفسها والمبنية على أساس المعايير الضمنية [افتراضات ذات تأثيرات سياقية نفسية مسبقة] وذلك لتسويغ تفسيرهم لتعابير الإحالة، والمغزى الكلامي، والأشكال البلاغية والمعنى الضمني"[1]؛ فإن نجاح استغلال طروحات نظرية الملاءمة يتوقف على الجهود التواصلية المشتركة بين المتكلم (معلم) والسامع (متعلم)[2]. باعتبار تقديم الدرس شفاهيا من قبل المعلم داخل الفصل الدراسي. مما يجعل التعليم ذا فعالية مناسبة. وسيتم الاهتمام بدرجات الملاءمة؛ وهي: التأثيرات السياقية النفسية، و"الإنتاجية أو المحصول productivity or yield التي تتضمن شكلا من أشكال تحليل الكلفة/ الفائدة"[3] المنوطة بالمجهودات المبذولة من المتعلمين في فهم المحتوى التعليمي المقصود، وذلك لغايات تعليمية عملية.

1 .استثمارها في تعليم درس: < جزم الفعل المضارع> السنة الأولى ثانوي:

بدخول المعلم / متعلم في نشاط تواصلي تفاعلي، ينتج من خلال الأسئلة والمعطيات تكوينا للتمثلات نفسها لدى الطرفين حول درس: <جزم الفعل المضارع> كمثال. خاصة وأن " المقبولية تتعلق بأداء performance المتكلم، أي: الاستعمال الفعلي للغته في سياق محدد، ولذلك فهي ذات صلة بالفعليات بنحو خاص. وعلى العكس من ذلك، فإن السلامة القواعدية gramaticality أو سلامة الصياغة formedness _will هي المدى الذي تطيع فيه سلسلة الكلمات مجموعة من الضوابط المعينة التي تحددها قواعد معينة grammar لتلك اللغة. لذلك فهي تعد ذات صلة بكفاية المتكلم اللغوية competence"[4]، وصلة أوسع هي الكفاية التواصلية. بحيث يكون التأويل اللغوي .للمتعلم كمخاطَب . أيضا موضوعا لعمليات معرفية عامة. بما أن الملاءمة عبارة عن مفهوم جديد للسياق يرتبط بالعوامل الخارجية[5] المسيّرة لعملية التواصل الإنساني؛ أي يندمج كل منهما في نشاط تواصلي تفاعلي مشترك الموضوع وملائما له على حد تعبير دان سبربر وديدر ويلسن (1986م .1989م)، وانطلاقا من قالبية جيري فودر، والتي تهتم لفك السنن اللغوي ومخرجاتها عبارة عن بنية منطقية، والتي تتمثل في مدخلات لمرحلة ثانية ذات طبيعة استدلالية، عملها إغناء البنية المنطقية في سياقها عبر تكوين فرضيات حول المقاصد الإخبارية[6] للمعلم ما يسمى **باستدلالية بول غرايس**؛ ذلك أن التواصل كما يقال تعديل للمحيط الفيزيائي للآخر، لإحداث تآلف وانسجام مناسبة الكلام لإنتاج تواصل بيداغوجي راق يتحرى فيه أصحابه

[1] دان سبربر وديدري ولسن، نظرية الصلة أوالمناسبة في التواصل والإدراك، ص39.
[2] للاستزادة ينظر، دان سبربر وديدري ولسن، نظرية الصلة أوالمناسبة في التواصل والإدراك، ص211 وما بعدها.
[3] دان سبربر وديدري ولسن، نظرية الصلة أوالمناسبة في التواصل والإدراك، ص219.
[4] يان هوانغ، معجم أوكسفورد للتداولية، ت: هشام ابراهيم عبد الله الخليفة، ص95.
[5] أنظر، عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2006، ص25.
[6] جواد ختام، التداولية أصولها واتجاهاتها، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1، 2016، ص122.

مواضع التأدب[1] واللباقة والإحساس المشترك بالطمأنينة والهدوء النفسي انطلاقا من السياقات التواصلية المختلفة للفعل التعليمي: زمكانية (وقت الحصة، والفصل الدراسي) والقضية أو الموضوع المعالج. فنظرية الملاءمة تقارب بين البعد التداولي والمعرفي لأن تأويل الملفوظ يتأتى نتيجة استقبال نظام ترميزي لغوي يتقدم به المعلم انطلاقا من المنهاج الدراسي والكتاب المدرسي يليه استدلالي تداولي نفسي معرفي، ينشط من خلاله ذهن المتعلم بتأويل صحيح للمدخلات التي تلقاها قدر الإمكان؛ حيث تبدأ عملية التعلم انطلاقا من عدة معطيات أو ظروف تعليمية / تعلمية ينشدها المعلم. فبذل الجهد للوصول إلى السياق يُنتِج ترتيب احتواء السياقات التواصلية الذي يوازي أو يتوازن وسهولة الوصول إلى المنال[2] البيداغوجي؛ أي الوضعية التعليمية عند تقديم درس: < جزم الفعل المضارع >[3] مثلا. بحيث عند رصد الجهد السياقي المبذول لحصول التشارك التواصلي الملائم لبنينة تعليم الدرس يكون لدينا: وضعية تعليمية [معلم . تقديم معطيات درس: <جزم الفعل المضارع> . ترتيب أو منهجة الجهد السياقي المبذول لتوازن النشاط التعليمي (ملاءمته)]، في مقابل سياق تواصلي [متعلم . تعرف على معلومات ومعارف ابتدائية (أمثلة، أوامر تكليفية تدخل المتعلم في السياق الملائم لقوانين جزم الفعل المضارع) . انتباه (عبر تأثيرات سياقية محددة) . جهد تحصيلي قليل].

2 . استثمارها في تعليم درس: < البناء والإعراب في الأسماء> السنة الثانية ثانوي:

نشِّط المعلم درسه النحوي عبر" منبهات ذات صلة بدرجة مثلى"[4] بالفعل البيداغوجي عامة، بين الثنائية التواصلية الحوارية (معلم/ متعلم) حول القاعدة النحوية الخاصة بدرس: < البناء والإعراب في الأسماء>[5] فيكون الجهد السياقي المبذول لحصول التشارك التواصلي الملائم لبنينة تعليمه مكيف على النحو الموالي: وضعية تعليمية [معلم . تقديم معطيات درس: < البناء والإعراب في الأسماء> . ترتيب أو منهجة الجهد السياقي المبذول لتوازن النشاط التعليمي (ملاءمته)]، في مقابل سياق تواصلي [متعلم . تعرُّف على معلومات ومعارف ابتدائية (أمثلة، أوامر تكليفية تدخل المتعلم في السياق الملائم لقوانين البناء والإعراب في الأسماء) . انتباه (عبر تأثيرات سياقية محددة) . جهد تحصيلي قليل]؛ أي يندمج كل منهما في ذلك الموقف التواصلي التفاعلي بحيث يعمل المتعلم على فك التسنينات المقدمة له ويستدل بها لاستنتاج التَّعلّمات المقصودة والتي تتمثل في إدراك معايير الإعراب والبناء في الأسماء في نهاية الأمر

[1] هذه المفردة أصبحت مصطلحا لنظرية جديدة اصطلحت عليها (ر. لايكوف: 1973) بـ: (نظرية التأدب)، والتي تعد امتدادا لنظرية الملاءمة وفي الآن ذاته تعد اختصارا أو اختزالا لعناصر مبدأ التعاون عند (غرايس).

[2] أنظر، دان سبربر وديدري ولسن، نظرية الصلة أوالمناسبة في التواصل والإدراك، ص249 إلى253.

[3] أنظر، حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ص من19 إلى 22.

[4] دان سبربر وديدري ولسن، نظرية الصلة أوالمناسبة في التواصل والإدراك، ص274.

[5] أنظر، أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب النصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي: لشعبتي آداب وفلسفة ولغات أجنبية، ص من 13 إلى 15.

ويتم ذلك في إطار سياقات تواصلية ذات بعد تعليمي لا غنى لملاءمة التبليغ عنها. **فتنتج الألفة الحوارية والتفاهم المستساغ** خلال الدرس.

3 .استثمارها في تعليم درس: < أحكام التمييز والحال> السنة الثالثة ثانوي:

ينسجم المعلم/ متعلم داخل حجرة الدرس، إذ ينتج من خلال الأسئلة والمعطيات تكوينا للتمثلات الذهنية نفسها لديهما حول درس: < أحكام التمييز والحال> عند اتخاذه نموذجا تطبيقيا أي يندمج كل منهما في موقف تواصلي تفاعلي مشترك الموضوع، وذو صلة مباشرة به، ويتم ذلك في إطار سياقات محددة ومتفق عليها؛ وذلك عبر اتباع آلية إجرائية طبيعية تتمثل في استنطاق الشكل الصوري للغة من أجل تكوين استدلالات توصل المتعلم إلى استنتاج قوانين وأسس .في أحكام التمييز والحال .إذ نجد تكيف الجهد السياقي المبذول من قبل المعلم لحصول التشارك التواصلي الملائم لبنينة تعليم هذا الدرس، ييسر للمتعلم التحصيل المعرفي المطلوب؛ بحيث يرتكز نشاط الفعل التعليمي على: وضعية تعليمية في مقابل سياق تواصلي، فتنتج الألفة الحوارية والتفاهم المتبادل عبر إدراك كل منهما لدوره وواجبه في هذه العلاقة التواصلية الممهد لها مسبقا، والعمل على استحضارها خلال كل دروس النحو المقررة في هذه السنة.

والمخطط الآتي يوضح ويفسر بصورة مبسطة ملاءمة الفعل التعليمي لدروس النحو العربي للمرحلة الثانوية الجزائرية:

(1) سياق تواصلي	(1*) الوضعية التعليمية
(2) متعلم	(2*) المعلم
(3) استقبال سنن صورية مقدمة	(3*) معطيات الدرس النحوي المقرر
(4) انتباه (تأثيرات سياقية محددة)	(4*) ترتيب أو منهجة الجهد السياقي المبذول لتوازن النشاط التعليمي (ملاءمته)
(5) فك السنن	(5*) العمل على توصيل المعنى الحرفي
(6) استدلال	(6*) التدليل إلى المعنى المطلوب
(7) استنتاج	(7*) إيصال المطلوب
(8) تحصيل قاعدة النحو	(8*) نجاح الفعل التعليمي

مخطط(8)[1]: ملاءمة الفعل التعليمي للدرس النحوي عبر السياق التواصلي/ الوضعية التعليمية

[1] المخطط من إنجاز الباحثة.

المبحث الثامن: استثمار معطيات الحجاج في تعليم النحو

عند الخوض في تجربة الحجاج التعليمي، ونظرا لاعتماد النشاطات البيداغوجية التربوية التعليمية في معظمها على التواصل التلقيني الغير مباشر، والمتواضع عليه طبيعيا والمتفق عليه بالتراضي والقبول. غير أن العملية التعليمية لا تخلو من تضمينات حجاجية ينقلها المعلم إلى متعلميه انطلاقا من المعطيات والظروف المكانية والزمانية والثقافية والاجتماعية والنفسية والموضوعية والوضعيات التعليمية التي يجري تنفيذها في الفصل الدراسي؛ وهذا ما ينطبق نسبيا على تقديم دروس النحو العربي في الطور الثانوي النظامي.

1 .استثمارها في تعليم درس: < "لا" النافية للجنس> السنة الأولى ثانوي:

إن تقديم معطيات درس: < "لا" النافية للجنس>[1] مثلا عبارة عن **مجاجة ضمنية يطرحها المعلم على متعلميه من أجل إقناعهم بمعرفة وفهم معطيات هذا المحتوى التعليمي؛ وحجته الخفية أو المستترة تكون وراء المادة التعليمية في حد ذاتها كونها عبارة عن ثمرة مجهودات علمائنا العرب القدامى من فطاحلة البحث اللغوي العربي**، وهو أمر معروف لدى المتعلمين العرب بصفة عامة ومتعلمي الثانوي بصفة خاصة، على اعتبار أنهم في سن أكثر نضجا من متعلمي المستويات التي قبلها والتي تعتمد في معظمها على إلزامية التعليم، قادرين على تحيين المعارف وتمييز نافع المعلومات والمعارف وصحيحها. والمخطط الموالي يشرح ويفسر ويستنبط لنا دور المحاججة التعليمية لتقديم قوانين جزم الفعل المضارع ضمن مادة النحو العربي:

[1] أنظر، حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ص70. 71. 72.

4 .**نتيجة:** بالتأثر والاقتناع ،يأتي تحصيل مادة الدرس؛ والمتمثلة في أن: ."لا" النافية للجنس تعمل عمل "إن" برفعها للمبتدأ ويسمى اسمَها ونصبها للخبر ويسمى خبرها .تعمل عمل "إن" ولكن بخمس شروط(نافية للجنس نصا، اسمها وخبرها نكرتين، اسمها متصلا بها، لا يتقدم خبرها عليها، لايدخل عليها جار) .اسمها ثلاث أنواع (مفرد يبنى على ما كان ينصب عليه، مضافا أو شبيها بالمضاف وجب نصبه لفظا). ومن ثم يحب أن يحسن إدماج أحكامها في تعاملاته تواصليا.[تسليم بالحاصل االمعرفي للدرس؛ وبذلك تمثله في الحياة الدراسية والتواصلية]

3 .**حجج (المحتوى التعليمي الحواري للقاعدة النحوية):** موصلة إلى حصول الهدف التعليمي منها؛ وهي: العناصر التعليمية البانية لمقومات قوانين عمل"لا" النفية للجنس، من الأوامر والاستفهامات الطلبية والأخبار التقريرية، والتي تنبه المتعلم إلى الفائدة من اكتشاف أحكام القاعدة، وبنائها، وإحكام موارده وظبطها (في مجال معارفه العامة والفعلية)، والتوجيه إلى الإدماج التطبيقي لقوانين قاعدة "لا" النافية للجنس. [اقتضاء تعليمي .دليل تعليمي .حجة تعليمية]

2 .**ملفوظات تقديمية:** تعتبر حججا تعليمية تمهيدية، عبر عرض معطيات الدرس؛ وهي توجيهات بيداغوجية تعليمية يقدمها المعلم في بداية تقديم الدرس. [عناصر الانطلاق التمهيدية: .لاحظ قول الشاعر... .تعلمت أن الجملة الاسمية تتألف من مبتدإ وخبر. وأن ثمة نواسخ تدخل على المبتدأ والخبر فتغير أحوال أواخرهما. أذكر بعضا من أنواع هذه النواسخ]

1 ـ**اقتناع المتعلم المسبق بمتضمنات القضايا التي ستطرح:** والمحتواة في **درس:** < **"لا" النافية للجنس**>، فيعمل المتعلم لتحصيلها طواعية دون ظغوطات خارجية. [الاستعداد القبلي لتحصيل المحتوى التعليمي للدرس النحوي]

مخطط(9): هرمية التحصيل التعليمي لدرس: <"لا" النافية للجنس> والعلاقات الحجاجية الأساسية فيه

2 .استثمارها في تعليم درس: < عوامل المفعول به الظاهرة > السنة الثانية ثانوي:

عند تناول الآليات الحجاجية الأساسية، والخادمة للتواصل التعليمي بخصوصياته وتحفظاته في تعليم النحو العربي؛ وباتخاذ درس: < عوامل المفعول به الظاهرة > ضمن الوحدة التعليمية الثانية عشر والمقرر تعليمها لطلاب شعبة اللغات الأجنبية[1]، نموذجا لاستثمار هذه الآلية التي تخدم المنطق الطبيعي للاستعمال اللغوي في واقع نشاطه؛ والذي ينشد الاستعداد التعليمي والاطمئنان للمحتوى الموضوعي والتوافق الإدراكي لدى طرفي الخطاب النظامي المعد له مسبقا من قبل المعلم والمتعلم بيداغوجيا. فالمتعلمون يكونون في انتظار هذا المحتوى التعليمي وعلى استعداد لفهمه والإحاطة بدلائل قيام قواعده وقوانينه المتضمنة في أمثلته البسيطة وشواهده الأصيلة التي لا يمكنه إنكار وقوع تعابيرها. والمخطط المدرج هنا يبسط التدرج التعليمي ذي الطابع الحجاجي للدرس المقرر:

[1] أنظر، الجديد في الأدب النصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي: لشعبتي آداب و فلسفة ولغات أجنبية، ص234 .235.

4 .**نتيجة:** التأثر والاقتناع يؤدي إلى تحصيل مادة الدرس؛ والمتمثلة فيما يلي: .الفعل المتعدي ينصب مفعولا واحدا ومفعولين وثلاث .ويعمل عمله فينصب مفعولا واحدا كل من: * اسم الفاعل* المصدر واسم المصدر* اسم الفعل * صيغة المبالغة * الصفة المشبهة والتي تنصب المفعول به بشروط معينة. وكل هذه التحصيلات تتم بخصوصية ونوعية مميزة واختلاف استراتيجي في الطرح التعليمي. [تسليم وانسياق نحو الخلاصة، أو الحاصل المعرفي النحوي للدرس وتمثل متطلباته فيما بعد عن قناعة ورضا]

3 .**حجج (المحتوى التعليمي الحواري للقاعدة النحوية):** يتم بها العبور لغاية حصول الهدف التعليمي؛ أي بيداغوجيات تعليمية تتمثل في قوانين عوامل المفعول به الظاهرة (الأوصاف التقريرية عبر تقديم بناء القاعدة، والطلبات المتضمنة في هذا النشاط؛ من اكتشاف لأحكام تعلمات متعلقة بعوامل المفعول به. ومن ثم تأكيد الحجج بتوظيف هذه الأحكام انطلاقا من عملية إدماج أحكامه في التقويمات الذاتية).[اقتضاء تعليمي .دليل تعليمي .حجة تعليمية]

2 .**ملفوظات تقديمية:** الحجج التعليمية التمهيدية، عبر عرض معطيات الدرس الأولية؛ وهي توجيهات تعليمية من المعلم لفهم عوامل المفعول به الظاهرة(عد إلى النص ولاحظ قول الشاعر: باعتباره شاهدا على صدق وصحة ما سيقال .تعلمت أن المفعول به اسم منصوب والعامل في نصبه الفعل أو شبهه... الذي يدل على وجود حجة يعرفها المتعلم سابقا .لاحظ الأمثلة: ...). في إطار العناصر التعليمية المدرجة. [عناصر الانطلاق التمهيدية]

1 .**اقتناع المتعلمين المسبق بمتضمنات القضايا التي ستطرح:** والمحتواة في درس: < **عوامل المفعول به الظاهرة**> مثلا لذا يعمدون إلى محاولة الاستفادة منها. [الاستعداد القبلي لتحصيل المحتوى التعليمي للدرس النحوي العربي عامة]

مخطط(10) هرمية التحصيل التعليمي لدرس: <عوامل المفعول به الظاهرة> والعلاقات الحجاجية الأساسية فيه

3 .استثمارها في تعليم درس: < أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق > السنة الثالثة ثانوي:

إن الآليات الحجاجية المحققة في التواصل التعليمي للنحو العربي لها أثرها العميق في تعليمية اللغة العربية؛ فباتخاذ درس: <أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق>[1] مثالا تطبيقيا لاستثمار هذه الآليات التي تخدم الاستعمال اللغوي التعليمي؛ مع الاستعداد المتشارك بين المعلم/ متعلم. استعدادا لإفهام/ فهم المادة التعليمية والإحاطة بمدللات تعليمها المتضمنة في بيداغوجيات التربية والتعليم الجزائري (الكتاب والمنهاج المدرسيين). ولتبسيط التدرج التعليمي للدرس النحوي حجاجيا يكون المخطط:

[1] ينظر، دراجي سعيدي وآخرون، اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب / فلسفة لغات أجنبية، ص120 .121.

4 .**نتيجة:** بالتأثر والاقتناع ،يأتي تحصيل مادة الدرس؛ المتمثلة في أن: .مميز كم الاستفهامية مفرد منصوب .مميز كم الخبرية مجرورا بالإضافة .تمييز <كأين> مفرد مجرو بمن .مميز <كذا> مفردا منصوبا على التمييز دائما .يؤخرالحال في حال كانت: (محصورة، مرتبطة بالواو، صاحبها مجرورا بالإضافة أو بالحرف) .الحال والتمييز اسمان نكرتان فضلتان منصوبتان رافعتان للإبهام .يختلفان في مجيء: (الحال جملة أو شبهها مشتق ومبين للهيئات، والتمييز لا يكون إلا اسما جامدا ومبين للذوات).وكل هذه التحصيلات تكون مهمة وذات فائدة للمتعلم. [تسليم وانسياق نحو الخلاصة، أو الحاصل االمعرفي النحوي للدرس؛ وبذلك الأخذ به لاحقا]

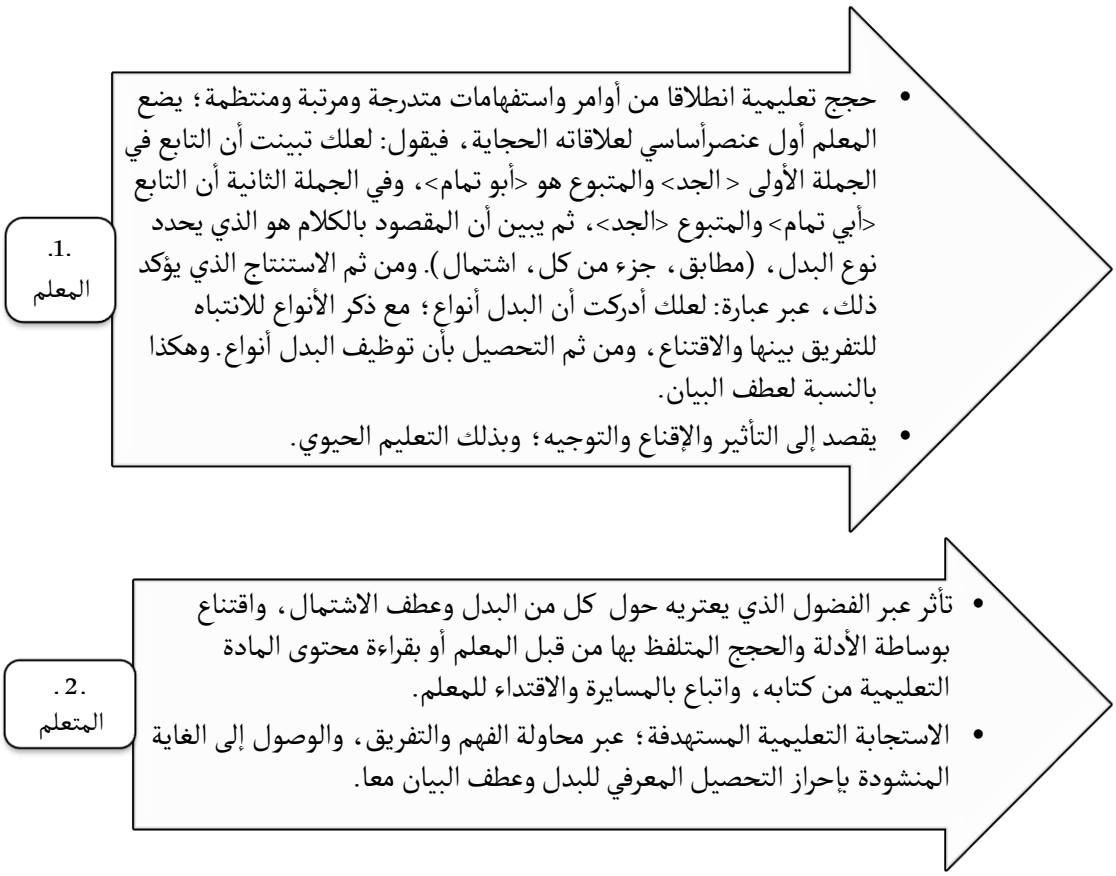
3 .**حجج (المحتوى التعليمي الحواري للقاعدة النحوية):** والتي تتمثل في أقوال العبور لغاية وصول الهدف التعليمي من تقديم الدرس؛ وهي (الطلبات المتضمنة فيه من أجل كشف أحكام القاعدة . الأوصاف التقريرية للدرس، عبر تقديم بناء أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق جوهرية). [اقتضاء تعليمي .دليل تعليمي .حجة تعليمية]

2 .**ملفوظات تقديمية:** تعتبر حج تعليمية تمهيدية، عبر عرض معطيات الدرس الأولية؛ وهي توجيهات تعليمية بيداغوجية يقدمها المعلم في بداية الدرس النحوي (عد إلى النص، باعتباره شاهد على صدق وصحة ماسيقال .تعلمت أن التمييز نوعان: تمييز مفرد وتمييز نسبة، وأن أحكام التمييز إما النصب وإما الجر على البدلية كما تعلمت أن صاحب الحال يكون فاعلا أو مفعولا به أو مجرورا أو مبتدأ وأنه يكون معرفة... ما يدل على وجود حجة تعليمية قد مر بها المتعلم ينبغي عليه أخذها بعين الاعتبار) . [عناصر الانطلاق التمهيدية]

1 .**اقتناع مسبق للمتعلمين بمتضمنات القضايا التي ستطرح:** والمحتواة في درس: <**أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق**>، لذا تتراءئ لهم ضرورة الإحاطة بمتطلبات تحصيلها من تركيز .. [الاستعداد القبلي لتحصيل المحتوى التعليمي للدرس النحوي العربي]

مخطط(11): هرمية التحصيل التعليمي لدرس: <أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق> والعلاقات الحجاجية الأساسية فيه

ويمكن إدراج مثال تطبيقي بسيط لتوضيح قابلية الخطاب التعليمي لاعتبار حجاج ضمني في التواصلات التعليمية. ونأخذ مثلا درس: < البدل وعطف البيان > المقرر على متعلمي السنة الثالثة ثانوي آداب/فلسفة لغات أجنبية[1]. فنجد:



مخطط(12)[2]: المحاججة الضمنية المستغلة في تعليم درس: <البدل وعطف البيان>

المبحث الثامن: استثمار معطيات الأفضية الذهنية في تعليم النحو

لابد من توجيه ومعرفة المعلم لمنهجية التفكير السليم والمفيد لدى متعلميه، ومدى صحة الاستغلال الذهني لتحصيل المعارف والمعلومات؛ عبر العلاقات الإحالية والتفريعات التصورية الذهنية ذات الروابط التي تعود بالمنفعة العملية عليهم (ترتقي بتفكيرهم وتوضح لهم الاتجاهات الفكرية من اعتقادات ومعاملات... لترشيد تعلُّماتهم).

[1] أنظر، دراجي سعيدي وآخرون، اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب / فلسفة لغات أجنبية، ص166 .167.

[2] المخطط من إنجاز الباحثة.

1 .استثمارها في تعليم درس < جزم الفعل المضارع > السنة الأولى ثانوي:

تتكون في إطار هذه الآلية الإجرائية إكتساب المتعلمين مجالات ذهنية متنامية تحيل إلى إقامة علاقات تربط بين النشاطات الذهنية لتكوّن معرفة لغوية مفيدة وصحيحة، وتقوّم التّفكير اللّغوي من خلال إنتاج أشكال صورية صحيحة في تركيبها النحوي وسوية قاصدة في معناها التواصلي. من أجل ذلك يجب على المعلم مراقبة اتجاهات النشاط الذهني للمتعلم عبر السلوكات اللغوية ومحاولة تكوين مرجعيات تفكيرية سليمة وممنهجة؛ خاصة أن متعلميه في أول عام لهم في التعليم الثانوي. وذلك للتعرف على شخصياتهم ومدى نضوجها من خلال؛ تفكيرهم وميولاتهم والأهم من ذلك معتقداتهم. فالتعرف على قوانين التراكيب النحوية ركن من أركان نشاط النظام الذهني الإنساني طبيعيا. ويمكن إدراج الجدول الموالي من أجل التوضيح والتفسير الحسن لهذه الآليات الذهنية التي يتمتع بها الفرد طبيعيا وصلتها ببنى تراكيب النظام اللساني العربي ناهيك عن المتعلم النظامي مسقول التفكير والمدرب على محاولة حل المشكلات منذ تعليمه الإلزامي في المراحل التعليمية الأولى:

بنى		اللغة	إستعمالات	
ذاكرة تراكمية	**تصورات**	**الذهن**	**إحلات**	**فضاءات ذهنية تعليمية**
لمكتسبات نحوية قبلية ومرجعيات تفكيرية طبيعية سليمة وممنهجة	لتراكيب نحوية واردة ومكملة لسابقتها	عبر الربط المنطقي اللغوي الطبيعي بالنشاطات الذهنية المختلفة الخاصة بفهم القضية النحوية التي يقيم دعائمها محتوى درس: <جزم الفعل المضارع>	بإقامة علاقات بين دلالة البنى اللغوية: الصوتية والصرفية والنحوية المتعلقة بجزم الفعل المضارع والتصورات الذهنية المعنية بها، والمساندة لها	التنقل من مجال للمعرفة الذهنية النحوية الأولى إلى غيرها من التفريعات التي لها صلة بها أو القضايا المتعلقة بالفضاء الأصل، عبر اكتشاف قوانين صلاحية قاعدة جزم الفعل المضارع؛ حيث كل مرحلة تعليمية تمثل فضاء ذهنيا فرعيا: 1. يتواجد في معظم النصوص أفعالا بصيغة مضارعة (تدل على فعل في المستقبل) 1 .1 الفعل المضارع يجزم إذا سبقته إحدى الأدوات الجازمة وهي أربع: لم، لما، لام الأمر، لا الناهية. 2 .1 كيفية اكتشاف أو صوغ

				أحكام القاعدة عبر التدرج المعرفي. 3.1 تحصيل أحكام قاعدة جزم الفعل المضارع. 4.1 التأكد من ترسيخ أحكام القاعدة النحوية.
قوادح الإحالات الذهنية لدرس: <جزم الفعل المضارع>				**الأهداف التعليمية للإحالات الذهنية الخاصة بقاعدة النحو**
تشكيل أفضية ذهنية مشتركة لتقريب تفسير الاستعمالات النحوية المختلفة للسنة الأولى ثانوي				

وهو ما يقوي التحصيل اللغوي من خلال تعلم قواعد النحو العربي في هذا المستوى التعليمي. وينمي وتيرة التفكير وترسيم أنظمة تصورية لغوية طبيعية ذات فائدة في واقع المتعلم المعيش (الحالي)؛ وعبر المخطط يمكن تصور نظام توالد الأفضية الذهنية عند تقديم قاعدة <جزم الفعل المضارع> لدى المتعلمين:

مخطط (13)[1]: بنينة المتعلمين لفضاءات ذهنية خادمة لتعلُّمات قاعدة جزم الفعل المضارع

2. استثمارها في تعليم درس: < البناء والإعراب في الأفعال > السنة الثانية ثانوي:

يتابع المعلم خلال العام الثاني من المرحلة الثانوية، إثارة المساحات الذهنية البانية للغة الاستعمال من خلال تنمية القدرات الاستدلالية والاستنتاجية وتكوين علاقات لموضوعات منتجة لروابط تابعة

[1] المخطط من إنجاز الباحثة.

للمنطق الذهني اللغوي والبانية لتعلُّمات درس:< البناء والإعراب في الأفعال >؛ ويتبين لنا ذلك عبر الجدول:

بنى		**اللغة**	**إستعمالات**	
ذاكرة تراكمية	**تصورات**	**الذهن**	**إحلات**	**فضاءات ذهنية تعليمية**
لتحصيلات نحوية سابقة ومرجعيات تفكيرية طبيعية سليمة وممنهجة	لتراكيب نحوية واردة ومكملة لسابقتها	البحث عن علاقات ذات منطق لغوي طبيعي للنشاطات الذهنية بإقامة روابط لموضوعات متباينة في إطار تحصيل المحتوى التعليمي النحوي قوانين البناء والإعراب في الأفعال	إنشاء علاقات بين البنى اللغوية (قرائن تركيبية ناقلة للمقاصد التعليمية النحوية) والتصورات الذهنية المتصلة بها	تكوين مجالات ذهنية نحوية ذات تفريعات متنامية لقضايا متصلة بالفضاء الأصل والبانية للتَّعلُّمات المتعلقة بقوانين البناء والإعراب في الأفعال. عبر اكتشافها: 1 . علامات بناء الفعل الماضي وفعل الأمر. 1 .1 الماضي يبنى دائما: إما على الضم أو الفتح أو السكون. 1 . 2 الأمر يبنى دائما: إما على السكون أو حذف النون أو حذف حرف العلة. 2 . علامات إعراب وبناء الفعل المضارع. 2 . 1 الأصل في المضارع هو الإعراب، فيعرب إما: بالضمة أو ثبوت النون في حالة الرفع أو الفتحة وحذف النون في حالة النصب أو السكون وحذف النون وحذف حرف العلة في حالة الجزم. 2 . 2 المضارع يبنى إما: على السكون إذا اتصلت به نون النسوة أو على الفتح إذا اتصلت

				به نونا التوكيد الخفيفة والثقيلة. بحيث إذا تعرف المتعلم على قضية نحوية يحال ذهنيا إلى التالية أو المقابلة لها أو المتعلقة بها بشكل من الأشكال أو حتى القضايا الخاصة بالبيداغوجيات التعليمية عامة.
قوادح الإحالات الذهنية لدرس: <البناء والإعراب في الأفعال>				**الأهداف التعليمية للإحالات الذهنية الخاصة بقاعدة النحو**
تشكيل أفضية ذهنية مشتركة لتقريب تفسير الاستعمالات النحوية المختلفة للسنة الثانية ثانوي				

تعمل هذه الأنشطة البيداغوجية التعليمية البانية للطاقات والقدرات والمهارات والكفاءات اللغوية ذات المحتوى التعليمي النحوي خلال هذا المستوى التعليمي على سقل الأفكار وتعلم القواعد المتحكمة في استعمال اللغة. والتي تفسر عبر المخطط:

مخطط 14: بنينة المتعلمين لفضاءات ذهنية خادمة لتعلُّمات قاعدة البناء والإعراب في الأفعال

3. استثمارها في تعليم درس: < إعراب المعتل الآخر > السنة الثالثة ثانوي:

نشير هنا إلى أن السنة الثالثة من التعليم الثانوي من المتفرض أن تكون المواهب قد سقلت والمعارف والتّعلّمات قد وفرت والميولات قد وضحت برصد مناهج واتجاهات تفكيرية وطرق استيعابية شخصية لدى

المتعلمين؛ وذلك بتطور المد الفضائي الذهني المنتج لروابط تابعة للمنطق الذهني اللغوي؛ وعبر استثماره في تعليم درس: < إعراب المعتل الآخر >[1]. والجدول المرافق يوضح ما تيسر من النشاطات التي تظهر هذا البعد التداولي المعرفي الذهني الفعال:

بنى		**اللغة**	**إستعمالات**	
ذاكرة تراكمية	**تصورات**	**الذهن**	**إحلات**	**فضاءات ذهنية تعليمية**
لتحصيلات نحوية سابقة ومرجعيات تفكيرية طبيعية سليمة وممنهجة	لتراكيب نحوية واردة ومكملة لسابقتها	علاقات ذات منطق لغوي طبيعي بإقامة روابط تصورية/ لغوية منطقية	إنشاء علاقات بين البنى اللغوية والتصورات الذهنية ذات الصلة بها والمتفرعة عنها	إنتاج مساحات ذهنية متفرعة لقضايا متصلة بالفضاء الأول لبناء تعلُّمات متعلقة بقوانين إعراب المعتل الآخر. من خلال اكتشافها: 1.علامات إعراب الفعل المضارع معتل الآخر: 1.1 الضمة المقدرة للتعذر في حالة الرفع <آسى>. 2.1 الفتحة الظاهرة في حالة: 1.2.1 النصب إذا كان آخره واوا أو ياء والمقدرة إذا كان آخره ألفا. 2.2.1 ثبوت النون إذا كان من الأفعال الخمسة. 3.2.1 حذف حرف علته إذا جاء مجزوما <تأتي>. 4.2.1 حذف النون إذا كان من الأفعال الخمسة في حالة النصب أو الجزم.
قوادح الإحالات الذهنية لدرس: <إعراب المعتل الآخر>				**الأهداف التعليمية للإحالات الذهنية الخاصة بقاعدة النحو**
تشيكل أفضية ذهنية مشتركة لتقريب تفسير الاستعمالات النحوية المختلفة للسنة الثالثة ثانوي				

[1] أنظر، دراجي سعيدي وآخرون، اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب / فلسفة لغات أجنبية، ص17.

هنا لابد وأن يكون المتعلم على استعداد تام لمتابعة بناء مستقبله الفكري بتوسيع فضاءاته الذهنية وتحديد اتجاهاته وتطوير ذاته المعرفية، بعد سقل أفكاره وتعلم القواعد المتحكمة في استعمال اللغة للتعبير الصحيح والمنتظم عن هذه التّعلّمات، البانية لكيان إنساني مثقف وراق ومتفتح على الحقيقة الصحيحة ذات الفائدة العامة منها والخاصة.

المبحث الثامن: استثمار معطيات القصدية في تعليم النحو

1.استثمارها في تعليم درس: <جزم الفعل المضارع> السنة الأولى ثانوي:

بما أن القصد هو الغاية من وراء أي استعمال لغوي، فالمضامين " كلما كانت صلتها بالمعتقدات والمقاصد ألصق، كان تأثيرها في المخاطَب أعمق"[1]؛ فتكون التَّعلُّمات البيداغوجية المستهدفة لنشاط النحو بصفة عامة هي القصدية النهائية تعليميا؛ لذلك نلمس من طرف المعلم سعيا حثيثا وراء حسن توصيل هذا القصد وإحداث إفهام نموذجي يفيد المخاطَب (المتعلم) من خلال شقين متلازمين من المقاصد التواصلية في التفاعل اللغوي التعليمي؛ وهي:

1 . 1 مقاصد إخبارية:

. عرض معطيات الدرس النحوي، على سبيل المثال درس: <جزم الفعل المضارع> عرضا نموذجيا مقننا ومحكما وممنهجا ومبرمجا.

. نية المعلم في تقديم معارف ومعلومات تقريرية لحقائق معرفية لعلم محكم؛ تتمثل في المادة التعليمية لدرس: <جزم الفعل المضارع>، وذلك بإخبار متعلميه أن النص الذي مر عليهم مناقشة وتحليلا هو الحجة والشاهد للتدرج المعرفي لمعطيات الدرس (عد إلى النص ولاحظ ما فيه من أفعال)، و(تعلمت أن الفعل المضارع يجزم إذا سبقته إحدى الأدوات الجازمة وهي أربع: لم، لما، لام الأمر، ولا الناهية)[2]. وانطلاقا من هنا يتحول به (المعلم) المسعى إلى مقاصد أكثر حركية وتفاعلية من أجل نيل الهدف التعليمي المراد. وبما أن " مجرد الإخبار وحده يغير البيئة الإدراكية للمستمع [المتعلم]. أما التواصل، فيغير البيئة الإدراكية المتبادلة"[3] بين كل من المعلم والمتعلم، فيتم الإخبار بكيفية سلسة وسهلة.

[1] صابر الحباشة، الأبعاد التداولية في شروح التلخيص للقزويني، ص37.

[2] أنظر، حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ص19.

[3] سبربر وولسون، نظرية الصلة أو المناسبة في التواصل والإدراك، ص117.

2.1 مقاصد تواصلية:

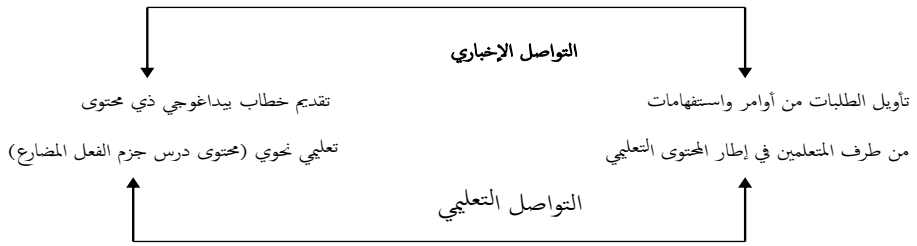
.مساعدة المتعلم الثانوي على الإحاطة بالقصد الموجه إليه، ومن ثم **فهم العبارات اللغوية أو الملفوظات المعطاة وسعيه الجاد للوصول إلى التأويل الصحيح والناجع.**

.الاستفادة من وراء سماع هذه الملفوظات أو قراءة المكتوب أثناء تفاعله في إطار المحتوى التعليمي المقدم.

. جعل المعلم متعلميه يكتشفون أحام القاعدة النحوية المطلوبة في الدرس، ومن ثم محاولة بنائها من أجل إحكام مواردهم وضبطها؛ إن في مجال المعارف النحوية الأولية، أو في مجال المعارف النحوية الفعلية المكتسبة من قبل كل متعلم.

. الوصول إلى الهدف المتوخى من خلال تعليمية درس النحو العربي: <جزم الفعل المضارع> وهو توظيف القاعدة النحوية المتعلقة بصور جزم الفعل المضارع عبر إدماج أحكام الدرس المقرر.

. ويمكن دمج المساعي التعليمية لفهم القصدية الصحيحة عبر كل من المقاصد الإخبارية والتواصلية لمحتوى قوانين جزم الفعل المضارع على سبيل المثال، كما في المخطط:



مخطط (15)[1]: المساعي التعليمية لفهم القصدية الصحيحة من تقديم درس النحو العربي

2.استثمارها في تعليم درس: < اسم التفضيل > السنة الثانية ثانوي:

من الاستعمالات اللغوية المتباينة التراكيب والصيغ ضمن سياقات مختلفة؛ تتبدى لنا المقاصد. وبتناول المقاصد التعليمية إخبارية/ تواصلية للمعلم انطلاقا من محتوى درس: <اسم التفضيل>، نجد أن المعلم يعتمد في عرضه لمادته على:

2.1 مقاصد إخبارية:

.إخبار متعلميه بأن النص التعليمي في نفس المحور هو منبع استنباط أحكام القاعدة، فبمجرد قوله: (عد إلى النص وتأمل العبارة وكان تأثير الثقافة الفارسية في الشعر والشعراء أشد وأقوى من تأثير الثقافة

[1] المخطط من إنجاز الباحثة.

الهندية")؛ يعرف متعلموه أن مادة الدرس متضمنة في النص التواصلي المعالج سابقا. وكذلك بالنسبة إلى قوله في إطار التعريف الأولي للمحتوى التعليمي: (تعلمت أن اسم التفضيل اسم مشتق على وزن أفعل للدلالة على أن شيئين اشتركا في صفة واحدة وأن أحدهما زاد على الآخر في هذه الصفة).

.تقديم قاعدة اسم التفضيل في آخر الدرس كاملة.

2.2 مقاصد تواصلية:

. إفهام المحتوى التعليمي المعطى عبر المرور أو الاتكاء على جميع الإجراءات اللسانية التداولية السابقة الذكر. وتأويل هذه الأشكال اللغوية، يعود إلى حسن التحاور وإيجابيته؛ من أجل وصول المقصود الحقيقي بأكبر نسبة ممكنة؛ إذ يسعي المعلم جاهدا لتوصيل قاعدة اسم التفضيل بوساطة إفهام موجه يفيد المخاطَب (المتعلم)، عبر معطيات القاعدة النحوية المعنية بالمعالجة؛ والتي تساعده على فهم المعلم والمقصود من العبارات اللغوية المعطاة، فيستفيد منها أثناء تفاعله في الإطار التعليمي الآني ويحتفظ بها لاستعمالات تعليمية (التقويمات والاختبارات) أو عملية ضمن نشاطاته التواصلية المختلفة والمتنوعة.

3.استثمارها في تعليم درس: < إعراب معتل الآخر > السنة الثالثة ثانوي:

انطلاقا من المعطيات النظرية للقصدية فإن الغاية من أي تواصل إنساني أو استعمال لغوي هي إحداث تفاهم بين طرفين؛ فالسعي لحسن توصيل هذا القصد وإحداث إفهام نموذجي يفيد المتعلم في سياقه التعليمي، ويعزز تفاعله في إطار المحتوى التعليمي المقدم. وعند استنباط كل من المقاصد الإخبارية والتواصلية المستمدة من معالجة درس: < إعراب المعتل الآخر>[1] نحصل على:

1.3 مقاصد إخبارية:

يكون المتعلمون على استعداد لاستقبال معلومات حول قوانين إعراب المعتل الآخر، والمعلم مهيأ لتقديم تلك المعلومات عبر:

.التدرج لتكوين المعارف والمعلومات المتعلقة بإعراب الفعل المعتل الآخر بوضعية انطلاقية تحوي إخبارا.

.تقديم أمثلة عن الفعل المعتل الآخر عبر مقتطفات من نص <للموت ما تلدون>.

[1] أنظر، دراجي سعيدي وآخرون، اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب / فلسفة لغات أجنبية، ص17.

2.2 مقاصد تواصلية:

.تحصيل قاعدة الفعل المعتل من أجل التمكن من معرفة معناه الحقيقي ورسمه الاملائي الصحيح، وبذلك علامة إعرابه الصحيحة.

.إحداث تحاور إيجابي نشط بينه وبين متعلميه لإدماجهم الواقعي في صلب معطيات القاعدة حواريا.

.التفريق بين صور الاعتلال الموجودة في الأفعال وعلامات إعرابها في مختف حالاتها.

.معرفة المعلم وتقويمه لمدى استيعاب متعلميه قاعدة إعراب الفعل المضارع معتل الآخر.

نستطيع القول هنا بأن النحو مقياس التشارك في التواصل اللغوي الخاص بلسان بعينه والسبب الأهم في التفاهم المتبادل بين أفراد الجماعة الواحدة. و بما أن المدخل الأساسي لتعليمية اللغة العربية و قوامها هو النحو وتيسيره؛ يرى عبد الرحمن الحاج صالح فيما يخص إصلاح الملكة اللغوية بأن اكتساب ملكة اللغة العربية لا يتم لقواعد السلامة اللغوية ولا لمعرفة قواعدها البلاغية، وإنما بالتركيز على الاستعمال الفعلي في واقع الخطاب فيقول" وعلى هذا، فالاستعمال الفعلي للغة في جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية ينبغي أن تكون المقياس الأول والأساسي في بناء كل منهج تعليمي، وأطراف هذا الاستعمال ينبغي أن يلم بها المربي كما يلم بها اللغوي"[1].لأن " تعليم اللغة لا ينحصر فقط في اكساب المتعلم لآليات الكلام بل لابد أن يراعي أيضا آليات الادراك للعناصر اللغوية وفهم مدلولاتها. وعلى هذا فإن التبليغ التعليمي (وكذلك عمليات الترسيخ ...) يتناول أربعة أنواع من الآليات اللغوية وهي الآليات التي تحصلها القدرة على الإدراك والفهم في مستوى المنطوق المسموع (السماع) وفي مستوى المكتوب المحرر (القراءة) ثم الآليات التي تتحصل بالقدرة على التعبير في هذين المستويين أيضا (التعبير الشفاهي والتعبير الكتابي). فأهم المقاييس في هذا النطاق هو أسبقية المشافهة .بالنسبة للتلاميذ .على القراءة والكتابة . أسبقية الإدراك على التعبير"[2]. وقد استعان في ذلك بما قدمه علماء العربية الأولون أمثال الخليل بن أحمد الفراهيدي، وسيبويه، من خلال ما جاءنا ضمن القرنين الهجريين الأول والثاني من دراسات لغوية علمية جادة، ليضعها في قالب التجديد في جميع مستوياتها وحالاتها النظرية والتطبيقية؛ وخير نموذج عن ذلك نظريته المسماة بـ: (النظرية الخليلية الحديثة) التي حاول أن يستوفي من خلالها أطراف المنظومة البيداغوجية التعليمية .بحيث ينبغي تكريس الشمول والتكامل في تنشيط هذا المجال الإنساني السامي في تطلعاته وغاياته .تنقيبا عن الأنفع والأنجع، شرحا وتحليلا وتفسيرا وإرشادا وممارسة. إذ يوجد " بين البنى اللغوية وكيفيات اكتسابها علاقات ثابتة وقوانين خفية يجب أن يكشف عنها الغطاء وأن تصاغ على ما

[1] خيرة بلجيلالي، إسهامات عبد الرحمن الحاج صالح في ترقية اللغة العربية، مجلة حوليات التراث .العدد17/2017، ص57.
[2] عبد الرحمن الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث .أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص65 .66.

تتطلبه الصياغة العلمية الدقيقة"[1]. ويمكن تحسس ذلك في النظرية الخليلية الحديثة التي أسس لها عبد الرحمن الحاج صالح وصاغ عبرها مختلف التسهيلات النظرية والتطبيقية التَّعليمية / التعلُّميَّة المنهجية التقنية؛ من أجل إصلاح المنظومة التربوية لتواكب الركب الحضاري، وذلك بالاهتمام بالمتعلم واحتياجاته، والمادة التعليمية وأنشطتها، والمعلم وتكويناته، وكذا ظروف التعليم المناسبة.

خلاصة الفصل:

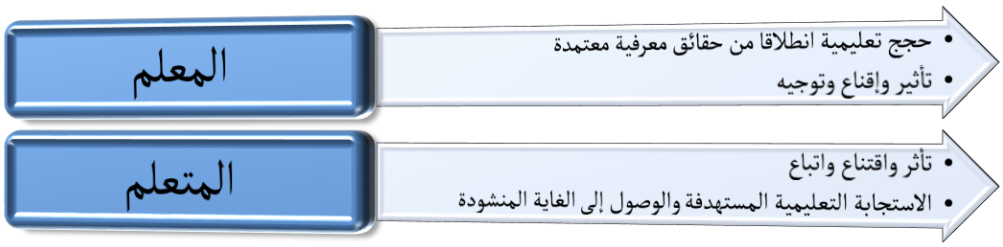
بطبيعة الحال فإن كل نشاط النحو العربي يتأتى في سياقات بيداغوجية تعليمية. سواء بتوظيف:

أفعال تعليمية تداولية كما جاء في المبحث الثالث. أو لتثبيت افتراضات تواصلية مسبقة كما جاء في المبحث الرابع. إذ يظهر لنا أن الافتراضات المسبقة الناشطة ضمن تعليمية النحو العربي مكون من جملة نظامية من أنواع الافتراضات المسبقة وهي: الوجودي والواقعي والمعجمي والبنيوي فيما يغيب غير الواقعي منها والمناقض للواقع. ذلك أن العملية التعليمية/ التعلمية تحتكم إلى تواصل ذي استعمال لغوي مباشر قدر الإمكان، وكذا صريح وصحيح. ونرى مما سبق ذكره فيما يخص نشاط مضمرات الخطاب التعليمي في تعليم النحو العربي، من خلال المبحث الخامس؛ يكون محتشم لأن الموقف الخطابي يحتاج إلى الصيغ الكلامية المباشرة أكثر شيء، غير أنه لا يمكن إغفال الدور التعليمي لهذه الآلية الإنسانية الذهنية السليقية. ونجد من خلال ما سبق ذكره في المبحث السادس أن تحري استحضار قواعد مبدأ التعاون الحواري التواصلي الفعال له دور مهم وفائدة تعليمية جمة في توجيه الفعل البيداغوجي عامة. بحيث كل استلزام حواري تعليمي يمدنا بالتزام بالكم التعليمي النحوي حسب الحاجة والحد المطلوب، وتحري الصواب واستحضار الدليل التعليمي لكل درس من هذا النشاط، وجعل المقال التعليمي لدروس النحو العربي ملائما لمقام حاله، بالإضافة إلى ضرورة ابتعاد المعلم عن الالتباس والتعميم مع الإيجاز والترتيب والتنظيم عند تقديم المحتوى التعليمي لدروس النحو العربي قدر الإمكان لمراعاة وضعية متعلميه ومستوى تفكيرهم. وفي المقابل ينبغي على المتعلمين الانتباه والتشارك الفعال، من أجل التحصيل. والملاءمة مبدأ يساعد المتعلم تلقيا أو طبيعيا على معالجة المعلومات إدراكيا مع تنحية كل ما هو خارج عن ملاءمته التواصلية[2]، فيحدث بذلك التشارك التفاعلي للموضوع النحوي المحدد أي ملاءمة الموقف التعليمي بمختلف معطياته لمقتضى الحال. ذلك هو التواصل البشري الذي كرم الله عز وجل به الإنسان عن سائر المخلوقات ومنبعه القلب والعقل. وضمن السياق التواصلي التعليمي تتخذ الوضعية التعليمية قوامها؛ عبر متعلم/ معلم [في وجود لغة منطوقة]، يحدث الانتباه في وجود شروط سياقية محددة، تتمثل في ترتيب أو منهجة الجهد السياقي المبذول من قبل المعلم لتوازن النشاط التعليمي (ملاءمته لمقتضى الحال). فيعمل المتعلمون

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 2012، ص177. 178.

[2] أنظر، المرجع السابق، ص123. 124.

على محاولة فهم ما يقدم لهم حرفيا، ثم ينتقلون إلى الاستدلالات انطلاقا من تدليلات المعلم، ومن ثم الاستنتاج عبر إيصاله المطلوب، والمتمثل في تحصيل القواعد النحوية؛ مما يؤدي إلى نجاح الفعل التعليمي. وهكذا يتم تعليم دروس النحو المقررة من خلال تعزيز الصلة بين الطرفين بتنشيط وتحفيز دور المثلث الديداكتيكي في تعليم النحو العربي. كما يمكن القول بأن المتعلمين في هذه المرحلة التعليمية يأتون إلى المدرسة، ويحضرون دروس النحو العربي؛ وهم على استعداد للتلقي الإجابي والتأثر النافع والاقتناع المفيد، والذي يعود عليهم بالتحصيل العلمي وبذلك النجاح والتقدم في التعلم، وهو هدف المعلم، والغاية المرجوة من قبل هيئات التربية والتعليم. ويمكن وضع المخطط الموالي من أجل التأكيد على وجود محاججة ضمنية تكتنف التواصل التفاعلي بين المثلث التعليمي (الديداكتيكي) كما يلي:



المخطط (16)[1]: المحاججة الضمنية للتواصل التفاعلي التعليمي

إذا فالمحاججة التعليمية تأتي طبيعيا مع استعمال اللغة؛ وتنحو نحوا خاصا ومتميزا في هذا المجال المؤطر والممنهج، بحيث يكون المتعلمون هنا متلقين إيجابيين دون قيد أو شرط؛ غير احتمال وجود معارف غير صحيحة وغير منطقية وغير ممنهجة، قد قدمت لهم. مع ندرة وجود هذا الاحتمال، للتقيد الصارم بالمنهاج والمقرر التعليمي، مع الوعي والأمانة والإخلاص، والبذل الراقي والمكون من قبل المعلمين، وبذلك المحتوى التعليمي المحدد، لأي سنة دراسية. كما أنه في وجود فضاءات لأنشطة ذهنية ذات قضايا تتعلق بمواقف الفعل التعليمي؛ كما تم العمل في مبحثه غير أنها تحمل في طياتها فائدة عامة ضمن تواصل الكيان الإنساني عبر تدرجاته المعرفية وإقامة روابط بين القضايا الحياتية. وتوضح حكمة الله عز وجل في تكريم الإنسان بنعمة العقل للتفكر والتدبر في سر وجوده ومؤهلاته (كفاياته المختلفة من قدرات وكفاءات ومهارات واستعدادات فطرية ورقي ذهني). وبمنهجَة تنظيم وترتيب الدرس النحوي؛ وطرح أسئلة تنشط الفضاء الذهني لدى المتعلمين؛ والتي تحيلهم على الفضاء البيداغوجي والتركيز على الدرس والاندماج في معطياته التعليمية/ تعلمية.

وبتحقيق الهدف وحصول الفائدة التعليمية يتم الوصول إلى المقاصد المنوطة بتعلُّمات المحتوى النحوي الثانوي وهي الغاية من استثمار كل الآليات اللسانية التداولية التي تم توظيفها في المقاربة

[1] المخطط من إنجاز الباحثة.

التعليمية التداولية. وقد لمسنا تطبيق أبسط شكل من أشكال الإجراءات التداولية مع توسيع تصوراتنا لحيز استثمار معطياتها للانتفاع بها.

الفصل الثالث

استثمار اللسانيات التداولية في تعليم النصوص في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري

تمهيد:

تُدرَج النصوص التعليمية في طورها الثانوي على اعتبار أنها: نصوص أدبية وأخرى تواصلية؛ تراثية (شعرية . نثرية، مع اختلاف أغراضها وبذلك مضامينها)، ونصوص حديثة (أدبية . فنية .، علمية تكنولوجية)؛ لاختلاف أهداف تأليفها ومراميه، ولأن النصوص" التخصصية تعد مدخلا إلى عالم اليوم والغد، ويقوم تحليلها اعتمادا على بيان الموقف وعلى تحليل الوظائف الاتصالية للنص وعلى إيضاح المصطلحات التي يتضمنها النص بدقة. ودراسة هذه النصوص التخصصية تتم في إطار فكرة الاهتمام بالمستويات اللغوية المتعددة للغة القومية. فالإنسان لا يحتاج اللغة لغرض واحد وهو مطالب بإتقانها لأداء الوظائف المختلفة"[1]؛ فهي نصوص لا غنى عنها ضمن المنهاج التعليمي المتبع لكل الأمم. ويرتكز النشاط التربوي التعليمي الساعي إلى دراسة وتحليل هذه النصوص على الموارد المستهدفة لما يسمى بالمقاربة بالكفاءات وإلى جانبها المقاربة النصية؛ باعتبارها آخر المقاربات المستثمرة في تعليم/ تعلم اللغة العربية. ومن خلال جعل النصوص المدرَّسَة عبارة عن خطابات تبليغية. وكذلك جعل العملية التعليمية/ تعلمية مطبقة في إطارها العملي ذي المستوى التفاعلي الطبيعي القائم بطبيعة الحال على التواصل المباشر والفعال؛ لتحصيل أكبر قدر ممكن من المحتوى التعليمي المقرر، وفي بداية الأمر علينا التعرف على ماهية النص وأنواعه والخطاب، والتواصل. وكذا الكفايات التواصلية. وذلك بتبين " القضايا الأساسية والفرعية في العلمين [اللسانيات والتواصل إذ] تجد تقاطعات محورية، تفتح آفاقا واسعة لتبادل الخبرات والنتائج، وإعادة فحص أطراف عملية الاتصال، والميكانيزمات الظاهرة والخفية لكل سيرورة تواصلية، مع الاحتفاظ بالمعالم الجوهرية لكل تخصص"[2]؛ وتجريب إحداث العلاقات النافعة فيما بينها ضمن تعليم/ تعلم اللغة العربية في الطور الثانوي الجزائري، وذلك باستثمار إجراءات التحليل اللساني التداولي ذي المشارب العلمية البينية لغوية/ غير لغوية؛ لأن " تعليم اللغة وتعلمها يتطلبان تفهما لنظريات نفسية وتربوية بالإضافة إلى نظريات لسانية كما يذكر رتشاردز وروجرز في كتابهما المشهور (مذاهب وطرائق في تعليم اللغات)"[3] وهذه المقاربات اللسانية " وإن ألحَّت على وجوه اختلافها، فكثيرا ما انتهت إلى ترسيخ أفكار مشتركة بينها، تعبر أكثر من غيرها على تقدم الإنسانية في فهم اللغة"[4] وصور إنتاجها تواصليا. وهو ما يؤكد لنا أن للتربية والتعليم" أهمية بالغة في كل العصور وفي كل مراحل حياة الإنسان سواء

[1] محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، دار غريب للطباعة، القاهرة، 1993، ص209 .210.

[2] عبد القادر الغزالي، اللسانيات ونظرية التواصل رومان ياكوبسون نموذجا، دار الحوار للنشر والتوزيع، سورية، ط1، 2003، ص21.

[3] محمود اسماعيل صيني، اللسانيات التطبيقية في العالم العربي، من وقائع ندوة جهوية أبريل 1987 الرباط: تقدم اللسانيات في الأقطار العربية، ط1، 1991، بيروت، ص219.

[4] عبد الجبار بن غريبة، مدخل إلى النحو العرفاني (نظرية رونالد لانقاكر " Ronald Langacker ")، مسكلياني للنشر، منوبة، ص9.

أكانت تربية نظامية رسمية"[1] أو غير ذلك، وانطلاقا من هذه الطروحات اللغوية يتأتى لنا استثمارها في شتى الفروع العلمية والعملية اللغوية منها وغير اللغوية؛ فتقصي مواضع استثمار الآليات اللسانية التداولية في دراسة النصوص اللغوية العربية مثلا، والتي هي النشاط الأساس الذي تنبثق عنه باقي النشاطات باعتبارها روافدا له، والذي يتحدد لنا عبر متون الكتب والمناهج والتدرجات الدراسية النظامية المقننة والمنقحة المعطيات، يحيلنا على منهج تعليمي جديد مؤطر علميا، وموجه منهجيا وناجع تواصليا.

المبحث الأول: ماهية النص والخطاب والتواصل

1.النص (Text):

1 . 1 لغة: يتمثل عند الزمخشري في قوله:" تنص العروس فتقعدها على المنصة، وهي تنص عليها، أي ترفعها، وانتصَّ السَّنام: ارتفع وانتصب؛ قال مسكين الدارمي:

حَيَّ عُلاَهاَ تَامِكٌ شبَّهَتْهُ وانْتَصَّ فِنْدَا

ومن المجاز: نص الحديث إلى صاحبه؛ قال:

ونص الحديث إلى أهله فإن الوثيقة في نصه

ونص فلان سيدا: نصب؛ قال حاجز بن الجعيد الأزدي:

أن قد نصصت بعدما شبت سيدا تقول وتهدي من كلامك ما تهدي

ونصصت الرجل إذا أحفيته في المسألة ورفعته إلى حد ما عنده من العلم حتى استخرجته. وبلغ الشيء نصه أي منتهاه"[2]. إذا فمفردة <نص> تعني؛ الظهور والاعتلاء والرفع والاستخراج من الشيء والانتهاء منه؛ أي الإبانة والوضوح. وهو الرأي الراجح لدى علماء اللغة العرب القدامى في حد مدخل (نص).

1 . 2 اصطلاحا: هو كل" وسيلة لنقل الأفكار والمفاهيم إلى الآخرين، فهو ينقل شيئا ما إلى المخاطَب، وهو ليس هدفا في حد ذاته، إنما هو الطريق للخطاب، أو كما يقول جيفري ليش ومايكل شورت إنه عبارة عن: التوصيل اللغوي .سواء كان منطوقا أو مكتوبا .باعتباره رسالة فحسب تتخذ صورة شفرات محددة في صورتها المسموعة أو المرئية"[3]. وقد أشار كل من " هاليداي Halliday ورقية

[1] عبد الرحمن العيسوي، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 2005، ص42.

[2] الزمخشري، أساس البلاغة، باب النون، مادة نصص، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 2006.

[3] أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2001، ص20.

حسن Ruqaiya Hasan إلى أن كلمة نص Text تستخدم في علم اللغويات لتشير إلى أي فقرة مكتوبة أو منطوقة مهما كان طولها، شريطة أن تكون وحدة متكاملة"[1]؛ أي منتهية لا نتوقع أي إضافات جديدة على الشكل اللغوي ما عدا ما أضمر واحتاج إلى استدلال وتفسير وتأويل استنتاجي. وهو" ما جعل دي بوجراند يؤكد تلك الصفة المميزة للنص وهي وقوعه في الاتصال"[2] connection. ذلك أن " تحديد ما تم تبليغه نصا في القول يعتبر حينئذ تحديدا لعدد من التنصيصات لهذا القول ومن ضمنها الشكل القضوي للقول والموقف القضوي للقائل"[3] كذلك. إذا نعتبر أن النَّص هو" الشكل الأساسي للتنظيم الذي تتجلى فيه لغة إنسانية. فحين يتواصل الناس لغويا بوجه عام فإنهم يتواصلون (يتكلمون / يكتبون) في صورة نصوص. ولما كان التواصل الإنساني فعلا اجتماعيا دائما فإن النص في الوقت نفسه هو تلك الوحدة التي ينجز بواسطتها النشاط اللغوي بوصفه نشاطا اجتماعيا .تواصليا"[4] يميل إلى التفاهم من خلال التفاعل المفيد لطرفي الخطاب معا.

ولأنه" حين يمكن أن يجعل من المعقول ألا يكون الواقع معطى مسبقا واضحا؟ بين ذوات، يمكن أن يصدق على نمط صحيح فقط، بل هو تأليف يختلف حسب سياقات ومنظورات وأغراض في ألوان التواصل، فإن النص الأدبي يحصل ضرورة على مكانة أخرى وإمكانات وظيفية أخرى في مجموعة نتاجات إنسانية واعية (أفعال): يحرر من تأليف سياق فردي (متفق عليه أو غير متفق عليه)"[5]. بالإضافة إلى أنه قد " تم توسيع مفهوم النص من خلال مفهوم التماسك الذي ليست له طبيعة نحوية فحسب، بل يتضمن في الوقت نفسه جوانب تتعلق بموضوع النص وجوانب دلالية وتداولية أيضا (Aspekte) thematsshe/semantishe/pragmatishe "[6]. كما يعتبر النص في الجانب التعليمي" وحدة تعليمية تمثل محور تتلاقى فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى كعلم النفس والاجتماع والتاريخ... بالإضافة إلى المعطيات المعرفية التي تقدمها علوم اللسان"[7]؛ ويمكن القول بأن المعنى الاصطلاحي يقترب من المعنى اللغوي في كونهما يعطيان للفظة < نص> صفات عدة كالوضوح والثبات والتأكيد والاكتمال والتحديد.

غير أن المفهوم الاصطلاحي للنص لا يخرج عن المعايير التالية وهي: " كون النص منطوقا أو مكتوبا أو كليهما . مراعاة الجانب الدلالي . مراعاة التحديد الحجمي (طول النص) . مراعاة الجانب

[1] المرجع السابق، ص22.
[2] المرجع نفسه، ص25.
[3] آن روبول وجاك موشلار، التداولية اليوم علم جيد في التواصل، ص101.
[4] سعيد حسن بحيري، إسهامات أساسية في العلاقة بين النص والنحو والدلالة، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، 20010، ص25.
[5] المرجع نفسه، ص249 .250.
[6] سعيد حسن بحيري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان ناشرون، الركة المصرية العلية للنشر . لونجمان، لبنان، 1997، ص109.
[7] بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص2.

التداولي . مراعاة جانب السياق وهو متعلق بالمعيار السابق . مراعاة جانب التماسك [الاتساق والانسجام]، وهو أهم المعايير التي يقوم عليها التحليل النصي .مراعاة الجانب الوظيفي للنص .مراعاة التواصل بين المنتج والمتلقي . الربط بينه وبين مفاهيم تحويله، مثل الكفاءة والأداء..."[1] وهو المسعى الذي نرومه في هذا المقام ضمن التحليل التعليمي اللساني التداولي مع أهم الآليات التداولية.

انطلاقا مما سبق يمكن إدراج النص في النشاط اللغوي الذي يحدد مقالة المتكلم أو الكاتب في إطارها المغلق الذي يتيح للسامع أو القارئ أن يتحكم في معطيات معانيه ويؤولها حسب مدركاته الذهنية والنفسية والاجتماعية والثقافية والإطار الزمكاني. مع الاحتفاظ بكل المعاني الحقيقية (العرفية) الواردة في هذا النص. ونستطيع عد النص خطابا غاب عنه الطرف الأول منه ألا وهو المتكلم أو الكاتب وترك المعاني دون احتمالية التفسير الحقيقي الواقعي نسبيا ليترك المجال حرا أمام المتلقي.

2 .الخطاب:

2 . 1 لغة: يقع معناه اللغوي على: " خاطبه أحسن الخطاب، وهو المواجهة بالكلام. وخطب الخطيب خطبة حسنة. وخَطب الخاطِب خِطبة جميلة... ومن المجاز: فلان يخطب عمل كذا: يطلبه، وقد أخطبك الصيد فارمه، أي أكثبك وأمكنك، وأخْطَبَك الأمر، وهو أمر مُخْطَبٌ، ومعناه أطلبك من طلبت إليه حاجة فأطلبني. وما خطبك: ما شأنك الذي تخطبه"[2]. فلا يخرج المعنى اللغوي للخطاب في المعاجم اللغوية العربية القديمة عن ذلك المعنى الأصل والعام؛ والمتثل في: المواجهة والطَّلب والإبانة والتَّمكُّن والشَّأن المراد، أي هو **طلب التفاعل والرد بالاستجابة للمقصود** من طرف مستقبل الرسالة.

2 . 2 اصطلاحا: لا يخلو معنى خطاب من توفر طرفين أحدهما طالب لأمر ما والثاني مستقبل لهذا الطلب ومتأثر بمعطياته مستجيبا له ضمن الانسجام والملاءمة والاطمئنان بين الجانبين. فهو التموضع الإيديولوجي والاجتماعي للشكل اللغوي باعتباره عونا تلفظيا مع الحفاظ على القانون اللغوي[3]، وحدود مجال نشاطه يستوفي كل" ما يدخل تحت طائلة السلوك التواصلي في مجتمعات مختلفة، بغية الوقوف على وجوه الاختلاف في مستوى تصريف العبارة واشتغال الخطاب. وراء ذلك تصور يعتبر التواصل ضربا من التفاعل الاجتماعي ونسقا ثقافيا(...) وهذا ما يجعل الفصل بين ما هو اجتماعي وما هو لغوي أمرا متعذرا عند دراسة السلوك التواصلي الذي تحكمه، على غرار بقية الأنساق

[1] صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق دراسة تطبيقية على السور المكية، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ج1، ط1، 2000، 28 29.

[2] الزمخشري، أساس البلاغة، باب الخاء، مادة خطب، ص167 .168.

[3] حاتم عبد، في تحليل الخطاب، دار ورد الأردنية للنشر والتوزيع، ط1، 2013، ص11.

الثقافية، مجموعة من القواعد والمعاير الضمنية "[1]؛ فهو التمظهر اللساني في حال الاشتغال، ووحدة أكبر من أو تساوي الجملة النحوية التركيبية، والمجال الذي تكتسب فيه الوحدات اللغوية قيمتها دلاليا بالفعل ويعد اتصالا لغويا [2]. مما سبق يكون المعنى اللغوي لمفهوم الخطاب انطلاقة أصيلة للمعنى الاصطلاحي من ناحية طلب التواصل، أو إبانة المقصود من إنتاج الكلام أو الملفوظات باعتباره مواجهة لغوية مقصودة. وعليه فإننا لا نتبين ماهية الخطاب وقيمته إلا بإبراز أوجه السلوك التواصلي فيه وقيمة النتائج المتوخاة من العملية التخاطبية بشكلها التواصلي العام.

3. التواصل اللغوي:

3 . 1 لغة: جاء في معناه اللغوي من خلال معجم < أساس البلاغة > للزمخشري قولنا " وصل الشيء بغيره فاتَّصل. ووصَّل الحبال وغيرها توصيلا: وصل بعضها ببعض، ومنه: (ولقد وصَّلْنَا لهم القول). وخيط موصَّلٌ: فيه وصْل كثير. ووصلني بعد الهجر وواصلني"[3]. يقول الله عز وجل ﴿وَٱلَّذِينَ يَصِلُونَ مَآ أَمَرَ ٱللَّهُ بِهِۦٓ أَن يُوصَلَ وَيَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ وَيَخَافُونَ سُوٓءَ ٱلْحِسَابِ٢١﴾ [الرعد: 21]. فهو على ذلك عبارة عن إحداث علاقات ترابطية بين شيء وآخر، أو أمر وآخر أو قول وآخر أو شخص وآخر. وهو نشاط فيه تقبُّل ومرونة وتشارك.

3 . 2 اصطلاحا: يُقَال: تواصل يتواصل تواصلا؛ أي تفاعلا وهو مصدر خماسي يفيد معناه المشاركة، والمشاركة الفعَّالة بين المتكلم والمتلقي في سياق الاستعمال اللغوي[4] بحيث يعد التواصل أهم أهداف التداولية وهو في ذات الوقت أهم وظائف اللغة؛ أي وسيلة للتحاور والتفاهم وقضاء الحاجات ويمكن رصد وجه العلاقة بين التواصل واللغة والتداولية كالآتي:

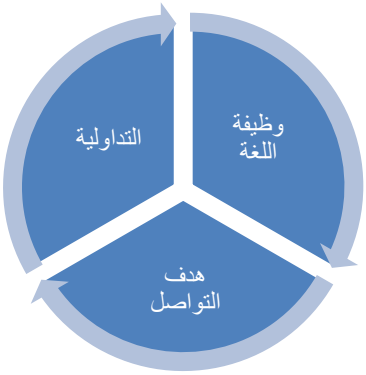
---

[1] حاتم عبد، في تحليل الخطاب، ص12 . 13

[2] أنظر، يوسف منصر، الخطاب اللساني المغاربي أصوله، مفاهيمه، وإجراءاته، عبد الرحمن الحاج صالح .عبد السلام المسدي . عبد القادر الفاسي الفهري، نماذج، رسالة دكتوراه .علوم .، جامعة باجي مختار عنابة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم اللغة العربية وآدابها، تخصص لسانيات، مدير الأطروحة: بشير ابرير، لجنة المناقشة: الشريف بوشحدان رئيسا ومفتاح بن عروس .يحي بعيطيش .محمد صاري أعضاء، ص14 15.

[3] الزمخشري، أساس البلاغة، باب الواو، مادة وصل، ص678.

[4] أنظر، سند ابراهيم سند ابراهيم أحمد، اللغية بين الاستعمال والتواصل في ضوء اللسانيات التداولية، مجلة الزهراء، العدد30، ص1083.



الشكل1[1]: الوضعية العلائقية بين الثلاثية التواصل / اللغة / التداولية.

وهو ما سعى إلى تحقيقه رومان ياكوبسون حينما اكتشف التقاطعات والاختلافات بين نظرية التواصل واللسانيات في كتابه: < محاولات في اللسانيات العامة>، لما لهما من وحدة الموضوع البحثي هي (تبادل الرسائل)؛ غير أن اللسانيات أو الشكل اللغوي بشتى أنواعه يستمد وسائله وآلياته من التواصل أو النظرية تواصلية[2] في أغلبه؛ إذ إن اللغة الإنسانية تنشط من أجل إنجاح التواصل الذي يكون ذا فائدة متبادلة طبيعيا؛ فهو عملها المنوط بابتكارها الأول، فيما يعتبر التواصل منتهى الأهداف المتوخاة من التداولية بالوصول إلى مقاصد الباث، فعند أي فعل" لا يكتفي الإنسان أن يقوم بإنتاج حياته الفيزيائية الخاصة به فحسب بل هو يقوم أيضا بإنتاج علاقته الخاصة بالآخر، إنتاج الحياة الاجتماعية"[3] بكل تفاصيلها وقوانينها وإشكالاتها. ذلك أنه " غالبا ما ينظر إلى اللغة والتواصل بوصفهما وجهين لعملة واحدة. وبموجب هذا الرأي، يكون الوجه الأساسي للغة هو كونها تستعمل في التواصل، والوجه الأساسي للتواصل هو كونه يتضمن استعمال لغة أو شفرة"[4] ؛ لذا فالتداولية تواصل لغوي/ غير لغوي مقنن وواقعي ونفعي؛ وهو ما يؤكد أهمية العملية التواصلية في تنشيط مناحي ترقية الاتجاه التداولي وتطويره في إطاره اللساني خاصة. وعلى هذا يكون **التواصل هو السبب في إنتاج لغة تمتاز بالتداول، وفي المقابل تمده اللغة بالرسالة القاصدة**، أي النشاط التفاعلي في جميع سياقاته بين **مخاطِب ومخاطَب، ودليل خطابي يعرف بالنص**. إذا فمعنى التواصل اصطلاحا يوسع معناه اللغوي عبر إحداث علاقات اجتماعية يسودها ويدعمها التقبل والمرونة.

4. الكفايات التواصلية اللغوية:

باعتبارها استراتيجيات وتقنيات طبيعية لغوية وغير لغوية يتخذها المتخاطبون من أجل تواصل ناجح، وتعد من" أبرز المفاهيم التي يدين بها تحليل الخطاب إلى هذ التيار [تيارات تفاعلية ظهرت في

[1] الشكل من إنجاز الباحثة.

[2] عبد القادر الغزالي، اللسانيات ونظرية التواصل رومان ياكوبسون نموذجا، ص21. 22.

[3] فيصل عباس، الفلسفة والإنسان جدلية العلاقة بين الإنسان والحضارة، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1996، ص33.

[4] دان سبربر وديدري ولسون، نظرية الصلة أو المناسبة في التواصل والإدراك، ص295.

أمريكا]، وإلى <هيمز> تحديدا (D. HYMES). وهي جماع معارف تتصل بمعايير النحو اتصالها بمعايير الاستعمال، بفضلها تحدث المناسبة بين السلوك التواصلي والسياق الذي يكتنفه والملابسات التي يجري فيها. فالذي يجعل الفرد قادرا على التواصل معرفة بمسالك الفعل التواصلي(...) تخضع لجملة من القواعد رغم أن الفرد يحملها بطريقة لا واعية "[1] بحيث " يقوم بذلك على نحو واقعي وعملي، وإنه يتأمل ذاته في عالم هو من صنعه"[2]؛ وذلك بمشاركة بني جنسه. فالكفاية التواصلية هي: القدرة اللغوية في واقع نشاطها وانسجامها مع المقاصد المستهدفة والفهم الصحيح أو التأويلات المناسبة، والتي يستطيع الواحد منا اكتسابها بيسر في الأوضاع الطبيعية المتاحة له، على اعتبار أنه مستعد فطريا لاستعمال لغة اتصاله بغيره من الأفراد والجماعات والفئات المخصوصة ضمن دينامية تيسير نشاطات الوجود الإنساني.

المبحث الثاني: استثمار الآليات الإجرائية التداولية في تعليمية النصوص في الطور الثانوي:

تتمثل الخطوات المتبعة . ضمن المنهاج التعليمي، والمؤطرة بوساطة المعلم متبعا لمقومات المنهاج والكتاب المدرسي .في دراسة النصوص الأدبية من خلال كتاب اللغة العربية للطور الثانوي بجملة من العناصر أو المراحل التعليمية، وهي على التوالي والترتيب كما يلي:

1 . تكليف التلاميذ بإعداد الدرس مسبقا: وهي خطوة مهمة، وذات بعد انغماسي لغوي. ويتعين اعتمادها في تعليم كل نشاطات تعليم اللغة.

2 .أتعرف على صاحب النص: من قبيل معرفة المخاطِب الذي أتواصل معه. وهي الخطوة الأولى نحو تعلم المعطيات النصية، أو المحتوى التعليمي.

3 .تقديم موضوع النص: عبر قراءته من قبل المعلم أو متعلم.

4 .أثري رصيدي اللغوي: بفهم شرح المفردات المعجمية أو العرفية من أجل تسهيل الوصول إلى المعاني الوظيفية ضمن الاستعمال اللغوي.

5 . أكتشف معطيات النص: بعد عناصر الدراسة التمهيدية السابقة؛ فإن المراد بالمعطيات ما يتوافر عليه النص من المعاني والأفكار البناءة لشخصية المتعلم دينيا واجتماعيا وثقافيا وعلميا بتطور العلم وغزو التكنولوجيات. ومن المشاعر والانفعالات والعواطف، من التعابير الحقيقية والمجازية، من الأساليب التي يتخذها الأديب وسيلة للإقناع والتأثير، من موقف الأديب وغرضه من إنشاء النص من منطلق أن العاطفة هي الغاية والفكرة سند لها باكتشاف العناصر الفنية بالتعرف تدريجيا على الأدوات الفنية.

[1] حاتم عبد، في تحليل الخطاب، ص13.

[2] فيصل عباس، الفلسفة والإنسان جدلية العلاقة بين الإنسان والحضارة، ص35.

6 .أناقش معطيات النص: وفيه تنشط أو تُثار الملكة النقدية والتقييمية لدى المتعلم.

7 .أحدد بناء النص: وفيه يحدد نمط النص الذي يريد صاحب النص التواصل به.

8 . أتفحص مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص: وفيه يُتحرى كل مظاهر الاتساق البانية لوحدات النص والأفكار المتحكمة في انسجامه؛ لأن الانسجام نظرة شاملة تضع في الحسبان مقاربة النص في بنيته الدلالية والشكلية؛ إذ إنه يفترض أن الانسجام يدل على العلاقة بين الأفعال الإنجازية، فهو لا يتعلق فقط بظاهرة النص إنما أيضا بالتصور الدلالي أو المعرفي أو الواقعي.

9 . أجمل القول في تقدير النص: ومن خلاله تبرز الخصائص الفنية والفكرية للنص المعني بالدراسة والتفحص[1]. وتُعكس فيها طاقات وقدرات وكفاءات المتعلم من خلال إبداء رأيه ومنطقه في فهم وتذوق النصوص الأدبية التي يتعلمها، وتتكَوَّن لديه الروح التقييمية والنقدية.

وتعتبر هذه الخطوات أو المراحل التي اعتمدت لتقديم المحتوى التعليمي للنصوص في هذه المرحلة التعليمية؛ مقبولة، لكن تبقى متواضعة نظرا للتطورات التواصلية المختلفة بين الأفراد والجماعات، وتصاعد المد المعرفي الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والتكنولوجي والتقني، خاصة مع توفر الذكاءات الاصطناعية المختلفة المختصة في تعليم اللغات. وهو ما يولد ثغرات بيداغوجية يجب على المكلفين بالتكوينات التعليمية النظامية تسليط الضوء على الموضع السلبي لهذه الثغرات التي تخل بمقومات المنظومة التربوية؛ مما يؤدي إلى اختلال أهداف المناهج التعليمية، وبذلك المردود التعليمي، من خلال الضعف الاستيعابي الذي ينتج عنه محدودية التعلم، والإخفاق في إصابة الغاية المستهدفة من تقديم المحتويات التعليمية المختلفة في تعليم اللغة العربية؛ ونصوص التعليم داخل الصفوف بصفة خاصة. من أجل العمل على حل" أهم المشاكل التي تتعرض لها اللسانيات التربوية .التعرف الموضوعي على المشاكل اللغوية التربوية << ماذا يجب أن نعلم من اللغة؟ وكيف يجب أن نعلمه؟ >> ولكي نجيب عن هذين السؤالين إجابة صحيحة فلابد من أن نميز في بحثها بين ثلاثة جوانب:

.النظر في محتوى اللغة التي تقدم للمتعلم.

.النظر في الطريقة أو الطرق التي تستعمل في لتبليغ هذا المحتوى.

.النظر في تأدية المدرس لهذه الطرق وكيفية تطبيقه لها"[2].

[1] أنظر، حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2022 .2023، ص5 .6 .7. وكتاب السنة الثانية والثالثة ثانوي.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، 2012، ص200.

فقراءة وتحليل وتوظيف النص الأدبي أو التواصلي في إطار المنهاج التعليمي المقرر والمتضمن في الكتاب المدرسي لكل سنة. والمقدمة في شكل **عناوين**؛ بحيث يمكن إحصاء ذلك في الجدول الموضح هنا:

العناوين الموجودة	الأولى ثانوي	الثانية ثانوي	الثالثة ثانوي
تكليف التلاميذ بإعداد الدرس مسبقا		+++	
أتعرف على صاحب النص أو تقديم النص	+++	+++	+++
تقديم موضوع النص	++		
أثري رصيدي اللغوي	+++	+++	+++
أكتشف معطيات النص	+++	+++	+++
أناقش معطيات النص	+++	+++	+++
أحدد بناء النص	+++	+++	+++
أتفحص مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص	+++	+++	+++
أجمل القول في تقدير النص	+++	+++	+++

جدول (4)[1]: ورود عناوين المادة التعليمية للنصوص في الطور الثانوي

بتحليل مضمون الجدول نجد أن عناصر تعليم النصوص في سنوات المرحلة الثانوية الجزائرية الثلاث تكاد تكون متطابقة؛ باستثناء بعض الاختلافات الطفيفة فيما يخص المحتوى التعليمي للسنة الثانية ثانوي الذي يقترح ضمن عناصره تكليف المتعلمين بمراجعة النص مسبقا. أما بالنسبة لعنصر: تقديم مضمون النص فلم يرد سوى في كتاب السنة الأولى ثانوي كونها مستوى تمهيدي ومشترك في هذا الطور التعليمي.

وبتطبيق معطيات اللسانيات التداولية في دراسة النصوص اللغوية من كتاب ومنهاج اللغة العربية للتعليم الثانوي، ودور المعلم في الفعالية البيداغوجية. علينا البدء بالجانب البنيوي (الشكل)، ومن ثم الانتقال إلى الجانب التداولي. ومن خلال مقرر **تعليمية مادة اللغة العربية** نحصل على مباحث إجرائية نوعية في التحليل التداولي للخطاب التواصلي التعليمي؛ أي مقاربة هذه النصوص تدلوليا.

[1] الجدول من إنجاز الباحثة.

المبحث الثالث: استثمار معطيات الأفعال الكلامية في تعليم النصوص

يجب أو لابد وأن يكون المتعلم الثانوي ذو كفاية؛ أي لديه استعداد لتلقي معارف ومعلومات واكتساب مهارات تقنية وتجريبية، تمده بالخبرة المعرفية والقدرة التواصلية والتداول اللغوي الفعال من خلال الدنو من القيام بالأمر مع القدرة عليه[1]؛ في تعلمه للنصوص المقررة وهو ما تصبو إليه المقاربة بالكفاءات، لترسيخ كفايات لغوية عربية، بمعية جملة من القدرات التحصيلية ولعل أهمها التواصلية ذات البعد التداولي. وإجراء دمج معطيات الأفعال الكلامية في البيداغوجيات التعليمية باعتبارها آلية فعالة، وتتميز بالتجسيد القولي واقعيا. وهو ما سيكون التطبيق مبني عليه هنا.

1 . استثمارها في تعليم درس: < في الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب> السنة الأولى ثانوي:

عبر المراحل المتبعة لتعليمية النصوص اللغوية العربية يقدم المعلم الدرس انطلاقا من أفعال كلامية تقريرية (التوضيحيات) تتحرى تثبيت المعارف والمعلومات والإيصال الحسن للأخبار مندرجة تحت العناوين الموالية:

1 . التعرف على صاحب النص

2 . النص

3 . أثري رصيدي اللغوي

ومن أجل اكتشاف معطيات النص ومناقشتها وتحديد بناء النص وتفحص ظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقراته وكذا أجمل القول في تقديره؛ المدونة على صفحات الكتاب والمنهاج المدرسيين يشرع المعلم في الولوج التدريجي من خلال معطيات تعليمية نصية أولية. وكلها معطيات نصية تقدم أفعالا كلامية تنتمي إلى زمرة الطلبيات، وهي غير مباشرة حسب سيرل لأنها ذات صيغ **استفهامية**[2] تحوي أفعالا اقتضتها حاجة تعليمية، وتتواجد في تحليل النصوص بصفة طاغية إن لم

[1] ينظر، طارق لعرابي، الكفايات اللسانية والتواصلية في منهاج اللغة العربية للصفين الإبتدائيين الأول والثاني، دراسة لسانية موازنة بين المقررات المغاربية " الجزائر"، نوقشت بجامعة 20 أوت 55 سكيكدة، الجزائر، ص75.

[2] وهي استقصاء عن النص الأدبي الأول المعنون بـ: في الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب:
. من هما السيدان اللذان يتحدث عنهما الشاعر؟ . علام يدل فعل "نعم"؟ وما الجانب الذي يكشفه في نفسية الشاعر؟ . لماذا جاء الفعل مقرونا بلام؟ . ما لمعنى الذي يرمز إليه لفظا " سحيل، مبرم"؟ . ماذا وقع بين قبيلتي عبس وذبيان؟ وما التعبير الدال على ذلك؟ . بم خص الشاعر السيدين اللذين أصلحا بين المتحاربين؟ . صيغة صرفية متكررة، ما أثر هذه الصيغة على المعاني؟ . غير الشاعر خطابه من صيغة صرفية إلى أخرى، من المقصود بالمخاطبين في الصيغة الثانية؟ وما المراد بالأحلاف؟ . ماذا يفيد التعبير " ألا أبلغ الأحلاف"؟، وعلام أقسمت ذبيان؟ . فيم حصر الشاعر الحرب؟ ولماذا؟ . ماذا تفيد كلمة " يمينا"؟ من هو صاحب اليمين؟ وعلام يدل قسمه؟ . ما لمعنى الذي يفيده . صرفا . الفعل "تفانوا" ؟ ما أثر هذا المعنى على المتحاربين؟ . ما المراد بقول الشاعر " دقوا بينهم عطر منشم"؟ وما الدلالة الاجتماعية التي يحملها؟ . بم أدرك الرجلان الصلح بين القبيلتين المتنازعتين؟ . علام يدل لفظ "هديتما"؟ وما دلالته المعنوية؟ . من يقصد الشاعر بتعبير " من يستبح كنزا من المجد يعظم؟ . ماذا تفيد " هل"

نقل تقوم عليها؛ ربما كونها الأسلوب التواصلي الأكثر مرونة وتنبيها للمتعلمين وتحفيزا لهم من أجل الاستفادة الذاتية والترسيخ الذهني لمنهجة تحليل النصوص وبذلك فهمها. بحيث تقوم هذه الأقوال الاستفهامية ذات الغاية التعليمية، على فعل قول وفعلا متضمنا فيه وآخر ناتجا عنه.

ومن خلال ما جاء في النص الأول المعنون بـ: < في الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب> على سبيل المثال لا الحصر نجد في العبارة الاستفهامية الأولى والتي تقول: < **من هما السيدان اللذان يتحدث عنهما الشاعر؟**>، فتكون مراتب تكوُّن هذا الفعل الكلامي:

1 . فعل لفظي: ويتمثل في الملفوظ أو الشكل المتمثل في الصيغة الاستفهامية السالفة الذكر التي قدم بها القول باعتباره مدخلا لمعرفة المضمون.

2 . الفعل الإنجازي: ويتمثل في تضمين القول قوة إنجازية غرضها طلب العودة إلى النص المعطى ومعرفة هوية السَّيِّدين الَّذَين يتحدَّث عنهما الشَّاعر.

3 . الفعل التأثيري: ويخص هذا القسم من الفعل الكلامي المتعلم الذي ينتج عنه تفاعل مع هذا الاستفهام الطلبي ومن ثم تأتي الاستجابة لهذا الطلب بتقديم الرد على الفعل المتضمن في القول وهو الاجابة عن الاستفهام؛ بالبحث عن السَّيِّدين الَّذَين أصلحا بين قبيلتي عبس وذبيان المتحاربتان ودفعا دية القتلى من النص التعليمي في الكتاب، ومن ثم التعرف عليهما وذكرهما وهما: هرم بن سنان والحارث بن عوف.

وتتوالى الاستفهامات انطلاقا مما هو معطى من خلال النص وحيثيات إنتاجه. وأفعال إنشائية **أمرية**[1] غرضها المقامي كذلك هو الطلب. ومثال ذلك ما جاء في تحليل النص ذاته؛ من مثل: < **اذكر**

في قول الشاعر " هل أقسمتم"؟ .ما إعراب "كل" في قول الشاعر " هل أقسمتم كل مقسم"؟ ما المعنى الذي تفيده في البيت؟ . ما المراد من تشبيه الحرب بالرحى؟ كيف صور الشاعر نتائج الحرب؟ .ما أثر عقيدة الشاعر الدينية في ميله إلى السلم؟ ما خصائص هذه العقيدة؟ .ما مشاعر زهير إزاء حديثه عن المصلحين والحرب؟ .في البيت السادس، لماذا خص الشاعر خطابه بذبيان؟ .ما الدلالة الفكرية لأفعال " علمتم .ذقتم .الحديث المرجم"؟ .علام اعتمد الشاعر في حديثه عن الحرب؟ أعلى لغة العقل أم على لغة العاطفة والمشاعر ما النمط الذي غلب على هذا النص؟ .حدد أوجه الإقناع التي ذكرها الشاعر لجعل قبيلة ذبيان تعرض عن الحرب؟ .ما الصيغة الصرفية المشتركة بين التعبير " لنعم السيدان " وتعبير " تداركتما"؟ ما أثر هذه الصيغة في معنى البيتين؟ . ما أثر قول الشاعر " وقد قلتما " على تعبير " فأصبحتما"؟ اما أثر هذه الروابط على الأفكار التي عبر عنها الشاعر؟ .للشاعر قصيدة عصماء، اشتهر بها. ماهي هذه القصيدة؟ ما رويها؟ .ما أهم الأفكار التي تناولها الشاعر في هذا النص؟ فيم تمثل البعد الإنساني للشاعر من خلال هذا النص؟ .ما نوع التعابير التي استعان بها الشاعر لنقل إحساسه؟ .ما أثر الروابط التي وظفها في تعبيره على بناء القصيدة؟ (ينظر، حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ص16 .17 .18 .19).

[1] وهي استقصاء عن النص الأدبي الأول المعنون بـ: في الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب: .لخص مضمون النص .اذكر التعبير المجازي في البيت الثالث، وبين غرضه الأدبي .عين التعابير المجازية في البيت الثاني عشر واذكر غرضها الأدبي . اذكر مايربط بين معاني البيت الثالث والرابع والخامس .عد إلى النص، وعين الروابط التي وظفها الشاعر في بناء نصه. (ينظر، المرجع نفسه، ص16 .17 .18 .19.)

ما يربط بين معاني البيت الثالث والرابع والخامس>. وحسب أوستين فإن الفعل الكلامي هنا يتركب من ثلاثة أقسام تكوّن أركانه وتنشطه وهي:

1 . فعل لفظي: أي العبارة الأمرية في شكلها الظاهري الحقيقي؛ أمْر بتبيّن ومن ثم ذكر ما يربط بين معاني البيت الثالث والرابع والخامس.

2 . الفعل الإنجازي: إذ تتضمن الصيغة الأمرية طلبا للمعلومة والتي تحمل قوة إنجازية (تبيُّن الأمور التي تربط بين معاني البيت الثالث والرابع والخامس) انطلاقا من القصيدة المعطاة.

3 . الفعل التأثيري: ويتعلق الأمر هنا باستجابة المتعلم لهذه الطلبات والامتثال لتوجيهات المعلم عبر فعل المطلوب منه بدقة وتحديد؛ أي البحث عن الأمور التي تربط بين معاني البيت الثالث والرابع والخامس، ومن ثم تقديم المطلوب للمعلم وهو الفعل الناتج عن القول. والهدف المتوخى من عملية التواصل اللغوي بأكملها ألا وهو قابلية التحاور بإيجابية وفائدة.

بالإضافة احتمالات ورود أفعال كلامية في شكل **إفصاحيات** تصدر من المعلم **تعبر** عن حالة سلوكية سيكولوجية له فيحمس، أو يشجع[1]، أو يشكر، أو يهنئ أو يعاتب المتعلم على نشاط ما يخدم المحتوى التعليمي، أو على خطأ تعلّيمي يرتكبه المتعلم. وهو فعل كلامي يخدم النشاطات البيداغوجية ويعزز الانتباه والاهتمام والتقيد بالمضمون المقدم من أجل تحصيله.

وباتباع خطوات الدرس الأول كنموذج تطبيقي، تُقَدَّم دراسة للنص الثاني وما بعده. بالتركيز على الطلبيات المتأتية عن أقوال إنشائية استفهامية أو أمريّة أكثر شيء، وكذا التعبيريات بالنسبة للأقوال الإنجازية. كما تُسجَّل أفعال كلامية ذات صيغ خبرية نجدها في عنصر (تعريف صاحب النص) و(النص الشعري هنا) و(أثري رصيدي اللغوي)؛ والتي توفر للمتعلمين معلومات تقريرية تعينه على سهولة الاندماج الإيجابي لتحليل نص القصيدة قيد الدراسة. ولكن لابد من توخي الاحتياجات الخاصة والعامة للمتعلمين، والعمل على التهوين من الصعوبات التي تواجههم لتدارك تعديل الأسلوب التحليلي للنصوص عندهم، أو تغيير أسلوب تعليم هذه النصوص.

2 . استثمارها في تعليم نص: < **الحركة العقلية والفلسفية في الحواضر العربية**> **السنة الثانية ثانوي:**

لاريب أن لكل نشاط تعليمي هدف متوخى وغاية مرجوة وهذه الأقوال أو تعليميات النصوص: الاستفهامية والأمرية والإخبارية عبارة عن قول وفعل قول وفعلا متضمنا فيه وآخر ناتجا عنه على النحو التالي:

[1] أنظر، شيباني الطيب، اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجا، ص99 .100.

باتخاذ ما جاء في النص التواصلي المعنون بـ: < الحركة العقلية والفلسفية في الحواضر العربية>[1] نموذجا عن نصوص هذا العام الدراسي، نجد ضمن عنصر اكتشاف معطيات النص العبارة الاستفهامية التي تقول: < **لماذا لم يهتم المسلمون بعلوم الأعاجم بعد الفتوحات مباشرة ؟**>

1 . فعل لفظي: ويتمثل في الشكل أو الصيغة الاستفهامية السالفة الذكر التي قُدّم بها القول باعتباره مدخلا لمعرفة المضمون.

2 . فعل إنجازي: ويتمثل في تضمين القول قوة إنجازية غرضها طلب العودة إلى النص المعطى ومعرفة الأسباب والدوافع التي جعلت المسلمين العرب لا يهتمون لعلوم الأعاجم بعد الفتوحات الإسلامية مباشرة.

3 . فعل تأثيري: ويخص هذا القسم من الفعل الكلامي المتعلم الذي يتفاعل مع هذا الاستفهام الطلبي المتضمن تكليفا بيداغوجيا؛ ومن ثم تأتي الاستجابة لهذا الطلب بالرد على الفعل المتضمن في القول لاحتوائه على **القوة التأثيرية التي تنتج عنها الاجابة عن الاستفهام**. بحيث يكتشف المتعلمون من النص أن: العرب المسلمين قد اهتموا باجتياح هذه البلدان ونشر الدين الإسلامي واللغة العربية؛ بينما نشاطاتهم الفكرية انصبت لعام هجري كامل باتجاه الحاجات العملية التي نجمت عن انتقالهم لتلك البيئات الاجتماعية والثقافية الحضارية والدينية واللغوية المختلفة عما ألفوه، مما جعلهم يتفرغون إلى نشر رسالة الإسلام، وتعميم القراءة، ورواية الحديث وتدوين قواعد اللغة العربية لحفظها من اللحن والعجمة التي ظهرت آن ذاك، وكتابة السير وتطبيق الأحكام الشرعية، وأن يغضوا الطرف عن العلوم العقلية والفلسفية التي زخرت بها.

وكذلك **أمرية**[2] غرضها التعليمي هو التكليف القائم على الطلب. ومثال ذلك: < **بيّن عناية الخلفاء العبّاسيّين بالعلوم العقليّة والفلسفيّة** >. فيأتي الفعل الكلامي هنا على مكوَّن من:

1 . فعل لفظي: ويتجلى في العبارة الأمرية من شكلها الظاهري الحقيقي؛ وذلك من أجل تبيان مدى وكيفية عناية الخلفاء العباسيين بالعلوم العقلية والفلسفية.

2 . فعل إنجازي: إذ ضمن المعلم الصيغة الأمرية هنا توجيها للمتعلمين بطلبه للمعلومة، فهي مرحلة القوة الإنجازية للفعل التكليفي؛ والتي تتمثل في البحث عن الكيف والكم الذي اتبعه الخلفاء العباسيين بالعلوم العقلية والفلسفة من خلال تفطنهم لأهميتها وعنايتهم بها.

[1] أنظر، أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبتي: .الآداب والفلسفة .اللغات الأجنبية، ص123 .124 .125.

[2] وهي استقصاء عن النص الأدبي الأول المعنون بـ: في الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب: .لخص مضمون النص .اذكر التعبير المجازي في البيت الثالث، وبين غرضه الأدبي .عين التعابير المجازية في البيت الثاني عشر واذكر غرضها الأدبي . اذكر ما يربط بين معاني البيت الثالث والرابع والخامس .عد إلى النص، وعين الروابط التي وظفها الشاعر في بناء نصه. (ينظر، المرجع نفسه، ص16 .17 .18 .19.)

3 . فعل تأثيري: والذي ينتمي إلى الفعل الكلامي ذي القوة التأثيرية الموجهة للمتعلم، وعبرها تتم الاستجابة النهائية له؛ باستخراج كل ماله علاقة باهتمام الخلفاء العباسيين بالعلوم العقلية والفلسفة، بعد أن دعت الحاجة إلى الأخذ بتلك العلوم المتصلة بشؤون المجتمع اتصالا مباشرا مثل الطب والحساب والنجوم... [بينما بني العباس فقد] انصرفوا إلى سائر شؤون العمران فنظموها، وعملوا على إصلاحها وترقيتها، ثم أولوا علوم الأعاجم عنايتهم الخاصة وعملوا على نقلها وتعميمها[1]، وتطويرها، والذي تم عبر الترجمة عن علوم الأعاجم من اليونان (الفرس) والهنود وكذا الرومان كعلم الفلك والفلسفة والرياضيات والطب.

3 .استثمارها في تعليم درس: <منزلة المثقفين في الأمة> السنة الثالثة ثانوي:

بمقاربة دروس النصوص الأدبية والتواصلية للسنة الثالثة ثانوي آداب/ فلسفة لغات أجنبية تداوليا؛ عبر آلية الأفعال الكلامية كما تم في السنتين السابقين؛ يعمد المعلم إلى تقديم محتوى **درس: <منزلة المثقفين في الأمة>**؛ انطلاقا من أفعال تقريرية (إخباريات)، عبر المرحلة التعليمية الأولى والعناصر: (أتعرف على صاحب النص . تقديم النص . النص . أثري رصيدي اللغوي)، بإعطاء تعريف لصاحب النص <محمد البشير الإبراهيمي>، وكذا تقديم للنص بإيجاز وتشويق، وقراءة النص من قبل المعلم أو المتعلم الذي يمتد إلى الصفحة ونصف الصفحة. بحيث تتميز بقوة إنجازية تحمل قوة تأثيرية بيداغوجية تحفز المتعلمين وتشوقهم لمتابعة المراحل التعليمية المتعلقة بالنص.

وبعد كل ما سبق يشرع المعلم في الاستعانة بالأفعال الإنجازية أو ما يسمى **تكليفيات** (الطلبيات) بمختلف صيغها ضمن العناصر التعليمية التفاعلية الموالية (أكتشف معطيات النص .أناقش معطيات النص .أحدد بناء النص .أتفحص الاتساق والانسجام في النص). ومنها الاستفهامية؛ ومثال ذلك: < **لم تحتاج الأمة إلى مثقفيها أيام الأمن؟ ولم تحتاج إليهم أيام الخوف؟**>، وباعتبار أن المعلم هو من يطرح هذين السؤالين. لينتج عن ذلك فعلين كلاميين ينقسمان إلى:

1 . فعل لفظي: الصيغتين الاستفهاميتين السابقتين كونهما الشكل الصوري للكلام، بين الثنائية معلم/ متعلم، والذي يحدد طبيعة الملفوظات الاستفهامية وموضوعها وهما: السبب في احتياج الأمة لمثقفيها وقت أمنها ووقت خوفها أيضا.

2 . فعل إنجازي: ما يتضمنه الفعلين اللفظيين من قوة إنجازية؛ والتي ترمي إلى طلب التفكير من أجل الإجابة عن حاجة الأمة الماسة إلى مثقفيها وهي في أمن وسلام ونعمة، أو كانت في خوف وعدم استقرار.

[1] أنظر، أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبتي: .الآداب والفلسفة .اللغات الأجنبية، ص 123 . 124 . 125.

3 . الفعل التأثيري: نتيجة تأثر المتعلمين بالقوة الإنجازية لفعلي الكلام الطلبيين السابقين؛ عبر الإجابة بأن، وجود الفئة المثقفة ضروري ولازم في كل الحالات والظروف التي تكون عليها الأمة لأن السبب في احتياج الأمة لمثقفيها وقت أمنها؛ كونهم من يقدموا لها منهج سعادتها ويمدوها بالاستقامة والاعتدال. ووقت خوفها؛ كونهم من يحل لها معضلات من الضائقات بسلامة، مع الحفاظ على شرفها والتأكيد على مصلحتها. فيحدث الهدف من الفعل الإنجازي وهو فهم المتعلم لمقاصد معلمه . معاني النص. المعطى.

أما عن الطلبيات الواقعة في صيغ أمرية؛ لدينا مثلا الصيغة: < **وظف الكاتب كثيرا من ألوان البيان والبديع. استخرج بعضها وبين أثرها في الكلام** >[1]. وهما صيغتان أمريتان مدمجتان. ويتكون الفعلان الكلاميان لهما من:

1 . فعل لفظي: الشكل اللغوي للعبارتين الأمرتين، أو ما يتلفظ به المعلم بصيغة أمرية.

2 . فعل إنجازي: وهو الوظيفة التي تؤديها القوة الإنجازية للعبارة الأمرية: < استخرج بعض الصور البيانية والمحسنات البديعية وبين أثرها في المعنى >. من أجل التوجيه طلبا للاستجابة.

3 . فعل تأثيري: يمنحنا فعلا ناتجا عن القول المنجز. أي جعل المتعلمين يستجيبون لطلبات المعلم من خلال رصدهم لبعض الصور البيانية والمحسنات البديعية واستخراجها من النص قيد الدراسة والتحليل، ومن ثم تقديمها مع تبيان أثرها في المعنى النصي (هناك الكناية...) وبذلك تحقيق القوة الناتجة عن كل من الفعل الكلامي.

المبحث الرابع: استثمار معطيات الافتراض المسبق في تعليم النصوص

1 . استثمارها في تعليم نص: < في الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب > السنة الأولى ثانوي:

قام باحثوا التربية والتعليم بوضع العديد من المبادئ والاستراتيجيات التعليمية/ التعلمية بحيث "يلخص Larochell & Désautels (1992) بشكل جيد تطبيقات فكرة المدركات القبلية في تعليم العلوم قائلين: بالرغم من تنوع هذه التنظيرات فهي تتقاطع بشكل عام عند نقطة التشابه الموجودة بين التساؤلات التي تنشطها والتي يمكن تلخيصها كما يلي: كيف يمكن الانتقال من بنية من المفاهيم (في هذه الحالة: مفاهيم الطالب) إلى بنية أخرى من المفاهيم (بنية المفاهيم العلمية) في الوقت الذي نعلم فيه أن عملية الانتقال تفترض استعمال الفرد لبعض العمليات الذهنية"[2] التي تعينه على

[1] أنظر، دراجي سعيدي وآخرون، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ثانوي من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب/ فلسفة لغات أجنبية، ص182 . 183 . 184..

[2] Y. Bertrand ، النظريات التربوية المعاصرة، تـ سعد بوعلاق، قصر الكتاب، البليدة، دط، 2001، ص73 . 74.

فهم المقاصد اللغوية وفي المقابل تفادي العفوي منها. فعند استثمار معطيات الافتراض المسبق في تعليم نص: < في الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب >[1] يفترض المعلم الثانوي هنا قبلا أن متعلميه على استعداد لاستقبال نص للتحليل وكذا تعرفهم عليه من المعطيات الأولى لهذا التحليل، والتي تتمثل في الأشياء التي سيتعلمونها من خلال هذا النص بالإضافة إلى دراسة المعاني (معنى السحيل والمبرم: الحبل المفتول على قوة أو على قوتين معا، ومعنى منشم: اسم عطارة تطير أو تشاءم العرب من عطرها)، وأساليب التعبير المختلفة، وجماليات اللغة عبر مجموعة من النقاط المتوخاة[2]، وكذا التعرف على صاحب النص (زهير بن أبي سلمى). وتقديم النص انطلاقا من مقدمة له؛ وبعد قراءة النص تتضح الصورة ويكون متعلميه حقيقة على دراية مسبقة بحيثيات موضوع النص الماثل أمامهم؛ وذلك حسب ما جاء في الكتاب. ويدربهم على قوة الملاحظة واستنباط المطلوب. وبالانتقال تدريجيا من الميزات والصفات العامة لمفردات الموضوع قيد التعلم حتى بلوغ المراد من تحليل هذا النص. وافتراض المعلم مسبقا عبر الأسئلة والمعطيات في هذا الموقف التعليمي بأن المتعلم عارف بأن الجواب عن تلك الأسئلة متضن في المعطيات النصية السالفة التقديم والتي تساعده على فهم المعلم ليصله المقصود من العبارات اللغوية المعطاة فيستفيد منها أثناء تفاعله ضمن تعليمية النص.

2 . استثمارها في تعليم نص: < الحركة العقليّة والفلسفيّة في الحواضر العربيّة> السنة الثانية ثانوي:

بعد تعرّف متعلّميه على النّص التّواصلي المدمج في الوحدة التعليمية السادسة <الحكمة والفلسفة في الشعر>؛ وعبر المحتوى التّعليمي لنص: <الحركة العقليّة والفلسفيّة في الحواضر العربيّة> لكمال اليازجي[3] من خلال معطياته الأوليّة (تقديم النص . النص)، يفترض المعلّم بأنّهم على معرفة قبليّة بأهمّ المعلومات الّتي تصبّ في صلب موضوع النصّ، ويعزّز ذلك قراءة النّص على مسامعهم؛ من خلال دمجهم في السياق التعليمي لموضوع النّص المعطى. عبر التّدرج في إعطاء المعارف التي تبلغ بهم إلى فهم أو تعلّم دراسة هذا النّص (أكتشف معطيات النص . أناقش معطيات النص) فهذه الأسئلة والمعطيات تجعل المتعلم عارفا بأن الجواب عن تلك الأسئلة متضمّن في المعطيات التعليمية السالفة. **فيتفاعل بالاستجابة الصحيحة في معظم الأحيان**. كما تكون لديه القدرة على الاستخلاص ووضع النتائج التعلمية بنفسه، نظرا لكم المعارف السابقة التي يعتمد عليها المتعلمون في تلقيهم للتَّعلُمات النصية تواصليا.

[1] أنظر، حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب ص16 . 17 . 18 . 19.

[2] أنظر، المرجع نفسه، ص15 . 16 . 17 . 18 . 19.

[3] أنظر، أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبتي: .الآداب والفلسفة .اللغات الأجنبية، ص123 . 124 . 125.

3 . استثمارها في تعليم نص: <المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر والأدب> السنة الثالثة ثانوي:

يفترض المعلم قبلا بصفة طبيعية دينامية بأن متعلميه على علم ببعض المعلومات المرتبطة بمحتوى نص: <المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر والأدب> لصاحبه <شوقي ضيف>[1] ومنها اطلاع بعض منهم على مقالات صحفية في الجرائد أو المجلات المختلفة والنشاطات الصِّحفية التلفزيونية...إضافة إلى المعطيات التعليمية الخاصة بمحتوى هذا النص التواصلي من (تقديم النص . التعريف بصاحب النص . قراءة النص) كل هذه النقاط تصبح افتراضات قبلية للمعلم خلال تعليمه للنص. ويكون متعلموه منطقيا على دراية مسبقة بهذه المعلومات مما يجعلهم في تقدم مستمر لفهم النص. ومن ثم التأكد من الكفايات المستهدفة المستفادة من تحليل ودراسة النص عبر التقويمات التشخيصية لكل متعلم، انطلاقا من افتراض المعلم المسبق بأنه قد تم تحصيل المحتوى التعليمي الذي قدمه لمتعلميه قبل ذلك.

والجدول المعطى هنا يُظهر بعض النماذج التمثيلية لهذه الأنواع عبر **النص الأدبي: <الإنسان الكبير>** مثلا من كتاب السنة الثالثة ثانوي كما يلي:

النوع	المثال	الافتراض المسبق
وجودي	النص	< النص موجود >
واقعي	حدد أهم العوامل في نجاح الثورة الجزائرية.	< نجحت الثورة الجزائرية >
غير واقعي	/	/
معجمي	إذا كان الشعر رسما قوامه الكلمات، إلى أي حد وفق الشاعر في رسم حقيقة الثورة الجزائرية ؟	< رسم الشاعر حقيقة الثورة الجزائرية >.
بنيوي	للنص أبعاد إنسانية شتى حاول الشاعر تأكيدها بأساليب متنوعة.	< أكد الشاعر على أبعاد إنسانية >.
مناقض للواقع	/	/

جدول(5): أنواع الافتراضات المسبقة ضمن تعليمية النصوص للطور الثانوي

[1] أنظر، دراجي سعيدي وآخرون، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ثانوي من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب/ فلسفة لغات أجنبية، ص193 . 194 . 19.

المبحث الخامس: استثمار معطيات مضمرات الخطاب في تعليم النصوص

1 . استثمارها في تعليم نص: < في الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب> السنة الأولى ثانوي:

انطلاقا من العبارات الكلامية للأستاذ تنتج استجابة حوارية تديرها فائدة مضمرة في كلامه يستفيد منها الطالب؛ بوصوله لمعلومة لم يكن ليصل إليها قبل ذلك الحوار، وربما اعتمد عليها في فهم معطيات النص الأدبي: < في الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب> والذي يحفز فيه تقنيات استنتاجية واستدلالات بيداغوجية خاصة ينتقل منها إلى ما هو عام وواقعي يخدم الحياة اليومية للفرد والمجتمع من خلال استيعاب العبر ومن ثم استنتاج الفائدة من بعض المواقف والتصرفات الحكيمة والأخلاقية التي يحتاج إليها البشر عامة ضمن الوجود الإنساني على الأرض. وهو ما يدعى بالاقتضاءات التواصلية لتعليمية النص. وتتمثل هذه المتضمنات السياقية في اقتضاءات تعليمية ممنهجة نظاميا.

1 . 1 الاقتضاءات التواصلية لمضمرات تعليمية النص:

تتمثل في الاستدلال من معطيات تعليمية النص المتدرجة عن عدة مضمرات متضمنة فيها كالاستعداد الفهمي لتعلُّمات هذا النص من: محاولة فهم مزايا السلم والسلام المؤديان إلى الأمن والأمان في الحياة الإنسانية في مقابل الحرب وآثارها الكارثية. وتعداد خصائص بناء النص من أجل تحديد نمطه السائد والفوائد الشخصية من تحصيل إدراكه لهذا النمط الخطابي المهم. وكذا **الاقتناع بضرورة التدريب** على إنتاج أفكار وفق الآليات النمطية للنص للاستفادة منها في مثل هذه المواقف.

2 . استثمارها في تعليم نص: <تهديد ونصح > في السنة الثانية ثانوي:

من العبارات الكلامية للمعلم تنتج استجابة تواصلية للمتعلم؛ بانتباه المتعلم لمعلومات لم يكن ليصل إليها دون تلقيه لمعطيات النص الأدبي: <تهديد ونصح > لبشار بن برد[1]، ليستفيد منها لاحقا والمتضمن في الوحدة التعليمية الأولى لهذا العام الدراسي؛ والذي يحفز فيه تقنيات استنتاجية واستدلالات بيداغوجية خاصة ينتقل منها إلى ما هو عام ويتسم بالعملية، لخدمته الحياة اليومية للفرد والمجتمع؛ فالاستدلال من أجل استيعاب العبر من مواقف الحياة، ومن خلال" توجيه الفكر وحصره فيما يعرض عليه من أشياء"[2] وقضايا. ومن ثم استنتاج معارف ومعلومات حضارية: دينية

[1] ينظر، أبو بكر صادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص11 . 12 . 13.

[2] علي الجارم ومصطفى أمين، علم النفس وأثاره في التربية والتعليم، وكالة الصحافة العربية (ناشرون)، مصر، دط، 2021، ص71.

وأخلاقية واجتماعية ونفسية وثقافية، والتي يحتاجها المتعلم. وذلك بتوفر سياقات تعليمية لغوية وغير لغوية تدعم ذلك الحوار التعليمي المفيد.

1.2 الاقتضاءات التواصلية لمضمرات تعليمية النص:

الاستدلال من العناصر المرحلية لتعليمية النص عن مضمرات تتضمنها، كالاستعداد الفهمي لتعلُّمات هذا النص وفوائده العملية منها: أن المزايا العقلية تختلف من عصر لآخر وبذلك النشاطات الثقافية والاجتماعية والفنية .ميزة النزوع إلى استعمال العقل في إنتاج الفروض العلمية والنشاطات الفنية في عصور النهضة العربية الإسلامية .تذوق صدق الجماليات التعبيرية الأدبية .وكذا الاقتناع بضرورة التدريب على إنتاج أفكار وفق الآليات النمطية لنص: <تهديد ونصح >، باعتباره نموذجا أدبيا ذو قيمة فنية ومعرفية.

3 . استثمارها في تعليم نص:< احتلال البلاد العربية وآثاره في الشعر والأدب> السنة الثالثة ثانوي:

يعمل الفعل التعليمي طبيعيا على تحصيل فوائد ذاتية خارجة عن المحتوى التعليمي للنص. فعند رصد المضمرات التعليمية ضمن الاقتضاءات التواصلية في النص التواصلي: < احتلال البلاد العربية وآثاره في الشعر والأدب> لفواز السحار .نص من المحور الثالث[1] .بإضمار معارف ومعلومات متضمنة في المحتوى النصي .الذي قدمته الهيئات المخولة لبناء البيداغوجيات التربوية والمناهج التعليمية والكتب المدرسية . قبلا. بحيث يكون المعلم المكون على هذا الأساس مستعدا لتطبيق هذه المقومات الإنسانية المضمرة، والمحققة لاقتضاءات تواصلية ذات منفعة خاصة بمسار متعلميه التعليمي وعامة في حياتهم العملية، على أرض الواقع في سياقات بيداغوجية تعليمية مبرمجة نظاميا داخل أسوار الثانوية.

1.3 الاقتضاءات التواصلية لمضمرات تعليمية النص:

يضمر خطاب المعلم معارف ومعلومات عن مضامين المحتوى التعليمي للنص المدروس. والتي تتمثل .في إطار المنهجيات البيداغوجية .في: اكتشاف أو الاستدلال الاستنتاجي لمعطيات النص الداخلية والخارجية. والتعرف على كيفية مناقشتها. واختبار المعلم لمدى فهم متعلميه وتمييزهم للأفكار الأساسية والثانوية لقضايا النص. والتفريق بين الأدب العربي القديم والحديث والمعاصر، وأن ميزة أي أدب منها تختلف حسب ظروف وأوضاع الأمة العربية في ذلك العصر كالاستعمار الغربي للعرب، واحتكاك الأدباء العرب بأدباء الغرب، وتأثرهم بثقافاتهم الفنية ومحاكاة بعض من تقنياتهم

[1] أنظر، دراجي سعيدي وآخرون، اللغة العربية وآدبها السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب/ فلسفة لغات أجنبية، ص63. 64.

الإبداعية إلى درجة النضج والتمثل الحسن لمقومات آدابهم (الكلاسيكية . الرومنسية . الواقعية . الرمزية)؛ من خيال مجنح وعاطفة متأججة ومعان مولدة وقدرة عالية على التصوير الفني وأساليب معالجة القضايا المختلفة المجالات. ليستنتج المتعلمون تكوين تيار المزاوجة بين التراث الأدبي العربي وما استجد من تشكيلات فنية إبداعية تزيد الأعمال الأدبية تقبلا وسهولة وفهما لمواكبتها الركب الحضاري المعاصر. والذي يتميز بثراء وتنوع النصوص شعرا ونثرا، وتبيُّن مظاهرها وتحديد أنماطها (عبر محاولة نقد معطياتها الفكرية)[1]؛ وأن الإبداعات الأدبية تختلف وتتمايز وتُصقل حسب الظروف والأوضاع والتطورات، وأهم ذلك الاختلاط العرقي والديني والحضاري، مما يغير من الاتجاهات والسلوكات وكذا التصورات الاجتماعية والثقافية ولكن لابد أن يكون الانفتاح الإبداعي لفهم الآخر (الغربي)، متبوعا بضرورة المحافظة على المقومات الإسلامية العربية. وهو ما يؤكد له القيمة الفنية والتواصلية للأدب العربي الحديث.

المبحث السادس: استثمار معطيات الاستلزام الحواري في تعليم النصوص

1 .استثمارها في تعليم نص: <الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب> السنة الأولى ثانوي:

يلتزم المعلم حواريا مع طلبته (انطلاقا من المحتوى الذي يتضمنه الكتاب والمنهاج المدرسيين)؛ من خلال ربط" ما يحمله القول من معنى صريحexplict meaning وما يحمله من معنى متضمنinexplict meaning"[2]؛ بحيث " يتفرع من السؤال الأول، بناء على ما تقدم من ضرورة الانطلاق من الواقع سؤالان جزئيان وهما: ماذا يقدم الآن بالفعل في مدارسنا للمتعلم في مادة لغوية من حيث النوع ومن حيث الكم"[3]، ومن حيث الاستئناس وكذا الطريقة؛ والذي ينهض على مبدأ التعاون بين الطرفين معلم/ متعلم، من خلال الكم المعرفي المحدد والذي يمثل تعليم نص: <الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب> من خلال تحليله. والكيف الدقيق والمقنن باتباع منهجية تقديم تعليمية النص؛ والتي يجب أن تكون محكمة الضبط عبر عناصر محددة تتضح في خطوات إلقاء المادة المراد تعليمها (المراحل التعليمية لتقديم النص). والمناسبة من خلال إعطاء أمثلة وأسئلة في إطار تنشيط الدرس المتعلق بالنص الأدبي السالف الذكر وتلقينه للمتعلم؛ أي الالتزام بالسياق التواصلي الصفي بدمجه مع سياقه التعليمي، والجهة عبر تحري الوضوح والإيجاز والترتيب قدر الإمكان في طرح معطيات المحتوى التعليمي؛ وهذا المبدأ التعاوني يكون الأخذ به هنا نموذجيا أي محاولة استيفاء جميع عناصره لأننا نتعامل مع خطاب تعليمي يتسم

[1] أنظر، اللجنة الوطنية للمناهج / مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية) الشعبتان: .آداب/ فلسفة لغات أجنبية، ص6. 7. 8.

[2] محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعة، الأسكندرية، 2002، ص33.

[3] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص201.

بالنظامية والموضوعية والجدية في معظم أوقاته. بحيث تتكامل في هذا الإطار قدرات ومهارات وكفايات المتعلمين نتيجة التعاون الحواري بينهم ومعلمهم منذ بدء الحصة التعليمية.

2 .استثمارها في تعليم نص: <الدعوة إلى الإصلاح والميل إلى الزهد> السنة الثانية ثانوي:

يعمد المعلم إلى تكريس كل مبادئ الحوار التعليمي التي تلزمه التمسك بقواعد التواصل الأساسية؛ والتي تنهض على مبدأ التعاون بين المعلم ومتعلميه، من خلال **الكم** المعرفي المحدد المتمثل في المحتوى التعليمي، لنص: <الدعوة إلى الإصلاح والميل إلى الزهد> من خلال تحليله. و**الكيف** الصحيح، باتباع تعليمية محكمة الضبط تتمثل في محددات تعليم النص، عبر عناصر تتضح في خطوات إلقاء المادة المراد تعليمها (تقديم النص .قراءة النص .اكتشاف معطيات النص . مناقشة معطيات النص)، والتي يجب أن تتسم بالوضوح والمنطق. و**المناسبة** من خلال إعطاء أمثلة وأسئلة في إطار تنشيط الدرس المتعلق بالنص الأدبي السالف الذكر لتوجيه المتعلم (التزام المعلم بالسياق التعليمي المعرفي+ تعاون المتعلم بالجهد التعلمي المعرفي)، و**الجهة** عبر تحري الوضوح والإيجاز والترتيب في طرح معطيات قضيتي كل من الإصلاح والزهد وضرورة الدعوة إلى الأولى والميل إلى التمسك بالثانية. أي التوجيه العقلاني المفيد لتعليم النص. وهذا المبدأ التعاوني يكون الأخذ به هنا نموذجيا أي محاولة استيفاء جميع عناصره لأننا نتعامل مع خطاب تعليمي يتسم بالنظامية والموضوعية والجدية في معظم أوقاته. بحيث تتكامل في هذا الإطار القدرات؛ النحوية والتداولية والتواصلية، بمساندة القدرات الأخرى في إطارها السياقي التعليمي.

3 .استثمارها في تعليم نص: <منزلة المثقفين في الأمة> السنة الثالثة ثانوي:

يتقيد المعلم أثناء تقديمه لنص: <منزلة المثقفين في الأمة> بالقواعد التي تجعله في تعاون حواري فعال ومقنن مع متعلميه، بحيث يلتزم بمبدأ **الكم المعرفي والمحتوى التعليمي** لمعطيات هذا الدرس؛ فلا يتحدث عن مواضيع محايدة عن منزلة المثقفين المفيدة بعد الضرر، والرشيدة بعد التيه؛ وذلك في كل الأمم وبالأخص في أمتنا العربية. والتزام طريقة نموذجية وتقنيات **كيفية** في تقديم معطيات النص. كما ينبغي على المعلم هنا أن يراعي الفئة المتعلمة والمرحلة العمرية لمتعلميه وفيها يتحدد المستوى التلقيني الذي لابد وأن يسير عليه. في المقابل يجب أن يكون النشاط التعليمي **ملائما** لسياقه في التشارك التواصلي بين المعلم ومتعلميه، من خلال مقبوليته واستئناس المتعلمين الذين هم الطرف المستهدف في العملية التعليمية عبر الا حتكام لسياقها الآني. ويجب أن يكون الكلام متصفا بالترتيب المتدرج والنظام المحكم والوضوح المستساغ. لتسهيل عملية الفهم عند المتعلمين، لإحكام توجيههم بيداغوجيا (تربويا وتعليميا).

المبحث السابع: استثمار معطيات الملاءمة في تعليم النصوص

1 . استثمارها في تعليم نص: < في الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب> السنة الأولى ثانوي:

يحاول المعلم بطبيعة الحال استحضار نشاط تواصلي، إذ ينتج من خلال المعطيات والأسئلة والأوامر تكوينا للتمثلات التعليمية نفسها مع متعلميه، فيما يخص كل النصوص المقدمة للتحليل بمختلف أنواعها وأنماطها؛ أي يندمج كل منهما في موقف تواصلي وتفاعلي مشترك الموضوع ومناسبا له، ومن خلال معطيات نص: < في الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب> وذلك في حدود تجهيز ومعالجة المعلومات والمعارف من قبل المتعلم بانتخاب نظامي ومؤطر حسب solso [1]، ويتم ذلك في إطار تأثيرات لسياقات نفسية تواصلية لا غنى لملاءمة التبليغ عنها. فتنتج الألفة الحوارية ومقبولية التفاهم عبر إدراك كل منهما لدوره وواجبه في هذه العلاقة التواصلية الممهد لها مسبقا والمناسبة للفعل البيداغوجي، وبذلك العمل على استحضارها خلال تحليل النص المقرر بالاهتمام بآثار سياقات المعرفة التعليمية ودرجة ملاءمتها للأهداف المرجوة. من أجل التقليل من الجهد المبذول من قبل المتعلمين مع ضمانٍ لتحصيل المعارف والمعلومات المستهدفة من تعليمية النص الأدبي المقدمة من قبل المعلم والمجموعة في النقاط الموالية:

.شخصية زهير بن أبي سلمى ومكانته الشعرية المتقدمة بين شعراء عصره.

.زيادة في الرصيد اللغوي.

.الاستدلال الحسن إلى معلومات حول القصيدة، باكتشاف معطياتها النصية المختلفة.

. تحليل معطيات القصيدة من خلال فك الرموز والتراكيب اللغوية وبسط معانيها لتحصيل الدلالة والفائدة والغرض منها، والتي تؤدي إلى فهم موضوعها، بمناقشة محتوياتها التعليمية.

. الاستنتاج أن قصيدة زهير بن أبي سلمى شعر من أشعار إصلاح ذات البين في الحرب والسلم. والسعي إلى تحقيق السلام والأمن بين الناس.

. الاستدلال أن التماسك النصي للقصيدة يتأتى من الروابط والعلاقات القائمة بين فقراتها. ومن ثم استنتاج اتساق تراكيبها وانسجام أفكار موضوعها.

[1] أنظر، عواطف محمد محمد حسانين، سيكولوجية التعليم نظريات . عمليات معرفية . قدرات عقلية، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط1، 2012، ص225.

. حسن تقييم مضمون القصيدة بجمع شتات أفكار الشاعر، وتحسس تعابيره، ووظيفة الروابط النصية عبر تبين أثرها في بناء القصيدة، واستخلاص البعد الإنساني الذي يتمتع به الشاعر والمتمثل في حب الخير والدعوة إليه. لمناسبة الموقف التعليمي المقالي للمقام البيداغوجي.

2 .استثمارها في تعليم نص: < من حكم المتنبي> السنة الثانية ثانوي:

يندمج عادة كل من المعلم ومتعلميه في موقف تواصلي وتفاعلي؛ انطلاقا من المحتوى التعليمي للنص الشعري المعنون بـ: < من حكم المتنبي>[1] في سياقات ذات سمة نفيسة لها أثرها في التواصل التعليمي. لتحقيق علاقة تواصلية مهيأ لها سابقا، والعمل على استحضارها خلال تحليل القصيدة أو المقطع الشعري المقرر في هذه الحصة الصفية. إذ لابد من الاستئناس من قبل المعلم/ متعلم خلال هذه الحصة؛ لأن الإفهام الناجع المقابل لما يدعى بـ: "الفهم والتفسير هو هدف الإنسان على مر العصور"[2]، ولكي يتم الفهم ومن ثم التفسير الصحيح ينبغي تحري الملاءمة في هذه النشاطات النفسية الاجتماعية الإنسانية. والتي يخضع لها كل من المعلم ومتعلميه داخل حجرة الدرس. وربما كان " فهم الشخصية من حيث تنظيمها وتكاملها يرجع إلى مدرسة التحليل النفسي فنظرتها الديناميكية للشخصية باعتبارها ميدان لصراع كثير من الميول والرغبات والانفعالات وهو ميدان يصطرع بدوره مع البيئة الاجتماعية والثقافية"[3] والدينية، وبشكل خاص مع البيئة البيداغوجية للتربية والتعليم. فبوجود ملاءمة تواصلية للموقف التعليمي (آثار سياقية معرفية تعليمية)، يستطيع المتعلم بذل مجهودات يسيرة من أجل التمكن من الاستدلال الحقيقي والاستنتاج الصحيح، وبذلك ظفره بالمعارف والمعلومات المستهدفة من تعليمية نص: < من حكم المتنبي>؛ والمجملة في:

.شخصية المتنبي ونبوغه في شعر الحكمة والدليل على ذلك القصيدة الماثلة أمامه (المتعلم).

.زيادة في الرصيد المعجمي الشخصي له.

.الاستدلال إلى معلومات حول القصيدة الشعرية، بمناقشة مضامينها.

.الاستنتاج أن شعر الحكمة يخاطب العقل ويستند إلى المنطق والواقع الحي للمواقف الإنسانية.

.الاستدلال على التماسك النصي للقصيدة عبر الروابط والعلاقات بين الفقرات. لتبين اتساق تراكيبها وانسجام أفكار موضوعها.

[1] أنظر، أبو بكر صادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص111 . 112 . 113.

[2] كمال وهبي وكمال أبو شهدة، مقدمة في التحليل النفسي، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1997، ص15.

[3] المرجع نفسه، كمال وهبي وكمال أبو شهدة، ص37.

. استنتاجات عامة وذات فائدة تعليمية في تقييم القصيدة منها: أن الحكمة قول مأثور عن قضية إنسانية دينية أو اجتماعية أو نفسية... تصدر عن شخص موثوق في حكمته وبراعته. والغاية من اللجوء إليها، هو فهم الوجود ورسم الصورة الصحيحة لكل نشاطات الإنسان في هذا الوجود محكم الخلق من الله رب العزة والجلال. وردع الناس عن الإساءة المقيتة بكل صورها، والابتعاد عنها. ومصدر إخراجها المتمثل في العقل والمنطق الوجودي، وبذلك **حصول مستوى الملاءمة المستهدفة من تعليم نص:**<**من حكم المتنبي**>.

3 .استثمارها في تعليم نص: <**من وحي المنفى**> **السنة الثالثة ثانوي:**

بما أن " هناك عددا من مفاهيم اللسانيات الاجتماعية الأساسية التي لها منفعة بينية عامة لدرجة أننا يجب أن نتوقف للنظر فيها مليا"[1]؛ من أجل تحسين الوضعية التواصلية بين طرفي الخطاب التفاعلي ليناسب مقام الحال وبذلك يلاقي قبولا واستئناسا من الطرفين. وتعليمية النص الأدبي: < من وحي المنفى> لأحمد شوقي[2] المدرج في الوحدة الثانية، وبالاستناد إلى طروحات نظرية الملاءمة التي تحيلنا على عدة عناصر مهمة في عملية التعليم/ تعلم. وذلك من خلال دراسة المعاني التي تتعلق بالسياق رأسا[3]، وضرورة توفر معارف قبلية مشتركة بين قطبي التواصل. وهنا يقبل المتعلم " بإيلاء الانتباه وبمعالجة العمل التواصلي المقصود إليه"[4] لمناسبة الموقف التعليمي بمختلف أبعاده لمقتضى الحال (تأثيرات السياق المعرفي التعليمي) وبذلك تقليص الجهد التَّعلُّمي لهذا النشاط؛ عبر تحصيل:

.معلومات عن شخصية محمود سامي البارودي، وبراعته في قرض الشعر الوجداني والوطني.

.زيادة الرصيد المعجمي.

.تكوين معلومات مفيدة من اكتشاف ومناقشة مضمونها.

.الاستنتاج أن البارودي من شعراء إحياء شعر فحول الشعراء الأوائل وتجديده.

.وغير ذلك من المعلومات الضرورية وذات الفائدة في تحصيله المعرفي.

---

[1] Joshua a. Fishman, The Sociology of Language, Newbury house publishers INC, Massachusetts, 1972, p15.

[2] أنظر، دراجي سعيدي وآخرون، اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين آداب / فلسفة لغات أجنبية، ص59. 60. 61. 62.

[3] جاك موشلار، التداولية بعد غرايس: سياق ومناسبة، ت: يحي فايدي، المجلة العربية لعلوم الترجمة، المجلد2، العدد3، 2023، ص172.

[4] المرجع نفسه، ص178.

وقد وضعت ملامح خروج المتعلمين من السنة الثالثة ثانوي شعبتي آداب وفلسفة ولغات أجنبية التي تستهدفها تعليمية اللغة لنشاط تعليم النصوص، والمدونة في التدرجات السنوية لهذا العام الدراسي وهي المجهودات التَّعلُّميَّة المأمولة، والتي تكون على النحو التالي:

.تحديد أنماط النصوص مع التعليل، وتركيب نمط من نمط آخر أي تحويل نمط إلى آخر للتمييز بين كل منها (من الوصفي إلى الحجاجي).

.القدرة على إنتاج النصوص المتنوعة، ونقد النصوص بمختلف أنماطها وأنواعها[1].

. اكتشاف مظاهر الاتساق والانسجام في تكوين النص تركيبيا بوساطة الأدوات اللغوية المناسبة وموضوعيا عبر تلاحم الأفكار وترتيبها ووضوحها.

.زيادة الرصيد اللغوي عبر شرح المفردات[2].

ولاستهداف كل تلك المقاصد التعليمية ينبغي ملاءمتها للسياقات البيداغوجية المختلفة. **فإن وصل المتعلم لهذه النتائج التعليمية كانت الملاءمة البيداغوجية ناجحة. والعكس صحيح**.

المبحث الثامن: استثمار معطيات الحجاج في تعليم النصوص

1 .استثمارها في تعليم نص: < تقوى الله والإحسان إلى الآخرين> السنة الأولى ثانوي:

عند التطبيق الإجرائي على النص الأدبي: < تقوى الله والإحسان إلى الآخرين> لعبدة بن الطبيب[3]؛ من أجل محاولة تبيُّن درجة استغلال الآلية الحجاجية في تعليم النصوص الأدبية والتواصلية على حد سواء. فإنه تظهر لنا بعض العناصر والعلاقات الحجاجية الأساسية في خضم نشاطات الفعل البيداغوجي، وتقديم/ استقبال المحتوى التعليمي لنصوص اللغة العربية. وباعتبار أن ما نسميه بـ " **الدافع** [فإننا] نحتاج إليه **لإثارة** التفكير، وبدء **التأمل وتحريك الاعتقاد**. ولكن التفكير وحده هو الذي يلاحظ العقبات، ويخترع الأدوات ويدرك الأهداف ويوجه الوسائل، وبذلك **يحول الدافع إلى فن يعيش في الأشياء**. فالتفكير يولد توأما للدافع في كل لحظة من لحظات

[1] أنظر، المفتشية العامة للتربية الوطنية ومديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، التدرجات السنوية المادة: اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة آداب وفلسفة لغات أجنبية، سبتمبر 2022. وهي وثيقة بيداغوجية تقدم لأساتذة التعليم الثانوي مكملة للوثائق المعتمدة وتخلف على اعتبار أنها أكثر يسرا وبساطة في الاستعمال وتوحيدا لتناول مضامين المنهاج التربوي التعليمي المعتمد وأكثر منهجة وتنظيما، بحيث تكون ألتعلمات المستهدفة الخاصة بمحور كل وحدة مدون على صفحة واحدة على غرار المذكرة الدراسية الخاصة بالمعلم؛ فهي عملية وفي متناول الجميع.

[2] أنظر، اللجنة الوطنية للمنهاج ومديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشعبتان آداب / فلسفة لغات أجنبية، ص6.

[3] أنظر، حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ص90.91.

العادة"[1]؛ ولتوليد هذه الاثارة ومن ثم الاقناع نضع المخطط أدناه يبسط لنا التسلسل في التدرج الهرمي لعناصر الحجاج التعليمي المختلف عن باقي الحجاجات الخطابية، انطلاقا من النص المدون في الكتاب المدرسي لهذا العام:

4. **نتيجة: بالتأثر والاقتناع** ،يأتي تحصيل مادة الدرس؛ المتمثلة في الهدف من تعليمية نص: < تقوى الله والإحسان إلى الآخرين>؛ وهو: . تعلمُّ دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة وجماليات اللغة .أثر القيم الإصلاحية في حياة العرب .استخراج الخصائص المساعدة على تحديد نمط النص .التدرب على بناء أفكار وفق النمط الطاغي في هذا النص. وكل هذه التحصيلات تكون نوعية في هذا الطرح التعليمي. [تسليم وانسياق نحو الحاصل االمعرفي النصي .الأخذ به مستقبلا]

3 . **حجج (المحتوى التعليمي الحواري للنص):** وهي **أقوال العبور** لغاية حصول المقاصد التعليمية المستهدفة؛ منها: .اكتشاف معطيات النص .مناقشة معطيات النص .تحديد بناء النص .تفحص مظاهر الاتساق والانسجام في تخريج النص .أجمل القول في تقدير النص ...ما يدل على وجود حجة تعليمية قد مر بها المتعلم هنا. (الأوصاف التقريرية للدرس والطلبات المتضمنة فيه). [اقتضاء تعليمي .دليل تعليمي .حجة تعليمية].

2 . **ملفوظات تقديمية:** تعتبر **حجج تعليمية تمهيدية**، عبر عرض معطيات النص الأولية **بتوجيهات** تعليمية بيداغوجية تقدم من قبل المعلم في بداية تحليل النص؛ وهي: .أتعرف على صاحب النص . تقديم النص .النص .أثري رصيدي اللغوي. [عناصر الانطلاق التمهيدية].

1 . **اقتناع المتعلم مسبقا بمتضمنات القضايا التي ستطرح:** والمحتواة في نص:< تقوى الله والإحسان إلى الآخرين>، ومن ثم الاقتناع بضرورة أخذ متطلبات تحصيله. ولأنها أول تدرج هرمي لذلك. [الاستعداد القبلي لتحصيل المحتوى التعليمي للنص المقرر].

مخطط (17): هرمية التحصيل التعليمي لنص: :< تقوى الله والإحسان إلى الآخرين> حجاجيا

[1] جون ديوي، الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، ت: محمد لبيب النجيحي، مؤسسة الخانجي بالقاهرة، 1963، ص188.

2 .استثمارها في تعليم نص: < الدعوة إلى الإصلاح والميل إلى الزهد > السنة الثانية ثانوي:

يمثل النص التواصلي: < الدعوة إلى الإصلاح والميل إلى الزهد> لمحمد عبد العزيز الكفراوي[1] الأنموذج التطبيقي لهذه السنة الدراسية من خلال مقاربته النوعية حجاجيا. إذ بوضع معطيات المحتوى التعليمي والوضعية البيداغوجية لكل من المعلم باعتباره الطرف المؤثر والمقنع عبر توجيهاته التعليمية، ومتعلميه باعتبارهم الجهة المستقبلة؛ فإنه يمكن تأطير استثمار هذه الآلية التداولية بوضع المخطط الموالي والذي يبين الصورة الممكنة لهذا الاستثمار ذي الفائدة التعليمية. بحيث ينتقل النشاط التعليمي من قاعدة هرم التحصيل التعليمي في مقابل بداية السلم الحجاجي للتواصلات الحجاجية المقصودة كالمناظرات الدينية والسياسية وغيرها، ومن ثم التدرج في الارتقاء الحجاجي التعليمي حتى قمة الهرم التعليمي:

[1] أنظر، أبو بكر صادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص76.77.

4 .**نتيجة:** بالتأثر والاقتناع ،يتم تحصيل المعارف المتضمنة في النص؛ والمتمثلة في: استخلاص وتسجيل تعليمية النص من تحديد الموضوع الأساسي للنص المعالج وهي الدعوة إلى الإصلاح الديني الإسلامي وتعاليمه السمحة، مع الاستفادة من التراث الفلسفي لثقافات الأمم المستعربة كاليونان والرومان والهند... [تسليم وانسياق إلى الحاصل االمعرفي النصي المقرر والأخذ به]

3 .**حجج (المحتوى التعليمي الحواري للنص):** وهي أقوال العبور لغاية حصول الهدف التعليمي؛ منها: .أكتشف معطيات النص من: (معرفة معنى الزهد، بعد انحلال المجتمع العباسي، جاء من حمل لواء الثورة على المجتمع من المتصوفة وعلماء الكلام والتراث الفلسفي المتزن الوافد من الإغريق شمالا وبلاد فارس والهند شرقا، ووجود صدام مباشرة بين أئمة المجون والزندقة ورجال الدين وأخرى غير مباشرة، وبلوغ الإصلاح حتى الخلفاء والأمراء آنذاك).أناقش معطيات النص من: (تبيان أسباب انتشار اللهو والمجون في العصر العباسي، والوسائل التي استعملها الوعاظ لإصلاح المجتمع أمثال: الحسن البصري .واصل بن عطاء .مالك بن دينار، تأثر قرض الشعر بهذه الحركة الإصلاحية أيما تأثر ليظهر ذلك جليا في مواضيع أشعارهم...)؛ فكانت أوصافا تقريرية للنص وطلبات متضمنة فيه). [اقتضاء تعليمي .دليل تعليمي .حجة تعليمية]

2 .**ملفوظات تقديمية:** تعتبر حجج تعليمية تمهيدية، عبر عرض معطيات الدرس الأولية؛ والتي هي عبارة عن توجيهات تعليمية، وهي: تقديم النص .النص. [عناصر الانطلاق التمهيدية]

1 .**اقتناع المتعلم مسبقا بمتضمنات القضايا التي ستطرح:** والمحتواة في نص<الدعوة إلى الإصلاح والميل إلى الزهد>، للإحاطة بمتطلبات تحصيلها. ولأنها أول تدرج هرمي لبلوغ الهدف التحصيلي. [الاستعداد القبلي لتحصيل المحتوى التعليمي للنص]

مخطط (18): هرمية التحصيل التعليمي لنص: <الدعوة إلى الإصلاح والميل إلى الزهد> حجاجيا

3.استثمارها في تعليم نص: < في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم> السنة الثالثة ثانوي:

أهم الآليات الحجاجية المحقِّقة للتواصل التعليمي عند تعليم نص: < في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم> للبويصري[1]؛ ولاستثمار هذا الإجراء الذي يخدم الاستعمال اللغوي الفعال والمقنن؛ وفي وجود استعداد واطمئنان وتوافق إدراكي لدى المعلم/ المتعلم. يكون المتعلم في انتظار هذا المحتوى التعليمي وعلى استعداد لفهمه والإحاطة بدلائل تعليمه المتضمنة في الفعل التعليمي جملة وتفصيلا والتي تنمي إثارة تفكير المتعلمين من خلال الانسجام مع قدراتهم واهتماماتهم[2] للحصول على نتيجة تعليم النص. والمخطط المعطى هنا يبسط التدرج التعليمي حجاجيا للنص المقدم:

[1] أنظر، دراجي سعيدي وآخرون، اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين آداب / فلسفة لغات أجنبية، ص9.10.11.

[2] أنظر، اللجنة الوطنية للمنهاج ومديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشعبتان آداب / فلسفة لغات أجنبية، ص21.

4 ـ **نتيجة:** بالتأثر والاقتناع ،يأتي تحصيل مادة الدرس؛ المتمثلة في أن: . شعر المديح عند البويصري رصين وجزل و حَسَنُ استعمال البديع فيه .تجسد في قصيدته الطويلة جدا التي بلغ عدد أبياتها4457 بيتا وقفت عند معان دينية وخلقية وتاريخية ملحمية رافقت الدعوة المحمدية، ناهيك عن الرصيد اللغوي والجمال الفني .صارت هذه القصيدة مرجعا للناسك والمتعبد وطالب القدوة وكذا متعلم اللغة. [تسليم وانسياق نحو القيمة المعرفية والفنية للقصيدة، أو الحاصل االمعرفي النص؛ وبذلك تمثلها في الحياة الدراسية والعملية]

3 ـ **حجج (المحتوى التعليمي الحواري النصي):** الموصلة إلى حصول الهدف التعليمي منها؛ والمتواجدة ضمن العناصر التعليمية للنص في الكتاب المدرسي والمترجمة بالعناوين: .أكتشف معطيات النص .أناقش معطيات النص .أحدد بناء النص .أتفحص الاتساق والانسجام في النص . أجمل القول في تقدير النص (الأوصاف التقريرية للنص والطلبات المتضمنة فيه). [اقتضاء تعليمي . دليل تعليمي .حجة تعليمية]

2 ـ **ملفوظات تقديمية:** أي حج تعليمية تمهيدية، عبر عرض معطيات النص؛ وهي توجيهات تعليمية بيداغوجية يقدمها المعلم في بدايةعرض معطيات النص التعليمي. [عناصر الانطلاق التمهيدية : أتعرف على صاحب النص .تقديم النص .النص .أثري رصيدي اللغوي]

1 ـ **اقتناع المتعلم المسبق بمتضمنات القضايا التي ستطرح:** والمحتواة في نص: <**في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم**>، فيعمل على محاولة تحصيلها. [الاستعداد القبلي لتحصيل المحتوى التعليمي لهذا النص الشعري]

مخطط (19): هرمية التحصيل التعليمي لنص: <في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم> حجاجيا

المبحث التاسع: استثمار معطيات الأفضية الذهنية في تعليم النصوص

1 .استثمارها في تعليم نص: <الأمثال وحكم> السنة الأولى ثانوي:

بما أن الادراك يشبع الإحساس كما رأى ستيفن بنكر؛ فإنه عند الإدراك الواعي لمقومات النص التعليمي، يكون المتعلم في حالة من النشاط الذهني والتي تُظهر لنا السلوك التحصيلي للمعارف البيداغوجية خلال فترة تعليم النصوص. وعندما أخذنا نص: <الأمثال وحكم>[1] لمقاربته على ضوء الآلية التداولية ذات الأصول المعرفية؛ أي تسخير معطيات نظرية الأفضية الذهنية لتعليم النصوص الأدبية والتواصلية، يمكن الاعتماد على جدول لتبين العلاقات التكاملية بين نشاطات البنى التواصلية الذهنية وبنى التراكيب اللغوية وصور استعمالهما:

بنى		اللغة	استعمالات	
ذاكرة تراكمية	تصورات	الذهن	إحالات	فضاءات ذهنية
لمعارف ومرجعيات تفكيرية سليمة وممنهجة.	واردة ومكملة لسابقتها مساعدة لها	الربط المنطقي اللغوي الطبيعي الموصل إلى النشاطات الذهنية المختلفة المتعلقة بفهم الموضوع الذي يرمي إلى محتواه نص: <الأمثال والحكم> نتيجة تشارك ذهني لموضوع الأمثال والحكم.	بإقامة علاقات بين دلالة البنى اللغوية :(قرائن تركيبية موجّهة من وحدات معجمية وتصريفية ونحوية) الخاصة بالأمثال والحكم (تعريف كل من المثل والحكمة، بعض أمثال العرب وحكمها، تبين الرصيد اللغوي، اكتشاف معطيات الأمثال والحكم، ومناقشتها) والتصورات الذهنية	التنقل من مجال للمعرفة الذهنية النصية الأولى إلى غيرها من التفريعات التي لها صلة بها عبر اكتشاف ما ينبغي تعلمه من خلال الأمثال والحكم وهي كما ذكرت في بداية دراسة النص بحيث كل فضاء يحيل على قضية فرعية: 1 .دلالة الأمثال والحكم على صورة حياة العرب في الجاهلية. 2 .سبب انتشارها بين العرب أكثر من المظاهر العقلية الأخرى. 3 .التفريق بين الحكمة

[1] ينظر، حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ص67 .68 .69 .70.

			المتفرعة عنها.	والمثل. 4.صوغ وضعيات فعلية موافقة لضرب المثل أو الحكمة. 5.معرفة الخصائص الفنية لكليهما. 6.القيم الإنسانية، الأخلاقية والاجتماعية والنفسية والاقتصادية للاستعمال الأمثال والحكم في الحياة العلمية والعملية. 7.التفكير في إحداث مثل أو حكمة إن كان له كفاية وقدرة.
قوادح الإحالات الذهنية لنص: <الأمثال والحكم>				الأهداف التعليمية للإحالات الذهنية الخاصة بالنص

جدول2: تشكيل أفضية ذهنية مشتركة لتقريب تفسير الاستعمالات النصية المختلفة[1]

بحيث يتحرى المعلم هنا بلوغ الغاية من تعليم نص: <الأمثال وحكم> عبر التأكد من **بنينة متعلميه لفضاءات ذهنية خادمة لهذه التعلُّمات المفيدة** المقررة عليه؛ ويظهر ذلك جليا في تعليقات وملاحظات واستفسارات كل متعلم، والتي تختلف عن غيره (نشاط ذاتي). بحيث يعتمد هنا المتعلم في تحصيله المعرفي على استعداده " للتعامل مع اللغة والذكاء والوعي والتفاعل الاجتماعي والثقافي"[2]، وهو ما يقوي التحصيل اللغوي من خلال تعلم نصوص اللغة العربية في هذه المرحلة التعليمية المهمة، التي تتسم بنضوج الفئة المتعلمة.

[1] Gilles Fauconnier, Espaces Mentaux aspects de la construction du sens dans les langues naturelleséditions de minuit, paris, 1984, p16 -17.

[2] عبد العالي العامري، اللغة وهندسة الذهن آفاق جديدة لدراسة المعنى، فضاءات للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2017، ص80.

2 .استثمارها في تعليم نص: <تهديد ونصح> السنة الثانية ثانوي:

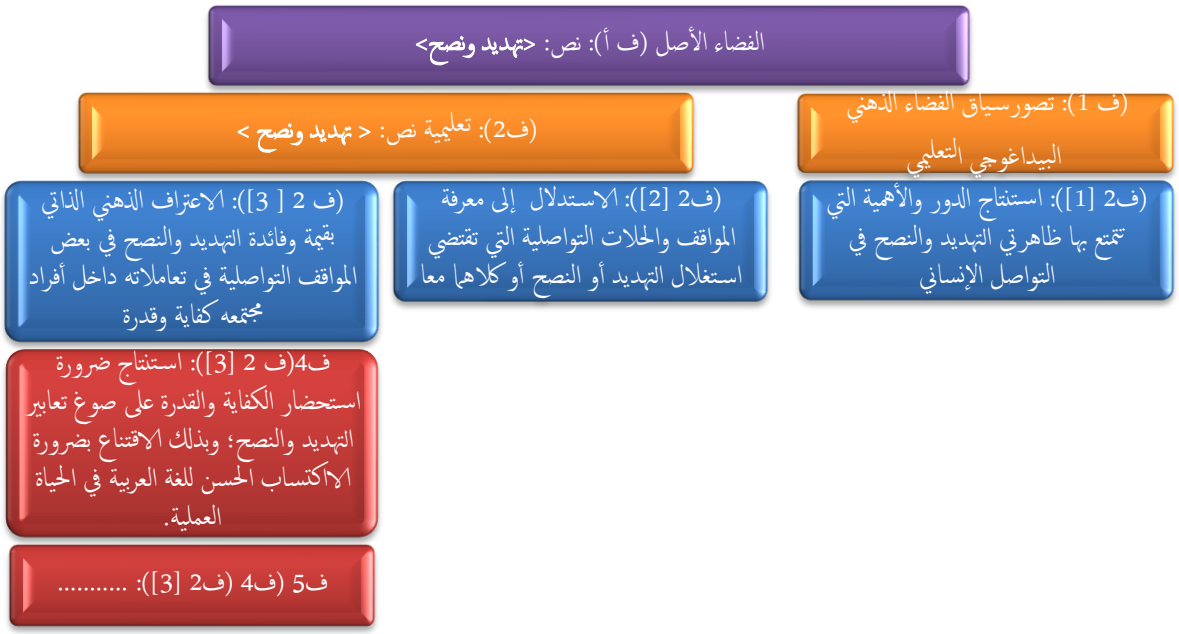
عند تكوين تعليمية تحتكم لفضاءات ذهنية لنص: <تهديد ونصح>[1] لبشار بن برد نحصل على الجدول:

بنى		اللغة	استعمالات	
ذاكرة تراكمية	تصورات	الذهن	إحالات	فضاءات ذهنية
لمعارف ومعلومات ومرجعيات تفكيرية سليمة وممنهجة.	لأساليب نصية واردة ومكملة لسابقتها من الأنساق التصورية البانية للمعاني النصية.	عبر الربط المنطقي اللغوي الطبيعي والموصل إلى النشاطات الذهنية المتعلقة بفهم الموضوع الذي يشير إلى محتواه النص: <**تهديد ونصح**> نتيجة تشارك ذهني معرفي لموضوعي التهديد والنصح معا في مجال تعليمي واحد.	بإقامة علاقات بين دلالة البنى اللغوية: (قرائن تركيبية موجّهة من وحدات معجمية وتصريفية ونحوية الخاصة بموضوع التهديد والنصح (تقديم القصيدة .نص القصيدة ومضمون عنصر أثري رصيدي اللغوي . اكتشاف المعطيات النصية ومناقشتها) والتصورات الذهنية المتفرعة عنها.	التنقل من مجال للمعرفة الذهنية النصية الأولى إلى غيرها من التفريعات التي لها صلة بها عبر اكتشاف ما ينبغي تعلمه بحيث كل فضاء يحيل على قضية فرعية تتولد عنه: 1 .تصور الغرض العام للقصيدة. 2 .استنتاج قيمة السرد وأثره في بناء القصيدة الشكلي والموضوعي (الصوري والتَّصوُّري). 3 .تصور القيمة العاطفية التي تغمر الشاعر وأحداث عصره عبر مضمون القصيدة. 4 .القيمة الفنية للتعابير التي وظفها بشار بن برد وآثرها الإنسانية الأخلاقية والاجتماعية والنفسية والاقتصادية للتهديد والنصح في الحياة العلمية والعملية.

[1] أنظر، أبو الصادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبتي الآداب والفلسفة لغات أجنبية، ص11 . 12 13.

				5. الشعور بأن تقديم هذه القصيدة قد أحدث تغييرات في قيمه الإنسانية ومعتقداته الاجتماعية ...
قوادح الإحالات الذهنية لنص: <تهديد ونصح>				أهداف الإحالات الذهنية للنص
جدول4: تشكيل أفضية ذهنية مشتركة لتقريب تفسير الاستعمالات النصية المختلفة				

أما عن تنامي التفرعات الذهنية الفضائية المتعلقة بفهم النص وتحصيل الفائدة من تعلمه؛ فإنه يتكون لدينا المخطط:



مخطط (20): بنينة المتعلمين لفضاءات ذهنية خادمة لتعلُّمات لنص: <تهديد ونصح>

3. استثمارها في تعليم نص: < المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر والأدب> السنة الثالثة ثانوي:

يوجد عدة أمور لها دورها الفعال في عملية التعلم كما " أشار شيول (Sheull,1996) إلى عدد من العوامل المؤثرة في عملية التعلم، وهي النضج (Maturation)، والاستعداد (Rreadiness)، والدافعية (Motivation)، والتدريب والخبرة (Training & Experience)"[1]. ومن بين هذه **التدريبات والخبرات حسن العمل على ربط الأصل القضوي مع تفريعاته ذهنيا لاكتمال اكتساب معرفة ما.** والمقاربة الإجرائية العاملة على تمثل طروحات نظرية الأفضية الذهنية على النص

[1] يوسف عبد الوهاب أبو حميدان وآخرون، مدخل إلى علم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015، ص142.

التواصلي: <المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر والأدب> لشوقي ضيف، عن الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ثانوي ضمن المحور التاسع[1] موضحة في الجدول الموالي:

بنى		اللغة	استعمالات	
ذاكرة تراكمية	تصورات	الذهن	إحالات	فضاءات ذهنية
لمعارف ومعلومات ومرجعيات تفكيرية سليمة وممنهجة. ذاتية في جزء منها ومشتركة في الآخر	لأساليب نصية واردة ومكملة لسابقتها من الأنساق التصورية البانية للمعاني النصية.	عبر الربط المنطقي اللغوي الطبيعي بين ما هو موجود وما ينبغي على المتعلم اكتشافه أو استنتاجه بالاستدلال لجعله موجودا لديه ضمن التواصلات التعليمية.	بإقامة علاقات بين البنى اللغوية المتمثلة في الشكل الصوري الخاص بموضوع نص: <المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر والأدب> وهي: (النص .اكتشاف معطياته ومناقشتها) والتصورات الذهنية المتعلقة بمتضمنات تلك الأشكال اللغوية.	التنقل من مجال للمعرفة الذهنية النصية الأصل إلى غيرها من التفريعات التي لها صلة بها عبر اكتشاف ما ينبغي إدراكه عمليا، بحيث كل فضاء يحيل على قضية فرعية تتولد عنه: 1.لا يمكن فصل المقالة عن الصحافة لأنها الهيكل المادي لها. 2.استنتاج قيمة الصحافة وأثرها في بناء المجتمعات عبر موضوعاتها وكذا أشكالها (صوريا وتصوُّريا). 3.تماشي تطور ورُقي المقالة مع تقدم التقنيات والآليات والأهداف الصحافية. 4.دور الصحافة يمثل سيفا ذو حدين إما مرشدة نافعة للأمة أو مضللة تافهة. 5.الصحافة والمقالة أداة لتطور الفكر والأدب معا. 6.الدور المهم لعملية

[1] ينظر، دراجي سعيدي وآخرون، اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين آداب / فلسفة لغات أجنبية، ص193.

				الاطلاع والقراءة الرشيدة في الحياة العلمية والعملية للإنسان.
قوادح الإحالات الذهنية لنص: <**المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر والأدب**>				الأهداف التعليمية للإحالات الذهنية الخاصة بالنص
جدول4: تشكيل أفضية ذهنية مشتركة لتقريب تفسير الاستعمالات النصية المختلفة				

وحسب **الدالة التشجيرية المفترضة**؛ للأفضية الذهنية المتنامية لدى المتعلمين للنص أعلاه والتي افترضها فوكونيه لتوالد الأفكار والموضوعات والقضايا المرتبطة بظهور وتطور المقالة والصحافة، وعلاقتها بالتوعية الاجتماعية والفردية، نحصل على المخطط:

مخطط (21): بنينة المتعلمين لفضاءات ذهنية خادمة لتعلُّمات المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر والأدب>

المبحث العاشر: استثمار معطيات القصدية في تعليم النصوص

1 .استثمارها في تعليم نص: < تقوى الله والإحسان إلى الآخرين> السنة الأولى ثانوي:

بما أن القصد هو الغاية من أي استعمال لغوي ويتكون من شقين (إخباري/ تواصلي) فالسعي لحسن توصيل هذا القصد وإحداث إفهام نموذجي يفيد المخاطَب (المتعلم)، والذي يتم في سياقه التعليمي؛ وذلك بالوصول **أولا** إلى" المقصد الإخباري: أي ما يقصد إليه القائل [المعلم] من حمل لمخاطبه[المتعلم] على معرفة معلومة معينة. **ثانيا**: المقصد التواصلي: أي ما يقصد إليه [هذا] القائل

من حمل لمخاطبه على معرفة مقصده الإخباري"[1]. وباستثمار التواصل الإشاري الاستدلالي المرتبط رأسا بالمقصد الإخباري والمقصد التواصلي[2] اللذان وضعهما سبربر وولسن. وبذلك نجد عند التطبيق على النص الأدبي: < تقوى الله والإحسان إلى الآخرين> ضمن الأسبوع الأول من الوحدة الخامسة أن هناك:

1 . 1 مقاصد إخبارية:

ما يتم توصيله من قبل المعلم من مقاصد تعليمية نابعة من الشكل الصوري للغة التواصل التعليمية، أو المتضمن منها من افتراضات مسبقة ومضمرات تعليمية؛ والمتمثلة في مجموعة من الافتراضات صريحة/ ضمنية للوصول إلى المحتوى الصريح بفك الشفرة اللغوية، ويصل إلى المتضمنات بالاستدلال، فمقصد المعلم هنا يكون من أجل" توليد الاعتقاد لدي المستمع (المتعلم) بأن قضية معينة صادقة"[3] وتتجلى المقاصد الإخبارية عند تناول النص الأدبي: <الأمثال والحكم> في نقاط عدة وهي:

.تكوين معارف ومعلومات وأفكار حول الأمثال والحكم العربية.

.تعريف المتعلمين بلون من ألوان التعابير الفنية الإبداعية ذات الأثر الطيب في المتلقين.

.تقييد أو تلقين الكم المعرفي التعليمي الخاص بالأمثال والحكم.

.رصد فائدة التعرف والاستعانة بالأمثال والحكم عبر الاستعمال العملي.

. وأنه رغم اختلاف الأغراض والخصائص الفنية لكل من المثل والحكمة فإنهما يعدان مظهرا من مظاهر الإصلاح الأخلاقي والنفسي والذهني والاجتماعي والديني.

وهذا ما يجعل القصد الإخباري معلوما وواضحا بجلاء. ومع ذلك يجب ألا يخرج هذا المقصد عن التواصل التعليمي، لذا لابد وأن يكون مناسبا للقالب القضوي التواصلي منشطا له ومتكاملا معه.

2 . 1 مقاصد تواصلية:

وذلك من خلال قيام المعلم بعملية التقويم التشخيصي Diagnosis للمتعلم من أجل معرفة قوة الانتباه أو الملاحظة والقدرة التحليلية والتفسيرية والاستنتاجية والنقدية، وكذا المستوى التفكيري والتطلعات الفكرية لمتعلميه. وهو ما يعزز تفاعل المتعلم في إطار المحتوى التعليمي بإدراك المعلم/ متعلم الغرض والغاية من وراء المقاصد التواصلية التعليمية للنص وهي:

[1] آن روبل وجاك موشلار، التداولية اليوم علم جديد في التواصل، ص79.
[2] أنظرن سبربر وولسون، نظرية الصلة أو المناسبة في التواصل والإدراك، ص107 وما بعدها.
[3] المرجع نفسه (سبربر وولسون)، ص110.

.تكوين **جسر للتفاهم والتوافق الظاهر تبادليا**؛ بحيث يسهل إعطاء الأمثلة وفهمها، عبر التنبيه إلى معطيات النص بين كل من المعلم ومتعلميه تواصليا فيما يخص قضية الأمثال والحكم عبر المناقشة والنشاطات الفصلية.

. التدرج في تقديم المحتوى التعليمي لنص <الأمثال والحكم>، من أجل الإستيعاب الحسن لمضامينه وبذلك مكنوناته إخباريا[1]، من أجل الاستفادة والإفادة.

.الاستئناس الحسن للمتعلمين بما يقدم لهم من معارف ومعلومات وأفكار.

2 .استثمارها في تعليم نص: < للموت ما تلدون > السنة الثانية ثانوي:

يقصد المعلم عادة خلال الحصة التدريسية الخاصة بتعليم النصوص إلى توصيل رسالته التعليمية وهي إفهام المحتويات والمضامين الخاصة وإكساب متعلميه معارف ومعلومات تتعلق بموضوع الدرس المقدم لهم. فالمقاصد التعليمية هنا جلية وممنهجة وتتميز بالروتينية البيداغوجية. إذ " لصاحب خطاب ما .إلى جانب مقاصده التواصلية الموضعية من كل قول ينتجه .مقصدا تواصليا إجماليا يتعلق بمجموع خطابه"[2] أو الموضوع الذي يدور حوله النص (الإحالات المرجعية والذهنية للمادة التعليمية). ففي هذه السنة الدراسية تكون الأهداف المقصودة من تقديم المحتوى التعليمي لنص: <للموت ما تلدون> لأبي العتاهية[3]؛ والتي تُجمع خلال النشاط الصفي في مقصدين اثنين:

2 . 1 مقاصد إخبارية:

بتكوين فرضيات حول الموت بالاستناد إلى: أساس **دار الفناء** (الدنيا) **ودار البقاء** (الآخرة)؛ أي الزهد الحسن في الدنيا لنيل المكانة الطيبة في الآخرة. إذ بالإمكان الحصول على التقريريات الموالية:

.التدرج في تكوين معارف ومعلومات وأفكار حول ماهية الموت بالنسبة للإنسان الذي هو عبد لخالقه ورازقه وحافظه.

.تعريف المتعلمين بلون من التعابير الإبداعية ذات الأثر العميق والإرشاد الصادق.

. تمكين المتعلمين من فهم الزهد وآثاره الإيجابية في فهم مغريات الحياة ومتاعبها وحقيقة الموت وصعوبته لعباد الله عز وجل.

.ربما لخصت جوانب موضوع القصيدة في المطلع والآخر:

[1] أنظر، المرجع السابق، ص من 11 إلى 121.

[2] آن روبل وجاك موشلار، التداولية اليوم علم جديد في التواصل، ص206.

[3] أبو الصادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبتي الآداب والفلسفة لغات أجنبية، ص69 .70.

مَا يدْفعُ المْوتَ أرْصادٌ، ولا حَرَسُ ما يَغْلِبُ المَوْتَ لاجِنٌّ، ولاَ أنَسُ

مالِي رأيتُ بَنيِ الدُّنيا وإخوتهــا كأنَّهم لكلام الله ما درســوا ؟![1]

وليكون هذا المقصد ذو مصداقية تواصلية يجب النظر في مقومات المقصد التواصلي له. من أجل التعلم والفهم ومن ثم الاستفادة.

2.2 مقاصد تواصلية:

وتكون برصد المعلم نتائج التقويم التشخيصي لكل متعلم داخل الصف الدراسي؛ والمتعلق بردود أفعاله الخاصة بنص: < للموت ما تلدون >، وتجمع هذه المقاصد المستهدفة من قبل المعلم في:

.تكوين كل متعلم لجسر تواصلي تفاعلي بينه وبين ما يقدم له من قبل المعلم من معارف ومعلومات وقيم وحقائق دينية دنيوية وآخروية.

.إكساب المتعلم منهجية تحصيل المعارف والمعلومات... عبر التدرج التعليمي في تقديم المحتويات التعليمية المقررة ضمن البرنامج السنوي.

. إحداث المعلم لروابط نفسية عاطفية بينه وبين متعلميه لتقوية العلاقة التعليمية/ التعلمية مما يجعلهم يحبون ما يقدمه إليهم ويستأنسون بمحتوياته.

3.استثمارها في تعليم نص: < في الزهد > السنة الثالثة ثانوي:

بما أن مقصدية المعلم تكمن في توليد أفكار ذات فائدة تعليمية والتأثير في المحيط الإدراكي لمتعلميه[2]. ومن خلال استثمار معطيات المقصدية في دراسة (تعليم /تعلم) النص الأدبي؛ نجد نص: < في الزهد > لابن نباتة المصري[3]، ضمن المحور الأول من محتوى الكتاب المدرسي؛ ويتم ذلك عبر استنباط مقاصد إخبارية وأخرى تواصلية، يسعى المعلم لتوصيلها إلى متعلميه من أجل إنجاح مهمته التعليمية.

1.3 مقاصد إخبارية:

يكمن الغرض التداولي منها في تقديم معارف ومعلومات تعليمية؛ ترمي إلى إيصال حقائق ومعلومات مفيدة ومنمية للفكر المستقبل لها (أذهان المتعلمين). والتي تتجلى في:

[1] أنظر، أبو الصادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبتي الآداب والفلسفة لغات أجنبية، ص69.

[2] أنظر، سبربر وولسون، نظرية الصلة أو المناسبة في التواصل والإدراك، ص112.

[3] أنظر، دراجي سعيدي وآخرون، اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب/ فلسفة لغات أجنبية، ص14. 15. 16.

. التعرف على شخصية صاحب النص وظروف كتابة أشعاره التي تتميز عن غيرها. وتقديم محتوى القصيدة كشكل لغوي منظوم.

. تعريف المتعلمين بنمط من التشكيل اللغوي الشعري ضمن غرض الزهد في الدنيا دار الفناء لنيل رضا الله والجنة في الآخرة دار البقاء.

. تبيان المنهجية السليمة لتحليل القصيدة عبر مراحله التعليمية المبرمجة؛ انطلاقا من إثراء الرصيد اللغوي بتبين المعاني المعجمية والاستعمالية للمفردات الصعبة أو النادرة، ومحاولة اكتشاف معطيات النص الشعري، مع مناقشتها، وتحديد عناصر بنائها الشكلي، ومظاهر الاتساق والانسجام فيها، وأخيرا لتكوين فكر تقييمي للقصيدة. وكل ذلك يتكون في وجود مقاصد تواصلية تعليمية.

2.3 مقاصد تواصلية:

يكون هدفها إيجاد المعلم فسحة لمحاورة متعلميه تعليميا عبر تنشيط الفعل التعليمي تفاعليا وإنشاء ألفة في العملية التعليمية. فيسعى إلى:

. عرض منهجية تحصيل المعارف والمعلومات على المتعلم... عبر التدرج التعليمي في تقديم مقومات محتوى القصيدة المنتمية لموضوع الزهد في الإسلام.

. **استثمار المعلم للعلاقات الإنسانية النفس . عاطفية بينه وبين متعلميه لتقويتها ضمن العملية التعلمية**، فيستأنسون بمحتويات القصيدة فيما يخص قضية الزهد في الدنيا.

. إعانة المتعلمين على فهم قيمة الزهد في حياة الإنسان، والتي بها يتعرف على واجباته ومقتضيات أقواله وأفعاله على حد سواء، وفي تحديد منزلته ذاتيا عند خالقه ورازقه...

. الحصول على نتائج حسنة في فهم المادة التعليمية لنص القصيدة وأخذ العبر والحكم من وصايا السابقين من ذوي التجارب والخبرات.

خلاصة الفصل:

يبدو أن ما سبق ذكره فيما يخص تطبيق استثمار الآليات الإجرائية اللسانية التداولية في تعليم نصوص المرحلة الثانوية؛ يوضح لنا عدة ركائز لمقاربة بيداغوجية تربوية تعليمية؛ تتمثل في أن: وجود توظيف **للأفعال الكلامية** لكل عام دراسي ما هو إلا نماذج بسيطة وميسرة للحوارية التعليمية لتحليل النصوص. وقد اعتمدنا على مقاربة النصوص التعليمية لهذه المرحلة عبر الاكتفاء بتقسيم الفعل الكلامي عند أوستين لاعتبار تماشيه والبيداغوجيات التعليمية للغة العربية. وعند التوجه

صوب تعليمية النصوص في الطور الثانوي بصفة عامة، تتراءى لنا عدة أنواع عملية ومباشرة من **الافتراضات المسبقة** الناشطة خلال تقديم المحتوى التعليمي للنصوص المقررة.

وفي مقابل التضمينات المباشرة أو المتضمنة في الشكل الصوري للغة التواصلية التعليمية لتعليم النصوص؛ تتكون أخرى غير مباشرة في أذهان المتعلمين، تتعلق بالتصورات الذهنية لبنينة المعارف والأفهام وتكون متضمنة فيها بصورة **مضمرة** ناتجة عن استدلالات واستنتاجات للمعلومات الذاتية للمتعلمين ورصد الاقتضاءات التواصلية لمضمرات تعليمية النصوص ذات المقومات الإنسانية. ويتم ذلك بتوفر **استلزام حواري** يسعى من خلاله المعلم إلى توظيف مقومات حوارية هامة وذات فائدة بيداغوجية؛ بحيث يتميز بكونه نموذجيا مصقول الأهداف مباشرا في غاياته التعليمية. ومن أجل ضمان التقليل من الجهد المبذول من قبل المتعلمين مع وجود الفائدة؛ وذلك بتحصيل المعارف والمعلومات المستهدفة من تعليمية النصوص المقدمة من قبل المعلم. والتي تعمل على **ملاءمة** الفعل التعليمي لملابسات تقديمه (سياقه). وباعتبار أن الدراسة الحجاجية البسيطة لتعليم دروس نصوص التعليم الثانوي الجزائري تدعم تعليمية النصوص وتقوي فاعليتها البيداغوجية؛ والتي ترتكز في عرضها للخطاب اللغوي التعليمي على العناصر الموالية حسب المخطط:

مخطط (22)[1]: تدرج آلية الحجاج اللغوي التعليمي في تعليم نشاط النصوص

وفي وجود أفضية ذهنية ذات نشاط فردي أو شخصي للمتعلمين يعكس القدرات والكفايات لكل متعلم ودرجة فهمه للحياة والوجود بصفة عامة؛ عبر تنمية تصوراته الذهنية بإقامة علاقات وروابط بين المعلومات التعليمية للنصوص والواقع المعيش وموازنته فكريا.

إذن تتكاتف كل الآليات الإجرائية اللسانية التداولية الواردة في المباحث السابقة؛ محاولةً تحقيق وصول **المقاصد التعليمية** التي تسمو بالمتعلمين لتعلم الحقيقة الإنسانية وكل الأمور المنوطة بها. وكل ما سبق لا تقوم له قائمة إلا في وجود **سياقات تعليمية** عامة وخاصة تحكمها في إطار تواصلي فعال بطبيعة الحال.

[1] المخطط من إنجاز الباحثة.

الفصل الرابع

استثمار اللسانيات التداولية في تعليم البلاغة في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري

تمهيد:

متابعة لما تم دراسته وتحليله في الفصلين السابقين؛ سيأتي العمل في هذا الفصل مرتكزا على تقديم المحتوى التعليمي لدروس البلاغة العربية للسنوات الثانوية الثلاثة؛ على اعتبار أنها مادة علمية قابلة للتعليم من خلال قواعد وقوانين تتبع من أجل الظفر بمقومات الإنتاج اللساني العربي الفصيح من أجل تبليغ المقاصد، عبر الدقة في تقديم المعاني والبيان في المقاصد والتزيين ببديع الألفاظ والتراكيب؛ وهو ما يجمع شتات الدرس البلاغي بشكل عام والعربي بشكل خاص؛ بعد تناوُلِ مجاله من قبل العلماء والأدباء والنقاد واللغويين العرب القدامى؛ والذي سمي: <بيانا> . <بديعا> . <بلاغة> . <فصاحة>[1]، وذلك في جانبه المعياري ذي القالب المعِين على تعليم بعض السلوكات والأساليب البلاغية التي ترقى بالنشاطات التواصلية الفعالة وتتقدم بها (إيجازا ومجازا وجمال تشكيل). وباستثمار الآليات الإجرائية للسانيات التداولية؛ والتي تساند عملية التّعليم/ تعلّم الحسنين في إطار البيداغوجيات التربوية التعليمية؛ سعيا لتغطية الثغرات التعليمية التي تؤثر سلبا على السير الحسن لتعليم مادة البلاغة في إطار تعليم اللغة العربية بتوظيف القيمة التفاعلية والتواصل التعليمي النشط؛ لإضفاء حيوية بيداغوجية للفعل التعليمي داخل حيزه. وباعتبار أن المتمدرس الثانوي كيان بشري ينبغي الاهتمام به ككل متكامل حسب التوصيات المدونة في المنهاج الدراسي للطور الثانوي، بإبراز حيوية الفعل الكلامي التعليمي ضمن العملية التعلمية /تعلمية وحدود فاعليته، وكذا كل من الافتراضات المسبقة ومضمرات الخطاب التعليمي والاستلزامات الحوارية المتعلقة بتعليم/ تعلم نشاط البلاغة العربية، والملاءمة السياقية، وأفضيته الذهنية والحجج الضمنتعليمية؛ وبذلك وصول المقاصد التعليمية المتوخاة من تعليم الأساليب التعبيرية البلاغية المقررة في هذا المستوى التعليمي الفاصل بين الإلزامي والاختياري.

المبحث الأول: جوهر ماهية البلاغة بين الماضي والحاضر

1 .مفهوم البلاغة العربية قديما:

1 . 1 لغة: يقول الله جل ثناؤه وتقدست أسماؤه: ﴿أُوْلَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ يَعۡلَمُ ٱللَّهُ مَا فِي قُلُوبِهِمۡ فَأَعۡرِضۡ عَنۡهُمۡ وَعِظۡهُمۡ وَقُل لَّهُمۡ فِيٓ أَنفُسِهِمۡ قَوۡلَۢا بَلِيغٗا٦٣﴾ [النساء: 63]، وهي مفردة من الجذر " بلغ .أبلغه سلامي وبلِّغْه. وبَلّغْت بِبَلاغِ الله: بتبليغه؛ قال الكُمَّيْت:

فهل تُبْلِغَنَّيهم على نأيِ دارِهِمْ نَعَمْ بِبَلاَغِ اللهِ وَجْنَاء ذِعْلِبُ

[1] ينظر، بدوي طبانة، البيان العربي دراسة في تطور الفكرة البلاغية عند العرب ومناهجها ومصادرها الكبرى، دار المنارة للنشر والتوزيع، جدة، دار الرفاعي للنشر والتوزيع، الرياض، ط7، 1988، ص19

وبَلَغَ في العِلْمِ المَبَالِغَ. وبَلَغَ الصَّبيُّ. وبلَّغ الله به فهو مَبْلُوغ به. بلغ مني ما قلت...وتبالغ فيه المرض والهم تناهى. وتبلغ بالقليل: اكتفى به، وما هي إلا بلغة أتبلغ بها. تبلغت به العلة: اشتدت. وبَلُغَ الرجل بلاغة فهو بليغ وهذا قول بليغ. وتبالغ في كلامه: تعاطى البلاغة وليس من أهلها"[1] وهو ما جاء في معجم أساس البلاغة للزمخشري؛ فيما لم تخرج تقريبا المعاجم العربية القديمة والحديثة عن هذا الإطار؛ ألا وهو التناهي والاكتفاء أو الكفاية والاشتداد والتعاطي والوصول والإفصاح.

1 . 2 اصطلاحا: إن اصطفاء اصطلاحات ومفاهيم علماءنا العرب القدامى، ليرمي إلى حب الانتماء اعتزازا وافتخارا واحتفاء بعطاء العقل العربي، مع عدم إقصاء الفكر الغربي القديم الزاخر والمفيد. ولربما كان ما أورده الجاحظ في كتابه < البيان والتبيين> أوفى وأبلغ ما قُدِّم في مفهوم البلاغة عامة إذ يقول: " قيل للفارسي: ما البلاغة ؟ قال: معرفة الفصل من الوصل. وقيل لليوناني: ما البلاغة ؟ قال: تصحيح الأقسام، واختيار الكلام. وقيل للرومي: ما البلاغة ؟ قال: حسن الاقتضاب عند البداهة، والغزارة يوم الإطالة. وقيل للهندي: ما البلاغة ؟ قال: وضوح الدلالة، وانتهاز الفرصة، وحسن الإشارة. وقال بعض أهل الهند: جماع البلاغة البصر بالحجة، والمعرفة بمواضع الفرصة(...) ومن البصر بالحجة، والمعرفة بمواضع الفرصة. أن تدع الإفصاح بها إلى الكناية عنها، إذا كان الإفصاح أوعر طريقة. وربما كان الاضراب عنها صفحا أبلغ في الدرك، وأحق بالظفر(...) [و]جماع البلاغة التماس حسن الموقع، والمعرفة بساعات القول، وقلة الخَرَقِ بما التبس من المعاني أو غمض، وبما شرد عليك من اللفظ أو تعذر(...) [فتكون] الشمائل موزونة، والألفاظ معدلة، واللهجة نقية. فإن جامع ذلك السن والسمت والجمال وطول الصمت، فقد تم كل التمام، وكمل كل الكمال"[2]؛ كما أن "العلوم اللسانية جميعا إنما تهدف إلى خدمة البيان، الذي عني به العرب في جاهليتهم وإسلامهم، وشغلوا به في عصور ازدهار العربية، وفي عصور انحطاطها، والبيان أو دراسة الفن الأدبي، ينبغي أن يساير كل نشاط فكري، وألا يختلف عن أية حركة فكرية تخدم التراث العربي في العلم أو في الفن، بعثا أو تجديدا، لأثره البعيد في خدمة لغة العرب، إذ هو يشرح محاسنها وصنوف التعبير بها، ويجلي أساليبها المختلفة، وفضل التعبير بكل أسلوب منها، ويفسر الملامح الجمالية التي تبدو في قصيدة الشاعر أو خطبة الخطيب، أو رسالة الكاتب، أو مقالة المتكلم، كما أن له ميدانا آخر رحبا فسيحا في مجال العقيدة ودراستها. واللغة والعقيدة هما حلقتا المجد في سلسلة أمجاد الأمة العربية، وسر حياتها وعظمتها، وسر خلودها وبنائها متماسكة في وجه الغير والأحداث"[3]. من خلال فهم الآخر المختلف ومسايرة الفكر البشري المتطور حضاريا؛ سياسيا كان أو اقتصاديا أو ثقافيا، أو تكنولوجيا صناعيا. أو تربويا تعليميا.

[1] الزمخشري، أساس البلاغة، باب الباء، مادة بلغ، ص49. 50.

[2] أبو عثمان الجاحظ، البيان والتبيين، دار الكتب العلمية، لبنان، ج1، ط3، 2009، ص68.

[3] بدوي طبانة، البيان العربي دراسة في تطور الفكرة البلاغية عند العرب ومناهجها ومصادرها الكبرى، ص19.

إذا فالبلاغة هي حسن في اللفظ وبراعة في توصيل المعاني المقصودة في مقامات الأحوال المحدودة أو المستجلبة، لأن " الإحساس بالقيم الجمالية والتفاعل مع [الأشخاص عبر] الأفكار المتناولة بالأساليب المميزة لكل فن، غدا متغلغلا في أوساط مختلفة ومعبرا عنه"[1] بصور متعددة والمستوحاة من الأشكال الصورية للغة نتيجة الأوضاع الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والأمنية والتكنولوجية والاتصالية المستجدة في كل عصر. وقد شهدت البلاغة تحولات في اهتماماتها منها التركيز على تقنيات التواصل بين الثقافات واللغات بطبيعة الحال مع الاختلاف القائم فيما بينها من عقائد دينية وقيم إنسانية؛ ومن أجل التكيف لمعرفة الآخر[2] مهما كانت صفته. ولأن الإنسان مستعد فطريا لمثل هذه الأساليب والاستراتيجيات التواصلية التي تعتمد على الحس المرهف والاستدلال الموفق وبراعة التصوير التخييلي، ما يمكنها من السيادة ضمن النشاطات التواصلية المختلفة وخاصة الظاهرة في الرموز اللغوية، لما لها من مكانة وقيمة في التحضر الإنساني.

2 .البلاغة القديمة:

يقصد بها البلاغة التي تداولها العلماء القدامى كونهم يتميزون بالموسوعية في تحصيل المعرفة العلمية؛ وخاصة الفلاسفة واللغويين منهم؛ أمثال أرسطو وغيره من الغرب، والجاحظ والجرجاني والزمخشري والسكاكي وغيرهم من العرب؛ بحيث" عرفت البلاغة الإنسانية مجموعة من المراحل منذ نشأتها في اليونان ضمن فضاء سياسي خطابي ديمقراطي وجماهيري. وقد انتقلت هذه البلاغة من فن الخطابة إلى فن الإقناع، ففن الإمتاع، ثم فن الكتابة والبيان، ثم وصف الأسلوب والخطاب والصورة، ثم استجلاء ملامح الحجاج والتداول. ومن هنا، يمكن الحديث عن بلاغتين كلاسيكية وجديدة فالبلاغة الكلاسيكية هي بلاغة بيانية معيارية وتعليمية تساعد الكاتب أو الخطيب على كيفية الكتابة والإنشاء والخطابة: أي هي أداة للإبداع، ووسيلة للتفنن في الكتابة بغية الوصول إلى تأليف الكلام السامي، وأداة ناجعة لاكتساب ملكة الفصاحة والبلاغة والبيان"[3]. يقول ابن خلدون في مقدمته عن معنى البلاغة بأن" اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان، للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصها. وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنما هو بالنظر إلى التراكيب. فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة، للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع"[4]. من هنا يتبين أن البلاغة القديمة علم يحتكم إلى

[1] فايز الداية، علم الدلالة العربي النظرية والتطبيق دراسة تاريخية .تأصيلية .نقدية، ديوان المطبوعات الجامعية بترخيص من الناشر الأصلي، الجزائر، 1973، ص201 .202.

[2] عماد عبد اللطيف، البلاغة والتواصل عبر الثقافات، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، ط1، 2012، ص101.

[3] جميل حمداوي، من الحجاج إلى البلاغة الجديدة، أفريقيا الشرق، المغرب، دط، 2014، ص65.

[4] ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، المكتبة العصرية، بيروت، ط2، 2000، ص554.

المعيارية في تقديم الشكل الصوري للغة لغرض خطابي إبلاغي أو إقناعي، والمرتبطة بالإبداع والابتكار في اللغة التواصلية المتداولة بين الجماعة اللغوية الواحدة (لسان بعينه). وليس هذا إلا لمحة وصفية مقتضبة للبلاغة القديمة، التي تتسع مباحثها وتتشعب وتختلف مناهجها ومذاهبها باختلاف الأمصار والعصور. ولأن البحث هنا يرتكز على معطيات البلاغة الحديثة أو المعاصرة.

3. ماهية البلاغة ومضمونها المعرفي حديثا:

1.3 ماهية البلاغة حديثا:

تغيرت اهتمامات علماء اللغة والفلاسفة، وغيرهم ممن يتدارسون نشاط التواصل الإنساني بشتى اتجاهاته في مجال البحث البلاغي الحديث، وذلك في أواخر الخمسينيات من القرن العشرين بحيث "أصبحت البلاغة في ثوب جديد؛ لأنها كانت تعنى بوصف قواعد الخطابات والأجناس الأدبية، وتصنيف الصور البلاغية والمحسنات البديعية، وتبيان وظائفها في ضوء مناهج معاصرة لسانية وبنيوية وسيميائية وشعرية(...) بل كانت تهتم بالحجاج في الخطابات الفلسفية، والأخلاقية والاجتماعية، القانونية، والسياسية مع شايم بيرلمان C. perelmal ولوسي أولبريخت تيتيكا L.olbrechts tydeca "[1] ؛من خلال صوغ طروحات علمية عملية إجرائية، تستند إلى مناهج لسانية مختلفة وهامة في الأبحاث اللغوية الحديثة، وتخدم أو تتماشى وخصائص علم البلاغة وتتوافق معه بوصفه علما كليا شاملا ومتكامل الجوانب والاختصاصات والأهداف.

2.3 مضمونها المعرفي الحديث:

أما عن المضمون المعرفي والعلمي للبلاغة عند هؤلاء، فقد شملت ضروبا وأقساما محددة في دراسة لغة التواصل الإنسانية. وباختلاف نهج الاهتمام والدراسة عند العلماء والباحثين الغرب منهم والعرب، بحيث كل من: " تودوروف وديكرو ربطاها بالأسلوبية، وبيرلمان جذبه صوب الحجاج، وفان ديك نحا بها منحى نصيا، وجان كوهن نظر من خلالها إلى الشعرية. وسبب هذا التنازع أن البلاغة ملتقى كثير من الفنون التي أسهمت في إرساء دعائمها، واستفادت . في الوقت ذاته . من الآفاق التي ما فتئ سؤال البلاغة يرتادها باستمرار "[2]؛ فيما تناول علماء اللغة العرب المجال البلاغي لاستعمال اللغة؛ بحيث اختلفت زاوية الاهتمامات. ليتخذ كل منهم وجهة علمية معرفية يسير عليها في أعماله، ومنهم الدكاترة: محمد العمري، وحمادي صمود، ومحمد الولي، وعماد عبد اللطيف، ومحمد مفتاح، وعبد الله صولة.. بإعادة النظر في الدرس البلاغي العربي من زوايا البلاغة الجديدة

[1] جميل حمداوي، من الحجاج إلى البلاغة الجديدة، ص65. 66.

[2] مسعود بودوخة، البلاغة العربية بين الإمتاع والإقناع، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2018، ص9.

(الغربية) لكشف النماذج المخفية من تراثنا البلاغي[1]. ذلك كونها عبارة عن جملة من مباحث " نظرية ومبادئ استخدام الألفاظ وبناء الجملة والصور الفنية من زاوية التأثير الفعال للغة داخل الأساليب الأدبية ... [و] أصبحت **البلاغة تعني فن أو علم الاستعمالات الأدبية للغة، وأصبحت مادة دراستها فاعلية التواصل وتأثيره العام، وطرائق تحقيق الصفة الفنية الرفيعة**"[2]. لأن البلاغة علم المعرفة بالذات والصفات والميولات والأوضاع الواقعية والآخر الذي يقابل الذات؛ ولكن يمتاز أو يتصف بجعل هذه الذات المقدِّمة للغة مخصوصة نحو آخر مختلف (متكلم/ مؤول). من أجل ذلك لابد من الاحتراز أثناء التعبير أو التلفظ الكلامي عبر تحري المقاصد الصائبة والمفيدة، وبذلك وجب التدقيق والتفنن والإتقان وحسن تخير العناصر اللغوية، والاحتراز من الوقوع في لبس الإفهام/فهم. وهو أوجز قول في البلاغة الحديثة؛ العربية منها والغربية، لأن المقام لا يتيح التوسع والإطناب في هذا المجال الكلي والمتكامل، وهو متعدد المشارب غزيرها.

4 .رصد الفرق بين البلاغة القديمة والحديثة:

بالرجوع إلى ما قدِّم سابقا، يمكن استنتاج الفرق بين كل من **البلاغة القديمة والبلاغة الحديثة (الجديدة)** بحيث؛ يكمن الفرق القائم بينهما في أن الأولى **علم معياري** ينظر في الخطابات المختلفة ويستنبط منها الأحكام والقوانين الخاصة بكل منها، كما كان الحال عند قدامى الغربيين والتي انتهج طريقها معظم علماء العرب القدامى نتيجة احتكاكم باليونان (الفرس) كأرسطو وغيره والروم، والهنود وغيرهم، ولكنهم تعمقوا في مناحيها وتفطنوا إلى قيمتها ومراميها الجليلة، انطلاقا من دينهم وثقافتهم ولغتهم، لغة القرآن العظيم؛ المختلفة الخصائص والتشكيلات التصورية وبذلك الصورية. واكتشفوا فضائل التبليغ العميق والصحيح والمفحم والمستساغ والقاصد؛ فوضعوا أحكاما وقواعد لتتبع الكلام العربي البليغ المستحسن والمفيد؛ فتنج عن هذه الدراسات والتحليلات أهم المباحث في هذا المجال، وهي: المعاني والبيان والبديع؛ وذلك من أجل تعليم متكلمي اللغة العربية وغيرهم الصياغة الصحيحة والمهذبة والمستحسنة الجميلة في كل موقف خطابي واقع.

فيما تبحث البلاغة الحديثة عن المهام التواصلية والتداولية التي ترضي طرفي الخطاب وتؤطر المناحي الاستعمالية للملفوظات، بوصفها نظريّات في التّواصل والحجاج وغيرها، وذلك مهما كانت صفة المتخاطبين وحيثما كانوا وفي أي ظرف تفاعلوا فيما بينهم. إذ نحن بصدد علم تتظافر فيه الأشكال التّركيبيّة اللّغوية؛ أي الأساليب التّعبيريّة المتلفظ بها، والمنتقاة ضمن الموهبة الذّاتيّة لكلّ فرد فنيا، مع الفوائد التّواصليّة الرّامية إلى المقاصد الصّائبة والمقبولة لدى المتلقين مع استحسانها

[1] أنظر، البلاغة الجديدة مفهوم البلاغة الجديدة، على الموقع الإلكتروني: https://ar.wikipedia.org/wiki

[2] إبراهيم فتحي، معجم المصطلحات الأدبية، مدخل الباء، المؤسسة العربية للناشرين المتحدين .التعاضدية العمالية للطباعة والنشر، تونس، 1986، ص69 .70.

وتذوقها جماليا. وهنا يكمن جوهر الأبحاث البلاغية الحديثة؛ التي تهتم للباث ونشاطاته التواصلية المبتكرة والإبداعية، وفي المقابل بالمتلقي وتأويلاته المتقصية للمقاصد الصائبة والحقيقية. وهي ما تصبو اللسانيات التداولية بكل أنواعها وفروعها إلى بلوغه. وسيظهر لنا ذلك في المباحث الآتية لاحقا. فما سيتم الوقوف عنده في القسم التطبيقي من هذا البحث، بتتبع القوانين المعيارية للبلاغة العربية التي تكسب المتعلم الملكة الإبداعية لنشاط التواصل باعتبارها محتوى تعليمي مهم وواعد. وبذلك تعينه على الاستعمال الحسن لصور التبليغ المختلفة الأغراض.

5.البلاغة والتواصل:

فن التوصيل هو ما يستدعي اللفظ المحقق لأكبر قدر من الإفهام الذي يؤدي بطبيعة الحال إلى الفهم الصحيح والإفحام المليح. وقد حدد الخطيب القزويني مجال اشتغال البلاغة من خلال جمعه لآراء ومواقف سابقيه من علماء اللغة أمثال الجاحظ وعبد القاهر الجرجاني والسكاكي الذين بحثوا في تركيب الكلام الفصيح البليغ وعلاقته بالنحو العربي وما يسوقه إلينا من إفهام راق وفهم مستحسن وذلك بربطها **بالكلام و" مطابقته لمقتضى الحال مع فصاحته**. ومقتضى الحال مختلف؛ فإن مقامات الكلام متفاوتة، فمقام التنكير يباين مقام التعريف، ومقام الإطلاق يباين مقام التقييد، ومقام التقديم يباين مقام التأخير، ومقام الذكر يباين مقام الحذف، ومقام القصر يباين خلافه، ومقام الفصل يباين مقام الوصل، ومقام الإيجاز يباين مقام الإطناب والمساواة، وكذا خطاب الذكي يباين خطاب الغبي. وكذا لكل كلمة مع صاحبتها مقام"[1] يضمهما مع غيرهما؛ لتقديم معنى بعينه لهدف تواصلي وغاية مقصودة. وفصاحة الكلام عند القزويني: " ملكة يُقتَدر بها على التعبير عن المقصود بلفظ فصيح. فالملكة قسم: قسم من مقولة الكيف التي هي هيئة قارة لا تقتضي قسمة ولا نسبة، وهو مختص بذوات الأنفس، راسخ في موضوعه. وقيل: <ملكة> ولم يُقَل: <صفة> ليشعر بأن الفصاحة من الهيئات الراسخة؛ حتى لا يكون المُعَبِّر عن مقصود بلفظ فصيح فصيحا إلا إذا كانت الصفة التي اقتدر بها على التعبير عن المقصود بلفظ فصيح راسخة فيه" [2]سلك صاحب هذه الملكة دربها، فاتصل كلامه بأماراتها وصفاتها وصورها. فالبلاغة إذا هي التكلم بفصاحة في مواقف التواصل اللساني ببراعة وإتقان وتفنن وبيان.

من الملاحظ .عند تحديد مفهوم البلاغة عند العرب .اقتران المعنى اللغوي بالمعنى الاصطلاحي في جبر ضعف التواصل اللغوي من خلال الاتفاق على التناهي في تقديم المعنى الهدف ومحاولة الشمول والإحاطة بالمقصدية الصحيحة، والوصول إلى ذروة سنام القول الفصيح المفيد الفريد جديد الظاهر عميق الباطن ملائما لمقامه. إذا فالبلاغة هي حسن التواصل من أجل الإبلاغ والتفاهم.

[1] الخطيب القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة المعاني وتلبيان والبديع، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2003، ص20.
[2] المرجع نفسه، ص19.20.

6 .الكفايات البلاغية في تعليم اللغة العربية:

تعبّر عن الإلمام الشّامل بمقتضيات البلاغة العربيّة وسبل وأساليب تمرّسها. إذ ينبغي عند تدريس البلاغة الالتفات إلى عدة استفهامات مهمة حول ذلك، ولعل أهمها: ماذا ندرِّس في المقررات البلاغية ؟ ثم كيف ندرسها ؟ وما حاجات الطالب الذي يُدرَّس البلاغة ؟ وما هي إمكانياته ؟ وخاصة عند تبني منهجيات تعليم تفاعلية تحفز المتعلمين لتعزيز مهاراتهم في الإبداع والنقد [1]. فإكساب أو تمكين تحصيل مفاتيح الإبداع في الاستعمال اللّغوي يشحذ الذّائقة التّواصلية ويقوّي الثّقة في الذّات المنتجة لهذا التّفرد في التّعبير عن المقاصد بأرقى الأساليب والصور، كون الإنسان يحب الجمال بطبعه، ويتوق إلى التطوير الإبداعي لنشاطات حياته كلَّها؛ وهذا ما يحتّم عليه الإلمام بمقابض العلوم البلاغيّة المختلفة المستويات والمتفرّعة الأقسام؛ كما نوه اللساني عبد الرحمن الحاج صالح بإلزامية أن يدرج في المناهج درس البلاغة كأنماط تدمج مع الأنماط النحوية في درس واحد يتناول الخطاب جملة وتفصيلا. غير أن البلاغة تعليميا " علم معياري يرسل الأحكام التقييمية ويرمي إلى <تعليم> مادته وموضوعه: بلاغة البيان"[2] والمعاني والبديع، من أجل ترقية المنظومة التواصلية الإنسانية وتوفير الجهد المبذول لإعطاء المقاصد العميقة الدقيقة والأنيقة. ولا يخلو قانون أو قاعدة بطبيعة الحال من دليل أو شاهد أو مثال لظاهرة موجودة قبلا. وهذا " يعتمد على فهم الشخص القائم على التجربة في سياق الإنتاج. وإضافة إلى ذلك، تحتوي المدونات اللغوية فقط مجموعة من الأنماط modalities بالاعتماد على طريقة جمعها. وفي كثير من الأحيان تكون النصوص فقط هي المتوفرة "[3]؛ كما هو الحال في مدارسنا الثانوية مثلا، والتي تتميز بشح في الوقت والأنماط التمثيلية وكذا الاكتظاظ البيداغوجي للمتعلمين. ولكن تبقى فرصة المتعلّمين في المدارس النّظامية كبيرة ومتميزة فهم محظوظون مقارنة بغيرهم ممن لم يلتحقوا بالتعليم أو من انقطعوا عنه وذلك لتمكّنهم من ترتيب وتركيب واكتشاف وممارسة الصّيغ البلاغية والأسلوبيّة المعبّرة عن مختلف أفكارهم في الحياة العلميّة وكذا العمليّة. إذ إنّ:

".تنمية ميلهم إلى القراءة الحرّة كوسيلة من أجمل وأمتع وسائل قضاء وقت الفراغ.

.تربيّة ذوقهم الأدبي إذا درست مرتبطة بالأدب نفسه ولم تأخذ شكل القوالب والقواعد المصبوبة، والبحث في مقومات الجمال الفنّي والكشف عن أسراره ومصادر تأثيره النّفسيّة.

[1] أنظر، عماد عبد اللطيف، البلاغة العربية الجديدة مسارات ومقاربات، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2021، ص313. 355.

[2] عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، الدرار العربية للكتاب، تونس، ط3، ص52. 53.

[3] ساندرين زوفري، اكتساب التداولية من منظور معرفي واجتماعي، ص42.

.ترقى بحسهم ووجدانهم بالوقوف على ما في الأساليب من روائع الكلام، كما أنّها تمكّنهم من تحصيل المتعة الفنّية عند قراءتهم للآثار الأدبيّة البلاغيّة الرّائعة"[1]. وللمعلم الدور الريادي في هذا الإطار الشبه تلقيني إذ يجب أن يتميز نشاطه التربوي البيداغوجي بتوفر جملة من التقنيات تكون لبنات العملية التعليمية التعلمية عنده؛ تتمثل في التمكن من عدة أبعاد مهمة تتمثل في: التخطيط . التهيئة للتدريس . العرض والتنفيذ . التمكن العلمي . طرق التدريس . التقويم . اكتشاف المواهب اللغوية ورعايتها . العلاقات الاجتماعية . السمات الشخصية[2] للمتعلمين؛ كل هذه الكفايات وغيرها تعمل على رصد وتقصي الدور الريادي الذي يتمتع به علم البلاغة ضمن التعليم والتكوين اللغوي العربي الناجع.

7 .التأثير التداولي في تعليم البلاغة العربية:

بغرض الإفادة من العلم لما هو أفضل[3]؛ يقوم البعد اللساني التداولي في تعليم البلاغة العربية على الركيزة التواصلية التفاعلية ضمن الاستعمال اللغوي التعليمي، أي " (القدرة على استخدام اللغة بشكل فعال من أجل تحقيق غرض خاص، وفهم اللغة في السياق)، فالكفاية التداولية ترتبط إذن بالمهارات الاستقبالية (الاستماع والقراءة) والإنتاجية (الحديث والكتابة)، فيحتاج المستمع إلى فهم المقصود من محتوى الكلام الموجه له، كما يحتاج القارئ إلى تفسير الرسائل المكتوبة له، ويحتاج المتحدث إلى معرفة كيف يقول ما يريد بطريقة مناسبة ومهذبة، ويحتاج الكاتب إلى معرفة كيفية إيصال رسالته"[4] أيضا. وهو ما يستجلب البساطة والأريحية والتفاهم، والاندماج الحسن في معطيات المحتوى التعليمي البلاغي على غرار مختلف التعليميات والتأثر بالناتج الفني الإبداعي المرتبط بتقنيات وآليات تساعد على تذوق اللغة الجميلة وكيفية تركيب عباراتها الذاتية القاصدة. والتي ميزت بين ثلاث أنماط للقصدية: فكرية .تعليمية .حجاجية .أخلاقية، بحيث يقوم الغرض التعليمي بإخبار أو إعلام المتلقي بحقيقة واقعية أو تقديم موضوعي، والأخلاقي يقوم بتعليم المستمع سلوكات أخلاقية تتضمن عناصر تعليمية وحجاجية، ودعوة العقل، من خلال النصح المنتقل بين المقاصد الفكرية والعاطفية[5]؛ فانسحاب المتعلم صوب الهدف التعليمي الموضوع له يجعل العملية التعليمية أكثر نجاعة ويسرا وانتظاما، وترتيبا للمادة وتركيبا لها وبذلك فهمها، وأخيرا حسن استغلالها واعتمادها في تواصلاته المختلفة حسب الموقف الكلامي والمقام الحالي الذي يصادفه. بحيث " يتطلب المعنى

[1] ياسين فرفوري، واقع تدريس البلاغة العربية في التعليم الثانوي وغياب الذوق الجمالي كتاب النصوص للسنة الثانية ثانوي شعبة الآداب واللغات أنموذجا، ص132.

[2] أنظر، فواز بن صالح بن جبارة السلمي وآخرون، تعليم اللغة العربية في الوطن العربي: دراسات مقارنة، ص345 .346.

[3] للاستزادة أنظر، أبو حامد محمد الغزالي، إحياء علوم الدين، ص25.

[4] سعد محمد القحطاني، نحو تدريس الكفاية التداولية في برامج تعليم اللغة الثانية: دراسة تحليلية، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، العدد2، السنة 9، ديسمبر2017، ص25 .26..

[5] أنظر، هنريش بليث، البلاغة والأسلوبية نحو نموج سيميائي لتحليل النص، ت: محمد العمري، البيضاء، ط1، 1989، منشورات دراسات ساك، ص17.

اللغوي المثرى تداوليا المقدرة على استنباط الاستدلالات، التي يمكن تعريفها بأنها شكل من إضفاء الصبغة المنطقية باستخدام معطيات مقترحة بوصفها مدخلات، حيث تستنبط مجموعة من الاستنتاجات"[1]؛ فالمعلم بمعية ملفوظاته التعليمية في الإطار البيداغوجي عليه أن يسعى إلى إدراج أو تمثل معطيات الدرس اللساني التداولي التي تعينه على تقديم مادته المقررة؛ عبر الاستفادة من الهدف والغاية من توظيف الأفعال الكلامية التي قدمها، وصحة الافتراضات المسبقة التي افترض أن النشاطات المرتبطة بها وقعت من قبل، ومحاولة تحقيق مضمرات الخطاب التعليمي وتأكيد دورها في تنمية الذكاءات الفهمية. وأن يتحرى الاستلزام الحواري عبر الالتزام بقواعد المحادثة النظامية، وملاءمة الكلام لمقتضى الحال وغرها من الآليات الإجرائية التداولية، والتي تساير الأغراض البلاغية أو مساعيها. فالبلاغة تداوليا هي كما ذكر الجاحظ إفهام وفهم؛ لأن" كل مبنى نظمي موجود في الحديث هو من أجل فهمه حتى ولو لم يكن من ضمن هذه المباني المخصصة للفهم"[2]. أي حسن توصيل المعاني أو المقاصد الحقيقية، في مقابل حسن استقبال هذه المقاصد بطريق الفهم الصحيح والمفيد، وبذلك التأويل المقصود من الكلام، غرض الاستفادة المشتركة ضمن الوضع التواصلي التعليمي الطبيعي أو النظامي.

المبحث الثاني: استثمار الآليات الإجرائية التداولية في تعليم البلاغة العربية في الطور الثانوي

تدريس البلاغة في الطور الثانوي بإدراجها أو إدماجها في تدرجات المحتوى التعليمي لكل وحدة تعليمية أمر بالغ الأهمية صحيحها؛ إذ إن اللغة بصفة عامة" ليست شيئا جامدا، وإنما هي نظام متحرك متطور. فعلى المستوى الفردي، نجد أن لغة الفرد تتطور وتتحسن مع تقدم العمر وازدياد الخبرات [التواصلية]. وعلى المستوى الاجتماعي، نجد الأمة الحية المتطورة تعكس تطورها على لغتها، فنجد الباحثين والدارسين الذين يتناولون اللغة بالدراسة والتشخيص والعلاج والإضافة وغير ذلك. إن اللغة عنوان أهلها، فهي تحيا بحياتهم وتموت بموتهم وتتقدم وتتطور بتقدمهم وتطورهم، وتضعف وتتخلف بضعفهم وتخلفهم. ولقد أثبت التحليل العلمي لكثير من الدراسات أن اللغة تتصف دائما <<بالكمال>> ويعني هذا أن كل لغة تزود الناطقين بها بالمفردات والتراكيب التي تمكنهم من التحدث عن نواحي الحياة المختلفة في بيئتهم. ويعني كمال اللغة أيضا قدرتها على مواكبة التطور السياسي والاجتماعي والثقافي"[3]... وبلاغة اللغة من أرقى وأوسع وأكمل المجالات في تمثل جمالية وتواصلية وفعالية اللغة. وهو ما يثبت وعي المنظومة التربوية الجزائرية مثل غيرها بأهمية الأسلوب الراقي المستعمل في كل تعبير لغوي، والذي يعينه فيما بعد على فهم المقاصد الصحيحة من الصور

[1] ساندرين زوفري، اكتساب التداولية من منظور معرفي واجتماعي، ص20.

[2] جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضايا (الجزء الثاني) القضايا، مؤسسة الثقافة الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، الأسكندرية، دط، 2003 ص83

[3] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، الرياض، دط، 1991، ص33.

البلاغية التي يستقبلها، إضافة إلى تكوين رصيد كاف لإنتاج أساليب ومباني خاصة به تقترب من البلاغة؛ بتطبيق القواعد أو الظواهر البلاغية التي مرت عليه آنفا. وقد يبدع أفنانا جديدة من الصور الإبلاغية. ذلك أن التقدم الحضاري والاجتماعي والثقافي والتعليمي والسلوكي التواصلي، والتمسك بالثوابت الدينية، له الوقع الطيب على رقي فهم وإنتاج الظواهر البلاغية عند التفاعل اللغوي ضمن النشاط التواصلي. وفن تقديم البلاغة تعليميا يثري الرصيد اللغوي العربي وينعش التواصل بهذه اللغة، وبذلك يسهل فك رموزها في كل أوضاع ومناحي الحياة التواصلية ضمن الثقافة الأصل ونسبة معينة من باقي ثقافات العالم.

1 .خطوات تقديم المحتوى التعليمي لدروس البلاغة العربية:

تتمثل الخطوات المتبعة . ضمن المنهاج التعليمي والوثيقة المرفقة الجزائريين، وفي وجود التدرجات التعليمية المستغلة حاليا في الطور الثانوي الجزائري، والمؤطرة بوساطة المعلم والكتاب المدرسي في دراسة النصوص الأدبية أو الكلام البليغ من خلال المحتوى التعليمي البلاغي الجمالي وهو ما يفترض أن ينتهجه المعلم من خلال اعتماد عدة أساليب بيداغوجية رئيسية المتبعة في تقديم كل محتوى تعليمي لغوي، ومنها دروس البلاغة العربية؛ كالأسئلة الموضوعية المتفرعة إلى: المزاوجة (التواصل) . الإجابات القصيرة . التكملة . التحويل . الإضافة . نمط الجملة . التمييز ... وأيضا أسلوب المهمات اللغوية: الاستماع . التحدث . القراءة. وأسلوب ملفات الإنجازات اللغوية: الاستماع . التحدث . القراءة . الكتابة . التراكيب والقواعد اللغوية ... وأسلوب تقدير الأداء: التحليلي . الكلي . ذو السمة الرئيسية . متعدد السمات. وأسلوب الملاحظة للأداءات التعليمية من طرف المتعلمين. وأسلوب التقويم الذاتي: التصويب الذاتي في: القراءة . الكتابة . التعبير الشفهي . الإعراب... وأسلوب تقويم الأقران: تصويب أخطاء الزملاء. وأسلوب خرائط المفاهيم: تصويب خطأ في خريطة المفاهيم .إكمال خريطة مفاهيم بها بعض الفراغات .تصميم خريطة مفاهيم للإجابة عن بعض الأسئلة. وأسلوب تمثيل الأدوار: دور في نص حواري . في نص غير حواري (قصة) . حر. وأسلوب دراسة الحالة: تشخيص جوانب: الضعف اللغوي . الصعوبات اللغوية. والكشف عن المواهب اللغوية. وأسلوب الاستبانات: الميول والاتجاهات اللغوية . القيم والتذوق الجمالي . الميولات القرائية[1]، وغير ذلك. ويتضمن كتاب اللغة العربية للطور الثانوي جملة من العناصر هي على التوالي والترتيب كما يلي:

1 .عد إلى النص ولاحظ

2 .استنتج أحكام الخلاصة

[1] أنظر، فواز بن صالح بن جبارة السلمي وآخرون، تعليم اللغة العربية في الوطن العربي: دراسات مقارنة، ص351.

3 .استنتج الخلاصة

4 .إحكام موارد المتعلم

أ .في مجال المعارف

ب .في مجال المعارف الفعلية

ج .في مجال إدماج أحكام الدرس[1]

أما عن الطبيعة الإحصائية لورود هذه العناصر التي تقيم تعليمية المادة (البلاغة) من خلال كتب السنوات الثلاثة للمرحلة الثانوية، نشهد حفاظا نسبيا على اعتماد كل عنوان منها؛ والتي تم استقصاؤها أو جمعها في الجدول الموالي:

العناوين الموجودة	الأولى ثانوي	الثانية ثانوي	الثالثة ثانوي
عد إلى النص ولاحظ أو تأمل...	+++	+++	+++
تعلمت أن...	+	++	++
أكتشف أحكام القاعدة	+++	++	++
استنتج أحكام الخلاصة أو استنتج الخلاصة...	+++	+++	+++
إحكام موارد المتعلم، وضبطها	+++	++	++

جدول (6)[2]**: الطبيعة الإحصائية لورود عناصر تعليمية مادة البلاغة العربية**

بتحليل مضمون الجدول تحليلا إحصائيا موضوعيا؛ نجد أن هناك تقاربا ملحوظا في إيراد عناصر المحتوى التعليمي البلاغي في المستويات الثلاثة للتعليم الثانوي؛ غير أنه يوجد بعض الفروق والتفاوتات في ذلك، مثل عنصر: تعلمت أن الذي يتواجد في كتاب العام الثاني والثالث بصفة متوسطة؛ وهذا يعود إلى الإحالات الخاصة بالدروس البلاغية السابقة المأخوذة في العام أو العامين الماضيين أو العام الحالي، والتي تخدم المحتوى المقرر في تلك الحصة الدراسية. بينما في كتاب العام الأول فلا يكاد يتواجد؛ بالرغم من أنه تم تقديم معظم دروس هذه المادة في المستوى المتوسط من التعليم، والتعليم عملية بيداغوجية متكاملة ومتناسقة وتراتبية. وكذا مرحلية؛ أي نستطيع تقسيم المحتوى التعليمي الواسع أو المعقد إلى أجزاء لتسهيل الاستيعاب. أما بالنسبة

[1] أنظر، حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ص34. 35. 36.

[2] الجدول من إنجاز الباحثة.

لعنصر: اكتشف أحكام القاعدة فإنه يتواجد بوفرة في العام الأول فيما يقل في العامين الثاني والثالث. ويغيب أحيانا عنصر: إحكام موارد المتعلم وضبطها في كل منهما مقارنة بالعام الأول؛ وربما يعود ذلك إلى التمرس وتجاوز الاستعانة بهذا العنصر المرحلي، أو جعل هذه المرحلة من المضمرات التعليمية التي نشأ على عليها المتعلمون.

ومن خلال التطبيق الإجرائي لمعطيات اللسانيات التداولية في دراسة المحتوى التعليمي البلاغي ضمن السنوات الثلاثة من التعليم الثانوي عبر كتاب ومنهاج اللغة العربية للتعليم الثانوي في جانبه التداولي، باعتبار البلاغة هنا" منهج يمس خاصية ملازمة للإنسان هي الكلام. وبصفتها منهجا فإنها تتميز بمجموعة من القواعد؛ هذه القواعد ليست مرصوفة بطريقة تعسفية، بل لقد ربط بينها من زوايا نظر قائمة على أساس منطقي. وتكون هذه القواعد، في مجموعها، بناء معقدا يتكون هيكله من التبعية والمشابهة والتحديد"[1]، أي المنظور التقليدي لها. ومن خلال مقرر تعليمية مادة اللغة العربية نحصل على مباحث تطبيقية تتناول الدروس البلاغية المقررة للمرحلة الثانوية، وكيفية سير العملية التعليمية التعلمية متعلقة بالآليات الإجرائية التداولية التي تعزز النشاط البيداغوجي وتطور برامج التربية والتعليم الوطني الجزائري.

المبحث الثالث: استثمار معطيات الأفعال الكلامية في تعليم البلاغة

انطلاقا مما قدمه علماء العرب القدامى من اجتهادات بلاغية هائلة وخاصة باللسان العربي. ونظرا لعمومية البحث في هذا المجال عندهم كما ذكر اللساني عبد الرحمن طعمة فهو" يشمل الخطاب الاحتمالي بنوعيه: التخييلي الشعري والتداولي الخطابي، رغم أن التخييل هو جوهر تداولي... [إذ تصبح] البلاغة هي < العلم الكلي>"[2]؛ لذا " يمكن للبلاغة .وبالرغم من طابعها المعياري .أن تصبح بلاغة وصفية، بل أيضا بلاغة تاريخية وتأويلية، تعكس بصورة نقدية وضعية تلقي الشارح (للنص)، فهي مؤهلة في هذه الحالة لتكوين أسس نظرية تداولية للنص"[3] الإبداعي الأدبي، واكتشاف مناحيه الجمالية؛ ولكن منهج أو تقنية تعليمه يتطلب حركية وحيوية بوساطة التعليم التواصلي الفعال والمقنن والبنَّاء والمتشَارِك، من أجل إظهار " القيم الجمالية والمعرفية والفكرية التي ينشئها الخطاب كيفما كان جنسه، بحثا عن إحداث تواصل(...) ومن هنا يدخل الجانب البلاغي كآلية رئيسية في تشكيل خطاب جمالي لتحقيق تواصل مميز ومثمر"[4]. ولكن الفعل التعليمي المنشط بيداغوجيا من طرف المعلم يقتضي التركيز على الأفعال الكلامية الإنجازية ذات القوة المتحققة بالقوة

[1] هينريش بليث، البلاغة والأسلوبية نحو نموذج سيميائي لتحليل النص، ص23.

[2] عبد الرحمن طعمة، البناء الذهني للمفاهيم بحث في تكامل علوم اللسان وآليات العرفان، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2019، ص11.

[3] المرجع نفسه، ص11.

[4] عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير، ص17.

والفعل معا؛ ويعود دور المعلم في كل ملفوظ كلامي أو مكتوب إلى قوة أفعاله الإنجازية إضافة إلى الإخباريات والتعبيريات، وهو العمل المقدم في هذا المبحث.

1 .استثمارها في تعليم درس: <التشبيه وأركانه> السنة الأولى ثانوي:

بالإضافة إلى أفعال كلامية مباشرة تكون أغراضها أو مقاصدها مطابقة للشكل المتلفظ به من طرف المعلم وذلك من أجل: جلب الانتباه أو الاستفسار عن أمور تكون خارجة عن إطار المحتوى التعليمي؛ ولكن تدخل في المجال البيداغوجي التربوي فهي أقوال استفهامية (من عنده سؤال؟) وأقوال إثباتية (قلنا سابقا بأننا سنأخذ الأسبوع القادم هذا الدرس . درس البلاغة .) وأقوال أمريّة (انتبه..)، وكذا **الأفعال الإخبارية وهي الأكثر استعمالا**[1] إن بالنسبة للمحتوى التعليمي أو التأطير البيداغوجي (تحدثنا سابقا عن الاستعارة التصريحية واليوم سنتكلم عن الاستعارة المكنية)، والقاعدة التعليمية التي يتوخى النظام التربوي التعليمي تلقينه للمتمدرسين وغير ذلك، كما تتضح أفعال كلامية تعليمية غير مباشرة، ولكن يؤدي مضمونها أغراضا تواصلية مغايرة إجرائية ذات قوة إنجازية محققة تواصليا بين المعلم كمتكلم والمتعلم كمستمع نظامي مهيأ لاستقبال المادة التعليمية(خلال سير المرحلي لرافد البلاغة) وبذلك الانتباه إلى مراحل عرض الدرس التعليمي.

يستعمل المعلم أثناء تقديمه للمحتوى التعليمي البلاغي طبيعيا أفعالا كلامية ذات قوة إنجازية ممثلة في الطلبيات الأمرية والاستفهامية، وكذا التعبيريات المؤدية لأغراض تواصلية سيكولوجية مختلفة بين معلم/ متعلم. ومن ذلك نجد أفعالا كلامية أمرية واستفهامية في إطار تقديم درس <التشبيه وأركانه>؛ فالصيغ الأمرية المتمثلة في:"< عد إلى النص ولاحظ ما جاء في قول الشاعر:

فتنتجْ لكمْ غلمانَ أشأمَ كلَّهُمْ كأحمرِ عادٍ ثم تُرضعْ فتَفطِمِ.

.عين أداة التشبيه في هذا البيت، ثم اذكر المشبه والمشبه به"[2]. وهي تمثل أفعالا كلامية تنتمي إلى زمرة التكليفيات جاءت في صيغة أوامر والتي تحلل وتفسر كما يلي:

1 . الأفعال اللفظية: وهو الصورة الشكلية اللغوية التي قدمت بها المرحلة التعليمية الأولى والتي تعتبر بمثابة المدخل الأولي للولوج لموضوع الدرس البلاغي: <التشبيه وأركانه>؛ أي قوة الرموز التعبيرية التمهيدية التي قالها المعلم (والواردة في كتاب المتعلم)، بحيث تبدأ كل صيغة منها بفعل أمري: عد... .لاحظ... .عين أداة التشبيه في هذا البيت ثم اذكر المشبه والمشبه به.

[1] ينظر، ذهبية حمو الحاج، تعليمية اللغات ولسانيات التلفظ: مفاهيم وإجراءات، مجلة الإنسان والمجال، عدد4 أكتوبر 2016، ص138. 139. 140. 141.

[2] حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ص34

2 . الأفعال الإنجازية: هو ما تتضمنه الأقوال الأمرية الأربعة من قوى إنجازية تتمثل في طلب العودة إلى النص المعطى، ومن ثم ملاحظة الأثر التشبيهي في البيت الشعري، وبعدها تحديد الأداة التشبيهية مع ذكر العنصر المشبه والعنصر المشبه به من هذا البيت؛ أي الأمر بالتوجه والامتثال لطلباته البيداغوجية التعليمية المبرمجة لعرض مقولات درس التشبيه.

3 . الأفعال التأثيرية: وفيه يعمد المتعلم الذي يتفاعل مع هذه الأوامر الطلبية إلى الاستجابة للمعلم بالرد على الأوامر المسموعة أو المقروءة، ذات القوى الإنجازية المتضمنة في الأقوال الأربعة المقدمة. فينتج عن ذلك قوة تأثيرية، تتمثل في: عودة المتعلمين إلى النص الشعري وملاحظة ما جاء فيه ومن ثم استخراج كل واحد منهم أداة التشبيه، ومحاولة التعرف على طرفي التشبيه؛ أي تحديد كل من المشبه والمشبه به[1] والإشارة إلى كل منهما. وعرض ذلك كله على المعلم.

أما بالنسبة إلى الأفعال الكلامية الاستفهامية؛ فنجد في مرحلة استنتاج أحكام الخلاصة صيغتين استفهاميتين تتمثل في: هل ذكر الشاعر وجه الشبه؟ ما هو وجه الشبه؟

فتتكون بذلك الأفعال الكلامية لهاتين الصيغتين من:

1 . الفعلين اللفظيين: وهو العبارتين الاستفهاميتين في شكلهما الصوري المقدم للمتعلمين سماعيا أو من خلال قراءتهما في الكتاب المدرسي. أي الجانب الملموس من الفعلين الكلاميين.

2 . الفعلين الإنجازيين: إذ تتضمن الصيغتين الاستفهاميتين طلبا للمعلومة من خلال تكوّن قوة إنجازية من ناحية المعلم تصوّب نحو متعلميه؛ أي تكليف المتعلمين بالإجابة عن الاستفهامين: إذا ما كان الشاعر قد ذكر وجه الشبه أم لا، وإذا كان كذلك فما هو وجه الشبه في البيت الشعري المقدَّم.

3 . الفعلين التأثيريين: هنا يأتي دور المتعلمين بعد قوة قولية وأخرى إنجازية؛ فتتكون لديهم قوة ناتجة عن القولين؛ من همة ونشاط وانتباه، وتأثر فعال ينعكس على الاستجابة بالإجاب التي يقدمونها لمعلمهم؛ وهي التأكد من وجود ركن وجه الشبه أولا، ومن ثم إذا وجد يتم تحديده، ثم

[1] ونفس الشيء بالنسبة للتكيفيات الموجودة في المرحلة التعليمية الثانية: (تأمل المثال الآتي . من صدر البيت عين المشبه والمشبه به، اذكر أداة التشبيه . من الشطر الثاني من البيت اذكر المشبه، والمشبه به، وجه الشبه . ايت ببيت شعر أو بجملة تظهر فيها أركان التشبيه كاملة). وتحفل كذلك المرحلة التعليمية الأخيرة التي ترمي إلى محاولة إحكام موارد المتعلم وضبطها؛ إما من ناحية معارفه أو معارفه الفعلية أو إدماج أحكام الدرس، وهي مرحلة يرصد فيها المعلم المعارف والتّعلّمات التي تؤكد أو تظهر له نسبة فهم متعلميه وإحاطتهم بهذه المادة التعليمية (أنظر، حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ص34. 35. 36).

استخراج الركنين الباقيين (المشبه والمشبه به). وبذلك يكون المتعلمون قد أتموا حلقة كل فعل كلامي ضمن التكليفيات ذات الصيغ الاستفهامية.

2 . استثمارها في تعليم<بلاغة التشبيه والاستعارة والمجاز> السنة الثانية ثانوي:

كل شكل لغوي صوري مباشر أو غير مباشر ينشأ عنه فعل كلامي يفيد النشاط التواصلي التفاعلي للمتكلمين وينتج عن تقديمه عمل ما في معظمه. والفعل التعليمي نشاط لغوي بطبعه بين طرفين بينهما حوار كلامي. وانطلاقا من هذا المنبر يعمد المعلم على تكوين أفعال كلامية يشترك فيها مع متعلميه من أجل حيوية المحتوى التعليمي لدروس البلاغة للسنة الثانية ثانوي. وذلك عبر تعابير ذات صيغ إنشائية هي؛ التكليفيات، التعبيريات، وصيغ خبرية هي الإخباريات (التصريحيات).

وباتخاذ أنموذج تطبيقي من المقرر التعليمي لمادة البلاغة العربية هذا العام نجد أنه في درس <بلاغة التشبيه والاستعارة والمجاز>[1]؛ يستهل المعلم هذا الدرس بتساؤل مهم ومنشط للفكر يطرحه على متعلميه منتظرا منهم الاستجابة بالرد على هذا الطلب ذي الطابع الاستفهامي بحيث يتكون الفعل الكلامي هنا بطبيعة الحال من ثلاثة أقسام أساسية وقارة في نشاط الفعل اللغوي، تتمثل في:

1 . الفعل اللفظي: وهو الصورة اللغوية للصيغة الاستفهامية التالية: < كثيرا ما يلجأ الكتاب والشعراء إلى توظيف التشبيه والاستعارة والمجاز المرسل. ما أثر ذلك في المعنى؟>؛ والتي تبدأ بصيغة خبرية تم فيها تقرير حقيقة أن الكتاب والشعراء (الأدباء) يوظفون تراكيب ذات صيغ تشبيهية واستعارية ومجازية، وهو ما نلمسه في إبداعاتهم اللغوية ذات الطابع الفني. فهي قوة التعبير عن الكيفية التي يؤثر بها توظيف التشبيه والاستعارة والمجاز المرسل على المعنى.

2 . الفعل الإنجازي: برصد القوة الإنجازية الناجمة عن الفعل التلفظي، والمؤدية إلى إحداث تفاعل عبر تكليف متعلميه بتبيين أثر توظيف التشبيه والاستعارة والمجاز المرسل في المعنى.

3 . الفعل التأثيري: وهو ردة الفعل التي تنشأ لدى المتعلمين عند سماعهم لهذه الصيغة الإنشائية ذات الطريقة غير المباشرة، وهو الانتباه لما فيها من مسائل تعليمية قابلة للملاحظة والتحليل والتفسير. بحيث يتذكر المتعلم النصوص الإبداعية التي مرت به، وينظر إلى التي في متناوله ويتحسس تأثير ذلك في المعنى المقصود. والاستجابة من خلال الإجابة عن التساؤل المطروح من قبل المعلم؛ فيستنبط التأثيرات التي تحدثها هذه الصيغ التشبيهية والاستعارية والمجازية على حد سواء، ويقدمها للمعلم.

[1] أنظر، أبو بكر صادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ص44. 45. 46.

بالإضافة إلى ذلك تتواجد صيغ ذات غرض طلبي أيضا وهي الأوامر أو الأمريات من مثل " اشرح الصور البيانية التالية مبينا أثرها وبلاغتها:

أ) قال إليا أبو ماضي:

السُّحُبُ تَرْكُضُ في الفَضَاءِ الرَّحْبِ رَكْضَ الخَائِفِينَ ..."[1]

وتأتي معظمها هنا في مرحلة عمل المعلم على التعرف على مدى إحكام متعلميه لمواردهم وضبطها، إن من جهة المعارف العامة أو المعارف التطبيقية الفعلية لكل متعلم أي متابعة التشخيصات الذاتية. فيتكون الفعلين الكلاميين الواردين في الصيغتين الأمريتين من:

1 . فعلين لفظيين: وهما الصيغتين الأمريتين، واللتان تفوه بهما المعلم موجها إياهما إلى متعلميه أي التركيب اللغوي كبنية محددة الشكل واضحة المضمون.

2 . فعلين إنجازيين: قوة توصيل الشكل اللغوي إلى المتعلمين للبدء في تحيُّن مقاصد المعلم المترائية لهم، وهي طلبه شرح الصور البيانية مع بيان أثرها في المعنى وبذلك قيمتها البلاغية. وأولها بيت إليا أبو ماضي السابق ذكره.

3 . فعلين تأثيريين: وهما الفعلين الناتجين عن هاتين الصيغتين الأمريتين المقدمتين، تكمن قيمتهما في ردة فعل المتعلمين ومدى تأثرهم بهما، بعد التعرف على مقاصد المعلم. فيعمل الجميع على التعرف على نوعية الصورة البيانية الماثلة أمامهم، ومن ثم شرحها؛ من خلال تبيان أنها استعارة مكنية، تصور فيها الشاعر أن السحب تركض كركض الإنسان باعتباره مشبه به محذوف وأبقى على شيء من لوازمه ألا وهو فعل الركض. واستنتاج أثر هذا السلوك الأسلوبي الذي سلكه الشاعر في تقديم المعنى وقيمتها البلاغية؛ وبذلك يكون كل متعلم قد قام باستجابة بعد الفعل التأثيري الذي استقبله من المعلم، وبذلك تكون هناك قوة تأثيرية جاءت نتيجة قوة الفعلين اللفظيين وقوة إنجازهما. أو قراءة كل متعلم لمراحل محتوى درس <بلاغة التشبيه والاستعارة والمجاز> المدون في الكتاب المدرسي، إن كان يدرس منفردا.

ناهيك عن الأفعال الكلامية ذات المواقف التعبيرية (التعبيريات)، التي يظهر فيه المعلم عاطفة ما اتجاه سلوك يقوم به متعلميه أو أحد منهم؛ من مثل استحسان استجابة لأمر ما أو حسن الإصغاء والانتباه، أو الحزن على حالة متعلم من متعلميه.... أو تهنئة أحدهم بحسن التصرف أو الاستجابة.

[1] أبو بكر صادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ص46.

لأنه من خلال هذا الإجراء الملموس تتبين لنا الأدوار أو الوظائف التي تنسب لطرفي الخطاب التعليمي ضمن التواصل اللغوي النظامي.

3 .استثمارها في تعليم درس: < الكناية وبلاغتها > السنة الثالثة ثانوي:

بالانتقال إلى العام الثالث الثانوي تنمو الملكة اللغوية عند المتعلمين وتتحين مع نضجهم الجسدي والفكري والديني والعاطفي والثقافي والاجتماعي. فيصبحون قادرين على النقد والتقييم والتذوق المذهبي انطلاقا من المحتويات التعليمية المقدمة لهم قبلا والحالية منها؛ لذا فتعليمية البلاغة العربية هي المطلب الأسمى والأنجع، بعد تعليم النحو وتعليم النصوص؛ باعتبارها مزاوجة بين نشاطين (ذهني/ صوري) متلازمان لا ينفكان عن بعضهما البعض، لأن تخير الألفاظ والعبارات لا يتأتى إلا بتحديد المعاني من أجل حسن تحصيل المقاصد. وهو ما سيأتينا عبر العناصر المقدمة في هذا المبحث. بحث تقوم تعليمية البلاغة العربية على الأفعال الكلامية غير المباشرة عبر الصيغ الاستفهامية والأمرية لأغراض طلبية خادمة للنشاط التعليمي، والمدمجة في معطيات المنهاج التربوي التعليمي الثانوي. فعند أخذ درس: < الكناية وبلاغتها >[1] بالتحليل تداوليا؛ نجد من العبارات الاستفهامية والأمرية مثلا قول المعلم .قراءة الكتاب المدرسي في حالة التعلم الذاتي .:

".تأمل قول الشاعر:

قومٌ إِذَا قَعَدوا في منصب شمخوا ناسين كَمْ قَرَعُوا بابًا وكَمْ ركعوا

أراد الشاعر أن يصف القوم الذين يغترون بالمناصب بأنهم يتنكرون لماضيهم، فما الذي ينساه هؤلاء عادة؟ .هل صرح الشاعر باللفظ المراد؟".

يُرصد هنا فعلين كلاميين غير مباشرين بصيغة إنشائية استفهامية يمكن التفصيل فيهما كما يلي:

1 . فعلين لفظيين: وهي الصور الشكلية للصيغتين الطلبيتين: .ما الذي ينساه هؤلاء عادة؟ .هل صرح الشاعر باللفظ المراد؟

2 . فعلين إنجازيين: ينجر عن الأقوال المتلفظ بها من طرف المعلم أفعالا متضمنة في أشكالها البنيوية إذ يكلف متعلميه بفعل التأمل في قول الشاعر، ويستفسر عما ينساه المغترين بالمناصب بتنكرهم لماضيهم في تعاملاتهم مع غيرهم، ويسألهم إذا ما صرح الشاعر باللفظ الذي يطابق حالة المغترين قبلا.

[1] أنظر، دراجي سعيدي وآخرون، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين آداب / فلسفة لغات أجنبية، ص81.

3 . فعلين تأثيريين: وتتعلق هذه الأفعال، بالنشاطات المترتبة عن قوة الفعلين القوليين والفعلين المتضمنين فيهما التي تصدر عن المعلم؛ وهو ردة فعل المتعلمين عبر استجاباتهم لقوة هذين الفعلين؛ بقوة ناتجة، وذلك بالبحث عما ينساه أو يتناساه المغترون عندما يتنكرون لماضيهم أولا، وبعد ذلك يعمدون إلى التحري ما إذا صرح الشاعر بذلك عبر لفظه المألوف ثانيا. وبذلك تكون النتيجة أن يتعرف المتعلمون على أحد صفات القوم الذميمة وهي تنكرهم لماضيهم يوم كانوا بحاجة الآخرين ويتذللون لهم. وأن الشاعر قد عدل عن التصريح بحالة المغترين بمناصبهم عبر صفة التنكر لمد اليد تسولا (قرع الأبواب)، والتذلل للآخرين (الركوع لهم). فيحصل المتعلمون خصائص وصفات الكناية وبلاغتها.

المبحث الرابع: استثمار معطيات الافتراض المسبق في تعليم البلاغة

1 .استثمارها في تعليم درس: < المجاز اللغوي > السنة الأولى ثانوي:

في أثناء تقديم مادته المبرمجة يوظف المعلم متضمنات قولية مقامية متشاركة بينه وبين متعلميه؛ تساعد الطرفين على الإيجاز في الملفوظات التعليمية، وتسهيل الفهم مع ضمان تحقيق التفاهم البيداغوجي. فمثلا في درس: < المجاز اللغوي > نجد في الكتاب المدرسي عبارة: عد إلى النص... والتي يطلب المعلم من خلالها الرجوع إلى النص التواصلي المقدم في تلك الوحدة التعليمية؛ مع تحديد العينة التي ستطبق عليها أحكام الدرس البلاغي. والتي يعلم أو يفترض المعلم فيها مسبقا أن كل متعلميه على دراية قبلية بمضمون النص، فيركزون على المثال المقدم من أجل استنباط الأحكام القاعدية. وعند العمل على تقييم مدى إحكام موارد متعلميه وضبطها؛ يعاود تقديم تطبيقات على هذه القاعدة البلاغية بطلب تحديد التعابير المجازية من بعض الشواهد المختلفة الأغراض، مستحضرا في ذلك افتراضاته المسبقة، والمتمثلة في اكتسابهم لتعلماتها. لتمكينهم من إحكام وترسيخ معطيات قاعدة المجاز اللغوي، عبر تكوّن معلومات قبلية لدى متعلميه. وهي صفة إنسانية طبيعية وراسخة عند كل نشاط التواصلي لغوي، بحيث يوضحه المقام والتشارك القضوي.

2 .استثمارها في تعليم درس: < حسن التعليل > السنة الثانية ثانوي:

بانطلاق المعلم في تقديم درس: < حسن التعليل >[1] فإنه يفترض بطبيعة العرف الذهني المتشارك، قبلا أن متعلميه على دراية مسبقة بأن الأشكال الصورية للتعابير الخاصة بالقرآن الكريم، وكذا الكتاب والشعراء من الأدباء، يختلف ويتميز عن باقي التعابير الأخرى. من الأدلة الصريحة على ذلك عنصر: " **تعلمت أن** التعليل هو الإتيان بحجة لعلة"؛ أي أنه يوجه تفكيرهم إلى ما مر عليهم

[1] أنظر، أبو بكر صادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ص208 .209.

قبلا ويخدم فهم المادة. إضافة إلى أنهم يمكن أن يكونوا قد تناولوا مثل هذه الصيغ الإبداعية التي تؤكد على براعة صاحبها في العام الفارط، وكذا المستويات السابقة من الأطوار التعليمية. وهو ما يجعله في اطمئنان نسبي من أن متعلميه سوف يستوعبون المحتوى البلاغي المتمثل في: إنكار علة الشيء المعروفة صراحة أو ضمنا، والمجيء بعلة أدبية (بلاغية) تناسب مقصدية المبدع، ويأمل المعلم أن يميزوا بينه وبين غيره من المحتويات التعليمية الأخرى. وباعتبار أن الأساليب البلاغية لها وجود أيضا في اللغة التواصلية العادية (الحياتية العامة)؛ فإنه يسهل على المتعلمين فهم هذه القوانين الإبداعية وتبيُّن مواقعها وتحصيل قسم منها، وهو ما يعتقد المعلم أنه موجود ضمن العملية التواصلية التعليمية.

3.استثمارها في تعليم درس: <الكناية وبلاغتها> السنة الثالثة ثانوي:

لا يمكن أن تعدم افتراضات قبلية؛ كون التواصل التشاركي المرتبط رأسا باللغة يستمد افتراضاته المتأتية عن تناسباته السياقية باتفاق طرفي الخطاب (معلم/ متعلم). خاصة مع التكيف البيداغوجي الطويل لدى متعلمي هذا العام الدراسي مع المحتويات التعليمية وسير الحصص الدراسية، إضافة إلى الكم المعرفي البلاغي المحصل سابقا. وانطلاقا من كل ذلك يسهل على المعلم الاستئناس لافتراضات تعليمية مسبقة يوجهها صوب متعلميه. وهو ما نلمسه عند توظيف هذه الآلية الإجرائية في تقديم درس: <الكناية وبلاغتها>؛ ففي: ".تمعن الأمثلة الآتية:

قال تعالى: ﴿وَٱلسَّمَٰوَٰتُ مَطۡوِيَّٰتُۢ بِيَمِينِهِۦ﴾ [الزمر: 67].

قال الشاعر: اليمن يتبع ظله والمجد يمشي في ركابه

وقال أبو نواس:

فلما شربناها ودب دبيبها إلى موطن الأسرار قلت لها قفي (...)

.ما سر بلاغة الكناية ؟

بتأملك الأمثلة السابقة وغيرها تلاحظ أن الكناية:

.تعطيك حقيقة مصحوبة بدليلها. (بيت أبي نواس)

.تعرض عليك قضية وفي طيها برهانها. (من لا يحركهم...)

.تضع لك المعاني في صورة محسوسة. (الآية الكريمة)

.وحاصل الأمر أنها تصور لك المعاني تصورا مرئيا (ماديا) ترتاح له النفس"[1].

بالنظر إلى ما ورد في الكتاب المدرسي بحيث يفترض المعلم أن متعلميه على دراية مسبقة بصور ورود الكناية، انطلاقا من العبارة السابقة الذكر (بتأملك الأمثلة السابقة وغيرها تلاحظ أن الكناية:)، فيأتي بنتائج أو خلاصة المحتوى التعليمي لهذا الدرس، في شكل نقاط، وهو مفترض بأن متعلميه على إحاطة حسنة بهذا المضمون سابقا، انطلاقا من شرحه في المرحلة السابقة من تقديم الأسلوب البلاغي؛ ولذلك فإن الخلاصة تحصيل حاصل وتنظيم للمعارف والمعلومات وضبطها والتأكيد على إعادة استيعابها، وضمان حصول الفائدة التعليمية منها.

والجدول الموالي يؤطر أنواع الافتراض المسبق مع التمثيل لها من الكتب المدرسية للغة العربية الخاصة بالطور الثانوي باتخاذ درس: <الكناية> مثالا :

النوع	المثال	الافتراض المسبق
وجودي	عد إلى النص...	< النص موجود>
واقعي	بتأملك الأمثلة السابقة وغيرها تلاحظ أن الكناية:	< تأملت الأمثلة السابقة>
غير واقعي	/	/
معجمي	ما سر بلاغة الكناية ؟	< الكناية تعبير بليغ >
بنيوي	تعلمت أن التعليل هو الإتيان بحجة لعلة	< تعلمت >
مناقض للواقع	/	/

جدول(7): أنواع الافتراضات المسبقة ضمن تعليمية البلاغة العربية للطور الثانوي

نجد من خلال الجدول السابق أن الافتراضات المسبقة الناشطة ضمن تعليمية البلاغة العربية هيكل من: الوجودية والواقعية والمعجمية والبنيوية فيما تغيب غير الواقعية منها والمناقضة للواقع.

المبحث الخامس: استثمار معطيات مضمرات الخطاب في تعليم البلاغة

1 .استثمارها في تعليم درس: < المجاز اللغوي > السنة الأولى ثانوي:

يحرص المعلم على أن " يقتصر المتعلم على قدر فهمه فلا يلقي إليه مالا يبلغه عقله فينفره أو يخبط عليه عقله"[2]؛ لذا بطبيعة الحال تتقلص الحالات التي تنشط ضمنها المعرفة المضمرة من هذا الخطاب المخصوص والذي تتسع فيه دائرة المعارف أو المعلومات المباشرة؛ بيد أن وجود مضمرات

[1] دراجي سعيدي وآخرون، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب/ فلسفة لغات أجنبية، ص81.
[2] أبو حامد محمد الغزالي، إحياء علوم الدين، مرجع سابق، ص87.

خطابية تعليمية يعد من التقنيات اللغوية الطبيعية القارة والثابتة. بحيث يلقي المعلم مادته التعليمية البلاغية، لدرس: < المجاز اللغوي>؛ مضمنا إياها مضمرات تعليمية يستشفها متعلميه من جملة كلامه الموجه لهم، فيستنتجوا منها معارف ومعلومات ترفع اللبس عن أفهامهم في هذا الإطار. والغرض من ذلك عرفي في الاستعمال اللغوي العربي بحيث يعمل على تيسير التواصل اللغوي باختصار الجهد الكلامي وتسهيل تلقيه في المقابل عبر إعمال الفكر. وهو ما يتأكد لنا ضمن النشاط المنطقي المحادثي في تقديم محتوى الدرس البلاغي؛ فعندما يقول المعلم: عد إلى النص ولاحظ تتكون أفهام المتعلمين انطلاقا من هذه العبارة وتنحو صوب المنتقيات النصية الماثلة أمامه في الكتاب المدرسي كما يستنتج أن عناصر القاعدة البلاغية المتعلقة بدرس:< المجاز اللغوي> مثلا ستستنبط من هذه المعطيات النصية، وكل ذلك في إطار سياقي بيداغوجي محدد ومبرمج.

1.1 الاقتضاءات التواصلية لمضمرات تعليمية "التعبير المجازي":

عند طرح المعلم الأسئلة الموالية: "ما مدلول عبارة <يقتحم الخطوب>؟ هل الخطوب تقتحم؟ ما الذي يقتحم عادة؟ .كيف يسمى اللفظ الذي يتعدى أو يتجاوز معناه اللغوي الأصلي ليعبر عن معنى آخر؟ .ما العلاقة بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي في عبارة < فالصحراء قد فرضت؟> .وما هي العلاقة بين المعنى الحقيقي والمجازي في تعبير <يقتحم الخطوب> "[1] هنا يستنتج المتعلمون عدة معلومات، منها ما طبيعة العلاقة بين كل من الخطوب أي المصاعب وهي شيء معنوي ذهني وفعل الاقتحام الذي هو نشاط يخص الكائنات الحية كالإنسان والحيوان، واستنتاج الغرض التواصلي والمقاصد الدقيقة من ذلك. ويستنتج المتعلم أن هناك تجاوزا للمعنى العرفي المتواضع عليه في تركيب الكلام العربي إلى معنى غير حقيقي، أي يفهم تلميحا ضمنيا عند الاستعمال اللغوي. وكذا العلاقة بين الصحراء العربية والفعل<فرض>، والغرض من التقاء الصحراء باعتبارها منطقة جغرافية غير نشطة وغير قادرة على القيام بالأعمال الخاصة بالإنسان كفعل الفرضِ، والأمر نفسه بالنسبة لعبارة <يقتحم الخطوب>؛ فيتم استنتاج معلومات حول درس المجاز اللغوي، وهي أن **للتعبير اللغوي شكلان للمعنى المقصود؛ حقيقي ومجازي**. إذ لا ينبغي عليه (المتعلم) فهم الأشكال اللغوية عرفيا دائما إنما يجب تحري السياقات والأوضاع التواصلية المرتبطة بذلك. وفي مجالات تكليف المعلم لمتعلميه من أجل إحكام مواردهم وضبطها؛ نجده يوجه إليهم كلاما له طابع أمري يطلب من خلاله القيام بنشاطات تطبيقية لترسيخ معارفهم وإدماج أحكام المحتوى التعليمي المقدم، وهي معلومات يضمرها المعلم ويستنتجها متعلميه غالبا، من خلال الرد على كل طلبات المعلم مع

[1] حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ص55.

الحرص على معرفة تعلمات الخلاصة البلاغية، وكذا تمثل هذه المعارف من خلال الإجراء الذاتي لكل متعلم. وحسن استثمار القاعدة البلاغية في إنتاجاته اللغوية المقتضية تلك الأساليب التعبيرية.

2 .استثمارها في تعليم درس: <بلاغة التشبيه والاستعارة والمجاز> السنة الثانية ثانوي:

لا مناص من الاعتراف بأن كل خطاب تواصلي يتضمن معلومات ومعارف مضمرة تستشف من مقتضيات الخطاب؛ بحيث إن المعنى أو المقصد العام للغة يؤطر نسبيا في وجود السياق، غير أنه يفلت من هذا الإطار؛ كون المتلقي عبارة عن ذات مختلفة في النشأة الاجتماعية والنفسية، والتكوين والثقافة والذهنية، وربما استنتج معلومات ومعارف جديدة ومفيدة، بالإضافة إلى المضمرات التواصلية المنطقية الاستدلالية الاستنتاجية المنتزعة من الشكل اللغوي والسياق التواصلي المعتمد.

1 .2 الاقتضاءات التواصلية لمضمرات تعليمية تعابير "التشبيه والاستعارة والمجاز":

وبحيث إن المعرفة المضمرة المستنبطة من المادة اللغوية المقدمة ضمن المحتوى التعليمي البلاغي المبرمج لدرس: <بلاغة التشبيه والاستعارة والمجاز>[1] والمتمثلة في اكتشاف أغراض كل من التشبيه والاستعارة والمجاز؛ انطلاقا من ربطها بالاسنادات العرفية للغة لإعطاء المعاني العميقة الخاصة بالقضايا غير المادية لتقريب الفهم، وبذلك إيصال المقاصد الصحيحة، ومنه استفادة المتعلمين العملية من هذه المتضمنات اللغوية التعليمية. وحماسته وفضوله لمعرفة المزيد من الأساليب البلاغية العربية التي تحسن مردود المعاني المقصودة وتعمل على إيجازها، وهذه الآلية تنتج معلومات جديدة ومفيدة لها علاقة بهذا الدرس. وهو ما ينشده الفعل التعليمي عبر المضمر من الأقوال في البيداغوجيات التعليمية.

3 .استثمارها في تعليم درس: <المشاكلة> السنة الثالثة ثانوي:

يضمر المعلم هنا طبيعيا، وفي المقابل يستدل ويستنتج المتعلم عبر الملفوظات التواصلية معارف ومعلومات جديدة ومفيدة له، فمن خلال درس: <المشاكلة> على سبيل التمثيل تكون لدينا:

1 .3 الاقتضاءات التواصلية لمضمرات تعليمية المحسن اللغوي "المشاكلة":

يعمد المعلم إلى الولوج في معطيات الدرس بالإحالة على مضمون النص الأدبي المدروس سابقا وعبر شواهد توضيحية منه، وأخرى من القرآن الكريم، ومنها قوله تعالى: ﴿نَسُواْ ٱللَّهَ فَأَنسَىٰهُمۡ

[1] أنظر، أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص44. 45. 46.

أَنفُسَهُمۡۚ﴾ [الحشر: 19] إذ من خلال ذكر الإهمال بلفظ النسيان لوقوعه في صحبته جل في علاه[1]. يستدل المتعلمون بأن المشاكلة تنتمي إلى مستوى الملفوظ من العلوم البلاغية، وهنا يستنتجون أن الإهمال يوصل إلى النسيان وهو أقسى أنواع الإهمال. وأن استعمال المشاكلة يعطي معان إضافية دقيقة ومهمة للغة التواصل القاصدة لبلوغ المعنى العميق لدى المتلقيين، وتبقى المضمرات الكلامية عبارة عن تأويلات ذاتية تخص كل متعلم على حدى، أي لا تتشابه ولا تتطابق رغم الأصل اللغوي الواحد.

المبحث الخامس: استثمار معطيات الاستلزام الحواري في تعليم البلاغة

1 .استثمارها في تعليم درس: <التشبيه وأركانه> السنة الأولى ثانوي:

يتحرى المعلم ضمن هذا الإجراء تقنيات حوارية تعزز من نجاعة النشاط البيداغوجي المبرمج **والذي ينشد المباشرة وتيسير الفهم والتحصيل**. ويمكن أن نسقطها على ما نعته بول غرايس بمبدأ التعاون التحاوري على اعتبار أنه استقصاء منطقي مقبول للتواصل الإنساني؛ فعند تقديمه لدرس: <التشبيه وأركانه> مثلا؛ إذ منها ما يتعلق بالكم المعرفي أو المعلوماتي الذي يجب أن **يلتزم المعلم قدر الإمكان** بحدود مادته (تعريف التشبيه . أركانه: المشبه، المشبه به . وجه الشبه، أدواته وأشكالها: اسم . فعل . حرف). كما أنه على كل منهما اتباع الكيف المخطط له قبلا بالدرجة الأولى باتباع مراحل تقديم معطيات هذا الدرس، مع بعض الإضافات ذات الفائدة التربوية التعليمية في إطارها البيداغوجي؛ أي السير الصحيح لعرض معطيات الدرس المبرمج هنا؛ بالإضافة إلى ملاءمة ذلك لمقتضى الحال ومقام الحوار بين الطرفين من خلال استئناسهما بهذا التواصل الفعال. وحسن التوجه في إقامة الحوار التعليمي فالمعلم على دراية ويقين بصفة الطرف المقابل له، ودوره الذي سيسأل عنه، وعلى هذا الأساس يقدم درسه.

2 .استثمارها في تعليم درس: < حسن التعليل > السنة الثانية ثانوي:

يُستَلزم حواريا بأن المتكلم (المعلم) ذو إحاطة بالغة بمتطلبات الفعل التواصلي التعليمي ذي الطاقة التفاعلية المفيدة قدر الإمكان من أجل تقديم مادة البلاغة العربية؛ وبذلك محاولة تمثل كل شروط الحوار البناء مع طبيعته النظامية، وذلك بأن يكون الكم المعرفي محدد؛ أي الالتزام بالمحتوى التعليمي لدرس: < حسن التعليل>[2]، والمتمثل في النشاط البلاغي المنتقى ضمن المنهاج

[1] أنظر، دراجي سعيدي وآخرون، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب/ فلسفة لغات أجنبية، ص263.

[2] أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص208 .209.

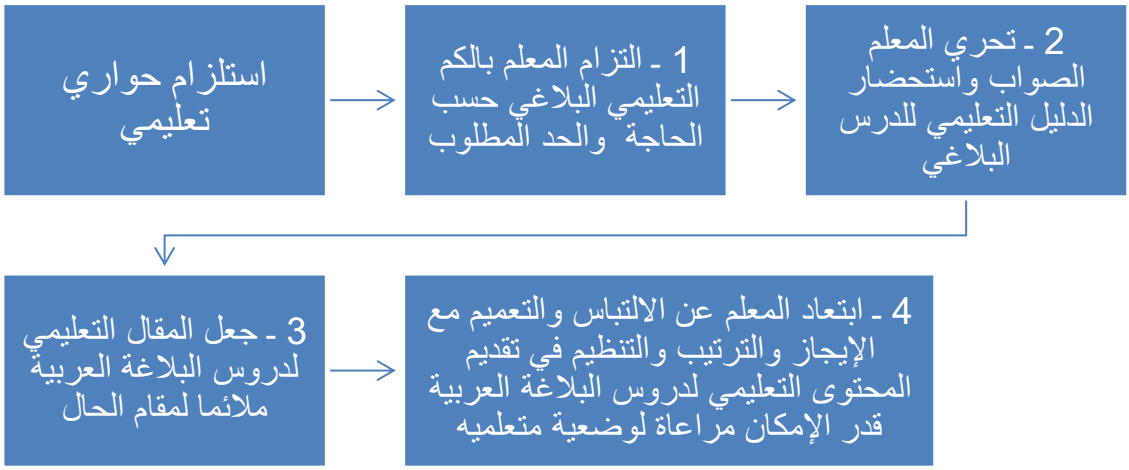
الدراسي، والموصل إلى قاعدة حسن التعليل وهي: أن ينكر الأديب صراحة أو ضمنا علة الشيء المعروفة، ويأتي بعلة أدبية أو إبداعية طريفة تناسب الغرض الذي يقصد إليه، ويبتعد عن الصورة الحقيقية عبر التخييلات. والذي يتم الحصول عليه بالحرص على الكيف التعليمي النموذجي في طرح معطيات هذا الدرس لصالح متعلميه، أي الخطوات المتبعة؛ وهي عبارة عن تمهيد صغير لموضوع الدرس يشمل أمثلة وشواهد، ومعرفة قبلية، والعمل على اكتشاف معطيات أحكام التعليل عبر مناقشات حوارية بين المعلم/متعلم، والذي به يتم بلوغ استنتاج للقاعدة البلاغية المعنية. ومن ثم لابد من التأكد من إحكام المتعلم لموارده السابقة وضبطها؛ إن في مجال معارفه بصفة عامة أو الفعلية منها من خلال ممارسات فعلية تفاعلية لتثبيت المعطيات والتطبيق الذاتي لأحكام حسن التعليل عبر إدماجه في وضعية تعبيرية، والجهة أي مراعاة هوية المخَاطَب (طلبة علم) ومتطلباتهم الخاصة والطبيعية، وكذا ملاءمة الكلام لمقتضى الحال والموقف التعليمي الحاضر بمراعاة سامعيه واستعداداتهم وميولاتهم ومستواهم الفكري... أي كما يقول عبد القاهر الجرجاني تخير اللفظ مع حسن الاستعمال في مقامه المناسب.

3.استثمارها في تعليم درس: < الكناية وبلاغتها > السنة الثالثة ثانوي:

يعمد المعلم؛ سيرا على منهاجه الموثق والكتاب المدرسي المقرر في هذا العام وتجاربه البيداغوجية، إلى التقيد بالكم المعرفي؛ الخاص بدرس: < الكناية وبلاغتها >[1]، والمدرج في برنامج نشاطات هذه السنة؛ للحصول على معارف حول الكناية، والمتمثلة في كونها: . تعطي حقيقة مصحوبة بدليلها. (بيت أبي نواس). تعرض قضية وفي طياتها برهانها. (من لا يحركهم...). تضع المعني في صور محسوسة. (الآية الكريمة)؛ أي أنها تصور المعاني تصويرا مرئيا (ماديا) ترتاح له النفس. والالتزام بالكيفية التي يقدم بها النشاط التعليمي المبرمج (تعليمية المادة)، بعدم الخروج الشاذ عنها. وأن تلائم الاستعداد التواصلي للطرفين (معلم/ متعلم) وخاصة المتعلم لأنه الطرف المعني بالتحصيل؛ وأن يستأنس المتعلمون لما يقدمه لهم المعلم ويتقبلوه انطلاقا مما ينعت بالحضور المستساغ والكريزما المؤثرة. إضافة إلى سقل الحوار المتعلق بالجهة التواصلية التعليمية، أي عينة المتعلمين المخصوصة أمام المعلم.

والمخطط هنا يجمع بين كل هذه القواعد الحوارية .مبدأ التعاون الحواري .التي ينبغي حضورها في التواصل التعليمي:

[1] أنظر، دراجي سعيدي وآخرون، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب/ فلسفة لغات أجنبية، ص81.



مخطط (23): ضرورة التزام المعلم الثانوي قوانين مبدأ التعاون الحواري قدر الإمكان

المبحث السادس: استثمار معطيات الملاءمة في تعليم البلاغة

1 .استثمارها في تعليم درس: < المجاز المرسل > السنة الأولى ثانوي:

تعتبر الملاءمة آلية ذات طابع إجرائي مهم ومتاح لدى كل المتكلمين؛ بحيث يجب عدم " انفصالها عن مشكلات المجتمع وتحولها إلى ممارسة أكاديمية شبه منعزلة عن سياقات إنتاجها الاجتماعية والسياسية"[1] وغيرها، على اعتبار أن غاية المنظومة التربوية التعليمية هي محاولة دمج المتعلمين في واقعهم المعيش وسد احتياجاتهم العملية الحياتية. فلابد من أن تتناسب البيداغوجيات التعليمية الصادرة عن المعلم في وجود كتاب مدرسي + منهاج تعليمي + نشاط بيداغوجي مبرمج نظاميا مع متطلبات الفعل التربوي التعليمي الناجع؛ أي مواءمة مراحل تقديم مادة البلاغة العربية. فعبر أنموذج درس: < المجاز المرسل >[2]؛ وذلك بتفعيل مقبولية الشراكة التحاورية بين المعلم/ متعلم في تقييد المعارف والمعلومات والمهارات التي تصب في قالب النشاط البلاغي من خلال بناء وتعديل السياق أثناء عملية الفهم والتحصيل، عبر الاستدلالات والتأويلات، لتليهما استنتاجات بالانفتاح على ظروف الإنتاج المعرفي للمحتوى البلاغي المعطى. وتتمثل في: ملاحظات وتجارب وتفسيرات واستدلالات واستنتاجات، ومن ثم اكتساب وفهم للمعارف والمعلومات من قبل المتعلمين والتي تكون مقررة عليهم. فالغاية من تحري الملاءمة التحاورية هنا ليست دمج لهذه الآلية في العملية التعليمية وحسب، بل هي تنبيه للمعلمين بضرورة دمج متعلميهم في السياقات الموقفية التعليمية ذات الآثار النفسية المرتبطة بالموضوع المعالج بيداغوجيا.

[1] عماد عبد اللطيف، البلاغة والتواصل عبر الثقافات، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، ط1، 2012، ص32.

[2] أنظر، حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ص84.85.

2 .استثمارها في تعليم درس: < أغراض الخبر والإنشاء> السنة الثانية ثانوي:

من المنطقي أن نقبل بأنه يمكن ملاحظة الحقائق الظاهرة، وفي مقابل ذلك، يصعب متابعة الحقائق المتعلقة بالعلوم الإنسانية مثلا. من مثل اللغة بجميع حيثيات إنتاجها واستقبالها، ومنها تعلّمها وتعليمها. وبالنظر إلى درس: <أغراض الخبر والإنشاء> على سبيل المثال واستجلاب المناسبة التعليمية له؛ عبر طلبات في صورة أسئلة وأوامر من مثل" تأمل قول الشاعر:

لا تسْقِنِي ماءَ الملامِ فإنَّنِي صَبٌّ قد استعْذَبْتُ ماء بكائي

...* ما مضمون هذا الخبر؟ * هل أفاد السامع؟ * كيف يسمى هذا الحكم؟ * ما نوع أسلوب البيت؟ حدد صيغته"[1] وغيرها. وكذا قواعد وقوانين في شكل خلاصة تقريرية (خبرية) مضمونها المعلومات والمعارف الخاصة بالدرس؛ إذ غرض الأسلوب الخبري هو: إما إفادة المخاطب بالحكم المتضمن في الجملة المعطاة وهو (فائدة الخبر). أو إفادة المخاطب أن المتكلم علم بالحكم. وقد يفيد أغراضا إضافية يحكمها السياق منها: الحث والفخر والاسترحام...أفله صيغ كثيرة منها الأمر والاستفهام ... وله أغراض حقيقية وأخرى مجازية كالنصح والإرشاد والدعاء والتحسر[2]. وبذلك فإن مطلب الغاية التواصلية في سياقها المحدد بمبادرة من قبل المعلم بتسهيل تقديم معطيات الدرس؛ من أجل فك التسنين، ومن ثم الاستدلال والاستنتاج الحواري الفعال من طرف المتعلمين واضح وصريح في العملية التعليمية / التعلمية فهي المناسبة الحوارية والتناسب النفسي الذهني ضمن السياق المخصوص يقلل من الجهد التعلُّمي المبذول.

3 .استثمارها في تعليم درس: < المشاكلة> السنة الثالثة ثانوي:

بما أن نظرية الملاءمة هي نظرية عرفانية وسياق في نفس الوقت؛ عرفانية لوضعها فرضيات قوية على طبيعة الاستدلالات التداولية، والمتعلقة بالنظام المركزي لنشاط الفكر الإنساني، وجملة هذه الوقائع التواصلية التي تعد جوهر الاستدلال تقع في هذا المستوى الذهني. وكونها نظرية سياق هو أنه، بإنتاج المتكلم لملفوظات أكثر مناسبة للمواقف والظروف الجديرة بالانتباه لوجود افتراض أو ضمان لمناسبة مثالية[3] للتواصل الفعال والمفيد؛ فإن المعلم بالطبيعة الإنسانية السوية وتلقائيا يحرص على تقبل متعلميه لما يقدمه من ملفوظات تعليمية ذات الأثر السياقي النفسي خاصة وأن الشباب في هذه الفترة في صراعات مختلفة ومتفاوتة الصعوبة والتعقيد بالنسبة لهم، بالإضافة إلى

[1] أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص66.

[2] أنظر، المرجع نفسه، ص67.

[3] أنظر، جاك موشلار، التداولية بعد غرايس سياق ومناسبة، ت: يحيى فايدي، المجلة العربية لعلوم الترجمة، المجلد2، العدد3، 2023 ص178 . 179.

الميولات والاعتقادات (أي أنهم فئة في طور النضوج وفي سن صعبة التعامل نوعا ما). فملاءمة التعليمية تعني، تعديل وتوازن النشاط التواصلي البيداغوجي بشكل مقبول وفعال. لذا فإن المعلم مطالب بإحداث تلاؤم تواصلي بينه وبين متعلميه لتلقين محتوى درس: <المشاكلة>؛ باعتبارها من " المحسنات البديعية، إذ تزيد الكلام من حيث المعنى وضوحا، وتضفي على الأسلوب جمالا وتصبغ على موسيقاه نعومة ورقة"[1]، فيعمل على توصيل ذلك بطريقة سلسة ومستساغة لدى متعلميه؛ مما يسهل عليهم فهم المطلوب أي التقليل من الجهد التأويلي للمقاصد التعليمية المقدمة له.

ويمكن لنا إدراج المخطط الموالي الذي يبين ترابط العناصر التي تقيم عملية التواصل الفعال بعضها ببعض والتي تكون فيها ملاءمة الموقف الخطابي لمقتضى الاستعمال اللغوي لتعليم مادة البلاغة العربية:

مخطط (24)[2]: ملاءمة الموقف الخطابي الخاص بتعليم البلاغة العربية لمقتضى الحال

المبحث السابع: استثمار معطيات الحجاج في تعليم البلاغة

1. استثمارها في تعليم درس: < المجاز اللغوي> السنة الأولى ثانوي:

عند محاولة العمل على تتبع أثر الآليات الحجاجية التداولية التي يستغلها المعلم من أجل إنجاح عملية تعليم نشاط البلاغة العربية؛ وعند اتخاذ درس: < المجاز اللغوي> نموذجا لمقاربة مادته التعليمية حجاجيا؛ بحيث تكون هناك مناقشة استكشافية جدلية، يطرح خلالها المعلم استفهامات على متعلميه، ترشدهم إلى اكتشاف صحيح المعارف والمعلومات؛ وذلك بإثارة العقل للاطلاع على المعرفة وكشف الحقائق[3] نستعين بالمخطط الهرمي المعتاد فنحصل على ما يلي:

[1] دراجي سعيدي وآخرون، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب/ فلسفة لغات أجنبية، ص263.

[2] المخطط من إنجاز الباحثة.

[3] أنظر، كتاب المؤتمر الدولي حول مناهج تدريس اللغة العربية، رئيس التحرير: تاج الدين المناني، منسق المؤتمر: السيد نوشاد، (5.7 فيفري 2018)، ص66.

4 .**نتيجة:** تتمثل في تأثر المتعلمين واقتناعهم الختامي بالمحتوى التعليمي؛ أي الوصول والحصول على ثمار المحاججة التعليمية المتمثلة في التحصيل المعرفي المطلوب، وهو: أن المجاز اللغوي لفظ مستعمل في غير موضعه الأصلي لعلاقة قد تكون المشابهة، مع قرينة مانعة من إرادة المعنى الحقيقي، والتي تأتي لفظية أو حالية، بالاستناد إلى الحجج المرصودة من خلال الشواهد الأدبية والأمثلة التطبيقية. وإدراكهم لقيمتها في بعض الصور التواصلية العملية. [تسليم وانسياق نحو الخلاصة، أو الحاصل االمعرفي البلاغي للمجاز اللغوي، ومن ثم استثماره بتوظيفه بعد ذلك]

3 ـ **حجج (المحتوى التعليمي الحواري للنشاط البلاغي):** أقوال العبور لغاية التحصيل النموذجي النظامي للمادة؛ ومنها: .طلب المعلم من متعلميه العودة إلى النص وملاحظة ما جاء فيه من تعابير لغوية مجازية، فالصحراء لا تفرض على الناس شيئا يفعلونه. والخطوب لا تُقْتَحم كالأماكن (مساكن..)؛ ففعلي الرفض يخص الكائن الحي، وفعل والاقتحام يخص الأماكن. ولكن يوجد علاقة مشابهة تربط بين المعنى الحقيقي (العرفي)والمعنى المجازي مع وجود قرينة مانعة من إرادة المعنى الحقيقي. وضعيات النشاط التعليمي (مناقشة المعطيات واستكشافها،) [اقتضاء .دليل .حجة]

2 ـ **ملفوظات تقديمية:** تعتبر حج تعليمية ابتدائية، والتي تدمج المتعلمين في السياق التعليمي الملائم لعرض معطيات درس: <المجاز اللغوي> الأولية التي يشد بها المعلم انتباه متعلميه وينظم تفكيرهم ويعزز تركيزهم صوب الموقف التعليمي المقصود (الهدف). [عناصر الانطلاق]

1 ـ **اقتناع المتعلمين المسبق بمتضمنات القضايا التي ستطرح:** والمحتواة في درس: < المجاز اللغوي> وبالتالي الاستعداد لتحصيلها على أكمل وجه لبلوغ الغاية التعلَمية. [لاستعداد القبلي لتحصيل المحتوى التعليمي لهذا الدرس البلاغي]

مخطط (25): هرمية التحصيل التعليمي لدرس: < المجاز اللغوي> والعلاقات الحجاجية الأساسية فيه

2 .استثمارها في تعليم درس: < التشبيه الضمني والتمثيلي> السنة الثانية ثانوي:

بافتراض اشتغال الحجاج في العملية التواصلية التعليمية بين معلم/متعلم؛ يدرج المخطط الهرمي الذي يصور لنا طبيعة العلاقة الحجاجية الكامنة بين طرفي العملية التعليمية التعلمية الفعالة. وذلك بالتطبيق الإجرائي على درس: <التشبيه الضمني والتمثيلي>[1] بمقاربة تعليمية هذا الدرس البلاغي حجاجيا. عبر تتبع التدرج السلمي الحجاجي المتضمن في الملفوظات التعليمية؛ باعتبار أن اللغة طبيعيا لغة حجاج أي، تأثير وتأثر ونتيجة تكون في معظمها خادمة للمتكلم (المعلم) نسبيا، بينما المتعلم هنا فهو المستفيد الأهم نتيجة انتباهه واقتناعه بفائدة المحتوى التعليمي للدرس المعطى. فيكون المخطط:

[1] أنظر، أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص29 .30.

4 ـ **نتيجة:** بعد التأثر والاقتناع ،يأتي تحصيل مادة الدرس، أي الوصول والحصول على ثمار المحاججة التعليمية؛ عبر فهم المتعلمين، أن التشبيه الضمني لا تُذكر فيه أركانه بصورة من صور التشبيه المعروفة وإنما يُلمَّح لها من خلال مضمون الكلام. وأن هذه الصورة البلاغية طريفة ومفيدة في بعض الحلات التبليغية وسيحتاجها في تعاملاته التواصلية. [تسليم وانسياق نحو الخلاصة، أو الحاصل االمعرفي البلاغي للتشبيه الضمني والتمثيلي وبذلك الأخذ به لاحقا]

3 .**حجج (المحتوى التعليمي الحواري للنشاط البلاغي):** وضعية العبور لمعطيات مناقشة واكتشاف التشبيهين الضمني والتمثيلي (صيغ استفهامية بانية للتعلمات البلاغية المقصودة). [اقتضاء تعليمي .دليل تعليمي .حجة تعليمية]

2 ـ **ملفوظات تقديمية:** تعتبر حج تعليمية تمهيدية، بعرض معطيات الدرس الأولية التي يرشد بها المعلم ويشد انتباه متعلميه وينظم تحصيلهم. بتوجيههم صوب مقومات تحصيل الدرس. وهي: عد إلى قول الشاعر... شواهد من النص التواصلي المدروس سابقا(تعزيز قبلي للحجج التعليمية) [عناصر الانطلاق التمهيدية]

1 ـ **اقتناع المتعلمين المسبق بمتضمنات القضايا التعليمية التي ستطرح:** والمحتواة في درس: <التشبيه الضمني والتمثيلي>؛ وبالتالي الاستعداد لتحصيلها على أكمل وجه لبلوغ الغاية التعليمية، ومن ثم الاستفادة منها. وهي أول تدرج هرمي لتحصيل محتوى الدرس. [الاستعداد القبلي لتحصيل المحتوى التعليمي للدرس البلاغي]

مخطط (26): هرمية التحصيل التعليمي لدرس:< التشبيه الضمني والتمثيلي> والعلاقات الحجاجية الأساسية فيه

3 .استثمارها في تعليم درس: < الكناية وبلاغتها> السنة الثالثة ثانوي:

عندما يبلغ المتعلم مستوى الثالثة ثانوي يكون قد اكتسب استراتيجيات ناجعة في تحصيل المعارف المختلفة؛ والمعرفة اللغوية العربية معرفة أصيلة وعريقة، تربى على التزود بمقوماتها منذ الصبا وتربيته التحضيرية ضمن تعليمه النظامي الذي من المفترض أن يكون ممنهج ومدروس بدقة وتفان وإخلاص قومي من كل النواحي (الدين .اللغة .الوطن .العادات والتقاليد والأعراف الصحيحة).

من أجل ذلك يكون المتعلم على استعداد واقتناع بما يطرح عليه من قضايا تعليمية، الفائدة التي سيجنيها من وراء هذا الانقياد والاقتناع. وعند محاولة مقاربة أحد دروس البلاغة العربية لهذه السنة الدراسية حجاجيا؛ وليكن درس: <الكناية وبلاغتها> المدرجة ضمن المحور الرابع من محتوى الكتاب المدرسي. نحصل على التخطيط الهرمي الموالي:

4 .**نتيجة:** بعد التأثر والاقتناع ،يأتي تحصيل مادة الدرس؛ المتمثلة في عمل الكناية على: .إعطاء حقيقة بمعية دليلها .تعرض قضية متضمنة لبرهانها .تصب المعاني في قوالب لمحسوسات .تصوير المعاني ماديا أي تجسيدها .التفريق بينها عبر الأمثلة التطبيقية (كناية عن: صفة .موصوف .نسبة)، وكل هذه التحصيلات تكون نوعية في هذا الطرح التعليمي؛ بحيث يكتشف المتعلمون بأنفسهم القيمة الفنية البلاغية والعمق التواصلي اللذان تؤديهما الكناية، فهي صورة ضرورية ضمن استعمال اللغة الإنسانية، بل هي جزء منها. [تسليم وانسياق نحو الخلاصة، أو الحاصل االمعرفي لبلاغة الكناية؛ وبذلك تمثله لاحقا]

3 .**حجج (المحتوى التعليمي الحواري للنشاط البلاغي):** وهي أقوال العبور لغاية حصول الهدف التعليمي النهائي المقرر على المتعلمين، أي بيداغوجيات تعليمية الدرس المقرر هنا(الأوصاف والطلبات: الحوارات المتعلقة باكتشاف معطيات، ومناقشة الدرس). [اقتضاء تعليمي .دليل تعليمي . حجة تعليمية]

2 ـ **ملفوظات تقديمية:** تعتبر حج تعليمية تمهيدية، عبر عرض معطيات الدرس الأولية؛ والمتمثلة في توجيهات المعلم صوب مقومات تحصيل الدرس. والتي يرشدهم بها تركيزهم عبر العناصر التعليمية المدرجة في الكتاب المدرسي [عناصر الانطلاق التمهيدية]

1 ـ **اقتناع المتعلمين المسبق بمتضمنات القضايا التي ستطرح قبلا:** والمحتواة في درس: <الكناية وبلاغتها> وبالتالي المحاولة بجدية وعزم من أجل تحصيلها على أكمل وجه لبلوغ الغاية التعليمية المستهدفة. وهي أول التدرجات الهرمية لتحصيل محتوى الدرس. [لاستعداد القبلي لتحصيل المحتوى التعليمي للدرس البلاغي عامة]

مخطط (27): هرمية التحصيل التعليمي لدرس:< الكناية وبلاغتها> والعلاقات الحجاجية الأساسية فيه

المبحث الثامن: استثمار معطيات الأفضية الذهنية في تعليم البلاغة

1 .استثمارها في تعليم درس: < المجاز اللغوي > السنة الأولى ثانوي:

بما أن الإدراك يشبع الإحساس كما رأى ستيفن بنكر؛ والإحساس يشبع النشاط التواصلي ويحكم التفاعل، ويقوي المعاني الممنوحة للأشكال الصورية في اللغة. وأن" الفاعلية تتطلب القيام بتنفيذ مختلف الكفايات سواء أكانت ثقافية أو لسانية أو سوسيوثقافية أو تداولية"[1]؛ فإن لتداعي الأفضية الذهنية عند المتعلم حكمة بالغة الأهمية في تيسير الفهم والتحصيل والاكتساب وحفظ المعلومات والمعارف المقررة ضمن تعليمية البلاغة العربية والجدول الموالي ينسج لنا جملة الروابط والعلاقات والمكملات؛ التي تعين المتعلم على تحصيل محتوى درس: < المجاز اللغوي > مثلا. من خلال تخصيب مجالاته الذهنية وتنشيط قدراته التخييلية الإحالية والتركيبية لدى المتعلمين، سواء انطلاقا من الاندماج الذهني أثناء تقديم وضعيات تنشيط الدرس، أو الاستدلالات والاستنتاجات النهائية:

بنى		اللغة	إستعمالات	
ذاكرة تراكمية	تصورات	الذهن	إحلات	فضاءات
لمعارف ومرجعيات تفكيرية سليمة وممنهجة	لتراكيب لغوية مجازية مختلفة واردة ومكملة لسابقتها	عبر الربط المنطقي اللغوي الطبيعي بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي للغة الاستعمال.	بإقامة علاقات بين البنى اللغوية الحقيقية والدلالة المتعلقة بها (مختلف القرائن البانية للشكل اللغوي) لمعطيات المجاز اللغوي (الأمثلة المتضمنة للصور البلاغية، ثم اكتشافها ومناقشتها)	التنقل من مجال للمعرفة الذهنية المجازية الأصل نحو تفريعات جديدة، تتمثل في رصد الكفاءات المستهدفة واكتشاف القدرات الفكرية لدى المتعلمين، من خلال عرض المحتوى التعليمي للمجاز اللغوي، فينتقل هذا الفضاء الذهني الأصل بالمتعلمين إلى الأفضية التعليمية: 1 .قد يأتي اللفظ في غير موضعه الأصلي أثناء

[1] كتاب المؤتمر الدولي حول مناهج تدريس اللغة العربية، رئيس التحرير: تاج الدين المناني، منسق المؤتمر: السيد نوشاد، ص105.

			والتصورات الذهنية المتعلقة بها.	الاستعمال اللغوي. 2 .المشابهة هي العلاقة التي تربط بين المعنى الحقيقي الأول والمعنى الجديد المجازي 3 .لابد من وجود قرينة مانعة من حضور المعنى الحقيقي في التعبير المجازي 4 .قد تكون القرينة لفظية توجد في الكلام وقد تكون حالية تستشف منه. 5 .أهمية المجاز اللغوي 6 .ضرورة اتقان تطبيقه لأهمية استعماله في الحياة. 7 .التأكد من مدى فائدة المجاز اللغوي في صوغ لمعاني، وإدراك المقاصد العميقة؛ معرفيا أو تواصليا أو جماليا.
قوادح الإحالات الذهنية لسير درس: < المجاز اللغوي >				**أهداف الإحالات الذهنية لتعليمية الدرس**
جدول2: تشيكل أفضية ذهنية مشتركة لتقريب تفسير استعمال المجاز اللغوي				

2 .استثمارها في تعليم درس: < المساواة والإيجاز والإطناب > السنة الثانية ثانوي:

لاريب أن الانتقال من مجال ذهني معين صوب تفرعاته المرتبطة رأسا بمنطلقاته الأصل هو **نشاط إنساني طبيعي يعتمد إحداث علاقات ديناميكية مفيدة لفهم الحقيقة واكتشاف المعلومات والمعارف والإحاطة بالمقصدية المتأتية من ذلك الاسترسال في تقصيها.** والتي تعين المتعلم على تحصيل درس: < المساواة والإيجاز والإطناب > مثلا. من خلال تخصيب مجالاته الذهنية وتنشيط

قدراته المختلفة، وبذلك اللغوية منها؛ بإعادة إنتاجها أكثر بسطا وشمولا: والجدول يظهر لنا النشاطات الذهنية وما ينجر عنها من مجالات تخدم الإنتاج اللغوي وبذلك التواصل الفعال بين المعلم / متعلم:

بنى		اللغة	إستعمالات	
ذاكرة تراكمية	تصورات	الذهن	إحالات	فضاءات
لمعارف ومعلومات ومرجعيات تفكيرية سليمة وممنهجة.	لتراكيب لغوية في بلاغة المساواة والإيجاز والإطناب.	الربط بين التعابير اللغوية ذات العلاقة بعمليات المساواة والإيجاز والإطناب والتعدد المرجعي الذهني بالتفريق بين أنماط لغة الاستعمال.	بإقامة علاقات واستحضار قياسات تعين على الوصول إلى المعاني النموذجية والمتوازنة إذ يحيل تقديم تعليمية مادة البلاغة على إذكاء الطاقات والقدرات الذهنية للمتعلمين ؛عبر النظر في استجاباتهم خلال سير الحصة الخاصة بدرس: <المساواة والإيجاز والإطناب> ؛برصد التداعي المرتبط بتفريع المجالات الذهنية لكل متعلم في هذا الإطار الخادم له.	الانتقال من حيز لمعرفة تصورية أولية إلى التداعي في إنتاج أفضية ذهنية فرعية تعين المتعلم باعتباره الطرف المعني بتكوينها؛ عبر التحدث عن الحالات البلاغية الثلاثة المساواة والإيجاز والإطناب بحيث تحيل إلى عدة أفضية ذهنية تتفرع عنها مثل: 1 .المعرفة والتفريق بين معطيات وخصائص وحالات كل منها. 2 .اكتشاف الدور والفائدة البلاغية لكل منها. 3 .حالات توظيف كل منها. 4 .رصد القيمة المضافة لتعلم اللغة العربية من وراء هذا المحتوى التعليمي ذي الغايات التواصلية المختلفة والذوق الجمالي ذي الفائدة الجمة. ومنه إمكانية معرفة الحد الفهمي لهذا المحتوى من قبل المتعلم.

قوادح الإحالات الذهنية لسير درس: <المساواة والإيجاز والإطناب>				**أهداف الإحالات الذهنية لتعليمية الدرس**
جدول3: تشيكل أفضية ذهنية متنامية لتقريب تفسير استعمال كل من المساواة والإيجاز والإطناب				

3 .استثمارها في تعليم درس: < التضمين والتناص> السنة الثالثة ثانوي:

ينتقل المتعلم من حيز أو فضاء ذهني أولي إلى آخر ذو تفريعات مفيدة وذلك بتنشيط القدرات التفكيرية المختلفة الخاصة بمادة الدرس؛ وباتخاذ درس: < التضمين والتناص>[1] نموذجا تطبيقيا يكون التحليل عبر الجدول الموالي الذي يصور لنا التشكيلة العامة المفترضة لدور الأفضية الذهنية اللغوية في خضم النشاط التواصلي اللغوي الفعال والمقنن:

بنى		اللغة	إستعمالات	
ذاكرة تراكمية	تصورات	الذهن	إحالات	فضاءات
لمعارف ومعلومات ومرجعيات تفكيرية ناتجة عن تجربة ذاتية للمتعلم أو متشاركة مع الطرف الآخر هو المعلم مع سلامتها	لتراكيب لغوية تخدم أو تبين معطيات درس: < بلاغة الاستعارة المكنية والتصريحية>.	عبر الربط الذهني بين التعابير اللغوية والتعدد المرجعي الذهني بالتفريق بين أنماط لغة الاستعمال.	بإقامة علاقات واستحضار قياسات تعين على الوصول إلى المعاني النموذجية والمتوازنة المتوخاة وبذلك غاية المقاصد.	إنتاج أفضية ذهنية فرعية تعين المتعلم؛ على التعرف إلى تدرجات وحدود المادة التعليمية لدرس: <بلاغة الاستعارة>، والتفريق بين أغراض كل صنف منها وهي: 1 .بالاستعارة المكنية يقرَّب المعنى بتجسيد مفاهيمه.. ويتم التحفظ على التشبيه الحاصل بإخفائه. 2 .الاستعارة التصريحية تجعنا

[1] أنظر، دراجي سعيدي وآخرون، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين آداب / فلسفة لغات أجنبية، ص18. 19.

وانتظامها.				نتصور ونتمثل حالة الشيء دون تفصيل. وذلك بحذف المشبه، والتصريح بالمشبه به. 3. توليد المعاني بدقة تصوير لها بإيجاز في الألفاظ اللغوية، وهي ميزة المبتكرين والأذكياء. 4. يعمل الذهن على إخراج الأساليب التعبيرية في أرقى حلة، وهو ما يثبت تركيبة الذات البشرية.
قوادح الإحالات الذهنية لسير درس: < التضمين والتناص >				**أهداف الإحالات الذهنية لتعلمات الدرس**

جدول4: تشكيل أفضية ذهنية متنامية لتقريب تفسير الحكمة البلاغية من استعمال التضمين والتناص

وبالنسبة لأهداف الإحالات الذهنية الذاتية الطبيعية المنطقية عند طلب المعرفة، المستمدة من تعليمية درس: < التضمين والتناص> فإنها متضمنة في المخطط:

مخطط (28): بنينة المتعلمين لفضاءات ذهنية خادمة لتعلُّمات التضمين والتناص

المبحث التاسع: استثمار معطيات القصدية في تعليم البلاغة

1 .استثمارها في تعليم درس: < المجاز اللغوي > السنة الأولى ثانوي:

إن البحث عن المعاني الصحيحة للكلام يعتبر مسعى كل فرد في كل اجتماع إنساني. وتكون هذه المعاني، أفيد وأرقى وأضبط وأحكم باعتبارها منتجة ضمن المجال التعليمي؛ بحيث يعمد المعلم إلى تحديد مقاصده وتوضيحها ومحاولة إيصالها صحيحة مليحة إلى متعلميه. فالمقاصد هنا ممنهجة ومدروسة مسبقا ضمن المقررات التعليمية الخاصة برافد البلاغة، ففي محتوى درس: < المجاز اللغوي >؛ إذ القصد بائن بالنظر إلى المنظومة التعليمية ككل، إما من جانب المعلم (إخبار وتواصل)، أو المتعلم (فهم وتفاعل) على حد سواء.

1 .1 مقاصد إخبارية:

لأن عزم المعلم على تنشيط تقديم محتوى المجاز اللغوي المقرر، يجعله يحصر مقاصده في هذا المحتوى التعليمي ليوصل رسالته التي كلف بها على أكمل وجه؛ وتجتمع هذه المقاصد في:

.تعريف المتعلمين بصور المجاز اللغوي.

.تكوين معلومات ومعارف متعلقة بالمجاز اللغوي والجوانب البلاغية فيه.

.الإعانة على تمكين المتعلمين من رصد الفائدة المكتشفة

1 .2 مقاصد تواصلية:

يفتح عبرها المعلم بابا للتحاور والنقاش مع متعلميه، تدعمها الأهداف التعليمية لنشاط البلاغة العربية؛ ومنها:

.الإشارة إلى أن هناك ارتباط وثيق بين النص الأدبي الإبداعي والمضمون البلاغي المتمثل في المجاز اللغوي (وجود الأسلوب البلاغي <المجاز اللغوي> في النصوص أو الخطابات الأدبية خاصة).

. التدرج في تقديم محتوى المجاز اللغوي من خلال المناقشة التفاعلية المتشاركة بين المعلم ومتعلميه، مما يجعلهم في انسجام واستئناس ضمن فترة التعلم.

.العمل على تعزيز مكتسبات المتعلم القبلية في المجاز، وجعله يوظفها في تراكيب ذاتية.

. مساعدة المتعلمين على فهم وتحصيل المحتوى التعليمي عبر سماع إجاباتهم وتعليقاتهم وآرائهم وتقويمها. وإجراء حوار حول وظيفتها الجمالية. وهو ما يسهل على متعلميه استيعاب هذا المحتوى ويحصرون تفكيرهم في هذا الإطار.

2 .استثمارها في تعليم درس: < الاقتباس والتضمين > السنة الثانية ثانوي:

حصول القصد من وراء الجلسة التعليمية بيداغوجيا هنا هو إحراز الغاية المطلوبة من درس: < الاقتباس والتضمين>؛ بحيث تتكون:

1 .2 مقاصد إخبارية: تتمثل في:

. تعريف المتعلمين بمحسن بلاغي هو الاقتباس والتضمين، ودوره في إضفاء لمسة جمالية ومعنى دقيق وصائب في بعض التراكيب اللغوية.

. تقديم خلاصة تعريفية للاقتباس والتضمين؛ باعتباره تضمينا للكلام كلمة أو آية من القرآن الكريم. ويظهر على ثلاثة أنواع: مما جاء في الخطب والمواعظ والعهود ومدح النبي والأئمة من أهل البيت فهو **محمود مقبول**. وما جاء في الغزل والقصص والرسائل... فهو **مباح مبذول**. أما ما نسبه الله عز وجل إلى ذاته الإلهية، أو صفاته ... فهو **مردود مرذول**[1].

.وأن الاقتباس استشهاد بكلام الله عز وجل لتقوية معنى الفكرة المقدمة وتحسين الأسلوب.

2 .2 مقاصد تواصلية: وهي أن:

. يجعل المعلم النشاط البيداغوجي التعليمي على صورة حوار تفاعلي ذو حيوية، لتسهيل اندماج متعلميه في محتوى قضية الاقتباس والتضمين البلاغية. فتتعزز المناقشة التعليمية/تعلمية.

.يعين المعلم متعلميه على تقبل معطيات الدرس والانسجام معه عند حصول التحاور بينهما.

. إذ حصول القصد = التحصيل المعرفي للمحتوى التعليمي له = حصول ثنائية الإفهام /فهم ووصول القصدية الحقيقية الصحيحة. وهي الغاية التي يصبو إلى تحقيقها كل خطاب تواصلي فعال.

3 .استثمارها في تعليم درس: < بلاغة الاستعارة> السنة الثالثة ثانوي:

تبقى الغاية المنشودة من تلقين المحتوى التعليمي البلاغي لأي درس من دروس هذه السنة؛ هو وصول القصد وتحقق الهدف وحصول المتعلمين على فائدة معرفية، من خلال الثنائية تعليم/ فائدة

[1] أنظر، أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص82. 83.

بيداغوجية. والمقاصد المستنبطة من المحتوى التعليمي وتقديم المعلم. بالإضافة إلى المقاصد المستجلبة عبر الحوار التواصلي، وتُحصَّل في درس: <بلاغة الاستعارة> من:

1.3 مقاصد إخبارية:

. تعريف المتعلمين بأهم أسلوب من أساليب التصوير البلاغي وهي الاستعارة بنوعيها (المكنية والتصريحية).

. إعطاء حوصلة معرفية حول التصوير الاستعاري؛ باعتبار أن بلاغة الاستعارة المكنية لا تخرج عن بلاغة التشبيه؛ التي تتمثل في تآلف الألفاظ، وابتكار مشبه به بعيدا عن الأذهان لا يجول إلا في خاطر الأديب القادر على توليد المعاني. غير أن تركيبها يجعل المتلقي ينسى التشبيه ويتصور صورة جديدة روعتها تنسيه ما تضمن الكلام من تشبيه خفي. وتركيبها الذي يتصف بالإيجاز يزيد من جماليتها. أما الاستعارة التصريحية فيأتي عبرها الأديب المبدع بتصريح بالمشبه به وحذف المشبه تجعل المتلقي يتصور ماهية الشيء أو صفاته أو وظائفه... من غير تفاصيل زائدة عن القصد المطلوبة.

2.3 مقاصد تواصلية: تعين على فهم واستيعاب المقاصد الإخبارية.

. إيقاظ روح التحاور والمناقشة وتقوية النشاط الفكري والتنظيمي للمحتوى التعليمي. من أجل ترسيخه وفهمه تلقائيا وبكل بساطة ويسر.

. جعل المعلم متعلميه في توافق معه، واستئناس لما يعرضه عليهم. ما يجعلهم في شوق ومتعة لمتابعة مثل هذه الصور البيانية ذات الغاية البلاغية في الكلام. والرغبة في تمثلها في تواصلاتهم المختلفة (في حياته العامة والعلمية). من أجل تحسين أسلوبهم التعبيري، وفهم الآخرين في ذات الوقت.

خلاصة الفصل:

سعيا لأن لا تكون خطاباتها مزدحمة ومتراصة " بالتراكيب المتوازية التي تكرر ما قيل وتضيف المعلومات الجديدة بتقتير"[1] و" تتخذ من الإنشاء compostion مادة لدراستها، ومن عملية الكتابة writing موضوعا لها... بحيث تعنى البلاغة التقابلية أساسا بسياق محدد لاستخدام اللغة وهو السياق الأكاديمي؛ بل بمجال محدد من هذا السياق هو تعلم وتعليم اللغات، كما تنعت غالبا بأنها تقدم تصورا استاتيكيا للغات والثقافات التي تدرسها... ويتيح دراسة التفاعل في المواضع بين الثقافة التي تتكون من كلام منطوق ونصوص مكتوبة. كما أنه يحافظ على المقاربات التقليدية التي تستخدم

[1] عماد عبد اللطيف، البلاغة والتواصل عبر الثقافات، ص103.

تحليل النصوص والأنواع والمدونات ويضيف إليها مقاربات أثنوجرافية تفحص اللغة المستخدمة في سياقات التواصل والتفاعل، والحوار من أهمها"[1]. وتمرُّس البلاغة من خلال تعلُّمها عبر آليات لسانية تداولية يتيح المجال واسعا أمام علمية التشكيل اللغوي التواصلي في شتى الميادين والتعبير عن المواقف التواصلية المختلفة دون عناء أو تكلف أو إطناب ركيك أو اختصار ناقص؛ أي استعمال اللغة جماليا وإبداعيا في عملية التواصل، من أجل إفحام صاحب اللغة الأم داخل الجماعة اللغوية الواحدة، والآخر الذي يتواصل ويتفاعل اجتماعيا بلغة مختلفة عبر الترجمة أو التعلم.

إذن علينا كأمة عربية مسلمة أن نهتم بتعليمية البلاغة العربية من كل جانب في بيداغوجيات المؤسسات التعليمية النظامية خاصة؛ بالانتقاء الموفق للنصوص الإبداعية ومحاولة الحرص على شموليتها وتغطيتها لقضايا المادة التعليمية ذات النشاط البلاغي من أجل ضمان الوصول الحسن لها. مع تقديم نماذج لأمثلة من واقع الحياة اليومية قدر الإمكان. وتنبيه المتعلمين إلى ضرورة الأخذ بمقومات هذه المادة التعليمية ومدى فائدة ذلك في جميع تواصلاتهم الحياتية... فالأفعال الكلامية آلية تداولية تدعم سبل الاستكشاف والمناقشة لدى طرفي العملية التعليمية .تعلمية. فيما يعمل المقام والمعرفة المسبقة عند متعلمي المرحلة الثانوية، والتي يظهر قيمتها الافتراض المسبق عند معلمهم. ذلك أن العملية التعليمية/ التعلمية تحتكم إلى تواصل ذي استعمال لغوي مباشر قدر الإمكان، وكذا صريح وصحيح. كما لابد من الالتزام بعدة مبادئ حوارية جمعت في أربعة قواعد مهمة من أجل التعاون بين الملقي/ متلقي، لا غنى للتواصل التعليمي عنها.

وبالنظر إلى آلية الملاءمة البيداغوجية لمقتضى حال الموقف التعليمي البلاغي؛ القائم على استغلال بيداغوجيات مقامية ونفسية وذهنية واجتماعية وعاطفية ومعرفية في تعليم دروس البلاغة العربية لتسهيل الفهم والتحصيل. وفي خضم النشاط اللغوي التواصلي التعليمي نحس بمحاججة متسترة خلف الحوار، تنبه المتعلم وتأثر فيه لتقنعه بتحصيل محتوى هذا النشاط. وعند استثمار نشاط عقلي يخص المتعلم ويظهر من خلال استجاباته ضمن الفضاء التربوي التعليمي والتي تنعت بالأفضية الذهنية التعليمية، ويلعب المعلم فيه دور المحفز والموجه لهذا النشاط المهم في العملية التعلمية بصفة عامة وفي تعليم البلاغة بصفة خاصة. إذ القوانين البلاغية تنشط من خلال الاستعمال المجازي للغة وهو بدوره مركزه الذهن وابتكاراته وإيجازه وتوسعاته التفريعية في تحصيل المعاني المقصودة من المعاني المجازية. ومن ثم تتأتى المقاصد التربوية التعليمية من نتاج تظافر كل الآليات التداولية ذات الغايات التواصلية والتحاور الفعال والمقنن.

[1] المرجع السابق، ص104.

الفصل الخامس

استثمار اللسانيات التداولية في تعليم التعبير في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري

تمهيد:

يمثل نشاط التعبير اللغوي باللسان العربي جنى تعليمية اللغة العربية وذروة سنامها على اعتبار أنه الهدف المنشود والغاية المرجوة من تدريس نشاطات تعليم اللغة العربية. بحيث يكون إتقان التعبير الشفهي الركن الأساس لتمرس التعبير الكتابي ومادته الخام التي تقيدها الكتابة الصحيحة (الشكل الإملائي أو الرسم اللغوي) تنقيحا وتصحيحا وتدقيقا، مع إمكانية استدراك الأخطاء اللغوية الصوتية والصرفية والنحوية التركيبية والأسلوبية، وتعديل الأفكار قبل تحريرها. فالتعبيرين الشفهي والكتابي يكملان بعضهما من أجل تكوين متعلمي اللغة العربية تكوينا كاملا صحيحا ومتزنا يتميز بالمنهجية الطبيعية والتدرج السليقي .يبدأ بالاستماع وتكوين القواعد الأساس للسان العربي، ومن ثم التعبير الشفهي. وبعدها تعلم الكتابة والإملاء اللغوي، وبعدها القراءة والتعبير الكتابي .فغالبا ليس بالإمكان أن يتأتى إتقان التعبير الكتابي من دون المرور أو التمكن من التعبير شفهيا؛ أي معرفة صحيح المفردات والتراكيب التعبيرية من خاطئها بالاستعمال الواقعي في وضعيات تعليمية أو عملية مختلفة. فالتعبير استماع مع اكتساب وتمرين؛ ومن ثم استثمار اللباب عبر التعبير كتابيا بإعمال العقل. وهو تدرج منطقي للمعرفة اللغوية. من هنا شُرِع الاعتماد على كل آلية تتيح التواصل التعليمي الأمثل من أجل الظفر بمنهاج تعليمي يسد حاجة القطاع التربوي التعليمي لتدريس مادة اللغة العربية بصفة عامة، ونشاط التعبير اللغوي بصفة خاصة. واعتماد الآليات اللسانية التداولية لتعليم التعبير في المرحلة الثانوية؛ والتي مرت بنا في الفصول السابقة هو العمل الذي سيعرض في مباحث هذا الفصل تباعا إن شاء الله تبارك وتعالى.

المبحث الأول: نشاط التعبير اللغوي شفهي/ كتابي وتعليمه

1 .مفهوم التعبير اللغوي:

1 . 1 لغة: تنتهي أو تشتمل أهم معاني الجذر <**عبر**> من خلال معاجم اللغة العربية القديمة في معظمها على: قول الزمخشري في معجمه <أساس البلاغة>:" فلان عُبُر وعَبرٌ وعَبِرٌ لكل عمل أي صالح له مضطلع به. وهو عابر سبيل. استعبر فلان، وتحلّبتْ عَبرَتُه. وتقول: لا عِبْرة بِعَبرة مستَعبر ما لم تكن عَبرةَ مُعتَبِر(...) وعبرت الكتاب عبرا: قرأته في نفسي ولم أرفع به صوتي"[1]. وفي معجم المعاني الجامع جاءت معاني هذا الجذر موسعة، فجمعه" تعبيرات أو تعابير. مصدر عبَّر/عبَّرَ عن. يمتاز بقوة التَّعبير: الصِّياغة ذات نَبْرَةٍ ودَلالَةٍ، العِبَارَةُ. بتعبير آخر: بعبارة أخرى، بشكل آخر. إذا جاز التَّعبير: إذا جاز وصحَّ القول والكلام لكلِّ شخص الحقُّ في حريَّة الرَّأي والتَّعبير. تعابير الوجه: قسماته. على حد تعبيره: وفقا لما يقول، حسب أقواله"[2]. يخرج هذا المفهوم اللغوي الموجز بنتيجة مفادها أن مفردة <عبر> ترمي بمعناها اللغوي إلى: الخرق والوضوح والظهور للشيء، والتمكن من المراد فيه والصياغة الذاتية للغة بلسان معين.

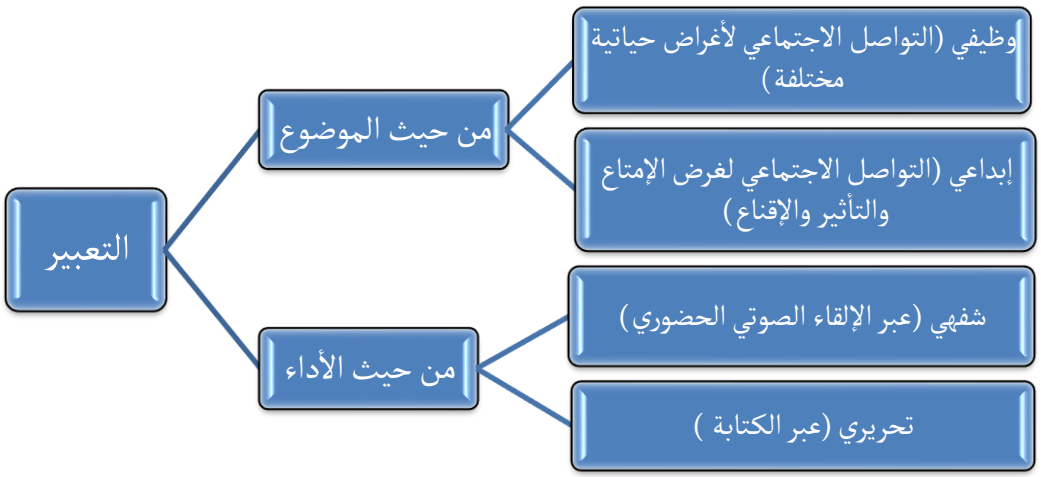
[1] الزمخشري، أساس البلاغة، ص406. 407.

[2] معجم المعاني الجامع، تعبير، الموقع: https//www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/

1. 2 اصطلاحا: وهو البوح والإبانة والإفصاح عما يجول في خاطر الإنسان من أفكار وعواطف ومشاعر باستخدام لغة يفهمها الآخرون[1]؛ عبر اللغة الرمزية المتأتية بالأصوات (جهاز النطق) / التعبير الشفهي، أو الحروف (الرسم الإملائي الصرفي النحوي) / التعبير الكتابي، ويؤدي إلى تقديم فائدة لأحد طرفي التواصل أو لكليهما معا. انطلاقا من التشارك اللساني؛ وضمن الإطار الديني والثقافي والاجتماعي... ويضع المنهاج المدرسي الجزائري نشاط التعبير اللغوي الكتابي في خانة الوضعيات المستهدفة؛ من حيث إدماج المعارف القبلية في علاج المطلوب، بينما يتباينان في البناء؛ بحيث يتنوع مطلوب التعبير الكتابي بين وضعية: . فعلية . فكرية . تحليلية نقدية...[2]. فالتعبير في الاصطلاح هو غاية للإفصاح عن المطلوب وإيصال المقصود من التواصل اللغوي. والوضعية المستهدفة التي تدمج الأقطاب التفاعلية: فعل/فكر/استدلال/ تحليل/نقد/ استنتاج.

2 .أنواع التعبير:

يرى الدكتور علي أحمد مدكور بأن التعبيرين الشفهي والكتابي على وجهين وكل وجه له بابين كما يظهر في المخطط:



مخطط (29)[3]: أنواع التعبير اللغوي وأشكاله[4]

ولأن اكتساب ونمو اللغة "في علاقة تفاعلية مع الجوانب المعرفية والإدراكية والتمثيلية للمفاهيم والتصورات، فالتمثل والبناء المعرفي والوعي والإدراك والاستجابة، العمليات الذهنية كلها عمليات عقلية

[1] أنظر، سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، درا الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2004، ص77.

[2] أنظر، اللجنة الوطنية للمناهج . مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة من العليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) للشعبتين: .آداب/ فلسفة لغات أجنبية، ص12.

[3] المخطط من إنجاز الباحثة.

[4] أنظر، علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص105.

فكرية توجد اللغة أو توجدها اللغة"[1]؛ فإن التعبيرين الشفهي والكتابي هما نتاج تفاعل تلك الجوانب المتباينة في واقع الخطابات المتباينة.

3 .التعبير اللغوي في المنظومة التربوية الجزائرية وفائدته:

تسعى المنظومة التربوية التعليمية الجزائرية جاهدة ضمن أنشطة تعليم اللغة العربية إلى" الاهتمام بلغة الكلام وبالشروط التي تساعد المتعلم على إتقان الحديث في المجالات الحيوية المختلفة. كما يوجد اهتمام كذلك بكيفية إتقان الحديث وبطرق الإقناع وبوسائل إثارة المستمعين وأخذ رأيهم فيما استمعوا إليه"[2]، عبر تقديم أراء وأفكار تخص مواقف وقضايا لموضوعات من واقع الحياة الإنسانية الاجتماعية... إذا يعد التعبير اللغوي، النشاط المدرسي الممنهج الذي ينتج عن خطة بيداغوجية متكاملة، ليمكن المتعلم من الإفصاح عن تعلُّماته وأفكاره وخبراته الحياتية، ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته شفاهيا أو كتابيا؛ وبلغة سليمة، ونسق فكري محدد. لأن له قيمته العظيمة في الحياة الإنسانية بأكملها فهو ضرورة تواصلية ملحة لابد من توظيفها باعتبارها وسيلة اتصال في كل تعاملاتنا؛ كونه يقوي الروابط الفكرية الاجتماعية (الألفة .الأمن .ربط الماضي بالحاضر .انتقال التراث الإنساني عبر الأجيال .الاتصال بتراث باقي الأمم)[3] وغير ذلك، وهو نشاط يتضح فيه الحكم التقييمي الذاتي أو التشخيصي لكل متعلم والقدرة التواصلية النموذجية والصحيحة له. بحيث ينبغي أن يقول في نفسه: يجب أن "أكتسب الثقة بالنفس والقدرة على التفكير القويم، أن أرتب أفكاري بشكل منطقي، وأن أكون قادرا على التعبير بوضوح وإقناع "[4]، وأن تكون لغتي سليمة وسديدة. ويكون باستطاعته ذلك إذا تدرب بأمانة وصدق، واتبع التعليمات والتوجيهات والملاحظات التي يقدمها له معلمه، وأخذ الأمور على بساطتها، دون التركيز على التعقيدات والغموض الذي يكتنفها أي التعبير عن الحقيقة الفكرية التي تدور في ذهنه وتحيل إلى الفائدة العامة .في إطار المنطق الوجودي للإنسان .منها دون تكلف أو مغالاة. وبذلك يتكون للأمة العربية الإسلامية نشء قوي اللغة؛ متمسكا بهويته الوطنية العربية ودينه الإسلام، وثقافته المتميزة عن غيرها من ثقافات العالم. فتتكون لدينا حضارة عربية إسلامية وفقا للمعتقدات الإسلامية والقيم الأخلاقية الحسنة، والعقل العربي المختلف عن الآخر الأجنبي. ويعد هذا من أولويات وزارة التربية والتعليم الوطنيين.

4 .التعبير اللغوي التعليمي والتواصل:

باعتبار أن التعبير إفصاح عن رأي في قضية بعينها لآخر يستقبلها، فهو لب التواصل ومحور الاتصال؛ بحيث لابد وأن يكون هناك رسالة يريد الباث توصيلها للمتلقي من أجل التفاعل أو التحاور، إذن فالتعبير

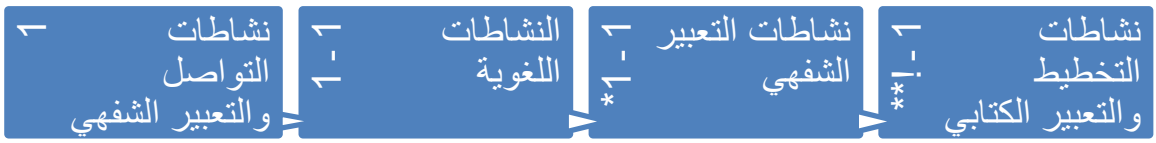
[1] زهير بوخيار، لغة الطفل وثقافته في وسائل الإعلام العربي دراسة لسانية اجتماعية لنماذج مختارة، رسالة دكتوراه، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر، ص55 .56.

[2] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص106.

[3] أنظر، سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، ص77.

[4] ديل كارنيجي، فن الخطابة الطريق الاكتساب الثقة والتواصل الناجح مع الآخرين، دار بني مزغنة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2020، ص7.

توصيل الكلام الصادق المفيد للآخر أو التعقيب على ما استقبله. والتعبير اللغوي تواصل يتم فيه التحري عن إثبات بنى لسانية صحيحة وتداول لساني تفاعلي؛ وذلك في وجود **مرسل** (معلم: يعمل على إنجاح عملية التواصل) . امتلاك الكفاية التواصلية . الكفاية العلمية . امتلاك الكفاية اللغوية . تقويم الرسالة . التحلي بأدبيات المعاملة . امتلاك كفاية التجدد العلمي اللغوي، **مستقبل أو متلقي** (متعلم: يعمل على التفاعل في عملية التواصل) . امتلاك المهارة اللغوية بصفة تشاركية لفهم المعلم . حسن الاستماع . الحوار التواصلي بشكل مباشر (وجود الطرفين في سياق التواصل) . الرغبة في التحصيل المعرفي والإقبال عليه. **المحتوى أو النشاط التعليمي** المراد إيصاله. **القناة أو الوسيلة** (الصورة التي يقدم بها هيكل المحتوى الفكري انطلاقا من المعلم حتى بلوغ أسماع المتعلمين، وهي الآليات الفيزيائية والتقنية: من مستوى صوت المعلم، وسلامة اللغة والنطق الصحيح للأصوات عبر جهاز النطق... وحسن استقبال هذه الإشارات الفيزيائية، أو الرموز الصوتية عبر جهاز السمع). **مقام الحال**[1] (الظروف الزمكانية والتعليمية، والمواقف التواصلية المرتبطة بالحدث التعليمي). **التحصيل اللغوي** (التعلمات المستهدفة) وإثباته عبر التعبير عن موضوع لقضية ما انطلاقا من المعارف والمعلومات المكتسبة أثناء الفصول التعليمية؛ بحيث كل منها له دوره المنوط به، وهنا تظهر غاية التعبير اللغوي وحصاد الفعل التعليمي اللغوي عامة. والتي يجب أن تبدأ نشاطاتها التواصلية من المراحل التعليمية الأولى حسب المخطط[2]:



مخطط (30)[3]: الحصاد اللغوي التعليمي ونشاطاته التواصلية والتعبيرية

5 . الكفايات التعبيرية خلال تعليم اللغة العربية:

نتيجة تركيز المناهج التربوية على " الخطابات المنطوقة فهما، وإنتاجا من خلال ميدان <**فهم المنطوق وإنتاجه**>. فهذا الميدان يطور السماع لدى المتعلم ويسمح له من خلال أنشطة مختلفة ومناسبة. ومهام متدرجة اكتساب استقلالية في الفهم؛ ومن ثم الاستثمار في الإنتاج"[4] الشفهي إذ نجد أن من" أسباب فساد الفصحى الابتعاد عن استعمال الأصول النقلية . القرآن الكريم، والحديث الشريف، وكلام العرب . لأن حفظ هذه المدونة أسهل من حفظ معايير اللغة وقواعدها التجريدية، إذ تكمن الصعوبة في التعبير الكتابي والشفهي، فقد نكتبها صحيحة، ولكننا نقرأها خاطئة في بنيات ألفاظها وفي إعرابها. ولذلك

[1] أنظر، لبوخ بوجملين وشيباني الطيب، العناصر التداولية التواصلية في العملية التعليمية، مجلة الأثر، العدد10. 2011، ص من65 إلى 75.

[2] أنظر، سعيد بوشينه، التربية التحضيرية تجارب دولية وعربية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2010، ص83. 84. 85.

[3] المخطط من إنجاز الباحثة.

[4] المفتشية العامة للبيداغوجيا، دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، 2019/ 2020، ص7.

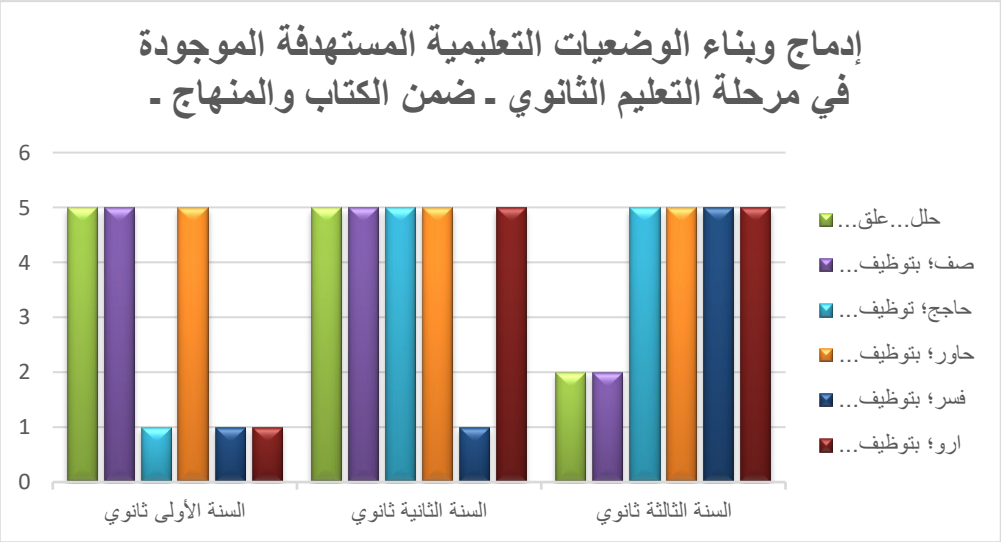
فتقويمها لا يكون بتعلم علوم العربية فحسب، بل بحفظ المتون المختلفة، ومطالعة أمهات الكتب ومعاهدتها باستمرار، ليكسب اللسان جبلة الأولين في الفصاحة والبيان"[1]، بحيث يجب أن تنتمي هذه الكفاءة إلى" معالجة بيداغوجية مكيفة تحفز وتجند اهتمام التلاميذ، وتنمي قدراتهم على التجريد والتطبيق، وإعطائهم العناصر التي تمكنهم من اختيار التوجه المناسب في التعليم الثانوي [مثلا]، وتشجيع انفتاح المدرسة على المحيط الثقافي الاجتماعي، والتكنولوجي، والمهني"[2]؛ فالقدرات التعبيرية في تعليم اللغة العربية عبارة عن قسم مهم من " تقويم مدمج في مسار التعلم، يكون بمثابة كاشف للتقدم المحرز في التَّعلّم وللنقائص التي تعيق تقدم التعلمات وتتطلب عملية سريعة وملائمة. وفي هذا الإطار، يجب أن يفهم الخطأ على أنه إشارة تكشف عن الاستراتيجيات الفردية في مسار التحكم في الكفاءات. يجب أن يكون محل تفكير نستمد منه أقصى ما يمكن من المعلومات التي تستغل في عملية المعالجة، وذلك بالقضاء على الأسباب العميقة التي أنتجته؛ لأن بناء كفاءات التلميذ يتم من خلال تجاربه الخاصة"[3]، وتجارب من حوله. لذا فهي تنتمي إلى الكفاءة التواصلية الواقعية التي تعنى بكل أشكال التعبير والتداول الشفهي والكتابي... كون اللغة العربية عبارة عن وسيط لتنمية الكفاءة التواصلية[4] لدى المتعلمين وتمكنهم من الإفصاح عن مدركاتهم وتعلماتهم والمعارف والمعلومات المعتمدة لديهم، فتنمو كفايتهم التحليلية للأفكار والقضايا. إذن **فالكفايات التعبيرية تحصيل كفاءات تواصلية عامة ومستهدفة فيصبح المتعلم عندها قادرا على التحكم في زمام قوانين ممارستها ذاتيا**.

1.5 الموارد الأولية الأساسية المباشرة لتحقيق الكفايات التعبيرية:

أ.بعد سماع النصوص الأدبية والتواصلية ونصوص المطالعة الموجهة خاصة؛ فإن هذا ما يسمى في التعليم <**فهم المنطوق**>؛ والمتمثل في القدرة على فهم المسموع والرد عليه، أي حسن الاستماع والإحساس بخصائص الكلام أصواتا وإيقاعا وتفاعلا والتمعن فيما يسمع انطلاقا من سند شفهي ومن ثم إدراك المعنى واستخلاص معلومات، وتقدير قواعد الحوار مع طرف آخر. وقراءة هذه النصوص أي <**فهم المكتوب**>، وهي الامتلاك والتحكم في مفاتيح القراءة والكتابة تحقيقا لكفاءة واعية ومسترسلة للنصوص المختلفة ذات المجالات اللغوية المعرفية والسلوكية[5]. ومن ثم ينتقل المعلم بمتعلميه إلى نشاطات إنتاج كل من المنطوق والمكتوب، من نصوص الوحدة؛ والتي تعتمد على التحاور والمناقشة في تحليلها عبر التفاعل. نجد هذه النشاطات المختلفة تخدم بناء الوضعية الادماجية المستهدفة .وهو نشاط لم يتم التطبيق عليه هنا . بحيث يكلف المتعلمون بإنجاز أشكال تعبيرية مختلفة وبأنماط محددة ومناسبة، مع إدماج المكتسبات القبلية لنشاطات المحور؛ من خلال مناقشتها شفهيا وتحريرها كتابيا. وذلك بإدماج

[1] محمد الهادي عطوي، أزمة اللغة العربية: الأمية الجديدة وغياب الأمن اللغوي، ص112.
[2] اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي رقم08 .04 المؤرخ في 23 يناير 2008، ص18.
[3] اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي رقم08 .04، ص20.
[4] أنظر، المرجع نفسه، ص32.
[5] أنظر، المرجع السابق، ص30.

المكتسبات القبلية والاعتماد عليها في التعبير[1] التقيمي المستهدف في آخر تعلمات كل محور والتمثيل البياني[2] الموالي يوضح صيغة التعليمة المسندة لموضوع الوضعية(المطلوب):



يُظهر الرسم البياني؛ تركيز العمليَّة التَّعليميَّة في سنوات الثَّانويَّة الثَّلاثة على إكساب المتعلِّمين تقنيَّات ومنهجيَّات وأساليب التَّعبير الخاصَّة بالمحاور وبتوظيف المكتسبات السابقة الخاصة بنشاطات تعليم اللغة المختلفة بحيث تكون مناسبة للإنتاج التعبيري الخاص بالوضعية المستهدفة. إذ ترتكز الأهداف التعليمية للوضعيات المستهدفة على: تبيان الأسلوب المتبع والتحليل والتعليق والوصف والمحاججة التعبيرية والتفسير والرواية وبتوظيف المكتسبات في السنوات الثلاثة المبرمجة في المقرر الدراسي لها. ولكن تأتي هذه الأنماط لحاجة تعبيرية بشكل بسيط ومحدد. وبما أن:

. حسن تواصل المعلم مع متعلميه عبر الالتزام بالتحاور باللغة العربية الفصحى، لتحقيق مقولة الانغماس اللغوي على حد تعبير الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح.

. فرض المعلم التكلم أو التعبير بالفصحى على متعلميه؛ لتدريبهم الفعلي على الاتيان بتعابير فصيحة صحيحة وفي صلب الموضوع المراد دراسته.

كل هذه الأعمال التي تقوم على التعبير باللغة عن قضية ما مع توظيف تقنيات ومنهجيات وأساليب لأنماط وأشكال تعبيرية مختلفة، تعد تجارب عملية وتدريبات منهجية استعدادا للتقويم العام للمحور المقدم، كما هو الحال في المرحلة الثانوية الجزائرية. إذ هناك:

[1] أنظر، عمر عيسات، تدريس التعبير الكتابي في المرحلة الثانوية بين الإقبال والنفور، مجلة الممارسات اللغوية، عدد30، 20014، ص98.

[2] الشكل البياني من إنجاز الباحثة.

أ . الوضعيات الإدماجية الجزئية عقب كل نشاط من نشاطات تعليم اللغة العربية؛ والتي تعنون بـ: <في مجال إدماج أحكام الدرس> بحيث بعد تقديم كل درس من دروس النصوص المبرمجة، والقواعد النحوية، والبلاغة، وما يسمى <استثمر المعطيات> بعد دراسة نصوص المطالعة الموجهة.

ب . التعبير الشفهي المبرمج بطابعه الضمني؛ إذ يتواجد في تحليل ومناقشة النصوص الأدبية والتواصلية والمطالعة الموجهة، من خلال التعبير عن فكرة بأحد الأنماط المدروسة والتعبير الكتابي المرتبط بقضايا المحاور التعليمية المقررة.

ج . برمجة التعبير الكتابي بتقسيم كل موضوع لهذا النشاط إلى ثلاثة حصص تدريبية للمتعلمين؛ يكلل بإنجاز تعبير كتابي فردي في الحصة الثانية، ويصحح في الثالثة.

أي أن كل من التعبير: **الشفهي والكتابي يعتبران تدريبا وتمرينا لإنتاج الوضعية التعليمية المستهدفة**، التي بها يقيّم المعلم المستوى الاكتسابي لخصائص التعبير اللغوي العربي لدى متعلميه في كل عام دراسي.

6 .عمليَّات قياس تحقيق الكفاءة اللُّغويَّة:

للحصول على الكفاءات المستهدفة للتَّعلُّمات عبر مراحل تدرُّج كل كفاءة مرحليَّة والأهداف الإجرائيَّة والأنشطة والممارسات لتحقيق ذلك (في وجود وسائل وطرائق ودور المعلِّم/ المؤشِّر: ما يقوم به المتعلِّم)[1]؛ وذلك عبر ما يسمَّى في المنظومة التَّربويَّة التَّعليميَّة بـ: بيداغوجيا الإدماج باعتبار أنَّ: " الإدماج من المنظور التَّربوي هو المزج بين مجموعتين من المحتويات المتداخلة تنتمي إلى نفس مجال التَّدريس بهدف حل إشكاليَّة أو دراسة موضوع ويميّز علماء التَّربية بين أنواع الإدماج:

1 . الإدماج الأفقي: إدماج عدد من المضامين المعرفيَّة والأدائيَّة الَّتي تنتمي إلى مجالات مختلفة أو إدماج مهارات متنوِّعة في نشاط التَّعلم.

2 . إدماج عمودي: إدماج موضوعات التَّعلم الَّتي تنتمي إلى مجال واحد وبها نضمن عمليَّة التَّواصل والتَّبادل بين مقرِّرات التَّدريس زمنيًّا وبيداغوجيًّا.

3 .إدماج داخل المادَّة الواحدة: تداخل وتكامل مضامين أنشطة المادَّة من أجل تنمية مهارة معيَّنة أو حل إشكال أو دراسة موضوع"[2] (استثمار تَعلُّمات النَّشاطات القبليَّة).

بحيث يجب أن يكون المتعلم ذا كفاءة تعلمية، وبذلك يمتلك كفايات تمنحه القدرة على فهم المنطوق وحسن إيصاله، أي إنتاجه، وفهم المكتوب وحسن إنتاج نصوص محررة ذاتيا لأنَّ إنتاج الأشكال

[1] أنظر، دراجي سعيدي وآخرون، دليل الأستاذ اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي (جميع الشعب)، ص10.
[2] المرجع السابق، ص10.

اللُّغويَّة بمختلف مواضيعها، وأشكالها، وأنماط استعمالها يعتمد على المكتسبات المعرفيَّة والمهارات الذَّاتيَّة، وحسن إدماج الموضوعات أو القضايا من نفس المجال، وأن تكون نشاطات مادَّة اللُّغة كلٌّ متكامل؛ تتعاضد لتخدم الاستعمال اللُّغوي الشَّفهي والكتابي لدى المتعلِّم في حياته العلمية والعملية، وهما ذروة سنام تعليم اللغة العربية. بحيث يتم تبيُّن الكفاءات اللغوية المختلفة من خلال التقويمات المستهدفة (الوضعيات الإدماجية للنشاطات .التعبير الشفهي/ الكتابي .الوضعيات المستهدفة).

7 .التأثير التداولي في تعليم التعبير الشفهي/ الكتابي للغة العربية:

إن تمرُّس اللغة العربية أو القدرة الكافية على الاستعمال الحسن لها؛ مرهون بتداولها الصحيح المليح. بحيث نجد " بالتوازي مع اللسانيات العلمية، فإن التطورات الداخلية للفلسفة التحليلية ستقود بعض المنظرين الأكثر تمثيلا لها لإبراز المنطقانية ومن ثم تعزيز دراسة استخدامات اللغة العادية بما تملكه من خصوصية، في ما يتعلق بالوظيفة الوحيدة للتمثيل والمعرفة. يميل كل من تأمل <فتجنشتاين> حول الألعاب اللغوية*، ومن ثم فكر <ج. ل. أوستن> حول الإنجازية*، وفعل الكلام*، إلى منهجة برنامج لوصف الاستخدامات اللغوية التي تسلط الضوء على أهمية، وعلى وظيفة قواعد الاستعمال التداولي للهجة ما أيضا. ينقل هذا المنظور من دلالات التلفظ* التي وضعها <إ. بنفنيست>. أخيرا، نقلت إشكالية الاستخدام اللساني إلى حد كبير، بعض التطورات في الأنثروبولوجيا* (مثل إثنوجرافيا التواصل، وكذلك مدرسة باولو ألتو)، ودراسة آليات الكفاءة في التواصل*، أو بشكل عام مسألة العلاقات بين التواصل* والثقافة. *الأنثروبولوجيا، التواصل، كفاءة التواصل، القواعد النحوية، الألعاب اللغوية، فلسفة اللغة العادية، دلالات التلفظ، الأسلوبية"[1] إذ يجب أن " يبدأ التفكير في استراتيجية تطوير اللغة العربية من حدود لازمة واجبة البحث للاندماج مع معطيات الحضارة العصرية؛ لتحقيق التوازن اللغوي والفكري مع المجتمعات المتحضرة، وينتهي بفكر ممكن في حدود استشراف المستقبل ضمن منظومة اجتماعية فكرية وسياسية تساعد على تحقيق هذا المطلب حتى نتمكن من تقوية اللغة، وتنفيذ سياسة تكوينية من أجل تحقيق استراتيجية ثقافية شاملة. إن تفعيل نمو اللغة العربية لا يكون إلا بدرجة الوعي الحضاري والعقدي [والقيمي الإنساني والوجودي] لدى مستعمليها ومتكلميها"[2]. أي محاولة إدماج تعليم كل أنشطة اللغة العربية والتي تتمظهر في نشاط التعبير الشفهي والكتابي في كل مجالات الحياة التي تلبي حاجيات المتعلم العلمية والعملية معا، أي تكوينه تكوينا طبيعيا نموذجيا. وفي وجود أسس تعليمية تربوية يكون المعلم فيها صاحب الجهد المتناسق، والمعين لمتعلميه على اكتساب المعارف والخبرات والقيم الإنسانية والوجدانية، وتقوم هذه العملية بالضرورة على: معلم مكوَّن ومكوِّن .متعلم مستعد للتعلم والتحصيل المعرفي .محتويات تعليمية مبرمجة مفيدة .أدوات تعليم ناجعة.طريقة سير التعليم مدروسة ومضبوطة؛ لأن" معرفة كل من المتكلم والمخاطب بالأساليب والاستراتيجيات المناسبة للاستعمال في مقام معين

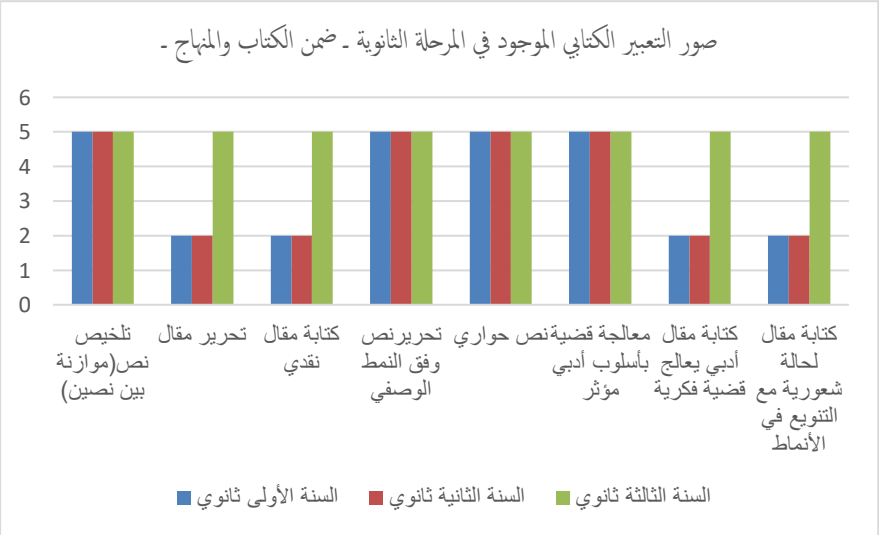
[1] جوليان لونجي وجورج إليا سرفاتي، قاموس التداولية، ص286.
[2] أنظر، محمد الهادي عطوي، أزمة اللغة العربية: الأمية الجديدة وغياب الأمن اللغوي، ص120.

تضمن نجاح العملية التواصلية بينهما"[1]. والذي يستطيع المتعلم أن يمتلك من خلاله الكفايات التعبيرية تواصليا وبفعالية في كل مواقف ومقامات أحوال تعاملاته مع غيره. ضمن بيداغوجيا الإدماج والتواصل التفاعلي الحي.

المبحث الثاني: استثمار الآليات الإجرائية التداولية في تعليمية نشاط التعبير

1. خطوات تقديم المحتوى التعليمي لدروس التعبير:

بالنسبة لورود هذه التعلمات التي تحرك تعليمية نشاط التعبير، من خلال الوثائق المدرسية المتمثلة في المنهاج والكتاب والتدرجات السنوية لسنوات التعليم الثانوي الثلاثة؛ بحيث لوحظ حضور نشاط التعبير الشفهي بصورة ضمنية في مفاهيم وصور جديدة، ما يسمى بفهم المنطوق وإنتاج المنطوق[2]. ولم تذكر سوى في المناهج التعليمية الثلاثة لهذه المرحلة؛ وذلك منذ إصلاح المناهج عبر إدراج المقاربات البيداغوجية الجديدة للمنظومة التربوية، وهي المقاربة بالكفاءات بالاعتماد على المقاربة النصية، ذات الأهداف التواصلية، غير أنه لم يحدد لها حصص مخصوصة ضمن التوزيع الزمني، ولا حتى في المحتويات المقررة لهذه السنوات (التدرجات السنوية) في السنوات الأخيرة. في حين غياب الوجود المباشر للمعالم والمعطيات التعليمية لنشاط التعبير الكتابي في كتابي السنتين الأولى والثانية. باعتباره محتوى تعليمي للسنتين، واكتُفِيَ بتقريره ضمن المنهاج والتدرجات، بحيث تركت فسحة للمعلم، للتصرف في تأطير الموضوع التعبيري الخاص بهاتين السنتين. بينما نجد له مكانا في كتاب السنة الثالثة ثانوي والمنهاج والتدرجات معا. وقد جمعت العناصر التعليمية لنشاط التعبير الكتابي عبر كل من الكتاب والمنهاج والتدرجات السنوية للسنوات الثانوية الثلاثة في الشكل البياني[3] الموالي:



انطلاقا من المخطط؛ نجد بأنه يُبرمج ضمن نشاط التعبير الكتابي درس: تلخيص نص، ونص حواري،

[1] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية، ص1184.
[2] أنظر، زهراء كشان، تعلم اللغة العربية بمشروع في المدرسة الجزائرية، ص50. 51.
[3] الشكل البياني من إنجاز الباحثة.

ومعالجة قضية بأسلوب أدبي مؤثر نجد بالنِّسبة لطلب تحرير نصوص أدبيَّة أو نقديَّة وفق الأنماط الكتابيَّة المختلفة من: وصفي . سردي . حجاجي . تفسيري . حواري . متنوِّع الأنماط التَّعبيريَّة. في نشاطات التعبير الكتابي للسنوات الثلاثة من التعليم الثانوي الخاصة بالفروع الأدبية. بينما فيما يخص كتابة مقال فهو مقرر على متعلمي السنة الثالثة ثانوي، ولكن لا نعدم آثاره في النشاطات الكتابية في السنتين الباقيتين؛ إذ يُطلب من خلال تعليمه تحرير نصوص ممنهجة في الشكل (مقدمة . عرض . خاتمة) والمضمون (الاتساق . الانسجام) وذات صلة بالمحتوى التعليمي لهاتين السنتين (من النص: الأدبي أو التواصلي)، وذلك عبر استيفاء شروط بنائه وخصائصه، ويكون بدوره إما فكريا أو نقديا أو أدبيا...

فيما ينبغي أن تنتج تعلُّمات مستهدفة ينبغي أن تظهر لدى المتعلِّمين، والتي يوضِّحها الجدول:

التعلمات المستهدفة الموجودة في المناهج	الأولى ثانوي	الثانية ثانوي	الثالثة ثانوي
التواصل بلغة سليمة والتعبير عن المشاعروالأفكار والآراء	+++	+++	+++
الاعتماد على الذات في المحادثة والمناقشة	+++	+++	+++
الاستعانة بتعبيره بما يصلح من معلومات	+++	+++	+++
القدرة على عرض الأفكار منظمة متسلسلة	+++	+++	+++
إنتاج نصوص تبرز القدرة على حسن التفكير وصواب التعبير	+++	+++	+++

جدول(8)[1]: التعلمات المستهدفة الموجودة ضمن تعليم نشاط التعبير

بتحليل مضمون الجدول تحليلا إحصائيا موضوعيا؛ نجد أن التعلمات المرجوة فيما يتعلق بالتعبير اللغوي العربي؛ مخطط لها ومعمول بها ومتاحة لدى الهيئة التربوية التعليمية في كل سنوات التعليم الثانوي؛ وهي تعلمات مستهدفة مدونة في المناهج التربوية التعليمية للسنوات الثلاثة. وفي كل المستويات التعليمية قبل ذلك؛ وخاصة في مرحلة التعليم المتوسط. وهي الغاية أو الكفاية الختامية من تعلم المحتويات التعليمية للغة العربية.

2 .الهدف العملي الختامي المندمج لنهاية سنوات التعليم الثانوي الجزائري:

تهدف توصيات المنهاج الخاص بتعليمية اللغة العربية في التعليم الثانوي، إلى بلوغ غاية منطقية عبر أنشطة هذه المادة الدراسية؛ والتي تمثل مواصلة لما تم تحصيله في مرحلة التعليم المتوسط من كفاءات تعبيرية وكفايات تواصلية، ورصيد معرفي ولغوي منطوق ومكتوب. بحيث في "مقام تواصلي دال، يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج . مشافهة وكتابة . أنماطا متنوعة من النصوص لتحليل

[1] الجدول من إنجاز الباحثة.

فكرة، أو التعبير عن موقف، أو إبداء رأيه، بما يجعله قادرا على مواصلة مساره الدراسي أو الاندماج في وسط مهني"[1]. والذي يوضحه الجدول:

التحدث: هو أداة للتعبير عن معان وأفكار ومشاعر... في مواقف حياتية مختلفة. تختلج في النفس الإنسانية. ولكن يكون ذلك بنظم الكلام كما أشار عبد القاهر الجرجاني بحيث تتناسق دلالته، وتتلاقى معانيه على الوجه الذي يقتضيه العقل[2].	**الكتابة:** هي المهارة اللغوية التي تتضمن كفاية التعبير في مواقف الحياة، وعن الذات بجمل متماسكة مترابطة فيها الوحدة والاتساق والانسجام النصي. وتتوفر على اللغة الصحيحة وجمال الرسم. أو هي وسيلة لتحقيق مهارات القرن الواحد والعشرين، تكون مهارة التواصل والتعاون في الطليعة. فالإنتاج الكتابي صناعة تعتمد الممارسة الفعلية للمتعلم تتحقق بإنتاج كتابي[3] نموذجي.
مجال التعبير الشفهي	**مجال التعبير الكتابي**
كفاءة فهم المنطوق/ التعبير عنه	كفاءة فهم المكتوب/ التعبير عنه
القدرة أو كفاية إنتاج نصوص ذات نمط سردي أو تفسيري أو وصفي أو حجاجي أو حواري أو إعلامي للتلخيص أو عرض رأي أو مناقشة فكرة في وضعية ذات دلالة. ليكون المتعلم هنا على استعداد لممارسة التعبير الكتابي براحة وأمان لكفاءته في التعبير الشفهي؛ أي امتلاك كفاية لغوية تيسِّر الكفاية التعبيرية وبذلك الكفاية التواصلية المباشرة.	كتابة نصوص سردية أو تفسيرية أو وصفية أو حجاجية أو حوارية أو إعلامية في وضعيات فعلية ونصوص نقدية ترتبط بآثار العصور المدروسة. وبذلك تكوين كيان لغوي (متعلم)؛ مستقل بذاته وصفاته التعبيرية وذلك حسب مكتسباته العقدية، والاجتماعية، والثقافية، والسياسية والفكرية... ذو كفاءة في التعبير مشافهة، وبذلك تكون كتاباته على قدر من الصحة والاتقان والفائدة؛ أي امتلاك كفاية في اللغة الرمزية تيسِّر الكفاية التعبيرية الكتابية، وبذلك الكفاية التواصلية غير المباشرة.

جدول(9)[4]: الأهداف العملية الختامية لنشاط التعبير في المجالين شفهي .كتابي[5]

وهي ملامح الخروج المستهدفة الخاصة بالمحتوى التعليمي لمادة اللغة العربية .والتي تكون قياسية بالنسبة للتعاملات أو التعبيرات العامة في الواقع المعيش .من تعليم أنشطة اللغة العربية في طور التعليم

[1] منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشعبتان: آداب/ فلسفة لغات أجنبية، ص5.
[2] أنظر، عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ت: محمود محمد شاكر، ص49. 50.
[3] أنظر، دليل تعليمية اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، ص15.
[4] الجدول من إنجاز الباحثة.
[5] أنظر، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص5.

الثانوي الجزائري. والغاية الطبيعية لتعليم اللغة العربية من أجل تخريج فرد أو مواطن جزائري قادر على التحكم في الصور المختلفة لتواصلاته بينه وبين الآخرين من أجل إحراز فائدة ما. ولكن يؤخذ بعين الاعتبار مستوى الفئة المعنية بهذا التعبير؛ فغايات التعبيرين الشفهي والكتابي المطلوبة أو المستهدفة ضمن المنهاج الدراسي للغة العربية الخاص بالسنة الأولى تكون أقل من الثانية ثانوي، وهي تكون أقل مما يجب الوصول إليه ضمن نشاط التعبير في السنة الثالثة ثانوي باعتبارها السنة النهائية في المرحلة التعليمية الثانوية. وسيأتي التفصيل العلاجي لتعليمية نشاط التعبير لكل سنة دراسية. فانطلاقا من: التلخيص .التعليق والشرح .التفسير .الاستنتاج والتركيب. بلسان شفهي، ورمزي سليم وهادف (كتابي). ما يدل على التطور الملحوظ في التعبير عن القضايا والمواقف أثناء العمليات التواصلية باللغة العربية للمتعلم الثانوي.

غير أن التمكن من التعبير شفاهيا يحيلنا على أن المتعلم جاهز تكوينا من ناحية إدراك الآليات والتقنيات والأنماط والتشكيل اللغوي: الصوتي/ صرفي، والنحوي/ تركيبي، والدلالي/ معجمي، والتداولي/ تواصلي. وهو على استعداد لكتابة النصوص المختلفة؛ وذلك بشرط أن يكون متقنا للنشاط الإملائي؛ الذي مارسه منذ التحاقه بالدراسة الابتدائية والذي يجعل تعبيره الكتابي صحيحا ومتقنا، من خلال **تحليل أخطائه**، ومنها الإملائية التي تظهر لنا الأخطاء التعبيرية في مختلف مستوياتها. إضافة إلى تمكن المتعلمين من فرصة التفكير والتخيير بين مختلف الأساليب التعبيرية من أجل الظفر بأجودها وأجملها وأبلغها في تواصلاته والتي تظهر ملامح شخصيته النفسية والأخلاقية والإدراكية... ومن ثم عرضها على معلمه وزملائه، من أجل فهم مقاصدها وتذوقها ومن ثم تقييمها.

3 .المقرر التعليمي لنشاط التعبير في مرحلة التعليم الثانوي

من المفترض أن يكون ذلك من خلال التقيد بالمقررات الدراسية المعتمدة ضمن المنهاج التعليمي النظامي المتضمن حصصا للتعبير الكتابي من خلال الجدول:"

النشاطات	الحجم الساعي	توزيع التوقيت
الأدب والنصوص	03 سا	يخصص هذا الحجم الساعي لنشاط الأدب والنصوص حيث يتم فيه دراسة النص بتحليل معطياته ومضمونه وما يتعلق بالمسائل المقررة في النحو والصرف والبلاغة والعروض والنقد
التعبير الكتابي	01 سا	تستغل لتقديم الموضوع ومناقشته ثم لكتابته وتصحيحه على مدى ثلاثة أسابيع

المشروع	ينشط المشروع في كل حصة رابعة من نشاط التعبير الكتابي
المطالعة الموجهة	يخصص حجم ساعي بساعة واحدة في كل أسبوع خامس من حصص الوضعيات المستهدفة.
الوضعيات المستهدفة	تنجز خلال كل أسبوع خامس

"[1]. ولكن حسب محتوى المقررات التعليمية في التدرجات السنوية لهذه المرحلة ومنذ 2019م تم اختزال نشاط التعبير في التعبير الكتابي والكتفاء به في البرامج البيداغوجية. ومن خلال الزيارة الميدانية للمؤسسات التعليمية الثانوية، والحوار مع أصحاب الميدان (أساتذة التعليم الثانوي) تأكد غياب حصة للتعبير الشفهي، بجعله من الكفايات الضمنية المنمية للمدارك المعرفية والمنهجية والأسلوبية المتعلقة بالأنماط الكتابية وغير ذلك، لتهيئة المتعلمين لنشاط التعبير الكتابي انطلاقا من المناقشات الحوارية أثناء تقديم كل نشاطات تعليم اللغة العربية. وأهمها الحصص الخاصة بتعليم النصوص الأدبية والتواصلية والمطالعة الموجهة. واكتُفي في هذه المرحلة التعليمية بالتعبير الكتابي. من أجل ذلك سيرتكز التطبيق في هذا الفصل على التعبير الكتابي للسنوات التعليمية الثلاثة.

4.عناوين مواضيع التعبير الكتابي المقررة لسنوات الثانوي الثلاثة:

أما عن عناوين المواضيع المقررة في كل سنة دراسية فنرصدها من التدرجات السنوية لعام 2022م من خلال الجدول الموالي:

السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب	1.< مزايا التسامح في بناء المجتمعات ورقيها> 2.<تلخيص نصوص متنوعة الأنماط> 3.<تأثير العمل في حياة الفرد والمجتمع> 4.<الوقت وأهميته في حياة الفرد> 5.<مظاهر التجديد عند شعراء صدر الإسلام> 6 . <أساليب استثمار وسائل الاتصال والإعلام في الحصول على العلم والمعرفة>
السنة الثانية ثانوي آداب وفلسفة/ لغات أجنبية	1.<تقنية تلخيص نصوص متنوعة> 2.<مناقشة: تبدأ حرية الفرد حين تنتهي حرية الآخرين> 3.<مظاهر ثقافة الإنسان المعاصر> 4 . <مناقشة موضوع من مظاهر التجديد في العصر العباسي (الموضوعات والأوزان والقوافي)>

[1] أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون، الموقع الأول لتحضير الفروض والاختبارات في الجزائر، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي .آداب وفلسفة، آداب ولغات أجنبية . <الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة>https://www.dzexams.com

السنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة / لغات أجنبية	1. <تلخيص نصوص متنوعة> 2. <إعداد إضبارة عن عوامل النهضة الأدبية> 3. <ليس عارا أن تفشل .....> 4. <مظاهر التجديد في المدرسة الرومنسية أو المهجرية> 5. <تحليل قصة قصيرة انطلاقا من الخصائص الفنية> 6. <تحليل مسرحية من خلال الخصائص الفنية>

جدول (10) [1]: مواضيع التعبير الكتابي في مرحلة التعليم الثانوي [2]

بحيث تمثل هذه العناوين مواضيع لنشاطات التعبير الكتابي المبرمجة في السنوات الثلاثة للفرعين (آداب وفلسفة/ لغات أجنبية)، الموجودة في التدرجات السنوية ضمن المحتوى التعليمي للغة العربية للسنة الدراسية 2022م.

المبحث الثالث: استثمار معطيات الأفعال الكلامية في تعليم التعبير الكتابي

إن استعمال اللسان العربي ينتج أفعالا كلامية تكون عمدة للنشاط التواصلي التفاعلي للمتكلمين لأنه يحيل بالضرورة إلى عمل فعل ما. والفعل التعليمي عينة مخصوصة من الخطابات التواصلية. وعبر التكليفيات، والتعبيريات، والصيغ الخبرية أو التصريحيات. يقيم المعلم تعليمية نشاط التعبير الكتابي. بحيث يستمد المادة الأولية لتنشيط حصصه من القضايا المدرجة في نصوص المحاور التعليمية وخاصة الأدبية والتواصلية منها؛ وهي: .تلخيص قصة أو فصل منها .تحديد موضوع قصة والتعليق عليه .التصرف في نهاية قصة حسب اعتقادات أو تطلعات أو تخيلات ذاتية .الإشارة إلى موقف الكاتب من القضية وتقيمه بالنقد .تحليل شخصيات القصة وتصرفاتهم[3]، من أجل جعل المتعلمين يحتفظون بسياقات تعلم اللغة العربية عامة.

1 .استثمارها في تعليم موضوع: <تلخيص نصوص متنوعة> السنة الأولى ثانوي:

انطلاقا من موضوع: <تلخيص نصوص متنوعة>، الذي يهدف إلى جعل المتعلم ينتج نصا جديدا وفق نمط النص الأصلي؛ من خلال تعرفه على تقنية التلخيص واكتساب مهارة إيجاز النصوص وتغيير الأساليب التعبيرية. فبعد مرحلة الانطلاقة التمهيدية المتعلقة بتقنية التلخيص. وعبر التحاور من خلال مناقشة معطيات الموضوع المعني بالتلخيص، وكل ذلك قائم على تحقيق أفعال كلامية إنجازية في معظمها. يقدم المعلم لمتعلميه موضوع على السبورة، أو شفهيا من أجل تسجيله في دفاترهم؛ فيقول: لخص النص

[1] الجدول من إنجاز الباحثة.

[2] أنظر، المفتشية العامة للتربية الوطنية، التدرجات السنوية (للسنوات التعليمية الثلاثة)، مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، 2022.

[3] منهاج مادة اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص21.

التواصلي <قيم روحية واجتماعية> من خلال الالتزام بالتقنيات التي تعلمتها. وهو الفعل الكلامي الإنجازي الذي يصدر عن المعلم والموجه إلى طلابه، والذي يتكون من:

1 . الفعلين اللفظيين: أي الصيغة اللفظية المقدمة من قبل المعلم، والقائمة على الأمر الطلبي، وفي حقيقة الأمر وبشكل تفصيلي هناك أمر وشرط طلبيين.

2 . الفعلين الإنجازيين: القوة المتضمنة في الفعلين اللفظيين على اعتبار تلفظ المعلم بهما، والمتمثلة في طلب تلخيص النص التواصلي (قيم روحية واجتماعية)، ولكن بشرط الالتزام بالتقنيات التي تعلموها والمناسبة لهذا النشاط الإنتاجي الفردي.

3 . الفعلين التأثيريين: الامتثال للفعلين الطلبيين المتضمنين في القولين، ومن خلال قوة تأثيرية يعمد كل متعلم إلى المباشرة في الاستجابة للطلب التكليفي. فتكون النتيجة إنجاز تعبير كتابي بتقنية التلخيص التي تعلموها. وبذلك تحصل الفائدة المتبادلة بين الطرفين معلم/ متعلم، فتعرف المقاصد وتحقق الأهداف التعليمية.

2 .استثمارها في تعليم موضوع: <تقنية تلخيص نصوص متنوعة> السنة الثانية ثانوي:

يستعين المعلم عادة عند تقديم نشاط التعبير بنوعيه على كل النشاطات التعليمية للغة العربية ويتم تحديد الموضوع أو القضية التي تؤطر معطيات وتكليفات هذا النشاط التقيمي أو الأساسي من ملمح الخروج من السنة الثانية ثانوي. انطلاقا من النصوص التعليمية. فعند اتخاذ النص التواصلي: < **أثر النزعة العقلية في القصيدة العربية**>[1]، المندرج ضمن نصوص الوحدة الأولى نموذجا للتطبيق؛ قبل أن يكلف المعلم متعلميه بتلخيص النص وهي المرحلة ما قبل الأخيرة من تعليمية التعبير الكتابي. يمهد لهذه التقنية بوضعية انطلاق؛ هي عبارة عن طلبيات (أفعالا إنجازية) ذات صيغ استفهامية تتضمن خبريات (أفعالا كلامية خبرية)، غرضها إيصال المعارف والمعلومات المتعلقة بالتمكين من تقنية التلخيص. ومن أجل التفصيل في نمط كتابته ونوعه ومناقشة أفكاره الأساسية ومراجعة تقنية التلخيص.. ينتقل المعلم إلى مرحلة المناقشة والتحليل لبناء تعلمات طلبته حواريا، قائلا: كيف نحدد ماهية التلخيص؟، وما هي أهم شروط القيام بعملية التلخيص؟ والتي غرضها التفاعل النشط لإكساب المتعلمين مهارات تعبيرية في إيجاز الكلام. فيكون لدينا:

1 . الفعلين اللفظيين: ويمثل الشكلين اللفظيين الصادرين عن المعلم، والمتمثّلين في الصيغتين الاستفهاميتين، أو المسموعات التي تصل إلى المتعلمين.

[1] أنظر، أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العم والتكنولوجي لشعبتي: .الآداب والفلسفة .اللغات الأجنبية، ص22 .23 .24 .24.

2 . الفعلين الإنجازيين: وصول قوتي الفعلين القوليين إلى القوتين المتضمنتين فيها، عبر الطلب الغير المباشر، وهو <تحديد ماهية التلخيص>، و<أهم شروط القيام بهذه التقنية>.

3 . الفعلين التأثيريين: عبارة عن قوتين ناتجتين عن الفعلين الإنجازيين؛ بحيث يستجيب المتعلمون إلى الطلبين الموجهين إليهم، من خلال الإجابة عن السؤالين؛ بتحديد معنى التلخيص وتعداد أهم شروط قيام هذه التقنية.

3 . استثمارها في تعليم موضوع:< ليس عارا أن نفشل..... > السنة الثالثة ثانوي:

في نشاط التعبير الكتابي، وعند استثمار الأفعال الكلامية في موضوع:< ليس عارا أن نفشل إنما العار أن يحولنا الفشل من القوة إلى الضعف>، ومن أجل إدخال المتعلمين في صلب الموضوع يصمم المعلم وضعية انطلاق تقوم ألفاظها التعبيرية على أفعال إنجازية ذات صيغ لفظية استفهامية ممهدة والتي تنتج عنها أفعالا كلامية خبرية، وهي ذكر أهم الفنون النثرية التي سبق وأن تناولها المتعلمون (المقال .القصة . الرواية...)، ومن ثم التركيز على فن المقال عبر إعطاء تعريف له، وتعداد أنواعه. وخلال مرحلة بناء التعلمات؛ وعند مناقشة نص الموضوع لإفهام المتعلمين المطلوب بصورة حسنة؛ غرضها تعريف المتعلمين بمراحل إنجاز المقال الخاص بهذه القضية وتقنية تطبيقها؛ بحيث يبدأ المعلم هنا باستفهامات، فيقول: .كيف تصنف المواقف التي يكون الإنسان عرضة لها في حياته؟ .من هو الذي يستفيد من تجارب حياته؟ ويتمثل هذين الاستفهامين في فعلين كلاميين إنجازيين لهما غرضان مقامايان تكليفيان يقومان على الطلب؛ واللذان يتحددان بما طلبه المعلم من متعلميه وقوة هذا الطلب، فتُرصد هنا أفعالا إنجازية ذات صيغ استفهامية، تجعله بمعية متعلميه بصدد إنجاز فعلين كلاميين على النحو الموالي:

1 . الفعلين اللفظيين: المتمثلين في الصيغتين الاستفهاميتين الواردتين في كل من قولي المعلم والموجهة لمتعلميه، والمتعلقة بالاستفهام عن كيفية تصنيف المواقف والتجارب الحياتية التي تمر بالإنسان، وعن الشخص الذي يستفيد التجارب التي تمر عليه خلال حياته

2 . الفعلين الإنجازيين: أي الطلبات المتضمنة في الصيغتين الاستفهاميتين، ذات القوة الإنجازية والموَّجِّهة صوب أذهان المتعلمين وأفهامهم، وذلك عبر طلب الإجابة عن كيفية تصنيف المواقف التي تعترض طريق كل إنسان خلال حياته، وكذا تحديد الفرد الذي يستفيد من كل تلك التجارب والخبرات الحياتية. فهما تكليفان مرحليان خلال الحصة.

3 . الفعلين التأثيريين: وهما ناتج الفعلين الإنجازيين، المتمثلين في الاستجابة لطلبات المعلم. فنتيجة للقوتين الإنجازيتين، تتكون قوتين تأثيريتين كل على حدا؛ بحيث يرد بعض المتعلمين على هذين السؤالين تلبية لطلب المعلم.

المبحث الرابع: استثمار معطيات الافتراض المسبق في تعليم التعبير الكتابي

يبنى نشاط التعبير الكتابي بكامله على أساس المكتسبات القبلية التي حصلها المتعلمون قبلا من نشاطات تعليمية اللغة العربية للمرحلة الثانوية. بحيث من المفترض أن يكون المتعلمون كلهم على استعداد لخوض غمار تجربة التعبير الشخصي. الذي يوضح للمعلم مدى تحصيل المعارف والمهارات والخبرات المتعلقة بتعلم اللغة العربية، والتواصل الكتابي الحسن.

1 . استثمارها في تعليم موضوع: <مزايا التسامح في بناء المجتمعات الإنسانية ورقيها> السنة الأولى ثانوي:

من خلال موضوع: <مزايا التسامح في بناء المجتمعات الإنسانية ورقيها>. يعمد المعلم إلى صوغ وضعية تعبيرية (كتابية)، مدرجا تحت لوائها توظيف النمط الحجاجي التفسيري الوصفي أسوة بالنص الأدبي والتواصلي[1]، ومعرفة علاقة التسامح باستقرار ورقي المجتمعات فنجد أن كل مطلوب ضمن هذا الاستثمار من المفترض أن يكون المتعلمون على دراية مسبقة بمتضمناته القولية. فعندما يتوجه المعلم إلى متعلميه بقوله أو كتابيا على لوح الفصل الدراسي قائلا: اكتب موضوعا حول التسامح وعلاقته باستقرار ورقي المجتمعات؛ انطلاقا مما تعلمته. تأتي المعلومات المختلفة والمتنوعة معلومةً من نصَّي الوحدة، ومن المراحل الأولى (وضعية الانطلاق .وضعية بناء تعلُّمات جديدة): نص الانطلاق الذي يحوي معلومات عن قضية التسامح، وتحليل ومناقشة الموضوع وتبيُّن الأنماط التعبيرية المناسبة له. فإنه يفترض مسبقا بأن متعلميه يمتلكون رصيدا معجميا ومهارة تركيبية وأسلوب خاص يتميز به كل واحد منهم، ومعلومات ومعارف حول النمط الحجاجي التفسيري الوصفي. كما يشير هذا التكليف من قبل المعلم إلى أنه قد مر هذا النمط من التعبير على متعلميه وتناولوه بالدراسة والتطبيق سابقا. وكل ذلك تمرين لتحسين مردود التعبير اللغوي.

2 .استثمارها في تعليم موضوع: <تقنية تلخيص نصوص متنوعة> السنة الثانية ثانوي:

خلال حصة نشاط التعبير الكتابي الأولى؛ يعمد المعلم إلى تحضير متعلميه لتلخيص مضمون **النص التواصلي:** < **النزعة العقلية في القصيدة العربية**>؛ والذي تم تناوله ضمن هذه الوحدة؛ أي أن المتعلمين على علم مسبق بمضامينه. ومن خلال تعريفه بطبيعة تقنية التلخيص وشروطه ومراحله وفوائده. ومن ثم في الحصة المقبلة (الثانية) تتم مناقشة الموضوع والتطبيق الشفهي الحواري عبر التدريب عليه كي يستطيعوا التعبير مع تحديد الموضوع واستنتاج الأحكام والقيم المتضمنة في هذا النص التواصلي وحتى التوسع والتدقيق في الموضوع حسب اجتهاد كل متعلم منهم؛ تكوين معارف تخدم عملية تلخيص النص. من تحديد صيغة السؤال الخاص بموضوع التلخيص، وتكليف كل متعلم بوضع هيكلة للموضوع، وهنا

[1] أنظر، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ص15 .16 .17 .18 .19 و29 .30 .31.

يكون المعلم قد افترض مسبقا بأن متعلميه لديهم رصيد فكري مقبول عن الدراسات والمقالات السابقة وتقنية التلخيص، بالإضافة إلى تحليلهم واطلاعهم على نصوص لها صلة بالشعر في العصر العباسي، إذ عليهم استغلال مكتسباتهم القبلية المستفادة من النشاطات التعليمية للمادة[1]. وكل هذه الأفكار والمعلومات والمعارف والخبرات من المفترض منطقيا أن تكون متوفرة لدى كل متعلم، والتذكير بالنص المطلوب. ومن ثم تكليف كل متعلم بكتابة تلخيصه فرديا على اعتبار أنه قد ألم بالموضوع تقنيا ومنهجيا وأسلوبيا ومعرفيا... وتضمين الاستثمارات اللغوية تعلمات نشاطات اللغة العربية، لدليل جلي على أن التعبير اللغوي الكتابي عبارة عن استثمار المهارات اللغوية المختلفة استنادا إلى نشاطاتها المقررة.

3 .استثمارها في تعليم موضوع: <تلخيص نصوص متنوعة> السنة الثالثة ثانوي:

نتيجة التكيف البيداغوجي والتعلمات المتراكمة في أذهان متعلمي هذه السنة. فإن المعلم يفترض مسبقا بأن متعلميه على دراية سابقة بمحتويات النشاطات التعليمية للغة العربية التي تم تقديمها في كل محور؛ والتي ستعينه على القيام بالنشاط التعبيري الموكل إليهم. وعند تعليم **درس:** < **تلخيص نص**>؛ فإن التعبير الشفهي أو الكتابي عبر تلخيص نص يعتمد على تقديم تعريف لتقنية تلخيص نص والذي يتمثل في: إعادة صياغة أو كتابة نص بحجم أقل من حجمه الأصلي، مع المحافظة على مضمون وترتيب أفكاره واتساقها وانسجامها بأسلوب ذاتي خاص بالمتعلم وتعبير يختلف عما جاء به المؤلف[2] وكذا عرض مراحل إنجاز التلخيص الثلاثة: "

المرحلة الأولى:1 . أقرأُ النص كاملا بهدوء ووعي بعد التعرف على عنوانه وصاحبه. 2 . أسجل على هامش النص .المفردات الغامضة والمعاني المبهمة. 3 .أحدد موضوع النص، وأفكاره الأساسية.

المرحلة الثانية: 1 . أشرح كل ما وجدته غامضا من معجم ومعان. 2 . أعيد قراءة النص بفصل المعاني والأفكار الجزئية وأطير الروابط المنطقية. 3 . أتأكد من صحة الأفكار المستخرجة وتحديد فقراتها بدقة. 4 . أسطر تحت الشروح والأمثلة والمعاني التفصيلية التي لا تذكر في التلخيص.

المرحلة الثالثة: 1 .أخفي النص الأصلي وأضع مخطط التلخيص على أساس ما كتبته من بيانات. 2 .أصوغ تلك الأفكار محترما حجمها وترتيبها وكيفية اتساقها وانسجامها. 3 .أبني شبكة للتقييم الذاتي وأحتكم إليها.

4 .أوازن بين لغة الملخص وأسلوبه وبين لغة النص الأصلي وأسلوبه كما أوازن بين حجميهما"[3].

فتنصب على ما يطلبه المعلم فيما يخص تلخيص نص ما، فمثلا بعد التعرف على التقنية ومراحل إنتاجها، وتقديم الموضوع، وكذا مناقشته؛ بحيث يكون المتعلمون على دراية مسبقة بالمعلومات

[1] أنظر، أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العم والتكنولوجي لشعبتي: .الآداب والفلسفة .اللغات الأجنبية، ص 22 .23 .24 .25، ومنهاج هذه السنة، ص5 .16.

[2] أنظر، دراجي سعيدي وآخرون، اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب / فلسفة لغات أجنبية، ص26.

[3] المرجع نفسه، ص26.

والمعارف والتقنيات والمراحل التي يتخذونها لبنات بناء ملخصاتهم. وخلال الحصة الثانية من نشاط التعبير، يكلف المعلم متعلميه قائلا: " **لخص** النص التواصلي الذي عنوانه: < **الشعر في عهد المماليك** >"[1]. على اعتبار افتراضه المسبق بأن متعلميه قد هضموا التقنية والمراحل ولب الموضوع المدروس في النص المعني، وقد تكونت لدا كل واحد منهم الثقة في النفس من قدرات وآليات وأسلوب تركيبي ولغة سليمة... عبر التمرينات القبلية. في المقابل عند سماع المتعلمين لفظة لخص يتبادر إلى أذهانهم تقنية ومراحل < تلخيص نص>، وعنوان النص يحيلهم على أفكار واستنتاجات <الموضوع> الذي ستتضمنه ملخصاتهم.

وعند اتخاذ موضوع: <ليس عارا أن نفشل.....> عينة تطبيقية لهذه الأنواع فإنه يمكننا رصدها في الجدول:

النوع	المثال	الافتراض المسبق
وجودي	عدد الفنون النثرية التي تعرفت عليها	< الفنون النثرية موجودة والتعرف عليها موجود>
واقعي	ما المواقف التي تعترض حياة الإنسان؟	<هناك مواقف تعترض حياة الإنسان>
غير واقعي	/	/
معجمي	من الذي يستفيد من تجاربه الحياتية ؟	< هناك من يستفيد من تجاربه>
بنيوي	العار أن يحولنا الفشل من حالة القوة إلى حالة الضعف	<يحولنا الفشل من حالة القوة إلى حالة الضعف>
مناقض للواقع	/	/

جدول (11): أنواع الافتراضات المسبقة ضمن تعليمية البلاغة العربية للطور الثانوي

المبحث السادس: استثمار معطيات مضمرات الخطاب في تعليم التعبير الكتابي

يعرض المعلم نشاطه التعبيري مع إضماره للأهداف والتعلمات والمهارات وتحكمٍ في الكفايات التواصلية. وفي المقابل، وبصفة عامة ينبغي على المتعلم أن يستدل ومن ثم يستنتج الفائدة من نشاط التعبير المتعلق بالوحدة والكفاءة المستهدفة منه؛ إن شفاهيا أو كتابيا ألا وهو اكتساب القدرة على كتابة نصوص تبرز سداد تفكيره وصحة تعبيره، مع إتقان استعمال نمط التعبير والتقيد بالخصائص التي يقوم عليها. وكل ذلك متواجد في المنهاج والتدرجات التعليمية التعلمية لمرحلة التعليم الثانوي الجزائري.

[1] المرجع السابق، ص26

1 .استثمارها في تعليم موضوع: <مزايا التسامح في بناء المجتمعات ورقيها> السنة الأولى ثانوي:

يحفز نشاط المعلم من: وضعية الانطلاق وبناء التعلمات عبر الحوار والمناقشات الحية حول النص محل التحليل والدراسة. أي القدرة على إنتاج نصوص وفق النمط الحجاجي، والتفسيري، ونصوص نقدية ترتبط بالعصر الجاهلي[1]؛ بحيث يكون سير نشاط التعبير الكتابي الذي عنوان موضوعه: <مزايا التسامح في بناء المجتمعات ورقيها>، فمن خلال الربط بين معارف ومعلومات النص التواصلي، وإبداعية النص الأدبي، بالإضافة إلى النشاطات التعليمية للوحدة؛ ومستدلا بما سبق ذكره يعمد كل متعلم إلى صوغ النص المطلوب بالاستناد إلى اقتضاءات تواصلية لتعليمية التعبير اللغوي.

1 .1 الاقتضاءات التواصلية لمضمرات تعليمية التعبير الكتابي:

بصفة منطقية يسعى المتعلمون إلى الحصول على المتضمنات التي يقدمها الخطاب التعليمي دون التصريح بها شكلا؛ فتكون عملية الاستدلال من التعلمات القبلية ضمن الوحدة التعليمية عن متضمنات مضمرة من قبل المعلم (المنهاج)، يستشف أو يستنتج عبرها القيمة الفنية لنص: <في الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب> والمعرفية لنص: <ظاهرة الصلح والسلم في العصر الجاهلي>، والتقنية لأنماط نصوص الوحدة، واللغوية المعجمية والنحوية والبلاغية، التي يستفيد منها في إنجاز هذا النشاط التعبيري ذي المجال الكتابي.

2 .استثمارها في تعليم موضوع <تبدأ حرية الفرد حين تنتهي حرية الآخرين> السنة الثانية ثانوي:

1 .2 الاقتضاءات التواصلية لمضمرات تعليمية التعبير الكتابي:

أثناء سير حصص نشاط التعبير الكتابي الثلاثة لموضوع <**تبدأ حرية الفرد حين تنتهي حرية الآخرين**>؛ يستدل المتعلمون إلى معارف ويستنتج معلومات لا وجود لها في الكلام أو الكتابة إنما هي مضمرة فيها .من المفترض أن تكون مدونة وحاضرة لدى المعلم في شكل مذكرة تربوية .تسانده لتحسين الفعل التعليمي وفعاليته، وتحقيق أهدافه وهي: **.ضرورة إتقان تحرير مقال تقنيا ومنهجيا .تطبيق النمط الحجاجي .تعريف النشء بالحرية الفردية والحرية الجماعية والعلاقة بين حرية الفرد في مقابل حقوق الآخر**، وكل ذلك يتأتى عبر الخطة التعليمية بأكملها. بحيث يستطيع كل متعلم طبيعي وسوي التفكير، استنتاج فائدة هذه التقنيات والمعارف لإنجاز تعبير صحيح ومتزن أي إدراك هذه المعارف والمعلومات من السياقات التعليمية لهذا النشاط، بدءا من بالوضعية التمهيدية، وحتى تصحيح الموضوع ومن ثم استدلال كل متعلم إلى أخطائه واستنتاج النقائص التعبيرية عنده لاستدراكها في تعبيراته الموالية.

3 .استثمارها في تعليم موضوع: <مظاهر التجديد في المدرسة الرومنسية أو المهجرية> السنة الثالثة ثانوي:

[1] أنظر، مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، التدرجات السنوية مادة اللغة العربية السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب.

من خلال النشاط التعبيري المبرمج خلال هذه السنة؛ وهو كتابة مقال نقدي وصفي عن الأدب المهجري، يعرض المعلم الموضوع .المتواجد في الكتاب المدرسي .قائلا: " أسهم الأدب المهجري في ميلاد أدب عربي متميز، تطبعه نزعة تجديدية تحمل في طياتها ثورة على التقليد وبعدا إنسانيا وحنينا إلى الأوطان، وقيما أخرى.

. اكتب مقالا أدبيا تحلل فيه هذا الرأي مبرزا مختلف مظاهر التجديد وأسبابه وعوامله لدى الأدباء المهجريين ذاكرا أشهر الأعلام وآثارهم ونشاطاتهم الأدبية التي جسدت شتى أفكارهم ومبادئهم"[1] كما يعطي المعلم مراحل مساعدة لإنجاز هذا المقال النقدي؛ من: .وضع تصميم للموضوع المعطى .بناء شبكة للتقييم النهائي للاحتكام إليها . كتابة الموضوع. مما يساعد متعلميه على الاستدلال ومن ثم استنتاج معلومات جديدة مضمرة في الخطاب تستشف من السياق التعليمي.

1.3 الاقتضاءات التواصلية لمضمرات تعليمية التعبير الكتابي:

يستدل ويستنتج المتعلمون من ذلك معارف ومعلومات ذات فائدة قد أضمرها المعلم، أو الخطاب المدون في الكتاب المدرسي، إذا كان التعلم ذاتيا؛ منها:

.التدرب على الصورة أو الخطوات التي يجب أن يتبعها من أجل معالجة نشاط تعبيري ما: وصفا أو تفسيرا أو محاججة.... والاستدلال عليها من الوضعيات التعليمية للنشاط (الانطلاق . المناقشة . التحرير)، وبذلك بلوغ الوضعيات المستهدفة لعمله التحريري بصفة عامة.

.حجم الزخم الفكري والفني والتقني الذي توشح به الأدب المهجري دون غيره.

. أن الأدباء المهجرين قد استفادوا من وضعيتهم بتطوير فنهم وإبداعهم من خلال مزاوجتهم بين التقنيات الأدبية الأجنبية والعقائد والقيم والعادات... العربية.

. التأكد من وفرة وجودة الإنتاج الأدبي العربي الحديث. وتحريك الفضول صوب القراءة والاطلاع على هذه الأعمال المتميزة.

المبحث الخامس: استثمار معطيات الاستلزام الحواري في تعليم التعبير الكتابي

1 .استثمارها في تعليم موضوع: <مظاهر التجديد عند شعراء صدر الإسلام> السنة الأولى ثانوي:

إن < منطق المحادثة > كما سماه غرايس1975، ينحصر في عمليتين مهمتين في التواصل بحيث حمَّل الأولى مفهوم الاستلزام الحواري، والثانية مبدأ التعاون . الذي سيكون محل التطبيق هنا . والذي من المفترض أن يحترمه المشاركون وذلك بمساهمة كل من الطرفين في الحوار التعليمي بصفة عقلانية

[1] أنظر، دراجي سعيدي وآخرون، اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب / فلسفة لغات أجنبية، ص90.

ومتظافرة لتسهيل التأويل وفهم المقاصد[1]. وبالوقوف عند هذا الحد من الاستلزام الحواري فإن تقديم المعلم نشاط التعبير الكتابي ذي الموضوع: <مظاهر التجديد عند شعراء صدر الإسلام> يُلزمه التشارك مع متعلميه عبر التقيد بالكم المعرفي المطلوب تعليمه (المعلومات والمعارف المتعلقة بالمطلوب في إطار الموضوع من: افتتان الشعراء بأساليب القرآن الكريم المعجزة .استلهامهم قيمه ودفاعهم عن دين الإسلام . محاولة نشر تعاليم الدعوة الإسلامية .تأثرهم بالقرآن الكريم عبر تمثله بالاقتباس منه .مساهمة الشعر في نشر الدعوة الإسلامية لمكانته المحفوظة بين الناس وتأثيره فيهم .جمع هذه الأفكار ومناقشتها)، وكل ذلك يتم في الحصة الأولى. الكيف المتبع لتقديم المحتوى التعليمي، أي التعبير عن المطلوب بوضوح وترتيب (تعليمية النشاط). الملاءمة أو العلاقة والتي تفرض الاندماج السلس مع المتعلمين ضمن الموقف التعليمي بتسييقه. إضافة إلى سقل الجهة التواصلية التعليمية عبر النزاهة والإتقان في تقديم المحتوى التعليمي المحدد.

2 .استثمارها في تعليم موضوع: <مناقشة موضوع في مظاهر التجديد في العصر العباسي (الموضوعات والأوزان والقوافي)> السنة الثانية ثانوي:

عند تناول هذا الموضوع تطبيقيا؛ يلتزم المعلم حواريا، بالكم المعرفي المبرمج في هذه الحصة (المضامين المعرفية)؛ من خلال انتقاء جانب واحد من مظاهر التجديد في العصر العباسي لمناقشة موضوع يتعلق به، فيتحدد السند والتعليمة المرتبطة به، فمثلا إذا ما اتخذ المعلم <التجديد في شعر الزهد وأسباب ظهوره في العصر العباسي>؛ على هذا الأساس تبنى تعليمية نشاط التعبير الكتابي ضمن هذه الحصة، وذلك بتقديم الانطلاقة لاختبار مهارات متعلميه ومعارفهم القبلية، وقراءة نص الوضعية التعبيرية، ومن ثم مناقشة الأفكار والمعارف، بالإضافة التقنيات والأساليب المتبعة لذلك (النوع: نقدي . النمط: تفسيري)؛ والتي تخدم إنجاز التعبير المطلوب. والكيف المثالي عبر العرض النموذجي الصحيح للموضوع وأفكاره بصورة منطقية وبدليل النص الأدبي والتواصلي اللذان يتكلمان عن موضوع شعر الزهد وأسباب ظهوره المتضمن في الوحدة الرابعة من الكتاب المدرسي. وقد تمت مناقشتهما وتحليلهما في الحصص السابقة. ووجوب ملاءمة الموقف التعليمي لمقتضيات أحوال المتعلمين. والتقيد بالنزاهة المهنية في تقديم المادة المعرفية. وفي المقابل يتفاعل متعلموه مع ما يقدمه لهم قبولا وحوارا. مما يكون تواصلا يمتاز بالمشاركة والتعاون.

3 .استثمارها في تعليم <مظاهر التجديد في المدرسة الرومنسية أو المهجرية> السنة الثالثة ثانوي:

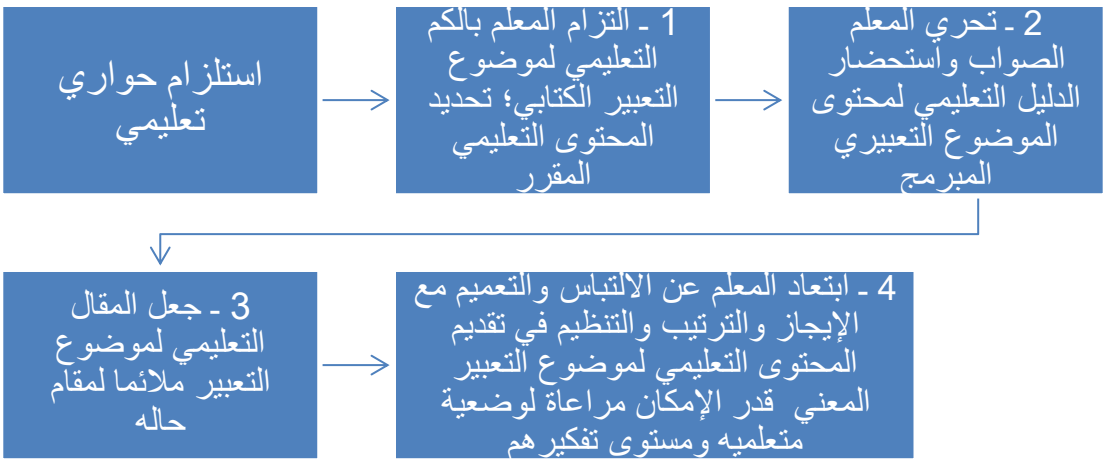
ضمن الوحدة الرابعة: النزعة الإنسانية في الشعر المهجري، والذي يؤدى خلال أسبوعين. وبعد القيام بنشاطاته المختلفة (المتعلقة بنظام إنتاج اللغة العربية، والمتعلقة بالقضية المعرفية المستهدفة)، وآخر الأسبوع يأتي دور نشاط التعبير الكتابي. فيه يلتزم المعلم بالكم المعرفي المقرر وهو: جعل المتعلمين

[1] أنظر، آن روبل وجاك موشلار، التداولية اليوم علم جديد في التواصل، ص54. 55.

يستنتجون مظاهر التجديد في الشعر العربي الحديث. يكتشفون النزعة الإنسانية التي كانت تلون شعر المهجريين. من خلال العمل على تحرير مقال نقدي وصفي عن هذا الموضوع تحديدا؛ بحيث تكون الوضعية التعبيرية كالتالي: " أسهم الأدب المهجري في ميلاد أدب عربي متميز، تطبعه نزعة تجديدية تحمل في طياتها ثورة على التقليد وبعدا إنسانيا وحنينا إلى الأوطان، وقيما أخرى.

. اكتب مقالا أدبيا تحلل فيه هذا الرأي مبرزا مختلف مظاهر التجديد وأسبابه وعوامله لدى الأدباء المهجريين"[1]. بينما الكيف أو نوعية عرض المحتوى التعليمي؛ فلابد وأن تعطى للمتعلمين بالتدريج، بحيث تتم بتقديم ومناقشة السند الشعري المقدم حواريا لاختبار مهاراتهم، وبعدها يذكرهم بالنمط الذي سينجزون به عملهم (التفسيري)، وفي الختام يكلفهم بهذا الإنجاز أو الإنتاج التعبيري الشفهي. وكل هذا يجب أن يتم بملاءمة الموقف الكلامي لسياقاته التعليمية المختلفة وتقبُّل المتعلمين. بالإضافة إلى تحري الوضوح والترتيب والتحديد مراعاة لحال ومستوى متعلميه (الالتزام بأداء الرسالة الموكلة إليه)؛ سعيا لاستهداف تحصيل هذا النشاط المهم.

وعند التوضيح المبسط للالتزامات الحوارية التي تقيمها قواعد التعاون التداولية بصفة عامة بالنسبة لتعليم / تعلم التعبير كالكتابي نحصِّل المخطط:



مخطط(31): التزام المعلم الثانوي في تعليم التعبير بقوانين مبدأ التعاون الحواري قدر الإمكان

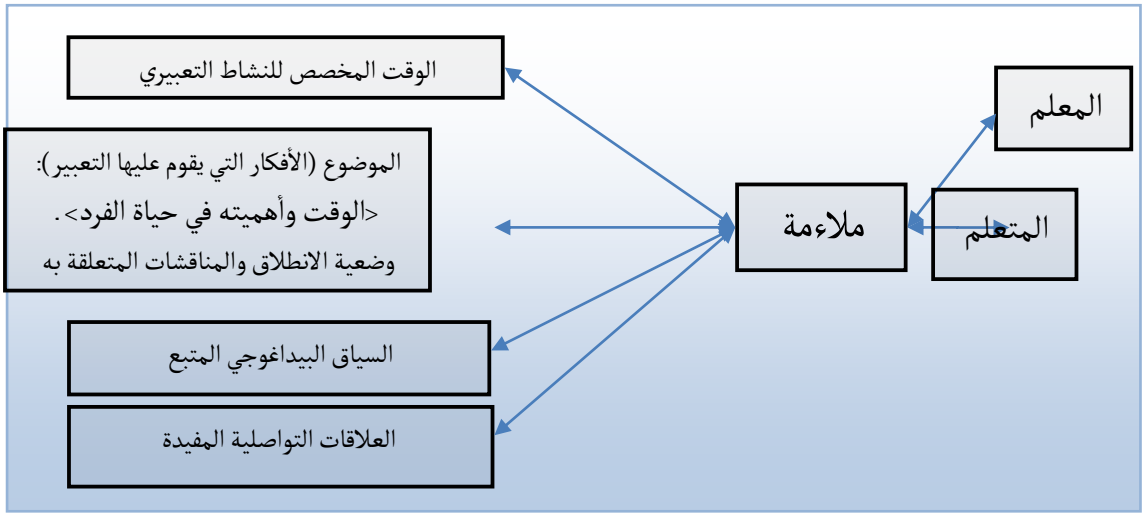
المبحث السادس: استثمار معطيات الملاءمة في تعليم التعبير الكتابي

1 .استثمارها في تعليم موضوع: <الوقت وأهميته في حياة الفرد> السنة الأولى ثانوي:

لابد وأن تتوفر ظروف وشروط مناسبة للنشاط التعليمي؛ وذلك باندماج المعلم والمتعلم في وضعية تعليمية ذات أهداف دالة، مع وجود وفاق موقفي في سياقاته المحددة. فعند تعليم هذا الموضوع؛ لابد

[1] دراجي سعيدي وآخرون، اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب /فلسفة لغات أجنبية، ص90.

وأن تكون الآثار التعليمية السياقية التي يعمل المعلم جاهدا لتحقيقها، هي التي تجعل من المتعلم يبذل جهدا أقل من أجل الإحاطة بمتطلبات إنتاج التعبير المطلوب منه. ونستطيع توضيح الصورة بإدراج مخطط يعين على فهم الصلة بين معلم / متعلم / مادة تعليمية:



مخطط (32)[1]: ملاءمة الفعل التعليمي لأداء نشاط التعبير الكتابي

2. استثمارها في تعليم موضوع: <مظاهر ثقافة الإنسان المعاصر> السنة الثانية ثانوي:

يحاول المعلم هنا إشراك متعلميه في هذا النشاط عبر علاقة تواصلية حوارية مناسبة لهذا المقام التعليمي، واستئناسهم به. وذلك بحسن تقديم وضعية الانطلاق عبر ما تحتويه من محفزات للموضوع واستشهادات تدعم بناءه. فعند نطق المعلم بالمعطيات التمهيدية لفهم الهدف من الوضعية التعبيرية. ومن ثم تقديم نص الوضعية مشافهة وإعادة ذلك لتمكين المتعلمين من هضم كل المطالب المتضمنة بها. ويذكرهم المعلم بنشاطاتهم السابقة في الاكتساب (النمط التفسيري). وبهذه الشراكة الحوارية من بداية الدرس إلى نهايته يكون المعلم قد استوفى تعلمات نشاط التعبير الكتابي والتزم به كيفا وكما ونزاهة (إتقانا وبيانا)، فلم يبذلوا مجهودا كبيرا في إنتاج هذا التعبير إنشائيا. وفي الآن ذاته ضمن دعم المكتسبات القبلية لهذا النشاط.

3. استثمارها في تعليم موضوع: <ليس عارا أن نفشل....> السنة الثالثة ثانوي:

تحمل معطيات نظرية الملاءمة فرضيات قوية على طبيعة الاستدلالات والمبادئ التداولية، لتواصل فعال ومفيد. إذ لابد للمعلم أن يحسن تقديم نشاط التعبير ويهيأ له السياقات الداعمة (التوقيت الأسبوعي لحصة التعبير. المعارف والمعلومات انطلاقا من: نصوص المحور التعليمي ومناقشة موضوع الفشل في أمر مهم في حياة الفرد... . أحداث واقعية قد يعايشها المتعلم). ففي إطار تعليم كتابة هذا المقال الفكري؛

[1] المخطط من إنجاز الباحثة.

يجب أن يتعرف المتعلمون على ماهيته، مع الإحاطة بشروط ومنهجية كتابته، وهو المسعى الذي يرومه المعلم والذي يتبع بدوره المنهاج الدراسي. وبتقيُّد المعلم بحدود وطريقة والموقف السياقي والنزاهة المهنية (حسن إيصال الرسالة) والمرحلة التعليمية المكلف بها. يستطيع متعلموه بكل سهولة ووضوح تحصيل المحتوى التعليمي لموضوع: < ليس عارا أن نفشل... >؛ وبذلك إنتاجه بصورة صحيحة وناجحة.

المبحث السابع: استثمار معطيات الحجاج في تعليم التعبير الكتابي

1 .استثمارها في تعليم موضوع: <الوقت وأهميته في حياة الفرد والمجتمع> السنة الأولى ثانوي:

بما أنَّ غاية التواصل بصفة عامة هو تقديم الحجة والتي تستتر خلف موضوع لقضية ما من أجل بناء موقف تواصلي (إلقائي . حواري) محدد، ويتضح أثر الحجاج جليا إذا تبنى المعلم الإطار الإرشادي علاوة على البذل العلمي[1]، ونقد سلوكات تَعلُّميَّة معيَّنة لدى الطلبة ومثال ذلك الموقف الذي تحدده تعليمية نشاط التعبير الكتابي للموضوع المبرمج خلال الوحدة الثالثة من هذا العام الدراسي. ولتقديم هذا النشاط ينبغي على المعلم ومتعلميه سلوك نهج ذي عناصر حجاجية تنتج علاقات تواصلية تعد أساسا في هذه العملية؛ ينتج لدينا المخطط:

[1] أنظر، خالد حوير الشمس، اشتغالات في اللسانيات التداولية، مؤسسة دار الصادق الثقافية للنذر والتوزيع، العراق، ط1، 2022، ص14.

4 .**نتيجة:** بتأثر المتعلمين بالموضوع المتعلق بالوقت؛ لأهميته الجمة في حياتهم العلمية والعملية، والاقتناع بمحتوياته، وتكوُّن خلفية فلسفية/ اجتماعية عنه من واقعهم؛ واتضاح الحجج المنطقية لقيمة <الوقت>. فيكون المتعلمون متحمسين وعلى استعداد للمرحلة التحريرية التي كلفوا بها. [تسليم وانسياق نحو إنتاج المقال المطلوب مع الأخذ بكل التوجيهات المقدَّمة]

3 .**حجج (المحتوى التعليمي الحواري للتعبير الكتابي):** تتمثل في تقديم نص الموضوع واكتشافه ومناقشته حواريا؛ لتقبل مضامينه وأفكاره، فيطرح المعلم أسئلة قصد التفاعل والانسجام مع الموضوع وهي: .مناقشة وتحليل طبيعة موضوع الوقت، بالتحدث عن أفكاره . التحدث عن سياقه .الهدف منه .ذكر عناصره .تحديد مؤشرات النمط الوصفي الذي يناسب الشرح والتحليل. وكون القضية جزء من واقه المعيش.. من أجل اندماج المتعلمين في محتوى الموقف التعليمي والانتباه له، عبر رصد أهمية الوقت في حياة الإنسان؛ بتعداد فوائد تنظيمه ودوره في حسن سير أعمالنا المختلفة، ما يضمن نجاح حياتنا كلها، أي توفير معطيات التعبير الكتابي [اقتضاء تعليمي .دليل تعليمي .حجة تعليمية].

2 ـ **ملفوظات تقديمية:** عبارة عن حجج تعليمية ممهِّدة، تدمج المتعلمين في صلب موضوع التعبير الكتابي المبرمج، والمتمثل في: <الوقت وأهميته في حياة الفرد والمجتمع>، عبر تحديد الكلمات المفتاحية بالاستفهام عنها، وهي: ماهية الوقت وقيمته[عناصر الانطلاق التمهيدية].

1 ـ **اقتناع المتعلم مسبقا بمتضمنات القضايا التي ستطرح:** كونها عبارة عن دمج لمكتسباته قبلية واختبار درجة اكتسابه لمختلف مهاراته اللغوية، انطلاقا من تعلمات سابقة [الاستعداد القبلي لمتضمنات هذا النشاط التعبيري الهدف].

مخطط (33): هرمية فهم وإنتاج التعبير الكتابي لموضوع: <الوقت وأهميته في حياة الفرد> والعلاقات الحجاجية الأساسية فيه

2 . استثمارها في تعليم موضوع: مناقشة <تبدأ حرية الفرد حين تنتهي حرية الآخرين> السنة الثانية ثانوي:

يبرمج درس التعبير الكتابي الذي موضوعه: مناقشة <تبدأ حرية الفرد حين تنتهي حرية الآخرين> ضمن المحور الأول المعنون بـ: العصر العباسي الأول حسب التدرجات السنوية. وبتوظيف الآلية الحجاجية في تعليم هذا النشاط، والذي يقول نص مطلوبه: قال أحدهم: ... أرأيت كم ستكون حياتنا قاسية متعبة وصعبة، تسيطر عليها الفوضى والكآبة وضياع الحقوق، لو أن كل واحد منا قدر أن حياته وفقط هي المهم، وأن ما بعده الطوفان. من أجل ذلك وفقط كان من الضروري التمعن في مقولة: < الحرية الفردية تنتهي عند حرية الآخرين>.

المطلوب: اكتب موضوعا إنشائيا تدعم فيه هذه الفكرة وتحللها[1]. وبرصد علاقاتها الأساسية يكون لدينا المخطط:

[1] أنظر، منهاج وتدرجات السنة الثانية ثانوي.

4 .**نتيجة:** بتأثر المتعلمين بموضوع التعبير الكتابي والاقتناع بمحتوياته، وتكوُّن خلفية فلسفية/ اجتماعية عنه من واقعهم؛ يكون المتعلمون على استعداد للمرحلة التحريرية التي كلفوا بها. [تسليم وانسياق نحو إنتاج المقال المطلوب مع الأخذ بكل التوجيهات المقدَّمة]

3 .**حجج (المحتوى التعليمي الحواري للتعبير الكتابي): تقديم نص الموضوع**، بمناقشته حواريا؛ لتقبل مضامينه وأفكاره، فيطرح المعلم أسئلة قصد التفاعل والانسجام مع الموضوع : .ما هي حقوقك في المواقف الاجتماعية في هذه الحياة ؟ وما هي حدود حريتك ؟ .ما الواجبات التي ينبغي عليك عدم إغفالها عند تعاملك مع الآخرين ؟ والتحدث عن هيكلة وتصميم مناسب للموضوع؛ بتحديد طبيعته وسياقه وهدفه وعناصره. والتعرف على أقسام تصميمه، ومن ثم تدريب المتعلمين، وكونها جزء من واقعهم المعيش لكي لا تكون لديهم حجة عدم الفهم وإدراك المطلوب منهم، لاستيفاء كامل جونب إنشائه.. [اقتضاء تعليمي .دليل تعليمي .حجة تعليمية].

2 ـ **ملفوظات تقديمية:** عبارة عن حجج تعليمية ممهدة تكون في مقدمة المذكرة التربوية، كالتذكير بمواضيع وأفكار النصوص المقدمة سابقا، وكذا عناصر الموضوع، من تذكير المتعلمين بأهم الفنون النثرية التي مرت عليهم: (القصة، المقال...)، ومن ثم التركيز على المقال وأنواعه لتحديد طبيعته الفكرية الفلسفية الاجتماعية، وآليات النمط الحجاجي؛ أي عرض مجمل للمشكلة. من أجل انخراط المتعلمين في صلب الموقف التعليمي والانتباه له. [عناصر الانطلاق التمهيدية].

1 ـ **اقتناع المتعلم مسبقا بمتضمنات القضايا التي ستطرح:** كونها عبارة عن دمج لمكتسبات قبلية في مواقف من وقائع الحياة واختبار لمهاراته، انطلاقا من التعلمات الموجودة في المحور(العصر العباسي الأول) [الاستعداد القبلي لمتضمنات هذا النشاط التعبيري].

مخطط (34): هرمية فهم وإنتاج التعبير المكتوب لدرس: <تبدأ حرية الفرد حين تنتهي حرية الآخرين>: والعلاقات الحجاجية الأساسية فيه

3.استثمارها في تعليم موضوع: <ليس عارا أن نفشل... > السنة الثالثة ثانوي:

عند تعليم نشاط التعبير الكتابي المنضوي تحت **درس: <كتابة مقال قصصي .حواري** > والذي يقول نص موضوعه: " يقول أحد الحكماء: " الخيبة للضعيف انسحاق، وللقوي نقطة انطلاق".

على ضوء هذه الحكمة، وفي شكل مقال قصصي تُحاورُ فيه أحد أصدقائك وقد تعرض إلى أزمة حادة كادت تؤدي به إلى حالة اكتئاب.

تحدَّث عن مفهوم النجاح والفشل في حياة الإنسان، وبيّن أنهما تجربتان طبيعيتان في مسار كل منا، وأن اللبيب هو الذي يستفيد من كليهما"[1]. والمتضمن في نشاطات المحور السابع؛ يهيأ المعلم طلبته استعدادا لإنشاء مقال ذا نمط تفسيري .حجاجي في موضوع النمو الديمغرافي. عبر اطلاعهم على نص أو نصوص في الموضوع والتذكير بآليات النمط القصصي الحواري. والمخطط الهرمي الموالي يقدم سلسلة التدرج الهرمي للعناصر الحجاجية المستغلة في تعليم درس: <كتابة مقال قصصي .حواري >:

[1] دراجي سعيدي وآخرون، اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب / فلسفة لغات أجنبية، ص159.

4 .**نتيجة:** بتأثر المتعلمين بموضوع التعبير الكتابي والاقتناع بمحتوياته، يكون المتعلمون متحمسين، وعلى استعداد للمرحلة التحريرية وإنتاج النص التعبيري الذي كلفوا به. [تسليم وانسياق نحو الحاصل االمعرفي النصي .الأخذ به]

3 ـ **حجج (المحتوى التعليمي الحواري للتعبير الكتابي):** مناقشة نص الموضوع تحاوريا؛ لغرض العبور إلى استساغة الموضوع، عبر طرح أسئلة من قبيل: .إلم يتعرض كل فرد منا خلال حياته وتعاملاته ؟ .ما الكيفية التي ينبغي أن يعالج بها هذه الأزمات التي لابد من حدوثها للإنسان ؟ والتحدث عن هيكلة وتصميم نموذجي للموضوع؛ بتحديد طبيعته وسياقه وهدفه وعناصره. وأقسام تصميمه (المقدمة .العرض .الخاتمة)، وتدريب المتعلمين على التعبير شفاهيا، ثم إعادة تذكيرهم مجددا، لكي لاتكون لديهم حجة عدم الفهم وإدراك المطلوب منهم؛ والحجة التعليمية هنا هي استقصاء كل الجوانب المتصلة بتحرير الموضوع، وحضور القص والحوار في مقامات تواصلية واقعية قد عايشها المتعلم أو شهد مجريات وقوعها مسبقا.
[اقتضاء تعليمي .دليل تعليمي .حجة تعليمية].

2 ـ **ملفوظات تقديمية:** عبارة عن حجج تعليمية ممهدة للدخول في مجريات النشاط، مثل التذكير بمواضيع وأفكار النصوص المقدمة ضمن نشاطات المحور التعليمي، وعناصر الموضوع والمطلوب. وبتقنيات القصص وآليات النمط الحواري؛ أي عرض مجمل للمشكلة. من أجل انخراط المتعلمين في صلب الموقف التعليمي والانتباه له. [عناصر الانطلاق التمهيدية].

1 ـ **اقتناع المتعلم مسبقا بمتضمنات القضايا التي ستطرح:** كونها عبارة عن مكتسبات قبلية لمهارات أدمجت في نشاطات التعبير الكتابي، انطلاقا من المحور التعليمي الجاري [الاستعداد القبلي لمتضمنات هذا المحتوى التعبيري].

مخطط (35): هرمية فهم وإنتاج التعبير المكتوب لدرس: <كتابة مقال قصصي .حواري >: والعلاقات الحجاجية الأساسية فيه

المبحث الثامن: استثمار معطيات الأفضية الذهنية في تعليم التعبير الكتابي

1 .استثمارها في تعليم موضوع: <مزايا التسامح في بناء المجتمعات ورقيها> السنة الأولى ثانوي:

بنى		اللغة	إستعمالات	
ذاكرة تراكمية	تصورات	الذهن	إحلات	فضاءات
لمعارف ومرجعيات تفكيرية تتعلق باللسان العربي والتي لابد وأن تكون سليمة وممنهجة	لتراكيب لغوية صحيحة ومنطقية ترتبط بالواقع وقابلة للفهم وذات فائدة وتمتاز بالفصاحة	عبر الربط المنطقي اللغوي الطبيعي بين الحقائق الموقفية في حياة الفرد والمجتمع والتصورات الذهنية المدركة عبر التشكيلات اللغوية الموافقة لها.	بإقامة علاقات بين البنى اللغوية أو التشكيلات الكلامية والموضوع المتعلق بقضية التسامح.	الانتقال من مجال للمعرفة الذهنية الأولية صوب مجالات فرعية تُستنتَج من تعليمية موضوع التسامح والتي تتمثل في: 1 .تصور الغرض العام للتعبير. 2 .استنتاج دور التسامح في تغيير مجرى حياة الفرد. 3 .الاستعداد للتعرف على النمط الكتابي لموضوع مشابه لهذا الموضوع. 4 .الذهاب بالذهن إلى مواقف وأحداث عايشها، أو مرت عليه واستثمارها في تشكيل نصه التعبيري. 5 .العزم على التَّشبث بصفة التسامح مع الآخرين في تعاملاته مستقبلا.
قوادح الإحالات الذهنية لسير موضوع التعبير الكتابي: <مزايا التسامح في بناء المجتمعات ورقيها>				**أهداف الإحالات الذهنية لتعليمية موضوع التعبير**
جدول2: تشيكل أفضية ذهنية مشتركة لتقريب تفسير الاستعمالات التعبيرية المختلفة				

أما فيما يتعلق بأهداف الإحالات الذهنية لتعليمية هذا الدرس، العلمية والعملية؛ فقد ترجمت في المخطط الموالي:

مخطط (36): بنينة المتعلمين لفضاءات ذهنية خادمة لتعلُّمات موضوع: <مزايا التسامح في بناء المجتمعات ورقيها>

2. استثمارها في تعليم موضوع: <تلخيص نصوص متنوعة> في السنة الثانية ثانوي:

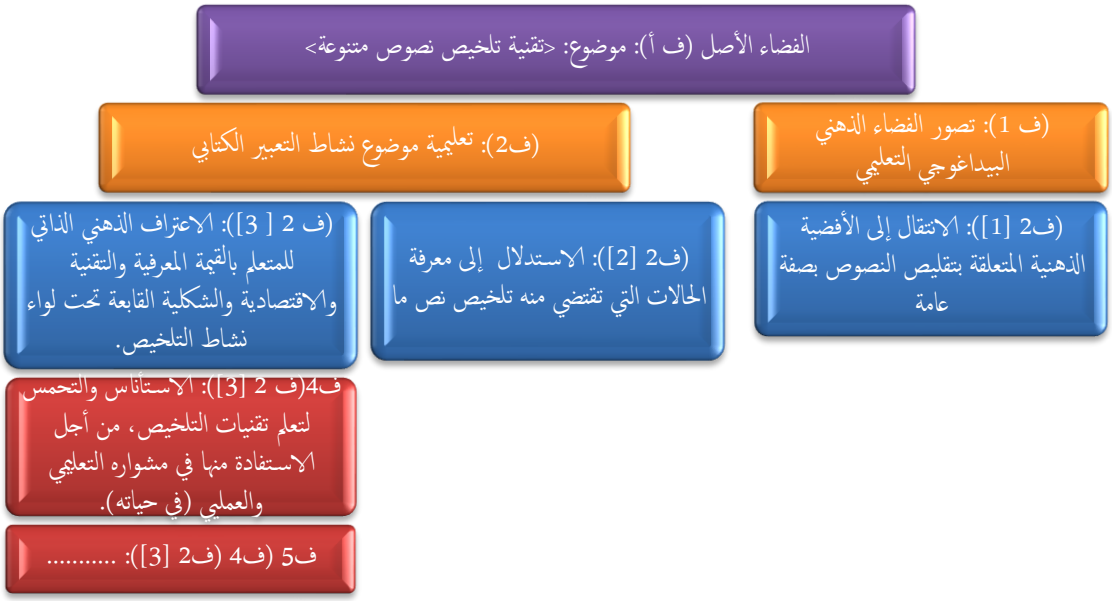
إن تنشيط هذا الموضوع يُكوِّن علاقات وروابط بين العمليات الذهنية ولغة الاستعمال ذات الفائدة عبر الانتقال من فضاء مباشر متأتي عن الحوار التعليمي وأفضية أخرى فرعية عنه تُستنتَج انطلاقا من هذا النشاط التقني ضمن السياق الآني منطقيا من قبل المتعلمين. بحيث يدركون من خلاله معلومات مفيدة لهم ولمعلمهم وللمنظومة التربوية التعليمية الجزائرية وللأمة الجزائرية بصفة عامة. ويتضح ذلك من خلال تبيان دور هذه الأفضية الذهنية في تحسين تعليم كيفية تلخيص نصوص متنوعة:

بنى		اللغة	إستعمالات	
ذاكرة تراكمية	تصورات	الذهن	إحلات	فضاءات
لمعارف ومرجعيات تفكيرية تتعلق باللسان العربي سليمة وممنهجة	لتراكيب لغوية صحيحة ومنطقية ترتبط بالواقع وذات فائدة وتمتاز بالفصاحة	عبر الربط المنطقي اللغوي الطبيعي والتصورات الذهنية المدركة عبر التشكيلات اللغوية الموافقة	بإقامة علاقات بين البنى اللغوية أو التشكيلات الكلامية والموضوع المتعلق بقضية	الانتقال من مجال للمعرفة الذهنية الأولية نحو مجالات فرعية تُستنتَج من تعليمية موضوع تقنية تلخيص نصوص متنوعة كأن يدرك المتعلم: 1. تصورا للفائدة العامة من

		لها ضمن موضوع التعبير.	التسامح الإنساني	التعبير بتقنية التلخيص والتي يمكن لها أن تساعده في حفظ المعلومات والأفكار الأساسية في مساره التَّعلُّمي خاصة. 2 .تصوُّر المتعلم بأنه يمكنه تلخيص أي نص طويل ماثل أمامه. 3 .الذهاب بالذهن إلى نصوص قد مرت عليه واستعصى عليه فهمها والإلمام بعناصرها والتفكير في التطبيق عليها هذه التقنية التي توجز الكلام، وتحقق الهدف. 4 .الاستدلال إلى تقنية تفيده في تقديم مختصر لأي نص ماثل أمامه انطلاقا من فهم الأفكار المهمة المتعلقة بموضوعه.
قوادح الإحالات الذهنية لسير موضوع التعبير الكتابي: <تقنية تلخيص نصوص متنوعة>				**أهداف الإحالات الذهنية لتعليمية موضوع التعبير**

جدول2: تشيكل أفضية ذهنية مشتركة لتقريب تفسير الاستعمالات التعبيرية المختلفة

وبذلك تكون أهداف الإحالات الذهنية العلمية منها والعملية، لتعليمية هذا الدرس كما يلي:



مخطط (37): بنينة المتعلمين لفضاءات ذهنية خادمة لتعلُّمات موضوع: <تقنية تلخيص نصوص متنوعة>

3 . استثمارها في تعليم موضوع: <مظاهر التجديد في المدرسة الرومنسية أو المهجرية> السنة الثالثة ثانوي:

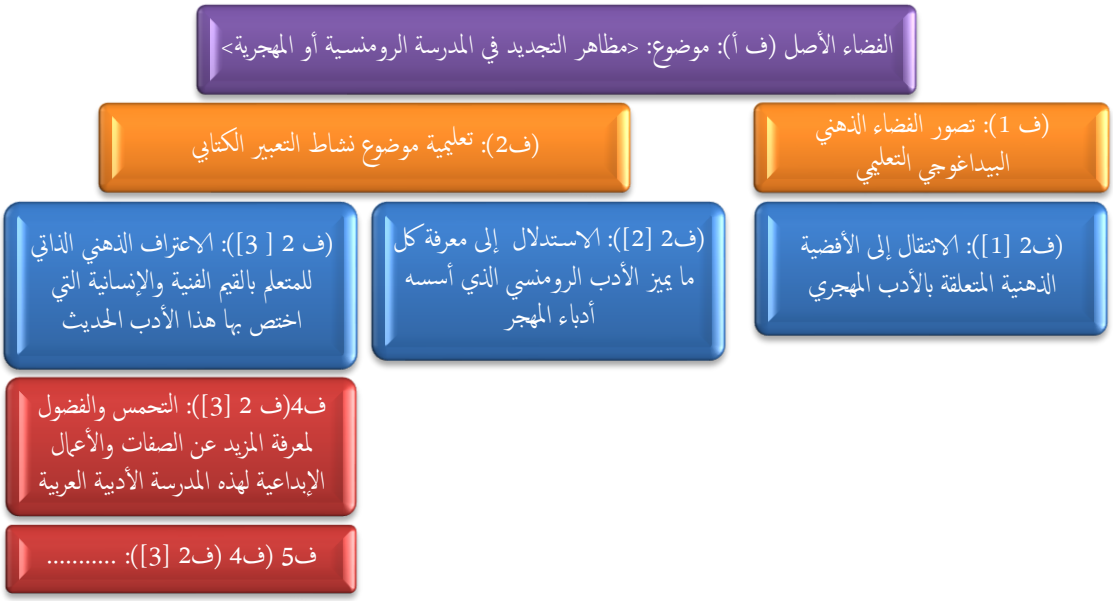
ينتقل المتعلم من مجالات أو فضاءات ذهنية أولية إلى أخرى ذات تفريعات مفيدة وذلك بتنشيط القدرات التفكيرية المختلفة الخاصة بمادة الدرس؛ وعند اتخاذ هذا الموضوع نموذجا تطبيقيا، يكون التحليل عبر الجدول:

بنى		اللغة	إستعمالات	
ذاكرة تراكمية	تصورات	الذهن	إحلات	فضاءات
لمعارف ومرجعيات تفكيرية تتعلق باللسان العربي سليمة وممنهجة	لتراكيب لغوية صحيحة ومنطقية ترتبط بالواقع وذات فائدة وتمتاز بالفصاحة	عبر الربط المنطقي اللغوي الطبيعي بين مظاهر التجديد عند أدباء المهجر والتصورات الذهنية المدركة عبر التشكيلات	بإقامة علاقات بين البنى اللغوية أو التشكيلات الكلامية والموضوع المتعلق بقضية التجديد عند	الانتقال من مجال للمعرفة الذهنية الأولى إلى أخرى فرعية تُستنتَج من تعليمية موضوع: < مظاهر التجديد في المدرسة الرومنسية أو المهجرية> تتمثل في: 1 . تصور المنفعة العامة للتعبير عن التميز والتجديد

		اللغوية الموافقة لها.	المدرسة المهجرية.	في أي نشاط. 2 . تكوين ذهني استعدادا للتعرف على النمط الكتابي ونوع الشكل التحريري لقضية مشابهة. 3 . الذهاب بالذهن إلى تشكيل نص تعبيري زاخر انطلاقا مما مر عليه من معلومات وكعارف حول هذه القضية. 4 . الإلمام بمميزات أدب المهجر التي تختلف عن غيرها من الآداب. 5.التفريق ذهنيا بين الأدباء والقضايا والبنى التشكيلية للغتهم في المدرسة الرومنسية الحديثة التي تزامنت مع الاستعمارات الأجنبية، في مقابل المدرسة الكلاسيكية، وأدب العصر الجاهلي (القديم).
قوادح الإحالات الذهنية لسير موضوع التعبير الكتابي: < مظاهر التجديد في المدرسة الرومنسية أو المهجرية>				**أهداف الإحالات الذهنية لتعليمية موضوع التعبير**

جدول2: تشيكل أفضية ذهنية مشتركة لتقريب تفسير الاستعمالات التعبيرية المختلفة

وعند رصد أهداف الإحالات الذهنية المختلفة لتعليمية هذا الدرس، والمتعلقة بالمتعلمين نحصل على المخطط:



مخطط (38): بنينة المتعلمين لفضاءات ذهنية خادمة لتعلُّمات موضوع: < مظاهر التجديد في المدرسة الرومنسية أو المهجرية>

المبحث التاسع: استثمار معطيات القصدية في تعليم التعبير الكتابي

1. استثمارها في تعليم موضوع: <الوقت وأهميته في حياة الفرد والمجتمع> السنة الأولى ثانوي:

تبقى الغاية المنشودة من تعليم المحتوى التعبيري لأي موضوع من مواضيع هذا النشاط لهذه السنة؛ هو وصول القصد وتحقق الغاية المنشودة، وحصول المتعلمين على فائدة تعليمية معينة. ناتجة عن مقاصد إخبارية ذات معان مباشرة، وأخرى تواصلية ذات معان غير مباشرة.

1. 1 مقاصد إخبارية: يتولد عن تقديم موضوع نشاط التعبير الكتابي المتعلق بالوقت عدة مقاصد إخبارية تتمثل في:

.بلورة تعريف للمقال وتعيين أنواعه.

.إعطاء معلومات وأفكار وآراء ونصائح، حول الترشيد في استغلال الوقت للاستفادة منه.

.الإخبار عن ضرورة تقديم تصميم منهجي للموضوع، يتكون من: مقدمة .عرض خاتمة

1. 2 مقاصد تواصلية: تكمن المقاصد التواصلية لهذا النشاط في المحتوى التعليمي لموضوع الوقت وهي:

.جعل المتعلمين يبنون تعلماتهم فيما يخص آراءهم عن قيمة ودور الوقت، والتعرف على طبيعة الموضوع وسياقه والهدف منه والعناصر المكونة لهيكله من خلال المناقشة والحوار.

.تشجيع المتعلمين ومساندتهم في إنتاج التعبير الكتابي المطلوب منهم على أكمل وجه.

.التأكد من وصول أهم العناصر التي يبنى بها الموضوع التعبيري المطلوب إلى كل المتعلمين.

2 .استثمارها في تعليم موضوع: <تلخيص نصوص متنوعة> السنة الثانية ثانوي

يحتاج المعلم في تقديم وتنشيط المحتوى التعليمي لهذا الموضوع إلى صورتين أساسيتين من صور إيصال المقاصد وهي:

1 .2 مقاصد إخبارية:

. التعرف على تقنية التلخيص باعتبارها السبيل المناسب لإيجاز النصوص المختلفة دون إخلال بمضامينها الأساسية.

.عرض الشروط والمراحل التي يجب الأخذ بها أثناء الاعتماد على تقنية تلخيص نص ما؛ وكل ذلك من أجل بناء التعلمات الخاصة بهذا الموضوع التعبيري المبرمج.

.التذكير بالنص المطلوب للتلخيص، ومضمونه.

2 .2 مقاصد تواصلية:

. يعمل المعلم على تحديد الكفاءات المقيسة من خلال وضع متعلميه في صلب الموضوع، والتأكد من فهمهم عندما يعبرون ويحددون ويستنتجون، ومساندتهم على وضع هيكلة للتلخيص. ومن ثم المعالجة والتقييم الجماعي، والانتقال إلى الفردي لأن التلخيص يجب أن يكون فرديا؛ كونه تعبيرا كتابيا يخص كل متعلم.

. جعل متعلميه يشركونه في بناء تعلماتهم فيما يتعلق بماهية التلخيص وشروطه، وفهم النص، ورسم تخطيطه عبر مناقشة النص حواريا.

.تدريب متعلميه على تقنية التلخيص للاستفادة المستقبلية منها.

3 .استثمارها في تعليم موضوع: <ليس عارا أن تفشل... > السنة الثالثة ثانوي:

يعتمد المعلم على جانبين مهمين في توصيل المقاصد وهما الجانب الإخباري والجانب التواصلي؛ بحيث كل منهما له دوره المحوري في تعليمية نشاط التعبير الكتابي، وعند تقديم موضوع: <ليس عارا أن تفشل إنما العار أن يحولك الفشل إلى من القوة إلى الضعف> يكون لدى المعلم من أجل تقديم هذا الموضوع:

1 .3 مقاصد إخبارية:

.التعريف بفن المقال والجوانب التي يبحث فيها.

.تقديم الموضوع الذي سيكتب في شكل مقال أو بحث قصير.

.إعطاء تصميم لبناء لبنات موضوع: < ليس عارا أن نفشل... >

2.3 مقاصد تواصلية:

.بمراعاة الكفاءات المرحلية انطلاقا من إدماج متعلميه في موضوع النشاط التعبيري، والسعي إلى جعلهم يعبرون ويحددون ويستنتجون من أجل فهم آلية الفن النثري المعني بالتعلم (المقال) والموضوع المتعلق بالفشل، ومساندتهم على وضع هيكلة لمقالاتهم. والانتقال إلى المعالجة والتقييم الجماعي. قبل تكليف كل متعلم بإنتاج التعبير الكتابي الخاص به. والذي يعبر عن مدى استيعابه لفن المقال وموضوع الفشل.

. جعل متعلميه يشاركونه في بناء تعلماتهم فيما يتعلق بمفهوم المقال وركائز بنائه (شروطه ومنهجية كتابته)، وفهم الموضوع، ورسم تخطيطه عبر مناقشة كل ذلك حواريا.

.تدريب متعلميه على كيفية كتابة مقال فكري للاستفادة منه مستقبلا عبر تحرير نصوص لمواضيع فكرية متنوعة.

خلاصة الفصل:

يظهر لنا من خلال تحليل المعطيات التطبيقية لهذا الفصل؛ والتي تختص باستثمار الآليات اللسانية التداولية في تعليم التعبير في مرحلة التعليم الثانوي. بأنه من الممكن مقاربة تعليمية التعبير تداوليا عبر؛ كلام ينجر عنه أفعال. كما يستعين المعلم بمتضمنات مضمرة خلال تقديم نشاط التعبير .قد تكون كلها من الأهداف التعليمية لهذا النشاط . كما يستنتج المتعلمون معلومات مضمرة متضمنة في الخطاب التعليمي الموجه لهم، تقوي المدارك الذهنية عندهم من ناحية تكوين شخصياتهم اللغوية (اجتماعيا . عاطفيا .ثقافيا .قيميا...) برصد اقتضاءات تواصلية لا يحتويها الخطاب التعليمي المقدم لهم. من أجل ذلك لابد وأن يتقيد طرفي العملية التعليمية بقوانين الحوار الرشيد عبر الاستلزام الحواري بالتعاون في إنجاح المحادثات.

خاتمة

خاتمة:

تمَّ التَّوصُّل في آخر هذه الدِّراسة؛ الوصفيَّة التَّحليلية، والَّتي تميَّزت بالاستقْصاء النِّسْبي، إن من حيثُ الآليات التَّداوليَّة المُستثمَرَة، أو من حيث عيِّنة الدِّراسة الميدانيَّة والتَّطبيقيَّة؛ إلى عدَّة نتائج لعلَّها تكون مُفيدَةً في الدِّراسات والأَبحاث التَّعليمية مستقبَلاً. إذْ تُمثِّلُ نتائج استثْمار تَطبيق المنهج اللِّساني التَّداولي في تعْليم اللُّغة العربيَّة، انطلاَقاً من الواقع التَّعليمي لها في هذا الإِطار، وتحليل الكتب المدرسية والمناهِج الدراسيَّة. أقدِّمها تباعا:

1 . تم تَسجيل إِمْكانيَّة وُرود اِستثمار طبيعي ومنطقي لِآليات تداوليَّة في إِطار تقديم حصص لنشاط: النَّحو .النُّصوص .البلاغَة .التَّعبير؛ في مراحل: الإِنطلاق .الإِكتشاف .المُناقشة .الإِدماج؛ كون الواقع هنا له تطابقات كثيرة مع ما قدَّمتهُ التَّداوليَّة، فيما يختلف في التَّجربة الحقيقيَّة على الميدَان، والَّتي لاَ تخلو من سيطرة الحال والظُّروف الَّتي تحكم سير الدُّروس. فهي ناشطة ضمنيًّا في التواصل التعليمي.

2 . عند مُراجعة الكتب المدرسيَّة والمناهج الدِّراسيَّة والتَّدرُّجات السَّنويَّة الخاصَّة بتعلِيم اللُّغة العربيَّة وآدابها في المرحلة الثَّانويَّة لشعبة الآداب والفلسفة ولُغَات أَجْنبِيَّة، تَمَّ الحُصول على تقاربٍ واضِحٍ يتعلَّق بِورود الأَنشطة التَّعْليميَّة من نحو ونصوص وبلاغة وتعبير، ومراحل تَقديمِ درُوسها، والآليات المُتَّبعة في الفعلِ البيدَاغُوجِي. وهذا أمر طبيعي ومنطقي ومنهجي.

3 . هناك استثمار للأفعال الكلاميَّة عبر، تكليفيَّات توجيهيَّة انطلاقا من طلبات جاءت في صيغة استفهامات وأوامر، بالإضافة إلى: تقريريات، وكذا إفصاحيات ذات أثر نفسي معزِّز ومنبه للمتعلِّم وداعم له. سعيا إلى تفاعل حواري ناجح، والاستلزام الحواري مثلا .من خلال التَّقيد بقوانين مبدأ التَّعاون .في تحديد الكم المعرفي المطلوب، والالتزام بالكيف، وتحيُّن ملاءمة المعلومات والمعارف مع السِّياق التَّعليمي وتعديل جهة التَّواصل التعليمي عبر النزاهة ومراعاة احتياجات الفئة المتعلمة والافتراض المسبق باستغلال التَّعلمات القبلية؛ في بداية وأثناء عرض المحتوى التعليمي، ومضمرات خطابية عبارة عن أهداف تعليمية يضمرها المعلم ويستدل إليها ويستنتجها المتعلم للاستفادة الذاتية، كما أنه تم تسجيل تفريعات ذهنية لأفضية تعليمية أصل؛ من خلال بنينة تصورات لها علاقة بالفضاء المنشط ذهنيا؛ ضمن مراحل تعليم الدروس المتعلقة بالنَّشاطات الخاصَّة بتعليم اللُّغة العربيَّة عند التَّطبيق على كلٍّ من الكتب المدرسيَّة والتَّدرجات السَّنوية الخاصَّة بمرحلة التَّعليم الثَّانوي ابتداء من النُّصوص وانتهاء بروافدها، وذلك للوصول إلى المقاصد التَّعليمية المرجوَّة.

4 . هناك استدلالات مضمرة تجتمع جلُّها في الأهداف التَّعليمية الَّتي ترتجيها وزارة التَّربية والتَّعليم الوطنيَّة بوساطة الكتاب والمنهاج .التَّدرجات السَّنوية .المدرسيين. والانتقال من فهم المنطوق إلى تضمينات حواريَّة في هذا المنطوق تتمثَّل في معلومات ذات فائدة ذاتيَّة للمتعلِّم، تتمثَّل في منهجة وترتيب الأفكار، ومن ثمَّ تنظيم منطق الاستدلالات والاستنتاجات الَّتي تقوِّم فكره وتنمِّي مهارته

التَّواصلية في كل المقامات والمواقف التَّفاعلية. ويمكن استثمار هذه الآلية في جعل المتعلِّم يستدلُّ إلى معارف ومعلومات يستنتج عبرها أفكارا ومعتقدات سويَّة تفيده في حياته.

5 . يمكننا عدُّ هذا العمل البحثي منهجيَّة نموذجيَّة لسير مقاربة تعليميَّة تداوليَّة. تستدعي من خلالها المقاصد المعاني الدَّالة عليها. في إطار التَّحليلات الإجرائيَّة لكل مادَّة تعليميَّة مقدَّمة ضمن تعليم اللُّغة العربيَّة؛ باستثمار آلياتها من خلال الاختيار العشوائي لهذه المواد التَّعليمية (دروس نشاطات اللغة العربية لكل سنة دراسية). وهذا ما يدل على نجاعة وسلاسة هذه الآليات الإجرائية المعمول بها في البحث وصلاحيتها الطبيعية ميدانيا لكل خطاب تواصلي فعال حتى لو كان مؤطرا بيداغوجيا.

6 . التَّعليمية عمليَّة نظاميَّة تتجنَّب الحجاج العنيف في تقديم دروس اللُّغة بصفة عامَّة واللُّغة العربيَّة بصفة خاصَّة كونها لغة العاطفة والإحساس والدِّقة والإقناع والعلم... فالحجاج التَّعليمي نوعي ومتميِّز عن غيره بطبيعة الحال.

7 . تقوِّي العمليَّة التَّعليميَّة الفضاءات الذِّهنيَّة الموقفيَّة، الآنيَّة والمستقبليَّة، النَّفسيَّة والاجتماعيَّة والثَّقافيَّة والعقليَّة... وخاصة في تعليم نشاطي النصوص والبلاغة، وهي حاضرة على هيئة مجالات دلاليَّة مبنينة تصوريًّا، تخرجها حقول معجميَّة لها علاقات دلاليَّة منطقيَّة تتفرَّع من معطيات المحتوى التَّعليمي.

8 . أرى أنَّه بالإمكان الاعتماد على كلِّ آلية تتيح التَّواصل التَّعليمي الأمثل؛ ولكن في حدود الفعل البيداغوجيِّ النِّظاميِّ. من أجل الظَّفر بمنهاج تعليمي يسدُّ حاجة القطاع التَّربوي التَّعليمي لتدريس مادَّة اللُّغة العربيَّة، وتسهيل تعليمها للنشء. والآليات اللِّسانيَّة التَّداوليَّة المستثمرة في هذه الدِّراسة تعتبر ضمنيًّا من الأساسيَّات الإجرائيَّة المستغلَّة في عرض المحتويات التَّعليمية لكلِّ نشاطات تعليم اللُّغة العربيَّة، وذلك في جميع المراحل التَّعليميَّة، وعلى رأسها مرحلة التَّعليم الثَّانوي لنضج القدرات المتعلِّقة بالكفايات التَّعليميَّة للمتعلِّمين.

9 . تتمثَّل الغاية الأسمى من تعليم اللُّغة العربيَّة؛ في الإلمام بفنون استعمال اللُّغة لتسهيل فهم الآخر سواء كان من أهل لغتنا الأم أم من لغة ثانية. فالفن واحد مع اختلاف الدَّقائق الثَّقافيَّة والاجتماعيَّة والدِّينيَّة والعرفيَّة... أي توفر مقامات وأحوال المواقف التَّواصليَّة.

10 . هناك حضور ضمني، ذو سمة طبيعيَّة لطروحات اللِّسانيَّات التَّداوليَّة. وتطبيق لمقاربات تعليميَّة تواصلية حديثة، في وضع الوثائق البيداغوجيَّة، وفي الواقع ميدانيًّا؛ وهي المقاربة البيداغوجية المعتمدة على الكفاءات، ومقاربة إجرائية هي المقاربة النَّصيَّة، والَّتي من شأنها الرُّقي بتعليم اللُّغة العربيَّة؛ بحيث يبرز نشاط الآليات اللِّسانيَّة التَّداوليَّة في خطابات العملية التَّعليميَّة / تعلُّميَّة

بوضوح؛ لأنَّ هذه الإجراءات جزء لا يتجزَّأ من كلِّ خطاب فعَّال يقوم على متخاطبين وقضيَّة خطابيَّة وكلِّ ملابسات هذا الفعل التَّواصلي. وهو هدف أيِّ منظومة تربويَّة تعليميَّة.

11 . العلم صيد والكتابة قيد، ونقول اللُغة صيد والتعبير أو الإنشاء قيد لضمان استمرار اللِّسان العربيّ؛ وذلك لمنطق اكتساب اللُّغة الَّذي ينطلق من فهم المنطوق، ومن ثمَّ إنتاجه لوظيفة تواصليَّة محدَّدة، ثمَّ فهم المكتوب انطلاقا من التَّعرُّف على الرَّسم الإملائي له، الَّذي لابدَّ وأن يلمَّ المتعلِّم بمتطلَّباته وقوانينه، وبعدها إنتاج نصوص مكتوبة غرضها الأول والأهم هو التَّواصل الإنساني، وكذلك لتحقيق مطلب معيَّن من ضروريات الحياة العمليَّة؛ الإداريَّة منها والإعلاميَّة والاجتماعيَّة والسِّياسيَّة...

12 . كما لا تخفى عنَّا خاصيَّة المصدر المعرفي الَّذي يتميَّز بالذَّاتيَّة الذِّهنيَّة؛ غير أنها مشتركة في قسم كبير منها، لتسهيل عمليَّة التَّواصل، والاستفادة من الحوار، الَّذي يكون مصدره الأصل هو العقل البشري دون غيره. بحيث **يتحكَّم في تطوير وتطويع اللُّغة لمساندته في ترقِّيه**.

13 . يظهر لنا منطقيًّا أنَّ الغاية الأسمى لنشاط الوعي والذِّهن هي إنتاج لغة تُفهم أثناء عمليَّة التَّواصل الاجتماعي، ولا شكَّ أنَّ للذَّاكرة الواعيَّة نشاط تجريبي، وإدراك موجَّه بالانتباه الدَّائم وإلاَّ تشوشت أفكارنا وبذلك رموزنا التَّواصليَّة (لساننا العربي).

14 . تعتبر اللُّغة مادَّة العقل ووسيلة نشاطه، وتراكيبها النَّحويَّة قانون هذا النَّشاط الطَّبيعي والأزلي. والعقل مسيِّر اللُّغة ومكوِّنها، وهو بدوره لا يستطيع بناء معرفة وإدراكها بدون لغة تقوم على علاقات وترابطات، وإن كانت ذِهنيَّة. واللُّغة دون فكر يحدِّد لها وظائفها ليست لها فائدة تواصليَّة تذكر كما هو حال فاقد العقل، فبينهما تلازم وتعاون وتفاعل، يُستعصى بوجوده المفاضلة بينهما خلال التَّواصل. وتحديد نقاط الفصل بينهما. فاللُّغة مادَّة الفكر ونظام قوامه الظَّاهر لنا. والفكر جوهر هذا النِّظام اللُّغوي، **يتكاتلان واقعيًّا من أجل تواصل إنساني ناجع ومفيد**.

15 . وبما أَنَّ ذهن الفرد منَّا مختلف واحتياجاته مُتنوِّعة، وتَعبيراته وانفعالاَته وتأْويلاته ذاتيّة نِسبيًّا أَثناء تَواصلاته، وتحصيلاته متفاوتة؛ فإنَّ البحوث اللُّغويَّة تبقى متضمِّنة لهنات تخصُّ ظواهر لُغويَّة لم يصل العلم لإكتشاف خباياها ووضعِ تَفسيرات لحدوثها بعْد.

16 . إنَّ التَّواصل طبيعيًّا ومنطقيًّا موجُود، لكنَّ الأَمر هنا مُتعلِّق بِنسبة التَّفاعل والتَّعاون، أَي التَّشارك العام بين المعلِّم وكلِّ مُتعلِّم على حدى؛ لأَنَّ العمليَّة التَّعليمِيَّة تقتضي توصيل مُحتوَى أَيَّ نشاط تَعليمي لجميع المتعلِّمين داخل الفصل الدِّراسي دُون اسْتثناء، وعليه تكون العمليَّة التَّواصليَّة أَكثر صعوبَةً وتعْقيدًا، لذلك ينبغي أَن يتضمَّن هذا التَّواصل التَّفاعلي المُهم والمفيد، جُملة من المبَادئ والتِّقنيات والإستراَتيجيات والوسائِل والمُتابعَة و...

اقتداء بِالنَّتائج المُهمَّة والمُفيدة السَّالفة الذِّكْر؛ تَبيَّن لي أَنَّ استثْمَارَ مثْلَ هذهِ الآليات الإجرَائيَّة لهذه المجالاَت العلميَّة الخاصَّة باستعمال اللُّغة .اللِّسانيَّات التَّداوليَّة .المساندة لإقامة تَواصل تعْليمي ناجع يعتمد على التَّفاعل بين طرفي العمليَّة التَّعليميَّة/ تعلُّميَّة، هي مبادرة مهمَّة وإجراء مُفيد في تخطيطه لحلِّ المشكلاَت اللُّغويَّة المختلفة، لسهولة وقابلية آلياتها الإجرائيَّة للتطبيق، وتقديمها لحوارات تعليمية عبر الاحتكام لشروط وقوانين التواصل اللغوي الإنساني، ونجاحها في تنمية المهارات والقدرات اللُّغويَّة لدى المتعلِّمين، بدمج المسائل والقضايا والتَّجارب الواقعيّة في المقرَّرات الدِّراسيَّة ؛ من أَجل إنجاح الفعل التَّعليمي ككُل. وبذلك فإنَّ انتقاء ما يناسب تعليميَّة اللُّغة العربيَّة من طروحات اللِّسانيَّات التَّداوليَّة، يكون تفكيرا رشيدا وتخطيطا ناجحا.

رؤى وتوصيات:

- يتعيَّن علينا الاهتمام بالاستثمار في العقول (عقول النَّشء) الَّتي ترقى بالاستثمار في الطَّاقات التَّنمويَّة المختلفة في حياة الفرد، وبذلك المجتمع، فهو أمر ضروري وملح.
- ومن حيث وجهة نظري الخاصَّة؛ فإنَّ هيئة التَّربية والتَّعليم الجزائري، والَّتي نحترم مجهوداتها في خلق جوٍّ بيداغوجيٍّ مثاليٍّ وناجح لكل مادَّة تعليميَّة. عبر المقاربة بالكفاءات، وبمساندة المقاربة النَّصيَّة؛ بالتَّركيز على المتعلِّم واحتياجاته؛ لتكوّن فردا قادرا على حلِّ المشاكل الَّتي تصادفه في الحياة، والمتعلِّقة بتواصلاته، محاولة دمج التَّفاعلات التَّواصليَّة؛ من أجل دفع المتعلِّم إلى إنتاج منطوقات أو مكتوبات في مقامات تواصليَّة دالَّة مختلفة، ترتبط بمعظم الوقائع الحياتيَّة. وهو ما يعزِّز إمكانيَّة الاعتماد على المنهج التَّداولي في تقديم هذا المحتوى التَّعليمي المهم.
- لابُدَّ وأَن يرتكز الإهتمام بتطبيق ما جاء في المناهج التَّربويَّة وإستغلال الوسائِل والأَساليب التَّعليميَّة في الميدان؛ عبر تهيئَة الظُّروف والأجواء، بتخيُّر الوسائِل البيداغوجيَّة المنَاسبة، والتَّحكُّم الجيِّد في عامل الوقت بتنظيمه للإستفادة منهُ قدر الإمكان، واستمالة المتعلِّمين بجعلهم يحبُّون النَّشاط المقدَّم لهم ويهتمُّون لتحصيله ويَستمتعون به؛ وكلُّ ذلك يتوقَّف على شخصيَّة المُعلِّم القوِيَّةِ المبدع في أَدائه لمهنته، والمُتَّزن في سلوكاتِه؛ من أَجل اقتداء مُتعَلِّميه به، وبما يقدِّمه لهم، فهو أَهمُّ إطار مُساهم في بناء الوطن وتنميته وتعميره، لأَنَّه مُربِّي الأَجيال والحامل لأَمانة تنوير عقول النَّشء جيلًا بعد جيل، في خضمّ المستجدَّات العالميَّة الرَّاهنة وتحسُّبا لما هُو آت. لأَنَّ الاستثمار التَّعليمي النَّاجح هو اِمتلاك متعَلِّمِينَ مُهَيَّئِينَ لِلتَّعَلُّمْ، ومحتوى تعليمي مدروس ومضبوط ومناسب، وآلِيةُ تَعْلِيمٍ عَمَلِيَّةٍ (مِنْهَاجٌ تَعْلِيمِيٌّ قَائِمٌ عَلَى خُطط محكمةٍ ومقارباتٍ ناجعةٍ)، ووسائل مُساعدة، ومنفِّذ .مُعلِّم .محترف ومحب لعمله في مجاله. من أجل استثمار تعليمي ناجع.

- كشفَت الزِّيَّارات الميدَانيَّة بِأَنَّ هُناكَ بعض الهنات الَّتي مسَّت المناهج الدِّراسيَّة الَّتي تقوم عليها العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة حاليا، وخاصَّةً ما تَعلَّق بتعلِيم اللُّغة العربيَّة؛ فهي تقُوم على نصوص تفيدُ جانِباً في الحياة، أو التَّطوُّر التّكْنولوجِي، على حسَاب اكْتساب اللُّغة العربيَّة الفصيحَة .لُغةُ قُدَماء العرب من العصر الجَاهلي والحضارة الإسلاميَّة . والَّتي من المفتَرَض أَنْ تُقدَّم نصوصًا منهَا في مرحلة التَّعليم المُتوسِّط؛ لِأَنَّ هذهِ المرحلة هي مرحَلة تكْوين الشَّخصيَّة اللُّغَويَّة العميقة، وتزرع في المُتعَلِّم حبَّ الجمالِ التَّشْكيلي اللُّغَوي والاِعْتيَاد على التَّعْبير الفَصيح المليح، وبذلكَ يكون قد أَلِفَ أَساليب القُدماء وتَعابيرهم الَّتي تَمْتاز بالفَصاحة والبلاَغة والبَيان، مستَعِدًّا لِلتَّعبير عن نفْسه وكُل ما يجري حوله عندما ينتقل إلى مرحلة التَّعليم الثَّانوي، ويجد أمامه نصوصا أدبيَّة وتواصليَّة عن العصر الجاهلي والعبَّاسي وكذا الحديث، فلاَ يحسُّ بغُربةٍ أو ضياعٍ فكريٍّ أو فنيٍّ أو ثقافيٍّ أو حضاريٍّ أو سيَّاسيٍّ في خضمِّ ما يُقَدَّم له من نشاطاتٍ تعليميَّةٍ مختلفة. ناهيك عن ترتيب تدريس النصوص الأدبية خلال السنوات الثلاثة؛ والتي من المفترض أن تقدم نصوص العصر الحديث في السنة الأولى ثانوي، وبعدها نصوص كل من الأموي والعباسي في السنة الثانية ثانوي، أما نصوص العصر الجاهلي فتقدم في السنة الثالثة، لألاَّ يصدم المتعلم مباشرة بنصوص هذا العصر.
- لاحظت أن هناك تكاملا جليًّا؛ بين المقاربة بالكفاءات، باعتبارها نموذجا تفاعليًّا .تواصليا . للتَّعلُّم والمعتَمدة حاليا في المناهج التَّعليميَّة لكلِّ المواد الدراسيَّة المقرَّرة، وفي كلِّ المستويات التَّعليميَّة الجزائرية، بدءا بالابتدائيَّة فالمتوسط فالثَّانوي؛ والمنهج اللِّساني التَّداولي كونه أوضح الصُّور التَّواصليَّة وأنجعها في التَّعليم الثَّانوي؛ لعموميَّة وشموليَّة مساعيه التَّواصليَّة؛ من بنى لغويَّة وقضايا معرفيَّة وسياقات موقفيَّة، وأهميَّته الإنسانيَّة والقوميَّة والاجتماعيَّة والدِّينيَّة والثَّقافيّة... وتوظيف كل ذلك للوصول إلى المقاصد التَّربوية التَّعليميَّة الصَّحيحة والمفيدة واقعيًّا للمتعلِّم. أي أنَّه **عمدة تكوين أمَّة عربيَّة ذات حضارة راقية بمعيَّة مجالات أخرى**.
- يجب أن نهتم بتطوير تعليميات اللغة العربية، ونسعى لنهضتها ورقيها وفاعليتها بين مختلف اللغات؛ عبر تتبع صورتها الإبداعية التشكيلية والعلمية انطلاقا من إحكام قوانين وسبل التواصل الحضاري، التعليمي بالدرجة الأولى؛ كون التعليم هو عبارة عن نافذة تطل عبرها كل أمة على منجزات الآخر المختلف في لغة تواصله وعلمه، وثقافته الاجتماعية والعلمية والنفسية والسياسية والاقتصادية...
- من أجل تحقيق كل ما سبق ينبغي اتباع مناهج وإجراءات وتقنيات وتخطيطات واستراتيجيات... تجعل من تعليمية اللغة العربية عبارة عن عملية فنية تمتاز بالعلمية

والتكامل والشمول الذي يضم كل أطراف وملابسات قيام هذا التفاعل البيداغوجي، وتجنيد تلك الممارسات لفائدة التعليميات؛ من خلال الاهتمام بالمحتوى التعليمي، والمتعلم، والمعلم عبر تكوينه الحسن، عبر الاطلاع على ما جاءت به اللسانيات بصفة عامة والتداولية بصفة خاصة، وكذا التخطيط الجيد والممنهج لتسهيل تكاتف هذه الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية / تعلمية.

- كما يجب عدم إغفال تجويد الهياكل البيداغوجية؛ انطلاقا من تهيئة الصفوف الدراسية بجعلها أكثر راحة وسلامة لطرفي العملية التعليمية/ تعلمية، ومزودة بكل عتاد يساهم في تحسين المردود التعليمي. لأن الراحة الجسدية والنفسية تساهم في خلق جو مناسب للفهم والتحصيل والتشارك.

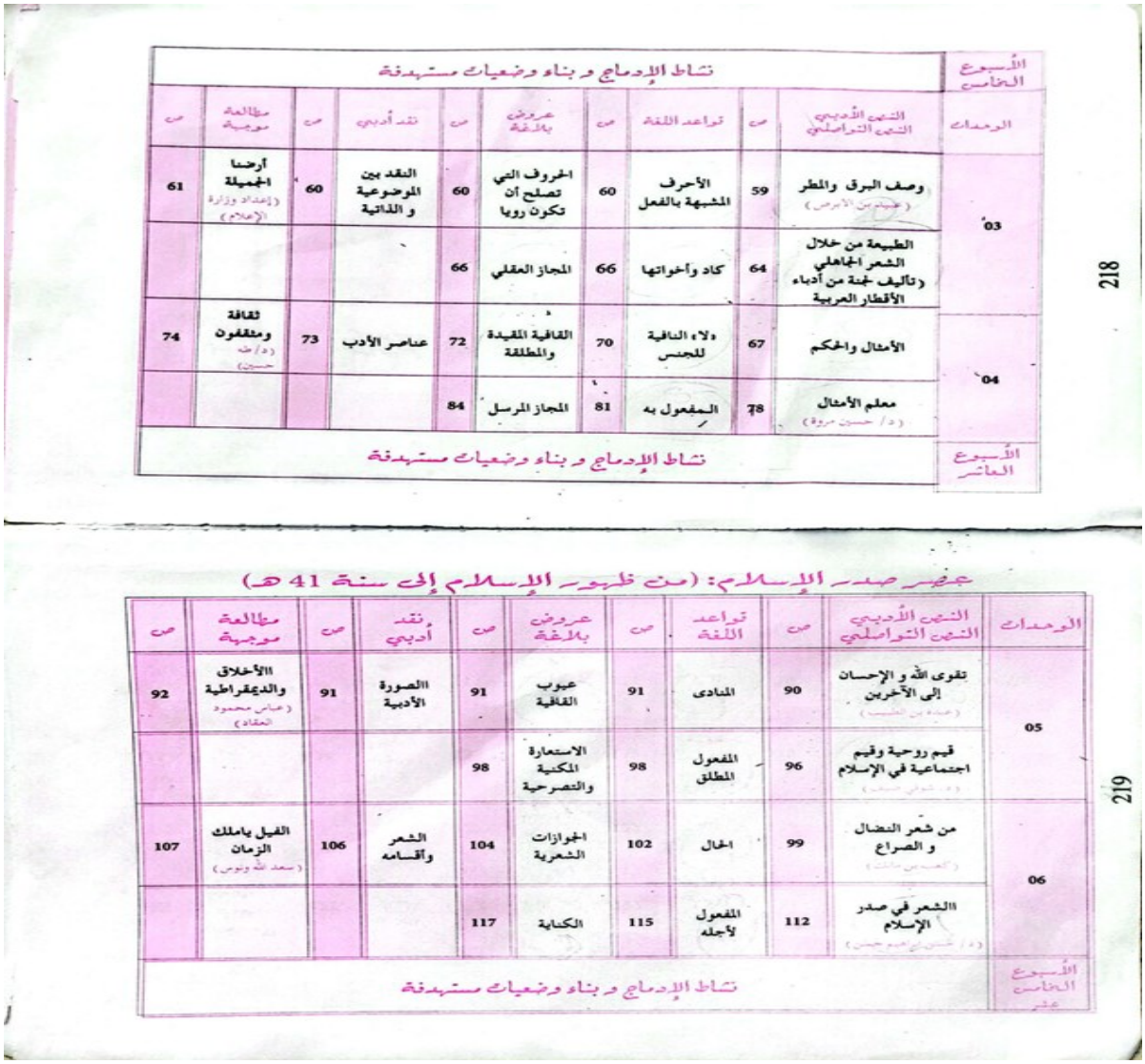
ملاحق

ملاحق

واجهات كتب اللغة العربية للسنوات الثلاثة: شعبتي آداب وفلسفة ولغات أجنبية في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري

العصر الجاهلي (100 – 150 سنة قبل ظهور الإسلام)

الوحدات	النص الأدبي النص التواصلي	ص	قواعد اللغة	ص	عروض بلاغة	ص	نقد أدبي	ص	مطالعة موجهة	ص
01	في الإشادة بالصلح والسلام (زهير بن أبي سلمى)	15	جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين	19	الكتابة العروضية	22	في تعريف النقد الأدبي	23	إيماني بالمستقبل (بير تراند رسل)	24
	ظاهرة الصلح والسلم في العصر الجاهلي (د/ أحمد محمد الحوفي)	29	رفع الفعل المضارع ونصبه	32	التشبيه وأركانه	34				
02	الفروسية (عنترة بن شداد العيسى)	37	المبتدأ والخبر وأنواعهما	40	القافية وحروفها	43	وظيفة النقد	45	الرجولة الحقة (أحمد أمين)	46
	الفتوة والفروسية عند العرب (عمر الدسوقي)	49	كان وأخواتها	52	المجاز اللغوي	55				



الأسبوع الخامس	نشاط الإدماج و بناء وضعيات مستهدفة								
الوحدات	النص الأدبي النص التواصلي	ص	قواعد اللغة	ص	عروض بلاغة	ص	نقد أدبي	ص	مطالعة موجهة	ص
03	وصف البرق والمطر (عبيد بن الأبرص)	59	الأحرف المشبهة بالفعل	60	الحروف التي تصلح أن تكون رويا	60	النقد بين الموضوعية و الذاتية	60	أرضنا الجميلة (إعداد وزارة الإعلام)	61
	الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي (تأليف لجنة من أدباء الأقطار العربية)	64	كاد وأخواتها	66	المجاز العقلي	66				
04	الأمثال والحكم	67	«لا» النافية للجنس	70	القافية المقيدة والمطلقة	72	عناصر الأدب	73	ثقافة ومثقفون (د/ طه حسين)	74
	معلم الأمثال (د/ حسين مروة)	78	المفعول به	81	المجاز المرسل	84				
الأسبوع العاشر	نشاط الإدماج و بناء وضعيات مستهدفة									

218

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

الوحدات	النص الأدبي النص التواصلي	ص	قواعد اللغة	ص	عروض بلاغة	ص	نقد أدبي	ص	مطالعة موجهة	ص
05	تقوى الله و الإحسان إلى الآخرين (عبد الله بن المقفع)	90	المنادى	91	عيوب القافية	91	الصورة الأدبية	91	الأخلاق والديمقراطية (عباس محمود العقاد)	92
	قيم روحية وقيم اجتماعية في الإسلام (د/ شوقي ضيف)	96	المفعول المطلق	98	الاستعارة المكنية والتصريحية	98				
06	من شعر النضال و الصراع (الخنساء، دعبل الخزاعي)	99	الحال	102	الجوازات الشعرية	104	الشعر وأقسامه	106	القبل يأملك الزمان (سعد الله ونوس)	107
	الشعر في صدر الإسلام (د/ حسين علي محمد حسين)	112	المفعول لأجله	115	الكناية	117				
الأسبوع الخامس عشر	نشاط الإدماج و بناء وضعيات مستهدفة									

219

الوحدات	النص الأدبي النص التواصلي	ص	قواعد اللغة	ص	عروض بلاغة	ص	نقد أدبي	ص	مطالعة موجهة	ص
07	فتح مكة (حسان بن ثابت)	121	العدد الأصلي و الترتيبي	122	بحر الوافر	122	التذوق الجمالي للنص	122	الإنسان بين الحقوق و الواجبات (أحمد أمين)	123
	شعر الفتوح وآثاره النفسية (النعمان عبد المتعال القاضي)	126	التمييز	127	الجملة الخبرية و الجملة الإنشائية	127				
08	من تأثير الإسلام في الشعر و الشعراء (النابغة الجعدي)	128	النعت بنوعيه	131	بحر الكامل	133	الوحدة العضوية والوحدة الموضوعية	134	المواجهة	135
	من آثار الإسلام على الفكر و اللغة (د. زكي مبارك عبد الرحمان صيام)	139	التوكيد	124	أضرب الجملة الخبرية	144				
الأسبوع العشرون	نشاط الإدماج و بناء وضعيات مستهدفة									

220

العصر الأموي (41هـ - 132هـ)

الوحدات	النص الأدبي النص التواصلي	ص	قواعد اللغة	ص	عروض بلاغة	ص	نقد أدبي	ص	مطالعة موجهة	ص
09	في مدح الهاشميين (الكميت بن زيد)	150	البدل	153	بحر الطويل	155	التجربة الشعرية	157	انتظار (قصة قصيرة لأبي العيد دودو)	158
	نشأة الأحزاب السياسية في عهد بني أمية (د/ أحمد الشايب)	163	الفعل ودلالته الزمنية	164	أنواع الجملة الإنشائية	164				
10	من الغزل العفيف (جميل بن معمر)	165	الفعل المجرد والمزيد ومعاني حروف الزيادة	168	بحر الطويل (تتمة)	172	اللفظ والمعنى	173	مشهد من مسرحية مجنون ليلى (أحمد شوقي)	174
	الغزل العذري في عهد بني أمية (د/ زكي مبارك)	179	اسم الفاعل وصيغ المبالغة	182	الجناس	184				
الأسبوع الثامن و العشرون	نشاط الإدماج و بناء وضعيات مستهدفة									

221

الوحدات	النص الأدبي النص التواصلي	ص	قواعد اللغة	ص	عروض بلاغة	ص	نقد أدبي	ص	مطالعة موجهة	ص
11	من مظاهر التجديد في الشعر الأموي في مدح عبد المالك بن مروان للأخطل	188	اسم المفعول	192	بحر البسيط وبحر الخفيف	193 194	الطبع والصنعة	195	تلوث البيئة (د/ محمد الرميحي)	196
	التجديد في المديح والهجاء (د/ شوقي ضيف)	198	الممنوع من الصرف	201	الطباق	203				
12	توجيهات إلى الكتّاب (عبد الحميد الكاتب)	205	اسم المكان والزمان والآلة	206	بحر الكامل	206	مراجعة	173	الأدب والحرية (د/ عباس الجزيري)	702
	الكتابة في العصر الأموي (د/ شوقي ضيف)	902	الصفة المشبهة	212	المقابلة	402				
الأسبوع الخامس و العشرون	نشاط الإدماج و بناء وضعيات مستهدفة									

222

فهرس المحتويات

الوحدة الأولى . النزعة العقلية في الشعر .

المشروع / الوضعية	النص الأدبي	المطالعة الموجهة	النص التواصلي	قواعد اللغة	بلاغة / عروض / نقد
	تهديد و وعيد . بشارين برد . ص . 11.	باب الحماسة و الغلب و مالك حزين لابن المقنع. ص .19.	النزعة العقلية في القصيدة العربية. ص .22.	-البناء و الإعراب في الأسماء .ص.13. -البناء و الإعراب في الأفعال .ص.25. -اسم التفضيل .ص.27.	-المصطلحات العروضية. ص.15. -الصدق في التعبير. ص.25. -التشبيه الضمني والتمثيلي. ص29

الوحدة الثانية . الدعوة الى التجديد والسخرية من القديم .

المشروع الأول.ص.47. بناء وضعية مستهدفة رقم.01. ص.48.	وصف النخل لأبي نواس .ص.32.	بلاد الصين . لابن بطوطة.38	الصراع بين القدماء والمحدثين- طه حسين- ص.40.	-التعجب .ص.34. -النسبة .42.	-الحروف التي تصلح رويا .ص.36. -بلاغة التشبيه والاستعارة والمجاز.ص.44.

الوحدة الثالثة . المجون والزندقة .

	أ دهرا تولى ؟ مسلم بن الوليد. ص .50.	مقتطفات من رسالة الغفران ص .58.	حياة اللهو والمجون. ص .62.	-أفعال المدح والذم ص .52. -الاختصاص .ص.64.	-الوصل .ص .54. -الشعر والموسيقى الداخلية ص .55.

الوحدة الرابعة . شعر الزهد .

المشروع الثاني.ص.84. بناء وضعية مستهدفة رقم .02. ص.85.	للموت ما تلدون لأبي العتاهية. ص. 69.	القناعة العلمية .ص.74.	الدعوة إلى الإصلاح و....ص.76.	-الإغراء و التحذير.ص71. -اسم الفعل.ص .78. -أحرف العرض.ص.80.	-الحروف التي تصلح وصلا وروياص.73. -الإقتباس والتضمين.ص.82.

الوحدة الخامسة . نشـــاط النثـــر .

	تقسيم مخلوقات العالم. الجاحظ. ص.87.	أبها الولد .محمد الغزالي. ص.96.	الحركة العلمية وأثرها في الفكر والأدب .ص.100.	.مواضع كسر همزة إنّ.ص89. .التوكيد .ص.103	.بحرالمتقارب .ص93. .الفرق بين الشعر والنثر. ص95. .القصر بإعتبار الحقيقة والمجاز .ص.106.

الوحدة السادسة . الحـــكمة والفلـــسفة .

	من حكم المتنبي.ص.111.	حي ابن يقضان لإبن طفيل. ص119.	الحركة العقلية والفلسفية في الحواضر العربية.ص123.	.البدل .ص.113. .تخفيف همزة إنّ،انّ كانّ. ص.115. .الأحرف المشبهة بليس. ص. 125.	.حركات القافية.ص. 117. .المساواة والإيجاز. ص.127.

الوحدة السابعة . الشكـــوى واضطراب أحوال المجتمع.

المشروع الثالث.ص.130. بناء وضعية مستهدفة رقم.03.ص.131.	أفاضل الناس للمتنبي.ص133.	حي ابن يقضان.ص. 139.	الحياة الإجتماعية ومظاهر الظلم ..ص.ص.142.	.الإستغاثة والندبة.ص.135. .الترخيم.ص.144. .التورية.ص.146.	.بحر الرجز.ص.136. .الصورة الشعرية.ص137.

الوحدة الثامنة . من قضـايا الشعر في عـهد الدولة الرستمية .

المشروع الرابع.ص.168. بناء وضعية مستهدفة رقم. 04. 169.	في هجاء عمران بن حطان لبكر بن حماد.ص.151.	حيرة الأحمر للبيهقي. ص.158.	نهضة الادب في عهد الدولة الرستمية .ص.161.	.المصدر وأنواعه .ص.153. .المصدر الاصلي و مصادر الأفعال الثلاثية .ص163 .اسما المكان والزمان. ص.165.	الخيال وانواعه.ص.157. .تجاهل العارف .ص.167 .بحر المنسرح ص.155.

الوحدة التاسعة . الشعر في ظل الصراعات الداخلية على السلطة .

	استرجعت تلمسان لأبي حمو موسى الزياني.ص.171	في أرض الجن لابن شهد.ص.179.	استقلال بلاد المغرب عن المشرق.ص.183.	.مصادر الماضي غير الثلاثي.ص173. .الجمع و أنواعه.ص175. ت المصدر الدال على المرة.ص.186.	.بحر السريع .ص177. .التناص .ص .178. .اللف و النشر .ص.188.

الوحدة العاشرة . وصـف الطبيعة الجميلة .

المشروع الخامس.ص.210. بناء وضعية مستهدفة رقم. 05. ص.211.	وصف الجبل لابن خفاجة.ص.192.	أدب المجالس لابن حزم.200.	خصائص شعر الطبيعة.ص.202.	.جواز تأنيث العامل للفاعل .ص.194. .احرف التنبيه.ص.196. .وجوب تأنيث العامل.ص.204. .التنازع .ص. 206	.بحر الرمل. ص.198. .الإبداع الأدبي.ص.199. .حسن التعليل.ص.208.

الوحدة الحادية عشرة . رثـاء الممـالك و المـدن .

	نكبة الأندلس لأبي البقاء الرندي .ص.213.	بلاد الأندلس للرازي المؤرخ.ص.220.	رثاء الممالك والمدن.ص.222.	.مواضع وجوب اقتران الخبر بالفاء.ص.217. .خصائص كان وليس.ص.224. .الممنوع من الصرف.ص.226.	.بحر المديد.ص.218. .الحداثة .ص.219. .مراعاة النظير.ص.229.

الوحدة الثانية عشرة . المـوشـحات .

المشروع السادس.ص.251. بناء وضعية مستهدفة رقم. 06. ص.252.	هل درى ظبي الحمى العامل. لابن سهل. ص.231.	ألف ليلة وليلة.ص.240.	الموشحات و الغناء .ص.244.	.عوامل المفعول به الظاهرة .ص.234. .الإشتغال.ص.235. .الإعلال والإبدال.ص.247.	.بحر المتدارك .ص.238. .التقسيم.ص.250.

فهرس المحتويات

المحور	نصوص أدبية	ص	قواعد اللغة	ص	بلاغة وعروض	ص	نصوص تواصلية	ص	مطالعة موجهة	ص	تعبير	ص	مشاريع	ص
1	في مدح الرسول (ص)	9	الإعراب اللفظي الإعراب التقديري	11 12	تشابه الأطراف	13	الشعر في عهد المماليك	20	إنسان ما بعد الموحدين	22	تلخيص نص	26	إعداد الخريطة السياسية للعالم العربي قبيل النهضة	28
	في الزهد	14	إعراب المعتل الآخر	17	التضمين والتناص	18								
2	خواص القمر وتأثيراته	30	معاني حروف الجر	34	الجمع	37	حركة التاليف في عصر المماليك	45	مثقفونا والبيئة	48	كتابة مقال عن الجهات المسؤولة عن تكوين شخصية الفرد	52		
	علم التاريخ	38	معاني حروف العطف	42	التقسيم	77								
3	آلام الاغتراب	55	المضاف إلى ياء المتكلم	58	بلاغة المجاز العقلي والمرسل	58	احتلال البلاد العربية وآثاره في الشعر والأدب	63	المجتمع المعلوماتي	65	-		إعداد إضبارة عن عوامل النهضة ومظاهرها، وأهم أعلامها	70
	من وحي المنفى	59	نون الوقاية	62	بلاغة التشبيه	62								
4	أنا	72	إذ، إذا، إذن، حينئذ	75	الكناية وبلاغتها	81	الشعر مفهومه وغايته	82	ثقافة أخر	85	كتابة مقال نقدي وصفي عن الأدب المهجري	90	-	
	هنا وهناك	77	الجمل التي لها محل من الإعراب	79										
5	منشورات فدائية	94	الجمل التي لا محل لها من الإعراب	97	الرجز في الشعر الحر	99	الالتزام في الشعر العربي الحديث	107	رصيف الأزهار لا يجيب	109	-		تحضير تقصيبة تمثل المدارس الادبية الأوروبية واثرها في الأدب العربي	114
	حالة حصار	101	الخبر وأنواعه	98										
			إعراب المسند والمسند إليه	104	المتقارب في الشعر الحر	105								
6	الإنسان الكبير	116	أحكام التمييز والحال	120	الرمل في الشعر الحر	122	الأوراس في الشعر العربي	131	إشكالية التعبير في الأدب الجزائري	135	كتابة مقال فكري موضوعه «ماهية الحكم الحقيقي الذي أصدره»	139		
	جميلة	123	الفضلة وإعرابها	127	الكامل في الشعر الحر	129								
			الهمزة المزيدة في أول الامر	129										
7	أغنيات للألم	142	صيغ منتهى الجموع وقياسها	145	المتدارك في الشعر الحر	145	الإحساس بالالم عند الشعراء المعاصرين	151	التسامح الديني مطلب إنساني	154	كتابة مقال قصصي حواري موضوعه «الخيبة انسحاق للضعيف وللقوي نقطة انطلاق»	159	إنتاج تقصيبة لجمعية العلماء	160
	أحزان الغربة	146	جموع القلة تصريف الأجوف	149	الوافر والهزج في الشعر الحر	150								
8	أبو تمام	162	البدل وعطف البيان	166	الإرصاد	172	الرمز الشعري	173	الصدمة الحضارية: متى نتخطاها؟	176	-		-	
	خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين	168	اسم الجنس الإفرادي والجمعي	171										
9	منزلة المثقفين في الأمة	182	لو، لولا، لوما	185	بلاغة الاستعارة	187	المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر العربي	193	الأصالة والمعاصرة	196	كتابة مقال تفسيري حجاجي عن النمو الديمغرافي	201	إنتاج إضبارة للفن القصصي بأنواعه ومقوماته	202
	الصراع بين التقليد والتجديد	189	موازين الأفعال	186										
			أمّا، إنّما	192										
10	الجرح والأمل	204	الأحرف المشبهة بالفعل	210	التفريق	211	صورة الاحتلال في القصة الجزائرية	220	من رواية «الأمير:»	223	تحليل قصة قصيرة انطلاقا من الخصائص الفنية	228	-	
	الطريق إلى قرية الطوب	212	اسم الجمع	218	الجمع مع التقسيم	219								
11	من مسرحية شهرزاد	230	أيّ، أيّ، إيّ	233	الجمع مع التفريق	234	المسرح في الأدب العربي	242	ثقافة الحوار	245	-		إعداد مسرحية	252
	كابوس في الظهيرة	235	تصريف اللفيف	234										
			كم، كاين، كذا	240										
			إعراب المتعدي إلى أكثر من مفعول	241										
12	لالة فاطمة نسومر «المرأة الصقر»	254	نونا التوكيد	260	المشاكلة	262	المسرح الجزائري: الواقع والآفاق	274	العلامة الجزائري «محمد أبوشنب»	277	تحليل نص مسرحي	284	-	
	من مسرحية المغص	264	ما: معانيها وإعرابها	270										
			تصريف الناقص	272										

محتويات الكتب المدرسية لسنوات التعليم الثانوي الثلاثة (شعبتي آداب وفلسفة .لغات أجنبية)

الطبعة2022/ 2023

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

المفتشية العامة للتربية الوطنية

مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

التدرّجات السنوية
المادة: اللغة العربية وآدابها
السنة الأولى ثانوي
جذع مشترك آداب
جذع مشترك علوم وتكنولوجيا

سبتمبر 2022

المقدمـــة

تعدّ التدرجات السنوية أداة بيداغوجية لتنظيم وضبط عملية بناء وإرساء الموارد الضرورية وإرسائها وإدماجها وتقويمها من أجل تنصيب الكفاءات المستهدفة في المناهج التعليمية مع تحديد سبل ومعايير التقويم وطرق المعالجة.
وحتى تستجيب هذه التدرجات السنوية لمختلف المستجدات التنظيمية والبيداغوجية فإنه يتوجب مراجعتها وتحيينها عند الاقتضاء.
ضمن هذا السياق وفي إطار التحضير للموسم الدراسي2022 - 2023، وسَعيا من وزارة التربية الوطنية لضمان جودة التّعليم وتحسين الأداء التربوي البيداغوجي، وإثر إقرار العودة إلى تنظيم التمدرس العادي بعد التنظيم الاستثنائي الذي فرضته الأوضاع الصحية جراء وباء كوفيد 19 الذي مسّ بلادنا على غرار بلدان العالم، تضع المفتشية العامة للتربية الوطنية بالتنسيق مع مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بين أيدي الممارسين التربويين التدرجات السنوية للتعلمات كأداة عمل مكمّلة للسّندات المرجعية المعتمدة، والمعمول بها في الميدان في مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، بغرض تيسير قراءة المنهاج وفهمه وتنفيذه، وتوحيد تناول مضامينه كما هو منصوص عليه.
وتجسيدا لهذه المعطيات، نطلب من الأساتذة قراءة وفهم مبدأ هذه التدرجات السنوية من أجل وضعها حيز التنفيذ، كما نطلب من السيدات والسادة المفتشين التدخّل باستمرار لمرافقة الأساتذة لتعديل أو تكييف الأنشطة التي يرونها مناسبة وفق ما تقتضيه الكفاءة المستهدفة.

ملمح الدخول إلى السنة الأولى :
يكون المتعلم قادرا على استعمال اللغة العربية كأداة للتفكير واكتساب المعارف الأدبية والعلمية وتبليغها مشافهة وكتابة بأساليب مختلفة وفي وضعيات تواصلية دالة، وتوظيفها عبر الوسائط التكنولوجية.
ملمح الخروج من السنة الأولى:
يصدر المتعلم الأحكام على النصـــوص المقروءة ويبرز مواطن الجمال الفنـي فيها مع تلخيص المقروء بلغة سليمة و فكر منتظـم .يتمكن من البحث المنهجي و تقصي المسائل و استخدام المراجع و الانتفاع بمختلف مصادر التوثيق. يميز بين الصور البلاغية التي يلبس بهـا الأديب معانيه وما فيها من جمال وقوّة تأثيرها في النفس. و يوظف الأسس التي تقـوم عليهـا بلاغـة الكلام وجودة الأسلوب بمراعاة خاصة الإدماج.يبدي الرأي في قضية من القضايا المطروحة عليه باعتماد قوّة الحُجة وسلامـة التعبيـــر.و يحدد الخصائص الفنية للنص الأدبـي ومـا يتركه من أثر في النفس مع التعليل. يكتب نصوصا في أنماط متنوعة من النصوص في مقام تواصل دال.

وزارة التربية الوطنية

التدرجات السنوية

1 - جذع مشترك آداب

وزارة التربية الوطنية

التدرجات السنوية

المحور الأول: الأدب الجاهلي(150سنة قبل الإسلام)						
الكفاءة	أهداف التّعلّم	الوحدة	الموارد المستهدفة	السّير المنهجيّ للوحدة	التّقويم المرحليّ والمعالجة	الحجم الزّمنيّ
التقويم التشخيصي خلال الأسبوع الأول (تقييم مكتسبات المتعلم من خلال وضعيات تواصلية دالة ينتج فيها نصوصا في مختلف الأنماط)						
في مقام تواصل دال ينتج المتعلم مشافهة وكتابة نصوصا وفق النمط الحجاجيّ والنّمط النّفسيريّ ونصوصا نقديّة ترتبط بالعصر الجاهليّ.	يقف على ويلات الحرب وآثارها على الإنسان.وقيمة السلم في حياة الشعوب. • يستنتج النّمط الحجاجيّ ويقف عند أهمّ مؤشّراته. • يتدرّب على تحليل النّصوص الحجاجيّة. والنّصوص النّفسيريّة، باعتماد الخصائص اللّسانية والمنطقيّة. • يكتسب آليات بناء الحجج في التّعبير الذّاتيّ. • يتعرّف على النّقد الأدبيّ. • يتعرّف على الأدوات الّتي تجزم فعلا واحدا، وفعلين. • يتعرّف على الكتابة العروضيّة ويمارسها من خلال نماذج شعريّة.	الأولى: الإشادة بالصّلح و السّلام، التّقاليد و الأخلاق و المثل العليا	الأسبوع الأوّل: النصّ الأدبيّ وروافده: في الإشادة بالصّلح والسّلام والتّحذير من ويلات الحرب لزهير بن أبي سلمى تعريف النقد الأدبي. - جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين. - الكتابة العروضيّة. التّعبير الكتابيّ: - مزايا الشّامخ في بناء المجتمعات ورقيّها. المطالعة الموجّهة: - إيماني بالمستقبل لبرتراند راسل.	- يطرح مشكلة الصّراع والحروب بين القبائل العربية في البيئة الجاهلية بذكر مظاهر الحياة وأسباب كثرة الحروب فيها. - يحلل النص مضمونا وشكلا: ـ يبرز تأثير بعض الشّعراء في إحلال السّلم. وبعض القيم السّائدة عند العرب في العصر الجاهليّ. - يبدي رأيه حول أفكار النّص. - يحدّد وظيفة الموارد اللّغوية والبلاغية في النّص. يحدد مؤشرات الحجاج - يبرز وظيفة النقد الأدبي. يستثمر نصّ المطالعة بما يخدم الكفاءة المحدّدة في الوحدة. - يستخلص قيمة السّلم والتّسامح في بناء المجتمعات ويمثّل لها من بيئته (الرّبط بين النّص التّواصلي والنّص الأدبيّ) - يحرر موضوع التعبير	- يعبّر عن فكرة الصّلح مستشهدا ببعض الأبيات من الشعر الجاهلي (مشافهة أو كتابة). ـ يعيّن أدوات الشّرط الجازمة ونوعها ويعيّن الشّرط والجواب. ـ يكتب أبياتا شعرية كتابة عروضية. ـ يعبّر (مشافهة أو كتابة) عن صورة الحرب في العصر الجاهليّ. - يعيّن الفعل المضارع ويعربه.	12 سا
	الوضعيّة	نوعها	مجالها	النّمط	الموارد	
تقييم مدى التّحكّم في الكفاءة	الوضعية الأولى	وضعيّة إبداعيّة	الصّلح بين صديقين متخاصمَيْن	النّمط الحجاجيّ	- الفعل المضارع المرفوع والمنصوب والمجزوم. - التّشبيه و أركانه وأقسامه.	
	الوضعية الثّانية (تنجز في البيت)	وضعيّة نقديّة	موضوع الحرب والسّلم في الشّعر الجاهليّ	النّمط النّفسيريّ	- الأحكام الفكريّة المستنتجة ومؤشّرات النّمط النّفسيري.	

وزارة التربية الوطنية

2 ـ جذع مشترك علوم وتكنولوجيا

المحور الأول: الأدب الجاهلي (150سنة قبل الإسلام)						
الكفاءة	أهداف التعلم	الوحدة	الموارد المستهدفة	السير المنهجي للوحدة	التقويم المرحلي والمعالجة	الحجم الزمني
(أسبوع التقويم التشخيصي): تقييم مكتسبات المتعلم من خلال وضعيات تواصلية دالة ينتج فيها نصوصا في مختلف الأنماط						
في مقام تواصل دال ينتج المتعلّم مشافهة وكتابة نصوصا وفق النّمط السردي الوصفي والتفسيري ونصوصا نقديّة ترتبط بالعصر الجاهلي.	ـ يتعرّف على بعض ملامح البيئة الجاهلية من الناحية الاجتماعية والخلقية ـ يقف على دور الشعراء الجاهليين في نشر أهم القيم التي تميز بها العصر كالكرم والجود ـ يكتشف السرد القصصي لصفة الكرم عند حاتم الطائي المعروف بجوده ـ يتذكر التّشبيه وأركانه ويوظّفه ـ يستخلص مفهوم التسامح ودوره في رقي المجتمعات ويعبر عنه مستشهدا بأمثلة من بيئته ـ يتعرف على الموارد الطبيعية المتنوعة ويتعلم كيفية استغلالها باعتدال من أجل المحافظة عليها ـ يستنتج أهمية قيمة الكرم عند العرب في الجاهلية والأسباب التي أدت إلى انتشاره ـ يتذكر أحكام رفع المضارع ونصبه، ويوظّفه.	الأولى: من الكرم العربي	الأسبوع الأول: النصّ الأدبيّ ورافده: من الكرم العربيّ حاتم الطائيّ بلاغة: التّشبيه أركانه ـ أقسامه التّعبير الكتابيّ: ـ مزايا التّسامح في بناء المجتمعات ورقيّها. المطالعة الموجّهة:مشكلة الموارد الطبيعيّة الأسبوع الثاني: النصّ التّواصليّ ورافده: الكرم عند العرب. ـ قواعد اللغة: رفع الفعل المضارع ونصبه. التّعبير الكتابيّ: تحرير الموضوع	ـ يطلعني أهم القيم التي تميز بها العصر الجاهلي ومنها الكرم ـ يحلل النص مضمونا وشكلا: ـ يستنتج مظاهر الكرم عند حاتم الطائي-يستخرج مؤشرات السرد القصصي ـ يحدد وسائل الاتساق والانسجام ـ يوضح دور التشبيه في دعم النمط ـ يوظف الفعل المضارع المرفوع والمنصوب ـ يستثمر نص المطالعة بما يخدم أهداف الوحدة ـ يحرر موضوع التعبير ـ يناقش أسباب انتشار كرم اليد في العصر الجاهلي	يلخص قصة الكرم كما سردها الشاعر في قصيدته (مشافهة) ـ يحدد أركان التشبيه من نماذج مقترحة وبين نوع التشبيه فيها هل يمكن تصور كرم اليد دون أن يكون صاحبه كريم القلب والعقل؟ علل (مشافهة) يعرب المضارع المنصوب بأن المضمرة في امثلة مقترحة أو يصحح نماذج لم تحترم فيها قواعد المضارع المنصوب	8سا
	الوضعيّة	نوعها	مجالها	النّمط	الموارد	
تقييم مدى التحكم في الكفاءة	الوضعية الأولى	وضعيّة إبداعيّة	حسن الضّيافة	السّردي الوصفيّ	ـ الفعل المضارع المرفوع والمنصوب. ـ التشبيه أركانه ـ أقسامه	
	الوضعية الثّانية(ينجز في البيت)	وضعيّة نقديّة	الكرم قيمة وفضيلة في الشّعر الجاهليّ.	لتّفسيريّ	الأحكام الفكريّة المستنتجة ومؤشرات النّمط التّفسيريّ.	

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

المفتشية العامة للتربية الوطنية

مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

التدرّجات السنوية
المادة: اللغة العربية وآدابها
السنة الثانية آداب وفلسفة
السنة الثانية لغات أجنبية

سبتمبر 2022

1 ـ السنة الثانية آداب و فلسفة

المحور الأول : العصر العباسي الأول (132هـ ـ 334 هـ)						
الكفاءة	أهداف التعلم	الوحدة	الموارد المستهدفة	السير المنهجي للوحدة	التقويم المرحلي والمعالجة	الحجم الزمني
التقويم التشخيصي (الأسبوع الأوّل للدّخول): (تقييم مكتسبات المتعلم من خلال وضعيات تواصلية دالة ينتج فيها نصوصا في مختلف الأنماط).						
ينتج المتعلّم في مقام تواصل دال مشافهة وكتابة نصوصا وفق النّمط الحجاجيّ ونصوصا تفسيريّة نقديّة ترتبط بالعصر العباسيّ موظّفا الموارد اللّغويّة المدروسة.	ـ يتعرّف على مظاهر النّزعة العقليّة في العصر العباسيّ. ـ يتذكر خصائص النّمط الحجاجيّ والتّفسيريّ. ـ يكتشف ويضبط معارفه في معاني حروف العطف. ـ يتدرب على تقنيّة التلخيص وبطبّقها. ـ يتدرب على بناء أفكار وفق نمط النّص. ـ يتعرّف على بحر الخفيف وتفعيلاته. ـ يتعرّف على أسباب النزعة العقليّة في القصيدة العربيّة. ـ يستنتج مظاهر التّجديد في الشّعر العباسيّ. ـ يكتشف ويضبط معارفه في معاني حروف الجرّ. ـ يتعرّف على التشبيه الضمنيّ والتمثيليّ ويتذوّق أثره الجماليّ.	الأولى: النّزعة العقليّة في الشّعر.	الأسبوع الأول: النصّ الأدبيّ وروافده: - تهديد ونصح: بشار بن برد. - معاني حروف العطف. - بحر الخفيف. التّعبير الكتابيّ: تقنية تلخيص نصوص متنوّعة. الأسبوع الثاني: النصّ التّواصليّ وروافده: النزعة العقليّة في القصيدة العربيّة. - معاني حروف الجرّ. -التشبيه الضمني والتمثيلي. المطالعة الموجهة: بلاد الصين (تنجز خارج الصف)	ـ يذكر السّياق التّاريخي والعوامل التي أنتجت انفتاحا على الحضارات الأخرى (الفرس،الإغريق،الهنود...) ـ يحلّل النّص الأدبيّ مضمونا وشكلا: يكتشف معطيات النص ويناقشها ـ يحدد نمط النصـ يظهر معاني حروف العطف ومعاني حروف الجرّ من خلال النّص الأدبيّ مع إبراز دورها في اتّساق النّص. ـ يحلل موسيقى القصيدة ويحدد خصائص بحر الخفيف. ـ يبرز أهمية التشبيه، التّمثيلي والضّمني في دعم الحجّة العقليّة. ـ يناقش ويلخص نصوصا متنوعة. ـ يستنتج عوامل بروز النّزعة العقلية في العصر العبّاسي. ـ يستثمر نص المطالعة بما يخدم أهداف الوحدة	ـ يعبر مشافهة أو كتابة عن مظاهر تأثر القصيدة العربيّة في العصر العباسيّ بالحياة العقليّة والتيار الفكريّ السائدين آنذاك. ـ يحدد معاني حروف العطف في نص مقترح. ـ يحلل عروضيا في بحر الخفيف ـ يعلّل بروز النزعة العقليّة في الشعر العباسيّ (مشافهة أو كتابة). ـ يحدد في نص مقترح معاني حروف الجر. ـ يبيّن نوع التشبيه مع التعليل في نص مقترح.	08سا
	الوضعية	نوعها	مجالها	النّمط	الموارد	
تقييم مدى التحكم في الكفاءة	الوضعية الأولى (ينجز في البيت)	وضعيّة إبداعيّة	الإقناع بالتزام مكارم الأخلاق.	حجاجي	معاني حروف العطف والجرّ. التشبيه الضمني والتمثيلي.	
	الوضعية الثّانية	وضعيّة نقديّة	مظاهر النّزعة العقلية في العصر العباسيّ	تفسيريّ	الأحكام الفكريّة. المستنتجة ومؤشرات النّمط.	

التدرجات السنوية

2 ــ السنة الثانية لغات أجنبية

التدرجات السنوية

المحور الأول : أ) العصر العباسي الأول (132هـ - 334هـ)						
الكفاءة	أهداف التّعلّم	الوحدة	الموارد المستهدفة	السّير المنهجيّ للوحدة	التّقويم المرحليّ والمعالجة	الحجم الزّمنيّ
(الأسبوع الأول- تقويم تشخيصي)تقييم مكتسبات المتعلم من خلال إنتاج وضعيات ذات دلالة وعلاقة بأدب العصر الجاهلي أو صدر الإسلام أو الأموي						
. ينتج المتعلّم في مقام تواصل دال مشافهة وكتابة نصوصا وفق النّمط الحجاجيّ ونصوصا نقدية ترتبط بالعصر العباسيّ موظّفا الموارد اللّغويّة المدروسة.	_يتعرّف على مظاهر النّزعة العقليّة في العصر العباسيّ. _يتذكر خصائص النّمط الحجاجيّ والتّفسيريّ. _يكتشف ويضبط معارفه في معاني حروف العطف. _يتعلم تقنيّة التلخيص ويمارسها كتابة. _يكتشف خصائص السّرد في حكايات كليلة ودمنة. _يتعرّف على أسباب النّزعة العقليّة في القصيدة العربيّة. _يستنتج مظاهر التّجديد في الشّعر العباسيّ. _يكتشف ويضبط معارفه في معاني حروف الجر. _يتعرّف على التّشبيه الضّمنيّ والتّمثيليّ ويتذوّق أثره الجماليّ.	الأولى: النّزعة العقليّة في الشّعر	النص الأدبي وروافده تهديد و نصح لبشار بن برد. - معاني حروف العطف. التعبير: تقنية تلخيص نصوص متنوعة. المطالعة الموجهة - الحمامة والثعلب النص التواصلي و روافده . - النّزعة العقليّة في القصيدة العربيّة. - معاني حروف الجر. - التّشبيه الضّمنيّ والتّمثيليّ. التعبير : - تحرير الموضوع	ــ يذكر السّياق التّاريخي والعوامل التي أنتجت انفتاحا على الحضارات الأخرى (الفرس، الإغريق، الهنود...). - يحلّل النّص الأدبيّ مضمونا وشكلا: يكتشف معطيات النص ويناقشها - يحدد نمط النص - يظهر معاني حروف العطف ومعاني حروف الجرّ من خلال النّص الأدبيّ مع إبراز دورها في السّاق النّص. ــ يبرز أهمية التّشبيه التّمثيلي والضّمني في دعم الحجّة العقليّة. يستنتج عوامل بروز النّزعة العقليّة في العصر العبّاسي. - يناقش و يلخص نصوصا متنوعة.	-يعبر مشافهة أو كتابة عن مظاهر تأثر القصيدة العربية في العصر العباسي بالحياة العقليّة و التيار الفكري السائد آنذاك - يحدد معاني حروف العطف في نص مقترح يعلل بروز النزعة العقليّة في الشعر العباسي (مشافهة أو كتابة) - يحدد في نص مقترح معاني حروف الجر. - يبيّن نوع التشبيه مع التعليل في نص مقترح.	10سا
	الوضعيّة	نوعها	مجالها	النّمط	الموارد	
تقييم مدى التّحكّم في الكفاءة	الوضعية الأولى	وضعيّة إبداعيّة	الإقناع بالتزام مكارم الأخلاق	النّمط الحجاجيّ	- معاني حروف العطف ــ معاني حروف الجر ــ التشبيه الضمني والتمثيليّ	
	الوضعية الثانية(ينجز في البيت)	وضعيّة نقديّة	مظاهر النّزعة العقلية في العصر العباسي	النّمط التّفسيريّ	- الأحكام الفكريّة المستنتجة ومؤشرات النّمط التّفسيريّ.	

وزارة التربية الوطنية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

المفتشية العامة للتربية الوطنية

مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

التدرّجات السنوية

المادة: اللغة العربية وآدابها

السنة الثالثة آداب و فلسفة

السنة الثالثة لغات أجنبية

سبتمبر 2022

1 ــ شعبة آداب وفلسفة

المحور الأول: عصر الضعف (656 هـ -1213 هـ)						
الكفاءة	أهداف التعلم	الوحدة	الموارد المستهدفة	السير المنهجي للوحدة	التقويم المرحلي والمعالجة	الحجم الزمني
أسبوع التقويم التشخيصي (تقييم مكتسبات المتعلم من خلال وضعيات ينتج فيها نصوصا ذات طابع وصفي أو سردي أو حجاجي حول أدب العصور العباسي-المغاربي - والأندلسي).						
في مقام تواصل دال ينتج المتعلّم مشافهة وكتابة نصوصا وفق النّمطين الوصفيّ والتفسيري ونصوصا نقديّة ترتبط بالعصر المملوكيّ	يتعرف على ظاهرة المديح النبوي حتى عصر العصر المملوكي. يقف على خصائص النمط الوصفي والتّفسيري. يكتشف ويناقش أحكام الاعراب اللفظي ويضبط موارده فيها، ثمّ يدمجها في وضعيات إنتاجيّة. يتعلّم تقنية التلخيص ويمارسها كتابة. يعرف ظاهرة التخلّف الحضاريّ ويناقش أسبابها يتعرّف على أسباب لجوء شعراء العصر المملوكيّ والعثمانيّ إلى الزّهد، ويقف على مظاهر التقليد في شعر الزّهد. يتعرّف على خصائص النّمط الاخباريّ والوصفيّ يتذكّر التضمين. يعرف خصائص الشعر في عهد المماليك. يمارس تقنية التلخيص داخل القسم.	الأولى: شعر الزهد والمديح النبوي.	الأسبوع الأول. النصّ الأدبيّ وروافده: . في مدح الرّسول للبوصيري. - الإعراب اللفظي التعبير الكتابيّ: تلخيص نصوص متنوّعة. المطالعة الموجّهة: إنسان ما بعد الموحّدين لمالك بن نبي. الأسبوع الثاني: النصّ الأدبي الثاني:- في الزّهد لابن نباتة - التضمين. النصّ التواصليّ وروافده: الشّعر في عهد المماليك لحنا الفاخوري. التعبير الكتابيّ: تحرير موضوع تلخيص نصوص متنوّعة	- يتعرف على عصر المتنبي وخصائص أدب هذه الفترة. - يحلّل النّص الأدبيّ الأوّل مضمونا وشكلا. - يعرب كلمات من النص إعرابا لفظيا. - يلخص نصا وصفيا أو تفسيريا. - يستثمر نص المطالعة بما يخدم أهداف الوحدة - يحلّل النّص الأدبيّ الثّاني مضمونا وشكلا. - يربط بين ظاهرة التضمينوأدب عصرالضعف. - يفسر بروز بعض الأغراض الشّعرية في هذا العصر باستثمار النّص التّواصليّ. .	- يسير مشافهة أو كتابة عن خصائص المديح النبوي في هذا العصر. - يعرب كلمات إعرابا لفظيا في نص مقترح - يعبر في فقرة عن رأيه في موضوع نص المطالعة يحرر فقرة حول مظاهر التّقليد في قصيدة ابن نباتةَ. - يعيّن المعتلّ الآخر من الأسماء والأفعال، مبيّنا علامة الإعراب في نص يشرح التضمين في أبيات مقترحة. يلخّص أسباب فتور الشّعر في عهد المماليك.	14سا
الوضعية			مجالها	النّمط	الموارد	
تقييم مدى التحكم في الكفاءة	الوضعية الأولى(تنجز في البيت)	وضعيّة إبداعيّة	التغني بخصال النبيّ.	الوصفيّ	الإعراب اللّفظيّ التّضمين.	
	الوضعية الثانية	وضعيّة نقديّة	شعر المديح والزّهد.	التفسيريّ	الأحكام الفكريّة المستنتجة ومؤشّراتالنّمط التّفسيري	

التدرجات السنوية

2 ــ شعبة لغات أجنبية

وزارة التربية الوطنية

التدرجات السنوية

المحور الأول: عصر الضعف (656 هـ -1213 هـ)						
الكفاءة	أهداف التّعلّم	الوحدة	الموارد المستهدفة	السّير المنهجيّ للوحدة	التّقويم المرحليّ والمعالجة	الحجم الزّمنيّ
التّقويم التّشخيصيّ: تقييم مكتسبات المتعلم من خلال وضعيات ينتج فيها نصوصا ذات طابع وصفي أو سردي أو حجاجي حول أدب العصرين العباسي والأندلسي						
في مقام تواصل دال ينتج المتعلّم مشافهة وكتابة نصّوصا وفق النّمط الوصفيّ، ونصوصا نقديّة ترتبط بالعصر المملوكيّ.	ـ يتعرف على ظاهرة المديح النبويّ عند شعراء العصر المملوكيّ. ـ يقف على خصائص النّمط الوصفيّ والتّفسيريّ. ـ يكتشف ويناقش أحكام الإعراب اللّفظيّ، ويضبط موارده فيها، ثمّ يدمجها في وضعيات إنتاجيّة. ـ يتعلّم تقنيّة التّلخيص ويمارسها كتابة. ـ يعرف ظاهرة التخلف الحضاريّ ويناقش أسبابها. ـ يتعرّف على أسباب لجوء شعراء العصر المملوكيّ والعثمانيّ إلى الزّهد، ويقف على مظاهر النّقليد في شعر الزّهد. ـ يتعرّف على خصائص النّمط الإخباريّ والوصفيّ. ـ يتذكّر التّضمين ويعرف التّناص. ـ يعرف خصائص الشّعر في عهد المماليك. ـ يمارس تقنيّة التّلخيص داخل القسم.	الأولى: شعر الزّهد والمديح النبويّ.	الأسبوع الأوّل: النّصّ الأدبيّ وروافده: ـ في مدح الرّسول للبوصيريّ. ـ الإعراب اللّفظيّ. التّعبير الكتابيّ: ـ تلخيص نصوص متنوّعة. المطالعة الموجّهة: إنسان ما بعد الموحّدين مالك بن نبيّ الأسبوع الثّاني: النّصّ الثّاني وروافده: ـ في الزّهد لابن نباتة. ـ التّضمين. النّص التّواصليّ: ـ الشّعر في عهد المماليك لحنا الفاخوري. التّعبير الكتابيّ: ـ تحرير الموضوع.	ـ يتعرف على عصر الضّعف وخصائص أدب هذه الفترة. ـ يحلّل النّص الأدبيّ الأوّل مضمونا وشكلا. ـ يعرب كلمات من النص إعرابا لفظيا. ـ يلخص نصا وصفيا أو تفسيريا ـ يستثمر نص المطالعة بما يخدم أهداف الوحدة ـ يحلّل النّص الأدبيّ الثّاني مضمونا وشكلا. ـ يربط بين ظاهرة التّضمين وأدب عصر الضعف. ـ يفسر بروز بعض الأغراض الشّعرية في هذا العصر باستثمار النّص التّواصليّ.	ـ يعبر مشافهة أو كتابة عن خصائص المديح النبوي في هذا العصر. ـ يعرب كلمات إعرابا لفظيا في نص مقترح ـ يعبر في فقرة عن رأيه في موضوع نص المطالعة يحرر فقرة حول مظاهر التّقليد في قصيدة ابن نباتة. ـ يعيّن المعتلّ الآخر من الأسماء والأفعال، مبيّنا علامة الإعراب في نص يشرح التضمين في أبيات مقترحة. يلخص أسباب فتور الشّعر في عهد المماليك.	10 سا
	الوضعيّة	نوعها	مجالها	النّمط	الموارد	
تقييم مدى التّحكّم في الكفاءة	الوضعية الأولى(تنجز في البيت)	وضعيّة إبداعيّة	التغنّي بخصال النّبيّ.	الوصفيّ	ـ الإعراب اللّفظيّ ـ التّضمين.	
	الوضعية الثّانية	وضعية نقدية	شعر المديح والزّهد.	التفسيريّ	ـ الأحكام الفكريّة المستنتجة ومؤشّرات النّمط التّفسيري.	

وزارة التربية الوطنية

<u>نماذج من المحاور الأولى من التدرجات السنوية لمادة اللغة العربية لشعبتي آداب وفلسفة ولغات أجنبية في السنوات الثلاثة لمرحلة التعليم الثانوي الجزائري</u>

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية عنابة

المؤسسة: ثانوية ابن خلدون برحال

إشهاد بإجراء دراسة ميدانية

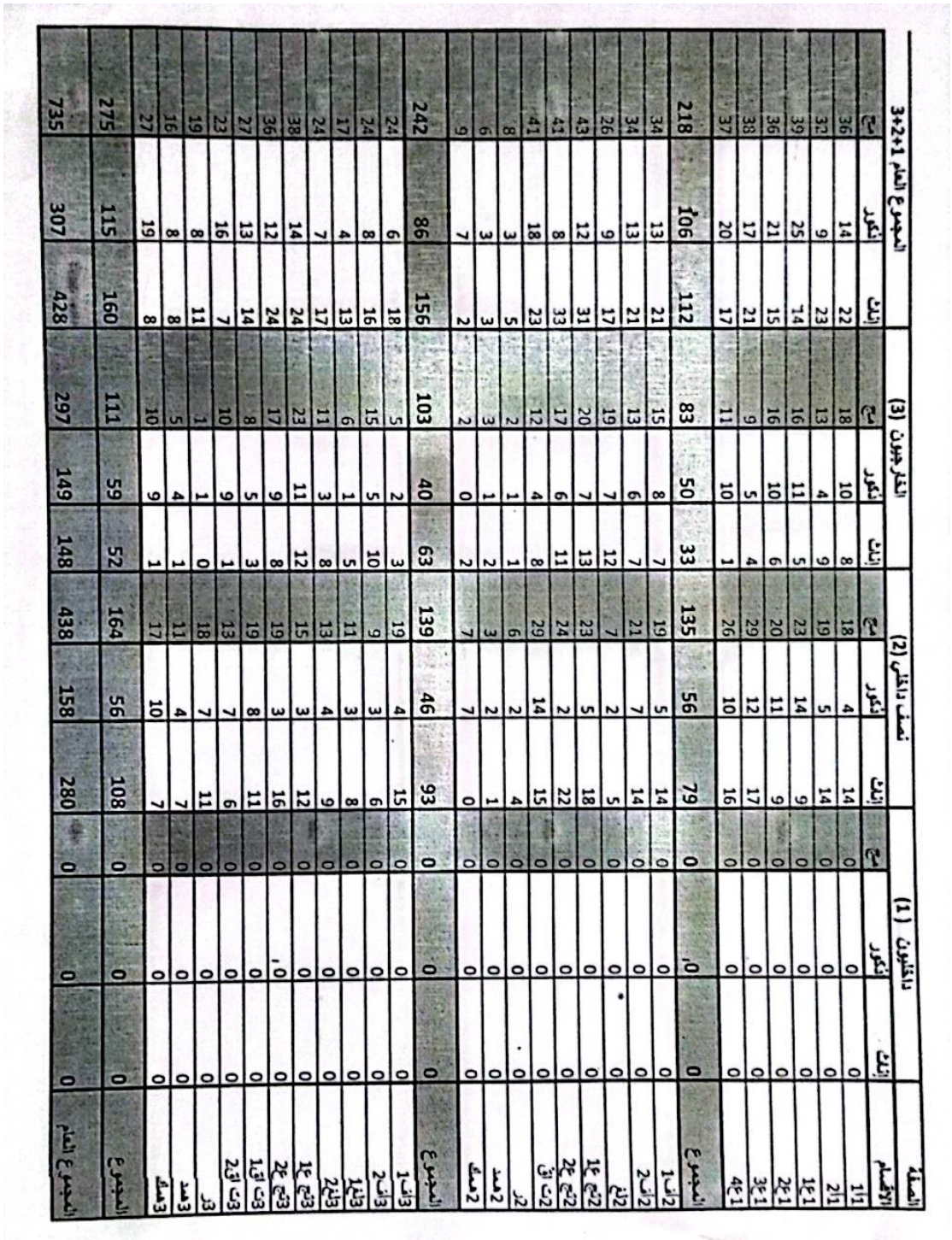
أنا الممضي أسفله السيد: مدير ثانوية ابن خلدون – برحال أشهد بان الطالبة زرازحي فضيلة قد قامت بدراسة ميدانية متعلقة بواقع تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي بالمؤسسة ابتداء من تاريخ 14-11- 2024إلى غاية20-01-2025

برحال في:2025/02/19

المدير

بن سالم بغداوي

صورة لإشهاد بالحضورا الميداني لمؤسسة تعليمية في مرحلة التعليم الثانوي



القسمة	داخلون (1)		نصف داخلي (2)		الخارجون (3)		المجموع العام 3+2+1		
الأقسام	إناث	ذكور	إناث	مج	إناث	مج	إناث	ذكور	مج
1أ1	0	0	14	18	8	18	22	14	36
2أ1	0	0	14	19	9	13	23	9	32
1غ1	0	0	9	23	5	16	14	25	39
2غ1	0	0	11	20	6	16	15	21	36
3غ1	0	0	17	29	4	9	21	17	38
4غ1	0	0	10	26	1	11	17	20	37
المجموع	0	0	79	135	33	83	112	106	218
1ق1	0	0	14	19	7	15	21	13	34
2ق1	0	0	14	21	7	13	21	13	34
1ع2	0	0	5	7	12	19	17	9	26
2ع2	0	0	18	23	13	20	31	12	43
3ع2	0	0	22	24	11	17	33	8	41
ت ق2	0	0	15	29	8	12	23	18	41
ر2	0	0	4	6	1	2	5	3	8
م2	0	0	1	3	2	3	3	3	6
ك2	0	0	0	7	2	2	2	7	9
المجموع	0	0	93	139	63	103	156	86	242
1ق3	0	0	15	19	4	5	18	6	24
2ق3	0	0	6	9	5	15	16	8	24
1غ3	0	0	8	11	5	6	13	4	17
2غ3	0	0	9	13	3	11	17	7	24
3غ3	0	0	12	15	11	23	24	14	38
ت ق3	0	0	16	19	8	17	24	12	36
ت أ3	0	0	11	19	3	8	14	13	27
ت أ3	0	0	6	13	1	10	7	16	23
ر3	0	0	11	18	0	1	11	8	19
م3	0	0	7	11	1	5	8	8	16
ك3	0	0	4	7	1	4	8	8	16
المجموع	0	0	108	164	52	59	160	115	275
المجموع العام	0	0	280	438	148	149	428	307	735

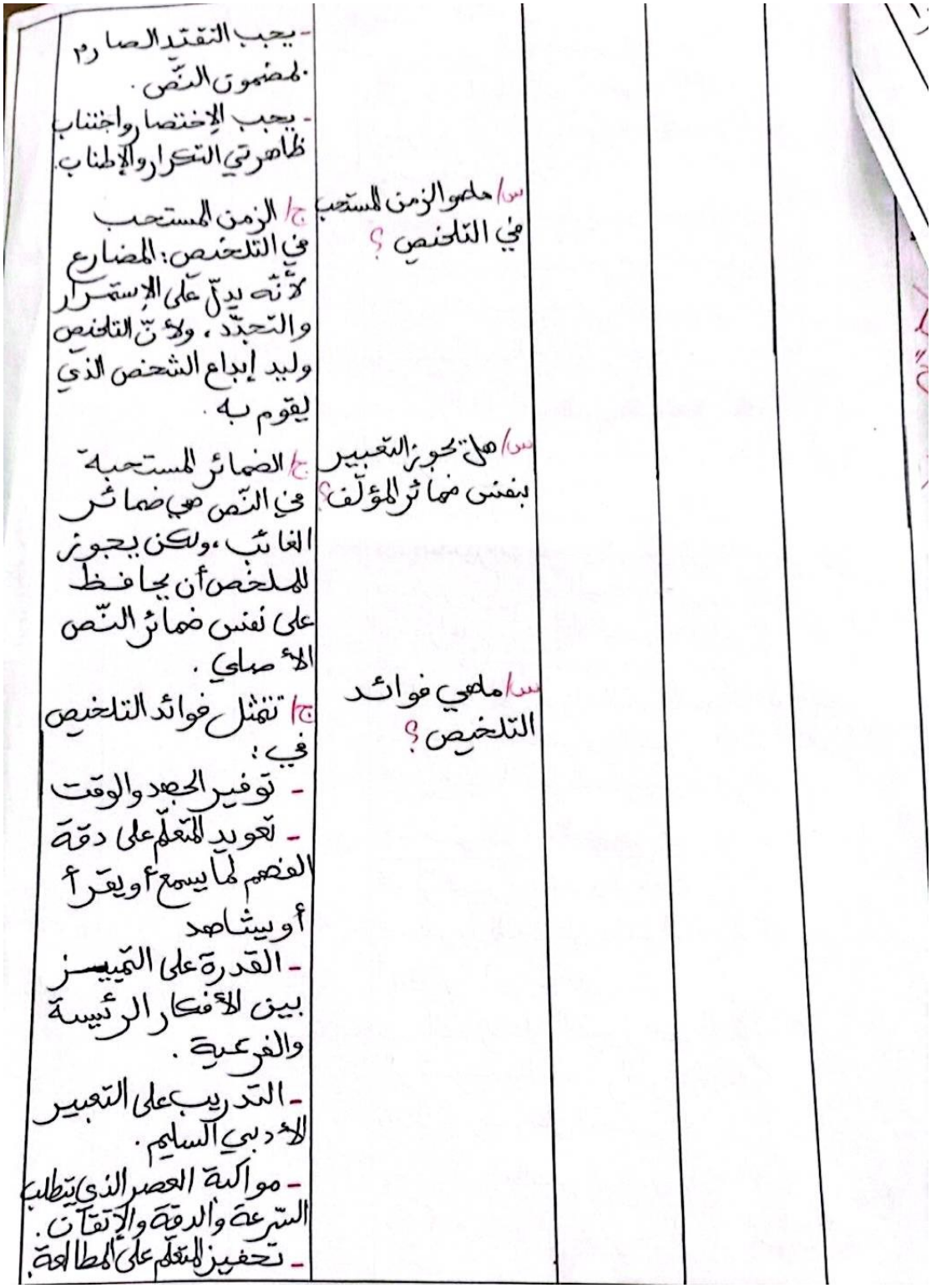
صورة إحصائية لأقسام ثانوية ابن خلدون من حيث الصفة والجنس والوضعية

المؤسسة التربوية: ثا/ ابن خلدون
السند التربوي:
الأستاذة المؤطرة: بوعتروس.
السنة الدراسية: 2024/2025
1446/1445

السنة: 01
المتابط: تعبير كتابي.
المحور: تقنية تلخيص نصوص متنوعة.
المدة: ساعة.
المستوى: ع ج

الأهداف: يتعلّم تقنية التلخيص ويمارسها كتابة.

التقويم	الكفاءات المستهدفة	مراحل تدرّج الكفاءة	تسيير الأنشطة والممارسات: أنشطة التعلم	تسيير الأنشطة والممارسات: أنشطة التعليم
التقويم تشخيصي.		-مرحلة الانطلاق	س/ كيف يتعامل القارئ مع النصوص الأدبية؟ له الوقوف على المعاني. س/ ماهي الطريقة المناسبة لإيجاز النصوص دون إخلال بالمضمون؟	ج/ قراءة جيدة حتى يتسنى ج/ يعد التلخيص إحدى طرق إيجاز النّصوص دون إخلال بمضامينها.
التقويم تكويني	كفاءة معرفية		س/ ما ذا نعني بالتلخيص وماهي أهمّ الشروط التي ينبغي توفرها لإنجاز عملية التلخيص؟ س/ ما المقصود بالتلخيص لغة؟ واصطلاحا؟	ج/ من لخّص، يلخص تلخيصا، أي الإيجاز والاختصار والاختزال نقول: لخصت الطريق أي اختصرته لخصت النّص: أي أوجزته أو صغرته ج/ هو وصف موجز



- يجب التقيد الصارم لمضمون النص.
- يجب الإختصار واجتناب ظاهرتي التكرار والإطناب.

س/ ماهو الزمن المستحب في التلخيص ؟

ج/ الزمن المستحب في التلخيص: المضارع لأنه يدل على الإستمرار والتجدد، ولأن التلخيص وليد إبداع الشخص الذي يقوم به.

س/ هل تجوز التعبير بنفس ضمائر المؤلف؟

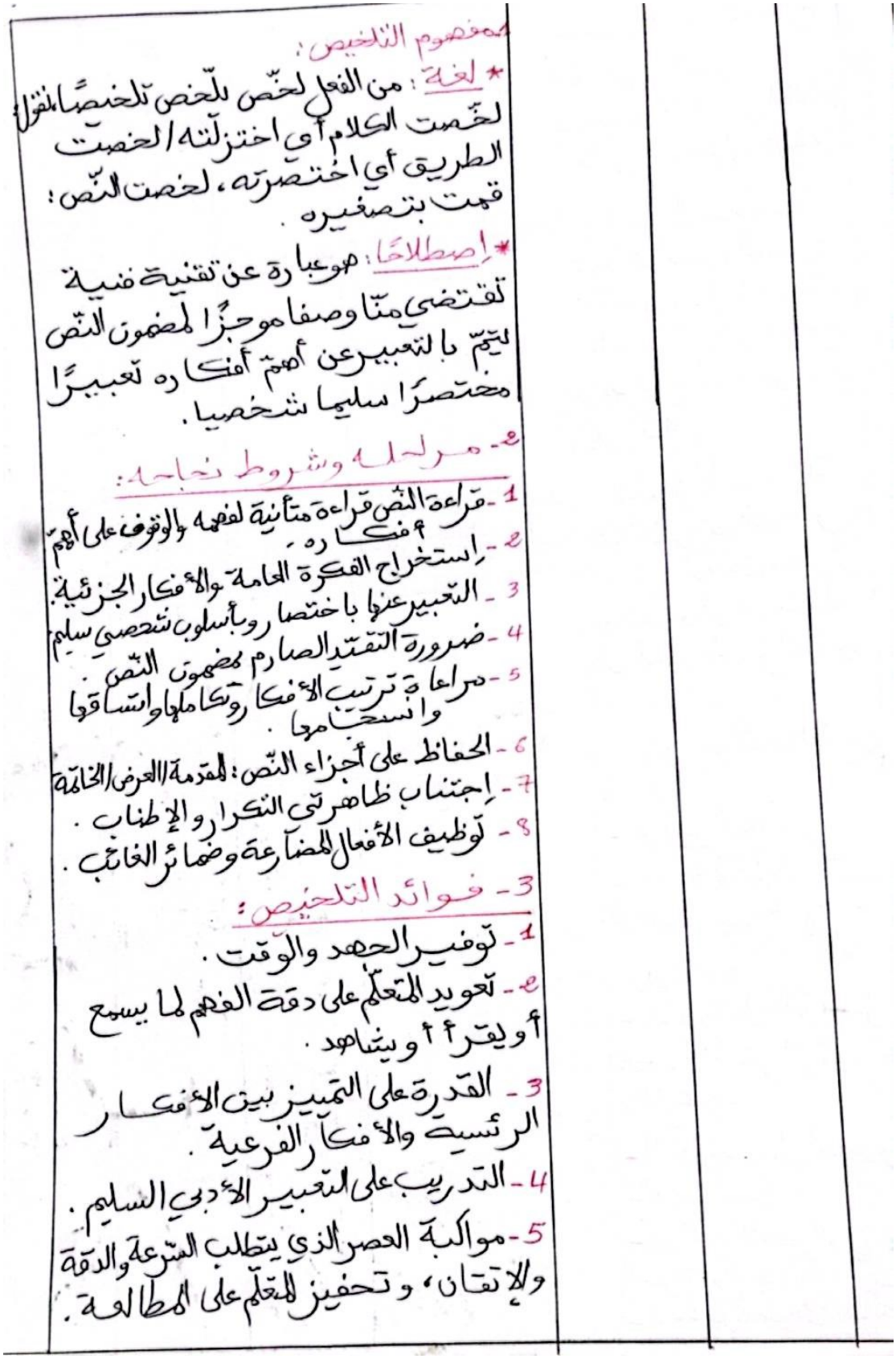
ج/ الضمائر المستحبة في النص هي ضمائر الغائب، ولكن يجوز للملخص أن يحافظ على نفس ضمائر النص الأصلي.

س/ ماهي فوائد التلخيص ؟

ج/ تتمثل فوائد التلخيص في:

- توفير الجهد والوقت
- تعويد المتعلم على دقة الفهم لما يسمع أو يقرأ أو يشاهد
- القدرة على التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية.
- التدريب على التعبير الأدبي السليم.
- مواكبة العصر الذي يتطلب السرعة والدقة والإتقان.
- تحفيز المتعلم على المطالعة.

	لمضمون النّص يتم بالتعبير عن أهم أفكاره تعبيرًا مختصرًا سليمًا مخالفًا لأسلوب صاحب النّص.
س/ كيف يقدّم التلخيص شفويا أم كتابيا؟	ج/ قد يقدّم شفويا أو كتابيًا
س/ ما هي أهمّ مرحلة من مراحل التلخيص؟	ج/ هي مرحلة قراءة النّص
س/ ما شروط هذه القراءة؟	ج/ يجب أن تكون قراءة متأنية متمعنة،
س/ ما الهدف منها؟	ج/ الهدف منها فهم النّص والوقوف على أهمّ أفكاره.
س/ ما هي المرحلة الموالية؟	ج/ هي مرحلة إستخراج الأفكار.
س/ هل يتمّ في التلخيص استخراج كلّ أفكار النّص؟ علل إجابتك.	ج/ لا، بل يتم التركيز على الأفكار الأساسية فحسب، لأنّ التلخيص مختصر ومتى عبرنا عن كلّ فكرة تحولنا إلى تقنية الشرح.
س/ ما هي المرحلة التي تلي استخراج الأفكار؟	ج/ هي مرحلة التعبير عنها.
س/ ما هي شروط هذه المرحلة؟	ج/ يجب مراعاة تسلسل الأفكار وتكاملها. - يجب الحفاظ على عناصر النّص من مقدمة وعرض وخاتمة.



1- مفهوم التلخيص:

* لغة: من الفعل لخّص يلخّص تلخيصًا بمعنى: لخّصت الكلام أي اختزلته / لخصت الطريق أي اختصرته، لخصت النّص: قمت بتصغيره.

* إصطلاحًا: هو عبارة عن تقنية فنية تقتضي منّا وصفا موجزًا لمضمون النّص يتمّ بالتعبير عن أهمّ أفكاره تعبيرًا مختصرًا سليما شخصيا.

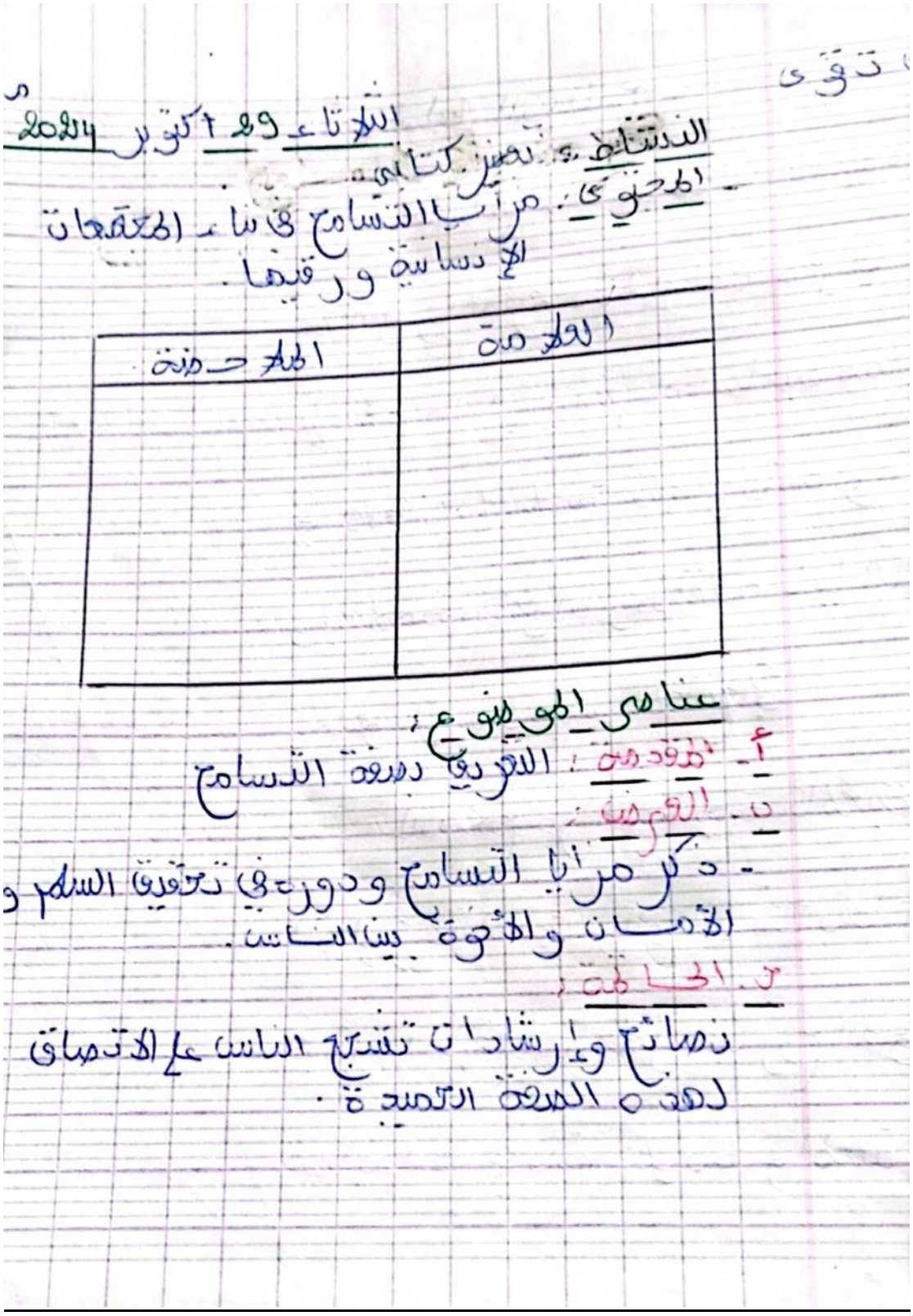
2- مراحله وشروط نجاحه:

1- قراءة النّص قراءة متأنية لفهمه والوقوف على أهمّ أفكاره.
2- إستخراج الفكرة العامة والأفكار الجزئية.
3- التعبير عنها باختصار وبأسلوب شخصي سليم.
4- ضرورة التقيّد الصارم بمضمون النّص.
5- مراعاة ترتيب الأفكار وتكاملها واتساقها وانسجامها.
6- الحفاظ على أجزاء النّص: المقدمة العرض الخاتمة.
7- إجتناب ظاهرتي التكرار والإطناب.
8- توظيف الأفعال المضارعة وضمائر الغائب.

3- فوائد التلخيص:

1- توفير الجهد والوقت.
2- تعويد المتعلّم على دقة الفهم لما يسمع أو يقرأ أو يشاهد.
3- القدرة على التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية.
4- التدريب على التعبير الأدبي السليم.
5- مواكبة العصر الذي يتطلب السّرعة والدقة والإتقان، وتحفيز المتعلّم على المطالعة.

نموذج عن صورة مذكرة موضوع: <تقنية تلخيص نصوص متنوعة> والمقرر على السنوات الثلاثة



الثلاثاء 02 أكتوبر 2024

النشاط: تحضير كتابي

- المحتوى: مراحل التسامح في بناء المجتمعات الإنسانية ورقيها.

الملاحظة	الملاحظة

عناصر المدونة:

أ- المقدمة: التعريف بمفهوم التسامح

ب- العرض:

- ذكر مزايا التسامح ودوره في تحقيق السلم والأمان والأخوة بين الناس.

ج- الخاتمة:

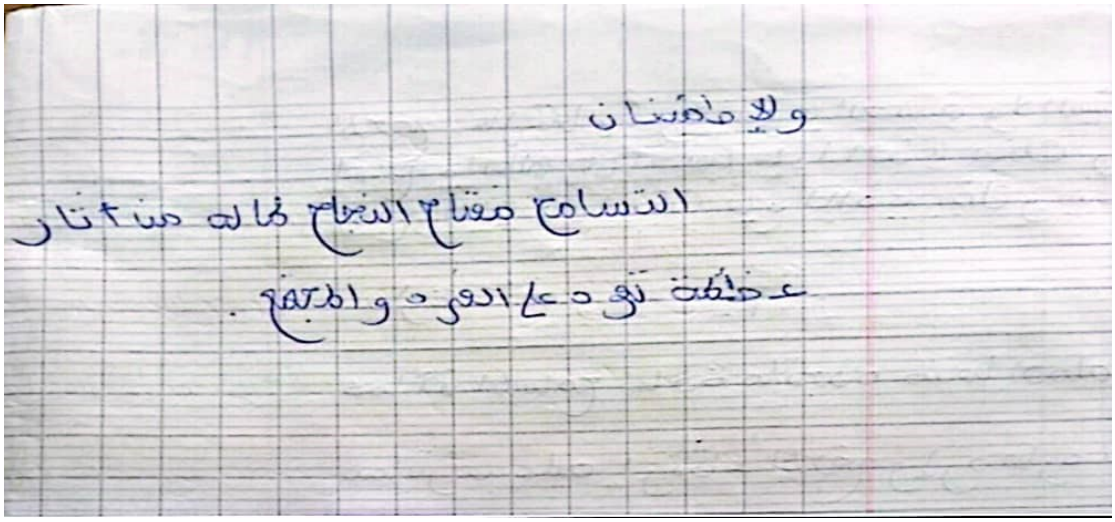
نصائح وإرشادات تشجع الناس على الالتصاق بهذه الصفة الحميدة.

التعريف:

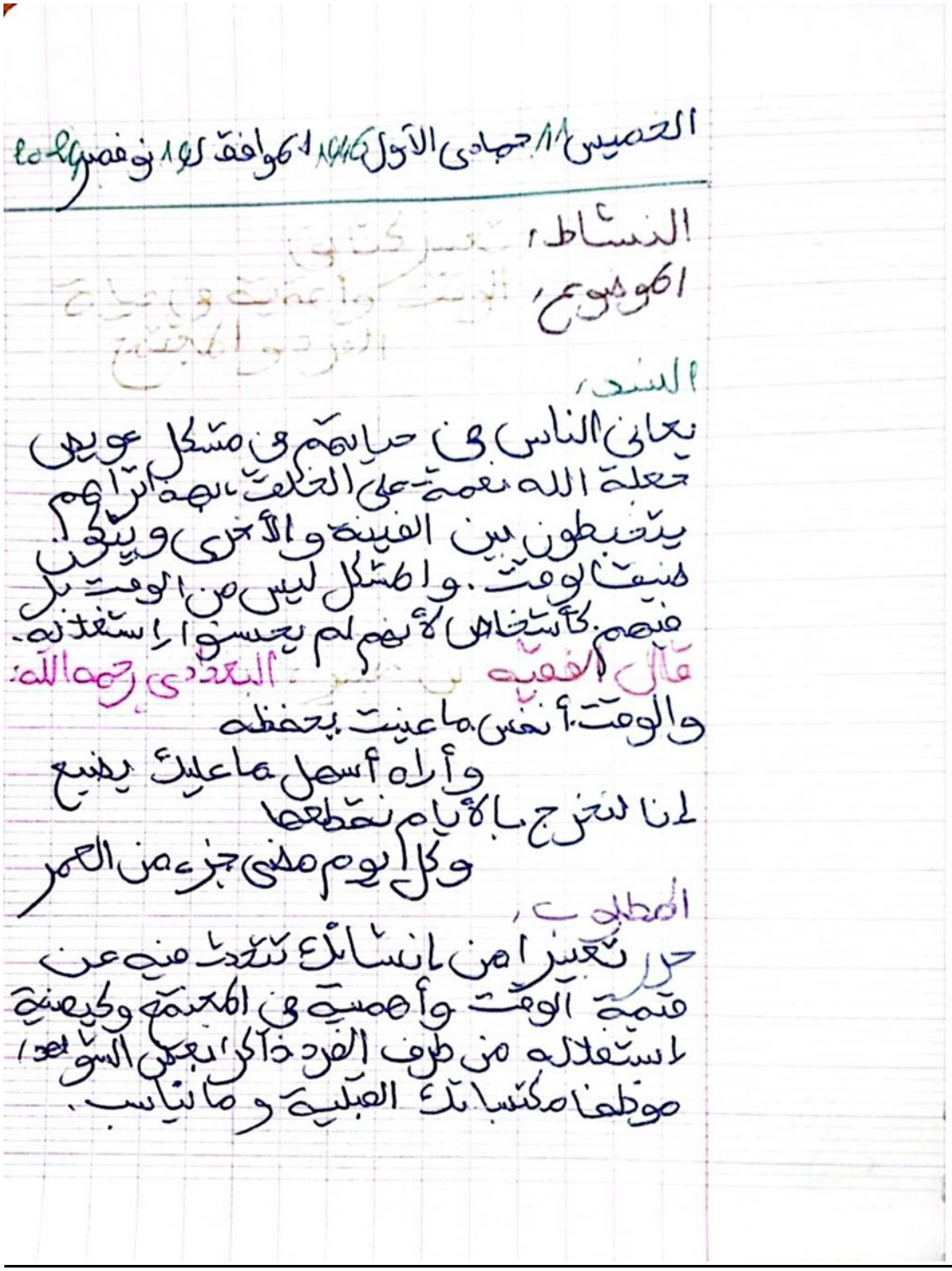
التسامح هو من مرقات الحميدة، التي تبعد عن الحقد والكراهية تجاه إساءة الآخرين وهو يدل على سلوك داخلي يتسم به صاحبه مما يساهم في الحفاظ على سلامة قلبه ونفسه وعقله أولا وبسلامة صاحبه ومجتمعه ثانيا فما هي مزاياه، وما هو دوره في بناء المجتمع؟

للتسامح مزايا عديدة كالمحبة والاتفاق والتجاوز عن الخطأ، والتي من شأنها أن تساهم في بناء المجتمع من خلال بث روح الحق لدى الفرد مما يساعد في نشر المودة والمحبة بين أفراد المجتمع. قال تعالى "ولا تستوي الحسنة ولا السيئة ادفع بالتي هي أحسن فإذا الذي بينك وبينه عداوة كأنه ولي حميم".

كما أن التسامح عادة ما نجده متوفرا لدى الشخص مما يترتب عليه ارتقاء المجتمع وازدهاره، إضافة إلى ابتعاده عن الممارسات السلبية والتي من شأنها أن تهدد المجتمع وتفسده كالحقد والحسد والتعصب والتعقد والتسرع والجهل، يسمح خلق التسامح بناء دولة في ظل نظام اجتماعي سليم تتسم في نبذ العنصرية العرقية والدينية والعيش في جو من الأمان



صور خاصة بنموذج لتعبير كتابي خاص بموضوع: <مزايا التسامح في بناء المجتمعات الإنسانية



الخميس 11 جمادى الأول 1446 الموافق لـ 14 نوفمبر 2024

النشاط: تربية إسلامية

الموضوع: الوقت وأهميته في حياة الفرد والمجتمع

السند:

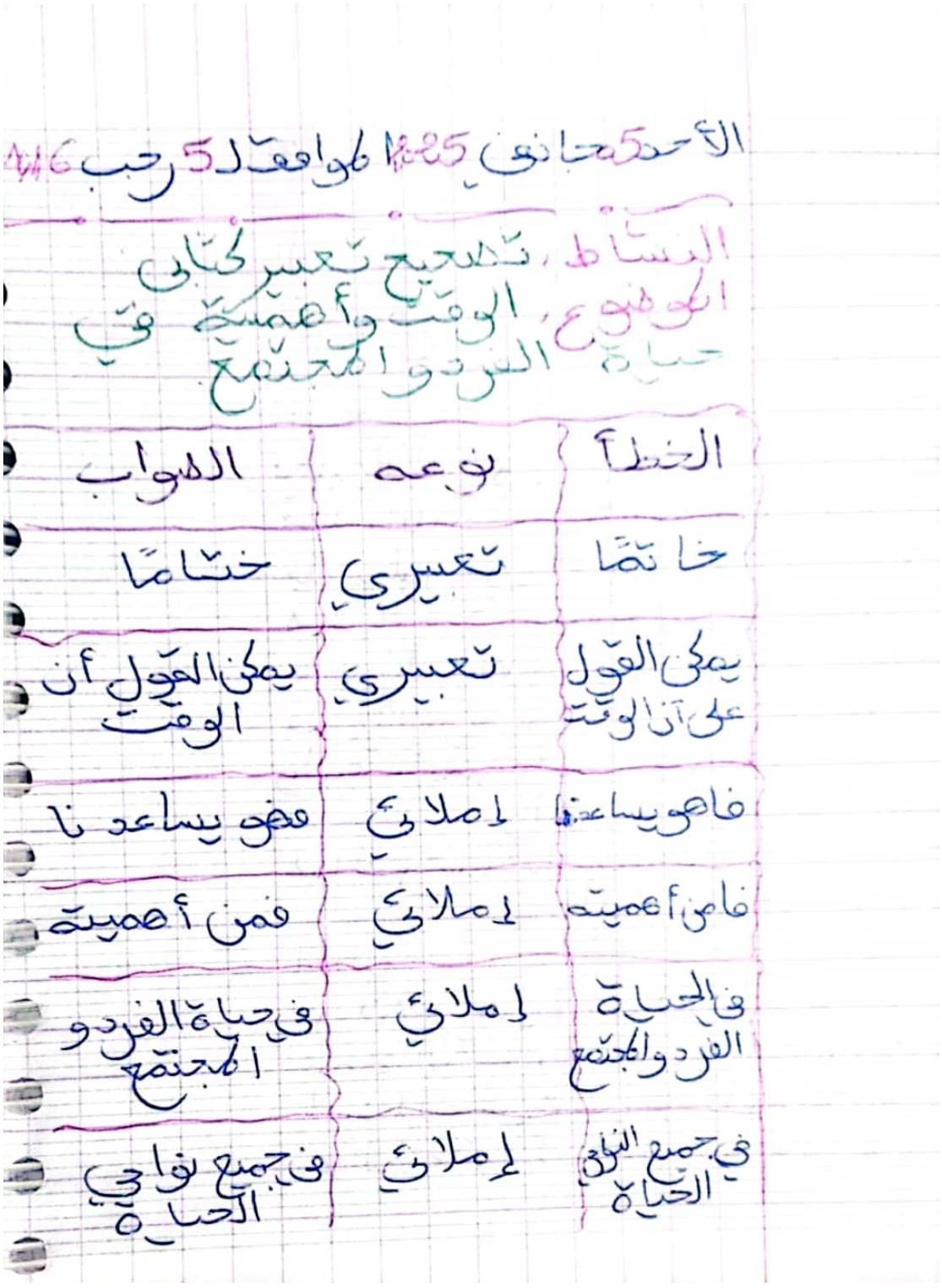
يعاني الناس في حياتهم من مشكل عويص جعلة الله نعمة على الخلق، بصفة أن أغلبهم يتخبطون بين الفينة والأخرى ويشكون ضيق الوقت. والمشكل ليس من الوقت بل فيهم كأشخاص لأنهم لم يحسنوا إستغلاله.

قال الفقيه [illegible] البغدادي رحمه الله:

والوقت أنفس ما عنيت بحفظه
وأراه أسهل ما عليك يضيع
لما تخرج بالأيام نقطعها
وكل يوم مضى جزء من العمر

المطلوب:

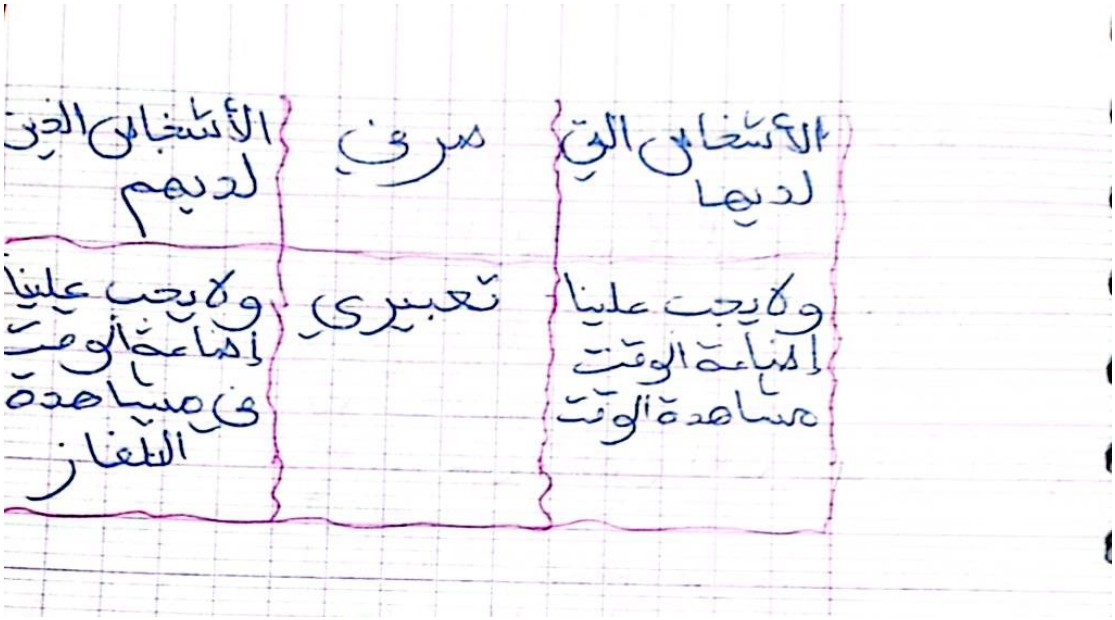
حرر تعبيرا من إنشائك تتحدث فيه عن قيمة الوقت وأهميته في المجتمع وكيفية استغلاله من طرف الفرد ذاكرا بعض السلوكات موظفا مكتسباتك العلمية وما تناسب.



الأحد 5 جانفي 2025 الموافق لـ 5 رجب 1446

النشاط: تصحيح تعبير كتابي
الموضوع: الوقت وأهميته في حياة الفرد والمجتمع

الخطأ	نوعه	الصواب
خاتمًا	تعبيري	ختامًا
يمكن القول على أن الوقت	تعبيري	يمكن القول أن الوقت
فاهو يساعدنا	إملائي	فهو يساعدنا
فامن أهميته	إملائي	فمن أهميته
في الحياة الفرد والمجتمع	إملائي	في حياة الفرد والمجتمع
في جميع النواحي الحياة	إملائي	في جميع نواحي الحياة



صور لموضوع: <الوقت وأهميته في حياة الفرد والمجتمع> منجز مدونة من قبل طالبة سنة أولى ثانوي جذع مشترك آداب

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن العظيم برواية حفص عن نافع.

أولا- المصادر:

1 .أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون: الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العم والتكنولوجي لشعبتي: .الآداب والفلسفة .اللغات الأجنبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2022 .2023.

2 . حسين شلوف وآخرون: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2022 .2023.

3 .دراجي سعيدي وآخرون: اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب / فلسفة لغات أجنبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2020 .2021.

ثانيا- المراجع العربية

I- الكتب العربية :

4 .أحمد المتوكل: الوظيفة بين الكلية والنمطية، دار الأمان، الرباط، ط1، 2003.

5 . أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية . حقل تعليمية اللغات . ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009.

6 . أحمد عفيفي: نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2001.

7 . الخطيب القزويني: الإيضاح في علوم البلاغة المعاني وتلبيان والبديع، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2003.

8 .الزمخشري: أساس البلاغة، باب الدال، مادة دول، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 2006.

9 .العياشي ادراوي: الاستلزام الحواري في التداول اللساني من الوعي بالخصوصيات النوعية للظاهرة إلى وضع القوانين الضابطة لها، دار الأمان، الرباط، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2011.

10 .أبو الفتح عثمان ابن جني: الخصائص، ت: محمد علي النجار، ج1، دار الكتب المصرية، 1952.

11 . القزويني ابن يعقوب المغربي بهاء الدين، شروح التلخيص، ج1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2009.

12 . بدوي طبانة: البيان العربي دراسة في تطور الفكرة البلاغية عند العرب ومناهجها ومصادرها الكبرى، دار المنارة للنشر والتوزيع، جدة، دار الرفاعي للنشر والتوزيع، الرياض، ط7، 1988.

13 . بشرى البستاني: التداولية في البحث اللغوي والنقدي، مؤسسة السياب للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، لندن، ط1، 2012.

14 .**بشير ابرير:** تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، 2007.

15 .**أبو بكر العزاوي:** اللغة والحجاج، العمدة في الطبع، الدار البيضاء، ط1، 2006.

16 . **جلال شمس الدين:** علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضايا (الجزء الثاني) القضايا، مؤسسة الثقافة الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، الأسكندرية، دط، 2003.

17 .**جميل حمداوي**: من الحجاج إلى البلاغة الجديدة، أفريقيا الشرق، المغرب، دط، 2014.

18 . **جواد ختام:** التداولية أصولها واتجاهاتها، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2016.

19 .**حاتم عبيد:** في تحليل الخطاب، دار ورد الأردنية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2013.

20 . **أبو حامد محمد الغزالي:** إحياء علوم الدين، ت: جمال محمود محمد سيد، دار الفجر للتراث، القاهرة، م 1، ط2، 2010.

21 . **حفيظة تازرو**: اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، دط، 2003.

22 . **خالد حوير الشمس:** اشتغالات في اللسانيات التداولية، مؤسسة دار الصادق الثقافية للنذر والتوزيع، العراق، ط1، 2022.

23 . **ابن خلدون:** مقدمة ابن خلدون، ت: درويش الجويدي، المكتبة العصرية، بيروت، ط2، 2000.

24 . **خليفة بوجادي**: في اللسانيات التداولية مقاربة بين التداولية والشعر دراسة تطبيقية، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2012

25 . **درويش حسن درويش:** التفكير الناقد، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، برلين، ط1، 2024.

26 . **رياض الجوادي:** مدخل إلى علم تدريس المواد ديداكتيك . تدريسية . تعلّمية . تعليميّة، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، تونس، ط2، 2020.

27 .**زهراء كشان:** تعليم اللغة العربية بمشروع في المدرسة الجزائرية، المركز الوطني للوثائق التربوية سلسلة من قضايا التربية، الجزائر، دط، 2018.

28 . **سعاد عبد الكريم الوائلي:** طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، درا الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2004.

29 . **سعيد بوشينه:** التربية التحضيرية تجارب دولية وعربية، دار هومة للنشر والطباعة والتوزيع، الجزائر، دط، 2010.

30 .**سعيد حسن بحيري:** إسهامات أساسية في العلاقة بين النص والنحو والدلالة، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط2، 2010.

31 . **سعيد حسن بحيري:** علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان ناشرون، الركة المصرية العلية للنشر .لونجمان، لبنان، 1997.

32 . **شحدة فارع وآخرون:** مقدمة في اللغويات المعاصرة، دار وائل للنشر، عَمّان، ط7، 2015.

33 . **صابر الحباشة:** الأبعاد التداولية في شروح التلخيص للقزويني، الدار المتوسطية للنشر، تونس . بيروت، ط1، 2010

34 . **صالح بالعيد:** دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2000.

35 . **صبحي إبراهيم الفقي:** علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق دراسة تطبيقية على السور المكية، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ج1، ط1، 2000.

36 . **صلاح الدين شروخ:** علم الاجتماع التربوي، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، دط، 2005.

37 . **طالب سيد هاشم الطبطبائي:** نظرية الأفعال الكلامية بين فلاسفة اللغة المعاصرين والبلاغيين العرب، مطبوعات جامعة الكويت، الكويت، دط، 1994.

38 . **طه عبد الرحمن:** في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط3، 2007.

39 . **عبد الإله سليم:** اللسانيات وتدريس اللغة العربية، عن إصدارات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالرباط، كنزة بنعمر وفاطمة الخلوفي، تعليم اللغة العربية والتعليم المتعدد، ج1، 2002.

40 . **عبد الجبار بن غريبة:** مدخل إلى النحو العرفاني (نظرية رونالد لانقاكر" Ronald Langacker")، مسكلياني للنشر، منوبة، 2010.

41 . **عبد الحمن الحاج صالح:** البنى النحوية العربية، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، 2016.

42 . **عبد الرحمان الحاج صالح:** بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 2012.

43 . **عبد الرحمان العيسوي:** علم النفس . سيكولوجية التنشئة الاجتماعية .، دار الفكر العربي، بيروت، ط1، 2005.

44 . **عبد الرحمن طعمة:** البناء الذهني للمفاهيم بحث في تكامل علوم اللسان وآليات العرفان، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2019.

45 . **عبد السلام عشير:** عندما نتواصل نغير مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، أفريقيا الشرق، المغرب، دط، 2006.

46 . **عبد السلام محمد هارون:** الأساليب الإنشائية في النحو العربي، مكتبة الخانجي بالقاهرة، مصر، ط5، 2001.

47 . **عبد العالي العامري:** اللغة وهندسة الذهن آفاق جديدة لدراسة المعنى، فضاءات للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2017.

48 . **عبد القادر الغزالي:** اللسانيات ونظرية التواصل رومان ياكوبسون نموذجا، دار الحوار للنشر والتوزيع، سورية، ط1، 2003.

49 . **عبد القاهر الجرجاني:** أسرار البلاغة، ت: محمود محمد شاكر، دار المدني، جدة، 1991.

50 . **عبد القاهر الجرجاني:** دلائل الإعجاز، ت: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط3، 1992.

51 . **عبده الراجحي:** علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، دط، 1995.

52 . **أبو عثمان الجاحظ:** البيان والتبيين، دار الكتب العلمية، لبنان، ج1، ط3، 2009.

53 . **عدنان يوسف العتوم وآخران:** تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات علمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمَّان ط2، 2009.

54 . **علي أحمد مدكور:** تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، الرياض، دط، 1991.

55 . **علي الجارم ومصطفى أمين:** علم النفس وأثاره في التربية والتعليم، وكالة الصحافة العربية (ناشرون)، مصر، دط، 2021.

56 . **عماد عبد اللطيف:** البلاغة العربية الجديدة مسارات ومقاربات، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2021.

57 . **عماد عبد اللطيف:** البلاغة والتواصل عبر الثقافات، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، ط1، 2012.

58 . **عواطف محمد محمد حسانين:** سيكولوجية التعليم نظريات . عمليات معرفية . قدرات عقلية، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط1، 2012.

59 . **فايز الداية:** علم الدلالة العربي النظرية والتطبيق دراسة تاريخية . تأصيلية . نقدية، ديوان المطبوعات الجامعية بترخيص من الناشر الأصلي، الجزائر، دط، 1973.

60 . **فواز بن صالح بن جبارة السلمي وآخرون:** تعليم اللغة العربية في الوطن العربي . دراسات مقارنة، الرياض، ط1، 2019.

61 . **فيصل عباس:** الفلسفة والإنسان جدلية العلاقة بين الإنسان والحضارة، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1996.

62 . **كمال وهبي وكمال أبو شهدة:** مقدمة في التحليل النفسي، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1997.

63 . محمد الغريسي: اللسانيات العربية والإضمار دراسة تركيبية دلالية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، ط1، 2014.

64 . محمد غاليم: النظرية اللسانية والدلالة العربية المقارنة مبادئ وتحاليل جديدة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط1 ، 2007.

65 . محمد محمد يونس علي: مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط1، 2004.

66 . محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعة، الاسكندرية، دط، 2002.

67 . محمود اسماعيل صيني: اللسانيات التطبيقة في العالم العربي، وقائع ندوة جهوية أفريل، 1998، تقدُّم اللسانيات في الأقطار العربية، ط1، 1991.

68 . محمود فهمي حجازي: الأسس اللغوية لعلم المصطلح، دار غريب للطباعة، القاهرة، 1993.

69 . مسعود بودوخة: البلاغة العربية بين الإمتاع والإقناع، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2018.

70 . مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة . الأفعال الكلامية. في التراث اللساني العربي، دار الطليعة، بيروت، ط1، 2005.

71 . يوسف عبد الوهاب أبو حميدان وآخرون: مدخل إلى علم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015.

II- المراجع المترجمة :

72 . Y. Bertrand: النظريات التربوية المعاصرة، ت: سعد بوعلاق، قصر الكتاب، البليدة، دط، 2001.

73 . آن روبل وجاك موشلار: التداولية اليوم علم جديد في التواصل، ت: د. سيف الدين دغفوس د. محمد الشيباني، ط1ن دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، دط، 2003.

74 . باتريك شارودو: الحجاج بين النظرية والأسلوب، ت: أحمد الوردني، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط1، 2009.

75 . جاك موشلار: التداولية بعد غرايس: سياق ومناسبة، ت: يحي فايدي، المجلة العربية لعلوم الترجمة، المجلد2، العدد3، 2023.

76 . جاكلين كوستا . لاسكو وجانين دارتوا: دراسة مقارنة للكتب المدرسية في إطار الحوار الأوروبي . العربي، م: أمينة الهمشري وآخران الينيسكو . السنة الدولية للتقارب بين الثقافات، دط، 2015.

77 . جورج يول: التداولية، ت: قصي العتابي، دار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط1، 2010.

78 . جون ديوي: الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، ت: محمد لبيب النجيحي، مؤسسة الخانجي بالقاهرة، القاهرة، دط، 1963.

79 . جون ستروك: البنيوية وما بعدها من ليفي شتراوس إلى دريدا، ت: محمد عصفور، عالم المعرفة، الكويت، دط، 1996.

80 . دان سبربر وديدري ولسن: نظرية الصلة أو المناسبة في التواصل والإدراك، ت: هشام إبراهيم عبد الله الخليفة، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط1، 2016.

81 . دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ت: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للنشر، بيروت، دط، 1994م.

82 . ديل كارنيجي: فن الخطابة الطريق الاكتساب الثقة والتواصل الناجح مع الآخرين، دار بني مزغنة للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2020.

83 . ساندرين زوفري: اكتساب اللسانيات التداولية من منظور معرفي واجتماعي، ت: سعد بن محمد القحطاني، دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض، دط، 2018.

84 . فرانسيسكو راموس: مدخل إلى دراسة التداولية مبدأ التعاون ونظرية الملاءمة والتأويل، ت: يحي حمداي، دار نيبور للطباعة والنشر والتوزيع، العراق، ط1، 2014.

85 . فيليب بروتون: الحجاج في اللغة، ت: محمد مشبال وعبد الواحد التهامي العلمي، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2013.

86 . كاترين كيربرات أوريكيوني: المضمر، ت: ريتا خاطر، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2008.

87 . هنريش بليث: البلاغة والأسلوبية نحو نموج سيميائي لتحليل النص، ت: محمد العمري، أفريقيا الشرق، المغرب، ط1، 1989.

III- المعاجم والموسوعات :

88 . إبراهيم فتحي: معجم المصطلحات الأدبية، مدخل الباء، المؤسسة العربية للناشرين المتحدين .التعاضدية العمالية للطباعة والنشر، تونس، دط، 1986.

89 . الحسين أحمد ابن فارس: معجم مقاييس اللغة، ت: عبد السلام محمد هارون، ج1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1979.

90 . جوليان لونجي وجورج إليا سرفاتي: قاموس التداولية، ت: لطفي السيد منصور، الرافدين، بيروت، ط1، 2020.

91 . صافية زفنكي: معجم المصطلحات اللسانية (النظرية والتطبيقية) إنكليزي .عربي .كردي، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، ألمانيا / برلين، دط، 2022.

92 . عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي: المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية، ج1، مجمع الملك سليمان العالمي للغة العربية، الرياض، ط1، 2023.

93 . فريدة شنان ومصطفى هجرسي: المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، دط، 2010.

94 . ابن منظور: لسان العرب، ت: محمد أحمد حسب الله وآخران، المجلد1، دار المعارف، القاهرة، دط، 1986.

95 . يان هوانغ: معجم أوكسفورد للتداولية، ت: هشام ابراهيم عبد الله الخليفة، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط1، 2020.

IV- المجلات والدوريات :

96 . بن زحاف يوسف: مفهوم القصدية في اللسانيات التداولية، مجلة الدراسات الثقافية واللغوية والفنية .المجلد 3، العدد 12، مارس 2020م.

97 . جاسم فريح دايخ الترابي: الأنظار اللغوية للدكتور صالح بالعيد بين الأصالة التجديد، مجلة الذاكرة، مجلد8 عدد1، 2020، ص من 29 إلى 37.

98 . حميدة بوعروة: المقاربة النصية اللغوية المكتسبة في ضوء برنامج السنة الثالثة في المدرسة الجزائرية دراسة تحليلية ميدانية في ثانويات ولاية ورقلة، مجلة ريحان للنشر العلمي تصدر عن مركز فكر للدراسات والتطوير WWW. FIKER. OR، العدد9، 2021/04/04.

99 . خيرة بلجيلالي: إسهامات عبد الرحمن الحاج صالح في ترقية اللغة العربية، مجلة حوليات التراث .العدد17، 2017.

100 . ذهبية حمو الحاج: إشكالية تعليم اللغة لغير الناطقين بها في اللسانيات التداولية، مجلة كلية التربية / جامعة واسط، العدد: 20، تموز 2015.

101 . ذهبية حمو الحاج: تعليمية اللغات ولسانيات التلفظ: مفاهيم وإجراءات، مجلة الإنسان والمجال، عدد4، أكتوبر 2016.

102 . زهير بوخيار: ملامح التداولية في النحو العربي عند سيبويه وابن جني قراءة تحليلية في المفاهيم، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، المجلد12، العدد02، 2020.

103 . سعد محمد القحطاني: نحو تدريس الكفاية التداولية في برامج تعليم اللغة الثانية: دراسة تحليلية، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، العدد2، 9 ديسمبر2017

104 . سند ابراهيم سند ابراهيم أحمد: اللغية بين الاستعمال والتواصل في ضوء اللسانيات التداولية، مجلة الزهراء، العدد30، أكتوبر2020.

105 . عاشور توامة: تعليمية العلوم واللغات في الجزائر .الواقع والآفاق (الملتقى الوطني الافتراضي الأول)، العدد1142، صفحة الحدث، الأحد 27 نوفمبر 3 ديسمبر2022.

106 . عائشة هديم: نظرية الملاءمة نظرية ثورية في التواصل، المقولات والامتدادات المفهومية، مجلة الخطاب، المجلد 13، العدد2.

107 . عبد الرحمان الحاج صالح: مدخل إلى علم اللسان الحديث (4): أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية .مجلة اللسانيات، مجلد4، عدد1، 1973.

108 . عبد الله بوقصة: اللغة العربية في ضوء اللسانيات التداولية، مجلة الموروث، العدد3، 2014.

109 . عمر عيسات: تدريس التعبير الكتابي في المرحلة الثانوية بين الإقبال والنفور، مجلة الممارسات اللغوية، عدد30، 2014.

110. فضيلة قسول: أهم المصطلحات التعليمية عند عبد الرحمن الحاج صالح . بين التنظير والممارسة . ، مجلة موازين، المجلد 1، العدد2، 12/01/ 2019.

111 . لبوخ بوجملين وشيباني الطيب: العناصر التداولية التواصلية في العملية التعليمية، مجلة الأثر، العدد10. 2011، ص من65 إلى 75.

112 . لطفي البكوش: دور الكتاب المدرسي في الارتقاء بالعملية التعليمية قراءة تحليلية نقدية للكتاب المدرسي " كتاب التفكير الإسلامي السنة الثانية ثانوي نموذجا"، مجلة أصول الدين، المجلد 2، مايو 2017، الصفحات: 259 إلى 297.

113 . نجاة طاهر محمد الأبي: توظيف الحجاج في مقرر (اللغة العربية3) بالتعليم الثانوي السعودي، مجلة الآداب، العدد16، ديسمبر2022.

114 . هواري، شهرزاد: إسهامات اللسانيات في تعليمية اللغات، مجلة إحالات، العدد 4، ديسسمبر 2019.

115 . وفاء صبحي: الاستلزام الحواري ومتضمنات القول في الخطاب الكاريكاتوري .مقاربة تداولية، حوليات جامعة قالمة للعلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد15/ ع1، جوان 2021.

116 . وهيبة بوشليق: نظرية الأفضية الذهنية، المفهوم والإجراءات، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، المجلد3، عدد خاص، 2019.

117 . يسمينة كتفي: الكتاب المدرسي وثقافة الهوية .تحليل محتوى كتاب التربية المدنية .، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد10، جوان 2016.

V- الرسائل الجامعية:

118 . زهير بوخيار: لغة الطفل وثقافته في وسائل الإعلام العربي دراسة لسانية اجتماعية لنماذج مختارة، رسالة دكتوراه، جامعة باجي مختار عنابة، 2018/2017.

119 . سعاد عباسي: التواصل اللغوي في التعليم الثانوي (مقاربة تحليلية لنتائج دراسة اللغة العربية بالكفاءات) . السنة الثالثة أنموذجا .، أطروحة دكتوراه، جامعة أبي بكر بالقايد، تلمسان، الجزائر، 2018.

120 . شيباني الطيب: اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم اللمتوسط أنموذجا، أطروحة دكتوراه، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

121 . طارق لعرابي: الكفايات اللسانية والتواصلية في منهاج اللغة العربية للصفين الابتدائيين الأول والثاني دراسة لسانية موازية بين المقررات المغاربية "الجزائر، أطروحة دكتوراه، نوقشت بجامعة 20 أوت 55 سكيكدة، الجزائر، 2020/ 2021.

122 . يوسف منصر: الخطاب اللساني المغاربي أصوله، مفاهيمه، وإجراءاته، عبد الرحمن الحاج صالح .عبد السلام المسدي .عبد القادر الفاسي الفهري، نماذج، رسالة دكتوراه، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر، 2012/ 2013.

VI-المخطوطات :

123 . أحمد سعيد مغزي وآخرون: دليل استخدام كتاب < اللغة العربية> السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر.

124 . اللجنة الوطنية للمناهج/ مديرية التعليم الثانوي: منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشعبتان آداب / فلسفة لغات أجنبية.

125 . المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي رقم08 . 04 المؤرخ في 23 يناير 2008، مارس 2009.

126 . المفتشية العامة للتربية الوطنية ومديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي: التدرجات السنوية المادة: اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة آداب وفلسفة لغات أجنبية، سبتمبر 2022.

127 . النَّواة الوطنيَّة لمفتشي اللُّغة العربية للتعليم المتوسط: دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، 2019/ 2020.

128 . دراجي سعيدي وآخرون: دليل الأستاذ اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي (جميع الشعب).

129 . قسم اللغة العربية . جامعة كيرلا الهند . : كتاب المؤتمر الدولي العاشر حول مناهج تدريس اللغة العربية، رئيس التحرير: تاج الدين المناني، منسق المؤتمر: السيد نوشاد، (5 . 7 فيفري 2018).

130 . لطيفة هباشي: مطبوعة بيداغوجية في التعليميات التطبيقية، جامعة باجي مختار . عنابة، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، 2022/2023.

131 . محمود اسماعيل صيني: اللسانيات التطبيقية في العالم العربي، من وقائع ندوة جهوية أبريل 1987 الرباط: تقدم اللسانيات في الأقطار العربية، بيروت، ط1، 1991.

ثالثا- المراجع باللغة الأجنبية:

132 - Geoffriy leech: Principles of pragmatics, Addison Wesley longman limited, England, first published,1983.

133 - Gilles Fauconnier: Espaces Mentaux aspects de la construction du sens dans les langues naturelleséditions de minuit, paris, 1984.

134 - Joshua a. Fishman: The Sociology of Language, Newbury house publishers INC, Massachusetts, 1972.

135 - Maingueneau: Initiation aux méthodes de L'analyse du discours, L'imprimerie Hérissey, France, Édition no 03, 1983.

136 - Mark f. Bear & Barry w. Connors & Michael A. Paradiso: Neurosciences A' la découverte du cerveau , T: André Nieoullon, Groupe Liaisons S.A, Rueil-Malmaison cedex, E2, 2002.

رابعا- المواقع الإلكترونية

137 . أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون: الموقع الأول لتحضير الفروض والاختبارات في الجزائر، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي .آداب وفلسفة، آداب ولغات أجنبية .<الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة:
https://www.dzexams.com

138 . البلاغة الجديدة مفهوم البلاغة الجديدة، على الموقع الإلكتروني:
https://ar.wikipedia.org/wiki

139 .معجم المعاني الجامع، تعبير، الموقع: معجم المعاني الجامع، تعبير، الموقع:
https//www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/

فهرس

فهرس

البسملة:

شكر:

مقدِّمة: ..... أ

مدخل نظري: .مفاهيم في اللسانيات التداولية وتعليمية اللغات .نحو استثمار التداولية في تعليم اللغة العربية

تمهيد: 2
أولا: في اللسانيات التداولية وتعليمية اللغات 2
1 .اللسانيات التداولية أصول المبادئ واصطلاحات المفاهيم: 2
2 .الآليات الإجرائية للدرس التداولي: 6
ثانيا: تعليمية اللغات: أصول المبادئ واصطلاحات المفاهيم 20
1 .مصادرها الأساسية وخصائصها: 23
2 .أبرز المجالات العلمية التي أفادت منها: 26
3 .الإفادة من مجال التداولية: 27
ثالثا: النظريات اللسانية البنوية والتداولية وتطبيقاتها في ميدان تعليم اللغة العربية 27
1 .اللسانيات البنوية: 28
2 .خصائص اللسانيات التداولية ومصادرها في إطار تعليمية اللغات: 33
رابعا .المقاربات التعليمية اللغوية: 35
1 .المقاربة بالمضامين: 36
2 .المقاربة بالأهداف: 36
3 .المقاربة النصية: 36
4 .المقاربة التواصلية: 37
5 .المقاربة بالكفاءات: 38
خامسا: الاستثمار التعليمي اللغوي 39
1 .مفهوم الاستثمار: 39
2 .مفهوم الاستثمار التعليمي: 40
سادسا: نظرة علمية في التحليل النقدي 40
1.المفهوم العلمي للنقد التربوي التعليمي: 40
2 .أهم التقنيات والاستراتيجيات والأفكار النقدية: 41

الفصل الأول: واقع تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري

تمهيد: 42
المبحث الأول: واقع تعليم نشاط النحو من ناحية توظيف آليات لسانية تداولية 43
1 .نبذة عن الثانوية التي تمت فيها الدراسة الميدانية: 43
2 .واقع اعتماد آليات تداولية في تعليم النحو في مرحلة التعليم الثانوي: 43
المبحث الثاني: واقع تعليم نشاط النصوص من ناحية توظيف آليات لسانية تداولية.....50
1 .واقع اعتماد آليات تداولية في تعليم النصوص في مرحلة التعليم الثانوي:.....51
المبحث الثالث: واقع تعليم نشاط البلاغة من ناحية توظيف آليات لسانية تداولية 62
1 .واقع اعتماد آليات تداولية في تعليم البلاغة في مرحلة التعليم الثانوي:.....62
المبحث الرابع: واقع تعليم نشاط التعبير من ناحية توظيف آليات لسانية تداولية 72
1 .واقع اعتماد آليات تداولية في تعليم التعبير في مرحلة التعليم الثانوي:.....72
خلاصة الفصل: 79

الفصل الثاني: استثمار اللسانيات التداولية في تعليم النحو في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري

تمهيد: 80
المبحث الأول: كتاب التعليم الثانوي الجزائري للغة العربية ومنهاجه:.....81
1.الكتاب المدرسي للغة العربية في الطور الثانوي: 81
2 .المنهاج المدرسي للغة العربية في الطور الثانوي: 82
3 .الطبيعة التداولية للنحو العربي:.....85
المبحث الثاني: استثمار الآليات الاجرائية للسانيات التداولية في تعليم النحو العربي في الطور الثانوي 86
1 .نظرة أولية لعملية استثمار اللسانيات التداولية في تعليم النحو العربي:.....86
2 .استثمار الآليات الإجرائية التداولية في تعليمية النحو:.....87
المبحث الثالث: استثمار معطيات الأفعال الكلامية في تعليم النحو 90
1 .استثمارها في تعليم درس: <جزم الفعل المضارع> السنة الأولى ثانوي:.....90
2 .استثمارها في تعليم درس: <البناء والإعراب في الأسماء> ودرس: <البناء والاعراب في الأفعال> السنة الثانية ثانوي: 94
3 .استثمارها في تعليم درس: < معاني حروف الجر> ودرس: < معاني حروف العطف> السنة الثالثة ثانوي:.....96
المبحث الرابع: استثمار معطيات الافتراض المسبق في تعليم النحو.....98
1 .استثمارها في تعليم درس: < المفعول به> السنة الأولى ثانوي: 98

2 .استثمارها في تعليم درس: < الإغراء والتحذير> السنة الثانية ثانوي: 99
3 .استثمارها في تعليم درس: < أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق> السنة الثالثة ثانوي: 100
المبحث الخامس: استثمار معطيات مضمرات الخطاب في تعليم النحو.....101
1 .استثمارها في تعليم درس: < جزم الفعل المضارع> السنة الأولى ثانوي:.....101
2 .استثمارها في تعليم درس: < بناء وإعراب الأفعال> السنة الثانية ثانوي:.....102
3 .استثمارها في تعليم درس: < إذ، إذًا، إذن، حينئذٍ > السنة الثالثة ثانوي:.....103
المبحث السادس: استثمار معطيات الاستلزام الحواري في تعليم النحو 103
1 .استثمارها في تعليم درس: < المبتدأ والخبر> السنة الأولى ثانوي:.....103
2 .استثمارها في تعليم درس:< البناء والإعراب في الأسماء> السنة الثانية ثانوي: 104
3 .استثمارها في تعليم درس: < الجمل التي لها محل من الإعراب> السنة الثالثة ثانوي:.105
المبحث السابع: استثمار معطيات نظرية الملاءمة في تعليم النحو.....105
1 .استثمارها في درس: < جزم الفعل المضارع> السنة الأولى ثانوي:.....106
2 .استثمارها في تعليم درس: < البناء والإعراب في الأسماء> السنة الثانية ثانوي: 107
3 .استثمارها تعليم في تعليم درس: < أحكام التمييز والحال> السنة الثالثة ثانوي:.....108
المبحث الثامن: استثمار معطيات الحجاج في تعليم النحو 109
1 .استثمارها في تعليم درس: < "لا" النافية للجنس> السنة الأولى ثانوي: 109
2 .استثمارها في تعليم درس: < عوامل المفعول به الظاهرة > السنة الثانية ثانوي: 111
3 .استثمارها في تعليم درس: < أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق > السنة الثالثة ثانوي: 113
المبحث الثامن: استثمار معطيات الأفضية الذهنية في تعليم النحو 115
1 .استثمارها في تعليم درس < جزم الفعل المضارع > السنة الأولى ثانوي:.....116
2 .استثمارها في تعليم درس: < البناء والإعراب في الأفعال > السنة الثانية ثانوي: 117
3 .استثمارها في تعليم درس: < إعراب المعتل الآخر > السنة الثالثة ثانوي:.....119
المبحث الثامن: استثمار معطيات القصدية في تعليم النحو 121
1.استثمارها في تعليم درس: <جزم الفعل المضارع> السنة الأولى ثانوي:.....121
2 .استثمارها في تعليم درس: < اسم التفضيل > السنة الثانية ثانوي:.....122
3 .استثمارها في تعليم درس: < إعراب معتل الآخر > السنة الثالثة ثانوي: 123
خلاصة الفصل: 125

الفصل الثالث: استثمار اللسانيات التداولية في تعليم النصوص في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري

تمهيد: 128
المبحث الأول: ماهية النص والخطاب والتواصل 129
1.النص (Text): 129
2 .الخطاب: 131
3 .التواصل اللغوي: 132
4 .الكفايات التواصلية اللغوية: 133
المبحث الثاني: استثمار الآليات الإجرائية التداولية في تعليمية النصوص في الطور الثانوي:134
المبحث الثالث: استثمار معطيات الأفعال الكلامية في تعليم النصوص 137
1 .استثمارها في تعليم درس: < في الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب>
السنة الأولى ثانوي: 137
2 .استثمارها في تعليم نص: < الحركة العقلية والفلسفية في الحواضر العربية> السنة الثانية ثانوي: 139
3 .استثمارها في تعليم درس: <منزلة المثقفين في الأمة> السنة الثالثة ثانوي: 141
المبحث الرابع: استثمار معطيات الافتراض المسبق في تعليم النصوص.....142
1 .استثمارها في تعليم نص: < في الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب >
السنة الأولى ثانوي: 142
2 .استثمارها في تعليم نص: < الحركة العقليّة والفلسفيّة في الحواضر العربيّة> السنة الثانية ثانوي: 143
3 .استثمارها في تعليم نص: <المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر والأدب> السنة الثالثة ثانوي: 144
المبحث الخامس: استثمار معطيات مضمرات الخطاب في تعليم النصوص 145
1 .استثمارها في تعليم نص: < في الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب>
السنة الأولى ثانوي: 145
2 .استثمارها في تعليم نص: <تهديد ونصح > في السنة الثانية ثانوي: 145
3 .استثمارها في تعليم نص:< احتلال البلاد العربية وآثاره في الشعر والأدب> السنة الثالثة ثانوي: 146
المبحث السادس: استثمار معطيات الاستلزام الحواري في تعليم النصوص 147

1 .استثمارها في تعليم نص: <الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب> السنة الأولى ثانوي:.....147
2 .استثمارها في تعليم نص: <الدعوة إلى الإصلاح والميل إلى الزهد> السنة الثانية ثانوي: 148
3 .استثمارها في تعليم نص: <منزلة المثقفين في الأمة> السنة الثالثة ثانوي:.....148
المبحث السابع: استثمار معطيات الملاءمة في تعليم النصوص.....149
1 .استثمارها في تعليم نص: < في الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب> السنة الأولى ثانوي:.....149
2 .استثمارها في تعليم نص: < من حكم المتنبي> السنة الثانية ثانوي: 150
3 .استثمارها في تعليم نص: <من وحي المنفى> السنة الثالثة ثانوي:.....151
المبحث الثامن: استثمار معطيات الحجاج في تعليم النصوص 152
1 .استثمارها في تعليم نص: < تقوى الله والإحسان إلى الآخرين> السنة الأولى ثانوي: ...152
2 .استثمارها في تعليم نص: < الدعوة إلى الإصلاح والميل إلى الزهد > السنة الثانية ثانوي: 154
3 .استثمارها في تعليم نص: < في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم> السنة الثالثة ثانوي: 156
المبحث التاسع: استثمار معطيات الأفضية الذهنية في تعليم النصوص 158
1 .استثمارها في تعليم نص: <الأمثال وحكم> السنة الأولى ثانوي:.....158
2 .استثمارها في تعليم نص: <تهديد ونصح> السنة الثانية ثانوي:.....160
3 .استثمارها في تعليم نص: < المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر والأدب> السنة الثالثة ثانوي:.....161
المبحث العاشر: استثمار معطيات القصدية في تعليم النصوص 163
1 .استثمارها في تعليم نص: < تقوى الله والإحسان إلى الآخرين> السنة الأولى ثانوي: ...163
2 .استثمارها في تعليم نص: < للموت ما تلدون > السنة الثانية ثانوي:.....165
3 .استثمارها في تعليم نص: < في الزهد > السنة الثالثة ثانوي: 166
خلاصة الفصل:.....167
الفصل الرابع: استثمار اللسانيات التداولية في تعليم البلاغة في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري
تمهيد: 169
المبحث الأول: جوهر ماهية البلاغة بين الماضي والحاضر.....169
1 .مفهوم البلاغة العربية قديما:.....169

2 .البلاغة القديمة:.....171
3 .ماهية البلاغة ومضمونها المعرفي حديثا: 172
4 .رصد الفرق بين البلاغة القديمة والحديثة: 173
5 .البلاغة والتواصل: 174
6 .الكفايات البلاغية في تعليم اللغة العربية: 175
7 .التأثير التداولي في تعليم البلاغة العربية:.....176
المبحث الثاني: استثمار الآليات الإجرائية التداولية في تعليم البلاغة العربية في الطور الثانوي 177
1 .خطوات تقديم المحتوى التعليمي لدروس البلاغة العربية: 178
المبحث الثالث: استثمار معطيات الأفعال الكلامية في تعليم البلاغة 180
1 .استثمارها في تعليم درس: <التشبيه وأركانه> السنة الأولى ثانوي: 181
2 .استثمارها في تعليم<بلاغة التشبيه والاستعارة والمجاز> السنة الثانية ثانوي: 183
3 .استثمارها في تعليم درس: < الكناية وبلاغتها > السنة الثالثة ثانوي:.....185
المبحث الرابع: استثمار معطيات الافتراض المسبق في تعليم البلاغة.....186
1 .استثمارها في تعليم درس: < المجاز اللغوي > السنة الأولى ثانوي: 186
2 .استثمارها في تعليم درس: < حسن التعليل > السنة الثانية ثانوي:.....186
3 .استثمارها في تعليم درس: < الكناية وبلاغتها> السنة الثالثة ثانوي:.....187
المبحث الخامس: استثمار معطيات مضمرات الخطاب في تعليم البلاغة.....188
1 .استثمارها في تعليم درس: < المجاز اللغوي > السنة الأولى ثانوي: 188
2 .استثمارها في تعليم درس: <بلاغة التشبيه والاستعارة والمجاز> السنة الثانية ثانوي: 190
3 .استثمارها في تعليم درس: <المشاكلة> السنة الثالثة ثانوي: 190
المبحث الخامس: استثمار معطيات الاستلزام الحواري في تعليم البلاغة 191
1 .استثمارها في تعليم درس: <التشبيه وأركانه> السنة الأولى ثانوي: 191
2 .استثمارها في تعليم درس: < حسن التعليل > السنة الثانية ثانوي:.....191
3 .استثمارها في تعليم درس: < الكناية وبلاغتها > السنة الثالثة ثانوي:.....192
المبحث السادس: استثمار معطيات الملاءمة في تعليم البلاغة 193
1 .استثمارها في تعليم درس: < المجاز المرسل > السنة الأولى ثانوي:.....193
2 .استثمارها في تعليم درس: < أغراض الخبر والإنشاء> السنة الثانية ثانوي: 194
3 .استثمارها في تعليم درس: < المشاكلة> السنة الثالثة ثانوي: 194
المبحث السابع: استثمار معطيات الحجاج في تعليم البلاغة 195
1 .استثمارها في تعليم درس: < المجاز اللغوي> السنة الأولى ثانوي: 195

2 .استثمارها في تعليم درس: < التشبيه الضمني والتمثيلي> السنة الثانية ثانوي:.....197
3 .استثمارها في تعليم درس: < الكناية وبلاغتها> السنة الثالثة ثانوي:.....199
المبحث الثامن: استثمار معطيات الأفضية الذهنية في تعليم البلاغة 201
1 .استثمارها في تعليم درس: < المجاز اللغوي > السنة الأولى ثانوي: 201
2 .استثمارها في تعليم درس: < المساواة والإيجاز والإطناب > السنة الثانية ثانوي: 202
3 .استثمارها في تعليم درس: < التضمين والتناص> السنة الثالثة ثانوي: 204
المبحث التاسع: استثمار معطيات القصدية في تعليم البلاغة.....206
1 .استثمارها في تعليم درس: < المجاز اللغوي > السنة الأولى ثانوي: 206
2 .استثمارها في تعليم درس: < الاقتباس والتضمين > السنة الثانية ثانوي:.....207
3 .استثمارها في تعليم درس: < بلاغة الاستعارة> السنة الثالثة ثانوي:.....207
خلاصة الفصل:.....208
الفصل الخامس: استثمار اللسانيات التداولية في تعليم التعبير في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري
تمهيد:.....210
المبحث الأول: نشاط التعبير اللغوي شفهي / كتابي وتعليمه 210
1 .مفهوم التعبير اللغوي:.....210
2 .أنواع التعبير:.....211
3 .التعبير اللغوي في المنظومة التربوية الجزائرية وفائدته:.....212
4 .التعبير اللغوي التعليمي والتواصل:.....212
5 .الكفايات التعبيرية خلال تعليم اللغة العربية:.....213
5 .1 الموارد الأولية الأساسية المباشرة لتحقيق الكفايات التعبيرية:.....214
6 .عمليَّات قياس تحقيق الكفاءة اللُّغويَّة: 216
7 .التأثير التداولي في تعليم التعبير الشفهي / الكتابي للغة العربية: 217
المبحث الثاني: استثمار الآليات الإجرائية التداولية في تعليمية نشاط التعبير 218
1 .خطوات تقديم المحتوى التعليمي لدروس التعبير:.....218
2 .الهدف العملي الختامي المندمج لنهاية سنوات التعليم الثانوي الجزائري:.....219
3 .المقرر التعليمي لنشاط التعبير في مرحلة التعليم الثانوي 221
4 .عناوين مواضيع التعبير الكتابي المقررة لسنوات الثانوي الثلاثة:.....222
المبحث الثالث: استثمار معطيات الأفعال الكلامية في تعليم التعبير الكتابي 223
1 .استثمارها في تعليم موضوع: <تلخيص نصوص متنوعة> السنة الأولى ثانوي: 223

2 .استثمارها في تعليم موضوع: <تقنية تلخيص نصوص متنوعة> السنة الثانية ثانوي: ..224
3 .استثمارها في تعليم موضوع:< ليس عارا أن نفشل..... > السنة الثالثة ثانوي:.....225
المبحث الرابع: استثمار معطيات الافتراض المسبق في تعليم التعبير الكتابي 226
1 .استثمارها في تعليم موضوع: <مزايا التسامح في بناء المجتمعات الإنسانية ورقيها> السنة الأولى ثانوي:.....226
2 .استثمارها في تعليم موضوع: <تقنية تلخيص نصوص متنوعة> السنة الثانية ثانوي: ..226
3 .استثمارها في تعليم موضوع: <تلخيص نصوص متنوعة> السنة الثالثة ثانوي:.....227
المبحث السادس: استثمار معطيات مضمرات الخطاب في تعليم التعبير الكتابي 228
1 .استثمارها في تعليم موضوع: <مزايا التسامح في بناء المجتمعات ورقيها> السنة الأولى ثانوي: 229
2 .استثمارها في تعليم موضوع <تبدأ حرية الفرد حين تنتهي حرية الآخرين> السنة الثانية ثانوي: 229
3 .استثمارها في تعليم موضوع: <مظاهر التجديد في المدرسة الرومنسية أو المهجرية> السنة الثالثة ثانوي:.....229
المبحث الخامس: استثمار معطيات الاستلزام الحواري في تعليم التعبير الكتابي 230
1 .استثمارها في تعليم موضوع: <مظاهر التجديد عند شعراء صدر الإسلام> السنة الأولى ثانوي: 230
2 .استثمارها في تعليم موضوع: <مناقشة موضوع في مظاهر التجديد في العصر العباسي (الموضوعات والأوزان والقوافي)> السنة الثانية ثانوي:.....231
3 .استثمارها في تعليم <مظاهر التجديد في المدرسة الرومنسية أو المهجرية> السنة الثالثة ثانوي: 231
المبحث السادس: استثمار معطيات الملاءمة في تعليم التعبير الكتابي 232
1 .استثمارها في تعليم موضوع: <الوقت وأهميته في حياة الفرد> السنة الأولى ثانوي:...232
2 .استثمارها في تعليم موضوع: <مظاهر ثقافة الإنسان المعاصر> السنة الثانية ثانوي:..233
3 .استثمارها في تعليم موضوع: <ليس عارا أن نفشل.... > السنة الثالثة ثانوي:.....233
المبحث السابع: استثمار معطيات الحجاج في تعليم التعبير الكتابي 234
1 .استثمارها في تعليم موضوع: <الوقت وأهميته في حياة الفرد والمجتمع> السنة الأولى ثانوي: 234
2 .استثمارها في تعليم موضوع: مناقشة <تبدأ حرية الفرد حين تنتهي حرية الآخرين> السنة الثانية ثانوي: 236
3 .استثمارها في تعليم موضوع: <ليس عارا أن نفشل... > السنة الثالثة ثانوي:.....238

المبحث الثامن: استثمار معطيات الأفضية الذهنية في تعليم التعبير الكتابي.....240

1 .استثمارها في تعليم موضوع: <مزايا التسامح في بناء المجتمعات ورقيها> السنة الأولى ثانوي: 240

2 .استثمارها في تعليم موضوع: <تلخيص نصوص متنوعة> في السنة الثانية ثانوي:.....241

3 .استثمارها في تعليم موضوع: <مظاهر التجديد في المدرسة الرومنسية أو المهجرية> السنة الثالثة ثانوي:.....243

المبحث التاسع: استثمار معطيات القصدية في تعليم التعبير الكتابي 245

1 .استثمارها في تعليم موضوع: <الوقت وأهميته في حياة الفرد والمجتمع> السنة الأولى ثانوي: 245

2 .استثمارها في تعليم موضوع: <تلخيص نصوص متنوعة> السنة الثانية ثانوي 246

3 .استثمارها في تعليم موضوع: <ليس عارا أن تفشل... > السنة الثالثة ثانوي:.....246

خلاصة الفصل: 247

خاتمة: 248

قائمة المصادر والمراجع:.....282

ملاحق 254

فهرس 293

ملخص

ملخص

ملخص

ترمي الجهود المبذولة في العمل البحثي المنجز في هذه الرسالة الأكاديمية؛ إلى تحقيق أهداف تعليمية تتعلق بتدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، وذلك بتطبيق الآليات الإجرائية للتداوليات اللسانية على تعليمية مادة اللغة العربية، انطلاقا من بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات؛ التي تستدعي تكافؤ الفرص التعلُّمية وتركز على التفاعل الحواري للمتعلمين، والاستعانة بالمقاربة النصية التي أقر بها المنهاج التعليمي الحالي (منهاج الجيل الثاني). وتم ذلك من خلال دراسة وصفية تحليلية لصور تقديم نشاطاتها المختلفة؛ من نحو، ونصوص أدبية وتواصلية، وبلاغة عربية، وتعبير كتابي؛ وذلك انطلاقا من الوثائق البيداغوجية التعليمية، من كتاب مدرسي ومنهاج دراسي وتدرُّجات سنوية ودليل الأستاذ. والتجربة الميدانية عبر معاينة واقع تدريس اللغة العربية في هذه المرحلة وتبيُّن ما هو ملتبس في هذه العملية التربوية؛ من أجل الحصول على أنجع مقوِّمات المنظومة التربوية، وتحسين أساليب تعليم/ تعلم اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: . اللسانيات التداولية . التعليمية . اللغة العربية . الاستثمار . مرحلة التعليم الثانوي.

Summary

The efforts made in the research work completed in thisis academic thesis aim to achieve educational objectives related to teaching the Arabic in the Algerian secondary education stage, by applying the procedural mechanisms of linguistic pragmatics to the teaching of the Arabic language subject, based on the pedagogy of the competency approach that requires equal learning opportunities and focuses on the dialogic interaction of learners, and the use the textual approach approved by the current educational curriculum (second generation curriculum). This was achieved through a descriptive analytical study of the form of presenting its various activities from grammar, literary, and communicative texts, Arabic rhetoric, and written expression; based on the educational pedagogical documents, from a school book, a curriculum, annual gradations and a teacher's guide. And field experiment by examining the reality of teaching Arabic at this stage and identifying what is ambiguous in this educational process, in order to obtain the most effective components of the educational system, and improve the methods of teaching/ learning Arabic.

Keywords: - Pragmatics linguistics – Educational – Arabic language – Investment – secondary education stage.