



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

قسم اللغة والأدب العربي

كلية الآداب واللغات

تعليمية نصوص اللغة العربية

- الأقسام النهائية في الطور الثانوي أنموذجاً -

مقاربة تداولية

مذكرة تخرج مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات عامة

إعداد الطالبتين:

• خديجة زهواني

• هاجر مبارك

لجنة المناقشة

الأستاذ	الصفة	مؤسسة الانتساب
أ.د. عادل محلو	رئيساً	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي
د. دلال وشن	مشرفاً ومقرراً	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي
أ. منيرة لعبيدي	عضواً مناقشاً	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي

السنة الجامعية: 1438هـ - 1439هـ / 2017م - 2018م

شكر و عرفان

إقراراً واعترافاً ووفاء بالجميل نتقدّم بالشكر والعرفان للذي لا تعدّ نعمه ولا تحصى ممهد السبيل وموفق المساعي، وإلى سيّد المرسلين مولانا وحبیبنا وقرّة أعیننا محمد صلی الله علیه وسلم وعلى آله وأصحابه أجمعين وامثالاً لقوله صلی الله علیه وسلم "من لا يشكر الناس لا يشكر الله" وبعد شكره تعالى نقول

وإننا لنتوجّ رسالتنا بشكرنا لأستاذتنا "د: دلال وشن" على تفضلها مشرفة على رسالتنا، التي لم تتوانى لحظة في إرشادنا وتنبيهنا، حيث كانت توجيهاتها البناءة مشاعل من نور، لنهتدي بها وسط بحر العلم الواسع، فبارك الله فيها وأطال في عمرها مجراً فياضاً لطلّابها وأبنائها .
كما نتقدّم بالشكر والامتنان إلى الأستاذة "مسعودة الساكر" والأستاذة "دليلة مصمودي" على مجهوداتهم وآرائهم القيّمة

ونتوجّه بالشكر الموفور للهيئة المشرفة على مناقشتنا، لما سيكون لها من دور مفيد في النقد والمناقشة، وتقديم كل نافع - بعونه تعالى -

كما نرفع أسمى معاني الوفاء لكل الأساتذة الذين درّسونا في مرحلتنا ليسانس والماستر، الذين زرعوا في نفوسنا الغيرة على اللغة وعلمائها، ورسموهم في خلدنا بأبهى صورة.

مقدمة

مقدمة:

مما لا شك فيه أنّ اللغة هي المعبر الأهم عن ثقافة المجتمع، ولهذا تعدّ من أهم وسائل الاتصال والتواصل بين الناس، وبها يستطيع الجماعات أن يتفاهموا ويتفاعلوا اجتماعيًا وثقافيًا، كما أنّها الوعاء الذي يحفظ للأمة تراثها الديني والأدبي والعلمي، وقد ظهر اهتمام الدراسات المعاصرة باللغة ليس لكونها نظامًا لسانيًا يدرس اللغة في ذاتها ولذاتها، وإنّما في طريقة استعمالها وربطها بلحظة الإنجاز في التواصل، ولهذا الأهمية البالغة التي تتحلى بها اللغة نرى أنّ استخدام منهج لساني له علاقة بالنحو والدلالة وعلوم المجتمع أمر ضروري في تدريس النصوص لأن النص هو المحور الرئيسي لتدريس مختلف الأنشطة في الميدان التعليمي وبالأخص في المرحلة الثانوية، ومن هذا المنطلق ستركّز دراستنا على بعض الجوانب التي مكّنت النصوص التعليمية من ولوج الدرس التداولي لينهل من منهل ويستفيد من بعض إجراءاته وتطبيقاته، فكانت دراستنا موسومة بـ: "تعليمية نصوص اللغة العربية - الأقسام النهائية في الطّور الثانوي أنموذجًا- مقارنة تداوليّة".

ومن الدوافع التي جعلتنا نختار هذا الموضوع دوافع موضوعية تمثلت في:

- محاولة المساهمة في إثراء الدراسات في هذا المجال لقلّة البحوث المنجزة فيه.

- قناعتنا بأنّ تحليل النصوص والولوج إلى معانيها من المحاور الأساسية التي تقوم عليها العملية

التعليمية.

- الدور الفعّال للكتاب المدرسي الذي يعتبر أهم وأقرب وسيلة في التعلّم.

- رسم علاقة بين المعرفة النظريّة من جهة والمعرفة الأدائيّة من جهة أخرى.

- معرفة مدى استثمار المبادئ التداوليّة في العملية التعليمية.

أما عن الأسباب الذاتية نذكر مايلي:

- الرغبة في التّوسّع في الموضوع بعد إنجازنا لبحث في هذا المجال.

- رغبتنا في البحث في المشروع التداولي من جهة والتعليمي من جهة أخرى.

هذه الدوافع وغيرها وضعنا أمام إشكال أساسي يتمثل في : إلى أي مدى استطاعت التعليميّة

استثمار المبادئ التّداوليّة في تعليميّة نصوص اللّغة العربيّة ؟

ويندرج تحت هذا الإشكال أسئلة فرعيّة :

- ما مفهوم التّداوليّة ؟ وما أهم مواضيعها ؟ وفيما تتمثّل أهدافها ؟

- ما مفهوم التعليميّة ؟ وما أهم عناصرها ؟ وماهي أهم الطرق المتّبعة في تدريس النّصوص ؟

- ماذا قدّمت اللّسانيّات التّداوليّة للعمليّة التعليميّة ؟

وكان للدراسات السابقة والمتعلّقة بهذا الموضوع دور كبير في إلقاء مزيد من الضوء على

الكثير من المفاهيم والأبعاد التي تفيدنا في إثراء هذه الدّراسة، فإنّه سيتمّ التعرّض للبعض منها:

- استراتيجيّة التّواصل اللّغوي في تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة "دراسة تداوليّة" ل: شيباني الطيب .

- علاقة التّداوليّة باللّسانيّات التعليميّة دراسة تطبيقيّة لمادّة اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة أمّوذجًا

ل: بوكراة حيزيّة وبوقوبة فتيحة .

- تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة بين المناهج المستعملة واللّسانيّات التّداوليّة ل: لطفي

حمدان .

والملاحظ على هذه الدّراسات أنّها تعرّضت للتّداوليّة وتعليميّة اللّغة العربيّة بصفة عامّة، أما

دراستنا فقد اختصّت بتعليميّة نصوص اللّغة العربيّة من خلال المقاربة التّداوليّة في الطّور الثّانوي،

وعلى ضوء ما تمّ ذكره وضعنا للبحث خطّة احتوت على مدخل وفصلين تسبقهما مقدّمة وتليهما

خاتمة .

حيث تناولنا في المدخل التّداوليّة النّشأة والتّطور وأهم مواضيعها، وتعرّضنا في الفصل الأوّل

من الدّراسة إلى اللّسانيّات التعليميّة من مفاهيم واصطلاحات حيث سلّطنا الضوء على عناصرها من

"معلّم ومتعلّم ومنهاج"، كما تعرّضنا إلى مفاهيم وأساسيات النّص التعليمي، أمّا الفصل الثّاني فقد

أفرد للحديث عن مدى استثمار اللّسانيّات التّداوليّة في الواقع التعليمي وتمّ ذلك بحضورنا لبعض

حصص التّصوُّص وقمنا بوصف العيّنة ووسائل البحث والمجال المكاني لها وتحليل الاستبيانات واستخراج النتائج الخاصّة بها، وأنهيّا الدّراسة بخاتمة حاولنا فيها جمع النّتائج المستخلصة التي توصل إليها البحث في أجزائه .

ولتحقيق أهداف هذا البحث اعتمدنا على المنهج الوصفي لوصف الظاهرة أتخذنا من الإحصاء والتحليل أدوات إجرائيّة ملائمة لأبعاد البحث وأهدافه .

أمّا عن مصادر البحث ومراجعته فقد تراوحت بين اللّغويّة منها والتّداوليّة والتّعليميّة، حيث شملت المصادر العربيّة القديمة كالمعاجم: "لسان العرب لابن منظور"، "معجم الوجيز لمجمع اللّغة العربيّة"، بالإضافة إلى المراجع العربيّة الحديثة منها: استراتيجيّات الخطاب لعبد الهادي بن ظافر الشّهري"، "التّداوليّة عند العلماء العرب لمسعود صحراوي"، "مناهج التّربية أسسها وتطبيقاتها ل:علي أحمد مذكور"، "الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي لمحمد الصالح حثروبي"، ومراجع مترجمة "كالمقاربة التّداوليّة ل:فرانسوا أرمينكو"، "التّداوليّة من أوستين إلى غوفمان ل:فليب بلانشيه".

ومن طبيعة الأمور كل بحث لا يخلو من الصّعوبات إلّا أنّ هذه الصّعوبات قد أسهمت في زيادة تمسّكنا بالموضوع إصرارنا عليه، وهي كالآتي :

- سوء معاملة بعض مسؤولي المؤسّسات التّعليميّة، وعدم وعيهم بضرورة البحث العلمي في مجال التّعليميّة .

- كثرة تشعب المادة العلميّة في بعض جوانب البحث مما أدى إلى صعوبة تنسيق المعلومات وترتيبها .

- صعوبة الأسلوب والغموض الذي يكتنف بعض الكتب المترجمة التي تَعَسَّر على الفهم والإدراك .

- ندرة المصادر المتخصّصة في اللّسانيّات التّداوليّة وتعليميّة اللّغة العربيّة .

وفي الأخير لا يسعنا إلّا أن نتوجّه بالشّكر الجزيل وعظيم الامتنان إلى المشرفة "د: دلال وشن" على رحابة صدرها وقوّة صبرها لما منحتنا لنا من دعم وثقة في سيرورة هذا البحث، والشّكر

موصول إلى كل الأساتذة والزّملاء، نسأل الله الاعتقاد السّليم بعد النّية الحسنة والعمل الصّالح بعد العلم النّافع وأن يغفر لنا ما كان منّا من زلل إنّه جواد كريم والحمد لله ربّ العالمين .

مدخل

التداولية النشأة والتطور

1- مفهوم التداولية

2- مصطلح التداولية

3- الإرهاصات الأولى للتداولية

4- موضوعات اللسانيات التداولية

1- مفهوم التداولية:

أ- لغة: لقد أجمعت جلّ المعاجم العربية على أنّ الجذر اللغوي لمصطلح التداولية هو الفعل الثلاثي "دَوَّلَ"، وقد ورد في:

❖ معجم المصطلحات والفروقات اللغوية: هي انقلاب الدّهر من حالٍ إلى حالٍ، والدّولة بالفتح في الحرب هي أن تداوَل إحدى الفئتين على الأخرى، ومعنى دَوَّالِك أي إِدَالَة بعد إِدَالَة، ولم يستعمل له مفردًا، فكأنّه تشية دَوَّال كما أنّ حَوَّالِك تشية حَوَّال.¹

❖ معجم الوجيز: دَال الدّهر دَوَّلاً ودولة انتقل من حالٍ إلى حالٍ، وأدَالَ الشيء جعله مُتداولًا، والدّولة مجموع كبير من الأفراد يقطن بصفة دائمة إقليمًا معيّنًا، وتداول المحكمة في القضية هو تبادل أعضائها الرّأي فيها.²

نستنتج من خلال ما سبق أنّ أغلب النّصوص المعجمية تتفق على أنّ كل المعاني للجذر اللغوي "دَوَّلَ" تدور حول معنى التّحوّل والانتقال، من مكان إلى آخر أو من حال إلى حال.

ب- اصطلاحاً: اكتسبت التداولية عدّة تعريفات بعضها يتّجه وجهة وظيفية، وبعضها يركّز على أهمية السياق، ولهذا نجدّها متنوّعة في تعريفاتها كالتالي:

- يقول "ماري ديير و فرانسوا ريكاناتي": أنّ التداولية هي دراسة استعمال اللغة في الخطاب شاهدة في ذلك على مقدرتها الخطابية.³

- يقول "شارل موريس": هي جزء من السيميائية التي تعالج العلاقة بين العلامات ومستعملها⁴
- يقول "فرانيس جاك": هي دراسة اللغة بوصفها ظاهرة خطابية تواصلية اجتماعية في نفس الوقت.⁵

- يقول "مسعود صحراوي": هي علم جديد للتواصل يدرس الظواهر اللغوية في مجال الاستعمال.⁶

¹ - أبي البقاء أيوب بن موسى الحسيني الكفوي، معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، مؤسسة الرسالة، بيروت لبنان، 1998، ط2، ص450.

² - مجمع اللغة العربية، معجم الوجيز، دار الشروق الدولية، مصر، 1994م، دط، ص239.

³ - أحمد فهد صالح شاهين، النظرية التداولية وأثرها في الدراسات النحوية المعاصرة، عالم الكتب الحديث، اريد، 2015م، ط1، ص10.

⁴ - ينظر: محمود أحمد نخلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 2002م، دط، ص9.

⁵ - فرانسو أرمينيكيو، المقاربة التداولية، تر: سعيد علوش، مركز الانماء القومي، الرباط المغرب، 1986م، دط، ص12.

⁶ - مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دار الطليعة، بيروت، 2005، ط1، ص16.

- يقول "بهاء الدين محمد مزيد": هي دراسة اللغة قيد الاستعمال بمعنى دراسة اللغة في سياقاتها الواقعية لا في حدودها المعجمية أو تراكيبها النحوية.¹

نستنتج من خلال التعريفات أنّ التداولية تهتم باللغة أثناء استعمالها أي بالعملية التواصلية وما تحتويه من عناصر من مخاطب ومخاطب وسياق.

2- مصطلح التداولية:

يعود مصطلح البراغماتية في أصل وضعه إلى اللفظ اليوناني القديم pragma ويعني العمل أو الفعل، أمّا في اليونانية الحديثة pragmatics بمعنى عملي²، وقد تقلّب المصطلح على مدلولات عدّة لينتقل استعماله إلى الميدان العملي بداية من القرن 17، وصار يدل على كل ماله علاقة بالتحقق العملي، أو بعبارة أخرى يدل على كل ماله تطبيقات ذات ثمار عملية، وقد شاع بين الباحثين بلفظ pragmatics في الإنجليزية، و pragmatique في الفرنسية.

وقد طرحت ترجمات عديدة لمصطلح pragmatique كالتداولية وعلم المقاصد وعلم التخاطب، والسياقية والذرائعية والمواقفية، والوظيفية والنفعية والغائية وعلم التداول والاستعمالية، وكما استخدم أصل اللفظ معرباً كالبراجماتية والبراجماتيک وبراغماطيقا والبراغماتكس والبراغماتزم.³

حيث اختار "محمد محمد يونس" على علم التخاطب مصطلحاً لهذا العلم للدلالة على مقصد استعمال اللغة، حيث قال في هامش له: "أنّ أفضل ترجمة لمصطلح pragmatics بعلم التخاطب وليس التداولية أو النفعية أو الذرائعية كما يفعل عدد اللسانيين العرب توهماً منهم أنّ pragmatig و pragmatism شيء واحد. والواقع أنّ المصطلح الأول يطلق على الدراسات التي تعنى بالمعنى في السياقات الفعلية للكلام، أمّا المصطلح الثاني هي مدرسة فلسفية ظهرت في أمريكا تذهب إلى أنّ الفكرة النظرية لا تجدي نفعاً ما لم تكن لها تطبيقات عملية.⁴

⁴ - بهاء الدين محمد مزيد، تبسيط التداولية، دار شمس للنشر والتوزيع، القاهرة، 2010، ط1، ص18.

² - ينظر: محمود عكاشة، النظرية البراجماتية اللسانية، مكتبة الآداب، القاهرة، 2013م، ط1، ص09.

³ - ينظر: المرجع نفسه، ص13.

⁴ - محمد محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت لبنان، 2004م، ط1، ص102.

- وقد قابلها أحمد المتوكل في كتابه اللسانيات الوظيفية فيستعمل الوظيفية والتداولية بمفهوم واحد، في حين يستخدم الدكتور سعد البازعي والدكتور ميجان الرويلي مصطلح الذرائعية في كتابهما دليل الناقد الأدبي.¹

- وكما قابلها محمد عناني بالسياقية والمواقفية في معجمه المصطلحات الأدبية الحديثة، حيث قال هي دراسة استخدام اللغة في شتى السياقات والمواقف الواقعية، أي تداولها عملياً.²

-وقابله عادل فاخوري في كتابه تيارات في السيمياء بعلم التداول، وأشار ذلك في هامش له حيث قال: من الواضح أنّ مصطلح pragmatics الذي ترجمناه بعلم التداول مشتق من كلمة pragmatism التي تعني المذهب الذرائعي المعروف في الفلسفة³

- ويقول محمود عكاشة في هامش له "أنا أرفض كلمة البرجماتية pragmatique لسبب أنّها لا تؤدي ذلك المعنى، وهي في أصلها اليوناني تفيد الشيء المستعمل فقط ولا تفيد التفاعل، بينما التداول نجد فيه المعنى التفاعلي كما نجد فيه معنى الممارسة"⁴

- وكما نجد مترجماً كتاب تحليل الخطاب لبروان ويول قدماً مقابل علم المقاصد⁵

-وقابله مسعود صحراوي بترجمة التداولية حيث قال في هامش له أنّ التداولية هي ترجمة للمصطلحين الإنجليزي pragmatics والفرنسي la pragmatique ويقصد به المذهب اللغوي التواصلي الجديد.⁶

- وكما نجد أنّ أول من وضع مصطلح التداولية من العرب في مقابل مصطلح البرجماتية هو الفيلسوف اللغوي طه عبد الرحمان سنة 1970م⁷، حيث قال في ذلك: "وقد وقع اختيارنا منذ

¹ - جميل حمداوي، التداوليات وتحليل الخطاب، مكتبة المثقف، المغرب، 2015م، ط1، ص7.

² - محمد عناني، المصطلحات الأدبية الحديثة، الشركة المصرية العالمية للنشر، مصر لونغمان، دت، ط3، ص76.

³ - عادل فاخوري، تيارات في السيمياء، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت لبنان، نوفمبر 1990م، ط1، ص81.

⁴ - محمود عكاشة، النظرية البرجماتية اللسانية، ص10.

⁵ - ج.ب.بروان، ج.يول، تحليل الخطاب، تر: محمد لطفي الزليطي - منير التريكي، النشر العلمي والمطابع جامعة الملك سعود، الرياض، 1997م-

1418هـ، ص31.

⁶ - مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، ص15.

⁷ - أحمد فهد صالح شاهين، النظرية التداولية وأثرها في الدراسات النحوية المعاصرة، عالم الكتب الحديث، إربد، 2015م، ط1، ص10.

1970م على مصطلح التداوليات مقابلاً للمصطلح الغربي براغماتيقاً، لأنه يوفي المطلوب حقه باعتبار دلالاته على معنيي الاستعمال والتفاعل معاً، ولقي منذ ذلك الحين قبولاً من لدن الدارسين الذين أخذوا يدرسونه في أبحاثهم

ويسانده في ذلك محمد يحياتن في مترجمه مدخل إلى اللسانيات التداولية فيقول: "آثرنا اللفظ الذي وضعه زملاؤنا بالمغرب الشقيق ألا وهو اللسانيات التداولية لحفته وسلاسته".¹

3- الإرهاصات الأولى للتداولية:

أ- جهود تشارلز بيرس:

لقد ظهرت الملامح الأولى للتداولية عند الفيلسوف بيرس، وذلك من خلال تطوير الدرس السيميائي الغربي بظهور مقالته: كيف نجعل أفكارنا واضحة؟ سنة 1878م، وحينها تساءل بيرس متى يكون للفكرة معنى؟²، وعلى إثر هذا المعطى بدأ في دراسة الدليل، فالدليل عنده هو كل ما يبلغ تصوّر محدّد عن موضوع ليحيل على موضوع يحيل عليه هو نفسه "موضوعه" بنفس الشكل، فيصبح المؤول بدوره دليلاً وهكذا دواليك. والموضوع هو ما يمثله الدليل وهو ضروري للتبليغ، أمّا المؤول: هو المدلول الخاص للدليل أو الحصيلة أو الأثر³، ويتوفر الدليل على علاقة ثلاثية الأبعاد وهي:

✓ يؤوّل الفكرة

✓ يدل على نفس الشيء الذي يقوم بتأويله

✓ وهو موجود على نحو من النوعية التي تضعه في علاقة مع موضوعه.⁴

وحتى لو أنّ هذه الأبعاد في الواقع موجودة مجتمعة في كيان واحد فإنّ ضرورة التحليل تقتضي

فصلها للدراسة:

¹ - الجيلاني دلاش، مدخل اللسانيات التداولية، تر: محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، دت، دط، ص1.

² - ينظر: نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب للنشر، القاهرة، دت، دط، ص172.

³ - ينظر: حنون مبارك، دروس في السيمياء، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، 1987م، ط1، ص470.

⁴ - جيلاني دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، ص9.

• البعد التركيبي: يتناول الدليل مجرد دال كامن وغير معيّن وغير مختص، فالأحمر مثلاً هو صفة في المطلق له دلالات عديدة، فقد يدل على اللون، أو الوقوف بالنسبة للمازة، أو الغضب أو الحب.

• البعد الدلالي (الوجودي): حيث يربط الدليل بما يدل عليه وهذه العلاقة تقتضي وجود العلاقة التركيبية.

• البعد التداولي: حيث ينظر إلى الدليل من خلال العلاقة التي تربطه بمؤوله فيصير الدليل قانوناً عاماً في عالم التبليغ والدلالة.¹

كما أنّه أتى بثنائية النمط والورود، والنمط عنده يمثل العلامة بوصفها كياناً مجرداً تقع في اللسان، أمّا الورد هو الاستعمال الملموس للنمط في السياق، فالمعنى الحرفي هو النمط والدلالة في السياق هو الورد.²

و صنف العلامات إلى:

- العلامة الرمز: وهي علامة تشير إلى الموضوعة التي تعبّر عنها عبر عُرف وغالباً ما يقترن بالأفكار العامة التي تدفع إلى ربط الرمز بموضوعته، فالرمز إذن هو العلامة العرفية.³
- العلامة الإشارة: وتندرج في علاقة العلة بالمعلول، وهي علامة لا تشتغل إلا في السياق مثل: وجود الدخان دليل على النار، والدّموع دليل على الألم والحزن.⁴
- العلامة الأيقونة: هي سيمياء تشبه الشيء الذي تدل عليه، فالصورة على سبيل المثال أيقونة لأنها تشبه الذات التي تمثلها.⁵

وميّز بين الدلالة بعدها دراسة المؤولات والتداولية التي تهتم ببقايا هذه المؤولات ورواسبها.⁶

¹ - ينظر: خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبه للنشر، الجزائر، 2000م، ط2، ص159.

² - ينظر: فيليب بلاتشييه، التداولية من أوستين إلى غوفمان، تر: صابر حباشة، دار الحوار، سوريا اللاذقية، 2007م، ط1، ص42.

³ - سيزا قاسم ونصر حامد أبو زيد، أنظمة العلامات في اللغة والأدب والثقافة مدخل إلى السيميوطيقا، دار إلياس العصرية، القاهرة، دط، ص142.

⁴ - ينظر: جيلاني دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، ص9.

⁵ - برونوين مارتين، فليزيتاس رينجهام، معجم مصطلحات السيميوطيقا، تر: عابد خزندار، المركز القومي للترجمة، د بلد، 2008، ط1، ص105.

⁶ - خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، بيت الحكمة، سطيف - الجزائر، 2009م، ط1، ص56.

ويعدّ بيرس أول من أدخل مفهوم السيموزيس إلى ميدان السيميائيات، بل هو أول من أرسى دعائم نظام للتدليل وإنتاج الدلالات، يمرّ عبر ميكانيزم خاص أطلق عليه اسم السيموزيس، وهو في نظره سيرورة يشتغل من خلالها شيء ما كعلامة وتستدعي من أجل بناء نظامها الداخلي ثلاث عناصر هي: ما يكون العلامة ويضمن استمرارها في الوجود، وهو مأثول أو ممثل وموضوع ومؤول.¹ وكما فرّق بين موضوعين المباشر والديناميكي، فالأول معطى مع العلامة، أمّا الثاني فيحتاج الوصول إليه إلى النبش في ذاكرة العلامة مثل لفظة مطر، فسأكون أمام معرفتين الأولى مباشرة وهي ماء ينزل من السماء على شكل زخات وهو نتيجة لعوامل طبيعية، أمّا الديناميكي ويتعلّق الأمر فيه برموزه المباشرة وغير المباشرة كالخير والخصوبة والتّطهير.²

ب- جهود موريس:

وقد واصل موريس تلميذ بيرس البحث السيميائي وطوره، وعُدّ مؤسسها الحقيقي، وظهرت التداولية عنده في تقسيمه علم الرّموز إلى ثلاثة فروع:

1. علم التراكيب: هو دراسة العلاقة الشّكلية بين تركيب الجملة.

2. علم الدلالة: هو دراسة علاقة الرّموز بالأشياء التي تشير إليها.

3. علم التداولية: هو دراسة العلاقة بين العلامات ومفسّريها.

فقد عدّها موريس جزءاً من السيميائية، ولا تدرس اللغة المنطوقة وحدها، بل تدرس العلاقة بين العلامات وما تشير إليها، وعلاقتها بعضها ببعض، وتعدّ التداولية أهم إضافة في جهود موريس.³ وقد جاءت مقارنة موريس كرّدة فعل على منهجية نعوم تشومسكي التي تركز على التّركيب والدلالة، وتفصّي الوظيفة السياقية وهي وظيفة ضرورية لاكتمال الفهم الحقيقي المتعلّق باللغة الإنسانية.⁴

¹ - ينظر: أمبرتو إيكو، التأويل بين السيميائية والتّفكيكية، تر: سعيد بن كراد، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء- المغرب، 2004م، ط2، ص139.

² - ينظر: المرجع نفسه، ص41.

³ - محمود عكاشة، النظرية البرجماتية اللسانية، ص30.

⁴ - ينظر: جميل حمداوي، التداوليات وتحليل الخطاب، ص11.

كما نجد أنّ وظيفة الدليل عند بيرس ثلاثية، بينما سيرورة الدليل عند موريس تحتوي على أربعة عناصر هي:

* الناقل: parteur هو العنصر الذي يقوم مقام الدليل.

* المدلول عليه: هو العنصر الذي تتم إحالة الدليل عليه.

* الأثر: effet وهو الذي يحصل لدى المرسل إليه والذي يبدو له وكأنّه الدليل أو المؤول.

* المؤول: Interprete.¹

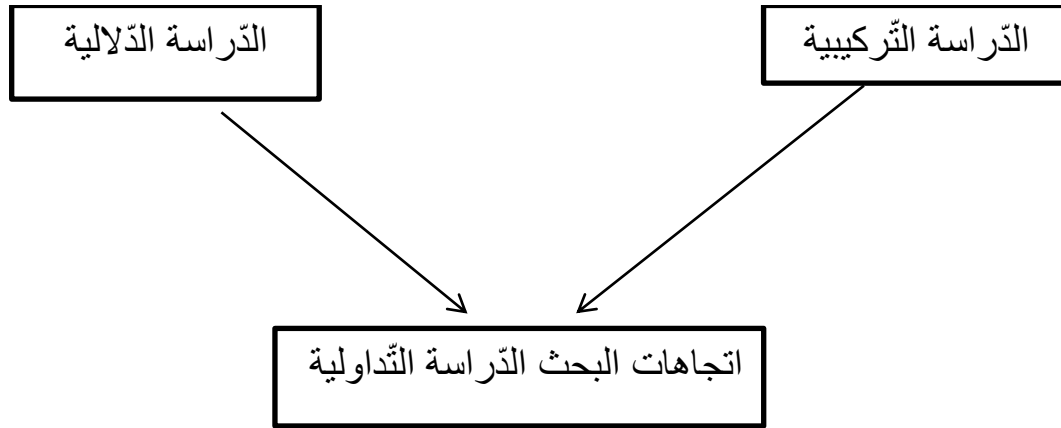
ومثال ذلك حينما يتلقى مسافر رسالة من صديق تصف له المنطقة التي يريد السفر إليها، تكون الرسالة ناقل للعلامة، والمنطقة مدلول، والمسافر مؤول، والمنطقة الأثر.²

ولا توجد تراتبية تنظم هذه العناصر لتساهم في السيرورة السيمائية، وهذه العناصر تمكّن من استشراف ثلاثة توجّهات للبحث النظري الأساسي، وهذه التوجّهات متداخلة فيما بينهما أيّما تداخل.

¹ - جيلاني دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، ص 10.

² - ينظر: عادل فاخوري، تيارات في السيمياء، ص 71.

وأثناء وصف السيميائيات تفترض اللسانيات التداولية مسبقاً كل من الدراسة التركيبية والدلالية، لأنّ المناقشة الحصيفة السديدة لعلاقات الأدلة بمؤولها تستلزم معرفة علاقات الأدلة بعضها ببعض وكذلك علاقة الأدلة بالأشياء التي تحيل عليها المؤولين ويمكن توضيح ذلك بالمخطط التالي:¹



ويرى موريس أنّ التداولية تعالج ظاهرة حياتية للسيموزيس²، كما فرق بين التداولية المحضة والوصفية، فالتداولية المحضة يكون الحديث فيها عن البعد التداولي للسيموزيس "توليد الدلالة" وتحيل على إنجاز اللغة أو الكلام، والتداولية الوصفية تهتم باللمحظة الملموسة للبعد الدلالي.³

ولقد أخذ موريس الثالوث الدلالي لبريس مُعدلاً فيه لفظ المدلول، حيث وضع مصطلح جديد وهو المسمّى وهو مختلف عن المؤول أو الشّيء المرجعي، لكنّه يحيل على صنف من الأشياء أكثر من كونه يحيل على شيء محدد.⁴

ج- جهود غوتلوب فريجة وفنجشتاين:

بما أنّ الفلسفة التحليلية هي ينبوع المعرفي الأوّل مفهوم تداولي هو الأفعال الكلامية، فهي تجسد الخلفية المعرفية لنشوء الظاهرة اللغوية، بل هي السبب في نشوء اللسانيات التداولية، وكانت بزعامة غوتلوب فريجة خلال القرن العشرين من خلال كتابه أسس علم الحساب، والجديد الذي جاء به في نطاق البحث اللغوي هو رؤيته الدلالية في تمييزه بين اسم العلم والاسم المحمول وبين المعنى

¹ - نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، ص 180.

² - المرجع نفسه، ص 179-181.

³ - ينظر: صابر حباشة، الأبعاد التداولية في شروح القزويني، الدار المتوسطة للنشر، دبلد، 2009م، ط 1، ص 38.

⁴ - فليب بلانشيه، التداولية من أوستين إلى غوفمان، ص 44.

والمرجع، وكما ربط بين مفهومين تداوليين هامين هما الإحالة والاقتضاء، وأحدث بذلك قطيعة معرفية ومنهجية بين الفلسفتين القديمة والحديثة، وذلك نتيجة اعتماد التحليل لمنهج فلسفي جديد.¹ وكما ميّز بين اللغة العلمية واللغة العادية، إذ على اللغة العلمية أن تكون محافظة على المعنى فهي تتميز بالدقة وتستهدف الاستقلال عن علاقات التفاعل، بينما اللغة العادية في حاجة إلى الإبهام لنجاح التواصل وذلك عن طريق التفاعل، فهي حبيسة رغبة الإقناع وإثارة الاهتمام وتقودها إلى ذلك قوانين البلاغة والانفعال.²

وقد أثر فريجة في فنجشتاين فبحث عن اللغة المثلى لوصف العالم، واهتم بدراسة اللغة الطبيعية أو العادية فعالج فيها مشكلة الغموض والوقوع في التناقض المعنوي³، وأهم ما يميّز بحثه في المعنى هو دعوته إلى تفادي البحث في المعنى المنطقي الصّارم، فقامت دراسته على ثلاث مفاهيم أساسية هي:

- الدلالة: حيث فرق بين المعنى المحصل والمعنى المقدّر وقال أنّ الخلط بينهما يعني الخلط بين الجملة والقول، وكما حدّد معنى الجملة الذي يمكن مشاهدته والتحقّق منه في صلب الممارسة اليومية لألعاب اللغة.

- القاعدة: ويقصد بها أنّ كل من يشارك في لعبة اللغة أن يكون على علم بالقواعد الأساسية، أي الاصطلاحات الاجتماعية، وكذا لا يجب أن لا نجعل بعض القواعد غير الأساسية فهي نماذج ومثّل صالحة لعدد كبير من الأحوال والمتكلمين تسمح بتنوّع النشاط اللغوي.⁴

- الألعاب اللغوية: ويستقيم مفهومها في أطروحته مع البعد الإنساني للغة في إطار الممارسة اليومية التي تحقّق المعرفة الإنسانية عبر مسارات شكلية متنوّعة ومتكاملة وهذا تصوّر برجماتي يجعل اللغة مماثلة للعب⁵، حيث يرى أنّ ألعاب اللغة هي التلاعب بالكلام، أي أنّ الألفاظ التي تلتفظها

¹ - ينظر: مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، ص20.

² - ينظر: فرانسوا أرمينكو، المقاربة التداولية، ص20.

³ - ينظر: محمود عكاشة، النظرية البرجماتيّة اللسانية، ص45.

⁴ - فرانسوا أرمينكو، المرجع السابق، ص183.

⁵ - محمود عكاشة، المرجع السابق، ص45.

ترتبط بأشكال الحياة والممارسات التي نعيشها.¹ وقد تأثر بالتجديد الفلسفي الذي جاء به فريجة عدد من الفلاسفة منهم هوسرل وكارناب وأستين وسيرل وكذلك فنجشتاين، وتجمع بين هؤلاء مسلمة مشتركة مفادها أنّ فهم الإنسان لذاته ولعالمه يرتكز على اللغة، فهي التي تعبّر له عن هذا الفهم وتلك رؤية مشتركة بين جميع تيارات الفلسفة التحليلية واتجاهاتها ويمكن إجمال سمات الاتجاه التحليلي بما يأتي²:

- 1- ضرورة التخلي عن أسلوب البحث الفلسفي القديم ولا سيما جانبه الميتافيزيقي.
- 2- تغيير بؤرة الاهتمام الفلسفي من موضوع نظرية المعرفة إلى التحليل اللغوي.
- 3- تحديد بعض المباحث اللغوية وتعميقها لا سيما مبحث الدلالة والظواهر اللغوية المتفرعة عنه.

وقد ظهرت في الفلسفة التحليلية اتجاهات ثلاث هي:

- الظواهر اللغوية: مؤسسها ادموند هوسرل وهي رؤية تقوم على أساس الشعور المجرد لكونه المجال المحايد للمعرفة اليقينية ولا ارتباط القصد، وتقوم على ثلاث أسس هي المعنى والقصد والحصص³، حيث انغمس مؤسسها في البحث في أطر ذهنية تجريدية لا علاقة لها بالاستعمال اللغوي ولا بظروف استخدام اللغة ولا بأحوال أطراف الحوار وأغراضهم.
- الوضعانية المنطقية: مؤسسها رودولف كارناب وتُقضي القدرات التواصلية العجيبة التي تمتلكها اللغات الطبيعية، واهتمت ببناء لغات بديلة مقصورة على مجال تواصل في غاية المحدودية الرسمية والتخصّص العلمي الضيق المحدود ولا تظهر القدرات التواصلية للغات الطبيعية إلا في استعمالها العادي.⁴

¹ - خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، ص52.

² - بشرى البستاني، التداولية في البحث اللغوي والنقدي، مؤسسة السياب للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، لندن، 2012م، ط1، ص35.

³ - مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، ص32.

⁴ - المرجع نفسه، ص22.

- فلسفة اللغة العادية: مؤسسها لودفيج فنجشتاين، ونشأت في أحضان هذا الفرع نظرية الأفعال الكلامية، فيدرس هذا الفرع طبيعة اللغة وطبيعة المعنى في كلام الرجل العادي.¹

نلاحظ أنّ التيارات الأولى والثاني خرجا من اهتمامات التداولية، إلا أنّ تيار الظواهرية اللغوية أتى بمبدأ إجرائي مفيد في اللسانيات التداولية وهو القصدية الذي استثمره أوستين في نظرية الأفعال الكلام، وطوّره تلميذه سيرل في تصنيف القوى المتضمنة في القول، ولم يبق ضمن اهتمامات التداولية إلا تيار فلسفة اللغة العادية والذي يُعدّ في صميم الدرس التداولي، حيث كانت مادته الأساسية هي اللغة.

وقال أنّ الخلافات والتناقضات بين الفلاسفة سببها سوء فهمهم للغة فراح يطوّر فلسفته الجديدة التي اهتمّ فيها بالجانب الاستعمالي في اللغة.²

4- موضوعات اللسانيات التداولية:

تميّز الجهاز المفاهيمي التداولي بسعة مجاله وثراء أطره إذ اشتمل على عدّة نظريات أهمّها:

4-1- نظرية أفعال الكلام:

وهي الفكرة الأولى التي نشأت منها اللسانيات التداولية إذ تعتبر نواة مركزية في الكثير من الأعمال التداولية وفحواه أنّ كل ملفوظ ينهض على نظام شكلي دلالي إنجازي تأثيري³، وارتبطت هذه النظرية بالفيلسوف أوستين حيث كان أوّل من نبّه عليها من الفلاسفة المعاصرين، وقد أقام أوستين تمييزاً بين الأقوال الخبرية والأقوال الإنشائية، فالإخبارية هي أفعال تصف وقائع العالم الخارجي وتكون صادقة أو كاذبة، والإنشائية ليس لها قيمة الحقيقة إذ نستعملها لنضع شيئاً ولا توصف بصدق ولا كذب، مثل: أنصحك بالإقلاع عن التدخين وهي أقوال لإنجاز ضرب مخصوص من العمل لا يمكن أن ينجز بشكل آخر. ومن هنا يمكن القول إنّ التمييز بين الملفوظ الخبري والإنشائي يقوم على الاختلاف بين قول شيء ما ووضع شيء ما بواسطة اللغة، وترتبط الأفعال الإنشائية "الأدائية"

¹ - محمود عكاشة، النظرية البراجماتية اللسانية، ص 56.

² - ينظر: مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، ص 23.

³ - المرجع نفسه، ص 40.

بشروط معيّنة، ويقسمها أوستين إلى شروط ملائمة وشروط قياسية، وهي لا تصف أعمالاً بل هي أعمال في حد ذاتها¹، فالشروط الملائمة هي أن يكون هناك وجود إجراء عرقي مقبول، له أثر عرقي معيّن كالزواج والطلاق وأن يتّصف الإجراء بنطق كلمات محدّدة في ظروف معيّنة وأن يكون الناس مؤهلين لتنفيذ هذا الإجراء وأن يكون التنفيذ كاملاً وصحيحاً، أمّا الشروط القياسية هي أن يكون المشارك في الإجراء صادقاً في أفكاره ومشاعره ونواياه ويلتزم بما يُلزم نفسه به²، وفي تمييز أوستين للأفعال الإخبارية والإنشائية تبين له أنّ هناك أفعال إخبارية تقوم بوظيفة الأدائية فطرح سؤالاً: كيف ننجز فعلاً حين ننطق قولاً؟ وفي سعيه للإجابة تبين له أن الفعل الكلامي مركّب من ثلاثة أفعال وهي كالآتي:

أ- الفعل اللفظي أو الكلامي القولي: هو إنتاج ملفوظ يتوفر على دلالة التّلفظ ببعض الأصوات وبعض الكلمات في تركيب معيّن مع دلالة ما ومرجع ما.³

ب- الفعل المتضمّن في القول أو الإنجازي: هو الحدث الذي يقصده المتكلم من الجملة كالأمر والنصيحة.⁴

ج- الفعل التأثيري: ويحصل حين نغيّر الفعل الإنجازي من حال المتلقي بالتأثير عليه⁵، أي ما يصاحب فعل القول من أثر لدى المخاطب كالإقناع والتّضليل.

واستناداً إلى مفهوم القوّة الإنجازية ميّز أوستين بين خمسة أنواع للأفعال الكلامية وصنّفها على أساس قوّتها الإنجازية.

1- الأفعال الحكيمة: الإقرارية وهي أفعال تثبت في بعض القضايا من سلطة معترف بممارسة القضاة والحكام أو إطلاق أحكام على الواقع.

2- أفعال الممارسة: وهي الأفعال الحاملة لقوّة في فرض واقع جديد، مثل: الانتخاب والترشيح.

¹ - ينظر صابر حياشة، لسانيات الخطاب الأسلوبية والتلفظ، دار الحوار، سوريا- اللاذقية، 2010م، ط1، ص200.

² - ينظر: محمود أحمد نخلة، آفاق في البحث اللغوي المعاصر، ص45.

³ - ينظر: صابر حياشة، التداولية والحجاج، صفحات للدراسات والنشر، سوريا-دمشق، 2008م، ط1، ص80.

⁴ - محمد يونس محمد، مقدمة في علمي التخاطب والدلالة، دار الكتاب الجديد، بيروت- لبنان، 2004م، ط1، ص34.

⁵ - خليفة بوجادي، اللسانيات التداولية، ص97.

3- أفعال الوعد: وهي أفعال كلامية تلزم المتكلم القيام بعمل ما معترف به من قبل المخاطب ومن أمثلتها: الوعد، الضمان والتعاهد.

4- أفعال السلوك: وهي ردود الأفعال الناتجة لحدث كالاعتذار والشكر¹

5- أفعال العرض: وتستخدم في إيضاح وجهات النظر والآراء عن طريق الحجج مثل: الإثبات والتفي والتأكيد والتوضيح.²

أما دراسة سيرل وتصنيفه للأفعال الكلامية أكثر دقة من أستاذه حيث كان متبعا لحطى أستاذه وحاول سد الثغرات التي تركها والإجابة التي بقيت عالقة في كتاب أوستين: كيف ننجز الأشياء بالكلمات؟ وكما يرى سيرل أن المتكلم يقوم بأربعة أفعال خلال التكلم وتصنيفه كالتالي:

أ- فعل التلفظ: وهي إنجاز فعل التلفظ، ويتضمن الكلمات أو الألفاظ والجمل والعبارات ذات الدلالة الواضحة والمحددة.

ب- الفعل الإخباري أو القضوي: ويتضمن الإحالة والإسناد، ويتجسد في المرجع وهو محور الحديث.

ج- الفعل الإنجازي: هو الوحدة الصغرى للاتصال اللغوي،³ وهو الفعل المنجز داخل الكلام بواسطة المتكلم.⁴

د- الفعل التأثيري: يؤثر المرسل على المرسل إليه بطريقة ما. ونجد في هذه النظرية أن الفعل الإنجازي يتعلق بالمرسل، أما الفعل التأثيري يتعلق بالمرسل إليه.⁵

بينما سيرل ميّز بين الأفعال ونجدها كما يلي:

1- الوعديات: وهي أفعال التعهد، وهي أفعال التكليف عند أوستين حين يلتزم المتكلم بفعل

شيء معين.

¹ - ينظر : طالب سيد هاشم الطبطاوي، نظرية الأفعال الكلامية، مطبوعات جامعة الكويت، الكويت، 1994م، ط1، ص10.

² - واضح أحمد، الخطاب التداولي في الموروث البلاغي العربي، إشراف لزرع مختار، جامعة وهران، درجة الدكتوراه، 2012/2011م، ص113.

³ - محمود أحمد نخلة، آفاق البحث اللغوي، ص72.

⁴ - أبي بكر العزاوي، اللغة والحجاج، العمدة في الطبع، المغرب، 2006م، ط1، ص121.

⁵ - ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، دار الكتاب الجديد، ط1، بيروت - لبنان، مارس 2004م، ص75.

2- الإعلانات: هي التمرسية عند أوستين وتعبر عن حالة مع شروط صدقها.

3- الإخباريات: هي أن تطابق الأفعال الواقع، ويكون المتكلم مقتنعاً بها وأن يكون العرض الإنجازي فيها وصف واقعة معينة من خلال قضية لا تحمل أفعالها الكذب.

4- التوجيهيات: وغرضها الإنجازي محاولة المتكلم توجيه المخاطب إلى فعل معين يبدأ بالتلميح وينتهي بالتصريح ويدخل فيها النصح والإرشاد والاستعطاف.¹

5- التعبيريات: غرضها الإنجازي التعبير عن الموقف النفسي تعبيراً يتوافر فيه الإخلاص وتدخل فيها الشكر والتهنئة والاعتذار.²

وقسم سيرل معاني القول إلى نوعين أولهما المعنى الحرفي أو المباشر يتناول اللغة العادية ذات المعنى المحدد والثاني المعنى غير المباشر مستوى أعمق من سابقه لإعمال العقل فيه إذ يتعلق بالمعنى المفهوم من وراء اللفظ ومنه الاستعارة والأقوال المجازية.

أما الأفعال الإنجازية يقسمها سيرل إلى نوعين: أولهما الأفعال الإنجازية المباشرة وهي التي تطابق قوتها الإنجازية مراد المتكلم فيطابق فيطابق ما يعنيه، والثاني الأفعال غير المباشرة وهي التي تخالف قوتها مراد المتكلم.³

4-2- متضمنات القول:

يعدّ القصد أكثر شيء نسعى إليه من خلال القول، حيث إنّنا نضمّن في كلامنا أموراً لا نفصح عنها بصراحة وهذا ما يدعى ب: متضمنات القول⁴، وهو مفهوم تداولي إجرائي يتعلّق برصد جملة من الظواهر المتعلقة بجوانب ضمنية وخفية من قوانين الخطاب العامة كسياق الحال وغيره، وتشكل متضمنات القول من نمطين هما: الافتراض المسبق والقول المضمر.

أ- الافتراض المسبق: ويقصد به المعطيات والافتراضات المعترف بها والمتفق عليها من طرف المشاركين في العملية التواصلية، وتشكل هذه الافتراضات الخلفية التواصلية لتحقيق نجاح عملية

¹ - ينظر : محمود عكاشة، النظرية البرجماتية اللسانية، ص106.

² - ينظر : المرجع نفسه، ص107.

³ - ينظر : المرجع نفسه، ص108.

⁴ - مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، ص30.

التواصل وهي محتواة ضمن السياقات،¹ وفي المثالين: أغلق الباب أو لا تغلق الباب كليهما خلفية افتراض مسبق مضمونها أنّ الباب مفتوح،² وللافتراض المسبق دور كبير في تأويل الخطابات وفهمها حيث تظل قائمة التّأويلات مفتوحة مع تعدّد السياقات والطّبقات المقامية التي ينجز ضمنها الخطاب.

ومن هنا نستنتج أنّ دور وأهمية الافتراض المسبق تتمثل في المعلومات السابقة والمشاركة بينهما وهذا أهم جزء في العملية التواصلية والافتراض المسبق "هو شيء يفترضه المتكلم يسبق التّفوّه بالكلام".³

ب- الأقوال المضمرّة: هي النمط الثاني من متضمّنات القول وتستند إلى وضعية الخطاب وسياق وروده وتقول الباحثة كاترين كبريات أوركويوني: "بأنّه كتلة المعلومات التي يمكن للخطاب أن يحتويها لكن تحقيقها في الواقع يبقى رهن خصوصيات الحديث".⁴ ومثال ذلك قول القائل: إنّ الجو بارد في الخارج فالسامع حين يصله هذا الملفوظ قد يعتقد أنّ القائل أراد دعوته إلى المكوث وعدم الخروج من الغرفة أو الإسراع بإقفال النّافذة كي لا يدخل البرد أو لبس المعاطف عند الخروج، فقائمة التّأويلات متعدّدة بتعدّد السياقات والمقامات.⁵

ومن هنا فالقول المضمر هو معنى خفي مضمر في الكلام يفسّر ضمن السياق الذي ورد فيه.

4-3- الإشارات:

وهو مفهوم لساني يجمع كل العناصر اللغوية التي تحيل مباشرة على المقام من حيث وجود الذات المتكلمة أو الزّمان أو المكان.⁶ كما أنّها مصطلح تقني يستعمل لوصف إحدى أهم الأشياء التي نقوم بها في أثناء الكلام، وهذه الإشارات هي تلك الأشكال الإحالية التي ترتبط بسياق المتكلم مع التّفريق بين التّعبيرات الإشارية القريبة من المتكلم مقابل التّعبيرات البعيدة عنه.⁷

¹ - ياسة ظريف، الوظائف التداولية في المسرح، إشراف فريدة بوساحة، جامعة منتوري قسنطينة، شهادة الماجستير، 2009م، ص23.

² - عائشة قدوري، بلاغة الخطابة وآلياتها التداولية، إشراف عبد الكريم بكري، جامعة وهران، شهادة الماجستير، 2013/2012م، ص19.

³ - جورج يول، التداولية، تر: قصي العتاي، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، 2010م، ط1، ص51.

⁴ - مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، ص32.

⁵ - المرجع نفسه، ص32.

⁶ - الأزهر الزناد، نسيج النص بحث فيما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1993م، ط1، ص116.

⁷ - ينظر: عبد الهادي ظافر الشهري، استراتيجية الخطاب، ص81.

ومن هنا يتّضح لنا أنّ الإشارات خالية من أيّ معنى في ذاتها ولا يتّضح مدلولها إلا في سياق تداولها داخل الخطاب، وميّز الباحثون في هذه الإشارات خمسة أنواع:

أ- الإشارات الشخصية: تتمثل في الضمائر الدالة على المتكلم والمخاطب سواء كانت متصلة أو منفصلة، وضمائر الحاضر هي دائما عناصر إشارية لأنّ مرجعها يعتمد اعتمادًا تامًا على السياق الذي تستخدم فيه، أمّا ضمير الغائب فيدخل في الإشارات إذا كان حرًا أي لا يعرف مرجعه من السياق اللغوي فإذا عرف مرجعه خرج من الإشارات.¹

ب- الإشارات الزمانية: هي أدوات لغوية تدل على زمان معيّن يحدده السياق قياسًا على زمان التّكلم الذي يشكّل مركز الإشارة الزمانية الذي من خلاله يستطيع المرسل تحديدها وتأويل باقي العناصر المكوّنة للخطاب²، ومن أجل تحديد مرجع الأدوات الإشارية الزمانية وتأويل الخطاب تأويلا صحيحًا يلزم المرسل إليه أن يدرك لحظة التّلفظ فيتّخذها مرجعًا يحيل عليه ويؤوّل مكوّنات التّلفظ اللغوية بناءً على معرفتها.³ ففي قولي مثلا: سأعود بعد ساعة فلا يمكن التّكهّن بزمان اللقاء إلا بعد معرفة زمن التّلفظ بهذه الجملة وكما نجدها أحيانًا تتجاوز ذلك للدلالة على زمان أوسع مثل قولنا: شباب اليوم، فلفظة اليوم لا نقصد بها أربع وعشرون ساعة بل شملت العصر أو الزّمان الذي نحن فيه.

ج- الإشارات المكانية: وهذا النوع يشمل جميع أسماء الإشارة وظروف المكان ويعدّ استعمالها وتفسيرها على معرفة مكان المتكلم وقت التّكلم⁴، وكما يوجد مصطلح التّقابل الإشاري مثل: يأتي ويذهب فالفعل يأتي يتضمّن حركة نحو المتكلم وكذلك الفعل يذهب يتضمّن الحركة المعاكسة للمتكلم.⁵

د- الإشارات الخطابية: تعدّ من خواص الخطاب وتتمثل في العبارات التي تذكر في النصّ مشيرة إلى موقف خاص بالمتكلم، وقد يستدرك المتكلم فيدرج "لكن" أو "بل" وقد يضيف فيقول:

¹ - ينظر : محمود أحمد نخلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص18.

² - دلال وشن، القصديّة في الموروث اللساني العربي، إشراف محمد خان، جامعة محمد خيضر بسكرة، شهادة دكتوراه، 2016/2015م، ص5.

³ - عبد الهادي ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص83.

⁴ - سحالية عبد الحكيم، التداولية النشأة والتطور، مجلة المخبر أبحاث في اللغة والأدب، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد5، مارس 2009م، ص9.

⁵ - ينظر : محمود أحمد نخلة، آفاق البحث اللغوي المعاصر، ص23.

فضلاً عن ذلك" وهذا النوع من الخطاب محل خلاف بين الدارسين لأنه فيه التباس بالإحالة إلى السابق أو اللاحق ولذلك أسقطه بعض الباحثين من الإشارات.¹

هـ- الإشارات الاجتماعية: فهي التي تبين لنا العلاقات الاجتماعية بين الناس فهناك إشارات نستعملها مع من هم أكبر منا سناً ومقاماً وأخرى مع من نحترمهم لمكانتهم الاجتماعية وأخرى للخطاب الرسمي وهناك ألقاب التقدير والتبجيل نحو حضرتك وسعادتك، وسيادتك ومعالي الوزير وفخامة الرئيس...²

4-4- القصدية:

هي ما يستنتجه المفسر من الخطاب في ضوء سياقه اللغوي والمقامي ، وهدفه الغرض التواصلية من الخطاب³ ، ويعنى بمراعاة غرض المتكلم والمقصد العام ، إذ لا بد لكل تلفظ مقصد حتى يفهم الكلام ، فالتحاج في الكلام مرهون بتطابق قصد المرسل والمعنى المؤول من طرف المرسل إليه، وذلك أن التواصل مشروط بالقصدية وإرادة المتكلم في التأثير على الغير⁴، كما أن للقصد أهمية كبيرة في الخطاب ، إذ يعتبر هو لب العملية التواصلية لأنه لا وجود لأي تواصل عن طريق العلامات دون وجود قصدية وراء فعل التواصل⁵ .

نستخلص مما سبق أن القصدية من أهم مؤشرات المعنى، ومقتضاه أنه لا كلام إلا مع وجود القصد .

4-5- السياق:

وهو الطريقة التي تستعمل بها الكلمة أو الدور الذي تؤديه، ولهذا يصرح فيرث بأن المعنى لا ينكشف إلا من خلال تسيق الوحدة اللغوية أي وضعها في سياق مختلفة ، حيث يقول أصحاب

¹ - محمود أحمد نخلة، المرجع السابق، ص24.

² - ينظر: حورية رزوقي، الأحاديث القدسية من منظور اللسانيات التداولية، إشراف بشير إبرير، جامعة محمد خيضر بسكرة، شهادة ماجستير، 2006/2005م، ص26.

³ - محمود عكاشة، تحليل الخطاب في ضوء نظرية أحداث اللغة، دار النشر للجامعات، القاهرة، 2041م/1435هـ، ط1، ص63.

⁴ - ينظر: عبد الهادي ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص185.

⁵ - المرجع نفسه، ص138.

هذه النظرية" أنّ معظم الوحدات الدلالية تقع في مجاورة وحدات أخرى وإنّ معاني هذه الوحدات لا يمكن وصفها أو تحديدها إلاّ بملاحظة الوحدات الأخرى التي تقع مجاورة لها".¹ ومن هنا نستطيع القول أنّه هو الذي يحدّد دلالة الكلمة على وجه الدقّة وبواسطته تتجاوز كلمات اللغة حدودها الدلالية المعجمية المألوفة لتفرز دلالات جديدة وقد تكون مجازية أو إضافية أو إيحائية أو اجتماعية.² أمّا السياق في المنظور التداولي: "هو مجموعة الظروف التي تحف حدوث فعل التّلفظ بموقف الكلام"³

وهذا الفعل لا يشكل إلاّ بين متكلّم ومخاطب ولا يكون إلاّ لدواع ومقاصد، ولا يكون إلاّ في إطار زماني ومكاني وشروط تواصلية هي ما نعبّر عنه بعناصر السياق والمقام.⁴ وتبعاً لذلك فإنّ دلالة الكلمة تتعدّد بتعدّد السياقات وتنوّعها، وقد توصّل العلماء إلى تمييز بين أربعة أنواع من السياق: السياق اللغوي: يشرف على تغيير دلالة الكلمة تبعاً لتغيير بمسّ التّركيب اللغوي كالّتقديم والتأخير مثل قولنا: زيد أتمّ قراءة الكتاب تختلف دلالتها اللغوية عن قراءة الكتاب أتمّها زيد.⁵ السياق العاطفي: فيحدّد درجة القوّة والضعف في الانفعال مما يقتضي تأكيداً أو مبالغة أو اعتدالاً،⁶ مثل الفرق بين دلالة اللفظتين love وlike رغم اشتراكهما في أصل المعنى وهو الحب لكنهما يختلفان في المضمون العاطفي فتجد love خاصة بالاستعمال بين الأشخاص؛ بينما like خاصة بالاستعمال بين الإنسان والأشياء.

سياق الموقف: وهو الموقف الخارجي الذي يمكن أن تقع فيه الكلمة فتتغيّر دلالتها تبعاً لتغيّر الموقف أو المقام مثل استعمال كلمة يرحم في مقام تسميت العاطس، وهي يرحمك الله البدء بالفعل

¹ - أحمد مختار عمر، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، 1985م، ط1، ص69.

² - ينظر : هادي نهر، علم الدلالة التطبيقي في التراث العربي، تقديم علي الحمد، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد- الأردن، 1427هـ/2007م، ط1، ص236.

³ - عبد الهادي ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص41.

⁴ - ينظر : عبد الله بريم الراشدي، التداولية والشعر قراءة في شعر المديح في العصر العباسي، تقديم عبد القادر الغضنفر، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، 2013م، ط1، ص37.

⁵ - منقور عبد الجليل، علم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2001م، دط، ص90.

⁶ - أحمد مختار عمر، علم الدلالة، ص80.

وفي مقام الترحم بعد الموت الله يرحمه، البدء بالاسم فالأولى تعني طلب الرحمة في الدنيا والثانية طلب الرحمة في الآخرة.¹

السياق الثقافي: وهو المحيط الثقافي بمفهومه الواسع الذي يمكن أن تستخدم فيه الكلمة² مثل كلمة عملية لها معنى عند الجراح ومعنى ثانٍ عند عالم الرياضيات وهكذا.

4-6- الاستلزام الحواري:

تعدّ نظرية الاستلزام الحواري من أكثر النظريات المطبقة على مختلف اللغات وترجع نشأتها إلى المحاضرات التي ألقاها غرايس في جامعة هارفارد سنة 1967م فقدّم فيها تصوّره والأسس المنهجية التي يقوم عليها،³ وفحواه أنّ الجملة قد تخرج عن المعنى الحرفي إلى معنى استلزامي يصل إلى المخاطب عبر العمليات الذهنية والاستنتاجية المختلفة كأن يحاول المتكلم تبليغ المتلقي بأمر بطريقة غير مباشرة وهو على يقين أنّ متلقيه قادر على فهم قصده، وقد أشار غرايس في قوله: "أنّ التّاس في حواراتهم قد يقولون ما يقصدون وقد يقصدون أكثر ممّا يقولون وقد يقصدون عكس ما يقولون"⁴

حيث ينبنى الاستلزام على مبدأ عام يقضي بتعاون المخاطبين في تحقيق الغاية من التواصل وصيغته كالتالي ليكن اندفاعك في الكلام على الوجه الذي يقتضيه الاتجاه المرسوم للحوار الذي اشتركت فيه ويشمل مبدأ التعاون على أربع مسلّمات فرعية وهي:

• مبدأ الكم: يجب أن تكون إفادتك للمخاطب على قدر حاجته ولا تتعدّى القدر المطلوب.

• مبدأ الكيف: وتفرض على القائل أن يملك الحجج الكافية لإثبات صدقة.

• مبدأ الملائمة أو المناسبة: أي أن يكون مقالك مناسباً لمقامك.⁵

¹ - ينظر : منقور عبد الجليل، علم الدلالة أصوله ومباحث في التراث، ص90.

² - ينظر : أحمد مختار عمر، علم الدلالة، ص81.

³ - واضح أحمد، الخطاب التداولي في الموروث البلاغي العربي، إشراف لزعر مختار، ص124.

⁴ - محمود أحمد نخلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص33.

⁵ - طه عبد الرحمان، في أصول الحوار وتحديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، المغرب، 2000م، ط2، ص104.

- مبدأ الطريقة أو الجهة: أن يكون التعبير بوضوح مع الإيجاز والترتيب،¹ ووضع قوانين خواص للاستلزام تتلخص في:
 - 1- يمكن إلغاؤه.
 - 2- يمكن تقديره بمعنى أنه بإمكان المتكلم القيام بعمليات ذهنية للوصول إلى ما يستلزمه الكلام.
 - 3- يمكن للاستلزام الواحد أن يؤدي استلزمات مختلفة بمعنى متغير بحسب السياق.
 - 4- الاستلزام متّصل بالمعنى الدلالي لما يقال.²

¹ - طه عبد الرحمان التواصل والحجاج، مطبعة المعارف، الرباط، دت، دط، ص12.

² - ينظر: آن رويول وحاك موشلار، التداولية اليوم علم جديد في التواصل، تر: سيف الدين غفوس ومحمد الشيباني، المنظمة العربية للترجمة، بيروت- لبنان، 2003م، ط1، ص60.

الفصل الأول

تعليمية نصوص اللغة العربية

1- تعريف التعليمية

2- مصطلح التعليمية

3- عناصر العملية التعليمية

4- تعريف النص

5- أنواع النصوص المختارة في الطور الثاني

تمهيد:

لا يختلف اثنان في أنّ للغة العربية موقعاً متميّزاً في حياة الناس، فهي وسيلة تتوحد من خلالها الافكار والمشاعر وبواسطتها يجري التواصل الاجتماعي، إذ تعتبر مقوّمًا من مقوّمات الأمة العربية ووسيلة لحفظ التراث العربي الأصيل، ولهذا فهي تزخر بتاريخ مجيد، وبما أنّ لكل لغة مميّزاتها وخصائصها فللعربية سمات وخصائص تنفرد بها عن باقي اللغات كالاشتقاق والتوليد والإسناد والإعراب وغيرها، كما اشتملت على جميع الأصوات التي في اللغات السامية الأخرى، ومن النادر أن تتوافر تلك الميزات في لغة واحدة، ولعلّ السبب الذي جعل اللغة تحتلّ مكانة مرموقة كونها وسيلة للتواصل، فهي عبارة عن رموز تعبّر عن أفكار ومعاني لذا فهي تتطلب وجود مرسل يهدف إلى الإخبار عن شيء ومستقبل يتلقّى الرسالة، وهذا يتطلب قصدًا من المرسل ووعيًا من المرسل إليه "المستقبل" باستخدام الرموز لحدوث عملية التواصل بينهما، وتعتبر اللغة العربية لغة التعليم والتعلّم ولغة الكتب والمجالات، والتعليمية هي الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته فإنّ اللغة هي الوسيلة أو الأداة الإجرائية التي تساعد المتعلّم على دراسة مختلف الأنشطة والمواد المقرّرة في مختلف المراحل التعليمية.

1- تعريف التعليمية:

أ- لغة: تعرّضت جل المعاجم العربية القديمة والحديثة إلى تعريف التعليم والتي اشتقت من لفظة عِلِمَ أي وضع علامة أو أمانة لتدل على الشيء لكي ينوب عنه.¹

ونجد في معجم لسان العرب: في مادة عِلِمَ يقول: "عِلِمَت الشيء أعلمه إذ عرفته... وقال ابن بري تقول: عِلِمَ وقِيَهُ أي تَعَلَّمَ وَتَفَقَّهَ، وَعَلَّمَهُ الْعِلْمَ أَعْلَمَهُ إِيَّاهُ، فَتَعَلَّمَهُ، وَفَرَّقَ سَيَبُويَه بينهما فقال: عِلِمْتُ كَأَذِنْتُ وَأَعْلَمْتُ كَأَذَنْتُ... وَعَلَّمْتُهُ الشيء فتَعَلَّم، ورجل مُعَلِّمٌ إذ عِلِمَ مكانه في الحرب بعلامة أعلمها".²

وفي معجم الوسيط في مادة عِلِمَ يقول: "عَلَّمَهُ عِلْمًا وَسَمَّاهُ بعلامة يُعرف بها، وَأَعْلَمَ نفسه وفَرَسَهُ إذ جعل له أو لها علامة في الحرب، وَأَعْلَمَ فلان الخبر، أَخْبَرَهُ به وَعِلِمَ الشيء حاصلًا، أيقن به وصدّقه".³

نستنتج من خلال التعريفات اللغوية أنّ الجذر اللغوي لهذه اللفظة له معاني متعدّدة منها العلامة أو السّمة والاتقان والتّفقه في الشيء والمعرفة، ولكن المعنى الذي تختصّ به دراستنا هو المعنى الثاني.

ب- اصطلاحاً: لقد تعدّدت تعريفات التعليمية وتنوّعت باختلاف قائلها وفلسفته التربوية ومحور اهتمامه، فلكل دارس نظرة خاصة به تختلف عن غيره ومن ذلك:

- يقول محمد السيّد علي: "هو مجموع الإجراءات والنشاطات التعليمية والتعلّمية المقصودة والمتوافرة من قبل المعلم والتي يتمّ من خلالها التفاعل بينه وبين الطّلاب بغية تسهيل عملية التّعلم وتحقيق النّمو الشّامل والمتكامل للمتعلم".⁴

¹ - محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لتعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة الجزائر، 2012م، ط1، ص126.

² - أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الأفيقي المصري، لسان العرب، دار صادر بيروت، بيروت - لبنان، مج12، دط، ص417.

³ - مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، 1425هـ/2004م، ط4، ص624.

⁴ - محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان 1432هـ/2011م، ط1، ص147.

- تقول سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: "هي الإجراءات التي يقوم بها المعلم مع المتعلمين لإنجاز مهام معينة، لتحقيق أهداف سبق تحديدها ترتبط بمبادئ وأسس وأهداف ونظام واعٍ مصاحب لتلك الإجراءات التي تظهر في سلوكيات ومهارات المعلم".¹
- يقول رشدي أحمد طعيمة: "هو مجموع الأساليب التي تتم بواسطتها تنظيم عناصر البيئة المحيطة بالمتعلم، من أجل إكسابه خبرات تربوية معينة".²
- يقول محمد دريج: "هي الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها المتعلم في المؤسسة التعليمية، قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الوجداني، وتحقيق لديه المعارف والكفايات والقدرات".³
- وَمَّا سبق ذكره يمكننا القول إنَّ التعليم هو مجموعة من الأعمال أو الإجراءات المخططة يديرها المدرّس، ويسهم فيها المتعلمون لتحقيق العملية التدريسية للوصول إلى الهدف وهو تمكّن المتعلمين من جميع أنواع الخبرات المعرفية والمهارية.

2- مصطلح التعليم:

تنحدر كلمة ديداكتيك "التعليمية" من حيث الاشتقاق اللغوي من أصل يوناني *didaskein* أو *didactikos* ويقصد بها كل ما يهدف إلى التثقيف وإلى ماله علاقة بالتعليم،⁴ وهو مصطلح مركّب من لفظين هما ديداك وتيكا وتعني أسلوب التيسير في مجال التعليم بواسطة الحاسوب وتطلق على فضاء التلقين بالإعلام الآلي.⁵

واستخدمت كلمة ديداكتيك في التربية أوّل مرّة كمرادف لفن التعليم من قبل كومنيوس في كتابه الديداكتيك الكبرى سنة 1657م، حيث ربط بين المشاكل الديداكتيكية بمصير الإنسان في

¹ - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، القاهرة، 2010م، دط، ص15.

² - رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها تقويمها تطويرها، دار الفكر العربي، 1425هـ/2004م، دط، ص28.

³ - زين العابدين سلمان، الطرائق اللسانية الحديثة لتدريس قواعد اللغة العربية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والأساسية، جامعة بابل، حزيران، 2007م، العدد33، ص5.

⁴ - نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي، مجلة الواحات، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2010م، العدد8، ص36.

⁵ - ينظر : بعلي الشريف حفصة، التعليمية، مجلة الباحث، معهد العلوم الاجتماعية والإنسانية، الجزائر، 1 يونيو 2010م، العدد1، ص7.

نظام الكون، وكما نجد هانس آيلي أول من اقترح إطاراً علمياً لموضوع الديداكتيك سنة 1951م، في مؤلفه la didactique psychologique، حيث نظر إلى الديداكتيك على أنه مجال تطبيقي للنتائج السيكلوجية التكوينية.¹

وفي القرن السابع عشر استخدمت في الأدبيات التربوية، وهو جديد متجدد بالنظر إلى الدلالات التي ما انفك يكتسبها حتى وقتنا الراهن، فكلمة التعليمية في اللغة العربية مصدر لكلمة تعليم وهي مشتقة من علم أي وضع علامة أو سمة لتدل على الشيء لكي ينوب عنه، أما في اللغة الفرنسية didactique هي صفة انشقت من الأصل اليوناني didaktikos وتعني فلتتعلم وكلمة didasko تعني أتعلّم و didaskien تعني التعليم ودخلت هذه الكلمة للفرنسية سنة 1554م، استخدمت لوصف كل ما له علاقة بالتدريس باعتباره نقلاً تلقينياً للمعرفة، أما الآن فقد صارت اسماً يشير إلى علم أو نستطيع القول: هو حزمة من الحقول المعرفية ذات الطابع العلمي،² وهو ما يقابل في تراثنا العربي المنظومات التي كان ينظمها علماء النحو قصد التعليم وهذا من باب التسهيل والتيسير مثل ألفية بن مالك والأجرومية.

ويشير محمد دريج بهذا الصدد إلى اتجاهين، الأول يعتبره مجرد صفة نعت بها النشاط التعليمي الذي يحدث أساساً داخل حجرات الدرس والثاني يجعل من الديداكتيك علماً مستقلاً من علوم التربية.³

أما من منطلق لساني فالتعليمية مصطلح ارتبط ظهوره باللسانيات وبالتحديد اللسانيات التطبيقية، إذ تعتبر فرعاً منه،⁴ وبناء على ما سبق أنّ كلمة didactique في مدلول الفكر اللساني التعليمي تقابلها في اللغة العربية عدّة مصطلحات وهي التعليمية والتدريسية وعلم التدريس وفن التعليم.

¹ - ينظر: محمد صهود، مفهوم الديداكتيك قضايا وإشكالات، مجلة كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط - المغرب، 2015م، العدد 7، ص 120.

² - ينظر: عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، دار جسر للنشر والتوزيع، الجزائر، سبتمبر 2016م، دط، ص 19.

³ - ينظر: محمد صهود، المرجع السابق، ص 121.

⁴ - حمّار نسيم، إشكالية تعليم النحو، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة تيزي وزو، 2011م، ص 99.

ومن خلال ما تقدّم عرضه نرى أنّ التّعليمية في المجال التربوي تبقى تفتقد الاستقرار فهو لا يزال في حاجة إلى المزيد من البحث والتحليل والإجماع على تحديده.

3- عناصر العملية التّعليمية:

إنّ العملية التّعليمية عملية معقّدة تشتمل على العديد من العناصر والمهمّات التي تقوم فيما بينها علاقات تداخلية تفاعلية تبادلية بحيث تشكّل في النّهاية نظامًا متكامل العناصر، وتتمثّل هذه العناصر في:

3-1- المعلم:

وهو "المعلّم المختص والمؤهل الذي يقوم بتدريس المواد النّوعية لمراحل التّعليم قبل الجامعي بمختلف مستوياته"،¹ ويرتكز دوره في تهيئة الظروف التّعليمية والتّعلمية للتلاميذ بهدف متابعة نموّهم العقلي والبدني وغيرها،² فهو الذي يمارس فعل التّعليم من إلقاء وشرح ومراقبة النّشاط التّعليمي للمتعلّمين ويجب أن تتوفر فيه ما يلي:

- الملكة اللغوية: أن يكون ذا خلفية معرفية كبيرة باللغة ويحسن التّحكم في آلية الخطاب التّعليمي العلمي.

- ملكة تعليم اللغة: فالملكة اللغوية وحدها لا تكفي بل لابدّ من تمكّنه من اختيار أفضل الأساليب والوسائل حتى نحكم بنجاح المعلم أي الوسائل التي يستخدمها في تبليغ المادة.

- الاطلاع على الدّراسات اللسانية الحديثة التي تجعل المتعلّم مركز العملية التّعليمية وهي القواعد والقوانين التي توصل بين المعلّم والمتعلّم إلى اكتساب اللغة.

- الكفاءة العلمية: وهو أن يكون المعلّم ذا زاد معرفي كبير يبلّغه بلغة فصيحة وأفكار مرتّبة حتى يصل المتعلّم إلى معلومات جديدة بمساعدة المعلّم.³

¹ - فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح زكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، ص233.

² - ينظر: حسن شحاته، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية النفسية، مراجعة حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003م، ط1، ص283.

³ - ينظر: حمّار نسيم، إشكالية تعليم النحو، ص ص 101-102.

وكما نلاحظ أنّ هناك صفات للمعلّم يجب أن يتحلّى بها وتظهر هذه الصفات من خلال التفاعل مع المتعلمين في البيئة التعليمية وهي كالتالي:

❖ الصفات المهنية:

- ✓ العدل والموضوعية في الحكم بين التلاميذ .
- ✓ إجادة التحكم في الصف .
- ✓ أن يكون له استعداد مهني ومعرفة في ميدان التخصص¹.
- ✓ الصدق والصبر على معاناة المهنة .
- ✓ روح التفاني والإخلاص في العمل².

❖ الصفات الشخصية: وهي صفات تعين المعلّم على أداء وظيفته وهي كالتالي:

- ✓ أن يكون حسن المظهر والهيئة أي أن يكون بنظافة ثوبه وأناقته هندامه³.
- ✓ الاتزان الانفعالي والمودة وهو أن تكون لديه القدرة على التحكم في النفس.
- ✓ أن يكون المرشد الناصح وأن يُعد للمسؤولية التشييدية وبناء العقول⁴.

❖ الصفات العقلية:

أن يكون ذكي ويمتلك القدرة على التعلّم وتكييف التفكير وفق ما يواجهه من مواقف والتعامل مع المشكلات بحلول بديلة ملائمة والقدرة على إنتاج أفكار جديدة.

❖ الصفات الاجتماعية:

أن تكون علاقته بزملائه في العمل طيبة، وكذلك مع تلاميذه وأوليائهم فيكون للتلاميذ كالأخ الأكبر بعينهم على حلّ مشاكلهم وشاركهم نشاطهم وأن يربط بين المدرسة والبيئة المحيطة بها⁵.

¹ - ينظر: محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، 1983م، دط، ص 14.

² - عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج المدرسية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، القاهرة، 2014م/1435هـ، ط2، ص 42.

³ - ينظر: محمود علي السمان، المرجع السابق، ص 18.

⁴ - كمال عبد الحميد زينون، التدريس نماذج ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، 1423هـ/2003م، ط1، ص 80.

⁵ - ينظر: محمود علي السمان، المرجع السابق، ص 16.

3-2- المتعلم:

هو "الشخص في حالة تعلم وهذا المصطلح أشمل من مصطلحي تلميذ وطالب وأعم منهما"¹، وإذا كان المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية فإن المتعلم هو المستهدف من وراء هذه العملية، حيث تسعى التربية بمختلف مؤسساتها ووسائلها إلى تربية المتعلم وتنشئته وتوجيهه وإعداده للمشاركة في حياة المجتمع بشكل منتج ومثمر، وحتى تتم العملية التعليمية بنجاح يجب أن تتوفر في المتعلم شروط هي:

- **الاستعداد:** وهو مستوى النمو الذي يكون الفرد عنده قادر على تعلم مادة دراسية، أي مدى قابلية الفرد للتعلم، وهذا الاستعداد محكوم بظروف وعوامل نفسية مكتسبة وموروثة وكذلك عوامل اجتماعية تتمثل في تعامل المتعلم مع أسرته وجيرانه وأقرانه، وعوامل عقلية كنضج المتعلم ومن ثم قدرته على البدء بالتعلم.³
- **الدافعية:** وهي تلك القوة الداخلية الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها.⁴
- **النضج:** وهو بلوغ المتعلم مرحلة نمائية عضوية تمكنه من استخدام أعضائه كالدمغ واللسان واليد والعين والأذن، وعملية التعليم تحتاج إلى النضج العقلي والأدائي، وربما إلى النضج الاجتماعي المبسط،⁵ ويمكن ملاحظة نضجه من خلال إدراكه وطريقته في إبداء الملاحظات وكذلك قدرته على الفهم والتعلم.⁶

¹ - بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعلمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة برج مختار، عنابة، ص176.

² - ينظر: حسن شحاته، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص44.

³ - ينظر: وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة وتخطيطها وتطبيقاتها التربوية، تقديم سعيد محمد السعيد - أبو السعود محمد محمد، دار الفكر، عمان، 1425هـ/2005م، ط2، ص35.

⁴ - حسن شحاته، زينب النجار، المرجع السابق، ص184.

⁵ - ينظر: المرجع نفسه، ص68.

⁶ - محمد عبد الطاهر الطيب، رشدي عبده حنين، محمود عبد الحليم مني، التلميذ في التعليم الأساسي، مراجعة وإشراف عزة حنا داوود، دار المعارف، الإسكندرية، 1982م، دط، ص13.

3-3- المنهاج:

المنهج التربوي" هو مجموع الخبرات والأنشطة التي تخططها المدرسة للتلاميذ، بقصد تعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف المنشودة.¹ ويعرّف كذلك: " هو مجموعة من الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلم ويتضمن الأهداف، الأدوات، مقررات المواد وغايات التربية وأنشطة التعليم والتعلم وكذلك الكيفية التي يتم بها تقويم التعليم والتعلم".² فالمنهج إذن خطة، وللخطة مكونات، ومكونات المنهج الأربعة حددها تايلور في نموذج الشهير في أربعة أسئلة هي:

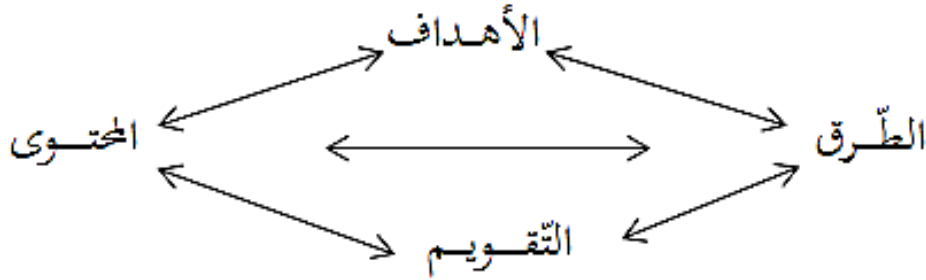
1- ما الأهداف التربوية التي ينبغي أن تسعى المدرسة إلى تحقيقها؟

2- ما الخبرات التربوية الممكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف؟

3- كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية حتى تكون فعالة؟

4- كيف يمكن معرفة ما إذا كانت الأهداف قد تحققت؟

هذه المكونات الأربعة هي التي أعادت هيلدا تابا صياغتها وقدمتها في شكل تخطيطي يبين أوجه التأثير بين بعضها البعض، كالتالي³:



¹ - علي أحمد مذكور، منهاج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، 1421هـ/2001م، دط، ص13.

² - دبله عبد العالي، خيشن دليلة، خليل نزيهة، المناهج التربوية بين متطلبات التطوير ومطالب التغيير دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ص107.

³ - رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، سلسلة دراسات في تعليم العربية، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، ص130.

3-3-1- الأهداف التربوية:

وهي وصف للسلوك المتوقع من المتعلم نتيجة احتكاكه بمواقف التعلم.¹

مستوياتها:

❖ من حيث الشكل فهي تنقسم إلى أهداف عامة وخاصة :

✓ **الأهداف العامة:** هي وصف للتغير السلوكي المتوقع من المتعلم نتيجة احتكاكه وتفاعله مع خبرات ومضامين منهجية واسعة ومتنوعة، وتوضع هذه الأهداف للمناهج والبرامج والكتب الدراسية المختلفة، حيث تسهم المحتويات المتنوعة في تحقيقها.

✓ **الأهداف الخاصة:** هي الأهداف التي تصاغ في بداية وحدة دراسية أو في بداية درس معين ويمكن وصفه بهدف إجرائي ومن أهم صفاته أنه يمكن ملاحظته وقياسه.²

❖ من حيث المضمون، فهي كالتالي:

✓ **الأهداف المعرفية:** وتتعلق بالجانب الفكري إذ تركز على القدرات العقلية التي تتصل بمعرفة الحقائق وعمليات الفهم والتذكر ومعرفة الطرق والأساليب الخاصة بمعالجة المعلومات وبناء المفاهيم والمبادئ والتعميمات، ولهذا رتب بلوم ترتيب هرمي من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب كل مستوى يتضمن العملية السابقة بالإضافة للعملية فيه وهي كالتالي:

1- المعرفة أو التذكر 2- الاستيعاب أو الفهم 3- التطبيق 4- التحليل 5- التركيب 6-

التقويم.³

ومن هنا يتبين لنا أن مستويات المجال المعرفي له مستويات لا تتطلب إلا قدرًا يسيرًا من الفهم وتمثل في التذكر، بينما التقويم والتركيب والتحليل تتطلب أعلى درجات الفهم لأنها تحتاج إلى المناقشة والترتيب والحكم عليها.

¹ - علي أحمد مذكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، ص 130.

² - ينظر : المرجع نفسه، ص 130.

³ - المرجع نفسه، ص 130.

✓ **الأهداف الوجدانية:** وترتكز على التغيرات الوجدانية الداخلية التي يمكن أن تطرأ على سلوك المتعلم، والتي تتفاوت من مجرد الاهتمام البسيط بظاهرة ما إلى تكوين متميز وخلق متناسق داخلياً،¹ فهي تعمل على بناء شخصية تعليمية قابلة للتلقي والانتباه والسؤال والمناقشة وحب الاطلاع.

✓ **الأهداف المهارية أو الحركية:** وتتعلق بما حركي كالكتابة والتتق ففهي تعمل على تنمية مهارات التلّفظ والمناقشة، كما أنّها تنمي المهارات كالسرعة والدقة والتناسق، وهذه الأهداف لا تقل أهمية عن المهدفين السابقين فهو يكملها حيث إنّ الاهتمام بجانب السيكلولوجية والحسية والحركية يساعد على نمو ذكاء المتعلم.²

3-3-2- طرائق التدريس:

قال كنوشل knochel هي الأساليب والإجراءات المساعدة في تحقيق تفاعل المعلمين والمتعلمين بمحتوى الدرس وتحقيق أهدافه.³

➤ طرائق خاصة بالمعلم:

1- طريقة المحاضرة الإلقائية: وهي عملية إلقاء وعرض معلومات ونقل خبرات من معلم إلى متعلم، وتعدّ طريقة من أقدم الطرق استعمالاً وأكثر شيوعاً بين المعلمين. خطواتها:

أ- المقدمة: إذ تعتبر المقدمة مدخلاً للمادة التي يريد المعلم عرضها على التلاميذ وذلك لتهيئتهم وشدهم نحو الموضوع، أو قد تكون عبارة عن موجز سريع لما قدّمهم لهم في المحاضرة السابقة.

ب- العرض: ويقدم فيه المعلم الشرح المفصل للموضوع بشكل متسلسل ويوضح الأفكار الجديدة ويتدرج عادة من البسيط إلى المركب وذلك لتحقيق عملية التواصل والفهم للتلاميذ.

¹ - ينظر: كمال عبد الحميد زينون، التدريس نماذجه ومهاراته، ص174.

² - حمّار نسيم، إشكالية تعليم النحو، ص112.

³ - وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة وتخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ص154.

ج- الرّبط: وهي إيجاد العلاقة بين جزئيات الموضوع والموازنة بينهما وذلك لمساعدة التّلاميذ للوصول إلى المفهوم العام والاستيعاب الكامل له.¹

د- الاستنباط: وهو استخلاص النّقاط الأساسية للموضوع وتحديد القوانين العامة للتعميمات.

هـ- التّطبيق: حيث يقوم المعلّم بتوجيه الأسئلة للتلاميذ حول الموضوع الذي تمّ عرضه وذلك للتأكد من مدى ثبوت المعلومات في أذهانهم.²

2- الطريقة القياسية: حيث يقوم المعلّم بذكر القاعدة ثمّ يقيس عليها بإعطاء الأمثلة التي توضّحها ثمّ يقوم بالتّطبيق عليها وفي هذه الطريقة يكون البدء بالصّعب وهو القانون ثمّ التّدرج إلى السّهل وهو الأمثلة.³

خطواتها: تقديم القاعدة وعرضها ثمّ عرض الأمثلة ثمّ التّطبيق ويكون التّطبيق إمّا في القسم أو كواجب منزلي.⁴

➤ طرائق خاصّة بالمعلّم والمتعلّم معاً:

1- طريقة الحوار الاستجواب أو المناقشة: وهي عملية الاتصال التي تتم في الفصل بين المعلّم والمتعلّم فهي " تقوم على الحديث المتبادل بين المعلّم والدارسين حيث تعرض فيه آراء الطّرف الآخر"،⁵ ولو تقصّينا جذور هذه الطّريقة لوجدناها تعود إلى الطّريقة الحوارية السّقراطية، لكنّها مع تطوّر طرائق التّدرّس أخذت أنماطا جديدة وأصبحت منهجاً جديداً للتفكير وصارت تستخدم لتوليد الأفكار وحلّ المشكلات التي تواجه الأفراد.⁶

خطواتها: تمرّ طريقة المناقشة بـ:

¹ - ينظر : رافدة الحريري، طرق التدرّس بين التقليد والتجديد، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، 1430هـ/2010م، ط1، ص58.

² - ينظر : المرجع نفسه، ص59.

³ - ينظر: سعيد عبد الله لافي، أساليب التدرّس، عالم الكتب، د بلد، 2012م، ط1، صص24-25.

⁴ - ينظر: المرجع نفسه، ص19.

⁵ - نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدرّس وفق معايير المناهج الدولية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، د ب، 2012م، ص34.

⁶ - محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدرّس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، 2009م، دط، ص397.

أ- الإعداد والترتيب للمناقشة: وذلك من خلال قيام المعلم بالبحث عن مصادر المعلومات وتحديد أنواعها ليقدمها للتلاميذ مع إعداد الأسئلة المناسبة للمناقشة.¹ وتعين الفترة الزمنية لكل موضوع وعدد المشاركين فيه.

ب- تنفيذ المناقشة: وهي الخطوة التي تلي الإعداد والترتيب وتندرج كما يلي:

ج- تحفيز الطلبة وإثارة ميولهم ودوافعهم وتشويقهم للموضوع.

د- طرح المعلم للأسئلة المثيرة للجدل والمناقشة.

هـ- فتح باب الحوار والمناقشة وحرص المعلم على مشاركة جميع التلاميذ في النقاش.

و- ضبط مسار المناقشة وتدخل المعلم لتصحيح بعض الأخطاء التي قد يقع فيها التلاميذ وتلخيص المعلم خلاصة المناقشة وربط عناصرها ببعضها وإعلان ما تتحقق من أهدافها.²

ي- التقويم: هو عملية مستمرة منذ بداية المناقشة إلى نهايتها فهو مصاحب لعملية الإعداد ولعملية التنفيذ وذلك من خلال قدرته على شدّ انتباه التلاميذ وإثارة اهتمامهم ومشاركتهم في المناقشة.³

2- الطريقة الاستقرائية: وهي الطريقة التي تبتدئ بالجزئيات واستقصائها وانتهائها بالحكم الكلي أو القاعدة العامة وضعها هربرت في أواسط القرن التاسع عشر بأوروبا.⁴
خطواتها:

أ- التمهيد: ويتم التمهيد بأساليب مختلفة كعرض قصّة ترتبط بالموضوع أو طرح أسئلة تستدعي الخبرات السابقة للربط بينها وبين الموضوع الجديد.

ب- العرض: عرض الأمثلة بترتيب منطقي حتى يسهل استنتاج القاعدة.

¹ - محمد حميدي مهدي المسعودي وآخرون، بروتوكولات تنوع التدريس في استراتيجيات وطرائق التدريس، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، الأردن، 1436هـ/2015م، ص110.

² - ينظر: رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ص72-73.

³ - محمد حميدي مهدي المسعودي وآخرون، المرجع السابق، ص111.

⁴ - عابد توفيق الهاشمي، طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وأدائها للمراحل الدراسية، مؤسسة الرسالة، بيروت - لبنان، 2006م، ط1، ص71.

ج- الرّبط: البحث عن أوجه الشّبه بين الأمثلة ومقارنتها.¹

د- التّعميم: استنتاج القاعدة وإصدار الحكم.²

هـ- التّطبيق: وهي خطوة التّدريب والتّمرين على المعارف والمهارات والقواعد التي تمّ اكتسابها ممّا يساعد على حفظها وفهمها وتثبيتها في أذهان المتعلّمين.³

3- حل المشكلات: وهي أن يلقي المعلم بالمشكلة في صفوف المتعلّمين حيث يضع المتعلّم في متحرّج بحيث تشير تلك الخبرة نشاطه الذّهني فيركّز تفكيره في إيجاد الحلول التي تساعد على خطواتها:

أ- الشّعور بالمشكلة: إحساس المتعلّم بأنّ هناك مشكلة تواجهه ممّا يدفعه إلى دراستها والوصول إلى نتائجها.

ب- جمع المعلومات: البحث عن المصادر والمراجع والدّوريات المتّصلة بالمشكلة.

ج- وضع الفروض: تخمين الحلول الممكنة لحلّ هذه المشكلة.

د- التّحقق من الفروض: التّأكد من صحة الفروض كالقيام بإجراء التجارب عليها حتى يتبيّن صحتها.

هـ- حل المشكلات: هنا يكون قد تأكّد من الحل المناسب من خلال التّحقق من الفروض.⁴

4- التّعلم التّعاوني: وهو من التّعلم الصّفي حيث يشترك فيه الطّلاب معًا في التّعلم في صورة مجموعات صغيرة تضمّ المجموعة الواحدة طُلابًا من مختلف المستويات.⁵

¹ - ينظر: محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص408.

² - عابد توفيق الهاشمي، طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية، ص72.

³ - ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، ص102.

⁴ - ينظر: نبيلة صالح السامرائي، الاستراتيجيات الحديثة في طرق تدريس العلوم، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، 2013م، دط، ص114.

⁵ - حسن شحاته، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص112.

خطواتها :

أ- توزيع الطلبة إلى مجموعات.

ب- معايير تقييم المجموعات حيث يضع المعلم جدول يقيم فيه الإنجاز المطلوب والمدة المطلوبة لإنجاز هذه المهمة.

ج- توزيع الأدوار على أفراد المجموعة.

د- البدء بالنشاط ومراقبة المجموعات.

هـ- غلق النشاط والتغذية الراجعة من خلال التعليق على إجابات المجموعات وتلخيص أهم الاستنتاجات.¹

5- الطريقة التكاملية: هو أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المقدمة للمتعلّمين وتدرّسها بما يحقق ترابطها وتوحيدها بصورة تمكّنهم من إدراك العلاقات بينهم وتوظيفها في أدائهم اللغوي، من خلال تقديم نص قرائي تدور حوله جميع الدراسات اللغوية، فيكون هو موضوع القراءة والتدريب اللغوي والتعبير والإملاء وغيرها.²

➤ طرائق خاصة بالمتعلّم:

1- التعليم الذاتي: ويهتم بتوجيه المتعلّم وإكسابه المعارف والمهارات التي تنمي شخصيته، ويتم على أساس فردي بطريقة موجهة تساعد المتعلّم على تحصيل المعارف المتضمنة في البرنامج التعليمي بأسلوب يجعله يعمل ويتقدّم من خلال تسلسل وتتابع المادة التعليمية المقدمة له بمعدل تحدّده إمكانياته الذاتية.³

¹ - ينظر : عبد الله بن خميس أمبو سعيدي- سليمان بن محمد البلوشي، تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية، دار الميسرة، عمان، 1429هـ/2009م، ط1، صص122-130.

² - أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، مركز البحوث التربوية النفسية، جامعة أم القرى مكة المكرمة، 1420هـ/2000م، ص21.

³ - ينظر : سعيد عبد الله لافي، أساليب التدريس، ص49.

2- الصّف بالمقلوب: هو عبارة عن استراتيجية تدريس حديثة تقوم على قلب إجراءات التدريس بحيث يتمّ الاطلاع على الدّروس ومحتواها في البيت ويخصّص وقت الحصّة للتطبيق وإجراء الأنشطة.¹

3-3-3- التّقويم:

هو "مجموع الإجراءات التي يتمّ بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد، ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محدّدة سلفاً من أجل اتّخاذ قرارات معيّنة"² ويعرّفه محمد الصالح حثروبي "بأنه عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار الحكم على مدى تحقيق التّعلّمات المقصودة عبر مراحل الدّرس المختلفة للتّعلّم بكفاءة واقتدار".³ وفي ضوء ما سبق نستنتج أنّ التّقويم عملية تقدّر من خلالها قيمة الشيء أو هو اتّخاذ القرار من خلال ملاحظات عديدة وبناء على خلقية المقوم وتدريسه.

- أنواعه:

- ❖ التّقويم القبلي: ويتمّ في بداية العام الدّراسي للتعرف على الخلفية العلمية للتّعلّم.⁴
- ❖ التّقويم التّكويني: ويطلق عليه المستمر أو البنائي ويتمّ في أثناء العملية التّعليمية ويهدف إلى تزويد المعلّم والمتعلّم بالتّغذية الرّاجحة وبيان مؤشرات القوّة والضعف في كل منها، وتعليل ما قد يوجد من مواطن القصور بشكل بنائي متراكب،⁵ والأساس فيه تكوين معارف وقدرات ومهارات ومواقف المتعلّم.⁶
- ❖ التّقويم الختامي أو النّهائي: ويحدث بعد الانتهاء من دراسة المنهج المقرّر ويستهدف الحصول على تقدير عام لتحصيل التّلاميذ وتحديد مستوياتهم النّهائية.⁷

¹ - آية خليل إبراهيم قنطرة، أثر توضيح استراتيجية التعلم المنعكس في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي بمبحث العلوم الحياتية لدى طالبات الصف العاشر، إشراف صلاح أحمد الناقية، الجامعة الإسلامية، غزة، درجة الماجستير، يونيو 2016م، رمضان 1437هـ، ص18.

² - رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص36.

³ - محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص68.

⁴ - ينظر: نبيهة صالح السامرائي، الاستراتيجيات الحديثة في طرق تدريس العلوم، ص172.

⁵ - ينظر: حسن شحاته، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص137.

⁶ - هاشم عواضة، تطوير أداء المعلم كفايات التعليم والتأهيل المتواصل والإشراف، دار العلم للملايين، لبنان - بيروت، 2008م، ط1، ص220.

⁷ - علي أحمد مذكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، ص266.

- وسائل التّقييم:

- ❖ التّمرين أو التّطبيق: ويكون مباشرة عقب تقديم المادة التّعليمية ، وهو عملية إجرائية لتدريب المتعلّم لترسيخ بعض القواعد والأنظمة اللغوية.
- ❖ الاختبار: وهو موقف عملي تطبيقي يوضع فيه المتعلّمين للكشف عن المعارف والمفاهيم والأداءات السلوكية التي اكتسبوها من خلال تعلّمهم، وهو نوعان: شفوي وكتابي¹، بالإضافة إلى المناقشة والحوار والمقابلة والتّكليفات المنزلية والبحوث واختبارات المهارات المختلفة.²

3-3-4- المحتوى:

هو "المقرّرات الدّراسية التي تحتوي على الخبرات والمعلومات التي يتمّ اختيارها على أساس صلتها بالحياة والبيئة وحاجاتها، وارتباطها بحاجات المتعلّمين والمجتمع ومراعاة قدرات المتعلّمين فيها".³ بما أنّ المحتوى يحتوي على كل الخبرات والمعارف والمهارات المخطّط لها لتحقيقها فإنّه يعتبر من أهمّ مكوّنات المنهج الدّراسي.

▪ تنظيم المحتوى: وهو الكيفية التي تصاغ بها المعارف والمعلومات وتقديمها إلى المتعلّم، أو بعبارة أخرى هو وضع المعارف والمعلومات إلى جوار بعضها البعض بصورة مترابطة وتقديمها إلى المتعلّم لمساعدته على تحقيق الأهداف السلوكية،⁴ وقد طرح الخبراء تصوّرين لتنظيم محتوى اللغة وهما كالتالي:

أ- التنظيم المنطقي: وهو تنظيم خبرات محتوى المنهج وأنشطته وفقاً لطبيعة المادة الدّراسية من القديم إلى الحديث، ومن الجزء إلى الكل ومن المعلوم إلى المجهول ومن البسيط إلى المعقّد،⁵ فنلاحظ أنّ هذا التّنظيم يراعي مبادئ التّدرج في طبيعته.

¹ - ينظر: حمّار نسيم، إشكالية تعليم النحو، ص118.

² - ينظر : محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص370.

³ - محسن عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص35.

⁴ - سعيد عبد الله لافي، أساليب التدريس، ص151.

⁵ - ينظر : رفعت محمود بمحات، المناهج الدّراسية والتّحديات المعاصرة وفرص النجاح، عالم الكتب، القاهرة، 2013م، ط1، ص5.

ب- التنظيم السيکولوجي: ويقصد به "تقديم المحتوى في ضوء حاجات المتعلمين وظروفهم الخاصة وليس في ضوء طبيعة المادة وحدها، بمعنى أن تكون المعارف المقدمة للمتعلّمين مناسبة لسنّهم وعمرهم العقلي.¹

فالاهتمام ينبغي أن ينصبّ على نوع من المعلومات المقدمة له ومدى مراعاتها لميوله واهتماماته وليس على الكم الذي قد يسبب تشبّثاً وتداخلاً في المعلومات.² ولقد حدّد تايلر ثلاث معايير أساسية لتنظيم المحتوى وهي:

1- الاستمرارية: بمعنى أن ينظّم المحتوى بطريقة تمكّن المتعلّمين من ممارسة جوانب التعلّم في مراحل مختلفة على مستوى المراحل والصّفوف بشكل يتّسم بالتكرار الرّأسي بحيث تؤدي كل خبرة إلى إحداث أثر معيّن عند المتعلّم تدعمه الخبرة التالية.³

2- التّتابع: وهو بناء الخبرات فوق بعضها البعض فلا تقدّم خبرة لغوية إلّا في ضوء ما سبقها ثم تهيء هذه الخبرة المتعلم بعد ذلك الخبرة التالية، بمعنى أن يكون هناك تسلسل في عرض المهارات أن تستفيد كل منها مما يسبقها ويؤدي لما يلحقها.⁴

3- التّكامل: ويقصد بذلك العلاقة الأفقية بين الخبرات حيث يكمل كل منها الأخرى،⁵ بمعنى أنّ المتعلّم إذا درس موضوعاً في القراءة يتحدّث عن فوائد زراعة الأشجار فمن الممكن أن يدرس نفس الموضوع من زاوية أخرى في العلوم أو غيرها.⁶

واستناداً إلى ما سبق نستنتج أن الهدف من التّكامل هو إحداث ترابط في الخبرات التي يكتسبها المتعلّم وهو ما يؤدي إلى تنمية مهاراته وقدراته على التّحصيل.

¹ - سعيد عبد الله لافي، أساليب التدريس، ص154.

² - المرجع نفسه، ص154.

³ - ينظر : محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرق التدريس، ص98.

⁴ - ينظر : رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية، ص32.

⁵ - ينظر : المرجع نفسه، ص211.

⁶ - ينظر : عبد الله لافي، أساليب التدريس، ص94.

■ معايير اختيار المحتوى:

اجتهد علماء التربية في وضع المعايير العلمية لتحكم اختيار محتوى المنهج حتى لا يصبح عشوائياً وهذه المعايير كالاتي:

أ- ارتباط المحتوى بالأهداف: ويقصد بذلك العلاقة بين المحتوى والأهداف حيث تتسم هذه العلاقة بالتأثر والتأثير المتبادل فيما بينها لأنّ المحتوى لازمة من لوازم تحقيق الأهداف التي تتحكم بنوع المحتوى ذا صلة وثيقة بأهداف المنهج بحيث يؤدي مرور الطلبة بالخبرات التي يتضمنها المحتوى إلى تحقيق أهداف المنهج.¹

ب- صدق المحتوى وحداثته ودلالته : ويقصد به دقته العلمية وصحته وأصالته، فضلاً عن تمثيته مع الأهداف الموضوعية،² أمّا عن دلالاته فيقصد بها أن يكون المحتوى متماشياً مع اهتمامات المتعلمين،³ بمعنى أن يشعرون بفائدته لاتصاله بميولهم وحاجاتهم، وأن يكون قادراً على تحقيق الأهداف التي أختير من أجلها.

ج- مراعاة خصائص المتعلمين وحاجاتهم: أن يكون المحتوى مناسباً لخصائص المتعلمين ومستوى نضجهم واستعدادهم وحاجاتهم لضمان إقبالهم عليه وانجذابهم إليه لأنّه عندئذٍ سيكون ذا معنى في نفوسهم.⁴

د- ملائمة المحتوى لظروف تطبيقه: بمعنى أن يكون المحتوى ملائم للظروف التي يطبق فيها من حيث الوقت المخصّص له وإعداد الطلبة والتجهيزات والمستلزمات المادية.⁵

هـ- التوازن بين الشمول والعمق: أي أن يشتمل المحتوى على خبرات توازن بين الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، أمّا العمق فيعني أن يتضمن المنهج أساسيات المادة من مفاهيم وتعميمات وقوانين ونظريات.

¹ - ينظر : محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص94.

² - رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص32.

³ - رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية، ص204.

⁴ - محسن علي عطية، المنهج الحديثة وطرائق التدريس، ص94.

⁵ - المرجع نفسه، ص96.

و- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين: بمعنى أن يكون محتوى المنهج لجميع مستويات المتعلمين لأن المتعلمين غير متساوين في قدراتهم واستعداداتهم وفي مستوى الذكاء والخلفيات الثقافية.¹

4- تعريف النص:

أ- لغة:

تتعدد المعاني اللغوية في مادة نصوص في المعاجم العربية حيث نجد في: معجم لسان العرب، "النص: رَفَعَكَ لِلشَّيْءِ، ويقال: نَصَّ الحديث إلى فلان أي رَفَعَهُ وَنَصَّتْ الظُّبْيَةُ جِدَهَا إِذْ رَفَعَتْهُ، ووضع على المنصة أي على غاية الفضيحة والشَّهْرَةِ والظُّهُور".²

معجم الوسيط: "نَصَّ الحديث: رَفَعَهُ وَأَسْنَدَهُ إِلَى الْمَحْدَثِ عَنْهُ، وَنَصَّ الْمَتَاعَ جَعَلَ بَعْضُهُ فَوْقَ بَعْضٍ، وَأَنْتَصَّ الشَّيْءُ ارْتَفَعَ وَاسْتَوَى وَاسْتَقَامَ، وَالنَّصُّ صِيغَةُ الْكَلَامِ الْأَصْلِيَّةِ الَّتِي وَرَدَتْ مِنَ الْمُؤَلَّفِ وَمَا لَا يَحْتَمِلُ إِلَّا مَعْنَى وَاحِدٍ أَوْ لَا يَحْتَمِلُ التَّأْوِيلَ".³

نلاحظ من خلال قراءتنا اللغوية للمعاجم العربية لمادة نصوص أن دلالتها تدور حول الارتفاع والظهور والاكتمال.

ب- اصطلاحاً:

إن مفهوم النص يعدّ من أكثر المفاهيم صعوبة وشساعة وتنوعاً، نظراً لهذا الاعتبار سنسرد تعريفات لأبرز العلماء والمفكرين في المجال اللساني والتعليمي فيقول: الأزهر الزناد: "هو نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض وهذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة والمتباعدة في كل واحد هو ما نطلق عليه مصطلح نص".⁴ محمد عناني: "هو التّواصل اللغوي سواء كان منطوقاً أو مكتوباً باعتباره رسالة تتخذ صورة شفرات محدّدة في صورتها المسموعة أو المرئية".⁵ نلاحظ من تعريفه أنه يوحى بأنّ الكلمات نفسها مكتوبة أو منطوقة يمكن أن تكون نصّاً إذا اعتبرت رسالة. ويعرفه برينكر بقوله: "هو

¹ - ينظر: محسن علي عطية، المرجع السابق، ص 95-97.

² - أبي الفضل جمال الدين بن مكرم بن منظور، لسان العرب، ج 7، ص 97.

³ - مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، ص 926.

⁴ - الأزهر الزناد، نسيج النص، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1993م، ط 1، ص 12.

⁵ - محمد عناني، المصطلحات الأدبية الحديثة، ص 116.

تتابع متماسك من علامات لغوية أو مركبات من علامات لغوية لا تدخل تحت أية وحدة لغوية أخرى أشمل".¹

أمّا من وجهة نظر بيداغوجية يمثل وحدة تعليمية ومحور تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصّرف والعروض والبلاغة.² ويقول سرحان عبد الحميد: "هو السند التربوي الذي يعتمد في أغلب الدّروس اللغوية وهو القاعدة التي ينطلق منها الأستاذ لإحداث الوضعيات التربوية والتعليمية المختلفة لتحقيق أهداف البرنامج"،³ ومنه يثري التلميذ رصيده اللغوي ويستنتج القواعد اللغوية كمورد معرفي يعينه على بناء كفاءة من الكفاءات.⁴ ويقول علي جواد الطاهر: "هو مختارات من الشعر والنثر تقرأ بإنشاد أو إلقاء وتفهم وتذوّق، وتحفظ عادة، رعاية لجمال سبكها وبهاء أفكارها لحاجة إليها في الحياة واحتفاظاً بها على أنّها من التراث الخالد".⁵

تخلص التعريفات السابقة أنّ النص من الناحية اللسانية كنسيج حيث تتقاطع الخطوط الأفقية التي تتمثل في التركيب والخطوط العمودية وهي الدلالة، فيتحقّق بذلك الانسجام والتسلسل في الأفكار أمّا عن النص من الناحية التعليمية هو المحور الرئيس الذي تدور في فلكه جميع النشاطات اللغوية الأخرى.

5- أنواع النصوص المختارة في الطّور الثّانوي:

5-1- النص الأدبي:

وهي قطع مختارة من التراث الأدبي يتوافر لها حظّ الجمال الفني وتعرض على التلاميذ فكرة متكاملة، أو عدّة أفكار مترابطة، ويمكن اتخاذها أساساً لأخذ التلاميذ بالتذوق الأدبي،⁶ حيث يبدأ المنهاج في هذه النصوص بتناول أهمّ مآثر الأدب في عصر الضّعف ثمّ النهضة والعصر الحديث فالأدب المعاصر.⁷

¹ - سعيد حسن بحري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان - بيروت، 1997م، ط1، ص109.

² - بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، إربد الأردن، 1427هـ/2007م، ص129.

³ - سرحان عبد الحميد، النص في العملية التعليمية، منشورات الأنيس، حي جنان عشابو الجزائر، 2005م، ط1، ص7.

⁴ - محمود عبود وآخرون، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية وزارة التربية الوطنية، 2016م، ص10.

⁵ - علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار التراث العربي، بيروت - لبنان، 1404هـ/1984م، ط2، ص67.

⁶ - عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، دت، ط14، ص251.

⁷ - اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي اللغة العربية وآدابها، الشعب الأدبية، مارس 2016م، ص7.

5-2- النصّ التّواصلي:

هي نصّ نثري رافد للنصّ الأدبي يعالج الظاهرة الذي تناولها النصّ الأدبي بشيء من التّوسّع والتّعمق، والأسّاذ في تدريسه لهذا النصّ يهتدي بالمتعلّمين إلى أن يقفوا موقفًا نقديًا من الظاهرة التي يعالجها النصّ الأدبي في ضوء المعطيات الواردة في النصّ التّواصلي.¹

نستنتج أنّ النصّ التّواصلي يركّز على المناقشة للوقوف عند مبادئ الانسجام والاتّساق ومن ثمّ فهم النصّ من حيث بنائه الفكري والفني، والوقوف عند فروع اللغة كالنحو والصّرف والبلاغة والعروض.

5-3- نصّ المطالعة الموجهة:

وهو أهم رافد ثقافي يزوّد المتعلّم بشتّى المعارف ويمدّه بروائع الفكر والأدب إنّ المطالعة عامل هام في تنمية ثروة المتعلّمين في الألفاظ والأساليب والأفكار وهذا الدّخر اللغوي لا يمكن أن يؤثّر في تكوين شخصيته العلمية تأثيرًا عمليًا إلّا إذا استعملوه في تعابيرهم التّواصلية وكتاباتهم.²

¹ - اللجنة الوطنية للمناهج المرجع السابق، ص8.

² - اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجيا اللغة العربية وآدابها، الشعب العلمية، مارس2016م، ص11.

الفصل الثاني

دراسة تطبيقية لتعليمية نصوص اللغة

العربية وفق الآليات التداولية

1- الحجم الساعي لمادة اللغة العربية

2- خطوات تدريس النصوص

3- نماذج مذكرات سير درس النصوص

4- الآليات التداولية الموظفة في العملية التعليمية

5- عرض الدراسة الميدانية

تمهيد:

لقد تطرقنا في الشق النظري إلى كل من التداولية والتعليمية من حيث المفاهيم والاصطلاحات ووصولاً إلى الشق التطبيقي الذي سيضمّن كيفية مساهمة التداولية في تعليمية نصوص اللغة العربية، إذ يُعتبر النص دعامة أساسية في التدريس، لأنه يُسهم في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف والمعلومات، كما تهدف هذه الدراسة إلى كشف الستار عن الواقع العملي لتدريس نصوص اللغة العربية في الطّور الثانوي، ولنرى مدى استفادة التعليمية من التداولية في تطوير اللغة العربية، ومعالجة قضايا تدريسها من منظور لسانی وظيفي، وبما يتعلق بعناصر العملية التعليمية، وما مدى تطبيقها في الواقع التعليمي الميداني وحلقاته المشهورة بما فيها من المعلم والمتعلم والبرنامج المدرسي، وإنّ ما تقوم به التداولية في التعليم هو العناية أو تتبّع لكيفية سيرورة العملية التعليمية داخل حُجرة الدّرس بدءاً بالأستاذ عند تلفظه للمعلومة وصولاً للمتعلم بعد تلقّيه لها، ومدى التأثير أو الاستجابة لهذه الأخيرة.

1- الحجم الساعي لمادة اللغة العربية:

من خلال حضورنا مع بعض المعلمين، لاحظنا أن درس النصوص الذي تناولته الشعب الأدبية هو نفسه الذي تناولته الشعب العلمية، وذلك من ناحية مضامينه و أسئلة الاكتشاف والمناقشة إلا أن الفرق في الكم ويظهر ذلك في أن الشعب الأدبية مثلاً: يتناول الكتاب المدرسي لديهم محورين عن المقال بينما الشعب العلمية يتناول محور واحد لكون المادة ليست أساسية لديهم، بالإضافة إلى الحجم الساعي الأسبوعي الخاص بالشعب الأدبية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة الآداب وهو سبع "7" ساعات موزعة على النشاطات على النحو التالي:¹

حيث يخصص للأدب والنصوص أربع "4" ساعات، ويتم فيها دراسة النص من حيث معانيه ونمط بناءه وما فيه من مظاهر الاتساق و الانسجام ثم ما يتعلق بتعزيز التعلم القبلي في النحو والصرف و البلاغة والعروض، وكما يخصص للتعبير الكتابي ساعة واحدة "1" وهي حصة لتقديم الموضوع ومناقشته، وحصة لكتابته، وحصة لتصحيحه، وذلك على مدى ثلاثة أسابيع، أما المشروع في حصة كل أسبوع، أما المطالعة الموجهة يخصص لها ساعة واحدة للمطالعة أو حصة لإجراء تدريبات حول إحكام موارد المتعلم .

أما بالنسبة للتوزيع الزمني للشعب العلمية فيقسم كالتالي:²

حيث يخصص ساعتان لنشاط الأدب والنصوص وما يتعلق بتعزيز التعلم القبلي في النحو والصرف والبلاغة وحصة للتعبير الكتابي أو المطالعة الموجهة ذات ساعة واحدة بالتداول، أما المشروع فهو ينشط في كل حصة سادسة من نشاط التعبير الكتابي، وإحكام موارد المتعلم وضبطها تنشط هذه الحصة في كل حصة سابعة من نشاط التعبير.

2- خطوات تدريس النصوص :

¹ - اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي للغة العربية وآدابها ، الشعب الأدبية، ص3.

² - اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للغة العربية وآدابها ، الشعب العلمية، ص3.

2-1 خطوات تدريس النص الأدبي :

أولاً : أتعرف على صاحب النص : ويتضمن تقديم نبذة موجزة عن حياة الأديب أو الشاعر وعن عصره وعن أهم أعماله و إنجازاته و وفاته .

ثانياً : تقديم موضوع النص : ويتم ذلك عن طريق قراءته من طرف المعلم قراءة سليمة مع مراعاة جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى وعلامات الوقف والإعراب ثم يكلف المتعلم بقراءة النص اقتداءً به مع تصويب الأخطاء .

ثالثاً : أثري رصيدي اللغوي : يحدد المعلم بعض المفردات و التراكيب اللغوية التي تحتاج إلى الشرح ويأتي باشتقاقاتها ثم يذكر المعنى الذي توحى إليه هذه المفردة من خلال السياق الذي وردت فيه .

رابعاً : اكتشاف معطيات النص : حيث يُقدّم المعلم بعض الأسئلة التي تمكن المتعلم من فهم النص واكتشاف أفكاره ومعانيه .

خامساً : مناقشة معطيات النص : وفي هذه المرحلة يَكن المتعلم قد فهم أفكار النص فيوجه المعلم أنظار المتعلمين إلى المناقشة التذوقية وذلك عن طريق الأسئلة المتعلقة بأمرين مهمين وهما: الأسلوب و الأفكار ، فيعطي المتعلم آراء و يناقش فيها مع معلمه فيُصبح المتعلم قادر على المناقشة والنقد .

سادساً : بناء النص : يتم تحديد نمط النص واستخراج خصائصه مع التمثيل لها من النص ومن ثم تدريب المتعلم على إنتاج نصوص وفق أنماط مختلفة¹.

سابعاً : أفحص الاتساق والانسجام : وتختص هذه المرحلة بطريقة عرض الأفكار كعلاقة المقدمة بالموضوع أو العرض وعلاقة بداية الفقرة بخاتمها، وكيفية الانتقال من فكرة إلى أخرى وحسن التلخيص دون ملل .

¹ - ينظر: وزارة التربية والتعليم، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الشعب العلمية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2013-2014، ص4.

ثامنا : أجمل القول : وفي ختام الدرس يكون المعلم قد توصّل مع المتعلّمين إلى ملخص يُبرز من خلاله الخصائص الفنيّة والفكرية التي تناولها النص من خلال المراحل و الخطوات السابقة.

2-2 خطوات تدريس النص التواصلي :

أولاً: وضعية الانطلاق: يعطي المعلم تمهيدا أو لمحة عن الموضوع يُمهّد ويفتّح بها كي يُدمج المتعلّم في الدرس ويجعله يتفاعل معه .

ثانيا : تقديم النص : قراءة النص من طرف المعلم قراءة سليمة و متأنية ومعبرة مع مراعاة علامات الإعراب والوقف ، ثمّ يكلف المتعلّم بقراءة النص اقتداءً به مع تصويب الأخطاء .

ثالثا : اكتشاف مُعطيات النص : وهو أن يُقدّم المعلم للمتعلّم بعض الأسئلة حول النص حيث تُساعدهم على فهم معانيه و أفكاره .

رابعاً : مناقشة مُعطيات النص : وتكون أسئلة هذه المرحلة حول خصائص أسلوب الكاتب و الأفكار والمعاني التي يحتويها النص ؛ و قد لاحظنا في هذه المرحلة تفاعل كبير بين المعلم والمتعلّم ، إذ تُساعد هذه المرحلة على إثراء رصيد المتعلّم بالمناقشة والجدل .

خامساً : أستخلص وأسجّل : وهي عبارة عن تلخيص يقدّمه المعلم للمتعلّم من خلال الاكتشاف و المناقشة وبه يَكُن المتعلّم قد توصّل إلى خلاصة حول الدرس ككل¹ .

2-3 خطوات تدريس نص المُطالعة الموجهة :

أولاً : مرحلة التوجيه: وهو أن يوجّه المعلم المتعلّم إلى قراءة أو مُطالعة النص وتحضيره خارج القسم ، وذلك بتكليفه لحل أسئلة الاكتشاف والمناقشة .

ثانياً : مرحلة المراقبة: مراقبة المعلم لفاعلية تحضير المتعلّم .

ثالثاً : مرحلة اكتشاف مُعطيات النص : نفس المرحلة التي يقومون بها في النص الأدبي والنص التواصلي .

¹ - ينظر: وزارة التربية والتعليم، المرجع السابق .ص4.

رابعاً : مرحلة مناقشة المعطيات: نفس المرحلة التي يقومون بها في النص الأدبي والنص

التواصلي.¹

خامساً : مرحلة استثمار موارد النص : وهي مرحلة تكليف المعلم للمتعلم بتمرين أو واجب ليرى مدى استيعاب المتعلم للدرس و إدراكه له ، وهذه المرحلة تثري رصيد المتعلم وتطلق له العنان في الإبداع ، "إذ تُسهم المطالعة الموجهة في توسيع آفاق المتعلم وصقل ذوقه وتنمية حبه للاطلاع على نتائج الفكر البشري ، ولكي يحقق هذا النشاط أهدافه يجب تقديمه بأسلوب إبداعي وشائق يُبرّر في عمليات استقلال المتعلم فهماً وتلخيصاً وتقييماً مع مراعاة أنّها عمل حرّ ، يُنجز جزءاً منه داخل القسم والجزء الأكبر خارجه وأن يكون المتعلمين هم أصحاب الدور الرئيس في التنفيذ وما المعلم إلاّ مُوجّه".²

3- نماذج مذكرات سير درس النصوص :

24 رجب 1439 هـ

الوحدة: فن القصة

10 أفريل 2018 م

النشاط: نص أدبي

الموضوع: الطريق إلى قرية الطوب لمحمد شنوفي

الكفاءات المستهدفة:

- التعرف على الفن القصصي: نشأته وتطوره وخصائصه.
- الكشف عن مدى تأثر القصة القصيرة الجزائرية بالواقع الجزائري عبر مراحلها المختلفة.
- تدريب التلميذ على تحديد نمط النص.

¹ - ينظر: وزارة التربية والتعليم، المرجع السابق .ص5.

² - اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي اللغة العربية وآدابها، الشعب الأدبية، ص10.

الطريقة	المراحل	أنشطة التعليم	أنشطة التعلم
الطريقة الإلقائية	وضعية الانطلاق	- أتعرف على صاحب النص من هو محمد شنوفي؟ متى وأين ولد؟ ماهي أهم أعماله؟	- محمد شنوفي قاص جزائري معاصر ولد سنة 1954 بالعزيزة ولاية المدية درس بالجزائر وبغداد، يشتغل أستاذا للنقد الأدبي الحديث بجامعة الجزائر وله مجموعتان قصصيتان هما: حين يعلو البحر، محض افتراء
	قراءة النص	قراءة النص من طرف الأستاذ قراءة معبرة مسموعة	قراءات متعددة من طرف التلاميذ مع تصويب الأخطاء
	إثراء الرصيد اللغوي	- حدد معاني الألفاظ الآتية سريتم، المخبول، يهمهم، الكالحين. - ابحث في النص: عن كلمتين يجمعهما مجال الاستغلال. - استخدم المعجم لمعرفة مشتقات كلمة "خبال"	- سريتم: جئموه ليلا - المخبول: من فسد عقله - يهمهم: الكلام المسموع غير المفهوم - الكالحين: المتبعين. -الكالحين - مكدودة. - الخابل: فساد في القوام، خبول: ذهاب السين والفاء من مستفعلن، الحبس، الخبل: قطع الأيدي

الطريقة الحوارية	اكتشاف المعطيات	- حدد ملامح صورة الوقّاف كما يراها الكاتب - استخلص مظاهر الحياة الاجتماعية قبل الثورة وأثناءها. - قارن بين معاملة الوقّاف للجزائريين وبين معاملة الضابط الفرنسي. - مارأيك في الشعارات التي كان ينادي بها المستعمر؟ - عين المشهد الذي انطبع في ذهنك وأثر في مشاعرك. - كيف ترى الراوي مشاركاً في الأحداث أم مجرد ناقل لها؟	- الوقّاف شخص مرتزق خان الوطن، وأصبح عميلاً يخدم مصالح الاستعمار بإخلاص. - عانى الشعب الجزائري كل مظاهر الحرمان والشقاء والبؤس من جوع وعري وفقير وبطالة وأمية واعتقالات. - كانت معاملة الوقّاف للجزائريين أشد قسوة من معاملة الضابط الفرنسي ويبدو ذلك من خلال كلامه عندما كان يقول: "... قد حمّلي تحياته إليكم وغضب الوقّاف فجأة... قولوا آمين أم أنتم مكّمون... أصبر علي شوي يروح هذا القاوري وأؤدبك الأدب الذي يحتاج إليه..." - الشعارات التي كان ينادي بهما المستعمر هي شعارات إنسانية إذا طبقت في أرض الواقع. - المشهد الذي انطبع في ذهني وأثر في مشاعري هو مطالبة الوفاق أحد الأهالي بدفع الضريبة عن لحيته. - أرى الراوي كان ناقلًا للأحداث، لكن صوته يظهر مع أصوات الجماهير المحتشدة التي كانت تندد بالاستقلال.
------------------	-----------------	--	---

	مناقشة المعطيات	- أدرس الشخصية القصصية من حيث هويتها وخصائصها المادية والمعنوية وأحوالها النفسية والذهنية - يتحقق البرنامج السردى عادة بالترتيب الآتي: 1 - المحفز 2 - الكفاءة 3 - الانجاز 4 - الجزاء حاول أن تطبق هذا البرنامج على هذه القصة.				
		الشخصيات	المحفز (الدافع)	الكفاءة (الأهلية)	الانجاز (التحريك)	الجزاء (النتيجة)
		الوقاف	حب التسلط والاستغلال	كفاءة داخلية فطرة سيئة حب الظلم والاستغلال	الاكتفاء بالكلام القاسي	الفرار
		الضابط	تمثيل السلطة العسكرية والسياسية مراقبة الأوضاع وتعديل الخلل	كفاءة خارجية يمثل الاستعمار والسلطة الفرنسية	ترجمة إرادة السلطة والتحرك من أجل تعديل الأوضاع وتغيير المواقف	الفرار

			الأهالي	إرادة الحرية دفع الاستغلال	كفاءة مضادة فهي داخلية ولكنها عكس كفاءة الوقّاف من حيث رفض الظلم	تخريب الآلة ومحاولة الرد الخفي بالكلام على الوفاق	التخلص من الوفاق والفرح بعمل وشجاعة الثوار
			الثوار	إرادة الحرية ودفع الاستغلال	كفاءة مضادة وداخلية	محاربة الاستعمار	إطلاق الرصاص وتوجيه الضربات للضالمين
الطريقة الحوارية	بناء النص	- أذكر أهم مكونات القصة المشكلة للفن القصصي. - ماهي خصائص الحوار في هذه القصة؟ - صنف هذا النص حسب نمط كتابته.	- الفكرة(البحث عن مخربي الدانبيير). الزمان (خلال الثورة) قصير. المكان(بطحة فسيحة بقرية الطوب). الشخصيات(القائد الضابط الوقّاف الجماهير). العقدة(البحث عن مخربي الدانبيير). الحل(إطلاق رصاص الثورة وانصراف القائد). - من خصائص الحوار في النص مايلي: اللغة العامية - السهولة والوضوح - خلوه من البريق الأدبي. حوار مباشر. التناسب في الشخصيات - نمط النص سردي.				

	الاتساق والانسجام	- مرت هذه القصة بالمراحل التالية: وضع البداية، وضع التحول وضع الختام، حدد بداية هذا التحول في هذه القصة. - فيم تتمثل العلاقة بين مضمون النص والعنوان. - ما دلالة تعدد أفعال الأمر في النص؟	- (شرح الجانب النظري للتلاميذ ثم تحديد المطلوب وتعيين الإجابة) أ - الحالة البدائية: شخص أو جماعة يعين في مكان ما، بطريقة ما. ب - عنصر التحويل: ذات يوم وبشكل مفاجئ يقع خلل بهذه المعيشة. ج - نتائج عنصر التحويل: تكوين عقدة وضع خط يتوقف عليه مصير البطل. د - عنصر التعديل: عمل أو حدث يطرأ على الموقف فينهي حالة الخلل أو القلق. هـ - الحالة النهائية: عودة الأوضاع إلى مسارها الطبيعي مع بعض التعديل في الحالة البدائية. اعتماد على ما سبق فإن نقطة التحول في القصة تتمثل في تدمير الآلة وتخريبها وهذا يمثل حافزا ودافعا مشجعا لتغيير الأوضاع والتفكير في التخلص من الظلم. - يعتبر عنوان القصة النواة الدلالية الأصلية التي تتفجر منها الدلالات الفرعية الأخرى حيث يظهر من خلال مدى معاناة الأهالي من قسوة الاستعمار فدلالة الطوب توحى بهشاشة البناء وشدة تخلف أهل القرية. - دلالة ذلك السيطرة المطلقة وفرض القوانين الظالمة بالقوة والقهر والغلبة والاستبداد.
أجمل القول في تقدير	- تلخيص أهم ما يميز هذه القصة من	- إن نص القصة "الطريق إلى قرية الطوب" صورة إلى الغريب المحتل التي تعد	

	النص	الجانب الفني	من أكثر صور الآخر تواترا في القصة القصيرة الجزائرية، تناولت فترة الاحتلال وانعكاساتها ومقاومة الشعب والثورة، وقدمت نماذج مثالية في التضحية والبطولة. وقد ركز الكاتب على الشخصية القصصية "الوقاف" من حيث وظيفتها وسلوكها الذي تجسد في النص ذي طابع فني.
--	------	--------------	--

الوحدة: الفن القصصي

24 رجب 1439 هـ

النشاط: نص تواصل

10 أبريل 2018 م

الموضوع: صورة الاحتلال في القصة الجزائرية أنيسة بركات دراد

الكفاءات المستهدفة

– أن يتعرف التلميذ على أسباب كتابة القصة.

– أن يتعرف على أهم المواضيع التي كتبت فيها القصة الجزائرية.

سير الدرس:

الطريقة	المراحل	أنشطة التعليم	أنشطة التعلم
الطريقة الحرة	وضعية الانطلاق	- ماهي أهم المواضيع التي عالجتها القصة الجزائرية إبان الاحتلال؟	- احتل موضوع الاحتلال مكانة كبيرة في القص الجزائري باعتبار أن القصة حديثة وظهرت في المشرق والقصة الجزائرية ظهرت بعد فترة طويلة من ظهورها في المشرق.
	اكتشاف معطيات النص	- ماهي الدوافع الأساسية لكتابة القصة في نظر الكاتبة؟ - ماهي المواضيع التي عالجها النص؟	- ملء الفراغ في ميدان الأدب - تسجيل أحداث الثورة وتصوير أبطالها. - نقل التجربة المعاشة. - خطورة الزواج بالأجنبيات "أحمد رضا حوحو". - انتقاد العلماء العملاء للاستعمار "أحمد بن عاشور"

الطريقة الحوارية		- ماهي مظاهر المعاناة التي يعانيها اللاجئين والمهاجرون؟ - ما سبب ابتعاد الكتّاب عن مواضيع الثورة؟	- قضية التنصير واستغلال المستعمر للفقراء الجهال كي يصبحوا أعماله "عبد المجيد الشافعي" - كانت ظروف قاسية مريعة يعيشون فيها عراة جائعين تلتهمهم الأمراض بسبب الفقر والحرمان - لابتعادنا عن الحدث بحد ذاته أي زمن الثورة - اهتمامنا بمواضيع أخرى
-------------------------	--	---	---

الطريقة الحوارية	مناقشة معطيات النص	- لماذا باءت محاولات التنصير في الجزائر بالفشل؟ - لماذا سلط الكاتب الضوء على العلماء العملاء؟ ما الذي أراد أن يجسده عبد الحميد بن هدوقة من خلال قصته؟	- باءت محاولات التنصير بالفشل في الجزائر لأن الشعب الجزائري شعب متمسك بدينه وبعقيدته الراسخة فيه. - لأنهم كانوا هم أكثر خطورة من المستعمر في حد ذاته لأن المستعمر لم يكن له أتباع. - أراد أن يجسد المعاناة وإجرام الاستعمار واستغلاله للشعب الجزائري في حروب طاحنة.
الطريقة الحوارية	أستخلص وأسجل	هل بقيت موضوعات الثورة بارزة على الساحة؟	- كما تجدر الإشارة إلى أن النظرة المثالية للثورة وتقديسها قد خفت نسبيا لدى كتاب القصة في بداية الثمانينات، وذلك لتغيّر زاوية النظر إليها، والحكم عليها بسبب تغير الظروف والمستجدات التي طرأت على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.

الوحدة: فن القصة

22 رجب 1439 هـ

النشاط: مطالعة موجهة

08 أبريل 2018 م

الموضوع: من رواية الأمير لواسيني الأعرج

الكفاءات المستخدمة:

– تدريب التلميذ على كتابة القصص القصيرة وتحليلها ودراستها

– اكتشاف مدى تأثير القصة القصيرة الجزائرية بالواقع الجزائري.

– إدراك التلميذ للفن القصصي.

سير الدرس:

الطريقة	المراحل	أنشطة التعليم	أنشطة التعلم
الطريقة الحوارية	وضعية الانطلاق	ما ماهية الرواية وما الفرق بينها وبين القصة؟	هي فن نثري يطرح موضوعا معيناً في مجال معين وتختلف عن القصة في الحجم أي الطول.
	اكتشاف معطيات النص	- من الأمير الذي قصده الكاتب في نصه؟ وما الموضوع الذي عالج في هذا المقتطف؟ - ماهي الأحداث التي سجلها النص. - ما السبب الذي جعل خطه الأمير تبوء بالفشل؟	- الأمير الذي قصده الأمير عبد القادر. - مقاومة الأمير لصنيع الجنرال "بوجو" في جبال الونشريس - نزول الجنرال "بوجو" أرض الونشريس - خروج الأمير عبد القادر وخيالاته لمواجهة العدو - رجوع الأمير إلى منحدرات هذه الجبال بعد الاستيلاء عليها. - السبب الذي جعل خطة الأمير تبوء بالفشل هو خيانة بعض الأطراف الجزائرية والتي تعد على إفساد خطة الأمير والاستيطان على جبال الونشريس.

الطريقة الحوارية	مناقشة معطيات النص	ما العناصر الفنية التي استوفتها هذه القصة؟ - إلام تنقسم هذه الشخصيات؟ استخرج العناصر الفنية في النص.	- العناصر الفنية التي استوفتها هذه القصة هي الشخصيات لأن المحور الديناميكي الذي يحرك القصة هو الشخصيات - وتنقسم هذه الشخصيات إلى رئيسة و ثانوية. 1 - الشخصيات الرئيسية هي: الأمير، بوجو، سيدي العربي... 2 - الاطار الزمكاني: المكان: الجزائر "جبال الونشريس" الزمان: الثورة الجزائرية. 3 - الأحداث: نزول بوجو إلى جبال الونشريس - العقدة: الاستيطان على جبال الونشريس من قبل المستعمر وخيانة بعض الأطراف الجزائرية وهذه الخيانة هي عامل على إفساد خطة الأمير. - الحل: الفشل في استرداد الأمير لجبال الونشريس في هذه الرواية
-------------------------	---------------------------	---	--

الطريقة الإقائية	استثمار معطيات النص	أتمم عرض بقية الأحداث التي رافقت سيرة الأمير استنادا إلى المعطيات التاريخية الدقيقة بأسلوب قصصي.	
------------------	---------------------	--	--

4- الآليات التداولية الموظفة في العملية التعليمية :

أولاً- الأفعال الكلامية :

ويمكن أن نجد هذه الآلية في عملية التعليم والتعلم من خلال تعبير المعلم عن كل ما يحتاجه في رسالة شفوية أم كتابية فيتلقها المتعلم ويصنّفها إلى معاني خبرية أو انشائية وأكثر الأفعال المستعملة في العملية التعليمية تتراوح بين الأمر والانشاء، وتعتمد على ملفوظات إنجازية من شأنها أن توصل المقصود إلى المتعلم فيُجني الفائدة المرجوة منها حسب قصد المرسل منها الإقناع والتأثير ومن ذلك نجد الأمر والنهي يُقابلان الأمرات في المصطلح التداولي والاعتذار والاستعطاف يُقابلان التعبيرات وهكذا .

1- الوعديات:

غرضها أن يلتزم المتكلم بفعل شيء ما تجاه المخاطب¹ ، وتظهر هذه الأفعال بكثرة في تحفيز المعلم للمتعلم على الاجتهاد والمثابرة ، وأغلب هذه التحفيزات استعمال التنقيط كوسيلة للتشجيع ومن ذلك نجد :

المعلم : ما السبب الذي جعل القصة الجزائرية تشغل مكانة واسعة في الأدب العربي ؟ ومن يجب على السؤال له مكافأة نقطتان .

وهي الوسيلة التي لجأت إليها الأستاذة - من يجب على السؤال له مكافأة نقطتان - وهذا ما أدّى إلى خلق جو التفاعل بين التلاميذ والذي يعد عنصر فعال من عناصر التحفيز وتنشيط سيرورة الدرس أثناء العملية التعليمية ، وأسلوب الشرط المستعمل في هذا القول حضوره يستدعي حضور البعد التداولي ، وذلك من خلال وجود الشرط وجوابه المتمثل في المكافأة التي تلزمه الجواب عن السؤال .

أمّا الغرض الإنجازي لهذا الفعل هو حث المتعلم عن الاجتهاد والمثابرة .

¹ - ينظر: جورج يول، التداولية، ص.90

2- الإعلانات:

ويَتَضَحُّ هذا النوع من الأفعال الكلامية في نشاط النص الأدبي "الفراغ لأدونيس".
المعلم: كما تَعْلَمُونَ يا أبنائي أَنَّ الآفات الاجتماعية كثيرة ومتنوعة، ولعلَّ أخطرها أن يشعر المجتمع بالعجز والحُمول واليأس، وفقدان القدرة والأمل والثقة".

إنَّ هذا القول الذي تَلَفَّظَ بِهِ المعلم يمكن تصنيفه ضمن الإعلانات، ويتضح ذلك جلياً في استعماله للأساليب الإنشائية منها النداء في قوله: "يا أبنائي" حيث استعمل حرف النداء لشد انتباه المتعلم واستعطافه.

ومن الملاحظ أنَّ بَيِّنَ كُلِّ لَفْظَةٍ وأُخْرَى يُوجَدُ نوع من المفارقة والتضاد، وتتمثل في: "اليأس والأمل"، "القدرة والعجز" وغيرها، وكذلك قوله: "ولعلَّ أخطرها" فيه إعلان لنتائج هذه الآفات، والتي تتمثل في شعور المجتمع بالعجز وفقدانه للأمل والقدرة على الإصلاح.

أمَّا العَرَضُ الإنجازي في هذا القول هو ابتعاد التلاميذ عن آفة الفراغ خاصة، لأنَّ الإنسان إذا تَمَلَّكَهُ الفراغ فحتمًا سيؤدِّي به إلى الانحراف.

وكذلك يتضح في قوله بعد مناقشة مُعْطِيَّات النص في "نص منزلة المُتَقَفِّين في الأمة للبشير الإبراهيمي".

المعلم: المُتَقَفُّ الحقُّ هُوَ مَنْ اتَّسَمَ بِحُسْنِ الخُلُقِ أولاً والتَّأْهِيلِ العلمي والمعرفي ثانياً.
فيُصَنَّفُ هذا القول ضمنَ الإعلانات ويتضح ذلك جلياً في تضمينه لمعنى الشرط، وهذا هو الهدفُ التداولي الذي يَرْمِي إليه المعلم، فلا يمكن أن يسمى المُتَقَفُّ مُتَقَفًّا إلَّا إذا تَحَقَّقَ لَدَيْهِ هذين الشرطين.

أمَّا العَرَضُ الإنجازي لهذا الفعل هو التعريف بالمُتَقَفِّ وذكر صفاته ومؤهلاته ليفتدي به المتعلم للنهوض بالأمة، باعتبار أنَّ المُتَقَفِّ سَنَدُ الأمة وعمادها.

3-الإخباريات:

ويُستعمل هذا النوع من الأفعال بكثرة في العملية التعليمية، ومن ذلك نُسجل قول المعلم في نشاط النص الأدبي "الصراع بين التقليد والتجديد لطفه حسين":
المعلم: نتج عن هذا الصراع أدبًا خالصًا معتدلاً حافظ على اللغة وطورها حيث وقف مقامًا وسطًا بين العلو في التجديد والعلو في التقليد.

فنجد أن هذا النص عبارة عن استنتاج قدّمه المعلم بعد المناقشة إذ يُصنف هذا القول تحت صنف الإخباريات، ولهذا نجده يحفل بالأفعال التي تجعله ينبض بالحركة والحيوية، ومن خلالها يتحقق الهدف التواصلية والمطلب التداولي، فتعاقب الأفعال بهذا الحال "نتج - طور- حافظ" جاء لغرض تداولي يساعد المتعلم على الفهم والاستيعاب الجيد.
أما الغرض الإنجازي للإخباريات هو تقريب الحقائق والمعارف، وذلك باعتماد خاصية التسلسل والربط.

كما يظهر هذا الصنف أيضًا في قول المعلم في نشاط النص الأدبي "الطريق إلى قرية الطوب لمحمد شنوفي".

المعلم: "إن النص النواة الدلالية الأصلية التي تنفجر منها الدلالات الفرعية الأخرى، حيث يربط من خلاله مدى معاناة الأهالي من قسوة الاستعمار فدلالة الطوب توحى بهشاشة البناء وشدة تخلف أهل القرية".

قد حفل هذا القول زمن المضارع ومن ذلك "تنفجر، يظهر، توحى"، فتوالي الأفعال تُساعد على فهم أحداث القصة لدى المتعلم، أمّا على مستوى الجمل فقد تضمن معنى الإخبار، واستعمل أسلوب التوكيد في قوله: "إن النص والغرض منه الإخبار و تأكيد الفكرة".

أما الغرض التداولي المنجز في هذا القول هو بيان وإبراز مدى ظلم الاستعمار ومعاناة الأهالي والسلطة المطلقة وفرض القوانين الظالمة بالقوة.

4- التوجيهيات :

وتسمى أيضا بالأمريّات، وهي نوع من أفعال الكلام التي يستعملها المخاطبون لجعل المخاطب يقوم بشيء ما¹، ومثال ذلك في قول المعلّم في نص "منزلة المثقفين في الأمة لمحمد البشير الإبراهيمي".

المعلّم: استخرج بعضا من ألوان البيان من النص؟

المتعلّم: "تحتاج إليهم أيّام الأمن ليغذّوها من علمهم وآرائهم".

المعلّم: اذكر نوعها .

المتعلّم: استعارة مكنية .

المعلّم: اذكر بعض خصائص النمط التفسيري .

المتعلّم: استخدام ضمير الغائب، التركيز على الأدلة والشواهد .

المعلّم: اقرأ النص، واستخرج الفقرة الدالة على السبب الذي جعل خطة الأمير تبوء بالفشل.

المتعلّم: هو خيانة بعض الأطراف الجزائرية التي تعمل على إفساد خطة الأمير والاستيطان على جبل الونشريس .

نجد هذا الحوار قد حفل بأفعال من أزمنة مختلفة الماضية: "جعل" والمضارعة في: "تبوء، تعمل" وأما صيغة الأمر في قولها: "استخرج، اذكر، اقرأ"، وتوظيف الأمر في الحوار ما هو إلا دليل على وجود الأمريّات، إذ أنّ الغرض الإنجازي من الأمر تحقيق التفاعل بين المعلّم والمتعلّم، الشيء الذي يؤدّي إلى نجاح الحصّة التعليمية من خلال المناقشة المثمرة .

5- التعبيريات :

نوع من أفعال الكلام غرضها الإنجازي التعبير عن الحالة النفسية التي تعبّر عنها القضية²، وتستعمل بكثرة في العملية التعليمية ويتّضح ذلك في نص المطالعة الموجهة "من رواية الأمير لواسيني الأعرج" وهي كالتالي:

المعلّم: ما السبب الذي جعل خطة الأمير تبوء بالفشل ؟

1- ينظر: جورج بول، ترجمة التداولية، ص 90 .

2- المرجع نفسه، ص 90.

المتعلم: هو خيانة بعض الأطراف الجزائرية.

المعلم: جيد، بارك الله فيك.

نلاحظ في هذا الحوار الذي جرى بين طرفي العملية التعليمية أنّ أسلوب الإنشاء المتمثل في الاستفهام، فالمعلم هنا طرح السؤال ليرى مدى استيعاب التلاميذ للنص، فكانت إجابة المتعلم صائبة وصحيحة، وردّ المعلم عليه بعبارات الشكر والتقدير لتحفيزه وتشجيعه على حب الاطلاع والمثابرة، وهذا هو الهدف التداولي الذي يسعى المعلم إلى إبلاغه وإنجازه من خلال قوله في هذا المقام.

ثانياً: الإشارات

تُستعمل أثناء العملية التعليمية بكثرة لتوضيح المعنى وإزالة الغموض الحاصل بين المعلم والمتعلم، وفي نص "الصراع بين التقليد والتجديد لطف حسين" كانت أغلب الإشارات الموظفة خطائية ويظهر توظيفها في ربط بعض عناصر الدرس بعناصر أخرى سابقة قد مرّت عليهم، مثل :

المعلم: بماذا تذكرك سنة ميلاد طه حسين 1889 من خلال ما درسناه سابقاً ؟

المتعلم: ميلاد البشير الإبراهيمي .

المعلم: ما ذا يُطلق على هذه السنة ؟

المتعلم: يطلق عليها سنة النبلاء ، الأذكياء .

المعلم: إنّما يُطلق عليها سنة العباقر .

المعلم: هل الصراع بين التقليد والتجديد جديداً بأدبنا العربي ؟

المتعلم: لا، ليس بجديد بل منذ القديم .

من خلال هذا الحوار الذي جرى بين المعلم والمتعلم أثناء العملية التعليمية نستنتج، أنّ للإشارات أهمية كبيرة في إزالة اللبس والغموض، إذ تقوم على تثبيت المعلومة من خلال الإحالة إلى السابق أو اللاحق، وهذا ما يؤكد أنّ الإشارات ماهي إلا همزة وصل بين السابقة واللاحقة .

ثالثاً: القصيدة:

تحتل هذه الأخيرة أهمية كبيرة في العملية التعليمية، ففهم المتعلم لمعنى الكلام الموجه إليه لا يرتبط بأوضاع الكلم بعضها إلى بعض إنما يرتبط بقصد المتكلم، وبذلك يستعمل العبارات والألفاظ الواضحة والدقيقة ويتعد عن العبارات الغريبة الغامضة، ولا يخالف الاستعمال في نظمها وتراكيبها حتى لا يحدث تعمية وضبابية للمعنى بالنسبة للمتلقى "المتعلم" ويتضح ذلك من خلال المثال التالي في درس النص الأدبي "الصراع بين التقليد والتجديد لطف حسين" في قول المعلم:

المعلم: ما الشيء المميز الذي تلاحظونه في أسلوب الكاتب؟

المتعلم: التكرار.

المعلم: لماذا كان توظيفه للتكرار بكثرة في النص؟

المتعلم: لأنه أعمى يملئ ولا يكتب.

من خلال هذا الحوار الذي جرى بين طرفي العملية التعليمية نلاحظ أن المعلم وظف أسئلته بأسلوب سهل وواضح بعيد عن اللبس والغموض، وهكذا يوصل المعلم رسالته بنجاح ويحصل المتعلم على الفائدة.

رابعاً: السياق:

يعتبر عنصر السياق من أهم العناصر المساعدة على التواصل بين أطراف العملية التعليمية، إذ ينشأ من خلاله التفاعل المتبادل بين الطرفين (المعلم والمتعلم) وهو دليل نجاح العملية التعليمية، ومن المؤكد أن افتقاد المقام يؤدي إلى ورود مفردات متناثرة لا تمثل مقالا بالمعنى اللغوي أو البلاغي، ولا يمكننا إدراك بعض ألوان المقال لبعدها عن المقام الذي قيلت فيه، وكلما كان التصور دقيقاً كان إدراك النص أيسر، وفهم علاقاته متاحاً للدارس أو الناقد¹.

¹ - ينظر: محمد عبد المطلب، البلاغة والأسلوبية، الشركة المصرية العالمية للنشر لتونجمان، مصر، 1994م، ط1، ص308.

ويُتَّضح هذا من خلال حضورنا لحصص بعض المعلّمين أنّ السياق المستعمل في العملية التعليمية هو السياق المقامي الذي يُجسّد مجموعة من المعارف المرتبطة بالعملية التعليمية وتتوفّر فيه مجموعة من العناصر وهي كالتالي :

أ- المرسل: وهو المعلّم، المصدر الذي تقوم عليه العملية التعليمية ويقوم بدوره كمُسهّل ومُيسّر ومُوجّه للمُتعلّم، وذلك بطرحه للأسئلة وفتح مجال النقاش بينه وبين المُتعلّم، وهو الطرف الفاعل في العملية التعليمية .

ب- المرسل إليه: وهو المُتعلّم أو التلميذ، المستقبل للنص الذي يتلقّظ به المرسل (المعلّم)، الذي عليه أن يعيه ويتفاعل معه ولكي يحصل ذلك يجب أن تتوفّر فيه : "حسن الإصغاء والاستماع مع المعلّم والتفاعل* معه ، لأنّ المعلّم في تقديمه للدرس يقوم بحركات تساعد المُتعلّم على الاستيعاب وفهم المقصود" .

ج- الخطاب: وهو الموضوع أو النص المراد تدريسه ،الذي من خلاله يحصل التفاعل بين المعلّم والمُتعلّم عن طريق المناقشة والاستجواب ليرى المعلّم مدى فهم المُتعلّم للدرس ونستطيع القول: إنّ الكَمَ المعرفي الذي يرغب المرسل (المعلّم) في إيصاله للمرسل إليه (المُتعلّم) ، مثل نص "الصراع بين التقليد والتجديد" "لطه حسين" ويتلخّص مضمون النص: في ظهور تيارين أدبيين في العصر الحديث تجاذبتهما فئتان من الأدباء العرب، فئة الشيوخ المحافظين على التراث القديم، وفئة الشباب الطامعين إلى التجديد فنشأ جرّاء ذلك أدب متميّز معتدل حافظ على اللغة العربية بمتانة أساليبها وقوّة ألفاظها وثرأ معجمها، وأخذ من الآداب الغربية ما يثريه .

د- القناة : هي الوسيلة التي يتواصل بها كل من المعلّم والمُتعلّم وهي المشافهة من خلال قراءة المعلّم والمُتعلّم للنص، ومن ثمّ مناقشته عن طريق الاستجواب والحوار كما نلاحظ أنّ لغة الإشارة مستعملة بكثرة في العملية التعليمية، إذ تعدّ وسيلة مساعدة على الفهم والاستيعاب، لأجل تواصل سليم وناجح يشترط فيه انسجام مضمون الفكرة مع لغة المشافهة مع مراعاة المستوى العقلي للمُتعلّم

* التفاعل : هو مجموع التبادلات المنجزة من قبل أشخاص معيّنين بوصفهم فاعلين في سياق ما.

كما لا حظنا ذلك في استعمال المعلم للغة بأسلوب معبر وبألفاظ بسيطة ومفهومة تتوافق مع قدرة المتعلم

هـ- المقام : ويتمثل في الإطار الزماني والمكاني للعملية التعليمية ،ومراعاة المقام فيها أمر ضروري لإنجاحها ،إذ يجمع المقام جميع العناصر التواصلية السابقة ،وترتبط به ارتباطاً وثيقاً لأجل إنجاح العملية التواصلية ،فمراعاة المقام بالنسبة للمعلم عون له على الإنتاج الجيد لخطابه ،ومعرفة المتعلم لهذا المقام التواصلية عون له على التأويل الجيد للخطاب ومعرفة مقاصد المتكلم ،ويتضح ذلك عند تدريس المعلم لفوج أغلب تلاميذه متفوقين ،فيبدل المعلم قصارى جهده لتقديم أفضل ما لديه بخلاف لو كان مع تلاميذ لا يتفاعلون معه بشكل جيد

فالمقام ونوعية المخاطبين يفرضان على المعلم اختيار طريقة التواصل المناسبة.

خامساً: الاستلزام الحوارية:

يعدُّ أهم جانب من جوانب البحث التداولي ،ويرتبط الاستلزام الحوارية بمعنى مُتضمن يرمي إليه المعلم في حوار مع المتعلم أثناء العملية التعليمية ،وهذا الأخير في نص "الصراع بين التقليد والتجديد لطله حسين" في قول :

المعلم :استخرج صورة بيانية من النص وبين نوعها وشرحها .

المعلم : "أنَّ تلك الخصومات كانت خصبة" نوعها :استعارة مكنية .

المعلم : "المثل الأعلى في الشعر" نوعها : استعارة مكنية .

نستخلص من هذا الحوار أنَّ كل من المعلم 1 والمتعلم 2 لم تستوف إجابته القدر المراد الوصول إليه إذ اكتفى كل من المعلم 1 و2 بالإجابة على الشرط الأول من السؤال دون الشرط الأخير وهو "الشرح" ، مما أدَّى إلى خرق قاعدة الكم .

أمَّا في حديثنا عن مبدأ التعاون أثناء العملية التعليمية ، يمكن أن نوجزه في الحوار الذي دار بين المعلم والمتعلم . في نص "صورة الاحتلال في القصَّة الجزائرية لأنيسة بركات دراد" ، المتمثل في :

المعلم :ما سبب ابتعاد الأدباء عن مواضيع الثورة ؟

المُتعلِّم :لابتعادنا عن الحدث .

المُتعلِّم :انشغال الأدباء بمواضيع أخرى .

نلاحظ في هذا الحوار الذي دار بين المعلِّم والمُتعلِّم أنَّ مبدأ التَّعاون قد تحقَّق من خلال احترام مُسلِّمات غرايس الأربعة الموضَّحة كالآتي :

1- أنَّ المُتعلِّم قدَّم القدر الكافي من المعلومات دون زيادة أو نقصان ،أي احترام قاعدة الكم

2- إجابة المُتعلِّم كانت صادقة ،مما أدَّى به إلى احترام قاعدة الكيف .

3- إدراك المُتعلِّم قصد المعلِّم وهدفه من السؤال، فكانت إجابته مناسبة ،أي احترام قاعدة المناسبة .

4- أنَّ الإجابة كانت واضحة مُرتَّبة ،وفي هذا احترم قاعدة الطريقة .

ويتضح تحقيق هذا المبدأ في نشاط المطالعة الموجَّهة "من رواية الأمير " لواسيني الأعرج" عندما استعمل المعلِّم أسلوب الاستجواب :

المعلِّم :ما هو المحور الديناميكي الذي يحركُ القِصَّة -تعرَّف المُتعلِّم على القِصَّة في درس النّص الأدبي "الطريق إلى قرية الطوب": "محمد شنوفي" - .

المُتعلِّم : المحور الديناميكي الذي يحركُ القِصَّة هو الشخصيّات.

المعلِّم : استخرج الشخصيّات الموجودة في النّص وصنّفها حسب أهميتها .

المُتعلِّم :شخصيّات رئيسيّة : "الأمير ، الجنرال بوجو ، سيدي لعربي " .

شخصيّات ثانوية: "بن يوسف، بن مبارك".

فلاحظ من خلال هذا الحوار أو الاستجواب الذي دار بين طرفي العملية التَّعليميّة، قد تحقَّق من خلاله مبدأ التعاون الذي يشمل أربع مُسلِّمات فرعيّة ويتضح ذلك من خلال التحليل الآتي للحوار:

1- حيث كانت إجابة المُتعلِّم مناسبة لم تتعدَّ القدر المطلوب، وفي ذلك قد احترم مبدأ الكم.

2- أنَّ إجابة المُتعلِّم تميَّز بالصدق والصَّحة والدَّقة ،وفي ذلك احترام لمبدأ الكيف .

- من خلال الإجابة نرى أنَّ المتعلِّم قد فهم قصد المعلِّم وأجابه، فكانت إجابته مناسبة للمقام، وفي ذلك يكون قد احترم مبدأ المناسبة .
- وكذلك كانت إجابة المتعلِّم واضحة حيث ابتعد عن الغموض والالتباس مع مراعاته لجانب الدقة والإيجاز والترتيب، وفي ذلك احترام لمبدأ الطريقة .
- من خلال ما سبق نستنتج أنَّ مبدأ التعاون يؤدِّي إلى تحقيق التواصل التفاعلي ونجاح العملية التعليمية ، من خلال الحفاظ على مُسلِّمات غرايس .

5- عرض الدراسة الميدانية:

سنتطرق في هذا المبحث إلى وسائل البحث المعتمدة ووصف العينة والحدود الزمانية والمكانية للعمل الميداني من خلال حضورنا مع بعض الأساتذة أثناء العملية التعليمية.

وسائل البحث:

لقد شملت وسائل البحث استمارتين الأولى موجَّهة لأساتذة اللغة العربية في الطَّور الثَّانوي، وتهدف إلى معرفة كيفية تقديم أنشطة النصوص، وهل حقَّق النص الأهداف المرجوة أم لا .

والاستمارة الثانية موجَّهة لتلاميذ الشعب الأدبية والشعب العلمية، تهدف إلى معرفة مدى إقبال التلاميذ على تعلِّم اللغة العربية، ومدى مناسبة النصوص لمستوياتهم.

كما تعدَّ الملاحظة من خلال حضورنا لحصص النصوص من أهم الوسائل التي تصف الظاهرة كما هي مطبَّقة في الواقع التعليمي، وتمدُّنا بمعطيات لا نستطيع الحصول عليها بأدوات أخرى.

العينة :

تلاميذ الأقسام النهائية-الثالثة ثانوي- في الطَّور الثَّانوي، وقد بلغ عددهم "129" تلميذاً يشكِّلون أربعة أقسام ما بين الشعبتين "الآداب، العلوم" ينتمون إلى ثانويتين مختلفتين بولاية الوادي وهي كالتالي:

ثانوية الشهيد السعيد عبد الحي، متقن الشهيد ميلودي العروسي، واخترنا هاتين الثانويتين نظراً لحسن معاملة مسؤوليها وأساتذتها مقارنة بثانويات أخرى.

المجال : شملت الدراسة الأقسام النهائية من التعليم الثانوي في شعبي الآداب والعلوم من

الثانويتين التاليتين:

الثنائية	القسم	الذكور	الإناث	المجموع
متقن الشهيد ميلودي العروسي	ثالثة آداب وفلسفة 1	13	24	37
	ثالثة علوم 1	13	21	34
ثانوية الشهيد السعيد عبد الحي	ثالثة آداب وفلسفة 2	8	22	30
	ثالثة علوم 1	7	21	28

أما عينة الأساتذة فشملت أساتذة مادة اللغة العربية في التعليم الثانوي من الثانويات الآتية :

عدد الأساتذة	المدراس/الثانويات
5	متقن الشهيد ميلودي العروسي - الشهداء الوادي -
5	ثانوية الشهيد السعيد عبد الحي - الوادي -
4	ثانوية الشاعر الجزائري مفدي زكرياء - البيضاء -
5	ثانوية عبد العزيز الشريف - الوادي -
4	ثانوية بوشوشة - الوادي -
6	ثانوية الشهيد الساسي رضواني - حاسي خليفة -
3	ثانوية الشهيد حمد لخضر - أولاد تواتي الوادي -
2	ثانوية هواري بومدين - حاسي خليفة -
2	ثانوية علي عون - الوادي -
3	متقن عبد القادر الياجوري - قمار -
1	ثانوية عبد الرزاق عيدة 8 - ماي 1945 الوادي -
40	المجموع

أدوات المعالجة :اعتمدنا في النتائج المتحصّل عليها النسب المئوية، والتي تحسب بالطريقة الآتية:

$$\frac{\text{التكرار} \times 100}{\text{المجموع الكلي للعينة}} = \text{النسبة المئوية}$$

5-1- تحليل استبيان الأساتذة :

البيانات الشخصية :

- الرتبة العلمية : أستاذ تعليم ثانوي .

الشهادة :

ليسانس	ماستر
19	21

نلاحظ من خلال الجدول أنّ عدد الأساتذة المتحصّلين على شهادة الماستر قريب من عدد الأساتذة المتحصّلين شهادة ليسانس .

التخصص :

النسبة المئوية	العدد	التخصص
52%	21	أدب عربي كلاسيكي
10%	4	أدب عربي حديث ومعاصر
10%	4	أدب قديم وجاهلي
17.5%	7	علوم اللسان
7.5%	1	اللسانيات التعليمية
2.5%	1	تحليل الخطاب

من خلال قراءتنا لنتائج الجدول نلاحظ أنّ نسبة 72.5% من الأساتذة تخصّص أدب عربي "حديث ومعاصر، قديم، جاهلي" كانوا أقلّ فاعلية في العملية التعليمية لقلة درايتهم بالنظريات اللسانية الحديثة، وباقي النسب والتي قدّرت بـ 27.5% من الأساتذة تخصّص لسانيات عامة ولسانيات تعليمية كانت أكثر فاعلية من التخصّصات الأخرى لاعتمادهم المناهج اللسانية الحديثة التي تجعل المتعلّم محور العملية التعليمية .

الخبرة المهنية :

أقل من 10 سنوات		أكثر من 10 سنوات	
العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
32	80%	8	20%

من خلال النتائج المتحصّل عليها في الجدول تبين أنّ النسبة الأعلى 80% كانت لأفراد العينة الذين لم تتجاوز أقدميتهم في الوظيفة عشر سنوات ، والنسب القليلة فقد تضمّنت أفراد العينة الذين تجاوزت أقدميتهم في الوظيفة عشر سنوات بنسبة 20% ، ومن المعلوم أنّ سنوات الخبرة أو الأقدمية في الوظيفة تعتبر أحد العوامل الرئيسية المساعدة في تعزيز التواصل بين المعلم والمتعلّم ، وكذلك الكشف عن مدى تمكّن مُعلّم اللغة العربية من المهارات اللغوية ، ومساهمة ذلك في إيصال المعلومة من عدمه .

1- ما رأيك في طبيعة النصوص المختارة في الكتاب المدرسي ؟

سهلة		معقّدة		في المتناول	
العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
1	2.5%	5	12.5%	34	85%

ومن خلال استعراضنا لهذه النتائج تبين لنا أنّ نسبة 85% من الأساتذة يرون أنّ النصوص في المتناول ، في حين نجد أنّ نسبة 12.5% من الأساتذة يرون أنّها معقّدة ، وتفسير ذلك الفارق يرجع لأسباب عديدة منها :

- طريقة تقديم الأساتذة لنشاط النصوص .

- تكليف الأستاذ التلميذ بالتّحضير المسبق .

فمن خلال هذه الأسباب تختلف زوايا النّظر لدى الأساتذة ويحدث الفارق بينهم ، وفي ذلك

تأثير على تحصيل التّلاميذ .

2- ماهي الطريقة التي تستعملها في عملية التدريس؟

كان السؤال مفتوحاً عبر فيه الأساتذة عن مختلف الطرق التي يطبقونها ويمكن إجمالها في الجدول

التالي :

المقاربة بالكفاءات		طريقة المناقشة		طريقة حل المشكلات		طريقة الإلقاء والتلقين	
العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
21	52.5%	13	32.5%	3	7.5%	3	7.5%

ويعتبر النتائج المدونة أعلاه يظهر لنا جلياً أن نسبة الإجابة لطريقة الحوار والمناقشة وصلت إلى 32.5%، وقد توصلت الدراسات اللسانية وبخاصة في مجال تعليمية اللغات إلى اقتراح طرائق عديدة بإمكانها أن تساهم في تحسين مردود العملية التعليمية كالتربية التواصلية وغيرها، غير أننا نلاحظ أن أغلب الأساتذة يعتمدون في تدريسهم على التواصل "طريقة المناقشة" التي تركز على المعلم والمتعلم معاً، لكن إجاباتهم كانت معظمها تتمحور حول المقاربة بالكفاءات، وفي الحقيقة هذه المقاربة ليست بطريقة وإنما هي بيداغوجية ومنهج يُساعد على الربط بين المحتوى الدراسي والعالم الخارجي .

3- هل لديك اطلاع على طرائق ومناهج التعلم الحديثة والمعاصرة :

نعم		لا	
العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
29	72.5%	11	27.5%

انطلاقاً من النسب المئوية يتضح لنا أن نسبة 72.5% من الأساتذة على اطلاع بالمناهج والنظريات التعليمية الحديثة، حيث يرون أن هذه النظريات تراعي قدرات التلاميذ، وتنمي مهاراتهم، لأنها تركز على المتعلم وتعتبره محور العملية التعليمية، أما باقي النسب والتي تقدر بـ 27.5% من الأساتذة ليس لهم اطلاع على النظريات الحديثة ويرونها غير مناسبة لقدرات وكفاءات التلاميذ .

4- هل ترى أنّ للمنهج التداولي أثراً واضحاً في العملية التعليمية :

نعم		لا	
العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
28	70%	12	30%

يتضح من خلال هذا الجدول أنّ نسبة 70 % من الأساتذة يستعملون المنهج التداولي أثناء العملية التعليمية ، أمّا باقي النسبة قدرت بـ 30% من الأساتذة لا يستعملون المنهج التداولي ، ولتفسير ذلك نقول بأنّ الأساتذة الذين يستعملون المنهج التداولي في الميدان التعليمي هم الذين على دراية بالنظريات والمناهج اللسانية الحديثة، بينما الأساتذة الذين كانت إجابتهم ب: "لا" قد لاحظنا من خلال الواقع التعليمي أنّهم يُمارسونه، لكن لديهم غياب لمصطلح التداولية في العملية التعليمية .

5- أيّ الأنشطة التي يحدث فيها التفاعل بينك وبين التلاميذ بشكل أكبر؟

كذلك كان السؤال مفتوحاً، حيث عبّر فيه الأساتذة عن الأنشطة التي يحصل فيها التفاعل

بينهم وبين التلاميذ ، ونلخصها في الجدول التالي :

نشاط النصوص		الرّافد النّحوي		الرّافد العروضي		الرّافد البلاغي		التعبير الكتابي	
العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
19	47.5%	11	27.5%	1	2.5%	4	10%	5	12.5%

وبناءً على هذه النتائج الموضّحة في الجدول نلاحظ أنّ نسبة 47.5% من الأساتذة يرون أنّ نشاط النصوص أكثر فاعلية من الأنشطة الأخرى، حيث تتبادل في الأفكار وتكثر فيه المناقشات بين طرفي العملية التعليمية، إذ يعتبر نشاط النصوص همزة وصل لباقي الأنشطة ، وباقي النسبة مُقسّم على الرّوافد أو الأنشطة اللغوية فالرّافد النحوي بنسبة 27.5% ، والبلاغي بـ 10% ، والعروض 2.5% ، والتعبير الكتابي 12.5% .

6- هل تستعمل العامية أثناء التدريس ؟

نعم		قليلًا		لا	
العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
6	15%	12	30%	19	55%

ومن خلال هذه النتائج يبدو أنَّ الأغلبية من الأساتذة لا يستعملون العامية في التدريس، إذ تقدَّر نسبتهم ب: 55% باعتبار أنَّ الفصحى هي الهدف، وهم ملزمون باستعمالها حتى يتدرَّب التلاميذ على المشافهة والنطق السليم، وحسن الأداء خاصَّة عند التفاعل في مناقشة النص وكشف خباياه .

7- هل تستغل كفاءة الاستماع عند التلاميذ ؟

نعم		لا	
العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
23	57.5%	17	42.5%

حسب النسب التي تحصَّلنا عليها في الجدول نلاحظ أنَّ نسبة 57.5% من الأساتذة يستغلون هذه الكفاءة لدى التلاميذ، أمَّا باقي النسبة والتي تقدَّر ب: 42.5% من الأساتذة لا يستغلونها، ويُفسَّر هذا الفارق الحاصل بين الأساتذة في استغلالهم لمهارة الاستماع وعدمه راجع إلى عدم مقدرة الأستاذ على التحكُّم في سير الحصَّة لشدَّ انتباه المتعلِّمين وهذا ما يتطلَّب منه اكتساب خبرات كثيرة ليعثَّ فيهم حافز الإنصات ولأنَّ استغلال هذه الكفاءة ينمِّي مهارة التواصل بين المعلِّم والمتعلِّم.

8- ما رأيك في تدريس النصوص وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات؟

مناسبة		غير مناسبة	
العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
30	75%	10	25%

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أنَّ نسبة 75% من الأساتذة يرون أنَّ تدريس النصوص وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات هي الأنسب في العملية التعليمية، وباقي النسبة والتي قدرت بـ: 25% ترى عكس ذلك أي أنها غير مناسبة، ولتفسير ذلك نرى بأنَّ الأساتذة الذين تجاوزت مدَّة الخبرة لديهم عشر سنوات يرون أنَّ هذه البيداغوجية هي الأنسب والأفضل في الميدان التعليمي، كونها تركز على المتعلِّم بالمرتبة الأولى .

9- ماهي أكثر المهارات اللغوية التي يتقنها المتعلِّم عند تحليل النصوص الأدبية ؟

مهارات الاستماع		مهارات الكلام		مهارات القراءة		مهارات الفهم		مهارات الكتابة	
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
11	27.5%	12	30%	9	22.5%	5	12.5%	3	7.5%

وبناءً على هذه النتائج الموضَّحة في الجدول نلاحظ أنَّ نسبة 27.5% من الأساتذة يرون أنَّ أكثر المهارات اللغوية التي يتقنها المتعلِّم عند تحليل النصوص هما الاستماع والكلام، لتفسير ذلك نرى أنَّ النشاط والتفاعل الحاصل في حصص النصوص يرجع إلى هاتين المهارتين عن طريق المناقشة والحوار بين المعلِّم والمتعلِّم، إذ لا بدَّ أن يحصل بين المهارتين فهم وما لم يحصل الفهم لا يتحقَّق الاتصال . وبهذا تحتلُّ هاتين المهارتين المرتبة الأولى باعتبارهما الرِّبط الأساس بين العملية التعليمية القائمة على التواصل والتداولية التي تهتم باللغة أثناء الاستعمال، بينما باقي المهارات كانت النسب فيها متراجعة .

10- هل تُكَلِّف التلاميذ بالتَّحضير المسبق لدرس النصوص ؟

نعم		لا		أحياناً	
العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
27	67.5%	1	2.5%	12	30%

توضّح النتائج المتحصّل عليها في الجدول أنّ جل الأساتذة يكلّفون التّلاميذ بتحضير النّص خارج القسم، إذ تقدّر نسبتهم بـ: 67.5% وهذا راجع لكون النّص وسيلة لكشف الضّعف والقصور اللّغوي لدى التّلاميذ، وأيضا تعويدهم على العمل الدّاتي، أمّا بالنّسبة للاقتراحين الآخرين فيفضّلون قراءة النّص داخل القاعة، وحسب رأينا أنّ هؤلاء الأساتذة يُطبّقون مبدأ المناسبة الذي يفرض أن يكون حديثهم داخل الموضوع ذا علاقة مكانية وزمانية.

11- هل تستثمر النّص في تدريس الأنشطة اللّغوية ؟

نعم		لا	
العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة
39	97.5%	1	2.5%

يتبيّن لنا من خلال هذا الجدول أنّ هناك من الأساتذة من يعتمدون على المقاربة النّصيّة في استخراج أمثلة القواعد، إذ تقدّر نسبتهم بـ: 97.5% وحسب رأيهم يعود السّبب لكون الأمثلة المدرّسة يجب أن تتصل بالحياة، وينبغي مناقشتها من النّاحية المعنويّة قبل دلالتها النّحويّة، وأنّ كثرة الأمثلة خلال درس القواعد تساهم في تثبيت النّص وتنمي ثقافة التّلميذ، وهذا مايجسّده مبدأ التعاون الذي يقرّ بضرورة توفر مبدأ الكم لكي يفي بالغرض، ولهذا فإنّ القواعد لا تدرّس لذاتها بل هي الوسيلة اللّغويّة التي تحافظ على الهيكل الشّكلي والمعنوي للنص، فيتدرّب المتعلّم على التّعبير الفصيح والاستعمال السّليم للغة، وهو ما تدعو إليه مبادئ التّداولية .

12- هل تقدّم نشاط المطالعة الموجهة بالطريقة نفسها التي تقدّم بها نشاط

النّصوص؟

نعم		لا	
العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة
19	47.5%	21	52.5%

ومن خلال تحليلنا لهذه النتائج اتضح لنا أنَّ أغلب الأساتذة لا يقدمون نشاط المطالعة الموجهة بالطريقة نفسها، وذلك أنَّ محتوى نص المطالعة يختلف عن محتوى النص الأدبي، باعتبار أنَّ نشاط المطالعة نشاط فكري يحتاج إلى إعمال العقل بينما النص الأدبي يتميز بجموح العاطفة والخيال ومن ثمَّ يحصل في التفاعل بدرجة أكبر من نص المطالعة .

أمَّا بالنسبة للذين أقرُّوا أنَّ الطريقة ليست نفسها كانت الإجابات كالاتي :

- تكليف التلاميذ بقراءة النص في المنزل مسبقاً، وفي حجرة الدرس يحول جاهاً ربط النص بما يحدث في العالم الخارجي .

- تكليف التلاميذ بإعداد بطاقة فنية للنص .

- قراءة لا صفية للنص ثمَّ الإتيان إلى القسم ومناقشة الأفكار وإثرائها .

- تقديم نص المطالعة من طرف تلميذين، وفي كلِّ مرَّة تتغيَّر عملية الاختيار حتى يعتاد التلميذ على تقنية الحوار وجراة الإلقاء وفن المواجهة .

وبناءً على ما تقدَّم عرضه نلاحظ أنَّ إجابات الأساتذة المتعلقة بطرائق تدريس نشاط المطالعة لكل أستاذ طريقة خاصَّة، إلَّا أنَّ الشيء المشترك بينهم جميعاً هو القراءة اللاصفية وبها يعتاد المتعلِّم على تقنية الحوار والإلقاء وهذا ما تنادي به التداولية وتقرُّ به التعليمية .

13- في أيِّ مرحلة من مراحل النص يجد التلميذ صعوبة ؟

الاكتشاف والمناقشة		الاتِّساق والانسجام		الرَّافد البلاغي		الرَّافد النَّحوي	
العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
4	10%	3	7.5%	11	27.5%	22	55%

وبمقتضى النتائج المدونة أعلاه يظهر لنا جلياً أنَّ التلاميذ يجدون صعوبة في الرَّافد النَّحوي، إذ تقدَّر النسبة بـ: 55% وبعد الاطِّلاع على ما أجاب به الأساتذة وجدنا أنَّ الإشكال لديهم يكمن في صعوبة المادة، وأنَّها تحتاج إلى إعمال الفكر ولكنَّ هذا ليس سبباً مقنعاً، بل يرجع ضعف التلاميذ إلى بعض الأساتذة الذين لا يملكون الأساليب البارة في التعامل مع المادَّة فتجده غير قادر على

إيصال المعلومة إلى أذهان التلاميذ في وقت وجيز، ولهذا نجد انعدام مبدأ الكمية الذي ينادي به مبدأ التعاون والذي تقرُّ به التداولية وتقتضيه العملية التعليمية، وبمعنى آخر عدم وجود كمية هائلة من الوقت من أجل ترسيخ القاعدة في ذهن المتعلِّم .

5-2- تحليل استبيان التلاميذ:

1- كيف ترى النصوص المختارة في الكتاب المدرسي ؟

شعبة العلوم		شعبة الآداب	
العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
4	6.45%	5	7.46%
8	12.90%	11	16.42%
50	80.65%	51	76.12%
معقدة			
سهلة			
في المتناول			

حسب النتائج المتحصَّل عليها في الجدول نلاحظ أنَّ نسبة 80.65% من تلاميذ شعبة العلوم و 76.12% من تلاميذ شعبة الآداب، يرون أنَّ النصوص المختارة في الكتاب المدرسي في المتناول، أمَّا باقي النسبة مقسَّمة بين سهلة ومعقدة ويرجع هذا الفارق الحاصل بين النتائج إلى الطريقة التي يعتمدونها الأستاذ أثناء التدريس، حيث يعتمدون على طريقة المناقشة والحوار البناء واهتمامهم بدور المتعلِّم وإبداء رأيه لتنمية الملكات التواصلية لديه ولهذا نجد الغاية من الفعل التواصلية بوصفه عملية تلقُّفية تستدعي وجود الآليات التداولية .

بينما الفئة التي ترى أنَّ النصوص المختارة في الكتاب المدرسي معقدة والتي تقدَّر بنسبة 6.45% من تلاميذ شعبة العلوم و 7.46% من تلاميذ شعبة الآداب، يرجع هذا إلى إهمال التلميذ وعدم اهتمامه بهذا النشاط .

2- ما هو النشاط الذي تتفاعل فيه مع أستاذك بكثرة ؟

شعبة العلوم		شعبة الآداب	
العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
26	41.91%	27	40.30%
29	46.77%	32	47.76%
7	11.29%	8	11.94%
النص الأدبي			
النص التواصلية			
المطالعة الموجهة			

نلاحظ من خلال إحصائنا لإجابات التلاميذ كانت النسب متقاربة في كلتا الشُعبتين في تفاعل التلاميذ مع أساتذتهم في نشاطي "النص الأدبي والنص التواصلية"، ويرجع هذا في نظرنا إلى ما تتوفر عليه حصّة النصوص الأدبية والتواصلية من مميزات خاصّة "الحوار والمناقشة" اللّذين يضيفان طابع الفعاليّة والنشاط والحيويّة، وخلق روح التنافس بين المتعلّمين وإبراز القدرات المختلفة في التواصل بين المتعلّم والمتعلّم، إذ نرى أنّ للمناقشة والحوار دوراً هاماً في تحقيق عمليّة الفهم والإفهام، ومن ثمّ تتحقّق المبادئ التعاونيّة عن طريق المواقف التواصلية في العمليّة التعليميّة، وبهذا يصل كل من الطّرفين إلى التّداول اللّغوي الذي تتوافر فيه شروط التّحصيل الجيّد .

3- ماهي الأنشطة اللّغوية الأكثر استيعاباً وفهماً بالنسبة لك؟

شعبة العلوم		شعبة الآداب	
العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
30	48.39%	20	29.85%
1	1.61%	9	13.43%
6	9.68%	7	10.45%
25	40.32%	31	46.26%
دروس القواعد			
دروس العروض			
دروس البلاغة			
دروس النصوص			

وبناءً على هذه النتائج الموضّحة في الجدول نلاحظ أنّ نسبة 48.39% من التلاميذ في شعبة العلوم يرون أنّ نشاط القواعد هو النشاط الأكثر استيعاباً وفهماً بالنسبة لهم ويرجع ذلك إلى طبيعة

النشاط و الأهداف المحققة من خلاله المتمثلة في تحسين المستوى اللغوي للمتعلم أثناء استخدامه للغة، بينما تلاميذ شعبة الآداب ينفرون من هذا النشاط بحجة صعوبة مضامينه وطريقة عرضها التي باتت لا تحفز المتعلم، إذ تقدّر نسبتهم بـ: 29.85%، أمّا بالنسبة لنشاط النصوص نجد أنّ نسبة 40.32% من التلاميذ في شعبة العلوم، و 46.26% من شعبة الآداب يرون أنّ هذا النشاط أكثر استيعاباً وفهماً بالنسبة لهم باعتباره ينمي الذوق الأدبي والفني للمتعلم عن طريق المناقشة و الحوار والتفاعل الحاصل بين المعلم والمتعلم الذي يكسب المتعلم القدرة على التواصل بطلاقة ومهارة واستعمال اللغة بمرونة وفاعلية .

4- ما الذي تفضّله في درس النصوص ؟

شعبة العلوم		شعبة الآداب	
العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
22	35.48%	24	35.82%
26	41.94%	28	41.79%
9	14.52%	6	8.96%
1	1.61%	4	5.79%
4	6.45%	5	7.46%

حسب النسب التي تحصّلنا عليها في الجدول نلاحظ أنّ نسبة 35.48% من تلاميذ شعبة العلوم و 35.82% من تلاميذ شعبة الآداب يميلون إلى اختيار القراءة كونها نشاط فكري يقوم به المتعلم عند ممارسته لعمليات ذهنية كثيرة كالربط والإدراك والفهم والاستنباط، إذ تعتبر شرطاً لاكتساب وسائل التعبير والتواصل، بينما 41.94% من تلاميذ شعبة العلوم و 41.79% من تلاميذ شعبة الآداب يميلون إلى اكتشاف المعطيات ومناقشتها لما فيها من حوارات واستجابات أثناء العملية التعليمية، إذ تساعد هذه الأخيرة على تطوير قدرة المتعلم التواصلية وتفعيل مهاراته التعليمية وهذا ما تسعى التداولية إلى تحقيقه .

5- هل يستعمل أستاذك العامية أثناء التدريس ؟

	شعبة العلوم		شعبة الآداب	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
نعم	6	9.68%	5	7.46%
قليلا	38	61.29%	55	82.09%
لا	18	29.03%	7	10.45%

بناءً على هذه النتائج الموضحة في الجدول نلاحظ أن نسبة 61.29% من تلاميذ شعبة العلوم و 82.09% من تلاميذ شعبة الآداب يقرّون بأنّ أستاذهم "قليلا" ما يستعملون العامية نفسّر هذا بأنّ الأساتذة مجبرون على استعمالها في حدود ضيقة من أجل إيصال الفكرة وتوضيحها وإزالة اللبس والغموض عنها، وما نستنتجه من استعمال العامية أثناء التدريس هو انعدام مبدأ الكم بمعنى أنّ التلميذ لا يملك كمية هائلة من المفردات لكي يستحضرها أثناء العملية التعليمية وهذا ما يؤكّد سبب التراجع الكبير للمستوى اللغوي لدى المتعلّمين .

أمّا باقي النسبة فقسّمت إلى قسمين :قسم يقول بأنّ أستاذهم لا يستعملون العامية فكانت نسبتهم في شعبة العلوم تقدّر بـ : 29.03% وفي شعبة الآداب تقدّر بـ : 10.45% حيث نجد هذا يساعد التلميذ على المشافهة والإلمام بكم هائل من المفردات وهذا ما يدعى "بمبدأ الكمية" الذي يقرّه مبدأ التعاون ، أمّا القسم الثاني: فيقولون بأنّ أستاذهم يستعملون العامية فكانت نسبتهم قليلة جدًا ، فقدّرت نسبتهم بـ : 9.68% في شعبة العلوم و 7.46% في شعبة الآداب .

6- هل ترى صعوبة في تعلّمك لمادة اللغة العربية ؟

	شعبة العلوم		شعبة الآداب	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
نعم	6	9.68%	12	17.91%
لا	56	90.32%	55	82.09%

من خلال النتائج الموضحة في الجدول نلاحظ أنَّ نسبة 90.32% من تلاميذ شعبة العلوم و82.09% من تلاميذ شعبة الآداب لا يجدون صعوبة في تعلُّمهم لمادة اللغة العربية، وقد يكون هذا راجعاً إلى الطريقة التي يتبعها الأساتذة في التدريس، أحياناً تكون نفس المعلومة لكن التعامل معها يختلف باختلاف الطريقة التي يعتمدونها الأساتذة، فطريقة الحوار والمناقشة القائمة على الجانب التواصلي للغة، غير طريقة الإلقاء التي ملَّ المتعلِّم من سماعها بسبب تقنية التلقين الجافة التي باتت لا تُجدي نفعاً .

- إذا كان جوابك بـ: "نعم" أين تكمن الصُّعوبة ؟

شعبة العلوم		شعبة الآداب	
العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
2	33.33%	3	25%
3	50%	8	66.67%
1	16.67%	1	8.33%
برنامج اللغة العربية			
طريقة تقديم الدرس			
اللغة العربية بحد ذاتها			

تؤكد النتائج المتحصَّل عليها في الجدول أنَّ التلاميذ يجدون صعوبة في طريقة تقديم الدرس، يرجع هذا في رأينا إلى عدم اعتماد الأساتذة على الطرائق الحديثة "بيداغوجية المقاربة بالكفاءات" التي تركز على المناقشة والحوار والاعتماد على التلميذ بالدرجة الأولى بعدد محور العملية التعليمية .

7- ما هو سبب اختيارك لشعبة الآداب والفلسفة (خاص بالشُّعب الأدبية) ؟

العدد	النسبة المئوية	
47	70.15%	رغبتك
20	29.85%	توجيه مدرسي

بناءً على النتائج الموضحة في الجدول نلاحظ أنَّ نسبة كبيرة من التلاميذ كان توجيههم لهذا التخصص نابع من ذواتهم ورغباتهم، إذ وصلت نسبتهم إلى 70.15%، ونفسر إقبالهم لهذا التخصص هو رغبتهم في امتلاك قدرات تواصلية تمكّنهم من استعمال اللغة في سياق تواصلية لمواقف

تواصلية لها صلة باهتماماتهم واحتياجاتهم ورغباتهم لاكتساب ثقافة المناقشة والحوار التي تساعدهم على حسن الأداء وسرعة الفهم والمشاركة الفعالة في الميدان التعليمي .

أمّا باقي النسبة والتي قدرّت بـ: 29.58% من التلاميذ وجّهوا إلى هذا التخصّص إجبارًا ويرجع ذلك إلى النتائج الضعيفة المتحصّل عليها .

النتائج المتحصّل عليها من خلال توزيعنا للاستبيانات :

أسفر تحليل الاستبيانات الحصول على النتائج التالية:

1- أنّ اطلاع المعلمين على النظريات اللسانية الحديثة يعدّ عنصرا مهماً لإيجاد الطريقة الناجحة في التدريس .

2- أنّ مصدر الأمثلة المعتمدة في تقديم درس القواعد يتم استخراجها من النصّ ليتّم الفهم وتثبت المعلومات لدى التلاميذ.

3- مساهمة اللغة الفصحى في اكتساب الملكة اللغوية للتلاميذ التي تساعدهم على التواصل كتابةً ومشافهةً.

4- اجماع المعلمين على أنّ مهارتي الاستماع والكلام تربطهما علاقة متكاملة فيما بينهم، إذ لا يمكن أن تقوم إحداها دون الأخرى .

5- أنّ مبدأ التعاون هو المبدأ الأوّل في الحوار والمناقشة .

خاتمة

خاتمة

- وفي نهاية هذه الدراسة لابدّ من استخلاص أهم النتائج التي توصّلنا إليها من خلال أبرز الإشكاليات والتساؤلات المطروحة في هذا البحث وهي كالآتي:
- إنّ التداوليّة ليست بنظرية خاصة بقدر ما هي تشابك للعديد من التيارات التي تشترك في عدد من التيارات التي تشترك في عدد من الأمّهات الأفكار.
 - ترتبط أغلب التعريفات المقدّمة للتداوليّة بفكرة الاستعمال أو الإنجاز اللساني في أبسط تعريفاتها "دراسة اللغة أثناء الاستعمال".
 - تعدّ التعلّميّة بمفهومها العام حقلاً لكثير من الدّراسات الميدانيّة الهادفة إلى استكشاف الواقع العملي للتدريس.
 - أنّ التّعليم موقف يتّسم بالتفاعل بين المعلّم والمتعلّم، لكلّ منهما أدوار يمارسها من أجل تحقيق غايات مقصودة
 - إعطاء الاستماع والكلام قدرًا أكبر من الاهتمام بوصفهما مهارتين الأكثر استعمالاً في التّواصل اللّغوي .
 - إنّ غياب المقاربة التّداوليّة في المجال التّعليمي التّعلّمي، إنّما هو غياب مصطلحي فقط، أمّا من حيث الممارسة فهو مجسّد بشكل واضح، ذلك ما لمسناه عند حضورنا لبعض الحصص في بعض الثانويّات .
 - كما أنّ أفعال الكلام لها حضور أثناء العمليّة التّعليميّة ويتضح ذلك جليّاً بين المعلّم والمتعلّم لأنّ أنشطة النّصوص مبنية على المناقشة والحوار .
 - يسعى النّص الأدبي إلى إحداث التّكامل بين مختلف الأنشطة التّعليميّة، ممّا يسهل على المتعلّم التّعامل مع تلك الأنشطة بكلّ فعاليّة .
 - يساهم المنهج التّداولي في تخليص التّعليم من النظرة التّقليديّة المعتمدة على التلقين إلى المناقشة والاستجواب .

- إنّ الهدف من تعليميّة النّصوص هو اكتساب الكفاية التّواصلية في وضعيات حيّة وفق حاجات المتعلّم اللّغويّة .

- استفادة التّعليميّة من التّداوليّة باعتمادها على طرائق التدريس الّتي تعتمد على خصائص المتعلّمين بعيداً عن التمارين الّتي ترسخ بالتكرار، وتزول بمجرد مغادرة حجرة الدّرس، لأنّها في الغالب لا تقترن بمواقف استعمالها.

وبناءً على النّتائج السّابقة نحمل بعض المقترحات والتّوصيات في النّقاط الآتية:

- يجب تفعيل تكوين الأساتذة في المقاربة النّصيّة، والمقاربة بالكفاءات، إذ لا يعقل أن نجد بعض الأساتذة لا يعرفون شيئاً عن المقاربات الّتي تعدّ أساس الدّراسة الحديثة لتعليميّة النّصوص .
- ضرورة التّكلم باللّغة العربيّة الفصحى داخل القسم من أجل تقريبها لأنفس التّلاميذ.
- وجوب تكليف التّلاميذ بالقراءة الّلاصفية لأهمّيّتها في الاستيعاب الجيد والمناقشة وتثبيت المكتسبات .

- وجوب اطلاع معلّم اللّغة العربيّة على النّظريّات اللّسانية الحديثة وتكييفها مع أهم طرائق التّعليم للوصول إلى الأهداف التّعليميّة المنشودة .

هذا ما تيسّر إعداداه وتهيّأ لإيراده، فما كان فيه من صواب فمنّ الله وحده لا شريك له، فله الحمد والمنّة، وما كان فيه من زلل أو نقص فمن أنفسنا والشّيطان، نستغفر الله ونتوب إليه، وعساه أن يكون سبباً في فتح أبواب جديدة من البحث العلمي، وصلى الله وسلّم على نبينا وحبينا وقائدنا محمد صلى الله عليه وسلّم وعلى آله وصحبه أجمعين .

الملاحق

الملحق رقم (01):

النهضة الأمازيغية الأولى

منزلة المثقفين في الأمة

محمد البشير الإبراهيمي

أتعرف على صاحب النص



محمد البشير الإبراهيمي (1889/1965م) رجل إصلاح وأدب وسياسة وأحد رواد النهضة في الجزائر الحديثة، عمل على استرجاع الجزائر هويتها، وعلى النهوض بالمجتمع الجزائري حتى يلحق بالمجتمعات المتقدمة، كان شغله الشاغل التربية والتعليم، يؤمن بأن العلم والأخلاق دعامة تقدم الشعوب والأمم. ويعرف الإبراهيمي بكتابات الأدبية الراقية، وقد خلف مجموعة من المقالات جمع معظمها في «عيون البصائر».

تقديم النص

إشكالية الثقافة والمثقف تُطرح في المراحل الحساسة من تاريخ الأمة: حين تصبو إلى النهضة أو إلى التحرر. وتتعدد الآراء في «من هم المثقفون؟ فما رأي الكاتب؟»

النص

المثقفون في الأمم الحية هم خيارها وسادتها وقادتها وحراس عزها ومجدها. تقوم الأمة نحوهم بواجب الاعتبار والتقدير، ويقومون هم لها بواجب القيادة والتدبير، وما زالت عامة الأمم، من أول التاريخ تابعة لعلمائها وأهل الرأي والبصيرة فيها، تحتاج إليهم في أيام الأمن وفي أيام الخوف. تحتاج إليهم في أيام الأمن لينهجو لها سبيل السعادة في الحياة، ويغذوها من علمهم وآرائهم بما يحملها على الاستقامة والاعتدال، وتحتاج إليهم في أيام الخوف ليحلوا لها المشكلات المعقدة ويخرجوها من المضائق محفوظة الشرف والمصلحة.

والمثقفون هم حفظة التوازن في الأمم وهم القوّة على الحدود أن تهدم وعلى الحرمات أن تنتهك وعلى الأخلاق أن تزيف، وهم الميزان لمعرفة كل إنسان حد نفسه، يراهم العامي المقصر فوقه فيتقاصر عن التسامي لما فوق منزلته، ويبراهم الطاغية المتجبر عيوناً حارسة فيتراجع عن العبث والاستبداد. إذا كانوا متبوعين فمن حق غيرهم أن يكون تابعاً، أو

النهضة
الأمازيغية
الأولى

كانوا في المرتبة الاولى فمن حق غيرهم أن يكون في الثانية، ولا أضرب على الامم من الفوضى في الاخلاق والفوضى في مراتب الناس، ولكن هل عندنا مثقفون بالمعنى الصحيح لهذه الكلمة؟ ومادام حديثنا في دائرة محدودة وهي الامة الجزائرية بصفتها الحاضرة، وتفصيلنا للقول إنما هو على مقدارها فلنقل مخلصين: هل فينا مثقفون بالمعنى الصحيح الكامل لهذه الكلمة؟ ولتكن صرخاء إلى أبعد حد. الحق أنه يوجد في الامة الجزائرية اليوم مثقفون على نسبة حالها، وعلى حسب حظها من الإقبال على العلم، وعلى مقدار الوسائل التي تهيأت لها في ذلك - ولكن المثقفين منا قليل جداً لا في الكم والعدد ولا في الكيف والحالة، ولا نطمح في زيادة عدد المثقفين إلا إذا زاد شعور الامة بضرورة التثقيف، وتهيأت أسبابه أكثر مما هي متهيئة الآن - ولا نطمح في زيادة الكيفية إلا إذا توحدت طرائق التثقيف وجرت على ما يوافق روح الامة في دينها وعقائدها الصحيحة وتاريخها ولغتها وجميع مقوماتها، واتحدت الاهواء المتعاكسة واتفقت المشارب المختلفة في الامة وصحت نظرتها للحياة، وصح اختيارها لطرقها المناسبة لوجودها.

إن أول واجب على المثقفين إصلاح أنفسهم قبل كل شيء، كل واحد في حد ذاته، إفر لا يُصْلِحُ غَيْرَهُ مَنْ لَمْ يُصْلِحْ نَفْسَهُ، ثم إكمال نقائصهم العلمية واستكمال مؤهلاتهم التثقيفية حتى يصلحوا لتثقيف غيرهم، إذ ما كل مثقف يكون أهلاً لأن يثقف، وإذا كان المثقفون قبل اليوم في حالة إهمال فحالتهم إذا هياؤا أنفسهم لتأدية الواجب تستلزم اهتماماً آخر واستعداداً جديداً. وثاني واجب هو إصلاح مجتمعهم كل طائفة مع كل طائفة بالتعارف أولاً وبالتقارب في الأفكار ثانياً، ومن طبيعة الاجتماع أنه ينحذف الفضول واللغو، وبالتفاهم في إدراك الحياة وتصحيح وجوه النظر إليها، ثالثاً، وبالتفاهم على تصحيح المقياس الذي تقاس به درجة الثقافة رابعاً.

| وهذه النقطة الأخيرة من ألزم اللوازم فإن التباعد بين المثقفين وخصوصاً بين أهل الثقافة العربية والثقافة الأوروبية، أدى إلى فتح الباب وكثرة المتطفلين، فانا من جهتي لا أرضى بحال أن أحشر في زمرة المثقفين كل من يكتب بالعربية الصحيحة مقالة في جريدة ولا كل من يستطيع أن يخطب في مجتمع، وهو مع ذلك غار من الاخلاق أو لا يحسن الضروريات من المعارف العصرية، وما أكثر هذا الصنف فينا، وهم يعدون في نظر الناس وفي نظر أنفسهم من المثقفين، وأنا أشهد الله أن هذا ظلم للثقافة ما بعده ظلم، كما أنه يوجد في قراء الفرنسية عدد كثير من حملة الشهادات يزعمون لأنفسهم أو يزعم لهم الناس أو يزعم لهم العرف الخاطي أنهم من المثقفين، وهذا كذلك ظلم للثقافة لا أرضاه. وإن أمثال هؤلاء

من الطرفين لو دخلوا في عمل أفسدوه، لنقص معلوماتهم أو فساد أخلاقهم وقصر أنظارهم وجهلهم بالتطبيق، ولا نستريح من هؤلاء إلا إذا جاء وقت العمل فإن القافلة إذا سارت وشدت الرّحال تخلف العاقل، وظهر الحق من الباطل.

أثري رصيدي اللغوي
القومة: من فعل قام يقوم فهو قائم وجميعه قائمون وقومة أي الراعون والحارسون لمصالح الأمة، تزيف: تنحرف

اكتشف معطيات النص

- لِمَ تحتاج الأمة إلى مثقفها أيام الأمن؟ ولِمَ تحتاج إليهم أيام الخوف؟
- كيف ينظر كل من العامي والطاغي إلى الفئة المثقفة؟
- هل كانت تحظى الجزائر في عصر الكاتب بنسبة كبيرة من المثقفين؟
- متى تحظى الجزائر - في نظر الكاتب - بما يكفيها من المثقفين؟
- ماهو واجب المثقفين ذو الأولوية؟
- كيف تتم عملية إصلاح المجتمع؟
- ما الذي يعتبره الكاتب ظلما للثقافة؟

أناقش معطيات النص

- يرى الكاتب أن المثقفين هم أعمدة المجتمع والأمة. هل توافقه في ذلك؟ علل.
- من هو المثقف الحق في نظر الكاتب؟ وما هي المغاميس التي تجعله كذلك؟
- ما الذي يرمي إليه الكاتب في حديثه عن «متطغلي الثقافة»؟ وضح.
- نتحدث كثيرا عن أمة حية وأخرى ميتة، ولغة حية وأخرى ميتة، ما المقصود من هذه المفاهيم؟ وما معيار هذا التصنيف؟

أحدد بناء النص

- برزت أساليب التوكيد في النص. استخرج بعض النماذج وبين الغرض منها.
- انتقى الكاتب ألفاظا كثيرة من «القاموس القديم». علام يدل ذلك؟ مثل.
- وظف الكاتب كثيرا من ألوان البيان والبيديع. استخرج بعضها وبين أثرها في الكلام.
- ركز الكاتب في نصه على عرض الأحكام. علام يدل ذلك؟ هات بعضها.
- في أي نوع من أنواع النثر يمكنك تصنيف النص؟



النهضة الأدبية الزمان

الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب

طله حسين

أتعرف على صاحب النص



طله حسين (1889/1973م) أديب ومفكر وناقد مصري، من أبرز أدباء العصر الحديث. رغم حرمانه من نعمة البصر وأصل تعليمه إلى أعلى المستويات ونشط الساحة الأدبية والفكرية. ثار على الطرق التقليدية في البحث والدراسة والتحليل، فكان بحق أديبا مجددا. أثرى المكتبة العربية بمجموعة كبيرة من الكتب منها: الشعر الجاهلي، حديث الأربعاء، الأيام.

تقديم النص

الاصالة والمعاصرة هل هما طرفا نقيض؟ أم هما عنصران متكاملان؟ ربما كان الجواب في النص الآتي:

النص

إن الذين يذكرون الربع الأول من القرن العشرين لم ينسوا بالطبع تلك الخصومات الغنيغة التي ثارت بين شباب الأدباء وشيوخهم حول المثل الأعلى في الشعر أولا، وفي النثر بعد ذلك، ولم ينسوا أن العرب في مختلف أقطارهم خضعوا لتيارين خطيرين من التيارات الأدبية. أما أحدهما فكان يأتيهم من الغرب الأوربي، وأما الآخر فكان يأتيهم من الأدب العربي القديم الذي أخذ يحيا ويسيطر على النفوس والأذواق منذ أواسط القرن الماضي، ولعلهم يذكرون أن تلك الخصومات كانت خصبة حقا وأنها لم تمض مع رياح الصيف أو رياح الشتاء، وإنما تركت في أدبنا العربي الحديث آثارا ما زالت باقية وإن كان كل شيء يدعوها إلى العفاء في هذه الأيام! وحسب هذه الخصومات أنها أنشأت نثرا عربيا خالصا لم يفن في الغرب الأوربي ولم يفن في أدب الجاهليين والإسلاميين والعباسيين، وإنما صور شخصية عربية ممتازة من هذين الأدبين. وكان قوام هذه الخصومة الثورة على الفناء في القديم من جهة الشباب، والإغراق في المحافظة على القديم من جهة الشيوخ، وكان أدباء الشباب يقومون مقام وسطا بين الغلو في التجديد وبين الغلو في المحافظة، يستمسكون

باللغة العربية الفصحى لا ينحرفون عنها ولا يعنفون بها، ولكنهم يرون هذه اللغة ملكاً لهم، ولا يرون أنفسهم ملكاً لها | يطوعونها لما يريدون من أغراض الحياة الحديثة التي يحياها الناس والتي لم يعرفها القدماء، ولكنهم لا يفسدون أصولها، ولا يخرجون على قواعدها، ويستبيحون لأنفسهم أن يثوروا على المعجمات القديمة التي وقفت باللغة العربية عند القرن الثاني للهجرة، ويبتكرون ما يحتاجون إليه من ألفاظ لا يجدون بذلك بأساً، ولا يخرجون من أن هذه الألفاظ ليست مسجلة في هذا المعجم القديم أو ذاك، فمن حقهم أن يسخروا أنفسهم للغة، ومن الحق عليهم إذن أن يغنوها ويضيفوا إليها من جديد الألفاظ ما لم يكن فيها، ثم يثوروا كذلك على أساليب القدماء في التعبير الشعري والنثري، وإنما يصطنعون من الأساليب ما يلائم حاجاتهم، وما تثيره في نفوسهم من العواطف والخواطر والآراء، وهم رغم ثورتهم هذه لا يُفَرِّطون في القديم، وإنما يحفظونه، يمحضون في إحيائه يرونه من كنوزهم النفيسة التي لا ينبغي التقصير في رعايتها وحمايتها وصيانتها من الضياع والفساد جميعاً.

الأعمال الكاملة (المجلد الأول)

أشرف رشدي اللغوي

- العفاء: الزوال، أي أن العصر لم يعد في حاجة إلى ذلك.
- يطوعون: يخضعون اللغة لمتطلبات العصر. فهم يؤمنون بضرورة التجديد.
- يستبيحون: يتصرفون في مدلول ألفاظ اللغة لأنها خضعت للتطور عبر التاريخ.

اكتشف معطيات النص

- ما الذي ثار في بدايات القرن العشرين ومن الذي أثاره؟
- من أين جاءت التيارات الأدبية إلى الاقطار العربية؟
- إلام كان يدعو المتخصصون في الأدب؟
- ما الذي انبثق عن ذلك؟ وكيف وصفه الكاتب؟
- ما المقصود من عبارة « يرون هذه اللغة ملكاً لهم ولا يرون أنفسهم ملكاً لها »؟

ناقش معطيات النص

- ما المقصود بالتيار الأدبي؟ وهل يؤثر في سير وتطور الإبداع الأدبي.
- لماذا وصف الكاتب هذه التيارات بالخطيرة؟
- لقد أكد الكاتب أن الأدب صورة للمجتمع والأمة. أين يظهر ذلك من النص؟ وضح.
- هل الصراع الذي ذكره الكاتب هو الأول من نوعه في تاريخ الأدب العربي؟ وضح وعلل.

النوم الأميرة الزائفة

الطريق إلى قرية الطوب

محمد شنوفي

أنتعرف على صاحب النص

محمد شنوفي قاص جزائري معاصر ولد سنة 1954 بالعزيزية، ولاية المدية، درس بالجزائر وفي بغداد، يشتغل أستاذا للنقد الأدبي الحديث بجامعة الجزائر، ظهر ميله مبكرا إلى الأدب فكتب القصة القصيرة والقصة الموجهة إلى الأطفال، نال عدة جوائز، له مجموعتان قصصيتان هما: "حين يعلو البحر" و"محض افتراء" ومن هذه المجموعة الثانية اخترنا هذه القصة. يعد الريف منبع قصصه الهادفة إلى إبراز الجانب الوجداني في الإنسان وتثمينه بإبراز عنصر التضامن بين الناس، والتمسك بالقيم الإيجابية.



تقديم النص

قال أحد النقاد:

"لا يمكن الحديث باطمئنان عن قصة جزائرية قصيرة باتم معنى الكلمة إلا مع أحمد رضا حوحو غير مجموعته: صاحبة الوحي ونماذج بشرية، وقصته الطويلة: غادة أم القرى، والواقع أننا نجد تفسير ذلك ومبرراته في مسار نشوء الفن القصصي الجزائري ذاته ..

- لماذا تتطلب الظاهرة الأدبية المرور بمراحل تسبق النضج والاستواء؟
- ما هو الهدف المتوخى من العملية الإبداعية قبل اندلاع الثورة وأثناءها؟

النص

أ في غارة خاطفة على قرية (الطوب)، جمع (الوقاف) بطلب من سيده (القايد) الأهالي في البطيحة الفسيحة. هذا - على كل حال - ما كان يحدث أحيانا. لكن ما لم يحدث على الإطلاق أن يحضر ضابط فرنساوي مثل هذا الأمر. كان الضابط يضع مرفقه على حافة الباب العليا لـ «الجيب»، رَجُل على الباب وأخرى على الأرض، يتأمل حشداً من جفأة يزحمهم أطفالهم. تكلم الضابط، وترجم عنه الوقاف:

- يقول لكم سيدي ... زاد الله في مقامه (سيدك وحدك أ)، كان يمكن أن يكون يومكم هذا أسود أ .. عارفين علاه؟ عاملين حالكم موش عارفين أ الدانيير الذي خربتموه!.. كان طول النهار، كالنحلة؛ رايح جاي، يعاون المحبوسين على نقل

الغور العائير

الأغراض، ورفع التراب ... زدتهم شقاء على شقائهم؛ سريتم إليه ولم تتركوه إلا جثة! ... من يستطيع أن يقول لي ماذا فعل لكم؟ ..

إلى هنا كانت القلوب قد بلغت الحناجر، قدس بعضهم أرجلهم في التراب، وبعضهم ثنوا ركبهم حتى ينسجروا بما عليهم من ثياب، الحاصل أن الآلة العجيبة التي لم يروا مثلها في البلاد كانت تتوقف في كل مساء عند حوش الوقاف، أي في حمايته، لكن هناك من استغلوا ستر الليل، وتسربوا إليها، واقتطعوا لأنفسهم أحذية من عجلاتها، وتفتن بعض من هذا البعض إلى المازوت الذي في خزائنها فتنافسوا عليه... السم الذي قد تكفي جرعة منه لقتل الديدان التي سكنت بطونهم، تأكل أمعاءهم، تعذبهم، يشربونها من نبع وحيد... حفرة آسنة... حما وماء يترقب في العلق، وتزاحم عليه الضفادع.

قال الضابط، وترجم الوقاف:

- هذا الطريق تشقه الدولة ليصل إلى آخر واحد منكم حتى لو كان في رأس الجبل! ... سيكون معبداً كي تسهل عليكم الحركة، وتتمكنوا من قضاء مصالحكم... (الحرية طريقنا!) انظروا يا رؤوس البقر إلى حنان فرنسا، أم تظنون أنها في حاجة إلى هذا الطريق؟ .. (نعم، هي في حاجة إليه! حاجة ماسة، حتى تلاحق الثوار وتجمع الضرائب!) إني أراكم مثل ذلك المخبول الذي هب الناس بمساعدته على حفر قبر أمه فخطف الفأس وهرب! (أحسن ما فعل! لماذا يحفرون قبراً لأمه ولا يحفرون قبوراً لامهاتهم!) وقال الوقاف بغضب:

- من ذا الذي يهمهم؟.. بين نفسك؟ ..

وتكلم الضابط وقال الوقاف:

- إنه يقول لكم: لست عبيطاً، نائماً على أذني! في مقدوري أن أذكر أسماء كل الذين تأمروا، وخبروا الآلة العزيزة، الغالية... هل سمعتم؟! وهو قادر أن يختار منكم الآن عشرين أو ثلاثين حماراً لينضموا إلى أولئك اللصوص. والتفت إلى الطريق، إلى المساجين الكالحين الذين كان بعضهم لا يقوى على رفع الفؤوس أو دفع الرفش، ثم أكمل:

لكنه يقول لكم: لم آت إلى هنا كي أعاقبكم رغم خطورة ما حصل؛ فليس في سياستنا كلمة: عقاب! حلم الدولة الفرنسية لا حدود له ... بدأت بعض الأرجل الآن تخرج من تحت التراب، واعتدلت قامات بعض الناس.

واصل الوقاف:

- ولا أنسى أن أقول لكم: إن الحاكم العام -نصره الله- قد حملني تحياته إليكم !
وغضب الوقاف فجأة:

- قولوا آمين، أم أنتم مُكلمون ؟! (ومن أين يعرف هذا (القاورى) "نصره الله" هذه)
من ذا الذي يتكلم بغير إذن؟.. لا أحد؟ اصبر علي شوية؛ يروح هذا (القاورى)،
كما يقولون، وأؤدبك الأدب الذي تحتاج إليه .. انظروا إلى هذا (القاورى) كيف
يشع وجهه. أما أنتم؟ يا لطيف ! انظروا، إلى بعضكم ... وجوه مكدودة، ممصوفة
كأنكم شياطين ... (هم) يبنون وأنتم تهدمون، وأكثر من ذلك لستم راضين ..
وسال الضابط الوقاف إن كان الأهالي قد تجاوبوا مع أفكاره، فرد عليه بالإيجاب؛ بالكلام
وبهز رأسه. فقال: إذن، يجب أن نتحرك ! فترجاه الوقاف أن يمنحه دقيقة أو اثنتين حتى
يسوي بعض القضايا التي تتعلق بالضرائب، مظهرًا حرصه على مصالح الدولة الفرنسية..
وأشار إلى (الخوجة) أن يتقدم فتقدم، وناولته، هذا الأخير، دفترًا، ففتحه وصاح: هناك، في
كل مرة، من يخالف قانون الضرائب !..

١- (فلان)؟

- نعم سيدي !

- أين هو السلوقي الأحمر؟

- مات يا سيدي !.. والله العظيم !.. ونحن وجدنا ما نأكله حتى يعيش ؟ !..

- عشرين فرنكا !..

- (فلان)؟

- يا (وخذي)؟..

- عندك ثلاث دجاجات ونقول، عندي واحدة؟... الكذب ملٌ منكم وأنتم لم تملوا !..

عشر فرنكات !

- (فلان)؟

- نعم

- كيف حال الديك؟

- أي ديك؟ !..

- الرمادي !

- أحلف لك يا سيدي أنني ذبحته لأم العيال، بعد أن كاد السعال يقتلها ..

- ومثله يهون ويذبح ؟ ! قل لأم العيال تطلق سراحه !.. سبعة فرنكات !

- (فلان)

- نعم !

- تبارك الله ! تحمل جِزَّة في وجهك، ولا تدفع عنها شيئا إلى الحاكم؟... خمسة عشر فرنكا !
- ساحلقها ؟ !
- ادفع أولا، ثم اصنع بها ما شئت !...
وتكمل الضابط فسارع الوقاف إلى القول :
- نكتفي اليوم بهذا، وسنعود في مطلع الأسبوع !..
صاح الضابط مُعلننا نهاية التجمع : !
- عاشت الجمهورية، عاشت الحرية والأخوة والمساواة ! (إن الذين أسمعونا هذه
الشعارات وضعونا دوما في قهر ما بعده قهر ! وأخضعونا للسخرة... إن ثورة مباركة،
هي ثورتكم، قد انطلقت، منذ أشهر قليلة، لترفع عنكم الظلم والضرائب الجائرة ...
ولن تتوقف، بحول الله، حتى يضطر المستعمر إلى الرحيل ...)..
ونادى الوقاف بأعلى صوته :
- من هذا؟..
- (صوت الثورة !)
- لماذا تتكلم بصوت واهن،؟..
- (لكنه مسموع عند هؤلاء ! وسيقوى !...)
- كن شجاعا وتقدم إلى هنا ! تقدم لا تخف ! يقول لك الضابط. ستلبي حاجتك إن
كانت لك حاجة ! هذا (قاوري) حرٌّ يؤمن، أولا وقبل كل شيء بالحوار ...
- (في الأول هذا، يا مغفل، كانت الخديعة والغزو. ثم العنف والقمع وما ترى!..
- اقتضوا عليه من فضلكم، وقدموه إلى هنا !..
وتكلمت بنادق هنا وهناك... لم يكن البارود مألوقا في قرية الطوب، فارتبك بعض
الناس، وذهلوا حتى عن أبنائهم ... جروا في كل الاتجاهات، تلاقت أكتافهم وتناطحت
رؤوسهم ... وضرب الضابط الوقاف في صدره باحثا عن منفذ ... وهام على وجهه، تاركا
خلفه حارسه الشخصي وسيارة الجيب.
وطرح المساجين بالفؤوس والرفش بعيدا، وصاحوا: الله أكبر ! تحيا الحرية ... الحرية ! ...

أثري رصيدي اللغوي

- في معاني الألفاظ :

سَرَيْتُمْ : جئتموه ليلا وخفية، المخبول : من فسد عقله وجنّ، يهيمهم : يتكلم كلاما خفيا
يسمع ولا يفهم، عبيط : أبله غير ناضج، الكاخين : الذين أضناهم الهم فشحبت وجوههم،
مكدودة : ألح عليهم العمل وأرهقهم، طوخ : ترامى وتباعد وحمله على ركوب المهالك.

النهر الزوايا

صورة الاحتلال في القصة الجزائرية

أنيسة بركات درار

كان للثورة التحريرية تأثيرها المحسوس في مجال الثقافة عامة، وفي مجال القصة بصورة خاصة، فقد فجرت في الأدباء الحماس ليكتبوا عن نضال الشعب الجزائري وعن الحرب الضروس التي خاضها من أجل كرامته وتحرير بلاده.

ولقد تعددت حوافز المحاولات الجادة لكتابة القصة، فهناك من كتبها ملء الفراغ في ميدان الأدب، أو لتسجيل أحداث الثورة وتصوير أبطالها، أو بدافع التجربة.

فتحدث حوحو على لسان حمارة عن التخلف الاجتماعي الذي سببه الاستعمار فيقول: «قلت وأين هذا التساوي وأنتم تنظرون إلينا كشعب منحط في حاجة إلى التربية والتعليم؟ ولكن مع الأسف تتجلى هذه التربية في استغلالكم لبلادنا، ويظهر هذا التعليم في إهانتكم لشعبنا، حتى أنكم تصبغون دائما أعمالكم إزاءنا وحتى القاسية منها بصبغة التحضر والتمدن»

ومن المناقشات الحادة التي كانت قائمة وقتئذ، مشكلة الشباب الذي يتزوج بأجنبية أوروبية فيتحدث رضا حوحو مع حمارة ساخرا.

«أما يكفي هذا الانحلال الاجتماعي والخلقي الذي جرّه زواج بعض رجالكم من الأجنيبيات حتى أضيف إليه انحلالا آخر في فصيلة الحمير؟

قلت كيف ذلك؟

قال: زواجي من «أتان» أجنبية تخالفني في الجنس والعادات والتفكير فيه خطيرة كبيرة على أخلاقي وعاداتي وتفكيري»

من الملاحظ أن الكاتب ينتقد بعنف هذه المشكلة التي يرى فيها خطرا كبيرا على أخلاق المجتمع الجزائري وعاداته وتفكيره، ولا شك أن الاستعمار هو الذي كان يشجع الشباب الجزائري على الزواج ببناته الأوربيات.

ومن الأدباء الذين ساهموا بكتاباتهم القصصية وتحدثوا عن قضايا الساعة نذكر أحمد بن عاشور الذي انتقد الأوضاع السائدة آنذاك، فيصور موظفا في خدمة الاستعمار: «كانت الحجرة حافلة بحملة العمائم يتوسطهم قزم أشيب منتفخ البطن غليظ الصوت والرقبة، كان في حديثه مع الحاضرين يتصنع السكينة ويتعاطف وكان من وقت لآخر يعرض على ميسم أنيق وينفث الدخان في كبرياء ثم يستأنف الحديث ويثرثر... فيقول هذا الموظف المنافق الدنيء لأصحابه الأئمة علماء الاستعمار: «التزلف، التزلف، هذه فرصة قلما تنهيا إن خطيت فاطرة، وأجار بالدعاء للحكومة بدوام البقاء».

الجزيرة

وهناك أديب آخر عالج مشاكل الاستعمار وآثاره هو عبد المجيد الشافعي فرسم صورة «سوزان عائشة كانت» فهي تروي قصة فتاة جزائرية مسلمة دخلت مدرسة الراهبات المسيحيات للثقف فيها، ولكن التعليم المسيحي حولها إلى فتاة نصرانية، وتبلغ المأساة ذروتها عندما تموت الفتاة بمرض السل وينقش على قبرها: «هنا تنام القديسة سوزان عائشة كانت»

إن كتاب هذه المرحلة تحدثوا بإسهاب عن موضوع التنصير الذي استعمله الاستعمار ليستغل ويسيطر على الناس الفقراء الجهلاء حتى يصبحوا من أعوانه.

ومن القصص التي تعرضت لأحداث الثورة نختار قصة لعبد الحميد بن هدوقة «المسافر» التي تتحدث عن فتاة خطبت لشاب لم يكن يعرفها، وفي يوم عيد الأضحى دعيت الخطيبة إلى منزل الشاب. ويدور بينهما حوار حول سفر الشاب الذي قرر أن ينفذه، وأثناء هذا الحوار امتلات السماء بطائرات العدو وأخذت تهدم القرية بقنابلها انتقاما من سكانها الذين رفضوا تحمية العلم الفرنسي كالعادة في كل يوم. وأصيب الشاب بجروح فاعمى عليه، وبعد أن استيقظ وجد نفسه في مكان قريب من القرية تعالجه مجاهدة من جيش التحرير، وعلم أن خطيبته قتلت، وأن منزله خربه العدو مثل منازل القرية.

ومن القصص التي تروي لنا الانقلاب المجذري الذي وقع في نفوس الأفراد أثناء الثورة نذكر قصة «اثنان وثلاثون طلقة»، لعثمان سعدي، تحدثنا القصة عن جندي جزائري تطوع في الجيش الفرنسي بسبب البطالة ليشترك في حرب الهند الصينية، وبعد رجوعه من هذه الحرب التحق بصقوف جيش التحرير الوطني الجزائري، بعد أن أيقن بأن الثورة اشتعلت من أجل تحرير البلاد من الاستعمار الفرنسي وليست تمردا لجماعة من الفلاحة، خارجين عن القانون كما يقول العدو الفرنسي وإثر معركة طاحنة جرح هذا المجاهد وألقي عليه القبض فأطلق عليه الضابط الفرنسي الذي كان يعرفه اثنين وثلاثين طلقة.

كما تعرضت القصة إلى وصف اللاجئين الجزائريين في الحدود التونسية والمغربية ووصفت الظروف القاسية المريعة التي كانوا يعيشون فيها عراة جائعين تلتهمهم الأمراض وفي هذه الفترة ظهرت مضامين جديدة تعبر عن قيم إنسانية ومثل عليا لم تكن في القصة من قبل، حيث أصبح التفكير الجماعي وروح الأخوة والتضامن سمة بارزة في القصة وظهر البطل الإنساني الذي يتغلب على الخوف واختفى البطل الأسطوري.

أدب النضال في الجزائر

اكتشف مخططات النص

- لماذا كان تأثير الثورة التحريرية في مجال القصة جليا مقارنة بالمجالات الثقافية الأخرى؟
- ماهي الدوافع الأساسية لكتابة القصة في نظر الكاتبة؟

الرواية [الهوية]

من رواية «الأمير»

واسيني الأعرج

كانت رياح الخريف قد عادت من جديد بقوة على قمم جبال الونشريس، لا يسمع إلا حفيف الأشجار وهي تثن. تتمايل غصون البلوط والصنوبر الحلبي عميقا حتى تلامس الأرض لتقوم من جديد وكأنها تقاوم موتا محتوما. الخريف على رأس الونشريس صعب لم يستطع «بوجو» أن يصعد قممها في المرة الأولى ونزل نحو جيشه في الهضاب المجاورة بعد أن يمس من ملامسة قممها التي لا ينبت بها شيء، الجبل الأقرع، كما كان يسميه ناس المنطقة بسبب قمته الجيرية البيضاء. لكن هذه المرة عاود الكرة على رأس ثمانية آلاف رجل من كل القبائل والقطاعات، مصحوبا بالدوق «دومال» ومساعدة «شونقار نبيه» والكولونيل «كورت» والخليفة «سيدي العربي» الذي صار يقاتل بجانب «بوجو». ساعدت الأمطار الغزيرة والرياح والعواصف، خيالة الأمير للخروج من الجنوب لدعم القوات المحلية وقبائل «القليقة» وسكان الشلف، فخسران الونشريس سيغير حتما من مسار الحرب.

«مرتفعات الونشريس عالية، مثلها مثل مرتفعات طرارة التي كانت تغطي ندرومة، حائطها الواقى. الآن هذا وكأنها تنهار شيئا فشيئا مثل الجبال الثلجية. لم تحم «طرارة» تلمسان وندرومة وتراجع الونشريس عن حماية السهول والهضاب التي أصبحت كلها أو معظمها في يد «بوجو».

توغل الأمير وجماله في عمق منحدرات مخروطة وعميقة، تشبه المدافن الفرعونية القديمة، بعد أن أجبر على الدخول عميقا فيما بين الشقوق الجبلية لتفادي ضربات بوجو التي صارت موجهة، دخل في عمق الجبل، واستقر هناك مع قاداته وبدأ يعد العدة للذهاب نحو أمكنة أخرى كانت تنتظره، وجوده وحده كان كافيا لتغيير موازين القوة وعودة الذين اختاروا الطرق الأكثر سهولة للحفاظ على مصالحهم. كان أتباعه يشيعون أحيانا وجوده بالمنطقة فقط للرفع من المعنويات المنهارة والمنكسرة.

«شعر بأن الحرب قد تغيرت نهائيا ولم تعد تكتفي بالاستيلاء على المواقع ثم مغادرتها ولكنها حرب من نوع آخر، لقد احتلوا معسكر واستقروا بها واحتلوا تلمسان ولا شيء يوحى بأنهم سيمتلكونها، الجوع والتعب وانهيار المعنويات وارتداد الكثير من الخلفاء، كلها عوامل كسرت يقين الأمير. أصبح في المؤكد أن هذه الحرب القاسية والجديدة، مشاكل الأخضر واليابس.

لقد أمضى الأمير أكثر من ليلتين وهو يفكر فيما يمكن فعله لتجاوز المحنة. لقد أصبحت كل الحركة غير ثابتة في وضع أي ثبات فيه يعني الموت. الدولة كلها صارت على ظهر الجمال. «الزمانة» لم تكن هي الهدف ولكن لا خيار له في ذلك. لقد سقطت كل القلاع أو دمرت، ومحيت كل العواصم ولم تعد إلا الحرب الخاطفة والعواصم الخاطفة، والإقامات الخاطفة، عاصمة يوم واحد فقط ثم تنتقل إلى مكان آخر.

٩ - الأمر يزداد صعوبة يا مولاي. آلة خراب كلي يا سيدي.

- كل ذلك كنت أتوقعه. ما زال لدينا «الزمانة» لحماية الحد الأدنى من الدولة المنهارة. هذه هي الحروب، يوم لك وأيام عليك. هكذا الدنيا.

قال أحد الخلفاء وهو يتتبع تخطيطات الأمير الذي لم ينم أبدا طوال الليلة الماضية، إثر احتلال الفرنسيين للجهة المواجهة لنهر الشلف، والمطلة على قبائل «الغليظة» التي خسرت أغنامها ومالها، وتوغل أفرادها عميقا في المنجرفات ...

١٠ - انظر إلى هذه الأرض، قال الأمير وهو يتأمل التربة التي كستها الأمطار وبدأت تخرج من صلبها نباتات خضراء، إنها تجف عندما يأتي عليها الصيف، حتى لنقول إنها انتهت وماتت وصارت مجرد تربة بلا حياة، ثم تهب رياح السموم محولة كل شيء إلى صفرة، ناقلة الرمال والأتربة نحونا بكل ما تحويه، وهاربة ببذور غير مرئية نحو أراض أخرى، وإذا الأمطار والسيول تملأ المكان، ونقول إن الدنيا انتهت وسحبت في أثرها كل إمكانية للحياة، وإذا بشموس خفيفة تبزغ هنا وهناك، ويتغير كل شيء إذ تفتح الأرض صدرها من جديد للحياة. هكذا الدنيا منذ كانت هذه الأرض، لسنا أكثر من تلك البذرة الهاربة أو ملح الحياة الذي يمنح البذرة إمكانية التفتح. وضعنا يزداد صعوبة هنا ويتفكك هناك. متى عشنا في رخاء واستقرار؟ اتفقنا على الحرب دفاعا عن هذه الأرض، وما نحن نخوضها والله وحده يعلم النهايات. إما دام هناك رجال مثل الخليفة «سيدي مبارك» وقائده «بن يوسف» قائد قبائل الحجوط لا خوف على هذه الأرض. هل تعرف ماذا قال «سيدي مبارك» لـ «شنقار نبيه» عندما طلب منه الاستسلام والالتحاق بخدمة الفرنسيين؟ اندهش «بوجو» وهو العسكري المحنك من ثبات هذا الرجل في رسالة بعث سيدي مبارك بنسخة منها إلينا. اسمع ماذا يقول: «من جيل «الداخلية» إلى «وادي الفضة» يمتد سلطاني، أجاهد وأعفو عند المقدرة مقابل هذا السلطان الذي أمارسه لنصرة دين الله وسيدي السلطان عبد القادر، فماذا تضيف لي عندما أسلم نفسي لك؟ أرضي التي سأسترجعها بالبارود



والنار كما سرقت مني؟ الدراهم ولقب يتبعني إلى القبر بالخيانة؟ هل تبقى شهادة عظيمة مثل هذه عندما تصبح ظروف العيش قاسية؟ هذا هو المثل الأعلى، ماعدا ذلك كلها معارك فريح بعضها ونخسر بعضها الآخر.

من رواية «الأمير» يتصرف

اكتشف معطيات النص

- ما القضية التي يعالجها هذا المقتطف من رواية الأمير؟
- اسرد وقائع الحدث الذي سَجَّلَهُ هذا النص .
- ما هي الشخصيات المحركة لهذا الحدث، مع ذكر بعض ملامحها؟
- أولى عتبات هذا النص المقطع الوصفي (من البداية إلى قول الكاتب: "الحريف على رأس الونشريس صعب")، ما دلالة هذه العتبة النصية على الأحداث التي ستأتي لاحقاً؟
- الزمن الروائي قسمان هما: الزمن الذي جرت فيه الأحداث، وزمن الحكاية أي الزمن الذي كتبت فيه، حدد على ضوء هذا الزمن الروائي استناداً إلى هذا المقطع.

أناقش معطيات النص

- ما هي الخصائص الفنية المطلوبة للعمل القصصي والروائي التي تجسدت في هذا النص. علّل بالاعتماد على معطيات النص .
- هل أسهم الخيال الفني في دفع الكاتب إلى التصرف في واقع الأحداث التاريخية. وضح.
- في النص كثير من الكلمات الدالة على "المقاومة" لفظاً ومعنى. هات بعضها وبيّن مدى أهميتها في خدمة الحدث الروائي.

استثمر موارد النص

- السرد والحوار من الخصائص الفنية للعمل الروائي هات أمثلة من النوعين وبيّن دورها في بناء الشخصيات والتعريف بالمكان.
- أتمم عرّض بقية الأحداث التي رافقت سيرة الأمير استناداً إلى المعطيات التاريخية الدقيقة بأسلوب قصصي.
- عادة ما يختلط المتخيل بالتاريخي في الروايات التاريخية خاصة، حاول قراءة رواية "الأمير" كاملة، وإبراز أمثلة من المتخيل في أحداثها.

الملحق رقم (02): استبيان خاص بالأساتذة

جامعة الشهيد حمه لخضر

كلية الآداب واللغات

تخصّص: لسانيات عامة

العنوان: " تعليميّة نصوص اللغة العربيّة -الأقسام النّهائيّة في الطّور الثّانوي أنموذجًا-مقاربة تداوليّة".

أستاذي الكريم: تحيّة طيّبة وبعد:

يسرنا أن نتقدّم بهذه الاستمارة المتعلّقة بمشروع مذكرة تحرّج لنيل شهادة الماستر، وهي في مجملها مجموعة من الأسئلة تتطلّب منك أستاذنا الفاضل الإجابة عنها بدقّة وموضوعية وذلك خدمة لمساعي البحث العلمي ولإثراء هذا الموضوع بخبرتك المهنية، وفي الأخير لكم منّا فائق الاحترام والتقدير على تعاونكم معنا.

البيانات الشخصية:

الرتبة العلمية:.....

الشهادة:..... التّخصّص:.....

الخبرة المهنية: أقل من 10 سنوات أكثر من 10 سنوات

1- ما رأيك في طبيعة النّصوص المختارة في الكتاب المدرسي؟

سهلة معقّدة في المتناول

2- ماهي الطريقة التي تستعملها في عملية التدريس؟

.....

3- هل لديك اطلاع على طرائق ومناهج التعليم الحديثة ؟

نعم ☐ لا ☐

4- هل ترى أنّ للمنهج التداولي أثراً واضحاً في العملية التعليمية ؟

نعم ☐ لا ☐

5- أيّ الأنشطة التي يحدث فيها التفاعل بينك وبين التلاميذ بشكل أكبر؟

.....

6- هل تستعمل العامة أثناء التدريس:

نعم ☐ قليلاً ☐ لا ☐

7- هل تستغل كفاءة الاستماع عند التلاميذ ؟

نعم ☐ لا ☐

8- ما رأيك في تدريس النصوص وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات ؟

مناسبة ☐ غير مناسبة ☐

9- ما هي أكثر المهارات اللغوية التي يتقنها المتعلم عند تحليل النصوص الأدبية:

الاستماع ☐ الكلام ☐ القراءة ☐ الفهم ☐
الكتابة ☐

10- هل تكلف التلاميذ بالتحضير المسبق لدرس النصوص:

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

11- هل تستثمر النص في تدريس الأنشطة اللغوية:

نعم ☐ لا ☐

12- هل تقدّم نشاط المطالعة الموجهة بالطريقة نفسها التي تقدّم بها نشاط النصوص الأدبية:

نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة ب "لا" ماهي خطواتها:

.....
.....

13- في أي مرحلة من مراحل النص يجد التلميذ صعوبة:

الاكتشاف والمناقشة ☐ الرافد البلاغي ☐

الاتساق والانسجام ☐ الرافد النحوي ☐

استبيان خاص بالتلاميذ

جامعة الشهيد حمه لخضر

كلية الآداب واللغات

تخصص: لسانيات عامة

تحيّة طيبة وبعد:

يسرنا أن نتقدّم بهذه الاستمارة المتعلقة بمشروع مذكرة تخرّج لنيل شهادة الماستر، وهي في مجملها مجموعة من الأسئلة تتطلّب تلميذي العزيز الإجابة عنها بدقّة وموضوعية وذلك خدمة لمساعي البحث العلمي.

وفي الأخير لكم منّا فائق الاحترام والتقدير على تعاونكم معنا.

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر أنثى

الشعبة:

السنة:

1- كيف ترى النصوص المختارة في الكتاب المدرسي؟

معقّدة سهلة في المتناول

2- ما هو النشاط الذي تتفاعل فيه مع أستاذك بكثرة:

النّص الأدبي ☐ النّص تواصلبي ☐ المطالعة الموجهة ☐

3- ماهي الأنشطة اللغوية الأكثر استيعابًا وفهمًا بالنسبة لك:

دروس القواعد ☐ دروس العروض ☐
دروس البلاغة ☐ دروس النصوص ☐

4- ما الذي تفضّلة في درس النصوص ؟

القراءة ☐ المناقشة ☐ دراسة الاتساق والانسجام ☐
رافد النّحو ☐ رافد البلاغة ☐

5- هل يستعمل أستاذك العامية أثناء التدريس ؟

نعم ☐ قليلًا ☐ لا ☐

6- هل ترى صعوبة في تعلّمك للغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كان جوابك ب "نعم" أين تكمن الصّعوبة:

برنامج اللغة العربية ☐ طريقة تقديم الدّرس ☐
اللغة العربية بحد ذاتها ☐

7- ما هو سبب اختيارك لشعبة الآداب والفلسفة (خاص بالشّعب الأدبية)

رغبتك ☐ توجيه مدرسي ☐

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

- 1) أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، مركز البحوث التربوية النفسية، جامعة أم القرى مكة المكرمة، 1420هـ/2000م .
- 2) أحمد فهد صالح شاهين، النظرية التداولية وأثرها في الدراسات النحوية المعاصرة، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1، 2015م .
- 3) أحمد مختار عمر، علم الدلالة، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 1985 .
- 4) الأزهر الزناد، نسيج النص بحث فيما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت، 1993م .
- 5) أمبرتو إيكو، التأويل بين السيميائية والتفكيكية، تر: سعيد بن كراد، المركز الثقافي العربي ط2، الدار البيضاء- المغرب، 2004م .
- 6) آن روبول وجاك موشلار، التداولية اليوم علم جديد في التواصل، تر: سيف الدين غفوس ومحمد الشيباني، المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت- لبنان، 2003م .
- 7) أبي البقاء أيوب بن موسى الحسيني الكفوي، معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، مؤسسة الرسالة، ط2، بيروت لبنان، 1998.
- 8) برونوين مارتن، فليزيتاس رينجهام، معجم مصطلحات السيميوطيقا، تر: عابد خزندار، المركز القومي للترجمة، ط1، د بلد، 2008 .
- 9) بشرى البستاني، التداولية في البحث اللغوي والنقدي، مؤسسة السياب للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ط1، لندن، 2012م .
- 10) بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، إربد الأردن، 1427هـ/2007م .
- 11) بهاء الدين محمد مزيد، تبسيط التداولية، دار شمس للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2010.

- (12) ج.ب برون، ج يول، تحليل الخطاب، تر: محمد لطفي الزليطي، منير التريكي، النشر العلمي والمطابع جامعة الملك سعود، الرياض، 1997م- 1418هـ .
- (13) أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري، لسان العرب، دار صادر بيروت، دط، بيروت-لبنان، مج12 .
- (14) جميل حمداوي، التداوليات وتحليل الخطاب، مكتبة المثنى، ط1، المغرب، 2015م .
- (15) جورج يول، التداولية، تر: قصي العتّابي الدار العربية للعلوم، ط1، بيروت لبنان، 2010م/1431هـ.
- (16) الجيلاني دلاش، مدخل اللسانيات التداولية، تر: محمد يحياتين، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، بن عكنون الجزائر، دت .
- (17) حسن شحاته، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية النفسية، مراجعة حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة، 2003م .
- (18) حمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، دط، القاهرة، 1983م .
- (19) حنون مبارك، دروس في السيمياء، دار توبقال للنشر، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 1987م.
- (20) خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، بيت الحكمة، ط1، سطيف- الجزائر، 2009م .
- (21) خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصة للنشر، ط2، الجزائر، 2000م.
- (22) رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط1، عمان، 1430هـ/2010م .
- (23) رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها تقويمها تطويرها، دار الفكر العربي، دط، 1425هـ/2004م .
- (24) رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، سلسلة دراسات في تعليم العربية، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج

- 25) رفعت محمود بهجات، المناهج الدراسية والتحديات المعاصرة وفرص النجاح، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2013م .
- 26) سرحان عبد الحميد، النص في العملية التعليمية، منشورات الأنيس، ط1، حي جنان عشابو الجزائر، 2005م.
- 27) سعيد حسن بحري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، لبنان-بيروت، 1997م.
- 28) سعيد عبد الله لافي، أساليب التدريس، عالم الكتب، ط1، د بلد، 2012م .
- 29) سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، دط، القاهرة، 2010م .
- 30) سيزا قاسم ،نصر حامد أبو زيد، أنظمة العلامات في اللغة والأدب والثقافة مدخل إلى السيموطيقا، دار إلياس العصرية، دط، القاهرة .
- 31) صابر حباشة، الأبعاد التداولية في شروح القزويني، الدار المتوسطة للنشر، ط1، دط، 2009م .
- 32) صابر حباشة، التداولية والحجاج، صفحات للدراسات والنشر، ط1، سوريا-دمشق، 2008م .
- 33) صابر حباشة، لسانيات الخطاب الأسلوبية والتلفظ، دار الحوار، ط1، سوريا- اللاذقية، 2010م .
- 34) طالب سيد هاشم الطبطبائي، نظرية الأفعال الكلامية، مطبوعات جامعة الكويت، ط1، الكويت، 1994م .
- 35) طه عبد الرحمان التواصل والحجاج، مطبعة المعارف، دط، الرباط، دت .
- 36) طه عبد الرحمان، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، ط2، المغرب، 2000 .

- 37) عابد توفيق الهاشمي، طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية، مؤسسة الرسالة، ط1، بيروت- لبنان، 2006م .
- 38) عادل فاخوري، تيارات في السيمياء، دار الطليعة للطباعة والنشر، ط1، بيروت لبنان، نوفمبر 1990م .
- 39) عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج المدرسية ،دار الصفاء للنشر والتوزيع، ط2، القاهرة، 2014م/1435هـ .
- 40) عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، ط14، القاهرة، دت.
- 41) عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، دار جصور للنشر والتوزيع، دط، الجزائر، سبتمبر 2016م .
- 42) عبد الله بن خميس أمبو سعيدي- سليمان بن محمد البلوشي، تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية، دار الميسرة، ط1، عمان، 1429هـ/2009م .
- 43) عبد الله بيرم الراشدي، التداولية والشعر قراءة في شعر المديح في العصر العباسي، تقديم عبد القادر الغضنفري، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ط1، عمان- الأردن، 2013م.
- 44) عبد الله لافي، أساليب التدريس، عالم الكتب، ط1، د ب، 2012م.
- 45) عبد الهادي بن ظافر الشهري، إستراتيجيات الخطاب، دار الكتاب الجديد، ط1، بيروت- لبنان، مارس 2004م .
- 46) أبي بكر العزاوي ، اللغة والحجاج، العمدة في الطبع، ط1، المغرب، 2006م .
- 47) علي أحمد مذكور، منهاج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، دط، القاهرة، 1421هـ/2001م .
- 48) علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار التراث العربي، ط2، بيروت- لبنان، 1404هـ/1984م.
- 49) فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح زكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا.

- 50) فرانسو أرمينيكو، المقاربة التداولية، تر: سعيد علوش، مركز الانماء القومي، دط، الرباط المغرب، 1986م .
- 51) فيليب بلاتشيه، التداولية من أوستين إلى غوفمان، تر: صابر حباشة، دار الحوار، ط1، سوريا اللاذقية، 2007م .
- 52) كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 1423هـ/2003م .
- 53) مجمع اللغة العربية، معجم الوجيز، دار الشروق الدولية، دط، مصر، 1994م .
- 54) مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، مصر، 1425هـ/2004م .
- 55) محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، دط، عمان-الأردن، 2009م .
- 56) محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة، ط1، عمان، 2011م .
- 57) محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان 1432هـ/2011م .
- 58) محمد العدناني، معجم الأخطاء الشائعة، مكتبة لبنان، ط2، بيروت، 1985م .
- 59) محمد حميدي مهدي المسعودي وآخرون، بروتوكولات تنويع التدريس في استراتيجيات وطرائق التدريس، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، الأردن، 1436هـ/2015م .
- 60) محمد عبد الطاهر الطيب، رشدي عبده حنين، محمود عبد الحليم منيي، التلميذ في التعليم الأساسي، مراجعة وإشراف عزة حنا داوود، دار المعارف، دط، الإسكندرية، 1982م .
- 61) محمد عبد المطلب، البلاغة والأسلوبية، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، ط1، مصر، 1994م .

- 62) محمد عناني، المصطلحات الأدبية الحديثة، الشركة المصرية العالمية للنشر، ط3، مصر لوانجمان، دت .
- 63) محمد محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، بيروت لبنان، 2004م .
- 64) محمد يونس محمد، مقدمة في علمي التخاطب والدلالة، دار الكتاب الجديد، ط1، بيروت- لبنان، 2004م .
- 65) محمود أحمد نخلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، دط، الاسكندرية، 2002م .
- 66) محمود عكاشة، النظرية البراجماتية اللسانية، مكتبة الآداب، ط1، القاهرة، 2013م .
- 67) محمود عكاشة، تحليل الخطاب في ضوء نظرية أحداث اللغة، دار النشر للجامعات، ط1، القاهرة، 2041م/1435هـ .
- 68) محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، د ط، القاهرة، 1983.
- 69) مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دار الطليعة، ط1، بيروت، 2005.
- 70) منقور عبد الجليل، علم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دط، دمشق، 2001م .
- 71) نبيهة صالح السامرائي، الاستراتيجيات الحديثة في طرق تدريس العلوم، دار المناهج للنشر والتوزيع، دط، عمان- الأردن، 2013م .
- 72) نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب للنشر، دط، القاهرة، دت .
- 73) نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دبلد، 2012م .
- 74) هادي نهر، علم الدلالة التطبيقي في التراث العربي، تقديم علي الحمد، دار الأمل للنشر والتوزيع، ط1، إربد- الأردن، 1427هـ/2007م .

75) هاشم عواضة، تطوير أداء المعلم كفايات التعليم والتأهيل المتواصل و الإشراف، دار العلم للملايين، ط1، لبنان- بيروت، 2008م .

76) وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة وتخطيطها وتطبيقاتها التربوية، تقديم سعيد محمد السعيد- أبو السعود محمد محمد، دار الفكر، ط2، عمان، 1425هـ/2005م .

الرسائل الجامعية :

1) آية خليل إبراهيم قشطة، أثر توضيح استراتيجية التعلم المنعكس في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي بمبحث العلوم الحياتية لدى طالبات الصف العاشر، إشراف صلاح أحمد الناقة، الجامعة الإسلامية، غزة، درجة الماجستير، يونيو 2016م، رمضان 1437هـ .

2) حورية رزوقي، الأحاديث القدسية من منظور اللسانيات التداولية، إشراف بشير إبرير، جامعة محمد خيضر بسكرة، شهادة ماجستير، 2006/2005م .

3) دلال وشن، القصيدة في الموروث اللساني العربي، إشراف محمد خان، جامعة محمد خيضر بسكرة، شهادة دكتوراه، 2016/2015م .

4) عائشة قدوري، بلاغة الخطابة وآلياتها التداولية، إشراف عبد الكريم بكري، جامعة وهران، شهادة الماجستير، 2013/2012م .

5) واضح أحمد، الخطاب التداولي في الموروث البلاغي العربي، إشراف لزعر مختار، جامعة وهران، درجة الدكتوراه، 2012/2011م .

6) ياسة ظريفة، الوظائف التداولية في المسرح، إشراف فريدة بوساحة، جامعة منتوري قسنطينة، شهادة الماجستير، 2009م .

7) ياسمين نايف عبد الله عليان، خصائص المعلم كما يدركها تلاميذ المرحلة الأساسية وعلاقتها بأنشطتهم الابتكارية في محافظة غزة، إشراف محمد محمد عليان، جامعة الأزهر، غزة، 2010م .

المجلات والدوريات:

- 1) بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعلمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة برج مختار، عنابة .
- 2) بعلي الشريف حفصة، التعليمية، مجلة الباحث، معهد العلوم الاجتماعية والإنسانية، الجزائر، 1 يونيو 2010م، العدد 1.
- 3) حمّار نسيم، إشكالية تعليم النحو، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة تيزي وزو، 2011م
- 4) دبلّة عبد العال، حينش دليّة، خليل نزيهة، المناهج التربوية بين متطلبات التطوير ومطالب التغيير دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر، بسكرة .
- 5) زين العابدين سلمان، الطرائق اللسانية الحديثة لتدريس قواعد اللغة العربية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والأساسية، جامعة بابل، حزيران، 2007م، العدد 33 -
- 6) سحالية عبد الحكيم، التداولية النشأة والتطور، مجلة المخبر أبحاث في اللغة والأدب، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 5، مارس 2009م .
- 7) محمد صهود، مفهوم الديدأكتيك قضاياها واشكالات، مجلة كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط- المغرب، 2015م، العدد 7.
- 8) نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي، مجلة الواحات، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2010م، العدد 8 .

الوثائق التربوية:

- 1) اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي اللغة العربية وآدابها، الشعب الأدبية، مارس 2016م.
- 2) اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي اللغة العربية وآدابها، الشعب العلمية، مارس 2016.
- 3) محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لتعليم الابتدائي، دار الهدى، ط1، عين مليلة الجزائر، 2012 م .
- 4) محمود عبود وآخرون، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية وزارة التربية الوطنية، 2016م.
- 5) وزارة التربية والتعليم، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الشعب العلميّة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2013-2014.
- 6) وزارة التربية والتعليم، اللغة العربيّة وآدابها السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2012-2013.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

المحتويات

أ	مقدمة:
5	مدخل :التداولية التشاة والتطور
6	1- مفهوم التداولية:
7	2- مصطلح التداولية:
9	3-الإرهاصات الأولى للتداولية:
9	أ - جهود تشارلز بيرس:
11	ب- جهود موريس:
13	ج- جهود غوتلوب فريجة وفنجشتاين:
16	4-موضوعات اللسانيات التداولية:
16	4-1- نظرية أفعال الكلام:
19	4-2- متضمنات القول:
20	4-3- الإشارات:
22	4-4- القصدية:
22	4-5- السياق:
24	4-6- الاستلزام الحوارى:
27	الفصل الأول: تعليمية نصوص اللغة العربية
27	تمهيد:
28	1- تعريف التعليمية:
29	2- مصطلح التعليمية:

31	3-عناصر العملية التعليمية:
31	3-1-المعلم:
33	3-2-المتعلم:
34	3-3-المنهاج:
45	4-تعريف النص:
47	5-أنواع النصوص المختارة في الطّور الثّانوي:
47	5-1-النص الأدبي:
47	5-2-النص التّواصلي:
47	5-3-نص المطالعة الموجهة:
50	الفصل الثّاني: دراسة تطبيقية لتعليمية نصوص اللغة العربيّة وفق الآليات التّداوليّة
50	تمهيد:
51	1-الحجم الساعي لمادة اللغة العربيّة:
51	2-خطوات تدريس النصوص:
52	2-1-خطوات تدريس النصّ الأدبي:
53	2-2-خطوات تدريس النصّ التواصلي:
53	2-3-خطوات تدريس نص المطالعة الموجهة:
54	3-نماذج مذكرات سير درس النصوص:
68	4-الآليات التّداولية الموظّفة في العمليّة التعليميّة:
68	أولاً-الأفعال الكلاميّة:
72	ثانياً:الإشاريّات
73	ثالثاً: القصديّة:
73	رابعاً: السياق:

75.....	خامسا :الاستلزام الحوارى:
77.....	5- عرض الدّراسة الميدانيّة:
79.....	5-1- تحليل استبيان الأساتذة:
87.....	5-2- تحليل استبيان التّلاميذ:
94.....	خاتمة
117.....	قائمة المصادر والمراجع
127.....	فهرس المحتويات