الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

République algérienne populaire et démocratique

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والآدب العربي

Université du 8 mai 1945 à Guelma

Faculté des Arts et Langues

Section de langue et littérature arabes

الرقم: .....

N°.....

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر

الـتخصص: اللسانيات التطبيقية وتعليميــة اللغـة العربية

أثر تعليمية الأفعال الكلامية في نصوص كتاب "السنة الأولى من التعليم المتوسط" – نماذج مختارة–

مقدمة من قبل الطالبة:

هالة دلول

بإشراف الأستاذ:

عبد الرحمن جودي

اللجنة المشرفة:

الأستاذ	الصفة	الرتبة	المؤسسة
وليد بركاني	رئيسا	أستاذ محاضر –أ-	جامعة 8 ماي 1945
عبد الرحمان جودي	مشرفا ومقررا	أستاذ محاضر -أ-	جامعة 8 ماي 1945
عمار بعداش	ممتحنا	أستاذ محاضر -ب-	جامعة 8 ماي 1945

السنة الجامعية

2018-2019

شكر وعرفان

أشكر الله سبحانه عزّ وجلّ على منّه وكرمه وتوفيقه في إتمام هذا العمل.

ثم أتقدّم بجزيل الشّكر والتّقدير والعرفان إلى أستاذي المشرف: عبد الرحمان جودي حفظه الله ورعاه، الذي أمدّني بوافر توجيهاته منذ بداية هذا البحث حتّى تمامه.

شكرا جزيـــــلا

كما لا يفوتني أن أتوجّه بخالص عبارات الشّكر إلى كلّ **أساتذة قسم اللّغة العربيّة وآدابها**، وخاصة **الأستاذ وليد بركاني وزقادة شوقي** على نصائحهم القيّمة، ولا أنسى **الطّاقم المشرف على المكتبة الجامعيّة.**

وأتقدّم بجزيل الشّكر إلى من ساهم في طباعة هذا البحث عمار.

ألف شكر وامتنان.

مقدمة

أضحى تطبيق النّظريات اللّسانيّة الكلاسيكيّة، وعلى رأسها البنويّة، ضَيِّق النَّظر اتّجاه اللّغات عامة، إذ قَصَرت (النّظريات الكلاسيكيّة) اهتمامها على الجملة، بعدّها قاعدة أساسة للتّبادلات الكلاميّة، ما أدّى إلى ظهور التّداوليّة، نظريّة معاصرة مثّلت موجة تطبيق حديثة على اللّغة العربيّة وخطاباتها بأنواعها مغايرة تمامًا، حيث تُمثّل اللّغة مدرسة فرديّة جماعيّة ومن ثمّة فهي سلوكيّة اجتماعيّة، وظيفتُها التّواصل والتّخاطب والتّداول القائِم علىَ لبنة القول؛ الذي يُنجَز بدوِره من طريق أفعال كلاميّة وليدة الظّروف والخلفيّات السِّياقيّة.

وكي تُسهِم اللّغة في تَوطيد روابط التّواصل بين أفراد المجتمع، فإنّ التّداوليّة بجميع مبادئها، تُولي بالخطاب التّعليميّ اهتمامًا كبيرًا كغيره من أنواع الخطابات الأخرى، كونه المرافق الأوّل للمتعلمين منذ بدايات تعلّمهم، فتقف على تأثيره في سلوك المتعلّم، وكذا في كيفيّة تواصله مع المجتمع وتغذية القدرات اللّغوية له، كل ذلك انطلاقا من جوهر اللّغة، وأسرارها في التّفاعل.

ومن هذا المنطلق جاء اختيارنا لموضوع دراستنا الموسوم بـ: أثر تعليمية الأفعال الكلاميّة في نصوص كتاب السّنة الأولى متوسّط –نماذج مختارة–.

ومما سبق نطرح الإشكاليّة التّالية: إلى أيّ مدى يُمكن الوقوف على إفادة اللّسانيات التّداوليّة في المجال التّعليميّ التّربويّ؟ وفيما يظهر ذلك؟

ولمّا كان المنهج المُتَّبَع في دراستنا بمثابة دليل في رحلتنا، فقد اقتضت الإشكاليّة اعتماد المنهج التّداولي التّاريخيّ الوصفيّ التّحليليّ، كون التّداوليّة تهتمّ بالأبعاد الإنجازيّة للخطابات التّعليميّة (المعلّم، المتعلّم، السّياق، القناة، ...الخ).

وسبب اختيارنا لهذا الموضوع هو معرفة مَدى نَجاعَة نظريّة أفعال الكلام في إنجاح العلاقة التّواصليّة بين طرفي العمليّة التّعليميّة، وكذا نوع التّغيير الذي حقّقته في منهاج الجيل الثّاني مقارَنة مع سابقه، والوقوف على أبعاد التّأثير القصديّ والتّأثر الفعليّ اللُّغوِيَّين بين

المعلّم والمتعلّم، واخترنا مستوى السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط كونها فيصلا مرحليًا بين المستوى الابتدائيّ والمتوسّط، فتُسجِّل لنا نقاط الاختلاف ومتطلّبات المتعلّم الفكريّة واللّغويّة.

وتَجدُر الإشارة إلى أنّ هناك دِراسات سابقة، تَناولت موضوع الأفعال الكلاميّة، إلاّ أنّها لم يكن لها اهتمام كبير في مجال تعليميّة اللّغة العربيّة، مثل: الأفعال الكلاميّة في القرآن الكريم–دراسة تداوليّة–لمحمد مدور، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم اللّسان العربيّ بإشراف الدكتور جودي مرداسي، وسبب اعتمادنا على هذه الأطروحة هو إلمامها بالخطوط النّظريّة لنشأة الأفعال الكلاميّة وتطوّرها عند الغرب وكذلك جذور ملامحها عند العرب القدامى ومن النّتائج التي توصّلت إليها هذه الدّراسة: أنّ المنهج التّداولي يمتلك آليات تأهّله لتحليل الخطابات بجميع أنواعها، دينيّة أو قانونيّة أو سياسيّة أو أدبيّة أو علميّة ، كذلك نظرية الأفعال الكلامية كما قدّمها رواد الفلسفة التّحليليّة، جديرة بالتّقدير على الرّغم مما قيل فيها و ما وجّه إليها من مآخذ إلا أنّها فتحت آفاقا جديدة في البحث اللّغوي المعاصر و حرّكت همم الباحثين نحو التّأصيل و التّنظير الموازي، و الكشف عن الأبعاد التّداوليّة في المخزون التّراثي.

بينما يهدف هذا البحث إلى دراسة النّصوص التّعليميّة، من زاوية لسانيّة معاصرة تولي اهتماما بمضمون النص في علاقته بالمعلّم/ المتعلّم، وكذا الظّروف السّياقيّة المحيطة بهما، وبالتّالي محاولة كسر الرّتابة الكلاسيكيّة التي تدرس النّص بمعزلٍ عن طرفي إنتاجه، ما أدّى إلى تهميش مكانة المتعلّم خاصة، في العمليّة التعليميّة.

كما يهدف بحثنا هذا، إلى توظيف مصطلحات المنهج التّداولي في مجال تعليم اللّغة العربيّة الفصحى، والوقوف على مقابلاتها التي يحملها الموروث العربيّ من كلمات مفاتيح تداوليّة، ممّا ينتج عن ذلك ذخيرة معرفيّة تُغذّي رصيد المتعلّم وتجعلُه أكثر مُواكبة للمستجدّات العلميّة دون نسيان للموروث العربي.

ويشمل الهيكل العام لخطّة البحث لهذا الموضوع: على مقدّمة ومدخل وفصلين وخاتمة، وقائمة المصادر والمراجع، ومُلحقٍ ففهرسٍ للموضوعات.

مقدّمة: خُصِّصت لطرح الإشكاليّة وجملة الأسباب والأهداف وما يَتعلّق بها أيضًا، وخطّة البحث ومراجعه.

ومدخل: عنونّاه بـ: ضبط الجهاز المفاهيميّ العام، وتناولنا فيه كلاًّ من البُعد اللّغويّ والاصطلاحيّ للتّداوليّة والخطاب التّعليميّ والفعل الكلاميّ، ثم تطرّقنا إلى مفهوم العمليّة التّعليميّة وعناصرها.

أمّا الفَصل الأوّل: رصدنا فيه الخطوط النّظريّة لبحثنا، حيث: أشرنا إلى دراسة العلماء العرب، تحديدًا البلاغيّين لظاهرتي الخبر والإنشاء، كونها ملمحا تراثيًا للأفعال الكلاميّة حديثا، وكذا اطّلاع الباحثين العرب المحدثين على الدّراسات المعاصرة دون اهمال التّراث القديم.

كما تناولنا فيه، كيفيّة تأسيس نظريّة الأفعال الكلاميّة مع **أوستين** وتصنيفه لها، وكذا اكتمالها مع **سيرل** مع جملة التّعديلات التي أسقطها عليها، بين شروط نجاحها وثنائيّة الأفعال الكلاميّة المباشرة وغير المباشرة.

فضلاً عن الآراء الغربيّة للعلماء الذّين تلو **أوستين** و**سيرل**، مع جملة الانتقادات التي أسقطوها على مجهوديهما.

وفي ختامه، أشرنا للأفعال الكلاميّة وعلاقتها بالعمليّة التّعليميّة التّعلميّة.

أمّا الفصل الثّاني: فقد مثّل الدِّراسة التطبيقيّة، وتناولنا فيه شخصيّة المعلّم الكُفئ، وازدواجيّة مِهنته بين تربية النّشئ وتعليمهم، ثم ماهيّة مُذكّرة الدَّرس كفعل إنجازيّ عام، وما

يَجري في إطارها من نشاطات تُمثّل بدورها أفعالاً إنجازيّة مُكمِّلة لها، تضمُن نجاح الحِصّة الدّراسية، وختمنا الجانب التّطبيقيّ بشروط نجاح مُذكّرة الدّرس (فعل إنجازي).

أمّا الخاتمة: فتضمّنت أهم النّتائج التي توصّل إليها البحث.

وقد اعتمدنا في هذا البحث مجموعة من المصادر والمراجع أهمّها: الإيضاح في علوم البلاغة للخطيب القزويني، ومفتاح العلوم للسّكاكي، إضافة إلى الكتب الحديثة أهمّها: آفاق في البحث اللّغويّ المعاصر لمحمود نحلة، من أوستين إلى غوفمان لفليب بلانشيه، ومهنة التّعليم وأدوار المعلّم فيها لمحمد أحمد كريم وآخرين...

لم يخل هذا البحث من الصّعاب، ولا سيّما تشعّب الآراء التّداوليّة حول نظريّة أفعال الكلام، وكثرة مصطلحاتها، وعليه صعوبة تطويعها ميدانيًا، إضافة إلى الدّراسة التّطبيقيّة التي تحتاج وقتًا وجهدًا فكريًا كبيرين.

لكنّنا اتّخذنا من هذه الصّعوبات حافزًا لإنجاز بحثنا هذا، وطبعًا يظلّ الفضل الأوّل في إنجازه للّه عزّ وجلّ نحمده ونشكره شكرًا جزيلاً، ثم لأستاذنا المشرف؛ الأستاذ عبد الرحمان جودي، الذي كان خير مُرشد وموجّه وناصح، فله كل الشّكر والتّقدير والاحترام﴿ ومَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ ﴾. [هود/ 88].

المدخل: جهاز مفاهيمي

أولا: مفهوم التّداوليّة

أ- التّداوليّة في اللّغة

ب-التّداوليّة في الاصطلاح Pragmatics

ثانيا: مفهوم الفعل الكلاميّ

1- الفعل الكلاميّ في اللّغة وفي الاصطلاح

أ- الفعل لغة

ب-الفعل في الاصطلاح

2- الكلام في اللّغة وفي الاصطلاح

أ- الكلام في اللّغة

ب-الكلام في الاصطلاحSpeech

ثالثا: مفهوم الخطاب التعليميّ

أ- الخطاب في اللّغة

ب-الخطاب في الاصطلاح Discourse

ج- الخطاب التّعليميّ Teaching Speech

رابعا: مفهوم التّعليميّة

أ- التّعليميّة في اللّغة

ب-التّعليميّة في الاصطلاح Didactics

ج- أركان العمليّة التّعليميّة

أولا: مفهوم التّداوليّة

أ- التّداوليّة في اللّغة:

صِيغت من المصدر الصّريح "تداول" بزيادة ياء مُضعّفة وتاء التّأنيث، وتُستمدّ من الجذر اللّغوي (د ول): «والدّال والوَاو واللاّم أصلان: أَحَدُهما يَدُلّ على تحوّل شيء من مكان إلى مكان والآخر يَدُلَّ على ضُعفٍ واسترخاء، وتداولَ القومُ الشّيء بَينهُم: إذا صار من بَعْضِهِمْ إلى بَعْض» .[1]

وقد جاء في المعجم الوسيط «دالَ الدَّهْرُ دَوَلَ، ودَوْلَةً: انتَقَل مِن حَالٍ إلى حَال، وفي التّنزيل العزيز:﴿ وَتِلْكَ الأَيَّامُ نُدَاوِلُهَا بَيْنَ النَّاسِ ﴾[آل عمران/ 140]؛ أيْ يَومٌ لَكُم ويَومٌ عَليكُم».[2]

من خلال التّعريفين السّابقين يتّضِح لنا أنّ الجِذر (د ول) يَدُور في معاني النَّقل والتَّحوُّل وكذا التَّفَاعُل وهكذا حال اللّغة تتحوَّل من متكلّم إلى سامع وتُتداوَل بينهُما.

ب- التّداوليّة في الاصطلاح Pragmatics:

يرجع مصطلح التّداوليّة في أَصلِه الأَجنبِيّ إلى روافد يونانيّة ولاتينيّة، وهذا ما أشار إليه كل من عبد الملك مرتاض وعيد بلبع أثناء تتبّعهما حياة المصطلح عند الأمم القديمة: اليونانيّة والرّومانيّة؛ «إذْ لَم يَتم استعمال التّداوليّة من حيث هو مفهوم عام، في الثّقافة اللاتينيّة قبل سنة 1438 للميلاد؛ ويعود في أصله الأجنبيّ إلى اللّغتين الإغريقيّة واللاّتينيّة" **Pragmatikos**" بالمعنى القانوني **Sanctio**, **Pragmatika**»[3].

---

[1] أحمد بن فارس (ت395)، معجم مقاييس اللّغة، ج1، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1991م، مادة (د و ل)، ص426.

[2] ابراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، ج1، دار الدّعوة، اسطنبول، تركية، ط1، 1999م، مادة (د و ل)، ص304.

[3] عبد الملك مرتاض، نظريّة النّص الأدبي، دار هومة، الجزائر، ط2، 2010م، ص390.

كما أشار عيد بلبع إلى أنّ للتّداوليّة جذورا بعيدة «ترجع إلى وشائج ربطها بعمق تاريخ الفكر الغربيّ، فعلى الرّغم من أنّ التّداوليّة فرع جديد نسبيا في اللّسانيّات الحديثة، فإنّ البحث فيها يمكن أن يرجع قديمًا إلى اليونان والرّومان، حيث إنّ المصطلح **Pragmaticus** يوجد في اللّاتينيّة المتأخّرة، كما أنّ المصطلح **Pragmaticos** وُجِد في اليونانيّة وكِلا المصطلحين بمعنى العمليّ» [1].

وقد «تعدّدت مقابلات المصطلح الأجنبيّ في العربيّة، مثل: الذّرائعيّة و النّفعيّة والمقاميّة و السّياقيّة، إلاّ أنّ مصطلح "تداوليّة" لقي رواجًا أكثر من غيره للدِّلالة على التّحوُّل والانتقال جرّاء تَداوُل اللّغة بين المتكلّم و السّامع»[2]، و ما نلاحظه من هذا التّقابل اللّغويّ للمصطلح الأجنبيّ؛ اهتمام الباحثين العرب بمستجدّات الدّراسات الحديثة ومواكبة التّطوّرات العلميّة في المجال اللّسانيّ من جهة، و من جهة أخرى يوضّح هذا التّعدّد اللّغويّ عدم اتِّفاق الباحثين العرب على توحيد المصطلح، و هو ما يُمثّل إشكاليّة ترجمة المصطلح و توحيده، و تفسير ذلك يعود لأسباب كثيرة منها رَغبة كلّ باحث في فرض مصطلحه كي يَذيع صِيتُه.

ولعلّ تدفّق هذه المصطلحات هو ما دفع بـــ (طه عبد الرحمان) لانتقاء مصطلح "التّداوليّات" مقابلا للمصطلح الغربيّ "براغماتيقا"؛ لِمَا يَحمِلُه من مَعنيي "الاستعمال والتّفاعل" معا، وهو ما يَنطبِق على اللّغة في تَفاعُلِها بين المتكلّم والمستمع[3].

---

[1] عمار بعداش، استراتيجيّات الخطابة الإسلاميّة، عصر صدر الإسلام (بين الوظيفتين التّعامليّة والتّفاعليّة)، أطروحة درجة دكتوراه العلوم في اللّغويات، جامعة الأمير عبد القادر بالعلوم الإسلاميّة، قسنطينة، كليّة الآداب والحضارة الإسلاميّة، 2015-2016م، نقلا عن: عيد بلبع، التّداوليّة البعد 3 في سيموطيقا موريس، بلنسية، مصر، ط1، 2009م، ص390.

[2] خليفة بوجادي، في اللّسانيّات التّداوليّة، بيت الحكمة، سطيف(الجزائر)، ط2، 2009م، ص148.

[3] ينظر، طه عبد الرحمان، في أصول الحوار وجديد علم الكلام، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء، ط2، 2000م، ص28.

أمّا في الاصطلاح اللّسانيّ، فتعني« ذلك الاهتمام المُنصبّ على مستوى لسانيّ خاص، يهتمّ بدراسة اللّغة في علاقتها بالسّياق المرجعيّ لعمليّة التّخاطب، و بالأفراد الذين تجري بينهم تلك العمليّة التّواصليّة»[1]، إذ ليس ضروريا أن يتحقّق الفهم في العمليّة التّخاطبيّة انطلاقا من انسجام البُنى اللّغويّة و اتّساقها؛ ممّا يضع دِلالة معيّنة، بل هناك من الوضعيّات الملموسة ما يتحكّم في مقاصد المتخاطبين تتمثّل في هويّة المتكلّمين وأجناسهم، والطّبقات الاجتماعيّة والثّقافيّة و الحركات الجسميّة و لغة الإشارات فضلاً عن إطاريّ الزّمان و المكان، ... الخ، كلّها تخدم أغراض المتكلّم فيما يقصده، و تقويم ما يُقال مِن السّامع بخلاف ذلك يُصبح الخطاب مُبهما.[2]

أمّا عن علاقة اللّغة بالسّياق المرجعيّ لعمليّة التّخاطب، و كذا عدم كفاية البُنى اللّغويّة في تحقيق الفهم، يكمُن جوهر المعنى الذي يرتبط حقيقة بالحياة الاجتماعيّة أكثر منها بالحياة النّحويّة و الصّرفيّة و المعجميّة و غيرها،... مثلا: نستشفّ أثناء معاملاتنا وحواراتنا مع الأساتذة داخل الصّف التّعليميّ، العلاقة القويّة للمعنى بالمقام، فعندما يُقدِم طالب على أستاذه قائلا: مرحبا أستاذ، يتوجّب عليك الإمضاء لي على هذا التّقرير الخاص بفترة تكويني أثناء التّربص!، تُرى كيف ستكون ردّة فعل الأستاذ من عبارة "يتوجّب عليك"؛ إنّ هذه العبارة حقيقة، هي لغة لا تصحّ من طالب إلى أستاذه و يُعاب عليه قوله إيّاها، لأنّ معناها يخدش مقام الأستاذ وقد يتسبّب في مشاكل شخصيّة، بينما لو أنّه يُخطئ نحويًا أو صرفيًا فسيُغفَر له غلطه. وهنا يتجلّى تأثير السّياق الاجتماعيّ على المعنى أكثر منه من لغة الدّراسة أو الكتابة وغيرها.

[1] نواري سعودي أبوزيد، في تداوليّة الخطاب الأدبي، بيت الحكمة، سطيف(الجزائر)، ط1، 2009م، ص18.

[2] ينظر، نواري سعودي أبوزيد، في تداولية الخطاب الأدبي، المرجع نفسه، ص19.

فالتّداوليّة تُســـقِط اهتمامها على كلّ فاعل في التّواصـــل وما يؤدّيه لارتقاء الخطاب ونجاحه؛ حيث إنّ هدفها الأساس الذي تنطلق منه هو «استثمار المُمكِن والمتاح من الآليّات لتوصيل رسالة لغويّة معيّنة وجعل المعنيّ بها يَعيها ويتحرّك في إطار إنجازها» [1]، نحو قول أحدهم لمن يزور مكتبة علميّة للمرّة الأولى: ما أروعها! لقد صِـــرتُ متحمّســـا لها وجائعا؛ يَقصِد المتكلّم هنا شغفه في الاطّلاع على كلّ محتويات الكتب، وليس الإخبار برغبته لتناول الطّعام، وذلك بتوفّر شروط معيّنة. أو قول الأستاذ للطّالب في حجرة الدّرس: الشّمس ساطعة من النّافذة، ويُشـير ببَصـرِه لأقرب نافذة للطّالب، والُمراد بقوله أنْ: عَدِّل سِتار النّافذة، وعلى السّامع هنا فهم القصد لنجاح التّواصل وإحداث الفهم.

وهناك ما يتعلّق بأثر السّياق الثقافيّ مثلا: نلاحظ المجتمع العربيّ وبخاصـة الجزائريّ يُعرَف بأسلوبه المتكرّر في المدح وكثرة السّؤال عن الأحوال بأكثر من أسلوب وصيغة لغويّة، كأن يَســأل شــخص آخرَ: كيف أحوالك؟ بخير؟! كيف الصّــحة؟ لاباس عليك؟ ...، فنجد الطّرف السّـامع يسـتأنس بهذه الأسـئلة، فاهما قَصْـد المتكلّم فيُجيب: شـكرًا، أنا بخير! ربّي يعيّشك، بارك الله فيك، ... الخ.

بينما لو حدث هذا الضّــرب من السّــؤال بين شــخص عربيّ وآخر أجنبيّ (أمريكيّ) وتكرّر الأمر يوميًا أو أكثر فذلك ليس بالعاديّ، كأنْ يَســـأل العربيّ الأمريكيّ: **كيف حال مولودك الجديد، أهو بصــحّة جيّدة؟ ? How is your baby? is his helth doing well**، فسـيُجيبه الأمريكيّ: شـكرا لسـؤالك هو جيّد، **Thank you for your He is well**، أمّا إنْ تكرّر السّـــؤال لأكثر من يوم، فلن يَحدُث الفهم، لأنّ الأجنبيّ متعوّد على نمط عيش معيّن وعقليّة معيّنة وله عاداته وثقافــاته المختلفــة عـن تفكيـر وثقافــة العربيّ، وبالتّالي ستتخلّل

[1] محمد سـالم محمد الأمين الطلبة، الحجاج في البلاغة المعاصـرة، دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2008، ص175.

ذاته الشّـك والخوف، ظنّا أنّ العربيّ ينوي سـوءً بطفله، قائلا بنبرة غلظة: **لماذا تسـأل يوميًا عن طفلي؟، Why do you ask daily for my kids.**

حيث إنّها لا ترســـم حدودها عند تتبّع الظّواهر اللّغويّة في إطارها الخارجيّ بالمعنى التقليديّ، بل تتعدّاه إلى تقفّي أثر الاسـتعمال اللّغويّ في عالم التّواصـل والعمل على تفسـيره، واكتشـاف القدرات الإنسـانيّة في هذا المجال؛ ذلك أنّ موضـوعها توظيف المعنى اللّغويّ في الاستعمالِ الفعل[1]. «وعليه يكون الحقّ أن تسمّى لسانيّات الاستعمالِ اللّغوي».[2]

فكما اللّسـانيّات تهتمّ بدراسـة اللّغة في ذاتها فإنّ التّداوليّة مقابل ذلك تدرسـها تجسـيدا حياتيًا، أي أنّها تدرســها لغاية، وهي تحقيق مقاصــد الخطاب، معنى ذلك أنّ اللّغة ضــمن الدّرس التّداوليّ تكون حيّة في مقابل ذلك نجد اللّسـانيّات تصـف نظام اللّغة في نقطة زمنيّة معيّنة.

وهذا ما يتّفق فيه كلّ من **موشـــلار وريبول** أنْ:« على وجه العموم، تُعرّف التّداوليّة بأنّها دراسـة استعمال اللّغة مقابل دراسته النّظام الذّي تُعنى به تحديدا اللّسانيّات[3]»، أو «هي دراسة التّخصّص الذي يندرج ضمن اللّسانيّات[4]».

وبناء على ما سـبق ذكره، فمجمل التّعاريف والمفاهيم تَعُدّ التّداوليّة مذهبا لسـانيًا، لم تُهمِل مهمّة اللّسانيّات التّقليديّة المُتمثّلة في اجلاء الجانب اللّغويّ الصّرف.

---

[1] ينظر، مسـعودي صـحراوي، التّداوليّة عند العلماء العرب، دار الطبعة، بيروت، لبنان، ط1، 2005م، ص16-18.

[2] فراسواز أرمينكو، المقاربة التّداوليّة، تر: سعيد علّوش، المؤسّسة الحديثة للنّشر والتّوزيع، الدار البيضاء، ط1، 1987، ص14.

[3] آن روبول و جاك موشلار، القاموس الموسوعي للتّداوليّة، تر: مجموعة من الأساتذة بإشراف: عز الدّين مجدوب، سيناترا، المركز للتّرجمة، تونس، د.ط، 2010م، ص21

[4] فيليب بلانشيه، التّداوليّة من أوستين إلى غوفمان، تر: صابر الحباشة، دار الحوار، سوريا، ط1، 2007م، ص19.

ثانيا: مفهوم الفعل الكلاميّ

1- الفعل في اللّغة وفي الاصطلاح:

أ- الفعل لغة:

وردت مادّة (ف ع ل) في المعاجم العربيّة بصياغات عدّة، منها ما جاء في لسان العرب بمعنى: «كناية عن كلّ عَمَلٍ مُتَعَدٍّ أو غَيرَ مُتَعدٍّ، فَعَلَ، يَفْعَلُ، فِعْلاً وفَعْلاً، فالاسم مكسور والمصدر مفتوح، والاسم الفِعلُ، والجَمعُ الفِعالُ، مثل: قَدْحٌ وقِدَاحٌ وبِئْرٌ وبِئَارٌ، وقد قرأ بعضهم قوله تعالى: ﴿وَأَوْحَيْنَا إِلَيْهِمْ فِعْلَ الْخَيْرَاتِ﴾ [الأنبياء/ 73]، وقوله تعالى: ﴿وفَعَلْتَ فِعْلَتَكَ الَّتِي فَعَلْتَ﴾ [الشّعراء/19]، أي: أراد المرّة الواحدة كأنّه قال قَتَلْتَ النَّفْسَ قَتْلَكَ»[1].

كما جاء في المعجم الوسيط: «فَعَلَ الشَّيء: فِعْلًا، وفِعَالَةً: عَمِلَهُ. وافْتَعَلَ الشَّيءَ: اخْتَلَقَهُ وزَوَّرَهُ. يُقال افْتَعَلَ الحديث، وافْتَعَلَ عليه الكَذِبَ، والفِعْلُ العَمَلُ، وفي النّحو: كلمة دَلَّت على حَدَثٍ وزَمَنِه» [2].

ممّا سبق، نخلص إلى أنّ جلّ المعاجم العربيّة حَمِلت الدّلالة ذاتها للفعل، وهي حدث أو إنجاز وقع في زمان ومكان معيّنين من قِبل شخص مُعيَّن.

ب- الفعل في الاصطلاح:

أولى الدّارسون اهتماما كبيرا للفعل، إذ جاء عن ابن هشام أنّه عرّفه قائلا:« كلمة تَدُلّ على معنى في نَفسِها، مُقترِنة بأحد الأزمنة الثّلاث، أي: ما دَلّ على حدث وزمان معيّن» [3].

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، ج11، صادر، بيروت، ط6، 1417هـ-1997م، مادة (ف ع ل)، ص528.

[2] مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ج2، مرجع سابق، مادة (ف ع ل)، ص695.

[3] ينظر، عصام نور الدين، الفعل في نحو ابن هشام، دار الكتب العلمية، بيروت (لبنان)، ط1، 2007م، ص111-112.

ويُلاحظ في تعريف ابن هشـام اسـتعماله عبارة "مقترنة بأحد الأزمنة الثّلاثة"، أي كلّ لفظ دلّ على معنى مدلولٍ له، ويَنطبق سواءً على الزّمن الماضي كان أم المضارع أم الأمر، الذّي وقع فيه أيضـا، ويُوافق الحدث الذي جرى عموما، بحيث يكون الزّمان والمعنى مدلولين للدّال المُتلفَّظِ به.

وكما أنّ الفعل يُعرّف على أنّه ما دلّ على مدلول معنويّ يُوضِّـحه، وكذا مُصَـاحَب بزمن يُناسِـبه مثل: أقام، يُقيم، أقِمْ، فذلك له علامات حرفيّة يتّصـف بها، وهذا ما جاء في ألفيّة ابن مالك؛ أنّ من علامات الفعل قوله:

بِتَا فَعَلْتَ وَأَتَتْ وَيَا افْعَلِي وَنُونِ أَقْبِلَنَّ فِعْلٌ يَنْجَلِي[1]

ويَنطبِق ما حَمِله البيت الشّـعريّ لابن مالك على ما جاء في متن المقدّمة الآجروميّة في اللّغة العربيّة:« والفعل يُعرف بـ: قد، والسّين، وسوف، وتاء التّأنيث السّاكنة»[2] يعني أنّ للفعل علامات تكشف عنه وتميّزه عن بقيّة أقسام الكلمة.

2-الكلام في اللّغة وفي الاصطلاح:

أ- الكلام في اللّغة:

جاء في لسان العرب:« الكلام بمعنى: كَلِمٌ، القرآن: كَلاَمُ الله وكَلِمُ الله وَكِلِمَاتُهُ وكَلِمَتُهُ، وكَلاَمُ الله لاَ يُحَدُّ ولاَ يُعَدُّ، وهو غَير مَخْلوقٍ. وقيل: الكلام ما كان مُكتَفِيًا بِنَفسِه، وهو الجُملة، والقَوْلُ ما لَمْ يَكُن مُكتَفِيا بنَفسِـه، وهو الجُزء من الجُملة».[3] أي: أنّ الكلام أشـملُ من الجملة، ما دام مُستوفِيا للوِحدات التّركيبيّة الوظيفيّة، المؤدّية لفهم المعنى واكتمالِه.

---

[1] محمد بن عبد الله بن مالك الأندلسـي، متن الألفيّة، المكتبة الشّـعبيّة، بيروت، لبنان، د.ط، د.ت، ص03.

[2] ابن آجروم، متن المقدّمة الآجروميّة في اللّغة العربيّة، شـعبة توعيات الجاليات بالزّلفي، د.ط، د.ت، ص03.

[3] ابن منظور، لسان العرب، ج12، مرجع سابق، مادة (ك ل م)، ص522-523.

كما ورد لفظ الكلام في المعجم الوسيط: «كَلّمَه، كَلْمًا: جَرَحَه، فهو مَكْلوم، وكَليمٌ، وكَالَمه: خَاطَبه، كَلَّمه تَكليمًا: وجّه الحديث إليه. تكالم المُتقاطِعان تحادثا بعد تَهاجُر».[1]

يُشير التّعريف الثّاني إلى أنّ الكلام هو أداءٌ نَقليّ لفحوى الخطاب المُتداول بين طرفيّ المحادثة حتّى بعد خِلاف وعدم تواصل قبل ذلك.

ب- الكلام في الاصطلاحSpeech :

جاء في ألفيّة ابن مالك قوله:

كَلاَمُنَا لَفْظٌ مُفِيدٌ كَ (اسْتَقِمْ) وَ اسْمٌ وَ فِعْلٌ ثُمَّ حَرْفُ الكَلِمْ[2]

يَتّضح من قول ابن مالك: أنّ الكلام هو كلّ ما يُتلَفّظُ به تامُّ الفائدة، بحيث عند سماعه تَتّضِح دِلالة الرِّسالة المُخبَرِ عنها، ومن ثمّة تتحقّق الغاية الكلاميّة، يَتّخِذ الكلام شكلين أساسين إمّا اسمين نحو: (زيدٌ قائمٌ) أو فِعل واسم نحو: (قامَ زيد)، فكِلاهُما تامّ الفائدة، وهذا في نظر النّحويّين، أمّا عند اللّغويين فالكلام هو ما يُتلفَّظُ به مُفيدا كان أم غَير مُفيد.[3]

وهذا المنحى قد أيّده جامع الدّروس العربيّة: «الكلام: هو الجملة المفيدة معنى مُكتفيًا بنفسه مثل: رأسُ الحِكمة مَخافةُ الله، فاز المُتَّقون، ... فإنْ لَمْ تُفِد الجملة معنى تامًّا مكتفيًا بنفسه فلا تُسمّى كلاما، مثل: (إنْ تَجتَهد في عَمَلِك) فهذه الجملة ناقصة الإفادة، لأنّ جواب الشّرط فيها غير مذكور، أو غير معلوم؛ فلا تُسمّى كلاما، فإن ذَكرْت الجواب فقُلت: (إنْ تَجتَهِد في عَمَلِك تَنجَح)، صار كلامًا».[4]

يعني هذا أنّ الكلام هو عناصر لغويّة اجتمَعت مع بعضها لتُؤدّي معنًا تامًّا يَحسُن السّكوت عليه، بحيث لا إخلال فيه بالنُّقصان والزِّيادة حتّى لا تُبهَم الدِّلالة.

---

[1] مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، ج2، مرجع سابق، مادة (ك ل م)، ص797.

[2] ابن مالك الأندلسي، متن الألفيّة، المرجع السابق، ص03.

[3] ينظر، ابن عقيل، شرح ابن عقيل متن ألفيّة ابن مالك، دار السّياقيّة للنّشر (دار ابن م. م)، بيروت، لبنان، ط1، 2009م، ص21-22.

[4] مصطفى الغلاييني، جامع الدّروس العربيّة، ج1، عمان، الأردن، 2005م، ص11.

ومصـطلح الفعل الكلاميّ عموما، شـاع اسـتخدامه بين الدّارسـين، واختلَفت تعريفاته تَبعا لاختلاف المرجعيّات الإبسـتمولوجيّة التي ينطلقون منها، وحسـب المُتّفق عليه فإنّ فعل الكلام هو:«التّحدث بما يُعين تحقيق أفعال لغويّة»[1]، أو هو« كلّ ملفوظ يقضـي التّلفظ به في شـــروط معيّنـة إلى حدث أو فعل، ويُنتج هذا الفعل آثارا قد تكون لغويّـة، وقد تكون غير لغويّة»[2]، ويُعدّ كتاب (جون أوستين)" كيف ننجز الأفعال بالكلمات؟" الذي ظهر عام 1962، هو القاعدة التّأسـيسـيّة، ونقطة انطلاق لنظريّة الأفعال الكلاميّة، يأتي بعده تلميذه (جون سـيرل)، الذي عَمِل على تطوير هذه النّظريّة والتّعديل في مبادئها وأفكارها في كتابه" أفعال الكلام" سنة 1969. أو هي «دراسة التّخصُّص الذي يَندرج ضمن اللّسانيّات».[3]

وبناءً على ما سـبِق ذكره فمجمل التّعاريف والمفاهيم تَعدُّ التّداوليّة مذهبا لسـانيًا، لم تُهمِل مهمّة اللّسانيّات التّقليديّة المتمثّلة في إجلاء الجانب اللّغويّ الصّرف.

ثالثا: مفهوم الخطاب التعليميّ

أ- الخطاب في اللّغة:

ورد لفظ الخطاب في معاجم اللّغة ودلّ على معاني محدّدة، والخطاب في اللّغة مشتقّ من المادّة (خ ط ب)، فقد أورده معجم الصّـحاح:« ... خَطِبْتُ على المِنْبَرِ خُطْبَةً بالضَّـمّ، وخَاطَبَهُ بالكلام مُخَاطَبَةً وخِطَابًا».[4]

---

[1] منشـورات مختبر تحليل الخطاب، العدد الثالث، ماي، 2008م، دراسـة الأفعال الكلامية في القرآن الكريم-مقاربة تداولية-، دار الأمل، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، حيكمة بوقرة، ص11.

[2] خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصة للنشر، الجزائر، د.ط، 2000م، ص161.

[3] فيليب بلانشـيه، التداولية من أوسـتين إلى غوفمان، تر: صـابر الحباشـة، دار الحوار، سـوريا، ط1، 2007م، ص19.

[4] الجوهري، تاج اللّغة وصـحّاح العربيّة، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1420هـ-1999م، ص174.

وقد جاء في معجم الوسيط:« (خَاطَبَهُ) مُخَاطَبَةً، وخِطَابًا، كَالَمَهُ وحَادَثَهُ. ويُقال: خَاطَبَهُ في الأمر حَدثَّهُ بشأنِه».[1]

كما جاء لفظ الخطاب في القرآن الكريم في عدّة مواضع، وبصيغٍ مختلفة، في قوله تعالى: ﴿ رَّبُّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا الرَّحْمَٰنِ لَا يَمْلِكُونَ مِنْهُ خِطَابًا ﴾ [النّبأ/37]، فقد وردت في الآية على صيغة المصدر، كما ورد في قوله عزّ وجلّ على صيغة الفعل: ﴿ وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَامًا﴾ [الفرقان/63].

من خلال ما تَقدّم، نلاحظ أن تعريفات المعاجم متقاربة ومتشابهة إلى حدّ ما في تعريفها للخطاب؛ إذ هو كلّ محتوى يَحمِل في ذاته دلالة معيّنة، يهدف فيها طرفا الخطاب إلى التّأثير في بعضهما وتحقيق غايات ما في إطار مراعاة مقولة "لكلّ مقام مقال".

وعليه فإنّ معنى "خطاب" في عمومه، هو كلّ كلام صادر عن متكلّم (مخاطِب) في موضوع معيّن في إطار سياق معيّن بهدف إيصاله إلى السّامع (المخاطَب).

ب- الخطاب في الاصطلاح Discourse

ورد الخطاب عند العرب قديما كما ورد عند الغربيّين، وقد ظهر عند العرب بداية مع الأصوليّين لاتّخاذهم له قاعدة أُسِّست أعمالهم عليها، إذ هناك من نظر إليه على أنّه اللّفظ المُتّفَق عليه بين جماعة لغويّة، الغاية منه هو إيصاله بصفة جليّة واضحة لكلّ سامع متأهّب لتلقّيه، ومن ثمّة تأويله معتبرين في ذلك الخطاب قائمًا على العلامات اللّغوية من دون غيرها.[2]

---

[1] مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، ج1، مرجع سابق، مادة (خ ط ب)، ص243.

[2] ينظر، علي بن محمد الآمدي، الإحكام في أصول الأحكام، ج1، دار الصميعي، الرّياض (المملكة العربيّة السّعوديّة)، ط1، 2003م، ص132.

كما يراه طه عبد الرّحمان على أنْ:« حدّ الخطاب كلّ منطوق به موجَّه إلى الغير بغرض إفهامه مقصودا مخصوصا»[1]، وإنْ كان الخطاب سلطة ماديّة موجهّة، فذلك بتوجيه من المخاطِب الذي يهدف من وراء خطابِه إلى التّأثير في المتلقّي، إمّا بغرض تزويده بمعارف جديدة كان يجهلُها، أو تغيير وجهة نظره اتّجاه موضـــوع ما،...الخ، فالخطاب هو رسالة هادفة للمجتمعات.

ويُعدّ الخطاب أداة للتّواصل الاجتماعيّ، يُمكِّن الشَّرائح المجتمعيّة من التّفاهم وتبيان لكلّ فرد ماله وما عليه، ولا يتمّ ذلك إلاّ باللّغة. «فكلّ أنواع الخطابات والنّصــوص لغة، لكن تأخذ اللّغة اسم ونوع الخطاب إذا استعمل ومارسه البشر»[2]، معنى ذلك أنّ اللّغة والخطاب والمجتمع، حلقات وصـــل لا ينفصـــل بعضـــها عن بعض، وكلّ حلقة تُتممّ وظيفة الأخرى، فاللّغة تســتمدّ مقوّماتها من المجتمع، والمجتمع لا يتواصــل إلاّ باللّغة من خلال خطابات قد تجد قبولا أو رفضــا بحســب الإمكانيّات اللّغويّة والوضــعيّة الملموســة لمنتِجها، يتحدّد مدى نجاحها في التّأثير.

أمّا عند الغربيّين فقد تعدّدت تعاريف لفظ "خطاب" بتعدّد مناهج الدّراســات اللّســانيّة ومبادئها؛ على أنّه قد يحمل الخطاب معان أكثر دقّة، إذا دخل في جملة من التّقابلات منها: "خطاب/ جملة": يظهر في سلسلة من الجمل تُشكّل وحدة لغويّة، "خطاب/ ملفوظ": يتّضح في جملة المنطوقات والمكتوبات التي تكتسيها ظروف إنتاج معيّنة، نحو: نقاش مُتلفَز، مقالة صُحفيّة، ... الخ، "خطاب/ نص": يُؤخذ بنظر الاعتبار بناءً على علاقة النّص بسياقه.[3]

---

[1] طه عبد الرحمان، اللّســـان والميزان، المركز الثقافيّ العربيّ، الدّار البيضـــاء، بيروت، لبنان، ط1، 1998م، ص215.

[2] عبّاس حشّاني، خطاب الحجاج والتّداوليّة، عالم الكتب الحديث، بيروت، ط1، 2014، ص131.

[3] ينظر، دومنيك مانغونو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، تر: محمد يحياتن، الدّار العربيّة للعلوم ناشرون، بيروت، ط1، 2008م، ص38-40.

كما يُعرّف (هاريس) الخطاب: «هو أيّ مادّة يُمكن البحث فيها، مُشكَّلة من عناصر متميّزة ومترابطة في امتداد طوليّ سواء أكانت لغة أم شيئا شبيها باللّغة، مُشتمِلة على أكثر من جملة أوليّة»[1].

من خلال هذا التّعريف أعلاه، سعى هاريس إلى تبيان أنّ الخطاب يساوي النّص، فبالنّسبة إليه هما مصطلحان متماثلان ما داما تجاوزا حدود الجملة النّحويّة، وحاول توزيع تفكيره التّوزيعيّ على الخطاب؛ ذلك أنّ هدفه ليس الوقوف على معاني مضمون الخطاب، إنّما يهدف إلى كيفيّة تنظيم العناصر اللّغويّة التي تُسهِم في بناء نصٍ أو خطاب.

ممّا تقدّم من تعريفات، نَلحظ أنّ الخطاب يختلف في شكله؛ من كتابيّ إلى شفويّ، إذ نجد الكتابيّ أقلّ حَملا للانفعالات بقدر ما يحملها الشّفويّ، وهو يَبسِط بذلك إطاره إلى كلّ المجالات من كتاباتٍ لغويّة، وصوتيّة ومسرح ورسم ورقص، ...الخ.

ج- الخطاب التّعليميّ Teaching Speech:

يُعرَّف الخطاب التعليميّ على أنّه: «كلّ ما يتعلّق بتعليميّة الأنشطة اللّغويّة وما يرتبط بها من الشّروحات والتّحاليل الخاصّة للنّصوص والحوارات الدّائرة في الفضاء التّعليميّ بين المعلّم والمتعلّم»[2] ؛ فالخطاب التّعليميّ هو بمثابة وعاء بيداغوجيّ يتمّ فيه تحويل المادّة التّعليميّة في شكلها المبسّط في طابع تعليميّ يقدّمها المعلّم إلى المتعلّم.

ويتأسّس الخطاب التّعليميّ كما حدّده رائد النّظريّة التّواصليّة (ديل هايمز) على أنّه: «مجموعة من العناصر هي: المشاركون في عمليّة التّلقي والمكان والزّمان، والهدف من

[1] ينظر، ديان ماكدونيل، مقدّمة في نظريّات الخطاب، تر: عز الدين إسماعيل، النّاشر المكتبة الأكاديمية، (د.ط)، 2001م، ص30.

[2] مجلّة التّعليميّة، المجلّد 5، العدد 14، ماي، 2018، تداوليّة الخطاب التّعليمي المنطوق بين المنهج والإجراء، جامعة عبد الحميد بن باديس (الجزائر)، حسين بن عائشة، ص 138.

عمليّة التّلقي، والوضوح ونوع الخطاب والقناة واللّغة المستعملة والقواعد التّي تتحكّم في إنتاج الخطاب من متكلّم إلى آخر، ومعرفة المشـــاركين للخلفيّة الثّقافيّة التي تؤسِّـــس الخطاب المشترك بينهم»[1].

كلّ هذه العناصر تُعدّ طاقة مؤثّرة في نجاح الخطاب التّعليميّ؛ إذ لابدّ أن نشير بداية إلى أنّ الخطاب التّعليميّ مُوجّه بالدّرجة الأولى للمتعلّم، وعلى ذلك يَبرُز دور المعلّم هنا، في حرصـــه على إدماج المتعلّم كنموذج اجتماعيّ وثقافيّ ونفســيّ، قادر على التّأويل، ومن ثمّة الخوض في حلقات التّواصل والتّفاعل مع المعرفة بأنواعها وكذا الواقع.

وممّا لا شـــكّ فيه، أنّ للخطاب التّعليميّ لغته الدّقيقة ومعايير فنيّة وشـــروط وأنماط يســـعى التّربويّون لبناءه بها، شـــأنها أن ترتقي به إلى مســـتوى الكفاية التّربويّة، مثله مثل الخطاب الأدبيّ وغيره من الخطابات.

رابعا: مفهوم التّعليميّة

أ-التّعليميّة في اللّغة:

تَستمدّ كلمة التّعليميّة معناها من مادّة (ع ل م)، أي: عَلِمَ « عَلِمَ: من صفات الله عزّ وجلّ، العَلِيمُ والعَالِمُ والعَلاّمُ، قال الله عزّ وجلّ:﴿ عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّـهَادَةِ ﴾[الأنعام/73]، فهو الله العالِمُ بما كان وما يكون قَبْل كَونِه وبما يُكون ولَمّا يَكُن بَعدُ قَبْلَ أنْ يكون، أحاط عِلمه بجميع الأشـياء باطِنها وظاهِرها دقيقها وجليلها. وعَلِمتُ الشّـيء أعلَمُه عِلْمًا: عَرَفْتُه، والعِلْمُ نَقِيضُ الجهل»[2]

[1] أرمينكو فرانسواز، المقاربة التّداوليّة، المرجع السّابق، ص11.

[2] ابن منظور، لسان العرب، ج12، مرجع سابق، مادّة (ع ل م)، ص 416،417.

وقد قَدّم المعجم الوسيط في مادّة (عَلَمَهُ) « عَلَّمَ (نَفسَهُ): وَسَمها بسيمى الحرب، فالفاعِلُ مُعلِّمٌ، والمفعول مُعَلَّمٌ، ونقول تَعَلَّمَ الأمْرَ: أتقنَه وعَرِفَه، والعِلْمُ: إدراكُ الشّيء بحقيقته، والمُعَلِّمُ: من يَتّخذُ مهنة التّعليم». [1]

نفهم ممّا تقدّم، أنّ التّعليميّة هي ما يُلقّن على المتعلّم، ليتبنّاه في حياته بالتّفحّص والتّأمّل حتّى يترسّخ في ذهنه ويُجيد أداءه: سواءً أأمرًا ماديًا كان أم معنويًا.

ب- التّعليميّة في الاصطلاح Didactics:

إذا أردنا أن نستقصي النّشأة الأولى لمصطلح التّعليميّة، نجدها قديمة الاستعمال تعود إلى الأصل الإغريقيّ، «حيث إنّها ترجمة لكلمة Didactique المشتقّة من الكلمة اليونانيّة DidaKticos، وتُطلق على ضرب من الشّعر يَتناوَل بالشّرح معارف علميّة أو تقنيّة، وهو ما قام به النّحاة العرب في القرون الأولى، حيث نظموا القواعد في قصائد شعريّة تعليميّة مثل: ألفيّة ابن مالك، وتَطوّر مدلول كلمة ديداكتيك ليُصبح يعني التّعليم أو فنّ التّعليم»[2].

ونتيجة لتواجُد ظاهرة التّرادف في اللّغة العربيّة وإلى تعدّد التّرجمات بتعدّد المترجمين واختلاف نظراتهم فقد نُقِل المصطلح Didactique إلى عدّة مصطلحات منها: التّعليميّة، تعليميّات، علم التّدريس، علم التّعليم، التّدريسيّة، الدّيداكتيك، وقد تفاوت استعمالها من فئة إلى أخرى من الباحثين، أمّا مصطلح تدريسيّة فهو استعمال عراقيّ لَمْ يشِع استعماله، إلاّ أنّ المصطلح الأكثر شيوعا واستعمالا هو تعليميّة[3].

---

[1] مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، ج2، مرجع سابق، مادة (ع ل م)، ص624.

[2] أعمال ندوة بعنوان تيسير النحو، 23-24 أفريل، 2001م، تعليميّة النّحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة، الجزائر، قاسمي الحسني محمد المختار، ص433.

[3] ينظر، بشير إبرير، تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2007م، ص08-09.

والتّعليميّة هي مجموع الطّرائق والتقنيّات والوسائل التي تساعد على تدريس مادّة معيّنة، كما أنّها تواجه مشكلات منها ما يتعلّق بالمادّة الدّراسيّة، ومنها ما هو مرتبط بالفرد خلال تعلّمه من جهة أخرى[1]، «وفي دراسة مونوغرافيّة بعنوان ديداكتيك مادّةLa didactique d'une discipline، يُعرِّف التّعليميّة(ج.ك.غانيون) [J.c.Gagnon] التّعليميّة باعتبارها:

- ❖ تأمّلا وتفكيرا في طبيعة المادّة، وكذا طبيعة وغايات تعلّمها.
- ❖ صياغة فرضيّاتها الخاصة انطلاقا من المعطيات التي تتجدّد وتتنوّع باستمرار لكلّ من علم النّفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع،... الخ.
- ❖ دراسة نظريّة وتطبيقيّة للفعل البيداغوجيّ المتعلّق بتدريس تلك المادة»[2].

إذ نجد غانيون قد ركّز على المادّة التّعليميّة وكيف يكتسبها العقل ويُحلّلها، وأهمل كلاً من المعلّم والمتعلّم كونهما أقطاب العمليّة التّعليميّة وما يدور بينهما من مادّة لغويّة تعليميّة.

كما عرّفها (غاستون ميلاري) [G.Milaret]، بأنّها:« الدّراسة العمليّة لطرائق التّدريس وتقنيّاته ولأشكال تنظيم مواقف التّعليم التي يخضع لها المتعلّم قصد بلوغ الأهداف المسطّرة»[3]، المقدّمة وإجادة التّقويم، فضلا عن القيادة وما يتوجّب على المعلّم من اتّخاذ القرارات الصّائبة في تسيير بيئة التعلّم وإدارتها ومعالجة العوائق التي تعترض تنفيذ السّيطرة داخل الحجرة، وإتّسامه بسلوك النّصح والإرشاد، ذلك أن يُعِدّ للمسؤوليّة التّشييديّة وبناء

[1] ينظر، ملحقة سعيدة الجهوية وآخرون، المعجم التّربوي، عثمان مهدي، وزارة التّربية الوطنيّة، المركز الوطني للوثائق التّربوية، (د.ط)، 2009م، ص44.

[2] علي آيت أوشان، اللّيسانيات والدّيداكتيك، دار الثّقافة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2005م، ص20.

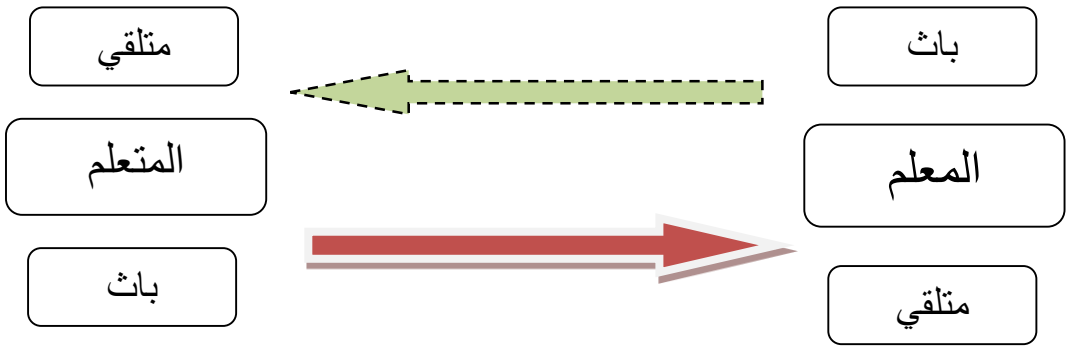
[3] علي تعوينات، التّعليميّة و البيداغوجيا، الملتقى الأوّل حول تعليميّة الموارد في النّظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النّفسيّة، الجزائر، أفريل، 2010م، ص06.

العقول، وهذا يتطلّب منه فهما لنفســـه ودوافعه ورغباته من ناحية، وفهما للآخرين من ناحية أخرى»[1].

ونظرا لتغيّر ســـمات المجتمع وعدم ثباتها، فمن المهمّ جدا أن تتغيّر أدوار المعلّم ومهامه طبقا لتلك الأحوال، ذلك أن يهيّئ الظّروف أمام المتعلّمين لاكســـابهم الصّـــلاحيّة الاجتماعيّة خاصة وأنّ الحالة الاجتماعيّة أصبحت من ركائز التّربية والتّعليم[2].

وقد يكتسي المعلّم عدّة أدوار في تقديمه للمادّة التّعليميّة، كأن يكون سائلا، مناقشا، ناقدا، موضّحا وملاحظا، ... الخ، وهذا يُشير إلى أنّ المعلّم لا يكتفي بمهمّة الباثّ فقط، بل يُصبِح مُستقبِلا، وعلى المتعلّم أن يتّخذ دوره من خلال طرحه للأسئلة أو الإجابة على أسئلة المعلّم، أو ابداءِه الرّأي والمناقشة[3]، كما هو موضّح في الشّكل الآتي:

الشكل رقم: 01 يمثّل تحوّل أدوار المعلّم والمتعلّم



المصدر: اجتهاد شخصي

[1] كمال عبد الحميد زيتون، التّدريس نماذجه ومهاراته، علم الكتب، القاهرة، ط1، 1423هـ،2003م، ص79،80 .

[2] ينظر، محمد أحمد كريم وآخرون، مهنة التّعليم وأدوار المعلّم فيها، شـــركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق، الاسكندرية (مصر)، (د.ط)، 2002م، ص329-331.

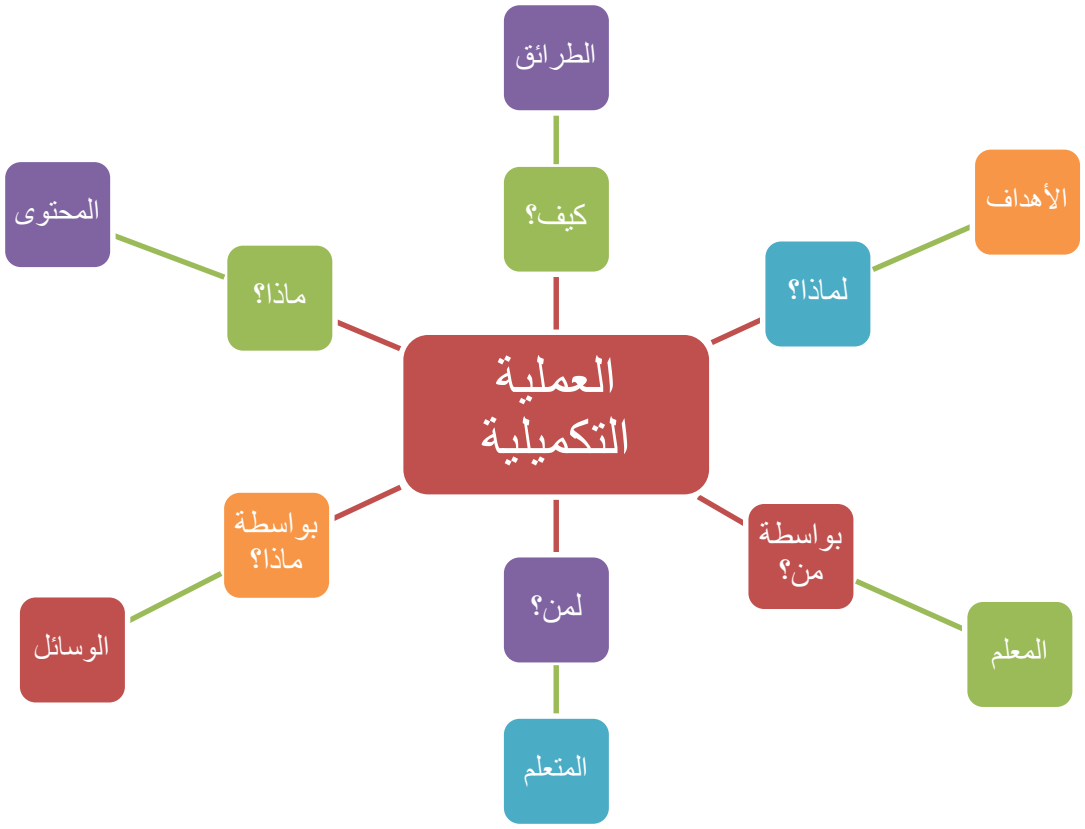
[3] ينظر، جلال رشيدة، نظريّة المقام وأثرها في حسن تعلّم اللّغة العربيّة، ديوان المطبوعات الجامعيّة، (د.ط)، 2012م، ص11-12 .

من خلال تعريف ميلاري، نستشفّ أنّ التّعليميّة عنده هي اقتصارُها على الوسائل والأساليب وطرائق التّدريس التي تسير عليها العمليّة التّعليميّة، لكنّه أهملَ أركان العمليّة التّعليميّة الأساسة، المتمثّلة في المعلّم والمتعلّم والمادّة التّعليميّة.

أمّا في ميدان تعليم اللّغة، فهي تترصّد وظائف الأسئلة التّالية:

ماذا نعلّم؟ وفيه إشارة للمحتوى، كيف نعلّم؟ وفيه ارتباط بالطّرائق التّعليميّة، لماذا نعلّم؟ ويتعلّق هذا السّؤال بالأهداف التّعليميّة، وغيرها من الاستفهامات التي تتقصّاها التّعليميّة لإيجاد الحلول.

الشكل رقم: 02 يمثّل جهاز العمليّة التّعليميّة



المصدر: اجتهاد شخصي

ج- أركان العمليّة التّعليميّة

تتمثّل في جملة المدخلات التّعليميّة، التي تُعدّ جزء من تكوين نظام تعليميّ مُتكامِل، وُيطلَق عليها بالمثّلث الدّيداكتيكيّ، وهي كتّالي:

1-المعلّم:

«وما يتوفّر فيه من كفايات معرفيّة وأدائيّة فضـــلا عن ارتكازه عن خلفيّات ثقافيّة واجتماعيّة»[1]، إذ على المعلّم أن يتحلّى بأدوار جوهريّة شأنها أن تعزّز التّعلّم وتزيد من تطوّره هي الخبرة ؛ فكلّما كان متخصّـصـا، أجاد التّخطيط للتّعليم وتوظيف ما يُناسِـب من طرائق تتماشى والمادّة.

2-المتعلّم:

لمّا كان المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة وجب مراعاته، والأخذ في الحســبان كلّ الظّروف المحيطة به، الاجتماعيّة والاقتصـاديّة والثّقافيّة، وكذا الأبعاد المعرفيّة والنّفسـيّة والعناية بها والوقوف على آثارها على التّحصيل الدّراسيّ له ونجاح العمليّة التّعليميّة[2].

---

[1] محمد حســن عطية، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المناهج، الأردن، (د.ط)، 2009م، ص172.

[2] ينظر، بلقاســم جياب، تعليميّة العربيّة بين الواقع والآفاق في المنظومة التّعليميّة الجزائريّة، مقدمة لنيل شهادة دكتوراه
العلوم، في علوم اللّسان العربي، جامعة باتنة 1، الجزائر، 2015-2016م، ص23-24.

معنى ذلك أنّ المعلّم يمتلك قدرات وعادات واهتمامات فكريّة، تُهيّئه مسبقا لالتقاط المعلومات وترجمتها واستيعابها، وهنا يكمُن دور المعلّم بالدّرجة الأولى في تغذية تلك الإهتمامات وترقيتها بما يقتضيه استعداده للتعلّم[1].

3-المادّة التّعليميّة

لطالما كان المحتوى التّعليميّ من منظوره التّقليديّ يهتمّ بالكمّ على حساب الكيف، على أنْ يَجمع المعلّم المعارف والمعلومات من ثنايا الكتب والوثائق، والعمل على تنظيمها وتلخيصها وتلقينها للمتعلّم، لحفظها كمادّة جامدة، ممّا يَفرِض على هذا الأخير الحفظ الصّم وإعادة ما قُدّم له دون الأخذ بعين الاعتبار ميولاته ورغباته ومراعاة الفروق الفرديّة للمتعلّمين، وعليه يُصبِح المعلّم االنّاجح هو من يقدّم أكبر عدد ممكن من المعارف للمتعلّم، وبالتّالي فإنّ نظرة المنهج التّقليدي تختلف عن الحديث الذي يَبتعِد عن التّلقين والحشو[2].

والمادّة التّعليميّة المُستهدفَة بالتّعليم هي تلك المحتويات التي تشمل مستويات اللّغة (صوتيّ، صرفيّ، تركيبيّ، دلاليّ، معجميّ)، إضافة إلى القالب الثّقافيّ الذي يَحملُها بحيث تكون هذه المحتويات موضوعة من قبل خبراء في شؤون التّعليم في شكل مقرّرات وبرامج وتوزّع على أطوار التّعليم في المدارس التّعليميّة[3].

---

[1] ينظر، أحمد حسّاني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون، الجزائر، ط2، 1996م، ص142.

[2] ينظر، بلقاسم جياب، مرجع سابق، ص24.

[3] (د.ت)، اللّسانيات التّطبيقيّة وتعليميّة اللّغات، جامعة الجزائر1، سامية جباري، ص106.

الفصل الأول:

الأفعال الكلامية في منظور العرب والغرب

تمهيـــد:

أوّلا: الأفعال الكلاميّة في الدّرس اللّغويّ العربيّ

1/نظريّة الخبر والإنشاء عند البلاغيّين

أ- معيار الصّدق والكذب

ب- معيار مطابقة الكلام للنّسبة الخارجيّة

ج- معيار القَصْد

2/ الأفعال عند العلمّاء العرب المُحدثين

ثانيا: الأفعال الكلاميّة في الدّرس اللغويّ الغربيّ

1. مرحلة التّأسيس لنظريّة الأفعال الكلامية

2. مرحلة البناء مع سيرل

ثالثا: علاقة الأفعال الكلامية بالعمليّة التّعلميّة التّعليميّة

تمهيـــد:

الأفعال الكلاميّة من أهمّ المفاهيم الأساسة في التيّار التّداولي اللّسانيّ، وقد اختلف الدّارسون في تعريفها باختلاف المرجعيّات الإبستمولوجيّة التي ينطلقون منها، وحسب المُتّفق عليه فإن الفعل الكلاميّ «هو كلّ ملفوظ يقضي التّلفظ به في شروط معيّنة إلى حدث أو فعلٍ ويُنتِج هذا الفعل آثارًا قد تكون لغويّة أو غير لغويّة »[1]. فالفعل الكلاميّ يُعدّ أداة لسانيّة تقوم عليها العمليّة التّواصليّة باللّغات الطّبيعيّة وتقف على الدّور الذي تؤدّيه اللّغة في كونِها تُترجِم الملفوظات إلى أفعال ضِمن سياقات تُطابقها « فاللّغة ليست بُنى ودلِالة فقط، بل هي أيضا فعل كلاميّ يُنجِزه المتكلّم ليؤدّي به أغراضًا »[2].

أوّلا: الأفعال الكلاميّة في الدّرس اللّغويّ العربيّ:

يرى بعض الدّارسون العرب المحدثون، مثل: مسعود صحراوي، عبد القاهر الفاسي الفهري، ... وغيرهم، أنّ العلماء العرب القدماء على اختلاف مجالاتهم اللّغويّة والبلاغيّة والنّحويّة والأصوليّة، قد أصابوا تَمثُّل الجانب الاستعماليّ للّغة من زاوية تداوليّة إلى حدٍّ كبير، من خلال دراستهم لمعاني الكلام ضمن مباحث ظاهرة الخبر والإنشاء وتأويلهم لغايات ومقاصد المتخاطبين، وتبيانهم لدور المقامات التّخاطبيّة والسّياقات وما تقتضيه، كل ذلك لا يَحيد عن المعنى الذي إتّخذه الدّرس اللّسانيّ الغربيّ الحديث في عرضه لنظريّة أفعال الكلام.

وسنُركّز في مبحثنا هذا على جهود البلاغيّين في تعاملهم مع ظاهرة الخبر والإنشاء، وكيفيّة تناولهم لأساليبها التي تُمثِّل أفعالا كلاميّة.

---

[1] رحيمة شيتر، تداوليّة النّص الشّعري، جمهرة أشعار العرب نموذجاـ أطروحة مقدمة لنيل دكتوراه في علوم الادب جامعة باتنة، 2008-2009، ص149.

[2] -خولة طالب الابراهيمي، مبادئ في اللّسنيّات، دار القصبة للنشر، الجزائر، د.ط، 2000، ص16.

1/ ظاهرتي الخبر والإنشاء عند البلاغيّين

نالت ظاهرتي الخبر والإنشاء عند البلاغيّين اهتماما فائقاً، إذ تناولوها بالتّحليل والتّفسير، وفي ذلك الكثير من الشّواهد ما يُثبت صحّة التفاتهم لها. إلاّ أنّهم اختلفوا في مسألة التّمييز بين أقسام هذين الأسلوبين، فراحوا معتمدين في ذلك على معايير تداوليّة وأخرى منطقيّة يصعُب الفصل بينهما.[1]

أ- معيار الصّدق والكذب

وهو أوّل المعايير التي أخذ بها البلاغيّين في تمييز الخبر من الإنشاء ويُعدّ المقياس الجامع لآرائهم، إذ يذهب السّكاكي (ت626هـ) إلى أنّه يَصعُب تعريفُهما تعريفا حدّيًا وأنّ غاية ما يُمكن تعريفهما به هو اللّازم، إذ «إنّ الخبر والطّلب بعد افتراقِهما بحقيقتِهما يفترقان باللّازم المشهور وهو احتمال الصّدق والكذب»[2]، وممّا يبدو أنّ معيار الصّدق والكذب كان أوّل الشّروط اعتمادا عليه، وقد تَبِعه في ذلك الجاحظ وأبو يعقوب العسكري.

ب- معيار مطابقة الكلام للنّسبة الخارجيّة

من المعايير التي كان لها صدًى عند العلماء البلاغيّين، إذ شدّت انتباههم إلى مبالغة السّكاكي في عدم إمكان التّعريف الحدّي للخبر والإنشاء، إذ ذهب الخطيب القزويني (ت739هـ) إلى أنّ: «الكلام إمّا خبر أو إنشاء، إمّا أنْ يكون لنِسبَته خارج تُطابِقه، أو لا يكون

[1] ينظر، مسعود صحراوي، التداوليّة عند العلمّاء العرب، دار التنوير، الجزائر، ط1، 1429هـ-2008م، ص58.

[2] أبو يعقوب يوسف ابن أبي بكر محمد بن علي السّكاكي، مفتاح العلوم، ضَبَطَه وكَتب هَوامِشَه وعَلَّقَ عليه: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 1407هـ -1987م، ص164، 165.

لها خارج؛ الأوّل الخبر والثّاني الإنشاء».[1] كما أخذ به ابن خلدون (ت808هـ) في مقدّمته، حيث إنّ «الجملة الإسناديّة تكون خبريّة وهي التي لها خارج تُطابقه أوّلا، وإنشائية هي التي لا خارج لها كالطّلب وأنواعه»[2] وقد تَبِعهم في ذلك رضيّ الدّين الإستراباذي (ت715هـ) وسعد الدّين التفتازاني (ت792هـ) والشّريف الجرجاني(ت816هـ) وآخرون.

وما نستشفّه من هذه التّعريفات، أنّ مطابقة النّسبة الخارجيّة أي ما يتلفّظ به الإنسان لنسبته الخارجيّة أي لِما هو موجود في الواقع بعيدا عن اللّغة، فيه وصف وتقرير للوقائع إمّا يماثلها أو لا، وعليه يتحدّد نوع الأسلوب المُوظَّف في الخطاب.

جـ - معيار القَصْد

ولمّا كانت اللّغة أداة للتّواصل والإفصاح عن مختلجات الذّات فقد « أجمع العقلاء على أنّ العِلم بمقاصد النّاس في مُحاوراتهم علم ضرورة...» [3]، لأنّ للعلم بمقاصد المتخاطبين أهمّية بالغة في تحديد المضامين المُتخفِّية والغرض منها، وفي ذلك يقول ابن خلدون:« أعلم أنّ اللّغة في المُتعارَف عليها هي عبارة المتكلّم عن مقصوده وتلك العبارة فعل لسانيّ ناشئة عن القَصْد لإفادة الكلام »[4]وعليه يُعدّ معيار الصّدق والكذب الذي تبنّاه البلاغيّون باعتباره قرينة تداوليّة، تُميِّز بين أسلوب الخبر والإنشاء.

---

[1] جلال الدّين محمد بن عبد الرحمن بن عمر بن أحمد بن محمد الخطيب القزويني، الإيضـــاح في علوم البلاغة، المعاني والبيان والبديع، وضع هوامشه: إبراهيم شمس الدّين، دار الكتاب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1424هـ ،2003م، ص24.

[2] عبد الرحمن بن محمد ابن خلدون، مقدّمة ابن خلدون، ج 2، حقّق نصـــوصـــه وخرّج أحاديثه، وعلّق عليه: عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي، دمشق، ط1، 1425 هـ_ 2004م، ص374.

[3] أبـو بكـر عبـد القـاهر بـن عبـد الـرحمن بـن محمـد الجرجـاني النحـوي، دلائـل الإعجـاز، قـرأه وعلَّـق عليه: أبو فهد محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط5، 2004م، ص530.

[4] ابن خلدون، مقدّمة ابن خلدون، مرجع سابق، ص367.

ومن خلال هذه المعايير تَمكَّن البلاغيّون من تقسيم هاتين الظّاهرتين الأسلوبيّتين، وسنركّز على دراسة جهود البلاغيّين في قسم الإنشاء كونه يَخدُم بحثنا كالتّالي:

الانشاء:

يرى القزويني أنّ «الإنشاء ضربين، طلب وغير طلب، والطّلب ما يستدعي مطلوبا غير حاصل وقت الطّلب لامتناع تحصيل الحاصل»[1]؛ أي أنّ ما سمّاه القزويني "بالطّلب" ينطبق على القسم الأوّل من الإنشاء، وإمّا غير الطّلبي فهو ما لا يستدعي مطلوبا، وعليه فمفهوم الطّلب عند القزويني أدقّ وأخصّ منه عند السّكاكي الذي يشتمل عنده الطّلبي وغير الطّلبي فهو أعمّ.[2]

ويتضمّن «القسم الأوّل الإنشاء الطّلبي خمسة أنواع: الأمر، الاستفهام، النّهي، التّمنّي، النّداء، ويتضمّن القسم الثّاني الإنشاء غير الطّلبي: أمر التّكوين، وإنشاء العقود وحلّها، وإنشاء المدح والذّم، وإنشاء القَسَم، وصِيغ العقود، إنشاء التوجُّع والتَّفجُّع ونحوهُما»[3].

وفيما يلي تفصيل لأنواع الإنشاء الطّلبي:

- **الأمر**: عرّفه السّكاكي بقوله: « هو عبارة عن استعمال نحو: لِيَنْزِل، وانْزِلْ، وصَهْ على سبيل الاستعلاء مَنْ هو أعلى رُتبة» [4]، أي أنّ الأمر يَجمع بين طلب المُخاطِب مِنَ

[1] الخطيب القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، مرجع سابق، ص107.

[2] ينظر، مسعود صحراوي، التداوليّة عند العلمّاء العرب، ص137.

[3] عبد الرحمن ابن حسن حنبك الميداني، البلاغة العربية أسسها وفنونها وعلومها، دار القلم، دمشق، ط1، 1416 هـ -1996م، ص224.

[4] السّكاكي، مفتاح العلوم، مرجع سابق، ص428.

المُخاطَب فعلَ أمرٍ، بحيث يكون الأوّل ذو مكانةٍ أعلى من الثّاني حتّى وإنْ لم يَكُن ذلك في الواقع فعلاً، وهذا هو المقصود بالاستعلاء فعلا.[1]

ويتّخذ الأمر أربع صِيَغ هي:

- **فعلُ أمرٍ**: يكون الأمر فيها مباشرًا من الآمر إلى المأمور نحو: أَكرِم أَباك وأُمَّكَ.
- **الفعل المضارع المقرون بـ: (لام الأمر)** نحو قوله تعالى:﴿ لِيُنفِقْ ذُو سَعَةٍ مِّن سَعَتِهِۦ﴾ [الطلاق 07].
- **اسم فعل الأمر نحو:** "عليكم" في قوله تعالى: ﴿عَلَيْكُمْ أَنفُسَكُمْ لَا يَضُرُّكُم مَّن ضَلَّ إِذَا اهْتَدَيْتُمْ ﴾ [المائدة 105]، وكذا كلمة "بُلَهْ" بمعنى "دَعْ"، وآيِهْ بمعنى "استَمِرْ"، و "صَهْ" بمعنى اسكُتْ و "مَهْ " بمعنى "أُكْفُفْ"...إلخ.
- **المصدر النائب عن فعل الأمر** لقوله تعالى:﴿ وبالوالدّين إحسانا ﴾[الانعام /151]، أي: أحسِنوا إليهم، وكذا سَعيًا في الخَير أيْ: اسْعُوا ... [2]. وقد يَخرُج الأمر عنْ هذا الأصل فيُفيد معانٍ كثيرة يُرشِد إليها السّياق وقرائن الأحوال أهمّها:[3]

الالتماس: يتحقّق عند اشتراك طرفا الخطاب في المنزلة والرُّتبة نفسها، حيث يُكتسى طلب المتكلّم من المخاطِب باللّباقة والتّأدّب بعيدًا عن الاستعلاء أو التضرّع نحو: طلبُ زميلٍ من زميله " أَعطني الكتاب أيّها الأخ ".

---

[1] ينظر، محمد أحمد قاسم ومحي الدّين ديب، علوم البلاغة (البديع والبيان والمعاني)، المؤسسة الحدّيثة للكتاب، طرابلس، لبنان، ط1، 2003م، ص283، وأحمد مصطفى المراغي، علوم البلاغة (البيان والمعاني والبديع)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط3 ،1414هـ -1993م ، ص75.

[2] ينظر، محمد أحمد قاسم ومحي الدّين ديب، المرجع نفسه، ص283،284، وخديجة محفوظ محمد الشنّقيطي، المنحى التداولي في التراث اللغويّ الأمر والاستفهام نموذجين، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2016م، ص165.

[3] ينظر، عبد الفتاح فيود بسيوني، علم المعاني، دراسة بلاغيّة ونقديّة لمسائل المعاني، مؤسسة مختار، القاهرة، ط4، 1436هـ-2005م، ص358_365.

النّصح والإرشاد: يوجّه المخاطِب من خلال هذا الأسلوب المخاطَب إلى تَرك فعلٍ مذموم أو إنشاء فعلٍ محمود من باب النّصيحة، إذ يكون ذلك ضِمن سياق التّعليم، شرط أن لا يكون على وجه الإلزام، نحو قوله تعالى:﴿ إِذَا تَدَايَنتُم بِدَيْنٍ إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى فَاكْتُبُوهُ وَلْيَكْتُب بَّيْنَكُمْ كَاتِبٌ بِالْعَدْلِ ﴾ [البقرة /82].

التّمنّي: يَحمِل في دِلالته هذا الأسلوب حاجة المتكلّم أو الطّالب إلى وقوع فعلٍ يتمنّى حُصولَه ولا قُدرة عليه كما في قوله عز وجل:﴿ رَبَّنَا أَخْرِجْنَا مِنْهَا فَإِنْ عُدْنَا فَإِنَّا ظَالِمُونَ ﴾[المؤمنون /107]، فَهُم يتمنّون خُروجَهم من النّار ولا طمع لهم في حصوله ولكنّه التمنّي.

التّهديد: يتحقّق هذا الغرض البلاغيّ حين يُوظَّف في سِياق الخِطاب ما يَحمل دِلالة عدَم قبُول فعلٍ ما لغويّ أو حركيّ يَفعله المُخاطَب، إذْ لا يكون القَصْد منه حَثَّه على تَرْك ذلك الفعل، إنّما غايتُه التّهديد بفعل ما، عادة ما يكون عِقابا جرّاء إصرار المُخاطَب على ارتِكاب ذلك الفعل السِّلبي، كقولِ الأُستاذ لطالب مُشاغب: "تكلّم جيّدا" أو "واصِل الضَّحك".

فالأستاذ هنا غايته من الصّيغة "واصِل وتكلَّم" ليس الأمر والامتثال لِفعله ولكنّ المُراد هو التّهديد والوَعيد، وذلك بإنزال العُقوبة بالمتكلّم بسبب مُواصلَته في المُشاغبة، فقد تكون العُقوبة: علامة مُتدنِّية أو ملاحظة تتعلّق بسلوك سيّءٍ، أو دعوة وليّ الأمر ليَشتكيه له، ... الخ.

التّخيير: هو غاية تتحقّق في سِياق وضع المتكلّم المُخاطَب في موقفٍ اختياريٍّ فيما يَخُصّ شيئين معيّنين، فيَختار السّامع ما رَاق له نحو: تخيير الطّالب لتخصُّص دِراسَته في الجامعة، فأُدرس التَّخصّص (أ) أو التَّخصّص (ب) بحسب ما هو مُناسِب لقُدراتِك ومَواهِبك ومُيولِك.

«والفَرقُ بين التَّخيير والإباحة، أنّ التّخيير لا يَجُوز الجمع بين الشّيئين، أمّا الإباحة فتَجوز فهي إذنٌ بالفِعل وإذن بالتَّرك».[1]

الدّعاء: نَجِدُه عادة مُتضمِّنًا في خطاب من يَملِكُ مؤهّلات أقلّ مُستوى مُقارنة مع مُخاطِبه، ويُستعمَل في سِياق التّضرّع وطلب الاستعانة، كما في قوله تعالى:﴿ رَبَّنَا لِيُقِيمُوا الصَّلَاةَ فَاجْعَلْ أَفْئِدَةً مِّنَ النَّاسِ تَهْوِي إِلَيْهِمْ ﴾. [إبراهيم / 37][2].

- **النّهي:**

يُعرِّفه السّكاكي بقوله: «والنّهي مَحذوٌ به حَذوَ الأمر في أنّ أَصل استعمال: لا تَفعل أن يكون على سبيل الاستعلاء بالشّرط المذكور، فإنْ صادف ذلك أفَاد الوُجوب، وإلاّ أفاد طَلب التّرك فَحَسب»[3]، «وأسلوب النّهي حقيقة في التّحريم، فمتى وَردت صِيغة النّهي حقيقة في التّحريم على الفور»[4]، وللنّهي صِيغة واحدة وهي المُضارع المقرون بلا النّاهية كقولك، لا تُصاحِب رُفقاء السّوء، وفي قوله تعالى:﴿ وَلَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَاحِهَا ﴾. (الأعراف/56)

وقد تَخرُج صِيغة النّهي عن أصْل مَعناها إلى معانٍ أخرى تُستفاد من سِياق الكلام وقرائن الأحوال منها:[5]

---

[1] محمد أحمد قاسم ومحي الدّين ديب، علوم البلاغة البيان والمعاني والبديع، مرجع سابق، ص 286.

[2] ينظر، محمد أحمد قاسم، ومحي الدّين ديب، مرجع نفسه، ص284، وينظر، خديجة محفوظ محمد الشنقيطي، ص170.

[3] السّكاكي، مفتاح العلوم، مرجع سابق، ص320.

[4] عبد الفتاح فيود، بسيوني، علم المعاني دراسة بلاغية ونقديّة لمسائل المعاني، ص 371.

[5] ينظر، مرجع نفسه، ص 375-373.

الدّعاء:

تتحقّق غاية الدّعاء «إنْ استُعمِل على سَبيل التّضرّع، كقول المُبتَهِل إلى الله: لا تَكَلْنِي إِلَى نَفْسِي»[1] أي تَصدُر الصّيغة منَ الأدْنى إلى الأعْلى، كما في قوله تعالى:﴿رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَا إِنْ نَسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا﴾[البقرة/286]، فالمؤمنون يَبتهِلون ويتضرّعون إلى الله تعالى بهذا الأسلُوب رَغبة مِنهم في أنْ يَكون الله رحِيمًا غفورًا بِهم.

الالتماس:

يتحقّق النّهي في مَقام الالتِماس، إذا كان مِنَ المُساوِي والنَّد، دون استعلاء ولا خُضوع، كقَول متعلّمٍ لزَميلِه يُساوِيه دَرَجَة ومَنزِلة: "لا تَغُش إنّ ذَلك حَرام"، أو كقول أخ لأَخيه: "لا تُقلِّل من احترِام جَارِك".

النّصح والإرشاد:

يَنزاح أسلوب النّهي عن المعنى الأصليّ له إلى مقامِ النُّصح في شَكل مَوعِظة وحِكمة، رَغبَة في الاستجَابة والامْتِثال، كما في قوله تعالى: ﴿ وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا، إِنَّ اللهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ ﴾ [لقمان /18]، فلَيس المُراد بالنّهي في الآية الكريمة الإلزام وطلب الكَفّ، إنّما أُريدَ به النّصح والإرشاد.

التمنّي:

والمُراد به تَحقيق أمر ما على الرّغم من استِحالة تَحقُّقه، كما في قول الشاعر:

يا لَيلُ طُلْ يا نَوْمُ زُلْ *** يا صُبْحُ قِفْ لا تَطْلُعِ

فمِن المُستحيل أن يَدوم اللّيل ولا يَطلِع النّهار، لكنّ الشّاعر من شِدّة رَغبَته في ذلك خُيّل إليه أنّ توَقُّف الصُّبح وعدَم طُلوعِه أَمر مُمكِن فنَهَى الصُّبح عنِ الطُّلُوع.

[1] السّكاكي، مفتاح العلوم، مرجع سابق، ص 320.

الّتحقير والإهانة:

كما في قوله تعالى:﴿ قَالَ اخْسَئُوا فِيهَا وَلَا تُكَلِّمُونِ ﴾[المؤمنون /108]، فالأمر والنّهي في الآية الكريمة يَحمِلان معنى الإهانة والتّحقير لهؤلاء الذّين غَلِبَت عَليهِم شَقوَتُهم في الدّنيَا، وكانوا قَومًا ضَالّين.

الّتهديد:

ويتحقّق «إنْ استُعمِل النّهي في مَقام تَسخُّط التَّرك»[1]، فلا يُوظِّفه المُتكلّم قاصِدًا نَهيَه عن تَركِ فعلٍ مُعيَّن، إنّما تَهدِيده وتَحذِيره مِن تَمسُّكِه على تَأدِيَة ذَلك الفِعل، كقَول الرّئِيس لمَرؤُوسه: لا تُطِع أَمْري، لا تُقلِع عنْ عِنَادِك، وكقوله عز وجل﴿ لَا تَعْتَذِرُوا قَدْ كَفَرْتُم بَعْدَ إِيمَانِكُمْ﴾[التوبة/66]، فلَيست الغَاية نَهيهُم عنْ الاعتِذار بلْ تَهدِيدُهم وتَحذِيرُهم حتّى يَقلِعُوا عنْ عِنادِهم ويَسلِكُوا مَسلِك الحَقّ والهُدَى.

- **الاستفهام:**

يُعرّفه السّكاكي على أنّ:« الاستفهام لا يَكون إلاّ لمَا يَجهلُه المُستَفهِم أو يَشُكّ فيه، وذلك أنّ المُستفهِم لَطالبٌ لأنْ يَفهَم »[2] و مِن المَعلوم أنّ :«...الهَمزة و السِّين و التَّاء إذا زِيدَت في الفِعل الثُّلاثيّ أفادت مَعنى الطّلب، ومِنه فالفِعل استَفهم يَعني طلبُ الفَهم»[3]، وعليه «فإنَّك في الاستِفهام تَطلُب ما هو في الخارج ليَحصُل في ذِهنِك نَقش له مُطابِق ، فنَقشُ الذِّهن فيه تَابِعٌ»[4].

---

[1] السّكاكي، مفتاح العلوم، مرجع سابق، ص320.

[2] أبو هلال العسكري، الفروق اللّغويّة، تح وتع: محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة، القاهرة، د.ط، 1997م، ص37.

[3] عبد الفتاح فيود بسيوني، علم المعاني، دراسة بلاغية ونقدية لمسائل المعاني، ص379.

[4] السّكاكي، مفتاح العلوم، مرجع سابق، ص304.

ويَعتمِد أُسلوب الاستفهام على أدوات إنجازيّة مَخصوصة في العربيّة هي:

«الهمزة، هلْ، ما، مِنْ، متى، أيّان، كيف، أين، أنّى، كم وأيٌّ»[1]

ونظرًا لمَا تُؤدّيه هذه الأدوات مِن وَظائِف دِلاليّة عند دُخولها على الجملة الخبريّة فإنّ الاستفهام يَنقسِم من حيث الطّلب إلى:

طلبُ تصوّر تارة وتصديقٍ تارة أخرى: ويُكونان بالهمزة فقط، والمقصود بالتّصور هو طلبُ إنشاء صورة عاكِسة للشّيء المُستفهَم عنه على مُستوى العَقل، وذلك بِتَحدِيد مُفرَد في الجملة وإدرَاكِه سَواء كان مُسنِدا أو مُسنِدا إليه أو أَحد المُتعلّقات نَحوه: أَيَومٌ دِراسيٌّ أمْ مُلتَقى؟

فالمُخاطِب هنا يَعتقِد أنّ النّدوة ستُعقَد بأَحد الطّريقَتين لكنْ يُطلَب مِن المُخاطَب تَحدِيد أَحدِهما، ويُقَصَد بالتّعيين هنا؛ مُهمّة المُخاطَب في تَعيِينهِ لأَحد النَّمطين مِنْ خلال إجابته فيَقول مثلا: يومٌ دِراسيٌ، فهُنا تَرتَسِم صُورة الشّيء في ذِهن السّائل.[2]

وحُكم الهمزة التي لطلبِ التَّصوُّر، أن يَليها المَسؤول عنه بِها سواء أكان:

أ. مسندًا إليه نحو: أأنت فعلتَ هذا أم يوسُف؟

ب. أم مُسندا نحو: أراغبٌ أنت عن الأمر أم راغبٌ فيه؟

ج. مفعولا نحو: إيّايَ تَقَصِد أم سعيدًا؟

د. حالا نحو: أراكبًا حضرتَ أم ماشيًا؟

هـ. ظرفا نحو: أيوم الخميس قَدِمت أم يوم الجمعة؟[3]

أمّا التّصديق، فيَعني طلبُ حصولِ نسبةٍ أو تقييمٍ بخصوص الشّيء المُستفهَم عنه سواء أماديًا كان أم معنويًا، ويكون تحديد تِلك النِّسبة بنَعم على وَجه الإثبات وبلا على وجه النّفي، وعليه يُحكم على مدى مُوافقتها الواقع أو عدم موافقتها، نحو قولنا: أَتمّت المناقشة؟ فيكون

---

[1] السيّد أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، ضبط وتدقيق وتوثيق: د يوسف الصميلي، المكتبة العصرية، بيروت، د.ط، د.ت، ص78.

[2] ينظر، مرجع نفسه، ص 78.

[3] مرجع نفسه، ص78،79.

الحُكم بنَعم إنِ كان الإتمام حاصلاً، أو لا نفيًا لعدَم حُصولِه،[1] حينئذٍ يُزال تردّد العقل بين ثُبوتِها ونَفيِها.

طلب تصديق فقط:

ويكون بحرف الاستفهام "هلْ" إذْ تَدُلّ على إدراك النِّسبة الحدث فقط، لجَهْل المُخاطِب به، وغايتَه إدراك حُكمِه، فلا يَدخل معادِل تعيين أحد الأمرين هنا بـــ "أم" وإلاّ أصبح تَناقُضًا وأنقصَ منْ أدائيّتها، نحو قولنا: هل الدّرسُ واضـــحٌ؟ فتكون الإجابة "بنعم" لإقرار حُكم الوضوح، أو بـ "لا" للإخبار عن غموضه.[2]

طلب تصور فقط:

يتحقّق ببقيّة الأدوات الاستفهاميّة التّالية:[3]

من: ويُسأَل بها عن العاقل، فيُجاب بها، يُشخِّصه ويُعيّنه نحو: من أشرَف على مُذكّرتك؟ فيكون الجواب، إمّا بذِكر اسم المُشرف، أو يُمكِن تَقديم صِفات وخِصال هذا الأستاذ الُمشرِف **نحو**: الأستاذ فُلان أو ذلك الأستاذ الفَطِن، الخَلوق، الصَّارِم.

ما: فيُستفهَمُ بها عن غَير العاقل نحو: ما التّوباز؟ فُيجاب، هو نوع من الأحجار الكريمة.

متى وأيان: يُستفهَمُ بالأولى عن الزّمان الماضي والمستقبل لتحديد وقوع الحدث نحو قولنا: متى ترتقي الأمم بعلمها؟

---

[1] ينظر، السيّد أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، مرجع سابق، 79.

[2] ينظر، أحمد مصطفى المراغي، علوم البلاغة (البيان والمعاني والبديع)، مرجع سابق، ص 66،65.

[3] ينظر، خديجة محفوظ محمد الشنقيطي، المنحى التّداولي في التّراث اللّغويّ الأمر والاستفهام نموذجين، مرجع سابق، ص138.

أمّا وأيّان: فيُستفهَم بها عن الزّمان مُستقبَلاً على وَجه الخُصوص، وتُستعمَل كثيرًا في مَواضِع تعظِيم المسؤول عنه كقوله تعالى:﴿ يَسْئَلُ أَيَّانَ يَوْمُ ٱلْقِيَامَةِ ﴾[القيامة/06]، وجوابُه﴿ يَوْمَ هُمْ عَلَى ٱلنَّارِ يُفْتَنُونَ﴾[الذاريات/13].

كيف: ويُسأَل بها عن حالٍ مُبهَمٍ، نحو قوله عز وجل:﴿ كَيْفَ تَكْفُرُونَ بِاللَّهِ وَكُنْتُمْ أَمْوَاتًا فَأَحْيَاكُمْ ثُمَّ يُمِيتُكُمْ﴾[البقرة/28].

أين: تقع استفهاما، ويُسأل بها عن المكان، وهي منقولة عن الظّرفية نحو قوله تعالى:﴿ يَقُولُ ٱلْإِنْسَانُ يَوْمَئِذٍ أَيْنَ ٱلْمَفَرُّ ﴾ [القيامة /10].

أنّى: تقع بمعنى متى كما في قوله عزّ وجل: ﴿ سَاؤُكُمْ حَرْثٌ لَّكُمْ فَأْتُوا حَرْثَكُمْ أَنَّىٰ شِئْتُمْ ﴾[البقرة / 223]، كما قد تُستعمل بمعنى "كيف" كقوله تعالى:﴿ قَالَ رَبِّ أَنَّى يَكُونُ لِي غُلَامٌ وَكَانَتِ ٱمْرَأَتِي عَاقِرًا﴾[العمران/40].

كم: يُسأل بها عن عددٍ مُبهم يُراد إدراكه كقوله تعالى: ﴿ وَكَذَٰلِكَ بَعَثْنَاهُمْ لِيَتَسَاءَلُوا بَيْنَهُمْ قَالَ قَائِلٌ مِّنْهُمْ كَمْ لَبِثْتُمْ قَالُوا لَبِثْنَا يَوْمًا أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ﴾[الكهف/19].

أي: تُستخدم «للسّؤال عمّا يُميّز أحد المتشاركين في أمر يَعُمّهما، يقول عزّ وجلّ: ﴿ أَيُّ ٱلْفَرِيقَيْنِ خَيْرٌ مَّقَامًا وَأَحْسَنُ نَدِيًّا ﴾ (مريم/73)، أي: أنحن أم أصحاب محمد عليه الصلاة والسلام».[1]

أمّا بمعايير سيرل «فلا نَجد للاستفهام التّصوّري أو التّصديقيّ أيّ بحثٍ أو مُقارنة للتّمييز بين نَوعيه كما فعل عُلماؤنا».[2]

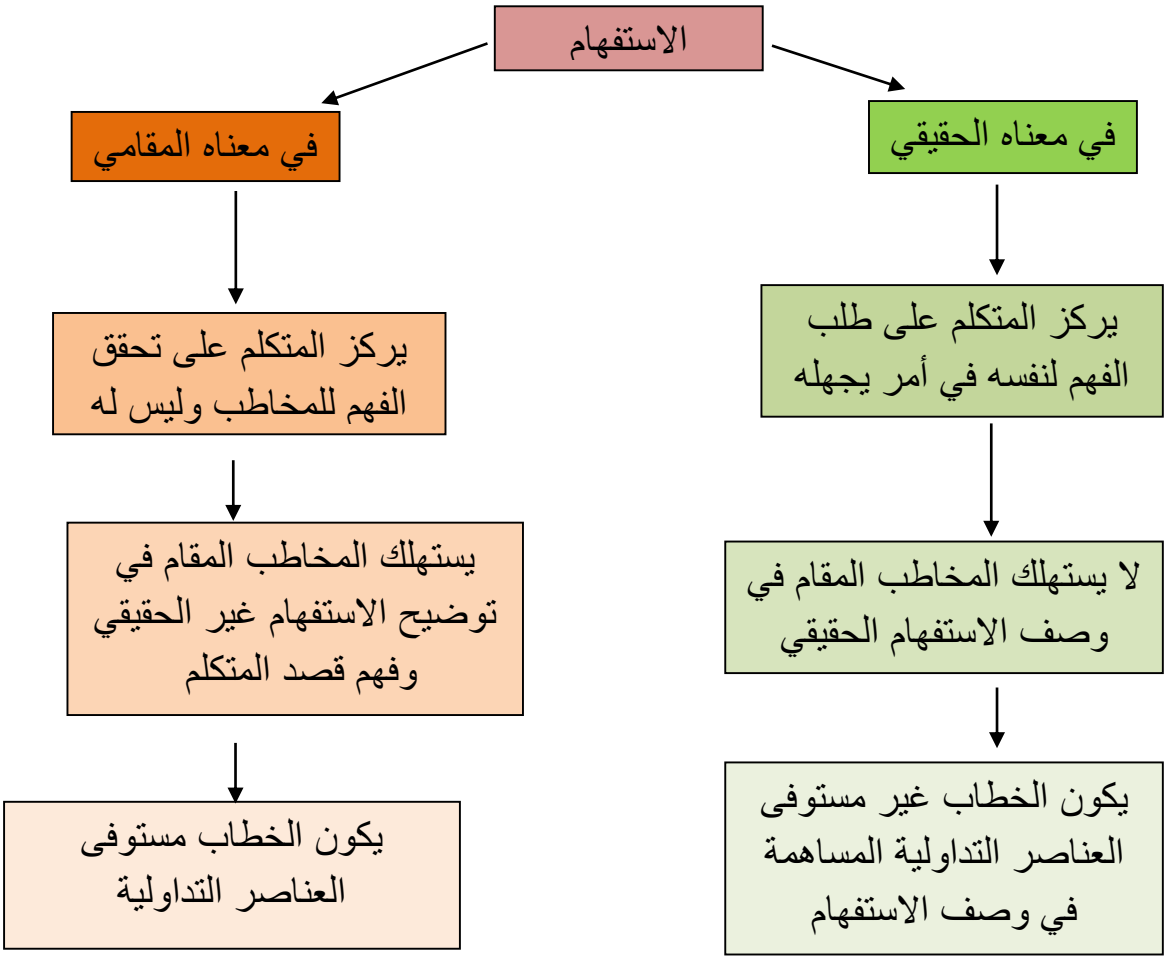
و قد تَخرُج هذه المعاني الحروف الاستفهاميّة عن معناها الأصليّ إلى معانٍ أخرى تُؤدّي أغراضًا بلاغيّة هادفة ، إمّا تُفهم من السّياق أو يُساهِم في كَشفِها التّنغيم (intonation)

[1] الخطيب القزويني، الايضاح في علوم البلاغة، مرجع سابق، ص111.

[2] مسعود صحراوي، التداوليّة عند العلمّاء العرب، مرجع سابق، ص147.

أيضا ، وعليه فإنّ الاستفهام في معناه الحقيقيّ يَتمثّل في طلبِ العِلم بشيءٍ لم يَكُن معلومًا منْ قبل أي أنّ المتكلّم يُريد فَهمًا لِنفسِه، عكسَ الاستفهام الذي يُحمَل على مقامات، فإنّ المتكلّم يقَصِد به إفهام المُخاطَب، أمّا هو فيكون على دراية بالأمر المُستفهَم عنه، حيث نَلحظ أنّ المقام في النّوع الأوّل حاضر لكنّه غير مُستهلَك بخلاف النّوع الثّاني[1]، ويُمكِن التّوضيح لذلك بالمخطّط التّالي:

الشكل رقم (03): يوضّح معنى الاستفهام



المصدر: بتصرّف: خديجة محفوظ محمد الشنقيطي، المنحى التّداوليّ في التراث اللغوي الأمر والاستفهام نموذجين عالم الكتب الحديث، الأردن،2016، ص144،145.

[1] ينظر، خديجة محفوظ محمد الشنقيطي، المنحي التّداولي في التّراث اللّغوي اللأمر، والاستفهام نموذجين، مرجع سابق، ص144،145.

ومن المعاني المقاميّة نقدّم منها:[1]

- **الأمر:**

يَخرُج الاستفهام إلى معنى الأمر، عندما يقَصِد المتكلّم دَفع المُخاطَب لتأدِية فعل على وجه الاستعلاء، أي ينتظِر المُستفهِم من المُستفهَم منه إنجاز مَضمون الاستفهام الذي طَرحه، فيَخرُج الاستفهام في شكلِ أمر: والمقام هنا يَفرِض نِقاطا مَعرفيّة مُشتركة بين المُتخاطبين حتّى يَتمّ الإنجاز نحو قوله تعالى:﴿ فَهَلْ أَنتُمْ مُنتَهُونَ ﴾ [المّائدة /91]، أي: انتهوا.

النّهي: إذ يَخرُج الاستفهام بصِيغَته إلى معنى النّهي، ويَدخُل دوُر المقام واجتهاد المخاطَب في فَهمِ ما طُلبَ منه تَركُه، نحو قوله تعالى:﴿ أَلَا تُقَاتِلُونَ قَوْمًا نَكَثُوا أَيْمَانَهُمْ وَهَمُّوا بِإِخْرَاجِ الرَّسُولِ ﴾[التوبة /13]، فكأنّ الآية تقول لا تخشوهم واخشوا الله لأنّه أحقّ بخِشيَتكُم.

النّفي: كقوله تعالى:﴿ هَلْ جَزَاءُ الْإِحْسَانِ إِلَّا الْإِحْسَانُ ﴾[الرحمان /60]، أي: ما جزاء الإحسان إلاّ بالإحسان، فهو يَنفي ما هو غير الإحسان جزاء للإحسان.

الإنكار: يخرُج فيه المعنى من الاستفهام إلى إنكار ما هو مُستفهَم عنه في الأصلِ نحو: قول الله عزّ وجلّ:﴿ أَغَيْرَ اللهِ أَتَّخِذُ وَلِيًّا ﴾ [الأنعام / 14].

التّشويق: يَحمِل الاستفهام معنى التّشويق، ذلك بِخلق المُتكلّم نوعًا من التّحفيز لدى المُخاطَب لطَرح الاستفهام عن استفهامه، كأنّه يَنتظِر جوابًا نحو: قول الله تعالى:﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَىٰ تِجَارَةٍ تُنجِيكُم مِّنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ﴾ [الصف/10_11]، فالآية الكريمة لم يَكُن القَصْد

[1] ينظر، محمد أحمد قاسم ومحي الدّين ديب، علوم البلاغة، البديع والبيان والمعاني، مرجع سابق، ص295،300.

منها الاستفهام، بل خَلق تَشويق في نفس المُخاطَب على مَعرِفة المُستفهَم عنه وكانت إجابتُها في الآية 11.

التّهويل والتّخويف: الاستفهام هنا، ﴿الْقَارِعَةُ مَا الْقَارِعَةُ﴾ [القارعة/1-2]، جاء بقَصْد تخويف المُخاطَب، لأنّ السّائل يَعلَم مضمون الخبر.

التّحقير: كقوله تعالى:﴿مَا هَذِهِ التَّمَاثِيلُ الَّتِي أَنْتُمْ لَهَا عَاكِفُونَ ﴾[الأنبياء /52]، فالغرض من صِيغة الاستفهام ليس الاستخبار عن المُستفهَم عنه، إنّما غَرضُه التّقليل من شأن التّماثيل وتَهوين ما هو معبود.

التّوبيخ: ويتحقّق إذا عاتَب المُتكلِّم المُخاطَب، وبيّن له خَطأ فِعلِه نحو: "أَوَ تُقلِّلُ من احترام مُعلِّمك؟" أو كقول: "أتغُضُّ بَصرَك عن عَوْرات البَشر؟" إذْ لا تُرسَم إشارة الاستفهام في هذه العبارة كي يَتوضّح المعنى، بل للتّنغيم والإيماءات دَورٌ في فَهمِ المُخاطَب لها.

- **النّداء:** يُوضِّحه السّكاكي انطلاقا من المثال: «يا زَيدٌ، فإنّك تطلُب به حصول قيام صاحبك وإقباله عليك في الخارج»[1]، يَعني أنّ النّداء هو أسلوب يُوظَّف بهدف تنبيه المُنادي له لِدَعوتِه على الإقبال والرّد، وتكون «دعوة المخاطِب بحرف نائب مناب فعلٍ كأدعو ونحوه، وأدواته **ثمانٍ:** يا والهمزة، وأَيٌّ، وآي، وأَيَا، وهَيَا، ووَا»[2].

«وقد تحمل ألفاظ النّداء معاني غير أصلية تُفهم من السّياق من أهمّها»[3]:

التعجّب: كقوله: فَيَالَكِ مِنْ قُبَّرَة بعَمْرٍ *** فَلاَ لَكِ الجَوُّ فَبيضِي واصْفَرِي

التّحسُّر والتّوجُّع: كقوله تعالى:﴿ يَا لَيْتَنِي كُنتُ تُرَابًا﴾ [النبأ/40].

---

[1] السكاكي، مفتاح العلوم، مرجع سابق، ص304.

[2] أحمد مصطفى المراغي، علوم البلاغة (البيان والمعاني، والبديع)، مرجع سابق، ص81.

[3] السيّد أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة في المعاني والبيان، والبديع، مرجع سابق، ص90.

الاستغاثة: نحو: يا الله للمؤمنين.

الإختصاص: وهو ذِكْرُ اسم ظاهر بعد ضمير لبَيانه، نحو قوله تعالى:﴿ قَالُوا أَتَعْجَبِينَ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ رَحْمَتُ اللَّهِ وَبَرَكَاتُهُ عَلَيْكُمْ أَهْلَ الْبَيْتِ إِنَّهُ حَمِيدٌ مَّجِيدٌ ﴾[هود /73]

الزّجر: كقوله:

أفؤادي متَى المَتابُ ألمّا *** تَصْحُ والشّيبُ فَوقَ رَأسي ألَمّا.

- **التّمنّي:** يتجلّى بحسب رأي السّكاكي في «أنْ تَطلُب كَون غير الواقع فيما مضى واقعًا فيه مع حُكم العَقل بامتناعه»[1].

نفهم من رَأي السّكاكي أنّ التمنّي هو طلبُ ما يَستحيل تَحقّقه، واقتِناع العقل الباطن للإنسان بذلك، إلاّ أنّ رغبته في الحُصول عليه هي ما تَدفَعُه للطّلب. «وللتمنّي أربعُ أدوات، واحدة أصليّة، وهي "ليتَ" كما في قوله تعالى:﴿ اللَّهُ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَنْعَامَ لِتَرْكَبُوا مِنْهَا وَمِنْهَا تَأْكُلُونَ ﴾[القصص/79]، وثلاث غير أصليّة نائبة عنها ويُتمنّى بها لِغرض بلاغيّ»[2]، وهي:

هل: كما في قوله تعالى:﴿ هَلْ يَنظُرُونَ إِلَّا تَأْوِيلَهُ يَوْمَ يَأْتِي تَأْوِيلُهُ ﴾. [الاعراف/ 53].

لو: كقولِك " لَو تَأتيني فَتُحدّثَني " بالنّصب.

لعلّ: وفي التّمنّي بها «تُعطي حُكم "ليت"، نحو قوله عز وجلّ:﴿ لَّعَلِّي أَبْلُغُ الْأَسْبَابَ (36) أَسْبَابَ السَّمَاوَاتِ فَأَطَّلِعَ إِلَىٰ إِلَٰهِ مُوسَىٰ ﴾[غافر / 36، 37]، بالنّصب».[3]

---

[1] السّكاكي، مفتاح العلوم، مرجع سابق، ص 303.

[2] السيّد أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة، مرجع سابق، ص87.

[3] الخطيب القزويني، إيضاح البلاغة، مرجع سابق، ص108.

2/ الأفعال عند العلماء العرب المُحدثين

نَجد الكثير من الدّارسين العرب المُحدَثين اهتمّوا بدراسة نظريّة أفعال الكلام مثل: الدّكتور أحمد نحلة، مسعود صحراوي، حسين عبد العزيز، هاشم الطبطبائي، خليفة بوجادي وعبد الهادي بن ظافر وغيره ممّن ندّدوا في بحوثهم بضرورة استثمار هذه النّظرية في ساحة اللّغة العربيّة، كَونها تُضفي عليها طابعًا أكثر واقعيّة، فضلا عن إثراء الفلسفة اللّغويّة، وتطوير الحقل اللّسانيّ والتّربويّ العربيّ.

كما نَلحظ في مُؤلّفاتهم أنّهم قد اجتهدوا في تحليل أعمال الغربيّين ونَقد نظريّة أفعال الكلام، كما نَقلوا مجهودات العرب قديمًا الواضحة بخصوص ظاهرتي الخبر والإنشاء، وهدفهم من ذلك هو إثبات أنّه كما كان التّنظير لنظريّة أفعال الكلام غربيًا، فكذلك لها جذورها المعرفيّة التّاريخيّة الواضحة في التّراث العربيّ اللّغويّ الأصيل في إطار بلاغة مُقتضى الحال وسِياق المقام.

فنَجد مسعود صحراوي يُعرّف الفعل اللغويّ بأنّه: «كلٌّ ملفوظٍ ينهض على نظام شكليّ، دلالـيّ، إنجـازيّ، تأثيـريّ، وفضلا عن ذلك، يُعدّ نشاطا ماديا، نحويا، يتوسّل بأفعال قويّة actes locutoires إلى تحقيق أغراض إنجازيّة actes illocutoires، (كالطّلب والأمر والوعد والوعيد...الخ)، وغايات تأثيريّة actes perlocutoires، تخصّ ردود فعل المتلقيّ (كالرّفض والقبُول)... »[1] ؛ لقد اهتمّ بالتّركيز على دراسة العلاقة القائمة بين المُتخاطبين ومقاصد المُتكلّم و ما المعاني التي يَفهمُها المتلقيّ من المضامين و دور المقام و سِياق المعاني في توضيح ذلك.

وهذا ما ذهب إليه بقيّة الباحثين، إذ نَجد محمود نحلة يَضرِب لنا مثالاً نحو: قول المتكلّم أنا عطشان!"، قد يَعني أحضِر لي كوبًا منَ الماء، وليس من اللّازم أن يكون إخبارًا

[1] مسعود صحراوي، التداوليّة عند العلمّاء العرب، مرجع سابق، ص 54، 55.

بأنّه عطشان»[1]، وهنا يُبنى الخطاب على ضرورة تَوفُّر شرطين أساسين هما قَصْد المتكلّم المُتخفّي وراء ما يَنطِقه، ومدى استيعاب المتلقيّ للخطاب وقُدرَته على تأويله ليَتحقّق الإنجاز.

ويتّفق أغلبيّة الباحثين على فكرة العدول عن تقسيم الكلام إلى خبر وإنشاء، آخذين بتقسيمات الغرب للأفعال، على الرّغم من تباين آرائهم بين مُؤيِّد ومُناهض، فيما يتعلّق على وجه الخصوص بتصنيف أوستين وسيرل؛ إذ يُشير نحلة إلى «عدم ارتقاء أوستين في وَضع نظريّة مُتكاملة للأفكار الإنجازيّة، بَيد أنّها كانت قاعدة لِمَا بناه بعده سيرل، فضلا عن تمييزه لمفاهيم مِحوريّة في هذه النّظريّة، خاصة مفهوم الأداء الإنجازيّ والنّجاح في الأداء الإنجازيّ له»[2]. مُستعينا بتصنيف سيرل للأفعال الكلاميّة، إذ يقول: « وهكذا نرى أنْ من المُمكن تقسيم الأفعال العربيّة تقسيما خُماسيًا يُطابق ما قدّمه سيرل و يُفيد من بعض ضوابطه، فيما عدا ما أطلق عليه سيرل "الإعلانيّات" أطلقنا عليه "الإيقاعيّات"، لانسجامه مع طبيعة الاستعمال في اللّغة العربيّة، فضلا عن أنّنا اخترنا أن نُطلِق على قسم منها "الطّلبيات"، و اختار أن يُطلق عليه التّوجيهيّات»[3].

لقد أراد محمود نحلة، أن يضع تصنيفا يتوائم مع واقع الاستعمال الجاري في اللّغة العربيّة، وتوظيف مصطلحات يَجدُها الباحث اللّغويّ أقرب من حيّز استيعابه وتقبلّه لها.

كما أخذ هاشم الطبطبائي، بتصنيفات سيرل الخماسيّة هو الأخر، إلاّ أنّه أبقى صنف البوحيّات الاجتماعيّة وأسقط البوحيّات النّفسيّة، لعدم إيراد مطابقة من خلالها، وعدّها من التّقريريّات لثبوتها أثناء صدق التّقرير كما اقترح صنف جديد هو: "الاستفهام"، كون المتكلّم

[1] محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغويّ المعاصر، دار المعرفة الجامعية، دون مكان، د.ط ،2002م، ص13.

[2] ينظر، محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغويّ المعاصر، مرجع نفسه، ص47.

[3] محمود أحمد نحلة، مرجع نفسه، ص 105.

يهدف من خلاله إلى إبلاغ المُخاطَب قولا يُطابِق العالم، وعليه عدّه الطبطبائي صنفا مستقلا مثله مثل صنف الأمريّات والوعديّات[1].

وقد وافق هذه الآراء خليفة بوجادي، إذ يولي اهتمامه بالعلاقة القائمة بين المتخاطبين انطلاقا من منظور سيرل في توسيعه لمفهوم الفعل الإنجازيّ، ليتَجاوَز ارتباطه بالمُتكلّم إلى العُرف الاجتماعيّ اللّغويّ، فهو يقترح فكرة ضرورة إدراك أطراف الخطاب للفرق بين شكل الجملة والوظيفة التي يؤدّيها، والقيمة الاجتماعيّة التي من شأنها أن تحمِل الأفعال الكلاميّة إلى إنجاز تفاعُل لغويّ متعدّد الدِّلالات بين المتخاطبين[2].

كما سعى مسعود صحراوي إلى دراسة مسألة تقسيم "اتّجاه المطابقة" التي جاء بها سيرل من خلال إضافته لِما يسمّى "باتّجاه المطابقة المزدوجّ" وتخصيصه بالإيقاعيّات، واتّجاه المطابقة الفارغ وتخصيصه بالبوحيّات، إذ يرى مسعود صحراوي مبالغة سيرل في تقسيماته هاته؛ ذلك أنّ عقل الإنسان يتصوّر اتّجاهين مباشرين لفكرة المطابقةّ "اتّجاه من القول إلى العالم تندرج ضِمنه التّقريريّات والإيقاعيّات، واتّجاه من العالم إلى القول يندرِج ضمنه صنف الأمريّات والوعديّات. بهذا يرى مسعود صحراوي أنّ تقسيمات سيرل الموسّعة لفكرة المطابقة تستدعي بالضّرورة تقسيمات جديدة للأفعال الكلاميّة، لهذا اقترح إعادة النّظر في تقسيم سيرل.[3]

ونظرا لتذبذب هذه التّقسيمات، وعدم ثباتها على معايير مشتركة يتّفق عليها جلّ الباحثين، فإنّ محاولات البحث خاصة في مجال اللسانيّات لازالت تستقصي تطوّرها، لأنّ ما

---

[1] ينظر، طالب سيّد هاشم الطبطبائي، نظريّة الأفعال الكلاميّة بين فلاسفة اللّغة المعاصرين والبلاغيّين العرب، مطبوعات جامعة الكويت، د.ط، 1994م، ص 164،165.

[2] ينظر، خليفة بوجادي، في اللّسانيّات التّداوليّة مع محاولة تأصيليّة في الدّرس العربي القديم، بيت الحكمة، سطيف الجزائر، ط1، 2009م، ص95.

[3] ينظر، مسعود صحراوي، التّداوليّة عند العلماء العرب، مرجع سابق، ص63.

نلحظه من هذه الجهود المبذولة في مجال الأفعال الكلاميّة، أنّها اكتفت بما قدّمه أوستين وسيرل بطرح بعض الملحوظات والانتقادات وتقديم اقتراحات.

ثانيا: الأفعال الكلاميّة في الدّرس اللغويّ الغربيّ

مرّت نظريّة أفعال الكلام عند علماء الغرب بمرحلتين أساستين هما:

1/ مرحلة التّأسيس لنظريّة الأفعال الكلامّية

مثّل هذه المرحلة الفيلسوف اللّغويّ الإنجليزي (جون لويس أوستين) [J.L.Austin]، الذي كان من فلاسفة اللّغة العاديّة (ordinary language)، وانطلاقا ممّا قدّمه في محاضراته التي ألقاها في كلّ من أكسفورد وهارفارد، وتمّ جمعها بعد وفاته من قِبل بعض تلامذته على رأسهم (إرمسون)[J.Ourmson] في كتابه " how to do things with words "(كيف تنجز الأشياء بالأفعال).[1]

وما دفع أوستين لإلقاء تلك المحاضرات، هو ردّه على فلاسفة الوضعيّة (Logical Positivism) الذين يُعدّون اللّغة أداة تصوير رمزيّة، كما يجري في المحيط الخارجي، محتكمين على معياري الصّدق والكذب، فإن طابقت مجريات وقائع العالم فهي صادقة، وإن خالفت فهي كاذبة، نحو: الجوّ مُمطر، حيث دحض أوستين هذان المعياران كونهما يقيّدان حريّة الاستعمال والتّواصل، ذلك أن التّلفظ بعبارة معيّنة وتأويلها يساوي فهم استعمالاتها المتعدّدة ومدى ارتباطها بسياقاتها المختلفة بعيدا عن مدى مطابقتها للواقع أو عدم ذلك.[2]

---

[1] محمود نحلة، آفاق في البحث اللّغويّ المعاصر، مرجع سابق، ص42.

[2] ينظر، آن روبول وجاك موشلار، التّداوليّة اليوم علم جديد في التواصل، تر: د. سيف الدين دغفوس، د. محمد الشيباني، مراجعة: د. لطيف زيتوني، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط1، 2003م، ص29،30.

وقد أنكر أوستين هذه المحدوديّة لوظيفة اللّغة، أنّها تقتصر على وصف وقائع العالم "state of affairs"، وعدّها مغالطة وصفيّة كما أسماها "descriptive fallacy"[1] فليس بالضّرورة أن تكون جملا خبريّة لا تؤدّي تغييرا في العالم وتؤثّر فيه، من ذلك قولنا: فاكهة البرتقال تحتوي على فيتامين "c"، فإن كان المُخاطِب هنا معلّما والمُخاطَب متعلمّا، يُصبح الخطاب خبرا واصفا، أمّا إن كان المُخاطِب "طبيبا" والمُخاطَب "مريضا" أصبح الخطاب إنشاء، بحيث أنشأ فعلا هو الأمر بتناول البرتقال لاحتوائه على الفيتامين"c".

نشير في ذلك إلى فكرة، أنّ اللّغة أثناء الاستعمال لا تتوقّف عند حدّ إنتاج الأصوات وتراكيب ذات دلالة فقط، بل تَنتُج عنها أحداث اجتماعيّة تُنجَز كهدف نفعيّ للاستعمال اللّغويّ ومن ثمّة تتبلور العلاقات الاجتماعيّة بين أطراف الخطاب انطلاقا من إنجاز أفعال كلاميّة[2]، تتجاوزها إلى وظائف أخرى عديدة، كالاستفهام والأمر والتّمنّي والشّكر والتّهنئة والتّحذير وغيرها، واللّغة عنده ليست حسابا منطقيا دقيقا ومجرّدا، لكلّ كلمة فيها معنى محدّد، ولكلّ جملة منها معنى ثابت، بل إنّ الكلمة الواحدة تتعدّد وتتنوّع معانيها بتعدّد استخدامها، كما تتعدّد معاني الجمل بحسب السّياقات التي ترد فيها، «فالمعنى عنده هو الاستعمال (Meaning of use)»[3] .

---

[1] آن روبول روبول، و جاك موشلار، التّداوليّة اليوم علم جديد في التّواصل، مرجع سابق، ص43.

[2] ينظر، استراتيجيّات الخطاب، مقاربة لغويّة تداوليّة، عبد الهادي بن ظافر الشهري، دار الكتاب الجديد، ليبيا، ط1 ،2004م، ص25.

[3] محمود أحمد نحلة، آفاق في البحث اللّغويّ المعاصر، مرجع سابق، ص42.

وبتعبير آخر فإنّ وظيفة اللّغة لا تَقتصِر على التّعبير عن تصوّرات حبيسة الذّهن، بل تُعنى بإنتاج أفعال اجتماعيّة مصدرها أقوال تَصدُر ضمن معطيات سياقيّة.[1]

وعلى هذا الأساس قسّم أوستين العبارات إلى:

جمل إخباريّة: constative

وهي أفعال يُحكَم على مدى كونها تصِف الأحداث الخارجيّة بالصّدق والكذب، فإن طابقت ما هو موجود فهي صادقة وإن لم تطابقه فهي كاذبة. كقولنا: ورود الحديقة تفتّحت، فإن كانت كذلك فعلا فهي صادقة وإنْ العكس فهي كاذبة.[2]

وجمل خاصّة: performative

لا تخضع لمعيار الصّدق والكذب، وقد يتحقّق فيها النّجاح أو لا، فهي تُنجِز أفعالا بمجرّد النّطق بها، ويَدخُل فيها التّسمية والوصيّة والاعتذار والرّهان والنّصح والوعيد.[3]

كقول أحدهم:"أوصي بما أوتيته من علم لأجيال المستقبل"، فهذا المنطوق لا تُحدِّد وظيفته القولَ فقط، بل تتعدّاه إلى إنجاز فعل هو "الوصيّة".

---

[1]ينظر، عمر بلخير، تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النّظريّة التّداوليّة، منشورات الاختلاف الجزائر، ط1 ،2003م، ص155.

[2]ينظر، محمود أحمد نحلة، آفاق في البحث اللغوي المعاصر، مرجع سابق، ص 43، وفيليب بلانشيه، من أوستين إلى غوفمان، تر: صابر الحباشة، دار الحوار للنشر والتوزيع، سورية، ط1، 2007م، ص79،80.

[3]ينظر، محمود أحمد نحلة، آفاق في البحث اللغوي المعاصر، مرجع نفسه، ص44، وصلاح إسماعيل عبد الحق، التحليل اللغويّ عند مدرسة أوكسفورد، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت –لبنان ط1، 1993م، ص153–155.

كما صنّف أوستين أفعال الكلام بحسب معيار القوّة الإنجازيّة الذي خلط بينه وبين الغرض الإنجازيّ إلى خمسة أصناف، على الرّغم من عدم ابتهاجه بشأنِها، لما فيه من خلط كبير بين الكثير من الأفعال نظرًا لتكرّر ورودها في أكثر من صنف، وهي كالتّالي:

صنف الأحكام verdictives: وتشمل أفعالا تعكس قدرة المتكلّم على إصدار الأحكام على واقعة قد تكون نتائجها نهائيّة ورسميّة، وقد تكون ظنّية مثل: يُحلِّل، يُشخِّص، يبرِئ، يدافع، يُقوِّم، ...الخ.

صنف القرارات exercitives: وهي مجموع الأفعال التي يُصدرها المتكلّم تأثيرا في المتلقيّ بالإيجاب أو بالسّلب، أي قد يكون مؤيّدا له أو ضدّه مثل: اختار، أَدّعي، أُوافق، أُسامح، أُورث، أَنصح، أَطرد، أُنذر،....الخ.

صنف التعهّدات أو الإلزاميّة Commissives: تتمثّل في أفعال تُعبِّر عن وعود تتمّ بين الطّرفين بحيث يَلتزِم فيها الواعد بوعده، مثل: أَعِد، أُقسِم على، أَلتزِم بكذا، أُقبِل .... الخ.

صنف السّلوكيات behabitives: تُعبّر عن ردود أفعال لسلوكات ومواقف اجتماعيّة عموما مثل: أَتحدّى، أَشكُر، أَلوم، أَعتذِر، أَتعاطَف، ....الخ.

صنف الإيضاحيّات أو التّفسيريّات أو العرضيّات Expositives: تُمثّل آراء ووِجهات نظر تُعرَض بأدلّة وبحجج وبراهين مثل: أُوضِّح، أُقِرّ، أُلغِي، أُدعِّم، أُطابِق، أَستفسِر، أُصوِّب،.... الخ.[1]

[1] ينظر، محمود أحمد نحلة، آفاق في البحث اللغوي المعاصر، مرجع سابق، ص 70،69، ينظر، صلاح إسماعيل عبد الحق، التحليل اللغوي عند مدرسة أوكسوفورد، مرجع سابق، ص222.

وعليه فأفعال الكلام التي صاغها أوستين بحسب القوّة الإنجازيّة هي أفعال تعكس شخصيّة المتكلّم والحالة الاجتماعيّة التي تَدفعُه للتّعامل مع المتلقيّ.

وفي آخر مرحلة بحثيّة لأوستين رأى أنّ هناك الكثير من الأفعال الإخباريّة تُؤدِّي إنجازات فعليّة، وهناك من الأفعال الأدائيّة ما تُحقِّق إنجازا ووصفا في الوقت نفسه وعليه وضع أوستين ثلاثة أفعال لفعل كلاميّ واحد.[1]

أ – الفعل اللّفظيّ (فعل القول) "Locutionary act":

وتتمثّل في مجموعة الأفعال المُركّبة ضمن المستويات الصوتيّة، الصّرفيّة، النّحويّة، والدّلاليّة، يَنتُج عنها معنى محدّد وهو المعنى الأصلي.

ب – الفعل الإنجازيّ (المتضمّن في القول) "Illocucunary act" :

وهو المعنى الباطنيّ الذي يحمله الفعل اللّفظي كمقَصِد يَهدِف المتكلّم إلى إيصاله إلى المتلقيّ كالطّلب، والتّحذير، والإرشاد، والإقناع، ....الخ.

جـ –الفعل التّأثيريّ (النّاتج عن فعل القول) "perlocutionary act": وهو الأثر الذي تُنتِجه مقاصد وغايات المتكلّم الإنجازيّة لدى المتلقيّ تترتّب عنها ردّة فعل.[2]

[1] ينظر، نادية رمضان النجار، الاتجاه التّداولي والوظيفي في الدّرس اللغويّ، مؤسسة حورس التداوليّة، الإسكندرية، مصر، ط1، 2013م، ص42.

[2] ينظر، محمود أحمد نحلة، آفاق في البحث اللغويّ المعاصر، مرجع سابق، ص45–46.

2-مرحلة البناء مع سيرل: نظرا لعدم توفّق أوستين في وضع معايير وشروط يُكلَّل العمل المتضمّن في القول بالنّجاح، بناءً عليها فقد اتّخذها سيرل نقطة انطلاق لوضع أسس وشروط جديدة منهجيّة لهذه النّظريّة تمثّلت في:[1]

أ- شرط المحتوى القضوي: ويُقصد به المعنى الجوهريّ الذي يَحمِله الكلام في تعبيره عن قضيّة ما، يتوجّب فيه الدّلالة على حدث في المستقبل من قِبَل المتكلّم والمتلقيّ على حدٍ سواء.

ب – الشرط التّمهيدي: يتحقّق بقدرة المتكلّم والمخاطَب على إنجاز الفعل، ويقين المتكلّم من ذلك.

جـ -شرط الإخلاص: يتحقّق بمجرد صدق غاية المتكلّم في أداء الفعل الإنجازي، وإرادته فعلا من حدوث فعل معيّن، وانتظار ردّة فعل لغويّة، حركيّة أو شعوريّة من المتلقيّ.

د – الشّرط الأساسي: ويتحقّق بمجرد التّأثير في المخاطَب ودفعه لإنجاز فعل محمود أو مذموم، حينها نَحكُم أنّ العمليّة التّخاطبيّة قد تمّت بنجاح.

وقد صنّف سيرل الأفعال الإنجازيّة إلى خمسة أقسام هي:[2]

1-الإخباريّات "Assertives"

تتمثّل في الجملة الواصفة للواقع، ويُعدّ شرط الإخلاص فيها النّقل الأمين للواقعة اتّجاه المطابقة فيها من الكلمات إلى العالم **(Word-to-World)**، ممّا يجعلها قابلة للصّدق والكذب في عمليّة إخبارها وتسمّى التّأكيدات والحُكميّات.

---

[1] ينظر، محمود أحمد نحلة، آفاق في البحث اللغويّ المعاصر، مرجع سابق، ص74-75، وفيليب بلانشيه، من أوستين إلى غوفمان، مرجع سابق، ص63-65.

[2] ينظر، محمود أحمد نحلة، مرجع نفسه، ص48-49، وفرانسواز أرمينكو، المقاربة التداوليّة، سعيد علوش، مكتبة الأسد، د.ط، د.ت، ص69.

2" الأمريّات " Directives

تعبّر عن الأفعال الإنجازية التي يتبنّاها المخاطِب لدفع المخاطَب إلى القيام بالفعل بطريقة تُطابِق المحتوى القضوي لذلك الغرض الإنجازي، ويكون اتّجاه المطابقة أو الملائمة فيها من العالم إلى الكلمات وعليه فالأفعال هنا لا تحتمل الصّدق والكذب، إنّما قد تتلقّى رفضا أو قبُولا، أي أنّها قد تُطاع أو تُهمَل، وتسمّى كذلك التّوجيهيّات.

3 " الإلتزاميّات " Commissives

هي الأفعال الإنجازية التي تدفع المخاطِب إلى فعل شيء ما في المستقبل يُحمَد فعله أو يُذَم، يكون مماثلا للمضمون القضويّ المندرج ضمن الخطاب، واتّجاه المطابقة من العالم إلى الكلمات، والقَصْد هو شرط الإخلاص فيها، ومن أمثلتها: الوعد، الوعيد، الوصيّة، التّهديد، المواعيد، العقود، الرّهون، الضّمانات، ...الخ وتسمّى أيضا الوعديّات.

4"التّعبيريّات" Expressives

تعبّر عن الحالة السّيكولوجيّة لذات المخاطَب، حيث تعكس قَصْدية المخاطِب أي شرط الإخلاص ولا يخضع لاتّجاه المواءمة، فالمخاطِب لا يهدف لمطابقة الكلام للعالم ولا العالم للكلام، ويمثّل هذه الأفعال: التّشكّرات، الاعتذار، التّهاني، التّرحيبات، المواساة، ...الخ، ويسمّى هذا الصّنف كذلك البوحيّات أو التّصريحيّات.

5 "الإعلانيّات" Declaratives

وتشمل الأفعال الإنجازيّة التي تُحدِث تغييرات في العالم، حيث يطابق محتواها القضوي للعالم الخارجي، إن تغيّر فعلا، ولا تحدث إلا بوجود مؤسّسات خارج اللّغة، تمثّل في عمومها كلّ أشكال الثّقافة، وعليه لا تخضع لمعيار الإخلاص، كما نجدها تُحقّق شرط المطابقة من

الكلمات إلى العالم، ومن العالم إلى الكلمات من ذلك قول: أستاذ لطالب ذو مستوى دون الوسط، أنت متفوّق بالدّرجة الأولى، فإن حدث فعلا وكان كذلك هذا يدلّ على أنّه حدث تغيير.

وقد تمكّن سيرل من التّفرقة بين الأفعال الإنجازيّة المباشرة **direct speech acts** و الأفعال الإنجازيّة غير المباشرة **Indirect speech acts** ، فالأولى هي ما طابقت دلالة الصّيغة الحرفيّة للمخاطِب ، أمّا الثّانية فهي ما خالفت فيها القوّة الإنجازيّة مقَصْد المخاطِب إذ كثيرا ما نجد خطابات تؤدّي قوى إنجازيّة متباينة بتباين المقامات التي تُنجَز فيها ذلك لاحتوائها فعلين ، فعل ظاهر حرفيّ ، يُساعِد في تجلّي معناه عوامل مميّزة كالتّنغيم و أدوات أخرى كأداة الاستفهام و التعجّب ، وكذا أفعال الإنجاز نحو : أعد و أوضّح و أؤكّد.

وفعل مستلزم خفيّ تشترك في إنتاجه "من قبل المخاطِب"، وفي فهمه" من قبل السّامع" خلفيّات معرفيّة بينهما، فضلا عن السّياق الذي يُجرى فيه الخطاب.[1]

وفي هذا يضرب سيرل مثاله المشهور في كتابه " المعنى والعبارة "للأفعال الإنجازيّة غير المباشرة: "هل تناولني الملح " ؟ ، إذ الغرض الحقيقيّ هنا ليس الاستفهام، جاءت أداة الاستفهام "هل" كقوّة إنجازيّة أصليّة كست التّركيب معنى ظاهرا، يتطلّب جوابا، إلاّ أنّ الاستفهام هنا يخالف غاية المتكلّم إذ غرضه الطّلب، وعليه فقد حملت العبارة السّابقة معنى أصليّ هو "الاستفهام" ومعنى مستلزم هو"الطّلب" في مستوى الالتماس.[2]ومن العلمّاء الغربيّين الذين تلوا أوستين وسيرل نجد: (ديتروويندير ليتش) **[Dieterwunder lich]** و (فرانسوا ريكاناتي) **[François Recanati]**.

[1]ينظر، محمود أحمد نحلة، آفاق في البحث اللغويّ المعاصر، مرجع سابق، ص50.

[2]ينظر، مرجع نفسه، ص51، وفيليب بلانشيه، من أوستين إلى غوفمان، مرجع سابق، ص68.

من الذين لم يعتدّوا بما قدّمه كل من أوستين وسيرل من تصنيفات للأفعال الكلاميّة، مؤكّدان على أنّ التّصنيفات الخمسة لسيرل تُهمِل الكثير من الأفعال ذات الوظائف الاجتماعيّة مقترحان في ذلك أقساما جديدة هي:

- الأفعال الإنجازيّة
- الأفعال الإدراكيّة
- أفعال قوّة الإنجاز
- أفعال قوّة الإدراك

معتمدان في ذلك على أربعة مقاييس اقترحها ديترو للخروج بهذه التّصنيفات، وهي:

1-إمكانيّة التّصنيف انطلاقا من العلامات النّحويّة للغة ما.

2-إمكانيّة التّصنيف من حيث نمط المضمون القضوي والنّتيجة الإنجازيّة (أو شرط القَصْديّة).

3-إمكانيّة التّصنيف من حيث الوظيفة.

4-إمكانيّة التّصنيف من حيث أصول اللّغة.[1]

من خلال تغيير ديترو وريكاناتي في تصنيفات سيرل، نلاحظ أنّ جملة المقاييس التي بنيا عليها الأقسام المقترحة الجديدة تفترق نوعا ما، إذ أنّها توحي بتحليل سطحيّ تغلب عليه الشّموليّة، وعدم الدّقة، وعليه يَصعُب تصنيف الأفعال ضمن الأقسام الأربعة التي اقترحاها.

وقد تلى أوستين وسيرل لسانيّون غربيّون مثّلوا في معظمهم فئة معارضة ناقدة لجهود أوستين وسيرل، تمثّلت أعمالهم في شكل انتقادات وملاحظات وتغيير لأقسام سيرل الخمسة.

[1] ينظر، فرانسوا أرمينكو، المقاربة التداوليّة، مرجع سابق، ص 69-70.

ثالثا: علاقة الأفعال الكلاميّة بالعمليّة التّعلميّة التّعليميّة

كما سبق أن أشرنا إلى أنّ نظريّة الأفعال الكلاميّة تُعنى بدراسة اللّغة قيد الاستعمال وهذا ما نلحظه على حياة اللّغة في العمليّة التّعليميّة، فهي تُسقِط الضّوء على أركان العمليّة التّعليميّة، كيف لكلّ عنصر أن يستغلّها وفقا لنجاح العمليّة التّعليميّة، حيث « تَأكّد أن التّعليم لا يقوم على تعليم البُنى اللّغويّة دون الممارسة الفعليّة للّغة التي تسمح للمتعلّم بالتّعرف على قيم الأقوال وكمّيات الكلام، ودِلالات العبارات في مجال استخدامها إلى جانب أغراض المتكلّم، ومقاصده التي لا تتّضح إلاّ في سياقات مشروطة »[1].

فلو انطلقنا من المتعلم كونه محور العمليّة التّعليميّة، ماذا قدّمت الأفعال الكلاميّة بخصوصه؟

نجد أنّه لابدّ من مراعاة الفروق الفرديّة للمتعلّم والمستوى التّعليميّ له، فالمتعلّم لا يستطيع استيعاب تحليل كلّ اللّغة، إنّما يفهم ما يَتوافق مع السّياق العمريّ والمستوى المعرفي له، يستوعب الأسئلة المقدّمة له مثلا في شكل تدريجيّ أوّلي واضح إلى الأسئلة القضويّة التي تتطلّب منه قوّة تمرّن عقليّة سابقة، ممّا تُسهّل عليه عمليّة التّأويل للاّماورئيّات.

أمّا فيما يخصّ المعلّم:

كيف يتعامل مع المواقف التّعلميّة، لأنّ هذه الأخيرة تكون آنية، لا يكون لتدخّل البرنامج التّعليميّ فيها طغيانا، إنّما المتحكّم في تسييرها هو المعلّم، فنجده يوظّف الأفعال البوحيّة مثلا: مع: ما يتماشى مع السّياق وتوظيفه للأفعال الإلزاميّة بما يَخدُم المتعلّم خاصة والعمليّة التّعليميّة عامة.

[1] خليفة بوجادي، في اللسانيّات التداوليّة، مرجع سابق، ص133.

أمّا المّادة التّعليميّة:

نلحظ فيها تطوّرا منهجيا كبيرا، يَخدُم كلّ من المعلّم والمتعلّم، إذ نجدها تزخر بالأفعال الكلاميّة بأنواعها في النّصوص المقرّرة، فضلا عن النّشاطات التي تحدث خارج البرنامج المقرّر، التي تزخر بها؛ حيث يجتهد المعلّم في تقديمها كمعارف إضافيّة.

أيضا البرنامج التّعليمي يُراعي في نصوصه السّياق الاجتماعي والثقافي للمتعلّم، ونجدها تستحضر الأفعال الكلاميّة الإعلانيّة مُتضمَّنة خاصة في النّصوص القرآنيّة، إذ أنّها تُحدِث تغييرا في سلوك المتعلّم مع غيره ممّا تُكسِبه قيما أخلاقيّة وتربويّة. كما أنّ المّادة التّعليميّة تُراعي المستوى التّعليمي للمتعلّم، مثلا: في مجال البناء تدرس "المحسّنات البديعيّة" بتدرّج إذ نجده في المستوى الأوّل متوسّط مثلا، يتلقّى الاستعارة بنوعيها موظّفة داخل النّصوص، ومع الانتقال في المستويات يتعرّف على التّشبيه بأنواعه والكناية...الخ.

ما يميّز المّادة التّعليميّة الحديثة في علاقتها بأفعال الكلام، واستفادتها منها! أنّها تراعي مستجدّات العصر فتجعله أكثر فاعليّة، مثلا: نص"نورة تحلب البقرة" نجده جافا لا يَخدُم مواقف الحياة اليوميّة للمتعلّم المستهدَف، عكس نصّ "الموهبة تمّام حسّان " وما يحمله من معان مستلزمة وإيحاءات ورموز قابلة للتّأويل والتّغيير، من قِبَل المتعلّم ممّا تُثري رصيده المعرفي واللغوي.

الفصل الثاني: دراسة تطبيقية

أولا: دور المعلّم بين مهنة التّدريس ورسالة البِناء

1. المعلّم
2. المعلّم والمتعلّم ومسألة البناء الروحي الاجتماعيّ
3. المعلّم والمتعلّم ومهنة التّدريس

ثانيا: المعلّم والمتعلّم وتحقيق الأفعال الإنجازيّة

1. ماهية مذكّرة الدّرس
2. مكامن فاعليّة مذكّرة الدّرس
3. طريقة إنّجاز مذكّرة الدّرس
4. فاعلية السؤال التعليمي كقوة إنجازية
5. فاعلية الإنشاء الطلبي بين ظاهر وضمني
6. فاعلية الجواب التعليمي عند المعلّم

ثالثا: شروط نجاح الفعل الإنجازيّ

1. مبدأ الكم (Quantity)
2. مبدأ النوع(Quality)
3. مبدأ العلاقة(Relation)
4. مبدأ الحال(Manner)

المُتعارف عليه أنّ اللّغة وسـيلة للتّواصـل يُعبرّ بها النّاس عن أغراضِـهم في قالب خِطابيّ تداوليّ ممّا يَزيدها صِـبغَة اجتماعيّة تُمكّن الفرد من الإنتاج في المجتمع والتّفاعل مع غيره وتبادل الأفكار، فكلّما أجاد إتقانها كلّما أَثَرت في سُـلوكه وهَذّبت فِكره، وهذا هو الهدف الذي تسـعى إليه المنظومة التّربويّة الجزائريّة للوقوف باللّغة العربيّة انطلاقًا من جملة التّعديلات التي مَسَّت مناهجها التّربويّة التّعليميّة قَصْد القضاء على ذلك الشَّرخ التّواصليّ الحاصِـل بين المتعلّم والمادّة التّعليميّة ممّا عَرقل حركة التّواصـل، وأضـعف نِسـبة اكتسـاب المتعلّمين للمهارات، وبالتّالي تدنّي مُسـتواهم وضُـعف قُدرتهم على فَهم الخطاب اللّغوي وتأويله، وعليه فقد سَعت مناهج الجِيل الثّاني إلى رسم أهداف تَستجيب لمتطلّبات العصر، ممّا يُساعد على بناء كيان كُفئ قادر على التّفاعل مع مؤسّسة المجتمع بصورة اجتماعيّة، كما فَرِضـت هذه المناهج إعادة النّظر فيما يَخُصّ دَور المعلّم من مُلقِّن وصـاحب سـيطرة وقيادة إلى مُوجِّه ومُرشِد تقع على عاتقه مسؤوليّة بناء النّشئ البناء الاجتماعيّ السّليم تربويًا ثم تعليميًا.

إذ تُعدّ هذه الحركة التّغييريّة في المنهاج التّربويّ فعلاً إنجازيًا يرمي إلى تحقيق أهداف على مسـتوى المؤسّسـة التّعليميّة عامّة وتحقيق غايات تربويّة تعليميّة في المتعلّم بصـفة خاصّـة كونه محور العمليّة التّعليميّة، وفيما يلي نلتمس مدى فاعليّة القوّة الإنجازيّة للأفعال الكلاميّة في إنجاح التّداول الحاصل في الخطاب التّعليميّ بين أركان العمليّة التّعليميّة.

أولا: دور المعلّم بين مهنة التّدريس ورسالة البِناء

يقول الرّسول صلّى الله عليه وسلّم «إِنَّمَا بُعِثْتُ مُعَلِّمًا» [1]

انطلاقًا من القول الأمين يُمكننا القول إنّه لا توجد هناك مَرتَبَة عند الله تعلو على مَرتَبَة التّعليم، لأنّه صَنعَةُ الأنبياء، فلا تَنهض أُمّة و لا تَنشأ قادة للمستقبَل من دون تعليم، و العمليّة التّعليميّة لا تَنجح من دون معلّم (فاعل الكلام) نظرًا للدّور العظيم المزدوج الذي يؤدّيه ما بين تربية وتدريس، وهذا ما تسعى إليه المنظومة التّربويّة جاهدة إلى انتقاء معلّم كُفئ يُحسِن تسيير العمليّة التّعليميّة التّعلميّة فإنجاحها، فيه من الصّفات الأكاديميّة و البيداغوجيّة و حتّى الإنسانيّة التي تعكس نمط تكوينه، وعليه يكون له صدًى إيجابيّ في صناعة نشئ سليم، و من ثمّة صناعة مجتمع كافّة.

وهذا ما يدفعُنا للتّساؤل: **من هو المعلّم؟**

1- **المعلّم:** هو من يتّخذ من مهنة التّعليم رسالة لا رزقا، يَحمِلُ فيها التّوجيه والنّصح والإرشاد، وكذلك التّحفيز نحو القيام بفعل أو البَوح بأفكار معيّنة، أي إنّ غايته التّعليم بعيدًا عن مهنته.

- المعلّم هو الواثق من نفسه وممّا يُقدِّمه من معارف وخِبرات، يَستشِفُّ منها التّغذية الرّاجعة خلال تدريسه عبر الفترات الزّمنيّة المتتالية، وعليه يكون المحرّك الآليّ لنفسه وللمادّة المُقدَّمة للمتعلّم.
- المعلّم هو المُثقَّف نظرًا لإلمامه بمعارف ومدارك نتيجة اطِّلاعه على مُنوَّعات الكتب ممّا تزيده شغفًا بالعطاء، والرَّفع من مستوى متعلّميه في شتّى المجالات (ثقافيًا،

[1] الامام حافظ أبي عبد الله بن محمد بن يزيد بن ماجة القزويني، السّنن، تح: عادل مرشد ومحمد كامل قره بللي وآخرين، ج1، الرسالة، د.ط، د.ت، ص155.

دينيًا...الخ)، وعليه يُقدِّم للمجتمع كيانا يُماثِله شخصيّة أو ربّما يَفوقه، وهذا ما جعله يُوصَف «بذوي الأجنحة»[1]

- المعلّم هو المربّي الذي يزرع في المتعلّمين مبادئ الأخلاق والسّلوكات الحسنة ويُعرِّفه بعادات مجتمعه وأعرافه وكيفيّة الرّجوع إليها والاطّلاع على الحداثة في آنّ واحد، ممّا يُوفِّر له التّوعية المطلوبة، وعليه «فإنّ المعلّم ذي القامة الطّويلة يَمُدّ تأثيره بين كلّ طبقات المجتمع، وبين كلّ أجيال الشّعب».[2]

2/ المعلّم والمتعلّم ومسألة البناء الرّوحي الاجتماعيّ

قبل القول إنّ التّعليم هو تلقين المادّة العلميّة، ينبغي الإشارة إلى أنّه تربية، مسؤوليّة، قُربة إلى الله ودعوة، وإنّه رسالة محمّدية، وعليه فإنّ بناء الفرد في شتّى مجالات حياته مُقتَرِن بكفاءات المعلّم، وإنّ ربط فكرة بناء المتعلّم وتربيته في إطار التّعليم مُقتَرِن بالواقع الاجتماعيّ والبيئيّ؛ يُضفي الحياة على العمليّة التّعليميّة، ويتجلّى ذلك من خلال:

- ❖ يحوز المعلّم على العناية النّفسيّة بخُلق المتعلّم وصقل وتهذيب روحه قبل تعليمه، فما فائدة مجتمع ذي قامة علميّة دون وزن أخلاقيّ، حتّى إنّها أضحت تسمّى بالمؤسّسة التربويّة وليس التّعليميّة، وهذا ما تحتاجه مؤسّسة المجتمع وتَفتقِر إليه، ومن ذلك: (توقير الكبير، برّ الوالدين، احترام الجار، التّعاطف مع كبار السّن، مراعاة أحوال الفقراء،... الخ).
- ❖ المعلّم الأمين، يتتبّع خلفية حياة المتعلّم الخاصّة، ممّا يربط تصرّفاته في المدرسة بأحواله وظروفه في البيت، ويولي اهتماما بالمرحلة العُمريّة للمتعلّم نحو (كيف يوجّهه لانتقاء أصدقاء مُثُل، كيف يُحافظ على أسرار بيته ولا يُفشي بها، كيف يجعله يتخطّى مشاكله

[1] أسعد علي، كتاب المعلّمين، دار الأصالة، بيروت، لبنان، د.ط، 1982م، ص8.

[2] المرجع نفسه، كتاب المعلّمين، ص13.

الأسـريّة كطلاق الوالدين، أو وفاة أحدهما، كيف يُخاطِب بلطف ويمتصّ عصـبيّة متعلّم في سنّ المراهقة، ...الخ).

- ❖ يسـعى المعلّم لبلورة كيان صـالح قادر، يعي جيّدًا معنى المواطنة، وما يترتّب عليه كمواطن من مسـؤوليّات في الحياة الاجتماعيّة من طريق بثّ روح التّعاون فيه، والمبادرة الإنسـانيّة (تَعوّد الإخلاص في دِراسـتِك وبحثك ممّا يَجعلك مُخلِصًـا في مجالك مسـتقبلاً، تعاونوا على نظافة محيطكم أو حَيِّكُم، تعاطف مع زميلك إن كان مريضـا وانقل له حيثيّات الدّرس إلى البيت، ...الخ).
- ❖ المعلّم الأمين، من يحرص على الإحاطة اليوميّة بتغذية صحّة المتعلّم الجسميّة والعقليّة، من طريق مراقبة المتعلّم الدّقيقة داخل وخارج الصّـف بتصـويب الملاحظة الثّاقبة والنّقد البنّاء من ذلك :(يا بُنيّتي، لو أنّك تُقلّمين أظافرك، أليس أحسـن! إيـاّك والمخدّرات والتّدخين، أنصـحكم بالرّياضـة، الصّـلاة، هل قرأتم أذكار الصّـباح أثناء طريقكُم إلى المؤسّسـة، لا تنسـوا قراءة ما تيّسـر من كتاب الله ففيه شـفاء للصّـدور، عليكم بتجديد مطالعتكم وتكثيفها فهي نافذتكم المُطلّة على ثقافتكم ...الخ).

3/ المعلّم والمتعلّم ومهنة التّدريس

نظرًا للنّظريات اللّسـانية المعاصـرة و الاسـتراتيجيّات الحديثة المتعلّقة بطرائق التّدريس التي مسّت مجال التّعليم في العالم عمومًا و الجزائر خاصّة، أصبح من الضّروري على المتعلّم أن يُهيّء نفسـه في شـتّى الزّوايا التّعليميّة و البيداغوجيّة، كي يتجاوب و التّطوّرات الملموسـة التي تحاول اللّسـانيات التّعليميّة أنْ تَنهل منها كلّ ما يُغني المناهج التّربويّة، و يرفع من مسـتواها العلميّ، وبذلك يتوجّب إعداد و تأهيل مَنفذ العمليّة التّعليميّة (المعلّم) في إطار التّكوين الأكاديميّ كي، يتمكّن من تسـيير الخطاب التّواصـليّ، وفق إجراءات و تدابير متمثّلة في التّالي:

- التّخطيط والتّنظيم لعمليّة تنفيذ الدّرس، بإعداد المادّة المعرفيّة بطريقة مرِنة تُمكّن من استيعاب المواقف التّعليميّة المختلفة من خلال «قراءة المعلّم للمادّة الدّراسيّة قراءة متأنّية واعية، للتّعرف على الأفكار الرّئيسة في الدّرس والأهداف التي ينبغي تحقيقها»[1].
- الأخذ بعين الاعتبار الفرق بين المتعلّمين (السّـــن العقلي، الزّمني والقدرات والمهارات) ومراعاتها، يُحقّق تواصل فعّال بين طرفيّ العمليّة التّعليميّة (المعلّم والمتعلّم).
- القيادة السّـليمة للصّـف من خلال فرض هيبة واحترام المتعلّم له، بطريقة لا تُنقص من حبّهم له، مع ضرورة احترام الوقت وتكييفه بطريقة ذكيّة في تسيير الحصّة.
- يُحسن توظيف الأساليب الخاصّـة، والتّنويع بأكثر من أسلوب إذا اقتضى المقام ذلك، كي يزيد من نجاح الموقف التّعليميّ، وما يتطلّبه من إسـهامات شـأنها تنشـيط حركيّة التّفاعل لهذا الموقف.

وعموما فإنّ المعلّم عندما يكون بصدد تدريسه للمادّة التّعليميّة، مثلا:

شروعه في تقديم ميدان تعليميّ جديد عنوانها «سرّ العظمة»[2]، فإنّه يُنظّم جملة من الأسئلة ليُفَعِّل بها الجوّ الدّراسي كالتّالي:

- من هو خاتم الأنبياء؟
- ماهي الصّفات التي تحلّى بها رسولنا الكريم عليه الصّلاة والسّلام؟
- فيم تكمُن عظمة النّبي صلّى الله عليه وسلّم في الدّين الإسلاميّ؟
- ماذا يتوجّب علينا تقديمه لِرسُولنا الكريم؟ ولماذا؟

[1] خالد زكي عقل، المعلّم بين النظريّة والتطبيق، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّانّ، الأردن، ط1، 2004م، ص121.

[2] محفوظ كحوال، محمد بومشاط، كتابي في اللّغة العربيّة، السّنة الأولى من التّعليم المتوسط، موفم للنشر، الجزائر، ط2، 2017م، ص52.

يَحرِصُ المُعلّم على التّنويع في الأســـاليب الإلقائيّة أثناء شـــرحه للدّرس، ليزيد من حماس المتعلّمين وإنتاجهم الفكريّ تمشّيًا مع ما يُناسب الموقف التّعليميّ كالتّالي:

1 – يُلامس عواطف المتعلّم ممّا يثير اندفاعهم وروح الشّـــجاعة فيهم (دينُنا الإســـلام دين حنيف، من شفع للرّسول عليه الصّلاة والسّلام في الدّنيا شفع له في الآخرة، اجعلوا القرآن ربيع قلوبكم، فلولا مجاهدة الرّسول صلّى الله عليه وسلّم وتعرّضه للأذى لَما حُمِلت العقيدة في قلوبنا،... إلخ).

2 – اتّباع المعلّم أسـلوب التّعزيزات اللّفظيّة (أحسـنت، ممتاز، إجابة حكيمة، تفكير منطقيّ جدًا، رأيك ســـديد،...إلخ)، فكُلّها تزيد من عقلانيّة المتعلّم وجدّيته في العمل والشّـــعور بفاعليّته ودوره داخل الصّف، إضافة إلى استخدام ما يُسمّى بالصّندوق الخفيّ (كاستعمال الإيماءات، وحركات اليدين والرّأس، فكُلّها تُؤثّر في شخصيّة المتعلّم وتزيده ثقة بنفسه).

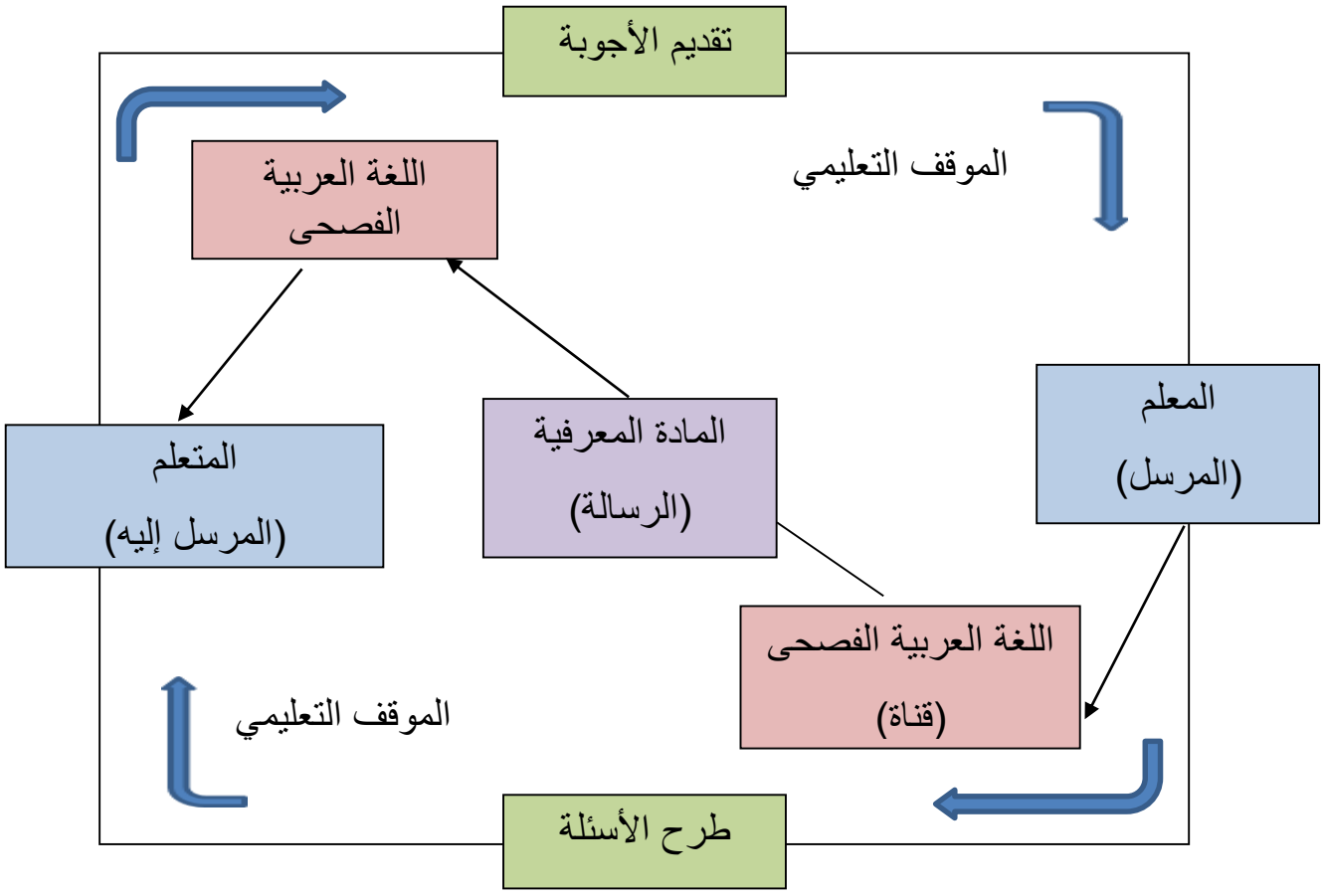
3 – التّنويع في الوسائل التّعليميّة والتّقنيات الحديثة بما يُناسب نوع الميدان:

- ❖ كعرض فيلم وثائقيّ يَســرِد حيثيّات أحد الغزوات التي قام بها الرّســول صــلّى الله عليه وسلّم.
- ❖ اعتماد القصّــة القصــيرة لما لها تأثير قويّ، في بناء سـلوك المتعلّم (كسـرد سـريع لولادة النّبي صلّى الله عليه وسلّم في نهاية الدّرس)
- ❖ عرض صـور مُكبَّرَة لأماكنٍ وضـعَ الرّسـول صـلّى الله عليه وسـلّم قدَمه فيها كغار حراء، جبل عرفة، المدينة المنوّرة، مكّة المُكرّمة، ...الخ.
- ❖ تقســيم المتعلّمين إلى مجموعات، وتكليف كلّ مجموعة بالبحث في حياة الرّســول عليه الصّلاة والسّلام، بحيث كلّ مجموعة تختصّ بجزئيّة معيّنة من حياته، وبهذا الشّكل يخلق المعلّم روح التّعاون لديهم، وكذا تحفيزهم للغوص في حياة النّبي عليه الصّــلاة والسّــلام، واكتساب قاعدة معرفيّة دينيّة.

وانطلاقًا ممّا سبق فإنّ التّدريس هو عمليّة تواصل جوهره النّشاط اللّغوي المُؤسَّس وِفق اتّحاد مجموعة من العناصـــر التّعليميّة، أهم ما يُمثّلها المحور التّفاعلي: طرفا التّواصـــل (المعلّم ومتعلّميه)، و ما يُتدَاوَل بينهما من مَنح و أَخذ و حوار وتَبادُل آراء، بحيث تكون المادّة المعرفيّة هي بؤرة خَلْق هذا التّفاعل إذ يعتمد المتكلّم فصـاحة اللّسـان مسـتعينا بجُلّ مهاراته، ممّا يجعله يُفصِح بمعاني النّحو الموجودة بداخله، مُنتقِيًا من ألفاظ اللّغة ما يُوصِل أفكاره و أحاسـيسـه، و بذلك يكون قد فَعَل قولاً إنجازيًا صَـبا من خلاله لتحقيق غاياته و مقاصده .

ويُمكن التّمثيل لذلك بالشكل البيانيّ التّالي:

شـكل رقم 04: مجريات التّفاعل الحواري بين المعلّم والمتعلّم بناءً على الوسـائل والظّروف المُساعدة على ذلك.



المصدر: اجتهاد شخصي

وهذا ما تسعى لتحقيقه التداوليّة، فهي تُسلِّط الأضواء على الخطابات الحاصلة بين أطراف الخطاب (المعلّم/المتعلّم)، والوقوف على ما إنْ كان فعل التّواصل قد تَحقَّق أم لا، في إطار الأنشطة المُقدّمة داخل الصّف، فهي تهتمّ بدراسة اللّغة أثناء الاستعمال، وهذا هو الحاصل بين المعلّم و المتعلّم، أي أنّها تُحلِّل مدى تأثير اللّغة العربيّة الفُصحى و بلاغتها في خدمة مقاصد و أغراض المُتكلّم و ما يَنْتُج عنه من فهم و استيعاب المُتلقّي للخطاب الشّفوي أو المكتوب وتعالقاته ومن ثمّة تحقيق ردود الأفعال المتمثّلة في استجابات تأثيريّة.

ثانيا: المعلّم والمتعلّم وتحقيق الأفعال الإنجازيّة

كما عرفنا سابقًا أنّ الفعل الإنجازيّ هو الأثر الذي يُنجَز جرّاء التّلفظ بالوحدة التّركيبيّة الحاملة لمحتوى قضويّ معيّن، يتجلّى من خلال القوّة الإنجازيّة المُمثِّلة له، في إطار عمليّة التّواصل، أي أنّه العمل الذي يَنتُج داخل الخطاب، وعليه يُمارِس قوّة إنجازيّة تأثيريّة على المتخاطبين.

إذ نجد المعلّم هو "فاعل الكلام"؛ انطلاقًا من تحقيقه للغرض التّعليميّ المنشود خلال عرضِه للخطاب في موقف تواصليّ مُعيّن على المتعلّم، وعليه فهو يُنجِز فِعلاً إنجازيًا ما، أثناء عرضه للمادّة التّعليميّة، ومن جملة إنجازاته مذكّرة الدّرس قبل تنفيذها داخل الصّف.

1/ ماهيّة مذكّرة الدّرس

هي مجموعة التّدابير الإجرائيّة المُتّبَعة بِتَسلسلٍ يُخطِّط لها المُعلّم مُسبقًا كي يُحقِّق من خِلالها مَقاصِده و غاياته، و هي وثيقة يَضَع فيها المُعلِّم طريقة سَير دَرْسِه، بحيث تكون له فيها رؤية واعية لِما ينتقيه لموضوع دَرسه و توقّعات لإجابات المتعلّمين و ردود أفعالهم و الكفاءات المستهدفة التي يخرج بها المتعلّم بعد نهاية الدّرس، فهي «...تبدأ بعرض الدّرس و

تختم بالتّقويم و النّتائج»[1]، و لابدّ أن نشـــير إلى أنّ مذكّرة الدّرس لا يَكمن قوامها في المعلومات التي يقدّمها المعلّم للمتعلّم فقط، بل تتعدّاه إلى جملة الاســتفســارات الذّهنيّة ذات الأبعاد التّعليميّة التي يخطّط بها المعلّم لنجاح درســه: كيف ســأقدّم الدّرس؟ ماهي الأنشـطة المناسِبة التي أقدّمها للمعلّم؟ ماهي الأدوات والوسائل الماديّة المناسِبة التي أُقدِّمها للمعلّم؟ ما هي الأدوات والوسائل الماديّة المناسبة التي أوظّفها مع هذا الصّف تحديدًا دون غيره؟...الخ، وبهذا يكون المعلّم قد أحاط بجميع عناصـــر وأبعاد العمليّة التّعليميّة وما يتمّ بينها من تداول وتبادل للمعارف.

2/ مكامن فاعليّة مذكّرة الدّرس

تتجلّى أهميّة الفعل الإنجازيّ المُحضَّـر من قِبَل فاعل العمليّة التّعليميّة في الإفادة كالتّالي:

- ❖ تَجنُّب الوقوع في الارتجال واللّعثمَة بســـبب عَدَمِ تَوفُّر رصـــيد معرفيّ كاف مُطّلِع عليه مُسبقًا.
- ❖ سُرعة بديهة المعلّم اتّجاه حُسـن انتقاء الوسـائل التّعليميّة الملائمة للمادّة المُقدَّمة، يُوظِّف مثلا: السّاقط الضّوئيّ لتوفير مَشاهد تُوحي بمضمون القِيَم المُستخلصة في نهاية الدّرس، أو اســتخدام مُســجِّل صــوتي عند تقديمه لقاعدة المُحسّــنات البديعيّة "الطّباق والجناس والسّـجع" لإيضـاح الفواصـل الفارقة بينهم، أو اسـتخدامه إذا تعلّق الأمر بقصـيدة شـعريّة ...الخ.

[1] نجاح عودة خليفات، تربويّات المعلّم الذي نريد، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمّانّ الأردن، د.ط 2013م، ص 83.

- ❖ وضع توقّعات لمدى نسبة تفاعل و مشاركة المتعلّمين مع نوع المحتوى المعرفيّ، تفاعلهم و مشاركتهم مع نوع المحتوى المعرفيّ، وعلى ذلك ينتقي الطّرائق و الأساليب التي تُحبِّب نوع المحتوى لدى المتعلّم، (خاصّـــة إنْ تعلّق الأمر بالإعراب و النُّفور من تكليف متعلّم ما بإعراب جملة معيّنة، فنَلتمِس حِرص المعلّم على اختيار اللّحظة المناسِبة، مثلا: قراءة النّصوص و دِراستها نجد المتعلّمين يُحبّون هذه الأنواع من النّصوص و مُتحمّسين للقراءة الجهريّة و الإجابة على الأســـئلة ،فيَغتَنِم المعلّم هذه الفرصـــة ليُحدّد كلمات أو عبارات معيّنة مثل: أعرب مايلي: "طَرَدْنَا الذِّي اسْـــتَعْمَرَا"، قَصْـــد التَّذكير المُتواصـــل بالقاعدة النّحويّة .
- ❖ مواجهة المعلّم لأيّ مَوقف قد يواجهه أثناء الدّرس، كأن يَطلُب منه المتعلّم شَـــرْح مفردات غير تلك المُقرّرة في النّص مثل: ما هو الفرق بين المياه المعدنيّة والنّقيّة، فيُجيب المعلّم بكلّ أريحيّة.
- ❖ يَكسِب المعلّم احترام المتعلّمين وثِقتهم به، انطلاقًا من شعورهم بمِصداقيَّته وانضباطه في الاهتمام بمادّة اللّغة العربيّة، إذْ نَلحظ إعجاب المتعلّم وشـغفه بمعلّمه، فيُعبِّر عليه بمَنحه هدايا قد تكون معنويّة أو ماديّة تعبيرًا له عن مدى شغفه به (كصُنع بطاقة امتنان وشُكر، تقديم زُجاجة عطر، قلم، مُحاولة تقليد شخصيَّته ...الخ).

من خلال جملة الأهداف السّـابقة، يُمكننا أنْ نسـتخلص الفعل الإنجازيّ الذّي قام به المعلّم هو حصـيلة تأثيريّة لمجهودات سـابقة، يرمي المعلّم إلى زَرعها كمبادئ تربويّة في المتعلّم، وكذا مدارك معرفيّة ولغويّة تُمثِّل في مُجملِها كفاءات تَخدُم مُســـتقبَل المتعلّم بشكل إيجابيّ.

3/ طريقة إنّجاز مذكّرة الدّرس

حتّى تُكلّل العمليّة التّعليميّة بالنّجاح يترتّب على المعلّم الاجتهاد في التّخطيط والتّنظيم المُســـبَق لإنجاز مذكّرة الدّرس، فيتوجّب عليه تَتبّع الخطوات المنهجيّة التّالية، وتبقى له حريّة التصرّف في متنها:

❖ **وضعيّة الانطلاق:** تتحقّق من خلال:

- التّمهيد للدّرس بأسلوب شخصيّ مثير لافت للانتباه.
- طرح بعض الأسئلة لزيادة تركيز المتعلّمين كي يستخلصوا المحتوى المعرفيّ.

❖ **بناء التعلّمات**

تُمثّل هذه المرحلة قوّة نجاح الفعل الإنجازيّ، من خلال تبليغ المتعلّم ما يُهدف تبليغه إيّاه، حيث تُبنى على دِعامات مُهمّة هي كالآتي:

- طرح الأسئلة التي تتواءم ومحتوى الدّرس مع الحرص في الانتقاء والتّنويع في الأساليب والوسائل الدّاعمة لذلك.
- توضيح ما يكتسيه الغموض بشكل تدريجيّ؛ من الكلّ إلى الجزء.
- استخلاص النّتيجة والأحكام بشكل بسيط واضح ومفهوم.

❖ **استثمار المكتسبات**

هذه المرحلة تعدّ زبدة التّحضـــيرات التي تلتها – بناء التعلّمات –، يُظِهر فيها قدرات المتعلّم وفَحْص مدى استيعابه للدّرس، خاصّة أسلوبه الشخصيّ (رصِيده اللّغوي، ذكاءه، عمق وَعيِه، مُستواه الثّقافي، الخ...) ويكون ذلك بـ:

- طرح الأسئلة.
- التّكليف بحلّ واجبات منزليّة أو آنيّة داخل الصّف.
- تحرير فقرات مُحدّدة الكم.

نماذج من مذكّرات الدّرس:

- **النّموذج الأوّل:**[1]
- **المقطع التّعليميّ** 07: الطّبيعة.
- **الميدان:** فهم المنطوق.
- **المحتوى المعرفيّ:** الطّبيعة والإنسان.

الأهداف التّعليميّة:

اكتشاف الإطار العام للنّص، والوقوف عند معاني وحداته اللّغوية.

❖ **التّمهيد:** (وضعيّة الانطلاق)

يَشرع المعلّم في افتتاح موضوع المقطع بتمهيد بسيط بقوله:

تُضلّلنا السّماء ويَسقينا غَيمُها، وتُنير يومنا الشّمس ويُدفِئُنا حَرُّها، وتَحمِلنا الأرض فننعم بخيرها، ونتعلّم من جبالها الصّمود ومن بحارها العطاء، ومن صحرائها الصّبر والجَلد، حيثُ يَمزِج تَمهيده هذا بسؤال جوهريّ في بساطته كالتّالي:

- للطّبيعة مظهران بارزان يَستمتِع الإنسان بأحدِهِما ويخاف الثّاني، حَدِّدهُما؟ من خلال هذا السّؤال تتبيّن غاية المعلّم، إذ يهدف إلى دفع المتعلّم للبحث بتفكير عميق عن علاقة الإنسان بطبيعته وشبهّه بها، وهنا يتحقّق أوّل فعل إنّجازيّ بمجرّد استثارتهم وإجابتهم برفع الإصبع بنظام، وجرأة أدبيّة تُوضِّح شغفه باكتشاف المُحتويات القضويّة للنّص والإجابة بهدوء وثقة بالنّفس كالتّالي:

[1] محمد الطاهر قمار، مذكّرة الدّرس للسنة أولى من التّعليم المتوسط، المقطع التعليميّ "الطّبيعة"، ميدان فهم المنطوق، المحتوى المعرفيّ: الطّبيعة والإنسان، الوسائل: الكتاب المدرسي، السبورة، المنجد، ص137.

- المظهران البارزان للطّبيعة هما بهاء الرّبيع وُيشبِه عطف الإنسان، وقسوة الشتاء وعواصِفه ويُشبه قسوة الإنسان، ويستدِلُّ على ذلك من النّص، وبهذا التّفاعل الغنيّ يُدرك المعلّم أنّ المتعلّم قد استوعب الإطار الدِّلالي العام للنّص، ليَحطّوا الرِّحال مباشرة في مرحلة بناء التعلّمات.

❖ **بناء التعلّمات**

يطلُب المعلّم من المتعلّمين الإصغاء إليه وتدوين رؤوس أقلام، أين يشرع في قراءة النّص بكيفيّة واضحة متأنّية، بصوت مسموع لكلّ المتعلّمين حارصًا على احترام مخارج الحروف موظِّفًا الأداء المُعبِّر والإيحاء لتقريب المعنى، ليَشرع في طرح الأسئلة التّالية:

❖ بم افتتح الكاتب نصّه؟

❖ استخرج من النّص: الزّمان والمكان والشّخصيّات؟

❖ لماذا كانت المرأة مُصفرّة الوجه مُضطرِبة الفكر باكية العينين؟

❖ ما سرُّ مجيء المرأة في هذا الوقت إلى البُحيرة؟

يَحرِص على تذليل الصّعوبات أثناء النّقاش وشرح المفردات الجديدة وطلب توظيفها في جمل، كمن يشرح لهم المفردات التّالية:

طفق = أخذ، الفذّ = المنفرد والمتميّز، بُرهة = زمن قصير، كنف الله= رعايته وحفظه، الباعث= الدّافع، السّبب.

وَظِّف كلمة "الباعث" في جملة مفيدة، فيُحاول المتعلّمين تقديم جمل متنوِّعة ومختلفة بحسب السِّياق الذي يَضعها المتعلّم فيه نحو:

⟸ الباعث وراء الانتحار هو ضعف الوازع الدينيّ.

⟸ الباعث ورائي هو معلّمي.

فتظهر هنا درجات فَهم المتعلّمين لمعنى كلمة باعث انطلاقًا من مُبادراتهم، وعلى المعلّم الانتباه لما فَهمَه كلّ متعلّم على حدة.

بعد تداول وتبادل الأفكار والمناقشات بين طرفيّ الخطاب التّعليميّ، واستخلاص الفكرة العامّة مع تحديد نوعه ونمطه، والقيم التّربويّة المُستخلَصة، كلّ هذه المدركات والمعارف يستثمرُها المتعلّم في الوضعيّة الختاميّة. وهذا يُعتبَر فعلاً إنجازيًا سعى المعلّم لتحقيقه؛ وهو تخزين جملة المكتسبات واليقين بنفعها وقت الحاجة، سواء في الحياة المدرسيّة أو الحياة الاجتماعيّة.

❖ **الوضعيّة الختاميّة**

يعرض المتعلّمون نِتاجهم، بطريقة فرديّة شفويّة، مُتمِّمين أحداث القصّة المفتوحة، مُعتمِدين على خيالهم وما تلقّوه، أمّا المعلّم فيكتفي بتقويم أفعالهم.

هكذا يَتوصّل المتعلّم من خلال هذا التّبادل المعرفيّ الثّريّ، إلى استكشاف علاقة التّأثير بين "الطّبيعة" و" الإنسان"، وأوجه الشّبه بينهما باعتبار كِليهما في الحياة يُمثِّل كيانًا، وذلك وفق قواعد تداوليّة منها:

أ- الكميّة:

تتحقّق انطلاقًا من نجاح عمليّة التّفاعل بين طرفيّ الخطاب التّعليميّ، حين أُتمّت في وقت مُنظّم ومُحدّد خلال ساعة، استغلّه المعلّم في طرح الأسئلة المباشرة حِينا، والضّمنيّة دلاليًا حينا آخر، والمتعلّم في إجاباته والحوار القيّم بينه وبين المعلّم وبقيّة المتعلّمين.

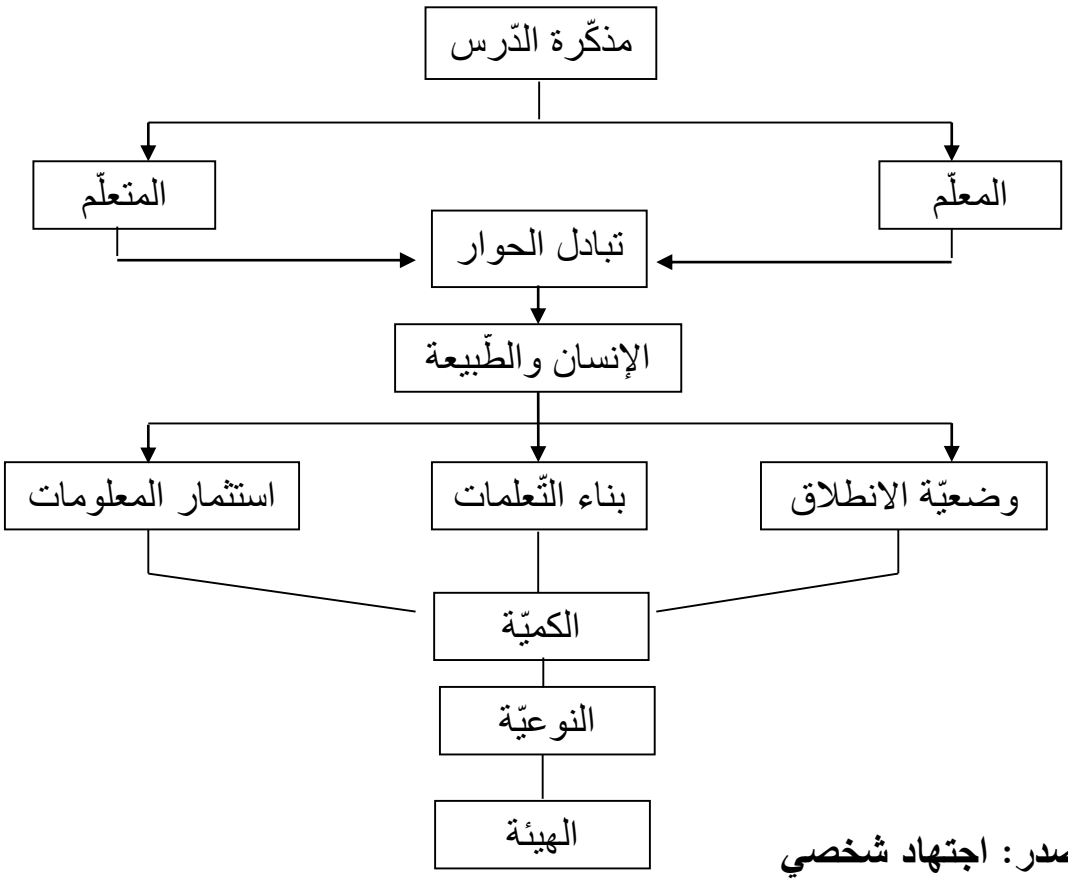
ب- النّوعيّة:

تَحقّقت من خلال معرفة المتعلّم بأسرار الطّبيعة الصّامتة التي تُشبه كثيرا الشخصيّة الرّوحية للإنسان، وقصّة المرأة ورضيعها التي جعلَته يُدرك أنّ الطّبيعة في كثير من الأحيان قد تَحنّ والبَشر قد يقسون وأنّ القلب عمومًا قلبان، قلب قاسٍ وقلب رحيم، فإنّ هذه المعرفة لا تكون سطحيّة من دون دليل، إذ المتعلّم يُصبح مُدرِكا لشخصيّة أي فرد، وكيف تَتحكّم فيه سلطة الحياة، وما الدّور النّفسيّ الذي تلعبُه الطّبيعة في التّأثير على البشر.

ج-الهيئة:

وتتمثّل في هيئة أسلوب وشخصيّة وأداء المعلّم، حيث كان أسلوبه مُحكَما ممّا سهّل استيعاب المتعلّم للمُدرَكات المُقدَّمة له، وتجلّيها بِفضل شَرح المعلّم لها إيّاه.

شكل رقم 05: نجاح مذكّرة الدّرس بناءً على قواعد التّداوليّة الثّلاث:



المصدر: اجتهاد شخصي

ممّا نلحظه أنّ بؤرة العمليّة التّعليميّة هي المحتوى القضوي "علاقة الطّبيعة بالإنسان" وأوجه الشّبه بينهما، ولعلّ جملة السّؤال التي بلورها المعلّم كانت القناة النّاقلة لمقاصد المعلّم، وما استوعبَه المتعلّم منها، ممّا ساهم في إثارة القدرات العقليّة والفكريّة له على التّحليل والتّفسير والاستنتاج، فالسّؤال هو نِصف الفن، أمّا حُسن أداء المعلّم له يساوي الفنّ كلّه، لمدى قوّتِه التّأثيريّة في بناء أو هدم عمليّة التعلّم.

النّموذج الثّاني: [1]

- **الميدان:** فهم المكتوب (2)
- **المحتوى المعرفيّ:** المفعول معه.

الموارد المستهدفة: تتعرّف على المفعول معه وشروط نصبه ويُفرِّق بين "**واو**" المعيّة و "**واو**" العطف.

- تُميّز المفعول معه عن باقي المنصوبات مع إعرابه الإعراب الصّحيح.

❖ **<u>الوضعيّة الانطلاقيّة</u>**

- بم تُجيبون لو قلت لكم: مع من يجلس كلّ تلميذ ؟، ج: يجلس كلّ تلميذ مع زميله.
- ما المعنى الذي أفادت "مع"؟، ج: المعيّة أي أنّ كلّ تلميذين مع بعضهما البعض في الجلوس (مع بعضهما البعض).
- اليوم سنتعرّف على صيغة نحويّة لها نفس دلالة "مع".

[1] محمد الطاهر قمار، مذكّرة الدّرس للسنة أولى من التّعليم المتوسط، المحتوى المعرفيّ: المفعول معه، ص133.

❖ **بناء التعلّمات**

العودة إلى نصّ القراءة "في الغابة"[1]، وتُستصاغ منه الأسئلة بناءً على أمثلته، تحقيقًا للمقارنة النّصية، لتحديد الظّاهرة النّحويّة.

- ما الذي يدلّ على أنّ الكاتب في الغابة ؟، ج: سرت في الغابة.

يُكلَّف المعلّم متعلّمَين أو ثلاثة بقراءة الشّاهد قراءة إعرابيّة صحيحة.

- لاحظ الكلمات المُسطَّر تحتها في المثال ما نوعها ؟، ج: اسم منصوب.
- بم سُبِقت ؟، ج: بالواو.
- ماذا تفيد الواو عادة ؟، ج: العطف.

يُقدِّم المعلّم مثالا توضيحيًا آخر: حَضِرَ عليّ وأحمد. (لقد اشتركا في الحضور)

- عوّض "الواو" في المثال بـ "مع" ؟، ج: سرت مع الغابة.
- هل تغيّر المعنى ؟، ج: لم يتغيّر المعنى.

إذًا "الواو" و "مع" دلالة واحدة، لوقُلنا: جَلست مع محمّد فعلاَم تدلّ مع؟ ج: تدلّ على المعيّة.

- كيف يُسمّى الاسم المنصوب الواقع بعدها ؟، ج: المفعول معه.
- جرّب حذفه الآن، هل يختلّ المعنى ؟، ج: لا، لأنّه عُنصر زائد.

إذا يُحاول المتعلّم الإجابة عن كلّ الأسئلة، بما يَملكه من تركيز وتذكّر وفِطنة، للتّوصل إلى علاقة العناصر اللّغويّة بعضها ببعض ووظيفة كلّ منها.

[1] محفوظ كحوال ومحمد بومشاط، كتابي في اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص132.

يَعرِض المعلّم القاعدة بشكل تدريجيّ من الجزء إلى الكلّ، باتّباع مبدأ بالمثال يتَّضِح المقال، كالتّالي:

يُملي المعلّم القاعدة شفاهيًا مع تدوين الكلمات الأمثلة المُستهدفة على الوسيلة التّعليميّة (السّبورة) بخطّ واضح، واستعمال الألوان، وذلك بما يأتي:

⟸ **المفعول معه:** اسم فضلة منصوب يقع بعد "واو" بمعنى "مع"، تُسمّى واو المعيّة لتدلّ على ما وقع الفعل بمصاحبته، مثل: سِرتُ وطُلوع الشّمس، ووصَلت وغُروبها.

❖ **تحليل المفهوم:**

- فضلة: أي يصحّ انعقاد الجملة دُونه، كونه ليس رُكنًا رئيسا فيها، إنّما يُزاد إليها.
- منصوب: بنصبه ما تقدّم عليه، وهو أحد العاملين:

↖ **الفعل مثل:** سَهِرْتُ وَالقَمَرَ.

↙ اسم يُشبه الفعل كاسم الفاعل أو أحد المُشتقّات الأخرى، مثل: أنا ذاهِبٌ وخالِدًا.

واو المعيّة: سُمّيت كذلك لأنّها تَشترِك و "مع" في المُصاحبة، إلاّ أنّ "واو" المعيّة تدلّ على المصاحبة في زمن ومكان وقوع الفعل دون الاشتراك معه.

❖ **شروط نصبه:** لا يُعرَب الاسم الَواقع بعد الواو مفعولا معه إلاّ بتحقّق التّالي:

أ- أن يكون اسما منصوبا وفضلة.

ب- أن تكون الواو التي قَبله بمعنى مع.

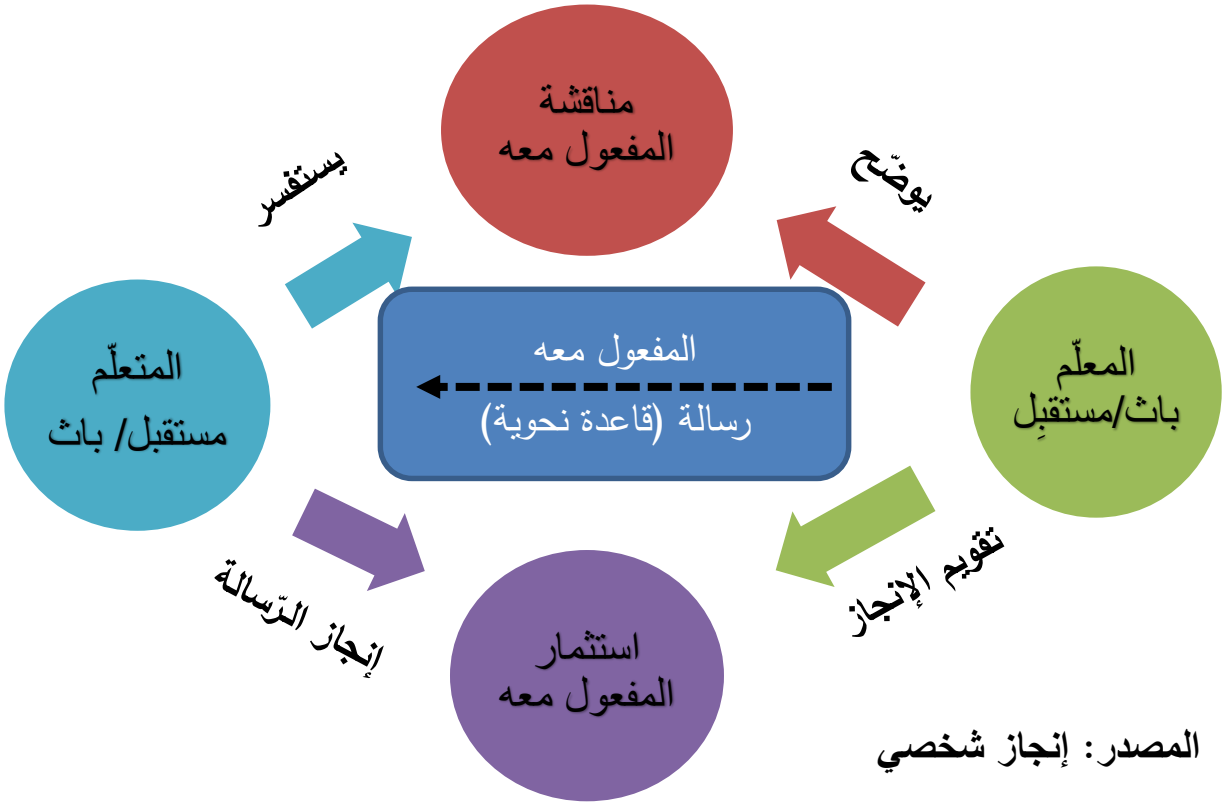
ج-أن تُسبَق "واو" المعيّة بفعل، مثل: استيقظت وتغريد الطيور.

وللتّأكد من استيعاب المتعلّم لهذه البِنيَة النّحوية وقواعدها يُختَبر في إنجاز نشاط أو أكثر، فالهدف من تعليم النّحو، هو الاحتراز عن الخطأ في الكتابة، والاقتدار على فَهمه، ومن الضّروري وَضع الدِّعامات الأولى النّحويّة، كي يُسهِّل على المتعلّم مُمارسة الفنون

اللّغوية، حيث إنّ المتعلّم الذي يُجيد تحليل العناصـــر والعلاقات القائمة بينها، لا يَقع في الخطأ في الاسترسال الشّفهي والصّياغة الكتابيّة.

ويُمكن القول، إنّ تَعلّم القواعد النّحويّة في هذه المرحلة يكون «بالتّركيز على النّوع الوظيفيّ، إذ يُحسِن المتعلّم استخدام القواعد في ظروف لغويّة واقعيّة، مع مزاولة أفعال التّكلّم والإنشاء »[1]، وما نَلحظُه من دراستنا أنّ التّداوليّة تَسعى إلى تحقيق ذلك انطلاقًا من عمليّة تحليل الخطاب التّعليميّ، وقد يَحدُث فيها أنْ تَتغيّر أدوار طرفيّ الخطاب كما أشرنا سابقًا، إذ أحيانا يَسأَل المعلّم ويُجيب المتعلّم، وقد يَحدُث العَكس فيُصبِح المتعلّم هو المُتحكّم في طرح الأسئلة وعلى المعلّم إجابتهم والتّفسير لهم ونُصحِهم، ويُمكن التّمثيل لذلك كالتّالي:

شكل رقم 06: "تبادليّة الأدوار بين المعلّم والمتعلّم لتحقيق الفهم



المصدر: إنجاز شخصي

[1] يوسف مارون، طرائق التّعليم بين النظريّة والممارسة، المؤسّسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، ط1، 2011م، ص300.

النّموذج الثّالث: [1]

المقطع التّعليميّ: الحياة العائليّة.

الميدان: فهم المكتوب (تعبير شفهيّ).

المحتوى المعرفيّ: آداب تناول الكلمة.

الموارد المستهدفة: يَتعرّف على آداب الحوار ويوظّف آداب تناول الكلمة كتابيًا بلغة سليمة ويُرشِد إلى آداب التّعامل مع الغير.

4 **وضعيّة الانطلاق**

يَشرع المعلّم في التّمهيد للمحتوى الشّفوي كالتّالي:

- السِّياق: الكلام فنّ وأدب ومَن لا يُتقِن هذا الفنّ يَفقد الكثير من مُتمِّمات شخصيّته، فكم من كلمة خبيثة لا يَأبه الإنسان بها تؤدّي إلى الذلّ والتّهلكة.

ويَستعين المعلّم هنا ببعض الأمثلة كي يَدفع المُتعلّمين للتّدبر والتّأمل كالتّالي:

- عن ابن مسعود رضي الله عنه قال: «مَا أَنْتَ بِمُحَدِّثٍ قَوْمًا حَدِيثًا لاَ تَبْلُغُهُ عُقُولُهُمْ إِلاَّ كَانَ لِبَعْضِهِمْ فِتْنَةٌ ».
- قُلْ خَيْرًا أَوْ اصْمُتْ.
- الكَلِمَةُ الطَّيِبَةُ صَدَقَة.

[1] محمد الطاهر قمار، مذكرات الجيل الثاني، السّنة أولى متوسّط، المقطع 01، الحياة العائليّة، الميدان: انتاج المكتوب، المحتوى المعرفي: آداب تناول الكلمة، الوسائل: الكتاب المدرسي، السّبورة، المنجد، ص 215.

– عن أبي هريرة رضي الله عنه أنّ صلّى الله عليه وسلّم قال: « إِنَّ الرَّجُلَ لَيَتَكَلَّمُ بِالكَلِمة لاَ يُلقِي لَها بالاً يَهوِي بها في جَهَنَّم، وَإِنَّ الرَّجُلَ لَيَتَكَلَّمُ بالكَلِمَة، يُلقِي لَهَا بالاً يَرفَعُه الله بِها فِي الجَنَّة ».

من خلال هذه الأمثلة المُنوّعة الصّيغ والتي تَصُبّ في محتوى قضوي واحد ألا وهو آداب الكلام، نَلحظ أنّ الرّسالة التي يَرمي المعلّم إلى بثّها في عقل المتعلّم، قد تَولّدت في سِياق معيّن كان هو المرجِع الذي قِيلت فيه الرّسالة، وهو مصدر إنتاجها، وهذا ما يُسهّل على المتعلّم التقاطه ومن ثمّة فهم قصد المعلّم، كما يُسهّل عليه المقدرة على إنتاج تعبير شفهيّ يتواءم مع ذلك الموقف.

5 بناء التعلّمات

ولتَأكّد المعلّم من فهم المتعلّم جيدا، يُشاركه في جوّ المناقشة والحوار البنّاء، كي يترتّب على ذلك ردود فعل من المتعلّم تتَّضح انطلاقًا من إجاباتهم على الأسئلة التّالية:

- أنت تُشارك في بناء تعلّماتك وفي ميدان فَهْم المنطوق، مُطالَب بالإنتاج الشّفوي وتناول الكلمة، فهل تقف وزميلك يتكلّم تقاطعه، وتَشرع في الكلام؟
- هل يمكنك أنْ تُخاطب شخصا بكلام غير مفهوم؟
- ما المقصود بعبارة قلْ خيرًا أو اصْمت؟
- لاحظ المثال: الكلمة الطيّبة صدقة، كيف نجعلها طيّبة؟
- هل تعرف حديثا شريفا يَحمِل معنى الكلمة، وحسن الحوار؟

إذا نَلحظ أنّ، المعلّم يُركّز على إثراء قِيمة الدّرس باعتماده على الجانب الدّينيّ كونه الرّكيزة الأولى في بناء وتقويم شخصيّة الفرد وتَنشِئته تَنشِئة سليمة مستقيمة، ولكي تَستقيم شخصيّته، لابُدّ من أنْ تَشمُل جوانب حياته، تَواصُله مع الله تعالى وتَواصُله مع نفسه ومع

غيره، «وحتّى يُحقَّق الإرشاد الدّيني فاعليّته، فإنّه يحتاج إلى مرشد مؤمن، قادر، يتّبع تعاليم دينه»[1].

فالموقف التّعليميّ يَستوجِب ذلك حقيقة، لهذا نَجد المعلّم قد طرح سؤاله (هل تعرف حديثا شريفا يحمل معنى أدب الكلمة وحسن الحوار).

6 **وضعيّة الختام**

وفي نهاية هذه المراحل يَستثمرُ المتعلّم كلّ ما استقبَله من مقدمّات تمهيديّة وأفعال إنجازيّة دفعته للتّفكير وإنتاج أفكار جديدة وإبداء آراء إيجابيّة، انطلاقًا من تمهيد المعلّم لهم كالتّالي:

محاولة دعم وتثبيت:

تَشاجر زميلك مع أمّه، فَرُحت تُكلّمه عن مدى أهميّة برّ الوالدين.

⟵ حدّد الموقف، الوقت، المقام ونوع الكلام، وبعض الحجج.

يحاول المعلّم تقويم المتعلّم، انطلاقًا ممّا كَلّفه به:

⟸ في سَهْرة عائليّة بدأ الأب يُحدّثكم عن قيمة الأسرة في الإسلام، انقل هذا الحديث مُعتمِدا على أُسس آداب الكلام.

يُحاول المتعلّم الاستجابة، فيُعبّر شفهيًا من خلال إمطاره أفكارا وأحداث غزيرة هي نِتاج مُخيّلته، إذ الهَدف المرجُوّ من تدريس التّعبير الشّفهيّ في إطار مذكّرة الدّرس التي قد

[1] هشام عطية القواسمة، دليل المرشد التّربويّ، دار اليازوري العلميّة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، 2010م، ص 59.

بَناها المعلّم على جملة من أفعال القول، تُمثّل غايات و مقاصـــد من بَينها تَعويد المُتعلّمين على التّواصل بلغة سليمة و فصيحة و أسلوب تعبيريّ يَنُمّ عن ثقة المتعلّم بنفسه، وكذا حُسن انتقاءهم للأنماط التي تُقدّم موضـــوعهم وزيادة ثَروتهم اللّغويّة، من خلال تَغذية رصـــيدهم اللّغويّ والمعرفيّ، والقدرة على التّكيّف مع مواقف مختلفة باحترافيّة تواصـــليّة شَـــفهيا مع الحرص الشّديد على جعل المتعلّم يُوظّف هذه الآداب أثناء مُناقشته داخل الصّف مع المعلّم و بقيّة الزّملاء في حصّــة فهم المنطوق، لأنّ الميدان جَعلها مرتبطة ببعضــها البعض، وهذا ما تهدف إليه التّداوليّة، لأنّها تَحمل في معانيها دراســة اللّغة في الاســتعمال والتّواصــل فهي تقف على الجماليّات التي تَحملها اللّغة العربيّة الفصــحى و التي تُبرَز بشــكل واضــح مُميّز عند استعمال المُخاطبين لها .

وهكذا يكون المتعلّم قد استوعب وتوصّل في هذه المناقشة الهادفة إلى ضرورة تحلّيه بالكَياســة واللّباقة في التّواصــل فعلاً وقولا، وكذا احترام الطّرف الآخر بالإصــغاء إليه وإجادة الاعتراض و َنقدِ رأيٍ ما بموضوعيّة بما يَخدُم نجاح العمليّة التّواصليّة.

وانطلاقًا ممّا ســـبق، كُلِّلت العمليّة التّعلّميّة التّواصـــليّة بين طرفيّ الخطاب (المعلّم/المتعلّم) بالنّجاح، إذ اســتوفت شــروط نجاح الفعل الإنجازيّ، فضــلا عن إحرازه أثرًا ملموسًا لدى المتعلّم، وذلك بفضل تطبيق قواعد التّداوليّة.

الكميّة

وقد تَحقّق بمجرّد إلمام طرفيّ التّواصـــل (المعلّم/المتعلّم) بالدّرس في وقت قياســـيّ مُحدّد، دون تَجاوزه بالخروج عن جوهر الدّرس، أو عدم أداء كلّ طرف دوره في نجاح الفعل الإنجازيّ، حيث نَجد المعلّم حقّق فعل التّمهيد وبناء التعلّمات لدرس (التّعبير الشّـــفوي) وكذا المتعلّم تأثّر بما تلقّاه انطلاقًا من استثماره لذلك وإنتاجه لأفكار بقدرٍ من الأفعال المفيدة.

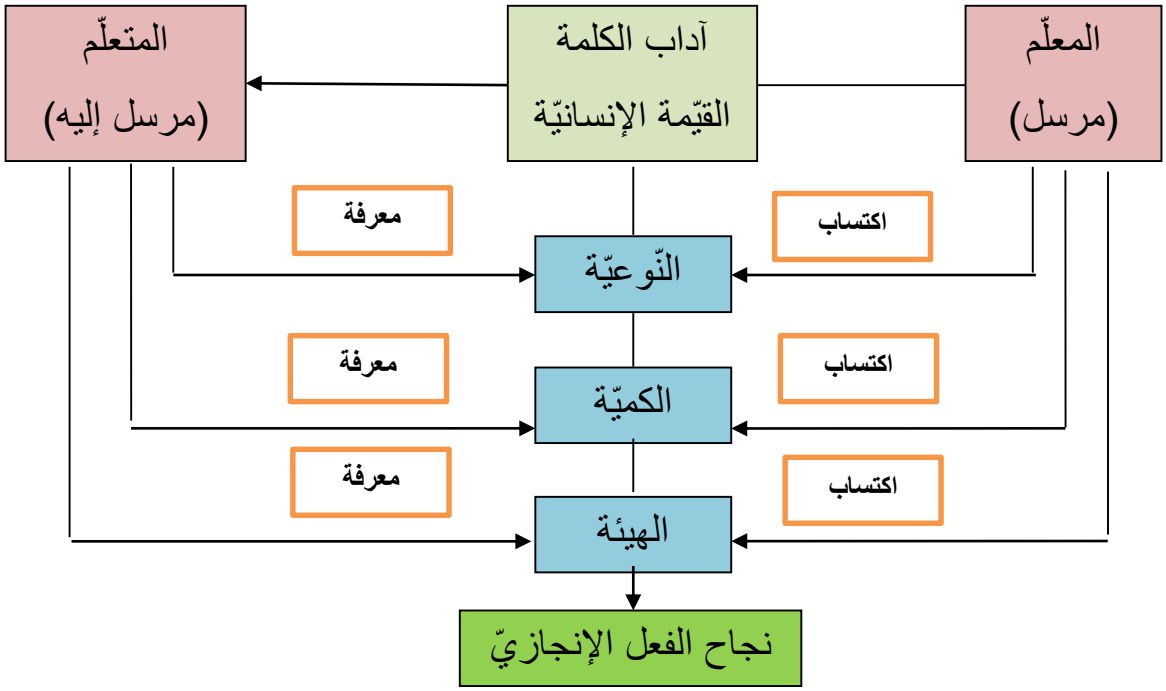
النّوعيّة

تحصّل المتعلّم على قيمة تربويّة إنسانيّة مهمّة في تعامله ومؤسّسة المجتمع، واكسابه شخصيّة مميّزة خُلقا وذوقا، تزيد من حِكمته ورصانته.

الهيئة:

كان الخطاب التّعليميّ منوّعا بين القِوى الإنجازيّة المباشرة، تجلّت في مفردات بسيطة بعيدة عن التكلّف والغموض ممّا قابلتها تفاعلات مماثلة لمقصَد المعلّم من فحوى النّص، وقوى إنجازيّة غير مباشرة دعت المعلّم إلى تحليله وانفتاحه على عدّة تأويلات للمحتوى القضويّ للنّص، في عمومها مهّدت له الطّريق في التّعبير شفهيًا، باقتراحات وآراء جديدة بكلّ طلاقة وفصاحة، الشّكل التّالي يوضّح ذلك:

شكل رقم 07: كيفيّة اكتساب المتعلّم للقيم التّربويّة واستثمارها داخل الصّف



المصدر: اجتهاد شخصي

انطلاقًا من تحليل مذكّرة الدّرس للمعلّم، يتّضح لنا أنّها كفعل إنّجازي، استوفت نجاح العمليّة التّعليميّة، حيث شَمِلت عناصرها " المعلّم / المتعلّم / المادّة التّعليميّة "، فضلا عن الوسائل المساهمة في تدعيم طرفيّ عمليّة التّواصل و تعزيز وظيفة كلّ منهما، ويَظهر لنا في مذكّرة الدّرس أكثر جُزء طاغ و محرّك للتّواصل هو" السّؤال الاستفهاميّ "، حيث شَغِل كافّة مراحله الزّمنيّة و كان قناة واصلة تَخدُم وظيفة كلّ طرف أثناء أداءه لدوره، وعليه يكون السّؤال قد رعى النّشاط التّعليميّ و غذّاه التّغذية اللاّزمة انطلاقًا من فكرة وَخْز الفِكر لسيالة الأفكار.

ويتدخّل في بناء السّؤال الخلفيّة اللّغويّة والمعرفيّة للمعلّم بطريقة ذكيّة تُحفّز المتعلّم على إجادة انتقاء إجابات بالأسلوب نفسه في إطار التّواصل المباشر.

ممّا يعني أنّ الفعل الإنجازيّ المتجسّد في السّؤال يَدفع المُتعلّم للاستجابة وإبداء ردود أفعال ومن هنا نلتمس حضور الأفعال الكلاميّة في تحقيق أهداف العمليّة التّعليميّة.

4- فاعليّة السّؤال التّعليميّ كقوّة إنجازيّة

تكمُن فاعليّة السّؤال التّعليميّ في العمليّة التّعليميّة، من خلال إبراز حقيقة مدى استفادة عناصر التّعليميّة من نظريّة الأفعال الكلاميّة، انطلاقا من الفعل الإنجازيّ الذي يرمي من خلاله المُخاطَب إحداث أثر في السّامع، ما يسمّى بالفعل التّأثيري، فالسّؤال كوسيلة إنجازيّة يتطلّب إحداثها خِبرة ومهارة، إذ «يُعَدُّ فنا من فنون التّدريس في طريقة صياغته وتوجيهه»[1]، وفيما يلي توضيح لذلك:

[1] عالم الدين عبد الرحمان الخطيب، أساسيّات طرق التّدريس، الجامعة المفتوحة، ط2 ،1997م، ص53.

نموذج: قراءة ودراسة ونص

تتحقّق قوّة السّــؤال في ميدان فهم المنطوق، بمجرّد تأثّر المتعلّم وتجاوبه مع السّــؤال المطروح، ممّا يُقدّم ما لديه من تحليل واســتنتاج، وعليه يحصــل الهدف المرجو، وهو إلمامه بالمحتوى القضوي للنّص، واستيعاب معاني مفرداته، ويكون ذلك بالنّمذجة المنهجيّة التّالية:

الوظائف الإنشائيّة الأوّليّة:

وتمثّل نقطة انطلاق مُمهِّدة لفتح نقاش ثريّ، بحيث يجتهد المعلّم في صـياغة الأسـئلة حارصــا في ذلك على تركيبها من حيث ســياق النّص من العام إلى الخاص كي يُحفّز ذهن المتعلّم على الإجابة عمّا طلبه منه بتراكيب مختلفة كَون السّــؤال هو« الصّــيغة التي يطلُب بها الفهم، وهو استدعاء، واستحضار، وتصوّر، واستقراء، وهي صُور ذات علامة ذهنيّة»[1]، وعليه تكون كالتّالي:

"تضلّلنا السّماء، يسقينا غيمها، تُنير يومنا الشّمس، ونَنعم بخيرات الأرض، ونتعلّم من جبالها وبحارها وصحاريها الحِكم".

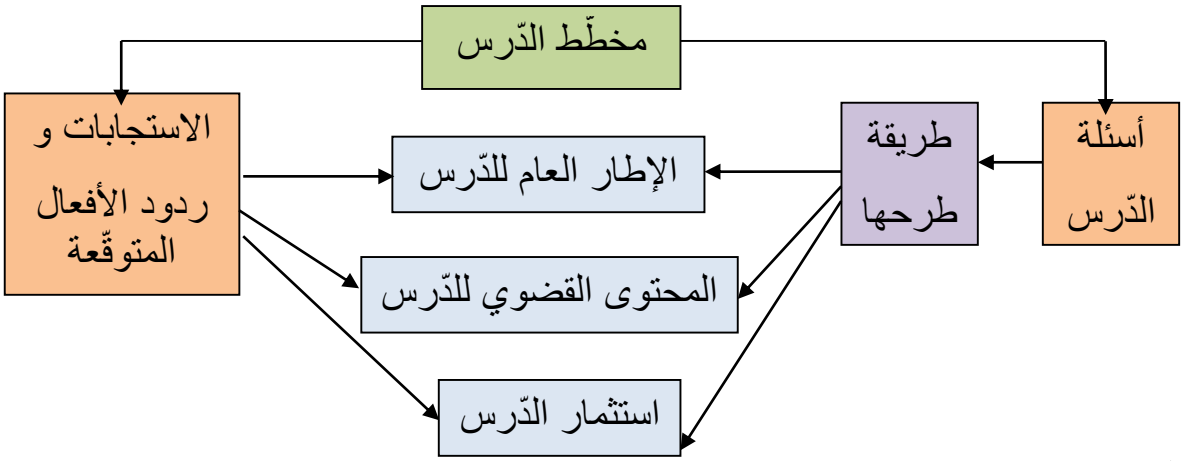
- فكيف نسمّي هذه المشاهد التي تُحيط بالإنسان؟
- ماهي أسرارها؟ وما الدّليل على ذلك؟
- لماذا كانت المرأة مصفرّة الوجه، باكية العينين؟
- برأيكم هل هذا فعل صائب؟ وفي توقّعكم، ما هي الأسباب التي دفعتها لذلك؟

نلاحظ من خلال هذا التنوّع في الأسـئلة أنّ المعلّم قد اعتمد منهجيّة التّدرّج من العام إلى الخاص، حيث يهدف في طرحه لهذه الأسـئلة إلى التّأكد من اطّلاع المتعلّم على النّص، وكي يساعده من خلالها على التوغّل داخل كلّ فقرة من النّص وفهم مجريات أحداثها.

[1] محمد موسوني، السّؤال والجواب، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، ط2، 2007، ص89.

نقف انطلاقًا من هذه الأسـئلة كذلك على محاولة المعلّم الإحاطة بشـتّى جوانب المتعلّم "التّعليميّة والحجاجيّة والعاطفيّة"، وإثارتها، ولتوضيح ما سبق نعتمد الشّكل التّالي:

شكل رقم 08: تشعّبات السّؤال التّعليميّ شكلا ومعنى لإنجاز المقاصد



المصدر: إنجاز شخصي

وانطلاقا من هذه التّساؤلات المنوّعة، يُستقطَب المتعلّم ليندمج في أجواء تبادل الإجابات والأفكار من خلال:

الوظائف الإنشائيّة الفاعلة:

تعكس ردود أفعال المتعلّمين اتّجاه ما قدّمه لهم المعلّم من طروحات استفهاميّة، حيث تتجسّد في شكل إجابات شأنها أن تُدعّم الأسئلة المطروحة، بمجرّد إلقاء المتعلّمين أفكارهم وآراءهم و وِجهات نظرهم مستعرضين في ذلك حضور شخصيّتهم وأسلوبهم في تبادل النّقاش، إذ «يحيل هذا إلى أنّ الوظائف جاءت استجابة للوظائف الإنشائيّة الأوليّة »[1] رغبة في إقناع المعلّم، ويتجلّى ذلك من خلال إجاباتهم التّالية:

[1] زوليخة زيتون، الرسائل النقدية (من القرن 3هـ إلى القرن 6هـ) بين سلطة الخطاب واستراتيجية الكتابة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في الأدب، جامعة باتنة، 2017، ص177.

1-نسمّي هذه المشاهد التي تحيط بالإنسان "الطّبيعة"، ويستدلّ على ذلك انطلاقا من النّص المقروء على مسامعه: فصل الربيع، الجبال والوديان، والأشجار والحيوانات، العصافير تغنّي، يرعى غنمه، ضفاف البحيرة، الرّملة النّاعمة"[1]،حيث تتُمّ هذه الإجابات عن قدرة واستيعاب قويّة للمتعلّمين وكفاءة منهجيّة في كيفيّة الاستدلال على الإجابة لإقناع المعلّم بمدى فهمهم لنّص وتركيزهم معه.

2-كانت المرأة مصفرّة الوجه باكية العينين، لأنّها كانت تفكّر في التخلّص من صغيرها.

3-آراء المتعلّمين:

م1: لا! برأيي هو ليس فعل صائب، مهما كانت ظروفها لا يجب عليها التخلّي عن طفلها.

م2: لا! برأيي هو ليس فعل صائب، صحيح ربّما كانت أحوالها الماديّة لا تساعدها في رعاية صغيرها وتربيته، لكن ليس معنى ذلك أن تتركه في الطّبيعة وتذهب، هناك حيوانات قد تؤذيه.

م3: برأيي، إنّ هذه تُشبه قصّة الرّسوم المتحرّكة "ماوكلي" في الغابة، فلو إنّها تكون قد تركته فعلاً، سيعيش مثل ماوكلي ويُصبح صديقا للطّبيعة وأسرارها، وعلى العموم، الأمّ مُخطئة في تفكيرها.

م4: ربّما كانت مُهدَّدة من قبل عصابة اختَطَفَت بقيّة أطفالها.

نَلحظ من هذه الإجابات حريّة المتعلّمين في إبداء رأيهم بكلّ طلاقة فكر، والدّافع لذلك هو سؤال المعلّم الذي عَمِد إلى جعله مفتوحا كي يُقوّم كفاءات المتعلّمين اللّغوية والمعرفيّة وكذا العمل على تنمية قدرتهم في التخيّل، وهذا ما نلمسه في إجاباتهم حيث كانت استجابات تعكس شخصيّة متعلّم واعٍ له فرصة إبداع في المستقبل، انطلاقًا من عرضه لتفاصيل ذلك السّؤال.

[1] مذكّرة الدّرس للسنة الأولى من التّعليم المتوسط، ص137.

وعلى العموم، فقد جاءت إجابات المتعلّمين مماثلة لجملة الاســـتفهامات التي طرحها المعلّم ممّا ســاهمت إجاباتهم في إثراء القســم الإنّشــائيّ الطلبيّ، وهذا دليل على نجاح عمليّة التّواصـل التّعليميّة بين طرفيّ الخطاب، من خلال دراسـة محتوى النّص من جهة، وكذا نجاح المعلّم في تحقيق الهدف الذي رمى إليه، وهو التّأثير في المتعلّم انطلاقًا من رســمِه لخطوات إنشاء مذكّرة الدّرس، أي تَحقُّق الفعل الإنجازيّ من جهة أخرى.

ونلخّص هذه العمليّة التّواصليّة الّتداوليّة كالتّالي:

- أطراف الحوار: المعلّم والمتعلّم.
- موضوع الحوار: أوجه التّشابه بين الإنسان والطّبيعة.
- مقام الحوار: حجرة الدّرس.
- القناة: خطاب شفوي.
- نظام الحوار: سؤال وجواب (حوار).

انطلاقا من الوظيفتين الإنشــائيّتين السّــابقتين اللّتين ســاقتهما بلاغة السّــؤال للمعلّم، نسـتشّـف أنّ هذا الأخير كان يعي جيّدا أجوبة الأسـئلة، التي طغت عليها شُـحنات حجاجيّة هدَف من خلالها إلى اسـتمالة المتعلّم وتحقيق قوّة التّأثير فيه، ممّا يدفع كلّ متعلّم على حدى إلى الإقناع بفكرته، واســـتخلاص قيم أخلاقيّة تربويّة من الخطاب، وعليه فإنّ المعلّم قد نحا بخطابه في هذه المذكّرة نحو الأثر التّداولي (الإقناع) محقِّقا لذلك المقصـــديّة الفكريّة ثلاثيّة التكوين المُكمّل لبعضه البعض.[1]

[1] ينظر، عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداوليّة، دار الكتاب الجديد، ليبيا، ط1 ،2004، ص464.

7 **المكوّن التّعليميّ:**

حيث احتكم المعلّم في الإخبار عن درسه إلى السّؤال (كيف نسمّي هذه المشاهد؟)، وهو سؤال عن الحالة في إطار موضوعيّ، ممّا يدلّ على حرص المعلّم كيف يجعل المتعلّم يستدلّ ويتتبّع انطلاقا من النّص، كي يستوضح في إجابته.

8 **المكوّن الحجاجيّ:**

وتمثّل في جعلِ المعلّم موضوع درسه (ارتكاب المرأة لخطأ تخلّيها عن رضيعها) مغفور ومتجاوز عنه، لأسباب منطقيّة بحسب آراء المتعلّمين واستدلالهم من واقع الحياة خاصّة، وأنّ النّص مفتوح النهاية، ممّا زاد ذلك من نجاح تأويلهم وتنشيط مخيّلتهم على الاقناع.

ملاحظة:

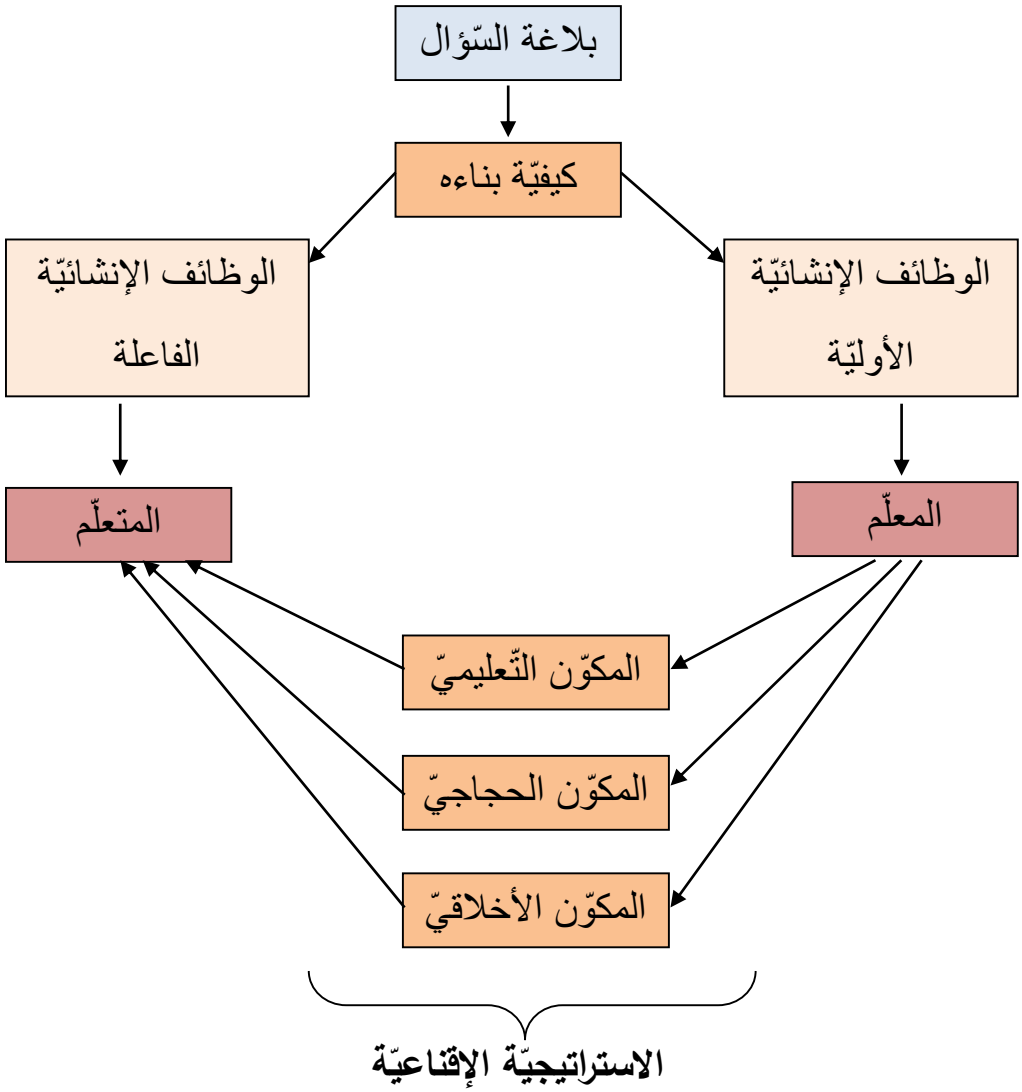
إجابات المتعلّمين هنا، قد أثارت إعجاب المتعلّم، خاصّة أنّه كان على خلفيّة معرفيّة بحياة أحد المتعلّمين داخل الصّف، يعيش ظروفا قصّتها تشابه أحداث النّص فكان هدفه من هذا السّؤال، هو جعل المتعلّم يستمع لآراء زملائه عندما قدّموا أعذارا كي تتولّد له فكرة عدم الحُكم المسبَق على والدته، وبأن لا تتولّد في داخله كراهية اتّجاه والدته، قد تنمو بداخله حتّى كبره.

9 **المكوّن الأخلاقيّ:**

ويتجسّد في دعوة المعلّم المتعلّمين إلى مجموعة نصائح، كالتماس الأعذار للآخر وعدم الحكم القطعيّ عليهم، تجنّب سوء الظّن، الرّحمة والتّسامح مع الغير، الكراهيّة تدفع الفرد لارتكاب الخطايا ،...الخ، وعليه فقد سجَّلت عناصر النّصح والإرشاد كبُعد أخلاقيّ، الانتقال من المقاصد الفكريّة (التّعليميّة والاجتماعيّة) إلى المقاصد العاطفيّة.

لمّا كان المعلّم قد حقّق الأثر التّداولي (الإقناع)، الذي رمى إلى إنجازه في إطار مذكّرة الدّرس لهذا النّموذج، فقد حقّق أحد أهم اســتراتيجيات الخطاب، وهي الاســتراتيجية الإقناعيّة ويمكن التّمثيل لذلك بالمخطّط التّالي:

شــكل رقم 09: دور الوظائف الإنشــائيّة بنوعيها في تجســيد الأثر الإقناعيّ في الخطاب التعليميّ



5-فاعليّة الإنشاء الطّلبي بين ظاهر وضمنيّ

نقف في إطار مذكّرة الدّرس كذلك على كثرة الأساليب الإنشائيّة الطّلبية المتواردة بين طرفيّ العمليّة التّعليميّة التي تُعدّ فعلاً إنجازيًا، حيث نلحظ قوّة التّأثير لهذه الصّيغ الأسلوبيّة في تغيير جوانب كثيرة في المتعلّم، خاصّة في تداولها تارة حاملة لمعانٍ ظاهرة جليّة، وتارة أخرى حاملة معانٍ مُستلزَمة غير تلك التي توافق صيغتها الحرفيّة، ذلك بما يخدم الموقف التّعليميّ، ممّا يزيدها غموضا و استقطاب عقول لتحليلها و الوقوف على قيمتها، وهذا من شأنه أن يوطّد العلاقة بين المعلّم و المتعلّم، و يزيد التّواصل بينهما عمقا.

أمّا فيما يخصّ استلزاميّة الخطاب بين المعلّم والمتعلّم، فما يميّزه هو حرص المعلّم على إفصاحه عن المعاني بحسب السّياقات التي يُنجِز فيها عباراته، «فالاهتمام بالمقام أو سياق الحال هو في نفس الوقت اهتمام بالعمليّة التواصليّة بين المتخاطبين»[1] عموما، ويُمكننا التماس ذلك من خلال الآتي:

<u>الاستفهام:</u>

قد تنتقل دلالة الاستفهام من المعنى الحرفيّ كقول المعلّم: كيف حالكم اليوم؟، هل أحضرت كتابك؟، إلى المعنى الضّمنيّ، كقول المعلّم وهو يَشرح الدّرس فجأة: ألا يوجد تشويش آت من الرّواق؟، إذ قد يَفهم المتعلّم منه ضجيج المتعلّمين في السّاحة، أو سهو

[1] المؤتمر الدولي سياقات اللّغة والدراسات البينية، من 30 أكتوبر إلى 1 نوفمبرّ 2018م، الاستلزام الحواري في الفكر العربي، دار نوران للنشر والتوزيع، جامعة الإسكندرية، مصر، رئيس المؤتمر: عيد بلبع، أنس وحيد عبد العظيم، ص218.

بعض المتعلّمين داخل الصّـــف مع مناظر الطّبيعة خارج القســـم وعدم تركيزهم مع المعلّم ...الخ، فيَهُمّ أحد المتعلّمين تلقائيا في إغلاق باب القسم، من باب المساعدة.

مثال2:

قول المعلّم: هل عادتُك الإفطار في هذا الوقت؟ وهذا السّـــؤال لا يحتاج إجابة بقدر ما أفاد استغراب وتعجّب المعلّم من تأخّر المتعلّم عن موعد دراسته، فغايته التّوبيخ غير المباشر أمام الزّملاء، والمتعلّم سيفهم قصد المعلّم بلا شك كونه يَعرف خطأه ويلتزِم بالمواعيد.

مثال3:

كذلك قولـه: فقط، هذه هي إجابتك؟، فقد قَصَـــد المعلّم إثارة المتعلّم من طريق التّعزيز السّلبيّ، فقد يفهم المتعلّم من هذا السّؤال، سُخرية المعلّم منه، أو عدم رضاه عن إجابته، ممّا يزيد من دافعيّته في التّركيز أكثر على الصّياغة الجيّدة للإجابة، والمساس بمضمون موضوع النّقاش من خلال استحضار الأفكار.

<u>أما الأمر:</u>

فقد يخرج الأمر عن معانيه الظّاهرة كأعطني إجابة ســريعة، انتبهي معي، افتح الكتاب على الصّفحة 31 ...الخ، إلى معانٍ ضمنيّة ذات قوى إنجازيّة غير مباشرة كقول المعلّم:

حاول مُجدّدا، فمن الرّغم أنّ الصّـيغة الحرفيّة قد حَمِلت معنى الأمر، إلاّ أنّ المتعلّم فَهِم منها تشـجيع المعلّم له على الإعادة، أو أنّ المعلّم واثق من قدراته، أو معجَب بإجاباته لدرجة أنّه لا يَملّ من سَماعها، ممّا يزيده حماسا أكثر في الإبداع.

أما النّهي:

كقول المعلّم: لا تتخاصـــم مع زميلك، لا تُؤجِّل عمل اليوم إلى الغدّ، لا تَســـخر من صديقك فمبدأ الأدب سرّ نجاح الصّداقات، لا تغضب واصبر، كما قد يستغلُّ المعلّم فرصة مناقشة النّصوص في تقديم "النّصح والإرشاد" كمعاني مُستَلزِمة انطلاقًا من أحاديث نبويّة أو ســـور قرآنيّة، كما في نصّ "أبي" و "قلب الأم"، حيث يُذكِّرهم بقوله عزّ وجلّ ﴿وَلاَ تَقُلْ لَهُمَا أُفٍّ وَلاَ تَنْهَرْهُمَا وَقُلْ لَهُمَا قَوْلاً كَرِيمًا﴾ [الإسراء/20].

أما التّمني:

فنلحظُه في قول المعلّم مثلا: ليتكُم تتضــامنون مع زميلكُم المريض، ليتكُم تتفوّقون في مادّة اللّغة العربيّة ...الخ، أو كقول المعلّم للمتعلّم: لماذا لم تُحَصِّـــل علامات ممتازة؟ فيقول المتعلّم: ليتني راجعتُ دروسـي جيّدًا، أو كنُصـحِ المعلّم متعلِّمِه بالدّراسـة وطلب العلم، فنجده يَسترجع بيتا شِـعريا بقوله لهم: يوما ما ستقولون " ليت الشّباب يعود يوما" فالمعلّم هنا قَصَد التَّحسُّر والأمر نفسُه حصل مع المتعلّم فهو يتَحسّر لعدَم مراجعتِه دروسه.

أما النّداء:

عادة ما يقترن بحرف النّداء "يا" كقول المعلّم يا صُهيب هلاَّ مسحت السّبورة لو تتكرّم، إذ يَظهر في حرف "ياء" قوّة النّبر وعلوّه، وفي امتداده أثناء التّلفظ بـه لفت انتباه المتعلّم إنْ كان تائها بأفكاره.

كما نلحظ المعلّم أثناء قراءته الجهريّة للنّصـوص، يحرص على أداء تلفّظ حرف النّداء بتنغيم وبصـــوت مرتفع قليلا، كي يدفع المتعلّم للتّركيز أثناء اصـــغاءه له، كما هو الحال في النّص الأدبي "أبي" مثل: يا أبي، يا وقاك الله، فيا أيُّها ...الخ، وكان حرف النّداء هنا في النّصوص الأدبيّة يعمل على التّنبيه المُستمرّ للمتعلّم وتنشيط عقلِه.

وقد يخرُج النِّداء عن معناه الأصـلي كقول المعلّم: يا للرّوعة، أحسـنتم تمثيل الأدوار، يا لهدُوئِكم اليوم، فهو يتعجّب من تَميُّز المتعلّمين لأدائهم طريقة تمثيل الأدوار من أجل تقديم القاعدة الصّـــرفية، كما يتعجّب لحال هدوءهم بعدما أَلِفهُم فوجٌ حركيٌّ تغلُب عليه صـــفة المشاغبة.

أيضـــا تلفّظه للفظة: " يا ويلَكم من عدم إنجاز الواجب المنزليّ"، فالنّداء هنا أفاد التّهديد، ممّا يدفع المتعلّم لتحمُّلِه المسؤوليّة بما كُلّف به وحلِّ واجباته في المنزل تفاديًا لعقاب المعلّم.

وانطلاقًا ممّا ســـبق، يُمكنُنا القول، إنّ الغاية التربويّة والتّعليميّة من توظيف المعلّم للإنشـاء الطّلبي سـواءً وافق معناه صِـيغته الحرفيّة أو كان مُسـتلزَما هو حِرصُـه على فرض صـرامته وانضـباطه داخل الصّـف وخارجَه، بالمراقبة اليوميّة وتقييم سـلوكات المتعلّم وأفعاله، ومدى مواظبته في الدّراسـة، ممّا يدفعُه إلى احترام مبادئ الدّراسـة وكذا انطباع حُسـن الخُلق في شخصيّته، فإنّ رغبة المعلّم باستخدامه الإنّشاء الطّلبيّ هي التّطوير من ذوات المتعلّمين.

6-فاعليّة الجوّاب التّعليميّ عند المعلّم

كما أشرنا سابقًا، قد يَحدُث أنْ يَتبادل أطراف العمليّة التّعليميّة الأدوار فيُصبح المتعلّم هو السّـائل والمعلّم يُجيب، وتَتّخذ إجابة المعلّم شـكلَها ووزنَها الحرفيّ انطلاقًا من صـياغة المتعلّم الحرفيّة، وعليه قد تكون إجابة المعلّم إمّا صـريحة أو ضـمنيّة، ممّا يختار كيف يكون جوابُه مراعيا المقام وســـياق السّـــؤال والظّروف المحيطة به، حتّى تَتِمّ المعرفة، لأنّ «العِلْم نِصْفان، نِصفُه سُؤال ونِصْفُه جواب».[1]

[1]أبو نصر السّراج الطوسي (ت 378ه)، اللمع، تح، عبد الحليم محمود، وطه عبد الباقي سرور، دار الكتاب الحديثة، مصر، ومكتبة المثنى ببغداد، 1380ه -1960م، ص304.

وأسـلوب الجواب يُعتَبر فعلاً إنجازيًا، يهدف من خلاله المعلّم أو المتعلّم على السَّـواء إلى زيادة نجاح العمليّة التّعليميّة التّواصـليّة، والتّعزيز من قيمة التّفاعل الحواريّ بين طرفيها، ممّا يزيد من إنجازيّة مذكّرة الدّرس عموما، والتّأثير في المتعلّم بوجه خاص.

وكما أنّ السّؤال فن، كذلك هو أسلوب الجواب، يُعَدّ أحد الأسباب الرّاقية في الخطاب التّعليميّ، إذْ لابدّ للمعلّم أن يراعيَ بعضَ الشّـروط أو الآداب العلميّة والموضـوعية في تفعيل أسلوب الجواب، من بينها:

1-توظيف أسـلوب الجواب، بُغية تعليم المتعلّمين فنّ الرّد الأدبيّ الفصـيح، وكذا تعوِيدهم استلام مِشعَل الاستفسار وفنّ الطّرح والتّنويع في الصّياغة.

2-على المعلّم الأخذ بنَظر الاعتبار جَهْل المتعلّم بالمعرفة، والمرحلة العمريّة له خاصّـــة أنّ المتعلّم حديث الانتقال من مســـتوى تعليميّ ابتدائيّ إلى مســـتوى جديد، وعليه ضرورة التّدرّج في الفهم.

3-التَّمهُّل في التّفكير وعدَم التَّسرُّع في الإجابة.

4-زرع روح التَّضـامن والاستفادة من إجابات بعضـهم البعض وتعميم الإجابة لتعُمّ الفائدة المعرفيّة.

5-إجادة ثقافة "لا أعلم"، فلا يُجيب المعلّم إجابات غَير مُتأكّد منها، فقط لأجل تفادي فكرة "المعلّم لَمْ يَســـتطِع إجابتَنا"، أو بطريقة ذكيّة يَجعل المتعلّم يَبحث عن المعلومة بِنفسه، وهو الآخر يتأكَّد من صِحَّتها قبل الإجابة عنها.

يقول بعضُ الحُكمـاء «تعلّم لا أدري فإنّـك إنْ قُلـت لا أدري علَّمُوك حتّى تـدري، وإنْ قُلت أدري، سألوك حتّى لا تدري».

وهذه هي صفات المعلّم الكفئ التي تُحقّقُ نَجاح الفعل الإنجازيّ "حصول الفهم"، وتعليم كيف يتبنّى ثقافة الإجابة مع أفراد المجتمع.

والمُتتبّع لإجابات المعلّم على تســـاؤلات المتعلّم في إطار إنجاز مذكّرة الدّرس يَلحظ أنّها تُواكب استعمالات تداوليّة كثيرة منها:[1]

1- < الجواب المباشر>

يُعتبر ردا صـريحا في صـيغة حرفيّة مباشـرة، تَحمِل معنى صـريحا علىَ قدر السُّؤال المطروح، غرَضُـه ايضـاح صورة المُستفهَم عنه في ذِهن السّائل دون تجاوُزٍ في ذلك؛ كي لا يَحدث تَشتُّتا ذِهنيًا له.

نحو: سُـــؤال المتعلّم: أســـتاذ أيُّ التَّاريخين أُدوِّنـه أولاً على السّـــبورة؟ الهِجريُّ أم المِيلاديُّ؟، فيُجيب المعلّم: عليك بتدوين التَّاريخ الهجريِّ أولاً فالميلاديّ.

ففي هذا المثال التَمسـنا في إجابة المعلّم لمتعلِّمها لا إيجازا مخلاًّ، ولا إطنابًا مُملاًّ، ولا جوابا غامضا، بل مُختصَرا بالإفادة على قَدْرِ السُّؤال.

2-<الجوّاب بالسّؤال >

يَلجأ المعلّم إلى اعتماد هذا النّوع من الجواب، لاسـتشـارة عقل المتعلّم، وتنبيهه لمعرفة مُبتغاه من طريق الاستنتاج الذَّاتي، ليُجيب نَفسَه بنفسِه ويُزال الشَّكُ من ذِهنه.

نحو: قول المتعلّم: كيف نَعرف يا أستاذ أنّ شخصا مُعيّنا قد كان مُخلِصا لوطنه ومُحبا له؟

[1] ينظر، وليد بركاني، تداوليّة السّؤال في الحديث النبوي –دراسة في سنن أبي داود(مرقونة)، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه (علوم في اللّغة العربيّة)، جامعة باجي مختار عنابة، 2015 ،2016م، ص243.

فيجيب المعلّم سـائلا: وماهي الأعمَال التي يُمكنك أنت فِعلُها كَونك مُواطن صـالح، تدلُّ على أنّك مُخلِص لوطنِك ووفيٌّ له؟

3- < الجوّاب بعكس ما توقّعه السّائل >

هو فعل إنّجازيٌّ يُفيد تَحقيق غاية السّـائل مِن طريق فِعلٍ لا يَتوقّع نَتيجتَه أو ما يَرومه المُجِيب، نحو: قول المتعلّم: أستاذ ما الفرق بين المفعول به، والمفعول فيه؟

فيُجيب المعلّم: سؤال ذكيّ يَنُمّ على قدرتك في المناقشـة، لذا سـأترُكُك أنت تَبحث وتَأتِينا بالفرْقِ في الحصّة القادمة.

4-< زيادة الجوّاب على حدِّ السّؤال>

الغرض الإنجازيُّ من هذا النّوع منَ الجواب هو زيادة الإفادة بأضـعافها، حيث يتعرّف المتعلّم عمّا سـأل عنه، ويَزِيده المعلّم مَعرفة عن غيرِ ما لم يَسـأَل عنه، نحو سـؤال المتعلّم: أستاذ، هل ممارسـة رُكوب الخيل تُعدّ هِواية فقط أمْ أنّها رِياضـة مِثلُها مثلَ رياضـة كرة القدم؟ فيُجيب المعلّم: بلى هي كذلك، مُمارسـة رُكوب الخيل تُعدّ رِياضـة حَقًّى مِثلُها مثلَ بقيّة الرّياضات، حيث إنّ لها فوائد كثيرة صِحيّة للجسم؛ منها: أنّها تُعطي الجسم التَّوازن والرّشاقة كما تَزيد من تحسين الدَّورَة الدمويّة والإدراك البصـري، كما أنّها تُعزِّز نُموّ العضـلات وشـدِّها وكذا نِظام القلب، فضـلا عن أنّها تَمنح الإنسـان الثِّقة بالنَّفس والإرادة، وقد أوصـانا النَّبيُّ صلّى الله عليه وسلّم بتعلُّمِها في قوله "عَلِّمُوا أَبْناءَكُمْ السِّبَاحَةَ وَالرِّمَايَةَ وَرُكُوبَ الخَيْل".

5-حطرح السّؤال والإجابة عنه>

يَستميل هذا النّوع منَ الفِعل الإنجازيّ انتباه المتعلّم للسُّؤال وفي الوقتِ ذاتِه، يَشعُر بعَجزِه عن الإجابة، ممّا يَزيدُه فُضولا لمعرفة الإجابة، فينتَظِر بكُلِّ تَركيز وحماس سَماع الجواب منَ المعلّم نحو: قول المعلّم: أتعرِفون ما الفرْق بين القصيدة والقِطعة الشِّعريّة؟

فالمتعلّم ليس له فكرة عن هذا، خاصّة أنّه في أوّل مُستوى من التّعليم المُتوسّط ممّا يُفسّر جَهلَه بهذه المعلومة، فيزِيد ذلك تشوِيقا لمعرفة الفرْق.

يُجيب المعلّم: القِطعة الشِّعريّة هي التي لا يَتجاوز عدد أبياتها السَّبعة أبيات، أمّا القصيدة الشِّعريَّة فهي ما يتعدَّى أبياتُها سبعًا.

6-حتعميم الجوّاب>

الغاية من هذا الفِعل الإنجازيِّ هي إفادة جُلّ المتعلّمين انطلاقًا من طَرْحِ متعلّمٍ واحدٍ سؤالٍ، يُثير الاهتمام ويُشير لمعرفةٍ مُهمّة، فيَأتي في جُزأين أحدُهما للمُخاطَبِ في سياق المقامِ الخاصّ بالخطاب والآخر لبقيّة المتعلِّمين، مثل: قولُ المتعلّم: أستاذ من فضلك، متى كان عِيدُ استقلالِ الجزائرِ بالضَّبط؟ وكمْ هو عدد شُهدَاء الجزائر الثّوريّين الأبرَار؟

فيُجيب المعلّم قائلا: سؤال حكيم وعميق في معناه، لاحظوا معي جيّدا يا أبناء، زميلكم سألني عن تاريخ استقلال الجزائر وعن عَدَدِ شُهدائِها؟؛ لقد تم اعلان تاريخ الاستقلال في 5 جويلية من سنة 1962م، وهو اليوم الموافق لتاريخ اعلان احتلال الجزائر، أمّا عن شُهدائِنا الأبرار فيُقدَّرُ بمِليون ونِصف مليون شهيد.

ثالثا: شروط نجاح الفعل الإنجازيّ

انطلاقًا من المحطّات التي مرَرْنا بها في جانِبنا التّطبيقي هذا، كيْ نَلتمِس تَظافُر الجهود بين أرْكان العمليّة التّعليميّة، لتحقيق أفعال إنجازيّة تَخدُم نُموّ كفاءات المتعلّم اللُّغويّة والفكريّة وقُدراته؛ إذ تُمثِّل مُذكّرة الدّرس المُخطّط الفعّال الذي يَرتكِز عليه المعلّم في تقديمه للمادّة التّعليميّة ومُساعدَتِه على ضَبط الوقت من جهة، كما تُمثِّل الوسيلة التي ستُفيد من خلالها المتعلّم في اكتساب المعارِف، وإجادة تَطوِيع ما يتلقّاه في إطارها في الحياة العامّة بكُلّ دِقّة واحترافية.

ولنجاح الفعل الإنجازيّ في إطار سَيرورة الدّرس لابد من تَوفّر شروط مناخيّة لها، أهمّها على الإطلاق (مبدأ التعاون – co – operative principal) الذي جاء به الفيلسوف الأمريكيّ (بول غرايس) [p . Grice] في اللّسانيّات الحديثة، وهو مبدأ اجتماعيّ يتحكّم في التّواصل الحواريّ بين المُتخاطِبين و ما يَقوم عليه من احترام، و لَعلَّنا نلتمس فاعليّتَه في العمليّة التّعليميّة انطلاقًا من التّعاون الحاصِل بين المعلّم و المتعلّم، تماما كما حدَّدَ غرايس صيغَتَه بالعبارة التالية : « لِيَكُن انتِهاضُك للخطاب على الوجه الذي يقتضيه الغرض منه»[1] وذلك وفقا للمبادئ الأربعة التّالية :[2]

1/ مبدأ الكم (Quantity): يجب أن تكون عمليّة التّخاطب وَافِية دون زيادة أو نقصان بما يَخدم أغراض التّبادل الآنيّة، وسدَّ حاجة المتُعلّم.

---

[1] طه عبد الرحمن، اللّسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1988، ص238.

[2] جورج يول، التداوليّة، تر: الدكتور قصي العتابي، الدار العربيّة للعلوم ناشرون، الرباط، ط1، 1431هـ-2010م، ص68.

2/ مبدأ الكيف (Quality): خاطب بما هو صادق، لا تُخاطِب بمَا لا تَملِك صِحَّة صِدقِه، ممّا يزيد مِصداقيَّةً في تَبادُل الخِطاب.

3/ مبدا العلاقة (Relation): يَنُصّ هذا المبدأ على وجوب مُلائَمَة الحوار المُتبادَل مع موضوع الخطاب، أو بتعبِير البَلاغيِّين (لكلّ مقام مقال).

4/ مبدأ الحال (Manner): اجعل خِطابَك مُوجزًا مُرتّبًا يُجلِيه الوُضـــوح، لا يَكتَسِـــيه الغُموض.

فضـلا عن هذه المبادِئ الأَربعة، يوجد كذلك "مبدأ التأدُّب"[1] الذي يُسـاهِم بشـكلٍ كبيرٍ في نَجـاح التّواصُـــل أثنـاء الخِطـاب، وهو مبـدأ اجتمـاعيٌّ يَنُمّ عن رُقيِّ الحِوار واحترام المُتخاطبِين لآراء بَعضِـهم، وَظَّفَته (روبين لاكوف) [R–La Koff] في مقالتِها الشَّهيرة "مَنطِق التأدّب"ويقوم على ثلاثة مَبادِئٍ تَهذيبيَّةٍ صَقليَّةٍ للأخلاق، هي:

1–قاعدة التَّعفُّف، ومُقتضاها: لا تَفرِض نَفسك على المُخاطَب.

2–قاعدة التّشكّك ومُقتضاها: لتَجعَل المُخاطَب يَختار بنفسه.

3–قاعدة التّودُّد ومقتضاها: لتُظهِر الوِدّ للمُخَاطَب.

وفيما يأتي نُحاوِل تَوضـــيح مدى حُضـــور هذه المبادئ الأخلاقيَّة في صُـــلب العمليّة التّعليميّة ومُساهمتِها في نجاح الفعل الإنجازيّ (الخطاب/ مذكّرة الدّرس):

[1] مرجع سابق، اللّسان والميزان، ص240.

1/ مبدأ الكم (Quality)

نلتمِس وُجود هذا المَبدأ في مُذكّرة الدّرس التي أنجزَها المعلّم[1]، ذلك أنّها استوفَت جُلّ الأساسات المنهَجِيّة التي تَسِير عليها بشكلٍ تدريجيٍّ بحيث أَلمّت بجُملة المعارف و المعلومات المُتعلِّقة بموضوع الدّرسِ، والتي يَهدِف المعلّم لإخبار المتعلّم بها بشكلٍ تدريجيّ، قَصد التّأثير فيه و ترسيخ القِيَم لَدَيه و تَمرُّنِه علىُ مناقشَة قَضايا مُمّاثِلة لها في الوَاقِع الحَياتيّ، وعليه يَكون المُعلّم قد أَلَمَّ بكلّ جوانِب المُذكّرة دون اطنابٍ أو نقصانٍ مُحترِما في ذلك الحدّ الزّمانيّ المطلوب، ممّا يدُلُّ على مَدى تَحكُّمِه و شِدّة انضِباطِه، و قد جاء تسلسل تلك المعارف المُنوَّعة بِتوزِيعٍ كَمّيٍ مُنظَّم كالتّالي :

أ/ مدخل إلى الدّرس (وضعيّة الانطلاق)

حرِص فيها المعلّم على دَفع المتعلّم للانفتاح على المحتوى القضويّ العام للنّص انطلاقًا منْ جملة الأسئلة المطروحة، التي راعى فيها الزَّمن المرسوم، كَيْ لا يَخرُج عن موضوع النّص، وبالتّالي يخترق المدة المكلّف بها محققا مبدأ الكم اتّجاه الأسئلة والأجوبة المتوقَّعة من جهة أخرى كما يلي:

ـ الإخلاص والتّضحية صِفتان مُلازمتان لكلّ أمٍّ في الوجود، أُذكر بعض فضائل الأمّ عليك؟ تأكيدا لِلفكرة سنتعرّف على تَضحيات أمّ السَّعد.

نَلحظ أنّ المعلّم قدَّم سؤالاً وجيزًا مُقترِنا بلفتَةٍ تمهيديّةٍ، لاستمالة فِكر المتعلّم، لما سَيُحلِّلُه ويُناقِشه في مرحلة التَّعلّمات، وبهذا الشَّكل يكون قد تَحقق مبدأ الكم.

[1] محمد الطاهر قمار، مذكرة الدرس، السنة أولى متوسط، المقطع الأول: الحياة العائلية، ميدان فهم المنطوق، المحتوى المعرفي قمار، أم السعد، ص 21.

ب- بناء التعلّمات

تمَّ نجاح الفعل الإنجازيّ لهذه المرحلة بفعلِ التزامِ المعلّم قُوّةَ مَبدأ الكَم، وتَطبِيقِه بأكثَرَ دِقّةٍ و َ تنظِيمٍ، حيث أَلَمَّ المعلّم في هذه المرحلة:

ــ بقراءة نموذجيّةٍ للنّص الأدبيِّ "أمّ السّعد" من مَيدان فَهم المَنطُوق، قراءةً احترَم فيها: مَخارِج الحروف، مواضِـــع النَّبرِ والتَّنغيم، الوقوف على مَواطِن الإعراب، وأهمّها، احترام علامات الوقف.

حقَّقَ المعلّم تَبادليَّة النِّقاش والحِوار، من خلال آلية طَرحِ السُّؤال وتَلقِّي الجواب مِنْ خلال دِراستِه لمُحتوى النّص، ذلك بـ:

. تحدِيدُه لشخصيّات النّص، أمّ السّعد، زوجُها المُتوفَّى، ابن عَمِّها،...الخ.

- السِّـياقات التي أَحاطت بهذه الشَّـخصِـيّات: عاطِفة الحُزن والفَرح، القَريَة الصَّـغيرة، الزّواج المُبكّر، ...
- فضـلا عن عدَمِ تَغافُلِه على شَرحِ المُفردات العَسيرة، واقتراحِها في جُملٍ تُحدِّدُ معانيها انطلاقًا مِنَ السِّياقات المُحيطة بها، نحو: دَؤوب، حَزَّت، خَطَّ، ...
- وخَتم بالقيم المُسـتخلصَـة، نحو: الإخلاص والوفاء جوهر اسـتمراريَّة العلاقات، تَحدِّي مَصاعِب الحياة وعَدم الاستسلام ،...

ج- الوضعيّة الختاميّة (استثمار المكتسبات)

تَمثّلت في اسـتثمار المتعلّمين ما تَلقّوهُ مِن قَبْل، في إنتاجهِم اللّغويِّ الخاصِّ بِهِم شـفاهيًا، بإشراف من المعلّم، حيث حدّد لهم موضوع التعبير مُراعيًا في ذلك المقام:

- لا يوجد مِنَّا مَنْ لا يَعرِف الرِّيف، وليس له أصـدقاء أو أهل يُقيمون فيه، هَبْ نَفسَـك تَسرِد أحداثًا لصديقِك عن حياة جدّتِك في الرِّيف، وما هي التّضـحِيات الجَسِيمة التي تُقدِّمُها لإسعاد أحفادها.
- يَشـرَع المتعلّمون في تَقديم عَروضـهِم الشَّـفويَّة بِلُغةٍ سـليمةٍ مِنْ طَرِيق السَّـردِ، ويُعقِّب المعلّم على كلّ ما دار بين المتعلّمين مُؤيّدًا ومُصوِّبًا لُغويًا ومَعرِفيًا.

وبِهذا الشَّكل استطاع المعلّم التَّحكُّم في سَيرورة الدَّرس، مُراعِيًا مَبدأ الكَم، دون مُبالغةٍ في إثراء المعلومات بشَكلٍ يُشتِّتُ أفكار المتعلم ويصعُب استيعابَه للدّرس.

2/ مبدأ النوع (Quality)

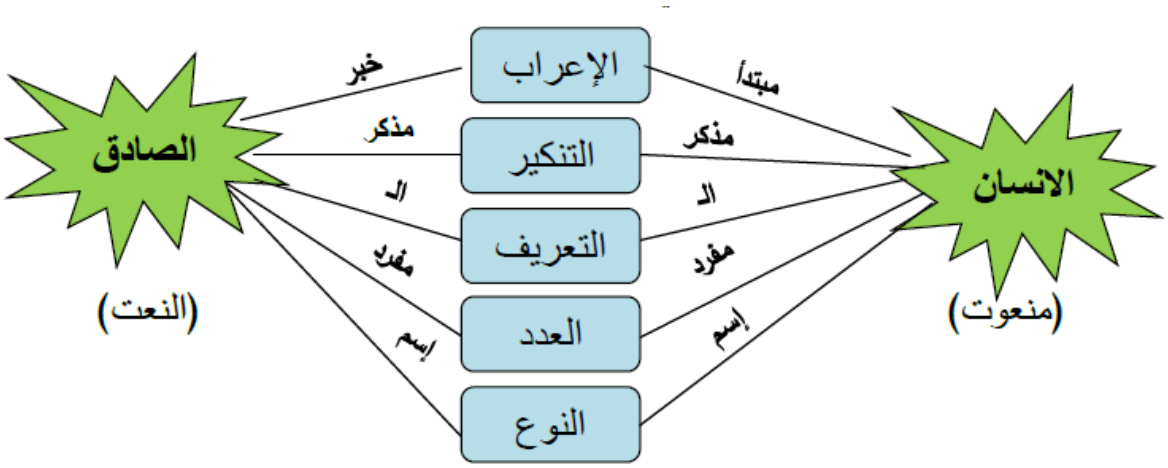
يَحرِصُ المعلّم في تَقديمـه للـدّرس على وجوب صِـــدقـه في عَرض المعلومـات على المتعلّمين، كي تترسّخ في ذِهنه بشكلٍ مُتسلسل سليمٍ، لأنّ ما يَتلقّاه المتعلّم يَسير معه عبر مراحل دراستِه وسيُوَظِّفه في الواقع الحياتيّ، لذا يَتوجّب على المعلّم:

- قَول ما يَعلَم صِـدقَه فقط، وتفادي ما يَجهلُه: فالمعلومة إنّ كانت صـادِقة يَتمّ الفَهم التّام، وعليه يَنجح الدّرس، ويكون المعلّم قد أدّى أمانته العلميّة على الوجه المطلوب، أمّا إنّ حصَل العكس، فأكيد سَـيفشَـل الدّرس دون أنْ يَعي المعلّم عواقب ذلك، وكذا المتعلّم كَونَه يَثِق بما يتلقّاه من المُعلِّم. مثال ذلك، تقديمه للقاعدة النّحويّة التّالية:

النَّعت يتبَعُ مَنعوتَه في الإعراب ويُطابِقه في التَّعريف والتّنكير وفي النّوع والعدد

مثال: الإنسان الصّادق محبوب. ويوضّح ذلك بالرسم

الشكل رقم 10: التماس مبدأ النّوع في مصداقيّة القاعدة النّحوية الملقاة



المصدر: إنجاز شخصي

انطلاقًا من هذه القاعدة، يَظهر المعلّم صادقًا في صِحّة المعلومات التي يُقدِّمُها، خاصّة وأنّ المتعلّم كان يَجهلُها، ومع التّطبيق يَترسّخ لديه الفهم والاستيعاب.

- قَول ما يَملك على صِحَّته: فالمعلّم الكفء، هو مَنْ يَستدلّ بالشّواهد على صِحّة كلّامه، كي تكون جملة المعارف التي يُقدِّمها، تكتسِيها الحِكمة، وعادة ما يَردِفُ المعلّم كلّامه بالقرآن الكريم أو السّنة أو أقوال العُظماء، وكذا الشِّعر والأمثال أحيانًا، مثال:

نَجد المعلّم أثناء دِراسته للنّص الأدبيّ "نشيد الماء"، من مقطع الطّبيعة، يَحرِص على تدعيم المضمون القضويّ للأبيات الشّعريَّة المُعبِّرة عَنْ قِيمة الماء في إشاعتِه للسَّعادة، وإحياءِه للفَلاة، وإرواءِه للحقول، ...الخ، بالقول العزيز: ﴿وَجَعَلْنَا مِنَ المَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ﴾. [الأنبياء/30].

فإنَّ باستخدام الدّليل هكذا تُعزَّزُ قيمة الدّرس، ويَزيد مِنْ قُوّة المعلومة ومتانتِها في فِكر المُتعلّم، وهذا ما هو إلاّ دلِيل وشاهِد على سُموِّ شَخصيَّة المُعلّم وإخلاصِه في التّدريس وبثِّ الرِّسالة المُكلَّفِ بها، وعليه يكون مُدرِكًا بِمَدى شَفافيّة المسؤوليّة المُلقاة على عاتقه.

3/ مبدأ العلاقة(Relation)

تُوافِق هذه القاعدة المقولة الشّـــهيرة "لِكُلّ مَقَامٍ مَقَال"، معنى ذلك أنّه يَتوجَّب على المعلّم انتقاء الأسئلة المُناسِبة المُتوَقّع إجاباتها من المتعلّمين وكذا الدِّقة في تقديم المعلومات، كي لا يَخرُج عنِ المحتوى الأساس الذي يتضـمَّنُه الخِطاب التّعليميّ لذلك الدّرس: وبالتّالي فإنّ مبدأ المناسـبة يَفرِض« مَنع المتكلّم من أن يَنزلِق إلى مقاصـدٍ أخرى مُخالِفة لتلك التي اسـتَهدَفها الخِطاب».[1]

فإذا المعلّم مثلا بِصـدَد تَكليف المتعلّمين بإنجاز مشـروع موضـوعه "لوحة إشـهاريّة تُبرِز مَخاطر التّدخين على الصِّـحة، انطلاقًا من معارف مُسـبَقة خلال المقطع الثّامن "الصِّـحة والرِّياضـة"؛ فأثناء شَـرحِه لمضـمون المشـروع، يُخاطِبُهم عَنْ "مضـمون ظاهرة التَّسـوُّل" في شوارِع بلادنا مِنَ المقطع الثَّامن "الأخلاق والمجتمع"؛ فهذا لا يُطابِق مُقتضى الحال.

أو كَأَن يَكون بِصـــدَدِ تَدرِيس المُحتوى المَعرفيّ "الفايســـبوك"، فيَبنِي مُذكّرة الدّرس على مجموعة التَّسـاؤلات تَصُـبّ جُلّها في موضـوع "اليوم العالميّ للبيئة"، نحو: كيف جَرَت عادة احتِفال الأُمَم المُتّحِدة بهذا اليوم؟ لأنّ هذا لا يَتوافق مع موضـوع الدّرس ولا يُطابِق المقام، بل عليه أنْ يُقدِّم أسئلة تَخدُمُ مُقتضى الحال، مثل:

- هل الفايسبوك نعمةٌ أم نقمةٌ على النّاس؟
- أُذكر بعض مخاطر النّشاط الفايسبوكي؟
- ما المقصـود بالاتّصـالات الافتراضـيّة أو العالم الافتراضـيّ عند أصـحاب الفايسـبوك؟

وبهذا الشّكل تكون الأسئلة مُوافِقة لِمقامِ النّص.

[1] العياشي أدراوي، الاستلزام الحواري في التّداول اللّسانين منشورات الاختلاف، الرباط، ط1، 2011، ص100.

4/ مبدأ الحال(Manner)

يُخالِف هذا المَبدأ سابقيه، إذْ يُركِّز على ظاهر الخطاب كيف يَبدو للمتعلّم؟ وانطلاقًا من هذا الطَّرح، يَشرع المعلّم في بناء تساؤلاتِه وتقديم شُروحاتِه حول الدّرس، واضحة لا يَعتريها اللُّبْس، مُوجَزَة ومُرتَبَة، كي يَتحقَّق الفَهم، وهذا ما يَتطلّبه السّؤال التّحفيزيّ في إطار التَّبادُل الحواريّ التّعليميّ، معنى ذلك أن يتّصِف بصفات تُساعد على الإثارة فالتّفكِير ثم التّحليل والاستنتاج كالتّالي:

الوضوح ⟵ لتحقيق الإجابة المحدّدة والمباشرة.

السّهولة ⟵ لتحقيق الاسترسال اللّغوي، وسهولة التّعبير عن الأفكار.

الإفهام ⟵ لتحقيق ثقة المتعلّم بنفسه، وزيادتِه جُرأةً أدبيّة.

كَسُؤَاله: ما معنى العلم؟ ما هو هَدفُك من الدِّراسة؟، فقد توفَّرت فيه كلّ المعايير التّوجيهيّة.

وفيما يَأتي نَسُوق نَموذجًا تَوضِيحيًا يَتضمّن "مبدأ التّعاون" بمعاييره، ممّا يُسهِم في إنجاح الخطاب التّعليميّ عمومًا:

حين يَسأل المعلّم المتعلّم: ماهي اللّغة العربيّة؟ (مُستوفي المعايير)؛ يُجِيب المتعلّم: اللّغة العربيّة هي لغة القرآن الكريم.

ففي هذا الحوار القصير، التَمسنَا مَبادِئ التّعاون في إجابة المتعلّم، تمامًا كما التَمسنَاها في سؤال المعلّم؛ فكانت واضحةً (الطّريقة) وكانت صادقةً(الكيف)، واستَعمَل القَدر المَطلُوب مِنَ الكلِمات دون زِيادة أو نُقصان (الكم)، وأجاب إجابةً مناسِبةً مضمونَ سؤال

المعلّم(المناسـبة)، ممّا يعني أنّه تَجنّب الوقوع في أيّ كلامٍ مُسـتلزَم لا يَتطلّبُه المقام، «فخَرْق مبادئ الحوار هو الذي يُولّد الاستلزام»[1].

وعليه فالعمليّة التّعليميّة التّعلميّة، تُبنى على نظام دقيقٍ ومُحكَمٍ، تَجعل من الخطاب التّعليميّ يَتطلّب ضـرورة التَنسـيق الفَنّي والعلميّ بين طرفيّ التّواصـل (المعلّم/المتعلّم) اعتمادًا على قواعد(غرايس) الأربعة، وبالتّالي يَحصُل نجاح الفعل الإنجازيّ (مذكّرة الدّرس).

[1]أحمد المتوكل، دراسات في نحو اللّغة العربيّة الوظيفي، الدار الثقافة، دار البيضاء، ط1، 1986م، ص95.

خاتمة

خاتمة:

بعدما تعرّضنا من خلال بحثنا الموسوم ب: أثر تعليمية الأفعال الكلاميّة في نصوص كتاب السّنة الأولى متوسّط نماذج مختارة بالدّراسة والتّحليل، فقد خلصنا إلى جملة من النّتائج نقدّمها في النّقاط التّالية:

- ❖ تهتم التّداوليّة بدراسة اللّغة أثناء الاستعمال، ممّا يجعلها شاملة لكافّة عناصر التّواصل ابتداءً من طرفي التّواصل إلى القناة النّاقلة للّغة، والوسائل المساعدة في التواصل، كما تهتمّ بالسّياقات الحاليّة، وما تفتضيه الطّبقات المقاميّة المتصرّفة في حيثيّات الخطاب.
- ❖ نظريّة أفعال الكلام من أهم المبادئ التي تقوم عليها المدرسة التّداوليّة وأولى أبحاثها، وهي جملة الأعمال والتّصرفات والحركات والرّموز اللّغوية التي يتلفّظ بها الإنسان داخل حيّز المجتمعات، ليحقّق مرامي قَصد إنجازها، انطلاقًا من جملة أوصاف كالاستفهام والنّهي والاعتذار والوعد والوعيد والمدح، ...
- ❖ استفادة المناهج التّربويّة الجزائريّة من النّظريّات الحديثة، إذ للأفعال الكلاميّة حضور قويّ في العمليّة الّتعليميّة عامة وفي الخطاب التّعليميّ خاصة.
- ❖ المعلّم الكُفئ، ليس من يمتلك كفاءات وقدرات معرفيّة وفكريّة فحسب، بل هو من يُجيد توظيفها بذكاء، وتَكمُن فاعليّتها عند تأثيره على المتعلّم وتحقيق فاعليّة وظائفها الإنشائيّة الإنجازيّة.
- ❖ لمقاصد المعلّم أهميّة كبيرة في نجاح مذكّرة الدّرس (الفعل الإنجازية)، كونها استراتيجيّات الخطاب المفروض اتّباعها، والوسائل المستخدمة، وردود الأفعال المُنتظَرة من المتعلّم ...، هذا ما تُراعيه المقاربة التّواصليّة في فهم الخطاب التّواصليّ.
- ❖ يعدّ السّؤال والجواب التّعليميّ أفعالاً كلاميّة إنجازيّة.
- ❖ الأساليب الإنشائيّة الطّلبيّة هي أفعال كلاميّة إنجازيّة ذات أبعاد تأثيريّة بامتياز.
- ❖ تتّصف أساليب السّؤال التعليميّ بالزّئبقيّة، إذ تَحقّقت:

- ✓ فكريًا (انطلاقًا من الحوار المتبادل، واستثمار المكتسبات المعرفيّة، والمواقف التّعليميّة واستخلاص القيم التّربويّة)، وفي عمومها تمثّل مراحل إنجاز مُذكّرة الدّرس.
- ✓ نفسيًا (انطلاقًا من أسلوب التّعزيز بنوعيه الإيجابي والسّلبي)، وأسلوب الصّندوق الخفيّ (الايماءات والحركات،).

❖ تَكمُن فاعليّة السّؤال التّعليميّ، في الإثارة الإيجابيّة والتّحفيز على إنتاج الأفكار.

❖ السّؤال والجواب التّعليميّ؛ حركتا وصل تداوليّة تجمع بين أطراف العمليّة التّعليميّة (المعلّم والمتعلّم والمادّة التعليميّة)، فضلاً عن وَصلِهما لهم بالسّياقات المحيطة بهم.

❖ تمّ اسقاط المنهج التّداولي على الخطاب التّعليميّ العربيّ الفصيح، فأخذ بأطرافه الثَّلاثة تَلتحق بمستجدّات التَّطوّر نسبيًا.

❖ و في الأخير يَقترِح بحثنا على المسؤولين، عند بناء المُقرّرات الدّراسيّة، ضرورة بثّ المقاربة اللّسانيّة التّداوليّة في بناء منهاج الجيل الثّاني في كافّة المراحل التّعليميّة و العمل على توضيحها و تبسيطها بالطّريقة المناسبة للمرحلة العمريّة للمتعلّم، كما يقترح بحثنا إعادة دورات تدريبيّة و تكوينيّة للمعلّمين للتّعرف على المبادئ اللسانيّة المعاصرة أكثر، و استغلالها في التّدريس، و بذلك يتمّ التّشجيع على فنّ الحوار و التّفاعل الأدبيّ في إطار العمليّة التّعليميّة، و من ثمّة الرّفع من قيمة اللّغة العربيّة الفُصحى و إبراز ثرواتها اللّغويّة لاستثمارها في اكتساب المدارك المعلوماتيّة.

❖ وختامًا نسأل الله سبحانه وتعالى التّوفيق والسّداد وأن يُزوّدنا من فضله علمًا ونورًا.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع ، و حفص.
- الحديث النبوي الشريف.

1/-المصادر

1. السّكاكي(ت626هـ)، (أبو يعقوب يوسف ابن أبي بكر محمد بن علي)، مفتاح العلوم، ضبطه وكتب هوامشه وعلق عليه نعيم زرزور، دار الكتب العلمية بيروت – لبنان، ط2،1407هـ -1987م.
2. الخطيب القزويني(ت739هـ)، (جلال الدّين محمد بن عبد الرحمن بن عمر بن أحمد بن محمد)، الإيضاح في علوم البلاغة، المعاني والبيان والبديع، وضع هوامشه إبراهيم شمس الدّين، دار الكتاب العلمية بيروت، لبنان، ط1، 1424هـ ،2003م.
3. الجرجاني(ت816هـ)، (أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد النحوي)، دلائل الإعجاز، قرأه وعلق عليه أبو فهد محمود محمد شاكر مكتبة الخانجي، القاهرة، ط5، 2004م.
4. محفوظ كحوال، ومحمد بومشاط، كتابي في اللّغة العربيّة، السّنة الأولى من التّعليم المتوسط، موفم للنشر، الجزائر، ط2، 2017م.

2/- المعاجم

1. الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد، تاج اللغة وصحاح العربية، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1420هـ-1999م.
2. ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن زكريا القزويني، معجم مقاييس اللّغة، ج1، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1991م.
3. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ج1/ ج2، دار الدعوة، اسطنبول، تركيا، ط1، 1999.

4. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الافريقي المصري، لسان العرب، ج11، صادر، بيروت، ط6، 1417هـ-1997م.

3/- المراجع العربيّة

1. أحمد المتوكلّ، دراسات في نحو اللّغة العربيّة الوظيفي، الدار الثقافة، دار البيضاء، ط1، 1986م.
2. أحمد حسّاني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون، الجزائر.
3. أحمد مصطفى المراغي، علوم البلاغة (البيان والمعاني والبديع)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان ط3 ،1414هـ -1993م .
4. أسعد علي، كتاب المعلّمين، دار الأصالة، بيروت، لبنان، د.ط، 1982م.
5. بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2007م.
6. جلال رشيدة، نظريّة المقام وأثرها في حسن تعلّم اللّغة العربيّة، ديوان المطبوعات الجامعيّة، (د.ط)، 2012م.
7. خالد زكي عقل، المعلّم بين النظريّة والتطبيق، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2004م.
8. خديجة محفوظ محمد الشنقيطي، المنحى التداولي في التراث اللغويّ الأمر والاستفهام نموذجين، عالم الكتب الحدّيث، إربد – الأردن، 2016م.
9. خليفة بوجادي، في اللسانيّات التداوليّة مع محاولة تأصيلية في الدّرس العربي القديم، بيت الحكمة، سطيف الجزائر، ط1، 2009م.
10. خولة طالب الابراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصة للنشر، الجزائر، د.ط، 2000م.

11. سيد أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، ضبط وتدقيق وتوثيق، د يوسف الصميلي، المكتبة العصرية، صب، بيروت، د.ط، د.ت.
12. صلاح إسماعيل عبد الحق، التحليل اللغويّ عند مدرسة أوكسفورد، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت –لبنان ط1، 1993م.
13. طالب سيد هاشم الطبطبائي، نظريّة الأفعال الكلامية، بين فلاسفة اللّغة المعاصرين والبلاغيّين العرب مطبوعات جامعة الكويت، د..ط، 1994م.
14. الطوسي أبو نصر السّراح (ت 378هـ)، اللمع، تح، عبد الحليم محمود، وطه عبد الباقي سرور، دار الكتاب الحديثة، مصر، ومكتبة المثنى ببغداد، 1380هـ –1960م.
15. طه عبد الرحمان، اللسان والميزان، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، لبنان، ط1، 1998م .
16. طه عبد الرحمان، في أصول الحوار وجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 2000م.
17. طه عبد الرحمن، اللّسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1988.
18. عالم الدين عبد الرحمان الخطيب، أساسيات طرق التّدريس، الجامعة المفتوحة، ط2، 1997م.
19. عباس حشاني، خطاب الحجاج والتداولية، عالم الكتب الحديث، بيروت، ط1، 2014.
20. عبد الرحمن بن حسن حنبك الميداني، البلاغة العربية اسمها وفنونها وعلومها، دار القلم، دمشق، ط1، 1416 هـ –1996 م.
21. عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ج2، حقق نصوصه، وخرج أحاديثه، وعلق عليه عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي دمشق، ط1، 1425 هـ، 2004م.

22. عبد الفتاح فيود بسيوني، علم المعاني، دراسة بلاغية ونقدية لمسائل المعاني، مؤسسة مختار، القاهرة، ط4، 2005،1436م.
23. عبد الملك مرتاض، نظرية النص الأدبي، دار هومه، الجزائر، ط2، 2010م.
24. عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداوليّة، دار الكتاب الجديد ليبيا، ط1، 2004م.
25. عثمان مهدي، ملحقة سعيدة الجهوية وآخرون، المعجم التربوي، وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، (د.ط)، 2009م.
26. العسكري أبو هلال ، الفروق اللغويّة، تح وتع، محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة، القاهرة، د.ط ، 1997م.
27. عصام نور الدين، الفعل في نحو ابن هشام، دار الكتب العلمية، بيروت (لبنان)، ط1، 2007م.
28. ابن عقيل، شرح ابن عقيل متن ألفية ابن مالك، دار السياقية للنشر (دار ابن م م)، بيروت، لبنان، ط1، 2009م.
29. علي آيت أوشان، الليسانيات والديداكتيك، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005م.
30. علي بن محمد الآمدي، الإحكام في أصول الأحكام، ج1، دار الصميعي، الرياض (المملكة العربية السعودية) .
31. عمر بلخير، تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظريّة التداوليّة، منشورات الاختلاف الجزائر، ط1 ،2003م.
32. عياشي أدراوي، الاستلزام الحواري في التّداول اللّسانين منشورات الاختلاف، الرباط، ط1، 2011.
33. كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، علم الكتب، القاهرة، ط1، 1423هـ، 2003م.

34. بن ماجة القزويني (الإمام حافظ أبي عبد الله بن محمد بن يزيد) ، السّنن، تح، عادل مرشد ومحمد كامل قره بللي وآخرين، ج1، الرسالة، د.ط، د.ت.
35. محمد أحمد قاسم ومحي الدّين ديب، علوم البلاغة (البديع والبيان والمعاني)، المؤسسة الحدّيثة للكتاب، طرابلس، لبنان، ط1، 2003م.
36. محمد أحمد كريم وآخرون، مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها، شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق، في الاسكندرية، مصر، د.ط، 2002.
37. محمد الطاهر قمار، مذكّرة الدّرس للسنة أولى من التّعليم المتوسط، المقطع التعليميّ "الطّبيعة"، ميدان فهم المنطوق، المحتوى المعرفيّ، الطّبيعة والإنسان، الوسائل، الكتاب المدرسي، السبورة، المنجد.
38. محمد بن عبد الله بن مالك الأندلسي، مكن الألفية، المكتبة الشعبية، بيروت، لبنان، د.ط، د.ت.
39. محمد حسن عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، الأردن، (د.ط)، 2009م .
40. محمد سالم محمد الأمين الطلبة، الحجاج في البلاغة المعاصرة، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2008.
41. محمد موسوني، السّؤال والجواب، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، ط2، 2007.
42. محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البعث اللغويّ المعاصر، درا المعرفة الجامعية، دون مكان، د.ط، 2002م.
43. مسعودي صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دار الطبعة، بيروت، لبنان، ط1، 2005م .
44. مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج1، عمان، الأردن، 2005م.
45. نادية رمضان النجار، الاتجاه التّداولي والوظيفي في الدّرس اللغويّ، مؤسسة حورس التداوليّة، الإسكندرية، مصر، ط1، 2013م.

46. نجاح عودة خليفات، تربويًات المعلّم الذي نريد، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمّان الأردن.
47. نواري سعودي أبوزيد، في التداولية الخطاب الأدبي، بيت الحكمة، سطيف(الجزائر)، ط1، 2009م.
48. هشام عطية القواسمة، دليل المرشد التربوي، دار اليازوري العلميّة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، 2010م.
49. يوسف مارون، طرائق التّعليم بين النظريّة والممّارسة، المؤسّسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، ط1، 2011م.

4/- الرسائل الجامعية

1. بلقاسم جياب، تعليمية العربية بين الواقع والآفاق في المنظومة التعليمية الجزائرية، مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم، في علوم اللسان العربي، جامعة باتنة 1 (الجزائر)، 2015-2016م.
2. رحيمة شيتر، تداوليّة النص الشعري، جمهرة أشعار العرب نموذجا. أطروحة مقدمة لنيل دكتوراه في علوم الأدب جامعة باتنة، 2008-2009.
3. زوليخة زيتون، الرسائل النقدية (من القرن 3هـ إلى القرن 6هـ) بين سلطة الخطاب واستراتيجية الكتابة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في الأدب، جامعة باتنة، 2017.
4. عمار بعداش، استراتيجيات الخطابة الإسلامية، عصر صدر الإسلام (بين الوظيفتين والتعاملية والتفاعلية)، أطروحة درجة دكتوراه العلوم في اللغويات، كلية الآداب والحضارة الإسلامية، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة، 2015-2016م.

5. وليد بركاني، تداوليّة السّؤال في الحديث النبوي –دراسة في سنن أبي داود(مرقونة)، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في اللّغة العربيّة، جامعة باجي مختار عنابة، 2015 ،2016م.

5/-المراجع المترجمة إلى العربية

1. آن وربول وجاك موشلار، التداولية اليوم علم جديد في التواصل، تر، د. سيف الدين دغفوس، د. محمد الشيباني، مراجعة، د. لطيف زيتوني، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط1، 2003م.
2. آن ريبول وجاك موشلار، القاموس الموسوعي للتداولية، تر، مجموعة من الأساتذة، بإشراف عز الدين المجذوب، دار سيناترا، المركز للترجمة، تونس، د.ط، 2010.
3. جورج يول، التداوليّة، تر، الدكتور قصي العتابي، الدار العربيّة للعلوم ناشرون، الرباط، ط1، 1431هـ، 2010م.
4. دومنيك ماتغونو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب تر، محمد يحيا تن، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط1، 2008م.
5. ديان ماكدونيل، مقدمة في نظريات الخطاب، تر، عز الدين اسماعيل، الناشر المكتبة الأكاديمية، (د.ط)، 2001م.
6. فراسواز أرمينكو، المقاربة التداولية، تر، سعيد علوش، المؤسسة الحديثة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1، 1987 .
7. فيليب بلاشيه، التداولية من أوستين إلى غوفمان، تر، صابر الحباشة، دار الحوار، سوريا، ط1، 2007م.

6/- المجلات

1. مجلة التعليمية، المجلد 5، العدد 14، ماي، 2018، تداولية الخطاب التعليمي المنطوق بين المنهج والإجراء، جامعة عبد الحميد بن باديس (الجزائر)، حسين بن عائشة،

2. منشورات مختبر تحليل الخطاب، العدد الثالث، ماي، 2008م، دراسة الأفعال الكلامية في القرآن الكريم–مقاربة تداولية–، دار الأمل، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، حكيمة بوقرة.

3. أعمال ندوة بعنوان تيسير النحو، 23–24 أفريل، 2001م، تعليمية النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، قاسمي الحسني محمد المختار.

4. (د.ت)، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، جامعة الجزائر1، سامية جباري.

7/–الندوات والمؤتمرات

1. علي تعوينات، التعليمية والبيداغوجيا، الملتقى الأول حول تعليمية الموارد في النظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النفسية، الجزائر، أفريل، 2010م.

2.المؤتمر الدولي سياقات اللّغة والدراسات البينية، من 30 أكتوبر إلى 1 نوفمبرّ 2018م، الاستلزام الحواري في الفكر العربي، دار نوران للنشر والتوزيع، جامعة الإسكندرية، مصر، رئيس المؤتمر، عيد بلبع، أنس وحيد عبد العظيم.

الملاحق

المقطع التّعلّمي 07 : الطّبيعة .
الميدان : فهم المنطوق .
المحتوى المعرفي : الطّبيعة والإنسان ...!

الأسبوع01

الفئة المستهدفة بس 1 م
مدّة الإنجاز : 01 ساعة

الموارد المستهدفة :
- يتّعرف على موضوع النّص ويحدّد محتواه.
- يستخرج ما انطوى عليه النّص من قيم وأبعاد .
- يفهم المسموع ويعيد إنتاجه شفهيّا بأسلوبه الخاصّ .
- يوظّف السّرد و الوصف أثناء عرضه الشّفهي .

الوسائل : دليل الأستاذ ص 137 - السّبّورة - المنجد .

الطّبيعة والإنسان ...!

في مجال الطّبيعة يقرأ على مسامعك نصّ رائع بعنوان « الطّبيعة والإنسان» للكاتب الجزائري « أحمد رضا حوحو» اسمعه جيّدا، وأحسن الإصغاء إليه ل :
- تقف على فكرته العامّة وأفكاره الجزئية، تتفاعل معها، وتحسن مناقشتها.
- تحدّد خصائصه، أبعاده المختلفة، وقيمه المتنوّعة.
- تتمكّن من التّواصل مشافهةً بلغة سليمة فصيحة، وتنتج نصوصا من نفس المضمون والنّمط .

السند :

كان يومُ الأحد أَوّلَ يوم من فصلِ الرّبيع ، وكانت جميعُ هذه المخلوقاتِ التي تعمر هذه الأرياف من جبال ووديان وأشجار وأزهار وحيوانات من وحوشٍ وطيور، كلّها تنتظر بفارغ صبرها طلوعَ الشّمس من مخبئها، عندما بزغَتِ الشمسُ وظَهَرَ لأولِ مرّةٍ منذ أشهر طوال ، أَوّلُ شُعَاعِها يلمع كأنّه قضيبٌ ذهبيٌّ مرصّعٌ بلآلِئ دُرّيةٍ ، فازدهرت الأزهار وأخذتِ العصافير تغني أجمل ألحانها وخرجت الوحوش من أدغالها لتشاهد هذا المنظر الفَذّ البديعَ ، ولم تكن هذه الحيواناتُ وهذه النباتاتُ وحدها محتفِلةً بهذا اليوم الجميل، بل كان بينهم من النّوع الإنسانيّ من يشاركُهم في أفراحهم، وهو «عليّ» الشابّ الرّيفيّ الّذي كان جالسا على هَضَبَةٍ يشاهد من بعيد غَنَمَهُ تَرْعى ، وهو يعزف بكلّ قواه على مزماره ، وفي تلك اللّحظة ، ظهرت امرأة تحمل بين يديها طفلا صغيرا ، تمشي بخُطوات سريعةٍ قاصدة البحيرة وهي مُصْفَرَّةُ الوَجْهِ مضطربة الفكر باكيَةُ العين.
وضع عليّ مزماره ، وطَفَقَ يلاحظها من دون أن تراه ، وهو يتعجّب من الباعث الّذي أتى بها في هذا الصّباح الباكرِ، وما هي إلاّ بُرْهةٌ قصيرة حتى وصلت المرأة إلى ضفاف البحيرة ووضعت حِمْلَها على الرَّمْلَةِ النّاعمةِ، وهو ولدٌ صغيرٌ (لا يتجاوز عمْرُهُ بضعةَ أشهر) وأخذت هذه الأمّ العجيبة تتأمّله آنا ، والبحيرة أخرى ، ثم انحنَتْ على الطّفل وطبعت على خدَّيْه قُبلتينِ حارّتينِ وعيناها تَسُحّان العَبَراتِ ثم انتصبت قائمة ، وبعدما ألقت عليه نظرة أخيرة كلّها عطف وحنان خاطبته قائلة:
- الوداع يا عزيزي ! أنت في كنف الله يا بني ورعايته ! ثم قَفَلَتْ راجِعةً من حيث أتَتْ ، وقلبها يَقْطُرُ دما ، ولكنّ عليا الّذي كان يشاهد من أعلى الهضبة هذا الحادث المؤلم، قفز من مكانه منطلقا كالبرقِ يريد إدراك هذه المرأة ، وبمجرّد ما أحسّت به خرجت عن شعورها والتفتت نحوه صارخة في وجهه : دعني ! اتركني ! خذوه إن شئتم ، واعطفوا عليه إنه بَرِيءٌ لا ذنب له .

أحمد رضا حوحو (بتصرف)

دليل الأستاذ للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط ص 137

الوضعيّات	صيرورة التّعلّمات :	التّقويم :	الزمن
وضعية الانطلاق	التقديم للمقطع : تظلّلنا السّماء ويسقينا غيمها ، وتنير يومنا الشّمس ويدفئنا حرّها ، وتحملنا الأرض فننعم بخيرها ، ونتعلّم من جبالها الصّمود ، ومن بحرها العطاء ، ومن صحرائها الصّبر والجلد ، فكيف نسمّي هذه المشاهد التي تحيط بالإنسان ؟ ج : الطّبيعة . الوضعيّة الإشكالية : للطبيعة مظهران بارزان ، يستمتع الإنسان بأولهما ويخاف من الثّاني فإن استمتع ببهاء الرّبيع فإنّه يخاف عواصف الشّتاء وقسوة برده ، ولعل وجه الشّبه بين الإنسان والطّبيعة هو تقلّبه بين العطف تارة والقسوة أخرى والنّص التّالي يبيّن ذلك .	التّشخيصي : يتهيّأ ويتعرّف علاقة الإنسان بطبيعته وشبهه بها .	05 د
بناء التّعلّمات .	الوضعيّة الجزئيّة الأولى : إسماع النّص بكيفية واضحة مسْتَنِيرة وبصوت مسموع لكل المتعلّمين مع احترام مخارج الحروف والأداء المعبّر . أفهم النّص - مناقشة الموضوع لاستخراج الفكرة العامة : س : بمَ افتتح الكاتب نصّه ؟ ج : بتحديد الزمان ووصف المكان وما فيه من مخلوقات . س : إستخرج من النّصّ : الزّمان والمكان والشّخصيات - ج : الزّمان : أوّل أيام الربيع (الأحد) - المكان : البريّة (هضبة - بحيرة) - الشّخصيّات : "عليّ - المرأة - الطّفل الصغير" س : لماذا كانت المرأة مصفرّة الوجه مضطربة الفكر باكية العينين ؟ ج : لأنّها تفكّر في التخلّص من صغيرها .	التّكويني : يستمع بتمعن لقراءة الأستاذ و يسجّل رؤوس أقلام	06 د 07 د

وضعيّة بناء التّعلّمات	س : من الّذي كان يراقبها من أعلى الهضبة متعجبا من حالها ؟ ج : عليّ الرّاعي . س : ما سرُّ مجيء المرأة في هذا الوقت إلى البُحيرة ؟ ج : لتترك صغيرها عندها . س : ماذا قالت لِعَلّي ؟ ج : " دعني ! اتركني ! خذوه إن شئتم ، واعطفوا عليه إنه بريء لا ذنب له " . ـ أعود إلى قاموسي : أفهم كلماتي : بَزَغت : طلعت وظهرت ـ مرصّع : مزيّن . درّية : جواهر ـ الفذّ : المنفرد والمتميّز ـ طَفَقَ : بدأ ـ الباعث : الدافع ، السبب ـ برهة : زمن قصير ـ آنا : آن ، تارة ـ تسُحّان : تسيلان ـ كنف الله : رعايته وحفظه . ـ الفكرة العامّة : لم تطل متعة " عليّ " بعزفه حتّى بدّدته تلك المرأة بتصرّف جعل الغرابة تتسلّل إلى قلب علي الذي لم يفهم شيئا مما حدث أمامه . هات فكرة مناسبة . ـ البحيرة تشهد قسوة المرأة وبراءة الطّفل وحيرة عليّ . ـ حيرة "عليّ" لتصرّف المرأة ومحاولته إنقاذ الرّضيع . نقد النّص : نوع النّص : قصّة . نمطه : سردي وصفي . ـ أبرز عناصر المقروء : الزّمان : يوم الأحد من فصل الربيع . في الصّباح الباكر . المكان : الرّيف : الهضبة ـ البحيرة . الشّخصيّات : " عليّ" الشّاب الرّاعي ـ المرأة المجهولة . الرّضيع (شخصيّة ثانويّة) . الانطلاق : إشارة إلى أجواء الربيع وفرحة المخلوقات بعودته . الحبكة : ظهور المرأة ومحاولة التّخلص من صغيرها . الحل : لحاق عليّ بالمرأة محاولا ردعها ، وعدم انصياعها له . الخاتمة : مفتوحة لإشراك القارئ في تخيل النّهاية . نتعلّم من كل نصّ نقرأه مجموعة من الفضائل والقيم ، يهدف من خلالها صاحبه إلى بعث رسالة للقارئ ، فما القيم المستفادة من النّص الذي بين أيدينا ؟ ـ القيم المستفادة : ـ القلب قلبان : قلب قاس وقلب رحيم . ـ قد تحنّ الطبيعة وقد يقسو البشر.	يناقش النص و يجيب عن الأسئلة . حسب فهمه يثري قاموسه اللّغوي يصوغ فكرة عامّة مناسبة . يتعلّم نقد النّص . يستنتج القيم التّربويّة ويحدّد أبرز معطيات المقروء .	03 د 02 د 10 د
الوضعيّة الختاميّة	الوضعيّة الجزئية الثالثة : تخيّل تتمة للقصة واسرد أحداثها معتمدا على خيالك ، موظّفا ما استفدته من أفكار ومعان . ـ تعرض إنتاجات المتعلّمين بطريقة فرديّة ، وتناقش من قبل البقيّة ، يتدخل الأستاذ في الوقت المناسب لتصحيح معلومة أو إتمام فكرة أوتسديد وجهة نظر ... ثمّ تقوّم الأعمال .	ختامي : يقدّم المتعلّم عرضه محترما شروط الأداء	13 د
أشرح كلماتي : ابحث في القاموس عن معنى : انتصبت [قامت وارتفعت] قفلت راجعة [رجعت]			
مثل عربي : من كثرة الملاحين غرقت السّفينة .			

المقطع التّعلّمي 07 : الطبيعة .
الميدان : فهم المكتوب [دراسة النّص الأدبي]
المحتوى المعرفي : نشيد الماء ص 138

الأسبوع 01

الفئة المستهدفة : س1 م
مدّة الإنجاز : ساعة واحد

الموارد المستهدفة :
- يناقش الفهم العام ويصوغ الفكرة العامّة والأفكار الأساس .
- يشرح ما يستحق الشّرح من الألفاظ ويثري قاموسه اللّغوي .
- يتبيّن قيمة الماء في الطبيعة ويعدّد منافعه .
- يراجع التّشبيه وحرف الرّويّ ويتعرّف على اللازمة .

الوسائل : ك م ص 138 - السّبورة - المنجد

الوضعيّات	الوضعيّات التّعليمية و النّشاطات المقترحة :	التّقويم	الزمن
وضعيّة الانطلاق	مراقبة تحضيرات المتعلّمين وتقويم أعمالهم المنجزة . الوضعيّة التعليميّة : الطّبيعة أمّ الكائنات، فطالما وفّرت لها علل الحياة وأسباب الاستقرار فما العناصر الطّبيعيّة التي لا يمكن العيش دونها ؟ ج : الهواء - الماء ... وقفتنا اليوم مع الماء ، إذ نتبيّن من خلاله منافعه وقيمته من خلال قصيدة : نشيد الماء ص 138	يتهيّأ ويستحضر معارفه القبليّة	02
بناء التّعلّمات .	الوضعية الجزئيّة الأولى : القراءة الصّامتة : دعوة المتعلّمين إلى فتح الكتاب ص138 وقراءة القصيدة قراءة صامتة. أسئلة مراقبة الفهم العام : اقرأ الحديث بتأنّ لتتمكن من الإجابة عن أسئلة الفهم العام . س : ما الموضوع الذي تناولته القصيدة ؟ ج : السّاقية . س : ماذا يعدّد (يذكر) الشّاعر لنا ؟ ج : منافع السّاقية . س : من ينتفع بها ؟ ج : البشر، الفلاة ، الجنان ، الحقول ، الأطيار ... خرج الشّاعر عن المألوف وراح يشيد بساقية ماء ويمتدحها معدّدا منافعها الجمّة على المخلوقات جميعا ، هاتوا فكرة عامّة تناسب هذا . ك - الفكرة العامّة : - تغنّى الشّاعر بساقية الماء وتعداد منافعها . - اقرار الشّاعر بأفضال ساقية الحياة وتعداد فوائدها والمنتفعين بها . قراءة نموذجية من طرف الأستاذ ثم قراءة أحسن المتعلّمين وأجودهم أداءً ... قراءات فردية يراعى فيها الأداء ، الاسترسال ، سلامة اللغة ، احترام علامات الوقف . الوضعيّة الجزئيّة الثّانية : المدافعة و التحليل واستخلاص المعطيات : الوحدة الاولى : تحديدها [01 ... 02] قراءتها وتذليل صعوباتها . الأسئلة : س : ماذا جعل الشّاعر لساقيته ؟ ج : جعل لها أنغاما . س : بم شبّهها الشّاعر ؟ ج : ببلبل شاد . س : ما أثر هذه الأنغام ؟ ج : تغري وتسري في النفس فيطرب لها السّامع . ك - أفهم كلماتي : أنغام : ج م نغم : الطّرب وحسن الصّوت - تغري : تدفع إلى الشّيء وتحرّض عليه - تسري : تمشي - تطربنا : تهزّنا فرحا وسرورا . ساقية الشّاعر ليست كغيرها ، فقد اعتبرها كبلبل شاد يطرب سامعيه ، فما فكرتك لهذا . ك - الفكرة الأولى : - أنغام السّاقية وأثرها على الأنفس . - السّاقية ببلبل شاد يطرب لشداه السّامعون .	يقرأ القصيدة قراءة صامتة يجيب المتعلّم عن أسئلة الفهم العام . يكتشف الفكرة العامّة و يعبّر عنها بأساليب مختلفة. يصغي للقراءة النموذجيّة ويتدرّب على القراءة المنهجيّة يناقش ويتفاعل لاستخراج الأفكار الأساسيّة .	03 03 02 02 03 01 02
بناء التّعلّمات .	الوحدة الثّانية : تحديدها [03 - 05] قراءتها وتذليل صعوباتها . الأسئلة : س : ماذا طلب منّا الشّاعر فعله لساقيته ؟ ج : بناء سدود لها وتفجير عيونها . س : ما فائدة الماء - حسبه - ؟ ج : يجلو الحياة ويشيع فيها الغنى ك - أفهم كلماتي : الغنى : كثرة الرّزق والخير . إنّ منافع الماء الجمّة جرّت الشاعر لأن يأمرنا ببناء سدود للسّاقية ، هاتوا فكرة مناسبة . ك - الفكرة الثّانية : - دعوة الشّاعر إلى بناء السّدود وتفجير عيون السّاقية . - طلب الشّاعر بناء السّدود للاستفادة من منافع الماء . الوحدة الثّالثة : تحديدها [06 - 10] قراءتها وتذليل صعوباتها . الأسئلة : س : للسّاقية فوائد جمّة ، وخيرات كثيرة ، استخرجها من الفقرة . ج : تحيي الفلاة - تروي الحقول - تزكّي الجنان - تسحر الأنفس بجمالها . س : ما الذي يدلّ على أهمّيتها ومكانتها ؟ ج : تغنّى الأطيار بها - حنوّ الزّهر وحنين		02 04 02 02 02 05

	الصّيف لها . - أفهم كلماتي : **الفلاة** : صحراء قاحلة - **حنا** : مال إليه وعطف عليه . **بيّن الشّاعر فوائد السّاقية ، إذ تمس منافعها العظيمة كلّ شيء ، صوغوا فكرة مناسبة .** - الفكرة الثّالثة : - منافع السّاقية الجمّة وخيراتها الكثيرة . - منافع السّاقية و انعكاساتها على الطبيعة . - القيم التّربويّة : قال تعالى : " ... وَجَعَلْنَا مِنَ المَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ " - الماء سرّ الحياة وأصل وجود الكائنات جميعا ، وجب المحافظة عليه . من شعري الخاص : الماء نعمة الله التي العيش دونها معدم زلال أحيا كل شيء فقرّ بخير ما يُنْعَمُ	يستنبط القيم التربويّة الواردة في النّص .	01 02 02
النّقد الفنّي	الوضعيّة الجزئيّة الثّانية : التّذوق النّصّ : الإجابة عن أسئلة أتذوّق النّصّ ص 139 . - تعدّدت أوصاف الشّاعر لساقيته ومن ذلك : تشدو - تغري - تسري - تجري - تروي ... - وظّف الشّاعر تشبيهين : " أنغام ساقيتي تشدو كبلبلنا " - " أنغام ساقيتي تجري كوادينا " - روي القصيدة : النون وعليه فالقصيدة نونيّة . القيم الجمالية : - السّجع في قوله : تغري وتسري . - المجاز : أنغام ساقيتي - تحيي الفلاة - حقول المنى - فيها يقيم الرّضا . - نسمّي ما تكرّر في كل مقطع باللازمة ، ولازمة هذه القصيدة " أنغام ساقيتي" .	: ينقد النّص ويتذوّق جمالياته .	07
ت ختامي	أشرح كلماتي : مستعينا بالقاموس اشرح : يجلو [يكشف ويظهر] يشيع [يوسّع ويشرك] الهنا [اصلها الهناء حذفت الهمزة للضرورة الشّعريّة والهناء : كل ما يبعث على السّرور] . حضّر درس : ما أجمل الطّبيعة ! ص 142 .	يثري رصيده اللّغوي ويحضّر الدرس الجديد	
حكمة : الأعور ملك في مملكة العميان .			

المقطع التعليمي السّابع : الطّبيعة .
الميدان : أفهم قواعد لغتي .
المحتوى المعرفي : المفعول معه .

الأسبوع 01

الفئة المستهدفة : س1 م
زمن الإنجاز 01 ساعة

الموارد المستهدفة :
- يتعرّف على المفعول لأجله وشروط نصبه ويفرّق بين "واو" المعيّة و "واو" العطف .
- يعربه إعرابا صحيحا ويميّزه عن باقي المنصوبات .
- يوظّفه عند الاقتضاء نطقا وخطّا .

الوسائل: ك م ص 133 - السبورة .

الوضعيّات	الوضعيّات التّعليمية و النّشاطات المقترحة :	التّقويم	ز/د
الوضعيّة الانطلاقيّة	مراجعة أحكام درس التّاءين المربوطة والمفتوحة . (مواضع كتابة كلّ منهما) . الوضعيّة التّعليميّة : بم تجيبون لو قلت لكم : مع من يجلس كلّ تلميذ ؟ ج : يجلس كل تلميذ مع زميله - ما المعنى الذي أفادت "مع" ؟ ج : المعيّة أي أنّ كلّ تلميذين مع بعضهما البعض في الجلوس (مع بعضهما البعض) - اليوم سنتعرّف على صيغة نحوية لها نفس دلالة "مع" .	تشخيصي: يتهيّأ وتعرّف على المعيّة .	05
بناء التّعلّمات .	عرض ومناقشة الأمثلة : تستخرج عن طريق الأسئلة المرفقة - تحقيقا للمقاربة النّصّيّة -من نص في الغابة ص 132 ما الذي يدلّ على أنّ الكاتب في الغابة ؟ - سرتُ و الغابة . قراءة الشّواهد : يقرأها الأستاذ ويكلّف متعلّمين أو ثلاثة بقراءتها قراءة إعرابيّة صحيحة . المناقشة والتّحليل : لاحظ الكلمة المسطّر تحتها في المثال . ما نوعها ؟ ج : اسم - ما حركتها الإعرابية ؟ ج : منصوبة - بم سبقت ؟ ج : بالواو - ماذا تفيد الواو عادة ؟ ج : العطف . هل أفادت العطف ؟ ج : لم تفد العطف فالعطف يفيد الاشتراك شيئين في الحكم . (مثال توضيحي : حضر عليّ وأحمد ، أي اشتركا في الحضور) . عوّض " الواو " في المثال بـ : " مع " - سرت مع الغابة . هل تغيّر المعنى ؟ ج : لم يتغيّر . إذن " للواو" و " مع " دلالة واحدة - لو قلنا : جلست مع محمّد فعلام تدل مع ؟ ج : المعيّة . إذن علام تدلّ " الواو " ؟ ج : على المعيّة - و كيف يسمّى الاسم المنصوب الواقع بعدها ؟ ج : المفعول معه - جرّب حذفه الآن ، هل يختلّ المعنى ؟ ج : لا . لماذا ؟ لأنّه عنصر زائد . بم سبقت الواو ؟ ج : بفعل (جملة فعليّة من الفعل سار - والفاعل : تاء المتكلم) . ماذا تستنتج من خلال هذه المناقشة ؟	التّكويني : يلاحظ و يدوّن الأمثلة . يقرأ الشّاهد . يناقش ويجيب حسب فهمه ويبني أحكام القاعدة .	01 10
بناء التّعلّمات .	✍ 1 - المفعول معه : اسم فضلة منصوب يقع بعد "واو" بمعنى "مع" تسمّى واو المعيّة لتدلّ على ما وقع الفعل بمصاحبته ، مثل : سرت و طلوعَ الشّمس ، ووصلت وغروبَها ✍ 2 - تفصيل المفهوم : أ - فضلة : أي يصحُّ انعقاد الجملة دونه كونه ليس ركنا رئيسيا فيها وإنما يُزَاد إليها . ب - منصوب : ينصبه ما تقدّم عليه و ذلك أحد العاملين : ب 1- الفعل : سهرت و القمرَ . ب 2 - اسم يشبه الفعل (كاسم الفاعل او أحد المشتقات الاخرى) : أنا ذاهب وخالدًا . ج - "واو" المعيّة : سمّيت كذلك لأنّها تشترك و "مع" في المصاحبة ، إلا أنّ "واو" المعيّة تدلّ على المصاحبة في زمن ومكان وقوع الفعل دون الاشتراك معه . د - المصاحبة : الاقتران في زمن ومكان وقوع الفعل . ✍ 3 - شروط نصبه : لا يعرب الاسم الواقع بعد الواو مفعولا معه إلا تحقّق ما يلي : ا - أن يكون اسما منصوبا وفضلة . ب - أن تكون الواو التي قبله بمعنى مع (لأنّها قد تفيد العطف : أطيع الله و رسوله) . ج - أن تسبق " واو " المعيّة بفعل : استيقظت و تغريدَ الطّيور . تنبيه : لا يجوز تقديم المفعول معه على فعله ولا يمكن الفصل بين الواو والمفعول معه .	يتعرّف على التّاء المفعول معه وبعض أحكامه .	10
	أوظّف تعلّماتي : 1 - املأ الفراغات الآتية بمفعول معه مناسب : - أخذ الرّجل يمشي و ..... (بزوغ الشّمس) - سارت السّفينة و ..... (البحر) .		15

	ـ مالت الأشجار و ..... (الريح) ـ خرج التّلاميذ من القسم و ..... (دقّ الجرس) 2 ـ اجعل من الكلمات الآتية مفعولا معه في جملة من إنشائك : ـ الجدار ـ الشاطئ ـ الرّصيف ـ حلول الظّلام . ـ تسلل اللص والجدار ـ سبح المصطاف والشّاطئ ـ مشى الرّاجل والرّصيف ـ يفطر الصّائم وحلول الظّلام . 3 ـ أعرب : تحطّ الطّائرات على مدرج المطار و زوال الشّمس . تحطّ : فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضّمّة الظّاهرة على آخره . الطّائرات : فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضّمّة الظّاهرة على آخره (جمع مؤنّث سالم) على : حرف جرّ . مدرج : اسم مجرور بـ "على" وعلامة جرّه الكسرة الظّاهرة على آخره وهو مضاف . المطار : مضاف إليه مجرور وعلامة جرّه الكسرة الظّاهرة على آخره . و : واو المعيّة . زوال : مفعول معه منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظّاهرة على آخره وهو مضاف . الشّمس : مضاف إليه مجرور وعلامة جرّه الكسرة الظّاهرة على آخره .	هَتَامي يستثمر المعارف المكتسبة ويوظّف تعلّماته ويرسّخها	
استثمار	انجز واجباتي في بيتي : تطبيقات ص 133 .	يطبّق و يتدرّب منزليّا .	
فوائد :	1 ـ للتّمييز بين "واو" العطف و"واو" المعيّة لا بدّ أن أعرف الآتي : "واو" العطف تدل على اشتراك شيئين في الحكم : اشتريت كتابا وقصّة (اشترك كلاهما في حكم واحد وهو الشّراء) "واو" المعيّة تدل على أن الفعل قد تمّ بمصاحبة شيء ما في زمانه ومكانه : تناولت الفطور وأفراد عائلتي ، أي تناولي لوجبة الفطور كان مع أفراد عائلتي في المكان والزمان نفسهما . "واو" المعيّة تعوّض بـ " مع " دون أن يختل المعنى : تبادل الأب و أبنائَه الحديث أو تبادل الأب مع أبنائه الحديث . 2 ـ يمكن تحويل العطف معيّةً ، و لا يجوز اعتبار المعية عطفا . 3 ـ لا علاقة لحروف العطف الأخرى (ثمّ ، أو ، ف ...) بالمعيّة ، وإنّما اختصّت بها الواو وحدها .		

المادّة: لغة عربيّة المستوى: الأولى المتوسطة المقطع التّعلميّ :1- الحياة العائليّة الميدان: فهم المنطوق(تعبير شفوي)

المحتوى المعرفيّ : أمّ السّعد المدّة: ساعة واحدة الوسائل:1- دليل الأستاذ ص21 2 – السّبورة 3 - المنجد

الموارد المستهدفة : 1– يتعرف على موضوع النص ويحدده جملة وتفصيلا.2- يقف على مواطن التأثير والتأثر فيه .3– يبرز قيمته العائلية. والأسرية. والتربوية. والاجتماعية .

يلقى الدرس في حصتين في الحصة الأولى يكتفي الأستاذ بقراءة النص على مسامع تلاميذه،و يكرره بعده مجموعة من التلاميذ النجباء،تشرح الكلمات الصعبة و تدون على الكراس؛أما الحصة الثانية(من الوحدة المقبلة)فيعبر التلاميذ شفهيا عما فهموه و ما بقي في أذهانهم من الحصة السابقة و يدون على السبورة إما مغزى عام أو فكرة عامة أو تلخيص احد التلاميذ.

أبو العيد دودو

الدكتور أبو العيد دودو من مواليد 1934م بقرية تامنجر . بلدية العنصر من ولاية جيجل في الجزائر . عمل أستاذا بجامعة الجزائر . ثم مديراً لمعهد اللغة العربية وآدابها . وهو يتقن عدّة لغات منها الألمانية والفرنسية والإنجليزية وبعض لغات اوروبا الشرقية . اشتهر بكتابة القصص . والترجمة من الألمانية إلى العربية . من مؤلفاته : صوّر سلوكية . دار الثلاثة . الطريق الفضي . بحيرة الزيتون .. توفي عام 2004م بالجزائر العاصمة.

- أمّ السعد:

ستسمع نصّا من نصوص الأسرة والعائلة للكاتب «أبو العيد دودو»

اسمعه جيّدا لـ: • تفهم معانيه وتُحسِن مناقشته وتتفاعل معه.

• تحدّد أبعاده وقيمه وبعض ملامح بيئته. • تجيد التّواصل مشافهةً بلغة سليمة منسجمة، وتنتج نصوصا تتشابه معه نمطًا ومضمونًا.

السند:

كَانَتْ أمّ السَّعْدِ امْرَأَةً فِي الْعَقْدِ الْخَامِسِ مِنْ عُمْرِها، طَوِيلَةَ الْقَامَةِ رَقِيقَةَ الْعُودِ، بَيْضَاءَ الْبَشرَةِ، مَرْفُوعَةَ الرَّأْسِ أَبَداً، ذَاتَ نَظْرَةٍ لا تَخْلُو مِنْ حِدّةٍ. وَقَدْ وَخَطَ الشَّيْبُ شَعْرَها، وَلَكِنّها لاَ تَزَالُ تَحْتَفِظُ بِالْكَثِيرِ مِنْ نَشَاطِها وَحَيَوِيَّتِها.

نَشَأَتْ أُمُّ السَّعْدِ فِي قَرْيَتِها، الْوَاقِعَةِ عَلَى ضَفَّةِ الْوَادِي وَبِها عَاشَتْ وَتَزَوَّجَت.

تزوجها ابْنُ عَمّها، وَهِيَ لَمْ تَبْلُغِ السّادِسَة عَشْرةَ مِنْ عُمْرِها؛ ولَكِنَّها كانَتْ كَامِلَةَ النُّضُوجِ فِي وَقْتٍ مُبَكّر. وَ قَدْ تجَلّى كلُّ ذلك في حَدِيثِها وَتَصَرُّفاتِها الْمُتّزِنَة، فَأَحَبَّها زَوْجُها لِخُلُقِها وَحُسْنِ سُلوكِها، ودَأَبَ عَلى احْتِرامِها وَتَقْدِيرِها مُنْذُ بِدَايَةِ حَياتِهِ الزَّوْجِيّةِ مَعَهَا.

مَاتَ عَنْها زَوْجُها، عِنْدَما بَلَغَتِ الأَرْبَعِينَ مِنْ عُمْرِها فَحَزِنَتْ عَلَيْهِ حُزْناً بالِغاً، انفطَرَ لهَ قَلْبُها، وَبَكَتْهُ بِدمُوعٍ مُخْلِصةٍ مِمَّ أَثَّرَ فِي صِحّتِها وَأَنْحَلَها، وغَيَّرَ مَلامِحَها بَعْضَ الشيء.

مُنْذُ تِلْكَ الْفَاجِعَةِ الّتِي أَلَمّتْ بِها، أَخَذَتْ هِيَ نَفْسُها تعْتَنِي بِبُسْتانِها وَدَارِها. وَ لَمْ تَكُنْ تَقْبَل أن يُسَاعِدَها أَوْلادُها فِي الْقِيامِ بِأَمْرِ الْبُسْتَانِ، لِأَنَّ أعمالهم كَانَتْ تَتَسِمُ بِالسُّرعَةِ والابْتِسَار.

غَيْرَ أَنَّها لَمْ تَأْسَفْ لِذَلِكَ؛ لَمْ يَكُنْ مِنَ الصّعْبِ عَلَيْها أَن تُؤَدّي الْعَمَلَ وَحْدَها. وَكَانَتْ تَشْعُر باعْتِزَازٍ كُلّما انْتَهَتْ مِنَ الْقِيَامِ بِعَمَلٍ ما. فَقَدْ تَعَوّدَتْ أَنْ تُرَاقِبَ زَوْجها فِي حَيَاتِهِ وَهُوَ يُؤَدّي وَاجِبهُ فِي الْبُسْتَان؛ فَأُعْجِبَتْ بِمهَارتِه، وَتَعَلّمَتْ عَنْهُ حُبَّ الْجَمَالِ والتّنْسيقِ والرّعايةِ.

أبو العيد دودو دليل الأستاذ للسنة الأولى من التعليم المتوسط ص91

أفهم النّصّ :أذكر بعض الصّفات التي خصّ بها الكاتب أمّ السّعد.كيف مات زوجُ أمّ السعد؟هل تأثرت بانتقاله إلى العالم الآخر؟أذكر العبارات الدّالة على ذلك.هل استسلمت أم السّعد، وضعف نشاطها بعد رحيل زوجها ؟ كيف ذلك؟عيّن بعض ملامح البيئة الريفية. إستخرج من النّصّ بعض القيَم الاجتماعية والخُلقية.

أعودُ إلى قاموسي: أفهمُ كلماتي:وَخَطَ: خالط سواد شَعره. دَأَبَ: جَدَّ، استمرّ، وهو دائبٌ ودَؤوبٌ. حَزّت: قَطَعَت.انْفَطَرَ: انشقّ. أشرحُ كلماتي: تبَسّمُ – الابتسار.

المراحل	الوضعيات التعليمية والنشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	**الانطلاق من الوضعية** اذكر بعض فضائل الأم عليك. الاخلاص والتضحية صفتان ملازمتان لكل أم في الوجود تأكيدا للفكرة سنتعرف على تضحيات أم السعد لأبي العيد دودو	التعرف على معنى العائلة
وضعية بناء التعلمات	**توجيهات** **توجيهات:1** (قراءة النص المنطوق من طرف الأستاذ وأثناء ذلك يجب المحافظة على التواصل البصري بينه وبين متعلميه، مع الاستعانة بالآداء والحس الحركي و القرائن اللغوية وغير اللغوية . يهيء الأستاذ الظروف المثلى للاستماع). س _اذكر بعض الصفات التي خص بها الكاتب أم السعد ؟ج_ الصفات التي خص بها الكاتب أم السعد هي (طويلة القامة . بيضاء البشرة ، رقيقة العود . مرفوعة الرأس خط الشيب شعرها). س_ قم بسرد بعد الأحداث المهمة في النص المسموع. ج- الأحداث المهمة في النص هي _ تزوجها ابن عمها وهي لم تبلغ السادسة عشرة من عمرها _ تووفي زوجها وهي في الأربعين _ أخذت هي نفسها تعتني ببستانها ودارها . س_ من خلال ما سمعت حدد بعض مظاهر الإخلاص و التضحية عند أم السعد . ج _ الإخلاص و التضحية عند أم السعد حزنت على زوجها حزنا بالغا انفطر له قلبها . بكته بدموع مخلصة مما أثر في صحتها وأنحلها. أخذت تعتني ببستانها وودارها دون الاعتماد على مساعدة أحد.	التدريب على الاصغاء استخراج النعوت من خلال الاجابات عن الأسئلة القدرة على سرد الأحداث تعميق الفهم
وضعية الاستثمار	**المعطيات** **المعطيات:** 1_ الصفات التي خص بها الكاتب أم السعد. 2_ الأحداث المهمة في حياة أم السعد. 3_ بعض مظاهر الإخلاص و التضحية عند أم السعد . *قراءة ثانية للنص المنطوق من طرف الأستاذ تفاعلت كثيرا من قصة أم السعد فرحت تحدث أصدقاءك عن جدتك التي تسكن في الريف ، والأعمال التي تقوم بها لتسعد أبناء ابنها المتوفي فأعجبو بكلامك وطلبوا مواصلة الحديث بذكر التفاصيل .	
وضعية الختام	عرف جدتك أكثر مع ذكر خصائص شخصيتها ، واذكر أعمالها في الحقل والبيت لاعانة أحفادها عن طريق السرد . يكلف الأستاذ المتعلمين بإنتاج الموضوع شفويا بلغة سليمة مستعينين بما سجلوا من رؤوس أقلام حيث يدلي السامعون للعروض بآرائهم وتصويباتهم ، ويدافع العارضون عن عروضهم بجرأة . _ يعقب الأستاذ على كل ما دار بين المتعلمين، مؤيدا ومصوبا من حيث المعارف والمعلومات	القدرة على تحديد المعطيات استنتاج القيمة الأخلاقية

	-ما هي القيم الخلقيّة الأسرية لهذا النص المسموع؟ *القيم الخلقية و الأسرية لهذا النص هي :الصبر، الوفاء، التضحية، الإخلاص -ما هو دور اللغة العربية في حفظها من الضياع؟ *للغة العربية فضل كبير في الحفاظ على موروثنا الأدبي والثقافي من الضّياع؛ فبالرغم من وفاة كاتب هذا النص، استطاعت اللغة العربية أن تنقل إلينا حياة الشعب الجزائري الذي كان ولا يزال يقطن في الأرياف.	الاسترسال مشافهة باعتماد تقنة السرد التدرب على آداب الحوار والمناقة

المادّة: لغة عربيّة المستوى: الأولى المتوسطة المقطع التّعلميّ :1- الحياة العائليّة الميدان: فهم المكتوب (دراسة نص)

المحتوى المعرفيّ : أبي: المدّة: ساعة واحدة الوسائل:1- الكتاب المقرّرص14 2 – السّبورة 3 - المنجد

الموارد المستهدفة : 1–يقرأ نصا شعريا ويناقش معانيه 2 - ويستخلص فكرته العامة أفكاره الجزئية 3 – ويفرق بينه . وبين النّصّ النّثريّ والنص الشعري

المراحل	الوضعيات التعليمية التعلّمية	التقويم
وضعية الانطلاق	**مراقبة التحضير:** **الانطلاق من وضعية تعلّمية :** الأب نعمة عظيمة في حياته وفقدانه محنة كبيرة، انطلاقا من هذه الفكرة ستتعرف على قيمة الأب عند الشاعر الجزائري محمد الأخضر السائحي في نصه الذي بين يديك. **التعريف بالشاعر:** ولد السائحي شهر أكتوبر عام 1918 بورقلة، حفظ القرآن الكريم في التاسعة من عمره بمسقط رأسه على يد مشايخ في قريته،توفي الشاعر محمد الأخضر السائحي في 11 جويلية 2005 بعد صراع طويل مع المرض أفقده التواصل مع الكلمة التي عاش بها ولها تاركا وراءه رصيدا مهما من الشعر أغلبه كلاسيكي وعدد من الدواوين المطبوعة منها "جمر ورماد" و" همسات وصرخات" و"بقايا وأوشال"	التشخيصي: يستذكر ، يتذكر.... يستنتج....يميّز.....
	الوضعية الجزئية الأولى: **أفهم النصّ:** **القراءة الصامتة:** دعوة التلاميذ إلى فتح الكتاب صفحة 21 و قراءة النص قراءة صامتة للفهم. **مراقبة فهم النص:** - **أسئلة الفهم:** س _ عمّن يتحدّث النص؟.؟ج _ الأب س_ بم وصفه؟ج _ وصفه بالقلب الرحيم . س _ما التضحيات التي قدّمها الأب ؟ قام برعايته منذ طفولته **الفكرة العامة :** مدح الشاعر لأبيه وبيان فضله	
	قراءة نموذجية من الأستاذ ثم قراءة أحسن التلاميذ و أجودهم أداءً، ثم قراءات فردية من التلاميذ فقرة فقرة يراعى فيها الأداء ، الاسترسال ، سلامة اللغة ، احترام علامات الوقف . المناقشة و التحليل و استخلاص المعطيات: **الوحدة الأولى:** "أبي ... يا أبي" قراءتها س _ من ينادي الشاعر؟؟ ج- ينادي الشاعر والده. س _ بم دعا له ؟ ج _ بأن يقيه الله شر النوائب. س _ ما معنى النوائب ؟ ج النوائب : المصائب.	

	س _ماذا يستحق الأب؟ج _ المدح س _ ما معنى المدح : الثناء بإظهار محاسنه **الفكرةالأساسية**:دعاء الشاعر لأبيه ومدحه له	
وضعية بناء التعلمات	**الوحدة الثانية**: تعهّدتني طفلا ... في كلّ جانب قراءتها س _ هل اهتمام الأب بابنه خاص بمرحلة من حياته فقط ؟ج_ لا بل طيلة حياته س_ ما العبارات الدالة على ذلك من السند؟ج _ تعهدتني طفلا ومازلت عاكفا _ لمتطبق الأجفان _لم تذق كرى كرى = نعاس .الأجفان = العيون .طوحت = رمت بي في كلّ جانب. **الفكرةالأساسيةالثانية :**تعداد الشاعر لتضحيات أبيه من أجله **الوحدة الثالثة**: فيا أيها القلب ... بجانبي قراءتها س- ماذا ينادي الشاعر في البيت الأخير؟ القلب الرحيم وهو أبوه سقيا =دعاء بالرزق **الفكرة الأساسية الثالثة:** ترحم الشاعر على أبيه *ما الهدف من النّصّ؟ **المغزى العام:** قَالَ رسول الله - صلى الله عليه وسلّم ":إذا مَاتَ الإ نِسَانُ أنقطَعَ عَمَله إ لا مِنْ ثلاثٍ : صَدَقَةٍ جَارِيَةٍ، أ وَ عِلْمٍ يُنتَفَعُ به وْ ولد صَالِحٍ يَدْعُو له." **البناء الفني:** 1-تعاني هموما قاتلات وبتني خيالك لي مجدا رفيع المراتب 2-إذا نابني حزن حزنت لأجله وقارعت حتى ينجلي من مصائبي **اقرأ الفقرة التالية:** يا أبي،إنك تعاني من أجلي الهموم التي تعجّل بحياة الإنسان، ومن أجلي يبتني خيالك لي مجدا رفيعا، وإذا مسّني حزن حزنت لأجلك، وانتظرت حتى يزول وتزول مصائبي. *ما الموضوع المتحدّث عنه في البيتين الشعريين والفقرة؟ ج _ الموضوع المتحدّث عنه في البيتين الشعريين والفقرة معاناة الأب في سبيل الأبناء *س _هل هو موضوع مشترك؟ ج _نعم س_ ما الاختلاف بينهما؟ ج _ الأول كلام موزون وله قافية والثاني كلام مرسل ماذا تستنتج؟ **الشّعر** :هو الكلام الموزون المقفى. **النثر**:هو الكلام المرسل الذي لا يتقيد بوزن ولا بلا قافية.	التكويني يقرأ النص قراءة صامتة يفهم ما ورد فيه. يستنتج الفكرة العامة للنص. يتدخل المتعلم في النقاش يحلل ..... يستخلص الأفكار الأساسية. يجرب ....

تقويم تحصيلي	-هل القرآن من الشعر أو النثر؟ علل. *قال طه حسين": ولكنكم تعلمون أن القرآن ليس نثرا ، كما أنه ليس شعرا ، إنما هو قرآن ، ولا يمكن أن يسمَّى بغير هذا الاسم ، ليس شعرا ، وهذا وضع ، فهو لم يتقيد بقيود الشعر ، وليس نثرا ؛ لأنه مقيّد بقيود خاصة به ، لا توجد في غيره ، فهو ليس شعرا ، ولا نثرا ، ولكنه(كِتَابٌ أُحْكِمَتْ آيَاتُه ثمَّ فصِّلتَ مِنْ لدَنْ حَكِيمٍ خبير)، فلسنا نستطيع أن نقول :إ نه نثر، كما نص على أنه ليس شعرا. كان وحيدا في بابه لم يكن قبله، ولم يكن بعده مثله، ولم يحاول أحد أن يأتي بمثله، وتحدى الناس أن يحاكوه، وأنذرهم أن لن يجدوا إلى ذلك سبيلا	

آداب تناول الكلمة

المادّة: لغة عربيّة المستوى: الأولى المتوسطة المقطع التّعلميّ :1- الحياة العائليّة الميدان: انتاج المكتوب(تعبير شفوي)

المحتوى المعرفيّ : آداب تناول الكلمة المدّة: ساعة واحدة الوسائل:1- الكتاب المقرّر ص15 2 – السّبورة 3 - المنجد

الموارد المستهدفة : 1– يتعرف على آداب الحوار2 - يوظف آداب تناول الكلمة كتابيا بلغة سليمة

المراحل	الوضعيات التعليمية والنشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	**الوضعية التعلمية:** الكلام فن وأدب وذوق ومن لا يتقن هذا الفن يضيع الكثير من الفوائد. فكم من كلمة خبيثة لا يأبه الإنسان بها تودي به إلى الذل والتهلكة **الأمثلة:** 1_ عن ابن مسعود رضي الله عنه قال: (ما أنت بمحدث قومًا حديثًا لا تبلغه عقولهم إلا كان لبعضهم فتنة) 2_قل خيرًا أو اصمت 3= الكلمة الطيبة صدقة 4_ إذا كان الكلام من فضة فالسكوت من ذهب 5_ وعن أبي هريرة رضي الله عنه أنه صلى الله عليه وسلم قال: إن الرجل ليتكلم بالكلمة لا يلقي لها بالا يهوي بها في جهنم، وإن الرجل ليتكلم بالكلمة لا يلقي لها بالا يرفعه الله بها في الجنة.	
وضعية بناء التعلمات	**المناقشة والتحليل :** س_ أنت تشارك في بناء تعلماتك وفي ميدان فهم المنطوق أنت مطالب بالانتاج الشفوي وتناول الكلمة . فهل تقف وزميلك يتكلم تقاطعه، وتشرع في الكلام . ج _ لا بل يجب أن احترم آداب تناول الكلمة. س – ما مفهوم أداب تناول الكلمة؟ ج _ **أداب الكلام**:مخاطبة المستمع على قدر فهمه،وبما يناسب ثقافته ومستواه العلمي وفق قواعد وأسس مضبوطة	يتعرّف على معنى آداب الكلام
	لاحظ المثال : 1 _ هل يمكن ان تخاطب شخصا بكلام غير مفهوم؟ ج – لا بل يجب أن أخاطبه بكلام مفهوم خال من التعقيد. س _ مالمقصود بعبارة قل خيرا أو اصمت ؟ ج _ المقصود اختيا الكلمات التي تناسب المواقف والابتعاد عن الثرثرة س – تأمل المثال الثالث الكلمة الطيبة صدقة الابتعاد عن السخرية والاستهزاء ومخاطبة الناس بكلام طيب ترتاح له القلوب . س_ عندما يكون زميلك يتكلم هل تدخل معه في الكلام مباشرة ؟ ج _ لا لا يجب أن أقاطعه أنتظر حتى ينهي واستأذن ثم اشرع في الكلام	

وضعية بناء التعلمات	س _ من خلال الحديث الشريف في المثال 5 كيف يجب أن تكون كلماتك؟ ج_ تجنّب الخبيث من الكلام، والهجين من الألفاظ، لأن المؤمن لا يكون فاحشا ولا بذيئا_ من خلال ما سبق ما هي أسس وشروط آداب الكلام 2_مخاطبة المستمع على قدر فهمه، وبما يناسب ثقافته ومستواه العلمي، وإلا ساء ظنّه، وحسب الكلام استهزاء به وتنقيصا له_ 2_تجنّب الخوض في أحاديث لا يعلمها، أو غير متأكد من صحتها، أو لا يعلم عنها إلا الظنّ فإن الظنّ أكذب الحديث لزوم قلة الكلام إلا إذا كان جوابا، أو نصيحة، أو أمرا بالمعروف، أو نهيا عن المنكر، أو دعوة إلى الله_ 3_تجنب الثرثرة واللغو والكلام الذي لا طائل منه_ 4- الصمت لمن هو أعلى مقاما، وأرفع قدرا، وأغزر علما، وأكبر سنا، وأعظم فضلا، والإصغاء لكلامه، والإقبال عليه بالسمع والبصر 5_ تجنب مقاطعة أحد، أو تصحيح كلامه، أو تجريحه، أو تخطيه، أو السخرية من كلامه	تحديد أسس وشروط آداب الكلام
وضعية الختام	**دعم وتثبيت:** تشاجر زميلك مع أمه فرحت تكلمه عن مدى أهمية بر الوالدين. س_ حدد الموقف _ الوقت _ المقام _ نوع الكلام _ بعض الحجج. **الوضعية التقويمية :** في سهرة عائلية بدأ الأب يحدثكم عن قيمة الأسرة في الاسلام انقل هذا الحديث معتمدا على اسس آداب الكلام *قراءة ومناقشة الإنتاج وتقويمه من حيث: -النّمط الموظّف. -سلامة اللّغة والتّعبير. في حصة فهم المنطوق حاول توظيف هذه الأداب وأنت تناقش أستاذك و التلاميذ داخل القسم	انتاج نص معتمدا على التقنية المدروسة

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	تحول أدوار المعلم والمتعلم	21
02	جهاز العمليّة التّعليم	22
03	معنى الاستفهام	38
04	مجريات التّفاعل الحواري بين المعلّم والمتعلّم بناءً على الوسائل والظّروف المُساعدة على ذلك.	63
05	نجاح مذكّرة الدّرس بناءً على قواعد التّداوليّة الثّلاث.	71
06	"تبادلية الأدوار بين المعلم والمتعلم لتحقيق الفهم.	75
07	كيفيّة اكتساب المتعلّم للقيم التّربويّة واستثمارها داخل الصف.	80
08	تشعّبات السّؤال التّعليميّ شكلا ومعنى لإنجاز المقاصد.	83
09	دور الوظائف الإنشائيّة بنوعيها في تجسيد الأثر الإقناعيّ في الخطاب لتعليميّ.	87
10	التماس مبدأ النّوع في مصداقيّة القاعدة النّحويّة الملقاة.	101

فهرس المحتويات

شكر وعرفان	–
الخطة	–
مقدمة	أ–د
المدخل: جهاز مفاهيمي	
أولا: مفهوم التّداوليّة	6
أ– التّداوليّة في اللّغة	6
ب– التّداوليّة في الاصطلاح Pragmatics	6
ثانيا: مفهوم الفعل الكلاميّ	11
1–الفعل الكلامي في اللّغة وفي الاصطلاح	11
أ– الفعل لغة	11
ب– الفعل في الاصطلاح	11
2–الكلام في اللّغة وفي الاصطلاح	12
أ– الكلام في اللّغة	12
ب– الكلام في الاصطلاحSpeech	13
ثالثا: مفهوم الخطاب التعليميّ	14
أ– الخطاب في اللّغة	14
ب– الخطاب في الاصطلاح Discourse	15
ج–الخطاب التّعليميّ Teaching Speech	17
رابعا: مفهوم التّعليميّة	18

أ- التّعليميّة في اللّغة	18
ب- التّعليميّة في الاصطلاح Didactics	19
ج-أركان العمليّة التّعليميّة	22
الفصل الأول: الأفعال الكلامية في منظور العرب والغرب	
تمهيـــد	26
أوّلا: الأفعال الكلاميّة في الدّرس اللّغويّ العربيّ	26
1/نظريّة الخبر والإنشاء عند البلاغيّين	27
أ- معيار الصّدق والكذب	27
ب- معيار مطابقة الكلام للنّسبة الخارجيّة	27
ج-معيار القَصْد	28
2/ الأفعال عند العلمّاء العرب المُحدثين	42
ثانيا: الأفعال الكلاميّة في الدّرس اللغويّ الغربيّ	45
1. مرحلة التّأسيس لنظريّة الأفعال الكلامية	45
2. مرحلة البناء مع سيرل	49
ثالثا: علاقة الأفعال الكلامية بالعمليّة التّعلميّة التّعليميّة	53
الفصل الثاني: دراسة تطبيقية	
أولا: دور المعلّم بين مهنة التّدريس ورسالة البِناء	58
1. المعلّم	58
2. المعلّم والمتعلّم ومسألة البناء الروحي الاجتماعيّ	59
3. المعلّم والمتعلّم ومهنة التّدريس	60

ثانيا: المعلّم والمتعلّم وتحقيق الأفعال الإنجازيّة	64
1. ماهية مذكّرة الدّرس	64
2. مكامن فاعليّة مذكّرة الدّرس	65
3. طريقة إنّجاز مذكّرة الدّرس	67
4. فاعلية السؤال التعليمي كقوة إنجازية	81
5. فاعلية الإنشاء الطلبي بين ظاهر وضمني	88
6. فاعلية الجواب التعليمي عند المعلّم	91
ثالثا: شروط نجاح الفعل الإنجازيّ	96
1. مبدأ الكم (Quantity)	98
2. مبدأ النوع(Quality)	100
3. مبدأ العلاقة(Relation)	102
4. مبدأ الحال(Manner)	103
خاتمة	106
قائمة المصادر والمراجع	–
الملاحق	–
فهرس الأشكال	–
فهرس المحتويات	–

الملخص:

يُعدّ الخطاب التّعليميّ مركزا وظيفيًا، يعكس وظيفة أطراف العمليّة التّعليميّة في التّواصل والتّفاعل، كما يعكس وظيفة اللّغة الأداتيّة، والتي تُسهِم في خلق ذلك التّخاطب المُتبادَل ممّا يَنتُج عن ذلك ما يُسمّى بالعمليّة التّلفظيّة، وهي ما تسعى التّداوليّة إلى تحليلها وضبطها، كونها تمثّل فعلا كلاميا، يُنجَز من طريق جملة الاستفسارات والأوامر والنّواهي المتداولة تعليميا في إطار السياق الاجتماعي والثقافي وغيره، ...

ومن ثمّة فإنّ نظريّة الأفعال الكلاميّة تُمثل أهمّ المبادئ في مجال اللّسانيّات التّداوليّة، إذ تركّز على اكتشاف فاعليّتها في العمليّة التّعليميّة، من بناء كفاءة المتعلّم التّواصيّة وكذا قيمة اللّغة العربيّة في اكتساب المعارف والقيم.

Abstract:

The educational discourse is considered as functional center reflecting the function of the educational process parties in communication. and interaction and it reflects the function of literary language which contributes to the creation of such a cross_talk resulting in what is called the verbal process which sought by the deliberative analyses and control as it represents a verbal act carried out through a series of questions orders and prohibitions traded educationally within the social cultural context…etc.

The theory of verbal actions represents the most important principles in the feild of pragmatic linguistics it focuses on the discovery of its Effectiveness in the educational process from building the of communicative learner efficiency as well as the value of Arabic language in the acquisition of know ledge and values.

Résumé :

Le discours éducatif est un centre fonctionnel, reflétant la fonction des parties dans le processus éducatif en matière de communication et d'interaction, et reflétant la fonction du langage des instruments, qui contribuent à la création de cette communication mutuelle aboutissant au processus dit verbal, qui cherche à délibérer pour analyser et contrôler, Elle se déroule à travers une série d'enquêtes, ordonnances et interdictions enseignées dans le contexte de contextes sociaux, culturels et autres, ...

Ainsi, la théorie des verbes est le principe le plus important dans le domaine de la linguistique délibérative, mettant l'accent sur la découverte de son efficacité dans le processus éducatif, depuis la construction de l'efficacité de l'apprenant ainsi que de la valeur de la langue arabe dans l'acquisition de connaissances et de valeurs.