وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي – تبسة-
كلية الآداب واللغات
قسم اللّغة والأدب العربي

تداوليّة الأفعال الكلامية في تعليميّة نصوص اللغة العربيّة

السّنة الثّانية المتوسّطة -أنموذجًا-

مذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماستر (ل.م.د) في اللغة والأدب العربي

تخصص: تعليمية اللغات

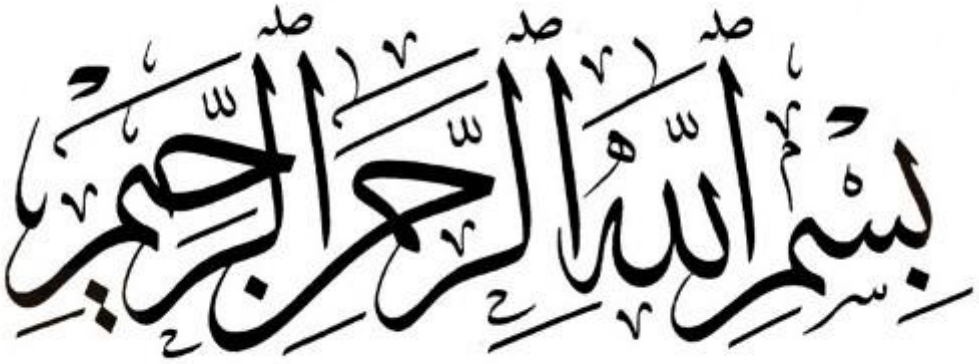
إعداد الطالبتين:
يمينة زمال
شهلة العيفة

إشراف الأستاذ:
د. الطيّب جبايلي

أعضاء لجنة المناقشة:

اللقب والاسم	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
أحمد عمارة	محاضر "ب"	جامعة العربي التبسي	رئيسا
الطيب جبايلي	أستاذ	جامعة العربي التبسي	مشرفا ومقررا
لطفي حمدان	مساعد -أ-	جامعة العربي التبسي	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2024-2025


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

نتقدّم بجزيل الشّكر والامتنان إلى:

فضيلة الأستاذ الدّكتور الطيّب جبايلي على كلّ إرشاداته وتوجيهاته ونصائحه القيّمة الّتي اسداها لكلينا، ووقوفه جانبنا إلى غاية إنهاء هذا العمل، فهو لم يدّخر جهدًا ولا وقتا من أجل تخريجه في أحسن حُلّة ولله الحمد.

الزّميلة والأخت خولة بن عيدة على كلّ مساعداتها الّتي قدّمتها لنا ووقوفها جانبنا في كلّ ظروفنا وأحوالنا

أقول لك أختيّتي جزاك الله خيرًا، دُمت أختيّتي الغالية.

كما أشكر مهندسي الإعلام الآلي لمكتبة عون على ما قدموه من أجل إخراج هذه المذكرة في أبهى وأجمل حلة حفظهم الله جميعًا

إلى كلّ الأساتذة الكرام: عمر يوسف، بورهدون عبد العزيز، حمدان لطفي، حاج بن سراي حسيبة ساكر، ربيعة برباق سمرة عمر، زواري رضا، رايس كمال، ذويب عز الدّين عبّان عبد الله، بوديار عادل، صبرينة بوقفّة، هوشات رشيد

الأستاذ الدكتور: قاسمي السّعيد من جامعة خنشلة.

إلى السيّد المفتّش المحترم: عبد الحميد غلّاب، الّذي مازال يوجّهنا ويسهر على تميّزنا بالاجتهاد والمثابرة حفظه الله وجزاه الله خير جزاء.

إلى الدّكتور: قواسمية سليم.

دون أن ننسى كلّ زميلاتنا في قسم تعليميّة اللّغات دون استثناء.

إلى كلّ من ساعدنا في إنجاز هذا العمل من قريب أو بعيد.

إهـــــداء

إلى من رآني قلبها قبل أن تراني عيناها ....وغار القمر من نور وجهها...

وصفاء قلبها إلى من غمرتني بنبع الدّفء والحنان وعلّمتني

سُبُل الكفاح والنّضال والصّبر ... إلى أغلى الغوالي

وأجمل وردة في حياتي أمّي الحنون والدرّ المكنون والحبّ المصون

حـــدّة

فما أقدس صورتك يا أمّي

إلى ذلك النّور الّذي أضاء دربي والسبيل الّذي غمرني

في كلّ لحظة من لحظات دراستي والوهيج الّذي يدعمني في حياته

وحتى في مماته وهو تحت الثّرى كان نورًا به أستنير

وعونا وسندا لي كلّ أيّام عمري أبي الغالي

المـــكّي

رحمك الله يا والدي.

إلى زوجي العزيز، الذي صبر معي وتحمّل

مشاق إتمام دراستي لنيل شهادة الماستر

محمّـد الشّـريف

حفظه الله ورعاه.

إلى خالي الغالي عبد الرحمن وزوجته رشيدة، وكلّ ابناءه.

إلى خالتي صفيّة وزوجها وكلّ أبنائها.

إلى أختي الغاليتين سميّة وسمرة وأخوي الكريمين عنتر وفوزي

حفظهم الله جميعا.

إلى رفيقة دربي، سندي وأختي الغالية وصديقة عمري

العيفـة شهلة

إلى كلّ زميلاتي دون استثناء، كلّ باسمه وصفته.

يمينة

إهـــــداء

بسم الله الّذي لا يعلى عليه شيء، بسم الكبير الّذي لا كبير سواه باسمه تعالى،

وصلّ اللّهم على سيّدنا محمّد صلى الله عليه وسلّم.

إلى تاج رأسي، ومنبع فخري، وإلى من حملت اسمه، أقدّم عملي إلى أبي العزيز

محمود -رحمه الله-

إلى منبع الحنان والعطف والامتنان إلى الّتي الكلمات حقّها أمّي الحبيبة

خيرة -رحمها الله-

إلى زوجي وسندي في هذه الحياة أب أولادي ومن دعمني في مشواري ومساري الدّراسي

الجموعي حفظه الله

رفيقي وصديق الأيّام جميعا بحلوها ومرّها

إلى أمّي الثّانية الصّافية منبع الصّفاء والهناء، ورمز التّضحية والشّموخ

إلى أولادي حفظهم الله ورعاهم محمّد، إلياس، أنس، وجعلهم من الذريّة الصّالحة

إن شاء الله

إلى إخوتي وأخواتي رشيد، مُحَمَّد، عادل، مليكة، حوريّة، خميسة، سعاد.

إلى كلّ أبناء وبنات إخواتي وأخواتي وعلى رأسهم حسيبة، وشهيناز رحموني

إلى صديقتي ورفيقتي في مشواري زمال يمينة الّتي لم تبخل علي بعلمها ونصائحها

ومن شاركتني متاعب هذا البحث وحلاوته

رزقها الله موفور الصّحة والعافية وجزاها الله خير الجزاء

إلى أساتذتي وأخصّ بالّذّكر الحاج بن سراي بورهدون عبد العزيز

إلى زميلاتي في العمل وأخصّ بالذكر حوريّة واصيف، بن عيدة خولة، بن خذير سميرة

وإلى كلّ صديقاتي في مشواري الجامعي

إلى كلّ من وسعهم قلبي ولم تسعهم صفحة إهدائي، ومن نساهم قلمي ولم ينسهم قلبي

الحبّ كلّه يبقى لله الواحد الأحد.

شهلة



مقـدمــة

تُعدُّ اللّغة العربيّة أداة للتّواصل، فهي ليست مجرّد وسيلة لنقل المعلومات فحسب، بل هي أداة تستخدم لتحقيق أغراض وتأثيرات مختلفة قصد التّبليغ والتّأثير في المتلقّي وذلك بتحقيق أفعال كلاميّة جسّدتها نظريّة قائمة بذاتها في اللّسانيّات التّداوليّة عرفت بنظريّة الأفعال الكلاميّة وقد أسّس الفيلسوفان اللّغويّان جون أوستين وجون سيرل معالمها وأسّسا مبادئَها، حيث أشار كلٌّ منهما إلى أنّ اللّغة ليست مجرّ أداة أو وسيلة لنقل الأخبار والوقائع والحقائق، بل هي قادرة على إحداث أفعال تأثيريّة في الكلام من توجيهات، وعود، أوامر، نواهٍ، استفهام ... وانفعالات وتعبيرات عن المشاعر والأحاسيس وما يختلج في النّفس البشريّة من تأثير عند التّواصل اللّغوي، وفي هذا السّياق تكتسي دراسة تداوليّة الأفعال الكلاميّة أهميّة بالغة، خاصّة في مجال تعليميّة الخطابات الشّفويّة والنّصوص في اللّغة العربيّة، إذْ إنّ فهم طبيعة الأفعال الكلاميّة المستخدمة في الصّفوف الدّراسيّة، يُتيح لنا تحليل كيفيّة تفاعل المعلّم والمتعلّمين داخل بيئة تعليميّة، فالعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة ليست مجرّد نقل للمعرفة والمعلومات فقط، بل هي تفاعل قائمٌ على جملة من الأفعال اللّغويّة المتعدّدة والمتنوّعة الّتي تسهم في تحقيق أهداف التّدريس وغاياته، لتعزيز مبدأ التّواصل الفعّال بين أطراف العمليّة التّعليميّة فهي – الأفعال – تلعب دورًا محوريّا في توجيه العمليّة التّعليميّة وتفاعل المعلّم ولمتعلّم فيها على حدٍّ السّواء.

تتجلّى إشكاليّة بحثنا هذا في طرح التّساؤل الآتي:

– كيف يمكننا استخدام الأفعال الكلاميّة في تعليميّة نصوص وخطابات اللّغة العربيّة ؟

– وما تأثيرها في عمليّة التّواصل التّعليمي داخل الصّف الدّراسيّ؟

ومن خلال هذا التّساؤل الرّئيس نجد أنفسنا أمام أسئلة فرعيّة أخرى، تتظافر كلّها لرسم صورة متكاملة عن سيرورة هذا العمل، حيث إنّها انبثقت عنه وتفرّعت من خلال تبيان أبرز أنواع الأفعال الكلاميّة الّتي يستخدمها المعلّمون أثناء التّدريس، في الاستعمال اللّغوي داخل الصّف الدّراسيّ، وهو ما يجبرنا إلى طرح الأسئلة الفرعيّة الآتية:

– كيف يمكن أن تؤثّر الأفعال الكلاميّة السّيرليّة الخمسة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة؟

– ما مدى تأثيرها في ديناميكيّة الفصل الدّراسيّ وتعزيز التّفاعل بين لمعلّم والمتعلّم ؟

وللإجابة عن الإشكاليّة الرّئيسة وما تمخّض عنها من أسئلة فرعيّة ثانويّة، تعتمد هذه الدّراسة على المنهج التّداوليّ، الّذي فرض نفسه فيها فرضًا، لأنّه يهتمّ بدراسة اللّغة في سياقها التّداولي والاستعمال، ممّا يسمح بتحليل الأفعال الكلاميّة في بيئتها الصّفيّة الواقعيّة، كما سيتمّ توظيف المنهج الوصفي التّحليلي لرصد وتتبّع الأفعال الكلاميّة المستخدمة في مختلف أنماط الخطابات والنّصوص التّعليميّة ،من خلال الاستعمال والتّواصل الفعلي والتّفاعل الصّفي، إضافة إلى ذلك اعتماد مقاربة كميّة كيفيّة، وذلك بالاعتماد على عيّنات من الحوارات والنّقاشات الصّفيّة بين المعلّم ومتعلّميه وتحليلها، لاستخلاص التّوجّهات العامّة في استخدام الأفعال الكلاميّة المستعملة والبارزة في الوسط التّعليمي من منظور تداوليّ.

تتجلّى أهميّة هذه الدّراسة في كونها تربط بين النّظريّة الكلاميّة التّداوليّة الغربيّة، والتّطبيقيّة العمليّة في مجال تعليم مادّة اللّغة العربيّة وتدريسها، حيث سيتمّ تسليط الضّوء على كيفيّة استثمار الأفعال الكلاميّة في تحسين العمليّة التّعليميّة وجودتها، كما تسهم في تحليل أنماطالتّواصل اللّغويّ بين المتكلّمين داخل الفصول الدّراسيّة ممّا يتيح فهمًا أعمق لآليّات التّدريس، وأساليب التّفاعل بين المتعلّمين ومعلّميهم والعكس.

أمّا من النّاحية التّطبيقيّة، بمكن أن تساعد هذه الدّراسة في اقتراح استراتيجيّات لغويّة نشطة تساعد المعلّمين على تحسين استخدام اللّغة في الصّفّ – القسم – بما يعزّز من تفاعل المتعلّمين، وتجعل العمليّة التّعليميّة أكثر نجاعة وفاعليّة مع إبراز أهميّة التّداوليّة في تطوير الممارسات التّربويّة، وتحسين جودة التّفاعل داخل الفصول الدّراسيّة، بالإضافة إلى تقديم رؤية جديدة في تعليميّة اللّغة العربيّة تقوم على أسس تداوليّة، حيث لا يمكن تدريس اللّغة عموما بوصفها نظاما مجرّدا وفق المستوى الصّوتي، النّحويّ، والدّلالي فقط، بل يتمّ تدريسها بتوسيع هذه الدّائرة من البنيويّة إلى التّداوليّة وذلك بوصفها أداة تواصليّة تبليغيّة فعّالة وتأثيريّة، تستخدم في مواقف متنوّعة موسّعة أكثر، سواء كانت اجتماعيّة أو ثقافيّة ...

ممّا يسهم في إعداد متعلّمين قادرين على توظيف اللّغة بوعي وفعاليّة أكثر في مختلف المجالات، وذلك لن يكون إلّا في طيّات الاستعمال وفي أحضان اللّسانيّات التّداوليّة.

وبناءً على ما سبق ذكره، تكمن أهميّة هذه الدّراسة في ربط نظريّة الأفعال الكلاميّة بالممارسة التّعليميّة، ممّا يُسهِم في تطوير أساليب التّدريس وجودة التّواصل اللّغويّ داخل الفصل الدّراسي، بما ينعكس إيجابا على العمليّة الّتّعليميّة التّعلّميّةككلّ.

لقد اعتمدنا في بحثنا هذا الموسم بـ: " تداوليّة الأفعال الكلاميّة في تعليميّة نصوص اللّغة العربيّة –السّنة الثّانية المتوسّطة أنموذجا– على الهيكلة –الخطّة– الآتية:

– مقدّمة البحث: تمهيدا للموضوع، مع طرح الإشكاليّة وذكر أسباب ودوافع اختيارنا للموضوع . وتبيان المنهج المعتمد في هذه الدّراسة ...

ومن أجل تحقيق غاياتها ومراميها، تمّ اعتماد خطّة من أجل إنجازه تمثّلت في تقسيم البحث إلى قسمين، نظري، وآخر تطبيقي، وأنهيناه بخاتمة تُعَدُّ خلاصة لأهمّ النتائج المتوصّل إليها نوجزها فيما يلي:

أوّلا: القسم النّظري: حيث أوردنا فيه بإيجاز مختصر في فصله الأوّل أهمّ المفاهيم المتعلّقة بالتّداوليّة ونشأتها، وأهمّ المباحث المدرجة ضمنه تمثّلت في:

- نشأة التّداوليّة بين الفلسفة التّحليليّة واللّسانيّات.
- مفهوم التّداوليّة لغة واصطلاحا.
- مفهوم الأفعال الكلاميّة .
- نظريّة الأفعال الكلاميّة عند كلّ من جون أوستين وجون سيرل .

أمّا في الفصل الثّاني منه فقد خصّصناه للتّعليميّة، واندرج ضمنه العناصر الآتية :

- تعريف التّعليميّة لغة واصطلاحا .
- تعريف التّعليم والتّعلّم.
- الفرق بينهما.
- المثلّث الديداكتيكي وعناصره .

- تعليميّة النصوص وفق مناهج الجيل الثّاني.
- العلاقة بين التّداوليّة والتّعليميّة.

ثانيا: القسم التطبيقي: خُصِّص هذا القسم للدّراسة التطبيقية التّحليليّة، لأنّ الدراسات النظريّة تبقى منقوصة الأهميّة، مالم تتوّج بدعائم أساسيّة من الدّراسة التّطبيقيّة، وقد ارتأينا أن يكون هذا الجزء هو الآخر مقسّما إلى فصلين اثنين؛ حيث ركّزنا في فصله الأوّل على ثلاثة مباحث كالآتي:

المبحث الأوّل: عبارة عن دراسة وصفيّة للكتاب المدرسي للسّنة الثّانية المتوسّطة شكلا ومضمونا، بالإضافة إلى عرض محتويات المقرّر الدّراسي للسّنة ذاتها –الثّانية المتوسّط–.

المبحث الثّاني: التّطرّق لبعض النماذج من مذكّرات بيداغوجيّة شخصيّة لأساتذة من الميدان، حيث قمنا باختيار بعض النماذج المعتمدة الخاصّة بالمقطع التّعليمي التّعلّمي الرّابع المعنون بـ :" الأخلاق والمجتمع".

المبحث الثّالث تعرّضنا فيه إلى تعليميّة نصوص اللّغة العربيّة في ضوء نظريّة الأفعال الكلاميّة من خلال مفهوم الفهم القرائي ومستوياته.

أمّا في الفصل الثّاني من خلال هذا الجزء – التطبيقي– فكان عبارة عن دراسة ميدانيّة حول تداوليّة الأفعال الكلاميّة في تعليميّة اللّغة العربيّة، حيث ركزنا فيه على ميداني:

– فهم المنطوق وإنتاجه– وفهم المكتوب (قراءة مشروحة ودراسة النّصّ)، حيث كانت عبارة عن دراسة ميدانيّة، التحقنا فيها بعدّة مدارس تربويّة.

ليختتم كلّ ذلك بمقترح مشروع تقديم ميدان فهم المكتوب بشِقّيه القراءة المشروحة ودراسة النّصّ من وجهة نظر تداولّية الأفعال الكلاميّة وفق مستويات الفهم القرائي التّداولي.

وما توفيقنا إلّا بالله عليه توكّلنا وإليه ننيب.

الجانب النظري

الفصل الأول:
تداولية الأفعال الكلامية

1. نشأة التداولية بين الفلسفة التّحليليّة واللسانيات
2- مفهوم التّداولية
3. أفعال الكلام عند جون أوستين
4. أفعل الكلام عند جون سيرل

I. نشأة التداولية بين الفلسفة التّحليليّة واللسانيات

من الصّعب تحديد تاريخ مضبوط ومحدّد، لنشأة التّداولية في الفكر الغربي الحديث، رغم تعدد النّظريّات والتّصوّرات الفكريّة الفلسفيّة، لكن ينبغي الإشارة إليها إشارات تقريبيّة قريبة من الواقع التّاريخي الّتي تمثّل إرهاصات أوليّة، ومقدّمات عند الفلاسفة، خلال القرن التّاسع عشر وبداية القرن العشرين .

لقد انبثق الدّرس التّداوليّ المعاصر من مصادر متعدّدة كالفلسفة التّحليلية، ونظريّة التّخاطب الّتي انبثقت من الفلسفة الحديثة، ومن فلسفة بول غرايس خاصّة ونظريّة الملاءمة الّتي تمخّضت عن علم النّفس المعرفيّ. فتداوليّة الأفعال الكلاميّة اعتمدت على الفلسفة التّحليليّة على يد الفيلسوف الألماني غوتلوب فريجة

Gottlob frege (1848 / 1925)، بكتابة " أسس علم الحساب" والجديد الّذي جاء به: "هو رؤيته الدّلاليّة خصوصا تمييزه بين اسم العلم واسم المحمول وبين المعنى والمرجع، كما ربط بين مفهومين تداوليّين هامّين هما الإحالة والإقتضاء"[1]، وتبعه في ذلك لودينغ فيتغنشتاين (1951-1989)، حيث أسّس اتّجاها فلسفيّا جديدا اسماه "الفلسفة العاديّة"، وكرّس جهوده في دراسة اللّغة المثلى لوصف العالم، ثم انضمّ إلى فلاسفة أكسفورد ويقصد دراسة اللّغة الطبيعيّة، وتعتمد هذه الفلسفة على ثلاثة مفاهيم أساسيّة: الدّلالة-القاعدة-ألعاب اللّغة، هذه الأخيرة، أهم ما ركّز عليه فيتغنشتاين حيث يقول: " تصور اللّعبة اللّغويّة التّالية: عندما أناديك: أدْخل من الباب، ففي جميع الأحوال، الحياة العادية يبدو الإقدام على الشّكّ بأنّ هناك بابًا حقًّا ضربًا من المستحيلات".[2]

يرى فيتغنشتاين أنّ اللّعبة اللّغوية تشبه شكًلا من أشكال الحياة إذ أنّه لا توجد طريقة واحدة لاستخدام جملة واحدة، بل يوجد عدد لا حصر له من الطّرق مثل: الأمر، الوصف، التّمثيل، الشّكر، التحيّة ...

[1]- مسعود صحراوي، التّداوليّة عند العلماء العرب، دار التّنوير الجزائر ط2، 2020 ص 33.

[2]- النعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، ميدان أوبيرا القاهرة ص 185.

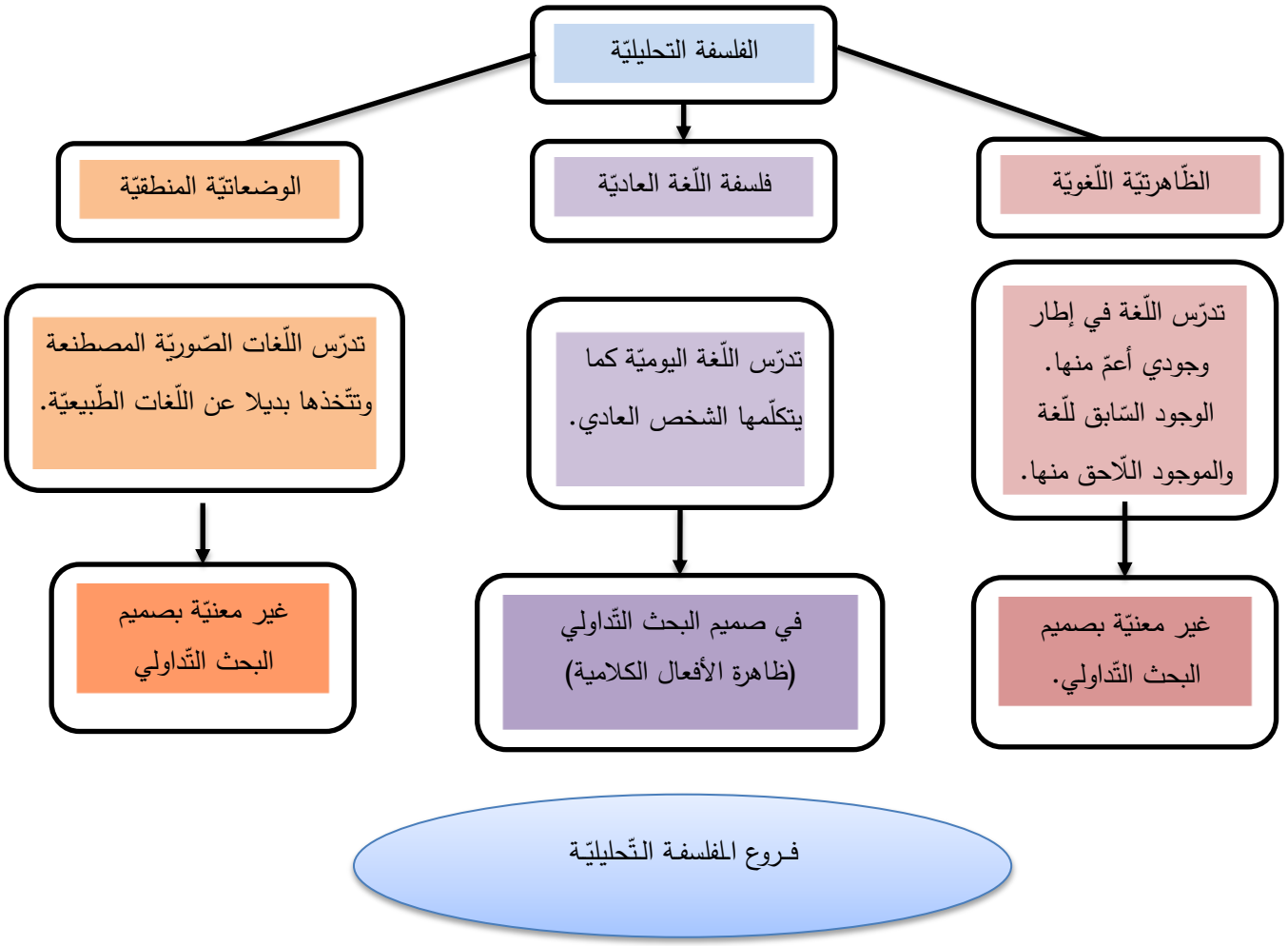
أراد فيتغنشتاين أن يبيّن كيفيّة اشتغال الكلمات في الحياة العاديّة، حيث إنه بيّن تطوّر الألعاب اللّغوية يتطور النّشاطات الاجتماعيّة في الحياة ككل، وهكذا تشكّل الألعاب جملة من الطرائق يتعلّم من خلالها الأطفال لغتهم الأم، وكيفيّة الاندماج على المجتمع وقد حرص على أهميّة الاستعمال قائلًا في ذلك": ما الّذي يعطي الحياة العلامة ؟ إنها تعيش خلال الاستعمال، فهل تمتلك النّفس الحياة ذاتها، أو أن الاستعمال هو ذاتها".[1]

والملاحظ أنّ المقولة السّابقة تدلّ على استعمال الجمل في المواقف المحسوسة، أي مواقف الفعل وهي منطلقات التّداوليّة من خلال عمليتي التّأثير والتّأثر (المخاطي/ المتلقي).

ومجمل القول؛ إنّ التّداوليّة كانت من أبرز اهتماماته فلسفة اللّغة العاديّة، لأنّها تدرّس اللّغة العاديّة كما يتكلّمها الشّخص العادي . وقد تفترّعت الفلسفة التّحليليّة إلى ثلاثة فروع لغويّة وهي: الظّاهراتيّة اللّغويّة، والوصفانيّة المنطقيّة، وفلسفة اللّغة العاديّة، وهذا ما يوضّحه المخطّط الآتي:

[1]–النعمان بوقرة، مرجع سابق، ص 185.

الشكل رقم (1): فروع الفلسفة التحليلية



المصدر: مسعود صحراوي، مرجع سابق، ص38.

وما يمكن رصده من خلال هذا المخطّط، أنّ ما يخدم الدّرس التّداولي هو فلسفة اللّغة العاديّة فقط.

وقد عدّ مسعود صحراوي المناخ الفلسفي الّذي انبثقت من رحمه ظاهرة الأفعال الكلاميّة في الفكر الغربي المعاصر، نشأت في مناخ فكري عامّ، ميزته أنّه ولّى ظهره للميتافيزيقيا وانفتح على اللّغة دراسةً وفهمًا وتوضيحًا، فأسهمت إسهاما معمقا لدراسة الظّواهر اللّغويّة والدّلاليّة والتّداوليّة كانت مهملة أو مهمّشة.[1]

إنّ الولوج في دراسة اللّسانيّات التّداوليّة كان مبنيّا على أبرز جهود فلاسفة المدرسة

[1]–مسعود صحراوي: المرجع السّابق، ص 38.

التّحليليّة، وبصفة خاصّة الفيلسوفان: جون أوستين وتلميذه جون سيرل، وسيأتي الحديث عنهما في مباحث هذا الفصل.

II. مفهوم التّداولية:

أ- **لغة:** يعود أصل اشتقاق مصطلح التّداولية إلى مادّة (دَوَلَ)، فقد ورد في معجم لسان العرب لابن منظور :"تداول الأمر أخذناه بالدُّول، وقالوا دَواليك أي مداولةً على الأمر ... ودالت الأيّام أي دارت. والله يداولها بين النّاس . وتداولته الأيدي: أخذته هذه مرّة وهذه مرّة ... وتداولنا الأمر والعمل بيننا بمعنى تعاونّاه فعمل هذا مرّة وهذا مرّة"[1]، وجاء في قوله تعالى: ﴿وَتِلْكَ الأَيَّامُ نُدَاوِلُهَا بَيْنَ النَّاس﴾.[2]

إنّ المُتأمّل في دلالات الجذر " دَوَلَ " يجعد أنّه لا يكاد يخرج عن معاني التّحوّل والانتقال سواء من مكان إلى آخر أو من حال إلى حال، وتلك حال اللّغة ؛ فهي متحوّلة من حال المتكلّم إلى حال أخر لدى السّامع ويتداولها النّاس ويتناقلونها. ولذلك نعتبر مصطلح تداوليّة أكثر ثبوتا بهذه الدّلالة من المصطلحات الأخر: الذّرائعيّة، النّفعيّة، السّياقيّة .... وغيرها[3]، ومردّ ذلك أن لّها دلالة أبلغ على فهم المعنى من خلال تداول اللّغة بين المتكلّم والسّامع . والتّداوليّة مصطلح مركّب من مورفيمين، التّداول من الفعل تداول ،وهي من صيغة تفاعل والّتي تحمل معنى المشاركة، والثّاني اللّاحقة (يّة) والّتي تشير إلى البعد المنهجيّ والعلميّ . ومن ثمّة فهي مصدر صناعيّ للفعل تداول.

ب-اصطلاحا: إنّ أوّل من استعمل مصطلح Pragmatics هو شارل بيرس (1839-1914) باعتبارها " جزءاً من السّيميائيّة الّتي تهتمّ بالعلاقة بين

الخطاب ومستعملي الخطاب أثناء التّفاعل اعتداداً بشروط تلفّظه وبأنّها آخر مولود

---

[1]- ابن منظور:لسان العرب، تح ، عامر أحمد حيدر، مراجعة عبد المنعم خليل إبراهيم . ط3، دار صادر، بيروت -لبنان، 1999، ج11، ص252.

[2]- سورة آل عمران، الآية 140.

[3]- خليفة بوجادي:في اللّسانيات التّداوليّة مع تأصيلية في الدّرس العربي القديم ،ط1 بيت الحكمة للنّشر والتّوزيع ،العلمة - الجزائر، 2009، ص148.

للدّرس السّيميائيّ"[1].

والملاحظ في هذا التّعريف أن التّداوليّة تتعدّى المجال اللّساني إلى السّيميائي.

أمّا حديثًا فيُنسب استعمال المصطلح إلى تشارلز موريس من خلال مقال كتبه عام 1938 حول تلخيص الإطار العامّ لعلم العلامات La sémiologie، فالتّداوليّة عنده تمثّل دراسة علاقة العلامات بمستعمليها ومُؤَوّلِيها .إنّ التّداوليّة هي فرع من فروع علم العلامات، فهي عنده واحدة من فروع ثلاث:

- ✓ علم التّراكيب: دراسة الرّموز أو التّعابير وعلاقتها ببعض البعض.
- ✓ الدّلالة: دراسة الرّموز وعلاقتها بما تشير إليه.
- ✓ التداولية دراسة الأنظمة الرّمزيّة وعلاقتها بمستخدميها.

ويرى دومينيك منفونو: أنّه من الصّعب الحديث عن التّداوليّة لأنّ هذا التّعبير يغطّيه العديد من التّيارات من علوم مختلفة تتقاسم عدداً من الأفكار... واللّسانيون ليسوا وحدهم المعنيّين بالتّداوليّة، بل تعني الكثير من علماء الاجتماع الى المناطقة ؛ وتتجاوز اهتماماتها بمجموع الأبحاث المتعلّقة بالمعنى والتّواصل ،وتطغى على موضوع الخطاب لتصبح نظريّة عامّة للنّشاط الإنسانيّ"[2]

وقد أقرّ العديد من الدّارسين عدم وضوح معالمها مثل فرسواز أرمينكو حيث تقول: "هى درس جديد وعزيز إلّا أنّه لا يملك حدودًا واضحة ... تقع التّداوليّة كأكثر الدّروس حيويّة في مفترق طرق الأبحاث الفلسفيّة واللّسانيّة".[3]

ويعرفها محمود أحمد نحلة فيقول ": هي فرع من فروع علم اللّغة، يبحث في كيفيّة اكتشاف السّمع مقاصد المتكلّم، أو هو دراسة معنى المتكلّم"[4].

يبدو أنّ أشمل تعريف للتدّاوليّة هو: دراسة اللّغة في الاستعمال أو في التّواصل، لأنّه

---

[1]– د.خليفة بوجادي، المرجع السّابق، ص 13.

[2]– د. خليفة بوجادي :في اللّسانيات التّداوليّة المرجع نفسه في محاولة تأصيليّة في الدّرس العربي القديم ،ص60.

[3]– د. خليفة بوجادي: في اللّسانيات التّداوليّة المرجع نفسه في محاولة تأصيليّة في الدّرس العربي القديم، ص 52.

[4]– محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، د.ط، دار المعرفة الجامعية، 2002، ص 12.

يشير إلى أنّ المعنى ليس شيئا متأصّلا في الكلمات وحدها، ولا يرتبط بالمتكلمّ وحده، ولا بالسّامع وحده، فصناعة المعنى تتمثّل في تداوليّة اللّغة بين المتكلّم والسّامع في سياق محدّد (مادّي، اجتماعى، ثقافي لغوي) وصولًا إلى المعنى الكامل فى كلام ما"[1].

وعليه فالتّداوليّة هي دراسة اللّغة من خلال التّفاعل الكامن بين المتكلّم والسّامع، لأنّ المعنى غير مقتصر على أحدهما، أو على الكلمات فقط، بل يشمل الكلّ أثناء تداول اللّغة واستعمالها في سياق ما.

إنّ التّداوليّة هي محطّ اهتمام السّيميائيّين والفلاسفة والمناطقة والسّوسيولوجيّين والسّيكولوجيّين والبلاغيّين وعلماء التّواصل واللّسانيّين ... لذا لا يمكن أن تصّفها في أيّ مستوى من المستويات، ولا تدرس جانبا محدّدا في اللّغة، بل تستوعبها جميعا.

والجدير بالذكر أنّ فلاسفة اللّغة المنتمين إلى جامعة أكسفورد الثّلاثي جون اوستين، سيرل، وغرايس لم يتطرّقوا إلى تعريف التّداوليّة على الرّغم من أنّهم أهمّ الباحثين والمؤسّسين لنظريّاتها.

أولا: مفهوم الأفعال الكلاميّة

تعدّ الأفعال الكلاميّة مجالًا من مجالات البحث اللّساني التّداولي، بل أهمّها فقد كان بدء الحديث عن الأفعال الكلاميّة عند جون أوستين هو بداية الحديث عن التّداوليّة من خلال جهوده المقدمةبداية الأمر، وما يؤكّد التّرابط الوثيق بين الأفعال الكلاميّة واللّسانيات التّداوليّة، هو الاستعمال اللّغوي في التّواصل الإنساني، فليس بغريب أن يعدّ "جون أوستين"– كما قال العلماء– أبًا للتّداوليّة[2].

إنّ مفهوم الأفعال الكلاميّة " مفهوم تداولي " منبثق من مناخ فلسفي عامّ–هو تيّار الفلسفة التّحليليّة–بما احتوته من مناهج وتيّارات وقضايا[3]، ولذلك يقول بعض الدّارسين ":

[1]– محمود أحمد نحلة، مرجع سابق، ص12.

[2]– آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، ص41.

[3]– التّداوليّة عند العلماء العرب، ص 17.

من الملاحظ أن دراسة المعنى من خلال تحليل الأفعال الكلاميّة نشأت أصلا وتطوّرت على يد فلاسفة من أمثال " أوستين وسيرل، لا على يد اللّغويّين أنفسهم[1]."

ومن ثمّ لا يتّضح مفهوم الفعل الكلامي إلّا بالرّجوع إلى إطار المفهوم الّذي قمنا ببحث الظّاهرة في نطاقه وهو ما يسمّى بـ " نظريّة الأفعال الكلاميّة ".

وانطلاقا ممّا سبق أصبح مفهوم الفعل الكلامي نواة مركزيّة في الكثير من الأعمال التّداوليّة، وفحواه انّ كلّ منطوق ينهض على نظام شكلي دلالي إنجازي تأثيري، ويعدّ نشاطا ماديًّا نحويًا بالاستعانة بأفعال قوليّة لتحقيق أغراض إنجازيّة (كالطّلب، الأمر، والوعد)... وغايات تأثيريّة تخصّ ردود فعل المتلقّي (كالرّفض والقبول)، ومن ثمّ فهو يطمح إلى أن يكون ذا تأثير في المتلقّي-.مؤسّساتيّا أو اجتماعيّا-ومن ثم إنجاز شيء ما [2].

وبالرّجوع إلى ما كتبه الفيلسوفان جون أوستين وتلميذه جون سيرل حول هذا المفهوم اللّساني التّداولي الجديد، يتضّح أنّ الفعل الكلامي يعني التّصرّف (أو العمل الاجتماعي) المؤسّساتي الّذي ينجزه الإنسان بالكلام ؛ وعليه فالفعل الكلامي " يراد به الإنجاز الّذي يؤدّيه المتكلّم بمجرّد نطقه الكلام بمنطوقات معيّنة، ومن خلال منظومة من الأفعال كالنّطقيّة والإنجازيّة والتّأثيريّة . ولكن أبرز ما يمثّل ويحقّق الفعل الكلامي هو الفعل الإنجازي الّذي يكاد يساوي الفعل الكلامي، فكلّ فعل إنجازيّ هو فعل كلاميّ طبق النظريّة الأفعال الكلاميّة.[3]

يبدو من خلال التّعريف السّابق ذكره للأفعال الكلاميّة أنّه واسع، يقتضي تتبّعه من خلال أعمال أوستين وسيرل لبيان ماهية هذا الفعل، وذلك يظهر فيما يلي:

- **الأدائّية المنطوقات** Performative Utternance

ذهب أوستين – في البداية-إلى أنّ الفعل الإنجازي هو فعل أدائيّ نؤدّيه أو ننجزه أثناء

---

[1]- د.علي عزّت، الاتجاهات الحديثة في علم الأساليب وتحليل الخطاب، شركة أبو الهول للنّشر، القاهرة، مصر، 1996، ص51.

[2]- التّداوليّة عند العلماء العرب، ص 40.

[3]- آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، المرجع نفسه، ص 42.

النّطق به؛ أي أنّ القول: (saying) هو أحيانا أداء الفعل (doing)[1]، وذلك عندما جعله نوعا معارضا لأفعال أخرى لا يقصد من النّطق بها أداء أعمالها الّتي تدلّ عليها، وإنّما يقصعد بها الوصف، أو التّقرير لشيء في العالم الخارجي، وكان ذلك قبل تحديده للفعل الإنجازيّ بوصفه الّذي ذهب إليه فيما بعد من تقسيم ثلاثيّ للأفعال منها الفعل الإنجازيّ، وسمّاها الأفعال التّقريريّة، وكلا النّوعين من المنطوقات يرد في صورة عبارة وصفيّة تقريريّة في تركيبها إلا أنّ الإنجازيّة متضمّنة في دلالتها.

إنّ ما يذهب إليه أوستين في هذه المرحلة يشعّبه إلى حدّ بعيد ما فهمه بعض العلماء العرب من الأفعال الّتي يمكن تسميتها "بالإيقاعيّة "، ومن هؤلاء " أبو نصر الفارابي " الّذي صنّف العبارات الكلاميّة الصّادرة عن الإنسان إلى: عبارات القول، عبارات الفعل ؛ أي الأفعال الّتي تتمّ بالأقوال حيث يقول ... :" والقول الّذي يقضى به شيء ما فهو يقتضي به إمّا قول ما أو فعل شيء ما، والّذي يقتضي به فعل شيء ما فمنه النّداء، ومنه تضرّع ... وأمر ونهي"[2].

بالإضافة إلى ما اصطلح عليه بألفاظ العقود والمعاهدات، ومنها ألفاظ البيع والطّلاق والشّهادة ...إلخ. ففي قوله: اذهبي فأنت طالق بالثّلاثة، يتمّ الفعل وهو وقوع الطلاق من خلال النّطق بلفظ طالق.[3]

وحتّى يتّضح هذا المفهوم المبكر يفضّل ذكر ما أورده له أوستين من خصائص وسمات مقارنًا بينه وبين الفعل التّقريري الوصفي، إذ تمتاز الأفعال الأدائيّة الإنجازيّة عنده بالسّمات الآتية :

أ- منطوقة لها معانٍ، ومعناها هو العمل الّذي ينجزمن خلال النّطق بها، أي تأدية الغرض منها.

ب- يعدّ النّطق بالجملة أداء الفعل، أو جزءًا من أدائه.

---

[1]- صالح إسماعيل عبد الحق التّحليل اللّغوي عند مدرسة أكسفورد، دار التّنوير للطّباعة والنّشر ،بيروت، لبنان، 1993، ط1 ص 139.

[2]- أبو نصر الفارابي، حققه وقدّم له محسن مهدي، كتاب الحروف، دار المشرق: بيروت: ط2، 1990، ص 162.

[3]- المرجع نفسه، ص163.

ج- هذه الأفعال لا تصف أيّ شيء على الإطلاق، ولا تقرّره، أي إنّنا لا نحصل منها على "المعلومات " الّتي أطلق عليها العرب مسمّيات "الفائدة" أو "لازم الفائدة"[1].

د- ليست منطوقات صادقة، أو كاذبة ؛ لأنّها لا تخبرنا بشيء يمكن الحكم عليه بالصّدق أو الكذب ،وإنّما يتمّ الحكم عليها بكونها ملائمة أو غير ملائمة، وذلك من خلال الظّروف المحيطة بها.

هـ- تأخذ في الغالب شكلا نحويّا معينًا يتمثّل في مجيء الجملة في صورة " المضارع المسند إلى المفرد المتكلّم أو أن يكون هذا المضارع خبريّا مثبتا مبنيّا للمعلوم". وقد عَدّلَ أوستين فيما بعد عن هذا الرّأي.

- الأفعال الغرضية أو الإنجازيّة Illocutionary acts:

قدّم أوستين مفهوما آخر للفعل الكلامي وهو مفهوم موسّع عمّا قدّمه في المرحلة السّابقة، حيث إنّ هذا المفهوم يقوم على" الغرض " الّذي أُريدَ التّعبير عنه، وإنجازه من خلال نطقي أو تلفّظي بقول معيّن، فإذا كان الغرض الإنجازي من تلفّظي هو المعنى نفسه المعنى الحرفي للمنطوق المتلفّظ به كالزّواج مثلا فإذا كان كذلك فهو الفعل الإنجازيّ الصّريح.

وإذا كان الغرض الإنجازي أو القوّة الإنجازيّة -بتعبير أدقّ- للفعل الغرضي من تلفّظي غير ما يعنيه منطوق الفعل المتلفّظ به، كأن أريد بالمنطوق الخبري تهديدا، أو نصحا، أو تأكيدا، أو تهويلا، فهو الفعل الإنجازيّ الأوّليّ.[2]

هذا بالإضافة إلى الأنواع والمجالات الّتي عرضها أوستين للأفعال.[3]

ويلاحظ هنا اتّساع مفهوم الفعل الكلامي عند أوستين فقد تضمّن المفهوم السّابق مفهوم الفعل الأدائي في صورته الخبريّة القياسيّة أو الغالبة (مضارع مفرد متكلّم مبني للمعلوم

---

[1]- مفتاح العلوم، أبو يعقوب يوسف بن محمد السّكاكي، تحقيق د.عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2000، ص254.

[2]- جون أوستين، نظرية أفعال الكلام العامّة (كيف ننجز الأشياء بالكلام)، تر: عبد القادر قينيني، إفريقيا الشرق، 1991، د.ط، ص 87.

[3]- المرجع نفسه، ص10.

مثبت) الّتي اقترحها في بداية الأمر، كما تتضمّن أنماطا أخرى من المنطوقات خبريّة أو طلبيّة يراد التّعبير بها عن أغراض إنجازيّة مقاسيّة يقصد المتكلّم إنجازها في سياق معيّن، وتكاد تقارب ما شاع في كتب البلاغة العربيّة قديما.

- **الأفعال الكلاميّة: Speech acts :**

وفي مرحلة لاحقة لأوستين أخذت الأفعال الكلاميّة شكلها النّهائي على يد تلميذه سيرل حيث انطلق من تقسيمات أوستين للأفعال لفظيّة وإنجازيّة وتأثيريّة وعمّق هذه الرؤية بفعل رابع هو القضوي، وزاد في التعديلات على تقسيم المجالات الخمسة الّتي وضع اوستين قواعدها.

ومفهوم الفعل الكلامي عند سيرل اتّسع كثيرا ليشمل جميع المنطوقات فجميع الجمل في اللّغة لديه إنجازيّة ولكنّها تختلف في الغرض (خبريّة كانت أم إنشائيّة)، كما اتّسع من ناحية أخرى ليشمل بعمله في الاتّجاه الإنجازي معظم الوظائف أو الأغراض المنوطة باللّغة في استعمالاتها السياقيّة ولكن ضمن أ ط ر محدّدة.

وسوف يتّضح هذا الاتّساع فيما بعد من خلال موازنة الأقسام العامّة للأفعال الكلاميّة عند أوستين، وتلك الّتي جاء بها سيرل.[1]

ولعلّ هذا التّوسّع المدرج في مفهوم الفعل الّذي جعل بعض العلماء اللّاحقين يخطون خطوات أخرى، ويدرجون مفهوم الأفعال الكلاميّة الكبرى، أو الكليّة أو النّصيّة ضمن نظريّة الأفعال الكلاميّة.

[1]- التّحليل اللّغوي عند مدرسة أكسفورد المرجع السابق ذكره، ص 206.

ثانيا: خصائص الفعل الكلاميّ

يمكننا التّطرّق إلى تحديدها كما أوردها العلماء والدّارسون للفعل الكلامي، وهي على النّحو التّالي:[1]

– **فعل لغويّ أو لفظيّ أو قولي:** وذلك لتمييز الإنجازات غير اللّغوية عن الأفعال الإنجازيّة الّتي تتمّ عن طريق اللّغة، أو بالقول فعندنا أفعال إنجازيّة غير كلاميّة مثل: دقّ جرس الباب، للإذن بالد خول، إشارات شرطيّ المرور، كلّها إنجازات بحركة اليد والذّراع ....

– **فعل إنسانيّ:** لأنّ لغوي ينبغي أن يكون إنسانيّا، أي صادرا عن الإنسان، ويتبع غايات معيّنة يختارها الإنسان لنفسه.

– **فعل قصدي:** أي يصحّ طلب المسؤوليّة عنه، وأحيانا ما يلتزم صاحب الفعل تجاه القانون والعرف بأن يقدّم التّعديلات الّتي تبّرر فعله، وإلا تعرّض للمساءلة أو العقوبة.

– **فعل له معنى وهذا المعنى لابدّ أن يكون قابلا للفهم:** اشتراط المعنى في الحدث نتيجة كون الفعل صادرا عن إنسان ويتّبع غايات محدّدة، وله نيةّ أو قصد ينتج عنه مسؤوليّة، ولأنّ فعل متوجّه به أو إلى متلقٍّ.

– **فعل متوجّه به إلى مخاطب أو متلقٍّ:** ويعني ذلك وجود نوع من التّعاون بين المتكلّم والمتلقّي، ويؤسّس هذا التّعاون على ما تعلّمه الاثنان سابقا من استراتيجيّات التّخاطب وتواضع المحادثة أو عرفيتها، وذلك ضروريّ لفهم قصد المتكلّم.

– **فعل مقيّدا:** وجاءه التّقييد من كونه فعلا يمثّل سلوكًا تحكمه القواعد، وتوجّهه المبادئ المتعارف عليها.

– **فعل خاضع للمواضعة والتّعاقد:** إذ يتوقّف تحقيقه على مراعاة نظام التّعاقد الاجتماعي بين النّاس من جهة، وعلى استراتيجيّات تخوّل للمتكلّم إخراج مقاصده بالطريقة الّتي تمكّن المتلقّي من إدراك تلك المقاصد من جهة أخرى.

---

[1]. في البراجماتيّة: الأفعال الإنجازيّة المعاصرة (دراسة دلاليّة ومعجم سياقي) ،د.علي محمود حجي الصرّاف، كلية الآداب، جامعة الكويت، 2010، ط1، ص 23-24.

– **فعل له طبيعة اجتماعيةّ:** وتتّضح الخاصيّة الاجتماعيّة لهذا النّمط من الأفعال الكلاميّة في الحقيقة القائلة بأنّنا نريد من خلال ذلك أن نغيّر تلك المعرفة والرّغبات، ومن المحتمل سلوك المشاركين معنا في المحادثة.

– **فعل له طبيعة سياقيّة:** لأنّ إدراك المقاصد يتوقف على مدى انسجام المتكلّم من السّياق بكل عامّ وعلى مدى انتباه المتلقّي لهذا الانسجام.

هذه أهمّ الخصائص الّتي ذكرها العلماء والدّارسون للفعل الكلاميّ . من خلال عرض ما قدّمه أوستين وسيرل من جهود في توضيحهما لنظريةّ الأفعال الكلاميّة.

ثالثا: نظريّة أفعال الكلام

يمثل الفعل الكلامي محورا أساسيّا ومرتكزا من مرتكزات التّداوليّة " إذ يعتبر نوتة مركزية في الكثير من الأعمال التّداوليّة، ومحتواه أنهّ كلّ ملفوظ ينهض على نظام شكلي دلالي إنجازي، تأثيري"[1].

وهذا يعني أنّ كلّ ما يقال لابدّ أن يتّصف بالماديّة كونه أداء او إنجازا يحمل دلالة ذات صيغة معينة بغية التّأثير في المتلقّي لتحقيق هدف أو غاية ما .

هذا ويعود الفضل في نشأة فكرة أفعال الكلام إلى أهمّ مبدإٍ في فلسفة اللّغة الحديثة، ففحوى هذا المبدأ هو: أنّ الاستعمال اللّغوي ليس إبراز منطوق وغير لغوي فقط بل إنجاز حدث اجتماعي معيّن أيضا في الوقت نفسه".[2]

وإذا عدنا إلى ما يعنيه مصطلح (حدث اجتماعي) فهذا يعني أنّ هناك مجموعة من العناصر تشترك في الفعل اللّغوي بهدف تحقيق عمليةّ التّواصل بين المتكلّم والمتلقّي، مع الأخذ بعين الاعتبار مقام صدور الفعل، فالوصول إلى قصد المتكلّم يحتّم على المتلقّي

---

[1]. التّداوليّة عند العلماء العرب، ص 40.

[2]. نواري درقاوي لكثوم، تعليميّة التّعبير الشّفهي من خلال النّص المسموع لدى تلاميذ السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، مجلّة لغة الكلام، المركز الجامعي غليزان م3 ، ع1 2017 ص 112.

سلوك طرق معيّنة في التّأويل تتحكم فيه مجموعة من المعطيات اللّغوية والمقاميّة والسّياقيّة، ولهذا اعتبر فعلا سياقيّا بحيث لا يمكن النّظر إليه بمعزل عن السّياق (context)، فإذا أخذنا جملة من قبيل " سأحضر غدا " فإنّنا نجد أنّها تفيد معاني عديدة وذلك بحسب السّياق، فهي تفيد الإخبار في سياق ما، وقد يكون لها معنى التّهديد في سياق آخر ".[1] وهذا ما يجعل تحديد الفعل الكلامي يرجع إلى مختلف المرجيّات والمنطلقات الّتي انطلق منها دارسوا وباحثوا أفعال الكلام، فهم يرون أنّ تكلّم لغة ما أو التّحدّث بها ،يعني تحقيق أفعال كلاميّة، ومنها أفعال تصلح للتّأكيد على أشياء Affirmation، أو إعطاء أوامر Ordres Des، أو إثارة أسئلة Des Interrogations أو القيام بوعود Des Promesses ...[2].

III. أفعال الكلام عند جون "أوستين وسيرل"

1. عند جون أوستين

يرجع الفضل في قيام نظريّة أفعال الكلام إلى مؤسسها الأول " جون أوستين " وهذا في بداية مراحلها على مراجعة ما كان سائدا من اعتقاد لدى فلاسفة الوضع حول طبيعة الجمل اللّغويّة حيث كانت الجمل الأساسيّة في اللّغة هي الجمل الخبريّة الخاضعة لمبدإ الصّدق والكذب باعتبار أنّ ": اللّغة تهدف خاصّة إلى وصف الواقع[3]، " أما الجمل الإنشائيّة فكانت تعدّ من قبيل الجمل الّتي لا معنى لها، لأنّها لا تطابق واقعا خارجيّا"[4].

كما ميّز أوستين داخل الجمل الخبريّة بين الجمل الوصفيّة الّتي تخضع لمقياس الصّدق والكذب، والجمل الّتي لا تقر واقعا ولا تصفه كالأمر، والاستفهام والاعتذار ... فهذه الأفعال يحكم عليها بمعيار التّوفيق أو الإخفاق، وبهذا يكون التّلفّظ بالجمل التّامّة المستعملة

---

[1]. أبو بكر العزاوي، اللّغة والحجاج، العمدة في الطّبع الدّار البيضاء، ط1، 2006 ص 120.

[2]. محمّد أديوان: نظريّة المقاصد بين حازم القرطاجي، ونظريّة الأفعال اللّغويّة المعاصرة مجلّة الوصل، ع 1، تلمسان، 1994، ص 39.

[3]. آن روبول، جاك موشلار، التّداوليّة، اليوم علم جديد في التّواصل، تر: سيف الدّين دغفوس،دار الطّليعة للطّباعة والنّشر،بيروت، لبنان، ط1، 2003، ص29.

[4]. حافظ اسناعيل علوي، التّداوليّات علم استعمال اللّغة، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط2، 2014، ص 91.

يقابل إنجاز فعل لغويّ، في طبقات مقاميّة مختلفة، هدفها وصف الواقع أو العمل على تغييره.

1-1. مراحل البحث الّتي قام بها أوستين :

المرحلة الأولى: تقسيم الجمل ذات الصّيغة الخبريّة إلى وصفيّة وإنجازيّة

وهو أول عمل خالف به أسلافه من مناطقة ونحّاة، إذ إنّ المتعارف بينهم على تقسيم الجمل اللّغويّة في اللّغة الإنجليزية بحسب الصيغة، إلى جملة خبريّة Déclarative إنشائيّة Impérative، واستفهاميّة Interrogative ولقد درج هؤلاء المناطقة والنحّاة على اعتبار معيار الصّدق والكذب، وهو المعيار الوحيد الّذي يجب اعتماده في الحكم على الجملة ودلالتها، وكان من نتائج اعتماد هذا المعيار أن قلّصت العبارات اللّغويّة إلى فئة واحدة تمتاز بميزتين اثنتين هما :

أ- وصفها لواقع معيّن.

ب- احتمالها للصّدق والكذب بالنّظر إلى الواقع.

تنتمي إلى هذه الفئة من العبارات اللّغويّة الجمل الّتي من قبيلا (أ – ب) الواصفتين لواقعتين معيّنتين والمحتملتين لأن تكونا صادقتين أو كاذبتين بحسب مطابقتهما للواقعتين الموصوفتين أو عدم المطابقة:

أ- السّماء صافية.

ب- انتصر الجنود في الحرب.

لقعد نبّه أوستين إلى أنّ تحليل المناطقة والنّحاة للجمل-في الإنجليزية خاصّة – تحليل خاطئ، إذ ثمّة عبارات تحمل دلالة أكيدة على الرّغم من أنّها تحتمل الصّدق أو الكذب [1].

فأعاد تقسيم الجملة الخبريّة نفسها إلى قسمين :

[1]. ماري آن بافو، جورج إلياسرفاتي، النّظريّات اللّسانيّة الكبرى من النّحو المقارن إلى الذرائعيّة، تر: محمّد الرّاضي، بيت النّهظة، بيروت، لبنان، ط1، 2012، ص 354-357.

– وصفيّة Constative = إخباريّة / تقريريّة.

– إنجازيّة Performative = إنشائيّة.

ووضع لهما شرطان أساسيّان لهذا التّقسيم الإنجازيّات.

الأول: أنها جمل لا تقال لوصف ولا لسرد ولا لتصوير شيء، فهي ليست صادقة ولا كاذبة.

الثّاني: أنّ مجرّد التّلفّظ بهذه الجمل هو قيام بفعل ما.

ومن أمثلتها الجملتان الآتيتان:

أ. أقبل ان تكون هذه المرأة زوجتي الشّرعيّة.

ب. أراهنك على انّها ستمطر غدا .

وفي المثالين (أ – ب) يبدو واضحا " أنّ تلفّظ الجملة في الظّروف المناسبة، ليس وصفا لقيام بفعل يفترض أن أكون قائما بعه عندما أقدم على هذا التّلفّظ، ولا هو إخبار بأنّني أقوم بهذا العمل ... إنّ تلفّظي بهذه الملفوظات هو عين القيام بالفعل[1] .

في هذه المرحلة عمّق أوستين مفهوم الجملة ذات الصّيغة الخبريّة، ولم يعد مقياس الصّدق والكذب وحده كافيا لتمييز تلك الجمل المتشابهة صيغة المختلفة مضمونًا؛ فقد لاحظ أنّ العبارات الّتي من قبيل (أ– ب) تختلف عن العبارات السابقة من جهتين على الأقل:

– لا تصف الجملتان (أ– ب) بخلاف الجملتين اللتين سبقتهما، أيّ واقع في العالم الخارجيّ، لذا لا يمكن أن يقال عنهما أنّهما صادقتان (مطابقتان للواقع) أو كاذبتان (غير مطابقتين للواقع) .

– أنّ مجرّد التّلفّظ بالأخيرتين هو " فعل " أي " إنجاز " لعمل معيّن.

ثمّ رأى أوستين يبحث عن رائز يعتمد معيارا لعزل هذا الصّنف الجديد من الجمل عن بقيّة الجمل اللّغويّة ،وهي الجمل الإنشائية في المعنى ولكنّها ذات صيغة خبريّة، ومع ذلك لا تقبل صدقا ولا كذبا، وأطلق عليها اسم " الجمل الإنجازيّة " أو " الإنجازيّات " توخّيا

[1]- Austin: Quand dire c’est faire , p 41.

للاختصار، فتوصّل في محاضرات لاحقة إلى معيارين يقومان بتصنيف تلك الجمل :

المعيار الأول: اشتمال الجملة على لفظ الفعل verbe بصيغة المضارع المبنيّ للمعلوم، دلالته الزّمنية الحال présent مسند إلى ضمير المفرد المتكلّم. وينطبق ذلك على الجملتين الآتيتين:

أ- أعدك بأنّي سأزورك إذا سمع الوقت.

ب- أراهنك على ذلك ...

فهما مختلفتان عن الجملتين الآتيتين، مثلا:

أ- لقد وعدتك بكذا ...

ب- هم يَعِدُونك بذلك ...

فالصّيغتان (أ- ب) تدلّان على الوصفيّة لا على الإنشائيّة في حين أنّ الجملتين السابقتين تفيدان الإنشائيّة، وهما ملفوظان إنجازيّان Enoncés performatifs .

المعيار الثّاني: اشتمال الجملة على فعل أو ما يقوم مقامه من مشتقّات عاملة عمله، بصيغة البناء للمجهول مسند إلى ضمير المخاطب أو الغائب، مثل الجملة الأخيرة السابقة.

- بموجب هذا أنت مفوّض بكذا ... (العبارة تكون في عقود أو وثائق معيّنة).

فهذان معياران صريحان في الحكم على إنجازيّة هذه العبارات، ففي هذه المرحلة تمّ عزل الظّاهرة موضوع البحث عن غيرها من ظواهر اللّغة.

المرحلة الثانية: أعاد فيها أوستين النّظر في تقسيمه السّابق حيث تبيّن له أنّ تقسيم الجملة الخبريّة إلى وصفيّة وإنجازيّة على أساس المعيار الأوّل المذكور آنفًا تقسيم غير جامع ولا مانع، ذلك أنّ بعض الجمل الخبريّة لا تخضع لشروط هذا المعيار ومع ذلك فهي إنجازيّة، وأنّ جملا أخرى تخضع لشروطه ولكنّها وصفيّة مثل:

- سأكون هناك ...

فهو فعل مضارع دال على الاستقبال لا على الحال، ومع ذلك فهي إنجازيّة كما لو أريد بها نفس المعنى المراد من الجملة على سبيل المثال:

– أعدك بأنّني سأكون هناك ...

ولاحظ أنّ جملا أخرى قد تشتمل على تلك الصّيغة (شروط المعيار الأوّل)، ولكنّها وصفيّة، مثل الجملة أعلاه.

– أنا أقرّر أنّ الأرض كرويّة.

فالجملة تشتمل على فعل مضارع دلالته الزّمنيّة الحال، مسند إلى ضمير المتكلّم المفرد، ومع ذلك فقط يراد بها ما يراد بالجملة الآتية:

– الأرض كروية.

وإذا أريد بها ذلك فعلا فهي تقبل الصّدق والكذب، ومن ثمّ تصير خبرا لا إنشاء.

فمن خلال الجمل الثلاثة الأخيرة السابقة تبيّن لأوستين قصور المعيار الأوّل عن أن يكون جامعًا مانعًا ،واقترح حلًّا آخر لهذا الإشكال، فقسّم الجمل الإنجازيّة إلى قسمين:

إنجازيّات أوليةّ مثل جملة "الأرض كورية".

إنجازيّات صريحة مثل جملة " أنا أقرّر أنّ الأرض كرويّة".

المرحلة الثّالثة: توصّل فيها إلى حلول لتلك الإشكاليّات، ومن أهمّ تلك الحلول:

– أنهّ أضاف شرطا آخر لضمان مفعول الشّرطين السابقين وهو شرط القيود المعجميّة، بمعنى أنّ الأفعال الأساسيّة للجملة يجب أن تكون منتمية معجميّا إلى طبقة الإنجازيّات مثل وعد، حذّر، أوعد...

– أن يكون الشّرط السّابق لابدّ أن يعمل بمعيّة المعيار الأول الّذي يتكوّن بدوره من شرطين مقترنين متلازمين :

– أن يسند الفعل إلى ضمير المتكلّم المفرد.

– أن يكون زمنه الحال.

وحين يختلّ أحد هذه الشّروط، ولو بتوافر الشّرطان الآخران، تنقلب الجملة من إنجازيّة إلى وصفيّة.

المرحلة الرّابعة: وفيها تمّ التّوصّل إلى تعريف نهائيّ للفعل الكلاميّ والفعل المتضمّن

في القول "على الأخصّ واقتراح تصنيف لهما، فهي مرحلة التصنيفين العامّ والخاصّ للأفعال الكلاميّة مع مواصلته التّقدّم نفي بحث الظّاهرة وتأسيس النّظريّة ؛ فقد قدّم أوستين تصنيفين لظاهرة الأفعال الكلاميّة: أحدهما تصنيف عامّ للشّعب الثّلاثة الكبرى للفعل الكلاميّ، والثّاني تصنيف خاصّ بالأفعال المتضمّنة في القول، وهو ذو أهميّة على اعتبار أنهّ أوّل تصنيف مبدئيّ للأفعال الإنجازيّة يقوم به باحث فوضع تعريفا للفعل الكلاميّ واقتراح تصنيفا له، وسمّى العمل الذي أنجزه باسم: " نظريّة القوى الإنجازيّة[1]"

فالفعل الكلامي هو: " الفعل المؤسس من قبل متكلّم يتمتع بصلاحيّات معيّنة " . وهو من ثمّ فعل فردي أو جماعيٌّ أو مؤسساتي...

واقتراح أصناف من الأفعال actes الّتي لا تتعلّق بالقول (التّلفّظ) فقط، بل هي أعمال وسلوكات ذات طبيعة اجتماعيّة أو مؤسساتيّة أو قانونيّة ... تتمّ بمجرّد التّلفّظ بها، وهي الّتي سمّيت بعد ذلك بـ: الأفعال الكلاميّة.

1-2. تقسيم الفعل الكلامي الكامل حسب أوستين

التّقسيم الأوّل: قسّم أوستين الفعل الكلامي إلى ثلاثة أفعال فرعيّة على النّحو التّالي:[2]

- فعل القول: Locutionary act

ويقصد به إطلاق الألفاظ في جمل مفيدة، تخضع لقواعد نحويّة، صرفيّة ،وتركيبيّة سليمة إضافة إلى أن تكون ذات دلالة واضحة .وينقسم فعل القول بدوره إلى ثلاثة مستويات بينما يسمّيها أوستين أفعالا وهي:

الفعل الصّوتي: وهو سلسلة من الأصوات يتلفّظ بها الإنسان أثناء الكلام.

الفعل التّركيبي: تأليف مفردات وفق قواعد لغة ما .

الفعل الدّلالي: توظيف هذه الأفعال حسب معاني وإحالات محدّدة فهذا القول مثلا "إنّ

[1] -austin , How to do things whith words . Oxford , 1962 , p 105.

[2]– مسعود صحراوي: لحظة ميلاد التّداوليّة (نظريّة الأفعال الكلاميّة)، دار التّنوير للنّشر والتّوزيع، الجزائر، دار أزمنة، الأردن، 2023، ط1، ص 123.

جوّ باردا ".

يحتمل أكثر من دلالة فيُفهم منه :

- إخبار بشدّة البرد في الخارج.
- الإكثار من الملابس.
- الخروج بالسّيّارة.
- تنبيه بحمل المطّاريّة .

فكلّ هذا يعتمد فيه على مجرّد السّياق لبلوغ غاية وقصد المتكلّم.

- الفعل المتضمن في القول: Illocutionary act :

وهو الحلقة الأساسيّة في بناء النّظريّة كلّها، فهو عمل ينجز بقول ما، وهو الفعل الإنجازي الحقيقي القائم على أداء فعل معيّن، وهذا ما جعل أوستين يسمّي الوظائف اللّسانيّة الثّانويّة خلف هذه الأفعال بالقوى الإنجازيّة من قبيل السّؤال وإجابته، وعد، أمر، شهادة في محكمة ... والفرق بين الفعلين هذا والأوّل، كون الأوّل مجرّد قول شيء ما، أمّا هذا فهو القيام بعمل ضمن قول شيء ما.

- الفعل النّاتج عن القول: Perllocutionary act

يرى أوستين أنهّ عند القيام بفعل القول وما يصحبه من فعل متضمّن في القول (قوّة إنجازيّة) فإنّ المتكلّم يقوم بفعل ثالث وهو: التّسبّب في نشوء آثار في المشاعر والفكر من قبيل: الإرشاد، الإقناع وغيرها .

وهي في الحقيقة ردود فعل أفعال لمتلقٍّ تأثّر بالقول فكانت ناتجة عنه لذا سمّاه أوستين "الفعل النّاتج في القول وسمّاه البعض الفعل التّأثيري"[1].

وعلى هذا الأساس يمكن تمييز فعل الكلام (قال بأنّ ...) عن قوّة فعل الكلام (أقنعني بأنّ..)، أو أن نفصلهما معا عن لازمي الكلام[2]. فالفعل النّاتج في القول ما هو إلّا

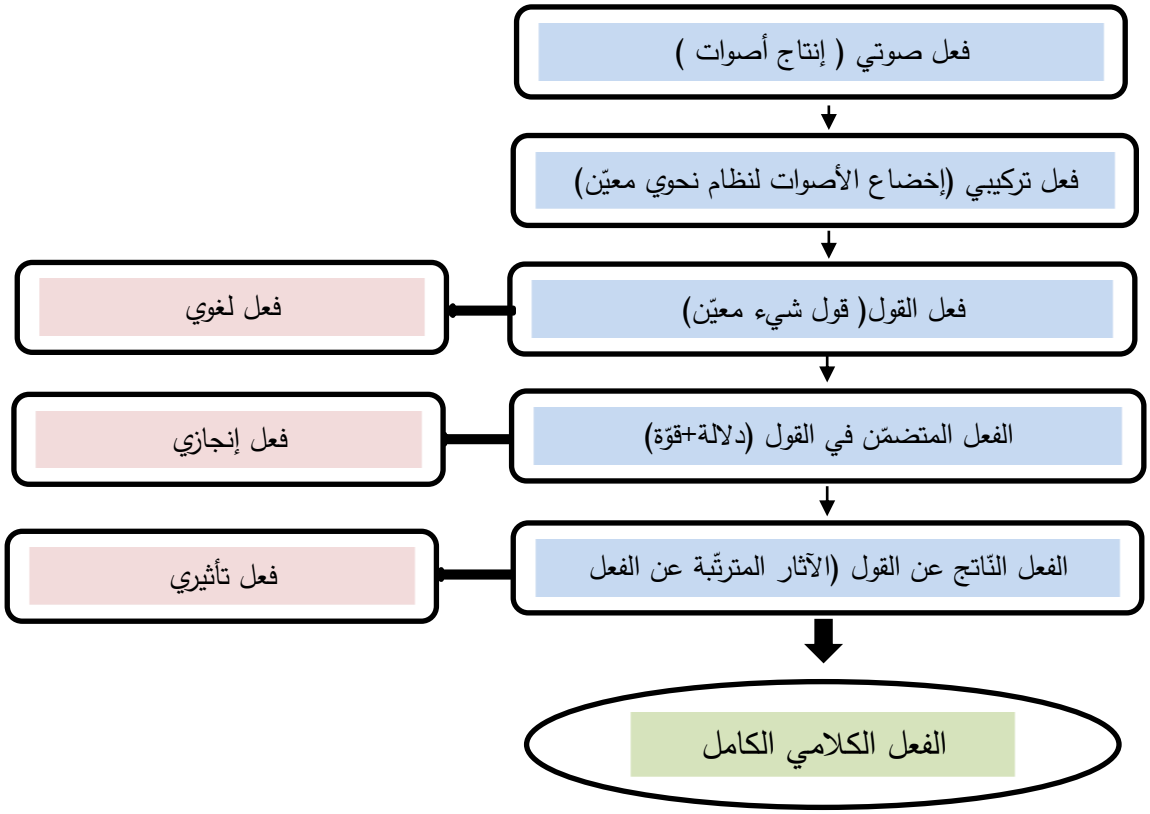
[1]. جون أوستين ،نظريّة أفعال الكلام العامّة: كيف تنجز الأشياء بالكلام، ص 174.

[2]. المرجع نفسه، ص 122.

ردّ فعل المخاطب بفعل تأثير المخاطب على مشاعره وأفكاره وتصرّفاته .

وممّا سبق ذكره، نلخّص البنية العامّة للأفعال الكلاميّة عند أوستين في المخطّط الآتي:

الشكل رقم (2): الفعل الكلامي الكامل عند أوستين



التّقسيم الثّاني: اعتمد في تقسيمه الجديد على مفهوم القوّة الإنجازيّة بحصر الأفعال الإنجازيّة في خمس فصائل كبرى.

1-3. مفهوم القوّة الإنجازية القيمة valeur illocutoire :

هي الشدّة أو الضّعف اللّذان يعبّر بهما عن الغرض الإنجازي في موقف اجتماعي معيّن، أيًّا كان هذا المؤشر أو العلامة الدّالة عن تلك القوّة.

ظهر مصطلح الغرض عند منظّري التّداوليّة، فأوستين استعمل مصطلح قوّة Force، وهو يعني ما ينبغي أن يعنيه مصطلح الغرض أو الغاية من الفعل

الكلامي Purpose في حين انتبه جون سيرل عند تناوله لدراسة الأفعال الإنجازية بعد

مرحلة أوستين، حيث اعتبر الغرض الإنجازي جزءا من القوّة الإنجازيّة؛ فالغرض الإنجازي للالتماس هو ذاته الغرض الإنجازي للتّوسّل؛ لأنّ كلّا منهما محاولة لجعل المتلقّين يفعلون أشياء محدّدة. ولكن القوّة الإنجازيّة بينهما مختلفة، وبناء على ذلك يرى سيرل أنّ القوّة الإنجازيّة حصيلة عناصر عدّة، الغرض الإنجازي عنصر واحد فقط منها، وإن كان أهمّ هذه العناصر، ويرى سيرل القوّة بعدًا من أبعاد التّمييز بين الأفعال الإنجازيّة وأغراضها، كما يرى أنّ القوّة جزء من المعنى، وأنّ المعنى يعيّن قوّة بعينها، ولا يمكننا الفصل بين درجات قوّة الفعل الإنجازي دون فهم المعنى الدّلالي والوظيفي للمنطوق ،حيث يعتبر المعنى من محدّدات القوّة الإنجازيّة بمساندة السّياق وعناصره.[1]

وممّا سبق نخلص إلى أنّ القوّة والغرض عنصران مكمّلان للمعنى؛ القوّة درجة والغرض وظيفة ؛ ولكلّ غرض رئيسي أو فرعي درجات مختلفة من القوّة .

وفقا لسياقات الإتصال، وهذا ما يدعو إلى دراسة القوّة من خلال الصّيغة والسّياق والمعنى ليتسنّى لنا تفسير القوّة الإنجازيّة بصورتها الصحيحة.

لقد **قام أوستين في نهاية المطاف** بتقسيم الأفعال الكلاميّة إلى خمسة فصائل كبرى هي:

- **الحكميّة الإقراريّة Verdictives**: وتقوم على الإعلان عن حكم، تتأسّس على بداهة أو أسباب بديهيّة أو أسباب وجيهة، تتعلّق بقيمة أو حدث مثل: إخلاء الذمّة، وعد، وصف، قدّر، حلّل، صنّف، قوّم، طبع ...

- **الأمريّة/ التّمرسيّة/ الممارساتيّة Exersitives**: وتقوم على إصدار قرارات لصالح أو ضدّ سلسلة أفعال مثل: نصح، تأسّف، عيّن، أعلن، عن بداية جلسة أو غلقها.

- **الوعديّة التّكليفية Commissives**: وهو أن يلتزم المتكلّم بسلسلة أفعال محدّدة، مثل: القيام بمعاهدة، وعد، الانخراط في جزب، الالتزام بعقد ...

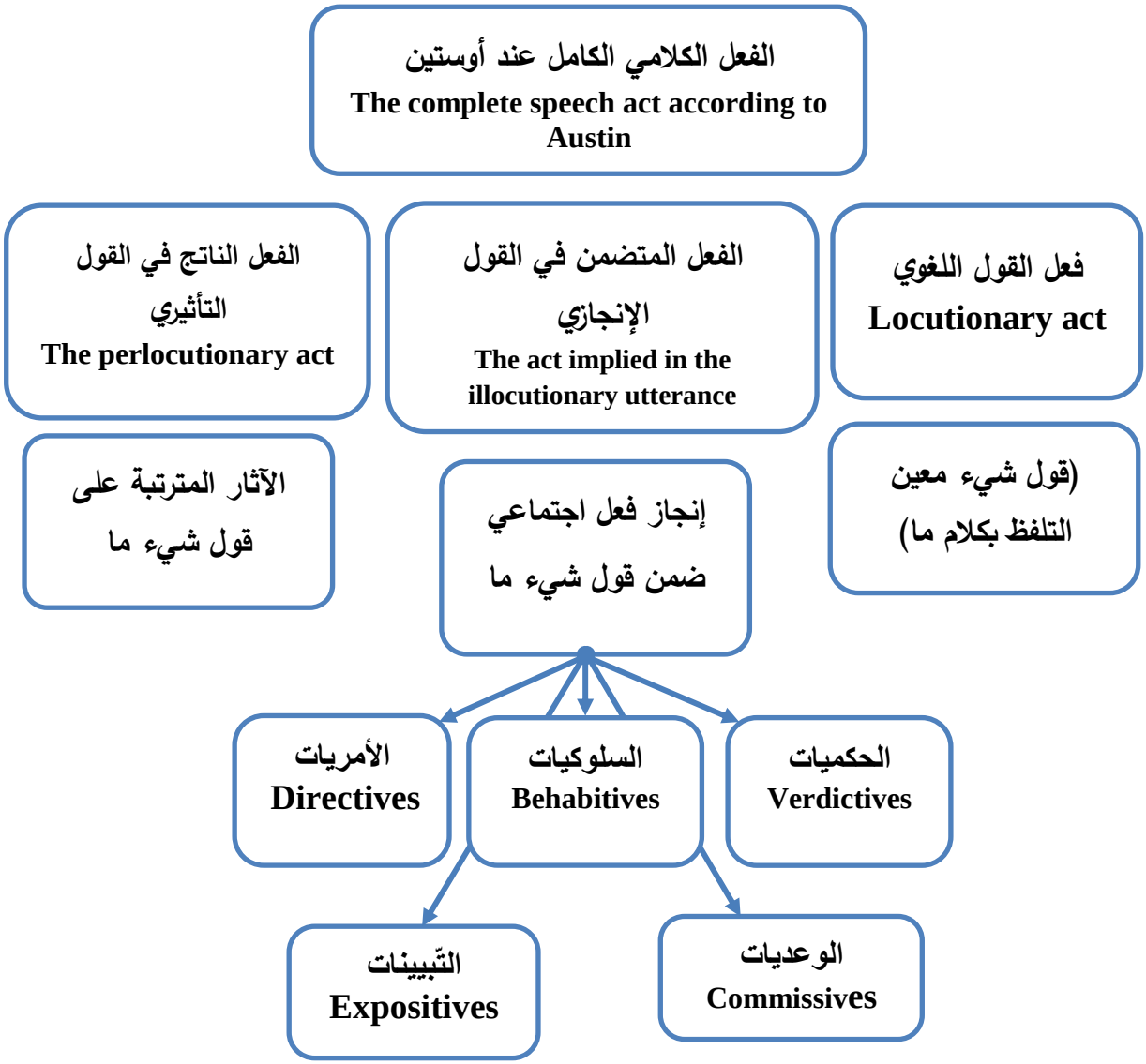
[1]–في البراجماتيّة: الأفعال الإنجازيّة في العربيّة المعاصرة، د.علي محمود حجي الصرّاف، مرجع سبق ذكره، ص 268.

- **التّبيينات العرضيّة/ التّعبيريّة Expositives**: تستعمل في عرض مفاهيم وتبسيط موضوع، توضيع استعمال كلمات، ضبط مراجع مثل: أجاب، أنكر اعترض، وهب، فسّر، ... وهذه الأفعال تعرض مفاهيم مفصّلة.

- **السّلوكيات/ الإخباريّات Bahaviors**: وتتعلّق بردود أفعال تعبيرات اتجاه سلوك الآخرين، واتّجاه الأحداث المرتبطة بهم، فهي تعابير مواقف اتّجاه السّلوك والمصير، مثل: الاعتذار، الشكر، التّهنئة، التّرحيب، اللّعنة... وكذلك الاحتجاج، فهذه الأفعال تقوم بضبط مكانة القول داخل الخطاب، أو الحوار أو الحديث.

ونلخّص ذلك في هذه الخطاطة المشجّرة للتوضيح:

الشكل رقم (3): الفعل الكلامي عند أوستين



فأوستين يرى أنّ التّلفّظ الخطابي التام يتحقّق نتيجة حدوث هذه الأفعال الثّلاثة حدوثًا متزامنا (فعل القول / الفعل المتضمّن في القول / الفعل النّاتج في القول). وخصوصا الفعل الإنجازي – الثّاني هو جوهر نظريّة الأفعال الكلاميّة.

2. أفعال الكلام عند جون سيرل

يعد سيرل أوّل من طوّر فكرة أوستين حول نظريّة أفعال الكلام حيث اشتغل عليها، وأعاد النّظر في جملة من المبادئ والتّصنيفات الأوستينيّة أهمّها:

- القوّة الإنجازيّة.
- إعادة تصنيفه للقوى الإنجازيّة .
- الأفعال الكلاميّة المباشرة.

2-1. إعادة النّظر في مفهوم الفعل المتضمّن في القول:

ممّا لم يختلف فيه سيرل مع أستاذه أوستين مفهومه لوظيفة اللّغة، فهي ليست مجرّد أداة تواصليّة أو وسيلة للتّعبير عن الفكر بل هي فعل وسلوك اجتماعيّ؛ أي اعتبار القول هو الفعل وقد انعكس ذلك على مفهوم الفعل الكلامي نفسه فقد عرّفه أوستين – كما رأينا آنفا – بأنّه الفعل المؤسّس من قبل متكلم يتمتع بصلاحيّات محدّدة والّذي لا تكون اللّغة معه مجرّد أداة تواصليّة، بل فعلا اجتماعيّا أو سلوكا فرديّا أو مؤسساتيّا يغيّر الواقع الخارجيّ.

كلّ هذا لا يعارضه سيرل، ولكنّه يضبط مفهوما آخر للفعل المتضمّن في القول، ويحدّد له، ومن ثمّ بنية عامّة مختلفة وتفريعات أخرى، أهمّ ما يميّزها هو الجهاز المصطلحي المفاهيمي الّذي أراد سيرل أن يتميّز به أستاذه وعن غيره من فلاسفة اللّغة.

2-2. ثنائيّة سيرل المحتوى القضوي والقوّة الإنجازيّة:

لقد انطلق سيرل من فكرة مفادها أنّ كلّ نشاط لغوي تواصلي قائم على مبدأين اثنين هما[1] :

- مؤسسة مؤطّرة بنظام وقانون في الأدبيات المشهورة " قواعد اللّغة ".

[1]– د.مسعود صحراوي: لحظة ميلاد التّداوليّة مرجع سبق ذكره، ص 163-165.

- ومتكلّم يتصرّف وفق قصد معيّن وغرض يقتضيه مقام التّواصل.

فالتّواصل بين أهل اللّغة محكوم بنظام ذي إحداثيتين مترابطتين متفاعلتين:

– " منطلق اللّغة وقواعدها " في بناء العبارة حتّى تؤدّي معنى مقبولا.

– و" قصد " المتكلّم الّذي يتصرّف في التّواصل اللّغوي وفق هذا النّظام[1] .

والملاحظ في ذلك أنّ هذا النّشاط اللّغوي أضحى كليّة عدت شائعة في تداوليّات عصرنا وفي الاتجاهات الوظيفيّة عموما.

والجديد الّذي أضافه سيرل على أساس هذا التّوجّه الفلسفي أنّه يبني نتيجة مفادها أنّ التّواصل اللّغوي لا يتمّ بالأقوال ولكن بـ (أفعال) و(إفادات) تتضمّنها تلك الأقوال، وبنى على ذلك تحليلا للعبارة اللّغويّة من شأنه تفكيكها إلى مكوّنين يتلبّس احدهما الآخر هما " المضمون " و" القوّة " .

فبغرض تفكيك بنية الفعل الكلامي لتحرير عناصرها إلى وحداتها الأوليّة وفحصها فحصًا دقيقًا قسّمها سيرل إلى مستويين: المستوى الدّلالي –المنطقي، والمستوى التّداولي .

فسمّى المستوى الأوّل (الدّلالي – المنطقي) = محتوى القضيّة Propositionnel Contenu.

وسمّى المستوى الثّاني (التّداولي) = القوّة الإنجازيّة Force Illocutoire، وهذا الأخير هو المكوّن الّذي يطبعها بطابعها التّداولي الصّريح، وقد أخذه عن أستاذه أوستين، لكنّه طوّره وجعله مفهوما مركزيّا في النّظريّة.

وهذا الإجراء هو من أكبر مظاهر التّعديل المنهجي الّتي أجراها على عمل أستاذه أوستين، وفحواها التمييز بين مفهومين: مفهوم "فعل القول" ومفهوم " فعل القوّة."

فهو يوافق أستاذه في الأوّل هو " الفعل اللّغوي" ذو المعنى المحدّد في لغة من اللّغات. بينما الثّاني هو " ملء" هذا اللّفظ وشحنه بـ " قوّة إنجازيّة" معيّنة، كأن يكون فعل القول

[1]– د.مسعود صحراوي: لحظة ميلاد التّداوليّة مرجع سبق ذكره، ص 164.

ظاهره " الاستفهام[1]" ولكن القوّة /القيمة الّتي يتضمّنها هي الإنكار، أو التّقرير أو غيرها، ولكن ما لاحظه سيرل وأضافه أنهّ قد يحدث أن يتداخل الفعلان، فيكون التّلفّظ بجملة معا خاليا من أيّة " قوّة إنجازيّة " ضمنيّة بل يكون ماتدلّ عليه الجملة معنى ظاهريّا صرفا خاليا من أيّ فعل متضمّن في القول.

2-3. شروط المحتوى "القضوي":

تفاديا للتّداخل بين الفعلين يقترح تمييزا آخر يحدّد به بين نمطين من الأفعال في كلّ جملة بناء على مبدإ "لا جملة محايدة تماما"، والجملة المحايدة هي الّتي لا قوّة إنجازيّة لها.

وهذان النّمطان هما اللّذان يلخّصان المحتوى القضوي في كلّ جملة وهما:

- **فعل القضيّة (الفعل القضوي):** وهو الحمولة الدّلاليّة المباشرة الّتي تحملها الجملة، وهو مستقى من المعجم [2] عادة ، وهو معادل لمفهوم "فعل القول. ويرمز لها سيرل بـ (P) (Proposition) الّتي قد تصحّ ترجمتها بـ (ض) ، والّتي تعني قضيّة.

- **فعل القوّة الإنجازية:** وهو ما يعبّر عن الطّاقة الإنجازيّة الّتي تتضمّنها الجملة، كالإخبار، الوعد والوعيد، التمنّي وإجراء العقود والمعاهدات ... و"فعل القوّة" هو الفعل الكلامي الحقيقي، ويحبّ سيرل أن يرمز له بـ (PF) (Force+Proposition) الّتي قد تترجم بع (ق ض) حيث (ق) تعني قوّة، و(ض) تعني قضيّة .

ومن الأمثلة الصّالحة للجزءين/ النّمطين فإنّ فعلهما القضوي واحد، وهو فعل الإتيان، ولكن تختلف قوّتها الإنجازيّة كما يتّضح فيما يلي :

أ- سآتي غدًا .... (تكون إخباريّة عن اعتقاد أو نيّة).

ب- سآتي غدًا .... (تكون وعدا في ظروف معيّنة).

فللجملتان (أ و ب) فعل قضويّ واحد، وهو فعل سآتي، لكنّهما مختلفان من جهة القوّة الإنجازيّة الّتي تضمّنها كل منهما: فالأوّل خبر، والثّاني وعد وذلك فيما نرى، هو الفهم

[1]- د.مسعود صحراوي: لحظة ميلاد التّداوليّة، ص 165.

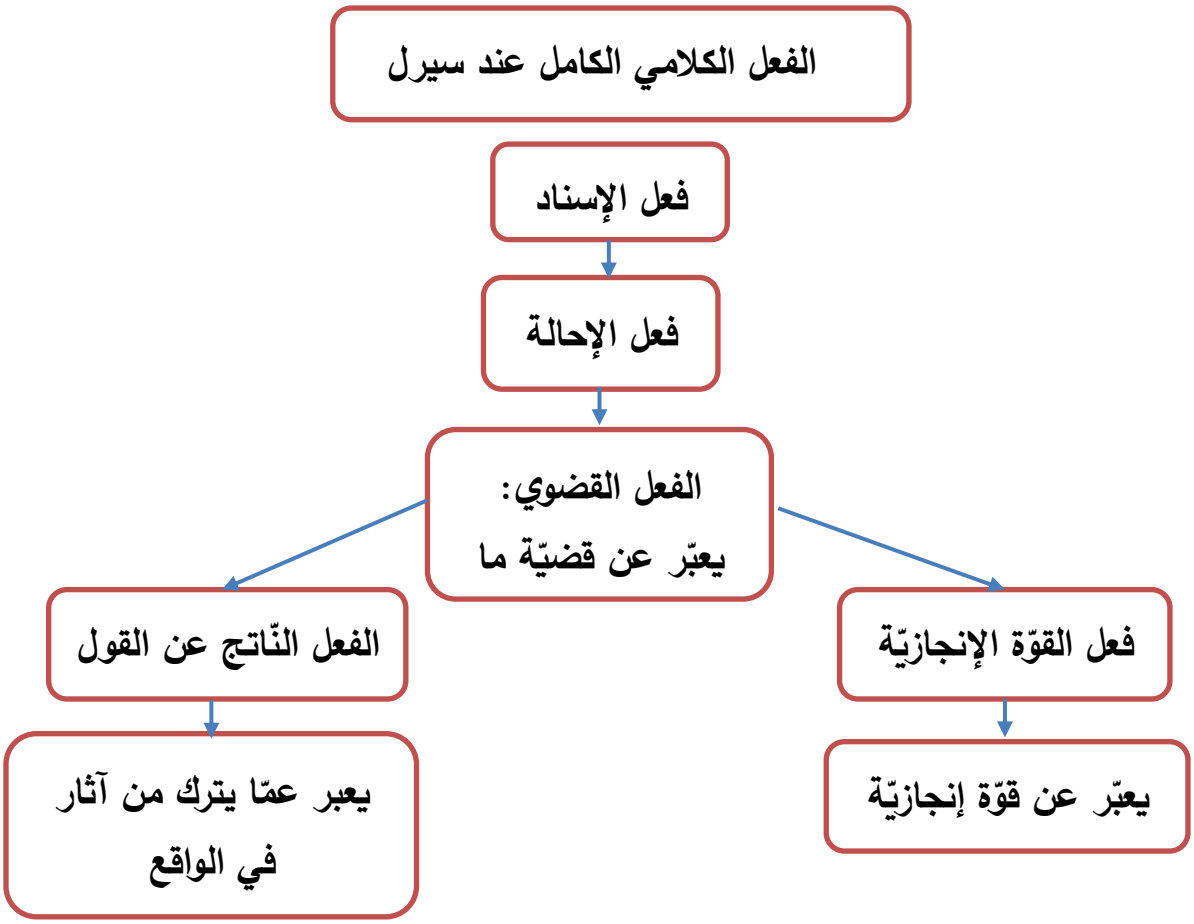
[2]- Searle: Les actes de Langage p 61.

السّليم لما قاله سيرل بهذا الصّدد ومثّل له بأمثلة كثيرة.

ومقتضى تحليل سيرل أن "فعل القوّة " يزيد بدرجة عن" فعل القضيّة " لأنّ أودعت فيه قوّة لم تودع في الآخر، وعليه فإنّ تمييز الأوّل عن الثّاني تمييز حقيقي، إلّا أنّهما فعليّا وأنطولوجيّا* متلازمان فلا وجود لفعل القوّة إلّا مع وجود فعل القضيّة [1].

ممّا سبق ذكره، نلخّص البنية العامّة للأفعال الكلاميّة حسب تصوّر جون سيرل في الرّسم الآتي:

الشكل رقم (4): الفعل الكلامي الكامل عند سيرل



ويلحّ سيرل على أنّ الفعل الكلامي"الحقيقي" من هذه الأنواع الثّلاثة هو: " الفعل

* – Ontology: الأنطولوجيا: علم الوجود أو علم تجريد الوجود، من اليونانيّة بمعنى الكينونة (دراسة) وهو علم يهتمّ بالأشياء غير المادّيّة، وهو أحد الفروع الأكثر أصالة وأهميّة في الميتافيزيقا.

[1]-Searle: Les acte de Longage.p61.

الكلامي الّذي يتضمّن قوّة إنجازية " . أو " هو القوّة الإنجازيّة " ذاتها، فتركيز سيرل كلّه كان منصبّا على القوّة وإلحاحه على تعيين مؤشّر هذه القوّة، [وهذا واضع في تحليله وضوحًا].

4-2. طريقة سيرل في تصنيف الأفعال الإنجازيّة :

لم يكن سيرل مقتنعا بتصنيف أستاذه أوستين الّذي لم يكن أكثر من عمليّة الرّجوع إلى معاني الأفعال Les verbes كما تحدّدها المعاجم اللّغوية، لا الأفعال ذاتها actes Les، ولهذا السّبب قام بتوجيه نقد شديد للتّصنيف الخاصّ الّذي ورثه عن أوستين مبيّنا أنّه يفتقد لمنهج واضح ومتماسك مبيّنا أنّ نقطة الضّعف الجوهريّة في هذا التّصنيف أنهّ لا يقوم على نسق واضح، أي على مجموعة من المبادئ المنسجمة، إذا استثنينا " الوعديّات " الّتي استخدم فيها أوستين مبدأ واضحا هو غرضها الإنجازي قاعدة محدّدة لعلاقة خطابيّة واضحة[1].

ولذلك يعرض سيرل طريقة تصنيفيّة جديدة، ثمّ يبني عليها تصنيفا آخر بديلا للتّصنيف الأوستيني.

- الخطّة المنهجيّة الأولى:

وضع سيرل لائحة من المعايير أو الأسس المبدئيّة المتنوّعة الشّاملة لمفهوم القوّة الإنجازيّة . وقد اتّبع مسلكا علميّا جديدا مكّنه من فهم أعمق لمنطق القوى الإنجازيّة وإعادة تصنيفها وترتيبها من جديد، وتلك المعايير هي:

- الغرض الإنجازي.
- درجة شدّة الغرض الإنجازي.
- الافتراضات.
- شرط الصّراحة.
- نمط الإنجاز .
- الحالة النّفسيةّ المعبّر عنها.

[1]-John Searle: Sens et expression , étude de théorie de Longage , p 49.

- الطريقة الّتي ترتبط بها مصلحة كلّ من المتكلّم والمستمع والّتي تحدّد وضعيّة كلّ منهما.
- علاقة الفعل الإنجازي بالسّياق المقامي العامّ.
- علاقة الفعل الإنجازي بالمؤسسات غير اللّغويّة.

- الخطّة المنهجيّة الثّانية :

قد مرّت بمرحلتين اثنتين حتّى يكون المنهج التّصنيفي متكاملا ومحقّقا لأغراضه .

المرحلة الأولى: تعيين فعل كلامي نموذجي ناجح، وبعد بحث في الأفعال الإنجازيّة اختار سيرل " فعل الوعد " لخصوصيات ارتآها فيه، ورأى أن يكون هذا الفعل هو النّموذج الّذي يقوم بتحليله .

المرحلة الثّانية: إيجاد نظائر لهذا الفعل وتطبيق نتيجة تحليله عليها . نظرا إلى تلك الاعتبارات اصطنع سيرل منهجا آخر أكثر دقّة يمرّ بمرحلتين :

- تعيين فعل نموذجي ناجح إنجازيّا، تضافرت له شروط نجاحه.
- اكتشاف نظائر هذا الفعل وتطبيق نتائج هذا النّموذج عليها.

2-5. معايير القوّة الإنجازيّة:

ويراد بها مجموعة الأسس المنطقيّة والدّلاليّة والتّداوليّة الّتي يكون دورها كما يلي:

- التّمييز بين مستويين: والقضيّة والقوّة.
- التّمايز بين أصناف الأفعال الكلاميّة ذاتها Actes.

وقد استوحاها جون سيرل إمّا من الأفعال ذاتها les Actes وإمّا من العلاقات السّياقيّة بين الخطاب وملابساته، الّتي يقوم عليها فعل القوّة حتّى يتسنّى تمييزه بسهولة عن فعل القضيّة الّذي هو فعل عاديّ ؛ فهو عبارة عن متغيّرات دلاليّة وتداوليّة كثيرة، لكن أهمّ تلك الأسس هي المعايير ذات الطّابع التّداولي، وذات الأثر الواضح في الحكم على إنجازيّة الفعل أو عدم إنجازيّته، وأهمّها: الغرض الإنجازي، واتّجاه المطابقة بين اللّغة والعالم، وشرط الصّراحة، فعند توفّر هذه العناصر في فعل واحد، توفّر متفاوت، إلّا أنّ تضافرها يوفّر للفعل

قوّة إنجازيّة عالية تجعله أشدّ تميّزا عن فعل القضيّة.

- أسس بناء (بنية) القوّة الإنجازيّة:

حسب تصوّر سيرل وضع أسسا ذات أولويّة وأهميّة بالغة في بنية القوّة الإنجازيّة :

- الغرض المتضمّن في القول (أو الغرض الإنجازي):

كلّ مايهدف إليه الفعل Acte من غاية إنجازيّة يسمّيه سيرل " الغرض الإنجازي " للفعل المتعلّق به، فلكلّ صنف من الأفعال الكلاميّة في القول غرض. فالوعد غرضه إلزام المتكلّم نفسه عمل شيء، والأمر غرضه حمل الآخر على عمل شيء ...

يلاحظ سيرل أنّ الغرض الإنجازي"ذاتي وملازم ولصيق" لنمط الفعل الّذي يتعلّق به[1]، بمعنى أنّ الأداء النّاجح للفعل الإنجازي يحقّق بالضرورة ذلك الغرض، فهو متلبّس به تلبّسًا لا مقتضى للعدول عنه ولا مجال لتخلّفه عنه.

وهذا المبدأ هو أهمّ أساس من أسس القوّة الإنجازيّة على الإطلاق لأنّه سمة ملازمة للفعل، فقد لاحظ سيرل: " أنّ الغرض الإنجازيّ هو جزء من القوّة الإنجازيّة ولكنّه لا يتلبّسها"[2] ... لكنّه ليس الأساس الوحيد فهناك " اتّجاهات المطابقة " و" الشّروط المهيّئة " و" الظّروف الإنجازيّة " أو الأنماط ... غير أنّها كلّها إمّا تكون تقييدات وتخصيصات للغرض، وإمّا أن تكون آثارًا للغرض .

*** اتجاه المطابقة بين القول والعالم**

ويريد بها سيرل الوجهة الّتي يرتبط بها القول مع العالم أو الأنحاء الّتي يرتبط بها المحتوى القضوي مع الوجود الخارجيّ عن اللّغة[3].

وقد استعار سيرل[4] هذا المبدأ / المعيار من المؤلّفة " إ. أونسكونب" " Anscomble Elizabeth " الّتي أوردت مثالا عن المطابقة بين العالم والقول كما يلي: " لنتصوّر أنّ رجلا

---

[1]-J.Searle: sens et expression, p44

[2] -Ibid , p41.

[3]-J.Searle: sens et expression, p42.

[4]. د. مسعود صحراوي: لحظة ميلاد التّداوليّة، مرجع سبق ذكره، ص 172.

ذهب إلى السّوق وفي يده قائمة الحاجات الّتي حضّرتها له زوجته من أجل اقتنائها، ثمّ تبعه جاسوس يكتب في قائمة أخرى كلّ ما يشتريه الرّجل، فصار لكلّ منهما، خارج السّوق، قائمة، ولكن لكلّ قائمة وظيفتها جعل العالم مطابقا للّغة (الكلمات المكتوبة في القائمة).

وقائمة الجاسوس وظيفتها جعل اللّغة مطابقة للعالم (أي للمقتنيات الّتي بحوزة الرّجل)[1] شرط في هذه:

- **شرط المطابقة:** في هذا المثال السّابق يوضّع مفهوم اتّجاه المطابقة ajustement Direction بين اللّغة (أو القول) والعالم، وقد حصرها سيرل في أربعة اتجاهات وهي [2] :

- **اتجاهات المطابقة من القول إلى العالم:**

وذلك بإنشاء فعل كلام يطابق العالم (أي الواقع الخارجي المستقل عن الكينونة اللّغويّة، مثل: التأكّد والإنكار والوصف ويرمز لها سيرل بسهم متّجه نحو الأسفل وهذا الإتّجاه خاص بالتّقريريّات (التّقريريّات).

- **اتجاهات المطابقة من العالم إلى القول:**

ويتحقّق النّجاح في المطابقة بتغيير العالم أي اللّغة مثل القسم، الوعد، الطّلب والأمر يرمز لهما بسهم متّجه نحو الأعلى، وهذا الاتّجاه حاصّ بالأمريّات والوعديّات (الأمريّات والوعديّات).

- **اتّجاه المطابقة المزدوج:** يتحقّق النّجاح في المطابقة بين القول والعالم باتّحادهما مثل: الاستقالة والإقالة، ويرمز لها سيرل بسهمين متعاكسين عموديّا ، وهو خاصّ بالإقاعيّات (مثل الإقالة، الاستقالة، التّعيين...) (الإيقاعيّات).

- **اتّجاه المطابقة الفارغ :**

وليس فيعه مسؤوليّة لأيّ طرف من تحقيق المطابقة، مثل: الشكر والتّهنئة، ويرمز له سيرل بالمجموعة الفارغة Ø، وهو خاصّ بالبوحيّات (البوحيّات Ø).

---

[1]-Ibid , p 42.

[2]– لحظة ميلاد التّداوليّة، المرجع السّابق ص 172.

لذلك يعتبر سيرل مبدأ اتّجاهات المطابقة الأربعة من الأسس الهّامّة في تصنيف الأفعال المتضمّنة في القول بالّنظر إلى ارتباطه الشّديد بالغرض المتضمّن في القول وتوقّف هذا الأخير عليه.

* **شرط الإخلاص/ الّصدق:** وهو عبارة عن تطابق حاصل بين القول وبين جملة النّوايا والاعتقادات الملابسة له، فإذا لم تتلبّس القول نيّة صادقة أو رغبة حقيقيّة، أو اعتقاد بمضمونه، فقد تعثّرت قوّته الّتي ضمنها وانتفت هويّته الإنجازيّة مثل :

أ- سأحضر غدا ...

ب- أعدك بالحضور لكنّني غير ناوٍ له .

فإنّ فعل الوعد Acte de promesse أو قوّة الوعد، قد تداركه نقض قوّض قوّته الإنجازيّة وأزال عنه تلك الصّفة .

والنّقض -هنا- تحقّق لغويا بالأداة لكن الّتي تفيد معنى الاستدراك.

معنى ذلك أنّ الفعل الكلامي الصّريح لابدّ أن ينطوي بالضّرورة على حالة نفسيّة مطابقة لفعل التّلفظ، أمّا الفعل الكلامي غير الصّريح فهو الّذي لا يعتقد صاحبه بمضمونه. فالأخبار غير الصّريح كاذب، الوعد غير الصّريح تقرير، والتّقرير غير الصّريح عبث، والأمر غير الصّريح أي الّذي لا يراد به حمل المخاطب على فعل شيء عبث مثله أيضا...

فشرط الصّراحة Sincérité بمثابة الحالة النّفسيّة الملابسة لأداء الفعل الكلامي، وهي مرتبطة بالقصد، وهي الّتي تعطيه مصداقيّته ونجاحه.

*** شروط الإخبار:**

بعض القوى تتطلّب ظروفا خاصّة من أجل تحقيق أغراضها، مثل ذلك المتكلّم الّذي يصدر أمرا إداريًّا رسميّا من موقع سلطة معيّنة ... هذا المتكلّم يفعل شيئا غير الّذي يفعله المتكلّم الّذي يصدر طلبا عاديّا، فالقولان يهدفان إلى غرض واحد (أو قوّة إنجازيّة واحدة)، لكنّ الأمر الإداري الرّسمي يحقق غرضه من موقع قوّة لا تتوفّر للمتكلّم العادي، ويكون

ملزما إذا واتته الظّروف الإنجازيّة الملائمة ومن أهمّها[1] :

– السّلطة الّتي تخوّله حقّ إصدار أمر بهذا القانون ...

– استناده الفعلي إلى تلك السّلطة وطبقا لشروطها ...

ومن الأمثلة الّتي توضّح اختلاف الشّروط والظّروف الإنجازيّة وتفاوتها الواضح في الأمر شخصان يرويان خبرًا :

أحدهما يرويه بوصفه شاهدا في المحكمة، والآخر يقدّمه على أنهّ خبر عادي، فالأوّل يعطي خبرا ويؤدّي به شهادة قد تترتب عليه نتائج خطيرة، بينما الثّاني خبره مختلف.

فقد تبيّن أنّ ظروف الإنجاز مختلفة بين الحالتين: حالة الأمر الإداري الرّسمي المستند إلى سّلطة فعليةّ وحالة الشهادة أمام المحكمة، عن حالتين أخريتين هما:

حالة الطّلب العادي وحالة الإخبار العادي.

مجموع هذه الظّروف الإنجازيّة يسمّيه سيرل " أسلوب الإنجاز " "of Achievement Mode

ومعنى هذا الكلّ المركّب: الشروط العامّة للأداء الإنجازي، لأنهّ عبارة عن مجموعة الشروط التّداوليّة الّتي تؤسس القوّة الإنجازيّة المستخلصة من عدّة أبعاد:

– طبيعة المتكلّم وعلاقته بالحادثة والصّفة القانونيّة الّتي تخوّله الإدلاء بما يدلي به ...

تلك الظّروف الإنجازيّة تشكّل مجتمعة، نمطًا خاصًا للقول الّذي لابدّ أن يحقّق غرضا من ورائه لتكون القوّة الّتي يتمّنها هي القوّة المعنيّة ولا قوّة غيرها ...

فمن خلال المثالين السّابقين – أي الأمر الصّادر عن سلطة مخوّلة والشّهادة أمام المحكمة – هما مختلفان في العمق الإنجازي، أي في القوّة الإنجازيّة (أو القوّة المتضمّنة في القول بإصلاح أوستين).

5-3. درجة شدة الغرض الإنجازي: Intensite du but illoutoire

لتكن الجملتان الآتيتان:

[1]-Ibid , p 82.

أ- اطلب منك أن تزورني.

ب- أُلِحُّ عليك أن تزورني.

فالجملة أ غرضها الإنجازي هو حمل المخاطب على زيارة المتكلّم، والجملة ب لها الغرض نفسه. غير أنّ الجملتين تختلفان في درجة الشّدّة، ومن ثمّ تتفاوتان إنجازيّا، وكذلك الفرق بين الجملتين:

- أقسم أن بيل سرق المال.

-أظنّ أنّ بيل سرق المال[1] .

إنّ اختلاف درجة الشّدّة بين القوى لها الأغراض نفسها قد حمل سيرل على إعادة تصنيف خاصّ لهذه القوى على أساس هذا التّفاوت، وهذا المبدأ معتبر عند سيرل ولكنّه ليس أساسيّا، أي لا تبلغ أهميّة الثّلاثة الأولى: الغرض، اتّجاه المطابقة، شرط الصّراحة.

- الافتراضات Présuppositions:

لكي يكون الفعل الإنجازي صحيحا ناجحًا لابدّ من توفّر العناصر التّداوليّة كاملة وإلّا صار فاشلا، فقد يكون الاعتذار فاسدا إذا لم تكن المعتذر عنه شيئا، ويشير سيرل إلى أنّ هذه الافتراضات أمور تداوليّة واقعيّة بمعنى ضرورة توفّر القرائن الحاليّة وهي عناصر خارجيّة عن النّصّ موجودة في المقام التّواصلي وهي الّتي تجعل المقام منسجما مع مقتضى المقام.

ومن الأمثلة الشّائعة-عند اللّسانيّين التّداوليّين وفلاسفة اللّغة – العبارة الاتية:

- ملك فرنسا الحالي أصلع[2] .

فلا تكون هذه العبارة إنجازيّة إلّا بشرطين :

- **إذا كانت الجملة غير وصفيّة.**
- **إذا كان لفرنسا زمن أداء الفعل الكلامي، ملك أصلع = فيكون المراد من العبارة**

[1] -Ibid , p44.
[2] -Austin: Quand dire c'est faire , p35.

حينئذ التقريع أو الشّتم ... لا مجرّد الإخبار.

ومن خلال هذه الأسس نخلص إلى انّها تتلخص في أربعة شروط مهمّة وهي:

. شرط مضمون القضيّة (وتتعلّق بالمضمون المعبّر عنه: أي الفعل القضوي (اللّغوي)).

. شروط جوهريّة: الغرض الإنجازي، ودرجة الشّدّة .

-شروط الصّدق: مثل شرط الصّراحة.

-شروط تمهيديّة: الشروط المعدّة.

2-6. تصنيف جون سيرل للأفعال الإنجازيّة:

كان سيرل يحاول وضع منهج واضح المعالم، فتوصّل إلى تصنيف القوى المتضمّنة في القول، بالاستناد على ما قدّمه من معايير في ذلك، وذلك بعد تطبيقه للأسس والعناصر السّابقة على الأفعال المتضمّنة في القول، بعد حنكة طويلة من اشتغاله بالظاهرة .

وقد مرّت هذه العمليّة بثلاث مراحل كالآتي:

المرحلة الأولى:

حين قام بتطوير فكرة أوستين حول نظرية أفعال الكلام، وذلك لما قدّمه أستاذه إذ تمكّن من بناء نظريّة مكتملة حين: " قدّم شروط إنجاز كلّ فعل إلى جانب بيانه شروط تحوّل فعل من حال إلى حال أخر، وخليّات ذلك، وتوضيح خطوات استنتاج الفعل المقصود"[1].

فالأعمال اللّغويّة المنجزة حسب سيرل مرتهن عند قول جملة ما بدلالة تلك الجملة ولا "تحدّد دلالة الجملة في كلّ الحالات على نحو أحادي العمل اللّغوي المنجز عند إلقاء تلك الجملة بعينها، لأنّ المتكلّم قد يعني أكثر ممّا يقوله بالفعل، ولكن من الممكن مبدئيّا أن يقول بالضّبط ما يعنيه، ولذلك فإنّه من الممكن مبدئيّا لكلّ عمل لغوي ينجز أو يقبل الإنجاز أن

[1] خليفة بوجادي: في اللّسانيات التّداوليّة مع محاولة تأصيليّة في الدّرس العربي القديم، مرجع سابق ص 98 -99.

تحدّده على نحو أحادي جملة معيّنة، ولذلك على اعتبار التّسليم بأنّ المتكلّم يعني ما يقوله حرفيّا وأنّ السّياق مناسب له " [1].

ومن هنا فهو يقرّ بأنّ إنتاج أي جملة مستعملة تامّة هو إنجاز عمل لغويّ، ولهذا فالنّظريّة اللّغويّة عنده جزء لا يتجزّأ من هذه النّظريّة .

هذا وقد أعاد سيرل تقسيم الأفعال الكلاميّة، وارتأ أنّها على أربعة أقسام :

- فعل التّلفّظ (صوتي، تركيبي).
- الفعل القضوي (الإحالي والجملي).
- الفعل الإنجازي (نفس الرؤية الأوستينيّة).
- الفعل التّأثيري (نفس الرؤية الأوستينيّة).

المرحلة الثّانية:

لقد قام في هذه المرحلة سيرل بإقتراح خمسة أصناف جاءت على النحو الآتي[2] .

- الإخباريّات (التّقريريّات / Assertives):

الغرض الإنجازي فيها هو التّقرير أي وصف المتكلّم واقعة معينّة من خلال قضيّة، وأفعال هذا الصّنف كلها تحتمل الصّدق والكذب واتّجاه المطابقة فيها من الكلمات إلى العالم والحالة النّفسية الّتي تعبّر عنها هي الاعتقاد، وشرط الإخلاص، وفيها هو النّقل الأمين للواقعة والتّعبير عنها بصدق، ومن أمثلتها: التأّكيد، الإنكار ...

- التّوجيهيّات (الأمريّات / Directives):

وغرضها الإنجازي هو الطّلب، وتوجيه المخاطب إلى فعل شيء ما، واتّجاه المطابقة فيها من العالم إلى القول (الكلمات) وشرط الإخلاص هو الرّغبة الصّادقة المصاحبة للحالة

[1]–جون سيرل: الأعمال اللّغويّة بحث في فلسفة اللّغة، تر: أميرة غنيم، دار سيناترا، تونس، ط1، 2015، ص 41.

[2]–جواد حاتم: التّداوليّة أصولها واتّجاهاتها، دار كنوز المعرفة للنشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2016، ص93–94.

النّفسيّة، ويدخل في هذا الصّنف: الأمر، النّهي، النّصح، الاستعطاف ...

- **الالتزاميّات (الوعديّات / Commissives):**

هي أفعال التّعهّد والتّكليف عند أوستين؛ وغرضها الإنجازي هو التزام المتكلّم بفعل شيء معيّن في المستقبل، ويلزم به نفسه، واتّجاه المطابقة فيها من العالم إلى القول (الكلمات) والمسؤول عن إحداث المطابقة هو المتكلّم، والحالة النّفسيّة المعبّر عنها وهو شرط الإخلاص المتمثّل في القصديّة (Intentionnalité)، ومن أمثلتها: الوصيّة، التّعاقد، الوعود ...

- **التّعبيريّات (البوحيّات / Expressives):**

وهي أفعال التّمرّس عند أوستين .وغرضها الإنجازي هو التّعبير عن الموقف النّفسي تعبيرا عن شاعر حيال الواقع، يتوافر فيه شرط الإخلاص، واتّجاه المطابقة فيه يكون فارغًا)(Ø، أي ليس له اتّجاه مطابقة، ويدخل هذا الصّنف :أفعال الشّكر، التّهنئة، الإعتذار، المواساة، التّرحيب، التّعزية ...

- **الإعلانيّات (الإيقاعيّات / Declarations):**

ويسمّى أيضا بالإنجازيّات: وغرضها الإنجازي إحداث تغيير في العالم حتّى يطابق المحتوى القضوي (أي المضمون المستفاد من القول .) وتكون حين التّلفّظ به ذاته، ولا يحتاج شرط الإخلاص فيها، فما يميّز هذا الصّنف من الأفعال هو أنّ أداءها النّاجع يتمثّل في مطابقة محتواها القضوي للعالم الخارجي(اتّجاه مزدوج) ومثال ذلك: أنهّ إذا أدّيت فعل إعلان الحرب فالحرب معلنة.

المرحلة الثّالثة:

لقد واصل سيرل جهوده في تصنيف الأفعال الكلاميّة، فتوصّل إلى تصنيف آخر للفعل اللّغوي، حيث أنه حدّده في صنفين اثنين هما: الأفعال المباشرة، والأفعال غير المباشرة.

فإذا كانت الأولى تحتكم إلى تطابق تام بين معنى الجملة المتلفّظة والدّلالة اللّغويّة

التّواضعيّة، أي بين معنى القول ومعنى الجملة، فإنّ الثّانية تجسيد لواقع آخر نسبي بتواتر في المواقف التّخاطبيّة وهي: " الحالات الّتي يكون فيها معنى القول منافيًا تماما لمعنى الجملة بطرق وكيفيّات مختلفة " [1]، إذ كثيرا ما يقتني المتكلّم صيغا قوليّة متّخذا من معناها المباشر مطيّة للوصول إلى المعنى غير المباشر بمعنى أنّ هذه الصّيغ القوليّة لا تدلّ على معناها الذي تنشؤه (تنشئه) بل تدلّ على معنى مخالف لمعناها الظّاهر، لكن الاهتداء إليه ليس عملية سهلة لأنّ القائل في عمل لغويّ غير مباشر ينجز عملين في آن واحد[2]، الأوّل ينجزه بالجملة المصرّح بها، والثّاني ما ينوي إنجازه بها. وتعتمد هذه الأفعال على توظيف أساليب في غير معناها الحقيقي، التّلميحات، المجاز الإشاريات ... وهذا ما مكّنه بعدها من التّفريق بين الفعل الإنجازي الأول: Acte illocutoire primaire والفعل الإنجازي الثانوي: Acte illocutoire secondaire وتحديد فصائل الأفعال غير المباشرة الّتي كرّس بها الظّروف الخارجيّة المحيطة بالخطاب، والظّروف النّفسيّة الّتي تختلج أثناءه المتكلّم والمستمع.

وممّا تقدّم فاللّغة ليست تمثيلًا للعالم فحسب، بل إنجاز ضمن وضعيّة تولي اهتمامًا للمقاصد وهويّة المتكلّمين ومزايا المكان والزّمان، أي إنجاز فعل معيّن في سياق معيّن.

الشروط المتحكمة في الفعل الإنجازي [3]:

لقد حدّدها سيرل في سبعة شروط، نوجزها فيما يلى:

- الشروط الأوّلية Preliminary Conditions :

وهي شروط تبيّن ضرورة اشتراك المتخاطبين في جملة من المعارف القبلية الّتي تمثّل خلفيّة background للتواصل بينهما، كأن يكون المخاطب قادرًا على تنفيذ الأمر الموجّه له .

- الشّروط الّتحضيريّة Preparatory Conditions

[1] -J.searle: p71.

[2]-آن.روبول، جاك موشلار: التّداوليّة اليوم، ص 52-59.

[3] - جواد ختام: التّداوليّة أصولها واتّجاهاتها، دار كنوز المعرفة للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2016، ص 92-93.

وهي شروط متصلة بسياق الكلام الّذي يؤطّر حديث المتخاطبَيْن، وتندرج هذه الشّروط التّحضيريّة ضمن متضمّنات القول مثال ذلك: سأعيرك سيّارتي . فملفوظ من هذا القبيل يفترض أنّ المتكلّم يملك سيّارة.

- **شروط الغاية Purpose Conditions**

وتقتضي هذه الشّروط أنّ للمتكلّم غايات يرمي إليها: كالاخبار، التعبير، الالتزام، التّقرير ...

- **شروط المواضعة Onvention Conditions**

وتتشكّل من التّعابير اللّسانيّة الّتي يلجأ إليها المتكلم لإنجاز فعل ما، فعندما يتوخّى التعبير عن إلتزامه بفعل شيء ما يعتمد إلى لائحة من الأفعال: أعد، ألتزم، أتعهّد ... قال: أحذر اتوعّد، أنذر ..

- شروط القصد Intention Conditions:

وتضمّ مختلف النّوايا الّتي بمقدور المتكلّم التّعبير عنها كالإخبار والاستفهام والأمر...وتفترض هذه الشّروط أنّ للمتكلّم رغبة في الكشف عن نواياه لمخاطبه من خلال ما يتلفّظ به.

- شروط المحتوى القضوي Propositional content Conditions

وتتشكّل من القواعد التّركيبيّة والدلاليّة الّتي توجّه القوّة الإنجازيّة لملفوظ ما. فالمحتوى القضوي للوعد مثلا يستلزم أنّ المتكلّم سينجز فعلا ما مستقبلا .

- شروط الإخلاص / الوفاء Sincerity Conditions

وتحددّ هذه الشّروط الحالة النّفسيّة للمتكلّم، من حيث اعتقاداته ورغباته ونواياه أثناء التّلفّظ بالفعل. فعندما يخبر المتكلّم، فمن المفترض أن يكون حديثه صادقا، وعندما يلتزم بفعل شيء ما فذاك يقتضي القدرة على الوفاء بالوعد . وقد تختلف درجة قوّة شروط الوفاء: Degree of strength of the sincerity conditions من فعل لآخر فأن أقول: "أطلب منك فعل كذا وكذا " ليست بالقوّة الإنجازيّة نفسها لجملة: " ألحّ أن تفعل كذا وكذا ".

ومن خلال ما سبق ذكره نخلص إلى ما يلي:

جهود جون أوستين في نظرية أفعال الكلام	جهود جون سيرل في نظريّة أفعال الكلام
1-اثبت أنّ معيار الصّدق والكذب لا يكفي وحده للتّمييز بين الجمل الوصفية، وأنّ المعيار الحقيقي للإنجازيّات هو اجتماع الشّروط الثلاثة : ➢ أن يكون الفعل بطبيعته المعجميّة، منتميا إلى طبقة الإنجازيّات . ➢ أن يكون زمنه الحال أو الاستقبال، وأن يسند إلى ضمير المتكلّم أو المخاطب، وقد يقوم مقامه بعض أنواع الكلم (مثل عمل المشتقّات عمل الفعل). ➢ أن يكون في سياق خطابي تواصلي مناسب. 2-حدّد بنية عامّة للأفعال الكلاميّة وهي : أ- فعل القول لغوي. ب- الفعل المتضمّن في القول إنجازي. ج- الفعل النّاتج في القول تأثيري. وأنّ الصّنف الثّاني (ب) منها هو الفعل الكلامي الحقيقي . وهو الجدير بتسميته الفعل الإنجازي. 3-قدّم تصنيفا أوليّا للأفعال المتضمّنة في القول ولم يرض عنه إلّا باعتباره مبدئيّا مؤقّتا . 4-أكبر الإنتقادات الّتي وجّهت له، كانت في تصنيف الأفعال الإنجازيّة. 5-من مقتضيات بحث أوستين قلّة جدوى التّمييز بين الأسلوبين الخبري (الوصفي والإنجازي) والإنشائي، مع ادام كلاهما يحمل فعلا كلاميّا فالإنشاء فعل إنجازيّ، والخبر إنجازيّ، أي كلاهما ينجز فعلا ويترك أثرا فرديّا أو اجتماعيّا أو مؤسساتيّا معيّنا.	- ألغى تصنيف أوستين إلغاء شبه تام ووضع بديلا عنه على أسس علميّة مؤسسة ومتماسكة في رأيه ورأي بعض الدّارسين. -اعتبر التّقريريّات صنفا عامّا يحتوي جزءا من صنفين عند أوستين هما التّبيينات والحكميّات. -الأمريّات تحتوي جزءا كبيرا من الحكميّات الأوسعتينيّة، وأيضا بعض السّلوكيات مثل: الشّكر والتهنئة، فقد صنّفها سيرل (أضافها) ضمن البوحيّات، وأمّا عند أوستين فالصّنفان من السّلوكيات. -الوعديّات تحتوي وعديات أوستين بعد تجرّدها من بعض الأفعال: مثل النيّة والاستعداد ... وعموما يتلخّص جوهر ما جاء به سيرل في مفهوم القوّة الإنجازيّة فيما يلي: 1- منهج سيرل في دراسة القوى الإنجازيّة وتصنيفها منهج تحليلي استقرائي يقوم على وضع أسس لتلك القوى والمعايير واتّجاهات المطابقة. 2-لا يكون الفعل الكلامي ذا قوة إنجازيّة إلّا بتوفّر عناصر تلك القوّة وتضافرها . وأهمّها: الغرض الإنجازي، واتّجاهات المطابقة . 3-أضاف سيرل دراسة جديدة إلى النّظريّة سمّاها: الأفعال الكلاميّة غير المباشرة "، ورأى أنّها تشترك مع الظّاهرة الأصليّة في الأصول العامّة والّتي تتمثّل في أسس ومعايير القوى الإنجازيّة (الغرض الإنجازي، واتّجاهات المطابقة، شروط النّجاح، شرط الصّراحة، شرط المحتوى القضوي ...). وأنّ من الفوارق الأساسيّة بينهما أنّ الظاهرة الأم تشتمل على قوّة إنجازيّة واحدة وأنّ الظّاهرة الفرعيّة الملحقة تشتمل على قوّتين إنجازيتين متلازمتين تقومان جنبا إلى جنب، لكن إحداهما عرضيّة والأخرى أساسيّة مقصودة. 4-تميّز تصنيف سيرل عن تصنيف أوستين بثرائه وعمقه التحليليين، وبوضوح الأساس الّذي يقوم عليه.

ويمكننا عقد مقارنة بين تصنيف أوستين وتصنيف سيرل:

نودّ أن نشير إلى أهمّ الفروق التصنيفيّة بين العالمين اللّسانيين والفيلسوفيين أوستين وتلميذه سيرل باعتبارهما المؤسّسين للنّظريّة، وصاحبيْ الإسهام الأوفر فيها، فإذا تأمّلنا تصنيف سيرل وجدناه مختلفا عن تصنيف أوستين في مسائل جزئيّة أهمّها :

– أنّ التّقريريّات عند سيرل تحتوي جزءا من التّنبيهات، وجزءا آخر من الحكميّات عند أوستين .

– أنّ الأمريّات تحتوي قطاعا كبيرا من الحكميّات، وأيضا بعضا من السّلوكيّات، مثل: شكر، هنّأ، فقد ... أدخلها سيرل ضمن البوحيّات .

– أنّ الوعديّات تحتوي وعديّات أوستين بعد تجرّدها من بعض الأفعال مثل: استعدّ، نوى...

– وإذا كانت البوحيّات تشتمل على بعض السّلوكيّات فإنّ التّقريريّات تغطّي الصّنف الأصلي من الإنجازيّات، لذلك يذهب سيرل إلى حدّ التّفكير في قسم فرعيّ ضمن التّقريريّات تندرج تحته بعض التقريريّات الأوستينيّة (Assertifs)، والّتي قد تتحوّل، في سياق ما إلى أمريّات...

– البعد النّسقي لأصناف الأفعال الكلاميّة، وتفرّعاتها عند سيرل أوضح منه عند أوستين وبخاصّة في القوى الإنجازيّة، أو الأفعال الكلاميّة المباشرة.

ومن خلال هذه المقارنة وصلنا إلى أنّ سيرل قد ألغى تصنيف أوستين إلغاء شبه تامّ ووضع تصنيفا بديلا عنه على أسس علميّة متماسكة في رأيه.

الفصل الثاني:
تعليميّة النّصوص وفق مناهج الجيل الثاني

1. مفهوم التّعليميّة Didactique
2. تعريف التّعليم والتّعلّم
3. الفرق بين التّعليم والتّعلّم
4. عناصر المثلّث الديداكتيكي: (عناصر العمليّة التعليميّة التعلّميّة)
5. تعليميّة النّصوص وفق مناهج الجيل الثّاني

1. مفهوم التّعليميّة Didactique:

أ. لغة:

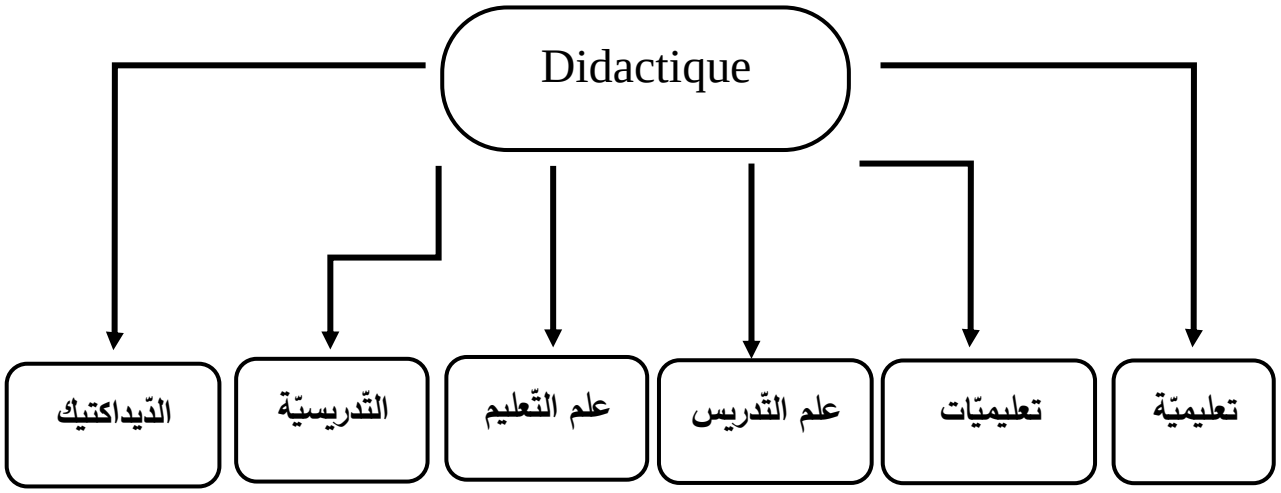
التعليميّة: مصدر صناعي من كلمة " تعليم " على وزن تفعيل، فهي بالأساس تفكير في المّادّة الدّراسيّة بغية تدريسها[1]، فالتّعليميّة استراتيجيّة حديثة في اللّسانيّات التطبيقيّة تساعد المعلّم على تعليم مادّة معيّنة وبذلك باتباع مجموعة من الطّرائق والتّقنيات والوسائل.

ب. اصطلاحا:

لقد تعدّدت المصطلحات المقابلة للمصطلح الأجنبي " Didactique " ولعلّ ذلك يرجع إلى تعدّد الترجمات. فنجد مقابل ديداكتيك اللّغة العربيّة ألفاظا عديدة وهي:[2]

وهذا الشّكل يمثل المقابل العربي للمصطلح الأجنبي Didactique

الشكل رقم (5): مصطلحات التعليمية



المصدر: بشير أبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص08.

تختلف هذه المصطلحات من حيث الاستعمال، فهناك من اختار استعمال ديداكتيك، تجنّبا لأيّ لبس في مفهوم المصطلح، ونجد باحثين آخرين يستعملون مصطلح علم التّدريس، أو علم التّعليم، والبعض الآخر يستعمل مصطلح تعليميّات على شاكلة لسانيّات...

[1]– المركز الوطني للوثائق التّربويّة " المعجم التّربوي "، ملحقة سعيدة الجهويّة، تنقيح عثمان آيت مهدي، ص 44.

[2]– بشير أبرير: " تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق "، عالم الكتب الحديث والتّوزيع، ط1، إربد، الأردن، 2007، ص08.

فالمقصود بالتعليميّة في الاصطلاح هي كلّ ما يهدف إلى التّثقيف وإلى ماله علاقة بالتّعليم، وهي الدّراسة العلميّة لطرائق التّدريس وتقنيّاته والأشكال الّتي تنظّم عمليّة التّعليم الّذي يخضع لها المتعلّم، قصد بلوغ الأهداف المسطّرة "[1].

نستنتج أنّ التّعليميّة هي علم مستقلّ بذاته، يدرس التّعليم من حيث محتوياته ونظريّاته وطرائقه دراسة علميّة، كما أنّه علم يهتمّ المعلّم والمتعلّم والمادّة التّعليميّة قصد تحقيق تعليم فعّال وناجح لتحقيق النّجاح في نهاية المطاف[2] .

2. تعريف التّعليم والتّعلّم:

يصعب إيجاد تعريف جامع مانع واضح ودقيق وشامل ومحدّد لعمليّة التّعليم والتّعلّم وبذلك توالت التّعريفات، وسنسوق أهمّها فيما يلي:

أ. تعريف التّعليم Teaching :

للتّعليم تعريفات مختلفة باختلاف قائلها وتوجّهاته الفكريّة والتّربويّة، نذكر:

"التّعليم يطلق على العمليّة الّتي تجعل فيها الآخر يتعلّم، ويطلق على تعليم العلم والصّنعة، ويعرّف بأنّه نقل معلومات منسّقة إلى المتعلّم أو أنّه معلومات تلقى ومعارف تكتسب، فالتّعليم هو عمليّة نقل المعارف أو الخبرات أو المهارات وإيصالها إلى المتعلّم بطريقة معيّنة"[3].

فالتّعليم مثلما يوضّحه التّعريف السّابق، أنّه عمليّة نقل المعارف والمهارات إلى المتعلّم بطريقة معيّنة، وهذا يعني أنّ التّفاعل شبه منعدم بين المعلّم والمتعلّم، فيكون بذلك المعلّم هو الأساس في عمليّة التّعليم (عنصر إيجابي فعّال)، امّا المتعلّم يستقبل المعلومات ويخزنها

[1]–علي تعوينات: "التّعليميّة والبيداغوجيا في التّعليم العالي"، الملتقى الأوّل حول تعليميّة المواد في النّظام الجامعي، مختبر تطوير الممارسات النّفسيّة والتّربويّة، جامعة الجزائر، أفريل 2010، ص 06.

[2]– علي تعوينات: المرجع السّابق، ص 06.

[3]– جان عبد الله توما: " التّعلّم والتّعليم مدارس وطرائق " المؤسسة الحديثة للكتاب، بيروت، لبنان، ط1، 2011، ص 20.

ويسترجعها عند الضّرورة، فهو عنصر سلبي في عمليّة التّعليم = (رؤية تقليديّة) فهو بذلك تعليم تقليدي.

"التّعليم عمليّة تحفيز وإثارة قوى المتعلّم العقليّة ونشاطه الذاتي بالإضافة إلى توفير الأجواء والإمكانيات الملائمة الّتي تساعد المتعلّم على القيام بتغيير سلوكه النّاتج عن المثيرات الدّاخلية والخارجيّة ممّا يؤكّد حصول التّعلّم"[1].

لقد ركّز هذا التّعريف على النّواحي العقليّة، إذ يدخل ضمنه ما يسمّى بـ "بمعالجة المعلومات"Information Processing*، وهي عمليّة تتطلّب تفاعلا من قبل المتعلّم (دوره إيجابي فعّال)، أمّا المعلّم فهو موجّه، مرشد، ومساعد فقط، وذلك بتوفير البيئة المناسبة للتّعلّم.

من خلال التّعريفين السّابقين، تبيّن لنا أنّ التّعريف الأوّل يعبّر عن المقارنة بالأهداف، أمّا التّعريف الثّاني فهو يعبّر عن المقاربة بالكفاءات.

ب. تعريف التّعلّم: Learning:

يصعب إيجاد تعريف واضح ومحدّد لعمليّة التعلّم، ويرجع سبب ذلك إلى اختلاف وجهات النّظر حول طبيعة هذه العمليّة انطلاقا من اختلاف الافتراضات الّتي انطلق منها كل باحث، ولذلك سنتطرّق إلى المهمّ منها:

ب1- التّعلّم من جانب نفسي:

هناك العديد من علماء النّفس من عرّف التّعلّم من منظور سلوكي مثل:

[1]- المركز الوطني للوثائق التّربويّة " المعجم التربوي"، مرجع سابق، ص 55.

*- معالجة المعلومات: هي نظريّة من النّظريّات المعرفيّة، الّتي تعدّ ثورة في مجال دراسة الذّاكرة وعمليّات تعلّم الإنساني بالإضافة إلى دراسة اللّغة والتّفكير، توضّح الخطوات الّتي يسلكها الأفراد المتعلّمون في جمع ومعالجة وتنظيم وتذكر المعلومات (لينا الشّريف ثامر الحارثي وريم مغرم-عبد الله الشهري: نظرية معالجة المعلومات Information processing theory " دراسات متقدمة في نظريّات التّعلّم، باشراف محمد فرحان قضاه: 1435 هـ، ص 07).

"لي كرونباخ" (Lee Cranbach)* على أنه: "تغيّر شبه ثابت في السّلوك نتيجة الخبرة"[1].

ويتّضح لنا من خلال هذا التّعريف أنّ التّعلّم هو تغيير وتعديل في السّلوك نتيجة الحصول على خبرة ما، وأساليب جديدة من خلال الاحتكاك بالبيئة.

"روبرت جانييه"* يعرّفه بأنّه: "تغيّر في مقدرة الإنسان (المتعلّم) أو سلوكه ولا يُعْزى هذا التغيير لعمليّات النّموّ، ويظهر هذا التّغيّر على شكل تغيّر في السّلوك"[2].

لذلك فالتّعلّم هو عمليّة حيويّة ديناميكيّة يتجلّى في الأنماط السّلوكيّة للمتعلّم.

وما يمكننا استنتاجه من خلال التّعريفات السّابقة للتّعلّم عند علماء النّفس أنّه يرتبط ارتباطا وثيقا بالجانب السّلوكي، فلا توجد أيّ إشارة لربط التّعلّم بالجانب المعرفي للمتعلّم، لذلك فالتّعلّم عندهم-علماء النفس- هو اكتساب سلوك أو تعديل سلوك أو التّخلّي عن سلوك.

ب2- التّعلّم من جانب تربوي:

اقترح الباحثون العديد من التّعريف لمفهوم التّعلّم إلّا أنّ الاعتماد على تعريف واحد لا يمكننا من وصف هذه الظاهرة بشكل دقيق.

---

*- لي كرونباخ: (22 أفريل 1916 -2001/10/01) بروفسور في التّعليم في مجالات مختلفة كعلم النفس التّعليمي، تحصّل عام 1940 على الدكتوراه في علم النّفس من جامعة شيكاغو أنظر الموقع الإلكتروني: www.Wikipedia.org.com، 2025/02/07.

[1]- عماد عبد الرّحيم الزّغلول: علي فالح الهنداوي، مدخل إلى علم النّفس، دار الكتاب الجامعيّة،ط8، 2014، ص19.

*- روبرت جانييه (21 أوت 1916 / 28 أفريل 2002) باحث سيكولوجي وعالم فرنسي تحصّل عام 1937 على شهادة بكالوريوس من جامعة يال، تحصّل عام 1940 على شهادة الدكتوراه في علم النّفس من جامعة براون، يعدّ من علماء النفس التّجريديين البارزين ومن الذين تحوّلوا من دراسة المشكلات الأساسية في المعمل أو المختبر إلى المشكلات التطبيقيّة (محمّد صبحي أبو حطب، لارا بصير) " نظريّة جانييه ونموذج معالجة المعلومات"، ماجستير التّربية دائرة التربية وعلم النّفس، جامعة بيرزيت، كلية الدّراسات العليا فلسطين، القدس، 2009/2008، ص 01.

[2]- المرجع نفسه، ص01.

يعرّف التّعلّم بأنّه: "الشّيء المباشر الذي يتعلّمه الطّفل (المتعلّم) من درس معيّن وما يحقّقه من أهداف"[1] .

فالتّعلّم هو نقل المادّة التّعليميّة بشكل مباشر من قبل المعلّم إلى المتعلّم في بيئة تعليميّة مناسبة.

كما يعرّفه أيضا بأنّه: "هو ما يتعلّمه المتعلّم نتيجة الرّبط بين الخبرة الجديدة والخبرات السّابقة، وهذا النّوع من التّعليم هو تكوين الاتّجاهات والمثل والأحكام الشّخصيّة والأفكار العامّة والّتي توجّه عمليّة الدّرس"[2].

فالتّعلّم من جانب تربويّ ومن خلال التّعريفين السّابقين هو تعلّم نظاميّ مقصود، أي تعلّم مدرسيّ أكاديمي، يتلقى فيه المتعلّم المادّة التّعليميّة إمّا بالرّبط بين الخبرات الجديدة والسّابقة أو بطريقة تتناسب مع قدراته ومع المادّة التّعليميّة.

3. الفرق بين التّعليم والتّعلّم:

الجدول التالي يوضح أهم الفروقات بين التّعليم والتّعلّم:[3]

التّعلّم	التّعليم
-إنّ التّعلّم يشير إلى التغيّرات النّمائيّة في سلوك المتعلّم. -التّعلّم في العمليّة التّعليميّة غاية مقصودة. -التّعلّم يتّصل بالمتعلّم. -التّعلّم قد يصل دون تعليم . -حصول التّعلّم هو المؤشّر الحقيقي لما عليه التّعليم. -التّعلّم عمليّة تفاعل المتعلّم مع الخبرات في	-التّعليم يشير إلى تصميم وتنظيم البيئة التّعليميّة - التّعليم وسيلة تسهم في تسهيل هذه الغاية على المتعلّم. -التّعليم يتّصل بالمعلّم وسلوكاته . - والتّعليم قد لا يؤدّي إلى التّعلّم. - والتّعليم لا يؤشّر على فاعليّة التّعلم - التّعليم عمليّة تنظيم للخبرات في البيئة التّعليميّة. - والتّعليم إجراءات خارجيّة في البيئة نحو المتعلّم

[1]-صلاح الدّين عرفة محمود: تعليم وتعلّم مهارات التّدريس في عصر المعلومات، رؤية تربويّة معاصرة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2005، ص11.

[2]-المرجع نفسه، ص 11.

[3]- محمّد محمود الخوالدة :" مقدّمة في التّربيةّ ، دار الميسرة، عمان، ط1، 2003، ص182.

البيئة التّعليميّة . –النّظريات التّعليميّة هي لتفسير ظاهرة تعلّم المتعلّم. –التّعلّم جهد ذاتي للمتعلّم، ويقوم على إثارة واستجابة، أو على الإدراك والتّنظيم الدّاخلي. –فالتّعلّم علم يبحث في ظاهرة تعديل أو تغيير سلوك المتعلّم[1].	–يفسّر التّعليم في ضوء مبادئ النّظريات السّلوكيّة والمعرفيّة . –التّعليم جهد خارجيّ يقوم على التّفاعل مع الخبرة التّعليميّة . –و التّعليم هو إجراء مقصود يطبّق القوانين الّتي توصّل إليها علم التّعلّم [2] لاكتساب المتعلّمين ما يراه المعلّم مناسبا لهم وضروريّ لمجتمعهم.

من خلال بنود المقارنة بين التّعلّم والتّعليم، نستخلص أنّ هناك علاقة تكامل، وطيدة بينهما، فهما ليسا متماثلين فالتّعلّم هو نشاط ذاتي من أجل النّمو. في حين أنّ كلّ ما يتّصل بالتّعليم هو نشاط خارجي من أجل تسهيل عمليّة التّعلّم على المتعلّمين ومساعدتهم على النمو السّلوكي، الانفعالي، الأدائي، الاجتماعي، والأخلاقي وغيرها.

4. عناصر المثلّث الديداكتيكي: (عناصر العمليّة التعليميّة التعلّميّة)

إنّ العديد من التّعريفات الّتي قدّمت حول التعليميّة تأخذ في الحسبان المثلّث الديداكتيكي (التّعليمي)، المشكل من عناصر ثلاثة وهي: المعلّم / المتعلّم / المادّة التّعليميّة.

– المعلّم: The teacher:

هو ركز أساسي ومهمّ في عمليّتي التعليم والتّعلّم، وهذه المكانة تجعله مهيّأ للقيام بهذه المهمّة النّبيلة والشّاقّة حتّى يكون في مستوى الأمانة الملقاة على عاتقه، وبذلك يكون مهيّأ علميًّا وبيداغوجيّا، قادرا على التّحكّم في سير العمليّة التّعليميّة، ويمتلك القدرة الذّاتيّة في اختيار المادّة التّعليميّة وطرائق تعليمها، ويحسن استغلال الوسائل التّعليميّة المساعدة على التّبليغ الجيّد، ومن بين الشّروط الّتي يحب أن تتوفّر في المعلّم ما يلي:

- التّأهيل العلميّ والبيداغوجي.

[1]– غائب محمّد المشيخي: " أساسيّات علم النّفس "، مرجع سابق، ص 107.

[2]– المرجع نفسه، ص107.

- القدرة الذّاتيّة في اختيار الطّرائق البيداغوجيّة والوسائل المساعدة واستثمارها استثمارا جيّدا من أجل إنجاح عمليّة التّواصل ... وغيرها من الشروط[1].

- المتعلّم: The Learner :

هو العنصر الثّاني من عناصر المثلّث الدّيداكتيكي، فلا يُتصوّر وضع نظام تعليمي دون معرفة المتعلّم، فهو الهدف الأساسي، الّذي تقوم عليه عمليّة التّعلّم، وهو من يتلقّى الخبرات والمعلومات بطريقة ما من المتعلّم

وفي النّقاط الآتية تتلخّص بعض المعلومات الأساسيّة على المتعلّم الّتي يجب أن تُعرف من قبل المعلّم :

- معرفة مدى قابليّة المتعلّم في الاكتساب.
- تعزيز آليّة المشاركة لدى المتعلّم .
- مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.
- معرفة الصعوبات الّتي تُعيق المتعلّم في عمليّة التعلّم [2].

ج. المادّة التّعليميّة: Educational Material :

هي المادّة المستهدفة بالتّعليم، فهي تلك المحتويات اللّغويّة الّتي تتكوّن في الغالب من:

- المفردات اللّغويّة (المستوى المعجمي).
- الأداءات (المستوى الصّوتي) .
- البُنى والتّراكيب (المستويان التّركيبي والدّلالي) .

وينظر كذلك في المادّة التعليميّة من حيث: العرض، الاختيار، التّدرّج في عرض المادّة، فهو دور أساسي في إنجاح العمليّة التّعليميّة، والمعلّم مؤهّل من خلال تكوينه الأوّليّ لإتقان العَرض والتّقديم.

---

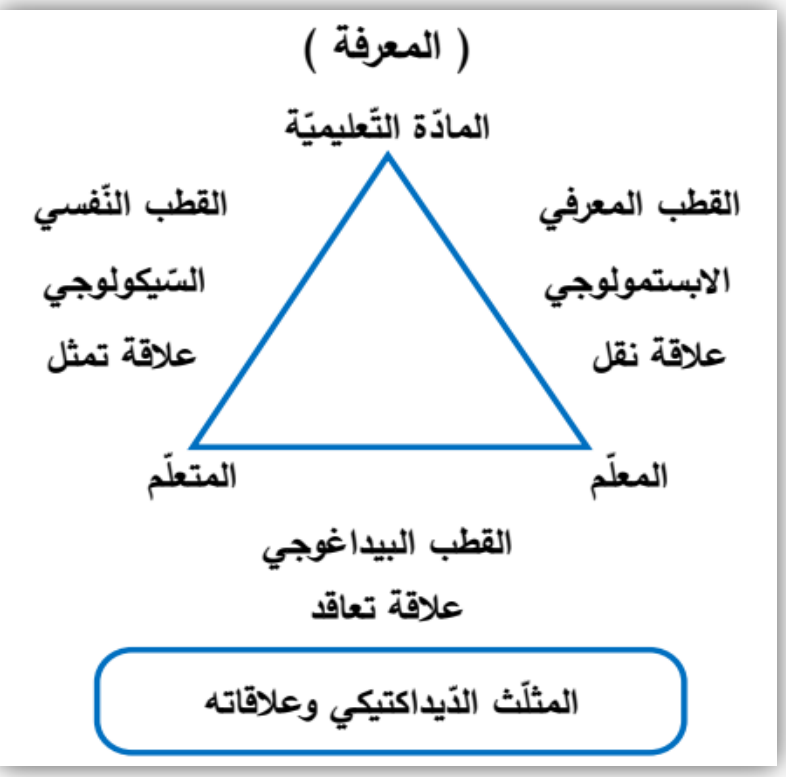
[1]–أحمد حسّاني: " دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة "، " حقل تعليميّة اللّغات "، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط1، 2000، ص141.

[2]– أحمد حسّاني: " دراسات في اللّسانيات التطبيقيّة "، المرجع نفسه، ص 142.

كما أنّ الاختيار الأمثل للمادّة يكون بمراعاة الغايات البيداغوجيّة للعمليّة التّعليميّة، ومستوى المتعلّم واهتماماته ودراسته الذاتيّة والوقت المخصّص للمادّة.

أمّا التّدرّج في تعليم المادّة فهو أمر طبيعي تقتضيه العمليّة التّعليميّة [1].

الشكل رقم (6): المثلث الديداكتيكي و علاقاته



من خلال ما سبق ذكره ، يوضّح المثلّث الدّيداكتيكي في المخطّط السّابق، أنموذجا مفاهيميا يشرح العلاقة بين الأقطاب الثّلاثة للعمليّة التّعليميّة التّعلميّة . فالقطب الابستمولوجي يمثّل طبيعة المعرفة وكيفيّة اكتسابها . والقطب السّيكولوجي يمثّل خصائص المتعلّم وكيفيّة تعلّمه، والقطب البيداغوجي يمثل العمليّة التعليميّة وكيفيّة تصميمها وتنفيذها.

[1]– أحمد حسّاني: " دراسات في اللّسانيات التطبيقيّة "، المرجع نفسه، ص 142.

5. تعليميّة النّصوص وفق مناهج الجيل الثّاني:

*** النصوص:**

- تعريف النّصوص: جمع مفرده نصٌّ:

أ- لغة: لفظة نصّ لها دلالات لغويّة كثيرة منها :

إنّ المتأمّل في لسان العرب " لابن منظور " يجد أنّ المادّة اللّغويّة (نَ، صَ، صَ) تعني النّصّ وجمعه نصوص أصله نَصَصَ وهو على وزن " فَعَلَ " يُقال نصّا: رفعك الشّيء، ونصَّ الحديث ينصُّ نصًّ: رفعه، وكلّ ما أُظْهِرَ فقد نُصَّ، ومنه المنصَّة، وقال الأزهريّ: النّصّ أصله مُنتهى الأشياء ومبلغ أقصاها، ومنه نصصْت الرّجل، إذا استقصيْت مسألته عن شيء، حيث تستخرج كل ما عنده، وكذلك النّصّ في السّير، إنّما هو أقصى ما تقدر عليه الدّابة ...

ونصّ الشيء وانتصب إذا استوى واستقام، ويقال: نصّ الشيء رفعه وأظهره وفلان نصَّ أي استقصى مسألته عن شيء حتّى استخرج ما عنده، ونصَّ الحديث ينصُّه نصًّا، إذا رفعه ،ونصَّ كلّ شيء منتهاه[1].

وما نستنتجه من هذه التّعريفات أنّ النّصّ في المعاجم يعودإلى معنى الارتفاع، وفي المعاجم الحديثة والأجنبيّة تعني بالكلام الأصلي أو الوثيقة الأصليّة.

ب-اصطلاحا:

لقد تعدّدت مفاهيم النّصّ بتعدّد التّوجّهات المعرفيّة والنّظريّة والمنهجيّة المختلفة، وعليه فإنّ الاختلاف حول ماهية النّص يكمن أساسا

في اختلاف التصوّر، فلا نجد له تعريفا واحدا متّفقا عليه بين عدد من الباحثين.

" يمكن أن نتحدّث عن مفهوم النّصّ في التّراث العربي من خلال التّطرّق إلى جملة المفاهيم مثل: الجملة والكلام والقول والتّبليغ والخطاب والنّظم، وكلّها مفاهيم أساسيّة في

[1]-ابن منظور: لسان العرب، تح مجموعة من الأساتذة، دار صادر، بيروت، لبنان، ج7، ط3، 1994، ص42.

النّظريّة اللّغويّة العربيّة عامّة والأسس النّظريّة المكوّنة للنّص خاصّة، إنّها مفاهيم أرى من الضّروري تسليط الضّوء عليها لأنّ بينها وشائج قربى وعلاقات نسب " [1].

ارتبط النّصّ بعدّة مفاهيم، لذلك نجد تعريفات مختلفة للنّصوص بتعدّد الاتّجاهات وكثرة المفاهيم المرتبطة به.

" كلمة نصّ (texte) مشتقّة من الكلمة اللّاتينيّة (textus) ومعناها النّسيج (textile) وفعله(texture) بمعنى نسج أو ضفر" [2].

تعدّدت التّعريفات الّتي قدّمها العلماء للنّصّ على اختلاف مشاربهم، حيث وضع كلّ منهم تعريفا خاصّا، والمقصود لغويين عرب أم غرب، وهذا ما يستدعي منّا تقديم المفهوم الاصطلاحي للنّصّ في الدّراسات العربيّة، والغربيّة، وهو من شأنه أن يضيء لنا دروب الاهتداء إلى تعريف النّصّ التعليميّ الّذي هو محور بحثنا.

- مفهوم النّصّ في الدّراسات العربيّة:

" يُعدّ مفهوم النّصّ من المباحث الصّعبة في تراثنا اللّغويّ العربيّ نظرا لأنّ التّراث شاسع وغنيّ ومتنوّع جدّا لذا تحتاج عمليّة البحث فيه إلى استغراق الكثير من الوقت واستنزاف جهد كبير وحنكة منهجيّة ووحدة إجرائيّة "[3].

لذا سنحاول اختيار عيّنة من العلماء الأجلّاء في تراثنا العربيّ وكيفيّة تعريفهم للنّصّ.

ومن بين الاجتهادات الّتي قدّمت لتحديد مفهوم النّصّ عند العرب القدامى ما جاء به "الشّريف الجرجاني" في كتابه " التّعريفات " عندما بيّن أنه: "ما ازداد وضوحا على الظاهر بمعنى في المتكلّم، وهو سَوْقُ الكلام لأجل ذلك المعنى، فإذا قيل :" أحسنوا إلى فلان الّذي يفرح بفرحي ويغتمّ بغمّي كان نصّا في بيان مُحسنه"[4].

---

[1]–بشير ابرير: تعليميّة النصوص بين النّظريّة والتّطبيق، عالم الكتب الحديثة، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص 24.

[2]–فوزيّة عزوز: المقاربة النّصيّة من تأصيل نظري إلى إجراء تطبيقي، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2016، ص45.

[3]– بشير ابرير: تعليميّة النصوص بين النّظريّة والتّطبيق، المرجع نفسه، ص 23.

[4]–علي بن محمّد السيّد الشّريف الجرجاني: معجم التعريفات، تح محمّد الصدّيق المنشاوي، دار الفضيلة، مج1، 2004 ص 202-203.

فالتّأمّل في هذا التّعريف يلاحظ مستويين:

يتعلّق المستوى الأوّل بالمعنى الظّاهر والمستوى الثّاني بزيادة الوضوحعلى المعنى الظّاهر، وتلك الزّيادة اقتضاها معنى من المتكلّم نفسه يودّ تبليغها للسّامع.

ومن خلال هذا التّعريف نجد أنّ النّصّ في تعريف الجرجاني واضح المعنى والدّلالة، وبالتّالي فهو لا يحتاج إلى تأويل، لأنّ النّظر إلى النّصّ من خلاله يتعلّق بمستويين بالمعنى الظّاهر وزيادة الوضوح أكثر على هذا المعنى مراعيا في ذلك كلّه المتلقّي.

- الإمام الشّافعي:

تعرّض الشّافعي لتعريف البيان قائلا: " البيان اسم جامع لمعان مجتمعة الأصول ومتشعّبة الفروعفأقلّ ما في تلك المعاني المجتمعة المتشعّبة أنّها بيان لمن خوطب بها مما نزل القرآن بلسانه، متقاربة الاستواء عنده، وإن كان بعضها أشدّ تأكيدا لبيان من بعض مختلفة عند من يجهل لسان العرب"[1].

ومن خلال هذا التّعريف يتبيّن لنا أنّ هناك ميزتين[2]، ميّزتا حديث الإمام الشّافعيّ عن البيان:

الميزة الأولى: استعمل فيها مصطلحين اثنين هما: الأصول والفروع الّتي تتشعّب عنها -الأصول- وبذلك لا يكون الاختلاف أو التّعدّد في الأصول لأنها ثابتة، وإنّما يكون في الفروع ويكون تبعا لذلك عامل إثراء وتنوّع وتحدّد في القراءة ما يحقّق عامل التّوحيد.

الميزة الثّانية: تتعلق بأساليب التغيير في اللّغة العربيّة فهاتان الميزتان مرتبطتان أسّس عليهما الشّافعيّ نظريّة أصوليّة بنائيّة تهتمّ بتحديد أصول التّفكير من طلقاته وآليّاته اهتماما بدراسة دلالة الألفاظ والعبارات من حيث دلالتها على المعاني.

---

[1]- بشير ابرير: تعليميّة النصوص بين النّظريّة والتّطبيق، المرجع السابق، ص 35.

[2]- المرجع نفسه، ص 37.

-الأزهر الزّناد:

أمّا تعريف النّصّ عند الأستاذ " الأزهر الزّناد " في كتابه " نسيج النّصّ " أنّه نسيج من الكلام، وذهب إلى معنى النّسيج الّذي يتوفّر في المصطلح الأعجميّ المقابل لمصطلح نصّ (Texte) على أنّ هذا المعنى في نظرنا ليس غريبا عن تصوّر العرب للنّصّ، فقد تبيّن أنّ الكلام عند العرب يكون نصّا، إذا كان نسيجًا، والنّصّ والنّسيج قد يلتقيان، ففي اللّسان مادّتا (نَ صَ صَ، نَ سَ جَ)[1].

ويقول: " النّصّ جعل المتاع بعضه على بعض، والنّسيج ضمّ الشّيء إلى الشّيء، فالأوّل تركيب، والثّاني ضمّ، والتّركيب والضمّ واحد"[2].

ويتبيّن من خلال تعريف الزّنّاد للنّصّ أنّه يحمل معنى النّسيج حيث نجد أنّه قد اشترط أنّه لا يكون النّصّ نصّا، إلّا إذا كان نسيجا، لأنّ بينهما عمليّة تكامل، أي كلٌّ منهما يُكمّل الآخر ،وذلك بوصف الأوّل تركيبا والثّاني ضمّا، وبالتالي فالتّركيب والضمّ واحد.

فإذا تأمّلنا في هذه التّعريفات، نرى أنّ كلّ تعريف منها يركّز على جانب معيّن، وذلالة معيّنة، فإنّ تحديد مفهوم النّصّ لا يقتصر على العرب القدامى فحسب بل يتعدّى ذلك إلى الغرب المحدثين.

- مفهوم النّصّ في الدّراسات الغربيّة:

لقد تعدّدت تعريفات النّصّ، فنجدها تتّخذ اتّجاهات وأشكالا متعدّدة لهذا تشعّبت الدراسات في هذا السّياق منها:

- رولان بارت: (Ronald Barthes):

قد أعدّ النّصّ نسيجا ويقول في ذلك :" فأنا سأشدّد داخل النّسيج على الفكرة التوليديّة القائلة أنّ النّصّ يتكوّن ويصنع نفسه من خلال تشابك مستمرّ، ولو أحببنا عمليّات استحداث

[1]-الأزهر الزّناد: نسيج النّصّ، بحث فيما يكون به الملفوظ نصّا، المركز الثّقافيّ العربيّ، لبنان، ط1، 1993، ص06.

[2]- الأزهر الزّناد: نسيج النّصّ، المرجع نفسه، ص 06.

الألفاظ لاستطعنا أن نصف نظريّة النّصّ بكونها علم " نسيج العنكبوت " (hiphos) وهو نسيج العنكبوت وشبكته[1].

ويرى بول ريكور :(Paul Ricoer) : أنّ النّصّ هو خطاب تمّت كتابته، حيث يقول: " لنطلق كلمة نص على كلّ خطاب تمّ تثبيته بواسطة الكتابة "، فالكتابة إذا تضمن استمراريّة الكلام .

ويرى جوفري هارتمان: (Hartman . J): أنّ النّصّ هو " قطعة ما ذات دلالة وذات وظيفة، وبالتّالي هي قطعة مثمرة من الكلام"[2].

إنّ وجود لفظة الوظيفة، يعني الوظيفة التّواصلية الّتي يدلّ عليها الكلام، يوحي بأنّ "هارتمان" يعطي للنّصّ بعدًا تداوليّا، ومن ثمّة فهو لا يختلف عن الخطاب.

ومن خلال التّطرّق إلى مفهوم الدّراسات العربيّة والغربيّة للنّصّ، يمكن القول بأنّ النّصّ هو وحدة أساسة تتحقّق من خلال الوظيفة التّواصليّة للّغة، وبنية مركّبة تقوم على العلاقات والرّوابط الموجودة بين عناصرها.

[1]– بشير ابرير: تعليميّة النصوص بين النّظريّة والتّطبيق، المرجع السابق، ص 68–88 .

[2]– المرجع نفسه، ص 68–88.

I. أنماط النّصوص:

1)- مفهوم النّمط :

"... والنّمط في الاصطلاح يعني الطّريقة الّتي اتّبعها المؤلّف أو الكاتب أو الشّاعر أو النّاقد ... في إعداد وإخراج نصّه إلى القُرّاء، من حيث البناء الفنّي (اللّغة والأسلوب) والفكري (المضمون)[1].

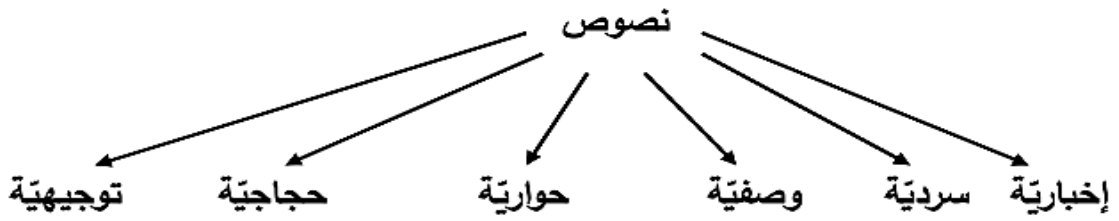
2)- تصنيف النّصوص ومؤشّراتها :

يتمّ تصنيف النّصوص بناءً على الطّريقة الّتي اتّبعها وتبنّاها الكاتب أو الشّاعر أو النّاقد في إعداد نصّه، فكلّ نصّ يخرجه يعتمد على أسلوب معيّن.

كما يتمّ تصنيفها إلى أنواع حسب خصائصها البنائيّة والمعجميّة وعلى الرّغم من صعوبتها إلّا أنّ هذا ما يشغل علماء النّصّ وعلماء اللّغة لما لذلك من فوائد تطبيقيّة في ميادين عديدة، فالوقوف على الخصائص العامّة لبعض أنواع النّصوص يمكّننا من بناء استراتيجيّات تعليميّة لتدريس ميدان النّصوص على المستويين القرائي والكتابي معًا[2].

يعتمد منهاج المقاربة بالكفاءات في تصنيف النّصوص المقرّر تدريسها في مراحل التّعليم العامّ في الجزائر، حسب المهارات النّصيّة المستهدف تعليمها للتّلاميذ وقد صنّفت حسب الأنماط الآتية:

الشكل رقم (7): أنماط النصوص



[1]- محفوظ كحوال: أنماط النّصوص النّظريّة والتطبيق، نوميديا للطّباعة والنّشر والتّوزيع، قسنطينة، الجزائر د.ط،2007، ص07 .

[2]- محمّد الأخضر الصّبيعي:مدخل إلى علم النّصّ ومجالات تطبيقيّة، الدّار البيضاء للعلوم، بيروت، لبنان، ط1، 2008 ،ص 104-105 .

والجدير بالذّكر أنّ لكلّ نوع من هذه النّصوص له خصائصه ووظائفه وأنواعه ومؤشّراته، سنتطرّق إليها في شرح موجز لها.

أ. النّمط الإخباريّ:

هو أسلوب تواصليّ يهدف إلى تزويد المخاطب أو القارئ بالمعلومات الكافية الخاصّة بموضوع ما أو بحادثة من الحوادث وهو نقل الأخبار والوقائع بأمانة ودقّة وتفصيل إلى الغير.

- **مؤشّراته :**

- قِصَر الجمل.
- سهولة الألفاظ والعبارات.
- اعتماد الأسلوب المباشر التّقريريّ.
- ذكر مكان وزمان وقوع الحدث.
- ذكر الأسباب المؤدّية إلى الحدث ونتائجه [1].
- غلبة ضمير الغائب.

ب. النّمط السّرديّ :

هو الطّريقة المستخدمة في بناء وإخراج النّصّ النّثريّ القصصيّ أو الرّوائيّ .... بغية إطلاع القارئ على ما يجري من أحداث، تحكمها شخوص معيّنة " [2].

[1]– الطاهر بلعز: أساليب التّقويم في تدريس اللّغة العربيّة في مراحل التّعليم العام في الجزائر، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، قسم اللّغة والأدب العربيّ، جامعة باجي مختار، عنّابة، 2021، ص199.

[2]–محفوظ كحوال: أنماط النّصوص، النّظريّة والتّطبيق، مرجع سابق، ص 104 .

ويهدف النّصّ السّرديّ إلى حكي القصص، وينقل أحداثا مترابطة تدور في مدّة محدّدة [1]. " أو نقل أحداث أو أخبار من صميم الواقع أو نسيج الخيال أو من كليهما معًا في إطار زماني ومكاني بحبكة فنّيّة متقنة " [2].

ويتّخذ أشكالا نصّيّة مختلفة كالخرافة والمقامة، وتعود بداية الاهتمام به إلى الفيلسوف اليوناني أرسطو. وقد تمّ رصد أسئلة خاصّة به وهي:

مـــاذا ؟ ⟷ للاستفسار عن الحدث.

مـــن ؟ ⟷ لتعيين الشّخصيّات.

مـــتى ؟ ⟷ لتحديد زمن الأحداث.

أيـــن ؟ ⟷ لتحديد مكان الأحداث.

كيـــف ؟ ⟷ لتوضيح الكيفيّة الّتي عرض بها الحدث.

لمـــاذا ؟ ⟷ القيمة الضّمنيّة في الحكاية [3].

- مؤشّراته:

من أبرز خصائص النّصوص ذات الطّابع السّرديّ :

- الحمل الخبريّة، وأفعال الحركة والانتقال.
- كثرة الرّوابط الظّرفيّة والعاطفة.
- هيمنة الأسلوب الخبريّ وقلّة الأساليب الإنشائيّة باختلاف أنواعها، مع نموّ الأحداث[4].
- غلبة الزّمن الماضي على الأحداث، والفعل النّاقص (كان).

---

[1]- الشّريف مريبعي: دليل الأستاذ (السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي)، ص15.

[2]-عيسى مومني: المنار في اللّغة العربيّة وآدابها لطلاب البكالوريا ،دار العلوم للنّشر والتّوزيع، الإيداع القانوني 2007/5221، ص173 .

[3]-الشّريف عمران: ملتقى تكويني لفائدة أساتذة اللّغة العربيّة وآدابها، أيّام تكوينيّة من: 2006/12/12 إلى 2006/12/13 ثانويّة مرزوق الشريف الطّارق، أيّام 2006/12/17 إلى 19 / 2006/12، متقن أبو مهاجر، سوق أهراس، ص 04.

[4]-محفوظ كحوال، أنماط النّصوص النّظريّة والتّطبيق، مرجع سابق، ص104 .

- بروز السّاحات الحواريّة، فالحوار عنصر أساسيّ في السّرد القصصي، تخلّل الصّور الوصفيّة (تصوير الشّخصيّات والأمكنة).

- أنواع السّرد :

- السّرد الشّخصي.
- السّرد الخارجي.
- السّرد البسيط.
- السّرد الوصفيّ[1].

ج- النّمط الوصفيّ:

الوصف هو أسلوب تعبيريّ يقتضي تحويل الظّواهر المشاهدة إلى معطيات تترجمها الألسنة وترسمها الكلمات على الورق، والنّمط الوصفيّ في المفهوم التّعليميّ ، فيعني الطّريقة الموظّفة في إنتاج نصّ وصفيّ وإخراجه، وهو الرّسم بالكلام المنطوق أو المكتوب، الّذي ينقل مشهدا حقيقيّا أو خياليّا، للأحياء، أو الأشياء، أو الأمكنة بتصوير داخليّ أو خارجيّ من خلال رؤية موضوعيّة، أو ذاتيّة أو تأمليّة[2].

والنّصّ الوصفي اكتشاف حديث لم يكن معروفا لدى البلاغيّين القدامى، إلّا ما ورد عنهم في سياق حديثهم عن التّشبيه والاستعارة مع أنّهم عدُّوا الوصف غرضا شعريّا، أمّا المحدثون فقد أفردوه بدراسات مستقلّة أصبحت مرجعا للمتعلّمين والمعلّمين على حدٍّ السواء ويعترف النّقّاد بعدم وجود الوصف الخالص، لكن يُقِرُّون بهيمنة مكوّن الوصف على النّصوص، وتتميّز لغة المكوّن الوصفي بالاستعمال للصّفات والجمل الاسميّة الدّالة على الثُّبوت والدّوام والاستمرار، كما تتميّز بتتابع الموصوفات تتابعا متسلسلا[3]، وبالتّالي فالوصف

[1]-الطّاهر بلعز: أساليب التّقويم في تدريس اللّغة العربيّة في مراحل التّعليم العامّ في الجزائر، مرجع سابق، ص 200.

[2]-عيسى مومني: المنار في اللّغة العربيّة وآدابها لطلاب البكالوريا، مرجع سابق، ص 172 .

[3]- الشريف عمران: ملتقى تكويني لفائدة أساتذة اللّغة العربية وآدابها، مرجع سابق، ص200.

تصوير يرسم للعين صورة نفسيّة داخليّة، أو مادّيّة خارجيّة لشخصيّة حقيقيّة أو خياليّة أو لوحة لمشهد طبيعيّ أو خياليّ.

فالوصف هو تصوير لغويّ فنّي لإنسان أو حيوان أو جماد يتمّ عن طريق ترجمة ما تراه الحواسّ، وهذا النّمط ممزوج بأنواع أخرى من النّصوص كالنّمط السّردي، ومن أنواعه:

- الوصف الذّاتي: المعتمد على وصف الذّات والمشاعر والأحاسيس.
- الوصف الموضوعي: الّذي يعتمد على وصف الواقع كما هو.

- مؤشّراته:

- يعتمد على كثرة النّعوت والصّفات والأحوال .
- غلبة الأفعال الماضية والمضارعة.
- كثرة الجمل الاسميّة.
- كثرة المشتقّات .
- استعمال الصّور البيانيّة خاصّة التّشبيه والاستعارة .
- كثرة استعمال الأساليب الإنشائيّة الانفعاليّة خاصّة التّعجّب.
- ظهور الزّمان والمكان الماضيين للأشياء الموصوفة مثل: أزمنة اللّيل والنّهار، غروب الشّمس، الصّباح، المساء، وغيرها [1].

د- النّمط الحواريّ :

الحوار في الإصلاح هو التّواصل الكلاميّ أو التّحادث المباشر (المسرح) أو غير المباشر (التّراسل) بين اثنين أو أكثر، هو أيضا الطّريقة التقنيّة المستخدمة في إعداد وإخراج النّصّ المسرحيّ بغية تحقيق غاية المرسل منه[2].

وعليه فالحوار هو الحديث الّذي يجري بين شخصين أو أكثر، وهذا النّمط طاغي في الفعل المسرحيّ، وفي بعض أقسام الرّواية والقصص.

---

[1]- محفوظ كحوال: أنماط النّصوص النّظريّة والتّطبيق، مرجع سابق، ص 24.

[2]- محفوظ كحوال: أنماط النّصوص النّظريّة والتّطبيق، مرجع سابق، ص 138.

وقد ينحدر إلى مستوى الثّرثرة، وقد يرتقي إلى مستوى المناقشة العلميّة أو الجدل، وينقسم إلى حوار مباشر وغير مباشر.

- مؤشّراته:

- بروز ضمائر المخاطبة .
- استخدام الجمل الحواريّة القصيرة وأفعال القول .
- علامات الحذف (...) والشّرطة (-) في بداية الجملة .
- غلبة أساليب الاستفهام والأمر والتّعجّب والنّداء لمناسبتها للحوار.
- تواتر أسماء الأعلام .
- توظيف فعل القول (قال) ومشتقّاته أو ما يحمل معناه مثل: صاح، نادى، ...[1].

هـ- النّمط الحجاجيّ :

النّمط الحجاجيّ هو عبارة عن أسلوب تواصليّ يعتمد أساسًا على تقديم الحجج والبراهين قصد إقناع الطّرف الآخر (المستمع، القارئ، المخاطب، ...) حول إشكاليّة ما [2]. فالحجاج يستعمل أثناء المناقشة مع الطّرف الآخر أو الجدال حول موضوع ما لإثبات قضيّة أو الإقناع بفكرة أو إيصال رأي أو السّعي لتعديل وجهة نظر ما، لهذا فهو يعتمد على استخدام الأدلّة والشّواهد ويسمّى أيضا النّمط البرهاني نسبة للبرهان.

- مؤشّراته:

- استخدام الجمل القصيرة .
- تنامي الأفكار: أيّ فكرة تولّد فكرة وهكذا ...
- تقديم الحجج والبراهين والشّواهد من القرآن الكريم أو الحديث النّبويّ الشّريف أو الشعر الفصيح، أو الحكم أو الأمثال أو القوانين الوضعيّة ...
- استخدام أسلوب المقارنة قصد التّوضيح والإقناع.

[1]- المرجع نفسه، ص 24.

[2]- المرجع نفسه، ص 188.

- استخدام الخطاب المباشر واعتماد ضمائر المتكلّم، النّفي، الاثبات، والاستنتاج.
- استخدام أدوات الرّبط .
- قلّة توظيف الصّور البيانيّة والمحسّنات البديعيّة .
- ذكر السّبب ونتيجته.

للحجاج أنواع ثلاثة وهي:

- ✓ الحجاج الإقناعيّ .
- ✓ الحجاج الدّحضيّ .
- ✓ الحجاج المقارن .

و- النّمط التّفسيري:

هو أسلوب تواصليّ يقدّم فيه العلم والمعرفة من المرسل إلى المرسل إليه، وهو يفسّر ظاهرة بالإسناد إلى الشّواهد والبراهين، وهو الطّريقة المستخدمة في إعداد النّصّ التفسيريّ وإخراجه بغية تحقيق غاية المرسل منه، ويدخل ضمنه النّمط البلاغيّ [1]؛ وهو شرح قضيّة ما باستعمال شروحات وشواهد وحجج وشواهد مدعمة بالأدلّة.

- مؤشّراته:

- الموضوعيّة في الطّرح.
- التّركيز على الأدلّة والوقائع والأمثلة.
- توظيف مصطلحات تقنيّة ذات صلة وطيدة بموضوع الظّاهرة المفسّرة، وألفاظ خاصّة بالمادّة المعرفيّة وموضوع التّفسير.
- تقديم الأدلّة والوقائع والأمثلة، ويجيب عن أسئلة من قبيل: ماذا ؟ كيف؟[2].
- استخدام ضمائر الغائب.

[1]- إيمان البقاعي:معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطّلاب، دار الرّاتب للنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط 1، 2006، ص 91.

[2]- الطّاهر بلعز: أساليب التّقويم في تدريس اللّغة العربيّة في مراحل التّعليم في الجزائر، مرجع سابق، ص 211.

- غلبة الأفعال المضارعة.
- غلبة الأسلوب الخبريّ.

- أنواعه:

- تفسير ظاهرة ما: اجتماعيّة، نفسيّة، فلسفيّة، طبيعيّة، فيزيائيّة ...
- تفسير حادثة ما: حادثة مرور مثلا، أو حادثة مباراة كرة القدم.
- تفسير نصّ نثريّ: أو شعري أو قرآني أو حديث نبويّ شريف[1].

ي – النّمط التّوجيهيّ:

(الإرشادي، الإيعازي، الأمريّ) هو الطّريقة المستخدمة في تقديم التّوجيهات والتّعليمات، ويتضمّن إرشادات ونصائح لإفادة القارئ، يستخدم في الخطب والوصايا، ووصفات الأدوية، دليل الاستعمال.

- مؤشّراته:

- سيطرة الجمل الإنشائيّة الطلبيّة خاصّة: الأمر، النّهي، والنّداء المناسبة للتّوجيه.
- استعمال ضمائر المخاطب، والخطاب المباشر، والجمل القصيرة.
- اعتماد أساليب النّفي، الإغراء والتّحذير.
- توظيف عبارات الالتزام والاقتضاء مثل: (يجب عليك .../ ينبغي عليك ...).
- استخدام أساليب الشّرط الدّالّة على الإرشاد.

*** أنواع النّصوص:**

تعدّ النّصوص من أهمّ أوجه التّبليغ اللّساني، إذ إنّها تعتبر مخزن الأفكار والتّراكيب والجمل والوظائف ...، كونها " الصّيغة الأصليّة لما ينتجه الأديب شعرا ونثرا"[2].

[1]– محفوظ كحوال: أنماط النّصوص النّظريّة والتّطبيق، مرجع سابق، ص 56–57.

[2]– بشير ابرير: تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتطبيق، مرجع سابق، ص144.

لهذا تتعدّد النّصوص بتعدّد أغراضها ومصادرها، فأغراضها متعلّقة بالاحتياجات التّواصليّة الاجتماعيّة، إذ كلّما أحسّ الفرد بوجود فتور في التّواصل في أيّ من حاجاته أو مجالات حياته أوجد نوعًا من النّصوص لتفعيل ذلك الفتور .

وقد أولت تعليميّة اللّغة العربيّة في منهاج المقاربة بالكفاءات اهتماما بالغا بالمقاربة النّصيّة، حيث أصبح النّصّ هو أساس انطلاق الأستاذ بمعيّة تلاميذه، في كلّ الميادين المبرمجة في المنهاج المقرّر سواء كانت فهم منطوق، أو فهما مكتوب (القراءة المشروحة والنّصّ الأدبيّ والقواعد)، أو الإنتاج الكتابي، أو رافدًا من روافد النّصّ في النّحو والصّرف والبلاغة والعروض، قواعد الإملاء وغيرها .

ممّا يجعل النّصّ ذا شأن كبير في عمليّتي التّعليم والتّعلّم.

- النّصوص الأدبيّة:

وتشتمل الأنواع الأدبيّة المتعارف عليها من شعر، نثر، رواية، وقصّة حيث تتميّز بلغتها التي تهاجر وتعبر وترحل بين الدّلالات المختلفة كما بطاقتها الخلّاقة على الوصف الّذي يتيح للقارئ المتعلّم فرصة تصوّر الأماكن وتمثيلها بعناصرها المشكّلة للنّصّ: أشخاص، حيوانات، أشياء...[1].

تهدف النّصوص الأدبيّة بالدّرجة الأولى إلى إيداع ما يسدّ حاجة الفرد من اللّذّة والمتعة، وارتكاز النّصوص الأدبيّة على التّعبير الإبداعي يجعل منها نصوصا جماليّة تهتمّ بإيصال الأفكار والآراء والمشاعر بطريقة فنيّة تجذب القرّاء، وتمتّعهم وتفيدهم فكريّا ومعرفيّا، وتبحث لتحقيق ذلك عن طريق السّبل المناسبة للتّأثير في المتلقّي تأثيرا يأسره ويعيده إلى قراءة العمل الأدبيّ .

[1]- محمّد هاجمي: النّصّ الأدبي سيماه وسيمياه السيما، والنّصّ الأدبي الملتقى الثّالث قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة 08 ماي 1945، قالمة ص 335 .

تفتح النّصوص الأدبيّة أمام القارئ مجالات كثيرة للتّفكير وتنمية الملكتين اللّغويّة والتّواصليّة، كما أنّها تساهم في تحقيق التّوازن الفكري واللّغوي والمعرفيّ لدى المتعلّم [1].

- النّصوص الإعلاميّة:

الإعلام مصطلح يطلق على أيّ وسيلة أو منظّمة أو مؤسّسة، مهمّتها نشر الأخبار ونقل المعلومات.

تنتمي هذه النّوعيّة من النّصوص إلى الفنّ الصّحفيّ والإعلامي الّذي تتعلّق ممارسته بوسائل الإعلام والاتّصال، الإذاعة، الجرائد، المجلات والأنترنت، فهي تعتبر أكثر أنواع النّصوص مقروئيّة وشيوعا وتداولا في أوساط المجتمع .

وقد تكون النّصوص الإعلاميّة مكتوبة أو سمعيّة مرئيّة أو سمعيّة فقط، فهي نصوص تعتمد في توصيل الدّلالات على أدلّة لسانيّة أو غير لسانيّة، إضافة إلى أنّ لغتها تمتاز بالمرونة والحركيّة فهي قادرة على توظيف واستيعاب منجزات الحضارة وإفرازات العلم ومظاهر المجتمع الجديد، وهي في معظمها لغة مباشرة تتّخذ من إيصال الدّلالة هدفا صريحا لها [2].

إنّ الغاية من هذا النّوع من النّصوص هي تقديم معلومات ومعارف حول موضوع معيّن يفترض أنّ المتلقّي يجهلها، أو ليست لديه
معلومات كافية حوله[3].

- النّصوص العلميّة:

يتميّز النّصّ العلميّ بكونه يقدّم حقيقة لا يوجد فيها اختلاف بين النّاس، وإنّما يستعينون في فهمها باختبار نتائجها اختبارًا يخضع لوسائل ماديّة محسوسة ومعايير الحكم

[1]– لطيفة هبّاشي: استثمار النّصوص الاصليّة في تنمية القراءة النّاقدة، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص 94.

[2]– لطيفة هبّاشي: استثمار النّصوص الاصليّة في تنمية القراءة النّاقدة، مرجع سابق، ص 61 .

[3]– محمّد الأخضر صبيحي: مدخل إلى علو النّصّ، مرجع سابق، ص 109.

على مثل هذه الحقائق لا يترك مجالا للصّفات الفرديّة الخاصّة الّتي تختلف بين الأفراد وإنما تكتسب معاييرها صفة العلميّة لها من واقع يؤكّدها المنطق وتثبتها التّجربة العلميّة [1].

فالنّصّ العلميّ هو إنتاج نصّي سردي مكتوب يقترب من بعض المفاهيم أو النّظريّات بناءً على المعرفة العلميّة من خلال اللّغة العلميّة.

- النّصوص التّعليميّة :

يعدّ النّصّ ركيزة أساسيّة ودعامة يستند عليها المتعلّم والمعلّم على حدّ السّواء، فالنّصّ التّعليمي هو: "مجموعة الوحدات التّعليميّة التّواصليّة الّتي تجتمع في شروط وظروف معيّنة هي السّياق من أجل تحقيق غرض إمّا إبداعي تواصلي كالنّصّ الأدبيّ، وإمّا تواصلي كالخبر في الجريدة، لأنّ النّصّ مكوّن من وحدات تواصليّة (لسانيّة أو غير لسانيّة) فإنّه قد يكون مكتوبا أو مسموعا، صورة أو كلمة، جملة أو فقرة، حوارا أو فيلما سينمائيّا، رسالة أو رواية، قصيدة أو ديوانا ...، وبغضّ النّظر عن الأشكال الّتي يظهر عليها، يشترط أن يشكّل وحدة دلاليّة مكتملة لها من الخصائص ما يؤهلها، لأنّ تحقيق الفهم والتحليل والتّركيب والقراءة الجيّدة"[2].

فالنّصّ التّعليمي هو بؤرة العمليّة التّعليميّة كلّها كونه يمثّل البنية الكبرى الّتي تظهر فيها كلّ المستويات اللّغويّة.

يقتضي النّصّ التّعليمي أن تكون الأسس المكوّنة له متوافقة مع مستوى المرحلة التّعليميّة للمتعلّم[3].

---

[1]–محمّد زكي العشماوي: قضايا النقد الأدبي بين القديم والحديث، دار النّهضة، بيروت، لبنان، (د،ط)، (د،ت)، ص32.

[2]–لطيفة هبّاشي: استثمار النّصوص الاصليّة في تنمية القراءة النّاقدة، المرجع السّابق، ص 40–41 .

[3]–علي عبد الله اليافعي: أساسيّات النّصّ التعليمي ،مجلّة التّربية اللّجنة الوطنيّة القطريّة للتّربية والثقافة والعلوم ،العدد130، 1999،ص107.

*** مناهج الجيل الثّاني:**

- تعريف المنهاج:

أ- لغة :يعرّف ابن منظور المنهاج بأنّه " الطّريق البيّن الواضح ونهج الطّريق أي وضّحه، أبانه"[1]، والمنهاج كالمنهج .وجاء في القرآن الكريم قوله تعالى :" لِكُلّ جَعَلْنَا مِنْكُم شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا"[2].

وجاء في قول ابن عبّاس رضي الله عنه:" لم يمت الرّسول صلّى الله عليه وسلّم حتّى تكلم على طريقة ناهجة ". وكلمة " ناهجة " في قول ابن عبّاس رضي الله عنه، تعني الطّريق الواضحة.

وجاء في المعجم الوسيط :" نهج الرّجل نهجًا أي انهر " [3]، ومنه انهج فلان بمعنى ينهج أي يلهث.

وتعرف كلمة المنهاج أو النّهج عند الإغريق وأصلها (Course)، ومعناها مضمار سباق الخيل.

ب-اصطلاحا:

تطوّر مفهوم المنهاج الاصطلاحي وتعدّدت بتعدّد الاتجاهات الفكريّة والتربويّة، وبتعدّد الفلسفات، وبالتّالي المدارس التّربويّة اختلفت باختلاف العصور والمجتمعات والثّقافات، وعُرِّف بتعريفات عديدة متباينة تبعا لهذه المنطلقات الفلسفيّة. فمن تعريف يركّز على المادّة الدّراسيّة إلى آخر حول حاجات المجتمع وقيمه، فهو طريقة يصل بها الإنسان إلى الحقيقة أو إلى المعرفة [4].

---

[1]- ابن منظور: لسان العرب، مادّة (نَ هَ جَ)، مرجع سابق، ص 366.

[2]- سورة المائدة، الآية 48.

[3]- المعجم الوسيط، إبراهيم أنيس وآخرون، مجمع اللّغة العربيّة، مكتبة الشّروق الدّوليّة، ط4، 2004 مادّة (نَ هَ جَ).

[4]- محمّد عبد الله الحاوري: سرحان علي قاسم: مقدّمة في علم المناهج التربويّة، ط1 ،2016، دارالكتب، اليمن، ص12.

فهو بذلك ينتمي إلى علم الابستيمولوجيا ويعني علم المعرفيّات أو نظريّة المعرفة[1]؛ وهي الخطّة المرسومة ، والمنهج بوجه عامّ هو وسيلة محدّدة توصل إلى غاية معيّنة أو هو خطّة عامّة تنظّم عمليّة التّدريس، أو هو يشمل بالدّراسة المُدخلات والمُخرجات وما بينهما من عمليّات تربويّة أساسيّة لا يمكن الاستغناء عنها، وفي المعجم الفلسفي ؛ " الجميل " هو خطّة الدّراسة بمجموعة من الموادّ الدراسيّة والخبرات العمليّة الموضوعيّة لتحقيق أهداف تربويّة وهو يشتمل على مجموعتين أساسيّتين هما:

المعلومات المستمدّة من التّراث الثّقافي لتنميتها الموضوعيّة ومجموع الخبرات الّتي يمارسها الطّفل بنفسه.

فالمنهج عند كثير من المختصّين في المناهج وطرق التّدريس مثلا محمّد عزّت عبد الموجود يعرفه بقوله: "هو مجموع الخبرات الّتي تقدّمها المدرسة للتّلاميذ بقصد تعديل سلوكهم وتحسين مستواهم وتحقيق الأهداف المنشودة"[2].

من خلال التّعريفات السّابقة، نستنتج أنّ المنهج يمثّل مجموعة الخبرات والمعارف الّتي تهيّأ للمتعلّمين بقصد مساعدتهم على النّمو المتكامل لكي يكونوا أكثر قدرة على التكيّف مع ذاته ومحيطه، وهو بذلكيعتبر الأداة الّتي يضعها المجتمع لتربية الأجيال الصّاعدة وفق الصّورة والطّريقة النموذجيّة الّتي يجب أن يكون عليها هذا الجيل، أي الاهتمام الكبير بجميع خصائص نموّه من قدرات علميّة وفروقات فرديّة وميول وحاجات ورغبات عديدة في التّنمية والتّطوّر، وهو ما جاءت به مناهج المقارنة بالكفاءات في الجيلين الأوّل والثّاني بخاصّة.

[1]– د.علي جواد طاهر: منهج البحث الأدبي، ط3، مكتبة اللّغة العربيّة، بغداد، شارع المتنبي، 1984، ص 19 .

[2]– د.علي احمد مدكور: منهاج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001، ط3، ص 36 .

- المقاربة بالكفاءات:

أ- المقاربة :

أ-1- لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور قَرُبَ – قرابًا وأَقْرَبة والقَرابة: القريب، قَارب فلان في أموره، إذا اقتصد ابن سيدة قارب الشيء: دَنَّاه[1].

أ-2-اصطلاحا: يبدو أنّ المفهوم الدّلالي اللّغوي للمقاربة لا يختلف عن مفهومها الاصطلاحي، ومن هذا المنظور إذ تعدّ المقاربة من المصطلحات الحديثة في النّقد والتّحليل واستعمالها الأجنبي والعربي دقيق جدّا إذ تتضمّن اعتماد منهج لا نتائجه سلفا عند تطبيقه في ذلك الظّرف المعيّن[2].

كما تعرّف المقاربة بأنّها تقنيّة دراسة مشكل أو معالجة أو بلوغ غاية، وترتكز على كلّ مقاربة استراتيجيّة للعمل.

ب-الكفاءة:

ب-1- لغة: جاء في لسان العرب في مادّة (كَ فَ أَ) ألف: كافأه الشيء مكافأة، وكفاء جزاه، يقول مالي حسان بن ثابت "وروح القدس ليس له كفاء" أي جبريل عليه السّلام ليس له نظير ولا مثيل.

ونقول لا كِفَاءَ له بالكسر وهو في الأصل مصدر أي لا نظير له والنظير والمتساوي منه، الكفاءة في النّكاح هو أن يكون الزّوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وغير ذلك، تكافؤ الشيئان تماثل والاسم الكفاءة والكفاء[3].

ب-2- اصطلاحا :الكفاءة تعني قدرة الفرد على زاد فعل أو مهارة أو نشاط محدّد، وبهذا فإنّ الكفاءة هي إحدى المبادئ المنظّمة

[1]- ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، مجلّد1، ص66 .

[2]- عبد السّلام المسدّي: الاسلوبيّة والأسلوب، دار الكتاب الجديد، بيروت، لبنان، ط1، 2005، ص07.

[3]- ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط3، مجلّد1، 1994، ص 139 .

للتّكوين وتندرج ضمن منطقة التّكوين الّذي يعوّض منطق تنظيم المحتويات من حيث تحديدها فالكفاءة هي القاطرة الموجّهة للأعمال والمعارف سواء داخل المادّة الواحدة أو بين عدّة موادّ[1].

كما ورد في تعريف آخر؛ الكفاءة هي المعارف والاستعدادات والمؤهّلات والمواقف الّتي يتّخذها الفرد من أجل القيام بدور ما أو بعمل على أكمل وجه [2].

ج- مفهوم المقاربة بالكفاءات: L'Approche par compétence :

اعتمدت وزارة التّربية الوطنيّة ابتداءً من 2004/2003 في تطبيق منهاج جديد لتعليم اللّغة العربيّة، وذلك بالموازاة مع التّطوّر السّريع للمعارف، كذلك مع تطوّر تقنيّات الاعلام والاتصال الّتي تلعب دورًا هامًّا في تأثيرها على مظاهر الحياة البشريّة بصفة عامّة والتّعليم بصفة خاصّة .

لهذا اقترحت وزارة التربية الوطنيّة على المدرسة الجزائريّة اعتماد بيداغوجيا جديدة هادفة متطوّرة هي بيداغوجيا الكفاءات؛ حيث يعرّفها الأستاذ إبراهيم قاسمي بقوله: "هي تعبير عن تصوّر تربويّ بيداغوجي ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نشاط تعليمي ومرحلة تعليميّة بضبط استراتيجيّة التعليم من حيث مقارنة التّدريس والوسائل التّعليميّة وأهداف التّعليم وانتقاء المحتويات وأساليب التّقويم وكيفيّة إنجازها وغير ذلك من الأدوات[3].

فالمعلّم في التّدريس بالكفاءات ينطلق من توقّع نهاية المرحلة الدّراسيّة، وأن يكون المتعلّم قادرا على عدّة أعمال، ومن ثمّ يختار المعلّم استراتيجية مضبوطة في التّكوين للمرحلة الموالية (وسائل، أهداف، كفاءات، التّقويم المناسب).

أمّا في عام 2017/2016 شرعت المنظومة التّربويّة في الجزائر في إصلاحات جديدة مسّت مناهج الإصلاح (المقاربة بالكفاءات) والّتي بدأ بها العمل عام 2004/2003،

---

[1]–وزارة التّربية الوطنيّة، مديريّة التّعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنّة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، ص 29 .

[2]– المرجع السّابق، ص 219 .

[3]– إبراهيم قاسمي: دليل المعلّم في الكفاءات، دار هومة للطباعة والنّشر، الجزائر، ط1، 2004، ص 13 .

وبعد مرور أكثر من عشرة أعوام، دعت الضّرورة الملحّة إلى عمليّة إصلاح ثانٍ، نتيجة الانتقادات اللّاذعة للمنظومة التّربوّية برمّتها من حيث تدنّي المستوى، الرّسوب، وضعف المردوديّة ... وهي أسباب جعلت الهيئة الوصيّة أن تتّخذ إجراءً عمليّا وهو إنهاء العمل بمناهج المقاربة بالكفاءات تدريجيّا لعدم جدواها ولمحدوديّتها واعتماد مناهج جديدة حيث أطلق على الأولى مناهج الجيل الأوّل، والإصلاح الثاني بمناهج الجيل الثّاني.

- مقارنة بين مناهج الجيل الأوّل ومناهج الجيل الثّاني:[1]

الجوانب	مناهج الجيل الأوّل	مناهج الجيل الثّاني
المحور المنهاجي	-بناء المناهج سنة بسنة والأولويّة لمنطق المادّة وكلّ مادّة معزولة عن الموادّ الأخرى. -أنتج مناهج مختلفة الشّكل والمصطلحات ونقص التّنسيق الأفقي والعمودي بين المادّة الواحدة وبقيّة المواد الدّراسيّة.	نظرية شموليّة أو نسقيّة بناء المناهج من ملمح التّخرّج الشّامل للمرحلة ثمّ للطّور ثمّ للسّنة. -تكامل بين المواد مع توحيد شكل المناهج والمصطلحات . -تنسيق أفقي وعموديبين المادّة الواحدة وبقيّة المواد الأخرى.
المقاربة بالكفاءات	-وجود مبدئي ونقص في التّطبيق الفعّال في التّعلمات. -التّركيز على الكفاءات المتعلّقة بالمادّة ومعارفها مع نقص في الكفاءات العرضيّة والقيم والسّلوكات.	التّركيز على مركبات الكفاءات، خاصّة الكفاءات العرضيّة والقيم والسّلوكات في كلّ مكوّنات المناهج.
الموارد	-الأولويّة للتّحكّم في المعارف.	-تحديد الموارد المعرفيّة والمنهجيّة

[1]- أسماء خليف: تطوّر منهاجاللّغة العربيّة في التّعليم المتوسّط الجزائري، المجلّد4، العدد 2017/12/12، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر ،ر د مد :1717/2170، ص 185.

المعرفيّة والمنهاجيّة	-نقص في الموارد المنهجيّة.	لبناء الكفاءات في مصفوفة أو جدول شامل.
النّشاطات التّعليميّة والتّقويم	-نشاطات تعليميّة أو أنماط التّقويم موجّهة نحو التّحكّم في المفاهيم فقط .	-إدراج نشاطات تعليميّة لتوظيف الموارد المعرفيّة، وتعلّم الادماج ونموّ القيم والسّلوكات (إلى جانب المفاهيم).
المصطلحات	- مصطلحات مختلفة بين المناهج في كلّ المواد الدّراسيّة.	-مصطلحات موحّدة في كلّ مناهج المواد الدّراسيّة. -مصطلحات معرفيّة مهيكلة (ملمح التّخرّج / كفاءة شاملة / ميدان / كفاءة ختاميّة / مركبات الكفاءة / تدرّج سنويّ للتعلّمات/ مقطع / محتوى ...).
شروط وضع المناهج حيّز التّنفيذ	-نقص في تكوين الأساتذة لتطبيق مناهج الجيل الأوّل . -اختلالات بين المناهج والكتاب المدرسيّ.	-برمجة تكوين مسبق لكلّ مدرّس معني بتطبيق مناهج الجيل الثّاني. -الكتاب المدرسيّ الجديد خاضع لدفتر شروط.

مجمل القول؛ أنّ منهاج الجيل الثّاني ما هو إلّا امتداد للمقاربة بالكفاءات، جاء ليعالج نقائصها الّتي أعدّت في ظروف استعجاليّة دون التّمكّن من إضفاء الانسجام المطلوب عليها، وهذه الإصلاحات ليس من السّهل التّدرّب عليها في وقت وجيز، بل تحتاج لمزيد من الوقت كي يتمّ استيعابها وتطبيقها من طرف المعلّم والمتعلّم في آن واحد.

- مبادئ مناهج الجيل الثّاني:

أ- التكفّل بالبعد القيمي والأخلاقي:

قيم الهويّة تمثّلها الثلاثيّة: الإسلام، العروبة، الأمازيغيّة (جزائريّة الجزائريّ).

والقيم المدنيّة الّتي تعطي معنى مسؤولا للمواطنة، والقيم الأخلاقيّة المنبثقة عن تقاليد مجتمعنا، كقيم التّعاون والتّضامن، والقيم المرتبطة بالعمل والجهد، وبخلق المثابرة وأخلاقيّات العمل، القيم العالميّة بما يتلاءم وقيمنا (حقوق الإنسان مثلا) [1].

ب-الجانب الابستيمولوجي (تكوين المادّة وتحوّلها) :

التّركيز على المفاهيم والمبادئ والطّرائق المهيكلة للمادّة، واعتبارها كموارد في خدمة الكفاءة والانسجام الخاصّ بالمادّة الّذي يوفّق بين مراحل النّموّ النّفسيّ للمتعلّم، مع اخذ تصوّراته، فكّ عزلة مناهج الموادّ بعضها عن بعض، وجعلها في خدمة مشروع تربويّ واحد ودعم تشارك وتقاطع بين مناهج مختلف الموادّ[2].

ج-الجانب المنهجيّ والبيداغوجيّ:

المقاربة المنهجيّة من الجانب المنهجيّ، المقاربة بالكفاءات من الجانب البيداغوجيّ[3].

د – أهداف مناهج الجيل الثّاني:

التّحسين بالتّحوّلات الحاصلة في المنهاج، القدرة على التّبليغ، القدرة على قراءة وفهم الاختيارات المنهجيّة وهيكلة مناهج الجيل الثّاني[4].

- تعليميّة ميادين اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط:

أ- ميدان فهم المنطوق وإنتاجه (التعبير الشفهيّ):

يتوزّع هذا الميدان على حصّتين في المقطع الواحد باختيار خطاب واحد يقدّم في الحصّتين، ويكون في بداية الأنشطة اللّغويّة ، وأوّل حصّة يفتتح بها المقطع التعلّمي، حيث

[1] – اللّجنة الوطنيّة للمناهج: وزارة التربية الوطنيّة، تطوير المناهج الدّراسيّة، ص 13.

[2]–المرجع نفسه، ص 17.

[3]– المرجع السّابق، ص 02.

[4]– المرجع السّابق، ص 03.

يُسمِع فيها الأستاذ الخطاب للتّلاميذ، وهم يسجّلون رؤوس الأقلام ثمّ يناقشهم في مضمونه، وفي آخر الحصّة يطالبهم بإعادة بناء النّصّ شفويّا معتمدين في ذلك على الأفكار الّتي تمّ مناقشتها حول المضمون.

إنّ النّصوص المعتمدة في هذا الميدان هي نصوص جافّة غالبا ما تكون مجتزأة من قصّة أو رواية ويكون النّصّ مقتطعا من سياقه العامّ، فلم يراع فيه قابليّة الميول ورغبات المتعلّم، ممّا جعلهم ينفرون من هذه الحصّة وعدم الرّغبة والدّافعيّة في متابعة أنشطة اللّغة العربيّة.

ومن خلال احتكاكنا بالأساتذة لاحظنا الكثير منهم يشتكي من صعوبة تسيير هذه الحصّة (فهم المنطوق وإنتاجه)؛ إذ يتطلّب الأمر إعادة إسماع النّصّ عدّة مرّات كي يستوعبه المتعلّمون ويمكنهم التّواصل معه بلغة شفهيّة سليمة[1]، كما ينصّ عليه منهاج اللّغة العربيّة في الطّور المتوسّط، والسّبب في ذلك يعود لضعف مستواهم اللّغوي .

ب-ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة / ظاهرة لغويّة / دراسة النّصّ الأدبيّ):

يستغرق إنجاز هذه الأنشطة الثّلاثة اثنتي عشرة حصّة (12 ساعة) في المقطع الواحد موزّعة كما يلي:

- ✓ القراءة المشروحة: ينجز من خلال ساعة واحدة كلّ أسبوع، يتمّ فيه قراءة نصّ مختار، وتذليل مفرداته الصّعبة واستخراج فكرته العامّة، والأفكار الأساسية وإبراز أهمّ قيمه التّربويّة (اجتماعيّة، دينيّة، وطنيّة،...) عن طريق المناقشة والتحليل تحت عنوان: "أقرأ النّصّ وأناقش فكره "[2]، والملاحظ على هذه النّصوص أنّ معظمها متصرّف فيه إلى حدّ تشويه في نبيته الفكريّة واللّغويّة والفنيّة.

[1]- وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب " اللّغة العربيّة " السنة الثانية من التعليم المتوسّط، لجنة التأليف، أوراس للنّشر، 2018، ص 16.

[2]- المرجع نفسه، ص 23 .

- ✓ الظواهر اللّغوية: الطّريقة المعتمدة في تدريس الظّواهر اللّغويّة والقواعد في الواقع عكس ما جاء في المنهاج والكتاب المدرسيّ، فالقليل منها يتمّ فيه استخدام المقاربة النّصيّة الّتي تنصّ عليها المقاربة بالكفاءات فيلجأ الأستاذ إللى تحوير الأمثلة وإسقاطها ليتمّ تحقيق العمل بالمقاربة النّصيّة.

أمّا أغلبيّة الظواهر اللّغويّة المقرّرة في المنهاج لا تتناسب مع النّصوص المقروءة ممّا يضطرّ الأساتذة إلى تحوير الأمثلة حسب نصّ القراءة تحقيقا للمقاربة النّصيّة أو الاستعانة بأمثلة وظيفيّة إجرائيّة لتغطية عناصر القاعدة، يتمّ من خلالها اعتماد طريقتين، إمّا المناقشة من خلال الكتاب المدرسيّ أو التّلقين من طرف الأساتذة وتصبح بهذا قواعد نحويّة منفصلة عن السّياق النّصّي والاستثمار في الإنتاج الشّفهي أو الكتابي، لتحقيق الكفاءة الختاميّة للمقطع التّعليميّ التّعلّميّ.

دراسة النّصّ الأدبيّ: خصّص له زمن قدره ساعة واحدة (01 سا) أسبوعيّا، يتعرّف من خلالها المتعلّم على الظّواهر الفنيّة والأسلوبيّة الّتي وظّفت في النّصّ تحت عنوان: أتذوّق النّصّ بلاغيّا[1]، ونظرالغياب الأدبيّة في اغلب النّصوص المعتمدة لهذا الغرض فإنّه يصعب التّفريق بين النّصوص المعتمدة للقراءة المشروحة ونصوص دراسة المحدّدات الأسلوبيّة والبلاغيّة الّتي ارتقت بالنّصّ بلاغيّا وفنيّا، والأسئلة نفسها تتكرّر من نصّ القراءة إلى دراسة النّصّ الأدبيّ؛ لأنّه يتمّ تعلّم هذه الموادّ البلاغيّة وفق المقاربة النّصيّة، لكن ما نلمسه في بعض النّصوص الأدبيّة وجود ظاهرة فنيّة عامّة يتناولها الأستاذ مع متعلّميه ويتعمّق في توضيحها، ويأتي لها بالأمثلة من كتب البلاغة، حتى تتحوّل الحصّة إلى درس البلاغة يدرّس لغايته منعزلا عن النّصّ ومقاربته.

ج- ميدان الإنتاج الكتابي: يستغرق هذا الميدان ساعة واحدة أسبوعيّا بمعدّل ثلاث ساعات (حصص) خلال المقطع، يتعرّف فيه المتعلّم على تقنيّات مختلفة من فنّيّات التّعبير

[1]-وزارة التّربية الوطنيّة: كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، ص 24.

الكتابي ليدمج من خلالها المعارف والخبرات الّتي اكتسبها في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، والمكتوب (قراءة مشروحة / ظواهر لغويّة / ظواهر فنّيّة) في وضعيّات تواصليّة دالّة، بأنشطة كتابيّة وأنماط متعدّدة ومتداخلة .

بالإضافة إلى ما تمّ ذكره يعزّز المنهاج المعالجة والإدماج بتخصيص حصّتين (02سا) في نهاية المقطع من أجل إدماج معارفهم وفق الأهداف التعليميّة المتوخّاة

تدرّج تعلّمات المقطع التّعليميّ الرّابع في مادّة اللّغة العربيّة السّنة الثّانية المتوسّطة .

حسب التّدرّج السّنوي للمقاطعة الخامسة تبسّة:

مثال توضيحي لسيرورة مقطع تعليمي:

المقطع الرّابع (04)	فهم المنطوق وإنتاجه	فهم المكتوب			الإنتاج الكتـــابي
		قراءة مشروحة	قواعد اللّغة	دراسة نصّ أدبيّ	
الأخلاق والمجتمع	-خُلُقُ الحِلم (1) الدّليل ص 100	-وصيّة أب ص 72	-الجامد والمشتقّ	-وصيّة أب -السّجع	-عناصر التّوجيه وروابط النّصّ التّوجيهيّ.
		-فضائل الاخلاق ص77	-اسناد الأجوف	-فضائل الأخلاق -طباق الإيجاب	-التّدريب على فقرة توجيهيّة متضمّنة روابط النّصّ التّوجيهي.
	-خُلُقُ الحِلم (2) الدّليل ص 100	اخلاق صديق ص 82	-حروف النّفي	-أخلاق صديق -الكناية	-إنتاج فقرة توجيهيّة مضمونها الأخلاق والمجتمع

عدد المقاطع في الموسم الدّراسيّ الواحد في المستوى الواحد(السّنة الدّراسيّة) هو ثماني مقاطع كاملة.

- العلاقة بين التّداوليّة والتّعليميّة:

لقد عرفت التّعليميّة ثراءً كبيرًا في العصر الحديث وتوسّعا تلاقحت فيه مع عدّة علوم، أبرزها علم النّفس والاجتماع، ومع عدّة مناهج أبرزها التّداوليّة حيث تؤكّد بأنّ التّعليم لا يقوم على تعليم البُنى اللّغويّة دون الممارسة الميدانيّة الّتي تسمح للمتعلّم بالتّعرّف على قيم الأقوال وكمّيات الكلام، ودلالات العبارات في مجال استخدامها إلى جانب أغراض المتكلّم ومقاصده، أو تجاوز التّعليم مهمّة التّلقين لتحصيل كفاءة، إلى مهمة تحصيل الأداء بتوفير حاجات المتعلّم والاقتصار على تعليمه ما يحتاج إليه، والاستغناء عمّا لا يحتاج إليه من أساليب، وعدّ البعد التّداوليّ للّغة (ممارستها واقعا) أحد أهداف العمليّة التّعليميّة [1].

وبذلك انتقل التّعليم من مجرّد الاهتمام بتلقين الكفاءات إلى التّركيز على أداء المتعلّم وتلقينه كلّ ما يحتاج إليه، فالأمر لم يعدّ منوطا

تدريس قاعدة لغويّة معيّنة، بل تدريس اللّغة ضمن سياقها وأطرها الاجتماعيّة، الّتي تسمح للمتعلّم باستعمال الكلام استعمالا يلائم المقام، والمقاصد المراد تحقيقها، فالتّعليميّة شأنها شأن التّداوليّة تعنى بالنّظر إلى الملكة والتّبليغ والمقام [2].

وما يمكننا قوله أنّ هناك علاقة وطيدة بين التّداوليّة والتّعليميّة فهما يكمّلان بعضهما كما أنّ التّعليميّة تستند في الوقت الحاضر إلى مقولات البحوث التّداوليّة الّتي أسهمت في مراجعة مناهج التّعليم ونماذج الاختبارات والتّمارين، وعدّت البعد التّداوليّ للّغة أحد أهداف العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، كما انتقدت طرق تدريس اللّغات الأجنبيّة الّتي تتعامل مع لغات مثاليّة وأناس مثاليّين في مواقف مثاليّة ... بعيدا عن أيّ سياق اجتماعي ودعت إلى تجاوز التّدريس التّقليدي (التّلقين) إلى نمط يهتمّ بالتّفاعل والسّياق والظروف المحيطة في بيئة التعلّم (القسم / الحجرة) المقاربة بالأهداف.

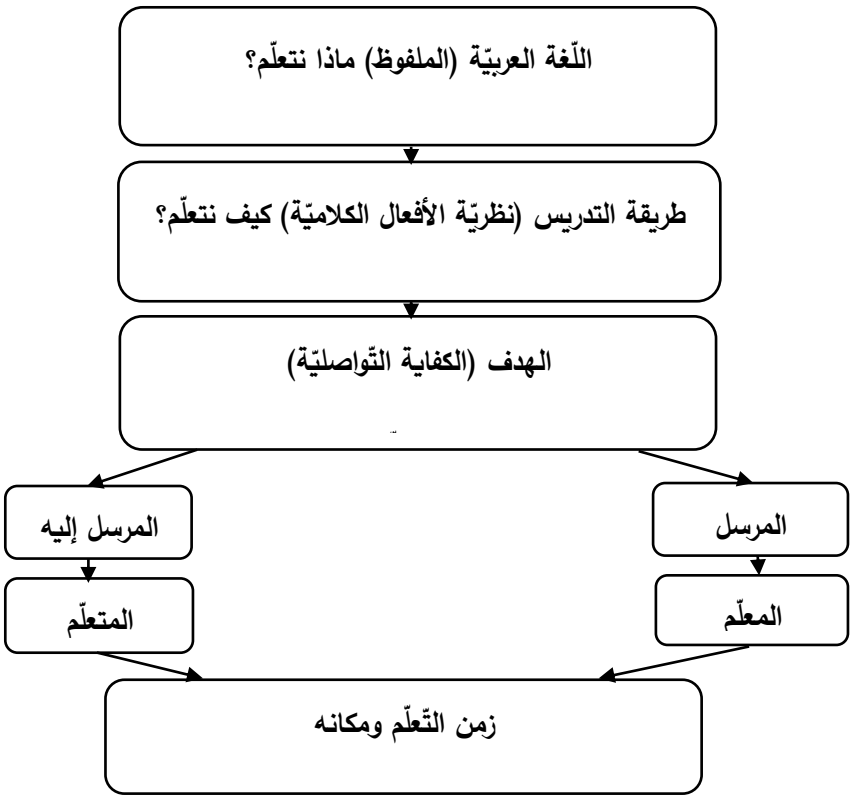
---

[1]–خليفة بوجادي: في اللّسانيّات التّداوليّة، محاولة تأصيليّة في الدّرس العربي القديم، مرجع سابق، ص133.

[2]–الطّيب شيباني: اللّسانيّات التّداوليّة وأثرها في تعليميّة اللّغة العربيّة، أطروحة دكتوراه في اللّغة العربيّة وآدابها، قسم اللغةوالأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة (د.ت)، ص 90.

ومن ثمّ الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات والاهتمام بتداوليّة الأفعال الكلاميّة بين قطبي التّعليميّة (المعلّم والمتعلّم) عن طريق الكلام والمناقشة والحوار وهو ما دعت إليه التّداوليّة في نظريّتها الأفعال الكلاميّة، وهو ماسنعرضه في بحثنا هذا، وهو ما يمكن تمثيله بالمخطّط الآتي والّذي يمثّل دورة تداوليّة الأفعال الكلاميّة في التّعليميّة:

الشكل رقم (8): تعليمية اللّغة العربية من خلال تداولية الأفعال الكلاميّة



من خلال هذا المخطّط يتبيّن لنا أنّ قطبا العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة (المرسل/المتلقّي) تتجلّى نظريّة الأفعال الكلاميّة في تعليميّة اللّغة العربيّة من خلال التطرّق لتعليميّة النّصوص والخطابات والّتي تظهر جليا فيها نظريّة الأفعال الكلاميّة والإنجازية خاصة.

الجانب التطبيقي

الفصل الأول:
فهم المنطوق وإنتاجه وفهم المكتوب –السنة الثانية متوسّطة-

1. الكتاب المدرسي الخاصّ بالسّنة الثّانية المتوسّطة في مادة اللغة العربية
2. المذكّرة البيداغوجيّة الشخصيّة
3. المذكّرة التّربويّة الشّخصيّة الخاصّة بالأستاذة
4. الفهم القرائي ومستوياته
5. علاقة تداولية الأفعال الكلامية بمستويات الفهم القرائي
6. أنموذج لمستويات الفهم القرائي من منظور تداولي

1. الكتاب المدرسي الخاصّ بالسّنة الثّانية المتوسّطة في مادة اللغة العربية

الكتاب المدرسي هو نوع من الكتب الّتي تستخدم في مراحل التّعليم، وهي الّتي تمثّل الوعاء الّذي يحوي تفصيلات محتوى المادّة الدّراسيّة لأيّ مجال دراسيّ، ويأخذ الكتاب المدرسيّ موقعا مهمّا في منظومة التّدريس، ومنظومة المنهج، ومنظومة التّربية المدرسيّة[1].

إنّ الكتاب المدرسيّ أحد مكوّنات المنهج المهمّة الّتي تكون مكتوبة بشكل ورقي، تحتوي مادّة تعليميّة تعتبر مرجعا أساسيّا للمتعلّمين فهو يزوّدهم بالمعلومات الموجودة فيه، ويقوم المعلّمون بقياس مدى تقدّم المتعلّمين وتقييمهم.[2]

فالكتاب المدرسيّ الورقيّ عنصر مهمّ في العمليّة التّعليميّة، فقد عدّ الكثير من التربويين الكتاب المدرسيّ هو التّرجمة والتّطبيق الحقيقي للمنهاج، الدّراسي، ولا تتمّ العمليّة التّعليميّة من دونه فلا يمكننا الاستغناء عنه ولا تعويضه أو استبداله.

يحتوي الكتاب المدرسيّ على مجموعة من خبرات تعليميّة يتفاعل معها المتعلّم[3]، وتنمّي شخصيّته في جوانبها المعرفيّة والوجدانيّة والمهاريّة، ويتمثّل دور المعلّم في مساعدة المتعلّم على التّعلّم بطريقة فعّالة من خلال التّوجيه والإرشاد.

ويُعَدُّ الوسيلة المثلى الّتي يعتمد عليها المتعلّم في استيفاء معارفه ومعلوماته، ويسهم في تنظيم مكتسباته ومعارفه؛ حيث يمثّل الوعاء الّذي يحوي المعلومات الّتي تعمل على إثراء رصيده المعرفيّ وتكوين شخصيّته.

فللكتاب المدرسيّ أهميّة بالغة للمعلّم والمتعلّم على حدٍّ السواء لأنّه يمثّل المرجع الأساس للمتعلّم خاصّة لذا أولاه علماء التربية والمناهج اهتماما بالغا من حيث تأليفه وطريقة إعداده من حيث الشّكل والمحتوى المعرفيّ له.

---

[1]– نجم عبد الله غالي الموسوي، رائد رمثان حسين التميمي: مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها –أفكار تربويّة معاصرة– ، ط1، 2019، مؤسسة دار الصّادق الثقافيّة، ص 133.

[2]– المرجع نفسه، ص133.

[3]– ينظر: د–عبد الله قلي، د.فضيلة حناس: التربية العامّة، د.ط، 2009، 4 شارع أولاد سيدي الشيخ –الحراش، الجزائر ص126–127.

أ– كتاب السّنة الثانية المتوسّطة الكتاب المدرسي من حيث الشّكل والمضمون :

صدر هذا الكتاب عن الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة (O.N.P.S) التّابع لوزارة التربية الوطنيّة بعنوان: اللّغة العربيّة لسنة (2018/2017) بسعر يقدّر بـ: 211.46 دج تقدّر عدد صفحاته بـ: 176 صفحة.

يغلب على الغلاف الخارجيّ للكتاب اللّون الأبيض، وفي وسط الصفحة مكتوب باللّون الأحمر اللّغة العربيّة بالخطّ العريض ،وجاء اللّون الأصفر في الجهة السّفلى من الغلاف، مع مجموعة من الكتب الموضوعة فوق بعضها مختلفة الألوان بين الأخضر والأحمر والبنفسجي وكتاب باللّون الأحمر يستند إلى مجموعة الكتب مكتوب عليه حرف الضاد، وحمامة بيضاء على الجهة اليمنى.

فاللّون الأبيض " رمز الصّفاء والعفّة والطّهارة والوضوح" [1]، أي انّه لون النّقاء والصّفاء ويبعث راحة للعين فإذا وضع مع أيّ لون آخر أضاف له جمالا ورونقا.

تعلوه عبارة الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة، ووزارة التّربية الوطنيّة باللّون الأسود في وسطه السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط باللّون الأسود القاتم، وأسفله رمز دار النّشر، وعلى اليمين حمامة بيضاء في بداية طيرانها كأنّها تحرّرت من يد قامت بالتقاطها، والحمامة تدلّ على السّلام عموما، واللّونان الأصفر والأخضر يدلّان على الغيرة والحياة والتّمسّك بالأرض وكتاب يستند إلى مجموعة كتب يتوسّط غلافه حرف الضّاد، دليل على لغة الضّاد، "اللّغة العربيّة" الغارق في اللّون الأحمر الظّاهر في واجهة الكتاب ليدلّ على حبّ الجزائريّين للغتهم العربيّة.

وفي الجهة الخلفيّة للغلاف مزيج من الألوان من أخضر وأصفر وأبيض وبضع حمامات ومقام الشّهيد الّذي يمثّل أحد الرّموز الوطنيّة.

[1]–لكود عبيد: الألوان (دورها، تصنيفها، مصادرها، رمزيّتها، دلالتها) تحقيق: محمد محمود / مجد للدّراسات، بيروت، لبنان، ط1، 2013، ص61.

وعلى العموم فإنّ ألوان الغلاف زاهية تريح القلب قبل العين، وتبعث في النّفس البهجة وحبّ الاطّلاع، كما أنّ رموزه معبّرة والخطّ واضح.

الشكل رقم (9): الواجهة الأماميّة والخلفيّة للكتاب المدرسي



الواجهة الأماميّة (أ) الواجهة الخلفيّة (ب)

تحتوي الصّفحة الأولى من الكتاب على عنوان الكتاب " اللّغة العربيّة " باللّون الأخضر، يعلوها شريط أخضر مكتوب عليه الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشعبيّة، وأسفلها بالخط الأسود القاتم السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، ولجنة التأليف المكوّنة من مجموعة من الأساتذة والمفتّشين وهم :

- أحمد سعيد مغزي: أستاذ بالتّعليم العالي.
- كمال هيشور: مفتّش التّربية الوطنيّة للّغة العربيّة.
- عزوز رقان: أستاذ بالتّعليم العالي.
- نور الدّين قلّاتي: مفتّش التّعليم المتوسّط للّغة العربيّة.
- أحمد بوضياف: أستاذ مكوّن للّغة العربيّة بالتّعليم الثّانوي.
- الطّاهر لعمش: أستاذ مكوّن للّغة العربية بالتعليم المتوسّط.
- رضوان بوريجي: أستاذ مكوّن للّغة العربيّة بالتّعليم الثّانوي.

كلّ هؤلاء الفريق بإشراف وتنسيق ميلود غرمول مفتّش التّربية الوطنيّة للّغة العربيّة وآدابها، وتمّ تصميمه من طرف نعيمة بن تواتي، وتمّم مراجعته العلميّة من قبل أحمد سعيد مغزي، ومراجعته لغويّا كانت لعبد الرّحمن غزّوق.

الشكل رقم (10): المكتوبة باللّون الأخضر


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

اللغة العربية

السنة الثانية من التعليم المتوسط

لجنة التأليف

كمال هبّور — مفتش التربية الوطنية للغة العربية وآدابها
ميلود غرمول — مفتش التربية الوطنية للغة العربية وآدابها
أحمد بوحباف — أستاذ مكوّن للغة العربية بالتعليم الثانوي
رضوان بوريحي — أستاذ مكوّن للغة العربية بالتعليم الثانوي
أحمد سعيد مغزي — أستاذ بالتعليم العالي
عزوز زرفان — أستاذ بالتعليم العالي
نور الدين لاشي — مفتش التعليم المتوسط للغة العربية
الطاهر لعمش — أستاذ مكوّن للغة العربية بالتعليم المتوسط

المراجعة العلمية
أحمد سعيد مغزي
أستاذ بالتعليم العالي

المراجعة اللغوية
عبد الرحمان عزوق
مفتش التربية الوطنية للغة العربية وآدابها (سابقا)

تنسيق وإشراف
ميلود غرمول
مفتش التربية الوطنية للغة العربية وآدابها

ثمّ تلتها صفحة المقدّمة، الّتي تعرّف الكتاب بطريقة موجزة ومختصرة، حيث تناولت مكوّنات الكتاب والأنشطة والميادين المقرّرة بالتّرتيب، حيث يتألّف هذا الكتاب من ثمانية مقاطع تعلّميّة ينجز كلّ مقطع خلال أربعة أسابيع كأقصى تقدير، ثلاثة للتّعلّم والرّابع للإدماج والتّقويم والمعالجة البيداغوجيّة.

الشكل رقم (11): مقدّمة الكتاب


بسم الله الرحمن الرحيم

مقدّمة

أبناءنا تلاميذ السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط !

يسرّنا أن نضع بين أيديكم هذا الكتاب في «اللّغة العربيّة»، الّذين أن يكون لكم رفيقًا وفيًّا، وسندًا قويًّا في طريقكم نحو التّحكّم في مهارات اللّغة العربيّة، والاستفادة منّا توفّره النّشاطات التعلّميّة من تعالجات و قدرات، والاستزادة منّا تتضمّنه النّصوص المسموعة والمكتوبة من معارف وتوجيهات وقيم.

تطمح أن يكون هذا الكتاب ترجمة أمينة للمنهاج الرّسميّ المعتمد في الطّور الثّاني من مرحلة التّعليم المتوسّط، من خلال سلسلة النّشاطات التعلّميّة والتّقويميّة المبرمجة فيه، والّتي يتداولها التّلاميذ بتوجيه من الأساتذة طوال السّنة الدّراسيّة.

يتألّف هذا الكتاب من ثمانية مقاطع تعلّميّة تلامس الحياة المدرسيّة والاجتماعيّة للتّلاميذ، يُنجز كلّ مقطع في خلال أربعة أسابيع؛ ثلاثة للتّعلّم، والرّابع للإدماج والتّقويم والمعالجة البيداغوجيّة.

كما تتوالى النّشاطات – خلال كلّ أسبوع من أسابيع التّعلّم – على التّرتيب الآتي:

– «التّعبير الشّفويّ»: حصّة أسبوعيّة تتمحور حول نصّ مسموع يجده الأستاذ مكتوبًا في الدّليل، ومستغلًا في القرص المضغوط، بينما تجدون في الكتاب القدر المشترك من المناقشة الشّفويّة والتّقويم.

– «القراءة المشروحة» و «قواعد اللّغة» و «دراسة النّصّ»: ثلاثُ حصّص أسبوعيّة متوالية تتمحورُ حول نصّ مكتوب يقرأه التّلاميذ ويستثمرونه ويتذوّقون بلاغته.

– «التّعبير الكتابيّ»: حصّة أسبوعيّة يتعرّف خلالها التّلاميذ على تقنيّة من تقنيّات التّعبير ويُنجزون كتاباتٍ توافق النّصّ المكتوب الّذي عاشوا في رحابه طوال الأسبوع التّعلّميّ.

بعد كلّ ثلاثة أسابيع تعلّميّة، يُخصّصُ أسبوعٌ للإدماج؛ ينطلق من سَنَدٍ منطوق وآخر مكتوب، ويقطع مرحلتين متكاملتين هما مرحلة التّدريب على توظيف وإدماج المكتسبات، ومرحلة التّقويم التّهائيّ الّذي يظهر في إنتاج فرديّ هو التّعبير، وفي إنتاج جماعيّ هو المشروع.

هناك ملاحق بالكتاب أهمّها: التّقويم التّشخيصيّ قبل المقاطع، والتّقويم التّحصيليّ بعدها وكذلك الرّصيد اللّغويّ الّذي اكتسبه التّلميذ خلال السّنة الدّراسيّة، وتراجم موجزة للأعلام.

نأمل أن يجد أبناؤنا التّلاميذ في هذا الكتاب ضالّتهم، والشّكر موصول إلى كلّ من أعان على إخراجه. والله وليّ التّوفيق.

المشرف على لجنة التأليف :
ميلود غرمول

ثمّ تأتي بعدها صفحة أكتشف كتابي؛ وهي صفحة تعرّف المطّلع على الكتاب وكيفيّة سير الدّروس وطريقة العمل به، فهي بمثابة مخطّط عام توضيحي.

الشكل رقم (12): صورتا اكتشف كتابي



يليها فهرس الكتاب، حيث تحتوي كل المواضيع المراد تعلّمها خلال الموسم الدّراسي، والمقاطع ملوّنة بالألوان المختلفة، تميّز فيها كل مقطع مستقلّ بلون خاص به، يختلف عن ألوان بقيّة المقاطع الأخرى.

الشكل رقم (13): صور فهرس كتابي



قدّم الكتاب قبل عرض المقاطع التّعليميّة أنموذجا للتّقويم التّشخيصي بعنوان: " أقوّم مكتسباتي القبليّة".

الشكل رقم (14): صورة التّقويم الشّخصي



أقوّمُ مكتسباتي القبليّة

العودة إلى المدارس

فتحت المدارس ابوابها من جديد، وعاد التّلاميذ لأقسامها، والتّحق أساتذتها، ورجع التّلاميذ إليها بعد عطلة طويلة، قضاها البعض في الاستجمام والرّاحة بين ربوع المرتفعات الجبليّة أو في المخيّمات أو الشّفر مع العائلة إلى الشواطئ أو لزيارة الأقارب، بينما كانت للبعض الآخر مناسبة لقضاء الوقت في اللّعب أكثر بين أحياء المدينة، أو فرصة لتعلّم حرفة الوالد أو قضاء أغراض الأسرة.

الدّخول المدرسيّ فرحة متكرّرة للتّلاميذ، وهمٌّ جديد وعبء متجدّد على أكتاف المُعيل، يفكّر فيه أكثر من مرّة كيف يختار مدرسة مناسبة، وكيف يُدبّر نفقات مصاريف الدّخول ويخرّج منه بسلام.

خرج الأولياء وشاركوا الأطفال عودتهم إلى المدارس، فبعد الاستماع إلى النّشيد الوطنيّ افتتح المعلّم اللّقاء بالترحيب وتهنئة الجميع بمناسبة عودتهم إلى مقاعد الدراسة، كما رحّب بالمدير الجديد للمؤسسة، وأحال له الكلمة ليشكر الجميع من أطفال وأولياء ومعلّمين وعُمّال، وتمنّى أن يقضي في ربوع المدينة أوقاتًا سعيدة، والتمس من الجميع التّعاون من أجل الرّقي بالمستوى التّعليميّ للبلدة عامّة والمؤسسة خاصّة ثمّ تداول بعده أساتذة آخر الكلمة فقرأ موضوع الدّرس الافتتاحيّ في ساحة الفناء وكان موضوعه حُبّ الوطن، و أوصى الأطفال بأنّ دفاعهم عن وطنهم يكمُن في علمهم وتعلّمهم، فالقلم وسيلة من وسائل الحماية والحفاظ على الوطن. بعدها انتقل الطّلاب إلى أقسامهم فرحين.

اقرأ النّص قراءة واعية، ثمّ أفكّر وأجيب:

– حدّد فقرات النّص، وضع الأفكار الأساسيّة الموافقة لها، والفكرة العامّة. افرغ عنوانًا مناسبًا للنّص.

– اسجّل بالقاموس لشرح الكلمات: الضّجّ، الاستجمام، التمس، يكمُن.

– استخرج من النّص جُملةً منوّعة، وحدّد أركانها، مراعيًا التّنويع (اسميّة/ فعليّة)، (فعل ماض/ مضارع)، (فعل لازم/ فعل متعدّ)، (الخبر مفرد/ الخبر جملة)، (جملة منسوخة بفعل ناقص/ جملة منسوخة بحرف مشبّه بالفعل)، ...

– استخرج من النّص: أسماء متنوّعة (اسم إشارة، اسم موصول، ضمائر، ...).

– استخرج من الفقرة الثّانية ثلاثة أسماء مفردة، واجمعها مبيّنًا نوع الجمع.

– اضبط الفقرة الثّالثة بالشّكل التّام، واعرب الكلمات التي تحتها سطر.

– ما هو الأسلوب الغالب في النّص، الخبريّ أم الإنشائيّ؟ علّل لهما من النّص. واستنتج الأنماط النّصيّة المتوفّرة.

أنتج: «ها هي العطلة الصّيفيّة قد انقضت، وعُدت من جديد إلى مقاعد الدّراسة»

– أكتب – بلغة سليمة وجميلة – نصًّا يغلب عليه السّرد والوصف، تتناول فيه ما عشتهُ خلال أوّل يوم من السّنة الدّراسيّة الجديدة، موظّفًا مجازيّن مختلفين، وإشادين مختلفين، وطباقًا وسجعًا.

يبدأ المقطع التّعليميّ بصفحة تعرّف المتعلّم ما سيتعلّمه في هذا المقطع بحيث تتكوّن من صورة معبّرة عمّا يحتويه، وترتيب المقطع وعنوانه، مثل: المقطع الأوّل: الحياة العائليّة، صورة عن اجتماع العائلية، تليها صفحة أتعلّم توضّح للمتعلّم ما سيتعلّمه خلال المقطع التّعليميّ من خلال النّصوص المقدّمة، وتقنيات التّعبير المختلفة وعن المشروع الّذي سيقوم بإنجازه في آخر هذا المقطع وجاءت هذه الصفحة بلون المقطع نفسه.

المقطع التّعليمي: هو مجموعة مرتّبة ومترابطة من الأنشطة والمهمّات يتميّز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتناسقة في تدرّج لولبيّ يضمن الرجوع للتّعلمات القبليّة لتشخيصها، وتوظيفها في إرساء موارد جديدة لدى المتعلّم قصد إنماء الكفاءة الشّاملة.[1]

ب– محتويات المقرّر الدّراسي للسّنة الثّانية المتوسّطة:

يعتمد الكتاب المقاربة بالكفاءات هدفا، والمقاربة النّصيّة منهجا في تناول مادّة اللّغة العربيّة تفكيرا وتعبيرا ونحوا وصرفا وإملاء وأسلوبا.

[1]– دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، وزارة التربية الوطنيّة ص 40.

ملحوظة: نرفق كلّ ميدان بصورة من الكتاب المدرسيّ صورة للقراءة ودراسة النّص، صورة للقواعد، صورة لفهم المنطوق من الدّليل، صورة للإنتاج الكتابي.

حيث أنّ الكتاب يتألّف من ثمانية مقطع تعليميّة تلامس الواقع المعاش للمتعلّمين. تتوزّع هذه المقاطع كالآتي :

الحياة العائليّة / حبّ الوطن / عظماء الإنسانيّة / الأخلاق والمجتمع / العلم و الاكتشافات العلميّة / الأعياد / الطّبيعة / الصحّة والرّياضة.

وكلّ مقطع يحتوي على ثلاثة ميادين محدّدة وهي:

– **ميدان فهم المنطوق وإنتاجه:** تمّ إدراج جملة من الخطابات والنّصوص موضوعة في دليل الأستاذ من أجل تسميعه للمتعلّمين، وهي غير موضوعة (موجودة) في الكتاب المدرسي.

– **ميدان فهم المكتوب: وهذا الميدان يتضمّن:**

أ– القراءة المشروحة: يقرأ النّصّ ويُدرس، ويُناقش، ويُتّخذ سندا للظّاهرة اللّغويّة.

ب– الظّاهرة اللّغويّة: تقديم دروس القواعد بالاعتماد على نصّ مقروء تحقيقا للمقاربة النصيّة.

ج–دراسة النّص الأدبيّ: يُقرأ ويُدرس أدبيّا، ويتّخذ سندا للظّاهرة الفنيّة والبلاغيّة ذات الجودة والتّميّز.

– **ميدان إنتاج الكتابي:** تتناول فيه الأنماط التّعبيريّة وبعض التّقنيّات الأدبيّة منطلقا للإنتاج الكتابي، ومجالا لقياس وضبط الكفاءات وتقويمها.

وبعد كلّ ثلاث أسابيع تعليميّة، يخصّص أسبوع للإدماج والتّقويم والمعالجة، وينطلق من سندين ويقطع مرحلتين متكاملتين هما مرحلة التّدريب على التّوظيف وإدماج التّعلمات، ومرحلة التّقويم النّهائي الّذي يظهر من خلال الإنتاج الفردي وهو الإنتاج الكتابي النّهائي، ومن خلال إنتاج جماعي هو إنجاز المشروع.

نستنتج ممّا سبق ذكره، أنّ الكتاب المدرسيّ وسيلة تربويّة وتعليميّة وتثقيفيّة لا يمكن الاستغناء عنها، وهو بهذه الصّفة يسهم في تحقيق العديد من أهداف العمليّة التعليميّة الّتي يمكن توضيحها فيما يلي:

- يقدّم الكتاب المدرسي قدرا وافيا من المعلومات والحقائق المختارة بعناية وعلى أساس علميّ. وتنظّمها بطريقة تساعد المدرّس في إعداد الدّروس وإنجاز وثائقه خاصّة منها المذكّرة البيداغوجيّة، ومحاولة إيجاد طرائق تدريس مناسبة باستعمال وسائل تعليميّة بأسلوب خاص به تساعد على تقويم مناسب للمتعلّمين.
- يقدّم الكتاب المدرسيّ إطارًا عامًا للمقرّر الدّراسي كما تصوّره واضعوا المنهج محققا للأهداف المرغوب فيها، وبالتّالي فإنّ المدرّس يعمل في إطار محدّد سلفا ممّا يسهّل عليه تحديد أهداف كلّ درس.

2. المذكّرة البيداغوجيّة الشخصيّة

المذكّرة البيداغوجيّة هي وثيقة تربويّة ينجزها الأستاذ بكلّ دقّة وتفصيل للميدان أو النّشاط الّذي يتناوله بحيث يذكر فيها المراحل الّتي سيتبعها في تقديمه الميدان التّربوي في القسم الواحد.

وهي بطاقة فنيّة تتضمّن ملخّصا لخطوات الدّرس وهي تعكس شكلا ومضمونا، مجهود الأستاذ، تعطي صورة المنهجيّة المتّبعة في تقديم الميدان المبرمج تقديمه حيث أنّه يتدرّج في إنجاز مذكّرة شخصيّة به تشمل: المراحل المعرفيّة الثّلاثة من وضعيّة الانطلاق، ثم بناء التعلمات، ثم وضعيّة ختاميّة، بالإضافة إلى تدوين معلوماتها الرأسيّة الخاصّة من عناوين للمقطع والميدان والمحتوى المعرفيّ، والصّفحة، اسم ولقب الأستاذ، الزّمن، الفئة المستهدفة، المراجع المعتمدة، وذكر الوسائل، والتّقويم (التشخيصي، التّكويني، التّحصيلي...).

الميدان هو المجال التّعليمي الّذي تتدرج ضمنه كفاءة ختاميّة سواء مشافهة أو كتابة، في التّلقي أو في حالة الإنتاج، وعليه فميادين تعلّم اللّغة العربيّة ثلاثة:

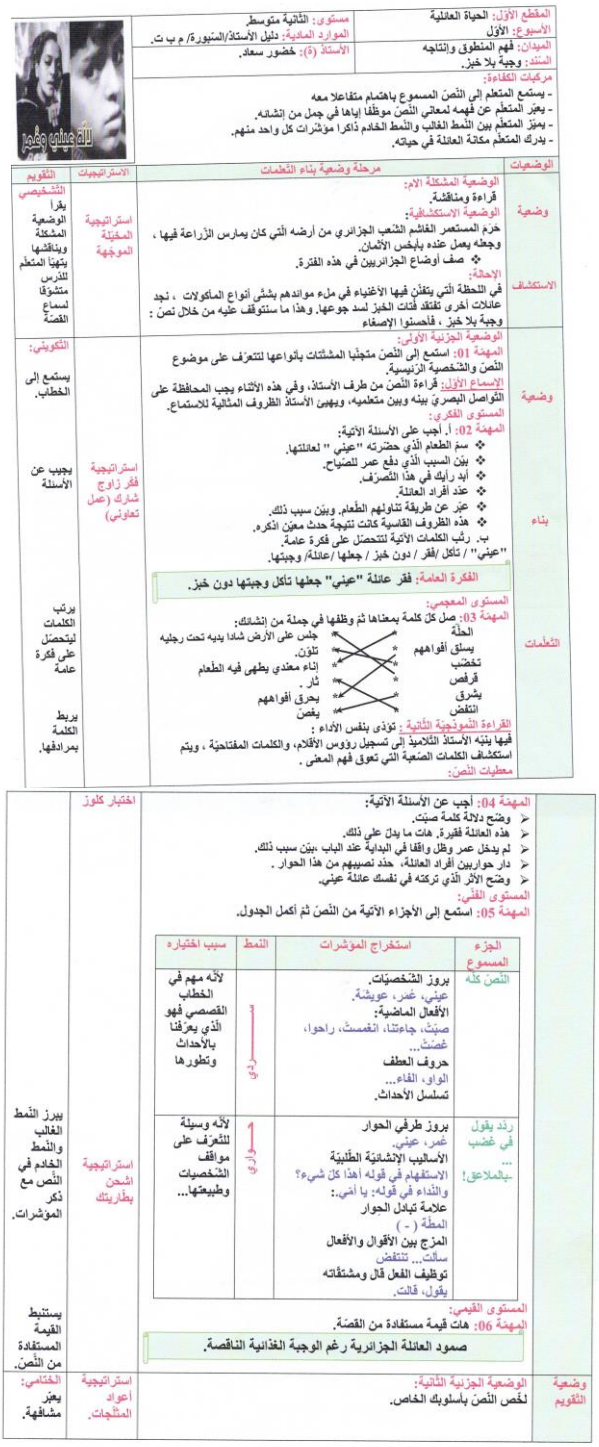
- ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.
- ميدان فهم المكتوب.
- ميدان الإنتاج الكتابيّ.[1]

[1]– المرجع السّابق، ص42.

3. المذكّرة التّربويّة الشّخصيّة الخاصّة بالأستاذة

أ– نموذج مذكّرة فهم المنطوق وإنتاجه :السّنة الثانية المتوسّطة أنموذجا :

الشكل رقم (15): أنموذج مذكرة شخصية في ميادين اللغة العربية



المقطع الأول: الحياة العائلية — مستوى: الثانية متوسط.
الأسبوع: الأول — الموارد المادية: دليل الأستاذ/المنبورة/ م ب ت.
الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه — الأستاذة (ة): خضور سعاد.
المنهاج: وجبة بلا خبز.

مركبات الكفاءة:
- يستمع المتعلم إلى النّصّ المسموع باهتمام متفاعلا معه
- يعبّر المتعلّم عن فهمه لمعاني النّصّ موظّفا إياها في جمل من إنشائه.
- يميّز المتعلّم بين النّمط الغالب والنّمط الخادم ذاكرا مؤشرات كل واحد منهم.
- يدرك المتعلّم مكانة العائلة في حياته.

الوضعيات	مرحلة وضعية بناء التّعلمات	الاستراتيجيات	التقويم
وضعية الاستكشاف	**الوضعية المشكلة الام:** قراءة ومناقشة. **الوضعية الاستكشافية:** خزم المستعمر الغاشم الشعب الجزائري من أرضه التي كان يمارس الزّراعة فيها ، وجعله يعمل عنده بابخس الأثمان. ❖ صف أوضاع الجزائريين في هذه الفترة. **الإحالة:** في اللحظة التي يتفنّن فيها الأغنياء في ملء موائدهم بشتّى أنواع المأكولات ، نجد عائلات أخرى تفتقد فتات الخبز لسد جوعها. وهذا ما ستتوقف عليه من خلال نصّ : وجبة بلا خبز ، فلنحسنوا الإصغاء	استراتيجية المقاربة الموجهة	التشخيصي يقرأ الوضعية المشكلة ويناقشها يتهيأ المتعلم للدرس متشوّقا لسماع القصّة
وضعية بناء التّعلمات	**الوضعية الجزئية الأولى:** **المهمة 01:** استمع إلى النّصّ متجنّبا المشتّتات بأنواعها لتتعرّف على موضوع النّصّ والشّخصية الرّئيسية. **الإسماع الأول:** قراءة النّصّ من طرف الأستاذ، وفي هذه الأثناء يجب المحافظة على التّواصل البصري بينه وبين متعلميه، ويهيئ الأستاذ الظروف المثالية للاستماع. **المستوى الفكري:** **المهمة 02:** أ. أجب على الأسئلة الآتية: ❖ سمّ الطعام الذي حضّرته "عيني" لعائلتها. ❖ بيّن السبب الذي دفع عمر للصياح. ❖ أبد رأيك في هذا التّصرّف. ❖ عدّد أفراد العائلة. ❖ عبّر عن طريقة تناولهم الطّعام. وبيّن سبب ذلك. ❖ هذه الظروف القاسية كانت نتيجة حدث معيّن اذكره. ب. رتّب الكلمات الآتية لتتحصّل على فكرة عامة. "عيني" / تأكل /فقر / دون خبز / جعلها /عائلة/ وجبتها. **الفكرة العامة:** فقر عائلة "عيني" جعلها تأكل وجبتها دون خبز. **المستوى المعجمي:** **المهمة 03:** صل كلّ كلمة بمعناها ثم وظفها في جملة من إنشائك: الحلّة ← جلس على الأرض شادا يديه تحت رجليه يسلق أفواههم ← تلوّن. تخضّب ← إناء معدني يطهى فيه الطعام قرفص ← ثار . يشرق ← يحرق أفواههم انتفض ← يغصّ **القراءة النموذجية الثانية :** تؤدى بنفس الأداء : فيها ينبّه الأستاذ التّلاميذ إلى تسجيل رؤوس الأقلام، والكلمات المفتاحيّة ، ويتم استكشاف الكلمات الصّعبة التي تعوق فهم المعنى . **معطيات النّصّ:**	استراتيجية فكر زاوج شارك (عمل تعاوني)	التكويني: يستمع إلى الخطاب. يجيب عن الأسئلة يرتب الكلمات ليتحصّل على فكرة عامة يربط الكلمة بمرادفها.
وضعية التقويم	**المهمة 04:** أجب عن الأسئلة الآتية: ❖ وضّح دلالة كلمة صبّت. ❖ هذه العائلة فقيرة. هات ما يدلّ على ذلك. ❖ لم يدخل عمر وظل واقفا في البداية عند الباب بيّن سبب ذلك. ❖ دار حواربين أفراد العائلة، حدّد نصيبهم من هذا الحوار . ❖ وضّح الأثر الذي تركته في نفسك عائلة عيني. **المستوى الفني:** **المهمة 05:** استمع إلى الأجزاء الآتية من النّصّ ثم أكمل الجدول.	اختبار كلوز	

الجزء المسموع	استخراج المؤشرات	النمط	سبب اختياره
النّصّ كلّه	بروز الشّخصيات. عيني، عمر، عويشة. الأفعال الماضية: صبّت، جاءتنا، انغمست، راحوا، غضبت... حروف العطف الواو، الفاء... تسلسل الأحداث.	سردي	لأنّه مهم في الخطاب القصصي فهو الذي يعرّفنا بالأحداث وتطورها
رد يقول في غضب ... بالملاعق!	بروز طرفي الحوار غمر، عيني. الأساليب الانشائية الطّلبية الاستفهام في قوله أهذا كل شيء؟ والنّداء في قوله: يا أمّي.: علامة تبادل الحوار المطّة (-) المزج بين الأقوال والأفعال سألت... تنتفض. توظيف الفعل قال ومشتقّاته يقول، قالت.	حواري	لأنّه وسيلة للتّعرّف على مواقف الشّخصيات وطبيعتها...

المستوى القيمي:
المهمة 06: هات قيمة مستفادة من القصّة.
صمود العائلة الجزائرية رغم الوجبة الغذائية الناقصة.

وضعية التقويم	**الوضعية الجزئية الثانية:** لخّص النّصّ بأسلوبك الخاص.	استراتيجية اعواد المثلّجات.	الختامي: يعبّر مشافهة.

يبرز النّمط الغالب والنّمط الخادم في النّصّ مع ذكر المؤشرات.
يستنبط القيمة المستفادة من النّصّ.

ب– نموذج مذكّرة في ميدان فهم المكتوب قراءة مشروحة + دراسة نص السّنة الثّانية المتوسّطة أنموذجا:



المقطع: الطبيعة. المدة 60د المذكرة ..... المستوى: الثانية متوسط

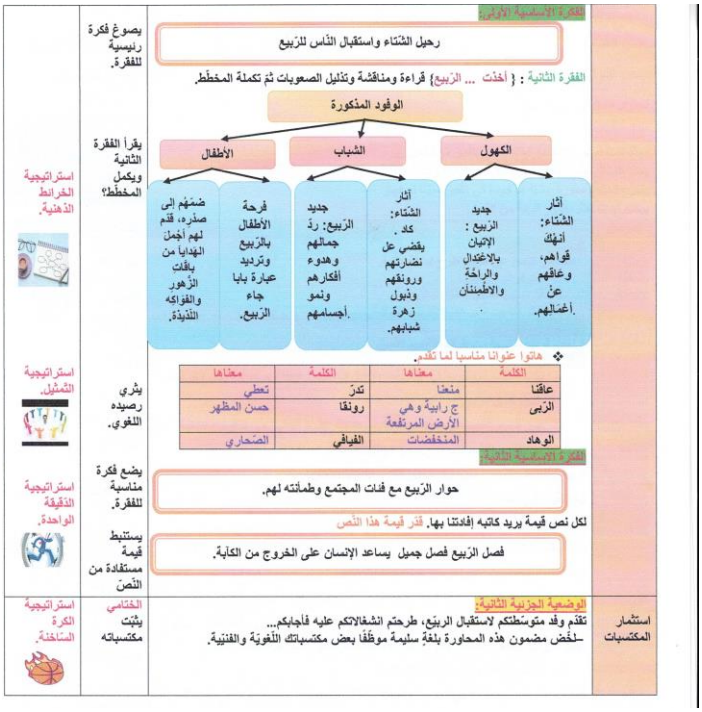
الأستاذة: خضور سعاد

الميدان: فهم المكتوب (دراسة نص)

المحتوى المعرفي: يوم الربيع

مركبات الكفاءة:
- يحدد المتعلم نوع العاطفة الغالبة على النص مع التعليل.
- يحدد المتعلم النمط الغالب على الفقرتين الثانية والثالثة.
- يشرح المتعلم صورة بيانية موجودة في النص مبينا نوعها.
- يستخرج المتعلم مظاهر البيئة من النص.

المراحل	الوضعية التعليمية التعلمية	المؤشرات	الاستراتيجيات
مرحلة وضعية الانطلاق	الوضعية الانطلاقية: استكشاف النص عن طريق طرح أسئلة عامة. ⊛ سم الوافد الجديد. ⊛ قارن بين فصلي الشتاء والربيع. ⊛ اذكر الأمور التي حملها الربيع لكل فئة.	التشخيصي: يتعرّف على عنوان الدرس	استراتيجية شريط الذكريات.
بناء التعلمات	الوضعية الجزئية الأولى: قراءات فردية متتابعة من طرف التلاميذ للنص. سؤال ناسي: ⊛ بيّن العاطفة الموجودة في النص مع التعليل في النص عاطفة حب؛ لأن الناس قد فرحوا بقدوم فصل الربيع. ⊛ أبرز النمط الغالب على الفقرتين الثانية والثالثة. النمط الغالب على الفقرتين الثانية والثالثة هو النمط الحواري. ومن مؤشراته: أ/ بروز أطراف الحوار، مثل: وفد الكهول، الربيع، وفد الشتاء. ب/ العودة إلى المنظر. جـ/ وضوح اللغة ودلالتها. د/ الأساليب الإنشائية، مثل: النداء، كقوله: أيها القادم الكريم، أيها الكهول، أيها القادم الشاب، أيها الشتاء. الاستفهام، كقوله: ماذا هيأت لنا نحن الكهول؟ فماذا شيء قدمت لنا؟ ⊛ اشرح الصورة البيانية الآتية: "فرشت لكم الفيافي الشاسعة بأجمل الزرابي". شرح الصورة البيانية: شبه الكاتب الزهور والنبات بأجمل الزرابي، فصرح بالمشبه به، وهو أجمل الزرابي وحذف المشبه، وهو الزهور والنبات، على سبيل الاستعارة التصريحية. ⊛ استخرج مظاهر البيئة من خلال النص. *مظاهر البيئة من خلال النص: تجمل الأشجار بالفواكه المختلفة، اعشيشاب الربى والوهاد، النسيم العليل، تزين الفيافي بالورود الجميلة...	يقرأ النص قراءة جهرية. يحدد العاطفة الموجودة في النص. يبرهن على النمط الغالب. يشرح الاستعارة التصريحية. يستخرج مظاهر البيئة من خلال النص.	استراتيجية البطاقات الملونة.
استثمار المكتسبات	الوضعية الجزئية الثانية: قال أحمد رضا حوحو: "أنا ربيع الحياة والجمال، مبارة لكم جمالكم" ⊛ صف أجمل منظر سحرتك فيه زينة الربيع بأسلوب فني توظف فيه صورة بيانية.	الختامي يثبت مكتسباته	استراتيجية أعواد الملتقيات



الفقرة الاساسية الأولى:

رحيل الشتاء واستقبال الناس للربيع

الفقرة الثانية : { أخذت ... الربيع} قراءة ومناقشة وتذليل الصعوبات ثم تكملة المخطط.

الوفود المذكورة

الكهول	الشباب	الأطفال
آثار الشتاء: أنهك قواهم، وعاقهم عن أعمالهم.	آثار الشتاء: كد . يقضي عل نضارتهم ورونقهم وذبول زهرة شبابهم.	جديد الربيع: رد جمالهم وهدوء أفكارهم ونمو أجسامهم.
جديد الربيع : الاتيان بالاغتدال والراحة والاطمئنان .		فرحة الأطفال بالربيع وترديد عبارة بابا جاء الربيع.
		ضمهم إلى صدره، قدم لهم أجمل الهدايا من بقلات الزهور والفواكه اللذيذة.

❖ هاتوا عنوانا مناسبا لما تقدم.

الكلمة	معناها	الكلمة	معناها
عاقا	منعا	تدر	تعطي
الربى	ج رابية وهي الأرض المرتفعة	رونقا	حسن المظهر
الوهاد	المنخفضات	الفيافي	الصحاري

الفقرة الاساسية الثانية:

حوار الربيع مع فئات المجتمع وطمأنته لهم.

لكل نص قيمة يريد كاتبه إفادتنا بها. قدر قيمة هذا النص

فصل الربيع فصل جميل يساعد الإنسان على الخروج من الكآبة.

الوضعية الجزئية الثانية:

تقدم وفد متوسطتكم لاستقبال الربيع، طرحتم انشغالاتكم عليه فأجابكم...

–لخص مضمون هذه المحاورة بلغة سليمة موظفا بعض مكتسباتك اللغوية والفنية.

	يصوغ فكرة رئيسية للفقرة.		
استراتيجية الخرائط الذهنية.	يقرأ الفقرة الثانية ويكمل المخطط؟		
استراتيجية التمثيل.	يثري رصيده اللغوي.		
استراتيجية الدقيقة الواحدة.	يضع فكرة مناسبة للفقرة.		
	يستنبط قيمة مستفادة من النص		
استراتيجية الكرة الساخنة.	الختامي يثبت مكتسباته	استثمار المكتسبات	

المقطع: الطّبيعة. المدة 60د المذكرة ..... المستوى: الثّانية متوسط

الميدان: فهم المكتوب (قراءة مشروحة) الأستاذة: خضور سعاد

المحتوى المعرفي: يوم الرّبيع



مركبات الكفاءة:
- يَقرأ المتعلّم النّصّ قراءة صامتة واعية صانغا الفكرة العامّة.
- يَقرأ المتعلم قراءة جهريّة سليمة، معبّرة ومسترسلة محترما علامات الوقف .
- يثري قاموسه اللّغويّ موظّفا الألفاظ الجديدة في جمل سليمة المعنى والمبنى.
- يُناقش فهم النّصّ صانغا أفكاره في قالب سليم.
- يُحدّد قيم النّصّ عاملا بها في حياته اليوميّة.

المراحل	الوضعية التعليمية التعلمية	المؤشرات	الاستراتيجيات
مرحلة وضعية الانطلاق	**الوضعية الانطلاقية:** جثم على ركبتيه وانقضّ على الطّبيعة، بكت وتألمت، وعوض أن يكفكف دموعها؛ راح يسكب عليها من دموعه حتّ بلّل ثيابها وجسدها، إلى أن جاءها الفارس المخلص مسح دموعها وغيّر ملابسها المبلّلة ونثر عليها من العطر مروده. ❁ فهل عرفتم القاسي والفارس؟ ❁ صف كلّ منهما. ❁ اقترح عنوانا لدرسنا اليوم.	التشخيصي: يتعرّف على عنوان الدّرس	إستراتيجية من أكون؟
بناء	**الوضعية الجزئية الأولى:** مطالبة التلاميذ بفتح الكتب . قراءة بصرية صامتة من طرف التلاميذ مع تفادي كلّ المشتتات. **المناقشة:** أسئلة المرحلة الأولى: (فكّر): يفكر كل متعلم بشكل فردي. ❁ سمّ الوافد الجديد. الوافد الجديد هو فصل الرّبيع. ❁ عدّد الفئات الّتي استقبلته . استقبله كلّ من الكهول والشّباب والأطفال. ❁ اذكر الأشياء الّتي جلبها لكلّ فئة. جلب للكهول الرّاحة والاطمئنان وللشّباب الجمال وللأطفال الزّهور. المرحلة الثّانية: (ناقش): يتّفق كل متعلم مع زميله على إجابة واحدة مشتركة. المرحلة الثّالثة: (شارك) تعيّن كل مجموعة متحدّثا عنها للوصول إلى الجواب. ❁ لخّص النص في فكرة عامة **الفكرة العامة:** مجيء فصل الرّبيع ومحاورته لأطياف المجتمع.	يقرأ النّصّ قراءة صامتة. يجيب عن الأسئلة. يستخلص فكرة عامة للنّصّ	استراتيجية فكر زاوج شارك.
التّعلمات	➢ قراءة نموذجية من طرف الأستاذة لتمثيل المعاني ➢ قراءة جهرية توزع فجائيا على التلاميذ لتعويدهم المتابعة تمتاز بالاسترسال وسلامة اللغة واحترام علامات الوقف. ➢ تقسيم النص إلى فقرات حسب معيار المعنى ❁ حدد فقرات النص الفقرة الأولى : { رحل... هولا } قراءة ومناقشة وتذليل الصعوبات. ❁ لاحظ التّعبير الآتي "رحل الشّتاء" . حدّد نوع هذا التّعبير. تعبير مجازي. ❁ اذكر الشيء الّذي شبّه به الكاتب فصل الشّتاء. شبّهه بالجيش الّذي يرحل بخيله. ❁ سمّ الصّورة البيانية الموجودة في العبارة السّابقة. استعارة. ❁ وضّح قصد الكاتب من قوله "وها هو القادم الجديد عند الباب". يقصد اقتراب دخول فصل الرّبيع. ❁ صف الطّريقة الّتي خرج بها النّاس لاستقباله. خرجوا زرافات وهم في حيرة أهو أحسن أم أنّه كسابقه. ❁ لخّص الفقرة في فكرة مناسبة . **ثري لغتي (المعجم الدّلالي):** الكلمة | معناها | التّوظيف رجله | جيشه | زرافات | جماعات |	يقرأ النّصّ قراءة جهرية. يشارك في المناقشة. يثري رصيده اللغوي.	استراتيجية شبكة المفردات

4. الفهم القرائي ومستوياته

4-1. مفهومه:

أ- لغة: حسن تصوّر المعنى من اللّفظ.

ب- اصطلاحا: عمليّة بنائيّة من خلالها يتعلّم القارئ استخلاص المعنى من تركيبات الكلمات في السّياق، ويستخدم المعلومات الصّريحة والضّمنيّة في النص لفهم الرّسالة المقصودة الّتي يحتويها النّصّ.

وهو عمليّة عقليّة بنائيّة تفاعليّة يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي بغية استخلاص المعنى العام للموضوع، ويستدلّ على هذه العمليّة من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشّرات السّلوكيّة المعبّرة عن هذا الفهم والاستيعاب.

وما يمكننا قوله أنّ الفهم القرائي هو عمليّة عقليّة، يمارسها القارئ من خلال النّصّ القروء، للوصول إلى المعنى واستخلاصه.

4-2. مستويات الفهم القرائي :

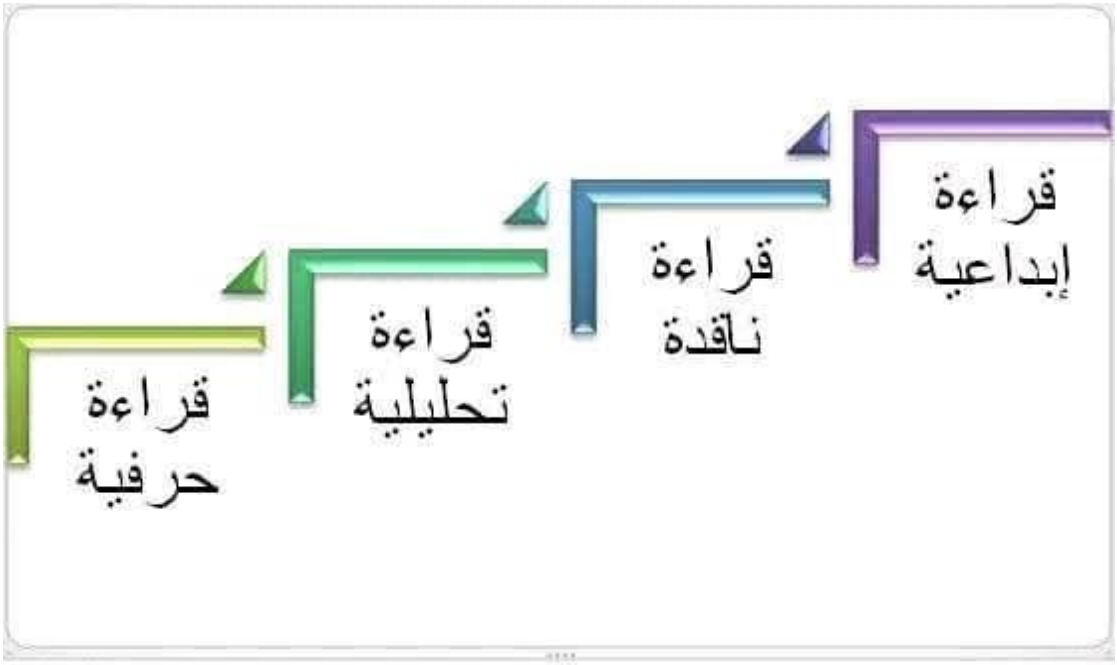
الشكل رقم (16): مستويات الفهم القرائي



وعليه تكمن أهمية مستويات الفهم القرائي من خلال الأهداف المدرجة في هذا الجدول:

مستويات الفهم القرائي
المستوى الحرفي: ويشير إلى قدرة القارئ على تذكّر الحوادث التّأصيليّة في المادّة المقروءة وربطها بالأفكار الأساسيّة.
المستوى الاستنتاجي: ويشير إلى قدرة القارئ على إدراك العلاقات بين الأسباب والنّتائج، والوصول إلى التّعميمات.
المستوى النّقدي: ويشير إلى قدرة القارئ على إصدار أحكام على المادّة المقروءة.
المستوى التّذوقي: ويشير إلى قدرة القارئ على تحديد جماليّات النّصّ المقروء.
المستوى الإبداعيّ: ويشير إلى قدرة القارئ على الاستفادة من الآراء الواردة في المادّة المقروءة واستخدامها على نحو يتميّز بالأصالة من خلال التّطبيق المباشر[1].

الشكل رقم (17): أنواع القراءة



[1]–زينة سالمي: الفهم القرائي ": تعريفه، مستوياته، مهاراته، ندوة تربويّة خارجيّة، المقاطعة الخامسة لأساتذة اللغة العربية في التّعليم المتوسّط.، تبسّة الجزائر، 2024/10/28 من :08:30 إلى 14:00.

فالقراءة قراءات تبدأ بالقراءة البسيطة الحرفيّة ثمّ تتعمّق أكثر فأكثر ويتمّ تحليل جمل وعبارات النّصوص لنصل إلى مرحلة النّقد والتّذوّق، لنخلق تلميذا قادرا على النّقد والتّذوّق الأدبي من خلال تنمية مهاراته اللّغويّة والتّذوقيّة.

ومن خلال ما سبق ذكره:

يُعدّ النّصّ التّعليمي منطلقا للعمليّة التّعليميّة التّعلميّة، وهو الشّكل اللّغوي الّذي يشتمل عليه أيّ درس من دروس الكتاب التّعليمي، وقد يكون منطوقا ليستمع إليه المتعلّم، أو مكتوبا ليقرأه، وهو السّند الّذي يمكّن المتعلّم من اكتساب العناصر والمهارات اللّغويّة، وتزويده بالمحتوى الثّقافي المستهدف، وتدريبه على استخدام اللّغة في مواقف تواصليّة وأداء الوظائف المشابهة لما ورد في النّصّ.

لذلك يُعدُّ النّصّ التّعليمي من أهمّ وسائل التّخاطب والتفكير، هو أداة مهمّة قادرة على أن ترفع من أذواق المتعلّمين اللّغويّة، فالمعلم ينقل المادّة المعرفيّة إلى المتعلّم عن طريق اللّغة والتّفاعل القائم بينهما هو ما تحدّثه الأفعال الكلاميّة من تأثير وتبليغ في المتلقي، وهو ما جاءت به نظريّة الأفعال الكلاميّة التداوليّة من خلال الوظيفة التّواصليّة للّغة والاستعمال لتؤدي قوّة إنجازيّة من خلالها.

فالتّداوليّة تندرج ضمن النّظريات اللّسانيّة الوظيفيّة، حيث يُعدُّ معيار الاستعمال هو الفيصل في تحديد طبيعة البنية وتشكيلها، فهي دراسة مناحي الكلام المستعمل والمتداول بين المخاطِب والمخاطَب في العمليّة التّعليميّة (المعلّم / المتعلّم).

5. علاقة تداولية الأفعال الكلامية بمستويات الفهم القرائي:

من خلال ما تقدّم ينبغي أن نقرن تداوليّة الأفعال الكلاميّة بمستويات الفهم القرائي الأربعة كما يلي:

– المستوى الأوّل: الفهم الحرفي:

يتطلّب هذا المستوى التّعرّف على الأفعال الكلاميّة الصّريحة والمباشرة من: أوامر، نواهٍ... حتّى يتسنّى لنا فهم نوع الفعل المتلفّظ به حتى يساعدنا في تحديد مقصد المعلّم بشكل مباشر وصريح.

– المستوى الثّاني: الفهم التّفسيري:

يعتمد على إدراك المعاني الضمنيّة للأفعال الكلاميّة وفهمها، فالفعل الكلامي قد يفهم بطريقة غير مباشرة، كأن يخرج الاستفهام الحقيقي إلى الاستفهام غير الحقيقي الّذي يُفهم من السّياق، مثل: " ألا يمكنك أن تغلق الباب؟ ".. استفهام في صيغة أمر طلبي.

– المستوى الثّالث: الفهم النّقدي:

يتطلّب وعيا بنوايا المتكلّم وبسياقات الأفعال الكلاميّة وذلك من خلال تحليل صدق أو صلاحيّة الفعل الكلامي.

مثل: " هل التّهديد قابل للتّنفيذ؟ "، "هل الوعود والعقود صادقة؟ "

– المستوى الرّابع: الفهم الإبداعي (التّذوّقي):

يتجلّى ذلك من خلال توظيف الأفعال الكلاميّة لفهم مواقف جديدة أو قيم أو إنتاج نصوص مشابهة والنّسج على منوالها. كذلك استخدام الأفعال الكلاميّة كأداة لبناء حوار أو موقف تواصلي جديد.

نخلص إلى أنّ تداوليّة الأفعال الكلاميّة، تعدّ مفاتيح لفهم النّصوص والخطابات بمختلف مستوياتها الّتي تجلّت في الفهم القرائي ومستوياته. فكلّ مستوى في هذه المستويات يتطلّب نوعا من التّحليل للأفعال الكلاميّة سواء كانت صريحة أم ضمنيّة، مباشرة أو غير مباشرة، وتدريب المتعلّم على الوعي بهذه الأفعال يسهم في تطوير كفاءته القرائيّة والتّفسيريّة والاستنتاجيّة والتّذوقيّة، وتنمية الرّوح النقديّة لديه.

ويمكن إجمال ما تطرقنا إليه فيما يلي:

– تطوير مهارات الفهم القرائي للنّصوص والخطابات بتطبيق تداوليّة الأفعال الكلاميّة.

– تعزيز الكفاءة التّواصليّة بين المعلّم ومتعلّميه.

– تدريب المتعلّم على التّحليل التّداولي من خلال التّحكّم في التّفاعل مطاليب مستويات الفهم القرائي.

– مراعاة النيّة التّواصليّة في القراءة:

وذلك من خلال فهم القارئ (المتعلّم) للنّيات الّتي يحملها الفعل الكلامي كالوعد، التّهديد، والاعتذار... يساعده في التّفاعل مع النّصّ بمستوياته المتعدّدة، لاسيّما في النّصوص ذات النّمط التّوجيهي، وهو النّمط المعتمد في منهاج السّنة الثّانية المتوسّطة، وما جسّده كتاب التّلميذ في مادّة اللّغة العربيّة.

– إثراء الممارسات التّعليميّة في القراءة:

باعتماد مقاربة تداوليّة في تعليم القراءة يُعدُّ أسلوبا حديثًا ومؤثّرا في تنمية الكفاءات القرائيّة للمتعلّمين، خاصّة في المراحل التّعليميّة المتقدّمة.

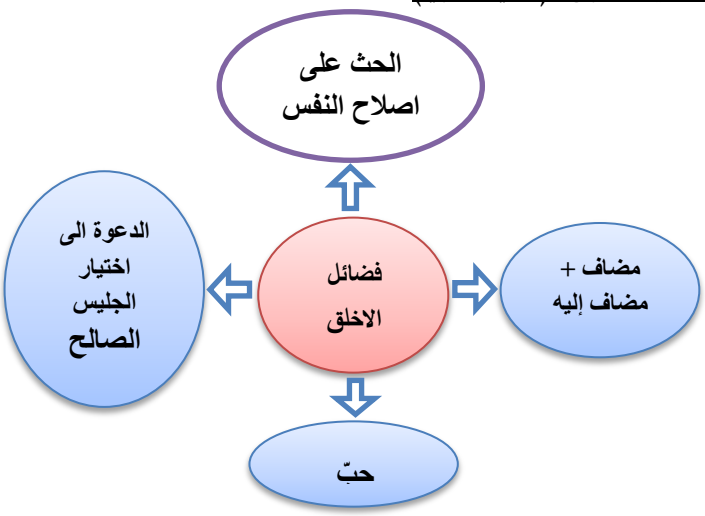
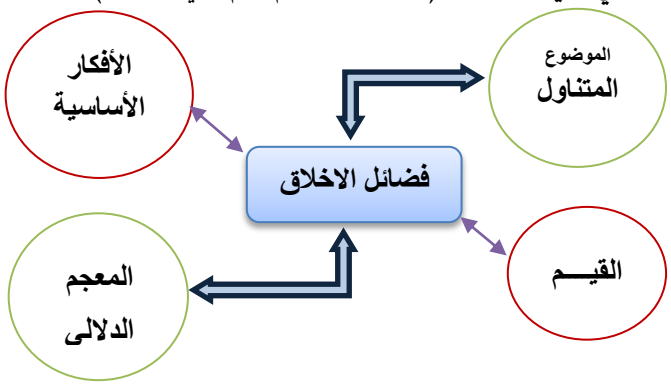
– وفي الأخير ينبغي الرّبط بين النّظريّة والتّطبيق، والجمع بين الأُطُر النّظريّة للتّداوليّة (أوستين/ سيرل) وهارات الفهم القرائي يسهم في تطبيق المناهج اللّسانيّة الحديثة في ميداني فهم المنطوق وإنتاجه وفهم المكتوب.

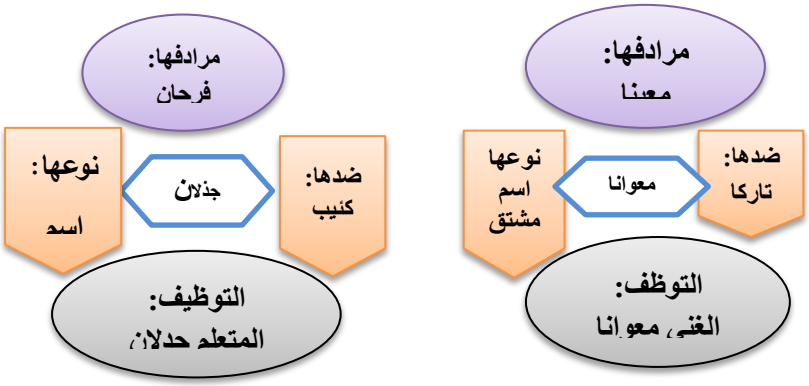
– تنوّع استعمال المعلّم للأفعال الكلاميّة، وهيمنة الأوامر الأخرى، ما يعني طغيان الأفعال الإنجازيّة لأنّ المعلّم أعلى مرتبة (منزلة) من المأمور (المتعلّم) كذلك، استعمال النّداء، لكلّ متعلّم اسمه الّذي ينادونه به، وهو ما يعزّز من ثقة المتعلّمين بأنفسهم، كذلك عبارات الشّكر والثّناء تزيد من تفاعلهم من أجل تحقيق النّجاح مستقبلا.

– بروز نظريّة الأفعال الكلاميّة التّداوليّة في ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة/دراسة النّصّ) أكثر منها في فهم المنطوق وإنتاجه ويرجع ذلك إلى التّوسّع في الفهم والشّرح، لأنّ لكلّ ميدان تعليميّ خصوصيّته.

6. أنموذج لمستويات الفهم القرائي من منظور تداولي:

الأسبوع الثاني المستوى 2م المدة: ساعة واحدة الأستاذ:	المقطع الرابع: الاخلاق والمجتمع الميدان: فهم المكتوب (قراءة مشروحة) المحتوى المعرفي : فضائل الاخلاق
الوسائل المطلوبة للمورد المعرفي: الكتاب المدرسي السبورة+ صور خارجية و خرائط ذهنية	مركبات الكفاءة – يتحكم المعلم في القراءة البصرية – يعبر عن مشاعره وآرائه بأدلة تناسب المواقف – يقرا المتعلم قراءة مسترسلة ومعبرة – يحدد موضوع النص

الوضعيات	سير التعلم	التقويم	الاستراتيجية
الوضعيـــــة الانطلاقيـــــة	**المستوى الحرفي** **اتهيأ** تحرص الأمم والشعوب حرصا شديدا على تربية النشء تربية صالحة، ولا يتأتّى ذلك الا من خلال التمسك بمكارم الاخلاق، وقد نادى ديننا الحنيف بذلك في قوله – تعالى– " وانك على خلق عظيم" **وقصيدتنا اليوم ستعرفنا اكثر عم مكارم الاخلاق** **2– تحليل العنوان: (دلاليا، نحويا)**  **3_ بناء الفرضيات:** استراتيجية العصف الذهني، الخرائط الذهنية _ توقعاتك من خلال تحليلك للعنوان : الموضوع الذي تناوله النص _ابن القيم التي حملها النص، النمط، الغالب الذي وظفه الكاتب، المعجم الدلالي **_ توقعاتك في خريطة ذهنية :** (يطلب من المتعلم رسم خريطة ذهنية) 	تشخيصي: يقدم نموذج عن اخلاقه التي يتصف بها يستخلص عنوان النص يدرك مدلوله يبني فرضياته انطلاقا من العنوان يرسم خريطة توقعاته	

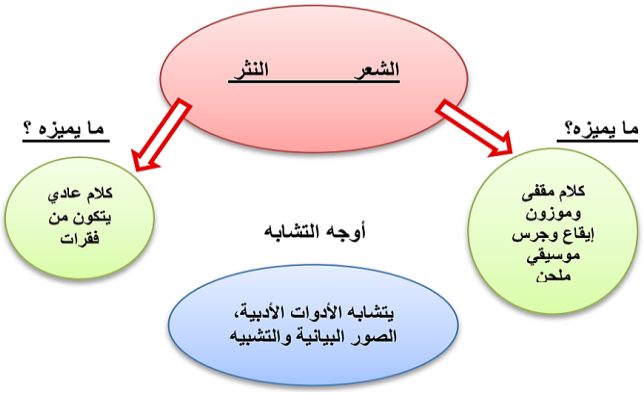
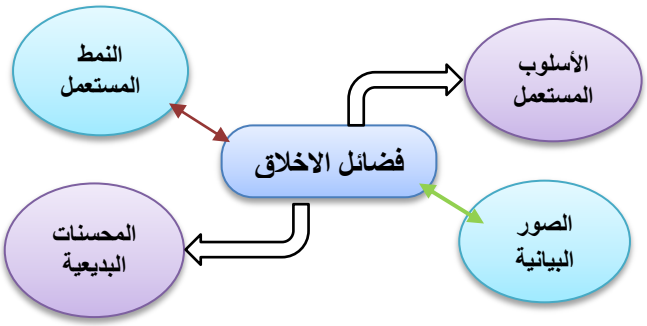
وضعية بناء التعلمات	**المستوى الاستنتاجي :** **الوضعية الجزئية الأولى:** القراءة المتأنية للنص دعوة المتعلمين الى فتح الكتاب ص 76 وقراءة النص قراءات واعية (متأنية صامتة) **المهمة الأولى:** استراتيجية: فكر زواج، شارك دعوة المتعلمين الى التفكير الذاتي (الفردي) تليه مناقشة ثنائية فيما يلي: س01: ذكر الشاعر طائفة من الاخلاق الواجب التقيد بها عددها. ج01: حسن المعاشرة ،تقوى الله، القناعة، اعانة الغير ...الخ س02: في أي مجال تدرج هذه الصفات (الاخلاق)؟ ج02: مواعظ وحكم س03: برايك، ما نتيجة التحلي بالأخلاق؟ ج03: الفوز بالعاقبة الحميدة . **س04: ضع فكرة عامة مناسبة للنص** **دعوة إصلاحية لبني البشر بوجوب التحلي بمكارم الاخلاق** **اصلاح النفس مرهونة بالأخلاق الفاضلة، والصفات السامية** **القراءة الجهرية:** قراءة النص قراءة نموذجية تليها قراءات فردية مع مراعاة حسن الأداء **المهمة الثانية:** استراتيجية خريطة الكلمة. تكليف المتعلمين بالبحث عن الحقل الدلالي "فضائل". **الفضائل: المكارم / الصفات السامية:** **باستعمال استراتيجية : "بائع الكلمات"** توزع الكلمتين الى بين الصفوف، وكل متعلم مطالب بإيجاد ما يلي في خريطتين ذهنيتين (مرادفها، ضدها، نوعها وكذا توظيفها في جملة وصفية).	**قراءة صامتة مع مراعاة آليات القراءة الصامتة، ويقيم معناه ويحدد موضوعه**
وضعية بناء التعلمات		**بائع الكلمات يثري قاموسه اللغوي**

	المهمة الثالثة: عنونة الفقرات لاستخراج الأفكار الأساسية. **بتقسيم الفقرات (احسن الى الناس.....ان خاتنك اركان)** قراءتها قصد تذليل صعوبتها المناقشة : س1: بما استهل الشاعر قصيدته؟ ج1: استهلها بدعوة منه الى الاحسان الى الغير بصيغة الامر والتوجيه. س2: ما مضمون التوجيهات التي دعا بها الشاعر؟ ج2: مواعظ وارشادات . س3: اذكر ما تضمنته تلك المواعظ ج3: التحلي بالأخلاق الرفيعة، تقوى الله و مساعدة الغير (الجود والكرم) –**تحديد الفكرة الأولى:** التمسك بحبل الله، التحلي بمكارم الاخلاق من أولويات الشاعر للمتلقي. **(5–10**من يتقي الله ...حصد الزرع ابان) قراءتها قصد تذليل صعوبتها. س1: وضح عاقبة الاستعانة من غير الله ج2: الخسران والخذلان نهاية كل من تخلف عن تقوى الله س2: حدد ثمار الجود والمتصف بالكرم؟ ج2: التفاف الناس من حوله ويصير محبوبا بينهم **ملحوظة:** بنفس الخطوات تدون الأفكار المتبقية (يكتفي بفكرتين اثنين) **المهمة الرابعة** : استراتيجية خد واحدة واعط واحدة س: لاحظ البيت الشعري الاتي : أي الشطرين تختار؟ وذو القناعة راض من معيشته ***وصاحب الحرص ان اثرى فغضبان فالقناعة تورث صاحبها غنى النفس واستغلالها عن الشهوات واللذائذ وهو ما قرره الرسول صلى الله علية وسلم : (ليس الغنى عن كثرة العرض، ولكن الغنى عنى النفس) رواه البخاري ومسلم . **<u>المستوى النقدي</u>:** في ثنايا النص الشعري قيم عديدة من بينها: – القيمة الأخلاقية: لا يوجد ثراء اعظم من عزة النفس. – القيمة الاجتماعية: وجوب التماسك الاجتماعي بين الناس بإضمار المودة الحسنة للغير. – القيمة الإصلاحية: وجوب إصلاح النفس بتدريبها على الاتصاف بمكارم الاخلاق والصفات الحميدة. – القيمة الفنية: سلامة الأسلوب، والتصوير الصحيح للأفكار.	**يتدخل في المناقشة لتحديد الأفكار الأساسية** **يحدد قيمة النص التربوية**
وضعية ختامية	**<u>المستوى التذوقي</u>** **تقويم ختامي:** استخرج من النّص كلمات تحتوي على التاء مبينا نوعها مع سبب كتابتها بهكذا الشكل.	**ختامي: ينجز تمارينه ويُعمق فهمه**

مركبات الكفاءة	المقطع الرابع: الأخلاق والمجتمع الميدان: دراسة النص المحتوى المعرفي: فضائل الأخلاق
الأسبوع الثاني المستوى 2م المدة: ساعة واحدة	

- يتحكم في القراءة للتذكير بالنمط التوجيهي
- يستثمر النص الشعري ويقف على جمالياته
- يميّز بين الشّعر والنثر اختلافا واتفاقا
- يرسخ معلوماته بتحديد أغراض الطباق

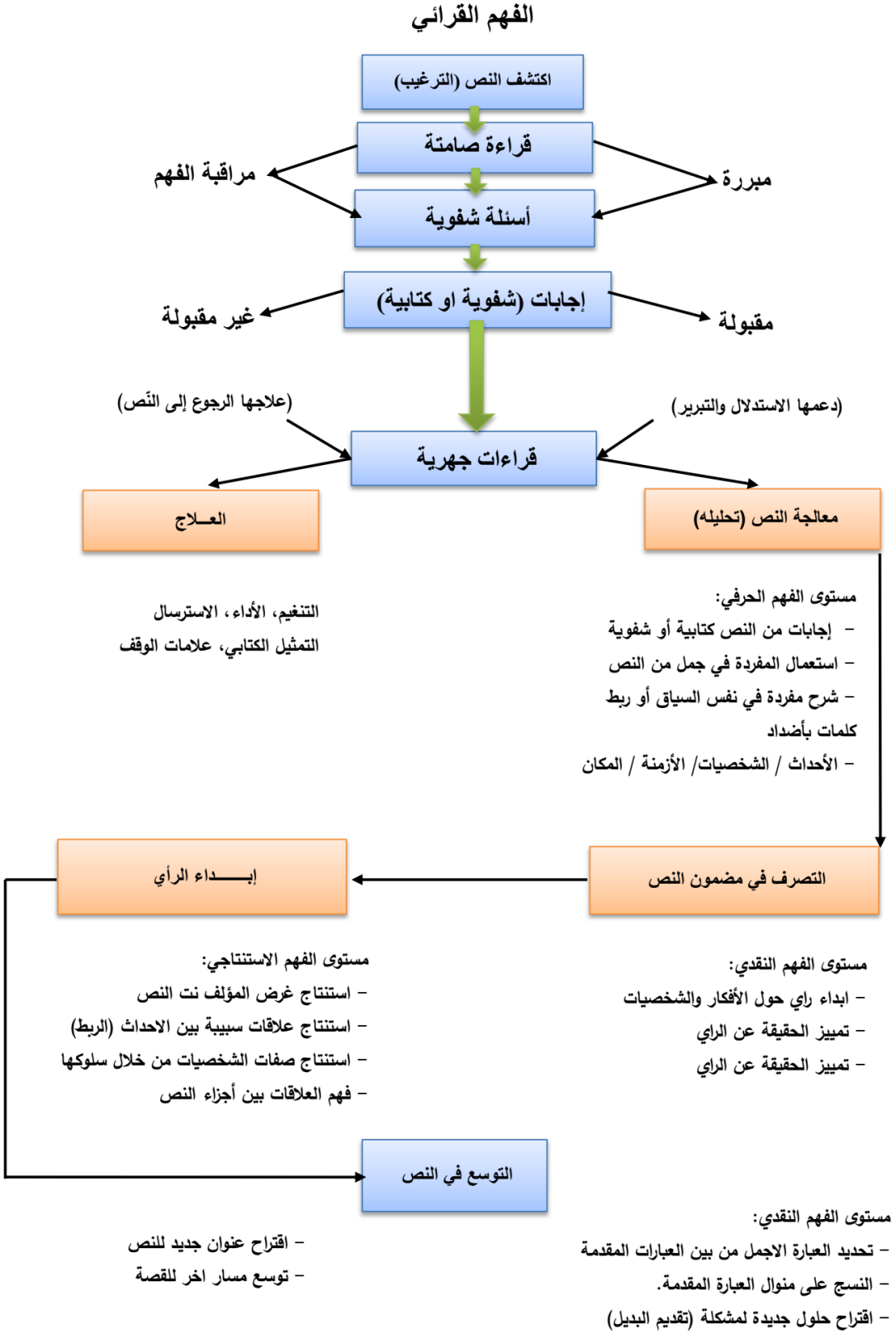
الوسائل المطلوبة للمورد المعرفي:
الكتاب المدرسي
السبورة+ خرائط ذهنية

الوضعيات	سيـــــر التعلـــم	التقويم	الاستراتيجية
الوضعية الانطلاقية	**المستوى الحرفي:** **أتهيـــأ** يقول عن نفسه انه كلام مقفى موزون، وقراءته ملحنة ومنغمة، وكانه إيقاع موسيقي تطرب له الآذان من يكون؟ الشعر . س1: بم يذكرك هذا التعريف؟ ج1: يذكرني بقصيدة فضائل الاخلاق. **ونصنا الشعري سيعرّفنا اكثر عنه، وما يميزه عن بقية النصوص** **2_ تذوق النص الشعري:**  **3_ بناء الفرضيات :** استراتيجية العصف الذهني، الخرائط الذهنية _ توقعاتك من خلال تحليلك للعنوان: الموضوع الذي تناوله النص _ابن القيم التي حملها النص، النمط، الغالب الذي وظفه الكاتب ،المعجم الدلالي **_ توقعاتك في خريطة ذهنية :** (يطلب من المتعلم رسم خريطة ذهنية)  	**تشخيصي: يقدم نموذج عن اخلاقه التي تصيف بها** **يستخلص عنوان النص** **يدرك مدلوله** **يبني فرضياته انطلاقا من العنوان** **يرسم خريطة توقعاته**		

وضعية بناء التعلمات	**المستوى الاستنتاجي:** **الوضعية الجزئية الأولى:** القراءة المتأنية للنص دعوة المتعلمين الى فتح الكتاب ص77 وقراءة النص قراءات واعية (متأنية صامتة). **المهمة الأولى:** استراتيجية : فكر زواج، شارك. دعوة المتعلمين الى التفكير الذاتي (الفردي) تليه مناقشة ثنائية فيما يلي: س01: ذكر الشاعر طائفة من الاخلاق الواجب التقيد بها عددها. ج01: حسن المعاشرة، تقوى الله، القناعة، اعانة الغير ...الخ **س04: ضع الفكرة المحورية من جديد** **إصلاح النفس مرهونة بالأخلاق الفاضلة، والصفات السامية** **القراءة الجهرية:** قراءة النص قراءة نموذجية تليها قراءات فردية مع مراعاة حسن الأداء **المهمة الثانية:** استراتيجية خريطة الكلمة. تكليف المتعلمين بالبحث عن بعض المحسنات البديعية في القصيدة **الفضائل: المكارم / الصفات السامية:** باستعمال استراتيجية : "بلع الكلمات" توزع الكلمتين لتحديد نوع المحسنات البديعة الموجودة . **المستوى التذوقي:** **الحناس بنوعيه** **التام** **جاد بالمال** **جاد الناس** **الناقص** **خذلان** **حذلان** **الطباق الإيجابي** **عزوا ≠ هانوا** **يزرع ≠** **يحصد** **المهمة الثالثة: اربط كل عبارة بما يقابلها فيما يلي:** **– أحسن الى الناس** *** أسلوب انشائي طلبي (بصيغة النهي)** **– لا تحسبن سرورا دائما** *** أسلوب انشائي طلبي (بصيغة الأمر)** **المهمة الرابعة:** تقميص الشاعر دور الناصح والمرشد. استنتج النمط المستعمل في القصيدة. **النمط التوجيهي:** **مؤشراته:** الأسلوب الانشائي بصيغتي الامر و النهي، وكذا الخطاب المباشر.	قراءة صامتة مع مراعاة آليات القراءة الصامتة، ويقيم معناه ويحدد موضوعه بائع الكلمات يتدخل في المناقشة لاستخراج المحسنات البديعية
وضعية ختامية	**تقويم ختامي:** حدد دور الطباق في القصيدة الشعرية. فتح المجال للمتعلمين لمعرفة الأثر البلاغي للطباق المستعمل في القصيدة.	ختامي: ينجز تمارينه ويعمق فهمه

وها نحن بصدد تقديم مشروعنا هذا حول الفهم القرائي ومستوياته:

الشكل رقم (18): يوضح الكفاءات المحققة في مستويات الفهم القرائي



وبعد الدراسة الميدانية توصّلنا إلى:

– تطوير مهارات الفهم القرائي للنّصوص والخطابات بتطبيق تداوليّة الأفعال الكلاميّة.

– تعزيز الكفاءة التّواصليّة بين المعلّم ومتعلّميه.

– تدريب المتعلّم على التّحليل التّداولي من خلال التّحكّم في التّفاعل مطاليب مستويات الفهم القرائي.

– مراعاة النيّة التّواصليّة في القراءة:

وذلك من خلال فهم القارئ (المتعلّم) للنّيات الّتي يحملها الفعل الكلامي كالوعد، التّهديد، والاعتذار ... يساعده في التّفاعل مع النّصّ بمستوياته المتعدّدة. لاسيّما في النّصوص ذات النّمط التّوجيهي، وهو النّمط المعتمد في منهاج السّنة الثّانية المتوسّطة، وما جسّده كتاب التّلميذ في مادّة اللّغة العربيّة.

– إثراء الممارسات التّعليميّة في القراءة:

باعتماد مقاربة تداوليّة في تعليم القراءة يُعدُّ أسلوبا حديثًا ومؤثّرا في تنمية الكفاءات القرائيّة للمتعلّمين، خاصّة في المراحل التّعليميّة المتقدّمة.

– وفي الأخير ينبغي الرّبط بين النّظريّة والتّطبيق، والجمع بين الأُطُر النّظريّة للتّداوليّة (أوستين/ سيرل) وهارات الفهم القرائي يسهم في تطبيق المناهج اللّسانيّة الحديثة في ميداني فهم المنطوق وإنتاجه وفهم المكتوب.

– تنوّع استعمال المعلّم للأفعال الكلاميّة، وهيمنة الأوامر الأخرى، ما يعني طغيان الأفعال الإنجازيّة لأنّ المعلّم أعلى مرتبة (منزلة) من

المأمور (المتعلّم) كذلك، استعمال النّداء، لكلّ متعلّم اسمه الّذي ينادونه به. وهو ما يعزّز من ثقة المتعلّمين بأنفسهم. كذلك عبارات الشّكر والثّناء تزيد من تفاعلهم من أجل تحقيق النّجاح مستقبلا.

– بروز نظريّة الأفعال الكلاميّة التّداوليّة في ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة/ دراسة النّصّ) أكثر منها في فهم المنطوق وإنتاجه ويرجع ذلك إلى التّوسّع في الفهم والشّرح، لأنّ لكلّ ميدان تعليميّ خصوصيّته.

الفصل الثاني:

تداولية الأفعال الكلامية في تعليمية نصوص ميداني فهم المنطوق وإنتاجه وفهم المكتوب للسنة الثانية المتوسطة

I. ميدان فهم المنطوق وإنتاجه:

1. عناوين خطابات ميدان فهم المنطوق وإنتاجه الخاصّة بالسّنة الثّانية المتوسّطة:

2. تداولية الأفعال الكلامية في خطابات فهم المنطوق وإنتاجه

3. دراسة وتحليل تداوليّة الأفعال الكلاميّة من خلال تقديم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه

4. عمليّة إحصاء الأفعال الكلامية حسب تقديم حصص فهم المنطوق وإنتاجه من طرف الأستاذة:

5. مقارنة إحصائيّة حول النّسب المحقّقة في الأفعال الكلاميّة في العمليّة التّعليميّة التّعلّمية في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه

II. ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة + دراسة النّصّ)

1. عناوين نصوص ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة + دراسة النّصّ) الخاصّة بالسّنة الثّانية المتوسّطة:

2. تداولية الأفعال الكلامية في نصوص فهم المكتوب

3. عمليّة إحصاء في الأفعال الكلاميّة من خلال عمل المرسل / المخاطب (الأستاذة) في حصّة القراءة المشروحة

4. التّحليل العام لتداوليّة الأفعال الكلاميّة في ميداني: فهم المنطوق وإنتاجه وفهم المكتوب

III. القوّة الإنجازيّة لتداوليّة الأفعال الكلاميّة في تعليميّة نصوص اللّغة العربيّة

I. ميدان فهم المنطوق وإنتاجه:

1. عناوين خطابات ميدان فهم المنطوق وإنتاجه الخاصّة بالسّنة الثّانية المتوسّطة:

وجبة لا خبز الدّليل ص87	درس في الوطنيّة الدّليل ص91	لالا فطمة نسومر الدّليل ص93	خلق الحلم الدّليل ص100	سبيل النّجاح الدّليل ص101	عيد الأم الدّليل ص107	حقل نغرزان الدّليل ص109	الصّحّة الدّليل ص113

2. تداولية الأفعال الكلامية في خطابات فهم المنطوق وإنتاجه

أ. تداوليّة الأفعال الكلاميّة في الخطاب الشّفهي الأوّل: " وجبة بلا خبز ":

المقطع التّعليميّ التّعلّمي: الحياة العائليّة: [1] الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه. المحتوى المعرفي: وجبة بلا خبز. الدّليل ص 87.	المرسل: المعلّمة /الأستاذة: المرسل إليه / الفئة المستهدفة: تلاميذ الثّانية المتوسّطة.	قناة الإرسال: الخطاب الشّفوي. المرجع: المكان: متوسّطة جدواني يوسف الحمامات، قسم 2م. الزّمان: 07 من أفريل 2025.
الشفرة: مجموعة النّصوص المستهدفة / تحليلها تداوليّا / تداوليّة الأفعال الكلاميّة في تعليميّة خطابات ميدان فهم المنطوق وإنتاجه. انطلاق الأستاذة في تقديم الميدان من خلال المنهجيّة المعتمدة والّتي قامت الأستاذة بانجازها في مذكّرتها كالآتي:		
الوضعيّات	المتكلّم / الأستاذة	المتلقّي / التّلميذ
1- وضعيّة الانطلاق	عرض وضعيّة المشكلة الآتية: -في اللّحظة الّتي يتفنّن فيها الأغنياء ملء موائدهم بشتى أنواع المأكولات، نجد عائلات أخرى تفتقد فتات الخبز لسدّ جوعها وهذا ما سنتوقف عليه من خلال نصّ " وجبة بلا خبز ". - فأحسنوا الإصغاء. ــ تدوين عنوان المحتوى على السّبّورة.	/

[1]– الدّليل ص87.

2- وضعيّة التعلمية	تقوم الأستاذة بتسميع الخطاب للمرّة الأولى، بعد ذلك تشرع في مساءلة متعلّميها: -سمّ، ثمّ صف الطّعام الّذي حضّرته عيني لعائلتها. - بيّن السّبب الّذي دفع عمر للصّياح. أبْدِ رأيك في هذا التّصرّف. عدِّد أفراد العائلة: عبّر عن طريقة تناولهم الطّعام، وبيّن سبب ذلك. هذه الظّروف القاسية كانت نتيجة حدث معيّن، أذكره لخّص مضمون النّصّ في فكرة عامّة. :- تسمع الأستاذة الخطاب للمرّة الثّانية من اجل التّعمّق في الفهم أكثر. فيها تنبّه الأستاذة التّلاميذ إلى تسجيل رؤوس أقلام بالاعتماد على الكلمات المفتاحيّة، ويتمّ استكشاف الكلمات الصّعبة الّتي تحول دون تحقيق فهم المعنى. الأستاذة: وضّح دلالة كلمة: الحلّة، قرفَص، يشرقونه، تخضّب -هذه العائلة فقيرة، هات ما يدلّ على ذلك. -بيّن سبب امتناع عمر عن الدّخول إلى البيت. -دار حوار بين أفراد العائلة، حدّد دور كلّ واحد منهم فيه. قدّر قيمة تربويّة لهذا النّص.	التّلميذ: إنّه حساء بالشّعيريّة المفتّتة والخضار، تفوح منه رائحة الفلفل الأحمر. -انعدام الخبز. -عدم وجود الخبز. -غياب الخبز. -الخبز مفقود. هذا تصرّف غير لائق، لما فيه من العقوق وعد الرضى بقضاء الله وكذلك عدم الصّبر. الأمّ " عيني "، عويشة، مريم. -ما إن انغمست ملاعقهم في الحساء حتّى قرفص عمر، وراحوا يلعقون وهم صامتون، فكانوا يشرقون به كونه ساخنا ويبتلعون. -صلابة علاقات أفراد الأسرة، الانطلاق من الظّروف لبناء غدٍ افضل. الفكرة العامّة وتدوينها على اللّوح: الفكرة العامّة: فقر عائلة عيني جعلها تأكل وجبتها من دون خبز. -الـحلّة: إناء الطّبخ من المعدن كبير الحجم (قِدْر). -قرفصَ: جلس وألصق فخذيه ببطنه ووضع يديه على ساقيه. -يشرقونه: يبلعونه مع إصدار صوت. -تخضّب: تلطّخ، تلوّن. -لم يجدوا ما يتناولونه عدا الحساء -ظهور عمر صائحا متحسّرا، أمّا " عيني " فقد لعبت دور المهدّئة المغلوبة على أمرها، في حين أنّ باقي الأولاد كان همّهم كيفيّة الأكل، وأخيرا ظهرت عويشة بكلام يدلّ على انشغالها بالطّعام. اختيار أحسن الإجابات وتدوينها على اللّوح. يقول أحد الحكماء: " يخرج من رحم الأزمات رجال عظماء "
3-الوضعيّة الختاميّة	-مطالبتهم بتلخيص مضمون النّصّ شفهيّا بأسلوبه (التّلميذ) الخاص. أبعاد نظريّة الأفعال الكلاميّة من خلال تقديم النّصّ، ومن خلال ما جاء في مذكّرة الأستاذة.	/

-تحليل تداوليّة الأفعال الكلاميّة من خلال تقديم الدّرس الأوّل:

من خلال تقديم النّص وتحليل خطابه، وبالاعتماد على ما جاء في مذكّرة الأستاذة الشّخصيّة، نستنتج ما يلي:

1-وضعيّة الانطلاق: تمّ اعتماد الأفعال التّقريريّة الخبريّة من أجل نقل المعلومات، والتّعبير عن قناعة المتكلّم (الأستاذة) لتختم بفعل أمر من أجل توجيه المتعلّمين إلى ضرورة الإصغاء والانتباه وتلزمهم بذلك.

2-وضعيّة بناء التّعلّمات:

(14) مطلوبا في صيغة أفعال أمر الّتي تساعد المتعلّم على الاستجابة وعرض إجاباتهم بالاستناد على ما سمعوه في الخطاب.

-تشجيع المعلّمة / الأستاذة وتحفيز طلبتها / متعلّميها بين الفينة والأخرى عند الإجابة الصّحيحة بكلمات وعبارات مثل: أحسنت، جيّد، اهتمّ أكثر، تابع معنا... وهي أفعال تعبيريّة، تعبّر عن مشاعر ومواقف الأستاذة تجاه تلاميذها تشجيعا منها لهم أو توجيها لهم من أجل تصويب أخطائهم وعثراتهم.

-كما يمكن لها أن تَعِدَ (أعدك) أحدهم بإضافة نقطة في الامتحان، أو بهديّة وهي بذلك وظّفت أفعال الوعد / التّعهّد.

-عندما أخطأ تلميذ مجتهدٌ، بدت عليه علامات الخجل والخوف، فهدّأت من روعه وواسته قائلة: لا تقلق بنيّ، لا يهمّ ذلك.

3-الوضعيّة الختاميّة: اعتمدت الأستاذة فعل الأمر (لخّص)، كلّ تلميذ يقوم بتلخيص النّصّ شفاهة، بالتّناوب عمل فردي، على المعلّم أن يخرج المتعلّم المحدّد إلى المصطبة ويقدّم تلخيصه وما طلب منه القيام به.

-بعد الانتهاء، تثني الأستاذة على مجهوداتهم بأفعال تعبيريّة تدلّ على الشّكر والثّناء.

- ما يلاحظ على الأستاذة: اعتمادها المطلق على أفعال الالتزام خاصّة أفعال الأمر وأفعال الوعد والأفعال التّعبيريّة.

- ما يلاحظ على ما تمّ تدوينه على اللّوح من معلومات: اعتمادها الأفعال التّقريريّة (الخبرية).

-ما يلاحظ على إجابات المتعلّمين / التّلاميذ: اعتمادهم الأساليب التّقريريّة.

ب. تداوليّة الأفعال الكلاميّة في الخطاب الشّفهي الثّاني: "درس في الوطنيّة ":

المقطع التّعليميّ التّعلّمي: حبّ الوطن:[1] الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه. المحتوى المعرفي: درس في الوطنيّة. الدّليل ص 91.	المرسل: المعلّمة /الأستاذة: المرسل إليه / الفئة المستهدفة: تلاميذ الثّانية المتوسّطة.	قناة الإرسال: الخطاب الشّفوي. المرجع: المكان: متوسّطة جدواني يوسف الحمامات، قسم 2م. الزّمان: 09 أفريل 2025

الشفرة: مجموعة النّصوص المستهدفة / تحليلها تداوليّا / تداوليّة الأفعال الكلاميّة في تعليميّة خطابات ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.

انطلقت الأستاذة في تقديم الميدان من خلال اتباع المنهجيّة الّتي قامت بإنجازها في مذكّرتها كالآتي:

الوضعيّات	المتكلّم / الأستاذة	المتلقّي / التّلميذ
1. وضعيّة الانطلاق	عرض الوضعيّة المشكلة الآتية: يقوم العدوّ الأجنبي باستعمار بلد من البلدان فينهب ثرواته ويشرّد أبناءه ويعيث في الأرض فسادا. اذكر واجبا نحو وطنك. تدوين عنوان المحتوى المعرفي بعد الكشف عنه واقتراح عنوان الخطاب. (اقترح عنوانا لخطاب اليوم).	

[1]–الدّليل ص87.

2. وضعيّة بناء التّعلّمات	تقوم الأستاذة بتسميع الخطاب للمرّة الأولى، بعد ذلك تشرع مباشرة في مساءلة متعلّميها: -حدّد موضوع الخطاب الملقى. للأستاذة حسن رأي في مفهوم الوطنيّة، وضّح ذلك. حدّد جملة التّساؤلات الّتي تبادرت إلى ذهن عمر ما رأيك فيها ؟ ما السّرّ الّذي تمّ اكتشافه بخصوص شخصيّة المعلّم (حسن)؟ لماذا لم يتمكّن عمر من النّجاح في دراسته؟ هل تستطيع أنت تحقيق النّجاح؟ علّل. هات فكرة عامّة مناسبة للخطاب الّذي سمعتموه: تقوم الأستاذة بتسميع الخطاب للمرّة الثّانية من أجل التّمعّن أكثر في الفهم وتذليل مفرداته الصّعبة. اشرح الكلمات والعبارات التّالية: نبرات فخمة / وجهاء / يحظر. ووظّفها في جمل مفيدة. بيّن القيمة التّربويّة للنّصّ.	- درس في الوطنيّة. الوطن ليس الأرض الّتي نعيش فوقها فحسب، بل هو كذلك كل ما على هذه الأرض من سكّان، وكلّ ما فيها بوجه الاجمال... كلّ هؤلاء يعدّون من الوطن ؟ حميد سرّاج أيضا ؟ أيّ بلد هو بلده ؟ يرى أنّ حميد سرّاج مطاردا دوما من الشّرطة فكيف يعتبر مواطنا وهو لا يعيش بأمان في وطنه، لأنّ الأجانب هم من يتحكّمون في الوطن. -أنّه يتكلّم اللّغة العربيّة جيّدا. -أنّه متمكّن من اللّغة العربيّة. -أنّه مثقّف، ربّما أستاذ أو اطار جامعيّ. لم يتمكّن عمر من مواصلة دراسته بسبب الظّروف الصّعبة: - بسبب الاحتلال - بسبب الجوع - بسبب الفقر - بسبب غبائه لأن عقله رافض لتلقّي معلومات في مدرسة خاصّة للاحتلال الفرنسي. نعم نحن نستطيع مواصلة الدّراسة وتحقيق النّجاح. لأنّنا نعيش في وطن ينعم أهله بالحريّة، لغتي عربيّة ومدرستي ومناهجها جزائريّة، كم أحبّك يا بلدي. الفكرة العامّة: مفهوم الوطنيّة وواجب الافراد نجو وطنهم الأمّ. يذلّلون المفردات والعبارات ثمّ يقومون بتوظيفها: 1- نبرات فخمة = تغليظ للحرف عند النّطق. 2-وجهاء = ج.م. وجيه، ذو قيمة. 3-يحظر = يمنع. قال أحمد شوقي: وللأوطان في دم كلّ حرّ ***يدٌ سلفت ودين مستحقٌّ
3.الوضعيّة الختاميّة	أظهر الأستاذ (حسن) حبّه لوطنه في موقف عرفته في الخطاب المسموع، ومن خلال توجيهات تقدّمها لزملائك، أبرِزْ طريقتك في التّعبير عن حبّك للوطن. -ابعاد نظريّة الأفعال الكلاميّة من خلال التقديم والعرض.	ينتج مشافهةً:

- تحليل تداوليّة الأفعال الكلاميّة من خلال تقديم الدّرس الأوّل:

من خلال عرض الأستاذة وتقديمها للميدان، ولهذا الخطاب المسموع ومن خلال ما جاء في مذكّرة الأستاذة، تبيّن لنا أنّ الأفعال الكلاميّة الّتي اعتمدتها الأستاذة هي:

1- وضعية الانطلاق: تمّ اعتماد الأفعال التّقريريّة الخبريّة.

2- وضعيّة بناء التّعلّمات: (08) أوامر: حدّد، وضّح ، علّل، هات، اشرح، بيّن ، أبرز، وظفها.

الاستفهام (05): هل، لماذا، كيف، ما رأيك، ما...

3- وضعيّة ختاميّة: الأمر (أبرز).

أمّا إجابات المتعلّمين فكلّها أفعال تقريريّة ماعدا الجواب الخاصّ بتحديد الأسئلة الّتي تبادرت إلى ذهن عمر.

-كذلك تشجيع الأستاذة للمتعلّمين وتحفيزهم من خلال استعمال الأفعال التّعبيريّة مثل: أحسنت، وُفّقت، بُوركت،...

ومناداة المتعلّمين بأسمائهم عند الإجابة ما يستوجب استدعاء النّداء بشكل واضح مثل: يا أحمد، يا بني ، يا رتاج... وما يزيد من دافعيّة المتعلّمين وإشراكهم في إعداد بناء تعلّمات الدّرس.

ما تمّ كتابته على اللّوح الغالب فيها أفعال تقريريّة خبريّة لأنّها تهدف إلى نقل معلومات وتوكيدها وتوثيقها على اللّوح ثمّ نقلها على كرّاساتهم.

ج. تداوليّة الأفعال الكلاميّة في الخطاب الشّفهي الثّالث: "لالا فاطمة نسومر":

المقطع التّعليميّ التّعلّمي: عظماء الإنسانيّة [1] الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه. المحتوى المعرفي: لالا فاطمة نسومر. الدّليل ص 93.	المرسل: المعلّمة /الأستاذة: المرسل إليه / الفئة المستهدفة: تلاميذ الثّانية المتوسّطة.	قناة الإرسال: الخطاب الشّفوي. المرجع: المكان: متوسّطة جدواني يوسف الحمامات، قسم 2م. الزّمان: 17 أفريل 2025

الشفرة: مجموعة النّصوص المستهدفة / تحليلها تداوليّا / تداوليّة الأفعال الكلاميّة في تعليميّة خطابات ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.

انطلقت الأستاذة في تقديم الميدان من خلال اتباع المنهجيّة الّتي قامت بإنجازها في مذكّرتها كالآتي:

الوضعيّات	المتكلّم / الأستاذة	المتلقّي / التّلميذ
1-وضعيّة الانطلاق:	عرض الوضعيّة المشكلة لتعصف بأذهان المتعلّمين لتقريبهم من مضمون الخطاب الّذي سيتناولونه اليوم: وقفت المرأة إلى جانب الرّجل في ثورتنا المجيدة ضدّ المستعمر الغاصب لتشاركه كفاحه المسلّح، ومأموريّته الجليلة في سبيل نيل الحريّة ورفض ذلّ العبوديّة. التّقديم: استهلّت الأستاذة "سميرة بن خذير " الحصّة باتّباع المنهجيّة الّتي انجزتها في مذكّرتها وطبّقتها ميدانيا داخل حجرة الدّراسة (البيئة/القسم) كالآتي: اذكر عظيمة من عظيمات ثورتنا الخالدة. لنا إطلالة اليوم مع إحدى البطلات العظيمات اللّائي خلّدن أسماءهنّ بأحرف من ذهب من سجلّ تاريخ ثورتنا المجيدة. -الكشف عن عنوان الخطاب وتدوينه على اللّوح بعد استنتاجه بمعيّة المتعلّمين.	-جميلة بوحيرد ، - لالا فاطمة نسومر،...
2-وضعيّة بناء التّعلّمات:	حدّد الاسم الّذي اتّفق عليه الفوج ليكون رمزا لهم. بيّن سبب موافقة أعضاء الفوج على اقتراح فاطمة. ماذا اعتبر أعضاء الفوج (نسومر) بعد ذلك؟ ماذا يمكن أن تقول عن نسومر؟	اتّفقوا على اتّخاذ اسم لالا فاطمة نسومر لفوجهم. -لأنّ كلامها مقنع. -لأنّ اسمها فاطمة -لأنّه اسم البطلة المجاهدة لالا فاطمة نسومر. رمز المقاومة هي واحدة من عظيمات الجزائر وبطلاتها.

[1]-المرجع السّابق، ص 93.

	عدّد الصّفات الّتي أهّلت (لالا فاطمة) لتكون محطّ أنظار واختيار أعضاء الفوج. فسّر سبب اتّفاق أطفال المخيّم على تسمية فوجهم باسم شهيد أو شهيدة. هاتوا فكرة عامّة مناسبة للخطاب المسموع. تفاعلت كثيرا مع اختيار الفوج، ونقلت تفاعلك إلى زملائك، بيّن سبب ذلك التّفاعل. ما الأثر الّذي تركته في نفسك؟ دلّ عن القيمة التّربويّة للخطاب المسموع.	–قيادة المقاومة ضدّ العدوّ. –لم تبخل بشيء في سبيل الوطن. – مضحية بحياتها. –قاومت الاستعمار بكلّ شراسة وبطولة. –ذلك راجع إلى وطنيّتهم واعتزازهم بأمجاد وبطولات أسلافهم. –للاقتداء بهم في حبّهم لوطنهم. –زرع حبّ الوطن في الأجيال الصّاعدة. الفكرة العامّة: نسومر رمز المقاومة ومثال يحتذى به في التّضحية. يرجع ذلك إلى مكانة البطلة لالا فاطمة نسومر ومدى مقاومتها للمحتلّ الغاصب بكلّ بسالة وشجاعة. الإعجاب والدّهشة، لأنّها امرأة بطلة مقاومة وقائدة للجيش. –قالوا العالِم يموت بموته العالَم. –قال مفدي زكريّاء : نسومر مذ نسبوك لتاكلا رفضت التّواكل يافاطمة...
3–الوضعيّة الختاميّة	نظّم النّادي الرّياضي للمتوسّطة دورة رياضيّة بين الأقسام، وطلب منكم أستاذ التّربية البدنيّة تسمية الفرق. –حاولوا عرض مناقشة حواريّة حول تسمية فريقكم، وتبرير اختياركم. –الأبعاد التداوليّة من خلال التّقديم والعرض.	ينتجون مشافهة. –تنتدبون عضوين لعرض الحوار داخل القسم. تجاوبوا مع المطلبين واختاروا أسماء شهداء مثل: العربي بن مهيدي / الأمير عبد القادر / حمزة / جميلة....

بالاعتماد على ما تمّ تقديمه في هذا الدّرس، تبيّن أنّ الأفعال الكلاميّة الّتي اعتمدتها الأستاذة هي:

1– وضعيّة الانطلاق: اعتمدت الأفعال التقريريّة (الخبريّة)، وطغت أكثر مع وجود أسلوب أمر واحد (01) اذكرْ.

2– وضعيّة بناء التّعلّمات: الأمر (08): حدّد /بيّن / عدّد / فسّر / هاتوا / دُلّ / حاولوا/...

الاستفهام (03): ماذا / ما /...

النّداء: نداء المتعلّمين بأسمائهم مثل: يا محمد، يا بني، يا حنين...

3- وضعيّة ختاميّة: الأمر: حاولوا.

-استعمال الأساليب التّقريريّة طغت على الوضعيّة الإنطلاقيّة أمّا وضعيّة بناء التّعلّمات اعتمدت على الأفعال الالزاميّة من أمر واستفهام ونداء...والمرحلة الختاميّة اعتمدت فيه الأفعال الالزاميّة أيضا.

- أمّا إجابات المتعلّمين: كلّها أفعال تقريريّة خبريّة، مثبتة أو منفيّة.

- تشجيع الأستاذة للمتعلّمين في كلّ مرّة يوفّق المتعلّمون فيها في الإجابة، أو لم يوفّق لتوجيه الإجابة لغيره من أجل التّصويب، والتّحفيز أكثر.

- ما تمّ تدوينه على اللّوح الغالب فيه أفعال تقريريّة (خبريّة).

د. تداوليّة الأفعال الكلاميّة في الخطاب الشّفهي الرّابع: " خُلُقُ الحلم ":

المقطع التّعليميّ التّعلّمي: الأخلاق والمجتمع. **الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه.** **المحتوى المعرفي: خُلُقُ الحلم الدّليل ص 100.**[1]	**المرسل: المعلّمة /الأستاذة:** **المرسل إليه / الفئة المستهدفة: تلاميذ الثّانية المتوسّطة.**	**قناة الإرسال: الخطاب الشّفوي.** **المرجع: المكان: متوسّطة جدواني يوسف الحمامات، قسم 2م.** **الزّمان: 27 أفريل 2025**

الشفرة: مجموعة النّصوص المستهدفة / تحليلها تداوليّا / تداوليّة الأفعال الكلاميّة في تعليميّة خطابات ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.

انطلقت الأستاذة في تقديم الميدان من خلال اتباع المنهجيّة الّتي قامت بإنجازها في مذكّرتها كالآتي:

الوضعيّات	المتكلّم / الأستاذة	المتلقّي / التّلميذ
1. وضعيّة الانطلاق	**تعرّضت لموقف محرج من زميل لك، ولكنّه ندم، وطلب منك الصّفح.** **ماذا تفعل ؟** **ماذا نسمّي هذا التّصرّف ؟** **استمعوا لهذا الخطاب حول خُلُق الحِلْمِ، اعتمدوا على تقنيّة رؤوس أقلام.**	**-نعم أصفح عنه.** **-لا، لن أصفح عنه.** **-لن أجيبه، وابتعد عنه.** **-التّسامح. -العفو. -الصّفح.** **-الحلم.**
2. وضعيّة	**أصْغ إلى الخطاب، واستعن برؤوس الأقلام لتجيب عن**	**- لأنّه فيه راحة الجسد.**

[1]-المرجع السّابق، ص 100.

بناء التّعلّمات	الأسئلة الآتية: -لماذا يعتبر الحِلم من أشرف الأخلاق؟ ما حقيقته؟ هل العفو عن الظّالم الجاهل ضعف أم ذلٌّ وخوف؟ علّل اجابتك ممّا سمعت ومن خلال هذا الخطاب المسموع. استظهر حديثا يدلّ على الحلم وتمالك النّفس عند الغضب. اشرح: العسرة / الحِلم، ووظّفهما في جملتين مفيدتين. هاتوا فكرة عامّة مناسبة للخطاب المسموع. بيّن القيمة التّربويّة والخلقيّة للخطاب المسموع	- سلامة النّفس. - حبّ النّاس. - خلق حميد وصفة الأنبياء. أن تضبط نفسك عند هيجان الغضب. -ليس ضعفا. -لا، ليس خوفا. -أبدا ليس ضعفا ولا خوفا ولا ذلّا. لأنّ أحسن المكارم عفو المقتدر. قال رسول الله صلى الله عليه وسلّم: " ليس الشديد بالصّرعة، إنّما الشّديد الّذي يملك نفسه عند الغضب " صحيح مسلم 2609. العُسرة = ضيق الحال = الحاجة = الشدّة. -بعد العسر يأتي اليسر، وبعد الشدّة يأتي الفرج. -الحلم = خلق الإسلام = هو ضبط النّفس عند الغضب. -الحلم صفة حميدة، وخلق رفيع. انتقاء أجود الأفكار وتدوينها في اللّوح: الفكرة العامّة: الحِلم خلق الكرماء وشيمة الحكماء وصفة الأنبياء. قال أحمد شوقي: إنّما الأمم الأخلاق ما بقيت فإن هم ذهبت أخلاقهم ذهبوا -قال تعالى: { إنَّ إبراهيم لحليم أوّاه منيب } هود الآية 75.
3. وضعيّة ختاميّة	-توجّه لزملائك بتوجيهات حول الحِلم وفوائده، موظّفا ما درسته من صور بيانيّة وظواهر لغويّة، مستشهدا بأبيات شعريّة مختارة. -أبعاد نظريّة الأفعال الكلاميّة من خلال العرض والتّقديم.	ينتجون شفاهة.

من خلال ما تمّ تقديمه في هذا الميدان، تبيّن أنّ الأفعال الكلاميّة المعتمدة من المرسل (الأستاذة)، المرسل إليه (المتعلّمون) تكون كالآتي:

- وضعيّة الانطلاق:

-اعتماد الأفعال التّقريريّة الخبريّة ثمّ تخلّلتها أسلوبان استفهاميّان (ماذا x 2)

-وختمتها بأسلوب أمر (استمعوا).

- وضعيّة بناء التّعلّمات:

الاستفهام (03): لماذا ؟ هل ؟ ما ؟...

الأمر (08): أصغ / استعن / علّل /استظهر / اشرح / وظّف / هاتوا / بيّن.

النّداء: (المتعلّمون المجيبون)

التّحفيز: أفضل تلميذ قدّم إجابات ممتازة: أحسنت، أبدعت، بوركت.

تكريم أفضل تلميذ بحبّة حلوى، هديّة " قلم ".

- وضعيّة ختاميّة:

الأمر (01): توجّهْ.

الأساليب التّقريريّة: مهيمنة (كلّها خبريّة).

-أمّا إجابات المتعلّمين: أفعال تقريريّة (خبريّة) مثبتة ومنفيّة.

-ما تمّ تدوينه على اللّوح الغالب فيه أفعال تقريريّة (خبريّة).

هـ. تداوليّة الأفعال الكلاميّة في الخطاب الشّفهي الخامس: "سبيل النّجاح":

المقطع التّعليميّ التّعلّمي: العلم والاكتشافات العلميّة. **الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه.** **المحتوى المعرفي: سبيل النّجاح الدّليل ص 101.**[1]	**المرسل: المعلّمة /الأستاذة:** **المرسل إليه / الفئة المستهدفة: تلاميذ الثّانية المتوسّطة.**	**قناة الإرسال: الخطاب الشّفوي.** **المرجع: المكان: متوسّطة جدواني يوسف الحمامات، قسم 2م.** **الزّمان: 17 أفريل 2025**
الشفرة: مجموعة النّصوص المستهدفة / تحليلها تداوليّا / تداوليّة الأفعال الكلاميّة في تعليميّة خطابات ميدان فهم المنطوق وإنتاجه. **انطلقت الأستاذة في تقديم الميدان من خلال اتباع المنهجيّة الّتي قامت بإنجازها في مذكّرتها كالآتي:**		

الوضعيّات	المتكلّم / الأستاذة	المتلقّي / التّلميذ
الأنطلاقة	استهلّت الأستاذة تقديم الحصّة من خلال اتّباع الخطوات	

[1]-المرجع السّابق، ص 101.

	التّالية والّتي سطّرتها في مذكّرتها: يحرص الآباء على توجيه أبنائهم إلى ما فيه خيرهم وسعادتهم، لا سيما حثّهم على طلب العلم والتّفرّغ له. -فماهي النّصائح الّتي يقدّمها لك والداك قبل الامتحان ؟ -اليوم نتعرّف على نصّ لأحمد أمين يوصي ابنه بعنوان: سبيل النّجاح. -مهما كبر الأولاد وبلغوا من الكبر ما بلغوا يبقون في اعين آبائهم وأمهاتهم صغارا وهذا النّصّ (الخطاب) خير دليل على ذلك. -تسميع الأستاذة للخطاب، ومطابتهم بتسجيل رؤوس أقلام.	-التركيز. -الحفظ. -مراجعة الدّروس. -انجاز التّطبيقات.
2. وضعيّة بناء التّعلّمات	في أيّ موضوع نصح أحمد أمين ابنه ؟ ما الّذي يصبو إليه الابن من خلال تعلّمه ؟ كيف يتمّ معرفة الحقيقة ؟ عدّد جملة النّصائح الّتي أسداها الأب لابنه؟ ما أثرها في الحياة المدرسيّة ؟ علام تدلّ كثرة النّصائح ؟ اذكر ما تعرفه من صفات طالب العلم النّاجح اشرح: تلجلج، وظّفها في جملة مفيدة. أجمل معاني الخطاب في فكرة عامّة مناسبة. اذكر قيمة تربويّة للخطاب.	-في مجال التّعليم. -الدّراسة. -التّعلّم. معرفة الحقيقة. -بالصّبر. -الاجتهاد. -التّحضير والاهتمام والحفظ والمراجعة... -أُطلب الحقيقة لذاتها. -كن ذا شعور علميّ دقيق. -عوّد نفسك النّظام وحسن التّرتيب. -عليك بالصّبر -وسّع صدرك. -إنّك إن فعلت ذلك نجحت. -جزاؤه النّجاح والفوز. -على حرص الوالد. -على اهتمامه. -على خوفه على مستقبل ابنه. -الاجتهاد. -انجاز واجباته. -احترام المعلّم. -تلجلج = تردّد فيه. -النّصائح القيّمة الموصلة للنّجاح في طلب العلم.

		قال الإمام الشّافعيّ: **تعلّم فليس المرء يولد عالما** **وليس اخو علم كمن هو جاهل**
3. مرحلة ختاميّة	**العلم هو ركيزة بناء المجتمعات ،وأساس نجاح الأفراد.** **-بناءً على ما فهمت من نصّ (خطاب) " سبيل النّجاح "** **اعْرض البرنامج الّذي ارتضاه الكاتب لولده في توجيهات عمليّة مرتّبة.** **-أبعاد نظريّة الأفعال الكلاميّة من خلال العرض والتّقديم.**	**ينتجون مشافهة.** **- يأخذون الكلمة وينتجون شفاهة واحدًا تلوَ الآخر.**

من خلال هذا التّقديم سنحاول أن نتتبّع الأفعال الكلاميّة المعتمدة في هذا الدّرس.

- وضعيّة الانطلاق: اعتمدت الأستاذة على المزاوجة بين الأفعال التّقريريّة والخبريّة، واستعمال الاستفهام (ماهي؟)، والأمر من خلال طلب الإصغاء وتدوين (تسجيل) رؤوس أقلام (سجّلوا).

2-وضعيّة بناء التّعلّمات: الاستفهام (04).

الأمر (06):

النّداء: (المتعلّمون المجيبون).

التحفيز: عبارات مثلجة للصّدور مثل: أحسنت، إجابة ممتازة، بوركت، وفّقت، واصل، أسد الحصّة ،...

3-وضعيّة ختاميّة: - هيمنة الأفعال التّقريريّة في وضعيّة الإنطلاق زاوجت بين الأفعال التّقريريّة والالزاميّة/بناء التّعلّمات هيمنة الأفعال الالزاميّة/وضعيّة ختاميّة هينة الأفعال التّقريريّة.

-إجابات المتعلّمين: تراوحت بين الأفعال التّقريريّة وأفعال الأمر، لأنّ نصائح الأب كانت أوامر، ومطالبة المتعلّمين باستخراجها ما أدى إلى استعمال الأوامر مثل: اطلب / كن / عوّد / عليك / وسّع...

-ما تمّ تدوينه على اللّوح من معلومات واستنتاجات الغالب فيها أفعال تقريريّة / خبريّة.

و. تداوليّة الأفعال الكلاميّة في الخطاب الشّفهي السّادس: " عيد الأمّ ":

المقطع التّعليميّ التّعلّمي: الأعياد. الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه. المحتوى المعرفي: عيد الأمّ الدّليل ص 107. [1]	المرسل: المعلّمة /الأستاذة: المرسل إليه / الفئة المستهدفة: تلاميذ الثّانية المتوسّطة.	قناة الإرسال: الخطاب الشّفوي. المرجع: المكان: متوسّطة جدواني يوسف الحمامات، قسم 2م. الزّمان: 24 أفريل 2025

الشفرة: مجموعة النّصوص المستهدفة / تحليلها تداوليّا / تداوليّة الأفعال الكلاميّة في تعليميّة خطابات ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.

انطلقت الأستاذة في تقديم الميدان من خلال اتباع المنهجيّة الّتي قامت بإنجازها في مذكّرتها كالآتي:

الوضعيّات	المتكلّم / الأستاذة	المتلقّي / التّلميذ
1-وضعيّة الانطلاق	بدأت الأستاذة تقديم الحصّة من خلال اتّباع الخطوات الّتي سطّرتها واعتمدتها في مذكّرتها: لكلّ إنسان في حياته أشخاص يحبّهم ويحترمهم لما لهم من فضل، فمن له أكبر الفضل عليكم في حياتكم ؟ لماذا ؟ ماذا تفعل لتُسعد أمّك ؟ الأمّ نسيم في الحياة، ولا يمكن الاستغناء عنها، لذلك وجب العمل على إسعادها مادام الإنسان قادرا، وفي هذا النّصّ ذكر لقيمة الأمّهات في عيدهنّ الكشف عن عنوان المحتوى وتدوينه.: " عيد الأم ". تسميع الأستاذة للخطاب، ومطالبتهم بتسجيل رؤوس أقلام.	-الأمّ - أمّي - ماما... لأنّها تسهر على خدمة الأبناء وراحتهم. -النّجاح وبلوغ المراتب، أحسن هديّة للأمّ. -أشتري لها هديّة. -أساعدها في أشغال البيت. -ألبّي طلباتها.
2-وضعيّة بناء التّعلّمات	ما مضمون الحوار الوارد في بداية الخطاب المسموع ؟ ما علاقته بالموضوع ؟ التّمجيد في عاطفة الأمومة لا ينقطع، وضّح ذلك ممّا سمعت. بما استحقّت الأمّ التّمجيد والتّكريم ؟	حوار حول قيمة ومكانة الأمّ. أُثير في يوم الاحتفال بعيد الأمّ. لم أجد من المعاني الّتي ينالها التّمجيد من معنى الأمومة ذلك لأنّها تتّصل بالأمومة في كلّ الأمّهات، من عهد سيّدنا أدم عليه السّلام، إلى قيام السّاعة، وهي عاطفة جيّاشة في عالم الإنسان وفي عالم الحيوان على حدٍّ السّواء. لأنّ الأمّ في كلّ شيء الإنسان، الحيوان... -الأمّ مصدر الخير دائما. -الأمّ أحقّ النّاس

[1]-المرجع السّابق، ص 107.

	أعد عرض فكرة الحوار المسموع في جمل سليمة. هاتوا فكرة عامّة تجملون فيها هذه الأفكار. قدّر قيمة تربويّة مناسبة للخطاب المسموع.	بالتّمجيد والاحترام. -دور الأمّ في صنع الرّجال وتنشئتهم على الصّلاح. تحيّة الشّاعر لأمّه وبيان فضلها عليه. -قال رجل لرسول الله صلّى الله عليه وسلّم: " من أحق النّاس بصحبتي يا رسول الله، قال: أمّك، ثمّ قال من ؟ . قال: أمّك، ثمّ قال من ؟ قال: أمّك ثمّ قال من ؟، قال: أبوك" رواه البخاري. -لا تعصِ أوامر أمّك إن طلبت منك مساعدة.
3-وضعيّة ختاميّة	بعد معرفتك لعظمة الأمّ. -أعرض حوارا تتبادله تمثيلا مع زملائك، يوضّح الفكرة وتدعو من خلاله الإحسان للأمّ. -أبعاد نظريّة الأفعال الكلاميّة من خلال العرض والتّقديم.	ينتجون مشافهة. -يأخذون الكلمة ويعبّرون في شكل مجموعة متحاورة (مسرحيّة).

من خلال هذا العرض المقدّم من طرف الأستاذة نحاول تتبّع الأفعال الكلاميّة وأنواعها:

- وضعيّة الانطلاق:

-هيمنة الأفعال التّقريريّة الصّادرة عن الأستاذة مع وجود الاستفهام (فمَن ؟ / لماذا؟ / ماذا؟).

-الأمر من خلال مطالبتها بحسن الاصغاء والمتابعة وتسجيل رؤوس الأقلام.

- وضعيّة بناء التّعلّمات:

الأمر (03): أعد / هاتوا / قدّر.

النّهي (01): لا + المضارع المجزوم (لا تعصِ).

النّداء: المتعلّمون المجيبون.

الاستفهام (03): ما / ما / بم...

التّحفيز: أحسنت، واصل، بوركت، وُفّقت، أبدعت...

-وضعيّة ختاميّة:

-أفعال الطّلب المهيمنة وهي الأمر: (أعرضْ)

- إجابات المتعلّمين: غلبت عليها الأفعال التّقريريّة المناسبة لمضمون الخطاب ولأهميّته.

- ما تمّ تدوينه على اللّوح من معلومات واستنتاجات الغالب فيها أفعال تقريريّة (خبريّة).

ز. تداوليّة الأفعال الكلاميّة في الخطاب الشّفهي السّابع: " حقل تغزران ":

المقطع التّعليميّ التّعلّمي: الطّبيعة. **الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه.** **المحتوى المعرفي: حقل تغزران.** **الدّليل ص 109.**[1]	**المرسل: المعلّمة /الأستاذة:** **المرسل إليه / الفئة المستهدفة:** **تلاميذ الثّانية المتوسّطة.**	**قناة الإرسال: الخطاب الشّفوي.** **المرجع: المكان: متوسّطة جدواني يوسف الحمامات، قسم 2م.** **الزّمان: 23 أفريل 2025**

الشفرة: مجموعة النّصوص المستهدفة / تحليلها تداوليّا / تداوليّة الأفعال الكلاميّة في تعليميّة خطابات ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.

انطلقت الأستاذة في تقديم الميدان من خلال اتباع المنهجيّة الّتي قامت بإنجازها في مذكّرتها كالآتي:

الوضعيّات	المتكلّم / الأستاذة	المتلقّي / التّلميذ
1-وضعيّة الانطلاق:	**استهلّت الأستاذة بوضعيّة مشكلة، كانت كالآتي:** **مناظر الطّبيعة تتيح للإنسان متعة العين ونزهة الفكر، ولاسيما في فصول معيّنة:** **فأيّ الفصول تكون فيها الطبيعة أجمل؟** **لماذا ؟** **أدعوكم إلى حسن الإصغاء والمتابعة بتدوين رؤوس الأقلام.**	**فصل الرّبيع أو فصل الصّيف.** **-لأنّ الأرض تكتسي حلّة أنيقة تسرّ النّظرين.** **-لأنّ الأرض ترتدي حلّة خضراء كأنّها بساط.** **-الجوّ صافٍ ومنعش والكلّ فرح ونشيط.**
2-وضعيّة بناء التّعلّمات:	**-للطّبيعة أسرار تحتفظ بها، ولا تحتفظ بها، ولا تبوح به إلّا في الوقت المناسب، وحينها تصبح هذه الطّبيعة مقصد الإنسان لكلّ جوارحه ؛ تسلب منه السّمع والبصر والذّوق.** **-تشرع الأستاذة في مناقشة وتحليل معطيات الخطاب المسموع.** **ما هي المناظر / المظاهر الّتي تغيّر الحقول في قرية تغزران ؟** **حدّد الشّيء الّذي لاحظه الكاتب على أشجار البرتقال.**	**-الأرض تمّ تقلّبها للمرّة الثّانية.** **-يخترقها جدول يلمع مثل القلب الممتلئ بالدّماء.** **أنّها تقع وسط تغزران.** **-تعوم جذورها في الأرض لتشكّل أجمة تكاد تكون سوداء.** **-كانت مزهرة يملأ عبقها الأجواء.**

[1]-المرجع السّابق، ص 109.

	أكّد الكاتب أنّ الحياة قد بُعثت في حقل تغزران. -وضّح ذلك -أبدِ رأيك فيه. برع الكاتب في تأمّل الطّبيعة من خلال دقّة الملاحظة في وصف بعض ثمار الأشجار، اشرح ذلك. دُلّوا على المقطع التوجيهي الّذي سمعتموه أثناء إلقاء الخطاب على مسامعكم، مع ذكر مؤشّراته. بيّن السرّ الّذي اكتفه الكاتب في آخر النّصّ. هل توافقون الرّأي، أبنائي ؟ علّل إجابتك، بنيّ. اشرح: عَبَقها، زبْرِها، وظّفهما في جملتين من إنشائك. هاتوا فكرة عامّة مناسبة. قدّر قيمة تربويّة مناسبة للخطاب المسموع.	-نعم الحياة بعثت من جديد. -لأنّ الموسم كان موسم الأزهار تحضيرًا للإثمار: تين، كرز، زيتون، عنب ،... -شدّة اعجابه. -شدّة انبهاره وتأمّله فيها. ... أرضًا... من اجلها. من أبرز مؤشّراته: استعمال أفعال الالزام: يتوجّب، يلزم، يقضي، يجب عليك... -أرضنا واسعة. -أرضنا تتعرّف بسرعة على آهلها الّذين خلقوا من أجلها. -نعم، طبعا... -أجل. -بالتّأكيد. لأنّ الدّفاع عن الأرض في منزلة الدّفاع عن العرض. -عبقها = عطرها = ريحها = أريجها. -تعجبني في الوردة عبقُها. -زَبْرِها: قطع الأعواد الزائدة الّتي لا تثمر. -قام الفلّاح بزبر الأشجار. وصف دقيق لمنظر الحقل وأشجاره في فصل الاثمار. يقول أحمد شوقي: هي الطّبيعة قف بنا يا ساري أريك بديع صنع الباري.
3-الوضعيّة الختاميّة:	تبوح الطّبيعة بأسرارها كلّما حلّ الفصل البديع. -بناءً على ما فهمت من معلومات الخطاب المسموع، تبادل الحديث مع زميلك عن هذه الأسرار في فصل الرّبيع، وحالها في فصل الشّتاء المنصرم. -أبعاد نظريّة الأفعال الكلاميّة من خلال العرض والتّقديم.	ينتجون مشافهة. -يأخذون الكلمة ويتبادلون أطراف الحديث حول أسرار فصل الرّبيع، بالاعتماد عللا معلومات الخطاب المسموع.

من خلال هذا التّقديم الممنهج، سنحاول تتبّع أنواع الأفعال الكلاميّة المعتمدة فيه.

1-وضعيّة الانطلاق:

-غلبت الأفعال التقريريّة الصّادرة من الأستاذة.

-زاوجت بين الاستفهام والأمر حيث:

ورد الاستفهام (02): أي؟ / لماذا ؟

الأمر (01): (أدعوكم)

*** وضعيّة بناء التّعلّم:**

-الأفعال التّقريريّة تخلّلت الأساليب الأخرى:

-الأمر (10): (حدّد / وضّح / أبْدِ / اشرح / دلّوا / بيّن / علّل / اشرح / قدّر / هاتوا...)

-الاستفهام (02): (ماهي ؟ / هل)

-النّهي:

-النّداء (03): بني / أبنائي...

-التّحفيز: أثلجت صدري، أحسنت، أبدعت، بالتّوفيق، وفّقت، اجدت...

-الوضعيّة الختاميّة:

-اعتمدت الأستاذة فيها المزاوجة بين الأفعال التّقريريّة أوّلا، ثم ختمتها بأوامر (تبادل، انتبهوا، دوّنوا ملاحظاتكم...).

-إجابات المتعلّمين تراوحت بين الأفعال التّقريريّة والإنجازيّة: الاستفهام والأمر.

-ما تمّ تدوينه يغلب عليه الأفعال التّقريريّة ماعدا ما جاء في القيمة التّربويّة في البيت الشّعري لأحمد شوقي:

الأمر ـ قف.

النّداء ـ يا ساري.

ح. تداوليّة الأفعال الكلاميّة في الخطاب الشّفهي الثّامن: " الصّحة ":

المقطع التّعليميّ التّعلّمي: الصّحة والرّياضة الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه. المحتوى المعرفي: الصّحة. الدّليل ص 113.	المرسل: المعلّمة /الأستاذة: المرسل إليه / الفئة المستهدفة: تلاميذ الثّانية المتوسّطة.	قناة الإرسال: الخطاب الشّفوي. المرجع: المكان: متوسّطة جدواني يوسف الحمامات، قسم 2م. الزّمان: 28 أفريل 2025

الشفرة: مجموعة النّصوص المستهدفة / تحليلها تداوليّا / تداوليّة الأفعال الكلاميّة في تعليميّة خطابات ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.

انطلقت الأستاذة في تقديم الميدان من خلال اتباع المنهجيّة الّتي قامت بإنجازها في مذكّرتها كالآتي:

الوضعيّات	المتكلّم / الأستاذة	المتلقّي / التّلميذ
1-وضعيّة الإنطلاق	شرعت الأستاذة في تقديم الحصّة كالآتي: -ذهبت إلى طبيب المدرسة لإجراء الفحص الطّبّي السّنوي، اين قدّم لك التّوجيهات اللّازمة، وعند خروجك لاحظت زميلا لا يريد أ يجري الفحص، وأمّه تحاول جاهدة إقناعه. -حاول أنت أن تساعد الأمّ في تقديم التّوجيهات له. -أدعوكم أبنائي الأعزّاء إلى حسن الإصغاء، والمتابعة بتسجيل رؤوس أقلام.	
2-وضعيّة بناء التّعلّمات	عدّد الأسس الضّروريّة للصّحة. ماذا تفهم من قول المتكلّم: " بعضها مسخّر لنا بالفطرة " ؟ ما المقصود بقوله: " حياة كثير من أهل المدن جُلُوسيّة ". حدّد النّشاط الّذي يقترحه المتكلّم، لنعوّض به بعض ما نفقده من ضروريّات الصّحّة. ما حاجة الإنسان إلى الملابس ؟ اشرح: مسام جلودنا، رونق.	هناك أسس فطريّة ؛ كالهواء والحركة والنّوم. -وأسس نحتاج إلى الكدّ والعمل، كالمأكل والمسكن والملبس. أي انّ الله سخّر لنا ما يخدم صحّتنا قبل خلقنا، فليس من المعقول أن نفسده. لأنّهم ومنذ استيقاظهم صباحا، وهم على طاولات المقاهي أو على حواف الطّرقات، ولا يمارسون الرّياضة. ممارسة الرّياضة البدنيّة. -مرآة أخلاقنا. -لا نلبسها إلّا نظيفة. -تقينا الحرّ والقرّ. -مسام جلودنا = فتحات الجلد. -رونق = المزخرفة. الدّعوة إلى الاهتمام بالصّحّة وضرورة المحافظة

	صيغوا فكرة عامّة مناسبة لمعطيات الخطاب المسموع. قدّر قيمة تربويّة مناسبة للخطاب المسموع.	على أسسها. -قال تعالى: { فإذا مرضت فهو يشفيني }. -الصّحّة تاج فوق رؤوس الأصحّاء لا يراها إلّا المرضى.
3.الوضعيّة الختاميّة	أَعْرِضِ الأسس الضّروريّة للصّحّة مرتبّة حسب الأهميّة، بالاعتماد على معطيات الخطاب المسموع. -أبعاد نظريّة الأفعال الكلاميّة من خلال العرض والتّقديم.	ينتجون مشافهة. -يأخذون الكلمة ويتبادلون الأفكار، وأطراف الحديث تتضمّن توجيهات ونصائح ترسّخ مبادئ حفظ الصّحّة وسلامة الجسم نفسيّا وعقليّا.

من خلال تقديم الأستاذة للدّرس، نحاول تتبّع استعمالها للأفعال الكلاميّة وتحديد أنواعها

- **وضعيّة الانطلاق:**

-مزاوجة الأفعال التّقريريّة (الخبريّة) والإنجازيّة المتمثّلة في:

- الأمر: (حاولْ / أدعوكم).
- النّداء (أبنائي)
- **وضعيّة بناء التّعلّم:**
- الأمر (05): (عدّد / حدّد / اشرح / صيغوا / قدّر...).
- الاستفهام (03): (لماذا / ما).
- النّداء: (المتعلّمون المشاركون).
- التّحفيز: كلّ عبارات الثّناء والتّشجيع.
- النّهي:
- **الوضعيّة الختاميّة:**

-اعتمدت الأستاذة الأوامر من أجل الإنتاج الشّفهي من طرف المتعلمين.

المتعلّمون: ينتجون مشافهة.

-يأخذون الكلمة ويتبادلون الأفكار، وأطراف الحديث، ومن ثمة ستكون إنتاجاتهم عبارة عن حوارات ونقاشات الّتي سيعتمدون فيها على:

الأفعال التّقريريّة ـ الحوار ـ النّداء.

- الاستفهام.
- الأمر.
- النّهي.

3. دراسة وتحليل تداوليّة الأفعال الكلاميّة من خلال تقديم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه

أفعال الكلام؛ يريد بها الإنجاز الّذي يؤدّيه المتكلّم (المعلّم / المتعلّم) بمجرّد تلفظه بملفوظات معيّنة، ومن أمثلته: الأمر، النّهي، الوعد الاستفهام، التّعيين، الإقالة، التّهنئة، فهذه كلها أفعال كلاميّة.

- الإخباريّة: Représentatives:

يعرّفها جون سيرل بأنّها نقل معلومات وحقائق بصيغة التّصديق أو التّكذيب وهو ما يقابلها في البلاغة العربيّة بالأساليب الخبريّة، وغرضها التّقوير، ومن خلال تتبّعنا للأفعال الكلاميّة الاخباريّة والتقريريّة، وجدنا أن الأستاذة استعملتها بكثرة خاصّة في الوضعيّات الانطلاقيّة وفي كلّ الحصص المقدّمة الخاصّة بميدان فهم المنطوق، كذلك ظهورها بصورة كبيرة في إجابات المتعلّمين عن جملة المطاليب والاسئلة في كلّ مراحل وضعيّات التّقديم.

- التّوجيهيّة: Directives:

وتعني عند سيرل توجيه المتلقّي (المتعلّم) للقيام بفعل ما، ونعتمد فيه على أفعال الأمر والنّهي، وكلّ الألفاظ الّتي تعتمد على الطّلب، ويكون غرضها النّصح والإرشاد والتّوجيه.

الملاحظ أن الأستاذة أثناء تقديمها لميدان فهم المنطوق وإنتاجه، اعتمدت على جملة لاتُعَدُّ ولا تحصى من أفعال الأمر وبنسبة أقلّ كلّ من: الاستفهام والنّهي.

كذلك تحديد أسماء المتعلّمين بأسمائهم ينبغي استعمال النّداء، ومن ثمّة فإنّ التّعامل مع المطاليب من أوامر يستدعي حضور النّداء بكثرة.

-أفعال الأمر – الدّالة على طلب القيام بالإنجاز، فهي تدفع بذلك متعلّميها للقيام بإنجاز فعل ما طلبته منهم الأستاذة.

نلمس استعمال الأستاذ لأفعال الأمر الصّريحة من مثل: أصغِ / أُكتب / استعن / استظهر / وظّف...

-قامت الأستاذة بتوجيه جملة من الأوامر المتدرّجة عن كلّ مراحل وضعيّات تقديمها الحصّة، حيث لمسنا استجابة المتعلّمين لأوامرها، وقاموا بإنجاز الأفعال المطلوبة منهم.

والغرض من ذلك هو بناء التّعلّمات والمعارف والتّوجيه والإرشاد من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.

فأفعال الأمر السّالفة الذّكر، بالإضافة إلى الأفعال الآتية: اقرأ / اكتب / صُغ / بيّن / عدّد / حدّد / اذكر / استنتج / هاتوا... وغيرها، تدلّ على طلب الأستاذة من التّلاميذ إنجاز أفعال إنجازيّة.

إنّ الغرض من هذه الأفعال؛ هو تدريب المتعلّمين على بناء المعارف وتثبيت وترسيخ المعلومات الصّحيحة وترك ما دون ذلك والابتعاد عنه.

هناك أوامر أخرى من مثل: انتبه معي / ضعِ القلم...

لا يحبّذه المتعلّم باعتباره مأمورا، فصيغة الأمر رغم ورودها فعلا أمريّا صريحا (انتبه / صغ /، لكنّ الغرض منها هو لفت الانتباه، فعند توجيه الأستاذة في مثل هذه الأوامر للمتعلّمين يستجيبون له بسرعة، ويظهر ذلك في سلوكهم بالاعتدال / الانتباه، لأنّ هذا الأخير يحتاج إلى تركيز عالٍ وجيّد من أجل فهم واستيعاب جيّدين، لكنّه يترك أثرا في نفوس المتعلّمين، فإذا كانت نبرة حادّة (انتبه...)، فقد تعيق عمليّة الفهم لأنّها تشتّت أفكارهم، وتفقدهم التّركيز الكلّي، فلا ينتبه للأستاذة أصلا.

أمّا الأفعال الآتية: " لاحظ معي / دقّق نظرك / أمعن نظرك / افتح عينيك وأذنيك جيّدا..."، تدلّ هذه الأفعال على معناها الحقيقي وهو الطّلب، والأمر، فالأستاذة تطلب من متعلّميها أن ينتبهوا معها جيّدا، فالملاحظة تعين المتعلّم على الفهم أكثر، فهي إحدى أدوات التّواصل ما بين المعلّم ومتعلّميه.

إنّ المعلّم هو الآمر الناهي، لأنه السّلطة العليا في العملية التّواصليّة ،أمّا المتعلّم فهو الأقلّ مرتبة مقارنة بأستاذه، فالغرض من الأفعال

التّوجيهيّة في العمليّة التّعليميّة التعلّميّة هو النّصح والإرشاد والتّوجيه من أجل القيام بإنجاز فعل إيجابيّ، أو تعديل في السّلوك.

- الالتــزاميّة: الوعديّات Commissives :

ويقصد بها سيرل التزام المتكلّم بشيء معيّن في المستقبل، مثل الوعود.

في اللّغة العربيّة نستعمل الحرفين " السّين / سوف " للدّلالة على المستقبل ، مثل قول الأستاذة: "سأشرع في تسميع الخطاب، فانصتوا"، أو: "سأشرح هذا في درس قادم..."، "سوف تنجزون الامتحان في نهاية المطاف.

فإنّ الأستاذة هنا تُلزم نفسها شرح كلمات غامضة، أو تسميع خطاب...أو التّذكير بإجراء الامتحان مستقبلا

واستعمال حرفيّ (السّين / سوف) في اللّغة العربيّة تدلّان على الاستقبال لأنّ:

-السّين: تدلّ على المستقبل القريب.

-السّوف تدلّ على المستقبل البعيد.

ومن هذه الأفعال الدّالّة على المستقبل سواء كان للقريب أو للبعيد، فإنّ المعلّم يستعملها بكثرة في تواصله مع متعلّميه أحيانا كثيرة.

التّعبيريّة: Expressives:

ويقصد بها سيرل الأفعال الّتي تعبّر عن المشاعر أو المواقف عند تواصل المتكلّم (المعلّم) مع متلقّيه (متعلّميه).

وهو فعل يصدر عن المتعلّم في العمليّة التّعليميّة التعلّميّة، للتّعبير عن حالته النفسيّة والشّعوريّة، وانفعالاته، وتحمّسه أثناء تقديمه الدّروس.

ونلمس ذلك من خلال الأفعال الأتية:

-ألا تستحي . تتكلّم – وأنا أشرح الدّرس – مع زميلك ؟!

-اخجلْ من نفسك.

-ويْحك.

-احذرْ مرّة أخرى...

فالأستاذة في هذه الجمل كانت غاضبة من التّلميذ جدّا، لأنّها كانت تشرح وتقدّم المعارف والمعلومات، والتّلاميذ المعنيّين بالعبارات كانوا غير منتبهين لذلك، فإذا بها تصرخ في وجوههم، فكانت ردّة فعل هؤلاء التّأثّر لحال أستاذتهم، فظهر ذلك في سلوكهم، حيث أنّهم شعروا بالخجل الشّديد، فطلبوا السّماح والعفو واعتذروا من أستاذتهم.

وما يمكننا قوله هاهنا أنّ الأفعال التّعبيريّة آتت أكلها من خلال اعتذار التّلاميذ لأستاذتهم، وكذا صفح هذه الأخيرة وعفوها عنهم كيف لا وهي تحمل قلب الأمّ المليء بالحنان والعطف.

كما تفيد لفظة (عذرا / سامحيني) الاعتذار وطلب الصّفح والعفو، فالمتعلّم حين شعر بالذنب، قام بإنجاز فعل وهو الاعتذار مباشرة من الأستاذة، وطلب الصّفح ومسامحتهم، لأنّهم ارتكبوا الخطأ وشعروا بغضب أستاذتهم، وما كان من قلب الأمّ الحنون إلّا العفو عنهم.

أمّا عبارات الثّناء والشّكر من مثل: شكرا، أحسنت، ممتاز واصل، جيّد، أبدعت، بوركت، أصبت بني، يا مبدع...

فهذه كلّها عبارات بمثابة تعزيز، وتشجيع، وتحفيز لهم، وتزيد من دافعيّة المتعلّم للتّعلّم أكثر، والإقبال له بشغف أكثر، وحتّى يتمّ نجاح العمليّة التّعليميّة لابدّ من توطيد أواصر العلاقات الاجتماعيّة بين المعلّم ومتعلّميه من خلال عمليّة التّواصل فيما بينهم.

كذلك ما شدّ انتباهنا هو استعمال الأستاذة عبارات من مثل: (بارك الله فيك)، (جزاك الله كلّ خير)، (حفظك الله)، (وفّقك الله بنيّ).

فهي تفيد الدّعاء، لتزيد من عزيمة المتعلّمين، وتجعلهم يتحلّون بالأخلاق الفاضلة، ممّا يظهر ذلك في سلوكهم الإيجابي نتيجة لتأثّرهم

بأستاذتهم واقتداءً بها، فتكسب طريقة التّواصل المثلى والمعاملة الحسنة مع زملائهم، وأفراد مجتمعهم ككل بمن فيهم أسرتهم.

- **الإعلانيّة: Déclaratives:**

ويقصد بها سيرل أنّها أفعال تحدث تغييرا في الواقع مثل: " إعلان قرار / حكم "، وتؤدّي إلى تغيير الواقع الاجتماعي عند النّطق بها.

وهذا النّوع من الأفعال الكلاميّة نادر الحدوث في العمليّة التّواصليّة بين المعلّم ومتعلّميه، لأنّها ليست من مهام العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

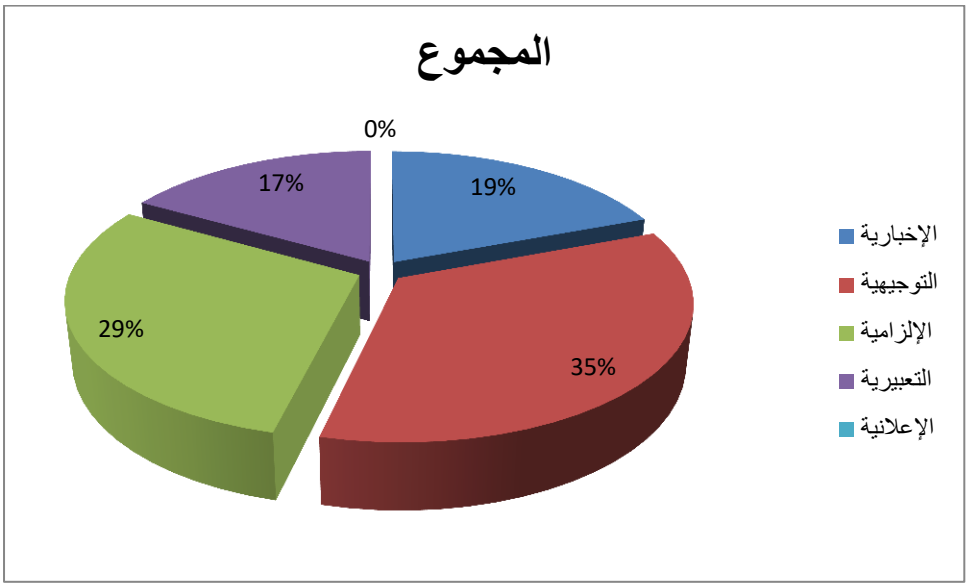
ومجمل القول أنّ الأستاذة عند تقديمها للدّروس ظهر اعتمادها الكبير على الأفعال الكلاميّة في تعاملها مع متعلّميها لكن بنسب متفاوتة حسب مقتضى الحال، وحسب سياقات وظروف كلّ درس على حدة وكلّ ميدان على حدة...

4. عمليّة إحصاء الأفعال الكلامية حسب تقديم حصص فهم المنطوق وإنتاجه من طرف الأستاذة:

ميدان فهم المنطوق وانتاجه	تصنيف سيرل للأفعال الكلاميّة				
	الإخباريّة	التوّجيهيّة		الإلزامية	التّعبيريّة	الإعلانيّة
وجبة بلا خبز الدّليل 87	-وضعيّة الانطلاق -تدوين المعلومات على اللّوح	-الأمر 15 -النّهي / 15 -الاستفهام /		02	عبارات التّحفيز والتّشجيع 10	00
درس في الوطنيّة الدّليل ص 91	-وضعيّة الانطلاق -تدوين المعلومات على اللّوح	-الأمر 09 -النّهي 05 -الاستفهام /	14	01	10	00
لالا فطمة نسومر الدّليل ص 93	-وضعيّة الانطلاق -تدوين المعلومات على اللّوح	-الأمر 09 -النّهي 03 -الاستفهام /	12	01	10	00
خلُقُ الحِلْم الدّليل ص 100	-وضعيّة الانطلاق -تدوين المعلومات على اللّوح	-الأ 09 -النّهي 03 -الاستفهام /	12	00	10	00
سبيل النّجاح	-وضعيّة الانطلاق	-الأمر 06		01	10	00

الدّليل ص 101	-تدوين المعلومات على اللّوح	-النّهي 04 -الاستفهام /	10		
عيد الأم الدّليل ص 107	-وضعيّة الانطلاق -تدوين المعلومات على اللّوح	-الأمر 08 -النّهي 03 -الاستفهام 01	12	02	10	00
حقل تغزران الدّليل ص 109	-وضعيّة الانطلاق -تدوين المعلومات على اللّوح	-الأمر 13 -النّهي 02 -الاستفهام /	15	00	10	00
الصّحّة الدّليل ص 113	-وضعيّة الانطلاق -تدوين المعلومات على اللّوح	-الأمر 08 -النّهي 03 -الاستفهام /	11	02	10	00

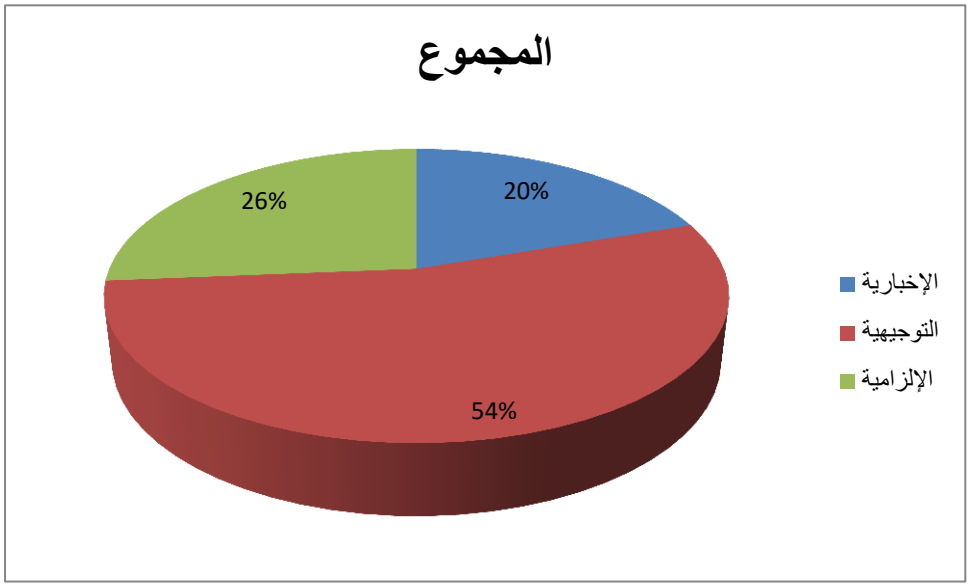
(35): هو العدد الإجمالي للجمل الحواريّة بين الأستاذة والمتعلّمين.



إحصاء الأفعال الكلاميّة من خلال إجابات المتعلّمين:

ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	الإخباريّة عددها	التّوجيهيّة عددها	الالتزاميّة عددها	التّعبيريّة عددها	الإعلانيّة عددها
وجبة بلا خبز	05	النّداء: أستاذة: 18	01	00	00
درس في الوطنيّة	09	الأمر: 04	00	00	00
لالا فاطمة نسومر	30	النّداء: 18	01	00	00
خُلُقُ الحِلْم	31	النّداء: 16 الأمر: 16 32	00	00	00
سبيل النّجاح	35	النّداء:	00	00	00

		الأمر: 14			
عيد الأمّ	24	النّداء: الأمر: 14	01	00	00
حقل نغرزان	37	النّداء: الأمر: 12	00	00	00
الصّحّة	26	النّداء: 14 الأمر:	01	00	00



5. مقارنة إحصائيّة حول النّسب المحقّقة في الأفعال الكلاميّة في العمليّة التّعليميّة التّعلّمية في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه

ما نلاحظه من خلال الدائرتين الأولى المتعلقة بالنسبة الإحصائية للأفعال الكلامية المستعملة من طرف المعلم و الثانية الخاصة بالمتعلمين، نجد أن المعلم استعمل تنوعا في هذه الأفعال لكن بنسب متفاوتة من أمر و نهي و استفهام ونداء... الخ، أما فئة المتعلمين فتطغى الأفعال الإخبارية وهذا مطابق لإجاباتهم و مايقومون به من تطبيق للتعلمات.

II. ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة + دراسة النّصّ)

1. عناوين نصوص ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة + دراسة النّصّ) الخاصّة بالسّنة الثّانية المتوسّطة:

الحصّة الأولى قراءة مشروحة	في سبيل العائلات ص 22	أرض الوطن ص 32	وصيّة أب ص 72	يوم الرّبيع ص 132
الحصّة الثّانية دراسة النّصّ	في سبيل العائلات ص 22 +اللّازمة	أرض الوطن ص 32 +الاستفهام ودلالته البلاغيّة	وصيّة أب ص 72 +الأمر ودلالته البلاغيّة	يوم الرّبيع ص 132 +الحوار+ الاستعارة المكنيّة

2. تداولية الأفعال الكلامية في نصوص فهم المكتوب

أ. تداوليّة الأفعال الكلاميّة في تعليميّة ميدان فهم المكتوب للمقطع الأوّل: "في سبيل العائلات ". (القراءة المشروحة + دراسة النّصّ)

المقطع التّعليميّ التّعلّمي: الحياة العائليّة الميدان: فهم المكتوب (قراءة مشروحة + دراسة نصّ). المحتوى التّربوي: – في سبيل العائلات ص 22.[1] –اللّازمـــة.	المرسل: المعلّمة /الأستاذة: المرسل إليه / الفئة المستهدفة: تلاميذ الثّانية المتوسّطة.	قناة الإرسال: النّصّ المقروء / تقديم الدّرس. المرجع: المكان: متوسّطة جدواني يوسف الحمامات، قسم 2م. الزّمان: 14 أفريل 2025
الشفرة: – مجموعة النّصوص المستهدفة. –تداوليّة الأفعال الكلاميّة في تعليميّة نصوص فهم المكتوب (قراءة مشروحة + دراسة النّصّ).		

الوضعيّات	المتكلّم / الأستاذة	المتلقّي / التّلميذ
قراءة مشروحة " الدّرس الأوّل "		
1-وضعيّة الانطلاق	شرعت الأستاذة في تقديم الميدان من خلال اتّباع الخطوات الّتي قامت بإنجازها في مذكّرتها كالآتي: لكلّ إنسان عائلية وأسرة، ينتسب إليها، ويحمل اسمها، يفرح لفرحها، ويحزن لحزنها. -كيف تحبُّ العيش في أحضان أسرتك. إلام تحتاج الأسر والعائلات من أجل تحقيق السّعادة؟ اليوم ستتعرّف أكثر على هذه المعاني في نصّ اليوم بعنوان: في سبيل العائلات وتدوينه على اللّوح [1].	- سعيدا ومرتاحًا. - في سعادة وهناء. - مُتحابون ومتآخون. - تحتاج الأسر إلى العناية. - إلى الرّعاية. - إلى الحماية والاهتمام.

[1]– كتاب السّنة الثّانية المتوسّطة، ص 22.

2-وضعيّة بناء التّعلّمات	افتحوا الكتب ص 22، واقرؤوا النّصّ قراءةً صامتة. إلام يدعونا الشّاعر في قصيدته هذه ؟ كيف يكون ذلك ؟ كيف تعتني بعائلتك ؟ هاتوا فكرة عامّة مناسبة. دوّنها بنيّ على السبّورة. اقترح تقسيما لأفكار النّصّ. اقرأ يا عليّ الوحدة الأولى [المقطع الأوّل]. لِمَا دعانا للاعتناء بالعائلات؟ أجمل هذه الأفكار في فكرة مناسبة. اقرئي يا لجين المقطع الثّاني. عمّ ينهانا الشّاعر ؟ متى تطيب الحياة، ويصفو العيش ؟ اشرح: إسرافًا. هاتوا فكرة تتضمّن هذه المعاني: اقرئي يا نور المقطع الثّالث. بمَ شبّه الشّاعر البيت ؟ كيف يعيش أفراده؟ ما الّذي يزيد البيت سعادة ؟ اشرح: يَسري. صيغوا فكرة مناسبة لهذا المقطع. اقرأ يا أحمد المقطع الرّابع والأخير. علام يحصل من جعل البيت حِمَاهُ ؟ ماذا ينتج عن ذلك ؟ اشرح: الـمُنى. اقترح فكرة مناسبة لهذا المقطع. لخِّص النّصّ في عدّة أسطر.	يفتحون الكتب، ويقرؤون النّصّ قراءة صامتة. يدعونا إلى العناية بالعائلات. ببذل الجهود للحفاظ عليها. أتفقّد أحوال كلّ فرد فيها. الفكرة العامّة: دعوة الشّاعر إلى العناية بالأُسَرِ. تقسيمات مختلفة، لتستقرّ على تقسيم النّصّ إلى أربعة اقسام (فِكَر): الفكر الأساسة. المتعلّم " عليّ ": يقرأ المقطع الأوّل. -لأنّه أمر عظيم. -هي سرّ الحياة. -في رضاها برٌ وفلاح. -رمز الاستقرار والهناء والسّعادة. الفكرة الأساسة الأولى: تعداد الشّاعر فوائد الاعتناء بالعائلات. " لجين ": تقرأ المقطع الثّاني. عدم قضاء العمر في اللّهو والعبث، وإضاعة المال. -الطيش. -إضاعة الوقت. بين زوج وبنين، وبين أبٍ راضٍ وأمّ. إسرافًا = تبذيرًا. الفكرة الأساسة الثّانية: -النّهي عن أسباب التّعاسة بحسن استغلال العمر والمال. (نور): تقرأ المقطع الثّالث. شبّه الشّاعر البيت بجنّة الفردوس. -سعداء. -في سعادة وهناء. -فرحين مسرورين، راضين مقتنعين. يزيد البيت سعادة هو: رضا الله وتقواه. يسري = يمشي = يسير. الفكرة الأساسة الثّالثة: -الوحدة الأسريّة وأثرها في سعادة البيت. (أحمد): يقرأ المقطع الرابع. الفلاح، الهناء، النّجاح، الصّلاح، الفوز في الدّارين. رضا الله، وتحقيق وبلوغ المُنى والطّموحات. الـمُنى: الأمنيات والرّغبات. الفكرة الأساسة الرّابعة: -بلوغ النّجاح مرتبط بصلاح البيوت. يقومون بتلخيص النّصّ شفهيّا.
3.الوضعيّة الختاميّة:	في أفواج ثنائيّة ستقوم بإعادة قراءة القصيدة بالتّناوب مع زميلك مقطعًا بمقطع.	يقرؤون مثنى مثنى بالتّناوب.
دراسة نص " الحصّة الثانية "		
1.وضعيّة الانطلاق	ذكّروني بالفكرة العامّة للنّصّ المقروء	يستظهرون الفكرة العامّة.

[1]- المرجع السّابق، ص 22.

2-وضعيّة بناء التّعلّمات	ما نوع النّصّ ؟ ماذا نسمّي السّطر الّذي يتكرّر بين كلّ المقاطع؟ استخرج بعض القيم الّتي تضمّنها النّصّ.	قصيدة شعريّة من الشّعر العموديّ. لازمة شعريّة القيمة التّربويّة: -قال الله تعالى: { والله جعل لكم من بيوتكم سكنًا وجعل لكم من جلود الأنعام بيوتًا } سورة النّحل الآية 80.
3- أتذوّق النّصّ بلاغيًّا	عُد إلى النّصّ المقروء، ثمّ أجب عمّا يلي: -حدّد الفكرة العامّة. هات فكرة عامّة أخرى للنّصّ. سمِّ الصّورة البيانيّة في قوله: " جنّة الفردوس... ". ما نوع العاطفة الّتي تلمحها في النّصّ. تكرّرت عبارة: " في سبيل العائلات " بيّن أثرها. سمّ العبارة المكرّرة في القصيدة. ماذا تستنتج ؟ حدّد لازمة النّشيد الوطني.	دعوة الشّاعر للعناية بالأسر. الأسرة ملاذ كلّ حيّ وجب العناية بها. تشبيه مقلوب: جنّة الفردوس الشبّه به / بيت: المشبّه. -عاطفة حبّ. -إخلاص. -وفاء. -عاطفة قويّة / جيّاشة نحو العائلة. -اكسبت القصيدة جرسًا موسيقيًّا وتأكيدًا أكثر. -زادتها قوّة. تسمّى اللّازمة الشّعريّة. اللّازمة: هي عبارة تلازم القصائد المجزّءة، مثل: لازمة شاعر الثّورة مفدي زكرياء في إليادة الجزائر. فاشهدوا... فاشهدوا... فاشهدوا
3-وضعيّة ختاميّة	درست حروف العطف. -استخرجها من النّصّ. -أبعاد نظريّة الأفعال الكلاميّة من خلال التّقديم.	يجيبون.

من خلال ما تمّ تقديمه في الحصّتين، تتمظهر الأفعال الكلاميّة من قبل المرسل (الأستاذة)، إلى المرسل إليه (المتعلّمون) كالآتي:

- **وضعيّة الانطلاق:**

اعتماد الأستاذة على:

-الأمر: 02

-الأفعال الإخباريّة: 02 في البداية اعتمدت الأفعال التّقريريّة الخبريّة.

-الأفعال التّوجيهيّة ـ الاستفهام: 04: (كيف / إلام / ما / ماذا).

إجابات المتعلّمين x 2 كلّها أفعال إخباريّة في هذه المرحلة.

- **وضعيّة بناء التّعلّمات:**

-الاستفهام: 05 + 13 (إلام / كيف / لما / عمّ / متى / بم / كيف ما / ماذا / علام / ما / ماذا...).

-الأمر: 20 فعل أمر + 05.

-النّداء: المتعلّمون المجيبون.

-التّحفيز: أفضل تلميذ قدّ م إجابات ممتازة: احسنت، بوركت، أبدعت...

تكريم أفضل التّلاميذ المشاركين المبدعين بهديّة بسيطة (قلم / حبّة حلوى).

إجابات المتعلّمين: -أفعال تقريريّة كلّها.

-الاستفهام عند طرح المطلوب: عدد الأسئلة الّتي خاطب بها الكاتب الوطن (03).

- الامر: 02

- وضعيّة ختاميّة:

-الأساليب التقريريّة هي المهيمنة في هذه المرحلة.

-إجابات المتعلّمين: أفعال تقريريّة خبرية، مثبتة كانت أو منفيّة، ماعدا فعل الأمر عند تحديد لازمة النّشيد الوطني فاشهدوا x 3.

استعملت الأستاذة الفعل الالتزامي (ستقوم) الدّال على المستقبل القريب (السّين).

-استعملت الأستاذة: فعل الأمر (حدّد).

ب. تداوليّة الأفعال الكلاميّة في تعليميّة ميدان فهم المكتوب للمقطع الثّاني: " حبّ الوطن". (القراءة المشروحة + دراسة النّصّ)

المقطع التّعليميّ التّعلّمي: حبّ الوطن **الميدان: فهم المكتوب (قراءة مشروحة + دراسة نصّ).** **المحتوى التّربويّ: أرض الوطن.** **صفحة 32.[1]**	**المرسل: المعلّمة /الأستاذة:** **المرسل إليه / الفئة المستهدفة: تلاميذ الثّانية المتوسّطة.**	**قناة الإرسال: النّصّ المقروء / تقديم الدّرس.** **المرجع: المكان: متوسّطة جدواني يوسف الحمامات، قسم 2م.** **الزّمان: 15 أفريل 2025**
الشفرة: -مجموعة النّصوص المستهدفة. **-تداوليّة الأفعال الكلاميّة في تعليميّة نصوص فهم المكتوب (قراءة مشروحة + دراسة النّصّ).**		

الوضعيّات	**المتكلّم / الأستاذة**	**المتلقّي / التّلميذ**
قراءة مشروحة " الدّرس الأوّل "		
1-وضعيّة الإنطلاق:	**انطلقت الأستاذة في تقديم حصّة اليوم باتّباع المنهجيّة المتّفق عليها، الّتي طبّقتها على أرض الواقع وكانت كالآتي:** **حبّ الوطن شعور كامن ينمو في النّفس ويزداد لهيبه في القلوب كلّما اشتدّت مِحَن الوطن أو ابتعد المرء عنه، فمغادرة الوطن تثير الشّجن، وفراق الأهل والخلّان يوقظ الذّكريات.**	**-بالشوق.** **-الحنين.**

[1]-المرجع السّابق، ص 32.

	-بماذا يشعر غريب الوطن ؟. هل جرّبت هذا الاحساس؟ هذا ما حدث مع محمود تيمور، فترجمه في نصّه هذا " أرض الوطن " الّذي ستتعرّف عليه أكثر.	-لا -نعم عندما نسافر لولايات أخرى.
2-وضعيّة بناء التّعلّمات	افتحوا الكتب ص 32، واقرؤوا النّصّ قراءةً صامتة. عمّ يتحدّث هذا النّصّ ؟ ماذا يمثّل الوطن بالنّسبة للكاتب ؟ لماذا ؟ أجملوا أفكاركم وصيغوا فكرة مناسبة عامّة للنّصّ. -دوّن بني فكرتك على اللّوح. قراءة الأستاذة للنّصّ قراءة أنموذجيّة. اقرئي يا ريتاج النّصّ، تابعوا مع زميلتكم. جزّئ النّصّ إلى فقرات حسب المعنى. بيّن سبب شعور الكاتب بالوحشة والانقباض عند مغادرة الوطن. إلام يتودّد؟ بما شبّهه ؟ لِمَ بكى ؟ اشرح: أشرعت، انقباض. هاتوا فكرة تتضمّن هذه المعاني: اقرء يا خليل الفقرة، استمعوا أبنائي لزميلكم. عدّد الأسئلة الّتي خاطب بها الكاتب الوطن.	ينفّذون الأوامر. -الحنين إلى الوطن. -الشّوق إليه. الدّم الّذي يجري في العروق. -لأنّه عاش فيه. -لأنّه ترعرع فيه. -لأنّه نشأ فيه. الفكرة العامّة: اشتياق الكاتب إلى وطنه وهو في ديار الغربة. إجابات مختلفة، لتستقرّ على تقسيم النّصّ إلى ثلاثة فِكَر كالآتي: الفِكَر= الأفكار الأساسة. الفقرة الأولى: من قوله " أَشْرَعت البصر " إلى " وَجْدٍ وتحنانٍ ". -لأنّه أيقن انفصاله عن وطنه. يتودّد الكاتب إلى وطنه. كأنّه إنسان حيّ يجري في عروقك من الدّم ماي جري في عروقي. لأنّه سيهزّه الشّوق والحنين للوطن. اشرعت = وجّهت. -انقباض = حزن، ضيق. الفكرة الأساسة الأولى: -معاناة الكاتب وحزنه لحظة مغادرته أرض الوطن. الفقرة الثّانية: " ما أنت..... ملامح وسمات ". (خليل): يقرأ الفقرة.

	-هل فعلا الوطن مجرّد أرضٍ ودماءٍ ؟ اشرح: يمتزج، عبير. صيغوا فكرة مناسبة. من يقرأ الفقرة الأخيرة ؟ – تفضّلي يا ريناد. ماذا اعتبر الكاتب الوطن ؟ هل يستطيعون الانفصام عنه ؟ هاتوا فكرة مناسبة، دوّن فكرتك يا عليّ.	-ما أنت أيها الوطن ؟ -ماذا فيك من يسرّ يُهيّج كوامن الشّجن ؟ -هل أنت أوّلا وأخيرا إلا أرضٌ ووطن ؟ لا، بل هو الدّماء الّتي تسري في العروق، والشّخصيّة المتميّزة عليها يتجلّى الطّابع الأصيل لما نحن عليه من ملامح وصفات. يمتزج = يختلط. -عبير = أريج، رائحة، عطر. الفكرة الأساسة الثّانية: -بيان حقيقة الأوطان عند أبنائها. الفقرة الثّالثة: من قوله: " ما أنت أيّها الوطن... ولا انفصام ". (ريناد): تقرأ الفقرة، والبقيّة يُتابعون. الوطن هو أنا. -أنّه هو الوطن. لا، لا يمكنه الانفصام عنه. الفكرة الأساسة الثّالثة: -علاقة المحبّة الّتي تربط الكاتب بوطنه.
3.وضعيّة ختاميّة:	في النّصّ حوار داخليّ موضوعه – مكانة الوطن في النّفوس –. -حدّد المقطع الّذي يتضمّن هذا الحوار، ثمّ لخّصه.	ينفّذون.
دراسة نص " الحصّة الثّانية "		
1-وضعيّة الانطلاق:	طلب منك صديق أجنبيّ أن تختار له مواقع سياحيّة في وطنك ليقوم بزيارتها، اقترحت عليه ما رأيته مناسبا -كيف يمكنك التّواصل معه ؟، وما طبيعة الجمل المستعملة ؟ -هذا ما سنتعرّف عليه أكثر في حصّة اليوم.	عن طريق اللّغة، نستعمل الحوار، الأمر، الاستفهام...
2-وضعيّة بناء التّعلّمات:	عد إلى نصّ القراءة (أرض الوطن)، ثمّ أجب عمّا يلي: حدّد الفكرة العامّة الّتي استنتجتها بعد قراءتك للنّصّ. استخرج من النّصّ مقاطع حواريّة. اذكر أبرز مؤشّراته: دُلّ على العاطفة الطّاغية في النّصّ.	يستعدّون. الفكرة العامّة: اشتياق الكاتب إلى وطنه وهو في ديار الغربة. يجيبون عن المطلوب، من خلال الاستعانة بجملٍ من النّصّ. استخدام الجمل الحواريّة القصيرة. -غلبة ضمائر المخاطب بالتتّابع، أنا / أنت. -غلبة أساليب الاستفهام والتّعجّب والأمر.

	استخرج من النّصّ قيمة اجتماعيّة. اقرأ المثالين الآتيين، وتذكر سياقهما في النّصّ. " ما أنت أيّها الوطن ؟ "، " ماذا فيك من سرٍ يُهَيّج كوامن الشّجن ". ما نوع الأسلوب فيهما ؟ إلى أيّ قسمٍ يندرج ؛ إلى الخبر أو الانشاء ؟ ما غرضها البلاغي ؟ ماذا تستنتج بعد ذلك ؟	-عاطفة الحزن بسبب الهجرة، وفراق الوطن. -الحبّ الكبير الّذي يكنّه لوطنه. -الاعتزاز بمقوّماته. -تباينت بين حزن وحب. -الوطن أقرب الأماكن إلى قلبي، فيه أهلي وخلّاني، وحبّي له يدفعني إلى الجدّ والاجتهاد، والحرص على العلم كي أصبح يوما خادما لوطني، وأنفعه وأردّ إليه أفضاله عليّ. سياق المثالين هو تحديد ماهية الوطن. -أسئلة. -استفهام. أساليب إنشائيّة طلبيّة. غرضه التّعظيم. الاستفهام: أسلوب إنشائيّ طلبيّ، ينقسم إلى قسمين: استفهام حقيقي: الغرض منه معرفة ما يجهله السّائل مثل: ما اسمك يا فتى ؟ استفهام غير حقيقي: يُفهم من سياق الجملة، ومن أغراضه -التّوبيخ: مثل قوله تعالى: { أعجلتُم أمر ربّكم } -الاستنكار: مثل قوله تعالى { فأنت تُسمع الصُمَّ أو تهدي العمي }. له أغراض عديدة منها: التّحسّر، التّعظيم... إلخ.
3.وضعيّة ختاميّة	هاتوا أمثلة عن أسلوب الاستفهام. -أبعاد نظريّة الأفعال الكلاميّة من خلال العرض والتّقديم.	يجيبون.

من خلال ما تمّ تقديمه في الحصّتين، تتمظهر الأفعال الكلاميّة من قبل المرسل (الأستاذة)، إلى المرسل إليه (المتعلّمون) كالآتي:

- وضعيّة الانطلاق:

اعتماد الأستاذة على:

-الأفعال الإخباريّة في كلى الحصّتين.

-الأفعال التّوجيهيّة: استعمالها لأسلوبي الاستفهام (هل / ماذا)، سنتعرّف x 2 (في الحصّتين).

إجابات المتعلّمين فيها كلّها إخباريّة سواء كانت مثبتة باستعمال حرف الجواب (نعم)، أو منفيّة باستعمال الحرف (لا) في الحصّتين.

- وضعيّة بناء التّعلّمات:

-الاستفهام: (12) أسلوبا + (04) في الحصّة الثّانية.

-الأمر: (14) أسلوبا + (07) في الحصّة الثّانية.

-النّداء: المتعلّمون المجيبون في الحصّتين.

-التّحفيز: أفضل تلميذ قدّ م إجابات ممتازة: احسنت، بوركت، أبدعت... في الحصّتين.

- وضعيّة ختاميّة:

تزاوجت بين الأفعال التّقريريّة والانجازيّة التّوجيهيّة باستعمال الأمر ـ حدّد / هاتوا في الحصّة الثّانية.

-إجابات المتعلّمين: أفعال تقريريّة خبرية، مثبتة كانت أو منفيّة، ماعدا فعل الأمر عند تحديد لازمة النّشيد الوطني فاشهدوا x 3.

استعملت الأستاذة الفعل الالتزامي (ستقوم) الدّال على المستقبل القريب (السّين).

-استعملت الأستاذة: فعل الأمر (حدّد).

ج. تداوليّة الأفعال الكلاميّة في تعليميّة ميدان فهم المكتوب للمقطع الثّالث: "وصيّة أب". (القراءة المشروحة + دراسة النّصّ)

المقطع التّعليميّ التّعلّمي: وصيّة أب **الميدان: فهم المكتوب (قراءة مشروحة + دراسة نصّ).**	**المرسل: المعلّمة /الأستاذة:** **المرسل إليه / الفئة المستهدفة: تلاميذ الثّانية المتوسّطة.**	**قناة الإرسال: النّصّ المقروء / تقديم الدّرس.** **المرجع: المكان: متوسّطة جدواني يوسف**

المحتوى التّربويّ: . صفحة 72.[1]		الحمامات، قسم 2م. الزّمان: 21 أفريل 2025
الشفرة: -مجموعة النّصوص المستهدفة. -تداوليّة الأفعال الكلاميّة في تعليميّة نصوص فهم المكتوب (قراءة مشروحة + دراسة النّصّ).		

الوضعيّات	المتكلّم / الأستاذة	المتلقّي / التّلميذ
قراءة مشروحة " الدّرس الأوّل "		
1-وضعيّة الانطلاق:	انطلقت الأستاذة في تقديم الدّرس كالعادة: الآباء والأمّهات هم أكثر النّاس حرصًا على تربية أبنائهم، وحثّهم على أهمّ الأخلاق الفاضلة. -فماذا يفعل الآباء مع أبنائهم. متى تكون الوصيّة مؤثّرة أكثر ؟ سنكتشف ذلك معًا في درسنا لهذا اليوم. افتحوا الكتب ص 72، واقرؤوا النّصّ قراءةً صامتة.	-ينصحونهم، -يرشدونهم، - يوجّهونهم، يوصونهم. على فراش الموت. المتعلّمون: ينفّذون ما طلب منهم.
2-وضعيّة بناء التّعلّمات	سأقرا النّصّ، وحاولوا الانتباه معي. عمّ يتحدّث الكاتب في نصّه هذا ؟ ما مضمون هذه الوصيّة ؟ ما الدّاعي من ذلك ؟ هاتوا فكرة عامّة مناسبة للنّصّ. -دوّني فكرتك يا إيمان. قراءة الأستاذة للنّصّ قراءة أنموذجيّة. اقرإ يا عادل النّصّ، أبنائي تابعوا معه. إلى كم من فقرة نقسّم نصّنا هذا ؟ اقرئي يا ملاك الفقرة الأولى. بما استهلّ الموصي وصيّته. ل ماذا ؟ بِمَ رغّبه ؟ اشرح: سَئِمَ. صيغوا فكرة أساسة مناسبة، دوّن يا إسلام فكرتك.	يتابعون قراءة الأستاذة في كتبهم. النّصّ عبارة عن وصيّة صادرة من أب لابنه. مضمون هذه الوصيّة هو وجوب التحلّي بمكارم الأخلاق الّتي دَعا لها ديننا الحنيف، وأوصانا بها. -ليتمكّن من سيادة قومه. (إيمان): الفكرة العامّة: وصيّة الأب لابنه وما فيها من الخير والصّلاح. عادل يقرأ. -البقيّة تتابع القراءة. إلى فقرتين. تقرأ ملاك. -البقيّة تنتبه وتتابع. بنداء، يا بنيّ. للفت انتباه ولده إليه. -بأنّه سيسود قومه إن أخذ وصيّة أبيه. بأنّه سيكون قائدا متمكّنا وحكيما إن عمل بوصيّته.

[1]-المرجع السّابق، ص 72.

	اقرئي يا نورهان الفقرة الثّانية. بما ينصح الأب ابنه؟ حرص الأب على إقناع ولده، وذلك بالرّبط بين السّبب ونتيجته. -هاتوا أمثلة عن ذلك. اذكر قائمة الأخلاق الواردة في النّص. اشرح كلمة " المودّة ". صيغوا فكرة مناسبة للفقرة الثّانية، دوّن يا حسام على اللّوح فكرتك.	سَئِمَ = ملّ وكره. الفكرة الأساسة الأولى: -دعوة الأب ابنه للالتزام بوصاياه. (نورهان): تقرأ الفقرة، والبقيّة ينتبهون. بمجموعة من الأخلاق الفاضلة. -ألِن جانبك لقومك يحبّوك. -تواضع لهم يرفعوك. -أبسط لهم وجهك يطيعوك. يجيبون. المودّة = المحبّة. الفكرة الأساسة الثّانية: -جملة النّصائح والتّوجيهات المقدّمة من الأب لابنه.
3.وضعيّة ختاميّة:	وظّف كلمة مودّة في جملة من إنشائك. هل تجد هذه الوصايا صالحة لعصرنا هذا ؟، وضّح.	يجيبون. يجيبون بـ (نعم / لا) مع التّوضيح.
دراسة نص " الحصّة الثّانية "		
1-وضعيّة الانطلاق:	أتذوّق النّصّ بلاغيّا -عُد إلى قراءة النّصّ (وصيّة أب)، ثمّ أجب عن الأسئلة الآتية: -حدّد الفكرة العامّة للنّصّ.	وصيّة الأب لابنه وما فيها من الخير والصّلاح.
2-وضعيّة بناء التّعلّمات	لماذا بدأ الأب نصّه بالنّداء ؟ وظّف الكاتب أفعال الأمر بكثرة، ما دلالة ذلك ؟ ماذا فهمت من هذه العبارة: " إنّ أباك قد فنيَ وهو حيٌّ " أيّ العبارتين أجمل: " أكرِم صغارهم "، " أكرم صغارهم كما تكرم كبارهم " ظ، ولماذا ؟ معظم الجمل تنتهي بحرف (الكاف)، ماذا أضاف هذا الأمر للنّصّ؟	من أجل لفت الانتباه. -بدأ بالنّصيحة بندائه لابنه ومُصغّرا له بـ (يا بنيّ)، وذلك من باب الحبّ والعطف. من أجل غرض النّصح والإرشاد، وهو أسلوبٌ بلاغيٌّ. أراد أن يخبره ويؤكّد له دَنوّ وفاته، ولذا استخدم الفعل الماضي " فَنِيَ " والاسم " حيٌّ " أي لحظات احتضاره، وهو على فراش الموت، فاستعمل طباق الإيجاب بين "فني " حيّ "، فزاد المعنى وضوحا وتوكيدا وجمالا. الثّانية أجمل لأنّه استعمل الطّباق، لذلك كانت الأجمل.

	ماذا تستنتج ؟	كان الخطاب، والأوامر هي حقيقيّة، ساهمت في توجيه الابن عن طريقه، بالنّصح والإرشاد. 1-الأمر: هو طلب القيام بالفعل على وجه التّكليف والإلزام بشيء، لم يكن حاصلا قبل الطّلب، وفي وقته على جهة الحقيقة أو المجاز. 2-مثل: " أمسِك نفسك عند الغضب ". 3-دلالة فعل الأمر: -دلالة فعل الأمر على الزّمن الحاضر أو المستقبل ؛ الأصل أن يدلّ الأمر على طلب القيام بالفعل أو الاتّصاف بصفة في الزّمن الحاضر أو المستقبل. -مثل: " كن مؤدّبا "، إذا كان الطّالب على وجه الاستعلاء والإلزام فهو حقيقي يجب تنفيذه، والاستعلاء هو أنّ الآمر أعلى منزلة من المأمور (من الله إلى عباده، من الأب لابنه، من المعلّم للتّلميذ...)، والمقصود بالإلزام هو أنّ المأمور ملزم بتنفيذ الأمر بحذافيره. -إذا لم تتوفّر هذه الشّروط فهو أمر غير حقيقيّ يدلّ على غرض أدبي بلاغي يُستفاد من سياق الكلام، ومن الأغراض المعروفة: النّصح والإرشاد والتّوجيه....
3-وضعيّة ختاميّة:	قدّر قيمة تربويّة للنّصّ. عُد إلى الوصيّة واقرأها قراءة معبّرة، ثمّ استخرج منها الأوامر والنّواهي. -أبعاد نظريّة الأفعال الكلاميّة من خلال العرض والتّقديم.	-قال رسول الله صلّى الله عليه وسلّم: " الوالد أوسطُ أبواب الجنّة " رواد التّرميذي. -قال معروف الرّصافي: هي الأخلاق تنبت كالنّبات إذا سقيت بماء المكارمات تقوم إذا تعهّدها المربّي على ساق الفضيلة مثمرات يقرؤون ثمّ ينجزون ما طُلب منهم.

من خلال ما تمّ تقديمه في الحصّتين، يتجلّى استعمال الأفعال الكلاميّة من قبل المرسل (الأستاذة) تجاه المرسل إليه (المتعلّمون) كالآتي:

- وضعيّة الانطلاق:

-الأفعال الإخباريّة مهيمنة في هذه المرحلة في كلى الحصّتين.

- الاستفهام (02)

- سنكتشف

-الأمر: (02) الحصة الثانية.

- وضعيّة بناء التّعلّمات:

-الاستفهام: (09) + (05)

-الأمر: (11)

-النّداء: المتعلّمون المجيبون في الحصّتين.

-التّحفيز: استعملت الأستاذة عبارات التّحفيز والتّشجيع: احسنت، بوركت، جيّد...

- وضعيّة ختاميّة:

الأمر: (02) + (02).

د. تداوليّة الأفعال الكلاميّة في تعليميّة ميدان فهم المكتوب للمقطع الرّابع: " يوم الرّبيع ": (القراءة المشروحة + دراسة النّصّ)

المقطع التّعليميّ التّعلّمي: الطّبيعة **الميدان: فهم المكتوب (قراءة مشروحة + دراسة نصّ).** **المحتوى التّربويّ: يوم الرّبيع. صفحة 132.**[1]	**المرسل: المعلّمة /الأستاذة:** **المرسل إليه / الفئة المستهدفة: تلاميذ الثّانية المتوسّطة.**	**قناة الإرسال: النّصّ المقروء / تقديم الدّرس.** **المرجع: المكان: متوسّطة جدواني يوسف الحمامات، قسم 2م.** **الزّمان: 20 أفريل 2025**
الشفرة: -مجموعة النّصوص المستهدفة. **-تداوليّة الأفعال الكلاميّة في تعليميّة نصوص فهم المكتوب (قراءة مشروحة + دراسة النّصّ).**		

الوضعيّات	**المتكلّم / الأستاذة**	**المتلقّي / التّلميذ**
قراءة مشروحة " الدّرس الأوّل "		
1-وضعيّة الانطلاق:	**استهلّت الأستاذة الحصّة بـ:** **إذا أردتم القيام بنزهة للتّرويح عن أنفسكم، مع أفراد أسرتكم، أو أصحابكم وأصدقائكم، أيّ الفصول**	**-فصل الجمال.** **-فصل الرّبيع.**

[1]-المرجع السّابق، ص 132.

	ستختارون؟ لماذا؟ سنعرض اليوم جمال الرّبيع من خلال النّصّ: يوم الرّبيع. – الأستاذة: افتحوا الكتب ص 132، واقرؤوا النّصّ قراءةً صامتة.	–الفصل البديع. –فصل الصّيف. –لأنّه الفصل الّذي تتزيّن فيه الطبيعة بحلّتها الجميلة البديعة ينفّذون ما طلب منهم.
2–وضعيّة بناء التّعلّمات	ما الفصل الّذي كان موجودًا؟ ما الفصل القادم بعده ؟ من الّذي استقبل هذا الفصل عند قدومه ؟ هاتوا فكرة عامّة مناسبة للنّصّ. تقرأ النّصّ قراءة أنموذجيّة، وتطلب من متعلّميها الانتباه. اقرء يا معاذ ، انتبهوا. إلى كم من فقرة نقسّم نصّنا هذا ؟ اقرأ يا اسحاق الفقرة الأولى. بما شبّه الكاتب فصل الشّتاء؟ كيف تهيّأ النّاس لملاقاة الرّبيع ؟ من أوّل المستقبلين لهذا الفصل ؟ ما آثار الشتاء عليهم ؟ بِمَ أجابهم ؟ اشرح كلمة " وُفـــود". هاتوا أفكاركم الأساسة، لندوّن أفضلها. من المستقبل الثّاني للرّبيع ؟ بِم أخبروه ؟	فصل الشّتاء . الرّبيع. كلّ النّاس وفئاتهم وأصنافهم، شباب، شيوخ، كهول، أطفال. الفكرة العامّة: قدوم فصل الرّبيع، وفرحة الجميع به. ينفّذون. إلى ثلاثة فقرات. بالعدُوِّ اللَّدُود. –جماعات جماعات. –زرافات زرافات. قوافل. هم الكهول. يجيبون من خلال النّصّ: –أنهك قواهم. –أعاقهم عن أعمالهم. –أثقل أجسامهم بالملابس والمتاعب. طمأنهم أنّه جاء بالاعتدال وسيُغذّي زراعتهم، ويريحهم. وُفود = جمع مفرده وَفْدٌ: جماعة مختارة للتّقدّم في لقاء ذوي الشّأن. الفكرة الأساسة الأولى: –استقبال الكهول لفصل الرّبيع وترحيبهم به. هم الشّباب بأنّهم شباب مثله.

	بماذا أجابهم ؟ هاتوا أفكاركم، لندوّن أجملها. من المستقبل الثّالث للرّبيع ؟ بِمَ استقبلوه ؟ ماذا فعل معهم ؟ هاتوا أفكاركم لتدوين أفضلها. استخرج حروف التّنبيه الواردة في النّصّ. قدّر قيمة جماليّة مناسبة لفصل الرّبيع.	-أنهكمهم الشّتاء. -بأنّه سيردّ عليهم عافيتهم وجمالهم. الفكرة الأساسة الثّانية: -استقبال الشّباب لفصل الرّبيع وفرحتهم به. هم الأطفال. بالتّصفيق والتّرحيب. ضمّهم إلى صدره، وقدّم لهم أجمل الهدايا. فرحة الرّبيع بالأطفال وتقديم أجمل الهدايا لهم. يجيبون. قال الشّاعر صبري الصّبري: فصل الرّبيع به الرّوضات تزدهر بعبقه والورد في السّاحات ينتشرُ. وقال آخر: أتاك الرّبيع الطلق يختال ضاحكا من الحسن كاد أن يتكلّم
3-وضعيّة ختاميّة:	وظّف كلمة " الرُّبى " في جملة مفيدة. لخّص مضمون المحاورة بلغة سليمة.	يوظّفون كلمة "الرُّبى " في كلمة مفيدة. يجيبون ويكتبون المعلومات المدوّنة على دفاترهم.
دراسة نص " الحصّة الثّانية "[1]		
1-وضعيّة الانطلاق	-عُد إلى قراءة النّصّ (يوم الرّبيع)، ثمّ أجب عن الأسئلة الآتية: -حدّد الفكرة العامّة للنّصّ.	قدوم فصل الرّبيع وفرحة الجميع به.
2-وضعيّة بناء التّعلّمات	استخرج المقاطع الحواريّة. اذكر بعض مؤشراته. بيّن نوع العاطفة المسيطرة على الكاتب في وصفه للرّبيع. استخرج ما في النّصّ من بيان أو بديع. حدّد الصّورة البيانيّة ونوعها في القول السّابق.	يجيبون " أهلا ومرحبا أيّها القادم الكريم !.... " يحدّدون مؤشّراته. تمثّلت عاطفة الكاتب في الحبّ والتّفاؤل بقدوم فصل الرّبيع. في قول الكاتب:" فرشت لكم الفيافي الشّاسعة بأجمل الزّرابي". استعارة تصريحيّة حيث شبّه "الحقول الغنّاء" بـ "الحشيش والأزهار بالزّرابي"، فحذف المشبّه "الحشيش" وصرّح بالمشبّه به "الزّرابي" فجاء

[1]-المرجع السّابق، ص 132.

	حدّد أثرها الأدبيّ. **بيّن مظاهر البيئة من خلال النّصّ.**	**الكلام على سبيل الاستعارة التّصريحيّة.** **يجيبون.** **البيئة ريفيّة من خلال قوله: " أجمِّل لكم الأشجار بالفواكه، أعشُب لكم الرُّبــى والوُهاد... تشبع مواشيكم...سأغذّي زراعتكم...**
3.وضعيّة ختاميّة:	**هاتوا أمثلة عن الاستعارة.** **-أبعاد نظريّة الأفعال الكلاميّة من خلال العرض والتّقديم.**	**-يجيبون**

من خلال عرض الأستاذة لحصّة اليوم، يتجلّى استعمال الأفعال الكلاميّة من قبل المرسل (الأستاذة) تجاه المرسل إليه (المتعلّمون) كالآتي:

- **وضعيّة الانطلاق:**

- الأفعال الإخباريّة مهيمنة بشكل صارخ في الحصّتين.

- الاستفهام (02) في الحصّة الأولى - (00).

-الأمر: (01) في الحصّة الأولى ـــ (02) في الحصّة الثّانية.

- ستعرض: (01) الحصة الأولى - (00).

- **وضعيّة بناء التّعلّمات:**

-الاستفهام: (13) الحصّة الأولى + (00) الحصّة الثانية.

-الأمر: (10) الحصّة الأولى + (07) الحصّة الثّانية.

-النّداء: المتعلّمون المجيبون في الحصّتين.

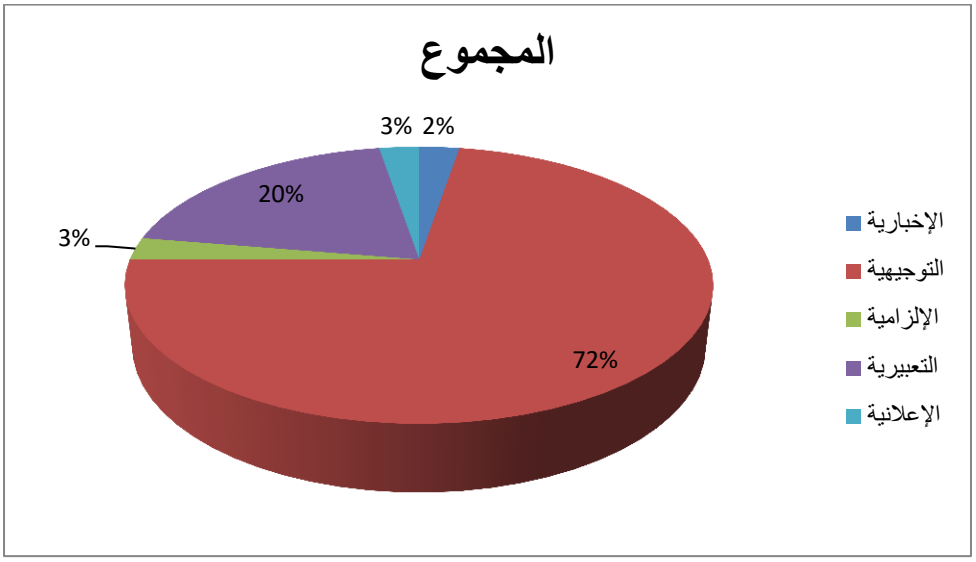
-التّحفيز: احسنت، بوركت، جيد، بارك الله فيك...

- **وضعيّة ختاميّة:**

الأمر: (02) في الحصة الأولى + (01) في الحصّة الثّانية.

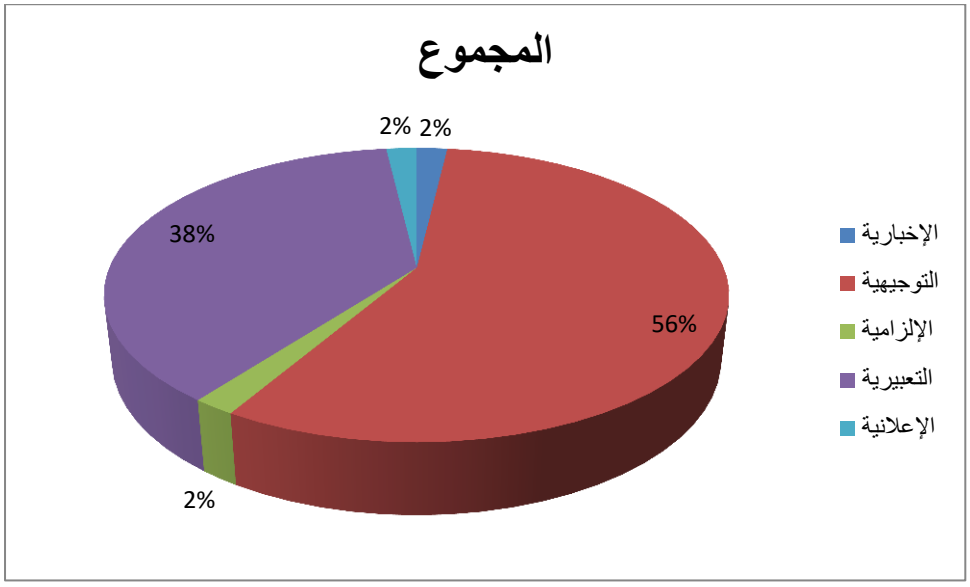
3. عمليّة إحصاء في الأفعال الكلاميّة من خلال عمل المرسل / المخاطب (الأستاذة) في حصّة القراءة المشروحة:

ميدان فهم المكتوب قراءة مشروحة	الإخباريّة	التّوجيهية	الالتزاميّة	التّعبيريّة	الإعلانيّة
في سبيل العائلات	02	70	02	40	02
أرض الوطن	02	50	02	30	02
وصيّة أب	02	55	02	15	02
يوم الرّبيع	02	26	02	30	02



عمليّة إحصاء الأفعال الكلاميّة من خلال عمل المرسل (الأستاذة) في حصّة دراسة نصّ:

ميدان فهم المكتوب دراسة نصّ	الإخباريّة	التّوجيهية	الالتزاميّة	التّعبيريّة	الإعلانيّة
في سبيل العائلات	02	60	02	30	00
أرض الوطن	02	40	02	20	00
وصيّة أب	02	60	02	50	00
يوم الرّبيع	02	60	02	40	02



دراسة وتحليل تداوليّة الأفعال الكلاميّة من خلال تقديم فهم المكتوب بحصّتيه (القراءة المشروحة ودراسة النّصّ):

1- الإخباريّة: من خلال ما قدّمته الأستاذة، لاحظنا استعمالها للأفعال الاخباريّة في موضعين اثنين سواء في نشاط القراءة المشروحة

أو في نشاط دراسة النّصّ خاصّة في الوضعيّات الإنطلاقيّة، وفي كلّ الحصص المقدّمة. كذلك طغيانها في إجابات المتعلّمين وفي كتاباتهم (تدوينهم) للمعلومات المستنتجة على السبّورة.

2- التّوجيهيّة: ما توصّلنا إليه، وما لاحظناه هو اعتماد الأفعال التّوجيهيّة بصورة مهيمنة خاصة في وضعيّة بناء التّعلّمات وفي كلّ الحصص المقدّمة من أمر، واستفهام ونداء. وكلّها تتفاعل من أجل بناء معارف المتعلّمين ونموّها.

3- الالتزاميّة: تستعمل هذا النوع من الأفعال لكنّها قليلة أو تكاد تكون منعدمة مقارنة ببقيّة الأفعال السّالفة الذّكر.

4- التّعبيريّة: الملاحظ في هذا النوع من الأفعال، وهو حضورها بشكل لافت في تعامل الأستاذة مع أبنائها المتعلّمين فنراها تستعمل هذه العبارات: "بوركت بنيّ / جزاك الله خيرا / إجابة جميلة وصاحبتها أجمل / شكرا على هذه المحاولة / هذه الإجابة هي الأمثل / إجابة

جميلة لا غبار عليها / حَسَنٌ / جميل / ما قلت... ما شاء الله / ربّ يبارك أثلجت صدري...

5- الإعلانيّة: تستعمل الأستاذة الأفعال الإعلانيّة عندما قالت: " أصرّح بأنّ هذه الإجابة هي الأمثل " " أعيّن زميلتكم يارا هي لبؤة هذا الفوج بسبب إجابتها الباهرة ".

4. التّحليل العام لتداوليّة الأفعال الكلاميّة في ميداني: فهم المنطوق وإنتاجه وفهم المكتوب:

- سياق البيئة التّعليميّة: لقد قمنا بإجراء دراسة في بيئة تعليميّة مدرسيّة (تعليم نظاميّ / متوسّطة جدواني يوسف الحمامات قسم 2م4).

وقد لاحظنا تفاعل المتعلّمين مع أستاذتهم عند تقديم ميداني فهم المنطوق وإنتاجه وفهم المكتوب بنشاطيه: القراءة المشروحة ودراسة النّصّ. حيث تنامت الأفعال الكلاميّة وتنوّعت استخداماتها.

- طبيعة المتعلّمين: اتّسمت التّقدّم، من خلال شدّة تفاعلهم مع مطاليب الأفعال الكلاميّة.

- ربط نتائج الأفعال الكلاميّة بالسّياق التّعليميّ:

أ- الأفعال التقريريّة: لم تكن طاغية في الميدانين (فهم المنطوق / فهم المكتوب)، بل كانت قليلة، اعتمدتها الأستاذة في الوضعيّة الانطلاقيّة فقط، لأنّها كانت عبارة عن وضعيّة مشكلة مثيرة ومحفّزة لإثارة الأذهان، باعتماد العصف الذّهني، والأسئلة المفتوحة الّتي جعلت من المتعلّمين في حيرة للبحث عن مخرج وإيجاد حلول المشكلة المطروحة بالاعتماد على الواقع المعيش.

ب-الأفعال التّوجيهيّة: هي الأكثر شيوعا خاصّة في ميدان فهم المكتوب سواء في القراءة المشروحة أو في حصّة دراسة النّصّ. ويشير ذلك إلى دور الأستاذة كموجّه رئيسيّ في الصفّ، فهو الموجّه الأوّل، حيث يعتمد على إعطاء الأوامر، وهذا شائع ومشهور خاصّة في مادّة اللّغة العربيّة في المرحلة المتوسّطة. ومن ثمّة فإنّ الأفعال التّوجيهيّة هي المهيمنة، وهي من الأفعال الرّئيسيّة في التّواصل والحوار.

ج– الأفعال التّعبيريّة: لقد لاحظنا من خلال النّتائج المتوصّل إليها طغيان استعمال الأساليب التّحفيزيّة والأفعال التّعبيريّة، وهذا يشير إلى بيئة تعليميّة مشجّعة ومحفّزة على التّعبير الشّخصي بكلّ حريّة ودون تقييد، وهذا يدلّ على أنّه في بيئة أكثر حواريّة وتفاعليّة.

د– الأفعال الإعلانيّة: ما يلاحظ على هذا النّوع من الأفعال هو انعدامها أو ضآلتها إن صحّ التّعبير، وذلك يشير إلى سلطة المعلّم في الفصل، وإرادته الرّسميّة للأحداث. وبالتّالي فهذه الأفعال الإعلانية (أفصح / أعين) تستخدم للضرورة في بداية الدّرس أو في نهاية الحصّة يتمّ الإفصاح عن أفضل الأفواج الّذين تمكّنوا من الإجابة خاصّة في حصص الأفواج الّذين تمكّنوا من الإجابة خاصّة في حصص الأفواج (الأعمال الموجّهة وغيرها)،لذلك وجدنا ضآلة استعمالها في حصّتي فهم المنطوق وإنتاجه، وفهم المكتوب (القراءة المشروحة ودراسة النّصّ).

هـ–الأفعال الالتزاميّة: توصلنا إلى قلّة اعتماد مثل هذه الأفعال حيث أنّ الأستاذة لم تلزم متعلّميها بالتّعهّد المستمر، بل أحيانا قليلة تشير إلى إنجاز المشاريع أو المشاركة في العروض التّقديميّة من خلال أنشطة تعاونيّة، أو تلزم نفسها بشرح كلمة ما، أو توضيحها، مثل سأشرح، سأوضّح ذلك، سنشير... وهذا طبيعيّ جدا في بيئة تعليميّة عاديّة.

من خلال ما تقدّم يمكننا القول بأنّ هناك توازنا بين الأفعال الكلاميّة، وهذا ضروريّ من أجل تحفيز المتعلّمين وتشجيعهم أكثر، للإقبال على تعلّم فعّال وناجع لضمان جودة التّعليم.

- اعتماد الأستاذة على تنويع الأفعال الكلاميّة دليل على أنّ أسلوب التّدريس يركّز على التوجيه أكثر من الحوار لتعزيز دور المتعلّم في العمليّة التّعليميّة.
- يمكن استعمال الأفعال الالتزاميّة والتّعبيريّة بشكل أكبر في الأنشطة التّفاعليّة والجماعيّة وهذا يكون في ميادين وأنشطة أخرى، كالأعمال موجّهة مثلا.
- العلاقة الرّسميّة بين الأستاذة ومتعلّميها تفرض تعاملا خاصّا ومردّ ذلك للمناهج التّعليميّة الّتي لا تعطي مساحة كافية للتّعبير الشخصي، فكلّ ما يدور في الحصّة مخطّط له مسبقا ومبرمج وفق طريقة معيّنة ومحدّدة مسبقا لمسايرة محتوى الرنامج وما تمّ إعداده في المذكّرات الشخصيّة للأستاذة

– العلاقات الاجتماعيّة: تحدّد الأفعال الكلاميّة أدوار المتحدّثين في الحوار وتساهم في إظهار الهيكل الهرمي أو الألفة بينهم. من خلال نبرة الصّوت والسّياق غير اللّفظي: تصنيف معاني، توضيح مدى جديّة الحديث أو طابعه العفوي.

– التّوقّعات والرّدود: يضع المتعلّم في موقع يتوقّع منه ردّة فعل تتماشى مع سياق الحوار، ممّا يبني إطارا للتّواصل الهفّال.

– سياقات التّعليميّة: في سياقات تعليميّة الخطابات والنّصوص في اللّغة العربيّة، يمكنن استخدام نظريّة الأفعال الكلاميّة، لفهم كيفيّة تأثير اللّغة على المتعلّمين، وتحليل النّصوص وفقا لغاياتها التّداوليّة، ممّا يساعد على تحسين أساليب التّدريس وجعل التّواصل أكثر فعاليّة.

فالسّياق التّعليمي يمتدّ على مدار الحصّة التّعليميّة، وفي وضعيات تقديم الدّروس الثّلاثة: من وضعيّة الانطلاق، ووضعيّة بناء التّعلّمات، والوضعيّة الختاميّة. ويتجلّى ذلك من خلال استعمالنا للأفعال الكلاميّة الخمسة الّتي جاء بها سيرل، وأوستين من قبله.

– الهدف التّداولي التّعليمي: من خلال هذه الدّراسة توصّلنا إلى الهدف المهمّ لنظريّة الأفعال الكلاميّة وأهمّيتها التّداولية في تّعليميّة اللّغة العربيّة حيث نجد:

–الإخباريّات ـ تقديم المعرفة وتوضيح المفاهيم وتدوين المعارف على اللّوح.

–الإلزاميّات ــ توجيه الطّلبة لآداء مهمّة تعليميّة.

–الالتزاميّات ـ بناء الثّقة والتّخطيط للأنشطة القادمة في المستقبل.

–التّعبيريّات ـ تعزيز التحفيز الإيجابي والتّشجيع.

–الإعلانيّات ـ تثبيت القرارات والإعلانات الرّسميّة.

– كيفيّة توظيف نظريّة الأفعال الكلاميّة السّيرليّة في التّدريس: من خلال تقديم الأستاذة لدروس ميداني فهم المنطوق وإنتاجه، وفهم المكتوب ، تبيّن لنا كيفيّة توظيف هذه النّظريّة من خلال:

أ– تعزيز التّفاعل الصّفي: وذلك من خلال استعمال

- التوجيهات والالزاميّات ـ لتعزيز التّعلّم التّعاونيّ.

- توظيف التّعبيريّات ـــ لخلق بيئة تفاعليّة تحفّزه.

ب-تحسين عمليّة التّقييم: ويظهر ذلك من خلال:

- استخدام الإخباريّات عند تقديم الدّرس في وضعيّة الانطلاق.

- توظيف الاعلانيّات مثل: لقد تحصّلت على نقطة. والغرض من ذلك التأثير التحفيزي المباشر.

ج- التّخطيط للدّروس بفعاليّة وبشكل جيّد: ويتجلّى ذلك من خلال:

- توظيف الالتزاميّات: لطمأنة المتعلّمين، وتحديد التّوقّعات المستقبليّة باستعمال السّين وسوف الدّالتين على المستقبل القريب والبعيد على التوالي مثل: سأغيب، سأشرح...سوف نقدّم كل ما لدينا من أجل الشّرح الجيّد...

- استخدام الإلزاميّات لضمان استمراريّة التّعلّم.

- تسهم الأفعال الكلاميّة في تحقيق الأهداف التّعليميّة من خلال البحث عن كيفيّة تأثير العوامل السّياقيّة والعلاقة بين قطبي العمليّة التّعليميّة التعلّميّة (المعلّم / المتعلّم)، أو الموقف التّعليمي، المساعدة على فهم نظريّة الأفعال الكلميّة ومدى نجاعتها في تحقيق تعلّم ناجح وفعّال.

- الحاجة الماسّة من أجل التنويع في أساليب التّدريس وفي ظلّ المقاربة بالكفاءات، يستدعي منّا التّنويع في طرائق التّقديم، وأبرزها على الإطلاق: نظريّة الأفعال الكلاميّة من أجل تحقيق نتائج تدريسيّة فعّالة، فلابدّ من تحسين هذه الطّرائق والأساليب بتطبيق نظريّة الأفعال الكلاميّة السّيرليّة خاصّة.

- العلاقة بين نظريّة الأفعال الكلاميّة والتّعليميّة: من خلال دراستنا هذه توصّلنا إلى أنّ:

أ- التّعليم التّقليديّ: يميل إلى استخدام الأفعال التّقريريّة والتّجيهيّة المباشرة، ممّا يعكس تحكّم المعلّم في زمام العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة لأنّه يعتمد على التّلقين.

ب-التّعليم التّفاعليّ: يعزّز التّعليم التّفاعلي الأفعال الالتزاميّة والتّعبيريّة، ممّا يدلّ على دور فعّال للمتعلّمين في الحوار التعليميّ.

ج- التعليم بالمشاريع والتّعلّم النّشط: قد يُظهر نوعا متوازنا في الأفعال الكلاميّة، ممّا يعكس ديناميكيّة في الأساليب التّدريسيّة.

- أهميّة تطبيق نظريّة الأفعال الكلاميّة عند " سيرل " في تعليميّة اللّغة العربيّة خاصّة منها الخطابات والنّصوص في ميداني " فهم المنطوق وإنتاجه " و"فهم المكتوب":

من أبرز النّتائج المتوصّل إليها في بحثنا هو أنّ النّظريّة الأفعال الكلاميّة لها أهميّة كبيرة في تعليميّة اللّغة العربيّة، حيث أنّها تقدّم إطارا نظريا لفهم كيفيّة استخدام اللّغة في التّواصل الفعليّ وليس فقط على مستوى نحوي أو دلالي فحسب، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

أ- تحسين الفهم والتّواصل: تساعد نظرية الأفعال الكلاميّة على تحليل كيفيّة إنتاج اللّغة وفهمها في مواقف تعليميّة مختلفة، ممّا يعزّز قدرة الطّلّاب على استخدام اللّغة بطرق أكثر طبيعيّة وسياقيّة.

ب- تنمية المهارات اللّغويّة: من خلال تصنيف الأفعال الكلاميّة (التّقريريّة / التّوجيهيّة / الالتزاميّة / التّعبيريّة / والأعلانيّة)، يمكن للمتعلّمين فهم كيفية تحقيق وظائف لغويّة مختلفة مثل: الطّلب، الأمر، الوعد، الشّكر، الاعتذار، النّصح والإرشاد، لفت الانتباه، التّحذير وغيرها.

ج-تحفيز التّفاعل الصّفي: يركّز "جون سيرل " على البعد التّداولي للّغة، ممّا يعزّز دور المعلّم في استخدام استراتيجيّات تواصليّة أكثر فعاليّة مثل: الأسئلة التّحفيزيّة، والتّغذية الرّاجعة، ووضعيّات المشكلة، وتوجيه الأسئلة والتّصحيح غير المباشر وتوجيه التّويب للمتعلّمين فيما بينهم على اعتبار أنّ المعلّم موجّه فقط.

د- تعليم اللّغة في سياقات حقيقيّة: من خلال دراستنا هذه توصّلنا إلى أنّ هذه النّظريّة – الأفعال الكلاميّة – تساعد في تصميم أنشطة تعليميّة تماثل الاستخدام الفعلي للّغة في الحياة اليوميّة مثل: الحوار والمناقشة وتمثيل الأدوار، ممّا يسهّل اكتساب اللّغة بطريقة طبيعيّة.

هـ- تطوير المناهج والموادّ التّعليميّة: يمكن أن تسهم نظريّة سيرل في إعادة صياغة المحتوى التّعلّمي بحيث يركّز على الوظيفة التّواصليّة للّغة بدلا من الاقتصار

على القواعد المجرّدة، ممّا يجعل تعلّم اللّغة العربيّة أكثر فاعليّة وجذبا لانتباه المتعلّمين.

و-تعزيز الكفاءة التّداوليّة: تساعد النّظريّة في تدريب المتعلّمين على استخدام اللّغة بشكل مناسب لمواقف اجتمعايّة وثقافيّة مناسبة لسياقات العمليّة التعليميّة من بداية الحصّة إلى نهايتها، ممّا يعزّز كفاءتهم في التّفاعل مع المنّاطقين بها وفهم المقصود والمطلوب منهم.

ومجمل القول: يساعد تحليل الأفعال الكلاميّة في تقييم الأساليب التّعليميّة، وتحسين استراتيجيّات التّواصل بين المعلّم ومتعلّميه، ممّا ينعكس إيجابا على جودة التّعليم.

الاستنتاج العامّ:

آخر استنتاجاتنا المتوصّل إليها بعد تتبّعنا لنظريّة الأفعال الكلاميّة، ومحاولتنا تطبيقها في تقديم نصوص وخطابات تعليميّة اللّغة العربيّة وستكون كالآتي:

1-تداوليّة الفعل الكلامي وقوّته الإنجازيّة:

الأبعاد	الفعل الكلامي	قوّته الأنجازيّة = الأهداف البيداغوجيّة
الفعل الكلامي	الإخباريّات	الإخبار والسّرد والوصف ـ التّقرير.
	الإلزاميّات	النّصح والإرشاد والتّوجيه.
	الالتزاميّات	الوعود والتّعهّدات.
	التعبيريّات	الشّكر والاعتذار...
	الاعلانيّات	الإعلان عن أفضل مشارك في الدّرس
السّياق التّعليميّ	قسم 2 م 4 – حصص تعليميّة، –قسم في مدرسة جدواني يوسف الحمامات النظامي.	
الوظيفة التّواصليّة التّعليميّة	–التّوضيح.	التّعليم.
	–التّحفيز.	نقل المعرفة وفهمها.
	الاستفسار	استيعاب المحتوى بشكل جيّد
	التّفاعل الصفّي	
استراتيجيّة الفعل	واضحة (مباشرة)	يجيب المتعلّم بكلّ سهولة ويسر
	غير واضحة (غير مباشرة)	ليعثر المتعلّم

الكلامي		يرتكب الخطأ نادرا
الاستجابة المتوقّعة	-لفظيّة من طرف المعلّم	
	-كتابيّة من طرف المعلّم	
	-حركيّة، إشاريّة ،إيماءات...	
التّأثير التّداولي للفعل الكلامي التّعليمي	-تعزيز الدّافعيّة والثّقة. -تشجيع الاستقلاليّة. -تقييم مدى استيعاب المتعلّم. -تحسين جودة التّفاعل. -تعديل المواقف والسّلوكات. -تحقيق مقاصد المتكلّم / المعلّم بإنجاز ما طلب القيام به من أجل تعلّمه بشكل جيّد. -تغيير سلوك المخاطب واستجابته. -تنظيم الحوارات والتّفاعل الاجتماعي. -خلق أفعال اجتماعيّة جديدة وتغيير الواقع. -التأثير على الاتّجاهات النّفسيّة والمواقف والانفعالات. -تحقيق أهداف المتكلّم في التّواصل.	

ومن خلال التّأثير التّداولي للفعل الكلامي نخلص إلى أنّه هذه الأبعاد تؤدّي إلى تحقيق الأهداف التّعليميّة المسطّرة في المناهج التّعليميّة للمقاربة بالكفاءات، خاصّة منها مناهج الجيل الثاني.

III. القوّة الإنجازيّة لتداوليّة الأفعال الكلاميّة في تعليميّة نصوص اللّغة العربيّة:

تحدّد القوّة الإنجازيّة التّأثير الّذي يحدثه الفعل الكلامي في المتلقّي (المعلّم / المتعلّم)، وتلعب دورًا رئيسيًّا في تحقيق الأهداف التّعليميّة المرجوّة والمنتظر تحقيقها وذلك من خلال:

أ- الوضوح اللّغوي: باستخدام تراكيب لغويّة واضحة الدّلالة، تعزّز فهم الفعل الكلامي وقوّته الإنجازيّة.

ب- السّياق التّعليميّ: يظهر ذلك من خلال تأثير الفعل الكلامي على بيئة التّعلّم (الحوار داخل القسم / الصّف الدّراسي).

ج- الجانب الاجتماعيّ والثّقافيّ: يتجلّى ذلك من خلال مطابقة الواقع، فالأفعال الكلاميّة المتداولة والمستعملة تراعي العادات والتّقاليد في البيئة العربيّة عموما ،والجزائريّة خاصّة.

ونخلص إلى أنّ تدريس الأفعال الكلاميّة السّيرليّة، وقوّتها الإنجازيّة يُعدُّ جزءا أساسيّا في تعليم اللّغة العربيّة، حيث يساعد المتعلّمين على استخدام اللّغة بفعاليّة، وفهم دلالات الكلام في مختلف السّياقات، وبالتّالي فإنّ إدراج هذا المفهوم في المناهج التّعليميّة يعزّز الكفاءة التّواصليّة بين المعلّم ومتعلّميه.

- اعتماد الأفعال التّوجيهيّة من خلال الأمر والنّهي... ليست أفعالا لغويّة فحسب بل هي أفعال إنجازيّة تتطلّب وظيفة إيعازيّة تؤدّي غرضا ما، يفهم من السّياق، منها النّصح والإرشاد. وذلك من خلال الأوامر بالتزام التّوجيهات من أجل مصلحته فيعتمد على الأوامر، أو بالابتعاد عن الضّرر المحدق به من خلال اعتماده على النّواهي وهذا ما يمكن أن يجسّده منهاج السّنة الثّانية المتوسّطة فجاء النّمط المعتمد فيه النّمط التّوجيهي الّذي تظهر فيه الأفعال الكلاميّة بشكل بارز، فالمعلّم من خلال خطابه الموجّه للمتعلّم عن طريق آدائه في تقديم الحصّة، فإنّه سيعتمد على الأفعال التّوجيهيّة أكثر، وبشكل مستمرّ في كل الوضعيّات، وضعيّة الانطلاق، وضعية بناء التّعلّمات، الوضعيّة الختاميّة، وفي هذه الأفعال يتمّ تحقيق القوّة الإنجازيّة التّبليغيّة تجعل المتعلّم إمّا يلتزم بالأوامر أو يتخلّى عمّا يضرّه، وهنا يكون

المعلّم قد انتقل من الفعل اللّغوي الحقيقي إلى الفعل الإنجازيّ الكلامي الّذي يحقّق الغرض والهدف المقصود من استعماله، ومن ثمّ تحقيق القوّة الإنجازيّة.


خـاتمـــة

بعد خوضنا غمار عمليّة البحث في نظريّة الأفعال الكلاميّة عند العالِمَيْن اللّسانيين أوستين وسيرل، نخلص إلى ما يلي:

– إنّ توظيف الأفعال الكلاميّة في تعليميّة نصوص اللّغة العربيّة وخطاباتها، في ميداني فهم المنطوق وإنتاجه، وفعهم المكتوب بشقّيه: القراءة المشروحة، ودراسة النّصّ، يعدّ أداة فعّالة في تحسين إيصال المعلومات، وكذا تعزيز التّفاعل الصّفيّ، وخلق بيئة تعليميّة ديناميكيّة، حيث يمكن للمعلّمين توظيف الأفعال الكلاميّة بمختلف أنواعها بوعي يزيد من تحفيز المعلّمين وتوجيههم أحسن توجيه لإحداث تأثير إيجابيّ، ولإقبال المتعلّمين على التّعلّم بكلّ حبٍّ وشغفٍ، وبكلّ قوّة وتركيز .

– تحليل الأفعال الكلاميّة وفق أنموذج سيرل، وتطبيقه في السّياق التّعليمي يساعد في فهم كيفيّة تأثير اللّغة في عمليّتي التّعليم والتّعلّم.

– يظهر تحليل الأفعال الكلاميّة في العمليّة التّدريسيّة في الفصول الدّراسيّة –الأقسام– في اعتمادها بشكلٍ كبير على التّوجيه والنّصح والإرشاد من خلال نقل المعرفة والمعلومات ومع التّفاعل الكبير من قِبَل المتعلّمين من أجل تحسين جودة التّعليم ينبغي التّركيز على اهتمامات وميولات المتعلّم ونموّه، ومن ذلك تعزيز سُبُلِ الحوار، وتشجيع التّعبير عن المشاعر والالتزام، وخلق بيئة تعليميّة أكثر تفاعليّة وتشاركيّة أكبر.

– إنّ التّحليل المتوصّل إليه ؛ الخاصّ بتداوليّة الأفعال الكلاميّة في التّعليميّة، يتركّز في مجمله حول دور المعلّم وهو المرسل الرّئيسي الأوّل في نقل المعلومات، وإدارة عمليّة التّواصل عن طريق الأفعال الكلاميّة السّيرليّة خاصّة ،فهذا الدّور قد يقلّل من فاعليّة التّفاعل الصّفي، ولتحسين جودة التّعليم، ينبغي تحقيق توازن بين الأفعال الكلاميّة المختلفة، بحيث لا يقتصر دور المتعلّمين على التّلقّي فقط، بل لابدّ من إشراكهم في بناء المعارف، وهذا ما جاءت به مناهج المقاربة بالكفاءات، وظهرت معالم ذلك في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة داخل الصّف –القسم– في شكلها التّطبيقي .

– تبرز هذه الدّراسة، أهميّة تداوليّة الأفعال الكلاميّة في العمليّة التّعليميّة، حيث كشفت النّتائج أنّ الأفعال التّوجيهيّة / الإلزاميّة والإخباريّة / التّقريريّة، كانت الأكثر استعمالا واستخداما، ممّا يعكس هيمنة المعلّم داخل الصّف، وتحكّمه في زمام الأمور، أي اعتماده على أسلوب التّعليم المباشر، وفي المقابل تعكس هذه النّتائج طبيعة البيئة التّعليميّة التّقليديّة الّتي تعتمد على التّلقين أكثر من التّفاعل والمشاركة، وهو ما يؤثّر على تحفيز المتعلّمين وتفاعلهم مع المحتوى المعرفيّ التّعليمي التّعلميّ.

ومن هنا فإنّ تحقيق مبدأ التّوازن والاعتدال في استعمال الأفعال الكلاميّة المختلفة يُعَدُّ أمرًا ضروريّا لتعزيز بيئة تعليميّة أكثر نجاعةً ، تفاعليّة وديناميكيّة.

كما أنّ استخدام أساليب حواريّة تخاطبيّة، والاعتماد على الأسئلة المفتوحة، في شكل وضعيّات مشكلة مثيرة ومحفّزة، مستمدّة من الواقع بدلا من استخدام كمٍّ هائل وغير محدود من الأوامر والنّواهي المباشرة، ما يجعل كلّ من المعلّم والمتعلّم يشعر بالملل وحبّ التّسلّط من خلال سلطة الآمر النّاهي.

كما أنّه قد يسهم ذلك في تعزيز التّفكير النّقدي والاستقلاليّة لدى المتعلّمين.

– ولتحقيق الأهداف المرجوّة والمسطّرة في المناهج التّعليميّة، فإنّ دراستنا هذه توصي وتُلحُّ بضرورة توظيف استراتيجيّات تدريس حديثة، وتوظيف مناهج المقاربة بالكفاءات بحذافيرها؛ مثل ذلك التّعليم القائم على حلّ المشكلات، التّعلّم التّعاوني، وتفعيل دور المتعلّمين في التّعبير عن آرائهم والتزامهم الكبير داخل الصّف من أجل تحقيق الانضباط أكثر.

– بالإضافة إلى أنّ تطوير أساليب التّدريس وطرائقه بناءً على تحليل التّداوليّة اللّغويّة في الصّفوف الدّراسيّة خطوة مهمّة نحو تحسين جودة التّعليم وجعل العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة أكثر شموليّة وفاعليّة.

مخرجات الدّراسة من توصيّات لتحسين العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وتطبيق نظريّة الأفعال الكلاميّة السّيرليّة فيها:

– ضرورة تطوير كفاءة المعلّمين لزيادة الوعي أكثر وتوجيههم إلى تبنّي رؤية تداوليّة الأفعال الكلاميّة في ممارساتهم اللّغويّة اليوميّة داخل الصّف، حيث يتمّ توظيف الأفعال الكلاميّة بشكل متوازن وفعّال، لا إفراط ولا تفريط في ذلك، وهذا ما يخدم أهداف التّعلّم ويعزّز من تفاعل المتعلّمين أكثر ويزيد من مشاركاتهم النّشطة والفعّالة في العمليّة التّربويّة.

– إنّ تحقيق هذا التّوازن من شأنه أ يسهم في بناء بيئة تعليميّة أكثر حيويّة ونشاطا، تدفع بالمتعلّمين إلى التفكير الإبداعي واتّخاذ روح المبادرة والمشاركة الفعّالة في بناء المعارف والمعلومات.

– تعزيز عمليّة التّواصل والحوار وآليّاته، وذلك يتمّ بين المعلّم ومتعلّميه، أو بين المتعلّمين أنفسهم بمشاركات جدُّ إيجابيّة .

– زيادة استخدام الأفعال الكلاميّة خاصّة الالتزاميّة والتّعبيريّة من خلال:

أ– مطالبة المتعلّمين بالتّعهّدات، بحلّ التّمارين، وإنجازها وكذا المشاركة في إنجاز الأنشطة الصّفيّة أو اللّاصفيّة، وذلك لتعزيز دورهم في العمليّة التّعليميّة .

ب– تشجيعهم على التّعبير عن آرائهم ومشاعرهم حول المحتوى التّعليمي لتحفيزهم نفسيّا وعاطفيّا وسلوكيّا.

– تقليل هيمنة الأفعال التّوجيهيّة / الالزاميّة ؛ خاصّة منها الأوامر.

– تنويع أساليب التّدريس وذلك بـ :

الاعتماد على التّعلّم النّشط القائم على حلّ المشكلات (Problem-Based Learning)؛ حيث يكون الطّلّاب أكثر استقلاليّة وحريّة في البحث عن حلول لتوظيف استراتيجيّات تعليميّة، تجعل منهم عناصر فعّالة، وتجعلهم مشاركين في بناء المعارف والمعلومات، باعتبار أنّ المعلّم هو العنصر الفعّال في تحقيق عمليّة النّموّ عندهم وهذا ما

نصّت عليها مناهج المقاربة بالكفاءات خاصّة منها مناهج الجيل الثّاني، لتعزيز التّواصل بين المعلّم ومتعلّميه من أجل تحقيق نجاح العمليّة التّعليميّة التّعلميّة في نهاية المطاف.

– تجدر الإشارة إلى أنّ هناك تشابها بين ما قدّمه أسلافنا وعُلماؤنا الأجلّاء العرب، الأفذاذ، وما قدّمه الثّنائي اللساني الغربيّ جون أوستين وجون سيرل في نظريتّهما اللّسانيّة المعروفة بنظريّة الأفعال الكلاميّة، حيث إنّهم تطرّقوا –علماؤنا العرب–إلى دراسة الأساليب في علم البلاغة العربيّة القديمة، في جزء علم المعاني؛ وذلك عند حديثهم، وتطرّقهم إلى الأساليب الخبريّة والإنشائيّة، وكذا مسألة الصّدق والكذب في هذه الأساليب وغيرها .

يمكن أن نقول أنّ التّداوليّة تعتبر امتدادا لمسار البحث البلاغي العربي القديم، لأنّها تحمل الاهتمامات نفسها، كالخطاب ومنتجه، والبيان وآليّاته، فالتّداوليّة تتقاطع إلى حدٍّ كبير مع البلاغة في كثير من المناحي، كالسّياق والاستلزام الحواري، والافتراض المسبق والأفعال الكلاميّة خاصّة، فعلماؤنا الأجلّاء العرب كانوا قد تطرّقوا إلى ملابسات التّواصل في توجيه الحدث الكلامي وقد ظهرت في تحليلاتهم، من خلال حديثهم عن قضايا مثل: مقتضى الحال والمقام وتقسيم الكلام إلى خبري وإنشائي... وهذه المسائل تناولتها اللّسانيّات التّداوليّة وما يمكننا قوله هو أنّ البلاغة لم تهتمّ بالاستعمال والعلاقات القائمة بين المتكلّمين، بل اهتمّت بالمستويات كلّها: لفظيّة / تركيبيّة / دلاليّة / وتداوليّة.

وفي الختام إنّ استعمال المعلّم للّغة وللأساليب المختلفة الّتي اختفت خلف أنواع الأفعال الكلاميّة الغربيّة، ومن أجل تقديم المعلومات للمتعلّمين استوجب منّا استعمال أفعال كلاميّة، حيث إنّنا حاولنا تصنيفها ودراستها في بحثنا هذا وتقديم إحصائيّات من خلال تتبّعنا لظاهرة الأفعال الكلاميّة في العمليّة التّعليميّة، وأكثر الأنواع استخدامًا من طرف قطبي العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة من معلّمين ومتعلّمين على حدّ السّواء .

فالصّف (القسم)، هو عبارة عن مجتمع مصغّر، والتّواصل فيه يكون بين المعلّم ومتعلّميه، أو بين المتعلّمين أنفسهم وهذا يقتضي استعمال اللّغة، من أجل التّواصل، ومن ثمّ استعمال الأفعال الكلاميّة، ومادام المعلّم أعلى منزلة من المأمور سيتوجّب ذلك طغيان

استعمال الأفعال التّقريريّة، الإلزاميّة والتّعبيريّة، بينما المتعلّمون باعتبار أنّهم أدنى مرتبة من معلّمهم، وأنّهم المتفاعلون المجيبون المنفّذون اقتضى ذلك استعمالهم الأفعال التّقريريّة / الإخباريّة بكثرة .

تحمّس المعلّم أثناء تقديمه للدّرس، وتفاعل متعلّميه معه حتّم عليه استعمال الأفعال التّعبيريّة من شكر وثناء، وعبارات التّقدير، من أجل تعزيز تفاعلهم ومشاركتهم أكثر دفعًا لاجتهادهم من أجل تحصيل دراسي ناجح في نهاية المطاف ولزيادة العلاقات الاجتماعيّة والعاطفيّة بين المعلّم والمتعلّم.

– إنّ المتأمّل لتحليلنا وتتبّعنا نظريّة الأفعال الكلاميّة من خلال تقديم المعلّم لحصص ميدانيْ فهم المنطوق وإنتاجه، وفهم المكتوب، يدرك أنّ النّمط المهيمن في منهاج السّنة الثّانية المتوسّطة، هو النّمط التّوجيهيّ، الّذي هيمن بشكل لافتٍ إلى محتويات النّصوص والخطابات المبرمجة، ما أدّى ولا ضير في ذلك إلى هيمنة وطغيان الأفعال الإلزاميّة من أمر، نهي، ونداء، وعبارات الشّكر والثّناء، زادت من بروز وهيمنة الأفعال الكلاميّة في تواصل المعلّم مع متعلّميه لأنّها تؤدّي وظيفة تواصليّة تبليغيّة، والغرض من ذلك كلّه هو توجيه المعلّم وتقديم النّصائح والإرشادات لمتعلّميه، وهو ما جاءت به المقاربة بالكفاءات من جعل المتعلّم مرشدا، والاهتمام بالمتعلّم من خلال إشراكه في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة .

ومن خلال هذه النّصائح والإرشادات والتّوجيهات فقد أحدثت هذه الأفعال الكلاميّة قوّة إنجازيّة مرجوّة من خلال استعمال هذه الأفعال في سياقات متعدّدة ومحدّدة مسبقا، خاضعة لسلطة المعلّم الآمر النّاهي، الموجّه النّاصح الرّئيس، هو المعلّم ذاته، وهذا يعمل على تحقيق غرض الأفعال، المتمثّل في النّصح والإرشاد والتّوجيه بدلًا من الأوامر المباشرة الدّالة على الطّلب بالتّنفيذ فقط، وهو ما جاءت به نظريّة الأفعال الكلاميّة من خلال تحديد سياقات تعليميّة متنوّعة، وتأثيره التّعليمي على تفاعل المعلّم ومتعلّميه معًا.

تتحدّدُ القوّة الإنجازيّة للأفعال الكلاميّة في تعليميّة النّصوص في اللّغة العربيّة من خلال تحقيق الأهداف التّعليميّة المسطّرة في مناهج المقاربة بالكفاءات خاصّة مناهج الجيل الثّاني.

– تدريس ميادين اللّغة العربيّة من خلال اعتماد نظريّة الأفعال الكلاميّة من منظور تداولي يساعد المعلّمين على فهم السّياقات المختلفة، الاجتماعيّة، الثّقافيّة والتّواصليّة ممّا يجعلهم أكثر قدرة على استخدام اللّغة في مواقف حياتيّة متنوّعة من خلال الاستعمال اللّغوي لتحقيق عمليّة التّواصل والتّأثير.

– الاهتمام بتقديم ميداني فهم المنطوق وإنتاجه، وفهم المكتوب بشقيه القراءة المشروحة ودراسة النص، وفق مستويات الفهم القرائي من خلال ربطها بنظرية الأفعال الكلامية السيرلية، ومن ثم اعتماد المنهج التداولي في تعليمية ميادين اللغة العربية.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم

أولا: المصادر

1. جون أوستين، نظرية أفعال الكلام العامّة (كيف ننجز الأشياء بالكلام)، تر: عبد القادر قينيني، إفريقيا الشرق، 1991، د.ط.
2. وزارة التّربية الوطنيّة، مديريّة التّعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنّة الثّالثة من التّعليم الابتدائي 2016.

ثانيًا: المعاجم والقواميس

1. ابن منظور:لسان العرب، تح ، عامر أحمد حيدر، مراجعة عبد المنعم خليل إبراهيم . ط3، دار صادر، بيروت –لبنان، 1999،
2. إيمان البقاعي: معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطّلاب، دار الرّاتب للنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط 1، 2006،
3. علي بن محمّد السيّد الشّريف الجرجاني: معجم التعريفات، تح محمّد الصدّيق المنشاوي، دار الفضيلة، مج1، 2004
4. المعجم الوسيط، إبراهيم أنيس وآخرون، مجمع اللّغة العربيّة، مكتبة الشّروق الدّوليّة، ط4، 2004.

ثالثًا: الكتب العربية

1. لكود عبيد: الألوان (دورها، تصنيفها، مصادرها، رمزيّتها، دلالتها) تحقيق: محمد محمود / مجد للدّراسات، بيروت، لبنان، ط1، 2013،
2. إبراهيم قاسمي: دليل المعلّم في الكفاءات، دار هومة للطباعة والنّشر، الجزائر، ط1، 2004،
3. أبو بكر العزاوي، اللّغة والحجاج، العمدة في الطّبع الدّار البيضاء، ط1، 2006.
4. أبو نصر الفارابي، حققه وقدّم له محسن مهدي، كتاب الحروف، دار المشرق: بيروت: ط2، 1990.

5. أحمد حسّاني: " دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة "، " حقل تعليميّة اللّغات "، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط1، 2000.
6. الأزهر الزّناد: نسيج النّصّ، بحث فيما يكون به الملفوظ نصّا، المركز الثّقافيّ العربيّ، لبنان، ط1، 1993.
7. إيمان البقاعي: معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطّلاب، دار الرّاتب للنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط 1، 2006،
8. بشير أبرير: " تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق "، عالم الكتب الحديث والتّوزيع، ط1، إربد، الأردن، 2007.
9. بشير ابرير: تعليميّة النصوص بين النّظريّة والتّطبيق، عالم الكتب الحديثة، عمان، الأردن، ط1، 2007.
10. جان عبد الله توما: " التّعلّم والتّعليم مدارس وطرائق " المؤسسة الحديثة للكتاب، بيروت، لبنان، ط1، 2011.
11. جواد حاتم: التّداوليّة أصولها واتّجاهاتها، دار كنوز المعرفة للنشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2016.
12. جون أوستين، نظرية أفعال الكلام العامّة (كيف ننجز الأشياء بالكلام)، تر: عبد القادر قينيني، إفريقيا الشرق، 1991، د.ط.
13. حافظ اسناعيل علوي، التّداوليّات علم استعمال اللّغة، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط2، 2014.
14. خليفة بوجادي: في اللّسانيات التّداوليّة مع تأصيلية في الدّرس العربي القديم ،ط1 بيت الحكمة للنّشر والتّوزيع ،العلمة – الجزائر، 2009.
15. د.علي احمد مدكور: منهاج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، ط3، القاهرة، 2001.

16. د.علي جواد طاهر: منهج البحث الأدبي، ط3، مكتبة اللّغة العربيّة، بغداد، شارع المتنبي، 1984،
17. د.علي عزّت، الاتجاهات الحديثة في علم الأساليب وتحليل الخطاب، شركة أبو الهول للنّشر، القاهرة، مصر، 1996.
18. صالح إسماعيل عبد الحق التّحليل اللّغوي عند مدرسة أكسفورد، دار التّنوير للطّباعة والنّشر ،بيروت، لبنان، 1993، ط 139.
19. صلاح الدّين عرفة محمود: تعليم وتعلّم مهارات التّدريس في عصر المعلومات، رؤية تربويّة معاصرة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2005.
20. عبد السّلام المسدّي: الاسلوبيّة والأسلوب، دار الكتاب الجديد، بيروت، لبنان، ط1، 2005،
21. عماد عبد الرّحيم الزّغلول: علي فالح الهنداوي، مدخل إلى علم النّفس، دار الكتاب الجامعيّة، ط8، 2014.
22. فوزيّة عزوز: المقاربة النّصيّة من تأصيل نظري إلى إجراء تطبيقي، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2016.
23. في البراجماتيّة: الأفعال الإنجازيّة المعاصرة (دراسة دلاليّة ومعجم سياقي) ،د.علي محمود حجي الصرّاف، كلية الآداب، جامعة الكويت، 2010.
24. لطيفة هبّاشي: استثمار النّصوص الاصليّة في تنمية القراءة النّاقدة، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008،
25. محفوظ كحوال: أنماط النّصوص النّظريّة والتطبيق، نوميديا للطّباعة والنّشر والتّوزيع، قسنطينة، الجزائر د.ط،2007،
26. محمّد أديوان: نظريّة المقاصد بين حازم القرطاجي، ونظريّة الأفعال اللّغويّة المعاصرة مجلّة الوصل، ع 1، تلمسان، 1994.

27. محمّد الأخضر الصّبيعي:مدخل إلى علم النّصّ ومجالات تطبيقيّة، الدّار البيضاء للعلوم، بيروت، لبنان، ط1، 2008

28. محمّد زكي العشماوي: قضايا النقد الأدبي بين القديم والحديث، دار النّهضة، بيروت، لبنان، (د،ط)، (د،ت)،

29. محمّد عبد الله الحاوري: سرحان علي قاسم: مقدّمة في علم المناهج التربويّة، ط1، دار الكتب، اليمن، 2016.

30. محمّد محمود الخوالدة :" مقدّمة في التّربيةّ ، دار الميسرة، عمان، ط1، 2003.

31. محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، د.ط، دار المعرفة الجامعية، 2002.

32. مسعود صحراوي: لحظة ميلاد التّداوليّة (نظريّة الأفعال الكلاميّة)، دار التّنوير للنّشر والتّوزيع، الجزائر، دار أزمنة، الأردن، 2023.

33. مسعود صحراوي، التّداوليّة عند العلماء العرب، دار التّنوير الجزائر ط2، 2020.

34. مفتاح العلوم، أبو يعقوب يوسف بن محمد السّكاكي، تحقيق د.عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2000.

35. نجم عبد الله غالي الموسوي، رائد رمثان حسين التميمي: مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها –أفكار تربويّة معاصرة– ، ط1، 2019، مؤسسة دار الصّادق الثقافيّة،

36. النعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، ميدان أوبيرا القاهرة، د.س.

37. نواري درقاوي لكثوم، تعليميّة التّعبير الشّفهي من خلال النّص المسموع لدى تلاميذ السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، مجلّة لغة الكلام، المركز الجامعي غليزان م3 ،ع1 ، 2017

38. ينظر: د–عبد الله قلي، د.فضيلة حناس: التربية العامّة، د.ط، 2009، 4 شارع أولاد سيدي الشيخ –الحراش، الجزائر

رابعًا: المؤلفات المترجمة

1. آن روبول، جاك موشلار، التّداوليّة، اليوم علم جديد في التّواصل، تر: سيف الدّين دغفوس،دار الطّليعة للطّباعة والنشر بيروت، لبنان، ط1، 2003،
2. جون سيرل: الأعمال اللّغويّة بحث في فلسفة اللّغة، تر: أميرة غنيم، دار سيناترا، تونس، ط1، 2015.
3. ماري آن بافو، جورج إلياس رفاتي، النّظريّات اللّسانيّة الكبرى من النّحو المقارن إلى الذرائعيّة، تر: محمّد الرّاضي، بيت النهضة، بيروت، لبنان، ط1، 2012.

خامسًا: المقالات العلمية

1. أسماء خليف: تطوّر منهاج اللغة العربيّة في التّعليم المتوسّط الجزائري، مجلة أمارات في اللغة والأدب، المجلّد4، العدد 2017/12/12، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر ،ر د مد :1717/2170،
2. علي عبد الله اليافعي: أساسيّات النّصّ التعليمي ،مجلّة التّربية اللّجنة الوطنيّة القطريّة للتّربية والثقافة والعلوم ،العدد130، 1999،
3. عيسى مومني: المنار في اللّغة العربيّة وآدابها لطلاب البكالوريا ،دار العلوم للنّشر والتّوزيع، الإيداع القانوني 2007/5221،
4. لينا الشّريف ثامر الحارثي وريم مغرم–عبد الله الشهري: نظرية معالجة المعلوماتInformation processing theory " دراسات متقدمة في نظريّات التّعلّم، بإشراف محمد فرحان قضاه: 1435.

سادسا: المؤلفات المدرسية:

1. الشّريف مريبعي: دليل الأستاذ (السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي)،
2. اللّجنة الوطنيّة للمناهج: وزارة التربية الوطنيّة، تطوير المناهج الدّراسيّة،

3. المركز الوطني للوثائق التّربويّة "المعجم التّربوي "، ملحقة سعيدة الجهويّة، تنقيح عثمان آيت مهدي.
4. وزارة التّربية الوطنيّة: كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط،
5. وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب " اللّغة العربيّة " السنة الثانية من التعليم المتوسّط، لجنة التأليف، أوراس للنّشر، 2018،

سابعا: الأطاريح والرسائل

1. الطّاهر بلعز: أساليب التّقويم في تدريس اللّغة العربيّة في مراحل التّعليم العام في الجزائر، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، قسم اللّغة والأدب العربيّ، جامعة باجي مختار، عنّابة، 2021.
2. الطّيب شيباني: اللّسانيّات التّداوليّة وأثرها في تعليميّة اللّغة العربيّة، أطروحة دكتوراه في اللّغة العربيّة وآدابها، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة (د.ت).
3. محمّد صبحي أبو حطب، لارا بصير، " نظريّة جانييه ونموذج معالجة المعلومات"، ماجستير التّربية دائرة التربية وعلم النّفس، جامعة بيرزيت، كلية الدّراسات العليا فلسطين، القدس، 2009/2008.

ثامنا: الملتقيات والمنتديات والندوات

1. زينة سالمي: الفهم القرائي ": تعريفه، مستوياته، مهاراته، ندوة تربويّة خارجيّة، المقاطعة الخامسة لأساتذة اللغة العربية في التّعليم المتوسّط.، تبسّة الجزائر، 2024/10/28.
2. الشّريف عمران: ملتقى تكويني لفائدة أساتذة اللّغة العربيّة وآدابها، أيّام تكوينيّة من: 2006/12/12 إلى 2006/12/13 ثانويّة مرزوق الشريف الطّارق، أيّام 2006/12/17 إلى 19 / 2006/12، متقن أبو مهاجر، سوق أهراس، 2006.

3. علي تعوينات: "التّعليميّة والبيداغوجيا في التّعليم العالي"، الملتقى الأوّل حول تعليميّة المواد في النّظام الجامعي، مختبر تطوير الممارسات النّفسيّة والتّربويّة، جامعة الجزائر، أفريل 2010.

4. محمّد هاجمي: النّصّ الأدبي سيماه وسيمياه السيما ، والنّصّ الأدبي الملتقى الثّالث قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة 08 ماي 1945، قالمة

تاسعا: المواقع الإلكترونية:

1. تعريف لي كرونباخ، الموقع الإلكتروني: www.Wikipedia.org.com.

عاشرا: المراجع الأجنبية

1-Austin , How to do things whith words . Oxford , 1962.

2- John Searle: Sens et expression , étude de théorie de Longage.

3- Searle: Les acte de Longage.

4- Austin: Quand dire c’est faire.

مـلاحق

الملحق الأوّل: المقابل العربي للمصطلح الأجنبي (الإنجليزي / Pragmatics):

التّداوليّة ترجمة للمصطلح اللّساني الإنجليزي Pragmatics وتشير بعض الدّراسات إلى أنّ أوّل من استخدم هذا المصطلح هو الفيلسوف المغربي طه عبد الرحمن (1970م) . على شاكلة التّداوليّات الّذي عرّفها بأنّها الدّراسات الّتي تختصّ بوصف –وإن أمكن بتفسير– العلاقات بين الدّوال الطّبيعيّة ومدلولاتها وبين الدّالّين بها، وقد لاقى هذا المصطلح تقبّلا وشيوعا في البحث اللّساني، وبالتّالي فهي المذهب اللّساني القائم على تفسير العديد من الظّواهر اللّغويّة على أساس الأثر التّواصلي أمّا بالنّسبة للمصطلح الفرنسي
(LePragmatisme) فإنّه يدلّ على الفلسفة النّفعيّة الذّرائعيّة وليست على التّداوليّة .

وقد يسلك الدّارسون العرب المحدثون في تعريب هذا المصطلح طرقًا شتّى، فمنهم من استخدم المصطلح الأجنبي وعرّبه بلفظة "البراغماتيّة " أو "البراجماتيّة" ومن هؤلاء محمد صلاح الدّين الشّريف، ومنهم من ترجم اللّفظ الأجنبي واستخدم مقابله العربيّ من حيث دلالته المعجميّة فقالوا " الذرائعيّة" و"الذّرْعيّة" والنّفعيّة"، ومن هؤلاء فالح بن شبيب العجمي الّذي ذكر أنّه اختار المصطلح المعرّب " الرّوابط الذّرعيّة " ؛ للابتعاد عن الظّلال الاجتماعيّة الّتي أخذ يحملها مصطلح البرغماتيّة" [1].

ومنهم من حاول أن يحصل في الدّراسات اللّغويّة التّراثيّة العربيّة على مقابل لمفهوم البراغماتيّة الحديثة، فعرّبوا المصطلح ب " المقاميّة " و " السّياقيّة " و القصديّة " وعلم المقاصد " ومن هؤلاء الدّكتور محمّد لطفي الزّليطني، ومنير التّريكي، وعبد القادر قنيني .[2] واخترنا من بين تلك التّرجمات أشهرها وأكثرها شيوعا واستخداما بين اللّسانيّين والدّارسين وهي "التّداوليّة" (Pragmatism).

---

[1]–فالح بن شبيب العجمي : الرّبط الذّرعي في النّصّ العربي، أبحاث اليرموك، سلسلة الآداب واللّغويّات، ع1، 1994، م12، ص253–286.

[2]– ج–ب– بروان، وجورج يول : تحليل الخطاب، تر : محمّد لطفي الزّليطني، ومنير التريكي، الرّياض، جامعة الملك سعود، 1997، ص 32–33.

إنّ نظرتنا العابرة في بعض تلك التّرجمات اللّسانيّة العربيّة الّتي عنيت بالتّعريف بالتّداوليّة وقضاياها الرّاهنة، تكشف عن تعدّديّة المصطلح في المستوى اللّفظي والمعنويّ، والجدول التّالي يبين ذلك ويوضّح تعدّد التّرجمات للمصطلح الواحد Pragmatics أكثر من (15) خمسة عشرة مقابل مترجم اللّغة العربيّة[1]:

المصطلح الأجنبي (الإنجليزي)	المقابل العربيّ
Pragmatics	تداوليّة / نفعيّة / براجماتيّة / براغماتيّة / سياقيّة / مقاميّة / علم المقاصد / دراسة استعماليّة / ذريعيّات / تداوليّات / علم اللّغة الذّرعي / علم اللّغة الّرائعي / مذهب الذّرائع / اللّسانيّات التّداوليّة .

أهمّ مصطلحات نظريّة الأفعال الكلاميّة : المصطلح الأجنبي وما يقابله باللّغة العربيّة :

المصطلح العربيّ	المصطلح الأجنبي (الإنجليزي)
الفعل الكلامي / اللّغوي	Speech act
الفعل الإنجازي / المتضمّن في القول فعل القول	Illocutionary act
الفعل التّأثيري / النّاتج عن القول	Locationary act
الأفعال التّقريريّة / التّقريريّات	Perlocutionary act
الغرض الإنجازي	Assertives
الأفعال الإيقاعيّة / الإيقاعيّات	Illocutionary purpose
الأفعال الأمريّة / الأمريّات	Declaratives
الأفعال البوحيّة / التّعبيريّات / البوحيّات	Expressives
القوّة الإنجازيّة	Function
الأفعال الوعديّة / الوعديّات	Promossives

[1]–انظر هذه المصطلحات عند أصحابها في كتاب فيليب بلانشيه : التّداوليّة من أوستين إلى غوفمان، تر : صابر الحباشة، ط1، سوريا، دار الحوار للنّشر والتّوزيع، 2007، ص 48–209.

التّعريف بعَلَمَيْ تّداوليّة الأفعال الكلاميّة:

أوستين (جون لانشو) [1](AUSTIN (Jon Langshaw : (1911م / 1960م) فيلسوف بريطاني، ينتمي إلى مدرسة أكسفورد، إذ طوّرت الفلسفة التّحليليّة بالتّوازي مع مدرسة " كامبيريدج" وهو أحد ممثّلي فلسفة اللّغة العاديّة على وجه الخصوص، اختصّ في الفلسفة الأرسطيّة، بعد قيامه بقطيعة مناطقة أسلافه (فريجه الّذي ترجم إلى الإنجليزيّة) وبرتراند راسيل، ولودفينغ فيتجينشتاين، ولقد طوّر مشروع (الظّاهراتيّة اللّسانيّة) الّذي عُرِف على أنّه "وصف اللّغة من أجل معرفة الظّواهر" نحن مدينون بإسهامين رئيسيّين له :

–تفكيره المبكّر حول الاستعمال اليومي للّغة– إذ عرضت أطروحاته الرّئيسيّة في المحاضرات الاثني عشر (12) حول : " كيف ننجز الأشياء بالكلام" إذ يضع الأساس لنظريّة الأفعال الكلاميّة .

–ثمّ تأمّل لا يقلّ أهميّة حول تعيينات اللّغة الطبيعيّة في تشكيل التّجربة، كما ندين لتلميذه الأمريكي (جون سيرل) باستعادة ابتكاراته الرّئيسيّة في مجال التّداوليّة وتطويرها .

أشهر أعماله:

– كتابه " كيف لا ننجز الأشياء بالكلام " سنة 1962، وعدّة مقالات فلسفيّة أخرى سنة 1979.

يعود الفضل له حيث إنّه ترك بصمة كبيرة في دراسة اللّغة وفلسفتها، حيث لا تزال أفكاره تناقش وتُطوّر إلى اليوم.

فريجيه ،راسل، سيرل، فيتجنشتاين، الفلسفة التّحليليّة، فلسفة اللّغة العاديّة، نظريّة الكلام

سيرل (جون رودجرز) (John Roggers) SEARLE :[2] فيلسوف أمريكي (1932م)، وهو ممثّل مهمّ لفلسفة

[1]–ينظر: قاموس التّداوليّة، جوليان لونجي/جورج إيليا سرفاتي، تر: لطفي السيّد منصور،ط1، 2020، لبنان، بيروت، ص44–45.

[2]المرجع نفسه، قاموس التّداوليّة ص 240.

اللّغة والعقل والمجتمع .طوّر نظريّة أستاذه أوستين الموسومة بالأفعال الكلاميّة حيث اهتمّ بالواقع الاجتماعي ودور اللّغة في بنائه .

– قدّم صياغة نقديّة لنظريّة أفعال الكلام (أفعال اللّغة 1969) من خلال اقتراح عدّة تسويّات:

– إعادة تعريف لمفهوم القوّة الإنجازيّة، ووصف دقيق لأفعال الكلام غير المباشرة.

– تصنيف منطقي للقيم الإنجازيّة (المعنى والتّعبير)

– دفعته راديكاليّته في المنظور التّداولي إلى اقتراح نقدٍ لمفهوم المعنى الحرفيّ .

– طوّر نظريّة القصديّة (القصديّة الكامنة وراء تفكير أوستين منذ بحث عقيدة الفشل) تقضي هذه النّظريّة إلى نظريّة عامّة للمؤسّسة الاجتماعيّة (بناء الواقع الاجتماعي) الّتي أدّت تدريجيّا إلى التّصدّي للمشكلات الكبرى لفلسفة العقل (إعادة اكتشاف الوعي، من الدّماغ إلى المعرفة)، والفلسفة الأخلاقيّة (البيولوجيا العصبيّة والحريّة) .

وفي سياق أمريكا الشّماليّة، أسهم سيرل أيضا إسهاما ملحوظا في نظريّة الأدب، بمناسبة الجدال الّذي عارض فيه جاك دريدا، ويمثّل هذا الجدال مواجهة مع التّفكيك، القصديّة، الأدب، فلسفة العقل، فلسفة اللّغة، المعنى الحرفي، نظريّة الكلام، القيم الإنجازيّة .

أهمّ وأشهر كتبه :–بناء الواقع الاجتماعي 1955.

- الواقعيّة العقليّة والواقعيّة الاجتماعيّة 1995.
- أفعال الكلام 1969.
- العقل، اللّغة والمجتمع 1998.

لقد كان لأعمال سيرل تأثيرًا كبيرًا في الفلسفة واللّغويّات والذّكاء الاصطناعي وعلم النّفس، وتبقى إسهاماته الفلسفيّة أساسيّة في دراسة اللّغة والعقل خاصّة نظريّة الأفعال الكلاميّة.

جامعة الشهيد العربي التبسي -تبسة-

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

تقرير تربص في مؤسسة تربوية

الاسم واللقب: .حسينة.زجال.....

مستوى والمسار .ثانية.ماستر.تعليمية.اللغات..... الفوج: الأول..

تخصص: .اللغة.والأدب.العربي.....

ؤسسة التربص: .متوسطة.حدو.ابو.يوسف.-.الحمامات.....

ة التربص (شهر): من .2025/04/07. إلى: ....2025/04/....

عمال المنجزة في التربص:

طبيعة العمل المنجز	التاريخ	التوقيت	القسم
1/ وضعية.الانطلاق.(تقديم.حصة.فهم.المنطوق)	07 أفريل	09 / 08	4 م2
2/ سير.العادات.(تقديم.حصة.فهم.المكتوب)	14 أفريل	11/10	
3/ XX.(حصة.استرجاع.فهم.المنطوق)...	14 أفريل	12 / 11	4 م2
4/ وضعية.ب.(حصة.فهم.المكتوب)....	21 أفريل	12 / 11	
5/ عيد.الأم.(فهم.المنطوق).....	24 أفريل	13:30 / 14:30	4 م2
6/ الصحة.(فهم.المكتوب).....	28 أفريل	09 / 08	
.....			
.....			

ظة الأستاذ المؤطر:

.....طالبة.جيدة.المستوى.علميا.وخلقيا.تنتمي.....

.....كل.التشجيع.موفقة.بإذن.الله.في.حياتها.....

ة بالرقم: ..19/20..... / بالحروف: ..تسع.عشرة.من.عشرين.

ة المؤطر سبو.بن.خذير

والتوقيع:

مدير المؤسسة:

المدير

هوبي ح.

جامعة الشهيد العربي التبسي -تبسة-

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

تقرير تربص في مؤسسة تربوية

الاسم واللقب: ..شهلة العيسة.....

المستوى والمسار: ثانية ماستر/ تعليمية اللغة.... الفوج: الأول...

التخصص: اللغة والأدب العربي.....

مؤسسة التربص: متوسطة جدو الطاهر.....

مدة التربص (شهر): من 09/04/2025 إلى: 27/04/2025

الأعمال المنجزة في التربص:

طبيعة العمل المنجز	التاريخ	التوقيت	القسم
1. درس في الوحدة الأولى (فهم المنطوق) 2. أ/ص الوحدة الأولى (فهم المكتوب)	09 أفريل 16 أفريل	09/08 11/10	4م2
3. درس في النشاط الأول (فهم المنطوق) 4. درس في الموضوع الأول (فهم المكتوب)	17 أفريل 20 أفريل	12/11 12/11	4م2
5. درس في التعبير الشفوي (فهم المنطوق) 6. درس في الجملة الفعلية (فهم المنطوق)	23 أفريل 27 أفريل	13h/14h 09/08	4م2
.....			

ملاحظة الأستاذ المؤطر:

طالبة مواظبة ومجدة ..... تستحق التشجيع .....

والإرشاد ..... وتنقصها بعض منهجية تقديم الدروس .....

علامة بالرقم: 19/20 ..... / بالحروف: تسع عشرة نقطة وفق

ستاذ المؤطر

سم واللقب والتوقيع:

مدير المؤسسة:

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسّي - تبسّة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة و الأدب العربي

إلى السيّد (ة) : ..... مدير مؤسسة جدواني يوسف - الحمامات .

الموضوع : طلب إذن بالدّخول.

تحيّة طيّبة و بعد :

يشرّفني أن ألتمس من سيادتكم التصريح

للطالب (ة) : ..... حسينة نزال .....

والطالب(ة): ..... سهيلة عبد الحفيظ .....

المستوى : الثالثة ماستر التخصّص : ..... تعليمية اللغات .....

بالدّخول إلى مؤسّستكم و الاتّصال بمكتبتها وأساتذتها قصد مساعدته (ها) على إعداد مذكّرة التخرّج، و ذلك في الفترة الممتدّة من يوم 2025/04/07 إلى غاية 2025/04/27 .....

تفضّلوا، سيّدي، قبول فائق الاحترام و التّقدير.

رأي الأستاذ المشرف : ..... موافقة .....

التاريخ .....

توقيع المؤسّسة المستقبلة

مع الموافقة

المدير

رئيس القسم

رئيس قسم اللغة والأدب العربي
د. سالم حسنية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تبســـة
مصلحة التكوين والتفتيـــش
مكتـــب التكويـــن
االرقم: 258 /م.ت.ت /2025

مدير التربيـــة
إلـى
السيد : مدير متوسطة جدواني يوسف
الحمامات

الموضوع: إستقبال طالب متربص

المرجع :مراسلة جامعة الشيخ العربي التبسي –تبسة– كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والآدب العربي

عمـــــلا بمـــا جـاء في المـــرجع المـذكـــور أعـلاه،
يشرفنـــي أن أطـــب مـنكـــم السمـاح للمتـربصـين : زمال يمينة/ العيفة شهلة
بالتربـص الميدانـي داخـل مؤسستكـــم في الفتـــرة الممتـدة من 2025/02/26
إلى غاية نهاية التربص مـع احتـرام القوانيـن الداخليـة للمؤسسة

تبسة في : 2025/02/26
مدير التربية

من وزير التربية وبتفويض منه
مدير التربية بالنيابة
بن صزوز الأخضر

فهرس المحتويات

الفهرس	
شكر وعرفان	–
إهــــداء	–
مقـدمـــة	1-4
الجانب النظري	
الفصل الأول: تداولية الأفعال الكلامية	6
I. نشأة التداولية بين الفلسفة التّحليليّة واللسانيات	7
II. مفهوم التّداولية:	10
أولا: مفهوم الأفعال الكلاميّة	12
ثانيا: خصائص الفعل الكلاميّ	17
ثالثا: نظريّة أفعال الكلام	18
III. أفعال الكلام عند جون "أوستين وسيرل"	19
1. عند جون أوستين	19
1-1. مراحل البحث الّتي قام بها أوستين :	20
1-2. تقسيم الفعل الكلامي الكامل حسب أوستين	24
1-3. مفهوم القوّة الإنجازية القيمة valeur illocutoire :	26
2. أفعال الكلام عند جون سيرل	29
2-1. إعادة النّظر في مفهوم الفعل المتضمّن في القول:	30
2-2. ثنائيّة سيرل المحتوى القضوي والقوّة الإنجازيّة:	30
2-3. شروط المحتوى "القضوي:"	31
2-4. طريقة سيرل في تصنيف الأفعال الإنجازيّة :	33
2-5. معايير القوّة الإنجازيّة:	35
2-6. تصنيف جون سيرل للأفعال الإنجازيّة:	40

الفصل الثاني:	48
تعليميّة النّصوص وفق مناهج الجيل الثاني	48
1. مفهوم التّعليميّة Didactique:	49
2. تعريف التّعليم والتّعلّم:	50
3. الفرق بين التّعليم والتّعلّم:	53
4. عناصر المثلّث الديداكتيكي: (عناصر العمليّة التعليميّة التعلّميّة)	54
5. تعليميّة النّصوص وفق مناهج الجيل الثّاني:	57
الجانب التطبيقي	
الفصل الأول: فهم المنطوق وإنتاجه وفهم المكتوب –السنة الثانية متوسّطة–	86
1. الكتاب المدرسي الخاصّ بالسّنة الثّانية المتوسّطة في مادة اللغة العربية	87
2. المذكّرة البيداغوجيّة الشخصيّة	94
3. المذكّرة التّربويّة الشّخصيّة الخاصّة بالأستاذة	95
4. الفهم القرائي ومستوياته	98
5. علاقة تداولية الأفعال الكلامية بمستويات الفهم القرائي:	100
6. أنموذج لمستويات الفهم القرائي من منظور تداولي:	103
الفصل الثاني: تداولية الأفعال الكلامية في تعليمية نصوص ميداني فهم المنطوق وإنتاجه وفهم المكتوب للسنة الثانية المتوسطة	111
I. ميدان فهم المنطوق وإنتاجه:	112
1. عناوين خطابات ميدان فهم المنطوق وإنتاجه الخاصّة بالسّنة الثّانية المتوسّطة:	112
2. تداولية الأفعال الكلامية في خطابات فهم المنطوق وإنتاجه	112
3. دراسة وتحليل تداوليّة الأفعال الكلاميّة من خلال تقديم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	132

4. عمليّة إحصاء الأفعال الكلامية حسب تقديم حصص فهم المنطوق وإنتاجه من طرف الأستاذة:	136
5. مقارنة إحصائيّة حول النّسب المحقّقة في الأفعال الكلاميّة في العمليّة التّعليميّة التّعلّمية في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	138
II. ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة + دراسة النّصّ)	139
1. عناوين نصوص ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة + دراسة النّصّ) الخاصّة بالسّنة الثّانية المتوسّطة:	139
2. تداولية الأفعال الكلامية في نصوص فهم المكتوب	139
3. عمليّة إحصاء في الأفعال الكلاميّة من خلال عمل المرسل / المخاطب (الأستاذة) في حصّة القراءة المشروحة:	154
4. التّحليل العام لتداوليّة الأفعال الكلاميّة في ميداني: فهم المنطوق وإنتاجه وفهم المكتوب:	156
III. القوّة الإنجازيّة لتداوليّة الأفعال الكلاميّة في تعليميّة نصوص اللّغة العربيّة:	163
خـاتمـــــــة	165
قائمة المصادر والمراجع	172
مـــلاحق	180
فهرس المحتويات	189
ملخص	–

فهرس الأشكال

الشكل رقم (1): فروع الفلسفة التحليلية	9
الشكل رقم (2): الفعل الكلامي الكامل عند أوستين	26
الشكل رقم (3): الفعل الكلامي عند أوستين	28
الشكل رقم (4): الفعل الكلامي الكامل عند سيرل	32
الشكل رقم (5): مصطلحات التعليمية	49
الشكل رقم (6): المثلث الديداكتيكي و علاقاته	56
الشكل رقم (7): أنماط النصوص	62
الشكل رقم (8): تعليمية اللّغة العربية من خلال تداولية الأفعال الكلاميّة	84
الشكل رقم (9): الواجهة الأماميّة والخلفيّة للكتاب المدرسي	89
الشكل رقم (10): المكتوبة باللّون الأخضر	90
الشكل رقم (11): مقدّمة الكتاب	90
الشكل رقم (11): صورتا اكتشف كتابي	91
الشكل رقم (13): صور فهرس كتابي	91
الشكل رقم (14): صورة التّقويم الشّخصي	92
الشكل رقم (15): أنموذج مذكرة شخصية في ميادين اللغة العربية	95
الشكل رقم (16): مستويات الفهم القرائي	98
الشكل رقم (17): أنواع القراءة	99
الشكل رقم (18): يوضح الكفاءات المحققة في مستويات الفهم القرائي	109

الملخص:

تعدّ اللّغة أساس التّواصل البشريّ، حيث تمكّن الأفراد من التّعبير عن أفكارهم، مشاعرهم وآرائهم، كما تعبّر أيضا عن أغراضهم وحوائجهم، وتسهل التّفاعل بين الأفراد والجماعات فهي تلعب دورًا هامًا في حياتنا اليوميّة، هذه الوظيفة لا تتحقّق بوجود عدد من المفردات والجمل والعبارات الّتي يحكمها النّظام المعياري وفق مستويات الصّوت، والتّركيب والدّلالة باعتبارها نسقًا مغلقًا، فحسب، بل لابدّ من وجودها ضمن سياقاتها من خلال الظّروف المحيطة بها، في زمان ومكان التّخاطب، حتّى يتمّ فهم المعنى وتفسيره، وما تؤثره العلاقات ومعانيها في المتلقّي وقد أدّى استعمال اللّغة الطّبيعيّة إلى الاهتمام بنظريّة أفعال الكلام الّتي اقترحها وأسّس لها جون أوستين، واكتملت نضوجا مع جون سيرل. ونظرا لتركيز هذه النّظريّة على ثنائيّة "المتكلّم/المتلقّي" وما ينتج عنها من أفعال كلاميّة أثناء التّواصل اللّغوي القولي المباشر أو الأدائي الإنجازي، ومن ثمّ التّأثيري.

من خلال هذه الفكرة وُلِدَ بحثنا هذا الموسوم بـ : " تداوليّة الأفعال الكلاميّة تعليميّة نصوص اللّغة العربيّة –السّنة الثّانية المتوسّطة أنموذجا".

ومن أجل تتبّع هذه النّظريّة الّتي اهتمّت بالتّلفّظ والحدث الكلامي في الوسط التّعليمي أثناء تلقّي المتعلّمين للمعلومات والمعارف من طرف معلّمهم، والبحث في التّأثير الّذي أحدثته الأفعال الكلاميّة فأدّت إلى إنجاز قولي مؤثّر فيهم، والبحث في الظّروف المحيطة في البيئة الصّفيّة الّتي أنجزها المعلّم لتحقيق مقاصد ومرامٍ وأهداف تربويّة حقّقها عند تقديمه لحصّة ميدانيْ فهم المنطوق وإنتاجه، وفهم المكتوب. وذلك من أجل الكشف عن كلّ الأفعال الكلاميّة المستعملة والمرصودة في الدّرس التّعليمي المقدّم، حيث هدفت هذه الدّراسة للكشف عن مظاهر تداوليّة الأفعال الكلاميّة السّيرليّة المجسّدة في هذه الحصص التّعليميّة أثناء التّلفّظ بها من استعمال: الأوامر، النّواهي، الوعود، الإعلانات ... وما تحدثه من تأثير وما تنجزه من أغراض إمّا طلب، أو توجيه، أو غيرها.

ولرصد وتتبّع جملة الأفعال الكلاميّة الّتي تؤدّي قولًا من خلال تلفُظ المعلّم، وما تنجزه من فعل لتحقيق غرضٍ ما. يتمّ تفسيره من قِبل المتعلّم فتؤثّر فيه، فيتفاعل معها، وبذلك تحقّق هذه الأفعال البُعد الوظيفي للّغة من خلال عمليّة التّواصل فتنمّي مهاراته في التّلقّي والتّفسير والإنتاج، وربطها بسياقات الحياة اليوميّة، وهو ما يعزّز البعد التّداولي وتجسيده في تعليميّة مادّة اللّغة العربيّة عمومًا والنّصوص والخطابات خصوصا. ومن ثمّة العمل على تطوير المناهج التّعليميّة، والوصول بالمتعلّمين إلى إتقان المهارات اللّغويّة والتّواصل بها في حياتهم اليوميّة والواقعيّة من خلال الاستعمال لتؤدّي الرّسالة التّعليميّة ويتلقى فيها المعارف والمعلومات في سياقات اجتماعيّة وثقافيّة مستمدّة من الواقع المعيش، ممّا يعزّز

التّفاعل الصّفّي، بتطبيق اللّسانيّات التّداوليّة خاصّة منها نظريّة الفعل الكلامي الّتي يتمّ توظيفها في تعليميّة اللّغة العربيّة ما يعزّز التّفاعل الصّفّي والهدف منه تطوير الكفاءات بتعديل سلوك ما، أو الكفّ عن آخر وبالتّالي تحقيق الأهداف المرجوّة من خلال المساعدة في نموّ المتعلّمين المتكامل.

الكلمات المفتاحيّة: اللّغة، السّياق، التّداوليّة، التّعليميّة، نظريّة الأفعال الكلاميّة، النّصوص التّعليميّة.

Abstract :

Language is the foundation of human communication, enabling individuals to express their thoughts, emotions, and opinions. It also conveys their intentions and needs, facilitating interaction between individuals and groups. Language thus plays a vital role in our daily lives. However, this function is not fulfilled merely through the presence of a set of words, sentences, and phrases governed by normative rules at the phonological, syntactic, and semantic levels as a closed system. Rather, language must exist within its contextual framework embedded in the circumstances of time and place in which communication occurs so that meaning can be properly understood and interpreted, along with how relations and meanings affect the receiver.

The use of natural language has led to increasing attention toward Speech Act Theory, which was proposed and established by John Austin and later developed and refined by John Searle. Given that this theory focuses on the speaker/hearer dichotomy and the speech acts that result from verbal communicative interaction-whether direct, performative, or perlocutionary our research was born out of this concept, under the title:

"The Pragmatics of Speech Acts and the Didactics of Arabic Language Texts: A Case Study of Second-Year Middle School Students".

This study aims to trace this theory, which centers on utterances and speech events within the educational context, specifically during the process through which learners receive knowledge and information from their teacher. It investigates the impact of speech acts that lead to effective verbal performance, and examines the surrounding classroom conditions that the teacher creates to achieve specific pedagogical aims and objectives when delivering oral and written comprehension and production lessons.

The purpose of the research is to uncover all speech acts used and identified in the educational discourse presented during these lessons. The study seeks to explore the manifestations of Searlean speech acts as they are expressed in the classroom context—such as commands, prohibitions, promises, and

declarations and the effects they produce, as well as the purposes they fulfill, whether directive, requestive, or otherwise.

Furthermore, the study observes how a teacher's utterances function as performative acts aimed at achieving particular communicative goals. These are interpreted by learners, who are influenced by them and respond accordingly. Thus, these acts realize the functional dimension of language through the communication process, enhancing the learners' skills in reception, interpretation, and production, and connecting them to real-life contexts. This supports the pragmatic dimension of language teaching, particularly in Arabic language instruction, both in texts and discourse.

Ultimately, the study aspires to contribute to curriculum development, aiming to help learners master linguistic skills and apply them effectively in real-life situations through meaningful use. This ensures that educational messages are conveyed in socially and culturally relevant contexts derived from lived experiences, thereby enriching classroom interaction. It applies pragmatic linguistics, especially speech act theory, within Arabic language didactics to foster classroom engagement, aiming to develop communicative competencies by influencing behaviors, encouraging or discouraging certain actions, and ultimately achieving the broader goal of holistic learner development.

Keywords : Language, context, pragmatics, didactics, speech act theory, educational texts.