الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-
كلية الآداب واللغات

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -
Faculté des Lettres et des Langues

جامعة البويرة

القسم: اللّغة والأدب العربيّ

التّخصّص: اللّغة والأدب العربيّ

تداوليّة التّعريف النّحوي والصّرفي في مناهج الجيل الثّاني

"كتابي في اللّغة العربيّة للطّور المتوسّط أنموذجاً"

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدّكتوراه علوم

إعداد الطّالبة:
عائشة صبّان

إشراف الأستاذ الدّكتور:
عيسى طيّبي

أعضاء لجنة المناقشة:

الرّقم	اسم الأستاذ ولقبه	الرّتبة	مؤسسة الانتماء	الصفة
01	عبد القادر لباشي	أستاذ التّعليم العالي	جامعة آكلي محند أولحاج البويرة	رئيسا
02	عيسى طيبي	أستاذ التّعليم العالي	جامعة آكلي محند أولحاج البويرة	مشرفا ومقرّرا
03	يحيى سعدوني	أستاذ محاضر (أ)	جامعة آكلي محند أولحاج البويرة	عضوا ممتحنا
04	عبد الدايم عبد الرحمان	أستاذ محاضر (أ)	جامعة آكلي محند أولحاج البويرة	عضوا ممتحنا
05	محمد زهار	أستاذ التّعليم العالي	جامعة محمد بوضياف–المسيلة	عضوا ممتحنا
06	ياسين بغورة	أستاذ التّعليم العالي	جامعة محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريريج	عضوا ممتحنا

تاريخ المناقشة: 2023/12/04

مقدّمة

مقدّمة:

يعدّ التّعريف مسألة هامّة ينبني عليها اكتساب اللّغة تعلّمها واستعمالها، لدوره في بسط المصطلحات وتجليّة المفاهيم، وقد تمّ التّنظير للتّعريف في أوّل أمره في الحضارة الإغريقيّة؛ إذ تعدّ الفلسفة الإغريقيّة مصدر نشأته، حيث جعله فلاسفة الفترة لازمة من لوازم التّقعيد والتّأسيس للعلوم بمختلف مجالاتها، وآليّة مهمّة لفهمها وتشكيل صورتها، غير أنّه لم يحظ بالاهتمام نفسه في الثّقافة العربيّة في مرحلة نشأة علوم العربيّة والتّواضع عليها، حيثُ كانت العلوم عامّة والنّحو خاصّة في مرحلة النّشأة عبارة عن آراءٍ وأفكارٍ مُتفرّقة ولم يكن المصطلح النّحوي ولا تعريفه قد نَضجا بعد، ومع انفتاح العرب على الحضارات عموما والحضارة الهيلينيّة خصوصًا بدأ الفكر الإغريقيّ المنطقيّ يتسرّب إلى الفكر العربيّ، فدخلت معه هذه النّظريّة وظهرت معالِمُها في مختلف العلوم ولم يكن النّحو العربيّ بمعزل عنها، فأصبحت قضيّة أساسيّة يُستند عليها في تحديد دلالات المصطلحات النّحوية، ليشكّل مع المصطلح ثّنائيّة أسهمتْ بشكل كبير في رسم معالم اللّغة العربيّة، فكلّما كان المصطلح دقيقا والتّعريف واضحا كلّما كانت الصّورة الذهنيّة للّغة راسخة وجليّة وواضحة، ولم يتوقف التّأثير المنطقي في الثّقافة العربيّة على تبني نظريّة التّعريف؛ بل درج على التّأليف النّحويّ فيها، حيث سعى النّحاة إلى تخيّر الصّيغ اللفظيّة التي تكون مناسبة في تبسيط المصطلح وتوضيحه، حتى أنّهم وضعوا مؤلّفات بعينها في التّعريفات **كتعريفات الجرجاني، وحدود الآبذي** وغيرها. واستمرّت اللّغة العربيّة واستقرّت على ما تواضع عليه النّحاة من تعريفات إلى يومنا هذا إلاّ ما عرفته العربيّة في العصر الحديث من محاولات وجهود في التّيسير النّحوي مصطلحا وتعريفا.

ويمثّل التّعليم ميدانا خصبا تتلاقى فيه العلوم بمصطلحاتها ومفاهيمها، ويشكّل فيه التّعريف حلقة هامّة تنقل المصطلح من كتب التّنظير إلى الاستعمال بعرضه وتبسيطه وتشكيل صورته لدى المتعلّم، ولا يمكن عزل تدريس اللّغة العربيّة لأبنائها عن ثنائيّة المصطلح والتّعريف؛ لأنّها مسلّمات أقيمت عليها اللّغة العربيّة ولا يمكن المساس بها، وهذه العمليّة التي يمرُّ بها المصطلح وتعريفه في حصص تدريس اللّغة العربيّة، شكّلت

استعمالا فعليّا للغة في ظلّ توافر الأقطاب الرّئيسة لعمليّة التّعليم والتّعلم: المعلّم، والمعرفة، والمتعلّم.

وقد بذلت المنظومة التّربويّة الجزائريّة في مناهجها الجديدة المسمّاة بمناهج الجيل الثّاني في مرحلة التّعليم المتوسّط جهدا معتبرا؛ ساعيّا إلى تعليم أبنائها اللّغة العربيّة وفق نسقها اللّغويّ الفصيح عبر مقاربات تعليميّة تركّز على الجانب الاستعماليّ التّواصليّ منها، وهو نسقُ ذو بعد لسانيّ تداوليّ حديث يعرف بالتّداوليّة، ومقاربة لسانيّة تعليميّة تعرف بالمقاربة التّواصليّة تهدف إلى النّظر إلى اللّغة وتعليمها في ظلّ حلقة تواصليّة تبدأ من وضعيّة تواصليّة وتنتهي عندها، ولعلّ مبتغاهم من هذا الحيّز التّواصليّ تمكين المتعلّم من التّواصل، والسّعيّ إلى جعله يمارس اللّغة في وضعيات تواصليّة دالّة.

وبعد أن شغل التّعريف للمصطلح والّذي انطلق في الغالب من الاستعمال أو من تواضع أهل الاختصاص عليه فكر السّابقين، شغل استعمال المصطلح حيّزا كبيرا من دراسات الباحثين المحدثين، فقد تمّ الانتقال من فرضيّة التّواضع والاصطلاح إلى فرضيّة استعمال اللغة بما تمّ التواضع عليه من ألفاظ وما يعكسه الاستعمال الفعليّ لها، والّذي قد تتحكم فيه أبعاد أخرى، وقد ظهر الشغف بدراسة اللّغة في الاستعمال في الدّراسات اللسانيّة الحديثة المتمثّلة في التّيار التّداولي، الّذي أصبح نقطة بحثية تستقطب المعاصرين بتطبيقه على مختلف مدوّنات التّراث أو المعاصرة منها في قراءة لسانيّة جديدة لها، وذلك نظرا لما يتيحه من آليات في تحليل الخطاب اللّغوي والخطاب الأدبي.

وبين المحتوى اللّغوي والمحتوى الأدبي، نجد أنّ التّعليم بمناهجه وكتبه لمتلّق معروف، يعتبر مدوّنة صالحة لتطبيق المنهج التّداولي، فالتّعليم في حدّ ذاته وفي ظلّ المقاربات الحديثة المتبنّاة تخلّى عن النّظرة التّقليديّة لتعليم اللّغة على أساس أنّها بنيّة أو جملة إلى نظرة مغايرة ترى أنّ اللّغة بناء متكامل ينبغي أن ينطلق من الاستعمال وينتهي عند الاستعمال وهو ما تدعو إليه مناهج الجيل الثّاني كهدف ينبغي تحقيقه، وذلك بجعل المتّعلّم قادرا على التّواصل بلغة سليمة محكمة في وضعيات تواصليّة دالّة.

ونظرًا لأهميّة هذا المنحى في تدريس اللّغة العربيّة؛ نمت الرّغبة في البحث عن دراسة تجمع بين الجانب التّعليمي للّغة ممثّلا في نحوها وصرفها والجانب الاستعماليّ لها من خلال اللسانيات التّداوليّة، عنوناها بـ: **تداوليّة التّعريف النّحوي والصّرفي في مناهج**

الجيل الثّاني-كتابي في اللّغة العربيّة أنموذجا- ومن الدّوافع التي حرّكتني للخوض فيه ما يلي:

أوّلا- الدّوافع العلميّة: وتتلخّص فيما يلي:

1. تركيز جهود الباحثين على دراسة الجانب النّظري للّغة والنّحو في التّعليم ، وإبعاد الجانب الاستعمالي لها فيه.

2. الجهود التي بذلتها الإصلاحات التّربويّة في ميدان تطوير تدريس اللّغة العربيّة وترقيّة تعليمها على مستوى مناهج الجيل الثّاني.

3. الوقوف على مدى إمكانيّة تحقيق رؤية جديدة لتعليم اللّغة العربيّة باستغلال المناهج اللسانيّة الحديثة، والمقاربات التّعليميّة التي تنجرّ عنها.

ثانيا- الدّوافع الذّاتيّة:

فتتلخّص في ميلي إلى هذا النّوع من الموضوعات التي تتعلّق بقضايا تطوير تعليم اللّغات بصفة عامة واللغّة العربيّة بصفة خاصّة، والرّغبة في استقراء الجهود الحديثة في تعليم اللّغة العربيّة من زاويّة الاستعمال الفعلي للّغة، أي أثناء تناول دروس قواعد اللّغة العربيّة في المناهج التعليميّة في مرحلة التّعليم المتوسّط.

وتقوم هذه الدّراسة على الإشكاليّة الأساسيّة الآتيّة:

ما هي أبعاد المنهج التّداولي في تدريس النّحو (مصطلحا وتعريفا) في ظلّ مناهج الجيل الثّاني؟

وقد تفرّع عن الإشكاليّة السّابقة جملة من التّساؤلات، نلخّصها فيما يلي:

1- ما هو التّعريف وما هو الإطار العام الّذي نشأت فيه هذه النّظريّة؟

2- ما طبيعة التّعريفات النحويّة والصّرفية المتداولة في مناهج الجيل الثّاني؟

3- ما هي الأبعاد التّداوليّة التي تظهر في تعريفات المصطلحات النّحويّة والصّرفية في الكتاب المدرسي؟

ومن هنا تظهر أهميّة هذه الدّراسة، باعتبارها تركّز على الجانب التّداوليّ باستقصاء الأبعاد التّداوليّة لعمليّة التّعليم والتّعلّم من خلال تناول التّعريفات النّحويّة

والصّرفية في- **مناهج الجيل الثّاني**- مع تقديم صورة عامّة لمناهج تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة في المنظومة التّربويّة الجزائريّة من حيث مقارباته وطرائقه.

وأما عن أهداف الدّراسة؛ فإنّها تسعى للبحث عن العلاقة التي تربط بين النّحو العربيّ والتّداوليّة خاصّة في الشقّ التّعليمي منها، وذلك بتحديد العلاقة بين متكلّم اللّغة (المعلّم) ومتلّقيها (المتعلّم)، وبتحديد نوعيّة التّعريفات النّحوية والصّرفيّة المتداولة في كتاب اللغة العربية الموجّه للمتعلمين في مرحلة التعليم المتوسّط والسّياقات الواردة فيها.

ويمكن أن نحدّد أهداف الدّراسة كالآتي:

أوّلا-تحديد الإطار العام الّذي نشأت فيه نظريّة التّعريف، وانتقالها إلى الحضارة العربيّة مع إبراز التّطوّر الّذي مرّ به حتى العصر الحديث.

ثانيا- التّعرّف على المفهوم العام للتّداوليّة وآلياتها، مع إبراز طبيعة العلاقة التي تجمع بينها وبين التّعليم.

ثالثا: تحديد دور التّداوليّة في تعليميّة قواعد اللّغة العربيّة ضمن مناهج الجيل الثّاني، مع إبراز ملمحها أثناء تناول الظّواهر اللّغوية.

وكغيرها من الدّراسات، اشتملت هذه الدّراسة على بنيّة تجليّها للقارئ، بدأتها **بمقدّمة** قدّمت فيها الهيكلة العامة للدّراسة بتقديم لمحة عنها بعرض إشكاليتها، وأهدافها، وبنيتها، ودوافعها والمنهج المتبّع فيها وأهمّ مصادرها.

أما الفصل الأوّل فقد وسمته بـ: "**اللّغة بين التّعريف للمصطلح والبّعد التّداوليّ**" ويمثّل الإطار النّظري للبحث، وقد اشتمل على مبحثين اثنين:

المبحث الأوّل: عنونته بـ: **التّعريف، مفهومه شروطه وأنواعه.** وتدرّجنا فيه في تعريف التّعريف لغة واصطلاحا من علم المنطق إلى علم المصطلح، وعرضت فيه لأهمّ أنواع التّعريف، ثمّ خصّصت فيه الحديث عن التّعريف التّعليمي كآليّة من الآليات التي يستند عليها تقديم الدّرس النّحوي والصّرفي في الكتاب المدرسي.

المبحث الثّاني: وسمته بـ: **التّداوليّة بين البّعد اللساني والغايّة التّواصليّة.**

تناولت فيه التّيار اللساني الحديث من حيث المفهوم والنشأة والتّطوّر، وانتهيت عند علاقته وصلته بالعلوم الأخرى. كما ركّزت الحديث بعدها عن المقاربة التّواصليّة من الكفاية اللسانيّة إلى الكفاية التّواصليّة في التّعليم.

أما الفصل الثّاني: وهو عماد هذه الدّراسة، باعتباره مجالا للوقوف على مدى تطبيق التّصور النّظري لنظريّة التّعريف والمنهج التّداولي واستثمارهما في عمليّة تعليم قواعد اللّغة العربيّة لتلاميذ مرحلة التّعليم المتوسّط من خلال كتب مناهج الجيل الثّاني. فعنونته بـ: **التّعريفات في مناهج الجيل الثّاني بين الغايّة التّعليميّة والملمح التّداولي.** وقد اشتمل هذا الفصل على ثلاثة مباحث:

المبحث الأوّل: فقد عنونته بـ **مناهج الجيل الثّاني بين التّصميم والتّنفيذ،** ويمثّل هذا المبحث حلقة وصل بين الفصل الأوّل النّظري والفصل الثّاني التّطبيقي، باعتباره مدوّنة الدّراسة، ولا يمكن المرور من الشّق النّظري إلى الشّق التّطبيقي دون التّعريف بالمدوّنة وإبراز شكلها، وقد تناولت فيه الهيكلة العامة والتّصور النّظري الّذي وضعته وزارة التّربيّة والتّعليم لمناهج الجيل الثّاني؛ من حيث الأسس والمفاهيم والمقاربات المبتنّاة، كما تطرّقت فيه للمحتوى النّحوي في الكتاب المدرسي؛ من حيث العرض، وتّرتيب المواضيع، وإبراز الأثر الوظيفي فيها.

أما **المبحث الثّاني** فوسمته بـ: **التّعريفات في مناهج الجيل الثّاني، وسماتها التّداوليّة.** وقد عرضت فيه للتّعريفات الواردة في الكتاب المدرسي بالوصف والتّحليل واستنباط الأنماط التّعريفيّة، ثمّ ذكرت فيه أهم الأبعاد التّداوليّة للمصطلحات داخل التّعريفات.

ثم **مبحث أخير، عنوانه: البُعد التّداوليّ للتّعريف النّحوي والصّرفي في مناهج الجيل الثّاني.** واستقام الحديث فيه عن الأبعاد التّداوليّة أثناء تناول التّعريفات ضمن نشاط قواعد اللّغة العربيّة. وأنهيت هذا المبحث بمقترح لتناول الظّاهرة اللّغويّة في كتاب اللّغة العربيّة؛ كتابي في اللّغة العربيّة أنموذجا، من ناحية تداوليّة.

وانتهى البحث بخاتمة ضمنتها أهم النتائج التي انتهى إليها البحث، إضافة إلى جملة من التّوصيات والاقتراحات التي يمكن أن ترتقي بتدريس اللّغة العربيّة في منظومتنا التّربويّة.

وقد فرضت بنيّة الموضوع أن أعتمد المنهج الوصفي التّحليلي الّذي ينبني على:

أوّلا- وصف الظّاهرة: إذ تقوم هذه الدّراسة على عمليّة مسح شامل لظاهرة التّعريف كنظرية أساسيّة في تأسيس العلوم، بالإضافة إلى الوقوف على المنهج التّداولي وإبراز أهم

آلياته، كما اعتُمِد هذا المنهج في وصف المحتوى النّحوي المقرّر على متعلّمي مرحلة التّعليم المتوسّط في مناهج الجيل الثّاني.

ثانيا–التّحليل: ويظهر في محاولة تحليل التّعريفات المتعلّقة بالمصطلح النّحوي والصّرفي المدرجة في كتاب اللّغة العربيّة من مناهج الجيل الثّاني، وكذا محاولة الكشف عن أهم الأبعاد التّداولية المعتمدة في تحليل المحتوى النّحوي.

ثالثا–المقارنة: وقد اعتمدت هذه الأداة البحثيّة للوقوف على الفوارق الجوهريّة بين تناول التّعريف في الكتاب المدرسي وتناوله في أمهات الكتب النحوية.

رابعا: التّداوليّة: اخترتُ المنهج التّداولي كونه يعتّد بالخطاب والسّياقات التي ترد فيها الظواهر اللغويّة، وأثره على بنيّة الخطاب ومقاصده، فالمنهج التّداوليّ يركّز على:

–دراسة اللّغة في الاستعمال، والتّركيز على السّياق الذي ينتج فيه الخطاب لأنّه يسهم في تحديد السّمات اللغوية.

–تحليل عمليات الكلام ووصف وظائف الأقوال اللغويّة وخصائصها لدى التّواصل اللغوي.

وقد حظي **التّعليم** في ظلّ الإصلاحات التّربويّة الجديدة باهتمام كبير من الباحثين فانبروا له دراسة وتحليلا، وحتى موضوع **التّعريف** النّحوي فقد عالجه كثير من الباحثين– جزائريين وعربا– وكذا تطبيق **المنهج التّداولي** على مختلف مدوّنات اللّغة والأدب كان مجالا بحثيا خصبا. ومن الدّراسات التي حاولت الجمع بين هذه المواضيع الثّلاث، على سبيل الذكر لا الحصر:

1–تعليميّة اللّغة العربيّة في الجزائر مقاربة تداوليّة: بحث أصيل للباحث الجزائري **(عبد الله بوقصة)**، تناول فيه إمكانيّة التّأسيس لرؤية جديدة في إعداد الدّرس اللّغوي العربيّ في الجزائر، تقوم على استثمار اللسانيات التّداوليّة في تعليميّة اللغات، والإفادة منها في تطوير تدريس اللّغة العربيّة ومعالجة قضايا تدريسها من منظور لسانيّ وظيفي.

2–الضّوابط التّداوليّة في مقبوليّة التّركيب النّحوي: للباحث **أحمد حسن الحسن**، تعرّض فيه الباحث للأبعاد التّداوليّة في مقبوليّة التّركيب النّحوي، مبيّنا الضّوابط التّداوليّة التي اعتمدها النّحاة في قبول التّركيب النّحوي، كما حاول البحث توضيح منهجيّة النّحاة في تحليل التّراكيب النّحويّة والحكم عليها بالقبول أو الرّفض، وتجاوزهم المعاني اللّغويّة

الخالصة، إلى دائرة المقام وما يكتنفه من علاقات بين المتكلمين والمخاطبين. وهذا ما يتقاطع معه هذا البحث الّذي أنا بصدد إنجازه، بذلك بتجاوز المعاني اللّغويّة الخاصّة للمصطلح وتعريفه المدرجة في الكتاب المدرسي والمأخوذة من مصنّفات النّحو عموما، إلى التّركيز على جانب السّياق والمقام الّذي يتّم تناول هذه التّعريفات فيه وما يحيط من أبعاد تداوليّة أثناء تداولها بين المتكلّم **(المعلّم)** والمخاطب **(المتعلّم)**.

3- تعليميّة اللّغة العربيّة في ضوء النّظام التّربوي الجديد-القراءة في المرحلة الابتدائيّة أنموذجا-أطروحة دكتوراه **للباحثة الجزائريّة (العاليّة حبّار)**. وقد سعت إلى البحث في الجهود المبذولة في إصلاح المنظومة التّربويّة الجزائريّة وذلك بإبراز أهم التّعديلات على محتويات المناهج، وبيان الغرض من هذه الإصلاحات وهو النهوض بمستوى الأداء اللغوي والمهارات لدى المتعلّم. وتلتقي دراسة الباحثة مع هذه الدّراسة في المبحث الأوّل من الفصل الثّاني الذي خصّصته للحديث عن**(مناهج الجيل الثّاني من التّنفيذ إلى التّصميم)** وارتباطها بالإصلاح التّربويّ الّذي يهدف إلى تمكين المتعلمين من بناء كفاءات ومعارف أوسع قابلة للتجنيد في الحياة العامة.

وقد استفادت هذه الدّراسة من هذه الدّراسات السّابقة، وبنت على نهجها الإطار العام لها، لكنّها اختلفت عنها في الجوانب الآتيّة:

أوّلا- تضبط الدّراسة جوهر الإصلاح الذي رامته المنظومة التّربوية الجزائريّة.

ثانيا- ترتكز هذه الدّراسة على التّصوّر التّداولي وأبعاده في عملية تعليم اللّغة العربيّة.

ثالثا-تركّز هذه الدّراسة على نظرية التّعريف التي تعتبر محتوى نحويا في مناهج تعليم اللغة العربيّة الجديدة .

رابعا- تقف هذه الدّراسة على واقع تعليم النّحو في مرحلة التّعليم المتوسّط.

خامسا- حاولت هذه الدّراسة استثمار مفاهيم النّظريّة التّداوليّة في تعليم النّحو.

وقد اعتمدت في إنجاز هذا البحث المراجع المتخصّصة التي تخدم الموضوع، **من** كتب مناهج الجيل الثّاني والتي تمثّل المدوّنة الأساسيّة التي أخضعتها للدّراسة والبحث، وأشرت من خلالها إلى آخر ما وصل إليه تعليم اللّغة العربيّة في المنظومة التّربويّة الجزائريّة في مرحلة التّعليم المتوسّط، منها على سبيل الذكر لا الحصر، الوثائق الرّسميّة التي أعدّتها وزارة التّربيّة لتوضيح طريقة تناول الكتاب المدرسي في ظلّ المناهج الجديدة، منها: **دليل تعليميّة اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط، المفتشيّة العامة للبيداغوجيا،**

وزارة التّربيّة الوطنيّة، إضافة إلى **دليل الأستاذ مادّة اللّغة العربيّة وآدابها السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط لمحفوظ كحوال، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسّط، المجموعة المتخصّصة لمادّة اللّغة العربيّة،** إضافة إلى مؤلفات باحثين آخرين والتي تخدم موضوع البحث من زوايا أخرى، منها: **المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المناهج الرّياض، لمحسن علي عطيّة، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النّحو الوظيفي الأسس المعرفيّة والديداكتيكيّة لـ علي آيت أوشان، الاتجاه التّداولي والوظيفي في الدّرس اللّغوي، ناديّة رمضان النّجار.**

وككلّ بحث قد تعترضه بعض من الصّعوبات التي قد تعيق سيرورته ، ولكنّها لم تكن بالشّيء الّذي ينهي بارقة الأمل في إنجازه، منها:

1-صعوبة تطبيق المنهج التّداولي على الكتاب المدرسي في ظلّ مناهج الجيل الثّاني؛ فرغم تصريح مناهج الجيل الثّاني بسعيها إلى تحقيق الكفاءة التّواصليّة للمتعلّم، وظهر ذلك في الهيكلة العامة التي وضعتها لتحقيق الهدف، بتقسيم ميادين التّعلم إلى ثلاثة ميادين: ميدان فهم المنطوق الّذي حقّق الكفاءة التّواصليّة الشّفهية، فهم المكتوب الّذي يسهم في بناء الكفاءة النّحوية، إلى إنتاج المكتوب الّذي يحقّق الكفاءة التّواصليّة الكتابيّة، إلا أنّ البحث وجد صعوبة في تمثّل المنهج التّداولي ذو البعد التّواصلي على مستوى بناء الكفاءة النّحويّة في الكتاب المدرسي وذلك لأنّ المناهج لم ترسم طريقا واضحا في الوثائق الرّسميّة في تطبيق هذه الغاية بتناول الظّاهرة اللّغويّة وربطها بالميادين الأخرى.

الفصل الأوّل: اللّغة بين التّعريف للمصطلح والبعد التّداوليّ.

المبحث الأوّل: التّعريف، مفهومه شروطه وأنواعه.

أوّلا: التّعريف ومرجعيّته المعرفيّة.

-تمهيد

1-المفهوم.

2-المرجعيّة المعرفيّة لمفهوم التّعريف.

3-إشكاليّة التّعريف في النّحو العربيّ.

4-التّعريف في علم المصطلح والمعجميّة.

5-أنواع التّعريف.

ثانيا: التّعريف التّعليمي تقنياته وآلياته.

1-تعريف التّعريف التّعليمي.

2-التّعريف في الكتب المدرسيّة.

3-أساليب تعليم التّعريف.

4-خصائص التّعريف التّعليمي.

5-أهميّة التّعريف.

المبحث الأوّل: التّعريف، مفهومه شروطه وأنواعه.

تمهيد:

تُعدّ التّعريفات من أهم القضايا العلميّة التي يتكئ عليها الباحثون في إقامة بحوثهم وتشكيل نظراتهم ونظرياتهم العلميّة؛ وتعود نشأتها كإشكاليّة علميّة إلى النشاط الفلسفي لدى يونان، حيث اعتبرت الحدود والتّعريفات كنظريّة من أبرز ما ناقشه المنطق ورسم صورة واضحة له. ولا تقتصر التّعريفات على الميدان الفلسفيّ وحسب، وإنّما تمسّ جميع ضروب العلم ومختلف جوانب المعرفة، فمن أراد تعلّم علم فليعرف مصطلحاته ويدرك تعريفاته، فقيمة العلم تظهر من دقّة مصطلحاته، وقيمة المصطلحات تظهر من قدرة التّعريفات على تشكيل صورة واضحة لها؛ "فالمصطلح لا يصلح إلاّ به ولا قيمه له بدونه"[1]. إذ لا يستقيم –إذن– لعلم أن يفرض نفسه في الساحة العلميّة إلا باستقامة مصطلحاته ووضوح تعريفاته وجلاء مفاهيمه؛ فالباحث لا يمكنه شفاء غليل روحه البحثيّة إلاّ بالاستعانة بالمصطلحات وتعريفاتها باعتبارهما دليل الولوج إلى مجال علمي ما؛ ولأنّها تقوم بوضع تصوّر واضح للمصطلح بعد أن كان محطّ لبس وغموض، وذلك بحصر خصائصه التي يشترك فيها مع المصطلحات الأخرى، وكذا تلك التي يتميّز بها عن غيره؛ لتشكّل بذلك التّعريفات بوابة لاستيعاب المصطلح ومنه لاستيعاب العلوم وفهمها. ولا تخضع التّعريفات في شكلها وصياغتها إلى ذات المعايير في كلّ علم وإنّما قد تختلف من علم إلى آخر، وهذا ما سنحرص عليه من عرض أوّل ظهور لها، عبر سرد تاريخي لنشأته وتطوّره في العلوم بمختلف مضامينها وتوجهاتها، وبما أنّ العمليّة التّعليميّة ليست إلا أداءً فعليا تمثيليا لتلك المعارف والعلوم بمصطلحاتها وتعريفاتها، فلم تخلُ مادة دراسيّة مهما كان مجالها من حيّز للمصطلح وحيّز للتّعريف يُسهم في جعل المتعلّم يدرك مغازي المادّة ومفاهيمها.

وارتأيت في هذا الفصل النّظري تقديم أهم الأشكال التي جاء عليها التّعريف من خلال المرجعيات المعرفيّة السّابقة، وكذلك تقديم صورة عن التّعريف في العمليّة التّعليميّة، بتعريفه وذكر أهم خصائصه وآلياته وما يميّزه عن غيره. وفي هذا **الفصل النّظري** سنعتمد شيئا من الوصف وشيئا من التّحليل، وذلك بـ:

---

[1]) مختار محمود، الطّريق إلى توحيد المصطلح العلمي العربي، مجلة مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة، مصر، 1997، ج1، ص157. نقلا عن: سارة لعقد، التّعريفات التّعليميّة للمصطلحات العلميّة في الكتب المدرسيّة، مجلة اللغة العربيّة، ع43، مج 21، الجزائر، 2019، ص 234.

أوّلا: التّعريف اللّغويّ والاصطلاحيّ لمصطلح التّعريف الذي سيزودنا بصورة ومفهوم واضح للتّعريف بدءًا بالمنطق اليوناني وانتهاءً بعلم المصطلح الحديث.

ثانيّا: ذكرُ أهم الأنواع التي اتخذّها التّعريف من خلال العلوم التي نظرّت له ورسمت حدوده.

ثالثا: التّطرّق إلى إشكاليّة التّعريف النّحوي والصّرفي في الموروث العربي، والتّعريف بالتّعريف التّعليمي وذكر أهم خصائصه وصوره.

1-المفهوم:

1-1-مفهوم التّعريف لغة:

تدور معاني مادة (عرف) حول الإعلام والإظهار، فقد قال ابن منظور: "والتّعريف: الإعلام، والتّعريف أيضا إنشاد الضالة. وعرف الضّالة : نشدها"[1]. ويُقال أيضا: "عرف: عرفه، عرفانا، ومعرفة الشيء: علمه. وعرف الضالة أنشدها، طلبها"[2]. وقد حصر **ابن فارس** أصل الدّلالة اللّغويّة لمادّة هذا اللّفظ في معنيين، حيث يقول: "العين والرّاء والفاء أصلان صحيحان، يدلّ أحدهما على تتابع الشيء متّصلا بعضه ببعض، والآخر على السّكون والطمأنينة. فالأوّل العُرف: عُرفُ الفَرَسِ. وسمُيّ بذلك لتتابع الشّعر عليه...والأصل الآخر المعرفة والعرفان. تقول عرف فلان فلاناً عرفاناً ومعرفة. وهذا أمر معروف. وهذا ما يدلّ على ما قلناه من سكونه إليه، لأنّ من أنكر شيئا توحشّ منه ونبا عنه[3]. وجاء في المعاجم الحديثة والمعاصرة بمعنى التّحديد فتعريف الشّيء: «تقديم معلومات عنه....وتحديد مفهومه الكليّ بذكر خصائصه ومميزاته»[4]. فتحديد الشيء يكون بذكر صفاته وخصائصه التي تميّزه عن غيره.

---

[1]) ابن منظور أبو الفضل جمال الدّين، معجم لسان العرب، تح: عبد الله الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، دط، دت، ص 2898.

[2]) أبو الحسن على بن الحسن الهنائي، المنجد في اللّغة والأعلام، تح: أحمد عمر محتار وآخرون، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1988، ص498.

[3]) أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللّغة،ج4، تح: عبد السّلام محمد هارون، دار الفكر، ط1، 1979،ص281.

[4]) أحمد عمر مختار، معجم اللّغة العربيّة المعاصرة، مج1، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008، ص1486.

كما جاء بمعنى التّوضيح، منه قولهم: «التّعريف لغة: هو التّوضيح، ومنه التّعريف اللفظي والاسمي، وهو قولٌ يشرح المعنى الذي يدلّ عليه اللفظ، فيزيل ما تنطوي عليه الألفاظ من غموض، ويقابل التّعريف الحقيقي الذي هو أساس التّعريف»[1].

وانطلاقا من هاته المعاني اللغويّة التي وردت في مادة (عرف) يتضّح أنّ مفهوم التّعريف ينحصرُ في معان منها:

- ✓ الإعلام؛ وذلك بإعلام الباحث عن الشيء وتزويده بالمعلومات التي يريد الوصول إليها حول لفظ أو مصطلح معيّن.
- ✓ كما يقترن بمعنى إنشاد الضالة أي طلبُ الغايةِ ورغبةُ الوصول إليها.
- ✓ ويشير إلى التّوضيح بإزالة الغموض، والتّحديد بتمييزه عن غيره.

1-2-مفهوم الحدّ لغة:

جاء في **لسان العرب** في مادة (حَدَدَ) مايلي: "والحدّ: الفصل بين الشيئين لئلاّ يختلط أحدهما بالآخر، ولئلاّ يتعدّى أحدهما على الآخر، وجمعه حدود، وفصل ما بين كلّ شيئين حدّ بينهما، ومنتهى كلّ شيء حدُّه، ومنه أحد حدود الأرضين وحدود الحَرَمِ، وفي الحديث في صفة القرآن: لكلّ حرف حدٌّ، ولكلّ حدٍّ مطلع، قيل أراد لكلّ منتهى نهاية"[2]ويدلّ الحدّ هنا على معنيين الأوّل ارتبط بفصله الشيء عن غيره، والثاني دلّ على نهاية الشيء.

ويضيف حوله والحدُّ: المنع، وحدَّ الرّجل عن الأمر يحدُّه حدًّا منعه، وحبسه، تقول: حددتُ فلانا عن الشرّ أي منعته"[3] ويحيلُ الحدّ ها هنا على دلالة المنع والوقف.

كما جاء في **محكم ابن سيدة** عن الحدّ، أنّه:"الفصل بين الشيئين لئلا يختلط أحدهما بالآخر، أو لئلا يتعدّى أحدهما على الآخر، وجمعه حدود"[4] وتتجلى هاهنا دلالة تمييز الشيء عن غيره بالفصل بينهما.

أما المعاجم العربيّة الحديثة فقد حافظت على الدلالة اللغويّة القديمة ولم تأت بالجديد، حيث عُرِّف بأنّه: "الحاجز بين شيئين، ومن كلّ شيء طرفه الدقيق الحاد ومنتهاه، يقال

---

[1]) مجدي وهبة- كامل المهندس، معجم المصطلحات العربيّة في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 1984، ص111.

[2]) ابن منظور، لسان العرب، مج2، ص799.

[3]) المرجع نفسه، مج2، ص801.

[4]) ابن سيدة أبو الحسن علي بن اسماعيل، المحكم والمحيط الأعظم، تح: عبد الستار أحمد فراج، معهد المخطوطات بجامعة الدول العربية، مصر، ط1،1952،ج2،ص352.

وضع حدًّا للأمر بمعنى أنهاه[1]. وخلاصة القول أنّ الحدّ من الجانب اللغويّ هو ما حمل دلالة المنع والفصل، بحيث يمنع تداخل خصائص شيئين مع بعضهما البعض، والفصل بينهما ببيان كلّ ما يميّز الشّيء عن غيره، كما يحيل على دلالة النّهاية، لأنَّ لكلّ شيء نهاية ونهاية اللفظ حدّه، بحيث يجعله مألوفا معروفا ومتداولا بين الناس.

كما يكتسب الحدّ دلالة شرعيّة دينيّة، حيث ورد ذكر هذه الكلمة في القرآن الكريم، منها قوله تعالى: **{تلك حدود الله فلا تعتدوها}**[2] إذ تتمثّل دلالتها هنا في الأحكام التي وضعها الله وحرمة الاعتداء عليها وتجاوزها، "وحدود الشّرع موانع وزواجر لئلاّ يتعدّى العبد عنها، ويمتنع بها الأصل: ما يُبنى عليه غيره، والفرع: ما يُبنَى على غيره"[3] فحدود الله هي الأوامر والنّواهي التي أمرنا بالامتثال إليها، وعدم مخالفتها سواء مسّت الأصول أم الفروع.

1-3-موازنة لغوية بين الحدّ والتّعريف:

تحيلنا التّعريفات الّتي ذكرنا سابقا الخاصّة بمصطلحيّ التّعريف والحدّ لغويّا إلى مجموعة من الدّلالات التي تجعل من المُصطلحين وجهان لمفهوم واحد وأحيانا تفصل بينهما، حيث انتهينا إلى أنّ المصطلحين من باب الاختلاف:

-التّعريف ينشد الضالة؛ بمعنى يريد من خلال صيّغ لفظيّة الوصول بالمعرِّف إلى غايته من المعرَّف.

-الإعلام؛ وذلك بتقديم معلومات يُعلَم بها من يستعلمُ (الباحث) عن المصطلح.

-التّوضيح؛ ويظهر هذا أنّ المصطلح يكون غامضا فيأتي التّعريف ليزيل عنه غموضه.

-أما الحدّ فمن معانيه اللغويّة الفصل بين الشيئين؛ ودلالة الحدّ هنا أضيق من التّعريف فهذا الأخير يتعامل مع اللفظ على أساس أنّ كلّ لفظ يخدم معنى مستقلا، بينما الحدّ في نظري وحسب التّعريف السابق؛ فإنّه يتعامل مع الألفاظ على أساس التّجاور والتداخل، فيأتي هو ليفصل بينها. ويميل الحدّ إلى دلالة المنع والفصل بين المصطلحات حتى لا تتداخل فيما بينها، فيضع لكلّ مصطلح صورة من خلال صيغة لفظيّة.

أما من باب التّوافق فإنّ كلّ مصطلح يسعى إلى تقديم صورة عن المعرَّف تميّزه عن غيره، فقيمة المصطلح تظهر في صورته الخاصّة به. ولعلّنا نكشف عن صورة المفهومين

---

[1]) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر ،ط4،2004، ص190.

[2]) سورة البقرة، الآية 229.

[3]) الأنصاري زكريا بن محمد، الحدود الأنيقة والتعريفات الدقيقة، تح: مازن المبارك، دار الفكر المعاصر، بيروت ،دط، 1991، ص66.

أكثر من خلال ما تداوله الباحثون والدّارسون على مرّ التّاريخ، باعتبارهما أوّل ما تمّ التّنظير له في العلوم ليكون الأساس الّذي تستند عليه في بسط مفاهيمها وبثّ أفكارها.

2-المرجعيّة المعرفيّة لمفهوم التّعريف:

2-1-المرجعيّة المنطقيّة والأصوليّة:

ميّز المناطقة بين مُصطلحي الحدَّ والتّعريف من حيث الاستعمال؛ إذ يعتبرون التّعريف أعمّ من الحدّ، ويقصدون به: "تحصيل صورة الشّيء في الذهن وتوضيحها، فكلُّ حدّ تعريف، وليس كلّ تعريف حدًّا"[1] حيث يسعى التّعريف كشيء عام إلى تكوين صورة ذاتيّة للمعرّف في ذهن الشّخص، وتوضيحها حتى تتميّز عن غيرها. بينما الحدّ من خلال القول السّابق يظهر كنوع وقسم من أقسام التّعريف، والّذي يعرّف بّأنّه "الوصف المحيط لمعناه"[2] أو هو "القول الدّال على ماهيّة الشيء"[3] ويتبدّى لنا من خلال ما ذُكر آنفا تركيز الحدّ على جزئيّة الوصف والإحاطة بالمحدود أي المُعرّف، وجزئيّة أخرى تظهر في الدلالة على ماهيّة الشيء والأمر، ويقصد بالماهيّة عند الفلاسفة والمناطقة الجواب عن ما هو الشيء؟ وتطلق غالبا على:" الأمر المتعقّل، فتقديرها في الأذهان مثل المتعقّل من الإنسان، وهو الحيوان النّاطق مع قطع النّظر عن الوجود الخارجي، والأمر المتعقّل من حيث إنّه مقول في جواب ما هو يسمّى ماهيّة ومن حيث ثبوته في الخارج يسمّى حقيقة، ومن حيث امتيازه عن الأغيار هوية، ومن حيث حمل اللوازم له ذاتا، ومن حيث يستنبط من اللفظ مدلولا، ومن حيث إنّه محلّ الحوادث جوهرا"[4] ويظهر من هذا القول أنّ الماهيّة التي يسعى إليها الحدّ أمر متشكّل في الذهن ويحيلنا إلى ما يتميّز بالعقل، وإن انتقل الأمر من الماهيّة بمعنى ما هو الشيء إلى الخارج صار دالا على حقيقة الشّيء، وحتى يتميّز عن غيره من الأشياء الموجودة في الخارج صار دالاّ على هويّة الشّيء، وإن حمل دلالة اللّفظ أُطلق عليه المدلول، أما جوهر الشّيء فهو ما دلّ على ذاتيّة الشيء، ويُحيلنا هذا إلى أنّ الحدّ كمدلول على اللفظ أو ماهيّة الشيء وحقيقته وجوهره أمر لا يتشكّل إلاّ باشتماله:"على مقوّمات الشّيء المشتركة والخاصّة، أيْ معرفة جميع الذاتيات وترتيبها على الوجه الأكمل أي بترتيبها ترتيبا نسقيا يبدأ

---

[1]) صليبا جميل، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، دط،1982،ج1، ص305.

[2]) الكفوي أبو البقاء أيوب بن موسى الحسيني، الكليات، مؤسسة الرسالة، ط2،1998،ص392.

[3]) الغزالي أبو حامد، معيار العلم في فنّ المنطق، المطبعة العربيّة، مصر، ط2، 1927، ص172.

[4]) الجرجاني علي بن محمّد السّيد الشّريف، معجم التّعريفات تح: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، دط، دت، ص163.

بالجنس أوّلا ثم الفصل ثانيا"[1]، ومادّة الحدّ تظهر في إحاطته بالأجناس المشتركة والفصول الخاصّة التي تميّزه عن غيره. ومن خلال ما سبق يمكن القول أنّ الحدّ هو تمييز للشيءّ عما عداه بتحديد جميع خصائصه، بينما التّعريف فإنّه تشكيل لصورة الشّيء في الذهن. ويتكوّن التّعريف من عنصريين أساسيين، هما: المعرِّف (التّعريف) وهو ما "يستلزم تصوّره، تصوّر ذلك الشيء، أو امتيازه عن غيره، فمعرفة الشيء هو الذي يلزم من تصوّره تصوّر المعرَّف بفتح الراء، أو امتيازه عن كلّ ماعداه"[2]، ويتجلّى لنا من خلال هذا التّعريف بأنّ المعرِّف بكسر الرّاء هو التّعريف ذاته، كونه يوصلنا إلى التّصور الذهني للشيء المعرّف بتشكيل صورة له تميّزه عما عداه. أما الطّرف الثّاني فهو المُعرَّف بفتح الرّاء، وهو المُصطلح أو اللّفظ وهو سابق؛ أي الذي سبق معرفته قبل معرفة مكونّاته.

الشكل رقم (01).

ويسبق المعرَّف كمصطلح المعرِّف أي التّعريف؛ ويسهم هذا الأخير في تجليّة المصطلح وتوضيح معناه، وإزالة اللبس والغموض حوله، وهو ما أشار إليه التّهانوي بقوله، إذ:" يجبُ معرفة المعرِّف قبل معرفة المُعرَّف معرفة قبليّة زمانية وذاتية، وكونه سببا لها يثبتُ القبليّة الذاتيّة، فيكون غير المُعرَّف ويكون أيضا أجلى منه"[3].

والتّعريف عند جماعة من الفلاسفة والمناطقة هو عينه الحدّ؛ حيث يقول **أرسطو** بأنّه" صيغة تحدّد الطبيعة الجوهريّة للشيء"[4]، وهو التّعريف ذاته الّذي ذكره **جابر بن حيان** بقوله: "واعلم أنّ الغرض بالحدّ هو الإحاطة بجوهر المحدود على الحقيقة، حتى لا يخرج منه ما هو فيه، ولا يدخل فيه ما ليس منه، لذلك صار لا يحتمل زيادة ولا نقصانا، إذ كان مأخوذا من الجنس والفصول المحدثة للنّوع، إلا ما كان من الزيادات من أثار فصوله المحدثة لنوعه

---

[1]) نظمي سالم محمد عزيز، تاريخ المنطق عند العرب، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، دط، 1983، ص255.

[2]) اللوه العربي على، المنطق التطبيقي، مطبعة الخليج العربي، تطوان–المغرب، ط2، 2008، ص49.

[3]) التهانوي محمد علي، كشاف اصطلاحات الفنون، تح: علي دحروج ، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1،1996،ج1، ص484.

[4]) أرسطو، المنطق، تح: عبد الرحمان بدوي، دار القلم، بيروت،ط1،1980، ص716.

بالكلّ لا بالجزء، كالضّحك للإنسان، وذي الرجلين فيه وأشباه ذلك"[1] ونستشّف من هذين التّعريفين أنّ الحدّ هو تركيب لفظيّ الغرض منه تحديد اللفظ بما يعكس جوهره وحقيقته، لأصحاب العقول والأعيان. ويعرّفه المناطقة المحدثون بأنّه: "تحديد جوهر الشيء"[2] بينما يرى المناطقة الوضعيونْ أنّ التّعريف: "هو ما يجعل الشيء محدّدا وحقيقيا من خلال السّياق الّذي يردُّ فيه أو استعماله، بسعيهم إلى "تبيّن ماذا يجعل الشّيء حقيقيا بأن يطلق عليه اسم من الأسماء؛ ومن ثم لم يكن هدفهم تحديد جوهر الشيء بل قصدوا تحديد معنى الكلمة في الاستعمال"[3].

وإذا انتقلنا إلى المناطقة وفلاسفة العرب قديما فنجد منهم من حافظ على تصوير المنطق للتّعريف أبرزهم **ابن سينا**، الذي عرّف الحدّ كمرادف للتّعريف انطلاقا من التّحديد الأرسطي له، بقوله: "الشّيء الذي يُقال له الحدّ، إما أن يكون بحسب الاسم، وإما أن يكون بحسب الذات، والذي بحسب الاسم هو القول المفصّل الدّال على مفهوم الاسم عند مستعمله، والذي بحسب الذات فهو القول المفصّل المعرّف للذات بماهيته"[4]. ويُحيلنا هذا القول إلى الأنواع التي يتفرّع إليها الحدّ؛ أي الحدّ أو التّعريف الاسميّ الّذي يشكّل صورة للاسم من خلال الاستعمال، أما الثّاني وهو التّعريف بالماهيّة وهو الّذي يُحيط بالمحدود للوصول إلى جوهره وحقيقته. وقد مضى الغزالي على نفس النّهج، حيث عرّفه بأنّه: "تصوّر الشيء بجميع مقوماته مع مراعاة التّرتيب بمعرفة الأعم والأخص وبإيراد الأعم أولا وإردافه بالأخص"[5] وهذا معناه أنّ الحدّ هو تصوير للمعرَّف بذكر ما يشترك فيه مع العامة وما يختلف فيه عن الخاصّة.

ويستمرّ التّعريف أو الحدّ بنفس الصّيغة والمفهوم عند **ابن رشد** الذي عرّفه بأنّه: "القول الدالّ على ماهيّة الشيء التي بها وجوده الذي يخصّه، ويوجد في أحد موضعين، إما معرّفا لما يدلّ عليه اسم مفرد، وإما معرّفا لما يدلّ عليه قول"[6]، فهو التّركيب اللفظي الّذي يميّز الشّيء عما عداه.

---

[1]) الأعسم عبد الأمير، المصطلح الفلسفي عند العرب،الهيئة المصرية العامة للكتاب،القاهرة،ط2،1979،ص165.

[2]) سنوني العياشي، مسألة التعريف عند المناطقة المحدثين، مجلة الدراسات المصطلحية، معهد الدراسات المصطلحية، المغرب،ع2،2002،ص174.

[3]) المرجع نفسه، ص175.

[4]) ابن سينا أبو علي، منطق المشرقيين، المكتبة الفلسفية، القاهرة ،دط، دت، ص34.

[5]) المرجع نفسه، ص173.

[6]) ابن رشد، تلخيص منطق أرسطو، تح:جيرار جيهامي، دار الفكر اللبناني، بيروت،ط1، 1996،ص205.

وتطبيقا لمبدإ أنّ لكلّ فكرة نقيضها، برزت آراء وشخصيات ترفض التّعريف بصورته المنطقيّة، وترى أنّ أبرز خصيصة للتّعريف أو الحدّ هي التّمييز بين الشيء عما عداه، وهو ما قال به **ابن تيمية** في كتابه **الردّ على المنطقيين:** " والحدّ هو التمييز بين الشيء المحدود وغيره"[1] والتمييز يتم بذكر الصفة أو الخصيصة التي يختلف فيها الشيء المحدود عن بقيّة المحدودات. كما أضاف ضمن هذا الحيّز الدلاليّ والتّعريفيّ بالحدّ بأنّه ما :"قد يفيد تنبيه المخاطب وتمييز المحدود ما قد تفيده الأسماء"[2] بمعنى أنّ الحدّ الّذي هو التّعريف وفق هذا التّصور، وهو الذي يرمي إلى تنبيه المخاطب إلى تصوّر المحدود، كما تفيد الأسماء الدلالة على المسميات، حيث يكون:" الذهن غافلاً عن الشيء، فإذا سمع اسمه أو حدّه أقبل بذهنه إلى الشيء الذي أشير إليه بالاسم أو الحدّ، فيتصوره[3] ولعلّنا نخلص من هذه النّظرة التّعريفية للتّعريف حسب **ابن تيميّة** إلى أنّ التّعريف قد لا يدلّ على صورة الشّيء ولا تتحصل به ماهية الأشياء، بقدر ما يفيد في تنبيه المخاطب على دلالة المسميات المجهولة لديه والغامضة عنده. وهو ما يعزّزه موقف **الشاطبي** في كتابه **الموافقات** من التّعذّر بتحصيل صورة الشّيء المحدود أو ماهيته كما أشار المناطقة بقوله: "فظهر أنَّ الحدود على ما شرطه أرباب الحدود يتعذر الإتيان بها"[4].

ولقد درج االتّعريف كمسألة علميّة هامة على الميدان الأصولي أيضا، باعتباره أكثر الميادين تأثُّرا بالفكر المنطقي وتمثّلا لمفاهيمه وامتثالا لأسسه. ويستعملُ الأصوليون لفظ الحدّ والتّعريف للدلالة على معنى واحد دون التّفريق بينهما، كما أشار إلى ذلك **الزّجاجي** قائلا: "اعلم أنّ الحدّ والتّعريف في عُرف النّحاة والفقهاء والأصوليين اسمان لمسمّى واحد وهو ما يميّز الشيء عمّا عداه، ولا يكون كذلك إلا ما كان جامعا مانعا"[5]. إذ يعتبره الأصوليون قاعدة يَستند عليها في التّعريف بمصطلحات علم الأصول وموضوعاته، فجاء تعريفه بأنّه:" القول المفسّر لاسم الحدّ وصفته عند مستعمله على وجه يخصّه ويحصره فلا

---

[1]) ابن تيمية تقي الدين أبو العباس، الرد على المنطقيين، تح:عبد الصمد شرف الدين المكتبي، مؤسسة الريان، ط1، 2005، ص82.

[2]) المرجع نفسه، ص71.

[3]) المرجع نفسه، ص81.

[4]) الشاطبي بكر بن عبد الله أبو زيد، الموافقات، دار الكتب العلمية، بيروت،ط1،2004 ص34.

[5]) الزجاجي أبو القاسم، الإيضاح في علل النحو، دار النفائس، بيروت، ط3، 1979، ص46.

يدخل فيه ما ليس منه ولا يخرج منه ما هو فيه"[1] ويظهر من هذا التّعريف المزايا والخصائص التي يختّص بها التّعريف في تعريفه للفظة أو اسم بجعله متمايزا عن غيره من بني جنسه، حتى لا يقع تداخل بينهما.

2-2- شروط التّعريفَ المنطقي:

وضع الفلاسفة والمناطقة في صياغتهم لنظريّة التّعريف مجموعة من الشّروط ينبغي مراعاتها في وضع التّعريفات والحدود، من زاويتين: إحداهما متعلّقة باللّفظ، والأخرى متعلقّة بالمعنى.

2-2-1-الشّروط المعنوية:

- **الجمع والمنع:**

ويقصد بهذا الشّرط "ما يتميّز به المحدود ويشتمل على جميعه، وذلك يقتضي أنّه يمنع مشاركته لغيره في الخروج عن الحدّ، ومشاركة غيره له في تناول الحدّ له"[2]، أي أنْ يكون الحدّ المنطقي ملّما ومحيطا بجميع ذاتيات المعرّف، باشتماله على العناصر الجامعة التي تندرج ضمنه، والعناصر الأخرى التي تمنعه من الدّخول مع غيره، وهذا ما يجعله متمايزا. ويرى **الزركشي** أنّ هذا الشرط هو ما يعرف أيضا عند النّحاة بتحقيق الاطراد والانعكاس، فالحدّ: "يكون جامعا لسائر أفراد المحدود، وهذا هو المراد بقولهم الاطراد، ومانعا عن دخول غير المحدود في الحدّ، وهو المراد بقولهم الانعكاس"[3].

- **أن يكون التّعريف أجلى وأظهر من المُعَرَّف لدى السائل:**

ويطلب المناطقة بهذا الشّرط صفة الوضوح والجلاء، بأن تكون عناصر التّعريف واضحة جليّة ظاهرة من المعرّف أي المصطلح، وذلك بأن تكون"العبارة أوضح منه، وأسبق إلى فهم السامع، وأن يكون شائعا في جميع أحوال المحدود، ولا يجوز تحديد الشيء بما يكون علّته في بعض الأحوال"[4]، فلا يجوز تعريف الغامض على الأعيان في الأذهان من المصطلحات والألفاظ بما هو أغمض منه، حتى لا يقع الواضع في فخّ التّعقيد اللفظي

---

[1]) النشار علي سامي، مناهج البحث عند مفكري الإسلام واكتشاف المنهج العلمي في العالم الإسلامي، دار النهضة العربية، بيروت، ط3،1984،ص101.

[2]) الأندلسي الحافظ أبو الوليد سليمان بن خلف الباجي ، كتاب الحدود في الأصول، تح: نزيه حماد، مؤسسة الزعبي، بيروت، ط1،1973،ص23.

[3]) الزركشي بدر الدين محمد بن بهاور، البحر المحيط في أصول الفقه، دار الصفوة، الكويت، ط2،1992،ج1، ص102.

[4]) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

والمفهوميّ، ولا يسقط الباحث في متاهة اللّبس والإبهام. لأنّ أحد مهام التّعريف أن يكون المعرِّف شارحا مبسّطا مفسّرا للفظ المعرّف. فمن بين التّعريفات التي رفضها المناطقة لاختلال هذا الشّرط فيها، تعريف النّار بأنّها: "جسم شبيهٌ بالنّفس"[1] وهو تعريفٌ فيه شيء من الغموض في المعنى، لأنّه عرّف النّار بشيء أخفى منها ولا يرى النار وهو النّفس، والتّعريف الصحيح لها هو"أنّها جسم لطيف شفاف شديد الحرارة محرق"[2].

2-2-2-الشروط اللفظية:

- **الوضوح:**

ويرمي هذا الشّرط: "أن تحترزَ من الألفاظ الغريبة الحوشيّة، والمجازيّة البعيدة، والمشتركة المتردّدة"[3]. بمعنى تجنّب استعمال الغامض والمبهم من الألفاظ، أو ذات الدلالات العامة أو المشتركة، كاستعمال لفظ العين كلفظ مشترك بين عدد من العناصر، كقولنا: عين الماء ونقصد منبع الماء، وعين الإنسان ونقصد العضو، وعين الإبرة، ونعني موضع الخيط منها. أو التّعريف باستعمال المجاز، ويقصد بذلك استعمال التّعابير المجازيّة المعنويّة البعيدة عن المعاني الحقيقيّة، ومن أمثلة ذلك: "تعريف الإنسان الشجاع بأنّه أسد يذود عن أمته، أو تعريف الطواف بأنّه صلاة من دون إحرام وسلام ولا سجود[4].

-وتجنّب الألفاظ الغريبة، أو الأبعد معنى منها، كتعريف :"العجوز بالدردبيس"[5].

-الابتعاد عن استعمال الألفاظ التي تحمل شيئا من الشكّ والرّيب والتي تُحيل إلى الإبهام، مثل **(أو)** لأنها تدلّ على التردّد [6].

- **الخلو من الدّور:**

ويهدف المناطقة من خلال هذا الشّرط إلى تجنّب استعمال لفظ المعرَّف في التّعريف: "وهو تعريف الشيء بما لا يعرف إلا به، أو بجزء منه، كتعريف العلم بأنه إدراك المعلوم، والمعلوم لا يعرف إلا بمعرفة العلم"[7] وفي هذا تشديد على ضرورة ابتعاد التّعريف عن لفظ

---

[1]) الغزالي، معيار العلم، ص179.

[2]) اللوه العربي علي، المنطق التّطبيقي، ص56.

[3]) الغزالي، المستصفى من علم الأصول ، تح: حمزة بن زهير حافظ، دم، دط، دت، ج1، ص48.

[4]) ينظر: الزركشي، البحر المحيط، ص104.

[5]) ابن منظور، لسان العرب، مج2، ص1355.

[6]) ينظر:الزركشي، المرجع نفسه، ص106،107

[7]) الباحسين يعقوب بن عبد الوهاب، طرق الاستدلال ومقدماتها عند المناطقة والأصوليين، مكتبة الرشد، الرياض، ط2،2001،ص154.

المعرّف، أو شيء يرتبط به كحكم له أو عنه، فكما تقول القاعدة: "الحكم على الشيء فرع عن تصوّره".

وتعتبر الأحكام النّحوية من الدّور أيضا: "كتعريف الفاعل بأنّه اسم مرفوع، إذ أنَّ الرفع حكم، والحكم لا يكون إلا بعد معرفة المحكوم عليه، إذ الحكم على شيء فرع عن تصوّره"[1].

- **خلو الحدّ من لفظ الضدّ (قاعدة السلب والإيجاب):**

ويمنع هذا الشّرط "تعريف الشيء بسلب الصّفة القائمة فيه في حالة وجود إثبات لهذه الصّفة بأن يعرّف بها الشّيء"[2]، فالتّعريف المنطقيّ يرفض التّعريف بالنقيض سواء باستعمال اللفظ الدّال على السّلب أو الألفاظ النقيضة.

2-3-موازنة اصطلاحيّة بين الحدّ والتّعريف:

لاحظنا من خلال التّعريفات السّابقة اقتران مصطلح التّعريف بمصطلح رديف له وأكثر تداولا منه في الدّراسات القديمة وهو الحدّ، الّذي يكتسب دلالة النّهاية، المنع والفصل في المعاجم العربيّة القديمة كما أشرنا سابقا، وهو ما مضى فيه صاحب الخزانة بقوله:" أما الحدّ فإنّه قول معرّف بجملته لشيء واحد هو المحدود لدلالته بمفردات ألفاظه على آحاد معانيه الذاتيّة التي هي أجزاء مقوّمة لحقيقته والمعاني الذاتيّة للشيء هي جنسه وفصله أو فصوله"[3] ويحمل الحدّ دلالة التّعريف كما أشار صاحب الكليّات قائلا: "الحدّ المرادف للتّعريف عند الأصوليين"[4]. وليست هذه النّظرة خاصّة بالأصوليين فقط وإنّما تشمل علوما أخرى، وهو ما أشار إليه الفاكهي، بقوله: إنّ الحدّ والمعرّف بكسر الرّاء المشدّدة في عرف النّحاة والفقهاء والأصوليين والمناطقة لا مطلقا اسمان لمسمى واحد أي لمعنى واحد وهو أي المسمّى الواحد ما يميّز الشيء عن جميع ما عداه"[5]. بينما يرى سعد الدين التفتازاني أنّ الحدّ نوع من التّعريف، حين قال:" فالموصل إلى التّصوّر ويسمّى المعرّف إما حدّ وإما رسم، وكلّ منهما إما تام أو ناقص، لأنّ التّمييز أمرٌ لا بدّ منه في التّعريف، لامتناع المعرفة بدون العقل عند

---

[1]) الباجسين يعقوب، طرق الاستدلال ومقدّماتها، ص 154.

[2]) بشير صالح حسن، علاقة المنطق باللغة عند فلاسفة المسلمين ،دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2003، ص272.

[3]) البغدادي أبو البركات، الكتاب المعتبر في الحكمة، دائرة المعارف العثمانيّة، حيدر آباد، ط1،1357هـ، ص47.

[4]) الكفوي أبو البقاء أيوب بن موسى الحسيني، الكلّيات معجم في المصطلحات والفروق اللّغويّة، مؤسسة الرّسالة، ط2، 1998، ص391.

[5]) الفاكهي عبد الله بن أحمد، شرح كتاب الحدود في النّحو، تح: متولي رمضان أحمد الدميري، ط1، 1988، ص49.

التّمييز"[1] ويعتبر صاحب الدّستور الحدّ جزءا من التّعريف، حين قال:" والتّعريف بالفصل القريب حدّ"[2] ولكنّه في مقام آخر يعطي تعريفا شاملا لمصطلح التّعريف، بقوله:" والتّعريف عند النّحاة كون الاسم موضوعا لشيء بعينه، وعند المحققين حقيقة التّعريف الإشارة إلى ما يعرفه مخاطبك، وعند المنطقيين جعل الشيء محمولا على آخر لإفادة تصوّر بالكنه أو بالوجه"[3] . ومن التّعاريف السابقة، يتضح أنّ هناك من العلماء من نحا بالتّعريف في تصوير مفهومه عن طريق الصّيغ اللفظيّة الدالّة المختارة للدلالة عليه، منحى فلسفيا بدلالته على الذاتيات وفصله بينها ومنعه من تداخلها ببعضها البعض، وهناك من توجّه به توجها أصوليا بضرورة دلالة المعرّف على المسمى، وهناك من اعتبره مصطلحا شموليا؛ أي أنَّ عددا من المعارف والعلوم تتقاطع في تشكيل المعرِّف الصّورة الذاتيّة للمعرَّف (المسمّى) وميزه عن غيره. بينما أبان صاحب الدستور أنّ مفهوم التّعريف يختلف من حقل معرفيّ إلى آخر، ويكتسب دلالته من سياقها المعرفيّ. ونخلص من خلال هذه التّعريفات أنّ:

-الحدّ يقابل التّعريف في معناه؛ لانّه تعريف بالشيء وتمييز له عن غيره.

-الحدّ في صورته هو التّعريف عند المناطقة الأصوليين النّحاة والفقهاء.

-الحدّ نوع من التّعريف؛ لكنّه يؤدّي وظيفته وهي التّمييز عن غيره.

وإذا انتقلنا إلى العصر الحديث؛ فإنّنا نجد من الباحثين من يعتبر التّعريف شيئا مختلفا عن الحدّ، بقوله: "التّعريف شرح معنى الكلمة بذكر مكوناتها الدلاليّة أو اشتقاقها واستعمالها، والحدّ دالّ على ماهيّة الشيء وحقيقته"[4]. وكذلك ما أشار إليه رشاد الحمزاوي: "إنّ المعجم الوسيط لا يقول بالتّعريف بل يقول بالحدّ..والتّعريف نوع من التّعليق على اللفظ، أو العبارة، وهو كذلك شرح نصّ اللفظ أو العبارة، ويفترض أن يكون لكلّ لفظة أو عبارة مقابل، أي أنّه يفترض منطقا وجود دلالة كونيّة تعادل اللفظة أو العبارة المعنيتين"[5] ويظهر من خلال هذين التّعريفين:

-الفصل بين الحدّ والتّعريف سواء كمصطلح أو مفهوم.

---

[1]) سعد الدين التفتازاني، شرح المقاصد، تح: عبد الرحمان عميرة، عالم الكتب، بيروت، ط2، 1998، ص274.

[2]) النكري أحمد، دستور العلماء (موسوعة مطلحات العلوم والفنون)، دار الكتب العلميّة، بيروت،ط1، 2000، ج2، ص12.

[3]) المرجع نفسه، ج1، ص215.

[4]) حلام الجيلالي، تقنيات التّعريف في المعاجم العربيّة المعاصرة، اتحاد الكتاب العرب، دط، 1999، ص42.

[5]) محمد رشاد الحمزاويّ، من قضايا المعجم العربيّ قديما وحديثا، دار الغرب الإسلاميّ،ط1، 1986، ص165.

-يركّز الحدّ على ذاتيّة المعرّف (الاسم) بأنْ يُبين عن حقيقته، في حين يركّز التّعريف على اللفظ بشرحه أو ذكر مقابل له وهذا ما يظهر غالبا في التّعريف اللفظي الّذي يستعمل في المعاجم والموسوعات.

3-إشكاليّة التّعريف النّحوي والصّرفي:

يعدّ انفتاح العرب على الثقافة اليونانية القائمة على المنطق سببا رئيسيا في ولوج نظريّة التّعريف إلى المجال النّحوي، وراح النّحاة يضعون له التّعريفات المناسبة والشروط الخاصّة به من أجل تمييز المصطلحات النّحويّة والصّرفيّة عن غيرها، ليتميّز من خلالها علم العربيّة بنحوه وصرفه عن بقيّة علوم اللغّة.

3-1-تعريف الحدّ عند النحاة:

تعوّد النّحاة في مصنفاتهم على استعمال مصطلح الحدّ أكثر من استعمال مصطلح التّعريف، ويعرّف النّحاة الحدُّ بقولهم: "الحدّ عندنا دون جماعة من التّحصيل عبارة عن تعريف الشيء بأجزائه، أو بلوازمه، أو بما يتركّب منهما تعريفا جامعا مانعا، ونعني بالجامع كونه متناولا لجميع أفراده إن كانت له أفراد، وبالمانع كونه آبيا دخول غيره فيه"[1]. ومن خلال هذا التّعريف، تظهر صورة التّعريف المنطقيّ القائمة على الوصول إلى ماهيّة الأشياء بالأجناس العامة والفصول الخاصّة المميّزة له عن غيره.

وقد جعل النّحاة الغاية من التّعريف "تقديم صورة ذهنيّة دقيقة لما يتناولونه بالتّعريف من معرّفات ووجدوا أنّ تكوين هذه الصورة لا يتّم إلاّ باتباع الأساليب المنطقيّة التي هي: أولا الجنس أو الصنف الذي ينتمي إليه الشيء أو الفكرة، ثم تذكر بعد ذلك الفروق الخاصة التي تميّزه أو تميّزها عن جميع أفراد الصنف"[2]. أما غايتهم من صياغة التّعريفات"جعلها جامعة لأوصاف المحدود وشروطه، مانعة لالتباسه بغيره من الحدود، لهذا يُعلّل بعض النّحاة بعض الحدود تعليلا يظهر استقلال باب المحدود كالحال والتّمييز وتوافق أحكامه مع أوصافه وشروطه"[3]وهذا القول يحيلنا إلى أنّ الغاية والهدف من التّعريف عند النّحاة الإحاطة بأوصاف المحدود وخصائصه.

---

[1]) السكاكي يوسف بن أبي بكر بن علي، مفتاح العلوم، تح:أكرم عثمان يوسف، مطبعة دار الرسالة، بغداد، ط1،1982،ص679.

[2]) أبو المكارم علي، تقويم الفكر النحوي، دار غريب، القاهرة، دط، 2005، ص146.

[3]) الملخ حسن خميس، نظرية التعليل في النحو العربي بين القدماء والمحدثين، دار الشروق، الأردن،ط1،2000، ص125.

-3-2-نشأة التّعريف عند النّحاة العرب:

تشير المصادر إلى أنَّ نشأة التّعريف ترجع إلى نشأة الدّرس النّحوي نفسه، فقد "أولى النّحويون العرب الحدود النحّوية عناية غير قليلة منذ نشأة الدّرس النّحوي وهو أمر طبيعي، لأنّ التّعريف هو الذي يحدّد سمات الشّيء ويميّزه عن غيره ويبيّن خصائصه"[1] وهذا يعني أنّ النّحو لما أقيم كعلم قائم بذاته استقام على المصطلحات، وهذه طبيعة العلوم في نشأتها إذ تقوم في تواضعها على مجموعة من المصطلحات التّعريفات والمفاهيم التي تكوّن لها تلك الصّورة المعرفيّة التي تميّزها عن غيرها. وهو ما يشير إلى أنّ التّعريف كنظريّة كان بإمكانه الاستقامة في فكر حضاريّ وهذا أمر عادي؛لأنّ العلوم تقوم على مصطلحات وهاته المصطلحات تحتاج إلى تعريف، وهذا دليل على أنّ الحدّ ليس حكرا على الفكر اليوناني وإنّما هو متاح لكلّ فكرٍ حضاري. ولعلّ ما يثبت صحّة هذا الرّأي ما تداوله اللغويون عن وضع النّحو ونشأته، وفقا للرواية المنقولة عن **أبي الأسود الدؤلي** حين قال: "لفقت حدوده من علي بن أبي طالب"[2]، حيث استعمل مصطلح الحدود للإشارة إلى أنّ النّحو في أوّل أمره حدود تميّز بها الكلام العربيّ عن غيره.

وقد أظهر النّحاة قديما ميلهم الواضح إلى استعمال مصطلح الحدّ بدلا من التّعريف ، وإن كان التّعريف "مرادفا للحدّ في الاصطلاح، وقد يكون هو المقصود والمستعمل عند النحاة الأوائل"[3] وهذا يجعلنا نذهب مذهب مساواة النّحاة بين التّعريف والحدّ في المعنى والاستعمال دون الفصل بينهما.

ولم تكن صورة التّعريف النّحوي العربيّ هي ذاتها الصّورة المنطقيّة، فحسب **عبده الراجحي** فإنّ:" النّحاة الأوائل الّذين تأسّس عندهم منهج النّحو، لم يطبّقوا التّعريف الأرسطي، ولا تظهر من كتاباتهم أنّهم كانوا على معرفة قويّة به، وكتاب سيبويه يكاد يخلُو من التّعريف على وجه العموم..وهو يكتفي في الأغلب الأعم بذكر اسم الباب ثم يبدأ مباشرة في عرض القواعد المستخلصة من الاستعمال"[4] .

---

[1]) الياسري علي مزهر، الفكر النحوي عند العرب أصوله ومناهجه، الدار العربية للموسوعات، بيروت،ط1،2003، ص338.

[2]) الأنباري أبو البركات كمال الدّين عبد الرحمان، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، مكتبة المنار،الأردن،ط3، 1985، ص22.

[3]) الخالدي كريم حسن ناصح ، نظرية المعنى في الدراسات النحوية، دار الصفاء، عمان،ط1،2006،ص34.

[4]) الراجحي عبده، النحو العربي والدرس الحديث(بحث في المنهج)، دار النهضة العربية، بيروت، دط،1979 ، ص73.

3-2-1-التّعريفات عند سيبويه:

كان للتّعريف كآليّة من آليات توضيح المصطلح النّحويّ والصّرفيّ حضورُ في الدّرس النّحوي عند النّحاة الأوائل، ولكنّها لم تكن هدفا أو غاية في حدّ ذاتها، حيث لم يكن سيبويه "يأتي إلا باليسير منها وما جاء منها ليس فيه من عناصر التّعريف الأرسطي شيء يذكر، فقد كان يعتمد على الوصف والتّمثيل في إقامة الحدّ"[1] فسيبويه من خلال ما سبق ذكره عنه لم يكن ممتنعا عن تمثّل التّعريف كتقنيّة لازمة في وضعه لكتابه، ولكنّه لم يكن أيضا منشغلا ولا مهتّما بالصّياغة المنطقيّة له. لذلك ذكر عنه الباحثون أنّه لم يكن ليستعمل إلاّ نمط المثال كأسلوب تعريفي بسيط، منه ما ذكره في تناوله للاسم بقوله: "الاسم، رجل وفرس وحائط"[2]. وهنا يمكننا القول أنّ تعريف المصطلح في أبسط صوره، إعطاء تمثيل له من واقع لغة العرب.

أما النّمط الآخر وهو التّعريف بالوصف فتجلّى استعماله له في عدد من المصطلحات، مثل، قوله في باب"الشيئين الذين إذا ضُمّ أحدهما إلى الآخر فجُعلا بمنزلة اسم واحد كَعَيْضمور وعَنتريس، وكذلك حضرموت وبعلبّك"[3] ويُظهر الوصف هنا في استعماله:

-تحديد باب المصطلح (باب الشّيئين) وهو ما يسمّى بالتّركيب المزجي.

-وصف الشّرط الّذي ينبغي أن يكون هو الضم بين شيئين لتشكيل مسّمى واحد.

-التّمثيل للمصطلح حتى تتشكّل صورته في الأذهان أكثر.

ولم يقتصر كتاب سيبويه على النّمطين السّابقين وحسب، وإنّما درج إلى استعمال أنماط تعريفيّة أخرى مثل: التّعريف بالتّقسيم، بقوله: فالكلم: اسم وفعل وحرف جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل"[4] ونستشّف من تعريفه السّابق إيراده للأقسام التي يتفرّع إليها مصطلح الكلم وهي الأبواب الكبرى التي تنتمي إليها جميع المصطلحات الأخرى. ونخلص في الأخير حول **منهجيّة التّعريف عند سيبويه:**

-بعده عن شرط الجمع والمنع الّذي يحقّق ماهيّة الشّيء كما أشار المناطقة والأصوليون.

---

[1]) الياسري علي مزهر، الفكر النحوي عند العرب، ص338.

[2]) سيبويه أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتاب،تح: عبد السّلام هارون، مكتبة الخانجي،ط3، ج1، ص12.

[3]) المرجع نفسه، ج3، ص296.

[4]) المرجع نفسه، ج1، ص15.

-ارتكاز تعريفاته على الجانب الشّكلي الوصفي للمصطلح، احتكاما للمنهج الوصفي في دراسة اللّغة وذلك بـ:"وصف الكيفيّة التي تجري بها اللّغة على ألسنة النّاس، ويتّم ذلك عن طريق الاتصال المباشر بالمتكلمين، والسّماع من أفواههم"[1].

3-2-2-التّعريفات عند المبرّد:

يمثّل المبرّد مرحلة جديدة وهامّة من مراحل نشأة النّحو العربيّ، لكنّ التّعريفات عند المبرّد لا تختلف عنها عند سيبويه كما قال أحد الباحثين: "لا تختلف حدود المبرّد عن حدود سيبويه إلاّ في التّعليل"[2] " ويظهر ميله إلى نفس النّهج في وضع التّعريفات، باستعماله أسلوب التّعريف بالتّقسيم بقوله:" الكلام كلّه: اسم وفعل وحرف جاء لمعنى، لا يخلو الكلام عربيا كان أو أعجميا من هذه الثلاثة[3] وعبارة كلّه فيها إجماع في انقسامه في كلّ لسان إلى ثلاثة أقسام، كما يظهر التّعريف توصيفا للحرف بأنّه يحمل معنى في ذاته.

وقد أحدث المبرّد شيئا مختلفا في تعريف الاسم بقوله: ما كان واقعا على معنى، نحو: رجل وفرس وزيد وعمرو وما أشبه ذلك"[4]. وفي تعريف آخر للأسماء قال:"وتعتبر الأسماء بواحدة كلّ ما دخل عليه حرف من حروف الجرّ فهو اسم، وإن امتنع من ذلك فهو ليس باسم"[5] ونخلص من هذين التّعريفين:

-تحديد وظيفي للاسم، يستقيه غالبا من السياق بقوله (ماكان واقعا على معنى)، وبهذا أخرج الأسماء كألفاظ تدلّ على معان في ذاتها من زاويّة الألفاظ غير الدّالة كالأصوات والحروف.

-ذكر العلامة التي يتميّز بها عن غيره من أقسام الكلمة العربيّة وهو قبول دخول حرف من حروف الجرّ عليها، وهو ما يسمّى بالتّعريف بالخصيصة.

كما لاحظنا استعمال المبرّد نمطا تعريفيا آخر، في باب من أبواب الصّرف، بقوله:

---

[1]) نوزاد أحمد حسن، المنهج الوصفي في كتاب سيبويه، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي ليبيا،ط1، 1996، ص25.

[2]) الياسري علي مزهر ، الفكر النحوي عند العرب، ص430.

[3]) المبرد أبو العباس محمد بن يزيد، المقتضب، تح:عبد الخالق عظيمة، مطابع الأهرام التجارية، دط،1994،ج1، ص141.

[4]) المرجع نفسه، ج1، ص141.

[5]) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

باب ما كان من جمع المؤنث السّالم بالألف والتّاء فهذا الجمع في المؤنّث نظير ما كان بالواو والنون في المذكر"[1]. ويتضّح ملمح التّجديد في تعريفه استعمال كلمة (نظير) وهو ما يشير إلى استعماله نمط التّعريف بالضّد أو النقيض، وهو ما سيأتي يذكره فيما بعد في تقنيات وآليات التّعريف.

-منهجيّة التّعريف عند المبرّد:

التزم المبرّد نفس المنهجيّة في استعمال الأساليب التّعريفيّة التي تحاكي واقع الاستعمال اللّغويّ السائد في العصر، حيث قام بـ:

-تقديم المعرّف بالاستناد إلى أحكامه ودورانه في الاستعمال والتّمثيل"[2].

-استحداث أنماط تعريفية في شرحه للمصطلحات وتشكيل صورتها، مثّل التّعريف بالنّقيض كتعريف شكليّ، أو التّعريف بالعلامة الّذي يميلٌ إلى تمييز المصطلح بخصيصة فيه ولا توجد في غيره.

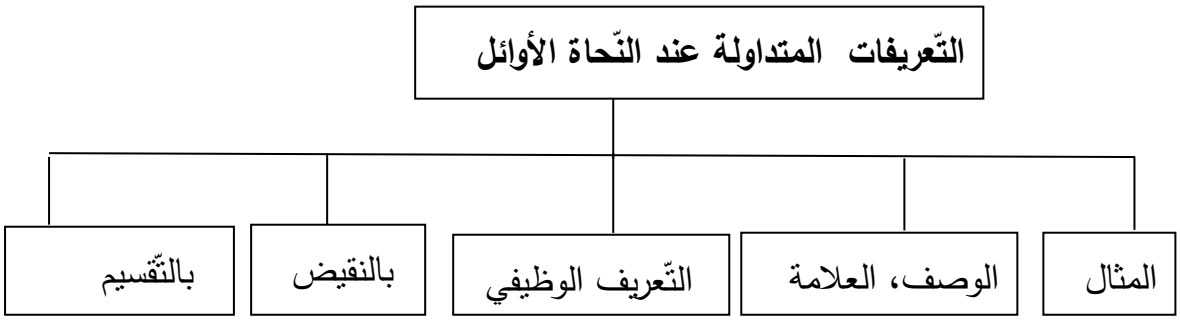
وهذا يجعلنا ننتهي إلى:

-أنّ النّحو العربيّ في أوّل أمره كان بعيدا عن التّأثّر بصورة التّعريف المنطقيّ.

-أنّ أكثر أساليب التّعريف تداولا بين نحاة المرحلة التّعريف بالمثال، وربّما يعود السّبب في ذلك إلى أنّ النّحو كان في مرحلة تواضع واصطلاح لا مرحلة تعمّق وانفتاح.

-احتكام العرب إلى الفطرة والسّليقة في استعمال الكلام، جعلهم يبتعدون عن التّوسّع في توضيح المصطلحات ورسم صورتها.

ولعلّنا نخلص من خلال هذه المرحلة، إلى أنّ التّعريف كظاهرة وسمة في تداول المصطلح بالشّرح والتّوضيح كان بارزا موجودا ومستعملا، كوسيلة ربّما اعتباطيّة وليس كغاية علميّة عند نحاة المرحلة الأولى ممثلين في سيبويه والمبرّد كأشهر علمين نحويين، وأردنا في ختام هذه المرحلة أن نشير إلى أهم الأنماط التّعريفيّة المتداولة:



[1]) المبرّد، المقتضب، ج3، ص331.

[2]) الراجحي عبده ، النحو العربي والدرس الحديث، ص73،74.

-3-3-تأثّر التّعريف عند النّحاة العرب بالفكر المنطقي:

لم تلبث صورة التّعريف في النّحو والصّرف كما ظهرت عليه في النّشأة طويلا، حتى بدأت تتغيّر ملامحها؛ حيثٌ امتزجت بصورة أخرى ألقى المنطق عليها بظلاله. حيث عرفت هذه المرحلة نضجا على مستوى الدّرس النّحوي وانفتاحا معقولا له على الصّناعات الأخرى، ولم يكن التّعريف كآليّة من آلياته بمنأى عن التّغير والتّأثّر، "فقد كانت الحدود النّحوية من بين الموضوعات التي ظهر فيها التّأثير الفلسفي لدى مجموعة من تلاميذ المبرّد وتلاميذ تلاميذه"[1]، ففي المرحلة الأولى كما ظهر في ملخص التّعريفات التي أوردها سيبويه والمبرّد في كتابيها عدم تركيز الاثنين على التّعريف بقدر التّركيز على المصطلح، بينما نحاة المرحلة التّاليّة فقد ظهر لديهم الميل الواضح والشّغف الجليّ في استعمال التّعريف بصفة عامة والتّعريف المنطقيّ بصفة خاصّة، وقد نبع هذا الشّغف من شغفهم بالمنطق والفلسفة اليونانيتين، فقد استهوى النّحاة منطق صناعة التّعريف وصياغته "وشاع في تآليفهم فوضعوا لكلّ باب نحويّ حدّا وصار الحدُّ مدار نقاشهم وجدلهم، وكثيرا ما يؤاخذ بعضهم بعضا بحدودهم إذ يعدونها ناقصة أو غير صحيحة أو فاسدة ويستدركون عليها ما فاتهم فيها"[2].

وهذا يجعلنا ننتهي إلى:

-صناعة التّعريف في مرحلة ما بعد النّشأة، عرفت تطوّرا ملحوظا مقارنة بمرحلة النشأة، ظهر ذلك في حرص نحاة المرحلة على وضع تعريف لكلّ باب نحويّ، ليكون أجلى وأوضح. ويمكننا تقسيم هذه المرحلة من حيث تناول وتداول التّعريفات إلى مرحلتين:

3-3-1-المرحلة الأولى: محاكاة التّعريف المنطقي في تعريف مصطلحات النّحو والصّرف:

استقام التّعريف في هذه المرحلة كآليّة مهمّة في تداول المصطلح وتعريفه، وذلك بمحاكاة التّعريف المنطقي، وذلك بـ: مراعاة الجنس باعتبار الصّنف الّذي ينتمي إليه الشيء، ثمّ يذكر بعد ذلك الفروق الخاصّة التي تميّزه عن جميع أفراد الصّنف الواحد"[3]. أي تحديد الشيء العام والمشترك بين المصطلحات، ثم محاولة التّمييز بينها بتحديد الفروقات والاختلافات فيما بينها. ولعلّنا نضرب أمثلة من نحاة المرحلة لنكشف عن الأثر المنطقيّ أكثر:

---

[1]) الياسري علي مزهر، الفكر النحوي عند العرب، ص340.

[2]) الخالدي كريم حسين، أثر نظرية المعنى في الدراسات النحوية، ص32.

[3]) الياسري، المرجع نفسه، ص147.

3-3-1-1-ابن السّراج (ت316هـ):

ويُعتبر من بين نحاة المرحلة ، إذ يحدُّ الاسم بقوله: "الاسم ما دلّ على معنى مفرد، وذلك المعنى يكون شخصا وغير شخص، نحو: رجل وفرس وحجر وبلد وعمرو وبكر، فأما ما كان غير شخص فنحو: الضرب والأكل والعلم واليوم"[1] ولو قارنا بالتّعريفات السّابق ذكرها، لانتهينا إلى:

-تقديم ابن السّراج صورة جديدة لتعريف الاسم، بعدما أن كان محصورا في زاويّة التّمثيل والتّوصيف، انتقل إلى صورة أخرى تظهر إضافتها في استعماله ألفاظ المنطق: (ما) كجنس بعيد، وفصل له بقوله مفرد تمييزا له عن المركب، زيادة على هذا استعمل عبارة (دلّ على معنى مفرد) وهو فصل آخر يميّزه عن الفعل والحرف.

-استعمال أنماط تعريفيّة دارجة تظهر في التّعريف بالتّقسيم بقوله (يكون شخصا وغير شخص) والتّعريف بالتّمثيل بقوله نحو: الضّرب...

ممّا يجعلنا ننتهي إلى حكم متعلّق بالمرحلة مع ابن السّراج؛ مفاده أنّ التّعريفات بدأت تنزع عنها حلّة محاكاة الاستعمال الفعلي للّغة العربيّة، إلى محاكاة التّعريف المنطقي بإيراد الأجناس المشتركة والفصول المختلفة.

3-3-1-2-الزجاجي (ت337هـ):

برز في هذه المرحلة، نحوي آخر تمثّل التّعريف وتبنّاه كآليّة وتقنيّة لتوثيق الدّرس النّحوي، وقد عرّف التّعريف بقوله:"وعندنا الحدّ هو الدالّ على حقيقة الشيء"[2] وهذه صورة منطقيّة للتّعريف، وهي الوصول من الشّيء إلى حقيقة الشّيء. إلاّ أنّه أنكر فيما بعد الاستعمال المفرط والمبالغ فيه لصورة التّعريف المنطقي وذلك عائد ربّما إلى اختلاف الكلام العربيّ عن كلام الأعاجم، حيث يعرّف الاسم بدوره: "الاسم في كلام العرب ما كان فاعلا أو مفعولا أو واقعا في حيّز الفاعل والمفعول به، وهذا الحدُّ داخل في مقاييس النّحو وأوضاعه وليس يخرج منه اسم البتة وإنّما قلت في كلام العرب لأنا له نقصد وعليه نتكلم"[3] وقد عقّب على هذا التّعريف: "الاسم صوت موضوع دال باتفاق على معنى غير مقترن بزمان"[4] بقوله:"وليس هذا من ألفاظ النّحويين ولا أوضاعهم وإنّما هو من كلام المنطقيين، وإن كان قد

---

[1]) ابن السراج أبو بكر، الأصول في النحو، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط3،1996،ج1،ص36.

[2]) الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تح: مازن المبارك، دار النفائس، ط3، 1997، ص47.

[3]) المرجع نفسه، ص48.

[4]) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

تعلّق به جماعة من النّحويين وهو صحيح على أوضاع المنطقيين ومنهجهم لأنّ غرضهم غير غرضنا وهو عندنا على أوضاع النّحو غير صحيح"[1]. وننتهي من خلال ما سبق ذكره، إلى:

-أنّ التّعريف عند الزّجاجي رغم انفتاح مرحلته على المنطق وأفكاره، إلاّ أنّه رفض استعمال التّعريف المنطقيّ، ومال إلى تحديد وظيفيّ يظهر وظيفة الاسم بأن يكون فاعلا أو مفعولا أو واقعا في حيّزهما.

-رفض الصورة المنطقيّة لتعريفات بعض النّحاة لمصطلحات العرب، المفرطة في استعمال الأجناس والفصول. كما في التّعريف السّابق الّذي أسند فيه الاسم إلى **جنس:** الصوت، و**الفصل:** دال على معنى+غير مقترن بزمن. وهذا ما اعتبره من صنع مناطقة اليونان، لا من صنع نحاة العرب.

3-3-2-مرحلة إخضاع التّعريف للمنهج المنطقي:

ركّز النّحاة في هذه المرحلة، وهي المرحلة التي تلي القرن الرابع الهجري، على صناعة التّعريف بما يتلاءم وصورته المنطقيّة، بتمثّل الأجناس العامة المشتركة والفصول المفرّقة التي تجعل التّعريف ذا هويّة خاصّة ومختلفة عن غيرها من التّعريفات، فيبعدها عن التّداخل عن بقيّة التّعريفات، وقد عرفت هذه المرحلة تطوّرا ملحوظا على مستوى صياغة التّعريف حيث صارت التّعريفات شغفا بالنسبة للنّحاة وذلك راجع لـ: "روح العصر وثقافته السائدة آنذاك، إذ لا يمكن أن يبقى النّحاة في معزل عن التّيارات الثقافية والفكريّة الشّائعة، ولا شكّ أنَّ المنطق والفلسفة كانا في طليعة العلوم والمعارف التي هيمنت على ثقافة تلك العصور ومنهما تسربت الحدود إلى النّحو وطغت على تصانيفه"[2]، فبعدما كان التّعريف في المراحل السّابقة عبارة عن وسيلة يستعين بها النّحويّ في شرح المصطلحات وبسط المفاهيم، صار الآن غاية في حدّ ذاته وذلك راجع إلى تأثّر النّحاة بالثّقافة المنطقيّة تأثرا بالغا ناجما، وجعلوا هدفهم من التّعريف الوصول إلى ماهيّة الشيء وحقيقته الجوهريّة. وهذا ما نلمسه أكثر عند النّحاة الّذين اخترناهم للوصف والتّمثيل على المرحلة:

3-3-2-1-الزمخشري ت538هـ:

انتهى الزمخشري إلى ضرورة وضع تعريف لكلّ مصطلح نحويّ ضمن الباب الّذي ينتمي إليه، وقد ظهر الأثر المنطقيّ في تعريفاته ظهورا واضحا، حيث كان "مستخدما بعضا

[1]) الزجاجي، الإيضاح في علل النّحو، ص 48.

[2]) كريم حسن ناصح الخالدي، أثر نظرية المعنى في الدراسات النحوية، ص33.

من تعابير الفلاسفة في حدّوده من جهة، ومراعيا مادة الحدّ المنطقيّة من جهة ثانية"[1] ومن بين التّعريفات ذات المظهر المنطقيّ، تعريفه للكلمة بقوله: "الكلمة هي اللفظة الدالّة على معنى مفرد بالوضع"[2] ونخلص من هذا التّعريف:

1-مثّلت كلمة (لفظة) جنسا قريبا لمصطلح الكلمة تشترك فيه مع غيرها من الألفاظ الدّالة أو غير الدّالة.

2-ميّز بين الكلمة والألفاظ الأخرى عبر الفصل القريب، بقوله (دالّة على معنى)، وبهذا خرجت الكلمة من العامة إلى الخاصّة.

3-ورود الجنس والفصل في هذا التّعريف من خصائص التّعريف المنطقيّ.

ومن بين التّعريفات التي أوردها ويظهر فيها الأثر المنطقيّ، تعريفه للاسم بأنّه:"ما دلّ على معنى في نفسه دلالة مجرّدة عن الاقتران"[3] لكنّه في هذا التّعريف لم ينهج نفس المنهجيّة، حيث استعمل:

-الجنس البعيد **(ما)** كمشترك عام، كما استعمل فصلين آخرين من أجل تمييزهما عن غيره وهما (الدلالة على المعنى) فالاسم يدلّ على معنى في نفسه. أما قوله (التجرّد من الاقتران) هذا فصل يفصله عن الاقتران بالزمن وهو من علامات الفعل.

ولم يكتف الزمخشريّ بتعريف الاسم تعريفا منطقيا، بمراعاة شرطيّ المنع والدمع، ولكنّه ذكر الخصائص التي تميّزه عن غيره منها قوله:"وله خصائص منها جواز الإسناد إليه ودخول حرف التّعريف والجرّ والتنوين والإضافة"[4] . والملاحظ من خلال هذا التّعريف أنّ الزمخشري استعمل نمطا تعريفيا آخر، يظهر في التّعريف بالعلامة بذكر الخصائص التي تميّز الشّيء عمّا عداه.

---

[1]) وقاف عبد الحميد، الحدود في الدرس النحوي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة تشرين، سوريا،2008 ، رسالة ماجستير، ص128.

[2]) الزمشخري أبو القاسم محمود بن عمرو، المفصل في علم العربية، دار الجيل، بيروت، ط2، دت، ص6.

[3]) المرجع نفسه، ص9.

[4]) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

3-3-2-2-ابن هشام ت671هـ:

استمرّ التّعريف على صورة التّعريف المنطقي مع ابن هشام أيضا، والّذي اعتبر أنّه من بين ما ينبغي أن يكون عليه التّعريف ضرورة حضور شروط التّعريف المنطقيّ، وهذا ما يثبته قوله: "وشرط الحدّ الحقيقي أمران: أحدهما الاطراد وهو أنّه كلّما وجد الحدّ وجد المحدود والثاني: الانعكاس وهو أنّه كلما انتفى، انتفى"[1] بمعنى أن يتوفّر التّعريف على شرطيّ الاطراد والانعكاس، بأنْ يتحقّق التّعريف بوجود المعرّف، والانعكاس بأن ينتفي التّعريف بانتفاء المتعرّف وهو ما سنأتي على ذكره في العناصر اللاحقة لشروط التّعريف.

ومن بين التّعريفات التي أخذت صورة منطقيّة، تعريفه الكلمة بقوله: "الكلمة قول مفرد"[2] ومنه ننتهي إلى:

-كلمة **(قول)** جنس للكلمة، و**(مفرد)** فصل قريب ليخرج بذلك المركّب، ويعلّل فيما بعد اختياره لكلمة القول بدلا من اللفظ : "لأنّ اللّفظ جنس بعيد لانطلاقه على المهمل والمستعمل كما ذكرنا، والقول جنس قريب لاختصاصه بالمستعمل واستعمال الأجناس البعيدة مُعيب عند أهل النظر"[3] وهذا حقيقي بالنّظر إلى تعريف الزمخشريّ الّذي أوردناه سابقا، والّذي استعمل فيه كلمة **(اللفظ)** للدلالة على الكلمة كجنس، فلاحظنا اشتراكه مع الألفاظ الدالة **(كلمات)** والألفاظ غير الدالّة **(أصوات)**، واختيار كلمة **(القول)** تحيلنا إلى أنّ الكلمة ما يتقوّله المرء وهو ما يحمل معنى في نفسه.

واستعمل **ابن هشام** أنماطا تعريفيّة أخرى، كالتّعريف بالعلامة في تعريفه للاسم: "فأما الاسم فيعرف بأل كالرّجل أو بالتنوين كرجل والحديث عنه كتاء ضربت"[4]وكذا التّعريف بالتّقسيم في تعريفه للفعل: "فأما الفعل فثلاثة أقسام: ماض وأمر ومضارع"[5].

واستعمل التّعريف بالعامل في تعريفه للمبتدإ، بأنّه:"الاسم المجرّد عن العوامل اللفظية للإسناد"[6] ويتجلّى لنا من هذا التّعريف:

---

[1]) الأنصاري أبو محمد جمال الدين ابن هشام ابن هشام،شرح اللمحة البدرية في علم العربية،تح:هادي نهر،دار اليازوردي، عمان، دط، دت، ج1، ص238-239.

[2]) الأنصاري أبو محمد جمال الدين ابن هشام ، شرح قطر الندى وبل الصدى، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، دار رحاب، دم، دط، دت، ص17.

[3]) المرجع نفسه، ص18.

[4]) المرجع نفسه، ص17.

[5]) المرجع نفسه، ص22.

[6]) المرجع نفسه، ص128.

1-التّعريف المنطقيّ بتحديد جنس المبتدأ بأنّه (الاسم)، إذ لا يصح أن يكون المبتدأ غير ذلك وقد يكون هذا الاسم صريحا أو مؤوّلا به، وقوله (والمجرّد من العوامل اللفظية للإسناد) فصل ميّزه عن المصطلحات الأخرى كالخبر والفاعل ونائبه، واسم كان وخبر إنّ، وخبر لا النافية للجنس، واسم الأدوات التي تعمل عمل ليس كما النافية..،إذ أنّ جميع هذه المصطلحات تشترك في حكم إعرابيّ واحد وهو الرّفع الذي يتم بعوامل لفظية بالنسبة للخبر والمصطلحات الأخرى التي ذكرتها تباعا.

2-التّعريف بالعامل غير اللفظي، ويتمثّل في تجرّده من العوامل اللفظية، وبالتالي خرج المبتدأ بتعريفه هذا عن المحدودات الأخرى ومُنعت هي من الدخول والاشتراك معه في علامة التجرّد.

موازنة بين التّعريف مرحلة النّشأة ومرحلة التأثر:

عرضنا فيما سبق للتّعريفات وطريقة تناولها من طرف النّحاة على مرحلتين، وخرجنا من ذلك بهذه الموازنة:

-استعمال النحاة الأوائل للتّعريف كوسيلة لا غاية في حدّ ذاتها.

-استعمال نحاة المرحلة الثّانيّة التّعريف كوسيلة وغاية.

-انتهاج نحاة المرحلة الأخير منهجية المناطقة في وضع التّعريفات.

3-4-التّعريف في كتب تعليم النّحو والصّرف:

لم تكن التّعريفات صناعة نحويّة من أهل الاختصاص نحو أهل الاختصاص وحسب، وإنّما أيضا كانت غاية تعليميّة في كتب تعليم العربيّة؛ لأنّ التّعريف سبيل لتذليل صعوبة المصطلحات أمام المتعلّم الذي يرغب في تعلّم العربيّة نحوها وصرفها، لأنّ الغاية من كتب تعليمية النّحو غيرها في الكتب المنّظرة للنّحو، لذلك قد نجد اختلافا بينها من حيث صياغة التّعريف وأشكاله.

3-4-1-التّعريف في كتب التّعليم التّراثيّة:

كشف **الجرجاني** عن غايته من تأليف كتابه **الجمل**، وهو كتاب تعليمي موجّه إلى المبتدئين، بقوله: "هذه جملٌ رتبتها ترتيبا قريب المتناول، وضمنتها جميع العوامل، تهذّب ذهن المبتدئ وفهمه، وتعرّفه سمتَ الإعراب ورسمه، وتفيد في حفظ المتوسّط الأصول المتفرّقة، والأبواب المختلفة لنظمها في أقصر عقد، وجمعها في أقرب حدّ"[1] وفي العبارة

[1]) الجرجاني عبد القاهر، الجمل، تح: علي حيدر، مكتبة مجمع اللّغة العربيّة، دمشق، دط، 1972، ص5.

الأخيرة من هذا القول تظهر الغاية من تأليف هذا الكتاب النّحوي في الحدّ وهو تعريف يهدف إلى تعليم المبتدئ مفاهيم العربيّة وحدودها، بجعله قريبا من ذهن المتعلّم وفهمه. ومنه اخترنا التّعريف الآتي: "اعلم أنّ الكلمات ثلاث: اسم، فعل، وحرف، فالاسم ما دخله تنوين نحو: زيدٍ، والألف واللام نحو: الرّجل، وحرف الجرّ، نحو: بزيدٍ، والإضافة: غلام زيد، وجاز الإخبار عنه، نحو: خرج زيدُ"[1]. ولعلّنا نخرج من خلال هذا التّعريف بـ:

-تضمين الجرجاني هذا التّعريف أبسط الأنماط التّعريفيّة؛ وهذا عائد ربّما إلى الجمهور المتّلقي لها الممثّل في طلبة العلم الّذين لا يجتاجون إلى تعقيد لفظيّ وإنّما غاية التّعريف بالنسبة لهم معرفة ما يميّز المصطلح عمّا عداه.

-استعمل التّعريف بالتّقسيم، ثمّ التّعريف بالخصيصة.

وقد اقتضتني هذه الرؤية أن أمثّل للتّعريف الموجّه للمبتدئين من خلال متن **الأجروميّة** كأكثر كتاب من كتب التّراث كان ذا توجّه تعليميّ ، وقد اتخذ المنهجيّة التّاليّة[2]:

- يبدأ بذكر التّعريف غالبا.
- يهتّم بالتّقسيم، وذكر الأنواع.
- يحرص على التّمثيل للمسائل والأقسام التي يذكرها.

ومن بين التّعريفات التي وردت فيه، تعريف الكلام بأنّه: "اللفظ المركّب المفيدُ بالوضع، وأقسامه ثلاثة: اسم، فعلُ، وحرف جاء لمعنى"[3] ويتضّح من هذا التّعريف أنّ التّعريف:

-يشتمل على تعريف تام للكلام، ثمّ ذكر تفريعاته بثلاث مصطلحات: الاسم، الفعل، والحرف ضمن الجنس الأكبر وهو الكلام، والملاحظ حول هذا التّعريف أنّه جاء في متن الكتاب و بداية القسم أو الباب الّذي ينتمي إليه المصطلح.

أما إذا انتقلنا إلى الكتب الحديثة التي اهتمّت بتعليم اللّغة العربيّة، لاخترنا كتاب **النّحو الواضح** أنموذجا، نخلص إلى أنّ هدفها من التّعريف هو صياغته في صورة مبسّطة تلائم قدرات المتعلّم وفهمه، وهو ما راعاه المؤلّف في مصنّفه، قائلا: "وقد وضعنا القواعد والتّعريفات المستنبطة في عبارة لا تمتنع عن الأفهام الصّغيرة والعقول النّاشئة"[4]. ويتّم عرض وتناول التّعريفات على الشكل التّالي:

---

[1]) الجرجاني، الجمل، ص5.

[2]) الصنهاجي محمد بن محمد أبي عبد الله، الآجروميّة، تح: حايف النّبهان، ص19.

[3]) المرجع نفسه، ص 41.

[4]) علي الجارم مصطفى أمين، النّحو الواضح لمدارسه الأولى، دط، 1983، ص6.

- عرض الأمثلة ومناقشتها.
- استخلاص القاعدة واستنباط تعريف لها.

وعلى هذا النّهج سارت مناهج تعليم اللّغة العربيّة في المنظومة التّربويّة الجزائريّة، وسيأتي التّفصيل في الأمر حين نقوم بالعرض للتعريفات الواردة في الكتاب المدرسي الجزائري ضمن مناهج الجيل الثّاني.

4-التّعريف في علم المصطلح والمعجميّة:

تتفرّع اللسانيات التّطبيقيّة إلى مجموعة من العلوم، منها علم المصطلح الّذي يُعرف بأنّه :"العلم الذي يبحث في العلاقة بين المفاهيم العلميّة والمصطلحات اللغويّة التي تعبر عنها...، وهو علم مشترك بين اللسانيات، والمنطق، وعلم المعرفة، والتّوثيق، وحقول التّخصّص العلمي"[1]، حيث جاء علم المصطلح ليحتوي تلك النّظريّة المعرفيّة الدّارجة في علم المنطق، النّحو، اللسانيات، نظرا لتعلّقها وقيامها على مصطلحات تعكس مفاهيمها وترسم صورتها. وتظهر مهمته في "التّوحيد المعياري للمصطلحات، واختيار المصطلح المناسب، ووضع المصطلح الموجود، وهو أمر لم يكن يهتّم به علم اللغة في اتجاهاته السائدة وكان مقصورا على الصناعة المعجميّة"[2] وهو ما أشار إليه اللغويون العرب قديما، على لسان الجرجاني، الّذي قال: "الاصطلاح عبارة عن اتفاق قومٍ على تسميّة الشيء باسم ما ينقل عن موضعه الأول"[3]. وهذا هو لبّ علم الاصطلاح بأن توضع للأشياء والأسماء مسمياتها. وليس التّواضع في علم المصطلح الحديث تواضع أمّة أو قوميّة أو حيّز جغرافيّ كما أشار القول السّابق؛ وإنّما هو تواضع علمي معرفيّ يخضع لمعايير ويستند إلى أسس، في مخابر وهيئات متخصّصة تضطلع بها في الغالب المجامع اللّغويّة.

ويقوم علم المصطلح على ثنائيّة مهمّة جدا، هي ثنائية المصطلح وتعريفه، وأما المصطلح فهو :"الكلمة الاصطلاحية، مفهوم مفرد، أو عبارة مركبة استقرّ معناها أو بالأحرى استخدامها وحُدِّد في وضوح، وهو تعبير خاصّ ضيّق في دلالته المتخصّصة، وواضح إلى أقصى درجة ممكنة، وله ما يقابله في اللغات، ويرد دائما في سياق النّظام

---

[1]) علي القاسمي، علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1،2007، ص269-270.

[2]) روبحي لخضر، علاقة علم المصطلح بالترجمة، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، ع10،2012ص204.

[3]) الجرجاني علي الشّريف، التعريفات، ص28.

الخاصّ بمصطلحات فرع محدّد، فيتحقّق بذلك وضوحه الضروريّ"[1] فالمصطلح أوّل وحدة لغويّة يستند عليها علمٌ من العلوم ومعرفة من المعارف، ليتشكّل لها مفهوم خاصٌّ لها يميّزها عن غيرها.

قدّمت المنّظمة العليا للتّوحيد"**الإيزو**" والتي تهتّم بمعايير التّوحيد، تعريفين لمصطلح للتّعريف (Définition) في علم المُصطلح الحديث، فمعيار **الإيزو(ISO) 704**، يقول حرفيا: "التّعريف وصف تامٌ عادة باللغة لتصوّر ذهنيّ، يستعمل تصورات ومعارف أخرى"[2]، وهذا يعني أنّ التّعريف يستند إلى اللّغة، ويعتمدٌ الوصف كمنهج في عرض المصطلح، والغاية منه تشكيل صورة ذهنيّة للمصطلح الذي يخدم مجال الانتماء وحتى المجالات المعرفيّة الأخرى.

ويضيف معيار **الإيزو(ISO) 1087**(1990) بأنّه: "ملفوظ يصفٌ تصوّرا ذهنيا في نظام مواضيعي يسمح بتمييزه عن تصورات أخرى"[3]، ويحمل هذا المعيار نفس الدّلالة السّابقة؛ إذ يشير اعتماد التّعريف للوصف وسعيه لتحصيل التّصور الذهنيّ.

ويعرّف التّعريف من وجهة نظر حديثة، بأنّه "وصف وشرح للمفهوم على نحو يجعله متمايزا عن غيره من مفاهيم تدخل في نظام واحد"[4]. ويختلف تعريف التّعريف كما سبق ذكره عن التّعريف المنطقي في اعتماده الشّرح والوصف، ولكن بقي شيء من النّزعة المنطقيّة ممثّلا في جعله متمايزا عن غيره، دون تداخل أو التباس.

ويعرّفه حلام الجيلالي بأنّه: "شرح معنى الكلمة بذكر مكوناتها الدلاليّة، أو تباين اشتقاقها واستعمالها، أو بالإشارة اليدويّة إلى ما يمثّلها إلى المجال المعجميّ ويتميّز من زاويتين: إحداهما هي اعتناؤه بالكلمة المفردة، والأخرى تحديد الشيء إمّا بالإشارة مباشرة وإما باللّغة الواصفة. كما يتميّز في هذ الإطار عن الحدّ، الّذي يخصّه بعض القدماء بالتّعريف الحقيقي المعتمد على الجنس والفصول الذاتيّة"[5] ويشير هذا التّعريف إلى الحيّز

---

[1]) حجازي محمود فهمي، الأسس اللغويّة لعلم المصطلح، ص11.

[2]) كابري ماريا تيريز، المصطلحية النظرية والمنهجية والتطبيقات، تر: محمد أمطوش، عالم الكتب الحديث،الأردن، ط1،2012، ص181.

[3]) المرجع نفسه، نفس الصفحة.

[4]) Vezina robert,la redaction de definition terminologique,office quebeqouis de la langue francais,Montreal,2009,p6.

[5]) حلام الجيلالي، تقنيات تعريف المصطلح في المعاجم العربيّة المعاصرة، ص42.

المعجميّ الّذي يشغله التّعريف في المعاجم، بالاعتناء بالكلمة من خلال ما تشتمل عليه من مكونات ومركبات، وما تحتمله من معان ودلالات تتباين بتباين الاستعمال وفق تقنيات مختلفة وهو ما منعه من التّداخل حسبه مع مفهوم الحدّ الّذي يركّز على حقيقة الأشياء أكثر من الأشياء في حدّ ذاتها.

وفي المجال المعجميّ، يتميّز التّعريف من زاويتين، إحداهما: "اعتناؤه بالكلمة المفردة، والأخرى تحديد الشّيء إما بالإشارة مباشرة وإمّا باللّغة الواصفة، كما يتميّز في هذا الإطار عن الحدّ، الّذي يخصّه بعض القدماء بالتّعريف الحقيقي المعتمد على الجنس والفصول الذاتيّة"[1]. فالتّعريف من خلال الصّناعة المعجمية يختلف عن الحدّ الّذي يهتّم بالأجناس والفصول، في حين يرتكز التّعريف في هذا الحقل المعرفيّ على استعمال أبسط الأمور لتحديد هوية المصطلح سواء كانت لغويّة أو غير لغويّة.

فنحن لو تفحصّنا المعاجم اللّغوية، لوجدنا أنّ التّعريف يختلف باختلاف الحقل المعرفيّ الذي يشغله وينتمي إليه، "فالتّعريف كما نجده في معجم لغوي يتمثّل في كونه تفسيرا أو شرحا يعطى كمرادف للفظ المراد تعريفه"[2] وقد أضاف هذ القول دلالات أخرى عن التّعريف، تتمثّل في التّفسير ويكون في الغالب في نصوص القرآن أو الحديث النّبويّ الشّريف، أو الشّرح الّذي يكون في المعاجم عموما، بأن يعطي مقابلا للكلمة وفي الغالب يكون مقابلا لغويّا، ويتعدّاه إلى التّرجمة إن كانت المعاجم بلغة أجنبيّة أو أكثر.

ونخلص في الأخير إلى أنَّ مصطلح التّعريف هو المصطلح الدّارج والمتداول عند المحدثين، حيث يغيب استعمال مصطلح الحدّ لغياب التّوافق بينهما، ولكن دلالته تبقى حاضرة. كما أنّ دلالته تنحصر في تفسير وشرح المصطلحات بنوعيها اللّغويّة والعلميّة، وفكّ غموضها وإزالة لبسها وتكوين صورتها، وهذا عائد إلى التّطور الحاصل في العصر الحديث وعلى مختلف العلوم.

4-1-شروط التّعريف في علم المصطلح:

وضع للتّعريف في علم المصطلح مجموعة من الشّروط والضوابط التي ينبغي أن ستند إليها في صياغته[3]:

---

[1]) حلام الجيلالي تقنيات التّعريف في المعاجم العربيّة المعاصرة، ص42.

[2]) التهالي البشير، تعريف المصطلحات في الفكر اللساني العربي، ص15.

[3]) ينظر: القاسمي علي، علم المصطلح، ص756.

- **الوضوح:**

يفرض هذا الشّرط وجوب صياغة التّعريف بلغة بسيطة واضحة مباشرة، خاليّة من المشترك اللفظي، واللفظ الحوشي الغريب، بعيدة عن استعمال المجاز الذي قد يسبّب الغموض والإبهام، وهو ذات الشّرط الذي وضعه المناطقة، كما سبق ورأينا.

- **الإيجاز:**

يسعى هذا الشّرط إلى أن يتسم التّعريف بالإيجاز، وهذا يعتمد على مدى فهم المعجميّ للموضوع وبراعته في التّعبير المحكم بالقليل والجزل من اللفظ لتكون الدلالة أجلى وأظهر، لأنّ الإكثار من اللفظ في التّعريف من شأنه أن يؤدّي إلى الخلط والتّشويش.

- **التّساوي:**

يهدف إلى المساواة بين المعرِّف والمُعرَّف؛ بأنْ يكون التّعريفٌ مساويا للمعرَّف، والمقصود بالتّساوي أنّ التّعريف يصف الشيء المعرَّف وصفا لا زيادة فيه ولا نقصان، وهذا ما قال به المناطقة سابقا.

- **الإيجاب:**

ينبغي أن يكون التّعريف إيجابيا، بعيدا عن استعمال الصّيغ السّلبيّة، فلا تعرّف الأشياء بمضاداتها أو نقائضها، مثل: الليل ضدّ النّهار. وهذا شرط وضعه المناطقة أيضا تحت مسمّى قاعدة الإيجاب والسّلب.

- **الخلو من الدّور:**

بأن لا يتضمن التّعريف لفظ المعرَّف، كتعريف كثيف بأنّه: يمتلك درجة كثافة عاليّة، وتعريف كثافة بأنّها: شرط التّحول لكثيف. وهذا شرط طالب به المناطقة أيضا واصطلحوا على تسميته بالدّور أو التّسلسل، حيث نادوا بالتّخلي عن الدّور في التّعريف.

5-أنواع التّعريف:

لقد ظهر لنا من خلال ما سبق عرضه حول الخلفيّة المعرفيّة لنظريّة التّعريف المبثوثة في مناهج القدماء التّنظيريّة، وجهود المحدثين المطوّرة لمفهومه، اختلاف منهجيّ في تعريف التّعريف ورسم صورته ؛ فمناطقة اليونان يعتبرون الحدّ إجابة عن سؤال ماهو الشيء؟ فهو اهتمام بتحقيق وتحصيل ماهيّة الشّيء، بذكر خصائصه الجوهريّة ومعرفة أسراره وكوامنه. بينما ذهب بعض العلماء العرب في جهود مفكريهم وباحثيهم ولغوييهم إلى

رفض هذه الصّورة المنطقيّة، ورأوا بأنّه قول شارح مفسر لكلمة معيّنة تحيل على شيء ما، ومن ثَم معرفة استعمالاتها، وكذا تمييزها عن غيرها، في حين انتهج آخرون من العلماء العرب نهج المناطقة في صياغة التّعريف ورسم حدّه. ليأتي العصر الحديث من خلال صناعة المصطلح والصّناعة المعجميّة ليبزر نظرة أخرى للتّعريف تتخذ أبعادا عدّة، منها التّفسير، الشّرح والتّأويل. وقد أدى هذا الاختلاف في المنهج والنّظرة التّصويريّة لمصطلح التّعريف إلى بروز ثلاثة أنواع للتّعريف تعكس كلّ مرحلة وكلّ نظرة بدءًا من المنطق الأرسطي، مرورا بالمنطق والفكر النّحوي العربيّ وصولا إلى الدرس المصطلحي الحديث.

-5-1-أساليب التّعريف المنطقي:

يقوم التّعريف المنطقي على"تحديد معنى اللفظ تحديدا لا يسمح لدخول الشك فيه، ولا يحدث فيه التباس بين الألفاظ المعرّفة"[1]، وهذا يدلّ على تشديد المناطقة على شرط الوضوح في التّعريف درءً للوقوع في الشك والغموض.

يُبنى التّعريف المنطقي على **الكلّيات الخمس** أو كما سماها أرسطو هو نفسه **المحمولات الخمس** وهي: النوع، الجنس، الفصل، العرَض، الخاصة[2]، وسنأتي للتّفصيل فيها:

-الجنس:

يمثّل جزءا من أجزاء الحدّ أو التّعريف المنطقيّ، "وتسمّى الأجناس أجناسا متى اشتركت اشتراكا يجعلها تشمل معاني أخرى تكون كليّة"[3] بمعنى أنّه سمة تشترك فيها عدّة أشياء مع بعضها البعض، وتنتمي إليها، مثل جعل المناطقة الإنسان ينتمي إلى الحيوانيّة، بقولهم الإنسان حيوان ناطق، وهو ما يشترك فيه مع غيره.

-النّوع:

ويقصد به "الكلّي الذي يطلق على كثيرين مختلفين بالعدد متفقين بالحقيقة"[4]، حيث يشملٌ عددا من الأشياء على اختلاف عددها وأسمائها وأشكالها، كأن نقول الحيوان النّاطق

---

[1]) بشير صالح حسن ، علاقة المنطق باللغة، ص263.

[2]) ينظر: القاسمي علي، علم المصطلح، ص743.

[3]) أنطوان أرنولد وبيير نيكول، المنطق أو فن توجيه الفكر، تر:عبد القادر قنيني، المركز الثقافي العربي،الدار البيضاء-المغرب، ط1،2007،ص61.

[4]) القاسمي علي، المرجع نفسه، ص744.

هو الإنسان، ونوع الإنسان يشمل مختلف الأشخاص الّذين يشتركون في النطق والحيوانيّة مهما كان حيّزهم الجغرافيّ أو الثّقافي.

-الفصل:

يُعنى به"ما يتميّز به النّوع عن الآخر بذاته"[1] بمعنى يركّز على ذاتيّة الشّيء التي تجعله متمايزا عن غيره، كالنطق بالنسبة للإنسان، الصّهيل بالنسبة للحصان، فكلاهما جنس واحد، لكن وقع التّفريق بينهما من خلال ذاتيّة كلّ واحد عن الآخر.

-العرض:

يعرف بأنّه "ما يتميّز به الشيء عن الشيء"[2] أي المميزات التي ينفرد بها شيء عن آخر، ويتميّز بها الشّيء عن الشيء، حسب الانتماء إلى النوع، كالسواد والبياض للإنسان، كما أنّ البياض ليس ما يتميّز به النّوع الإنساني فقط، وإنمّا قد تتميّز أنواع أخرى.

-الخاصة:

وتُعرف بأنّها "المحمول الجوهري الرئيسيّ الذي يميّزه عن سائر أنواعه"[3]و وهي التي تميّز النّوع، وهذا يعني أنَّ الخاصة علامة تخصّ نوعا واحدا وتميزه عن سائر الأنواع، نحويا كتمييز الاسم بعلامة : ما قبل دخول الألف واللام، وهذه العلامة عن الفعل.

ويشتمل التّعريف المنطقيّ على مجموعة من التّعريفات، كما أشار الأخضريّ:

مُعَرِّفُ على ثَلاثَةٍ قُسِمْ حدٌّ وَرَسْمِيٌّ ولَفْظِيٌّ عُلِمْ[4]

هي كالآتي:

5-1-1-االحدّ (Defintion):

ويعرف بأنّه: "قول يشتمل على ما به الاشتراك، وعلى ما به الامتياز، ويحصل ذلك بتضمنه لجميع ذاتيات المحدود"[5] فهو تعريف بالشيء من خلال بيان ما يشترك فيها مع

---

[1]) الخوارزمي محمد أحمد بن يوسف، مفاتيح العلوم، تح:إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي،بيروت، ط2،1989، ص166.

[2]) أنطوان أرنولد، المنطق، ص61.

[3]) المرجع نفسه، ص64.

[4]) الشنقيطي محمد بن محفوظ بن المختار، الضوء المشرق على سلّم المنطق للأخضري، تح:عبد الحميد بن محمد الأنصاري، دار الكتب العلمية ،بيروت، ط1،2007، ص75.

[5]) هلال هيثم، معجم مصطلح الأصول، دار الجيل، بيروت، ط1،2003، ص114.

غيره، وما يتميّز فيه عن غيره، وهو ما يتّم تمثيله من خلال ركيزتين، هما: **الجنس والفصل**؛ كتعريف الفعل بأنّه لفظ دالّ على معنى. حيوان ناطق، وينقسم إلى قسمين:

5-1-2-الحدّ التّام:

ويتّم بتوفّره على: "الجنس القريب والفصل"[1] كتعريف الكلمة بأنّها: "لفظ وضع لمعنى مفرد"[2] حيث يتجلّى الجنس القريب في كلمة (لفظ) والفصل القريب في عبارة (وضع لمعنى مفرد).

5-1-3-الحدّ الناقص:

ويتّم" بالجنس البعيد مضافا إليه الفصل القريب"[3]، أو هو"ما يكون بالفصل القريب وحده"[4]، كتعريف الإنسان بأنّه ناطق، أو تعريف الفعل بأنّه حدث.

5-1-4-الرّسم:

ويقوم هذا النّوع "بتعريف الأشياء من خلال صفاتها العرضيّة لا الذاتية"[5]، فهو تعريف يصف الشيء من خلال خصائصه العرضيّة لا الجوهريّة، وينقسم إلى قسمين:

5-1-5-الرّسم التام:

يحدّد على أنّه "ما يتركّب من الجنس القريب والخاصّة"[6]، كتعريف الإنسان بالحيوان الضاحك، إذ استعمل الجنس القريب: حيوان، والخاصّة في قولهم: الضاحك.

5-1-6-الرّسم الناقص:

يكون "بالخاصّة وحدها، أو بها وبالجنس البعيد"[7] . وكتعريف الاسم بخواصه:"ومن خواصّه دخول اللام والجرّ والتنوين والإسناد إليه والإضافة"[8].

---

[1]) بشير صالح حسن، علاقة المنطق باللغة، ص265.

[2]) الرضي الاستراباذي، شرح الرضي كافية ابن الحاجب، تح:حسن بن إبراهيم الحفظي، جامعة الإمام محمد بن سعود السعودية، دط، دت، مج1،ص3.

[3]) بشير صالح حسن،علاقة المنطق باللغة، ص267.

[4]) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[5]) المرجع نفسه، ص268.

[6]) الجرجاني، التعريفات، ص116.

[7]) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

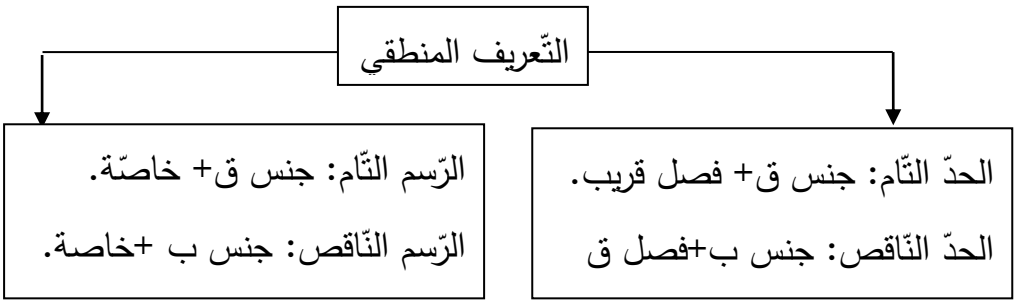
[8]) الرضي الاستراباذي، شرح الرضي على الكافية، مج1، ص28.

5-1-7-الفرق بين الحدّ والرسم:

وقد فرّق البعض بين الحدّ والرّسم، منهم **ابن حزم الأندلسيّ**؛ الّذي قال:"الحدّ ما دلّ على طبيعة ما هو فيه مميّزا له ممّا سواه، والرّسم ما ميّز الشيء عما سواه دون الدلالة على طبيعته"[1]، حيث يحقّق الحدّ ماهيّة الشّيء وحقيقته التي تميّزه عن غيره، بينما يقوم الرّسم على التّمييز بين الشّيء والشّيء من خلال خصيصة أو ميزة دون التّعبير عن حقيقته وجوهره وماهيته.

5-1-8-التّعريف بالخصيصة (العلامة):

لم يذكر التّعريف بالخصيصة ضمن التّعريف المنطقيّ كآليةّ من آلياته، كما لم يستفرد بتعريف مستقلّ، ولكن تمّ الإشارة إلى أنّها من الأشياء التي تدخل ضمن الرّسم الناقص ، وجاء حولها:"الخصائص جمع خصيصة، وهي تأنيث بمعنى خاصّ، ثم جعلت اسما للشيء الذي يختّص بالشيء ويّلازمه، فيكون دليلا عليه، وأمارة على وجوده"[2] حيث يقوم هذا النّوع من التّعريف على ذكر خصائص الشيء المُعرَّف دون الاستعانة بالأجناس والفصول، فمن خواصّ الاسم مثلا دخول (ال) والتّنوين والإضافة...عليه، وقد فرّق **الرضي** بين الحدّ والخاصّة، حيث يقول: "والفرق بين الحدّ والخاصّة أنَّ الحدّ مطرّد منعكس، والخاصة مطرّدة غير منعكسة"[3].



[1]) ينظر: الأندلسي ابن حزم، التقريب لحد المنطق، تح: أحمد فريد المزيدي، دار الكتب العلمية، بيروت، دط، دت، ص23.

[2]) الملخ حسن خميس، التّفكير العلمي في النّحو العربي، الاستقراء-التحليل-التفسير، دار الشروق، الأردن، ط1، 2002، ص144،145.

[3]) الرضي الاستراباذي، شرح الرّضي على الكافيّة، مج1، ص28.

5-2-التّعريف اللغوي (اللامنطقي):

ويرمي هذا التّعريف إلى: "إيضاح معنى الكلمة في سياقها اللغوي"[1]، فهو شرح للكلمة بما تدلّ عليه من معنى، حسب السّياق الّذي تنتمي إليه، ويقترنُ هذا النّوع من التّعريف بتسميات أخرى، **كالتّعريف المعجمي** لأنّه يستخدم عادة في المعاجم العامة و**بالتّعريف اللفظيّ** لأنّه يركّز على اللفظ والمعاني التي يُحيل عليها، ويعطي اللفظ المُعرَّف ألفاظا أخرى تحمل نفس الدلالة، ويُعرف أيضا **بالتّعريف الاسمي** لأنّه يعرّف الأسماء وليس الأشياء، ويُعرف بالتّعريف العلاقي لأنه إشارة إلى العلاقات التي تربط بين ألفاظ العبارة الواحدة[2]. ويتخذّ التّعريف عدّة أشكال:

5-2-1-التّعريف بالمرادف:

يقوم هذا التّعريف على :"تعريف اللفظ بلفظ آخر، أوضح منه في الدّلالة، بأن يضع لفظا محلَّ المعرَّف لأنّهما يشتركان دلالة"[3] كتعريف المداد بالحبر، والفلاة أو البيداء بالصّحراء.

5-2-2-التّعريف بالإشارة:

يتّم هذا التّعريف "بإشارتك للشّيء الذي استفسر عنه غيرك، فمثلا إذا استفسر عن الكتاب فتكون الإجابة هذا هو الكتاب، أي مشيرا للشّيء المراد معرفته"[4] والمعنى أنّ هذا التّعريف يكون آنيا، ومتداولا بين النّاس بأن يستعمل المعرِّف إشارة بيده للإحالة على معنى الشّيء.

5-2-3-التّعريف بالوصف (الشكلي):

يقوم هذا النمط من التّعريف برصد: " الخصائص التي تعاين المظهر الخارجي للكائن المعرَّف"[5]، بمعنى يركّز على الجانب الشّكلي للمصطلح واستعماله في السّياق، إضافة إلى تحديد الشّروط الواجب تحقّقها فيه، منه تعريف لا العاملة عمل إن، "وشروط إعمال لا سبعة:أن تكون نافية، وأن يكون منفيها الجنس، وأن يكون نفيه نصا، وأن لا

---

[1]) القاسمي علي، علم المصطلح، ص741.

[2]) ينظر: المرجع نفسه، ص741.

[3]) توبي لحسن، التعريف المصطلحاتي في بعض المعاجم العربية، مجلة اللسان العربي، الرباط، المغرب، ع48،1999،ص248.

[4]) بشير صالح حسن ،علاقة المنطق باللغة، ص263.

[5]) توبي لحسن، المرجع نفسه، ص247.

يدخل عليها جار، وأن يكون اسمها نكرة، وأن يتصل بها، وأن يكون خبرها أيضا نكرة، فإن كانت غير نافية لم تعمل"[1].

5-2-4-التّعريف السياقي:

يتّم عبر إيراد"سياق يدلّ على معنى اللفظ"[2]، حيث يأخذ اللفظ صورته التّعريفيّة انطلاقاً من السّياق الذي ورد فيه، ممّا يُبرز أثر السّياق والاستعمال في تحديد دلالة المصطلحات.

5-2-5-التّعريف الموسوعي:

ويُعرف على أنّه "تعريف دلاليّ ومفهوميّ في آن واحد باعتباره تلخيصا للمعرفة، ولذلك قد يطول ويتسّع ليشمل مجموعة من الجُمل أو نصًّا كاملا يُحيط بكلّ الخصائص والمجالات، ويذكر أكثر المعلومات المتصّلة بالمعرّف"[3]، إذ يقوم هذا التّعريف على اختيار الجمل والعبارات التي تحملُ صفات المصطلح المراد تعريفه، ومن أمثلته، تعريفٌ "الأتْرُج: جنس شجر من الفصيلة البرتقالية، وهو ناعم الأغصان والورق والثمر، وثمره كالليمون الكبار، وهو ذهبي اللون، ذكي الرائحة، حامض الماء ينبت في البلاد الحارة، يُعرف في الشام بتُرنج، وكُبَّاد وفي مصر والعراق أُتْرج"[4] وقد ذكر التّعريف كلّ الخصائص التي لها علاقة بالمصطلح، ويعرف أنّ هذا التّعريف يكون مطوّلا في الشّرح.

5-2-6-التّعريف بالتقسيم (الحصر):

ويعدّ التّقسيم من أكثر أساليب التّعريف تداولا عند النّحاة، بحكم تفرّع المصطلح إلى أكثر من قسم؛ فيقوم هو بحصر الأقسام والحالات التي يأتي عليها المصطلح الواحد، بقوله:"والحصر والقسمة اسمان لمسمى واحد؛ لأنّ القسمة ينبغي أن تكون حاصرة لأقسام المقسوم"[5].

---

[1]) الصبّان محمد بن علي، حاشية الصبّان على شرح الأشموني، تح:طه عبد الرؤوف السعيد، المكتبة التوفيقية، دم، دط، دت،ج2، ص4،5.

[2]) حسن بشير صالح، علاقة المنطق باللغة، ص742.

[3]) حلام الجيلالي، التعريف المصطلحاتي، مجلة اللسان العربي، الرباط، المغرب،ع42،1996،ص188.

[4]) قدامة أحمد، قاموس الغذاء والتداوي بالنبات، دار النفائس، بيروت،ط2،1982ص10.

[5]) ماجد شتيوي، أساليب تعريف المصطلح النّحوي، جامعة آل البيت، الأردن، 2002، ص87.

5-2-7-التّعريف بالميزان الصرفي:

يقوم هذ التّعريف على تقييم اللفظة انطلاقا من وزنها الّذي وضعه النّحاة؛ إذ يعمد إلى:"تحديد أوزان المصطلحات النّحوية من أسماء وأفعال.."[1].

5-2-8-التّعريف بالمعنى الوظيفي:

يحدّد "الوظيفة التي يؤديها المصطلح، والغرض الذي يؤتى بالمصطلح من أجله أو يستعمل فيه"[2] وقد تكون الوظيفة التي يؤدّيها المُصطلح في النّحو مثلا، وظيفة دلاليّة تُحيل على المعاني التي تدلّ عليها المُصطلحات عامة والنّحوية خاصة، أو وظيفة نحويّة وهي التي تدلّ على الفاعليّة أو المفعوليّة أو الإضافة..،أمّا الوظيفة الصّرفيّة فتتمثّل في المعاني والدلالات المستفادة من الصّيغة الصرفيّة أو الوزن، كدلالة الفعل على حدث وزمان، ودلالة الاسم على معنى مجرّد من الزمن، والتي تستنبط من خلال الاستعمال، لتسهم كلّها في تجليّة معنى المصطلح في السياق.

5-2-9-التّعريف بالعمل:

يرتبط هذا التّعريف بالعامل أي بالأثر الذي يتركه هذا العامل في معموله أو بالعمل نفسه، إذ له بعدين: "بعد يرتبط بالعامل وبعد يرتبط بالعمل نفسه"، كتعرف الفاعل بأنّه: "كلّ اسم أو ما في تقديره، أسند إليه فعل أو ما جرى مجراه وقدم عليه، على طريقة فعل"[3] كأن نعرّف الأداة النّحوية بما تقوم به من عمل، كتعريف كاد "وهي ترفع الاسم وتنصب الخبر حملا على كان"[4].

5-2-10-التّعريف بالحكم:

ويرتبط بالحكم الإعرابي؛ الّذي يمثّل الأثر الذي يتركه العامل في معموله، كتعريف الحال بأنَّه: "نصبٌ أبدا"[5].

---

[1]) ماجد شتيوي، أساليب تعريف المصطلح، ص68.

[2]) المرجع نفسه، ص93.

[3]) ابن عصفور الإشبيلي أبو الحسن علي بن مؤمن بن محمد،شرح جمل الزجاجي ، دار الكتب العلمية، بيروت،ط1،1994،ج1،ص93.

[4]) ابن يعيش موفق الدين يعيش بن علي،شرح المفصل للزمخشري، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1،2001 ،ج4، ص377.

[5]) النحاس أبو جعفر أحمد بن محمد ، التفاحة في النحو، تح:كوركيس عياد، مطبعة العاني، بغداد، دط،1965 ، ص23.

5-2-11-التّعريف بالنقيض أو الضد:

ويقتضي: "انتماء المصطلحين إلى الأنموذج نفسه، بالمعنى العام للكلمة"[1] على العموم تكون اللفظة من نفس الانتماء للفظة المقابل معنويا أو عكسيا، والشيء الّذي يجعلهما نقيضين: استعمال لفظ التّضاد بينهما. كتعريف الطويل بأنَّه عكس القصير، والنكرة عكس المعرفة.

5-2-12-التّعريف بالمثال:

ويقومٌ هذا النوع من التّعريف على ذكر المثال على المُصطلح، وهو من أبرز التّعريفات الشّكليّة التي تداولها النّحاة في مصنّفاتهم "ويعتمد، خاصة في مداخل الألفاظ النّحويّة"[2] كتعريف حروف الجر هي "مثل: من، على، إلى ، في...".

5-3-التّعريف الاصطلاحي:

وضع علم المصطلح الحديث نمطا تعريفيا أيضا، يسعى من خلاله إلى"تحديد موقع المفهوم في المنظومة المفهومية للحقل العلمي أو المجال المعرفي، وتبيين علاقاته بمفاهيم تلك المنظومة، وذكر خصائصه التي تميّزه عن تلك المفاهيم"[3] بمعنى أنّ هذا التّعريف يهدف إلى بيان وجه الاشتراك والاختلاف بين المفهوم الواحد والمفاهيم الأخرى، وموضوع التعريف المصطلحي هو"المفهوم في نظام مواضيعي للمجال المتخصص"[4]، حيث يركّز التّعريف الاصطلاحي على صياغة المفهوم التي يضطلع به المصطلح، ويقوم على وظيفتين رئيسيتين: "الأولى تتضمن عرض السّمات الخاصّة بالمصطلح، والثانية تتحقّق بها مكونات المفهوم"[5] حيث يقوم التّعريف على تحديد الخصائص الجوهريّة الخاصة بالمصطلح أما الوظيفة الثّانيّة فتتمثّل في العمل الّذي تحققّه هذه الخصائص في تكوين مفهوم وصورة له. وهنا يتقاطع مع التّعريف المنطقيّ الّذي يرمي إلى تحديد الصّور الّذاتيّة للمصطلح.

ومن خلال عرضنا السابق للتّعريف ونظرة المناهج العلميّة والنّظريات المعرفيّة، نخلص إلى أنّ:

---

[1]) توبي لحسن، التّعريف المصطلحاتي، ص247.

[2]) المرجع نفسه، ص248.

[3]) القاسمي علي، علم المصطلح، ص751.

[4]) كابري ماريا تيريز، المصطلحية النظرية والمنهجية والتطبيقات، ص182.

[5]) التهالي البشير، تعريف المصطلحات في الفكر اللساني العربي، ص74.

-التّعريف كنظريّة ومفهوم وغاية منشأه الفكر المنطقي، والّذي وضع له قواعد صارمة وضوابط شديدة يلتزم بها.

-يسعى التّعريف المنطقي إلى تحصيل ماهيّة الأشياء وحقيقتها الجوهريّة.

-التّعريف عند النّحاة لم يكن بنفس الأثر والقّوة؛ إذ كان وسيلة بادئ الأمر ولكنّه بعدها صار غاية ينتهج فيه النهج المنطقي.

-التّعريف في علم المصطلح والمعجميّة يتخذ عدّة صور، منها: الشّرح والتّفسير، والتأويل والترجمة، إضافة إلى تحصيل ماهية الأشياء.

-تمثّل التّعريفات الأخيرة (التعريف بالمعنى الوظيفي، وبالعمل، والحكم، والضدّ، والتّمثيل) تعريفات وظيفية؛ لأنّها تعرّف بالمصطلح من جوانب وظيفية، إذ تكشف عن الوظائف التي يؤدّيها المصطلح في التّركيب النّحوي، من وظيفة نحويّة أو دلاليّة أو صرفيّة، فيما يزودنا التّعريف بالعمل بعمل المصطلح النحوي في المصطلحات الأخرى التي تكوّن معه جملة أو ما شابه، كما يضم هذا النوع من التّعريف التّعريف بالعامل وهو الذي يوضح العامل في المصطلح النحوي، وكذا الحكم الذي ينتج عن هذا العامل، هذا ويعتبر المثال من التعريفات الوظيفية أيضا لأنّه أداة ووسيلة من وسائل توضيح المصطلح النّحوي ليمثّل بذلك جسر عبور لتكوين مفهوم المصطلح، كما يعدّ التعريف بالضد من التّعريفات الوظيفية؛ لأنّه يقوم بنفي حالة وحقيقة مصطلح عن مصطلح آخر التي قد تكون وظيفته.

ثانيا: التّعريف التّعليمي تقنياته وآلياته.

1-تعريف التّعريف التّعليمي:

لا يخرج التّعريف التّعليميّ عن الدلالة اللّغوية ولا الاصطلاحيّة التي وضعت للتّعريف بصفة عامة، الّذي يرمي: "إلى تحديد موقع المفهوم في المنظومة المفاهيميّة للمجال العلميّ، أو المجال المعرفيّ، وتبيّن علاقاته بمفاهيم تلك المنظومة، وذكر خصائصه التي تميّزه عن تلك المفاهيم"[1] ليكشف هذا التّعريف عن وظيفة التّعريف المتمثلة في تحديد صورة المصطلح ضمن المجال المعرفيّ الّذي ينتميّ إليه، وليس التّعريف التّعليمي إلاّ صورة للتّعريف العام في مجال التّعليم والتّعلم، ويمكننا بسط مفهومه كالآتي: التّعريف التّعليمي هو التّعريف الّذي يقدّم مفهوما ويشكلّ صورة للمصطلح في ذهن المتعلّم عن طريق قالب لغويّ خاصّ يميّزه عن بقيّة المصطلحات" أو نقول عنه: بأنّه التّعريف الّذي

[1]) القاسمي علي، علم المصطلح، ص571.

يتّم اعتماده في الكتب المدرسيّة، لأجل تذليل صعوبة المصطلحات على متلقيها وهو المتعلّم في هذا المقام، أو: المفهوم الّذي يتشكلّ في ذهن المتعلّم عبر تركيب لفظي يعكس المصطلح" وعرّفت التّعريفات التّعليميّة أيضا بأنّها: "تلك التّعريفات التي تقترن بالمصطلحات العلميّة المستعملة في الكتب المدرسيّة والتي تقوم بحصر المفاهيم في صيغة لغويّة محدّدة وواضحة بغيّة تقريبها من ذهن المتعلّم"[1] ولعلّ الهدف الّذي يرومه التّعريف التّعليمي هو تقريب المصطلح للمتعلّم وتقديمه له في أبسط صورة وأنسبها. ولعلّنا نغالي إن قلنا أنّه وسيلة من وسائل التّعلّم، فنجاح الدّرس اللّغوي في العمليّة التّعلميّة من جودة المصطلح وتعريفه.

-2-**التّعريف في الكتب المدرسيّة:** إنّ النّاظر للكتب التّعليميّة ليهتدي إلى أنّ التّعريفات فيها تنقسم إلى نوعين، وتخدم مسعيين:

2-1-التّعريف التّعليمي للمصطلحات العلميّة:

2-1-1-المصطلح العلمي:

إنّ المصطلح العلميّ :"لفظ اتفق العلماء على اتخاذه للتّعبير عن معنى من معاني العلميّة، فالتّصعيد مصطلح كيماويّ، والهيولي مصطلح فلسفيّ، والجراحة مصطلح طبيّ، والتّطعيم مصطلح زراعيّ، وهو لفظ يصطلح عليه أهل العلم المتخصّصون للتّفاهم والتّواصل بينهم"[2] فالمصطلح العلميّ لفظ يخدم معرفة علميّة بما تحمله من معان، أريدَ به تخصيص ذلك المعنى وحصره، وغالبا ما يكون من تواضع أهل الاختصاص بغيّة تحقيق التّفاهم حول معانيهم المتداولة بينهم. والمصطلح العلميّ، هو:"الكلمة التي تدخل في نطاق المعرفة والتي صاغها أو ابتكرها أو اقتبسها الباحثون والدارسون للتّعبير عن نتائج أعمالهم"[3] فالمصطلح العلميّ من وضع الباحثين في مجال معيّن؛ لأجل تجسيد المعرفة المتوصّل إليها من قبلهم. هذا ويعدّ المصطلح العلميّ ظاهرة لغويّة، تحظى بعناية فائقة، حيث تتّم على مستوى هيئات خاصّة في الغالب، تمثّلها مجامع اللّغة التي تهتّم بهذا

---

[1]) لعقد سارة، التّعريفات التّعليميّة للمصطلحات العلميّة ، ص238.

[2]) رجاء وحيد دويدري، المصطلح العلمي في اللّغة العربيّة عمقه التّراثي وبعده المعاصر، دار الفكر، دمشق، ط1، 2013، ص12.

[3]) أحمد حطّاب، المصطلحات العلميّة وأهميتها في مجال التّرجمة-علوم الطبيعة كنموذج، ندوة لجنة اللّغة العربيّة لأكاديميّة المملكة المغربيّة في التّرجمة العلميّة، مطبوعات أكاديّميّة المملكة المغربيّة، الرباط، المغرب، 1995، ص186.

المسعى ، ويمثّل المصطلح بالنسبة للّغة مع التّعريف ثنائيّة يستند عليها في تحديد مفاهيم العلوم ومداركها. وبما أنَّ المدرسة تمثّل منظومة من المصطلحات اللّغويّة والعلميّة، وجب أن يحظى فيها المصطلح بعناية كبرى، نظرا لأهميته في تحديد مفاتيح المواد ومجالاتها المعرفيّة. حيث يُعرّف على أنّه:"جملة تلك الألفاظ التي يصطلح عليها أهل تخصّص ما للدلالة على جملة من النتائج العلميّة المتوصّل إليها والخاصة بعلم ما"[1]. ولا يخرجٌ المصطلح المدرسيّ عن الدلالة العامة للمصطلح؛ فهو اللفظ المستقى من علم الاصطلاح العام للدلالة على مفهوم علميّ متواضع عليه من بين أهل التخصّص، أما خاصيّته في الوسط المدرسي، فقد تتمثّل في أن يكون مذلّلا نوعا ماً في لفظه، أو أنّ هذا الدّور يُناط إلى التّعريف الّذي يتكفّل بتبسيطه وشرحه.

2-1-2-التّعريف التّعليمي للمصطلحات العلميّة في العمليّة التّعليميّة:

لكلّ مجال علميّ مصطلحاته وتعريفاته، كذلك التّعليم له علومه ومعارفه المصنّفة في موادّ تعلميّة، ولكلّ مادّة مصطلحاتها وتعريفاتها نجدها في الكتب الممثلة لها. وقد لاحظنا بعد تصفّحنا لبعض الكتب المدرسيّة ذات المنحى العلمي؛ أنّ التّعريفات حاضرة وبقوّة وتتخذ عدّة أشكال أثناء التناول، نذكر منها ما جاء في كتاب العلوم الفيزيائيّة والتكنولوجية:

-تعريفات في نهاية النشاط:

إنّ الكتب العلميّة المدرسيّة، هي كتب تهتّم بالتّعريف للمصطلح أحيانا في نهاية النشاط، حيث يقوم مؤلّفو الكتاب بعرض أهم التّعريفات التي تداولها التّلميذ مع المتعلّم أثناء النشاط، ويذكرونها في نهايته تحت عنوان **(أحتفظ بالأهم)**، منها:

المصطلح العلمي	تعريفه
النّوع الكيميائي	هو مجموعة من الأفراد الكيميائيّة المتماثلة[2].
التّحوّل الكيميائي	هو انتقال جملة كيميائيّة من حالة إلى أخرى، بحيث تتغيّر طبيعة وكتل الأنواع

[1]) سارة لعقد، تعدّد استعمال المصطلح العلمي بين الكتاب المدرسيّ والمعجم العربيّ المتخصّص، مجلّة إشكالات في اللّغة والأدب، مج:08،ع:03، ص165.

[2]) حباني خليفة، العلوم الفيزيائيّة والتكنولوجيا السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، موفم للنشر، ط2، الجزائر، 2018، ص15.

	الكيميائيّة المكوّنة لها[1].
التّفاعل الكيميائي	هي نموذج للتّحول الكيميائي، يفسّر كيفيّة تحوّل أنواع كيميائيّة وتشكّل أنواعا كيميائيّة جديدة[2].

-تعريفات نهاية الكتاب:

تأتي بعض التّعريفات في الكتاب المدرسي في نهاية الكتاب المدرسي، على شكل معجم يحمل بعض المصطلحات الغامضة وفي الغالب يحمل تعريفات للأجهزة كما أنّه مزوّد بصور توضيحية له، والتي أشير إليها خلال السّنة الدراسيّة بأكملها، وقد ورد هذا الشكل من التّعريفات في كتاب العلوم الفيزيائيّة والتكنولوجيّة.

المصطلح العلمي	تعريفه
أمبير متر Amperemetre	هو جهاز قياس شدّة التّيار الكهربائي، توجد أجهزة كهروميكانيّة وأخرى رقميّة.[3]

بينما لو انتقلنا إلى الكتب المدرسيّة الأخرى الخاصّة بالموادّ العلميّة مثلا مادّة العلوم الطبيعيّة والحياة، لوجدنا طريقة تناول تعريفات الكتاب مشابهة لما أوردناه في النّموذج السابق، حيث تتخذُ أشكالا: "تعريفات نهاية النشاط، تعريفات متن الكتاب، تعريفات نهاية الكتاب"[4].

-2-1-3-التّعريف التّعليمي للمصطلحات النّحوية والصّرفية:

حظيّ المصطلح في علم العربيّة نحوها وصرفها باهتمام شديد؛ لأنّ معاني المصطلحات تظهر من ألفاظها، كما يعدّ المصطلح من الأسس النظريّة الأولى التي

---

[1]) حباني خليفة، العلوم الفيزيائيّة والتّكنولوجيّة، ص 15.

[2]) المرجع نفسه، ص15.

[3]) المرجع نفسه، ص140.

[4]) سارة لعقد، التّعريفات التّعليمية للمصطلحات العلميّة، ص 239، 240. (تعرض الباحثة في ورقتها البحثيّة منهجيّة التّعريف للمصطلح العلمي في الكتاب المدرسيّ لمادّة العلوم الطّبيعيّة).

رافقت ظهور علم النّحو في مهده الأوّل إذ تنسب بعض الروايات شيئا من ذلك إلى أبي الأسود الدؤلي وأستاذه علي بن أبي طالب"[1]، لذلك تمّ بذل جهود معتبرة في تخيّرها، ولا تختلف المصطلحات النّحويّة والصّرفيّة عن المصطلحات في العلوم الأخرى؛ بل تخضع لنفس الضوابط من الالتزام بالتّحديد، الضبط الدّقة والدّلالة على معنى في غيرها. وإذا كان تعريف المصطلح العلميّ أنّه ما تواضع عليه أهل الاختصاص ليخدم تلك المعرفة؛ فإنّ المصطلح النّحوي والصّرفي يجري على نفس النسق، فهو ما تواضع عليه أهل العربيّة، نحاتها حول الألفاظ التي تقع في كلام العرب ذلك الموقع فأخذت ذلك الاصطلاح، فما سمي الّذي يقوم بالفعل فاعلاً كمصطلح إلاّ لأنّه يحملُ دلالة الفاعليّة في الجملة، وكذلك المفعول به، المطلق وغيرها. ويشغل المصطلح بنوعيه النّحوي والصّرفي حيّزه في المدرسة حيث تستند دروس القواعد عليه، والملاحظ أنّ ما يتّم تداوله في المدرسة هو نفسه الّذي تمّ الاتفاق عليه قديما دون إضافة أيّ جديد حولهما.

-2-1-3-1-التّعريفات التّعليميّة في كتاب اللّغة العربيّة:

فبالنسبة لمادّة اللّغة العربيّة، يعتبر التّعريف جزءا من أنشطتها، لذلك يتخذ أشكالا:

-تعريفات نشاط قواعد اللّغة:

غالبا ما يتّم تقديمها في **متن الكتاب المدرسي** على شكل خلاصة أو قاعدة. وبعد تصفّح كتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسط من مناهج الجيل الأوّل، انتهينا إلى أنّ كلّ التّعريفات الواردة في كتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسط من المناهج القديمة، واردة في متن الكتاب المدرسي وفي متن نشاطه. حيث قام المؤلفون بإدراج تعريفات المصطلحات المستهدفة كدروس في الخانة المخصّصة لها من متن الكتاب على شكل قاعدة أو استنتاج. ونذكر منها[2]:

المصطلح النحوي	تعريفه
المنادى	هو اسم ظاهر يطلب إقباله والتفاته إلى المنادى بواسطة أحد حروف النّداء، مثل: يا. والهمزة التي يمكن حذفها في النداء.

[1]) أبو القاسم الزجاجي، الإيضاح في علل النّحو، ص 42.

[2]) الشريف مريبعي، اللغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، دط، 2015، ص108.

-تعريفات ضمن أنشطة أخرى للّغة العربيّة:

وإذا انتقلنا نحن إلى أنشطة أخرى وجدناها تتوفر على مصطلحات جديدة على المتعلّم، تحتاج إلى شرح وتبسيط، لكن لا يتّم إدراجها من قبل المؤلفين في متن الكتاب فقط، وإنّما قد تكون في متنه أو نهايته مثل:

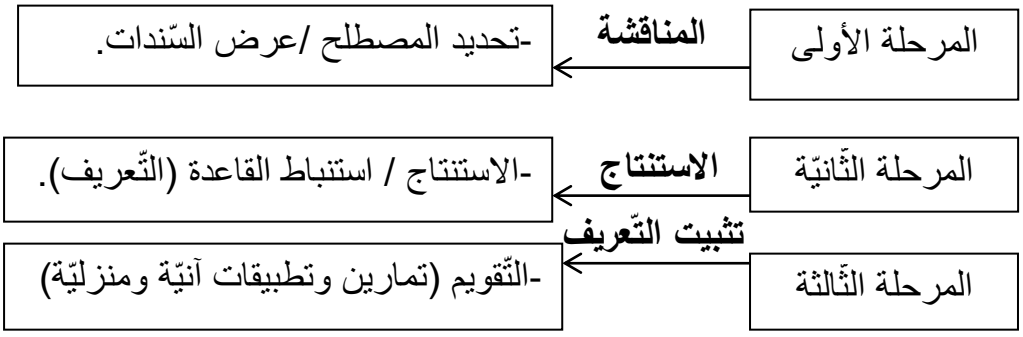
-تعريفات متن النشاط:

وهي تعريفات تقع في متن الكتاب، يراد بها استخلاص معلومة، وتحصيل معرفة، وما لاحظناه حول التّعريفات في الكتب المدرسيّة الخاصّة باللّغة العربيّة؛ أنّها جميعا ترد في الكتاب المدرسي في متن النشاط نذكر منها[1]:

المصطلح	تعريفه
التّوجيه	النّمط التوجيهي هو خطاب من اتجّاه واجد(المرسل إلى المرسل إليه) قصد أداء فعل ما أو اجتنابه. من أهم مؤشراته: أفعال الأمر، أفعال منهيّ عنها وضمير الخطاب.

-2-1-5-تداول التّعريفات في العمليّة التّعلميّة:

ويتّم تناول التّعريفات في تعليميّة المادّة (مادة اللّغة العربيّة أنموذجا) عن طريق إثارة المصطلحات كعناوين للدّروس في الغالب. بعدها يتّم تناول جزئيات المصطلح للوصول إلى تعريف له عبر مناقشتها وطرح أسئلة حولها، لينتهي المعلّم بمتعلّمه إلى استخلاص القاعدة التي تشكل تعريفا ومفهوما للمصطلحات، ومن ثمّ مرحلة تثبيت المصطلحات وتعريفاتها عبر سلسلة من التّقويمات والواجبات[2]، وهو ما نلخصّه في الشّكل الآتي:



الشكل رقم (02): مراحل تناول المصطلح وتعريفه في الكتب المدرسيّة.

[1]) أحسن الصّيد، اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، منشورات الشهاب، ط1، 2019، ص43.

[2]) ينظر: أحمد سعيد مغزي وآخرون، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، أوراس للنشر، ط1، 2017، ص60.

-3-أساليب تعليم وتعلّم التّعريف:

-3-1-الأسلوب الاستقرائي:

ويعرف بأنّه: عمليّة الوصول إلى التّعميمات من خلال دراسة عدد كاف من الحالات أو المواقف الفرديّة واستخراج الخاصيّة التي تشترك فيها هذه الحالات أو المواقف ثم صياغتها في صورة تعميم أو قاعدة عامة تنطبق على الحالات الفرديّة السابقة"[1]. بمعنى أنّ الأستاذ ينطلق من الأمثلة (الجزء) ليصل إلى القاعدة -الكلّ-، وهو من أكثر الأساليب تداولا في العمليّة التّعليميّة وأكثرها أهميّة خاصّة في تدريس نشاط قواعد اللّغة العربيّة، حيث يقوم: "الأستاذ ببسط جملة من الأمثلة التي تنتمي إلى التّعريف المراد شرحه لاستنباط التّلاميذ لذلك التّعريف بالانطلاق من الأمثلة"[2]. وهو كثير الورود في كتب تعليم اللغة العربيّة، ومن بين صور التّعريف الّتي تأتي على هذا النّمط:

-التّعريف بالأمثلة:

وذلك بتعريف المصطلح بالانطلاق من الأمثلة، وهو ما يتّم العمل به في تقديم دروس قواعد اللغة العربيّة من خلال الكتب التّعليميّة، مثلما ما جاء في كتاب النّحو الواضح في درس الفعل الماضي[3]:

الأمثلة: 1-جرى الكلبٌ/ 2-دقّت السّاعة.

وبعد عرض الأمثلة ومناقشتها في عنصر الدّرس المعنون بالبحث، تستخلص قاعدة المصطلح بأنّ: الفعل الماضي هو كلّ فعل يدلّ على حصول عملٍ في الزمن الماضي. وذات الطّريقة اعتمدتها الكتب المدرسيّة في المنظومة التّربويّة الجزائريّة، مثل تناول درس اسم التّفضيل في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من مناهج الجيل الأوّل[4].

---

[1]) فؤاد محمد موسى، المناهج مفهومها أسسها عناصرها تنظيماتها، جامعة المنصورة، مصر، دط، 2003، ص308.

[2]) سارة لعقد، سارة لعقد، تعدّد استعمال المصطلح العلمي بين الكتاب المدرسي والمعجم العربي المتخصّص، مجلّة إشكالات في اللّغة والأدب، مجلد: 03، عدد: 03، سنة 2019، ص184.

[3]) علي الجارم، النّحو الواضح، ص 21.

[4]) ينظر: الشريف مريبعي، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص169.

-3-2-الأسلوب الاستنباطي:

يعتبر"الاستنباط أحد أشكال الاستدلال، حيث يبدأ السير من الكلّ إلى الجزء، أو من العموميات إلى الخصوصيات"[1] وهذا الأسلوب هو الذي يعرض من خلاله المعلّم القاعدة العامة، أو القانون العام ثمّ يشرع في شرح المفاهيم وصولا إلى الأمثلة. وهي فكرة قديمة التّناول، وهي آليّة يتّم اعتمادها في الموادّ العلميّة، بينما في اللّغة العربيّة لا يتّم اعتمادها: إنّ التّعريف التّعليمي-كما سبق الذكر- تعريف يتضمن تركيبا لفظيا حول مصطلح ما يخدم مجالا معرفيا معيّنا، وهو التّعريف الّذي نلمسه ونرى أثره في الكتاب المدرسي. وهو عبارة عن ألفاظ تتعلّق بالمصطلح وتسعى إلى تبسيط صورته وتذليل صعوبته بالنسبة للمتعلّم؛ فلكلّ مادّة تعلميّة مصطلحات خاصّة بها، محدّدة من طرف واضعي المناهج الّذين تكلّفهم الوزارة بذلك، معتبرين إياها وسيلة من وسائل تقديم المعرفة وإيصال المعلومة. ولا يخلو كتاب مدرسيّ من آليّة التّعريف كونها توضّح المدروس وتعزّز المكتسب، لذلك نجد التّعريف في الكتاب المدرسي سواء على المستوى العلمي والأدبي يستند إلى آليات وتقنيات ويتخذ عدّة أشكال ، ويشتمل على مجموعة من الخصائص، نجملها في الآتي:

-3-3-التّقنيات والآليات:

إنّ التّعريف صناعة مصطلحيّة، وضعت حولها تصنيفات، ونظريات، ولعلّ أحد أهم جوانب الدّراسة المصطلحية قضيّة التّعريف في الكتب المدرسيّة، غير أنّها قليلة التّناول من قبل الباحثين مقارنة بالتّعريف في المعجمية أو التّعريف المنطقي أو التّعريف في النّحو..الخ. ولعلّ تعلّم وتعليم التّعريفات وتقديمها للمتعلّم يحتاج لأن يمرّ بمجموعة من الآليات والتّقنيات، منها:

-3-3-1-آليات مستنبطة من علم المنطلق:

-آليّة التّعريف التّام:

ويتّم بتشكيل صورة ذهنيّة للمصطلح باستعمال الألفاظ المناسبة التي تخدم المصطلح في المستوى التّعليمي، كتعريف المفعول به في كتاب اللّغة العربيّة السّنة الأولى:" اسم يدلّ على الذي وقع عليه فعل الفاعل وحكمه النّصب، يأتي المفعول به اسما ظاهرا، ضميرا متصلا، ضميرا مستترا.[2] فقد شكّل هذا التّعريف صورة للمفعول به تظهر من خلال تعرّف التّلميذ على

---

[1]) فؤاد محمد موسى، المناهج مفهومها، ص307.

[2]) محفوظ كحوال وآخرون، كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، موفم للنشر، الجزائر، ط1، 2016، ص101.

الجنس الّذي ينتمي إليه المفعول به وهو الاسم، والفصل الّذي يميّزه عن بقيّة الأسماء وهو الدّلالة على وقوع الحدث الّذي يقوم به الفاعل.

-3-3-2-آليات مستنبطة من علم المصطلح:

يتخذّ التّعريف التّعليمي عدّة آليات وتقنيّات في تعريف المصطلح التّعليمي بنوعيه العلمي واللّغوي، منها: [1]

-آلية التّرادف:

وهي تقديم مصطلح علمي ثانٍ؛ حيث يكون للمصطلحين الأوّل والثّاني للمفهوم العلمي نفسه. وتظهر بكثرة في كتب الموادّ العلميّة، إعطاء المقابل الأجنبي للمصطلح ، مثل: فولط((volt): هو وحدة قياس التّوتر الكهربائي في الجملة الدّوليّة للوحدات. رمزه v^2 وقد ترد هذه التّقنيّة من التّعريف في كتاب اللّغة العربيّة بكثرة، في شرح مفردات النصوص، مثلا: النّواميس العلميّة: القوانين العلميّة في نصّ التّقدّم العلمي والأخلاق[3].

-آليّة الصّورة:

وهي تقديم صورة توضيحيّة عن الظّاهرة أو التّقنيّة أو الشيء المراد تدريسه. وهذا خاصّ بالمصطلحات العلميّة.

-آليّة العبارة:

وتعني عبارة مشكّلة من كلمتين أو أكثر، يكون الغرض منها التّعريف بالمصطلح ولكن سرعان ما تصبح تلك العبارات مصطلحات مرادفة وهي تؤدي أيضا إلى التّعدد المصطلحي في كثير من الأحيان.

-آلية المثال:

وتعني تقديم أمثلة تعمل على توضيح وتقريب المفهوم من الذهن عن طريق استحضار الأمثلة.

---

[1]) ينظر: سارة لعقد، تعدّد المصطلح المصطلح العلمي بين الكتاب المدرسي والمعجم العربي المتخصّص، مج:3، ع:08، سنة 2019، ص184.

[2]) حباني خليفة وآخرون، العلوم الفيزيائيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوّسط، موفم للنشر، الجزائر، ط2، ص142.

[3]) أحسن الصّيد وآخرون، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة متوسّط، منشورات الشهاب، الجزائر، 2019، ص96.

-آليّة التّشبيه:

وتتمثّل في عمليّة تشبيه عنصر ما بعنصر آخر أكثر وضوحا في ذهن المتّلقي. ولعلّ آليّات التّعريف التّعليمي تتضح أكثر من خلال هذا الجدول:

التّعريف التّام[1]	**التّعريف بالتّرادف**[2]	**التعريف بالصّورة**[3]
اسم يدلّ على الذي وقع عليه فعل الفاعل وحكمه النّصب، يأتي المفعول به اسما ظاهرا، ضميرا متصلا، ضميرا مستترا.	فولط (volt): هو وحدة قياس التّوتر الكهربائي في الجملة الدّوليّة للوحدات. رمزه v.	جهاز الفولط متر:
التّعريف بآليّة العبارة	**التّعريف بالتشبيه**	**التّعريف بالمثال**
الطباق: محسّن بديعي يقوم على ذكر المعنى وضدّه[4].	النعت كالمنعوت في الإعراب ،العدد، النوع، التّعريف والتّنكير[5].	كتعريف اسم فعل الأمر بأنّه: اسم فعل مبني يستعمل بمعنى فعل الأمر ولا يقبل علاماته، مثل: حذار بمعنى احذر[6].

ونخلص من خلال هذه الآليات:

-أنّ آليّة التّعريف التّام هي آليّة منطقيّة في التّعريف تهدف إلى تحديد صورة المُعرَّف بحصر جميع لوازمه ومنعه من الاختلاط بغيره.

-التّعريف بآليّة : التّرادف، الصّورة، العبارة، المثال والتّشبيه آليات لغويّة اصطلاحيّة شكليّة تسعى لتشكيل صورة للمعرَّف بأبسط صورة.

---

[1]) محفوظ كحوال، كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص101.

[2]) حباني خليفة وآخرون، العلوم الفيزيائيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتّوسط، موفم للنشر، الجزائر، ط2، ص142.

[3]) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[4]) محفوظ كحوال، المرجع نفسه،ص79.

[5]) المرجع نفسه، ص13.

[6]) أحمد سعيد مغزي وآخرون، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، 2017، ص79.

وهذه الآليات آليات خاصّة بالتّعريف التّعليمي سواء على مستوى تعريف المصطلح العلمي أو تعريف المصطلح النّحوي والصّرفي. وهو ما سنذكره بتوسّع في الفصل الخاص بالتّعريفات في كتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط من مناهج الجيل الثّاني.

4-خصائص التّعريف التّعليمي:

"إنّ العمليّة التّعلميّة قائمة على مجموعة من المواد التّعلميّة التي بدورها تقوم على مجموعة من المصطلحات التي تحتاج إلى شرح وتبسيط، لذلك يتكفّل التّعريف بمهام ووظائف نجملها فيما يأتي:

- التّعريف يأتي ليزيل الغموض عن المصطلحات ويوضحها في ذهن المتعلّم.
- التّعريفات تساعد في بناء صورة مفاهيميّة للمصطلحات.
- تتشكل الخريطة المفاهيميّة للمصطلحات لدى المتعلّم عبر تحديد تعريفاتها.

ولعلّنا نخرج بعض الخصائص المتعلّقة بالتّعريف التّعليمي في الكتب المدرسيّة:

-التعريف التّعليمي يعرّف المصطلح مهما كانت المادة التي ينتمي إليها من أجل تقريب صورته.

-كلّ الموادّ التّعليميّة المبرمجة للتّلميذ في مرحلة معيّنة من التّمدرس تشتمل على مصطلحات خاصّة بها تكون بمثابة مفاتيح لفتح باب المعرفة عند المتعلّم، فلكلّ مادة مصطلحات ولكلّ مصطلح فيها تعريف خاصّ به.

-تتنوّع التّعريفات التّعليميّة بحسب تنوّع المصطلحات والمادة؛ فهناك تعريفات لمصطلحات علميّة، وتعريفات لمصطلحات قواعد اللّغة (نحويّة، وصرفيّة) وتعريفات لمصطلحات أدبيّة، وتعريفات لمصطلحات تاريخيّة وجغرافيّة، وتعريفات لمصطلحات دينيّة...إلخ.

-لا ينفك تدريس أي مادة تعليميّة عن ثنائيّة المصطلح والتّعريف.

-يتخذ التّعريف التّعليمي أشكالاً وأنماطاً تعريفيّة مأثورة ومعروفة.

5-أهميّة التعريف:

حظيّ التّعريف بأهميّة كبيرة بالنسبة لكافة العلوم وفروع المعرفة؛ وقد أشار بعض العلماء إلى أهميته من خلال الإلمام به، حيث قيل: "الحدُّ على الحقيقة أصل لكلّ علم، فمن لا يحيط به علما، فلا نفع له بما عنده"[1]. وقَدْ لاحظنا أنّ أهل المنطق قد أولوه عناية خاصّة، باعتبار منشأً له وتنظيرا له، ويلعبُ التّعريفُ دورا كبيرا في تحصيل التّصورات،

[1]) الباحسين يعقوب، طرق الاستدلال ومقدماتها، ص141.

وقد أعرب العلماء عن أهميته في معرفة حقيقة الشّيء وتصوّره والغور إلى فهمه وأسراره، بما يحقّق ماهيته الحقيقيّة، والتي تأتي من خلال تحديد اللفظ، لأنَّه: "الكاشف عن حقيقة المحدود"[1]. وبواسطة التّعريف نتوصّل إلى التّصور"[2]. وهذا ما يدلّ على أنّ حقيقة الأشياء الغامضة تتجلّى من خلال تحديدها وتعريفها.

حدث بعد فترة من تسيّد المنطق على مختلف العلوم والمعارف، تأثّر إلى حد الانصهار بين الفكر المنطقي اليوناني والفكر العربيّ الإسلاميّ، يظهر من خلال حرص واهتمام كبار العلماء وفلاسفة المسلمين إلى الاهتمام بالتّعريف في البحث عن حقيقة الأشياء والكشف عن تصوراتها وماهياتها، نتيجة للتّفاعل الحضاريّ والثقافي الحاصل بين الثّقافتين العربيّة واليونانية ممّا نمّى الفكر الفلسفيّ والمنطقيّ عند العرب، دليل ذلك ما ذكره **ابن القيّم** في فوائده خير دليل على أهميّة الحدّ بالنسبة للعلم، حيث قال: "فمن أشرف العلوم وأرفعها علم الحدود، ولا سيّما حدود المشروع المأمور والمنهيّ، فأعلم النّاس أعلمهم بتلك الحدود، حتى لا يدخل فيها ما ليس منها، ولا يخرج منها ما هو داخل فيها"[3] وإنّ ركّز ابن القيّم في قوله هذا على الحدّ الشّرعي بمعرفة الأوامر والنّواهي، إلاّ أنّنا نستشّف أهميّة الحدّ جليّة فيه من خلال عبارة: لا يدخل فيها ماليس منها، ولا يخرج منها ما هو داخل فيها، وهي غاية سطّرها المنطق بتمييز المحدود عما سواه عن طريق ما تواضعوا عليه بشرط الاطرّاد والانعكاس، ومنه نستجلي قيمة الحدود والتّعريفات في تحديد معالم العلوم وتصّوراتها.

بينما لو انتقلنا إلى التّعريف في النّحو العربي؛ لانتهينا إلى أنّه شغل حيّزا كبيرا في الصناعة النّحوية، وحتى أنّه صار في مرحلة النّضج النّحويّ من أهم الأسّس التي يُبنى عليها التأليف النّحوي؛ مردّ ذلك تبني النّحاة لنظريّة التّعريف المنطقيّ، ويظهر هذا من خلال تعريفاتهم للحدّ بالصّيغة والنّظرة المنطقيّة، بأنّه"الدال على حقيقة الشيء"[4]. ولما استوى النّحو علما مستقلا، ظهر معه صنعة التّأليف في الحدّ النّحوي تأثرا بمذهب المناطقة في جمعهم للحدود والتّعريفات في كتب ورسائل خاصة، ومن ثم شرحها؛ وقبلها

---

[1]) العكبري أبو البقاء، مسائل خلافية في النحو، تح: عبد الفتاح سليم، مكتبة الآداب، القاهرة،ط3،2007، ص49.

[2]) النشار علي سامي، مناهج البحث عند مفكري الإسلام، ص44.

[3]) ابن قيّم الجوزية أبو عبد الله محمد بن أبي بكر، الفوائد، مكتبة النهضة الجزائرية، الجزائر، دت،دط،ص185.

[4]) الزجاجي أبو القاسم، الإيضاح في علل النحو، ص46.

كانت قد ظهرت هذه الصّنعة عند فلاسفة المسلمين، فقد جمع **جابر بن حيان (ت200هـ)** مجموعة من الحدود الفلسفية في رسالة سماها (الحدود) ووضع **الكندي (ت252هـ)** رسالة مناظرة لرسالة **جابر بن حيان في (الحدود والرسوم)**[1]. وغيرها من الكتب التي حملت هذه العناوين، وكذلك وضع النحاة مؤلفات على هذا النهج **كالرماني (ت384هـ)** الذي وضع كتابين بعنوان (الحدود الأكبر، والأصغر)[2]. وكتاب (حدود النحو) للآبذي **(ت860هـ)**[3]، وكذا(الحدود النحوية) للفاكهي(**ت972هـ)**[4] إضافة إلى أشهر كتاب في التّعريف (التّعريفات) للجرجاني. وهذا يثبت حرص النحاة على ممارسة واستعمال التّعريف للمسائل النّحوية.

وترجع أهميّة التّعريف في **علم المصطلح والصّناعة المعجميّة**، في كون: "المصطلح الواحد، تتحدّد دلالته بين مصطلحات التّخصص الدّقيق نفسه؛ أي عن طريق مكانه بين المصطلحات الأخرى، وهذا ما يتضح عن طريق تعريف المُصطلح"[5]، فبالتّعريف تتحدّد دلالة المصطلحات، ويتّم التّمييز بينها ضمن الحقل الواحد الّذي تنتمي إليه. ويقوم التّعريف في حقل المصطلحية، بـ:

أ-تثبيت معادلة المصطلح التّعريف والمفهوم؛ حيث يتكوّن المفهوم نتيجة لتواضع علماء المصطلح أو اتفاقهم من خلال الهيئات والمجامع الخاصّة حول المصطلح المناسب الدّال عليه، والتّعريف الأنسب المشّكل لصورته.

ب-تعريف المصطلح عن طريق التّأكد من وجود تعريف مستقل؛ وذلك باستعمال الآليات المناسبة لهذا الغرض، والتي من شأنها تمييزه عما عداه.

كما يظهر دور التّعريفات البارز في المجال التّعليمي؛ حيث يشكّل مدارا للتّعليم والتّعلّم، ففي مادة اللّغة العربيّة يشّكل التّعريف جزءًا أساسيا في تقديم دروس قواعدها ومن خلاله يتسنى للمتعلّم معرفة المصطلح وتوظيفه في مختلف الوضعيات التّواصليّة؛ حيث

---

[1]) ينظر: الأعسم عبد الأمير، المصطلح الفلسفي عند العرب، ص163،187.

[2]) السيوطي، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنّحاة، تح: محمّد أبو الفضل إبراهيم، دارا الفكر، دم، ج2،ص181.

[3]) ينظر: ابن باشا إسماعيل، إيضاح المكنون في الذيل عن كشف الظنون، دار إحياء التراث العربي، بيروت، دط، دت ، ص391.

[4]) ينظر: المرجع نفسه، ص396.

[5]) حجازي محمود فهمي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، ص13.

تكمن أهميّة تناول التّعريف للمصطلحات النّحوية والصّرفية في مجال تعليم اللّغة العربيّة في شقين:

–التّعليم ميدان تطبيقيّ للعلوم بأنواعها، موجّه إلى فئة قدرات الفهم والاستيعاب محدودة عندها مقارنة بالفئات المتخصّصة، لذلك يحتاج إلى مصطلحات دقيقة وتعريفات مناسبة.

–تحقّق صورة واضحة وجليّة للمصطلحات والتّعريفات في ذهن المتعلّم، وتمثّله لهما في وضعيّة تواصليّة من شأنه أن يخدم عمليّة التّعلّم. لأجل هذا وجب إخضاعه إلى مجموعة من الآليات والتّقنيات التي تجعله قريبا من المتّعلم. ولأنّ هذا أمر غير وارد فارتأينا أن نخضعه لمختلف الآليات المتعارف عليها بين العلوم(المنطق، وعلم المصطلح) أو بعد معاينة بعض التّعريفات في الكتب المدرسيّة.

ويتجلّى للتّعريف دوره البارز أيضا في حياتنا اليوميّة من خلال تعاملاتنا، بحيث "لا نستغني عن التّعريف في حياتنا اليوميّة لأنّه يساعد على تعريف الكلمات التي لدينا، ونريد معرفتها أو نعرّف بها عندما تكون لدينا أشياء نريد أن نقدّمها للآخرين، وذلك باختيار ألفاظ أو كلمات نحملها عليها لإفهام الآخرين لها"[1] فالتّواصل الفعّال مرهون بمعرفة حدود الألفاظ والكلمات التي نتداولها فيما بيننا. ونخلص إلى أنَّ أهمية الحدّ تكمن في:

ثانيا: أنّه بضبط الحدود يزول كثير من الاشتباه والاضطراب الواقع في الحقائق العلمية، وذلك أنّ كثيرا من الاضطراب قد يشوب الحقائق العلميّة إما في إثباتها أو نفيها أو في تفاصيلها، إنّما هو نتيجة لعدم ضبط حدودها وتحرير مقتضاها.[2]

ثالثا: بالتّعريف الجيّد والمناسب تتشكّل صورة المصطلح في ذهنيّة المتعلّم.

---

[1]) صالح حسن بشير، علاقة المنطق باللغة، ص257.

[2]) ينظر: المطيري سلطان بن عبد الرحمان بن حميد، الحد الأرسطي أصوله ولوازمه وأثاره على العقيدة الإسلامية، جامعة أم القرى، السعودية، 2008، رسالة ماجستير، ص21،22.

المبحث الثّاني: التّداوليّة بين البُعد اللساني والغاية التّواصليّة.

أوّلا: التّداوليّة.

-تمهيد

1-مفهوم التّداوليّة.

2-نشأة التّداوليّة وتطوّرها.

3-التّداوليّة وصلتها بالعلوم الأخرى.

4-محاور التّداوليّة.

ثانيا: المقاربة التّواصليّة من الكفاية اللسانيّة إلى التّعليم.

-تمهيد

1-التّواصل مفهومه وعناصره.

2-الكفاية التّواصليّة.

3-نظريّة التّواصل عند العرب.

4-المقاربة التّواصليّة وتعليميّة اللّغات.

المبحث الثّاني: التّداوليّة بين البُعد اللساني والغاية التّواصليّة.

تمهيد:

تعدّ التّداوليّة من أحدث الاتجاهات اللسانيّة تداولاً في ساحة البحث اللساني الحديث، كونها ركّزت على الجانب المبعد من اللسانيات البنيويّة والتوليديّة ألا وهو الجانب الاستعمالي للّغة أي الكلام، وراحت تهتّم بمقاصد المتكلّم منه وأغراضه التي يرمي إيصالها إلى السّامع باعتبارهما قطبي عمليّة التواصل، إضافة إلى اهتمامها بالظروف الخارجية الزمنيّة والمكانيّة التي تحيط بتلك العمليّة (التواصل). والتّواصل كمصطلح لطالما اقترن باللّغة التي يتداولها الناس فيما بينهم؛ للتّعبير عن أغراضهم ولكنّه كعمليّة يتجاوز الصّفة الإنسانيّة؛ فحتى الكائنات لها منطق تتواصل به دليل ذلك ما جاء في القرآن الكريم على لسان سيّدنا سليمان عليه السّلام: ﴿ **وَوَرِثَ سُلَيْمَانُ دَاوُودَ وَقَالَ يَا أَيُّهَا النَّاسُ عُلِّمْنَا مَنطِقَ الطَّيْرِ وَأُوتِينَا مِن كُلِّ شَيْءٍ إِنَّ هَٰذَا لَهُوَ الْفَضْلُ الْمُبِينُ**﴾[1]. لذلك الحديث عنه قد يتعدّى المصطلح والعمليّة إلى ما يحيط بهما من معان وعوامل تسهم في نجاح هذه العمليّة؛ فهو يتجاوز المنطوق إلى المكتوب ويتجاوز البيئة إلى بيئات أخرى، ويتجاوز المجال الواحد إلى مجالات أخرى.

وقد فرضت علي طبيعة هذا الموضوع المدروس اتباع "المنهج الوصفيّ" في هذا الجزء الموجز من الدراسة، وذلك بـ:

أوّلا: عرض بعض التّعريفات الخاصّة بهذا التّوجه اللساني الحديث من ناحيةّ لغويّة واصطلاحيّة، وعرض أهمّ المراحل التي مرّ بها هذا المجال اللساني الحديث ما بين النشأة والتّطور.

ثانيّا: بيان العلاقة التي تجمع بين هذا الفرع اللسانيّ والعلوم الأخرى سواء التي تندرج ضمن علم اللّغة أو العلوم الإنسانيّة، وعرض مجموع الأفكار والآراء التي تهتم بهذا الجانب.

ثالثا: ذكر أهم جوانب الدّرس فيها التي تمثّلت في نظريات: أفعال الكلام، الحجاج وغيرها.

رابعا: تعريف التّواصل، وذكر عناصره والنّمذجة اللسانيّة له إضافة إلى تحديد دور التّواصل في العمليّة التّعلميّة التّعليميّة.

---

[1]) سورة النّمل، الآية 16.

1-مفهوم التّداوليّة:

1-1-لغة:

يمثّلُ الفعل " دَوَلَ" الجذر اللّغوي العربيّ لمصطلح التّداوليّة ، حيث ورد بهذا الشكل في مختلف المعاجم العربيّة، فقد جاء في لسان العرب حول مادّة " دول":" تداولنا الأمر: أخذناه بالدوّل.....ودالت الأيام بمعنى دارت، والله يداولها بين النّاس. وتداولته الأيدي: بمعنى أخذته هذه مرّة وهذه مرّةً.."[1] ويدلُّ لفظ دول ها هنا على التّحوّل من حال إلى حال أخرى والتّعاقب على الأمر من شخص لآخر.

كما جاء في معجم الصّحاح للجوهري:" الدّولة في الحرب أن تُدال إحدى الفئتين على الأخرى، ويقال كانت لنا عليهم الدّولة. والدُولة بالضم في المال: يقال صار الفيء بينهم يتداولونه، يكون مرّة لهذا ومرّة لهذا وقال أبو عبيد: الدُّولة بالضم، اسم الشيء الذي يتداول به بعينه....وقال أبو عمرو بن العلاء: الدُولة بالضم في المال، والدَولة بالفتح في الحرب. قال عيسى بن عُمر كلتاهما: تكون في المال والحرب سواء"[2] وتوحي الدولة في الحرب على الغلبة؛ أي تعاقب الأمر ودورانه، بمعنى أنّ لا شيء ثابت ومستقرّ، في حين تدلّ الدولة في المال على انتقاله من شخص لآخر.

وجاء في مقاييس اللّغة في مادة "دَوَلَ":" الدّال والواو واللام أصلان: أحدهما يدلّ على تحوّل شيء من مكان إلى مكان، والآخر يدلّ على ضعف واسترخاء.. فأما الأولّ فقال أهل اللّغة: اندال القوم، إذا تحوّلوا من مكان إلى مكان. ومن هذا الباب تداول القوم الشيء بينهم، إذ صار من بعضهم إلى بعض." [3]

وتمضي المعاجم المعاصرة على نفس النهج في تعريفها للمصطلح، فقد حدّد المصطلح في معجم اللّغة العربيّة بالعودة إلى جذره اللّغوي:" أدال الشيء، أي جعله مداولة تارة لهؤلاء وتارة للآخرين.....تداول، يتداول متداولا، تداولوا الشيء : تبادلوه، أخذه هؤلاء مرة وأولئك مرّة، تداولوا الملك، تداولته: تعاقبته.."[4] والملاحظ أنّ المعاجم العربيّة في

---

[1]) ابن منظور، لسان العرب، ص1456.

[2]) الجوهري إسماعيل بن حماد، الصحاح- تاج اللّغة وصحاح العربيّة، تح: أحمد عبد الغفور عطّار، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، دت، ص1700.

[3]) ابن فارس أبو الحسن أحمد بن زكريا، مقاييس اللغة، تح: عبد السّلام هارون، دار الجيل، بيروت، دط، دت، ج2، ص314.

[4]) مختار أحمد عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، ط1، 2008، ص787.

تحديدها لدلالة الجذر اللّغوي "دَوَلَ" لا تكاد تخرج عن مفهوم التّعاقب التّبادل التّحوّل؛ إذ نخلص من خلال هذه التّعريفات إلى أنّ دلالة التّداوليّة قد حصرت في:

- ✓ التّناوب والتّعاقب على الأمر.
- ✓ التّحوّل من مكان لآخر، أو من حال لأخرى.
- ✓ تشارك المال وتناقله من شخص لآخر، أو من قوم لقوم آخر.

ولقد وظّف القرآن الكريم اللفظة ضمن هذا الحيّز الدلاليّ في بعض المواضع منها قوله تعالى: ﴿**مَّا أَفَاءَ اللَّهُ عَلَىٰ رَسُولِهِ مِنْ أَهْلِ الْقُرَىٰ فَلِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ وَلِذِي الْقُرْبَىٰ وَالْيَتَامَىٰ وَالْمَسَاكِينِ وَابْنِ السَّبِيلِ كَيْ لَا يَكُونَ دُولَةً بَيْنَ الْأَغْنِيَاءِ مِنكُمْ وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانتَهُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ (7)**﴾[1]، وبيان ذلك كي لا يكون الفيء وهو الغنيمة شيئا يتداوله ويحتكره الأغنياء فيما بينهم فلا يصيب الفقراء. وفي قوله أيضا ﴿**وتلكَ الأيامُ نُداولُها بينَ النَّاس**﴾[2]، وقد أورد **الزّمشخريّ** في كشّافه حول هذه الآية: « **نداولها: نصرّفها بين النّاس ثّم نديل لهؤلاء تارة وتارةً لهؤلاء**»[3] فالله سبحانه وتعالى يصرّف الأيام بين النّاس كيفما يشاء، ولفظة (نداولها) في هذا السّياق أفادت الانتقال والتّحوّل من حال إلى حال.

والملاحظ أنّ الحيّز الدّلالي للفظ (دَوَلَ) سواء في المعاجم العربيّة أو من خلال توظيفه في القرآن الكريم، لا ينفك عن مفهوم **التّحوّل والتّناقل والتّعاقب**، الّذي يقتضي وجود أكثر من طرف يتشارك معه في هذه الأفعال، وهذا ما يسقط على اللّغة أيضا، والتي تستدعي وجود طرفين أو أكثر يتناقلان الرّسالة اللّغويّة، ويتعاقبان على الحديث.

1-2-اصطلاحا:

يقترن لفظ التداولية بلفظ **pragmatique** في اللغة الفرنسية و **pragmatics** في اللغة الإنجليزية ، المأخوذ أصلاً من الجذر اللغوي اليوناني « **pragma** والذي يعني العمل (الفعل) **action** ، ومنه اشتقت الصفة اليونانية **pragmatikos** التي تُحيل إلى كلّ ما يتعلّق بالعمل أو الفعل »[4]. ويرجع أوّل استعمال لمصطلح "**pragmatique**" إلى الفيلسوف والسيميائي الأمريكي "شارل موريس" **Charles Morris** ويقصد به :«كلّ ما

---

[1]) سورة الحشر، الآية7.

[2]) سورة آل عمران، الآية140.

[3]) الزمخشري أبو القاسم محمود بن عمرو، الكشاف ، دار الإمارة، (دط)،1969م-1389هـ، ص1322.

[4]) الطاهر لوصيف، التّداوليّة اللسانيّة، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، العدد 17، جانفي 2006، ص6.

تعلّق بمظاهر استعمال اللغة»[1] . و لكنّ لفظة التّداولية أو التّداوليات هي التّرجمة العربيّة النهائية لكلمة **(pragmatique)** و**pragmatics**؛ إذ هيمنت على استعمالات الباحثين ودراساتهم ، وأوّل من اقترح هذا المصطلح في العربيّة المغربي " **طه إبراهيم**"[2] واستخدمه **المتوكّل** دلالة على وظيفيّة اللّغة في مؤلفاته[3] كما فضّله **جيلالي دلاّش** "لخفته وسلاسته"[4] على التّرجمات الحرفيّة الأخرى: البراجماتيك والبراجماتية وغير الحرفية مثل :السياقية المقامية الوظيفية الذّرائعيّة...الخ[5]. هذا وتعتبر التّداولية من أهم المفاهيم اللسانيّة الحديثة التي لفتت أنظار الباحثين والدّارسين وشدّت انتباههم، فقد ظهرت كمقاربة لغّوية منذ أواخر القرن 20، لذا تعدّدت تعريفاتها وتباينت، فمنها ما ركّز على تعريفها ارتباطا بموضوعاتها ووظيفيتها حيث تُعنى بـ"دراسة اللّغة في الاستعمال أو التّواصل الإنساني محدّدة بشروط وضوابط المجتمع"[6] أو هي "دراسة اللغة في الاستعمال **in use** أو في التّواصل **in interaction** "[7] حيث تركّز التّداوليّة انطلاقاً من هذين التّعريفين على الجانب الاستعمالي من اللّغة وهو ما يتجلّى في الكلام؛ إذ تهتّم بدراسة معاني ومقاصد الكلام أثناء التّفاعل الكلاميّ؛ أي التّواصل. كما يعرّفها **موشلار** بأنّها "دراسة استعمال اللّغة مقابل دراسة النظام اللساني الذي تعنى به تحديدا اللسانيات"[8]، فاللّغة ليست مجرّد نظام لغوي مرّكب، بل أكثر ما تتجلّى فيه اللّغة كنظام هو الاستعمال، ودراسة اللغة في الاستعمال لا يعني أنّ الكلمات قد تبلغ من المعاني أكثر مما تدلّ عليه وإنمّا تتحدّد معاني هذه الكلمات أيضا حسب الظروف المحيطة باستعمالها والتي تتمثّل في سياقاتها. " فهي

---

[1]) الطاهر لوصيف، التّداوليّة اللسانيّة، ص8.

[2]) المرجع نفسه، ص6.

[3]) أحمد المتوكل، الوظائف التّداوليّة في اللّغة العربيّة، دار الثّقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1985، ص9.

[4]) جيلالي دلاّش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، تر: محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،ص1.

[5]) ينظر: مسعود صحراوي، التّداوليّة عند العلماء العرب، دار الطّليعة، بيروت، ط1، 2005، ص21.

[6]) Jakob L.Mey, pragmatic an introduction , black well publishing, 2 nd edition, USA,p7.

[7]) محمود أحمد نحلة ، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دارا المعرفة الجامعية، (دط)،2002، ص12.

[8]) جاك موشلار– آن ريبول ، القاموس الموسوعي للتداولية، تر: مجموعة من الأساتذة والباحثين، دار سيناترا، (دط)، تونس،2010، ص21.

دراسة لسياقات ومظاهر المعاني والتي قد تكون بعيدة عن بناء المحتوى أو التّركيب"[1] ؛ حيث تركّز على الأحداث والحركات التّواصليّة في أيّ سياق كان"[2]. فاللّغة ليست مجرّد وسيلة تواصل خطابيّ شفهي كان أو كتابيّ؛ وإنّما هي إيماءات نبرات بسكتات أو رفعات، حركات ترافق تلّفظ الكلمة، فعندما تقرأ سؤالا ليس كما تقرأ جملة تامة المعنى، وعندما تتلفظ بكلمةِ فرحْ ليس كما تتلفظ بلفظة حُزن، بل قدْ تتجاوز اللّغة الاستعمال إلى تجسيد المشاعر والأحاسيس التي يحسّ بها المتكلّم ويريد نقلها لمخاطَبه.

وجزئيّة السّياق، وما وراء اللفظ من معنى، وما وراءه من حسّ هي التي انطلق منها **جورج يول** في تعريفه للتّداوليّة، مركزاً على الجانب القصدي من الكلام، فهي حسبه تختّص: "بدراسة المعنى كما يوصله المتكلّم (أو الكاتب) ويفسّره المستمع (أو القارئ)؛ لذا فإنّها مرتبطة بتحليل ما يعنيه النّاس بألفاظهم أكثر من ارتباطها بما يمكن أن تعنيه كلمات أو عبارات هذه الألفاظ منفصلة. فالتّداولية هي دراسة المعنى الذي يقصده المتكلّم"[3]. فاللّغة كلّ متكامل وكينونة منسجمة لا يمكن أنْ تُدرّس على أساس أنّها مجرّد ألفاظ وكلمات مستقلة. أما كعلم قائم بذاته ومجال تطبيقيّ للسانيات، فإنّ التّداوليّة: "مجموعة من البحوث المنطقيّة اللسانيّة...وهي كذلك الدّراسة التي تُعنى باستعمال اللّغة، وتهتّم بقضيّة التّلاؤم والتّعابير الرمزيّة والسّياقات المرجعيّة والمقاميّة والحدثيّة والبشريّة"[4]. فالتّداوليّة مسار مسار بحثيّ لا يهتّم باللّغة كنظام صوتي أو تركيبي لأنّه مجال اللسانيات، وإنّما يركّز على اللّغة من حيث هي كلام متداول بين النّاس وهو خصيصة بشريّة، يتشارك فيها الإنسان مع الإنسان، ويختلف فيها عن بقيّة الكائنات الحيّة.

وإنْ تباينت وجهات النّظر في تحديد تعريفٍ ثابتٍ واحد للتّداوليّة كمجال لسانيّ حديث، لكنّها تكاد تُجمع على أنّ مدار اهتمام اللّسانيات التّداوليّة إنّما دراسة اللّغة في الاستعمال، كوسيلة للتّواصل والتّبليغ لا مجرّد بناء من التّراكيب والقواعد الثّابتة فهي "دراسة المعنى

---

[1] Laurence R.horn and Gregory war, The Handbook of Pragmatics,Black Well Publishing, USA,2006. P7

[2] Wolfram Bublitz, Foundation of Pragmatics, Deutch National bibliothek, Germany, 2011,p4

[3] جورج يول، التّداوليّة، تر: قصي العتابيّ، دار العلوم ناشرون، بيروت، ص19.

[4] فيليب بلانشيه، التّداولية من أوستين إلى غوفمان، تر: صار الحباشة، دار الحوار، سوريا ص 18.

التّواصلي، أو معنى المرسل، في كيفية قدرته على إفهام المرسل إليه بدرجة تتجاوز معنى ما قاله"[1] . فاللّغة حسب المنهج التّداولي أداة تواصليّة تفاعليّة تقوم على الفهم والإفهام.

وتهتّم التّداوليّة بدراسة الكثير من المواضيع منها ما حدّده "**فان دايك**" قائلا بأنّ البراجماتيّة:" تختّصُ بتحليل الأفعال الكلاميّة ووظائف منطوقات لغويّة وسماتها في عمليات الاتصال بوجه عام" [2]. ويضيف قائلا:" تدرسُ البراجماتية العلاقات بين النص والسياق"[3]. فعلى سبيل الذّكر لا الحصر، تهتّم التّداوليّة بموضوعات عديدة ومختلفة، كالفعل الكلامي، الوظائف التّداوليّة، الإشاريات، الافتراض المسبق، الاستلزام الحواري، والاستراتيجيات الخطابيّة.

ولم تخل السّاحة العلميّة العربيّة بدورها من فهم وتحديد لهذا المصطلح، وتعريفٍ به كحقل لساني جديد، فقد عُرِف في اللسانيات العربيّة بمسمى التّداوليّة، ويعود الفضل في تسميته بالتّداوليّة إلى الفيلسوف **طه عبد الرحمن** كما أشرنا سابقاً، الذي عرّف هذا العلم، بأنّه: "الدّراسات التي تختص بوصف وإن أمكن تفسير العلاقات التي تجمع بين الدوال الطبيعية ومدلولاتها وبين الدّالين بها"[4]، ويرجع سبب اختياره لمصطلح التّداوليات بدلا عن أي مصطلح آخر مقابل لـ **Pragmatique** قائلا: "وقد وقع اختيارنا منذ 1970 على مصطلح التّداوليات مقابلا للمصطلح الغربي" براغماتيكا" لأنّه يفي المطلوب حقه، باعتبار دلالته على معنيي" التّفاعل والاستعمال"[5].

ويمضي **مسعود صحراوي** على نهجه في ترجمته للمصطلح بالتداولية: "التّداوليّة ترجمة للمصطلحين: الانجليزي **pragmatics** والفرنسي**pragmatique**، بمعنى هذا المذهب اللغوي التّواصلي الجديد وهذا لما له علاقة وطيدة بالتّعريف لكلمة **تداول** في المعاجم العربية قديمها وحديثها من معنى الاستعمال والانتقال. أما من حيث موضوع الاهتمام فيعرّفها على أنّها:" نسق معرفيّ استدلاليّ عام يُعالج الملفوظات ضمن سياقاتها

---

[1]) ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، دار الكتاب الجديد، لبنان، 2006، ص22.

[2]) تون أ, فان دايك، علم النّص مدخل متداخل الاختصاصات، تر: سعيد حسن بحيري، دار القاهرة، القاهرة، ط1، 2001، ص114.

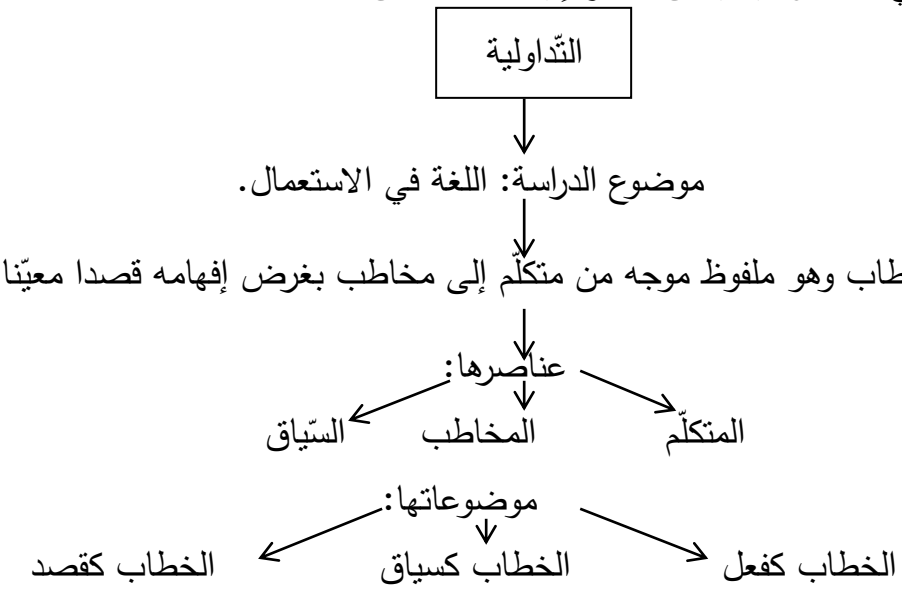
[3]) المرجع نفسه، ص115.

[4]) طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 2000، ص28.

[5]) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

التّلفظيّة والخطابات ضمن أحوالها التّخاطبيّة."[1] فالتّداوليّة مجال علميّ يُعنى بدراسة الخطابات والملفوظات ضمن سياقاتها. ويمضي **جيلالي دلّاش** في نفس المضمار؛ حيث يعرّفها بأنّها :" تخصّص لسانيّ يدرس كيفيّة استخدام النّاس للأدّلة اللّغويّة في صلب أحاديثهم وخطاباتهم كما يُعنى من جهة أخرى بكيفيّة تأويلهم لتلك الخطابات والأحاديث"[2] فالتّداوليّة علم تواصليّ جديد يبحث في قضيّة استعمال اللّغة وتأويلها بغيّة الوصول إلى المعنى المقصود دون الاكتفاء بالمعاني التي تحملها الكلمات.

ومن بين هذا الكمّ الهائل المختلف والمتنّوع لمفهوم التّداوليّة في فكر اللسانيين والباحثين، نخلص إلى أنّها دراسة لسانيّة تهتّم بعدد من المجالات على المستوى الاستعمالي للّغة؛ وعليه يمكن النّظر إليها انطلاقا من هذا المخطّط :



الشكل رقم (03): التّداوليّة موضوعها وعناصرها.

2- نشأة التّداوليّة:

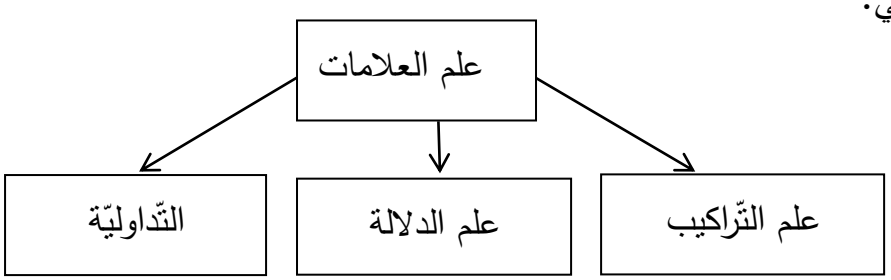
يرجع الحديث عن التّداولية كمصطلح لساني حديث إلى سنة 1938، وترجع التّداوليّة في نشأتها كحقل لساني إلى **موريس** ، **كارناب وبيرس**، الذين اعتبروا أنّ التّركيب هو علاقة بين العلامات بعضها ببعض ...والتّداوليّة هي علاقة العلامات بمستعمليها ومترجميها"[3]. حيث استعمله الفيلسوف الأمريكي "**شارل موريس**" في كتابه **أسس نظرية**

[1]) مسعود صحراوي، التّداوليّة عند العلماء العرب، ص24.

[2]) جيلالي دلاّش، المدخل إلى اللسانيات التّداوليّة، ص1.

[3]) Laurence R. Horn and Gregory Ward, The Handbook of Pragmatics,p1.

العلامات معتبرا إياه فرعا من فروع ثلاثة يشتمل عليها علم العلامات sémiotiques وهي:



حيث يُعنى علم التّراكيب بدراسة العلاقات الشّكليّة بين العلامات، في حين تركّز الدلالة على دراسة علاقة العلامات التي تدلّ عليها أو تحيل إليها، أما التّداوليّة فتهتّم بدراسة علاقة العلامات بمفسريها. فالتّداوليّة حسب موريس مكوّن من مكوّنات السيميائيّة تُعنى بدراسة علاقة العلامات بين مستعمليها أي النّاطقين بها والمتّلقين لها وتحديد ما يترتب عن ذلك من ردود أفعال[1].

2-1-المنشأ الفلسفي:

لم تكن التّداوليّة وليدة اللسانيات، بل تأثّرت في نشأتها بالتّيارات الفلسفيّة من خلال بحوث روّاد فلسفة اللّغة الطّبيعيّة والفلسفة التّحليليّة وهي فلسفة لغوية ظهرت في مقابل مدرسة اللغة الشكليّة "تقوم على دراسة كيفية توصيل معنى اللغة الإنسانية الطبيعية من خلال الإبداع"[2]حيث أعطت الفلسفة التحليليّة أهميّة كبيرة لموضوع اللغة وذلك بإقرارها أنّ "الوظيفة المثلى للفلسفة مرتبطة بتحليل اللغة" [3]، فاللّغة ليست مجرّد وسيلة تواصل وتخاطب وإنّما هي الهدف الأساسي للبحث الفلسفي لذلك عرفت هذه المدرسة بأنّها "مدرسة معاصرة تتخذ من دراسة اللغة موضوعا لها"[4] وتعود نشأة هذه الفلسفة إلى الفيلسوف الألماني **غوتلوب فريجه gotlobe Frege** في كتابه "**أسس علم الحساب**" وقد أجرى هذا الأخير تحليلات لغوية مهمة على العبارات اللغويّة تجلت في "تمييزه بين مقولتين لغويتين تتباينان مفهوميا ووظائفيا وهما :اسم العلم واسم المحمول"[5] فوظيفة اسم

---

[1]) محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، ص9.

[2]) خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيليّة في الدّرس العربي، بيت الحكمة، الجزائر، ط2، 2012، ص41.

[3]) بشير خليفي، الفلسفة وقضايا اللغة، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2010، ص61.

[4]) المرجع نفسه، ص61.

[5]) مسعود صحراوي، التّداوليّة عند العلماء العرب، ص29.

العلم هي الإشارة إلى شيء فردي معيّن، حيث يؤدّي معنى تاما مستقلا دون الحاجة إلى لفظ آخر ليتّم معناه، في حين أنّ اسم المحمول يقوم بوظيفة التّصور ويحتاج إلى اسم العلم الذي يعطيه معنًى"[1] كما قام **فريجه** بالتّفريق بين المعنى ومرجعه فمعنى اللفظ في نظر **فريجه** لا يعادل مرجعه حيث يمكن أن يكون المرجع واحدا والمعنى مختلفا وبرهن على ذلك بمثال نجمة الصباح ونجمة المساء بحيث يشيران إلى الشّيء نفسه وهو كوكب الزهرة ولكلّ منهما معنًى مختلف فهو نجم الصباح عندما يُرى قبيل الشروق ونجم المساء عندما يُرى بعيد وقت الغروب.[2]

واقتفى الفيلسوف النمساوي **لودفيغ فتجنشاتين Wittgenstein أثر فريجه** ، وأسّس اتجاها له أسماه "فلسفة اللغة العادية"[3] أو اللّغة الطبيعيّة ويُعنى فيها بالجانب الاستعماليّ من اللّغة التي أقرّت أنَّ المعنى ليس ثابتا ولا محدّدا ، ويرجع صدق القضيّة من كذبها إلى مدى تعبيرها عن الواقع المُستمدّة منه فمثلا "**القلم فوق المنضدة** " تعتبر هذه القضيّة صادقة من خلال وجود الواقعة الفعليّة في الواقع الخارجي.[4] كما نظر **لودفيغ فتجشتاين** إلى اللّغة على أنّها بناء من مجموعة من اللبنات:" فإنْ كان مجموع اللبنات يشكلّ بناءً إن تمّ وضعه وفق إطار سليم، فكذا الحال بالنسبة للّغة التي يمكن تجسيدها في نسق دلاليّ مؤسّس، شريطة أن تكون القضايا التي تعدّ اللّغة نتاجاً لها دالّة على وقائع، وإن كانت القضيّة في معناها الأوّلي قولاً يفيدُ معنى كانت اللّغة بذلك جملة الأقوال التي تفيد المعاني المؤكدة" [5]. وتماشيا مع هذا الفهم يرى **فتشجتاين** أنَّ وظيفة الفلسفة ليست التّفسير بل تحليل اللّغة عبر تحليل العبارات والقضايا المركبة إلى ما هو أبسط منها[6].

كما جاء بفكرة **ألعاب اللغة*** في كتابه "**بحث في الفلسفة والمنطق** "سنة 1921، حيث يقول: "سأسمي الكلّ الّذي تكونه اللّغة والأعمال التي تنضوي تحتها لعبا لغويّة"[7] حيث يشبّه اللّغة **بالضامة أو الشّطرنج** لما تجمع بينهما من عوامل "فاللعب هو تحريك

---

[1]) ينظر : مسعود صحراوي، التّداوليّة عند العلماء العرب، ص29.

[2]) ينظر: بشير خليفي، الفلسفة وقضايا اللّغة، ص89.

[3]) مسعود صحراوي، المرجع نفسه، ص29.

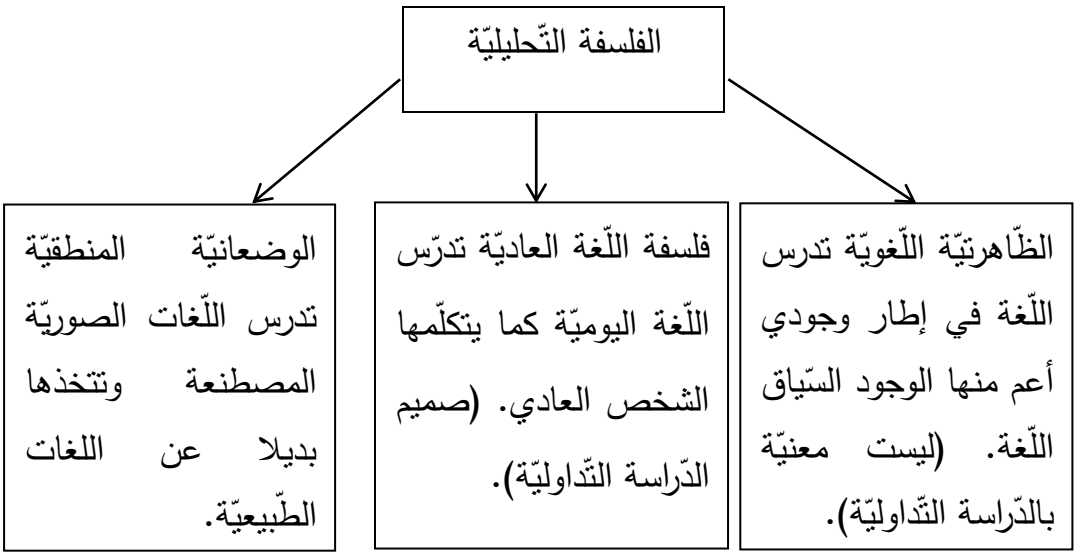
[4]) ينظر: بشير خليفي، المرجع نفسه، ص102.

[5]) المرجع نفسه، ص93.

[6]) المرجع نفسه، ص94.

[7]) لودفيغ فتجشتاين، تحقيقات فلسفيّة، تر: عبد الرزاق بنّور، المنظمة العربيّة للنشر، بيروت، لبنان، 2007، ص124.

أشياء في حيّز ما، بحسب قوانين معيّنة؛ إذ ترتبط اللعبة بقواعد تضبطها، كذلك المعنى مرتبط بالقواعد التي تحدّده أيّ الاستعمال. وتتلّخص هذه الفكرة في أنّ "الأفعال التي نتلفظها ترتبط بأشكال الحياة والممارسات التي نحياها أي أنّه ينحصر فيما يباح للمتكلمين في إطار العلاقة بينهم وبين عباراتهم" [1]حيث تكتسب الكلمات المعاني حسب السياقات التي ترد فيها، وأصبحت هذه من دعائم البحث التّداولي وعلى إثرها نشأت نظرية أفعال الكلام لأوستن. وممّا قدّمته هذه الفلسفة إلى التّداوليّة اهتمامهم بالجانب الدّلالي والتّداولي للّغة، وذلك بالتّركيز على الجانب الاستعمالي لها، بحصر معنى اللّغة أو اللفظ في الاستعمال، وهذا صميم الدّراسة التّداوليّة. وقد وضع **صحراوي** المخطّط التّالي للاتجاهات الفلسفيّة ونظرتها للّغة[2].



فالفلسفة التّحليليّة كما هو مبيّن في الجدول وبتفرّعاتها الثّلاث، تهتّم باللّغة ولكن بشكل مختلف؛ فالظّاهرتيّة تهتّم باللّغة من زاويّة منطقيّة (وجوديّة فلسفية) أمّا الوضعانيّة المنطقيّة فتهتّم باللّغات الشّكليّة؛ بينما تهتّم فلسفة اللّغة العاديّة باللّغة كما هي في الاستعمال العادي اليومي. وهي ما عرفت فيما بعد باللسانيات التّداوليّة.

---

[1]) خليفة بوجادي، في اللسانيات التّداوليّة،ص43.

*إنّ «اللّعبة» أو «الألعاب اللّغويّة» هو مصطلح يُراد به الصّبغة المؤسساتيّة للّغة أثناء الاستعمال، فعندما نتكلّم، نكون قد أخضعنا كلامنا لمجموعة من القوانين الضمنيّة، تجعلنا نميّز بين الكلام السّوي وبين غيره، مثلما هو الحال بالنسبة لقواعد مباراة التنس أو لعبة الشطرنج/ مما اصطلح عليه البعض باستراتيجيات الخطاب.

[2]) مسعود صحراوي، التّداوليّة عند العلماء العرب، ص24.

2-2-تطوّر التّداوليّة:

تأثّر التّيار التّداولي بالتّجديد الفلسفيّ لمجموعة من الفلاسفة اللغويين على رأسهم:

2-2-1- جون أوستين:

كان لمحاضرات **جون أوستين** التي ألقاها في جامعة هارفرد سنة 1955 والتي نشرت بعد وفاته سنة 1962 تحت مسمى "**كيف نفعل الأشياء بالكلمات- how to do things with words**" شأن في بلورة معالم التداوليّة وتطوّرها كحقل لساني قائم بذاته، وتتلّخص فكرة **أوستين** التي تحوّلت فيما بعد إلى نظريّة أفعال الكلام في أمرين[1]:

أ-رفضه لثنائيّة جداول الحقيقة (الصدق-والكذب).

ب-إقراره بأنّ كل قول عبارة عن فعل.

وقد ميّز بداية بين نوعين من الأفعال الكلاميّة[2].

-**أفعال إخباريّة (تقريريّة) constative**: وهي أفعال تراعي مبدأ الصّدق والكذب؛ كونها تنقل الأخبار كما هي في الواقع الخارجي.

-**أفعال إنجازيّةperfomative** : وهي أفعال تؤدى وتنجز في ظروف ملائمة.

ولّما تجاوزت اللّغة في مفهومها " وظيفة الاتصال إلى وظيفة التأثير"[3] بمعنى أنّ اللغة ليست مجرّد أداة للتّواصل بالإخبار عن الوقائع أو بأداء أفعال معيّنة؛ وإنّما تتجاوز الأمرين إلى إحداث التّأثير والتّأثر بين طرفي عملية التّواصل، عدل **أوستين** عن تقسيمه السّابق إلى تمييزه بين ثلاثة أنواع أخرى من الأفعال اللغوية (الكلامية) وهي[4]:

- **الفعل القولي(الصوتي) locutionary act** : وهو الفعل الذي يتحقّق ما إن نتلفظ بشيء ما (من إنتاج صوت أو قرع...).
- **الفعل المتضمّن في القول (الإنجازي) illocutionary act**: وهو الذي يتحقّق بقولنا شيئا ما (توفر الأصوات على صورة كلمة).
- **الفعل التّأثيري (الخطابي) perlocutionary act**: وهو العمل الذي يتحقّق نتيجة قولنا شيئا ما. فكأنْ تقول الأمّ لابنها: " **نظّف أسنانك** فبقولها لهذه الجملة تكون قد أنجزت فعلين في زمن واحد، فهي أنجزت فعلا قوليا بنطقها لجملة **(نظف أسنانك)**

---

[1]) جيلالي دلاّش، مدخل إلى اللسانيات التّداوليّة، ص22.

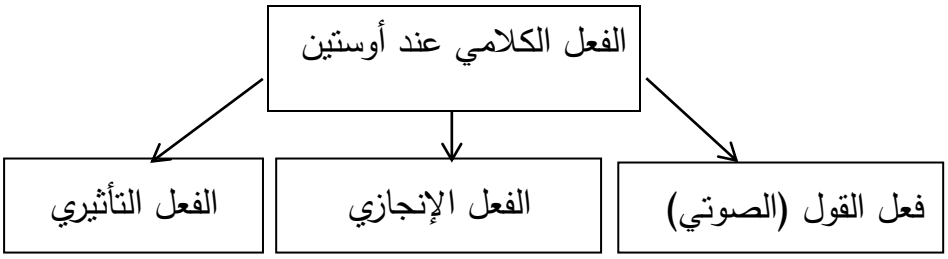
[2]) أحمد محمود نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغويّ المعاصر، ص62.

[3]) خليفة بوجادي، في اللسانيات التداوليّة، ص43.

[4]) جون ل.أوستين، القول من حيث هو فعل، تر: محمد يحياتن، عالم الكتب، الجزائر، ط2، 2010، ص82.

وأنجزت فعلا متضمنا في القول **(إنجازيا)** يتمثّل في أمرها لابنها بتنظيف أسنانه. في حين أنَّ الابن وهو يجيب:" لا أشعر بالنّعاس" يكون قد أنجز ثلاثة أفعال في وقت واحد، وهي الفعل القولي بنطقه لجملة **(لا أشعر بالنّعاس)** وبفعل إنجازي بإخباره والدته عدم الرغبة في النّوم ويتمثّل في الفعل الأخير في إقناع والدته بإمهاله لتنظيف أسنانه بما أنّ النعاس لم يداعب أجفانه"[1].

كما رفض **جون أوستين** مبدأ الصّدق والكذب الذي اعتمدته فلسفة اللغة المنطقية ورأى أنّ صدق الجملة من كذبها متعلّق بمدى مطابقتها للواقع[2] فجملة "الجوّ ممطر" جملة صادقة إذا كان فعلا الجوّ ممطرا في الواقع، أما بخلاف ذلك فهي كاذبة. وأثبت أنّ "دلالة الجملة في اللّغة العاديّة ليست بالضرورة إخبارا"[3] فلا يمكن الحكم عليها بمعيار الصّدق والكذب، لأنّ الجمل ليست وصفا للواقع فحسب بل لتغييره فجملة **(آمرك بالصمت)** جملة لا تصف حالة الكون الرّاهنة بل تسعى إلى تغييره، فقائل هذه الجملة يسعى إلى فرض الصمت على مخاطبه أي السعي إلى الانتقال من حالة الضجيج في الكون إلى حالة السكون أو الهدوء، فالجمل التي تصف الكون ويمكن الحكم عليها بالصّدق أو الكذب سماها جملا وصفية، أما الجمل التي لا تصف الكون فسمّاها جملا إنشائية[4].



2-2-2-جون سيرل:

هو تلميذ **أوستين** الّذي استفاد كثيرا من دروسه فأعاد تناول نظريته في أفعال الكلام وقام بتطويرها، حيث أعاد تقسيم الأفعال اللغوية في كتابه **speech act** سنة 1964 إلى أربعة أقسام وهي[5]:

---

[1]) ينظر: جاك موشلار-آن ريبول، التداولية اليوم، التداولية اليوم علم جديد في التّواصل، دار الطّليعة، بيروت، 1998 ص32.

[2]) ينظر: المرجع نفسه، ص30.

[3]) خليفة بوجادي، في اللسانيات التداوليّة، ص44.

[4]) ينظر: جاك موشلار-آن ريبول، المرجع نفسه، ص30،31.

[5]) جيلالي دلاّش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، ص25.

- **فعل التّلفظ The Act of Uttearance:** أي التّلفظ بكلمات (بُنى صرفيّة أو جمل).
- **فعل الإحالة أو الإسناد The propositional Act:** أي إنجاز فعل القضية (ما يقصده المتكلم من الجملة) القصد والنيّة وهي ليست فعلا بعد.
- **فعل الإنشاء The perfomative Act:** إنجاز القصد المعبّر عنه في القول وقد يكون هذا الفعل : أمرا نصيحة، سؤالا ، تهديدًا...مثل: غادروا القاعة فورا.
- **فعل التّأثير The Perlocutery Act:** وهو الفعل الّذي يجسد النتائج والتّأثيرات التي تحدثها الأفعال في المتلّقي من إقناع....

كما قام سيرل بتقسيم الأفعال اللغويّة إلى خمسة أنماط، كما قسمها أستاذه أوستن وهي[1] :

-**أفعال تمثيلية presentatives:** وهي الأفعال التي تلزم المتكلّم بصدق القضية المعبّر عنها (ترقب ، لاحظ، وصف...)

-**الأفعال التوجيهية directive:** وهي الأفعال التي تمثّل محاولة المتكلّم توجيه المخاطب للقيام بعمل ما (أمر، نصح.....)

-**أفعال الوعد commitive:** وهي الأفعال التي يلتزم بها المتكلّم لإنجاز شيء ما في المستقبل (وعد ، راهن....).

-**الأفعال التّعبيريّة expressive:** وهي الأفعال التي تعبّر عن الحالة النفسيّة للمتكلّم(الشكر، الترحيب، الاعتذار)

-**الأفعال الخبرية declarative:** وهي الأفعال التي يتحقّق محتواها القضويّ إذا توفرت شروط إنجازها حين التلفظ بها (عيّن، استسلم ، أعلن الحرب....).

أفعال الكلام عند سيرل

أفعال تمثيليّة	أفعال توجيهيّة	أفعال الوعد	أفعال تعبيريّة	أفعال خبريّة

2-2-3-بول غرايس :

أسهمت جهود **بول غرايس** في تطوير الدّرس التّداولي وذلك من خلال محاضراته التي كان يلقيها في جامعة هارفرد سنة 1967، وكانت نقطة البداية عنده هي "أنّ النّاس في

[1]) حافظ إسماعيل علوي، التّداوليات علم استعمال اللغة، عالم الكتب الحديث، عمان، (دط)، 2011، ص265.

حواراتهم قد يقولون ما يقصدون وقد يقصدون أكثر مما يقولون وقد يقصدون عكس ما يقولون، فما يقال هو ما تعنيه الكلمات والعبارات بقيمها اللفظيّة وما يقصدون هو ما يريد المتكلّم أن يبلّغه السامع"[1] حيث وضع **غرايس** حدا بين ما يُقال وما يقصد أو ما يعرف بالمعنى الصريح **explicit** والمعنى الضمني **implicit** من خلال مبدإ التّعاون الذي يندرج ضمن مفهوم حِكَم الحديث؛ فالخطاب في نظره نشاط مقنّن يخضع إلى قواعد والمشاركون في الخطاب يحترمون مبدأ التعاون"[2] ويقوم الخطاب على أربعة قواعد أساسية هي [3]:

✓ **الكَم Quantity:**

-اجعل مساهمتك إخبارية بقدر ما يتطلب الأمر.

-لا تجعل مساهمتك بقدر ما يفوق المطلوب، أي أن يكون الخطاب غنيّا كافيا دون زيادة.

✓ **الكيف Quality:**

-حاول أن تجعل مساهمتك من النوع الذي يوسم بالصحة.

-لا تقل ما تعتقده خطأ.

-لا تقل شيئا ينقصه عندك دليل كاف، أي أن يكون الخطاب صائبا لا يفتقد إلى الدليل.

✓ **العلاقة Relation:**

-كن وثيق الصلة بالموضوع.

✓ **الصّيغة (الحال) Modality:**

-كن واضحا وتجنّب التعبير المبهم.

-تجنّب الغموض، كُن موجزاً (تجنّب الإطناب فهو غير ضروري).

-كن منتظما.

مبدأ التّعاون

م1: الكم	م2: النّوع	م3: العلاقة	م4: الصّيغة

تحقّق هذه المبادئ الأربعة التّعاون بين المتكلّم والمخاطب ليصلا إلى حوار مثمر. ويشدّد **غرايس** على ضرورة "أنْ يحترم المتكلّم مبادئ الحديث ومن ثم تطبيقها ما وجد إلى

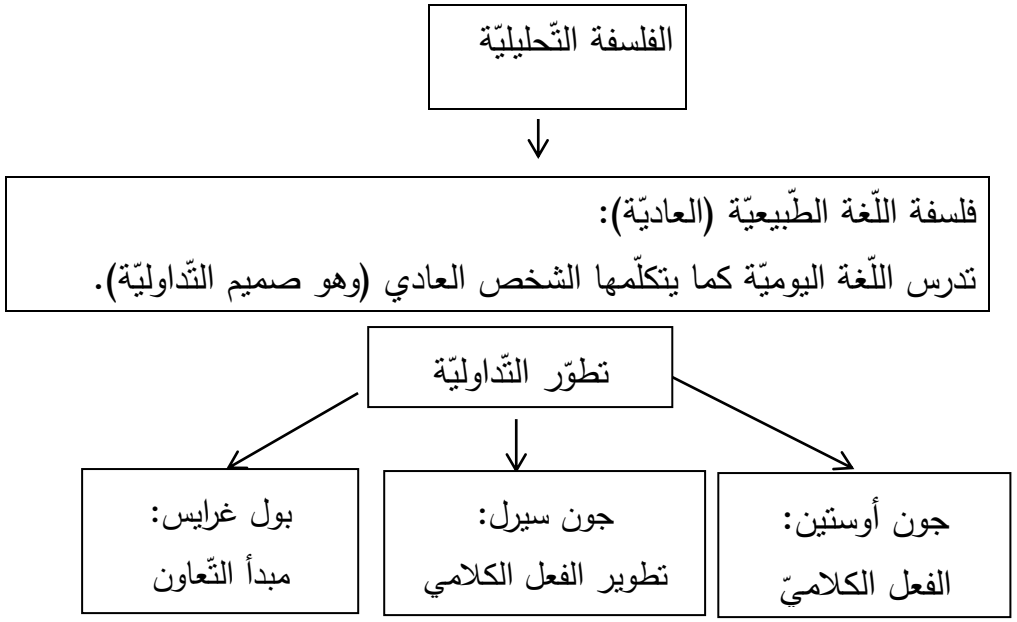
[1]) محمود أحمد نحلة، آفاق في البحث اللغوي المعاصر، ص33.

[2]) خليفة بوجادي، في اللسانيات التّداوليّة، ص65.

[3]) جورج يول، التّداوليّة، ص68.

ذلك سبيلا" [1]غير أنَّ بعض اللسانيين يرون بأنَّ هذه المبادئ "غير قادرة على تفسير كل شيء لا سيّما وأنّ الأطراف لا يتوفرون على نفس الحاجات التبليغية"[2] فمثلا لو سألنا أحدهم عن المدة التي تستغرقها السيارة من مدينة **(البويرة)** إلى مدينة **(الجزائر)** وأجاب بقوله : بعضا من الزمن، كانت إجابته غير كافية ولا وافية وفقا لهذه القواعد لأنّه خالف القاعدة الأولى **(الكم)** بحيث أجاب بأقل من المطلوب، وخالف القاعدة الثالثة **(العلاقة)** لأنّ الإجابة لم تكن دقيقة كونه لم يكن وثيق الصّلة بالموضوع، وخالف القاعدة الرّابعة (الصيغة) لأنّه ترك الكلام مبهما غير واضح. فلم يتحقّق مبدأ التّعاون في هذا المثال بين المتكلّم والسامع.[3]

ونخلص في الأخير أنّ التّداوليّة من مخرجات الفلسفة التّحليليّة، التي كان من بين فروعها فلسفة اللّغة الطبيّعية المهتمّة باللّغة استعمالا وتداولا بعيدا عن التّنظير والشكل، ونجمل ما مرّت به التّداوليّة ما بين النّشأة والتّطور فيما يلي:



الشكل رقم (04): نشأة وتطوّر التّداوليّة.

3-التّداوليّة وصلتها بالعلوم الأخرى:

ليست التّداوليّة درسا منكفئا على نفسه، بل تمثّل مفترق طرق لتداخل اختصاصات اللسانيين، والمناطقة، والسيميائيين، ولا تنبثق من مصدر معرفيّ واحد، وإنّما تتّنوع

[1]) جيلالي دلاّش، مدخل إلى اللسانيات التّداوليّة، ص32.

[2]) المرجع نفسه، ص 33.

[3]) ينظر: خليفة بوجادي، في اللسانيات التداوليّة، ص65.

مصادرها؛ إذ لكلّ مفهوم من مفاهيمها الكبرى حقل معرفيّ يستمدّ منه مرجعيته. فالأفعال الكلاميّة مفهوم تداوليّ منبثق من مناخ لسانيّ عام هو تيار الفلسفة التّحليليّة بما احتوته من مناهج وتيارات وقضايا، وكذلك مفهوم نظريّة المحادثة الّذي انبثقت من فلسفة **بول غرايس**، أما نظريّة الملاءمة فقد ولدت من رحم علم النّفس المعرفيّ وهكذا[1]. والبيّن من هذا أنّ التّداوليّة أوجدت لنفسها جذورا ؛ إذ تتلاقح في موضوعاتها مع عدد من العلوم والتّخصّصات.

3-1-علاقة التّداولية باللسانيات البنيوية:

يرى الكثير من الدّارسين أنَّ العلاقة بين اللسانيات البنيويّة والتّداوليّة هي علاقة تكامل، حيث تعتبر التّداولية مكمّلا للسانيات البنيويّة كونها تهتّم بدراسة الكلام وهو العنصر الذي أبعده **فرديناند دي سوسير** من الدّراسة حيث "ركّزت اللسانيات على دراسة النّظام اللغوي من صوت وصرف وتركيب ودلالة "[2] وأهملت الكلام الّذي يأتي في المرتبة الأخيرة من التّقسيم الثّلاثي الشهير الذي وضعه **سوسير** "**لغة، لسان، كلام**" والّذي يقول في التّفريق بينهما :"اللّغة تختلف عن الكلام في أنّها شيء يمكن دراسته بصورة مستقلة"[3] فلا تعتدُّ اللسانيات بنوايا المتكلّم ولا بسياق الكلام وإنّما جعلت موضوعها الوحيد والأوحد هو اللّغة كونها ظاهرة اجتماعيّة منّظمة في جميع أذهان البشر بينما الكلام فهو نشاط فردي فهو "الأداء الفعلي للغة"[4] وبالتالي يختلف من فرد إلى آخر أو من عشيرة إلى أخرى. ويتجلّى التّداخل بين الدراسة التّداوليّة واللسانيات البنيوية في اعتبار الكلام مظهرا من مظاهر تحقّق اللّغة واقعا؛ ودراسته هي دراسة الواقع الفعلي للّغة ، ممّا يفرض الحاجة إلى دراسة كاملة؛ أن نعتّد بنظام اللغة دون إلغاء الخصائص الفرديّة والتمييزيّة التي تطبعه أثناء الأداء، ونكون بذلك أمام تأويل أوسع للظاهرة اللغوية، وهو هدفُ تطمح إليه لسانيات سوسير، وترجوه التّداوليّة"[5].

---

[1]) مسعود صحراوي، التّداوليّة عند العلماء العرب، ص17.

[2]) جاك موشلار –آن ريبول، القاموس الموسوعي للتداولية، ص23 .

[3]) فرديناند دي سوسير، علم اللغة العام، تر: يوئيل يوسف عزيز، مراجعة: مالك يوسف المطلبي، دار آفاق عربية، بغداد– العراق، ص33.

[4]) حنيفي بناصر–مختار لزعر، اللسانيات منطلقاتها النظرية وتعميقاتها المنهجية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،2009، ص45.

[5]) خليفة بوجادي، في اللسانيات التداوليّة، ص99.

3-2-التّداوليّة وصلتها بعلم الدلالة:

تشترك كلّ من التداوليّة وعلم الدلالة "**في دراسة المعنى**" رغم اختلاف تناول كلّ منهما لهذا الجزء من الدراسة، وقد عدّ **لا ترافارس la traverse** " التداولية امتدادا للدّرس الدلالي"[1] ويُعرف علم الدلالة بأنّه "العلم الذي يدرس المعنى"[2] أو" ذلك الفرع من علم اللغة الذي يتناول نظرية المعنى"[3] بينما تبحث التّداولية أو تسعى "لمعرفة مقاصد المتكلم وأغراض كلامه، وميّز الباحثون بين علم الدلالة والتداولية كتمييزهما بين القدرة (الكفاءة) والأداء فيصنّف علماء اللغة علم الدّلالة ضمن القدرة أما التّداوليّة فتصنّف ضمن الأداء، حيث تركّز الدّلالة على معرفة المعنى وحقيقته في حين تركّز التّداوليّة على استخدام هذا المعنى. فمثلا: في هذه الأرض حيّات سامة فالمعنى الحقيقيّ هو وجود حيات سامة في الأرض حقيقة أما استخدامه فمختلف بحيث يتجاوز الحقيقة إلى المجاز فيؤدي معنى التّحذير أو التنبيه "[4]. دراسة المعنى إذن، هي نقطة الالتقاء بين التّداوليّة وعلم الدّلالة على اختلاف دراسة بعض مستويات المعنى؛ فالتّداولية تُعنى بالمعنى والاستعمال الوظيفي للغة، ومن ثمّة فهي تتناول وظيفة التّواصل وهدف المنتج من كلامه، الّذي يريد أن يبلّغه السامع، وما يتحقّق لدى المستمع، مستعينا بعوامل السّياق والمقام الآخر"[5] .

وقد عُرفت التّداوليّة كمنطلقٍ مكمّل لعلم الدّلالة كونها تدرس :"كلّ جوانب المعنى التي تهملها النّظريات الدّلاليّة، فإذا اقتصر علم الدلالة على دراسة الأقوال التي تنطبق عليها شروط الصّدق، فإنّ التّداوليّة تُعنى بما وراء ذلك ممّا لا تنطبق عليه هذه الشّروط"[6] بمعنى بمعنى أنّ هذه الأخيرة تسعى إلى الإحاطة بكلّ جوانب المعنى الّذي يقصده المتكلّم ويرمي إيصاله إلى المتّلقي فقول قائل ما: أنا عطشان قد يعني أحضر لي كوبا من الماء لا فقط إعلام المتّكلّم المتّلقي بعطشه[7]. وهنا يؤكد **جورج يول** على أنّ طبيعة الدّراسة التّداوليّة تتمثل في" دراسة المعنى كما يوصله المتّكلّم (أو الكاتب) إلى المستمع (أو القارئ)، لذا

---

[1]) خليفة بوجادي، في اللسانيات التّداوليّة، ص102.

[2]) أحمد مختار عمر، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة-مصر، ط5، 1998، ص11.

[3]) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]) ينظر: خليفة بوجادي، في اللسانيات التّداوليّة، ص103،104.

[5]) نادية رمضان النجار، الاتجاه التداولي والوظيفي في الدرس اللغوي، جامعة حلوان، سوريا، ط1، 2013، ص17.

[6]) محمود أحمد نحلة، آفاق في البحث اللّغوي المعاصر، ص12.

[7]) ينظر: المرجع نفسه، ص13.

فهي مرتبطة بما يمكن أن تعنيه كلمات أو عبارات هذه الألفاظ منفصلة[1]. كما ترتبط التّداوليّة بالسّياق (المقام الّذي تستعمل فيه اللّغة) فعُرفت بأنّها" دراسة جوانب السّياق التي تُشفر في تراكيب لغويّة"[2] حيث تهتّم التّداوليّة أيضا بتفسير الكلام وما يعنيه المتكلّم منه انطلاقا من السّياق الذي ورد فيه؛ إذ يلعب السّياق دورًا هاما في تحديد المعنى النّهائي. فمثلا يقول لك شخص ما: أهذه سيارتك؟ فقد لا يكون المعنى الكلام هو أن يجيب المتكلّم بنعم أو لا وإنما قد تكون تنبيها لإبعاد السّيارة.

3-3-التّداوليّة والنّحو الوظيفي:

يعتبر النّحو الوظيفي من مخرجات الدّراسات الوظيفيّة للّغة في السّبعينات من القرن الماضي الّذي يعتبر أنّ وظيفة اللّغة الطبيعيّة الأساسيّة هي التّواصل، وموضوع اللسانيات في نظره هو وصف القدرة التّواصليّة لدى المتكلّم والسّامع، ممّا جعل بعضهم يعدّه نظريّة في التّركيب والدّلالة من وجهة نظر تداوليّة"[3]. وهناك من الدّارسين من جعل "الوظيفيّة في في عموم معناها، تقابل التّداوليّة"[4] من مبدإ أنّ خصائص بنيات اللغات الطبيعيّة تتحدّد من ظروف استعمالها"[5].

ويقوم هذا النّحو: "على أساس الوصف للّغة المستعملة وبهذا المعنى يتغيّر حسب الاستعمال، ويعتبر النّحو الوظيفي الّذي اقترحه **سيمون ديك**، النّظريّة الوظيفيّة الأكثر استجابة لشروط التّنظير من جهة ولمقتضيات النّمذجة للظّواهر اللّغويّة من جهة أخرى كما يمتاز النّحو الوظيفيّ على غيره من النّظريات التّداوليّة بنوعيّة مصادره[6]. ويختلف عن عن نحو الجملة نظرًا لتوجهه الوظيفيّ التّداوليّ، ومن هنا فهو نحو خطاب واصفا ومفسرا للملفوظ والمكتوب اللّغويين[7] وقد عرّفه **هاليداي** بأنّه: قواعد تستخدم في تعليم الأطفال أنْ

---

[1])جورج يول، التّداوليّة، تر: قصي العتابي، ص19.

[2]) محمود أحمد نحلة، آفاق في البحث اللّغويّ المعاصر، ص12.

[3]) خليفة بوجادي، في اللسانيات التّداوليّة،ص32.

[4]) أحمد المتوكل، الوظائف التداوليّة في اللغة العربيّة، الوظائف التداولية في اللغة العربية، دار الثقافة، الدار البيضاء-المغرب، ط1، 1985 ص8.

[5]) خليفة بوجادي، المرجع نفسه،ص102.

[6]) أحمد المتوكل، المرجع نفسه، ص9.

[7]) ينظر: أحمد المتوكل، الوظيفة بين الكليّة والنّمطيّة، دار الأمان، الرّباط، المغرب، ط1، 2003، ص97.

يتكلموا ويكتبوا لغة صحيحة ويسمّى أيضا قواعد تعليمية"[1]. ويُنظر للنّحو الوظيفيّ على أنّه:" منهج تدريس عملي وبوصفه منهجا للتّدريس لا ينبغي أنْ يفهم على أنّه تكديس لأشكال وقواعد منعزلة قلّت أو كثرت، بل إرشاد للاستعمال الصحيح وفهم لغتنا"[2]. ومن هذا المنطلق ندركُ أنّ النّحو الوظيفي أكثر النّظريات استجابةً لشروط التّنظير التّداولي ولمقتضيات النّمذجة للظّواهر اللّغوية وذلك من خلال توظيفها واستعمالها الاستعمال الصّحيح شفاهة وكتابةً.

3-4-علاقة التّداوليّة بعلم اللّغة الاجتماعي:

تشترك التّداوليّة مع علم اللّغة الاجتماعيّ في "بيان أثر العلاقات الاجتماعيّة بين المشاركين في الحديث"[3] و"الموضوع الّذي يدور حوله الكلام ومرتبة كلّ من المتكلّم والسامع وجنسه، وأثر السياق غير اللغوي في اختيار السمات اللغوية وتنوعاتها" [4] ويؤرّخ لهذه العلاقة بظهور اللسانيات الاجتماعية على يد عالم الاجتماع الإنجليزي **فيرث** ، والتي نشأت "كردّ فعل على اللسانيات التي تجاهلت المكون الاجتماعي للغة"[5] فاهتمت اللسانيات اللسانيات الاجتماعية بتحليل اللفظ ضمن السيرورة الاجتماعيّة كما اقترحت توسيع مجالها بـ"دراسة أفعال الكلام حسب الطبقات الاجتماعية وحسب التأديات المختلفة في اللغات"[6] وهذا بعد اجتماعي وجد صداه في التّداوليّة بحيث يتداخلان خصوصا على مستوى اكتساب الكلمة لمعانٍ متعدّدة بتعدّد المجتمع المقولة فيه أي السياق الاجتماعي. فمثلا تتعدّد معاني كلمة "عين" بحسب السياقات التي ترد فيها، فقد تعني : عضو الإبصار، كما قد تعني الجاسوس، إذا قلنا أرسل عينه أو عيونه، وقد تعني :عين الماء (البئر)..الخ ، فالكلمة الواحدة قد ترد في سياقات متعددة يقوم كلّ سياق بتحديد هذه الدلالة. ويضيف **خليفة بوجادي** حول علاقتهما، قائلا:" تشترك اللسانيات الاجتماعيّة في ظروف نشأتها والبدائل التي عرضتها في التّداوليّة؛ حيث نشأت كردّ فعل على اللسانيات البنيوية التي

---

[1]) كاترين فوك، مبادئ في قضايا اللسانيات المعاصرة، تر: المنصف عاشور، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط1، 1984، ص52.

[2]) ينظر: عليّة بيبيّة، الاتجاه الوظيفي في تدريس النحو العربي، محلة البحوث والدراسات، عدد6، جوان 2008، الجزائر، ص47.

[3]) خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، ص106.

[4]) محمود أحمد نحلة، آفاق في البحث اللّغوي المعاصر، ص11.

[5]) جيلالي دلاّش، مدخل إلى اللسانيات التّداوليّة، ص45.

[6]) المرجع نفسه، ص46.

أبعدت المكوّن الاجتماعي في اللغة، واقترحت في ذلك أن تدرّس اللغة استنادا إلى مباحث أفعال الكلام. ومن خلال هذا الاشتراك يبدو أنّ للتداولية تداخلا كبيرا مع اللسانيات الاجتماعيّة في بيان أثر العلاقات الاجتماعيّة بين المشاركين في الحديث، على موضوعه وبيان مراتبهم وأجناسهم وأثر السّياق غير اللغوي في اختيار التنوعات اللغويّة البارزة في كلامهم"[1].

3-5-علاقة التّداوليّة بعلم اللغة النّفسي:

يتقاطع علم النفس مع التّداوليّة في "الاهتمام بقدرة المشاركين التي لها أثر كبير في أدائهم مثل الانتباه والذاكرة والشخصية..."[2] فهذه العناصر الخاصّة بالأشخاص المستعملين للغة تسهم في " شرح ملكة التّبليغ في الموقف الكلامي، ولها تأثير كبير في أداء الأفراد"[3] فمثلا لو دخل أحد الأفراد إلى غرفة فقال: الجوّ حار فيهمُ أحد الجالسين فيها بفتح النافذة ، فاستجابة هذا الفرد تعود إلى سرعة البديهة وقوّة الذاكرة فالمتكلّم لم يطلب من السّامع فتح النافذة ولكنّه فهم قصده الذي يتجاوز ما تحمله الكلمات من معان، وهذا بعد نفسي يعد من صلب الدراسة التّداوليّة. وهو يشترك مع التّداوليّة في:" الاهتمام بقدرات المشاركين التي لها أثر كبير في أدائهم مثل الانتباه، والذاكرة والشخصيّة"[4].

3-6-علاقة التّداوليّة بالأسلوبيّة:

يظهر التّداخل بين الأسلوبيّة والتّداوليّة، في أنّ "التداولية لا تقف عند حدود شرح جماليات النّص من خلال خواصّه الفنيّة، ولا تقتصر على وصف الأثر الفنّي كما هو الحال في الأسلوبيّة، بل تتجاوز ذلك إلى "الوقوف على أغراض المتكلّم، وتبيّن مقصده من خلال المقام، كما تهتّم بالاستراتيجية الخطابيّة للنّص الموجه بما هو قول"[5].

3-7-علاقة التداولية بتحليل الخطاب:

يشترك مع التّداولية في الاهتمام أساسا بتحليل الحوار، ويقتسمان عددا من المفهومات الفلسفيّة واللغويّة كالطّريقة التي تتوزع بها المعلومات في جمل أو نصوص، والعناصر

---

[1]) خليفة بوجادي، في اللسانيات التّداوليّة، ص 106.

[2]) محمود أحمد نحلة، آفاق في البحث اللّغويّ المعاصر، ص11.

[3]) خليفة بوجادي، المرجع نفسه، ص106.

[4]) أحمد محمود نحلة، المرجع نفسه، ص11.

[5]) نادية رمضان النجار، الاتجاه التّداولي والوظيفي في الدّرس اللّغويّ، ص18.

الإشاريّة والمبادئ الحواريّة"[1] بعدما انتقل الاهتمام من الجملة إلى الخطاب في الدّراسات اللغويّة الحديثة، فتحليل الخطاب هو "تحليل استعمال اللغة"[2] أو "هو دراسة الاستعمال الفعليّ للغة من قبل ناطقين حقيقيين في أوضاع حقيقيّة" [3] فتحليل الخطاب يقوم على دراسة استعمال اللّغة وكذا السّياقات التي استعملت فيها هذه اللغة.

3-8-علاقة التّداولية بالتّعليمية:

يتّم التّواصل في اللسانيات التّداوليّة بين مرسل ومرسل إليه والخطاب الموجّه، أو المخاطِب والمخاطَب والخطاب، كذلك التّعليميّة لا تخلو من هذه الثلاثية؛ إذ يمثّل المعلّم المخاطِب ويمثل التّلميذ (المتّعلّم) المخاطب، في حين يُعتبر الدرس بينهما بما يحويه من قواعد وأحكام تخصّ اللغة أو أيّ مجال معرفي آخر هو الخطاب الموجّه. وقد أسهمت التّداوليّة في مراجعة مناهج التّعليم، ونماذج الاختبارات والتّمارين وفق الظّروف السّابقة، وعدّت البُعد التّداوليّ للغة (ممارستها واقعا) أحد أهداف العمليّة التعليمية"[4]. حيث تستند التعليمية إلى بحوث التداولية أساسا؛ إذ تأكدّ بأنّ التّعليم لا يمكن أن يقوم على تعليم البنى دون الممارسة الميدانيّة التي تسمح للمتعلّم بالتّعرف على قيّم الأقوال وكميّات الكلام، ودلالات العبارات في مجال استخدامها، إلى جانب أغراض المتكلّم ومقاصده، التي لا تتضح إلا في سياقات مشروطة"[5].

4-محاور التّداوليّة:

انبثق الدرس التّداولي كدرس لساني من مرجعيات فكريّة مختلفة؛ فلسفيّة، لغويّة، بلاغيّة، وهذا ما أدّى إلى تنّوع موضوعاته وفقا لهذه المرجعيات، ويكاد يجمع الباحثون أنّ مواضيع التّداولية تنحصر في أربع، هي: الإشارة، الاستلزام، الافتراض المسبق، الأفعال الكلاميّة ونظريات أخرى كالحجاج، الملاءمة. لكن غالبًا ما يرتبط بنظريّة مهمّة كانت سببا في شهرته كحقل لساني هي نظريّة الأفعال الكلاميّة:

---

[1]) أحمد محمود نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغويّ المعاصر، ص11.

[2]) دومينيك مانغونو، المصطلحات المفاتيح في تحليل الخطاب، تر: محمد يحياتن، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008، ص11.

[3]) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[4]) خليفة بوجادي، في اللسانيات التّداوليّة، ص107.

[5]) المرجع نفسه، ص106.

4-1-نظرية أفعال الكلام:

سبق وأن أشرنا إلى هذه النّظريّة التي كانت عاملا من عوامل نشأة التّداوليّة وتطوّرها؛ حيث تشغلُ نظرية أفعال الكلام حيزًا مهما في اللسانيات التّداوليّة، بل وتعدّ البداية الفعليّة لهذه الأخيرة؛ فهي تهتّم بالبحث في علاقة العلامة اللغويّة بمستعمليها، ويعود الفضل في ظهور هذه النظرية إلى **جون أوستين** المتأثّر بالفلسفة التّحليليّة، إذ كان من أهم ما رآه أحد روادها: "أنّ وظيفة اللغة لا تقتصر على تقرير الوقائع أو وصفها، لكن للغة وظائف عديدة كالأمر والاستفهام والتمنّي والتهنئة...."[1] في حين كان فلاسفة الوضعيّة المنطقيّة يرون أنّ :" اللغة وسيلة لوصف الوقائع الموجودة في العالم الخارجي بعبارات إخباريّة ثم يكون الحكم على هذه العبارات بالصّدق إن طابقت الواقع وبالكذب إن لم تطابقه.[2] وهذا الذي رفضه أوستين وأشرنا إلى ذلك سابقا.

وقد ظهرت هذه النظرية في المحاضرات الي ألقاها أوستين بجامعة أوكسفورد، والتي لم تنشر إلا بعد وفاته سنة 1962. الّذي رأى أنّ "كلّ قول هو عبارة عن فعل"[3]. وقد قسم الفعل الكلامي إلى ثلاثة أقسام، وهي:

4-1-1-فعل القول:

ويراد به: الذي يعتبر فعل اللفظ الأساس"[4]" وهو النطق بألفاظ لغة معيّنة وفقا لنظامها ومعجمها، أي إحداث أصوات على أنحاء مخصوصة، متصلة على نحو ما بمعجم معين، مرتبطة به ومتماشية معه وخاضعة لنظامه"[5].

4-1-2-الفعل المتضمن في القول:

يقول أوستين: "وبإنجازنا لفعل كلامي سنكون أيضا منجزين لبعض ما تناوله كلامنا ومالم يتناوله"[6]. وهي خاصيّة ما بعد التّلفظ باللفظ؛ حيث ننجز أشياء بعد تلفظنا بالألفاظ

---

[1]) محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، ص 42.

[2]) ينظر: المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3]) جيلالي دلاّش، المدخل إلى اللسانيات التّداوليّة، ص 22.

[4]) جورج يول، التّداوليّة، 82.

[5]) جون أوستين، نظرية أفعال الكلام كيف ننجز الأشياء بالكلام، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، دط، 1991، ص 116.

[6]) المرجع نفسه، ص120.

حيث ننتقل من بعد المعنى الأصلي للفظ إلى أبعاد معنويّة أخرى؛ فنحن "لا نقوم عادة بإنشاء ألفاظ صحيحة البنية دون غاية، فنحن نصوغ لفظا ليؤدي وظيفة نريد إتمامها.[1]

4-1-3- الفعل التّأثيري:

ويُقصد به "الأثر الذي يحدثه الفعل الإنجازي في السامع"[2]، بمعنى التأثير الّذي ينجرّ عن فعلي التّلفظ والإنجاز على نفسيّة السّامع وردّة فعله. ثم جاء تلميذه **جون سيرل** وقام بتطوير هذه النّظريّة من خلال إعادة تقسيمه للأفعال: "**فعل التلفظ، فعل الإحالة والإسناد، فعل الإنشاء، وفعل التّأثير**"، وكذا وضعه لخمسة أنماط للفعل اللغوي: "**أفعال تمثيلية، توجيهية، وعد، تعبيرية، وخبرية**". فأن نقول شيئا ما قد يترتب عليه أحيانا أو في العادة حدوث بعض الآثار على إحساسات المخاطب وأفكاره أو تصرفاته[3].

4-2-الإشاريات diectics :

الإشارة في اللّغة: "في كلّ اللغات كلمات وتعبيرات تعتمد اعتمادا تاما على السّياق الّذي تستخدم فيه ولا يُستطاع إنتاجها أو تفسيرها بمعزل عنه"[4]. ودراسة الإشاريات من صلب التّداوليّة؛ لأنَّ نظام الإشاريات يعرف نقاط التقاء بين نظام اللسانيات والخدمات الاجتماعيّة أو السّياقات الاجتماعية أين يوجد الكلام"[5]. ويقول **جورج يول:**" التأشير مصطلح تقنيّ يستعمل لوصف إحدى أهم الأشياء التي نقوم بها في أثناء الكلام. وتسمى التّعابير التأشيريّة أيضا الإشاريات وهي أولى الصّيغ التي ينطق بها الأطفال الصغار، وتستعمل:

للإشارة إلى الأشخاص من خلال التأشير الشخصي (أنا، أنت...)

للإشارة إلى المكان من خلال التأشير المكاني (هنا، هناك...)

للإشارة إلى الزمان من خلال التأشير الزماني (الآن، آنذاك...)

وتعتمدُ جميع هذه التعابير في تفسيرها على متكلم ومستمع يتشاركان في السياق ذاته.[6] فهي إذن ألفاظ لغويّة يستعملها المتكلّم لتنبيه المخاطب لشيء ما؛ حيث تسهم في تحديد

---

[1]) جورج يول، التّداوليّة، ص 83.

[2]) المرجع نفسه، ص46.

[3]) جون أوستين، نظرية أفعال الكلام ، ص 122.

[4]) أحمد محمود نحلة، آفاق في البحث اللّغوي المعاصر، 15، 16.

[5]) Wolfram Bublitz ,Ibid ,P 315.

[6]) ينظر: جورج يول، المرجع نفسه، ص27.

الدلالة للقارئ أو المستمع، وهي عبارة عن ضمائر، أسماء إشارة وأسماء موصولة وظروف الزمان والمكان ...والإشارة على خمسة أنواع:

4-2-1-إشاريات شخصية:

تشمل الضّمائر الشخصيّة "الدّالة على المتكلّم مثل: أنا، نحن وضمائر المخاطب: أنت أنتم...وضمائر الغائب: هو ، هي ...، "فالذات المتلفظة تدلّ على المرسل في السّياق"[1] فهذه الضّمائر عناصر إشارية لأنّ مرجعها يعتمد اعتمادا تاماً على السّياق الذي ترد فيه.. مثل: أنا عطشان...، فالإشاريّة هنا (أنا) تحيل إلى عطش المتكلّم لكن قد تحتمل أنّ المتّكلّم يريد إبلاغ السامع بالعطش أو الطلب منه سقيه بالماء.

4-2-2-إشاريات زمانية:

وهي عبارة عن "كلمات تدلّ على زمان يحدّده السّياق بالقياس إلى زمن التّكلّم" [2] فزمن التّكلم هو أساس الإشارة الزمنيّة ومركزها، وقد يلتبس الأمر على المتّلقي إذا لم يحدّد الزمن. فمثلا يقول أحدهم: نلتقي على السّاعة العاشرة. ففي هذا المثال يلعب الزمن والسّياق الذين قيلت فيهما هذه الجملة دورهما في تحديد المقصود بالساعة العاشرة أصباحا أم مساءً، كما أنّ زمن الفعل (نلتقي) يدلّ على أن اللقاء لم يحدث بعد.

4-2-3-إشاريات مكانية:

وهي "عناصر إشاريّة إلى أماكن يعتمد استعمالها وتفسيرها على مكان المتكلّم وقت التكلّم، أو على مكان آخر معروف لدى السامع أو القارئ"[3] فهي تلك الكلمات التي تستعمل من طرف المتكلّم فتشير إلى المكان الذي يتكلّم فيه أو المكان الذي يريده، كأن يصف أحدهم موقع الجامعة: تقع الجامعة على بعد كيلومتر من المحطة البرية.

ولكن يستحيل على الناطقين بلغة معيّنة تفسير كلمات: ذاك، هذا، وهنا، وهناك إلا إذا وقفوا عليه بالقياس إلى مركز الإشارة (المكان) فمثلا قول أحدهم: أنا أسكن هنا، فقد يقصد: مبنى، مدينة، دولة...الخ، فلا يمكن تفسير كلمة (هنا) إلاّ بمعرفة المكان الذي قيلت فيه وتشير إليه[4].

---

[1]) عبد الهادي ظافر الشهري، استراتيجية الخطاب، ص82.

[2]) محمود أحمد نحلة، آفاق في البحث اللّغوي المعاصر، ص19.

[3]) المرجع نفسه، ص21.

[4]) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

4-2-4-إشاريات الخطاب:

يُقصد بها "العبارات التي تذكر في النّص مشيرة إلى موقف خاصّ بالمتكلم"[1] وتتمثّل هذه الإشاريات في تلك الكلمات التي يستعملها المتكلّم في مواقف معينة مثل: مهما يكن من أمر (ترجيح رأي على رأي)، لكن ، بل (للاستدراك)، من ثم (ترتيب أمر على آخر)..وقد تستعار إشاريات الزمان والمكان لتستخدم كإشاريات للخطاب فكما يقال: الأسبوع الماضي يقال: الفصل الماضي من الكتاب، تلك القصة، هذا النّص[2].

5-2-5-إشاريات اجتماعية:

وهي "ألفاظ تشير إلى العلاقة الاجتماعية بين المتكلمين والمخاطبين من حيث هي علاقة رسميّة أو علاقة مودة وألفة"[3] حيث نلمس نوعين من العلاقات بين المتخاطبين: العلاقة الرسميّة والعلاقة الوديّة، فتدخل في إطار العلاقة الرسميّة كلمات الاحترام والتبجيل كاستعمال: أنتم في اللّغة العربية vous في اللّغة الفرنسيّة في مخاطبة الفرد الواحد إضافة إلى الألقاب الرّفيعة: سمو الأمير، فخامة الرئيس...أما الاستعمال غير الرّسمي فيشمل : استعمال ضمير أنت في مخاطبة الفرد، وبعض التّحايا مثل: صباح الخير، صباح الفل[4].

4-3-الافتراض المسبق:

يعرف بأنّه: "شيء يفترضه المتكلّم يسبق التّفوه بالكلام فهو موجود عند المتكلمين وليس في الجمل"[5] فهو عبارة عن معلومات معروفة ومخزّنة لدى المتكلّم لا يصرّح بها إلى السّامع وإنّما يفهمها هذا الأخير من السّياق، حيث يوجّه المتكلّم خطابه إلى السّامع على أساس ما هو معروف لديه فإذا قال أحدهم: أغلق النافذة، فالافتراض المسبق هنا هو أنّ النافذة كانت مفتوحة وأنّ هناك مبرّرا يدعو إلى إغلاقها ربما ريح أو برودة في الجو...أو يسأل صديق صديقه: هل صالحت والدك؟ فيجيب الثاني: نعم، فتضمن هذا السؤال افتراضا مسبقا تمثّل في أنّ الطرف الأوّل له والد، ووقعت مخاصمة بينهما.

---

[1]) محمود أحمد نحلة، آفاق في البحث اللّغوي المعاصر، ص24.

[2]) ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]) المرجع نفسه، ص25.

[4]) ينظر: المرجع نفسه، ص25،26.

[5]) جورج يول، التّداوليّة، ص51.

4-4-الاستلزام الحواري:

جاء **بول غرايس** بهذا المفهوم في محاضراته التي ألقاها بجامعة هارفرد وهو عبارة عن "شيء ينبع منطقيا ممّا قيل في الكلام، أي أنّ الجمل هي التي تحوي الاستلزام وليس المتكلمون"[1] وهو نوعان:

4-4-1-الاستلزام العرفي:

ويقوم هذا الاستلزام على "ما تعارف عليه الناس من أصحاب اللغة من استلزام بعض الألفاظ دلالات بعينها لا تنفك عنها" مثل : لكن – but فهي تستلزم دائما أن يكون ما بعدها مخالفا لما يتوقعه السامع[2]. نحو: زيد فقير ولكنّه كريم.

4-4-2-الاستلزام الحواري:

متغيّر بتغيّر السياقات التي يرد فيها[3]. فجملة : كم الساعة؟ فقد تختلف مقصديّة المتكلّم منها حسب السّياق الذي وردت فيها فقد تكون سؤالا وقد تكون توبيخا... وللاستلزام الحواريّ خواصّ تميّزه عند **غرايس** هي:

-الاستلزام ممكن إلغاؤه، ويكون بإضافة قول يسد الطّريق أمام الاستلزام أو يحول دونه، فإذا قالت قارئة لكاتب: لم أقرأ كلّ كتبك، فقد يستلزم ذلك عنده أنّها قرأت بعضها، فإذا أعقبت كلامها بقولها، الحقّ أنّي لم أقرأ أي كتاب منها ، فقد ألغت الاستلزام.[4]

-الاستلزام لا يقبل الانفصال عن المحتوى الدلالي، أي أنّ الاستلزام الحواري متصّل بالمعنى الدّلالي لما يُقال، لا بالصيغة اللغويّة التي قيل فيها بها، فلا ينقطع مع استبدال مفردات أو عبارات بأخرى ترادفها.

فإذا قالت أخت لأختها: لا أريدك أن تصعدي لغرفتي على هذا النحو.

فتقول الأخرى: أنا أمشي على أطراف أصابعي خشية أن أحدث ضوضاء.

فعلى الرغم من تغيّر الصّياغة في قول الثانية، فإنّ ما يستلزم القول من عدم الرضا عن هذا السلوك لا يزال قائماً.[5]

---

[1]) جورج يول، التّداوليّة، ص51.

[2]) محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، ص33.

[3]) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]) المرجع نفسه، ص38.

[5]) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

-الاستلزام متغيّر، والمقصود بالتغيّر أنّ التّعبير الواحد يمكن أن يؤدّي إلى استلزامات مختلفة في سياقات مختلفة.[1] مثل سؤالك طفلا يحتفل بعيد ميلاده: كم عمرك؟ فهو طلب للعلم، وإذا سألت صبيا في الخامسة عشر عن عمره فقد يستلزم السؤال مؤاخذة له أو توبيخا على سلوك لا ترضاه له[2].

-الاستلزام يمكن تقديره، والمراد به أنّ المخاطب يقوم بخطوات محسوبة يتجه بها خطوة إلى الوصول إلى ما يستلزمه الكلام. فإذا قيل مثلاً: الملكة فيكتوريا صنعت من حديد، فإنّ القرينة تبعد السّامع عن قبول المعنى اللفظيّ، فيبحث عما وراء الكلام من معنى فيقول لنفسه: المتكلّم يريد أن يلقي إلي خبراً بدليل أنّه ذكر لي جملة خبريّة، لا بد أنّه يريد أن يخلعَ عن الملكة بعض صفات الحديد كالصّلابة، والمتانة وقوّة التحمل، فلجأ المتكلّم لهذا التعبير نظرا لمعرفته بقدرة السّامع على فهم هذا النوع من الكلام.[3] وهذه العمليات الاستدلاليّة من أجل الوصول إلى المعنى المطلوب من الأمور التي تركز عليها التّداوليّة.

4-5-نظرية الحجاج:

يعدّ الحجاج آليّة مهمة من آليات التّواصل اللّغوي والتّحليل التّداولي للكلام؛ حيث تتجاوز اللّغة من خلاله المسعى التّواصلي إلى مسعى أعمق يتمثّل في الإقناع والتّأثير في المتلّقي فهو: "فعل إقناعيّ واستدلالي يعتمد أساليب ووسائل وتقنّيات لغويّة منطقيّة بهدف الإقناع بفكرة أو قضيّة أو موقف"[4]. ويظهر من خلال هذا التّعريف أنّ الحجاج مجموعة من الوسائل والأدوات اللّغويّة الّتي من شأنها الإقناع والتّأثير. والحجاج قديم قدم علم المنطق فقد جعله أرسطو موضوع الخطابة على أنّه:" قوّة تتكلّف الإقناع"[5] وما السبيل للإقناع في الكلام إلّا تقنيّة الحجاج. وينظر للحجاج في البلاغة الجديدة على أنّه: "مجموع تقنّيات الخطاب، التي تؤدّي بالأذهان إلى التّسليم بما يُعرض عليها من أطروحات، أو تزيد في درجة ذلك التّسليم"[6]. وهذا الطّرح أشار إليه **بيرلمان وتتيكا** إحياء

---

[1]) محمود أحمد نحلة، أفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، ص39.

[2]) ينظر: المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3]) ينظر: محمود أحمد نحلة، المرجع نفسه، ص39 ، 40.

[4]) علي آيت أوشان، ديداكتيك التّعبير والتّواصل، الجزء الثّالث، دار أبي الرّقراق، الرّباط، ط1، 2010، ص33.

[5]) أرسطو طاليس، الخطابة، تح: عبد الرحمان بدوي، دار القلم، بيروت، 1979، ص9.

[6]) عبد الله صولة، الحجاج في القرآن الكريم من خلال أهم خصائصه، دار الفارابي، تونس، ط1، 2001، ص27.

للمنظور الأرسطي لفنّ الخطابة والبلاغة، ونستشف من خلال هذا التّعريف بعدا معرفيا أعلى؛ إذ يتجاوز الحجاج ها هنا الكلام العاديّ إلى الكلام المعرفيّ العميق الذي يخاطب عقول المفكرين والفلاسفة أو يخاطب الشعراء والأدباء. ولا زال الحجاج يتأرجح في تحديد مفهومه وبيان ماهيته بين أراء الباحثين والدّراسين وصولا إلى **أسكونمبر وديكرو** اللذين نظرا إلى الحجاج على أنّه : نظريّة دلاليّة تدمج في الشفرة اللّغويّة مظاهر عمليّة القول"[1] وعمليّة القول هي عمليّة التّلفظ التي يراعي فيها: المتّلفظ الأوّل ، المتّلفظ الثّاني، القول، الحجج الدّاعمة والمناقضة، الهدف من القول بالتأثير والإقناع.

قدّم الباحثون العرب أيضا جهودا في تعريف الحجاج، حيث يأخذ الحجاج: " بعين الاعتبار مقتضيات الحال من معارف مشتركة ومطالب إخباريّة وتوجهات ظرفيّة ويهدف إلى الاشتراك جماعيا في إنشاء معرفة عمليّة إنشاءً موجّها بقدر الحاجة"[2]. فالحجاج وفق مفهومه يرمي إلى إنشاء عمليّة القول إنشاءً موجها بين طرفين حول معرفة مشتركة بينهما يفرضها المقام، فيمكن لكلّ خطاب مهما كان نوعه تمثّل الحجاج بين ثناياه وإن لم يكن مصرّحا بذلك وكلّ خطاب يهدف إلى ترك أثر في المتّلقي. فالشيء الّذي يجعل الحجاج آليّة من آليات التّداوليّة، كونه يركّز على اللّغة أثناء التّواصل بنوعيه الشّفهي والكتابي بين مُلقٍ ومُتلّقٍ، ويتعدّاها إلى خصيصة التّأثير.

ويرتكز الحجاج كنظريّة مهمّة في اللسانيات الحديثة على مجموعة من الأدوات والرّوابط والمقوّمات، سنكتفي بذكر الأشهر منها:

4-5-1-السّلالم الحجاجيّة:

وهي آليّة من آليات الحجاج، حدّد لها الدّراسون هذا المعنى: إقرار التّلازم في عمل المحاجة بين القول الحجة (ق) والنتيجة (ن) ومعنى التّلازم هنا هو أنّ الحجّة لا تكون حجّة بالنسبة للمتكلّم، إلاّ بإضافتها إلى النتيجة؛ مع الإشارة إلى أنّ النتيجة قد يصرّح بها وقد تبقى ضمنيّة"[3]. ومفاد هذه التّقنية أن يفترض المتكلّم الوصول إلى نتيجة من الكلام بعد تقديم الحجج المنطقيّة الدّاعمة. فكلّ قول يحتاج إلى حجّة وكلّ قول محاجج يصل بنا إلى نتيجة.

---

[1]) جاك موشلار آن ريبول، القاموس الموسوعي للتّداوليّة، ص83.

[2]) طه عبد الرّحمان، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ص65.

[3]) شكري المبخوت، الحجاج في اللّغة، ضمن كتاب أهم نظريات الحجاج في التّقاليد الغربيّة من أرسطو إلى اليوم، غشراف حمادي صمود، كليّة الآداب، منوبة، ص351.

4-5-2-الرّوابط والعوامل الحجاجيّة:

بعد أن عرفنا أنّ الحجاج هو عبارة عن أقوال تحمل أطاريح وحجج للإقناع، لا بدّ من أن نعرف أنّ هذه الحجج والأطاريح تحتاج إلى أدوات وروابط تربط بينها، وهو ما يسمى بالرّوابط الحجاجيّة التي تعرّفها **آن ريبول:** بأنّها: "كلّ لفظ يُمكّن من ربط قضيتين أو جملتين أو أكثر لتكوين قضايا وجمل مركبة"[1]. فالرّابط قد يكون لغويا مثل حروف العطف، والاستدراك وغيرها من الحروف التي تربط بين الجمل. أو داخل القول من عناصر تدخل على الإسناد مثل الحصر والنّفي. أو روابط منطقيّة وهي ما سميّت بالرّوابط المعجميّة والتي تحيل في الغالب إحالة غير مباشرة مثل: منذ الظّرفيّة، وتقريبا، وعلى الأقل. وسمّاها ديكرو بالعوامل الحجاجيّة[2].

ثانيا: المقاربة التّواصليّة من الكفاية اللسانيّة إلى التّعليم.

1- التّواصل مفهومه وعناصره

1-1-مفهوم التّواصل:

يرجعُ هذا المصطلح في المعاجم العربيّة إلى الأصل اللّغوي (وصل) والّذي يُعنى به عند ابن منظور: "وصل وصلت الشّيء وصلا وصلة والوصولٌ ضد الهجران... ووصله إليه وأوصله: أنهاه إليه وأبلغه إياه...والتّواصل ضد التّصرام".[3] والمعنى أنّ التّواصل كلمة أخذت من لفظة الوصل الّذي يحيل إلى الإبلاغ بين طرفين وضدّه التّنافر والتّصرامٌ بمعنى القطيعة. أي أنّه التّوافق واستمرار العلاقات، السّيرورة والتّناول والتّعاقب والتّبادل في الحديث والكلام بين طرفين أو أكثر؛ وهذا الّذي يقوم عليه التّواصل كعمليّة. ومضت معاجم التّراث العربي على نهج ابن منظور في تعريف الكلمة وتحديد حيّزها وربطها بالوصل داعيّة إلى إقامة العلاقات وإعادة بعثها بعد أن مسّتها قطيعة وانفصال[4].

وقد جاء التّعريف به بنفس المفهوم في المعاجم الحديثة: "فتواصل يتواصل تواصلا، فهو مُتواصل. تواصل الشّخصان وغيرهما: اجتمعا واتّفقا، ضدّ تصارما وتقاطعا، تواصلا

---

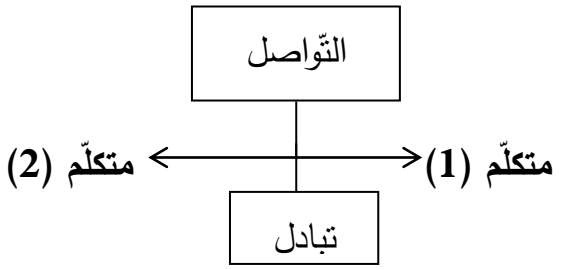
[1]) آن ريبول جاك موشلار، التّداويّة اليوم علم جديد، ص265.

[2]) ينظر: شكري المبخوت، المرجع نفسه، ص376.

[3]) ابن منظور، لسان العرب، المجلد 11، ص 726.

[4]) ينظر: مجد الدّين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، قاموس المحيط، تح: محمد البقاعي، دار الفكر، لبنان، 2005، ج4، ص 66.

بعد فراق"[1]. إذ أفاد التّواصل الاجتماع التّوافق الّذي دون قطيعة أو بعد قطيعة. أما في السّياق الأجنبي فيقترن التّواصل بلفظ **communicare**؛ وقد عرّف جون ديبوا (**j.dubois**) **La Communication** في معجم اللسانيات بأنّها: تبادل لفظيّ بين متكلّم منتج للفظ نحو متكلّم آخر يتحدّث عن نفس الموضوع"[2]. وعرّفها من زاوية أخرى بأنّها:" حدث تنتقل فيه المعلومة من نقطة إلى أخرى (شخص، مكان) وتحويل هذه المعلومة يحدث بواسطة رسالة تتخذ أشكالا مشفرة"[3]. وأشير إلى هذه الدلالة الاصطلاحيّة في المعجم العربيّ لمصطلحات اللسانيات بقولهم: "فالتّواصل تبادل الكلام بين متكلّم ينتج ألفاظا موجهة لمتكلّم آخر يقوم بدور المخاطب–المستمع. والاتصال حسب المنّظرين واللسانيين هو نقل معلومة من نقطة إلى أخرى (شخص، مكان) عبر إرساليّة لها شكل معيّن"[4]. تبيّن هذه التّعريفات أنّ التّواصل عمليّة تبادليّة للكلام بين طرفين–متكلمين– أحدهما يكون منتجا للكلام والآخر مصغيّا على أن يتبادلا الأدوار؛ بهدف نقل المعلومات بينهما.



الشكل رقم (05): عمليّة التّواصل.

وحتى تتّم هذه العمليّة، ويكتب لها النجاح فزيادة على توفر المتكلّم المخاطب والرسالة كما ذُكر آنفا، ينبغي أن تتوفر هذه العمليّة على عناصر أخرى تضمن لها ذلك.

1–2–عناصر التّواصل وفق النّماذج اللسانيّة:

1–2–1–نموذج فرديناند سوسير: نظر **سوسير** إلى اللّغة انطلاقا من الثّنائيات: (لغة، كلام) و(دال ومدلول)، وانطلاقا من هذا التّصوّر نظر إلى العمليّة التّواصليّة على أنّها

---

[1]) أحمد عمر مختار، معجم اللّغة العربيّة المعاصرة، 2449.

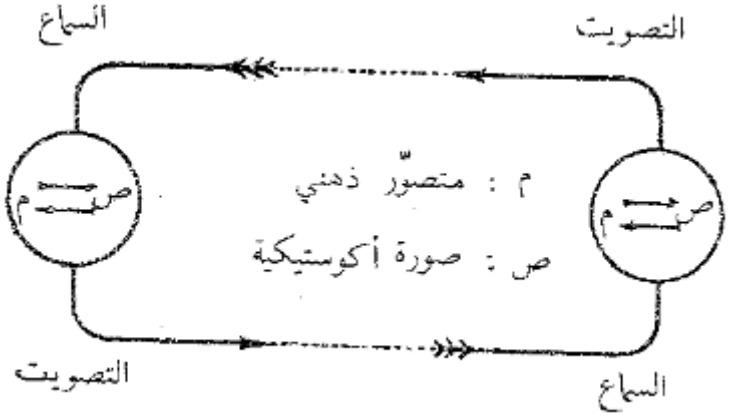
[2]) Jean Dubois et Autres, Dicttionnire De Linguistique,LAROUSSE, paris, 1 re edition, 2002,p94.

[3]) Ibid, P 94, 95.

[4]) المنظمة العربيّة للتّربيّة والثّقافة والعلوم، المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات–إنجليزي فرنسي عربي– مكتب تنسيق التّعريب، الدار البيضاء، ط1، 2002، ص32.

عمليّة ثنائيّة تنشأ بين (باث ومتلّق) يسري بينهما الكلام؛ فللكلام جانب شخصيّ واجتماعيّ، فإذا كان الكلام أداء فرديا فإنّ اللّغة تمثّل مخزونا مشتركا بين أفراد جماعة لسانيّة، فإنّ الكلام هو تحقيق وإنجاز فعلي لهذا المخزون في مقامات كلاميّة تحكمها شروط خاصة"[1].

فعمليّة التّواصل وفق نموذج **سوسير** عمليّة تتم في مستوى الكلام، أي على صعيد الفعل الفرديّ، وتستلزم طريقة تبادل الرّسائل اللفظيّة"[2]. وقد صوّر نظريته للعمليّة التّواصليّة من خلال خطاطة شهيرة له[3]:



ويمكن أن نستخلص من هذا النّموذج، طبيعة العمليّة التّواصليّة وفق تصور **سوسير**، والذّي يمكن تجزيئه إلى:

– متصوّر ذهني (دال)/ صورة أكوستيكيّة (سمعيّة لها).

–تتم عمليّة الاتصال بوجود شخصين على الأقل، يكون أحدهما باثاً والآخر مستقبلاً؛ فتكون انطلاقة العمليّة من عقل (الشخص الباث) نحو (الشخص المتلقي).

–تستند هذه العمليّة إلى مفاهيم مشتركة من العلامات اللسانيّة والصور السمعية:

العلامات اللسانيّة:

–ثنائيّة الدال والمدلول؛ فالدورة موجودة في دماغ أحدهما، وهو (أ) –على سبيل المثال– وهي التي يسميها المتصورات الذهنيّة بما يمثّل الدلائل اللّغويّة أي الصّور الأكوستيكيّة

[1]) ينظر: فرديناند دي سوسير، دروس في الألسنيّة العامّة، تر: صالح القرمادي، الدار العربيّة للكتاب، ص29.

[2]) ينظر: عبد القادر غزالي، اللسانيات ونظريّة التّواصل، رومان جاكبسون، دار الحوار، سوريا، ط1، 2003، ص35.

[3]) مخطّط سوسير للنظريّة التّبليغيّة، مأخوذ من كتاب: دروس في الألسنيّة العامّة، ص32.

المستخدمة للتّعبير عن تلك الظّواهر، فالدالّ هو الصوت، أما المدلول يقصد به الصّورة الذهنيّة.

-تنتشر الأمواج الصوتية من فمّ (الشخص أ) إلى أذن (الشخص ب)، ويقوم هذا الأخير بإحالة الصّورة الصّوتيّة إلى عقله.

-تتّم عمليّة إصدار التّلقي بنفس الطرّيقة؛ عندما يصبح المتلقي مصدرا والمصدرٌ متلقيا[1].

1-2-2-نموذج رومان جاكبسون:

ليس التّواصل عمليّة تتّم على المستوى اللفظي-شفاهة وكتابة- وحسب، إنّما يتخذ التّواصل أشكالا مختلفة كالتّواصل بالإشارات، لغة الجسد، لغة العيون، الرّموز وغيرها من مخرجات العصر وتطوّره. شريطة أن تتوفر العمليّة على أطرافها وعناصرها؛ "فعمليّة التّواصل سلسلة من العناصر ذات الهدف"[2] التي يستشهد عليها **رومان جاكبسون** بعنصرة حدّدها في ستة عناصر، هي كالآتي[3]:

1-2-2-1-المرسل Sender:

هو الّذي يقوم بإرسال الرّسالة إلى المتّلقي، ويحدث فيه تأثيرا باعتماد قناة معيّنة. والطّرف الفاعل الرّئيس فيها، وتحكم عملية الإرسال شروط كثيرة منها التّحكم في أنظمة اللّغة وامتلاك ملكة تبليغيّة تواصليّة تبرز قدرات الباثّ على التّرميز المحكم.

1-2-2-2-المتّلقي (المرسل إليه)Sent to :

هو الطّرف الثّاني من عمليّة، وهو الذي يتلّقى رسالة الباثّ المرسل، فيحدث التّجاوب من طرفه؛ إذ يعتمد نجاح عمليّة التّواصل عليه بمعرفة بمضمون الرّسالة والتّجاوب معها بمدى استقبالها على أكمل وجه.

1-2-2-3-الرّسالةMessage :

وتتمثّل في المضمون القولي الّذي يسعى المرسل إيصاله إلى المرسل إليه عبر قناة ، كأن تكون في العمليّة التّعلميّة موضوع الدّرس الّذي يقدّمه المعلم متعلّمية.

---

[1]) ينظر: فرديناند دي سوسير، دروس في الألسنيّة العامة، ص32.

[2]) روبرت دوجلاس، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، تر: عبد الرّاجحي، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، ط1، ص248.

[3]) ينظر: محمد سبيلا عبد السلام بنعبد العالي، اللّغة-سلسلة دفاتر فلسفيّة-، دار توبقال للنشر، المغرب، ط5، 2010.

1-2-2-4-المرجع Reference:

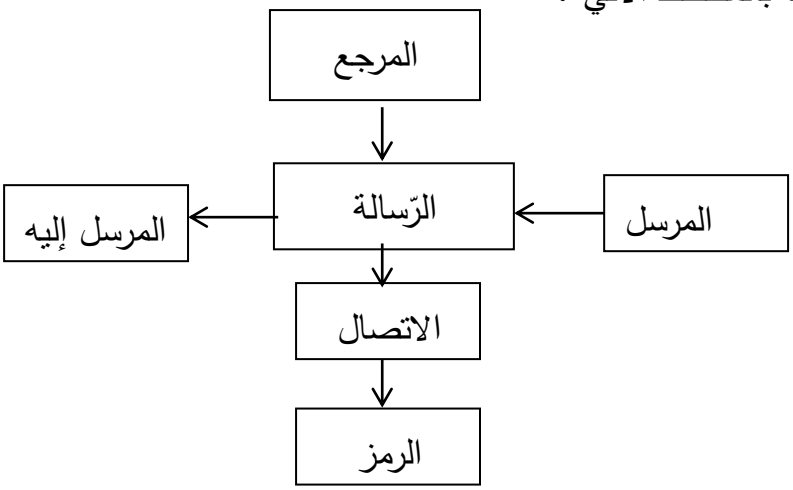
الشيء المشترك بين المرسل والمرسل إليه قد يكون ثقافيا أو اجتماعيا.

1-2-2-5-القناة (الاتصال) Canal:

وهو ما يسمح بقيام وبقاء التّواصل فيزيائيا و نفسيا بمعنى الوسيط الحامل للرّسالة، وفي الغالب تكون عبارة عن ذبذبات صوتيّة فيزيائيّة باللّغة المنطوقة، أو المكتوبة، كما قد تكون إشارة أو صورة أو صوتا.

1-2-2-6-الشفرة Code: ما تؤدّيه الرّسالة.

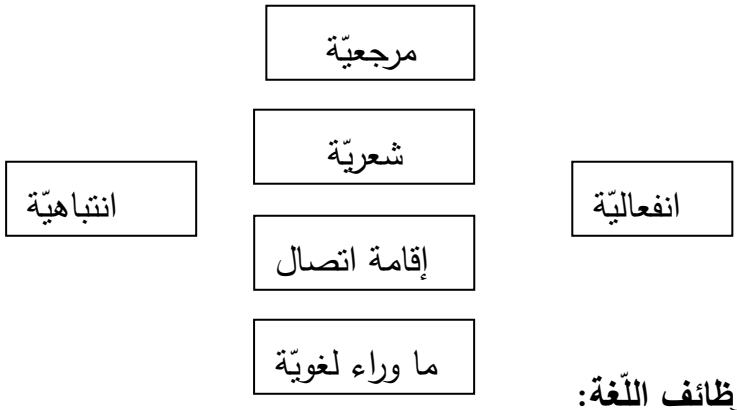
وقد مثّل عليها بالمخطّط الآتي[1]:



تتّم عمليّة التّواصل وفقا للرّسم التّمثيلي، عن طريق مرسل (قد يكون شخصا، جهازا..) الّذي يرتكز على مخزون لغوي ثقافي معرفيّ مشترك، والّذي يختاره المرسل للتّعبير عنه وتوجيهه للمرسل إليه ضمن سياق محدّد، ووفق نظام مشترك وعبر قناة للتّواصل بينهما. وتعتبر هذه العناصر عناصر ضروريّة للتّواصل بتوافرها وتظافرها ينجح التّواصل بين البشر، لكنّه قد يعاق بأسباب خارجة كعدم الرّغبة في الحديث وهو عامل نفسي، أو انقطاع وسيلة التّواصل التي تربط بين طرفيه بسبب خلل تقنّي مثلا، أو حدوث مقاطعة بين الطّرفين وغيرهما من الأسباب. لينبثق عن هذا الرّسم التّمثيلي لعناصر التّواصل رسم آخر يمثّل للوظائف التّواصليّة التي صاغها جاكبسون[2]:

[1]) فاطمة طبال بركة، النظريّة الألسنيّة عند رومان جاكبسون دراسة ونصوص، المؤسسة الجامعيّة للدراسات، بيروت،ط1993،1، ص67.

[2]) المرجع نفسه، ص67.



1-2-2-7-وظائف اللّغة:

لقد نظرت النّظريات الحديثة للّغة على أنّها مجموعة من الوظائف، وقد حددّها **ياكوبسون** في ست وظائف:

1-2-2-7-1-الوظيفة التّعبيريّة: وهي وظيفة "تحدّد العلاقة بين المرسل والمرسلة وموقفه منها"[1] حيث تكشف عن حالة ومشاعر المرسل زيادة على الأفكار التي يريدُ المرسل إبلاغها إلى المرسل إليه.

1-2-2-7-2-الوظيفة الانتباهيّة (النّدائيّة): يتحدّد مفهومها من اسمها:" فهي مجموع الجمل التي يستعملها المرسل لينادي بها المرسل إليه رغبة في لفت انتباهه أو الطلب منه القيام بشيء ما.[2]

1-2-2-7-3-الوظيفة المرجعيّة: تعدّ من أهم الوظائف؛ لأنّها: "تحدّد العلاقات بين المرسلة أو الغرض الّذي ترجع إليه"[3] فهي ذات حضور أساسيّ كونها تبيّن وتوضّح العلاقة بين الرسالة والسّياق الّذي تنشأ فيه.

1-2-2-7-4-وظيفة إقامة الاتصال: تسعى إلى إقامة الاتصال بين المرسل والمرسل إليه والحفاظ عليه، باستخدام ألفاظ مثل (ألو) (هاه) التي قد لا تمتلك معنى بقدر ما تملك هدفا للحفاظ على التّواصل بينهما.[4]

1-2-2-7-5-وظيفة ما وراء اللّغة: تظهر هذه الوظيفة في المرسلات التي تكون اللّغة نفسها مادة دراستها؛ أي التي تقوم على وصف اللّغة وذكر عناصرها وتعريف مفرداتها"[5].

---

[1]) فاطمة طبال، النّظريّة الألسنيّة عند رومان جاكبسون ، ص 66.

[2]) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]) المرجع نفسه، ص 67.

[4]) ينظر: المرجع نفسه، الصّحة نفسها.

[5]) ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

1-2-2-7-6-الوظيفة الشّعريّة: وهي وظيفة موجودة في كلّ أنواع الكلام بالإضافة إلى الوظائف اللّغويّة الأخرى. وقد تتعدّى الشكل الفنّي للكلام إلى الأشكال الفنيّة الأخرى"[1]. فكلّ شكل يؤدي وظيفة جماليّة توصل رسالة معيّنة للمتلقي وقد تؤثر فيه، وتثير حسّه الفنّي.

1-2-3-نموذج سيمون ديك:

جسّدت نظرة **ديك** للغة مشروعا علميا وظيفيا، وُسم بالنّحو الوظيفي الّذي يسعى للنّظر إلى اللّغة نظرة تداوليّة شاملة. وتقوم نظريته للّغة من زاوية تواصليّة، وفق مفاهيم ومعالم، هي كالآتي:

1-2-3-1-مفهوم اللّغة:

اللّغة وفق تصوّره: "أداة للتّفاعل الاجتماعيّ بين الكائنات البشريّة بهدف إقامة التّواصل بينها" [2]، فهي ظاهرة تداوليّة أو أداة رمزيّة تستعمل لغايات تواصليّة"[3]. وهذا التّعريف يكشف عن وظيفة اللّغة المتمثّلة في إقامة التّواصل وتحقيق التّفاعل بين أفراد اللّغة. إنَّ الوسيلة التي يتّم بها إقامة التّواصل هي الجهاز السمعي-الصوتي، أما الظرّوف التي يتّم فيها استعمال اللّغة، فتنقسم إلى ظروف فيزيائيّة وأخرى اجتماعيّة وأخرى لغويّة"[4] ويتخذ التواصل أبعادا بين طرفيه[5]:

-**البعد العلاقي:** بالنظر للعلاقة التي تجمع بين المتكلّم والسّامع.

-**تعبيري:** بالنّظر إلى المضمون.

-**توجيهي:** بغرض إحداث نشاط يقوم به (الأمر، والاستفهام).

-**انفعالي:** بالنّظر إلى المشاعر.

-**إخباري:** بالنّظر إلى المعرفة.[6]

---

[1]) ينظر: فاطمة طبال، النّظريّة الألسنيّة عند رومان جاكبسون، ص 75.

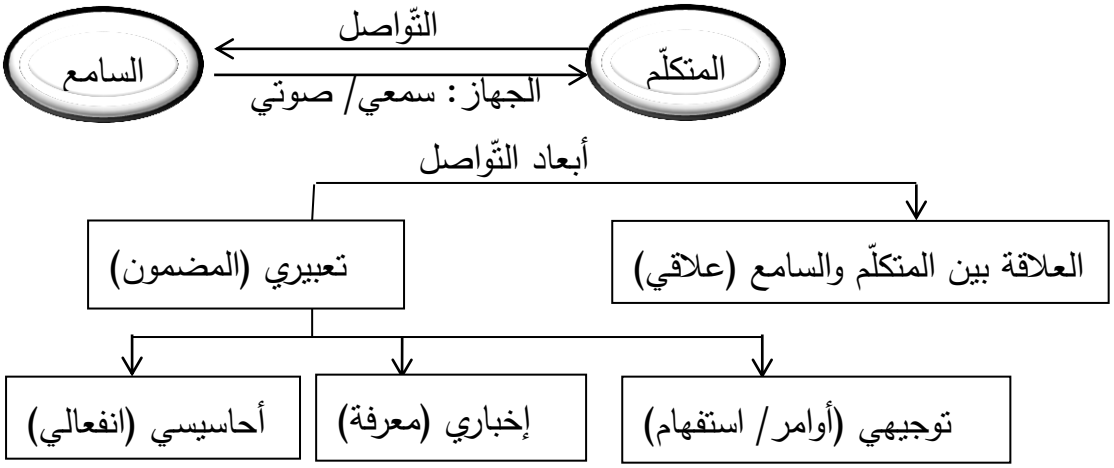
[2]) Simon C Dick, The Theory of Functiona Grammar, Mouton de Gruyter, Berlin, 2nd ed, 1997,P7

[3]) عز الدين البوشيخي، التّواصل اللّغوي- مقاربة لسانيّة وظيفية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 2012، ص36.

[4]) المرجع نفسه، ص37.

[5]) ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6]) عز الدين البوشيخي، التّواصل، ص37.



الشكل رقم (06): التّواصل عند سيمون ديك.

2-الكفاية التّواصليّة ومكوّناتها:

شكّل التّواصل نقطة تحوّل في مسار البحث اللساني؛ فأخرجهم من حيّز البنيّوية الّذي ينظر للغة كنظام، إلى حيّز مختلف ينظر للّغة كوسيلة للتّبليغ والتّواصل.

2-1-مفهوم الكفاية:

2-1-1-لغة:

تُحيلنا المعاجم التّراثيّة إلى أنَّ لفظ الكفاية مشتّق من: "كفى يكفي كفاية إذا قام بالأمر. ويُقال: كفاك هذا الأمر أي حسبك، وكفاك هذا الشيء، وفي الحديث: سيفتح الله عليكم، ويكفيكم الله أي يكفيكم القتال بما فتح الله عليكم"[1]. وجاءت بمعنى الاكتفاء والاستغناء في المعاجم الحديثة:" كفى، كفى الشيء، كفى به، كفى له: اكتفى وغنيّ؛ حصل الاستغناء عن سواه. كفاه الشيء: سدّ حاجته وجعله يستغني به عن غيره "[2]. ويقابله في اللّغة الأجنبيّة مصطلح **Competence**، الذي عرّفه اللسانيون على أنّه: "وهي معرفة تؤمّن للفرد إنتاج عدد لا حصر له من الجمل"[3] فهي مجموعة من المعارف الكامنة لدى الفرد المتكلّم، والتي تسمح له بإنجاز عدد لا متناه من الجمل الصحيحة وفهمها.

[1]) ابن منظور، لسان العرب، ص3907.

[2]) أحمد عمر مختار، معجم اللّغة العربيّة المعاصرة، مج3، ص1947.

[3]) فاطمة الطبال، النّظريّة الألسنيّة عند رومان جاكبسون، ص 126.

2-1-2-الكفاية اللسانيّة:

ركّز الأمريكي **نعوم تشومسكي** صاحبُ هذا التّصور اللساني، على مصطلحي **الكفاءة والأداء** كمصطلحين رديفين قديمين، فالإنسان يولد بقدرة تمكنّه من القيام بعدّة أشياء، والأداء هو الإنجاز الفعلي والملموس للقدرة، ممّا جعله يضع ثنائيّة **(الكفاءة والأداء)** في مقابل ثنائيّة **(اللّغة والكلام)** لسوسير باعتبار اللّغة نظام من العلامات والرموز بين أفراد اللّغة الواحدة و**(الكلام)** التّجسيد الفعليّ لها. ومن هذه الفكرة استوحى **تشومسسكي** ثنائيته؛ إذ يعني بالكفاءة أو القدرة:" المعرفة المخبوءة لنظام اللّغة، وقواعدها ومفرداتها، وكلّ أجزائها، وكيف تتضام هذه الأجزاء معا"[1] فالكفاءة معرفة ذهنيّة وقدرة ضمنيّة لنظام اللّغة وقواعدها وألفاظها وكلّ مكوّناتها والتي تسمح للمتكلّم بفهم وإنتاج عدد لا متناه من الجمل في اللّغة، أما الأداء فيقصد به:" الإنتاج الفعليّ (الكلام والكتابة) أو الفهم (الاستماع والقراءة)"[2]. أما الأداء فهو الممارسة الفعليّة للّغة وفق أشكالها المختلفة، حيث تتنقل تلك المعرفة المخبوءة الضمنيّة إلى ممارسة وأداء حقيقي، فكلّ فرد ينتمي إلى جماعة لغويّة، يولد بقدرة لغويّة عن طريق المحاكاة والاكتساب يستعملها ويتعلّمها ويتواصل بها مع غيره، حتى أنّ اللّغات تحدّد وفق نظرته بواسطة هذه القواعد الضمنيّة؛ إذ يكون بإمكان متكلّمي اللّغة التّواصل فيما بينهم بمقدار ما، تكون اللّغات المتخصّصة بهذه القواعد القائمة في عقولهم متشابهة"[3] حيث تخرج الكفاءة من الكمون والقوّة إلى الفعل والتّحقّق. فكلّ فرد ينتمي إلى جماعة لغويّة أو قام بتعلّم لغة معيّنة، له قدرة في إنتاج عدد لا متناه من الجمل، لم يسبق له أن سمعها أو فهمها، وهو ما سمّاه بالإبداعيّة في اللّغة وهي سمّة تميّز الاتصال الإنسانيّ عن سائر التّنظيمات الاتصاليّة الأخرى الحيوانيّة والاصطناعيّة يعني بها: "آليّة ضمنيّة قادرة على توليد عدد لا يُحصَى من البُنى اللسانيّة في إطار التّماثل الموجود بالقوّة بين الفكر واللّغة"[4].

---

[1])دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، تر: عبد الرّاجحي، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، دط، ص44.

[2]) المرجع نفسه، ص44.

[3]) ميشال زكريا، قضايا ألسنيّة تطبيقيّة، دار العلم للملايين، ط1، يناير،1992، ص57.

[4]) حنيفي بناصر، مختار لزعر، اللسانيات النّظريّة وتعميقاتها المنهجيّة، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون، الجزائري، ص74.

2-الكفاية التّواصليّة:

2-1-مفهومها:

تُعرف الكفاءة التّواصليّة بأنّها: معرفة قواعد الاستعمال والقدرة على الاستعمال"[1] فهي قدرة الفرد على استعمال اللّغة في سياق تواصليّ لأداء أغراض تواصليّة معيّنة. و"تعتمد الكفاءة التّواصليّة على العوامل النّفسيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة التي ترتبط بالبنيّة الاجتماعيّة التي يعيش فيها الفرد"[2] فعلى عكس المنظور اللساني التّوليدي التّحويلي الذي يولي اهتماما بالبنيّة النّحويّة، تهتّم هي بالبنى الأخرى التي تؤثّر في عمليّة التّواصل.

2-2-نشأتها:

بدأ التّوجه إلى ما يسمّى بالكفاءة التّواصلية في اللّغة إلى السبعينيات من القرن الماضي، حيث اتجه العلماء الوظيفون إلى دراسة اللّغة في الاستعمال؛ حيث أدركوا: "عدم استقلاليّة اللّغة الطّبيعيّة عن الوظيفة التّواصليّة"[3]. إذ لا يمكن إقصاء الجانب الاستعمالي للّغة، فأكثر ما تظهر فيه اللّغة بنظامها ونسقها هو التّواصل، وأوّل من استعمل مصطلح الكفاءة التّواصليّة العالم اللّغوي **ديل هايمز Dell Hymes** ردّا على نظرة **شومسكي Chomsky** الّذي نظر إلى الكفاءة باعتبارها مجموعة من المعارف اللّغويّة الضمنيّة لجماعة لغويّة؛ أي أنّ اللّغة مجموعة من القواعد اللّغويّة النّحويّة الصوتيّة الصّرفيّة والتّركيبيّة، وتجسيد وممارسة هذه القواعد والمعارف يقع ضمن ما يسمّى بالأداء، مهمّشا الجانب غير اللّغوي في التّواصل كون التّواصل لا يتخذ شكل اللفظ وحسب، وكذا السّياق الاجتماعيّ الّذي تظهر فيه محادثات وتفاعلات أفراد الجماعة اللّغويّة، وكذا قواعد استعمال اللغّة التي ضبطتها التّداوليّة، ويعتبر **ديل.هايمز** أنّ كفاءة **(شومسكي)** لا تُعنى بتلك العناصر التي تستعملُ في عمليّة التّفاوض ونقل الرّسائل إلى الآخرين، ثم توالت البحوث التي فسّرت هذه الكفاءة انطلاقا من الوظائف الاجتماعيّة للّغة، بالاعتماد على مقاربات تواصليّة، حلّت محلّ سابقتها البنويّة والتي جسدّت ولفترة طويلة من الزمن صورة أنّ اللّغة قواعد وبنى جافة، وأنّ التّمكن من هذه البنى هو التّمكن من اللّغة، لتصبح الكفاءة التّواصليّة مستهدفة في حقل تعليميّة اللغات، بعد التّأكد من فرضيّة أنّ التّمكن من القواعد

---

[1] Sophie Moirand, enseigner a communiquer en langue etranger, Hachette, paris, 1 re edition, 1982,p15

[2] Ibid, p15

[3] أحمد المتوكل، مسائل النّحو العربي في قضايا النّحو الوظيفي، ص08.

لا يعني بالضرورة القدرة على استخدام تلك القواعد في عمليّة التّواصل بكيفيّة سليمة وملائمة.[1] فالكفاءة التّواصليّة تعني إمكانيّة تجسيد وتوظيف اللغة في سياقات دالّة محدّدة الهدف والغاية، كأن يكون التّواصل في سياق تعليمي الهدف منه تمكين المتعلّم من إجادة التّواصل باللّغة شفاهة أو كتابة بحسب ما تقتضيه وضعيات التّواصل.

-2-3-مكوناتها:

نشر العالمان "**مايكل كانال**" **Canale** "**وميرين سوين**" **Swain** في سنة 1980، مقالا حول الكفاية التّواصليّة، ميّزا فيه بين أربع مكونات. المكون الأوّل والثّاني منها له علاقة باللّغة كنظام، فيما يتّصل الثّالث والرّابع منها بالجانب التّواصلي لها[2].

-2-3-1-مكوّن الكفاءة النّحويّة Grammatical:

تدلّ على صحّة الأداء اللغوي وسلامته النّحويّة، وهي تشتمل على المعرفة بالوحدات المعجميّة وقواعد الصّرف والتّراكيب ودلالة الجملة والأصوات.

-2-3-2-مكوّن كفاءة الخطابDiscourse :

يعنى به القدرة على ربط الجمل لتكوين خطاب ولتشكيل تراكيب ذات معنى في سلسلة متتابعة. والخطاب يشتمل على أي شيء يتدرّج من الحوار البسيط المنطوق إلى النّصوص الطّويلة المكتوبة .

-2-3-3-مكوّن الكفاءة اللّغويّة اجتماعيّة Sociolinguistic :

يُقصد بها ملاءمة السّياق الاجتماعي لعمليّة التّواصل. هي القدرة الاجتماعيّة والثّقافيّة للّغة والخطاب، وهي تقتضي فهم السّياق الاجتماعيّ الّذي تستعمل فيه اللّغة، وأدوار وأطراف الخطاب، والمعلومات المشتركة بينهم ووظيفة الخطاب. بمعنى ملاءمة المقال للمقام.

-2-3-4-مكوّن الكفاءة الاستراتيجيّةStrategic :

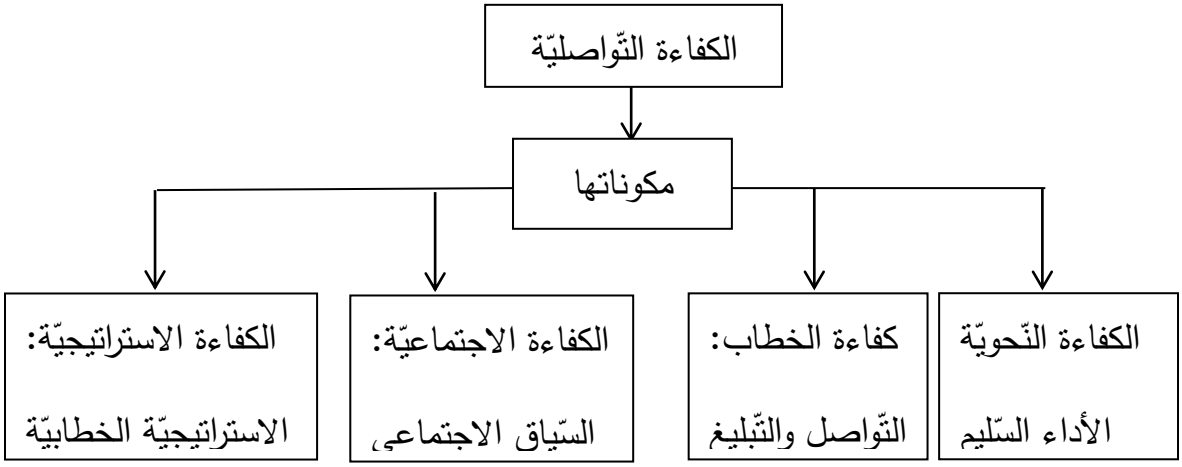
توظيف استراتيجيات الخطاب والتّواصل، وتعني ما نوّظفه من استراتيجيات لغويّة وغير لغويّة لنعوض النقص الّذي ينشأ من متغيّرات الأداء أو عدم توافر القدرة.

وفيما يلي مخطّط للكفاءة التّواصليّة ومكوناتها:

---

[1]) أحمد سعيد مغزي وآخرون، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، أوراس للنشر، الجزائر، 2017، ص25.

[2]) ينظر: روبروت دوجلاس، أسس تعلّم وتعليم اللّغة، ص246.



الشكل رقم(07): مكوّنات الكفاءة التّواصليّة حسب كانال وسوين

كما افترض سيمون ديك مجموعة من المكونّات للقدرة التواصليّة في إطار ما يسمّى النموذج التمثيلي لمستعملي اللغات الطبيعيّة:

-**الطاقة اللسانيّةLinguistic Capacity** : يكون فيها مستعمل اللّغة قادرا على إنتاج العبارات وتأويلها.

-**الطّاقة المعرفيّةEpistemic Capacity** : يكون مستعمل اللغة قادرا على تنظيم المعرفة وتخزينها.

-**الطّاقة المنطقيّةLogical Capacity** : أن يكون مستعمل اللغة قادرا على استنباط المعرفة.

-**الطّاقة الإدراكيّة (الحسيّة)Persepective Capacity**: إدراك المحيط، واكتساب المدركات واستعمالها.

-**الطّاقة الاجتماعيّةSocial Capacity** : مراعاة الظروف الاجتماعيّة لكل من المتكلّم والمخاطب لإنجاح التواصل. كما اقترحت الباحثة "**صوفي موارون**" **Sophie Moirand**" تصنيفا مشابها لما سبق ترى أنّه يخدم الكفاية التّواصليّة في المجال التّعليمي، يقوم على أربع مكوّنات[1]:

-**المكوّن اللساني A Linguistic Component** : وهو القدرة على الاستعمال؛ بمعنى امتلاك القدر على المعرفة النّحويّة، المعجميّة، الصوتيّة، والنصيّة لنظام اللّغة.

[1] Sophie Moirand, enseigner a communiquer en langue etranger, p20 (

-**المكوّن الخطابي A Discrsive Component** : ويقصد به المعرفة بمختلف أشكال الخطاب ونظمها حسب الوضعيات التّواصليّة التي تنتج فيها.

-**المكوّن المرجعي A Referent Component** : بمعنى المعرفة بمجالات الخبرة، والأشياء الموجود في العالم وعلاقاتها.

-**المكوّن السوسيو ثقافيA Socio-Cultural Component** : بمعنى معرفة قواعد المجتمع ومبادئه تاريخه وثقافته والعلاقات التي تجمع بين الموجودات الاجتماعيّة.

ونخلص من هذين المخططين السّابقين إلى أنّ التّواصل ضمن هذه النّظرة:

- ✓ تّواصل له بعدين؛ لغوي (لساني، خطابي/ وغير لغوي مرجعي سوسيو ثقافي).
- ✓ الخطاب التّواصلي مخّطط له ومنّظم.

-2-4-الكفاية التفسيريّة (التّداوليّة، النفسيّة، النمطيّة): تتبنى نظريّة النّحو الوظيفي الكفاية التفّسيريّة التي تقوم على ثلاثة أنماط:

-2-4-1-الكفاية التّداوليّة:

يتوفر الإنسان السّوي على كفاية لغويّة تفرض عليه كفاية تداوليّة؛ لأنّها مكوّن فعّال في تكوينه وتواصله:" فهي مطمح تسعى في إحرازه النّظريّات اللسانيّة المؤهلة للاندماج في نظريّة تواصليّة أوسع تشمل التّواصل اللّغوي في عمومه"[1]. ويكشف هذا المفهوم أنّ الكفاية التّداوليّة بما توفره من تحديد للاستعمال الفعلي للفظ، تسهم في تحقيق التّواصل اللّغويّ، وهو ما تسعى إليه النّظريات اللسانيّة الحديثة من خلال الأسس والمفاهيم التي صاغتها حول اللفظ الجملة والخطاب لتحقيق الكفاية التّداوليّة للغة لتعزّز بعدها المسعى التّواصلي للّغة.

-2-4-1-1-الكفاية التّداوليّة مطمحٌ للنّحو الوظيفي:

يعدّ الاتجاه الوظيفي التّداولي من أهم التّوجهات اللغويّة المعاصرة التي تتجاوز النّظرة اللسانيّة الضيّقة للغة؛ حيث يسعى النّحو الوظيفي لتمثّل مكونات اللّغة من تراكيب ومعجم وصوت تمثّلا يتوافق مع المكوّن التّداوليّ، وفي إطار هذا المسعى اقترح دعاة هذا التّوجه ممثلا في **سيمون ديك** في الفكر الغربي ربط خصائص العبارات بخصائص الاستعمال، حيث يقول:" على النّحو الوظيفي أن يستكشف خصائص العبارات اللغويّة المرتبطة بكيفيّة

[1]) محمد الحسين مليطان، نظريّة النّحو الوظيفي-الأسس النّماذج والمفاهيم، دار الأمان، الرّباط، ط1، 2014، ص120.

استعمال هذه العبارات وأن يتّم هذا الاستكشاف في إطار علاقة هذه الخصائص بالقواعد والمبادئ التي تحكم التّواصل اللّغوي. يعني هذا أنّه يجب ألاّ نتعامل مع العبارات اللّغويّة على أساس أنّها موضوعات منعزلة بل على أساس أنّها وسائل يستخدمها المتكلّم لإبلاغ معنى معيّن في إطار سياق تحدّده العبارات السابقة وموقف تحدّده الوسائط الأساسيّة للتّخاطب"[1] ومن ثمّ يقترح أحمد المتوكّل انطلاقا من هذا التّعريف العام للكفاية التّداوليّة أن تتفرع العبارات:

-**عبارات ذات خصائص مرتبطة بالاستعمال:** ومن هذه الخصائص الصّرفيّة والتّركيبيّة والتّطريزيّة التي يحدّدها القصد.

-**عبارات ذات خصائص غير مرتبطة بالاستعمال:** وهو ما يقصد به التّركيب المستقل ومن هذه الخصائص في العربيّة المركب الاسميّ الفاعل[2].

الوظائف التّداوليّة: اقترح النّحو الوظيفي ثلاث مستويات لتمثيل وظائف البنيّة النّحويّة:

1-مستوى تمثيل الوظائف التّركيبيّة: (كوظيفتي الفاعل والمفعول).

2-مستوى تمثيل الوظائف الدلاليّة: (كوظيفة المنفذ، ووظيفة المتقبّل، ووظيفة المستقبل، ووظيفة المستفيد).

3-مستوى تمثيل الوظائف التّداوليّة: كوظيفة المبتدإ والمحور[3].

-2-4-1-2-الوظائف التداولية:

ظهرت هذه القضيّة الوظيفية بعد أن تجاوز الدّرس التّداولي فكرة الوظيفة الواحدة للغة وهي الوظيفة التواصليّة **(الإبلاغية)** إلى فكرة تعدّد وظائف اللّغة "وأهمها أنّ اللّغة ذات وظيفة تأثيريّة في السّلوك الإنسانيّ وتنبني عليها تغيّرات في المواقف والآراء"[4] فاللّغة ليست أداة تواصل وتبليغ وحسب وإنّما هي أداة للفت الانتباه والتأثير أيضا. ومهمة الوظائف التّداوليّة تتمثّل في أنّها "تحدّد وضعيّة مكونّات الجملة بالنظر إلى البنية الإخبارية والمعلوماتية في علاقة الجملة بالطبقات المقامية المحتمل أن تنجز فيها"[5]

---

[1]) أحمد المتوكّل، المنحى الوظيفي في الفكر اللّغوي العربيّ الأصول والامتداد، دار الأمان، الرّباط، ط1، 2006، ص64.

[2]) ينظر: المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3]) أحمد المتوكّل، الوظائف التّداوليّة في اللّغة العربيّة، المرجع السابق، ص11.

[4]) خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، ص94.

[5]) المرجع نفسه، ص95.

فالوظائف التداولية ذات علاقة وثيقة بالسياق الذي ترد فيه الجمل والتّعابير اللغوية وبمدى إنجازية هذه الجمل في عملية التواصل.

مجموع الوظائف التّداولية عند **سيمون دايك** أربعة غير أنَّ **أحمد المتوكل** قسمها إلى نوعين **وظيفة داخلية ووظيفة خارجية**، و"تتسم الوظائف التّداوليّة الداخليّة بكونها تسند إلى عناصر تنتمي إلى الجملة ذاتها"[1] وتضم وظيفتي البؤرة والمحور.

فالبؤرة تسند إلى المكوّن "الحامل للمعلومة الأكثر أهميّة أو الأكثر بروزا في الجملة"[2] نحو:

-عاد زيد من السفر **البارحة**، حدثني عمرو البارحة عن **مقالته**.

أما الوظيفة **المحور** فهي "الوظيفة التي تُسند إلى المكوّن الدّال على ما يشكلّ المحدث عنه داخل الحمل"[3] نحو: متى رجع **زيد؟** ورجع **زيد** البارحة. فالمحور في الجملتين هو زيد كونه هو المحدّث عنه في الجملتين معا.

أما **الوظائف التّداوليّة الخارجيّة** فهي: "المبتدأ والذيل" وهما غير مرتبطتان بعناصر الجملة ويضيف المتوكل وظيفة خامسة وهي وظيفة المنادى.

فالمبتدأ: هو "ما يحدّد مجال الخطاب الذي يعتبر الحمل بالنسبة إليه واردا"[4] مثال: زيد قام أبوه ، **فزيد** مبتدأ و**قام أبوه** حمل .

أما الذيل: "فيحمل المعلومة التي توضح معلومة داخل الحمل أو تعدّلها أو تصحّحها"[5] نحو: قرأت الكتاب **نصفه**، ساءني زيد **سلوكه**.

أما المنادى: فيعرّف على أنّه: "وظيفة تُسند إلى المكوّن الدّال على الكائن المنادى في مقام معيّن "[6] نحو: يا زيد اقترب، ويا طالع الشجرة انزل.

-2-4-2-الكفاية النفسيّة:

استفادت نظريّة "النّحو الوظيفي" من أبحاث اللسانيات النفسيّة ، وعلم النفس المعرفي في مجال اكتساب اللّغة وهو مجال نفسي لغوي تعليميّ، ومن بين المفاهيم والنّظريات التي

---

[1]) أحمد المتوكل، الوظائف التّداوليّة في اللّغة العربيّة، ص17.

[2]) المرجع نفسه، ص28.

[3]) المرجع نفسه، ص69.

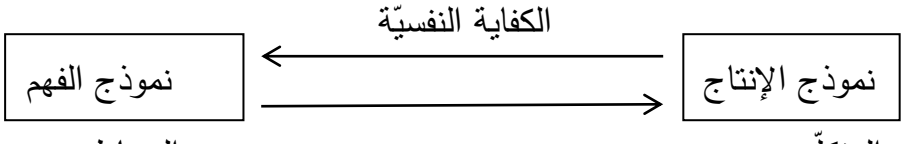
[4]) المرجع نفسه، ص114.

[5]) المرجع نفسه ص147.

[6]) المرجع نفسه، ص161.

تتقاسمها اللسانيات وعلم النّفس نظرية **اكتساب اللّغة (LAD)** التي تأرجحت بين نظرية الاكتساب الفطري **لتشومسكي** التي تقوم على العامل الفطري، ونظريّة **بياجيه** المعرفيّة التي تقوم على عامل المحيط الاجتماعيّ الّذي ينمو فيه الطّفل. إلاّ أنّ هناك خلافا بين النظريتين، بينما تميلُ نظريّة النّحو الوظيفي إلى النزعة الثّانيّة التي ترى أنّ اكتساب الطفل للّغة يتّم بتفاعل الطّفل النّامي مع محيطه اللغوي، غير أنّه لا يمكن إبعاد العامل الفطري ولا رفضه رفضا تاما، وإنّما ترجئه"[1]. رغم أهميّة المحيط اللّغوي الّذي يولد فيه الطّفل في إكسابه اللّغة التي تبنّاها الوظيفيون، إلا أنّه لا يمكن إنكار وإقصاء" نظرة التّوليدين في عامل الفطرة بأنّ الطّفل يولد مزودا بجهاز اكتساب لغوي (LAD)، لا يقتصر على القدرة النحويّة فقط، وإنّما يزاوج بين النّسق النّحوي ونسق القواعد والأعراف"[2].

وتلعب هذه الكفاية دورها بالنسبة للنّحو، فتقاس كفاءة النّحو بمدى توفره على معيار الكفاءة النّفسيّة، "فمن مطالب بناء النّحو بأن لا يتعارض مع الفرضيات النفسيّة القويّة القائمة حول معالجة اللّغة، فمعيار الكفاية النفسيّة يفرض على النّحو أن ينسجم مع ما يعرف عن الطاقات النّفسيّة للمخلوقات البشريّة، فالنّحو لا يرقى إلى الكفاية النفسيّة، إلاّ إذا كان مؤلّفا من نموذج إنتاج يوضّح الكيفيّة التي تتّم بها معالجة العبارات اللّغويّة، ومن العناصر التي يتّم استعمالها في كلّ من نموذج الإنتاج ونموذج الفهم"[3] فالكفايّة النّفسيّة من مطالب النّحو الوظيفي، بجعل المعيار النّفسي ضرورة في تنميط قواعد اللّغة وتراكيبها وفق نموذج للإنتاج وآخر للفهم، والأمر الّذي يتطلّب مراعاته أكثر في الإنتاج هو بتكوين المتكلّم لعبارات وتوجيهها إلى مخاطب وهنا يظهر دور نموذج الفهم. ويمكن تأويل هذه النظرة وفق المخطّط التّالي:



الشّكل رقم (08): الكفاية النّفسيّة.

[1]) أحمد المتوكل، الوظيفيّة بين الكليّة والنّمطيّة، ص63.

[2]) يحي بعيطيش، نحو نظريّة وظيفية للنحو العربي، رسالة دكتوراه مخطوطة مقدّمة لكليّة الآداب واللّغات، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، ص85.

[3]) عز الدين البوشيخي، التّواصل، ص44.

2-2-4-3-الكفاية النمطيّة:

رفضت اللسانيات الوظيفية تنميط اللغات على أساس السّلالات والفصائل، بتقسيمها إلى أسر: اللغات الساميّة، واللغات اللاتينيّة، وهو تقسيم تاريخي مبني على المقارنة بين اللغات في بنيتها وشكلها، حاولت أن تدرس جميع اللغات الطبيعيّة من خلال ما يميّزها من نظام صوتيّ، صرفيّ وتركيبيّ. ويرى **يحي بعيطيش** أنّ مبدأ النّمطيّة في النّحو الوظيفي يتجسّد في جانبين، جانب يطمح للاهتمام بالقواسم المشتركة بين اللغات الطبيعيّة، بالتّركيز على كليات (وظيفية تداوليّة)، أكثر منها صوريّة تحتمل الاختلاف والتباين، فالكليات الصوريّة هي مجموعة محصورة من الخصائص، كالخصائص الصوتية المميّزة لكلّ لغة، والمقولات الصرفيّة كالاسم الفعل والصّفة، والوظائف التركيبيّة، كوظيفتي الفاعل والمفعول، التي يختلف ترتيبهما من لغة إلى أخرى، سواء كانت من بنيّة نمطيّة (فاعل، فعل، مفعول) في الإنجليزيّة والفرنسيّة، أو من بنيّة نمطيّة مختلفة (فعل، فاعل، مفعول) في اللّغة العربيّة.

ويتعلّق الجانب الثّاني منها بالمنهجيّة الوظيفيّة العامة لمقاربة الظواهر اللّغوية، وفق التّطورات التي عرفتها اللسانيات الحديثة، فانقسم الوظيفيون فريقين، فريق يقول بتباين خصائص مكوّنات النّص وعلاقاته عن خصائص ومكوّنات الجملة **(ديك، هنغفلد، المتوكل)**، ويرى هذا الفريق أنّ مكوّنات النّص وعلاقاته تماثل المكونات والعلاقات التي تحكم الجملة، وعليه يمكن توسيع نحو الجملة ليشمل نحو النّص، أما الفريق الآخر فيرى وجود اختلاف في العلاقات المكوّنة للجملة والعلاقات المكوّنة للنّص، فلم يعد النّحو الوظيفي قادرا على تفسير الظواهر اللغويّة في إطار النّص[1].

وبهذا تعرف الكفاءة النمطيّة بأنّها: "قدرة النّظريّة اللسانيّة على تزويدنا بأنحاء كافيّة لمختلف أنماط اللّغات الطبيّعيّة، فالنّحو الكافي نمطيّا هو النحو الذي يمتلك القدرة على وصف جميع أنماط اللّغات الطّبيعية. وهو ما يستلزم مراعاة ظواهر لغويّة متعدّدة تنتمي إلى أنماط متنوعة من الخطاب[2].

[1]) ينظر: يحي بعيطيش، نحو نظريّة وظيفية للنحو العربي، ص90، 91.

[2]) عز الدين البوشيخي، التّواصل، ص 44.

3-نظريّة التّواصل عند العرب:

إنّ تواصليّة اللّغة ليست نظرية غربيّة بحتة، ففكرة أنّ اللّغة وسيلة من وسائل التّواصل والتّعبير فكرة انتهى إليها العرب قديما، فهذا ابن جني في تعريفه للّغة يقول:" أما حدّها فإنّها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم"[1] وكشف حدّ ابن جني عن الغرض من استعمال اللغة الّذي لا يخرج عن التّواصل، وتظهر بهذا المفهوم عند ابن خلدون الّذي يقول: اعلم أنّ اللغات ملكات شبيهة بالصّناعة؛ إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنّظر إلى المفردات وإنّما هو بالنّظر إلى التّراكيب، فإذا حصلت الملكة التّامة في تركيب الألفاظ المفردة للتّعبير بها عن المعاني المقصودة ومراعاة التّأليف الّذي يُطبقُ الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلّم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع وهذا هو معنى البلاغة"[2]. فقد أشار هذا التّعريف إلى أمرين مهمين جدا وهو ممّا يعتدّ به في الدراسة الغربيّة، ففكرة **(الملكة)** هي ما أشار إليه اللسانيون المحدثون بالكفاية، أما فكرة مقتضى الحال فتتقاطع مع فكرة الموقف ومراعاته ليتحقّق التّواصل بشكله الحقيقي من مرسل يراعي معانيه بألفاظ تخدمها ليصل مغزاه إلى سامعه، وهذا ما تصبو إليه الكفاية التواصليّة، فكأنّ هذا التّعريف للّغة يشتمل على مكوّنات الكفاءة التواصليّة التي أشرنا إليها سابقا:

1- المكوّن اللساني. (المفردات في التّركيب)

2- المكوّن الخطابيّ. (تركيب الألفاظ المفردة للتّعبير بها عن المعاني المقصودة).

3- المكوّن الاجتماعيّ. (مراعاة مقتضى الحال).

ونخلص إلى أنّ هذه الكفاية التّواصليّة كانت ظاهرة وجليّة عند ابن خلدون وإن اصطلح عليها بالبلاغة. ولم يتوقف البلاغيون عند تواصليّة اللّغة بل تجاوزوها إلى تحديد عناصر العمليّة التّواصليّة، حيث "انتبه الجاحظ إلى أنّ الفعل اللّغوي مهما كان الحيّز الّذي يتنّزل فيه، وبقطع النّظر عن مقاصد منجزه وغاياته، يقوم على ثلاثة عناصر

---

[1]) أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تح: محمد على النجار، دار الكتب المصريّة، مصر، دط، دت، ص33.

[2]) عبد الرحمان ابن خلدون، المقدّمة، تح: أحمد جاد، دار الغدّ الجديد، القاهرة، مصر، ط1، 2007، ص554.

أساسيّة، تمثّل الحدّ الأدنى للبيان اللّغوي وهي المتكلّم والسّامع والكلام"[1] انطلاقا من المقولة نستنتج توافر عناصر العمليّة التّواصليّة: المتكلّم (المرسل) السّامع (المرسل إليه) الكلام (الرسالة بينهما).

3-1-نظريّة التّواصل ووظائفها في النّحو العربي:

قرن العرب بين اللّغة والتّواصل، واهتموا بهذا البعد من اللّغة اهتماما كبيرا لمّا كان الغرض من اللّغة هو التّواصل ولما كانت اللّغة أسمى الوسائل التي يتّم بها التّواصل؛ لذلك لم يدّخروا جهدا في الإحاطة به كنّظريّة بتطويق مفاهيمه وتحديد أطرافه وعناصره، فقامت لهم أبحاث ودراسات عكست ذلك وهو ما أشرنا إليه سابقا في بشكل بسيط. والنّحو بأسسه وقواعده ما هو إلاّ رافد من روافد اللّغة ومكوّن من مكوّنات الكفاءة التّواصليّة لا يمكن الاستغناء عنه، ولعلّ التّأسيس له وتقعيده انطلق من ثلاثيّة **(المرسل، المرسل إليه، والرّسالة)**. فالنّحو في معناه **اللّغوي:**" القصدٌ والطّريق"[2]، وفي معناه **الاصطلاحيّ:**" إنّما أُريد به أن ينحو المتكلّم إذا تعلّمه كلام العرب، وهو علم استخرجه المتقدمون فيه من استقراء كلام العرب"[3] وليس المقصود بالبعد التّواصلي هنا تعريف النّحو كعلم، وإنّما بعض ما يقوم عليه من مفاهيم نظروا إليها نظرة تداوليّة:

-**الكلام:** نظر العرب للكلام نظرة أشمل منه إلى الكلمة؛ فأمّا الكلمة:" فلفظ وُضع لمعنى مفرد"[4] بينما الكلام:" يقع به التّفاهم والتّخاطب"[5]. فإن كان الغرض من الكلمة هو إفادة معان مفردة في ذاتها ولذاتها، فإنّ الكلام يفيدُ التّفاهم والتّخاطب، ونستنتج البعد التواصلي من هذا التّعريف:

-**الكلام يقع به التّفاهم والتّخاطب؛** يعني أنّه وسيلة تواصلية تستدعي أطرافا للتواصل: المتكلّم، والسامع، الكلام (الرسالة) بحيث لا يتّم الأمر دون هذه الثلاث.

---

[1]) حمادي صمود، التّفكير البلاغي عند العرب أسسه وتطوّره إلى القرن السّادس، منشورات الجامعة التّونسيّة، تونس، ط1، 1981، ص182.

[2]) ابن منظور، لسان العرب، ص4371.

[3]) أبو بكر محمد بن السّراج، الأصول في النحو، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرّسالة، ط3، 1996، ص36.

[4]) محمّد بن الحسن الرّضي الاستراباذي، شرح الرّضي على الكافيّة، تح: حسن بن محمد بن إبراهيم الحفظي، عمادة البحث العلمي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة، إدارة النشر والثّقافة، السّعوديّة، ص3.

[5]) يس بن زين الدين الحمصي، حاشيّة على شرح الفاكهي لقطر النّدى، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي، مصر، ط2، 1971، ص16.

كذلك تمّ تعريف الكلام على أنّه: "اللفظ المفيدٌ فائدة يحسن السّكوت عليها"[1] ونستخلص من هذا التّعريف فائدة تواصليّة، تظهر فيما يلي:

-تتعلّق جزئية الإفادة من هذا التّعريف بالعنصر الأوّل وهو المتكلّم الّذي يريدٌ إيصال مقصده من الكلام بما يفيد من الألفاظ.

-**جزئيّة السكوت عن الكلام تحتمل أمرين:** أوّلهما أن يحسن المتكلّم الكلام لتمامه وإفادته، وهنا تتحقّق **الوظيفية التّعبيريّة** باختيار ما يناسب من الألفاظ لأداء غرض التّواصل. أما الثّاني فأن يحسن السامع تلقي الكلام وفهمه، فالسكوت عن الكلام المفيد دليل على تحقيقه الغرض منه، فتحصل **الوظيفة الإفهاميّة**[2].

ومن التّعريفات التي ألحقت بالكلام قولهم: "للفظ الكلام معنيان، أحدهما لغويّ، والثّاني: نحويّ، فأمّا **الكلام اللّغويّ** فهو عبارة عمّا تحصل بسببه فائدة، سواء أكان لفظا، أم لم يكن، كالخطّ والكتابة والإشارة. وأمّا **الكلام النّحويّ**: فلا بدّ من أن يجتمع فيه أمور أربعة: الأوّل أن يكون لفظا، والثّاني: أن يكون مرّكبا، والثّالث: أن يكون مفيدا، والرّابع: أن يكون موضوعا بالوضع العربيّ"[3] ولعلّ هذا التّعريف يحيلنا إلى البعد التّواصلي على مستوى الكلام اللغوي، وذلك بتحقيق تواصل كتابيّ عن طريق الخطّ، أو تواصل إيمائيّ إيحائي عن طريق الإشارة. أما على مستوى الكلام النّحوي كنوع من أنواع الكلام اللغوي، فتتحقّق التّواصليّة بتحقّق الكفاءة اللسانيّة (باستعمال اللفظ)، ثم دمج الألفاظ في تركيب، ثم نقل التّركيب إلى بعد آخر وهو الإفادة، وهذا ما يحيلنا إلى المعنى التّواصلي للكلام باعتباره توليفة وسلسلة من الكلمات، ليس الهدف منها إفادة المعاني فقط وإنّما تتجاوز الأمر إلى تحقيق التّواصل. ولعلّنا نستشف السّمة التّواصليّة في الكلام، من خلال قولهم: يفيد بمعنى أنّه لا يقتصر على أن يكون تركيبا، بل أن يكون مفيدا والإفادة لا تتّم إلاّ بتوفر عنصري: المتكلّم، والمخاطب.

3-2-نظريّة التّواصل في النّحو الوظيفي:

قد يعتبر النّحو الوظيفي من النّظريات ذات البعد التّواصلي والمنحى التّداولي؛ لأنّه يركّز على الجانب الاستعمالي للغات الطّبيعيّة، حيث يعتبر زعيم الوظيفية **سيمون ديك**

---

[1]) ابن عقيل، شرح ابن عقيل، ص14.

[2]) دالدار غفور حمد أمين، نشأت على محمود، نظريّة التّواصل وأبعادها في الدّرس اللّغويّ، ص124.

[3]) محمد محي الدين، التّحفة السّنيّة بشرح المقدّمة الأجروميّة، المكتبة العصريّة، بيروت، لبنان، ط1، 2012، ص1.

أنّ الوظيفة الأساسيّة للّغة هي إقامة التّواصل بين مستعمليها"[1]. كذلك بذل الباحثون العرب جهودا في نظريّة التّواصل سواء بالنّقل والإفادة من الباحثين الغرب، **كأحمد المتوكّل** الذي أفاد كثيرا من جهود **سيمون ديك** فأسّس **نظرية للنّحو الوظيفي في اللّغة العربيّة**، وقد علّل أحمد المتوكّل سبب اختياره هذه النّظريّة الوظيفيّة دون غيرها بقوله:" يعتبر النّحو الوظيفي الذي اقترحه سيمون ديك في السّنوات الأخيرة، في نظرنا، النّظريّة الوظيفيّة التّداوليّة الأكثر استجابة لشروط التّنظير من جهة، ولمقتضيات النّمذجة للظّواهر اللّغويّة من جهّة أخرى، كما يمتاز النّحو الوظيفي على غيره من النّظريات التّداوليّة بنوعيّة مصادره. فهو محاولة لصهر بعض مقترحات نظريّة **(النّحو العلاقي)** نحو الأحوال الوظيفيّة ونظريات فلسفيّة **(نظريّة الأفعال اللّغويّة)** خاصّة أثبتت قيمتها في نموذج صوري مصوغ حسب مقتضيات النّمذجة في التّنظير اللساني"[2] فالنّحو الوظيفي حسب المتوكّل نظريّة ثريّة المصادر، غنيّة الأفكار والمبادئ. وعليه يجب النّظر إليه على أنّه مجموعة من القواعد والأسس التي تأمن الاستعمال الجيّد للّغة من جانب تواصليّ، ولا يُرام هذا الجانب إلاّ بتنظير ونمذجة وظيفيّة للنّحو، ولعلّ هذه الرؤية الوظيفيّة للنّحو تتضح حسبهم من كون النّحو الوظيفي جيء به لإعادة بناء القدرات اللسانيّة لدى مستعملي اللّغات الطبيّعيّة[3] ولعلّ المبادئ والأسس التي تمّ وضعها لهذا النحّو توضّح العمليّة وتوضح أهدافه ومساعيه ومبادئه التي يقوم عليها[4]:

1-وظيفة اللّغات الطبيعيّة هي التّواصل.

2-موضوع اللسانيات هو القدرة التّواصليّة.

3-النّحو الوظيفي نظريّة تركّز على ثنائيّة اللفظ والمعنى؛ أي التّركيب والدّلالة من وجهة نظر تداوليّة؛ حيث يتّم النّظر إلى العبارة عبر مستويين تمثيلين:

أ-رصد خصائص العبارة الدّلاليّة والتّداوليّة في الوقت ذاته.

ب-بنيّة المكّونات تتمثّل فيها الخصائص الصّرفيّة والتّركيبيّة.

---

[1]) simon dick, the theory of functional grammar, the structure of the clause, Mouton de Gruyter, berlin, second edition, 1997, p5.

[2])أحمد المتوكل، الوظائف التّداوليّة في اللّغة العربيّة، ص9.

[3]) Simon Dick, , the theory of functional grammar, Ibid, p4.

[4]) ينظر: أحمد المتوكّل، قضايا اللّغة العربيّة في اللسانيات الوظيفيّة، بنية الخطاب من الجملة إلى النّص، دار الأمان، الرّباط،ط1،2001، ص35، 41،42.

وتقوم فكرته على مستوى الخطاب النّحوي الوظيفي كما يلي[1]: التّواصل بين مستعملي اللّغات الطبيعيّة يتّم حسب نموذج قارّ، بتوافر مشاركين في الخطاب (المتكلّم، والسّامع) يشتركان في الخطاب شفاهة أو كتابة، يقصد المتكلّم تمرير غرض تواصليّ معيّن يحدّده مخزون المتكلّم المعلوماتي حين التّواصل وما يفترضه المتكلّم عن مخزون المخاطب التّواصليّ، الّذي يستند إلى ثلاثة أصناف أساسيّة: معارف عامة، معارف مقاميّة، معارف سياقيّة.

– فضّل المتوكّل استعمال مصطلح الخطاب عن استعمال النّص، "ولعلّ السّبب في هذا التّفضيل هو أنّ مصطلح الخطاب يوحي أكثر من مصطلح النّص بأنّ المقصود ليس مجرّد سلسلة لفظيّة تحكمها قوانين الاتساق الداخلي (الصّوتيّة والتّركيبيّة والدلاليّة الصّرف) بل كلّ إنتاج لغوي يربط فيه ربط تبعيّة بين بنيته الداخليّة وظروفه المقاميّة"[2] فالغرض من الكلام لا ينحصر في تلك السلسلة اللفظيّة التي يستعملها المتكلّم، بل بالنّظر إلى معطيات أخرى وهو ما أشار إليه بالظروف المقاميّة التي تتحكم في أداء الخطاب إلقاءً وتلقيّا. ليستند هذا القول حول الخطاب إلى صفتين مهمتين فيه وهما:

- **الخطاب إنتاج لغوي:** كلّ تعبير لغويّ أيا كان حجمه، أنتج في مقام معيّن قصد القيام بغرض تواصليّ.
- **ربط تبعيّة:** لبنيّة الخطاب علاقة بوظيفته، على اعتبار أنّ وظيفة الخطاب الأساسيّة هي وظيفة التّواصل[3]. ومن هاتين العبارتين نستنتج أنّ:

–الخطاب إنتاج لغوي يستلزم منتجا (مبلّغا) ومستقبلا (مخاطَبا).

–يراعي الخطاب الظروف المقامية التي تحيط بعمليّة إنتاجه.

–الغرض من إنتاج الخطاب هو تحقيق الوظيفة التّواصليّة وهي سمّة اللّغات الطّبيعية. وهذا ما يحيلنا إلى الحديث عن نظريّة النّحو الوظيفي ذات البعد التّواصلي.

3-2-1-بعض مفاهيم النّحو الوظيفي:

–البنيّة في النّحو الوظيفي: يُنظر للجملة في النّحو الوظيفي انطلاقا من ثلاث مستويات لبنيتها: البنيّة الحمليّة ثمّ البنيّة الوظيفيّة ثم البنيّة المكونيّة.

---

[1]) أحمد المتوكّل، قضايا اللّغة العربيّة في اللسانيات الوظيفيّة، ص18.

[2]) أحمد المتوكل، قضايا الخطاب في اللسانيات الوظيفيّة، ص17.

[3]) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

-**البنيّة الحمليّة:** وهي بنيّة تنقسم إلى: **بنيّة الحمل وبنيّة الدّلالة.** لتتفرّع بنيّة الحمل إلى **محمولات وحدود.** فتدلّ على **الوقائع:** أعمال: أحداث، أوضاع، أو حالات. أما الحدود فهي نوعان: **حدود موضوعات:** وهي وظائف أساسيّة في الإطار الحملي. **حدود لواحق:** وهي وظائف أساسيّة في الإطار الحملي. **حدود لواحق:** وهي وظائف غير أساسيّة كالدلالة على الزمان والمكان[1].

-**البنيّة الوظيفيّة:** وتنقسم هذه البنيّة إلى بنيّة تركيبيّة وبنيّة تداوليّة.

-**البنيّة التّركيبيّة:** ويبرز من خلالها الفاعل والمفعول.

-**البنيّة التّداوليّة:** وهي التي تظهر من خلالها الوظائف التّداوليّة، وهي وظائف تعتمد على السيّاق والمقام والعلاقة القائمة بين المتكلّم والمخاطب[2].

-**البنيّة المكونيّة:** يُقصد بها البنيّة الصّرفيّة التّركيبيّة، ويتّم بناء هذه البنيّة عن طريق إجراء النسق الثّالث من القواعد التّعبير التي تطبّق طبقا للمعلومات المتوافرة في البنيّة الوظيفيّة[3].

والجملة في النّحو الوظيفي يمثّل لها بمستويين: [4]

1-مستوى دلالي تداولي: يصطلح على تسميته البنيّة التّحتيّة.

2-مستوى صرفي تركيبي: ويسمّى البنيّة المكونيّة.

فزيادة عن المستوى الدّلالي للعبارة يجب أن تصطّف القواعد التّركيبيّة الدّلاليّة والصّوتيّة لأداء الجانب الوظيفي للّغة؛ لأنّ النّحو الوظيفي يسعى إلى تحقيق الكفاية التّواصليّة؛ "فبقدر ما تقترب الأنحاء الوظيفيّة المقترحة من بلوغ أنماط الكفاية المحدّدة في اللسانيات النّظريّة، تقترب من تحقيق الأهداف المرسومة".[5] لذلك ركّز النّحو الوظيفي في بناء هذه البنيات الثّلاث على ثلاثة أنساق من القواعد (الأساس، قواعد الإسناد، قواعد التّعبير)، مثّل لها بهذا النّموذج التّحليلي للبنيّة[6].

---

[1]) أحمد المتوكّل، من البنيّة الحمليّة إلى البنيّة المكونيّة، الوظيفة المفعول في اللّغة العربيّة، دار الثّقافة، الدّار البيضاء، ط1، 1997، ص16،17.

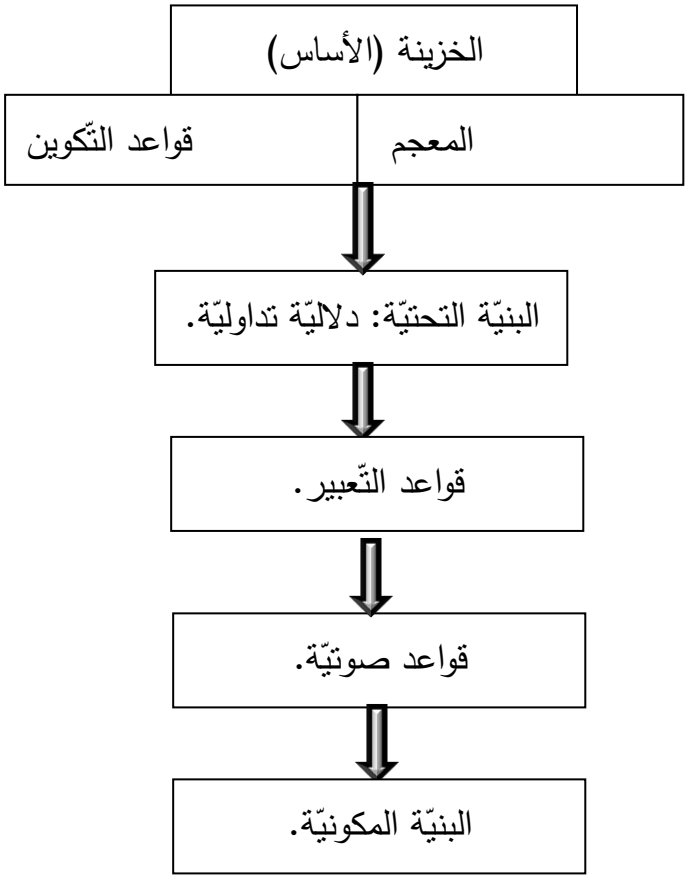
[2]) أحمد المتوكل، الوظائف التداوليّة، المرجع السابق، ص15،17.

[3]) نفس المرجع، ص18.

[4]) أحمد المتوكّل، قضايا اللّغة العربيّة في اللسانيات الوظيفيّة، ص45.

[5]) عز الدّين البوشيخي، التّواصل، ص41.

[6]) أحمد المتوكل، المرجع نفسه، ص 8.



نموذج النّحو الوظيفي التّحليلي (نموذج النواة)

ويتكوّن هذا النموذج كما هو موضّح في الرّسم، من أربعة مكوّنات تكون أساسا لاشتغاله وفق هذا التّرتيب: الخزينة وتتكوّن من المعجم الّذي تشتّق منه المفردات، وبعد عمليّة الاشتقاق التي تستند إلى المعجم، ننتقل إلى تكوين الحدود والمحمولات لتتحقّق انطلاقا من هذين الأساسين: البنيّة التحتيّة وتشتمل على الوظائف الدلاليّة (الزمن، الجهة) والوظائف التّداوليّة المحور والبؤرة. لتتخذ البنيّة الوظيفيّة قواعد التّعبير المسؤولة دخلا لها بتحديد الخصائص الصّرفية والتّركيبية والتّطريزيّة على أساس ما يورد في البنية الوظيفية. لتأخذ البنيّة انطلاقا القواعد التّعبيريّة شكل بنيّة مكونيّة تنقل بواسطة القواعد الصوتيّة إلى تأويل صوتي للعبارة اللّغويّة. وإضافة إلى هذا النموذج اقترح النّحو الوظيفي نماذج تحليلية أخرى: نموذج مستعملي اللغة الطبيعية، والنّموذج القالبي لأحمد المتوكّل، نموذج نحو الخطاب الوظيفي لهنخفلد، نموذج الخطاب الوظيفي الموسّع[1].

[1]) ينظر: عز الدين البوشيخي، التّواصل، ص24.

4-المقاربة التّواصليّة في العمليّة التّعليميّة:

4-1-المقاربة التّواصليّة:

4-1-1-تعريف المقاربة لغة:

المقاربة لغة مأخوذة من مادة **(قَربَ)** والتي تشير إلى معنى القربِ وهو نقيضُ البُعدِ، قَرُب الشّيءُ بالضّم، يقرُب قُرْباً وقُرباناً وقِربانًا، أي دنا، فهو قريبُ، الواحد والاثنان والجميع في ذلك سواء"[1]، فالحيّز الدلالي لهذه اللفظة يتحدّد بمعنى التّقريب الاقتراب والدنو من الشيء.

يُقابل مصطلح المقاربة **(Approche)** باللّغة الفرنسيّة، و**(Appproach)** باللّغة الإنجليزيّة، ويُعنى بها "طريقة لوصف ما يعرفه متكلّم اللّغة الأصليّة والّذي يسمح له بالتّفاعل بنجاعة وفعاليّة مع متكلّم آخر لذات اللّغة"[2] فهي أسلوب للتّواصل الفعّال بين أفراد اللّغة الواحدة، يستند على مدى قدرة وكفاءة الفرد في أداء ذلك في المواقف التّواصليّة المختلفة. وقد عرّفها **ديل هايمز** بأنّها :" قدرة الفرد على استعمال اللّغة في سياق تواصليّ لأداء أغراض تواصليّة"[3]. ويكشف هذا التّعريف أنّ المقاربة التّواصليّة تقوم على أمرين: القدرة والأداء. أي قدرة الفرد على تبليغ أغراضه، بواسطة عبارات متعارف عليها، وتعني أيضا:« مدى وعي الفرد بالقواعد الحاكمة للاستعمال المناسب في موقف اجتماعيّ، وتشتمل علي مفهومين أساسين هما المناسبة والفعاليّة، وهذان المفهومان يتحققان في كلّ من اللّغة المنطوقة والمكتوبة»[4].

ومن منظور ديداكتيكي يُقصد بها: "المنطلقات التي تستندُ إليها طريقة التّدريس مثل تصوّرها لمفهوم اللّغة وفلسفة تعليمها، والنّظرة إلى الطّبيعة الإنسانيّة وشخصيّة المتعلمين"[5]. "وهي أساس نظريّ يتكوّن من مجموعة من المبادئ يتأسّس عليها برنامج دراسيّ"[6]. ومن خلال هذه المفاهيم نخلص إلى أنّ المقاربة من منظور ديداكتيكي مجموعة

---

[1]) ابن منظور، لسان العرب، ص3566.

[2]) S.Savignon,Communication Competence,Theory and Classroom Practice,eric,p4

[3]) أحمد سعيد مغزي وآخرون، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، ط1، 2017، ص 25.

[4]) المرجع نفسه، ص25.

[5]) أحمد رشدي طعيمة، المهارات اللّغويّة، دار الفكر العربيّ، ط1، 2004، ص169.

[6]) الحسن الحيّة، الكفايات في علوم التّربيّة، الدّار البيضاء، المغرب، دط، 2006، ص27.

من الأسس والمبادئ اللّسانيّة المستحدثة في عمليّة التّدريس، تسعى إلى الأداء والمردود الفعّال. وتعرف أيضا "بأنّها تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطّة أو استراتيجيّة تأخذ في الحسبان كلّ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال، والمردود المناسب من طريقة ووسائل، ومكان وزمان، وخصائص المتعلّم والوسط، والنّظريات البيداغوجيّة"[1]. وهذا التّصوّر يعنى به التّخطيط والعمل المبنيّ على أسّس ومبادئ التّواصل لتحقيق الأداء الفعّال في الوسط المدرسيّ الّذي ينعكس إيجابا على المتعلّم في تفاعله وإنتاجه الشّفهي والكتابي.

والتّواصلّ في **العمليّة التّعليميّة التّعلميّة** هو: "العمليّة التي يتّم من خلالها التّجاوب والتّفاهم بين المدرّس والمتعلّم، فيستطيع الأوّل نقل معرفة أو مهارة أو استراتيجيّة معيّنة تعتمد على التّرميز المناسب للقدّرات الاستيعابيّة للمتعلّم ومراعيا القناة الملائمة لتبليغ الرّسالة.[2] فالتّواصل تعليميا عمليّة تبادل معرفي بين طرفين متكلمين– المعلّم والمتعلّم–في سياق تعلميّ وعبر وسائط ووسائل مختلفة.

4–2–التّواصل في العمليّة التّعليميّة:

لا يخرج التّعليم عن ثلاثيّة المرسل والمرسل إليه والخطاب الموجه، أو المخاطِب والمخاطَب والخطاب؛ فإن التّعليم لا يخرج عن هذه الثلاثية، وانطلاقا من التّصور التّواصلي للّغة لجاكبسون والنّماذج اللسانيّة المختلفة للتّواصل، فضلا على الاحتكاك بالعمليّة ميدانيا، سنحاول إسقاط هذا التّصور على المجال التّعليمي كالآتي:

4–2–1–المرسل (المعلّم): وهو الطّرف الأوّل الرّئيس في العمليّة التّعلميّة ويكون المخاطِب فيها، بإشعال شرارة التّعلّم لدى المتعلّم.

4–2–2–المرسل إليه (المتعلّم): وهو الطّرف الثّاني الرّئيس في العمليّة التّعلميّة؛ أي المخاطب الّذي لا يكتفي بتلّقي المعلومة وإنّما يشارك في بنائها.

4–2–3–الخطاب (الرسالة):

تعتبر المادّة الدّراسيّة رسالة وخطابا موجها بعناية ودقّة من المرسل إليه (منهاج، معلّم) إلى متعلّم. ويعتبر نشاط قواعد اللّغة في اللّغة العربيّة بما يحويه من قواعد وأحكام

---

[1]) حاجي فريد، بيداغوجيا الكفايات بالتّدريس، دار الخلدونيّة للنشر والتّوزيع، 2005، ص11.

[2]) Arab league educational.cultural and sientific organization, the unifield dictionary,bureau of coordination of arabization,rabar, kingdom of morocco, 2020,p17.

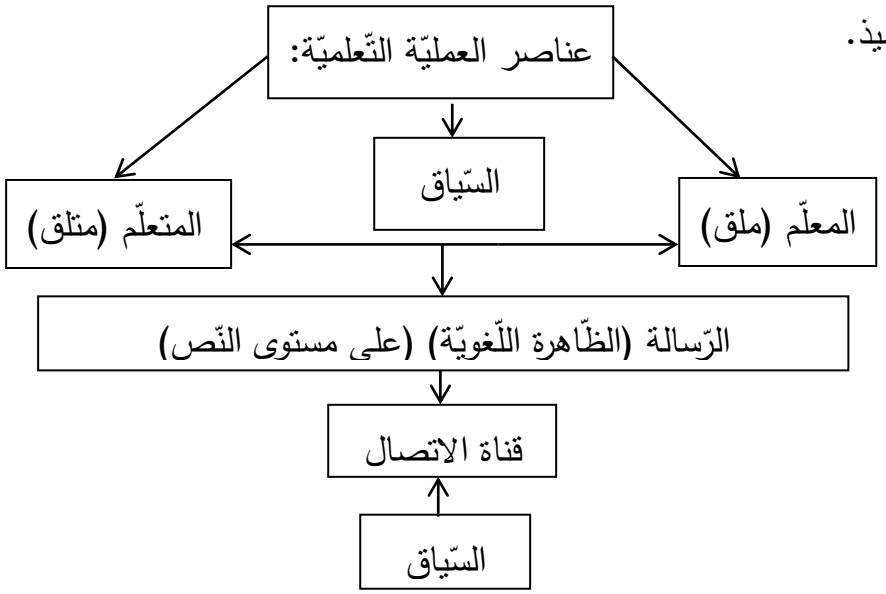
تخصّ اللّغة الرّسالة الموجهة من المرسل إلى المرسل إليه. وعليه فإنّ طرفي الخطاب في نشاط تدريس القواعد هما: المعلّم (مُرسل) والمتعلّم (مُرسَل إليه) وموضوع النشاط النّحوي (الظاهرة اللّغويّة) هو الرّسالة. كما يمكنهما تبادل الأدوار بينهما.

4-2-4-السّياق:

هو المعرفة المشتركة حول مادة تعليمية محدّدة، أما في نشاط قواعد اللّغة فهو مجموع النّصوص والخلفيّة المعرفيّة التي يستند إليها المعلّم، والرّصيد المعرفي (اللّغوي) الّذي يملكه المتعلّم.

4-2-5-قناة الاتصال: هي ما يتّم التّواصل به في حجرة التّواصل، وغالبا ما تشكل الذبذبات الصوتيّة المتبادلة بين الأستاذ والتّلميذ.

4-2-6-الشّفرة: هي ما تؤديه الرّسالة التّعليمية؛ بمعنى ما يتّم فكّه من قبل الأستاذ والتّلميذ.



الشكل رقم (9): مخطّط المقاربة التّواصليّة في العمليّة التّعليميّة.

فمن خلال الخُطاطة أعلاه، يتبين لنا أنّ العمليّة التّعلميّة عمليّة تواصليّة بتوفرها على مختلف عناصر التّواصل، كما تؤدّي أهم الوظائف التّواصليّة حتى الوظيفة الشّعريّة التي قد نلمسها في دروس اللغة بإنتاج نصوص أدبيّة ذات سمّة جماليّة، أو من خلال حصص الفنون: الرّسم والموسيقى.

أما مكوّنات الكفاية التّواصليّة في العمليّة التّعليميّة؛ فبالنّظر إلى الصّور النظريّة السّابقة و-بصفة خاصة- تصوّر **صوفي موران**؛ فإنّ العمليّة التّعليميّة كعمليّة تبليغيّة، تتركب من المكونّات نفسها:

- **المكوّن اللساني:** وتعني القدرة النّحويّة الصّوتيّة والمعجميّة المتوفرة بشكل أوسع عند المعلّم، وبنسبة أقّل عند المتعلّم.
- **المكوّن الخطابي:** ويتمثّل في القدرة على تمثّل الخطاب التّعلّمي التّعليمي باعتباره شكلاً من أشكال الخطاب.
- **المكوّن المرجعي:** فالموقف التّعليمي له دور في تحقيق فعاليّة الكفاية التّواصليّة.
- **المكوّن السوسيو ثقافي:** وهذا قد يتعلّق بالقدرة على التّعامل مع مختلف طباع المتعلمين كأفراد ضمن مجتمع تعليمي تحكمه ضوابط وقوانين.

4-3-الخطاب في العمليّة التّعليميّة:

4-3-1-الخطاب:

الخطاب مصطلح قديم جديد واسع المفهوم خصّه الدّارسون بعدة مفاهيم وتعريفات؛ ولكنّها تتّفق جميعها على أنه ملفوظ شفهيّ أو كتابيّ يشترط ثنائيّة الملقي والمتّلقي ضمن وضعيّة تبليغيّة معيّنة وسياق محدّد، فقد حدّده إيميل بنفنيست بأنّه: "كلّ تلّفظ يفترض متكلّما ومستمعا وعند الأوّل هدف التّأثير على الثّاني"[1] ومن خلال هذا التّعريف نستشف ضرورة توفر ثلاثة عناصر.

الملقي ⟵ ⟶ المتّلقي.

التّأثير والتّأثّر

الشكل رقم (10): عناصر الخطاب.

وأهمّ زاويّة يرتكز عليها الخطاب هي (التّأثير والتأثّر) بين قطبيه، ويتنّوع الخطاب بتنوع المضامين، فمنه السياسي، الدّيني، الرياضي، المسرحي... وغيرها، ولا ينفك الخطاب الّذي يتّم في المدرسة أن يكون نوعا من أنواع الخطاب؛ إذ تتوفر العناصر أعلاه فيه ليكون خطابا تعليميا؛ تتحقّق فيه تلك الدائرة التّواصليّة بين المُلقي (المعلّم) والمُتّلقي(المتعلّم) والتّلفظ بمعنى المواد والدّروس المستهدفة، وهذا ما سنعرفه أكثر فيما هو قادم.

[1]) بشير إبرير، الخطاب العلمي وبعض خصوصياته رؤيا تعليميّة، مجلة المجمع العلمي للّغة العربيّة، المجلّد3، العدد2، ص206.

4-3-2-أنواع الخطاب في العمليّة التّعليميّة:

يختلفُ الخطاب ويتنّوع في العمليّة التّعليميّة باختلاف وتنّوع المجال الّذي يدور حوله الإلقاء بين الملقي والمتّلقي، ممّا ينجم عنه أنواعًا نجملها فيما يأتي:

4-3-2-1-الخطاب العلمي:

يتخذ الخطاب في العمليّة التّعليميّة شكل الخطاب العلميّ وهو: حدثٌ لغويّ ومنتوجٌ معرفيّ متخصّص يشملٌ ترسانة من المفاهيم العلميّة الخاصّة بميدان معرفيّ ما، والمصطلحات اللّغويّة الواصفة الشّارحة لتلك المفاهيم الضابطة لها المحدّدة لها الدّالة عليها"[1]. ويتحدّد الخطاب العلميّ من خلال هذا التّعريف بأنّه خطاب يتناول حقائق وظواهر علميّة مثبتة تخدم مجالا من مجالات المعرفة. وتظهر علميّة الخطاب في العمليّة التّعليّمية من خلال تناول مجموعة من المعارف والعلوم التي يتّم تصنيفها إلى مواد ميادين ونشاطات.

والخطاب العلمي-كما يقولٌ عبدالقادر الفاسي الفهري: "خطابٌ نظريّ يمكن تصوّره كبنيّة تفسيريّة تربط عددا من الظواهر بعدد من المفاهيم والمسلّمات والمبادئ عن طريق جهاز استنتاجي وتحدّد البنيّة التّفسيريّة بصفة أدّق بالنّظر إلى مجال البحث ومجال التّفسير ومجال الاحتجاج، فمجال بحث الخطاب تحدّده مفاهيم ذلك الخطاب"[2] ونحن في هذا المقام لا نركّز على الخطاب العلميّ من حيث هو ظواهر علميّة ومعرفيّة ويظهر هذا الخطاب في تعليميّة المواد المدرجة في مرحلة التّعليم المتوسّط؛ حيث تتناول المواد التّعليميّة مجموعة من المفاهيم والمسلّمات والمبادئ النّظريّة والتّطبيقيّة للعلوم والمعارف قديما وحديثا. ويتخذّ لنفسه أشكالا يمكن توصيفها كالآتي:

4-3-2-1-1-خطاب علمي تفسيري: ويظهر في المواد العلميّة: الرياضيات، العلوم، الفيزياء، الجغرافيّا.

4-3-2-1-2-خطاب علمي لغوي: يظهر في تعليم اللّغة بصفة عامة (اللّغة العربيّة، الفرنسيّة، الإنجليزيّة).

---

[1]) بشير إبرير، الخطاب العلمي وبعض خصوصياته رؤيا تعليميّة، مجلة المجمع العلمي وبعض خصوصياته رؤية تعليميّة، ع2، مج3، ص206.

[2]) المرجع نفسه، ص207، نقلاً عن عبد القادر الفاسي الفهري، عن أساسيات الخطاب العلمي والخطاب اللساني، ص42.

4-3-2-1-3-خطاب علمي اجتماعي: ويُقصد به الخطاب التّاريخي، والدّيني ويظهر في تعليم: التّاريخ، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة).

ونخلص ممّا سبق إلى أنّ الخطاب العلمي في العمليّة التّعليميّة، إلى أنّه عمليّة تواصليّة ذات أبعاد معرفيّة عليا؛ أي تنقل معارف نظريّة ومعارف تطبيقيّة للمتلقي وهو المتعلّم. وينتقل الخطاب من صيغة العلميّة إلى التّعليميّة، كما سيتوضّح الآن:

4-3-2-2-الخطاب التّعليمي:

ويشكلّ ما يتناوله المتعلّم مع معلّمه من دروس في مختلف الموادّ في مختلف مراحل التّدريس، خطابا تعليميّا مدرسيّا يخضع لما يخضع له أيّ خطاب آخر، فهو تشكيلة من الألفاظ العبارات والوضعيات التي تنطلق من المعلّم نحو المتعلّم يسعى من خلالها المعلم ترك أثر في المتعلّم، وتتمثّل هذه الآثار في إكساب المتعلّم المعرفة، وليس الخطاب التّعليميّ هو ذلك الخطاب الآني والمباشر الّذي يتّم غالبا في الأقسام عبر حصص ودروس فقط؛ بل يتعدّاه إلى ما هو مدرج في الكتب المدرسيّة من أنشطة وضعيات وتمارين؛ إضافة إلى خطاب المتعلّم مع المتعلّم وهذا ما يتجلّى أكثر في الاستراتيجيات المنتهجة في التّعليم (كالتعلّم التّعاوني، تعلّم الأقران...). ويتخذ الخطاب التّعليمي في المدارس عدّة أشكال:

-آني مباشر (دروس): بين معلّم ومتعلّم.

-آني مباشر(حلقات نقاش): بين معلّم ومتعلّم.

-آني غير مباشر(نشاطات وتطبيقات) بين متعلّم وكتاب مدرسي.

-لا آني غير مباشر(نشاطات وتطبيقات) بين متعلّم وكتاب مدرسي لا آنيا في المنزل أو مكتبة.

-لا آني غير مباشر بين متعلّم ومتعلّم ويظهر هذا في إنجاز المشاريع التّعلميّة.

وأبرز ما نخلص إليه من خلال هذه الأشكال والأنماط الخطابيّة، أنّ المتلقي أو المرسل إليه ثابت وواحد فيها جميعا، بينما الملقي قد يتعدّد بتعدّد السّياق والظرف التّعلميّ، وهو ما سنجمله في الشكل التّالي:

الشكل رقم (11): عناصر الخطاب في العمليّة التّعليميّة.

4-3-2-2-1-عناصره:

4-3-2-2-1-1-المعلّم:

يقصد بـ"المعلّم من ناحيّة التّسميّة هو مصطلح أكاديمي تربويّ يُستخدمُ للدّلالة على من يقوم بعمليّة تعليم الطّلاب في مراحل الدّراسة"[1] فهو الطّرف الأساسيّ الأوّل الفاعل في العمليّة التّعلميّة التّعليميّة؛ بحيث يكون مهيئًا ومجهّزا لأداء هذه العمليّة من خلال التّكوين العلمي والبيداغوجي النّفسي والتّربويّ، ومن ناحيّة تداوليّة هو المتّلفظ الأوّل في الوضعيّة التّعلميّة، ومن أبرز صفاته في هذه الدورة التّخاطبيّة : الفاعليّة، التّلفظ، الإرسال، المخاطَبة. وقد حدّد واضعو المناهج أبرز الخصائص التي يجب أن تتوفر في المتعلّم، وتظهر في[2]:

-القدرة على التّخطيط.

-المعرفة الكافيّة بتعليميّة المادة، والطّرائق والوسائل والأنشطة التّعليميّة التّعلميّة وأساليب التّقويم.

-مراعاة الفروق الفرديّة.

-التّفتّح على البيئة في نشاطاته باستمرار.

-التّنشيط الفعّال والمشوّق.

-الصّبر على الأطفال.

-عدم التّحيّز في معاملتهم.

---

[1]) أحمد مصطفى حليمة، جودة العمليّة التّعليميّة آفاق جديدة لتعليم معاصر، دار مجلاوي، الأردن، ط1، 2013، ص117.

[2]) وزارة التّربيّة الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسط، إعداد: المجموعة المتخصصة لمادة اللّغة العربيّة، المطبوعات المدرسيّة، ط1، 2016، ص32.

-الالتزام بأخلاقيات المهنة ومتطلباتها.

-الرّغبة والحبّ لمهنة التّعليم.

4-3-2-2-1-2-المتعلّم:

ويُعدُّ "أهمّ مكونات العمليّة التّعليميّة فبدونه لا وجود للمعلّم، أو للمؤسّسة التّعلميّة، أو للمادّة العلميّة"[1] فهو الطّرف الثّاني المتّفاعل والفاعل أو كما أشير محورها جميعا؛ لأنّه به فقط تبنى وتتبني العمليّة التّعليميّة، أما تداوليًّا فهو المتّلفظ الثّاني في العمليّة التّعلميّة ومن أبرز صفاته في هذه العمليّة التّواصليّة: التّفاعل، التّلقي.

4-3-2-2-3-الوضعيّة التّبليغيّة في العمليّة التّعلميّة:

ونقصدُ هنا بالوضعيّة التّبليغيّة الوضعية التي يتّم فيها إنتاج الخطاب، وبما أنّ خطابنا المستهدف أو المقصود تعليمي؛ فإنّ الوضعيّة التّبليغيّة هي وضعيّة تعليميّة والتي يتّم فيها إنتاج الخطاب التّعليمي النّحوي، وهو خطاب يتّم فيه تحويل المادة العلميّة-مادة اللّغة العربيّة- من خطاب مباشر إلى خطاب غير مباشر بصيغة مبسّطة يقدّمه المعلّم للمتعلّم ضمن سياقات مدرسيّة ووضعيات تواصليّة دالّة يسعى من خلالها إكساب المتعلّم معرفة لغوّية نحويّة صرفيّة وأدبيّة وحتى سلوكيّة.

4-4-استراتيجيات التّعلّم:

إنّ الخطاب التّعليميّ كغيره من الخطابات يخضع لمجموعة من المعايير، ويُراعي مجموعة من الضوابط والمقاييس في خضم عمليّة الإلقاء والتّلقي الدائرة بين ملق يملك المعرفة ومتلّق يبني في المعرفة، والمتصفّح للمناهج الحديثة، يلحظ أنّها تستند إلى استراتيجيات حديثة في تعليميّة المادّة، ولعلّ أبرزها استراتيجيات التّعلّم النشط والتي تعرف بأنّها: "إجراءات يتبعها المتعلّم داخل مجموعة تعلّم بعد تخطيط مسبق لها وأنّها تشترط أن تكوّن الأفكار الموجودة بالبنيّة المعرفيّة للمتعلّم مرتبطة بالأفكار المقدّمة له وأن يدركها المتّعلّم بنفسه وأنْ يَحلَّ التّعارضات المعرفيّة التّعليميّة التي تواجهه عن طريق المشاركة والتّحاور والتّفاعل الصّفي في مجموعات منظمة، ومن خلال أنشطة تعليميّة موجهة تعتمد على النشاطات الصّفيّة"[2]. ونلحظ من خلال هذا التّعريف أنَّ التّعليم وفق هذه الاستراتيجيات الحديثة يقوم على بنيّة معرفيّة مسبقة، ويتّم تطويع هذه المادة بالاستناد إلى

---

[1]) الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة، ص213.

[2]) سها أحمد أبو الحاج، استراتيجيات التّعلّم النّشط أنشطة وتطبيقات عمليّة، مركز ديبونو لتعليم التّفكير، عمان، الأردن، ط1،2016،ص49.

طرائق وأساليب محدّدة لينتقل المتعلّم من معرفة موجودة بسيطة إلى معرفة جديدة مركبة بشكل أعمق.

ولقد تبنّت مناهج الجيل الثّاني الجديدة هذه الاستراتيجيات، حيث جعلت من بين أهدافها في تدريس مادّة اللّغة العربيّة: البناء الفعلي للتّعليم بعيدا عن المقاربة القديمة القائمة على التّلقين فقط، وتوجيه المعلّم إلى ترجمة التّعلّم النّشط واستراتيجياته إلى واقع داخل القسم[1] ويقصد بالتّعليم النشط: طريقة لتعليم الطّلبة بشكل يسمح لهم بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة التي تتّم داخل الحجرة الدّراسيّة، بحيث يأخذون زمام المبادرة في الأنشطة المختلفة التي تتّم مع زملائهم، وهذا عن طريق مجموعة من تقنّيات وأساليب كاستخدام مناقشات المجموعات الصّغيرة، ولعب الأدوار المختلفة وعمل المشاريع البحثيّة المتنّوعة وطرح الأسئلة متعدّدة المستويات، ويكون دور الأستاذ فيها توجيههم لاكتشاف الموادّ التّعليميّة التي تؤدي إلى فهم المنهاج المدرسيّ"[2]. وهذا تصريح مباشر بضرورة التّخلي عن الأساليب التّقليديّة في تقديم المادّة التّعليميّة واستبدالها بأساليب وطرائق حديثة تكون أكثر دافعيّة وفاعليّة بالنسبة للمتعلّم، حيث تخرجه من بوتقة الوعاء إلى نافذة الإبداع.

وقد عرّجنا مسبقا في الفصل الثّاني من الأطروحة على الهيكلة العامة لتدريس اللّغة العربيّة، التي اشتملت على المقاربة بالكفاءات المختلفة عن مقاربة المحتويات ومقاربة الأهداف حتى أنّها تختلف عن صيغتها وشكلها في مناهج الجيل الأوّل؛ إذ عزّزت هذه الأخيرة من دور الوضعيات في عمليّة التدّريس، وسيتضح الأمر أكثر من خلال عرض أهم الاستراتيجيات التي تتوافق مع أنشطة وميادين تدريس اللّغة العربيّة:

4-4-1-الهدف من التّدريس باستراتيجيات التّعلّم النّشط:

إنّ التّعلّم النّشط جاء ليقضي على بقايا المقاربات التي كانت تهدف إلى جعل المتعلّم ميدانا للتّلقي ووعاءً للصبّ المعرفي بدلاً من تفعيل دوره كركيزة أساسيّة في عمليّة التّعليم والتّعلم، وهو ما شدّدت عليه المناهج الحديثة؛ وذلك بجعل المتعلّم محورا منتجاً فاعلا متأثرا ومؤثرا مشاركا ومبدعا، لذلك تغيّرت الأدوار والمهام بالنسبة للمعلّم والمتعلّم في ظلّ هذه الاستراتيجيات.

---

[1]) المفتّشيّة العامّة للبيداغوجيا، دليل تعليميّة اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط، وزارة التّربيّة الوطنيّة، 2019، ص2.

[2]) جودت أحمد سعادة، التّعلّم النشط بين النّظريّة والتّطبيق، دار الشروق، عمان، ط1، 2011، ص29.

4-4-1-1-مهام المعلّم:

المتعلّم في العمليّة التّعليميّة هو ملقٍ للخطاب التّعليمي ولكنّ مهامه وفق استراتيجيات التّعلم النشط تركزت في[1]:

-ميّسر، مدير، موجّه للمتعلّم ومرشد له.

-يضع دستورا وأساليب للتّعامل مع المتعلمين داخل الصّف.

-ينوّع الأنشطة وأساليب التّدريس، وفقا للموقف التّعليمي.

-يستخدم أساليب المشاركة وتحمّل المسؤوليّة.

-يربط التّدريس ببيئة المتعلمين وخبراتهم.

-يعمل على زيادة دافعيّة المتعلمين للتّعلّم.

-يراعي التّكامل بين المواد الدّراسيّة المختلفة.

4-4-1-2-مهام المتعلّم:

يعتبر المتعلّم في العمليّة التّعليميّة متلقيّا للخطاب، وتتمثّل مهامه في ظلّ هذه الاستراتيجيّة في[2]:

-ممارسة أنشطة تعليميّة/ تعلميّة متنوّعة.

-يبحث عن المعلومات بنفسه في مصادر متعدّدة.

-يشترك مع زملائه في تعاون جماعيّ.

-يطرح أسئلة وأفكارا وأراء جديدة.

-يشارك في تقييم ذاته.

يوظّف المخاطِب ها هنا وهو الأستاذ استراتيجيات التّعلّم النّشط كاستراتيجيات خطابيّة مع المخاطَب في بناء المعرفة النحويّة والصّرفيّة، من خلال الدّروس بنيّة التّأثير.

4-5-استراتيجيات التّواصل:

تفرض طبيعة الخطاب المنجز بين المتكلّم والمخاطب، استعمال استراتيجية خطابيّة مناسبة لنوع الخطاب بغرض تحقيق التّواصل، وجعله أكثر فعاليّة، لذلك عرف التّواصل استراتيجيات تخاطبيّة مختلفة تتلاءم والغرض الّذي يريد المرسل إيصاله للمرسل إليه، وتنشأ هذه الاستراتيجات من العلاقة التي تجمع بين المرسل والمرسل إن كانت سلطويّة أو

[1]) عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التّدريس المتقدّمة واستراتيجيات التّعلم النشط، جامعة الاسكندرية، مصر، 2010، ص104.

[2]) المرجع نفسه، ص105.

حميمية، فبحسب العلاقة تتحدد الاستراتيجيّة، وينبني تحديد استراتيجيّة الخطاب اجتماعيا على هذين العاملين بشكل عام، وهو مردّ تصنيف ليست للعلاقات بين الناس: الصنف العمودي ومحوره السلطة، والصنف الأفقي الّذي يتحدّد على أساسه ما يسميه براون وجيلمان معيار التضامنية كبعد اجتماعيّ"[1] :

4-5-1-الاستراتيجيّة التضامنيّة:

حيث يتضامن المرسل مع المرسل إليه حين تتدنى درجة سلطته، أو عندما يرغب في ذلك، وتكون بعلامات لغويّة معيّنة، مثل : أسماء الإشارة، أسلوب الالتفات.

4-5-2-الاستراتيجية التلميحية:

وهي استراتيجية غير مباشرة في الكلام، يعمد من خلالها المخاطب إرسال الخطاب، مع ثقته المطلقة في تمكن المخاطب من تأويل الخطاب والوصول إلى مغزاه، وتكون بمبدإ الاقتضاء، أو التضمين.

4-5-3-الاستراتيجية الحجاجيّة:

ويستعمل المرسل هذه الاستراتيجية من أجل إقناع المخاطب بهدف تحقيق أغراض نفعيّة، وتكون بروابط حجاجيّة، أو سلالم حجاجيّة[2].

4-5-4-الاستراتيجيّة التّوجيهيّة:

وهي أن يتلفظ المرسل بما تقتضيه سلطته، ولم يتنازل عنها وتكون بألفاظ: النداء، الأمر، النهي، الدعاء وهي أساليب إنشائيّة.

انطلاقا ممّا سبق، نخلص إلى أنّ المقاربة التّواصليّة هي طريقة واستراتيجيّة في التّواصل الفعّال بين أفراد اللّغة الواحدة، في بيئة معيّنة، ولكلّ بيئة أسس ووسائل، وطرائق تحتكم إليها. ويسعى مستعملو اللّغة من خلال عمليّة التّواصل إلى تحقيق أهداف عامة وخاصّة؛ أما العامة فمن الواضح أنّ النّاس بحاجة ماسّة إلى التّواصل فيما بينهم بأسلافهم قصد التّعرّف على تجاربهم وقيمهم وتاريخهم وعاداتهم وتقاليدهم. أما الخاصّة ونعني بها العمليّة التّعليميّة، فإنّ هناك ضرورة للتّواصل فيما بين المعلّم كملق والمتعلّم كمتلّق يتداولان اللّغة لأجل أغراض تعليميّة تحقّق غايات أخرى في حياة المتعلّم بما أنّه أكثر عنصر مستهدف من التّواصل في هذا المقام.

---

[1]) ظافر الشهري، استراتيجات الخطاب، ص256.

[2]) ينظر: المرجع نفسه، ص 255، 322، 367، 444.

الفصل الثّاني: التّعريفات في مناهج الجيل الثّاني بين الغاية التّعليميّة والملمح التّداوليّ.

المبحث الأوّل: مناهج الجيل الثّاني بين التّصميم والتّنفيذ.

أوّلا: هيكلة مناهج الجيل الثّاني.

-تمهيد.

1-التّعريف.

2-التّصميم.

3-الكتاب المدرسي أنموذجا.

ثانيّا: تعليميّة اللّغة العربيّة في مناهج الجيل الثّاني.

1-محتوى قواعد اللّغة العربيّة في الكتاب المدرسيّ.

2-ترتيب المواضيع.

3-وصف طريقة قواعد اللّغة العربيّة في الكتاب المدرسي.

المبحث الأوّل: مناهج الجيل الثّاني بين التّصميم والتّنفيذ

تمهيد:

تمثّل المناهج التّعليميّة المصدر الرّئيس الّذي يستقي منه المتعلّم معارفه ومكتسباته، ويُنّمي من خلاله مهاراته؛ فهي المَعين الّذي يتشرّب منه لغته، والنّبع الّذي ينهل منه العلوم القيّم الأخلاق والآداب التي تنسج له صورةً وتبني له هويّة يسعد بالانتماء إليها، ولغة يفتخر بها ويعزم عزما على إعلائها، وراية وجب رفعها بين الأوطان، وليس هذا بهدف مرحليّ وإنّما هدف يعزّزه تظافر الجهود في تكريس تعليم فعّال وناجح في مختلف مراحل التّعليم العام، الّذي تمثّل فيه مرحلة التّعليم المتوسط همزة وصل بين المرحلة الابتدائيّة والثّانويّة. وهنا اخترت الحديث عن كتاب اللغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط من زاويتين:

أوّلا: التّعريف بالمناهج الجديدة وفق المنهج الوصفي.

ثانيّا: تناول أهم الأفكار المستحدثة في تدريس اللّغة العربيّة، انطلاقا من هذا الأنموذج المستحدث في تدريس اللّغة العربيّة.

1-التّعريف:

1-1-تعريف المنهج لغة:

ورد ذكر كلمة المنهاج في القرآن الكريم: ﴿ **لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا** ﴾[1]، وأفادت التّفاسير أنّ معنى كلمة منهاجا يرمي إلى الطريق الواضح في الدّين الذي يمشي عليه النّاس[2] ، ويمضي الطّبري في نفس التّأويل، إذ يقول والمنهاج :" الطّريق المستمر، ويقال نهجتٌ الطريق وأنهجته فهو منهوج ومُنهجٌ، ونَهج الطريقَ وأنهجَ: إذا وضُح"[3] ويعزّز هذا المعنى ما جاء في المعاجم العربيّة قديمها؛ إذ يرجع أصل كلمة المنهج إلى نهج، ويُقال: أنهجَ الطريق: وَضُح واستبانَ، وصار نهجًا واضحًا بينًا، والمنهج عنده- بفتح الميم وكسرها- هو النهج والمنهاج؛ أي: الطّريق الواضح والمستقيم[4]. وقد جاء في **المعجم الوسيط:** نهج فلان الأمر نهجًا؛ أي: أبانه وأوضحه، ونهج الطّريق: سلكه، والنَّهْج-

---

[1]) المائدة، الآية 48.

[2]) جلال الدّين السيوطي جلال الدين المحلي، تفسير الجلالين، تح: فحر الدين قباوة، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 2003، ج6، ص116.

[3]) أمير الإسلام أبي علي الفضل الطبري، مجمع البيان في تفسير القرآن، دار العلوم، بيروت، ج3، ط1، 2003، ص286.

[4]) ابن منظور، لسان العرب، ص4554.

بسكون الهاء –: سلك الطريق الواضح، ومنه الخطّة المرسومة، ومنه منهاج الدراسة والتّعليم ونحوهما.[1] من خلال التّعريفات اللغّويّة السّابقة للفظ المنهاج، نخلص إلى أنّ المنهاج طريق واضح للإنسان، ووسيلة محدّدة توصله إلى غاية معيّنة، بتبني مجموعة من الأفكار والمبادئ المرتبطة والمنّظمة لمجال معرفيّ معيّن، فلكّل منحى من مناحي الحياة منهجه، فهناك منهج سياسي، منهج ديني، منهج اقتصادي، منهج تربوي...وغيرها.

ويقترن مصطلح المنهج في اللّغة الأجنبيّة بـ **Curriculum** في الأصل الّذي يرجع إلى الكلمة اللاتينيّة **Currere** وتعني ما يجري في المهرجانات التي كانت تقام من وقت لآخر، ومع مرور الزمن تحوّل متطلب السباق إلى مقرّر تدريبي تدريسي[2].

1-2-اصطلاحا:

فهو مفهوم ذو شقين: شق فلسفيّ اعتقاديّ، وشق اجتماعي تطبيقي"[3]. فنظريا المنهاجُ يستند إلى أسس فلسفيّة يستقيها من مرجعيّة وثقافة بيئته ومجتمعه، أما تطبيقيا فيظهر في تطبيقه للمكونّات التّطبيقيّة المسطّرة نظريّا من: أهداف، طرائق، أساليب للتّقويم، مقاربات، وغيرها من المفاهيم التي يشتمل عليها. ويعرّف **Hainaut** المنهج التّربويّ بأنّه: " تخطيط للعمل البيداغوجيّ وأكثر اتساعا من المقرّر التّعليميّ، فهو لا يتضمّن فقط مقرّرات المواد، بل أيضا غايات التّربيّة وأنشطة التّعليم والتّعلّم، وكذلك الكيفيّة التي سيتم بها تقويم التّعليم والتّعلّم"[4]. ويعرّفه **علي أحمد مدكور** بأنّه:" نظامُ متكاملُ من الحقائق والمعايير والقيّم الثّابتة، والخبرات والمعارف، والمهارات الإنسانيّة المتغيّرة، التي تقدّمها مؤسّسة تربويّة إلى المتعلّمين فيها، بقصد كمالهم وتحقيق الأهداف المنشودة فيهم"[5]. بمعنى أنّه:" مفهوم عام لمضمون كلّي بل لمضامين كثيرة أو مكوّنات كثيرة، تتضمن: الأهداف، والمقرّرات، والمحتويات، والطرق، والوسائل، ونظام التّقويم، والتي تعمل وتتفاعل على نحو ديناميكي، فكلّما أصاب التّجديد جانباً من المنظومة تأثّرت بالضرورة

---

[1]) مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، ص 957.

[2]) جودت أحمد سعادة عبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمّان، ط7، 2014، ص27.

[3]) أحمد علي مذكور، مناهج التّربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2001، ص22.

[4]) Hainaut, Louis, Des fins aux objectifs de l´éducation, Labor Bruxelles et Fernand, Paris, 1983 .

[5]) أحمد علي مذكور، المرجع نفسه، ص39

الجوانب الأخرى وتفاعلت"[1]. ومن خلال التّعريفات النظريّة التي أوردنا ننتهي إلى اشتراك الدلالة اللغويّة مع الاصطلاحيّة باعتبار المنهاج الطّريق المستقيم الّذي يوضّح للمعلّم عمله في تحقيق الغاية من العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة والّتي يكون المتعلّم فيها العنصر الرّئيس؛ لأنّه عنصر البناء، شرط تظافر مجموعة من العناصر والمرّكبات التي تضمن نجاح العمليّة التّعلميّة التّعليميّة فضلا عن ضرورة تحيينها ومواكبتها لمستجدّات العصر.

1-3-مفاهيم ذات صلة بالمنهاج المدرسي:

1-3-1-المقرّر:

ويعرف على أنّه جزء من منهج دراسيّ "ويتضمن مجموعة من الموضوعات التي يلزم الطّالب بدراستها في فترة زمنيّة محدّدة، قد تتراوح بين فصل دراسيّ أو عام دراسيّ كامل وفق خطّة محدّدة، ويؤدي إلى درجة علميّة"[2].

1-3-2-البرنامج:

يقصدُ به في أبسط صورة بأنّه:" تنظيمٌ بنائيّ للأنشطة التّربويّة"[3]. بمعنى أنّ البرنامج تنظيم للمعارف ضمن الأنشطة التّربويّة تخصّص لها.

ج-المادة الدّراسيّة:

تشير إلى :"مجموعة الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنّظريات التي تخصّ مجالا دراسيًّا معيّنا(الفيزياء، الكيمياء، الرّياضيات، النّبات، الحيوان...) والتي سيقوم المنهج بترجمتها إلى واقع محسوس؛ أي بتجسيدها في الكتاب المدرسيّ"[4].

1-3-3-المحتوى المدرسي:

يتمثّل في" مجموع المعارف والمهارات والاتجاهات والقيّم المراد إكسابها للمتعلّمين، وبعبارة أخرى كلّ ما يضعه مخطّط المنهج من خبرات سواء أكانت خبرات معرفيّة، أم مهاريّة، أم وجدانيّة بهدف تحقيق النّمو الشّامل المتكامل للمتعلّم"[5].

---

[1]) عزّت السّيد أحمد، إشكاليّة تعدّد المناهج، دار العالم العربي، بيروت، ط1، 2017، ص 27.

[2]) محمد السّيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس، دار المسيرة، عمان، ط1، 2011، ص19.

[3]) المرجع نفسه، ص 18.

[4]) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[5]) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

1-3-4-الكتاب المدرسيّ:

يمثّل "الوعاء الّذي يتضمن المادّة الدّراسيّة المطلوب تقديمها للطلاب"[1]. وهذه المفاهيم كلّها تتوفر عليها المناهج الدّراسيّة؛ لأنّ المناهج ذات مفهوم كلّي شامل لها جميعها؛ لأنّه عبارة عن تصوّر عام لمدخلات التربيّة والتّعليم ومخرجاته. فهذه العناصر بمفاهيمها تمثّل جميعها في التّصور التّربويّ الحديث الّذي تتأسّس عليه العمليّة التّربويّة.

1-4-عناصره:

ظلّ المنهج في صورته التّقليديّة مرتبطا بالمادة الدّراسيّة من حيث أنّها برنامج أو مقرّر تعليميّ، في حين اتسّع مفهوم المنهج حديثا وصار يشتمل على عناصر نجملها في الآتي:

1-4-1-الأهداف:

تعكس الغايات التي تسطّرها الهيئة المكلّفة بإعداد المناهج التّعليميّة التّربويّةّ؛ فهي :" الغاية التي تسعى التّربيّة إليها، ويُعرف بأنّه استبصار مسبَق لما ستكون عليه النّهاية ، وأهداف المنهج تجيب عن التّساؤلات التّاليّة: لماذا نتعلّم؟ لماذا نعلّم؟ وهي تتدرّج من العام الشّامل الذي يتحقّق على مدى سنوات إلى خاصّ قد يتحقّق في نهاية درس. وقد تكون الأهداف تربويّة، تعليميّة، سلوكيّة[2].

1-4-2-المحتوى:

يعتبر ثاني أهم عنصر من عناصر المنهاج؛ فهو "العنصر الّذي يتوقّف عليه إلى حدّ كبير تحقيق أهداف المنهاج، وتصمّم له طرائق التّدريس وأنشطته"[3].

1-4-3-الأنشطة وأساليب التّدريس:

تمثّل العنصر الثّالث من المنهاج والتي ينبغي أن يمرّ بها الطّلاب داخل المدرسة أو خارجها تحت إشراف معلّمهم، وهي مجموع الجهود العقليّة والبدنيّة التي يقوم بها المعلّمون والمتّعلمون، أو الاثنين معا"[4].

1-4-4-التّقويم: ويؤكدّ مدى تحقّق الأهداف الموضوعة منذ البداية للمنهج المدرسي ذاته[5]. فالمنهاج عناصر مبثوثة في ثنايا الوثائق التّربويّة التي تشرح تبسّط، وتوضّح

---

[1]) محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس، ص 18.

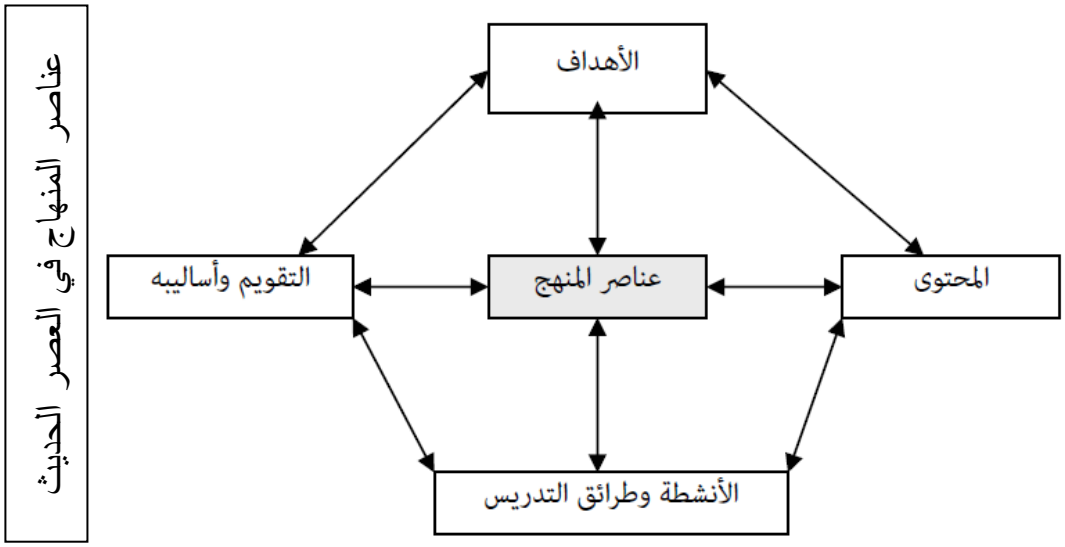
[2]) ينظر: محسن علي عطيّة، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المناهج، الرياض، ط1، 2013، ص53.

[3]) المرجع نفسه، ص 67.

[4]) المرجع نفسه، ص79.

[5]) المرجع نفسه ، ص79.

تصوّره، نظمه وهيكلته وتنقله من الجانب النّظري إلى الجانب التّطبيقي أي الميداني الّذي يدور حول أهم طرفين في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة؛ ونعني بذلك المعلّم والمتعلّم. ولعلّ المخطّط التّمثيلي للمنهاج التّربويّ وعناصره يوضّح ذلك أكثر [1].



1-5-أسس بناء المناهج:

تُبنى المناهج على مجموعة من القواعد والأسّس ذات المنطلقات الفلسفيّة الثّقافيّة الاجتماعيّة والقيميّة للمجتمع والتّلميذ المستهدف. وقد تناول المتخصّصون في علم التّربيّة أسس بناء المناهج وقسّموها إلى[2]:

1-5-1-الأساس الفلسفي:

ويرتكز على فلسفة تربويّة واضحة ومحدّدة تعكس فلسفة المجتمع من عقائد، ومبادئ وقيّم تنّظم حياة الفرد.

1-5-2-الأساس الاجتماعيّ:

تتم فيه مراعاة مشكلات المجتمع، وتطلّعاته وحتى يتمكّن المتعلّمون من إدراك ممارسة مبادئ المجتمع وعاداته، وبالتّالي ضمان الاستمراريّة والتّواصل.

1-5-3-الأساس النّفسي:

تراعى فيه الخصوصيات النّفسيّة، ومراحل النّمو في كلّ مرحلة من مراحل حياة المتعلّم.

1-5-4-الأساس المعرفي:

ويُقصد به طبيعة المعرفة المُختارة التي يجب أن يحتويها المنهاج المقدّم للمتعلمين، لتحقيق القدرات المرغوب بها في شخصيّة المتعلّم.

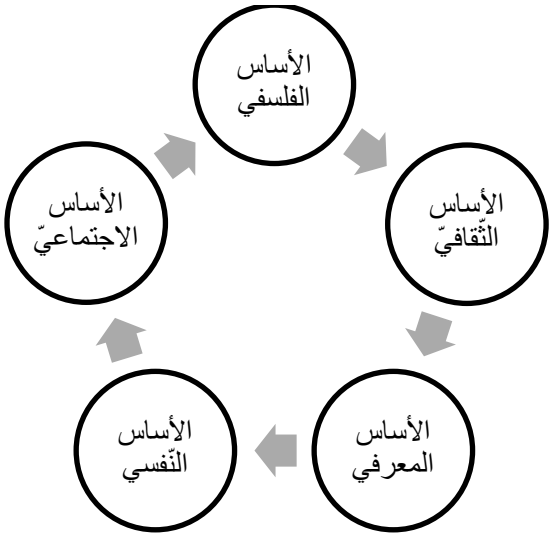
---

[1]) المخطّط التّمثيلي مأخوذ من الباحث: محسن علي عطيّة من نفس الكتاب، ص51.

[2]) محسن علي عطيّة، المناهج الحديثة وطرق التّدريس، ص 79.

1-5-5-الأساس الثّقافي:

إنّ للثقافة المحليّة دور هام في بناء المناهج لاحتوائها على عناصر ومعارف مقبولة وأخرى مرفوضة وجب تجنّبها.



الشكل رقم 13: أسس بناء المناهج.

1-6-مناهج اللّغة العربيّة:

كان التّدريس عامة وتدريس اللّغة العربيّة -بصفة خاصة- في المناهج التّربويّة الجزائريّة وفي مختلف مراحل التّعليم يستقي نماذجه التّعليميّة من نظريات التّعلّم والنّظريات اللسانيّة؛ إذ شهدَ طرائق مختلفة فمن **بيداغوجيا المعارف** التي تُبنى على توظيف المعلّم للرّصيد المعرفيّ قصد تبليغه للمتعلّم، على أنْ يطالبه بالحفظ والاستظهار مرورا **ببيداغوجيا الأهداف** التي يلجأ فيها المعلّم إلى تقسيم درسه إلى مراحل وفي كلّ مرحلة يقوم بإبلاغ معلومات معيّنة إلى المتعلّم الّذي من شأنه أنْ يشارك في التّحصيل المعرفي، على أنْ يُجري المعلّم اختبارا بسيطًا خفيفًا ليقف على مدى فهم واستيعاب المتعلمين وإمكانيّة تحقيق أهدافه وصولا إلى **المقاربة بالكفاءات**؛ إذ يستغلّ المعلّم كلّ المعارف والمدارك التي يمتلكها المتمدرّس، ليحقّق إدماج ذلك المتعلّم، ليس بمشاركته في أطوار الدّرس فحسب، بل بما اكتسبه من معارف قبليّة، وبما يتمتّع به من كفايات مسبقة في العمليّة التّعليميّة وبهذا يعكف المعلّم في بناء مناهجه على خبرات فرديّة مسبقة لتلاميذه، في ظلّ إدماج العناصر المتعدّدة المتآلفة كي تصير وظيفيّة[1] وذلك ما يعرف بالإدماج:"

[1]) ينظر: عبد الله بوقصة، تعليميّة الدّرس النّحوي مقاربة تداوليّة، جامعة الشّلف، الجزائر، ص241.

وهو مجموعة من المعارف والاتجاهات والمهارات المندمجة والمتكاملة التي تجنّدك لمواجهة وضعيات معقدة يتم فيها توظيف كلّ المكتسبات السّابقة وهي نهائيّة تصف عملا كليًّا منتهيا"[1]، حيث يوظّف المتعلّم مختلف مكتسباته ضمن فصل أو مقطع أو ميدان ثم يربط بينها في وضعيات دالة، وهذا الّذي تضمنته مناهج الجيل الثّاني وهي المناهج التي أقرّتها وزارة التربيّة الوطنيّة بدءًا من السّنة الدّراسيّة 2016-2017 وشرعت في تطبيقها ذات السّنة وهي مناهج تعتمد المقاربة بالكفاءات والتي اعتمدتها مناهج الجيل الأوّل لكن بشكل متطوّر[2]، انطلاقا من هذه النّظرة التّاريخية لمناهج التّدريس التي تعاقبت على المنظومة التّربويّة في الجزائر، نخلص إلى أنّ مناهج المادّة عموما ومنهاج اللّغة العربيّة بشكل خاص، تجنيد لأهم المقاربات، الأهداف، الطرائق والوسائل، وأساليب التّقويم التي تستمد مرجعيتها من نظريات التّعلّم إضافة إلى ما يفرضه العصر من تطورّ ومخرجات لهذا التّطورّ.

وقد جاء تعريف مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم المتوسّط في الوثائق الرسميّة؛ بأنّه دستور العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، يتعلّق بالمادة وينسجم مع مناهج سائر الموادّ في إطار منهج التّعليم المتوسّط. وقد تضمّن القيّم، والمواقف، والكفاءات العرضيّة، وملامح التّخرّج الخاصّة بالمادّة في المرحلة وفي الأطوار والسّنوات، وكذلك مصفوفات الموارد المعرفيّة وجداول البرامج السّنويّة"[3].

وسنتعرّف أكثر على الأسّس التي انبنت عليها مناهج الجيل الثّاني، ونكشف عن أهمّ ما تشتمل عليه من خصائص ومفاهيم في الجزء التّطبيقي من هذا الفصل.

1-7-مرحلة التّعليم المتوسط:

تلي هذه المرحلة مرحلة التّعليم الابتدائي، ولا تقلّ عن سابقتها في بناء وتعزيز المعارف والمهارات لدى المتعلّم؛ إذ "تشكّل المرحلة الأخيرة من التّعليم الإلزاميّ، وله غاياته الخاصّة ويهدف إلى جعل التّلميذ يتحكم في قاعدة من الكفاءات التّربويّة الثّقافيّة

---

[1]) أحمد سعيد مغزي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، ط1، 2017، ص29.

[2]) ينظر: بن كريمة بوحفص: الانتقال إلى مناهج الجيل الثّاني من التّدريس بالكفاءات في الجزائر ضرورة أم خيار، مجلة جيل العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، العام الرّابع، العدد36، نوفمبر 2016، ص23.

[3]) أحمد سعيد مغزي وآخرون، المرجع نفسه، ص10.

والتأّهيليّة التي تمكنّه من مواصلة الدّراسة والتّكوين بعد التّعليم الإلزامي"[1]. فالتّعليم المتوسط ليس مرحلة تحضيريّة أو مهيّئة للتّعليم الثّانوي وإنّما مرحلة قائمة بذاتها ترسّخ المكتسب وتعزّزه بجديد المعارف والمهارات. وتتجزّأ هذه المرحلة إلى ثلاثة أطوار هي كالآتي[2]:

-المرحلة الأولى (التّكيّف التّجانس والاكتشاف):

وتتمثل في السّنة الأولى؛ ويتّم فيها ترسيخ المكتسبات وتعزيزها، والتّجانس والتّكيّف مع تعليم يتميّز باعتماده على المادة المستقلة أكثر؛ إذ تمثّل هذه المرحلة تغييرا جذريا بالنسبة للمتعلّم المنتقل من مرحلة التّعليم الابتدائي، بتعدّد الأساتذة، وتغيّر الطرائق.

-المرحلة الثّانيّة (الدّعم والتّعميق):

ويمثّل السنتين الثّانيّة والثّالثة، ويخصّص لدعم الكفاءات ورفع المستوى المعرفي الثّقافي والتّكنولوجي عند المتعلّم، وتعميق التّعلمات.

-المرحلة الثّالثة (التّعميق والتّوجيه):

ويمثّل السّنة الرّابعة، فبعد عمليّة الدّعم والتّعميق المعرفي التي تتّم في الطّور السابق، يتّم تحضير المتعلّم في هذه السّنة الدّراسيّة إلى التّوجيه إلى الشّعب ما بعد التّعليم الإلزامي. وهذا الجدول أدناه يوضّح أكثر هيكلة مرحلة التّعليم المتوسط:

	مرحلة التّعليم المتوسط		
الطّور	الأوّل (التكيّف والتّجانس)	الثّاني (الدّعم والتّعميق)	الثّالث (التّوجيه)
السّنة	الأولى متوسط	الثّانيّة والثّالثة	الرّابعة متوسط

الجدول رقم (01)

2-التّصميم:

2-1-دواعي إصلاح المناهج التّربويّة الجزائريّة:

أدّت الحاجّة الملّحة للتغيير بضرورة تحيين المناهج التّعليميّة وتحسينها باعتماد مقاربة جديدة وهي المقاربة بالكفاءات، فكانت الإصلاحات الأولى التي عرفت تحضيرا مكثّفا قبل البدء في تجسيده ميدانيًّا مطلع السّنة الدّراسيّة 2003-2004 على مستوى السّنة الأولى ابتدائيّ والسّنة الأولى متوسّط، تميّز أيضا بتنصيب اللجنة الوطنيّة للمناهج نوفمبر 2002، والتي وضعت نتائج أعمالها الأولى، المتمثّلة في المناهج التّعليميّة

[1]) اللجنة الوطنيّة للمناهج، المرجعيّة العامة للمناهج، ديوان المطبوعات المدرسيّة، الجزائر، مارس، 2009، ص36.

[2]) المرجع نفسه، ص36.

للمستويين المذكورين، على أنْ تتواصل عمليّة إصلاح المناهج مع بقيّة المستويات الأخرى، إلى أن يتّم تعميمها في مطلع السّنة الدّراسيّة 2006-2007 بالنّسبة للتّعليم المتوسط، و2007-2008 بالنّسبة للتّعليم الابتدائيّ ويعدّ هذا الإصلاح الثّاني بعد الإصلاح العميق الّذي عرفته المدرسة الجزائريّة سنة 1976، الّذي جاء لتأثيل المدرسة الجزائريّة وتأصيل مضامينها إطاراتها وبرامجها، فضلا عن دمقرطتها وانفتاحها على العلوم والتّكنولوجيا[1]، لتُعرف الجزائر وسط العقد الثّاني من الألفيّة الثّالثة موجة ثالثة من الإصلاحات التّربويّة تحت مسمّى مناهج الجيل الثّاني والّتي يُقصد بها المناهج التي أقرّتها وزارة التّربيّة الوطنيّة بدءًا من السّنة الدّراسيّة 2016-2017 وشرعت في تطبيقها ذات السّنة، وهي مناهج تعتمد المقاربة بالكفاءات والتي اعتمدتها مناهج الجيل الأوّل لكن بشكل متطوّر[2]، ولعلّ من جملة الأسباب التي تؤدّي إلى ضرورة إحداث تغيير في المناهج التّعليميّة ما يلي[3]:

- نتائج تقويم المناهج، فتصحيح مسار عناصر المنهج يقتضي القيام بعمليّة تقويم مستمرة لمعرفة مدى قدرة هذه العناصر على تحقيق الأهداف، ومن ثمّ استخدام نتائج التّقويم في تلافي أوجه القصور التي تظهر أوّلا بأوّل. واستخدام هذا الأسلوب في تطوير المنهج يعني أنّ عمليّة التّقويم تصبح ملازمة لعمليّة تخطيط المنهج وتنفيذه.
- التّطوّر المعرفي التّربويّ؛ أي التّزايد الدّائم للمعارف والتّطور التّكنولوجي المتسارع الذي يجعل هذه المعارف باطلة المفعول أكثر ممّا كانت عليه في الماضي.
- بروز حاجات جديدة في مجتمعنا، وتطلّعات جديدة في مجال التّربيّة وإصرار المجتمع على النّوعيّة[4].

---

[1]) المديريّة الفرعيّة للتّوثيق، إصلاح المنظومة التّربويّة النّصوص التّنظيميّة، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، ط2، ديسمبر 2009، ص3.

[2]) ينظر: بن كريمة بوحفص: الانتقال إلى مناهج الجيل الثّاني من التّدريس بالكفاءات في الجزائر ضرورة أم خيار، مجلة جيل العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، العام الرّابع، العدد36، نوفمبر 2016، ص23.

[3]) صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج أسسها عناصرها وتطبيقاتها، دار المريخ، الرياض، ط1، 2000، ص173.

[4]) اللجنة الوطنيّة للمناهج، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، منشورات وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، 2009، ص2.

- مواكبة الأنظمة العالميّة الحديثة؛ وذلك بمقارنة واضعي المناهج مدى حداثة منهجهم بالمناهج الأخرى المطبّقة في الدّول الأكثر تقدّماً ومن ذلك يستطيعون أن يدركوا ما إذا كان بالمنهج أي قصور وبالتّالي يمكن معالجته وتصويره [1].
- التّغيّر في المنظومات الأكبر، يستدعي تغييرا أيضا في المنهج [2].
- انفجار المعرفة والتّطوّر السّريع للتكنولوجيات ألغى النّماذج القديمة لتنظيم الاقتصاد والعمل.
- بروز حياة اجتماعيّة أكثر تعقيداً، وأكثر تعرّضاً للمخاطر، وأكثر تخوّفا على مستقبلها.[3]

وقد أشارت نتائج الدّراسة التّشخيصية إلى أنّ أهم العوامل الدّاعية إلى إعادة النّظر في المناهج الحاليّة في الجزائر هي :

- تصميم المناهج السّابقة في غياب الإطار المرجعي؛ حيث تمّ صدور كلّ من القانون التوجيهي للتربيّة الوطنيّة 04/08 والمرجعيّة العامة للمناهج المعدّلة حسب القانون التّوجيهي 2009، والدليل المنهجي لإعداد المناهج 2009 إلا بعد المباشرة في الإصلاحات.
- نقص في التّنسيق بين الأطوار والمراحل، حيث تمّ إصدار مناهج الجيل الأوّل سنة بعد سنة ممّا جعلها تفتقد الانسجام والتّماسك فيما بينها[4].
- مصادقة الجزائر في 2015 على برامج التّنميّة المستدامة للأمم المتحدة التي تلزم كل الدّول المنخرطة بترقيّة التّعليم مدى الحياة.
- الأخذ بمفهوم التربيّة المستمرّة والمتجدّدة.
- تصليح الاختلالات وتدارك النقائص المسجلة خلال تجربة المنهاج الدراسيّ للجيل الأوّل من 2003 حتى 2015، والواردة في عمليات الاستشارة حول المنهاج 2013)، والتي كان من أهم توصياتها[1]:

---

[1]) صلاح عبد الحميد، المناهج أسسها عناصرها وتطبيقاتها، ص198.

[2]) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3]) ينظر: اللجنة الوطنيّة للمناهج، المرجعيّة العامة للمناهج، ص31.

[4]) عبد الله لوصيف، مناهج الجيل الثاني من التّصميم إلى التّنفيذ، اللجنة الوطنيّة للمناهج، منشورات وزارة التّربيّة، دط، دت، ص3.

- المطالبة بنقل بعض المفاهيم إلى مستويات أعلى.
- وجود معارف تفوق مستوى التلاميذ. .
- عدم التّكفل بالبعد التكنولوجيّ.
- صعوبة إنجاز بعض النشاطات.
- الإشارة إلى بعض الاختلالات التي تتعلّق بالأنشطة في الكتاب المدرسي.
- تعدّد الكفاءات في السّنة الواحدة.
- التّوقيت غير الملائم لتنفيذ أنشطة المنهاج.

2-2-خصائص مناهج الجيل الثّاني:

تتّسم المناهج الجديدة كغيرها من المناهج التّعليميّة بمجموعة من الخصائص، التي جعلتها تتميّز عن سابقاتها؛ وقد حددنا هذه الخصائص انطلاقا من مجموعة من الأبعاد:

2-2-1-الهيكلة والتّصوّر:

لقد لخّصت مليكة عباد[2] أهم ما يميّز مناهج الجيل الثّاني من خصائص تتعلّق بالهيكلة والتّصور، فيما يلي:

المعايير	مناهج الجيل الثّاني
تصوّر المنهاج	تصوّر شامل وتنازلي يضمن الانسجام الأفقي والعموديّ.
ملمح التّخرّج	تهدف إلى تحقيق غاية شاملة ومشتركة بين كلّ المواد التي تمكن المتعلّم من بناء معارفه ضمن العمل التّشاركيّ.
النموذج التّربويّ	اعتماد البنيوية الاجتماعيّة التي تضع في الصّدارة الاستراتيجيات التي تمكن المتعلّم من بناء معارفه ضمن العمل التّشاركيّ.
هيكلة المادة	تهيكلت على أساس مفاهيم منتقاة حسب قدرتها الإدماجيّة ومنظمة في ميادين.
المقاربة البيداغوجيّة	المقاربة بالكفاءات التي تُعرف بالقدرة على حلّ وضعيات مشكلة ذات دلالة.

[1]) ينظر: بن كريمة بوحفص، الانتقال إلى مناهج الجيل الثّاني من التّدريس بالكفاءات في الجزائر ضرورة أم اختيار، مركز جيل البحث العلمي، الجزائر، ع 36، 2017، ص23.

[2]) عباد مليكة، تطوّر المناهج الدّراسيّة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربيّة، الجزائر،2015، ص3.

مستوى تناول المفاهيم	على أساس الصّعوبات التي تطرح عند ممارستها.

الجدول رقم (02)

ويظهر من خلال هذا التّصوّر اختلافٌ في التّصوّر والهيكلة ما بين مناهج الجيل الأوّل والجيل الثّاني، فقد أشير بداية إلى أنّ تصوّر المناهج تصوّر شامل وتنازليّ أفقيّ وعموديّ، بمعنى أنّ هذه المناهج تتدارك ما وقعت فيه سابقتها بأن طبّقت وفق ترتيب زمنيّ؛ أي سنّة بعد سنّة، لكن ميدانيّا لم يتّم تطبيق المناهج لكلّ مستوى في ذات السّنة وإنّما تمّ تطبيقه بطريقة تصاعديّة زمنيّة من طور إلى آخر؛ وهو ما أدّى إلى نقص في التّنسيق بين المستويات وإن وفقّت في التّنسيق بين الأطوار، أمّا المعايير الأخرى، فقد شكّلت حقيقة نقطة تحوّل عن المناهج السّابقة، وذلك باعتماد نموذج تربويّ قائم على بناء معارف المتعلّم ضمن عمل تشاركيّ بدلا من نموذج بنائيّ للكفاءات ذات طابع معرفيّ، إضافة إلى تأسيس هيكلة للمادّة بمفاهيم قائمة على أساس الإدماج، في حين تمّ الإبقاء على ذات المقاربة، لكن بتوسيع النّظرة أكثر بالسّعي إلى توظيف المعارف في السياقات والمواقف الحياتيّة المختلفة بتفعيل البُعد التّواصليّ.

2-2-2-المفاهيم القاعديّة لمناهج الجيل الثّاني:

تقوم مناهج الجيل الثّاني على مجموعة من المفاهيم، نجملها فيما يأتي:

2-2-2-1-ملمح التّخرّج في اللّغة العربيّة:

يكون المتعلّم في نهاية مرحلة التّعليم المتوسط، قادرا على استعمال اللّغة العربيّة كأداة للتّفكير واكتساب المعارف العلميّة والأدبيّة وتبليغها مشافهةً وكتابة بأساليب مختلفة وفي وضعيات تواصليّة دالة.[1]

2-2-2-2- الكفاءة: وتنطلق من الكلّ نحو الجزء:

2-2-2-2-1-الكفاءة الشاملة:

سطّرتها وزارة التّربيّة الوطنيّة كهدف حال وضعها المناهج التّعليميّة، وتسعى إلى تحقيقه في نهاية مرحلة دراسيّة محدّدة، لذلك نجد كفاءة شاملة في نهاية كلّ طور ونهاية كلّ سنة دراسيّة، وقد حُدّدت الكفاءة الشّاملة لمرحلة التّعليم المتوسّط بـ[2]:

[1]) أحمد سعيد مغزي وآخرون، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص8.

[2]) المرجع نفسه، ص11.

مستخرج 3

ج - الكفاءة الشّاملة: يتواصل التلميذ بلغة سليمة، ويقرأ قراءة تحليليّة معبّرة نصوصا مركبة مختلفة الأنماط، مع التركيز على النمطين التفسيريّ والحجاجيّ ، لا تقلّ عن مائتيْ كلمة، وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية دالّة.

2-2-2-2-2-الكفاءة الختاميّة:

تصف هذه الكفاءة ما يمكن أن يكون المتعلّم قادرا على القيام به في مجابهة نمط من الوضعيات المعقدة وتظهر في نهاية سنة دراسيّة[1] كما تتعلّق بميدان من الميادين المهيكلة للغة العربيّة في مناهج الجيل الثّاني.

2-2-2-2-3-الكفاءة المرحليّة:

وهي مجموع المهارات المتكاملة التي تسمح بممارسة نشاط أو مهمة بشكل فعّال في وضعيّة بيداغوجيّة محدّدة، وتساعد على اكتساب الكفاءة وترتبط بفترة تعليميّة محدّدة وهي مرحليّة دالة.

2-2-2-2-4-الكفاءة القاعدة:

وهي مستوى خاصّ من المعارف والمهارات مقبولة استنادا إلى معيار أو مجموعة من المعايير الظاهريّة تمثّل مجموع نواتج التّعليم الأساسيّة المرتبطة بالوحدات التّعلميّة في ظروف محدّدة، ويجب على المتعلّم التّحكم فيها ليتسنى له الدخول دون مشاكل في تعلّمات جديدة ولاحقة وهي الأساس الّذي يبنى عليه التّعلّم.

2-2-2-2-5-الكفاءة العرضيّة:

وهي مجموعة منّظمة من المعارف والمهارات والاتجاهات تسمح بالتّكيّف ضمن مجموعة من المواد الدّراسيّة أو الوضعيات المشكلة وتصنّف في الفئات الآتيّة[2]:

- الكفاءات ذات الطّابع الفكري.
- الكفاءات ذات الطّابع المنهجي.
- الكفاءات ذات الطّابع الشخصي.
- الكفاءات ذات الطّابع التّواصلي.

[1]) أحمد سعيد مغزي، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص29.

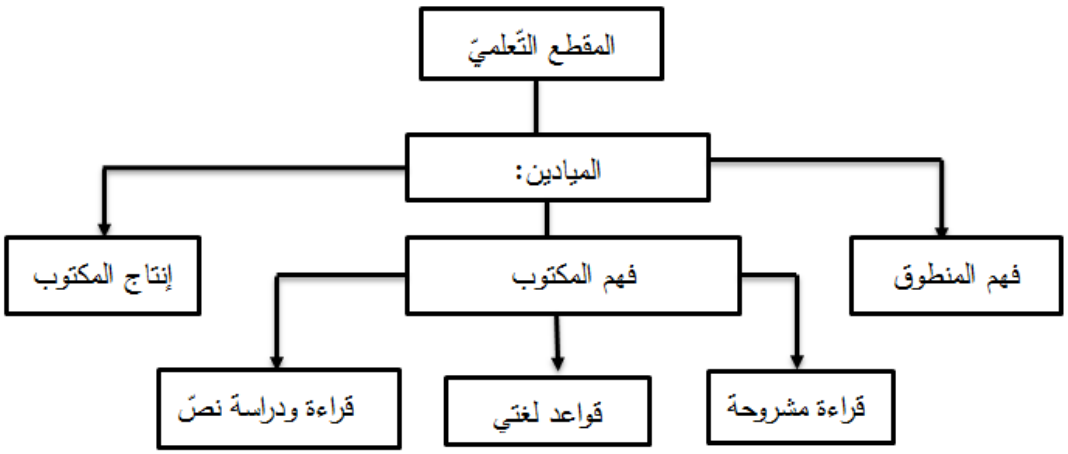
[2]) ينظر: المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

2-3-المقطع التّعلّمي:

تُبنى مناهج الجيل الثّاني في مادة اللّغة العربية على نظام المقطع الذي يمتّد إلى أربعة أسابيع، وتدوم عمليّة التّعلم فيه لثلاثة أسابيع في حين يخصّص الأسبوع الرّابع للإدماج، وذلك عبر ثلاثة ميادين؛ تمثّل نشاطات تدريس اللّغة العربيّة بمرحلة التّعليم المتوسط.

2-3-1-الميدان:

ويُقصد به المجالُ التّعلّمي الّذي تندرج ضمنه كفاءة ختاميّة، ويتضمن مجموعة من المعارف والأنشطة والمهمّات في إطار التّلقي أو الانتاج بشكل شفهيّ أو كتابيّ، ويعرف بأنّه:" مجموعة مرّتبة ومترابطة من الأنشطة والمهمّات، يتميّز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتناسقة في تدرّج لولبيّ يضمن الرّجوع إلى التّعلّمات القبليّة لتشخيصها، وتثبيتها وتوظيفها في إرساء موارد جديدة لدى المتعلّم قصد الإسهام في إنماء الكفاءة الشّاملة"[1]. وعدد الميادين في المادة يحدّد عدد الكفاءات الختاميّة التي ندرجها في ملمح التّخرّج.



الشّكل رقم (14) هيكلة نشاطات وميادين المقطع التّعلّمي.

2-3-2-سيرورة المقطع التّعلّمي:

ويستهلّ المقطع التّعلّمي بوضعيّة مشكلة انطلاقيّة أمّ، يبنيها الأستاذ قُبيل أنْ يشرع في تقديم المقطع مع تلامذته، وهي "وضعيّة لتوجيه التّعلّمات خلال المقطع التّعلّمي وتقتضي

[1]) أحسن الصّيد وآخرون، دليل استعمال الكتاب المدرسي للسّنة الرّابعة، منشورات الشهاب، ط1، الجزائر، ص42.

استدعاء الموارد الموضّحة في مخطّط التّعلّمات من موارد معرفيّة، منهجيّة، قيّم مواقف، وكفاءات عرضيّة، ويتّم تسيير نمو المتعلّم في شكل أنشطة ومهمّات"[1].

2-3-2-1-ميادين تدريس اللغة العربيّة:

-ميدان فهم المنطوق:

وهو أوّلُ الميادين التّعلميّة التي يقدّمها الأستاذ ويتلّقاها المتعلّم، مستهدفا كفاءة الإصغاء والتّحدّث لدى المتعلّم؛ إذ يقوم الأستاذ بـ"إلقاء النّصّ بجهارة الصّوت، لإثارة السّامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة، بحيث يشتمل على أدّلة وبراهين تثبت صحّة الفكرة التي يدعو إليها المرسل، ويجب أنْ يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة لأنّ السامع قد يقتنع بفكرة ما، ولكن لا يعنيه أن تنّفذ فلا يسعى لتحقيقها، وهذا العنصر من أهم عناصر المنطوق لأنّه يحقّق الغرض المطلوب"[2]. وفي هذا الميدان -تحديدا- يقوم الأستاذ بقراءة النّص المدرج في دليل الأستاذ فقط، على أنْ يُصغي المتعلّم، يستجيب يتفاعل ويتناقش حول حيثيات الخطاب المسموع، ليقوم بعد ذلك بإعادة هيكلة الخطاب بلغته، أو ينتج خطابا مشابها للمسموع مضمونا ونمطا، على مسمع المعلّم وزملائه في القسم، الّذين يقدّمون بدورهم ملاحظات حول العرض المقدّم، وهذا من شأنه أن ينميّ كفاءة الاصغاء ويطوّر مهارة الحديث باللّغة العربيّة والتّحاور وهو مظهر تواصليّ للّغة.

-ميدان فهم المكتوب: وهو الميدان الثّاني من ميادين المقطع التّعلّمي، ويضم ثلاثة أنشطة تأتي مرتبة كالآتي:

السّنة الأولى والثّانيّة:

ميدان فهم المكتوب		
القراءة المشروحة	قواعد اللّغة	قراءة ودراسة النّص

الجدول رقم (03) : يظهر أنشطة ميدان فهم المكتوب بالنسبة للسّنة الأولى والثّانيّة

ميدان : فهم المكتوب	
القراءة+ دراسة نصّ (الحصّة الأولى)	قواعد اللّغة (الحصّة الثّانيّة)

الجدول رقم (04): يظهر نشاطي ميدان فهم المكتوب بالنسبة للثّالثة والرابعة.

[1]) المفتشيّة العامة للبيداغوجيا، المخططات السّنويّة (مادة اللّغة العربيّة) جويليّة 2009، ص5.

[2]) المديريّة العامة للتّعليم المتوسّط، المخطّط السّنوي للتّعلّمات وآليات تنفيذه، المفتشيّة العامة للتّربيّة الوطنيّة، السّنة الدّراسيّة، 2021-2022، ص5.

ويُتنَاول هذا الميدان في ثلاث حصّص متتابعة معرفيا أسبوعيا، بالنسبة للسنتين الأولى والثانيّة وحصتين بالنسبة للثّالثة والرّابعة، وهو الميدان الّذي تستهدف كفاءته الختاميّة:" قراءة النّصوص المكتوبة وفهمها تحليلها واستثمارها[1] ففي نشاط القراءة ودراسة النّص، يقرأ المتعلّم نصوصا نثريّة، وأخرى شعريّة أو نثريّة قراءة تحليليّة واعيّة ويعبر عن فهمه لمضمونها ويصدر في شأنها أحكاما، أما في نشاط الظواهر اللّغويّة فيتّم تناول الظاهرة اللّغويّة مرتبة حسب التّدرج السّنوي والمخطّطات لكلّ مقطع تعلّمي، فقد تم تخصيص ثلاث ظواهر لغويّة في كلّ مقطع تعلّميّ.

-ميدان إنتاج المكتوب:

وهو الميدان الأخير من المقطع التّعلّمي، وينتج من خلاله المتعلّم: "نصوصا منسجمة متنّوعة يغلب عليها نمطان معيّنان -إذ تمّ تخصيص نمطين نصيّين لكلّ سنة دراسيّة- موظفا مكتسباته اللّغويّة البلاغيّة والتّقنيّة ويضمنّها قيماً ومواقف مناسبة للموضوع لا تقلّ عن 15 سطرا[2].

2-2-3-2-أنشطة المقطع التّعلّمي:

إضافة إلى الميادين التي يستندٌ إليها المقطع التعلّمي في تنفيذ التعلّمات، يحوي المقطع التعلّمي أنشطة أخرى للتّعلم تتمثّل في:

-نشاط الإدماج:

يخصّص للإدماج أسبوع كامل بعد نهاية المقطع التّعلمي كما ورد في المنهاج[3]، ويقصد به النشاط الّذي يدمج فيه المتعلّم تعلّمات المقطع، لكن تمّ تقليصه فيما بعد إلى حصتين بالنسبة للأولى والثّانية، وثلاث حصّص بالنسبة للثّالثة والرّابعة، وقد يكون الإدماج آنيّا، بعد انتهاء الدّرس يظهر من خلال عبارات دالّة عليه في مراحل التّدريب على الإدماج في الميادين تحت عنوان "**أتدرّب**" ثم فيما بين الميادين تحت عنوان "**أنتج**" ثم الوضعية الإنتاجيّة التّقويميّة تحت عنوان "**أقوّم إنتاجي**" وفي نهاية المقطع التّعلّمي "**الآن أستطيع**"، لننتهي إلى أنّ الإدماج في اللّغة العربيّة ضمن المناهج الجديدة، يأخذ شكلين:

- **آني:** خلال سيرورة العمليّة التّعلميّة؛ أي أثناء الحصص والميادين.
- **نهائي:** في نهاية المقطع التّعلّمي كنشاط ختامي.

---

[1]) أحمد سعيد مغزي وآخرون، دليل استخدام كتاب السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص44.

[2]) ينظر: المرجع نفسه، ص 44.

[3]) المرجع نفسه، ص 43.

-المشروع:

من بين الأنشطة التّعلميّة المدرجة في المناهج الجديدة، المشروع وهو "عبارة عن دراسات أو إبداعات مستقلة أو مرتبطة بوحدات متباعدة ضمن المقرّر الدراسيّ"[1]. حيث زوّد الكتاب المدرسيّ بمشروع تعلميّ نهاية كلّ مقطع تعلّمي، وهو عبارة عن مقترح من لجنة التّأليف كما هو موضّح في الكتاب، أو تترك الحريّة للأستاذ لاختيار موضوع يتناسب وموضوع المقطع التّعلميّ، وغالبا ما يتّم الشروع في إنجازها مع سيرورة المقطع على أن يتّم تسليمها في نهايته، وتخصّص له حصّة للعرض، فصليا أو نهاية كلّ مقطع تعلميّ، ويصّحح غالبا في الأسبوع الأخير المخصّص للإدماج.

-2-3-توزيع الحصص:

خصّص للّغة العربيّة كمادّة تدرّس برنامج زمنيّ لتدريسها، جاء في هذه المناهج بالشّكل الآتي:

2-3-1-برنامج السّنة الأولى من التّعليم المتوسط:

قدّر عدد حصص تدريس اللّغة العربيّة في مناهج الجيل الثّاني بخمس ساعات وثلاثين دقيقة (05 ساعات و30 د) تم الاعتماد فيها على ميادين الأسبوع البيداغوجي والمقاطع التّعلميّة:

الأنشطة المقرّرة ومواقيتها:

الرقم	النشاط	التوقيت
1	فهم المنطوق وإنتاجه	01 ساعة
2	فهم المكتوب (01) قراءة مشروحة	01 ساعة
3	الظّاهرة اللّغوية (البناء اللّغوي)	01 ساعة
4	فهم المكتوب(02) دراسة النّصّ الأدبي	01 ساعة
5	إنتاج المكتوب	01 ساعة
6	أعمال موجّهة	30 دقيقة

الجدول رقم (05) توزيع حصص اللّغة العربيّة بالنسبة للسّنة الأولى من التّعليم.

وتمّ توزيع الحصّص التّعلميّة حسب ا المقاطع التّعلميّة أيضا، وفق الشكل التّالي[2]:

[1]) أحمد سعيد مغزي، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص31.

[2]) ينظر: محفوظ كحوال، دليل الأستاذ مادة اللّغة العربيّة وآدابها السّنة الأولى من التّعليم المتوسط، موفم للنشر، الجزائر، ص28.

المقطع التّعلّمي	يتكون من أربعة أسابيع تعلّميّة.
الحجم السّاعي:	22 ساعة.
ميادين المقطع التّعلمي:	**ميدان فهم المنطوق:** 04 ساعات. **ميدان فهم المكتوب:** 12 ساعة. **ميدان إنتاج المكتوب:** 06 ساعات.

جدول رقم (06)

2-3-2-برنامج السّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسط:

وقد حافظ على نفس التّوزيع الزمني المخصّص للسّنة الأولى وذلك بـ: 05 ساعات و30 دقيقة، موزعة كالآتي[1]:

رقم	الميدان	النّشاط	الحجم الساعي الأسبوعي
01	فهم المنطوق وإنتاجه	تعبير شفويّ	ساعة واحدة (1سا)
02	فهم المكتوب	قراءة مشروحة	ساعة واحدة (1سا)
		قواعد اللّغة	ساعة واحدة (1سا)
		دراسة النّص	ساعة واحدة (1سا)
03	إنتاج المكتوب	تعبير كتابيّ	ساعة واحدة (1سا)
المعالجة البيداغوجيّة			30 دقيقة
المجموع			5سا و30د

جدول رقم (07) توزيع حصص اللّغة العربيّة بالنسبة للّسنة الثّانيّة.

يطابق برنامج السّنة الثّانية في سيرورته لبرنامج السّنة الأولى من التّعليم المتوسط، مع الحفاظ على نفس المحاور الثّقافيّة المدرجة في مقاطع تعلميّة والتّغيّر في محتوى النّصوص والظواهر اللّغويّة والفنّية؛ إذ تكون في الغالب مكمّلة لما تمّ تناوله في السّنة الأولى. وشكّلت تلك 30 دقيقة حصّة للتطبيقات والمعالجة البيداغوجيّة لبعض التّعلّمات كما أنّها يمكن أن تكون نشاطا لا صفيًّا يُجري فيه المتعلّم نشاطات لا صفيّة من مسابقات لغويّة، ألغاز وأحاجي لإثارة دافعيّة التّعلّم أكثر لدى المتعلّم.

[1]) ينظر: أحمد سعيد مغزي وآخرون، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص48.

2-3-3-برنامج السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط:

تمّ تقليص عدد الحصّص المخصّصة لتدريس نشاطات اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة بحصّة واحدة، وقد تمّ تقديرها بـ: 4 ساعات و30 دقيقة. كما هي مبيّنة في الجدول التّالي[1]:

رقم	الميدان	النّشاط	الحجم الساعي الأسبوعي
01	فهم المنطوق وإنتاجه	تعبير شفويّ	ساعة واحدة (1سا)
02	فهم المكتوب	قراءة مشروحة ودراسة النّصّ	ساعة واحدة (1سا)
		قواعد اللّغة	ساعة واحدة (1سا)
03	إنتاج المكتوب	تعبير كتابيّ	ساعة واحدة (1سا)
المعالجة البيداغوجيّة			30 دقيقة
المجموع			4سا و30د

جدول رقم (08) توزيع حصص اللّغة الرّابعة بالنّسبة للسّنة الثّالثة.

حيث حذفت حصّة: دراسة النّص، وتمّ دمجها مع حصّة القراءة المشروحة؛ إذ يتّم معالجة النّص فكريا أي بأفكاره، قيّمه، وألفاظه إضافة إلى مدارسة نسجه الفنّي البلاغي من بيان وبديع.

2-3-4-برنامج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط:

إنّ الحجم السّاعي المخصّص للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط هو نفسه المخصّص للسنة الثّالثة، والمتمثّل في:[2]

الحصص	الميادين	
01	ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	03 × أسابيع
02	ميدان فهم المكتوب	
03	ميدان فهم المكتوب	
04	ميدان الإنتاج الكتابي	

جدول (09) توزيع حصص اللّغة الرّابعة بالنّسبة للسّنة الرّابعة.

حيث خصّصت حصّة لفهم المنطوق بساعة واحدة، وحصتان لميدان فهم المكتوب بساعتين، الحصّة الأولى: قراءة مشروحة ودراسة نصّ، الحصّة الثّانيّة: قواعد اللّغة.

---

[1]) أحمد سعيد مغزي وآخرون، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط ، ص 50.

[2]) ينظر: أحسن الصيد وآخرون، دليل استعمال كتاب اللّغة العربيّة السّن الرابعة من التّعليم المتوسّط، منشورات الشهاب، الجزائر، 2019، ص6.

والحصّة الأخيرة لميدان إنتاج المكتوب: ساعة واحدة، غير أنّ التّقليص لم يمس عدد حصص التّدريس فقط، وإنّما مسّ أيضا أسابيع المقطع التّعلّمي من أربعة أسابيع إلى ثلاثة أسابيع، وبدأ العمل بهذه المنهجيّة مع إصدار الكتاب سنة 2019، ونخلص من هذه الجداول إلى:

-أنّ اللّغة العربيّة قد حظيت بالنّصيب الأوفر من حصّص التّدريس مقارنة بالمواد الأخرى، وإن تناقص عددها في برنامج السّنة الثّالثة والرّابعة من التّعليم المتوسط؛ لأنّها مادة أساسيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط.

-أنّ نشاط قواعد اللّغة الّذي يدرّس ضمن ميدان فهم المكتوب، خصّصت له حصّة واحدة (01) في كلّ أسبوع بيداغوجيّ، و(03) حصص من كلّ مقطع تعلميّ، و (24) حصّة في كلّ سنة دراسيّة وهو ما سيتّم تأكيده في المبحث القادم.

2-4-الهدف من تصميم كتاب اللّغة العربيّة ضمن مناهج الجيل الثاني:

لعلّ المتّصفّح لمناهج الجيل الثاني لمرحلة التّعليم المتوسط، يجد أنّ الأهداف والمرامي من تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط عبر أنشطتها وميادينها، قد سطّرت في المنهاج، وُضحّت في دليل الاستعمال، وطبقّت في الكتاب المدرسي، وللتوضيح أكثر نقف عندها نظريا ثم تطبيقيا:

الكفاءة الختاميّة للميادين للسنوات الأربع:

الميدان	وحدات التّحليل (الأهداف)
فهم المنطوق	1-يتواصل شفاهة بوعيّ بلسان عربيّ ولغة منسجمة. 2-يفهم ويحلّل مضمون الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة ويتفاعل معه. 3-ينتج خطابا شفهيّة محترما أساليب تناول الكلمة.

فهم المكتوب	1-يقرأ قراءة مسترسلة منّغمة تحليليّة واعيّة ونقديّة نصّوصا نثريّة وشعريّة متنوعة الأنماط. 2-يعبّر عن فهمه لمعانيها ومضمونها. 3-يلخص النّصوص ويعيد تركيبها بأسلوبه. 4-يصدر في شأنها أحكاما. 5-يتذوّق المقروء. 6-يتعلّم قواعد لغته.
إنتاج المكتوب	1-ينتج كتابة نصّوصا منسجمة متنّوعة الأنماط.

الجدول رقم (10)

من خلال قراءة هذا الجدول، نستنتج أنّ الهدف من تدريس قواعد اللّغة العربيّة، قد تمّ تجزيئه إلى أهداف مرحليّة تتجلّى من خلال الممارسة الفعليّة للتّعليم عبر ميادين التّعلّم، كما توصّلنا إلى أنّ أهداف كتاب اللّغة العربيّة عكست أبعادا نحوية وهو ما يعكس الكفاءة النّحويّة، وأخرى لسانيّة وأخرى خطابيّة، وهي من مكوّنات الكفاءة التّواصليّة التي نادى بها المختصون في اللسانيات كما أشرنا إلى ذلك في الفصل الأوّل[1]، ها هي تجد صداها في المجال التّعليمي كمجال تطبيقي للأفكار اللسانيّة، ممّا يجعلنا نضع هذه الأهداف ضمن كفاءاتها:

كفاءة تواصليّة	كفاءة لغويّة	كفاءة تعبيريّة	كفاءة منهجيّة	كفاءات وجدانيّة
يتواصل.	يتعلّم قواعد لغته.	ينتج.	يتذوّق/ يدمج/ يقوّم.	يكتسب قيّم ومواقف.

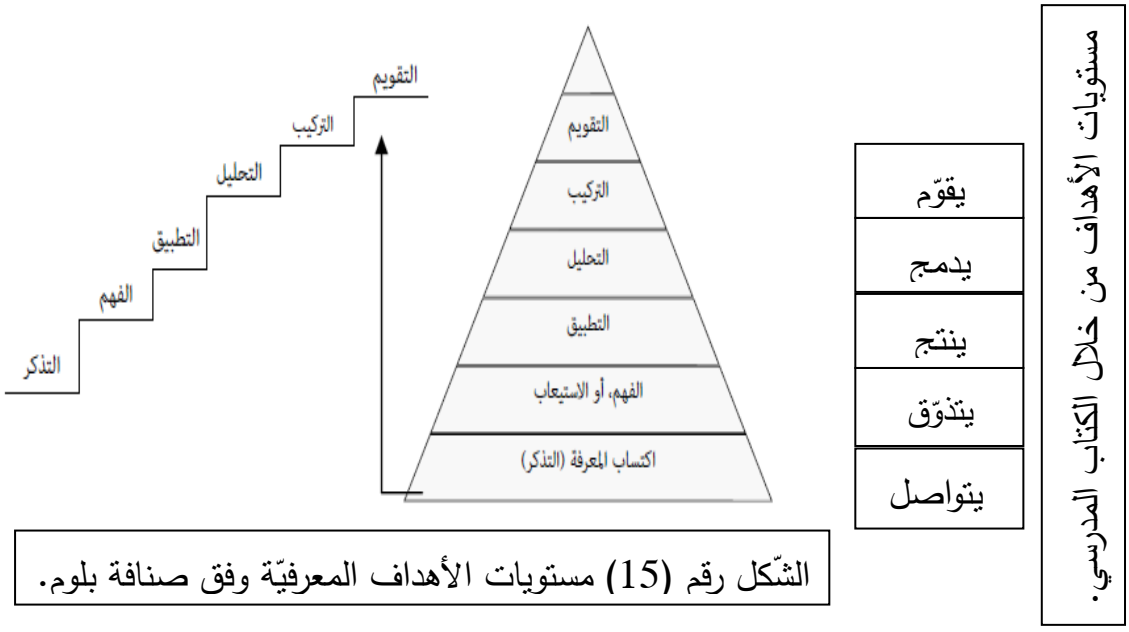
وممّا استخلصناه من أهداف من مزاولة التّوظيف والاستعمال أثناء تدريس اللغة العربية؛ ندرك أنّ الأهداف من مناهج الجيل الثّاني ممثّلة في كتاب اللّغة العربيّة؛ تعكس ثلاث مجالات: المجال المعرفيّ، المجال الوجداني، والمجال النفسحركي، وهي المجالات التي حدّدها **بلوم** في صنافته[2]

[1]) ينظر: الفصل الأوّل، المبحث الثّاني، الكفاية التوّاصليّة ومكوناتها، ص38.

[2]) صنافة بلوم: صنافة في المجال المعرفي التعليمي، ترى أنّ شخصيّة المتعلّم تربويا يجب التعامل معها من جانب عقلي يجسد (المعرفة)، وجانب وجداني يجسد (المشاعر)، وجانب نفسيحركي يجسد الحركات والانفعالات).

2-4-المجال المعرفي:

يتضمّن مجال المعرفة اكتساب المعرفة، فهمها، التّعبير عنها، تطبيقها وتحليلها وتركيبها وتقويمها[1]، وقد صنّف بلوم أهدافا تحقّق المعرفة على ستّ مستويات هرميا، موضحة في الشّكل التّالي[2]:



الشّكل رقم (15) مستويات الأهداف المعرفيّة وفق صنافة بلوم.

وجاءت الأهداف التي تحقّق المعرفة في الكتاب المدرسي، كالآتي[3]:

-**يتواصل:** (ينصت، يحسن الاستماع، يتحدّث، يسجلّ المهام، يحلّل، يشرح، يستوعب، يتناول الكلمة، ينتج شفاهة، يعرض على زملائه، يقوّم، يردّد).

-**يتعلّم** قواعد لغته؛ ليحفظ لسانه من الخطإ، ويستعملها بطريقة سليمة.

-**يتذوّق:** يقرأ قراءة شعريّة معبّرة، قراءة نثريّة منّغمة، يذلّل الصّعوبات، يقف على الجوانب الفنّية للنّص(يبحث عن ترابط النّص وانسجامه بالنسبة للرّابعة).

-**ينتج:** يتعرّف على تقنيات الكتابة، ينتج نصوصاً مصّغرة على شكل فقرات.

-**يُدمج:** يستحضر تعلّماته خلال المقطع، ويدمجها من خلال نشاطات الإدماج.

-**يقوّم:** يقوّم إنتاجه الكتابي (الوضعيّة التّقويميّة الشّاملة) يقوّم مكتسباته.

وهناك أهداف أخرى يعكسها الكتاب المدرسي:

---

[1]) ينظر: محسن علي عطيّة، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، ص57.

[2]) المخطط الهرمي مأخوذ من كتاب محسن علي عطيّة، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، ص57.

[3]) النواة الوطنيّة لمفتشي اللّغة العربيّة، دليل تعليميّة اللّغة العربيّة، المفتشية العامة للبيداغوجيا، 2019، ص5، 6. (بتصرّف).

-**اكتساب قيّم ومواقف**، يعتزّ بلّغته، يقدّر مكوّنات الهويّة الجزائريّة، ويحترم رموزها ينّمي قيّمها الخلُقية الدّينيّة والمدنيّة المستمدّة من مكوّنات الهويّة الوطنيّة.

-**يُحافظ على الرّموز الوطنيّة**، يُدافع، يحترمُ وطنه، يتحلّى بروح التّعاون والتّضامن والعمل.

-**يتّفتّح** على الآداب الإقليميّة والعالميّة، يتواصل مع غيره، يحترمُ ثقافات وحضارات العالم، يتقبّل الاختلاف.

وتخدم هذه الأهداف **المجال الوجداني**؛ وهو ما يعكس الجسد المشاعري للمتعلم – أحاسيسه وقيّمه– التي تعدّ مكوّنا من مكوّنات شخصيّته[1]، ولقد برز هذا الجانب جليّا في الكتاب المدرسيّ من خلال السّعيّ إلى تعزيز مكوّنات الهوية داخله (لغة، دين، وطن).

أما الجانب **النفسحركي**، فهو مستوى يشير إلى تشغيل أعضاء الحسّ وإثارتها وأنّ المتعلّم شغّل أعضاء الحسّ عنده بفعل ما تعرّض له من مثيرات ذوات علاقة بالسّلوك المرغوب، واتجّه نحو أعضاء الحسّ لتحديد الأدوار التي يتطلّبها النشاط الحركي"[2]. ولعلّ هذا الجانب يظهر عند المتعلّم من خلال تمثّل الأهداف السّابقة سلوكيا؛ بأن يعرف مثلا الملابس اللازمة لتمثيل شخصيّة تعكس الهويّة، أو أن يحدّد الأدوات اللازمة لعمل جداريّة خاصة بقضيّة من القضايا التي يتّم تناولها في المقاطع التّعلميّة. وغيرها، وغالبا ما يظهر هذا المجال في إنجاز المشاريع.

2-4-1-الهدف من تدريس اللّغة العربيّة من خلال الكتاب المدرسي:

إنّ الهدف من تدريس اللّغة العربيّة المقدّم في الجدول أعلاه، هدف استجليناه من خلال مقدّمات الكتاب المدرسي، والتي خصّصت لها الصّفحة الأولى من الكتاب؛ فمثلا جاء في مقدّمة كتاب السّنة الأولى، أنّه يمثّل: "بابا فسيحا أمام المتعلّم ليلج من خلاله إلى حقول اللّغة العربيّة المترامية الأطراف، فيقف عند قواعدها وكنوزها وأساليب تعبيرها، ويأخذ قسطا وافرا منها ويمارسها ويوظفها بكيفيّة سليمة حسنة بدءًا من المستوى الشفهي وصولا إلى المستوى الكتابيّ"[3]. وفي ذات النّهج يواصل كتاب الطور الثّاني؛ إذ سطّر الهدف على

---

[1]) ينظر: أحمد محسن عطيّة، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، ص 59.

[2]) ينظر: المرجع نفسه، ص 63.

[3]) محفوظ كحوال وآخرون، كتابي في اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص1.

أنّه تمكين المتعلّم أو جعله يتحكم في مهارات اللّغة العربيّة [1] في حين حدّد الهدف منه للطّور الثّالث في كتاب السّنة الرّابعة :" يرافقكم في إنهاء مرحلة تعليمكم المتوسّط ويهيئكم لمزاولة التّعليم الثّانوي إن شاء الله"[2]. وهي أهداف تسعى لتحقيق كفاءات مهمّة جدا في المتعلّم.

الطّور	الهدف من تدريس اللّغة العربيّة في الكتاب المدرسي	الكفاءة
الأوّل	يقف عند قواعد اللّغة وأساليب تعبيرها. يأخذ قسطا وافرا منها ويمارسها ويوظفها.	كفاءة نحويّة (لسانيّة) كفاءة تواصليّة.
الثّاني	يتمكن المتعلّم من مهارات اللّغة العربيّة.	كفاءة نحوية، كفاءة خطابيّة
الثّالث	يرافق المتعلّم خلال السّنة النهائيّة	الكفاءات الأربعة

الجدول رقم (11).

2-5-المقاربات المعتمدة في تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة في مناهج الجيل الثّاني:

تشكّل مستجدات العصر والتّحوّلات السّريعة الّتي يشهدها العالم خصوصا في الألفيّة الثّالثة دافعا رئيسا لإعادة النّظر في المناهج التّعليميّة، ولم تكن المنظومة التّربويّة في الجزائر في منأى عن هذا التغيير بل راحت تعمل على مواكبة التّطورات بمراجعة المناهج وتحيينها بما يتلاءم مع العصر وموجاته بتمثّل مناهج تعليميّة تتبنى أهم مخرجات نظريات التّعلّم الحديثة بأفكارها، مفاهيمها ومقارباتها، لتحلّ مقاربات جديدة محلّ المقاربات قديمة من أجرأة وتطبيقات، وهو ما سنقف عنده فيما يأتي:

2-5-1-المقاربة النّصيّة:

احتفظت المناهج الجديدة بذات المقاربة المتبنّاة في مناهج الجيل الأوّل وهي المقاربة النّصية والتي يُعنى بها: "طريقة أو منهج لدراسة النّص من منظور ديداكتيكي، تمكن المتعلّم من تفكيك النّص، وفهمه واستثمار بنياته الدلاليّة وتراكيبه، ومجموع العلاقات التي تنتظمها في إنتاج التّواصل؛ بما يتناسب ورصيده المعرفي وقدراته الفكريّة؛ أي أنّ النّص سيصبح بؤرة العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، حيث سيكون مصدرا لكلّ معرفة لغويّة وعلميّة، ورصيدا متنوعا لمختلف تجارب الحياة الإنسانيّة، ناهيك عن فضاء الجمال والخيال، ممّا

[1]) ينظر: كمال هيشور وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، ط1، 2017، ص1.

[2]) أحسّن الصّيد، اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، منشورات الشهاب، الجزائر، 2019، ص1.

سيؤهله ليكون السّند الرّئيس لتعلّم مختلف علوم اللّغة، والمنطلق الأساس لبناء كفاءاتها التّواصليّة"[1]. وتتحقّق بتحقّق كفاءات الميادين المسطّرة في هذه المناهج وتظهر المقاربة النّصيّة في مناهج الجيل الثّاني من خلال عدة زوايا، هي كالآتي:

1-زاوية دلالة النّص ومحتواه.

2-زاويّة بنى النّص اللّغويّة والتّركيبيّة.

3-زاويّة نمط النّص.

4-زاويّة نيّة صاحب النّص وأهدافه من إنجازه.

5-زاويّة السّياق التّاريخي الّذي يندرج ضمنه النص. [2]

وتتحقّق على مستويين:

-المستوى الدلالي:

ويتعلّق بإصدار أحكام على وظيفة المركبات النّصيّة مجموعة جمل مركبة مترابطة تحقّق قصدا تبليغيا وتحمل رسالة هادفة.

-المستوى النّحوي:

ويقصد به الجانب التّركيبي لوحدات الجملة التي تشكلّ تجانسا نسقيا، يحدّد الأدوار الوظيفيّة للكلمات.[3]

2-5-2-المقاربة التّواصليّة:

أنْ يمتلك المتعلّم كفرد من أفراد المجتمع كفاءة لغويّة بإنتاج عدد من المفردات وتركيب عدد من الجمل، قد لا يكفيه في كثير من المواقف والمقامات، لذلك ركّزت المناهج الجديدة على مدى توظيف هذه الكفاية التّواصليّة وهو ما تطمح إليه اللسانيات الحديثة و توّفره اللسانيات التّداوليّة فيما يسمى بالمقاربة التّواصليّة، وذلك بتجاوز دراسة اللّغة في ذاتها ولذاتها إلى دراسة اللّغة كوسيلة للتّواصل، وأوّل من استعمل مصطلح الكفاءة التّواصليّة **ديل هايمز** والتي يُقصد بها:" قدرة الفرد على استعمال اللّغة في سياق تواصليّ لأداء أغراض تواصليّة"[4] فالإنسان يتعلّم لغته بغرض التّواصل والتّعبير، وكذلك

---

[1]) أحمد سعيد مغزي، اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، منشورات الشهاب، الجزائر، ط1، 2019، ص22.

[2]) ينظر: المرجع نفسه، ص 22.

[3]) محفوظ كحوال وآخرون، كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص46.

[4]) أحمد سعيد مغزي، المرجع نفسه ، ص 25.

في المجال التّعليمي بما أنّه حقل تواصليّ بامتياز، فلم يعد الهدف يرتكز على تعليم المتعلّم اللّغة كنظام لساني نحوي، بل بغرض التّواصل والتّعبير؛ لهذا ركّزت المناهج الجديدة على إكساب المتعلّم مجموعة من المحتويات والقواعد اللّغوّية وتمكينه من استخدامها؛ بل تعدّى ذلك إلى ضرورة إيجاد سياقات أو مواقف تواصليّة تفاعليّة يحسن فيها المتعلّم توظيف كفاءته اللّغويّة. ولعلّ استجابة مناهج الجيل الثّاني لهذا المنهج في تدريس اللّغة العربيّة جاء انطلاقا من مبدإ الاستجابة لحاجة المتعلّم إلى التّواصل مع الآخرين مشافهة وكتابة، من خلال النشاطات المقرّرة بشكل إيجابيّ وفعّال. ومن ثمة يجب العناية بتعزيز اللّغة المنطوقة والمكتوبة لديه، عن طريق تفعيلها في سياق وضعيات ذات دلالة"[1] وهذا ما يؤكدّ تعزيز الجانب الوظيفي للّغة بتدريس اللّغة منطوقة ومكتوبة في سياقات تعلميّة تعليميّة دالة.

2-5-2-1-الكفاءة التّواصليّة:

يوازي الكفاءة بمعنى القدرة مصطلح الأداء في اللسانيات، أما الكفاءة التّواصليّة فيُقصد بها: "قدرة الفرد على استعمال اللّغة في سياق تواصليّ لأداء أغراض تواصليّة معيّنة"[2] والكفاءة التّواصليّة التي يُراد إكسابها المتعلّم من خلال مناهج الجيل الثّاني تظهر فيما يلي :"فلا يُراد بها استخدام اللّغة بعد استيعاب نظامها، بل إنّها عمليّة فرديّة واجتماعيّة معا، وتكمن فرديتها حين تتعلق بالأساليب الخاصّة بالفرد لمواجهة الموقف، واجتماعيّة حين تتعلّق بالسياق الّذي يتّم فيه الاتصال"[3] وبالتّالي فإنّ الهدف منها ليس التّركيز على تمكين المتعلّم من اللّغة بقدر خلق مواقف تواصليّة تجعله يوظف هذه اللّغة.

2-5-3-المقاربة بالكفاءات:

تشكّل هذه المقاربة المؤسّسة على النّظريّة المعرفيّة والبنويّة الاجتماعيّة المحور الرّئيس للمناهج الجديدة، وذلك بغرض استدراك نقائص المقاربة بالأهداف؛ فإذا كانت النّظريّة المعرفيّة تنظر إلى التّعلّم على أنّه مسارات معرفيّة داخليّة تمكن المتعلّم من التّفاعل مع بيئته، فإنّ البنويّة الاجتماعيّة تقدّم الاستراتيجيات التي تمكن المتعلّم من بناء

[1]) أحمد سعيد مغزي، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص24.

[2]) المرجع نفسه، ص25.

[3]) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه. أما البنويّة، فهي تؤكدّ على أهميّة المعارف"[1].

وتعرف من منظور مدرسيّ بأنّها:" مجموعة مندمجة من الأهداف المميّزة تتحقّق في نهاية فترة تعليميّة أو مرحلة دراسيّة، وتظهر في صيغة وضعيات تواصليّة دالّة لها علاقة بحياة التّلميذ، وهي أيضا مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات يكتسبها المتعلّم نتيجة إعداده في برنامج تعليميّ معيّن، توجّه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى التّمكن وتسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر"[2]. فقد وضع القائمون على المناهج التّربويّة مجموعة من الأهداف التي تستهدفها مرحلة التّعليم المتوسط تخدم المتعلّم وتبني تعلّماته.

2-6-التّقويم:

يُعدّ التّقويم أداة مهمّة جدا في الكتب التّعليميّة؛ لأنّه بمثابة وسيلة لقياس مدى اكتساب المتعلّم للتّعلمات، فهو :" الوسيلة التي تمكنّنا من الحكم على تعلّمات التّلميذ من خلال تحليل المعطيات المتوفرة وتفسيرها قصد اتخاذ قرارات بيداغوجيّة وإداريّة لا يمكن للتّعلّم أن ينجح إلاّ بوضع استراتيجيته"[3] لذلك نجد الكتاب المدرسيّ لمناهج الجيل الثّاني قد تضمن التّقويم وبأنواعه: تشخيصي، تكويني، وإشهادي، أو نهائيّ. وحتى تتماشى المناهج مع هذه الغاية، تمّ اقتراح الوزارة تصورا له بثلاثة أبعاد[4]:

-**البعد الأوّل:** تقويم مرتبط باكتساب الموارد والتّحكم فيها؛ يتماشى فيها مع سيرورة التّعلّم والإدماج.

-**البعد الثّاني:** تقويم كفاءة تجنيد الموارد واستعمالها الناجع في حلّ الوضعيات.

-**البعد الثّالث:** تقويم القيّم والكفاءات.

2-6-1-أنواع التّقويم في الكتاب المدرسي:

تفرضُ الممارسة البيداغوجيّة ممارسة تقويميّة لمدى تحقيق مسعى التّعلّم لدى التّلميذ، ويتّم ذلك عبر عدّة أنواع من التّقويم، وهي:

---

[1]) أحمد سعيد مغزي، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص8.

[2]) المرجع نفسه ، ص28.

[3]) المجموعة المتخصصّة لمادّة اللّغة العربيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسط، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2016، ص22.

[4]) المفتشيّة العامة للبيداغوجيا، الوثيقة المرافقة، ص20.

2-6-2-التّقويم التّشخيصي:

وهو تقويم ابتدائيّ؛ إذ يأتي في بداية ومقدّمة كلّ شيء ويأتي على أشكال: في بداية سنة دراسّية بتقييم مدى تمثّل المتعلّم للمكتسبات القبليّة، كما يأتي في بداية حصّة دراسيّة لتقييم المكتسبات القبليّة ومقارنتها بالمكتسبات في الحصّة المواليّة، أو يكون في نهاية حصّة تعليميّة لتحليل وتفسير النتائج المتوصّل إليها لتبديل وتعديل مسار التّعلم"[1]. ويسمّى أيضا التّقويم القبلي وهو: التّقويم الذي يجري قبل البدء في تطبيق المنهج لغرض معرفة مستوى المتعلّم والنقطة التي يجب البدء منها، وتحديد الأوضاع والظروف التي سيطبّق فيها المنهج"[2].

2-6-3-التّقويم التّكويني:

وهو جزء لا يتجزّأ من مسار التّعلّم، وليست وظيفته الأساسيّة الحكم بالنّجاح أو الفشل، بل تدعيم المسعى التّعلّمي للتّلاميذ، وتوجيه أو إعادة توجيه الممارسات البيداغوجيّة للمدّرس عن طريق المعالجة البيداغوجيّة[3]. ويطلق عليه التّقويم البنائي وهو الذي: يجري أثناء تطبيق المنهج لغرض مراجعة أسلوب العمل وتعديل مساره إن كان بحاجة لتعديل ومن سماته أنّه يوفر تغذيّة راجعة تسهم في تطوير المنهج"[4].

2-6-4-التّقويم الختامي (الإشهادي):

ويكون في نهاية حصّة مدرسيّة أو في نهاية سنة دراسيّة أو مرحلة دراسيّة " ويهدف إلى تحضير قرار إداري ورسميّ تتّخذه المنظومة الإداريّة تجاه التّلميذ بالتّرقيّة أو التّرتيب.....[5] وهو التّقويم الذي يجري في نهاية تطبيق المنهج لمعرفة مدى تحقّق أهداف المنهج، وإصدار الأحكام على مدى نجاح المنهج بعناصره المختلفة في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها[6].

---

[1]) ينظر: وزارة التّربيّة الوطنيّة، الدّليل المنهجي لإعداد المناهج، الجزائر، 2016، ص83.

[2]) محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، ص80.

[3]) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[4]) المرجع نفسه، ص82.

[5]) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[6]) المرجع نفسه، ص83.

2-6-5-التّقويم التّحصيلي:

ويكون هذا التّقويم في نهايّة كلّ فصل تعليمي أو ثلاثي يستهدف قياس مدى تحقّق المسعى التّربوي والغاية التربوية المسطّرة لكلّ فصل من خلال مجموع من التّعلمات، ويصطلح عليه أيضا بأنّه التّقويم الذي يجري لمتابعة أداء المتعلّم بعد تخرّجه من المؤسسة التعليميّة والتحاقه بقطاعات العمل لغرض الحكم على مدى فعاليّة المنهج في تلبيّة متطلبات سوق العمل"[1].

2-6-6-أشكال التّقويّم في الكتاب المدرسي:

يشغل حيّزا كبيرا من العمليّة التّعلميّة فيها؛ فهو عمليّة مستمرة ترافق كلّ مجريات التّعلّم، وقد وجدنا أنّه يتخذ أشكالا ثلاث:

التّقويم التّشخيصي	التّقويم التّكويني	التّقويم التّحصيلي
-في بداية حصّة دراسيّة أثناءها ونهايتها وهو بمثابة جسّ نبض للمكتسبات لدى المتعلّم. في بداية سنة دراسيّة.	تقويم مستمر يتم ببناء التّعلمات وترسيخها في ذهنيّة المتعلّم.	ويتخذ أشكالا: كوقفات للتّقويم مثل الفروض التي تتخلل الفصل التعلّمي أو الامتحانات التي ينتهي بها فصل دراسيّ.

الجدول رقم (13).

3- كتاب اللّغة العربيّة أنموذجا:

3-1-تعريف الكتاب المدرسي:

يعتبر الكتاب المدرسيّ من أهمّ الوسائل التّعليميّة في مختلف النّظم التّربويّة كونه يعكس ويترجم الأهداف، القيّم والمبادئ التي تسّطرها وتخطّط لها السياسة التّربويّة للأمّم، ونظراً للدور المنوط له في بناء المتعلّم كفرد من أفراد المجتمع ببثّ المعارف فيه وتبليغها له، فضلا عن تنميّة روح البحث العلميّ في شخصيته وتعزيز حبّ المعرفة والاطلاع في نفسيته، إضافة إلى تقديمه خدمة جليلة للمجتمع بفعل ما يغرسه من قيّم ومواقف في نفسيّة وشخصيّة المتعلّم بشكل منظّم ومُمنهج، فهو "عنصر أساسيّ للتّطبيق البيداغوجيّ، يعرف على أنّه أحد العوامل المؤثّرة في جودة التّعليم، وعاملا مهما في نجاحه"[2]. وجاء تعريفه

[1]) محسن علي عطيّة، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، ص83.

[2]) Etienne Brunswic et Jean Valerien, planifcation du developpment des manuels scolaires, institut international de l education, Unesco, 1995, p2.

أيضا؛ بأنّه: "كتاب مصّمم لتعليم التّلاميذ، المعارف المصّنفة والممنهجة للتّعليم والاكتساب"[1] فقد جاء تعريفهٌ في الوثائق الرّسميّة على أنّه:" وثيقة تربويّة تُعتمد في جلّ العمليات التّعليميّة التّعلميّة؛ إنّه وثيقة مكتوبة مصحوبة برسوم توضيحيّة متنوّعة، وتهدف بالدّفع بعمليّة التّعلّم نحو حدود قصوى"[2]. فهو مرجع رئيس تُبنى عليه عملية التّعليم والتّعلّم؛ لأنّه عنصر مؤثّر في عمل المعلّم والمتعلّم، لكن لا ينبغي أن يذهب الأستاذ إلى أنّه المرجع الوحيد للعمليّة التّعلميّة، أو المصدر الوحيد للمعرفة التي يحصّلها المتعلّم بل هو أداة منظمة تساعده على ذلك[3].

والكتاب المدرسيّ–وبخاصّة كتاب اللّغة العربيّة– من أكثر الوسائل التّعليميّة فعاليّة وأجرأة لما ورد في المنهاج من أهداف معرفيّة دينيّة ثقافيّة اجتماعيّة وسلوكيّة فهو "الصّورة التّنفيذيّة للمنهاج، وهو الّذي يعمل على إخراج المادّة اللّغويّة في أنماط من الموضوعات البنّاءة يتسنى لها تحقّق أهداف المنهج"[4].

3-2-1-علاقة الكتاب المدرسي بالعمليّة التّعلميّة:

يعدّ الكتاب المدرسيّ ركيزة أساسيّة من ركائز العمليّة التّعلميّة، فهو القاسم المشترك بين معلّم المادة ومتعلّمها وحلقة الوصل بينهما، وهو الجزء الأبسط والحدّ الأدنى للمعرفة العلميّة المفترض إكسابها للمتعلّم، ويمكننا إدراك العلاقة بين الكتابِ المدرسيّ والعمليّة التّعليميّة التّعلميّة بإدراك علاقته بعناصرها؛ إذ يشكّل:" نظاما كلّياً يشتمل على عدّة عناصر هي الأهداف والمحتوى والأنشطة والتّقويم، ويهدف إلى مساعدة المعلّمين والمتّعلمين في صف ما، ومادّة ما على تحقيق الأهداف المتوخاة"[5]. وعليه فإنّ الكتاب المدرسيّ من خلال هذا التّعريف يعدّ تطبيقا لما ورد في المنهاج وأداءً فعليّا له من طرف المعلّم والمتعلّم، كما تظهرُ أهميّة الكتاب في كونه المصدر الرّئيس الّذي يعتمدُ عليه المتعلّم في اكتساب معارفه وتعلّماته. كما تظهر العلاقة جليّة بين الكتاب المدرسي والمعلّم

---

[1]) Etienne Brunswic et Jean Valerien, planifcation du developpment des manuels scolaires , p2

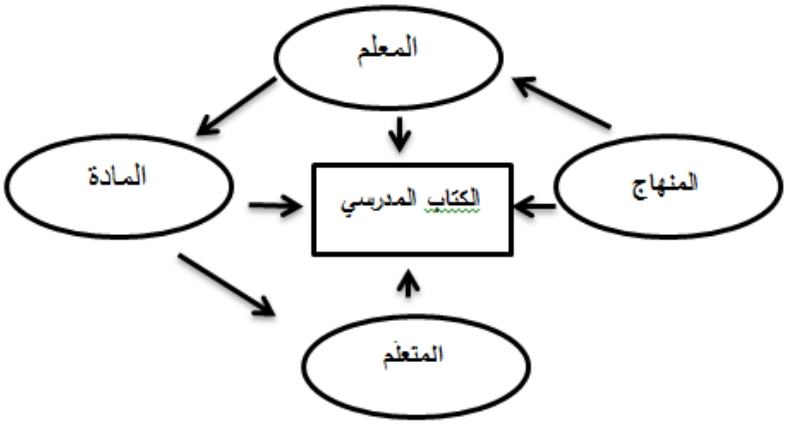
[2]) أحمد سعيد مغزي وآخرون، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص42.

[3]) عزت جرادات، التّدريس الفعّال، مطبعة عز الدّين ، الأردن، ط3، ص84.

[4]) محمود سعدون السّاموك هدى الشمري، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، ط1، 2005، ص125.

[5]) محسن علي عطيّة، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، ص241.

وإن كان مخصّصا للمتعلّم أكثر منه للمعلّم إلا أنّه يعتبر دليلا استعماليا لكيفيّة تدريس التعلّمات وإيصالها للمتعلمّ في حين يشكلّ الكتاب المدرسيّ المحتوى الرّسمي للمادّة المستهدف تقديمها للمتعلّم. لنخلص إلى أنّ الكتاب المدرسيّ بالنسبة للعمليّة التّعلميّة والتّعليميّة وسيلة لا غنى عنها؛ فهو مجموعة من العناصر المتظافرة التي تجتمع كلّها لأجل خدمة هدف في مادّة معيّنة ولمستوى دراسيّ محدّد. والشكل التّوضيحي الآتي، يعكس علاقة الكتاب بعناصر العمليّة التّعليميّة التّعلميّة.



الشكل رقم (16) توضيحي للدّور الّذي يلعبه الكتاب بالنسبة لعناصر العمليّة

ويَظهر من خلال المخطّط أعلاه، أنّ المنهاج عبارة عن هيكلة عامة للتّعلّمات والدّروس المفاهيم المقاربات والأساليب التي تنتقل من حيّز التّنظير إلى حيز التّطبيق من خلال الكتاب المدرسيّ، ليستأنس المعلّم والأستاذ به في إنجاز وتحضير دروسه، كما يشكلّ الكتاب المدرسي المادّة بتعلّماتها، معارفها مشكلاتها حلولها وضعياتها وتقويمها، والتي يكتشفها المتعلّم أثناء دروسه.

3-3-1-الوصف العام لكتاب اللّغة العربية لمرحلة التّعليم المتوسط:

أولت المدرسّة الجزائريّة عناية فائقة بالكتاب المدرسيّ كونه أكثر وسائل التّعليم تداولا ونجاعة في تقديم المعارف وتبليغها، فراحت تُدخل عليه الإصلاحات شكلاً ومضمونا في إطار ما يسمّى بإصلاحات مناهج الجيل الثّاني؛ فكتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط، مقرّر لتعليم اللّغة العربيّة بميادينها الثّلاث فهم المنطوق، فهم المكتوب، إنتاج المكتوب والتي تحتوي نشاطات مختلفة بدءًا بالتّعبير الشّفهي مرورا بالقراءة المشروحة وقواعد اللّغة ودراسة النّص انتهاءً عند التّعبير الكتابي. بداية تمّ إصدار كتاب السّنة الأولى من مرحلة التّعليم المتوسط في هذه السنة، ثم أعقبه إصدار كتاب السّنة الثّانيّة

والثّالثة في السنة الدّراسيّة 2017-2018م، في حين تمّ تأخير كتاب السّنة الرّابعة إلى السّنة الدّراسيّة 2019-2020م. بمعنى أنّ الإصلاحات التّعليميّة الجديدة ممثّلة في الكتاب المدرسي، لم تجر دفعة وإنّما على دفعات. وسنقوم في هذا الجزء من الدّراسة بوصف الجانب الشكلي لكتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسط، وبيان الموضوعات العامة للمقاطع التّعلميّة، ثمّ استعراض الميادين المهارات اللغويّة المدروسة وما تحويه من أنشطة.

3-3-2-توصيف الكتاب المدرسي:

لكتابِ اللّغة العربيّة في نسخته الجديدة بيانات ومواصفات، ارتأينا أن نعرض لها في جدول خاصّ يشتمل عليها جميعها [1]:

المستوى الأوّل	المستوى الثّاني	المستوى الثّالث	المستوى الرابع
اسم الكتاب: كتابي في اللّغة العربيّة.	اسم الكتاب: اللّغة العربيّة السّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسط	اسم الكتاب: اللّغة العربيّة السّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسط.	اسم الكتاب: اللّغة العربيّة السّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسط.
حجم الكتاب: متوسّط	**حجم الكتاب:** متوسّط.	**حجم الكتاب:** متوسّط.	**حجم الكتاب:** متوسّط.
عدد صفحات الكتاب: 175 صفحة.	**عدد صفحات الكتاب:** 176 صفحة.	**عدد صفحات الكتاب:** 176 صفحة.	**عدد صفحات الكتاب:** 168 صفحة.
الطبعة: الأولى **السّنة:** 2016	**الطبعة:** الثّانيّة **السّنة:**2017	**الطبعة:** الثّالثة **السّنة:**2017	**الطبعة:** الأولى **السّنة:** 2019
صورة الكتاب:	**صورة الكتاب:**	**صورة الكتاب:**	**صورة الكتاب:**
المؤلّف: محفوظ	**المؤلّف:** كمال	**المؤلّف:** أحمد سعيد	**المؤلّف:**

[1]) لتفاصيل أكثر: ينظر لكتب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسط بمستوياتها الأربعة.

كحوال مفتش اللّغة العربيّة وآخرون	**هيشور وآخرون**	مغزي وآخرون.	أحسن الصّيد وآخرون.

الجدول رقم (14) بيانات الكتاب العامة.

3-3-2-1-المظهر المادي لكتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسط:

وفي هذا الجزء أردت أن أدرس الجانب الشكلي للكتاب المدرسيّ بالنّظر إلى معايير الجودة في التّصميم التّعليمي للكتاب ومدى ملاءمتها لمعايير الجودة العالميّة في صناعة الكتب المدرسيّة وتأليفها[1]. وهذه أهم المعايير التي استندنا عليها في تقييمنا لكتب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط:

الرّقم	المعايير	ممتاز	جيّد	مقبول	ضعيف
01	**هل المظهر المادّي للكتاب المدرسي من حيث الغلاف والموضحات؟**		+		
02	**هل حجم الكتاب مناسب للتّلميذ؟**		+		
03	**هل رسم البنط (شكل الحروف) الحرف وحجمه وقياسه المستخدم في الكتاب مناسب؟**		+		
04	**هل كتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط خال من الأخطاء المطبعيّة في الكتابة: الحروف، التشكيل، والتّعبير؟**		+		
05	**5-هل الصّور الفنيّة والرّسوم الإيضاحيّة واقعة في موقعها في الصفحات؟**			+	
06	**هل العناوين واضحة وبارزة؟**			+	
07	**اختيار الألوان في الكتاب واضح**			+	

[1]) ينظر: رافدة الحريري، الجودة الشاملة في المناهج وطريق التّدريس، دار المسير، عمان، 2011، ص260، 261.

	ومناسب؟				
08	**كيف هو تدبيس الكتاب؟**			+	
09	**هل يرتبط المحتوى بالغلاف؟**			+	

-مقدّمة الكتاب:

الرّقم	المعايير	ممتاز	جيّد	مقبول	ضعيف
01	**تشير إلى الأهداف المراد تحقيقها.**			+	
02	**تعرّف بأهميّة الكتاب.**		+		
03	**تشتمل على إرشادات للطالب حول كيفيّة استخدام الكتاب.**		+		

عند تصفحنا لمقدّمات الكتاب المدرسي؛ لم نجدها تشتمل على الأهداف العامة والخاصّة من تدريس اللّغة العربيّة ولا من اختيار هذه المحتويات، غير أنّها ذكرت أهميّة الكتاب المدرسي، كما وضّحت للتّلميذ كيفيّة استعمال الكتاب المدرسي بذكر الأنشطة والميادين المدرجة فيه.

المضمون والمنهجيّة:

01	المعايير	ممتاز	جيّد	مقبول	ضعيف
02	هل يعكس الكتاب مضمونه؟		+		
03	يهتّم الكتاب بتوضيح الأهداف التّعليميّة التي يسعى إليها.		+		
13	لغة الكتاب سليمة من حيث تركيب العبارات والجمل؟		+		
14	هل يتوفر الكتاب على وسائل تعليميّة؟			+	
15	الوسائل التّعليّميّة متناسبة مع توزعها على مضمون الكتاب؟			+	
16	تقيس الأسئلة والتّمارين مدى تحقّق الأهداف المعرفيّة؟			+	
17	تناسب الأسئلة والتّمارين مستويات المتعلمين؟			+	

18	تساعد الأسئلة والتّمارين المتعلّم في تطبيق ما تعلّمه في مواقف؟			+	

إنّ المعايير التي ذكرناها في الجدول السّابق، معايير لقياس الكتاب المدرسيّ من خلال مضمونه ومنهجيته في العرض، خرجنا بها بعد معاينة للكتاب في نسخه الأربعة:

- ✓ كتاب اللّغة العربيّة للأطوار الثّلاث وفّق لحدّ كبير في تناول ما تمّ تصميمه في المنهاج، فكان عاكسا بحقّ لمضمونه.
- ✓ الأهداف من تدريس اللّغة ومن تدريس الأنشطة لم ترد في مقدّمات الكتاب ولم يُشر إليها من قبل المؤلفين نحو المتعلمين؛ لكنّها كانت جليّة أثناء تداول الكتاب واستعماله خلال الأنشطة والميادين.
- ✓ الوسائل التّعليميّة كانت مستعملة إلى حدّ مقبول مقارنة بكتب الجيل الأوّل، في أنشطة دون أخرى، فقواعد اللّغة أكثر نشاط يحتاج إلى وسائل تعليميّة من خرائط مفاهيمية ومشجّرات تسهم في ترسيخ القاعدة، لكنّ هذه الكتب الجديدة غفلت عنه ولم تدرجه فيها كوسيلة مساعدة. إلاّ أنّ هذا الأمر تمّ تداركه في كتاب السّنة الرّابعة نوعا ما حيث تمّ اعتماد بعض من الوسائل التّعليميّة التّوضيحية لم يجر استعمالها في الكتب السابقة، ممّا جعله أحسن إصدار ونسخة لكتاب اللّغة العربيّة من مناهج الجيل الثّاني ما ألّف للسّنوات الرّابعة.

الوسائل التّعليميّة	كتاب السّنة الأولى	كتاب السّنة الثّانيّة	كتاب السّنة الثّالثة	كتاب السّنة الرّابعة
الصّور	+	+	+	+
الرسوم التوضيحية	/	/	/	+
الخرائط الذهنيّة	/	/	/	+

الجدول رقم (15).

- ✓ كما كانت التّطبيقات موفقة إلى حدّ كبير في تناول ما تمّ تعلّمه وبمراعاة الأهداف المعرفيّة.

-3-3-3-الحقول التّداوليّة للمقاطع التّعلميّة:

يشتمل الكتاب المدرسي على ثمانيّة مقاطع كما أشرنا سابقا، ولكلّ مقطع تعلّمي حقل تداولي يخدمه؛ ونعني بذلك المحور الثقافي الّذي يتناول من خلاله المتعلّم عددا من المعارف والتّعلّمات، ممّا يصنع جوا نفسيا اجتماعيا للتّعلم، وجاء توزيعها كالآتي:

الحقول التّداوليّة بالنسبة للّسنة الأولى

الحقل التّداولي للمقطع الأوّل	الحقل التّداولي للمقطع الثّاني	الحقل التّداولي للمقطع الثّالث	الحقل التّداولي للمقطع الرّابع
الحياة العائليّة	حبّ الوطن	عظماء الإنسانيّة	الأخلاق والمجتمع
الحقل التّداولي للمقطع الخامس	الحقل التّداولي للمقطع السّادس	الحقل التّداولي للمقطع السابع	الحقل التّداولي للمقطع الثّامن
العلم والاكتشافات العلميّة	الأعياد	الطّبيعة	الرّياضة

الجدول رقم (16):الحقول التداوليّة للمقاطع التّعلميّة (السّنة الثّالثة)

الحقل التّداولي للمقطع الأوّل	**الحقل التّداولي للمقطع الثّاني**	**الحقل التّداولي للمقطع الثّالث**	**الحقل التّداولي للمقطع الرّابع**
الآفات الاجتماعيّة	الإعلام والمجتمع	التّضامن الإنسانيّ	شعوب العالم
الحقل التداولي للمقطع الخامس	**الحقل التداولي للمقطع السّادس**	**الحقل التداولي للمقطع السّابع**	**الحقل التّداولي للمقطع الثّامن**
العلم والتّقدّم التّكنولوجيّ	البيئة	الصناعات التّقليديّة	الهجرة الداخليّة والخارجيّة.

الجدول رقم (17)

نلاحظُ أنَّ طبيعة العنونة للمقاطع والطّرح الموضوعاتي، قد تغيّرت بالنسبة للمستوى الثّالث والرّابع بما يتلاءم وسنّ المتعلّم وكذا نموّه العقليّ والمعرفيّ في طوري : التكيّف (الثّالثة) والتّوجيه (الرّابعة).

3-3-4-أنواع النّصوص الواردة في الكتاب المدرسي:

يتناول الكتاب المدرسي للسّنوات الأربع بمرحلة التّعليم المتوّسط العديد من النّصوص التي تتلاءم مع المرحلة العمريّة للمتعلّم، وكذا مستواه وحاجته، فلو عدنا إلى الكتب الأربعة لوجدنا المقاطع التّعلميّة وما تحويه من نصوص مناسب جدا، وينطوي الكتاب على نصوص نثريّة متنّوعة ثريّة تمثّل قيمة مضافة إلى المتن الأدبي العربيّ عامة والجزائريّ خاصة، وقادرة على الارتقاء بمستوى تلاميذ مرحلة التّعليم المتوسط، وخادمة للغة، كما احتوى على نصوص شعريّة ذات دلالة ومغزى في الغالب، وقد جاء توزيع النّصوص بين النثر والشّعر كما هو في الجدول أدناه:

الكتاب	كتاب السّنة الأولى	كتاب السّنة الثّانيّة	كتاب السّنة الثّالثة	كتاب السّنة الرّابعة
النّصوص/ نوعها	نثريّة/ شعريّة	نثريّة/ شعريّة	نثريّة/ شعريّة	نثريّة/شعريّة
عددها:	29/35	06/18	05/19	08/16

الجدول رقم (18)

والملاحظ على توزيع النّصوص في كتاب اللّغة العربيّة بمستوياته الأربع من مرحلة التّعليم المتوسط، أنّ النّصوص النثريّة غلبت على الشّعريّة منها، وهذا راجع إلى أنّ قابليّة الاستيعاب لدى المتعلّم للنّص النثري أكبر وأنسب مقارنة بالنّص الشعري، وهذا راجعُ للألفاظ التي يحتويها الفنّ النّثري مقارنة بالشّعري. كما أنّ كتابي في اللّغة العربيّة للسّنة الأولى كان له النّصيب الأكبر من عدد النّصوص، وذلك لأنّ عدد أسابيع التّعلم في المقطع كان محدّدا بأربعة أسابيع إضافة إلى أسبوع الإدماج، بعدها تم تقليص عدد الأسابيع التّعلميّة مع السّنوات الأخرى إلى ثلاثة أسابيع مما أدّى إلى تناقص في تناول عدد النّصوص. ومن خلال ما تقدّم ذكره ومن خلال متابعتنا لعمليّة تدريس النّصوص انتهينا إلى:

فمن الجانب الإيجابي:

– تناولُ عددٍ من النّصوص التي تخدم محورا ثقافيا من خلال المقطع التّعلّمي من شأنه أن يرسّخ أكثر الأفكار والقيّم.

–اعتماد ثلاثة نصوص في ميدان فهم المنطوق ينّمي ملكة الإصغاء، التّحليل ثم التّعبير وإبداء الرّأي حول موضوعه، ولكنّ هذه الفكرة تمّ العدول عنها في التّدرّجات التّعلميّة؛ بحيث يتّم تناول نصّ واحد في ثلاثة حصص متعاقبة بيداغوجيا؛ يعود السبب في ذلك الرّغبة في تمكين المتعلّم من تحليل النّص، تفكيك بنيته ثم إعادة بنائه أو نسج نصّ شبيه له.

–زيادة الرّصيد اللّغوي المعرفي والثّقافي حول موضوع المقطع من خلال النّصوص المتطرّق إليها.

–الارتقاء بمستوى التّلاميذ لغة وفكرا ومعرفة من خلال التّنوع الموضوعاتي للنّصوص.

–الانسجام والتناسب بين مضامين النّصوص والمقاطع التّعلميّة.

–اتسام النّصوص المختارة بالبساطة أحيانا الدّقة والوضوح.

–استغلال النّصوص في تمكين المتعلّم من توظيف اللّغة واستعمالها في مواقف تواصليّة دالة.

–استغلال النّصوص في اكتشاف الظّواهر اللّغويّة نحويّة وصرفيّة واملائيّة مما يحقّق المقاربة النّصيّة.

–اتساق نشاطات المقطع التّعلّمي، كونها ترتبط بموضوع واحد.

–تمكين المتعلّم من ممارسة واستعمال حسّه التّحليلي والنّقدي أثناء تعامله مع النّصوص الأدبيّة المختلفة.

–يحلّل النّصوص من حيث بنائها الفنّي وحسّها الأدبي، ويكتشف أنماطها وتمظهرات الاتساق والانسجام فيها.

وممّا يؤخذ على منهجيّة النّصوص ما يلي:

–الإسراف في تناول عدد كبير من النّصوص ضمن موضوع واحد قد يؤدّي إلى الشعور بالملل لدى المتعلّم، كما سيجعلها تبتعد عن المقاربة النّصيّة التي تقضي باستغلال نصّ واحد في تدريس مختلف نشاطات اللّغة العربيّة، وهذا الّذي تداركه واضعو المناهج في كتاب السّنة الرّابعة إذ خصّصوا نصًّا واحدا لميدان فهم المنطوق يتم تناوله ثلاث مرّات أو في ثلاث حصص من ميدان فهم المنطوق طيلة المقطع التّعلّمي.

-عددٌ من النّصوص المتداولةِ صعبة في ألفاظها وغامضة في مغازيها، خاصة ما تعلّق بالنّصوص الموجهة للسّنوات الأولى.

-شروط النّصوص:

لم تحدّد المناهج الشروط التي وضعتها في تحديدها واختيارها النّصوص المستهدفة لكلّ سنة دراسيّة ولكن بعد إجراء عمليّة مسح لكلّ النّصوص ومع المستويات الأربع، تبيّن أنّ المناهج قد ركّزت على أن تكون :

المعايير	السّنة الأولى	السّنة الثّانيّة	السّنة الثّالثة	السّنة الرّابعة
-النّصوص ذات دلالة ومغزى.	نعم	نعم	نعم	نعم
-نصوص أصليّة وثريّة.	نعم	إلى حدّ ما	إلى حدّ ما	نعم
-مناسبة لمستوى المتعلمين ومثيرة لاهتمامهم (ألفاظا ومضمونا)	إلى حدّ ما	نعم	نعم	إلى حدّ ما
-نصوص ثريّة لفظا ومضمونا.	نعم	نعم	نعم	نعم
-متدرجة في الصّعوبة من حيث الألفاظ.	إلى حدّ ما	نعم	نعم	نعم
-ميل النصّوص إلى الأصالة.	نعم	إلى حدّ ما	إلى حدّ ما	نعم
-ميل النّصوص إلى المعاصرة.	نعم	نعم	نعم	نعم
-الشكل التّام للنّصوص.	نعم	نعم	نعم	نعم

الجدول رقم (19)

ويتبيّن ممّا سبق عرضه حول محتوى الكتاب من النّصوص من حيث طبيعتها، لغتها وشروطها:

-غلبة النّص النثري على النّص الشعري في الكتاب المدرسي.

-عدم توفر الكتاب المدرسي على نصوص من القرآن الكريم ولا الحديث النّبوي الشّريف إلا نصّا واحدا من كلّ منهما في كتاب السّنة الأولى من التّعليم المتوسط ونصّا واحدا فقط من متن الحديث في السّنة الثّانيّة، وهذا إجحاف في حقّ النّص الشّرعي الزاخر باللفظ الفصيح والمعنى الجميل، والمبدإ النّبيل.

-تنوّع النّصوص من حيث النّمط ففي كلّ سنة دراسيّة تم تخصيص نمطين غالبين للدراسة والتّطبيق.

-النّصوص ذات دلالات ومغازٍ؛ فهي تهدف إلى غرس وتعزيز الكثير من القيّم في شخصيّة المتعلّم وفقا للمقاطع التّعلميّة التي حوتها.

-النّصوص تنّوعت بين الأصالة بهدف حفظ الهويّة، والمعاصرة لغرض المواكبة وتحيين معارف المتعلّم مع العصر.

-بعض النصوص ظهر فيها التّعقيد اللفظي، إضافة إلى تعقيد في المعنى، ممّا جعلنا نلحظ تبرّم التّلاميذ منها وشكواهم من صعوبة الوصول إلى أفكارها ومغازيها مثل نصّ: بين "**المظهر والمخبر**"[1] أو نصّ **ماما** ذو البعد الوجداني للسّنوات الأولى.

3-3-4-خصائص كتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسط:

يعتبر كتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط من مناهج الجيل الثّاني خطوة جديدة تصحيحيّة تعزيزيّة لما سبق، فوفق نظرتي المتواضعة ف انتهيت إلى مجموعة قد من الخصائص والنقاط الإيجابيّة التي تميّزه عن كتاب اللّغة العربيّة للجيل الأوّل، نجملها فيما يلي:

-يساير ويواكب نظريات التّعلّم الحديثة، ويأخذ بمبدإ التّعلّم الذاتي والتّشاركي عبر مختلف الاستراتيجيات التّعلميّة النشطة، ويثير الدّافعيّة لديهم للتّعلّم.

-يتبنى المقاربة بالكفاءات المعزّزة بالنّظرة التّواصليّة، والتي تسعى إلى جعل المتعلّم قادرا على توظيف مكتسباته في مواقف حياتيّة وفي سياقات ووضعيات تواصليّة دالة.

-تبنّي المقاربة التّواصليّة في تدريس اللّغة العربيّة؛ وذلك بتعزيز استعمال اللّغة العربيّة شفاهةً وكتابةً في مواقف تواصليّة دالّة؛ بخلق ميادين تشتمل على أنشطة يمارس فيها المتعلّم اللّغة على المستوى الشفهي والكتابيّ. من خلال ميداني: (فهم المنطوق، وإنتاج المكتوب).

-يستندُ على المقاربة النّصيّة في تقديم الدّرس النّحوي الصّرفي (قواعد اللّغة)، وذلك باعتبار النّص رافد من روافد تعليم قواعد اللّغة ولا يمكن تجزيء الظاهرة اللغويّة عن سياقها، وكذلك الأمر في تدريس تقنّيات التّعبير الكتابيّ؛ ففي الغالب يستند على

[1]) محفوظ كحوال، كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص78.

مقتطفات ومقاطع من النّصوص المقروءة في نشاط القراءة لتعلّم تقنيّة جديدة على التّلاميذ من تقنيات التّعبير والتّواصل.

-استثمار بعض معطيات اللسانيات النّصيّة في تحليل النّصوص باعتبارها موارد معرفيّة كمظهري الاتساق والانسجام، وهو ما تمّ العمل به في كتاب السّنة الرّابعة بشكل أكبر.

-يحقّق أهداف البرامج والمناهج المسطّرة إلى حدّ كبير، ويتماشى مع الفلسفة القيميّة للمجتمع.

-يراعي القيم الوطنيّة، ويسعى إلى غرس وتعزيز الثّوابت الوطنيّة في روح المتعلّم وفكره.

-يتماشى مع النّضج العقلي للمتعلّم، ونموه العمري والفكري.

-يوازن ويتدرّج في تناول موضوعات المقاطع التّعلميّة من مرحلة لأخرى، مراعيا النّمو العقلي العمري والمعرفي للمتعلّم.

-يُراعي التّوازن بين موضوعات المقطع التّعلّمي الواحد، ويُراعي الجوانب اللّغويّة، كسلامة اللّغة، وجمالها الفنّي والتّعبيري وكذا مناسبتها إلى حد ما الرّصيد اللّغوي للمتعلّم، إضافة إلى احترام علامات الوقف والسّعي إلى تثبيتها في كتابات المتعلّم.

-اشتمال الكتاب المدرسيّ في نسخه الأربعة على دليل للمقطع التّعلميّ، في صفحة تعريفيّة به تسبق ميادينه وأنشطته، وهذا شكّل حافزا لاكتشاف التّلاميذ ما يحمله كلّ مقطع تعلميّ من الكتاب المدرسيّ.

على الرّغم من توافر الكتاب المدرسيّ على مجموعة من الخصائص والمزايا؛ لكن هذا لا يعني أنّه قد لا تعتوره بعض من النّقائص، منها:

-نقص في استعمال الوسائل التّعليميّة التّوضيحيّة، خاصّة التي تعكس الاستراتيجيات النشطة في التّعليم، من خرائط ذهنيّة وصور ورسوم توضيحيّة.

-غياب تام للألعاب اللغويّة: من ألغاز لغويّة وكلمات متقاطعة.

-بعض الميادين تحتاج إلى كتاب نظري وآخر تطبيقي مثل: ميدان فهم المنطوق، قواعد اللّغة ككتاب الأنشطة؛ لأنّ ما ورد في الكتاب المدرسيّ من تطبيقات في نظري غير كافيّة أحيانا خاصة في ظلّ اعتماد صُنافة بلوم للأهداف التّعلميّة.

-اختلاف في بعض الجزئيات في الكتاب المدرسي للسّنة الأولى مقارنة بكتب: السنة الثانيّة، الثالثة والرابعة، مثل:

-اعتماد المشاريع كوسائل معينة للتّعلّم؛ رغم إيجابياتها وأثرها الدّاعم للتّعلم إلاّ أنّ بعض الغموض يكتنفها، يعني لا تخصّص لها فقرة واحدة في نهاية المقطع التّعلّمي تكشف عن

مضمونه ووسائله وإنّما ينبغي أن تستمرّ العمليّة مدّة المقطع مع متابعة للعمليّة من خلال الكتاب وليس فقط الأستاذ.

3-3-5-طّريقة التّعامل مع كتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسط:

قُسم كتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط إلى ثمانيّة مقاطع موزّعة على طول البرنامج الدّراسي المقرّر للمتعلمين وتتطابق عدديا مع المحاور الثّقافيّة كما وردت في المنهاج، والملاحظ أنّه قد تم استبدال الوحدات التّعلميّة والتي كان يقضي معها المتعلّم أسبوعا تعلّميّا كاملا بالمقطع التّعلمي، وقد تهيكل كلّ مقطع على حسب عدد أسابيع الشّهر: ثلاثة أسابيع للتّعلّمات وأسبوع للإدماج والتّقويم؛ حيث يبدأ المقطع بصفحة يتّم فيها تقديم الموارد المستهدفة وينتهي بصفحة الإدماج والتّقويم، كما هو مبيّن في الصور الآتيّة[1]:

الحياة العائلية

ما سأعرفه من خلال النصوص

الموضوعات
1. دور العائلة في توفير الأمن و السّعادة لأفرادها.
2. تثمين المواقف الفرديّة والجماعيّة التي تسعى إلى دعم الرّوابط الأسريّة.
3. الحثّ على صلة الرّحم وتثمين العلاقات العائليّة.

الموارد اللّغوية
1. المنصور و المنقوص.
2. حروف العطف.
3. الفعل المعتلّ و أنواعه.

فنيات التعبير
1. عناصر التّواصل.
2. تقنية تدوين رؤوس الأقلام.
3. منهجيّة تصميم موضوع.

ما سأنتجه مشافهة وكتابة

خلال كلّ أسبوع
1. عرض ملخّص/سرد قائمة توجيهات تتناول دور الأسرة في ترسيخ قيمة إكرام الضّيف بين الأبناء.
2. تمثيل حوار/ قائمة رؤوس أقلام يثمّن موقف الانضمام مع الفئات الهشّة اجتماعيا.
3. مقارنة حوارين/ تصميم خطبة بحثّ على زيارة الأقارب وتثمين العلاقات العائليّة.

في نهاية المقطع
رسالة توجيهيّة تتضمّن قيمًا أسريّة، موظّفا مكتسباتي خلال المقطع ومراعيا النّمط المناسب.

ما سأنجزه
أشارك مع فوجي في إنجاز المشروع المتمثّل في بحث حول تصميم شجرة العائلة.

مخطّط لشجرة العائلة

01
الآن أستطيع
أتدرّب
الحياة العائلية
ذكريات جدّتي-أمين الزّاوي
أصغِ إلى الخطاب، واستعِنْ برؤوس الأقلام لتجيب عن الأسئلة الآتية:
1. ما الصّورة التي رسمها الكاتب لعلاقة جدّته بالأطفال الصّغار.
2. يكشف الخطاب عن بعض عادات وتقاليد الأسرة الجزائريّة، اعرضها مُرتّبةً كما سمعتها.
3. يتجلّى في الخطاب حرص الكاتب على دعم الرّوابط الأسريّة، أين يظهر هذا الموقف؟
4. حدّد مقاطع الحوار الواردة في الخطاب المسموع، ثمّ حدّد أطراف هذا الحوار.
5. هل ترى للمنْصِ علاقة بالنّصوص السّابقة (عائلة عيبي)، (رعاية الجدّة)، (وحية بلاخير)؟
أنتج مشافهة
1. اجمعْ رؤوس الأقلام، واعدْ صياغة الخطاب مشافهة لزملائك.
2. جوابًا على سؤال زميلك، تحدّثْ عن بعض ذكريات طفولتك، موظّفًا الحوار والاسم المنصور، والفعلاً معتلّاً، وحروف عطف مختلفة.

وفيما يلي مسرد توضيحي لما تدلّ عليه أهمّ العناوين المستعملة في الكتاب، توضّح للأستاذ قبل التّلميذ طريقة استعمال الكتاب[2].

العنوان	مدلوله
صفحة تعريف المقطع	صورة معبّرة عن المقطع، تذكر ترتيبه المقطع وعنوانه.

[1]) كمال هيشور، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّانيّة، ص10، 26.

[2]) أحمد سعيد مغزي، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السنة الثالثة من التّعليم المتوسّط، ص45.

التّعلّمي.	
صفحة الانطلاق	تحوي الموارد المرساة في المقطع التّعلّمي، إضافة إلى صورة موضّحة، ما ينتجه المتعلّم وما ينجزه من مشروع خاص بالمقطع.
أصغي وأتحدّث	إشارة إلى ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.
أحضّر	الوضعيّة الجزئيّة الأسبوعيّة (تحضير نصّ القراءة).
أقرأ نصّي	ميدان فهم المكتوب.
أكتب	ميدان إنتاج المكتوب
أنتج	حل الوضعيّة الجزئيّة الأسبوعيّة
أقوّم إنتاجي	الوضعيّة الإدماجيّة التّقويميّة (وضعيّة جديدة من عائلة الوضعيّة المشكلة الانطلاقيّة الأمّ)
أقوّم مكتسباتي	نموذج للتّقويم التّحصيلي، يمكن للأستاذ استعماله أو البناء على منواله.

الجدول رقم (20).

ويتضمن كلّ أسبوع بيداغوجيّ ثلاثة ميادين متعلّقة بفهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب، والإنتاج الكتابيّ، وهو ما أشرنا إليه سابقا في (خصائص المناهج). ويضم المقطع التّعلّمي مجموعة من النّشاطات تستمرّ قرابة الشهر بالنسبة للسّنوات الأولى، هذا إذا ما اعتمدنا التّدرج السّنوي للتّعلمات من الكتاب الصادر في السّنة الدّراسيّة 2016-2017؛ في حين تمّ تقليص أسابيع المقطع إلى ثلاثة أسابيع وهذا ما سنوضّحه أكثر في جدول لاحق في التّدرجات السّنوية اللاحقة.

ثانيا: تعليميّة اللّغة العربيّة في مناهج الجيل الثّاني.

يشكلّ علم العربيّة نحوا وصرفا أساسا تجري به ألسنة النّاس، وتحيدُ به عن الخطإ، ورافدا مهما من روافد تعلّم اللّغة العربيّة وتعليمها، لذلك يشغل تدريس اللّغة العربيّة بنحوها وصرفها حيّزا كبيرا في النّظم التّعليميّة، لأهميته ودوره البالغ البارز في تحقيق كلّ الملكات الأخرى قراءة عربيّة فصيحة أو كتابة سليمة؛ حيث لا يستقيم تدريس اللّغة دون تدريس قواعدها، لذلك نجد أنّ المناهج التّعليميّة تسعى سعيا حثيثا نحو تبسيطه وتدريسه وفق أحسن الطرائق وأنسبها.

1-محتوى قواعد اللّغة في الكتاب المدرسي:

تتراوح مضامين قواعد اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسط، بين المحتوى النّحوي والصّرفي إضافة لدروس الإملاء، لكنّنا سنكتفي بدروس النّحو والصّرف حسبما ما هو موضّح في الجدول الآتي:

الكتاب المدرسي	المضامين النّحويّة	المضامين الصّرفيّة
كتاب السّنة الأولى	**17**	**03**
كتاب السّنة الثّانيّة	**12**	**13**
كتاب السّنة الثالثة	**13**	**10**
كتاب السّنة الرّابعة	**21**	**03**
المجموع	**73**	**28**

الجدول رقم (21) مضامين قواعد اللّغة العربيّة في مناهج الجيل الثّاني.

فبعد أن قمنا بجرد مضامين قواعد اللّغة في كتاب اللّغة العربيّة بالنسبة لمرحلة التّعليم المتوسط، وجدنا أنّ المضامين النّحويّة فاقت المضامين الصّرفيّة وذلك كون أبواب النّحو أكثر من أبواب الصّرف؛ لأنّ علم النّحو علم واسع كونه ائتلاف للكلم وتحديد لمواقعها، بينما الصّرف هو اهتمام باللفظة وتغيّراتها، كما أنّ كتاب اللّغة العربيّة اشتمل على عدد المواضيع الإملائيّة بشكل خاصّ في كتاب السّنة الأولى.

1-1-مضامين قواعد اللّغة في كتاب اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم المتوسط:

كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسط، كتاب مخصّص للطّور الأوّل، وقد تراوحت فيه دروس قواعد اللّغة بين النّحو، الصّرف والإملاء؛ وجاءت مرتّبة بالشكل التّالي[1]:

المقطع التّعلّمي	العناوين	رقم الدّرس في الكتاب	عناوين الدّروس
الحياة العائليّة	في النّحو:	01	النّعت الحقيقي.
	//	02	أزمنة الفعل.
	//	03	الضّمير وأنواعه.
		04	علامات الوقف

[1]) محفوظ كحوال، كتابي في اللّغة العربيّة، ص6، 7، 8،9.

حبّ الوطن	في النّحو // // //	01 02 03 04	النّعت السّببيّ. أسماء الإشارة. الاسم الموصول. الفاعل.
عظماء الإنسانيّة	في الصّرف // في الإملاء 	01 02 03 04	جمعا المذكّر والمؤنّث. جمع التّكسير. همزة الوصل. علامات الوقف.
الأخلاق والمجتمع	في النّحو // في الإملاء //	01 02 03 04	المبتدأ والخبر. كان وأخواتها. همزة القطع. الهمزة في آخر الكلمة.
العلم والاكتشافات العلميّة	في النّحو // // في الإملاء	01 02 03 04	إنّ وأخواتها. نائب الفاعل المفعول معه (ال)الشّمسيّة و(ال) القمريّة.
الأعياد	في النّحو // في الإملاء //	01 02 03 04	المفعول المطلق. المفعول لأجله. التّاء المفتوحة. التّاء المربوطة.
الطّبيعة	في النّحو // // في الإملاء	01 02 03 04	المفعول معه. الحال. أنواع الحال. حذف الألف.
الصّحة والرّياضة	في الإملاء 	01 02	حذف همزة (ابن). ألف التّفريق.

		03 04	الألف اللّينة. //

جدول رقم (22) إحصائي لمضامين نشاط قواعد اللّغة في كتاب السّنة الأولى.

من خلال الجدول أعلاه، يتبيّن لنا أنّ كتابي في اللّغة العربيّة قد حوى 32 درسا في قواعد اللّغة، كان النّصيب الأكبر منها للنّحو بـ 17 درسا نحويا، و13 درسا إملائيا، ودرسين صرفيين، وجاء على هذا التّرتيب في الكتاب المدرسيّ وكذا في التّدرّج السّنوي أوّل ما تمّ اعتماد هذا الكتاب ككتاب مدرسيّ رسمي في السّنة الدّراسيّة :2016-2017، لكن بعد سنة دراسيّة وأخرى بدأت تطرأ تعديلات عليها، من حيث ترتيبها أو حذفها؛ ممّا جعل أساتذة المادّة يعتبرون أنّ المساس بترتيب الدّروس كلّ سنة دراسيّة قد يخرق مبدأ توظيف وتفعيل المقاربة النّصيّة في تقديم حصّة القواعد، حتى أنَّ دروسا بعينها قد لا تستجيب أبدا لهذه المقاربّة كدرس النّعت السّببيّ الّذي تم تكييفه مع نصّ فداء الجزائر الّذي يخلو من هذه الظّاهرة اللّغويّة. ونستشف من خلال الدّروس المعروضة أنّ تلميّذ المستوى الأوّل يتناول كثيرا من دروس الإملاء، وبعضا من دروس النّحو كالجملة الاسميّة وعناصرها (المبتدأ والخبر)، نواسخها (إنّ وأخواتها، كان وأخواتها) والجملة الفعليّة وعناصرها (الفعل وأزمنته) الفاعل والمفعول به، تعزيزا لما دُرس في المرحلة الابتدائيّة، أما الجديد فيتمثّل في: التعّرف على معاني كان وأخواتها، إنّ وأخواتها، الوظيفة النّحويّة لنائب الفاعل، المفاعيل الخمس: المفعول به، المفعول معه، المفعول لأجله، المفعول المطلق. وكذا الأمر بالنسبة للحال وتحديد أنواعه والنّعت السّببي. أما الجانب الصّرفي فقد تم تعزيز تدريس جمع المذكر والمؤنث السّالمين، إضافة إلى جمع التّكسير.

ولو قارنا محتوى هذا الكتاب مع كتاب اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسّط من الجيل الأوّل، لوجدنا أنّه احتوى قبله على 28 ظاهرة لغويّة تباينت وتنوعت بين النّحو، الصّرف والإملاء، فهي: 08 دروس إملائيّة، 10 دروس صرفيّة، و10 دروس نحويّة.

وجاءت مرتبّة بالشكل التّالي: الميزان الصّرفي، أزمنة الفعل، الفعل الصّحيح وأقسامه، تصريف الفعل الصّحيح، همزة القطع في بداية الكلمة، الفعل المعتّل، الفعل اللازم والمتعدّي، الفعل المبني للمجهول، الفعل المضارع المرفوع، الفعل المضارع المنصوب، الفعل المضارع المجزوم، عناصر الجملة الفعليّة، الفاعل، همزة الوصل، المفعول به، اسم الفاعل، اسم المفعول، عناصر الجملة الاسميّة، دخول كان وأخواتها على

الجملة الاسميّة، دخول إنّ وأخواتها على الجملة الاسميّة، المفرد والمثنى والجمع، النّكرة والمعرفة، التّاء المربوطة والمفتوحة، النّعت والمنعوت، التّنوين بالفتح، التّرقيم، حذف الألف[1].

وبعد تصفّح الكتابين، من حيث طبيعة الدّروس المدرجة، والعنونة لها توصلنا إلى:

دروس متّفق عليها	دروس محذوفة	دروس جديدة
أزمنة الفعل، الفاعل، همزة الوصل، المفعول به، حذف الألف، همزة القطع.	الميزان الصّرفي، الفعل الصّحيح وأقسامه، تصريف الفعل الصّحيح، همزة القطع في بداية الكلمة، الفعل المعتّل، الفعل اللازم والمتعدّي، الفعل المضارع المرفوع، اسم الفاعل، اسم المفعول، المفرد والمثنى، النّكرة والمعرفة، التّنوين بالفتحة.	النعت الحقيقي، النعت السببي، الضّمير وأنواعه، أسماء الإشارة، الاسم الموصول، جمعا المذكّر والمؤنّث، الهمزة في آخر الكلمة، المفعول المطلق، المفعول لأجله، المفعول معه، الحال، أنواع الحال، ألف التّفريق، الألف اللّينة.

وممّا يلاحظ على دروس السّنة الأولى في مناهج الجيل الثّاني ما يلي:

-دروس السّنة الأولى أغلبها متغيّرة عن نظيرتها في مناهج الجيل الأوّل، فكان من جملة ما اتفقا عليه: ما تنقسم إليه الكلمة في اللغة العربيّة وعناصر الجملة الفعليّة وهي دروس وظيفيّة تفيد المتعلّم في استعمال اللغة خاصة وأنّ السياق الزمني يقتضي التّعبير بصيغة زمنية مناسبة للفعل.

-حذف الكثير من الدّروس الصّرفيّة والتي تمّ في الغالب توزيعها على برنامجي السنة الثّانيّة والسنة الثّالثة، فقد حذف درس الميزان الصّرفي وهو درسُ مهم جدا في تعليم المتعلّم قياس الكلمة العربيّة لمعرفة بنيتها، وحذفه شكلّ عائقا لأنّ المتعلّم لن يتطرّق للدروس الصّرفيّة إلا في برنامج الثّانيّة مما يجعل الأستاذ يتحمّل مسؤوليّة تعليم التلاميذ هذا المقياس بدءا من الدرّس الصّرفي الأوّل. إضافة إلى حذف درسي: الفعل الصحيح المعتّل وتصريفهما، من برنامج السّنة الأولى وتغيير برمجتها إلى مقرّر السّنة الثّانيّة ليكون التناسق أكثر، كما تمّ حذف الفعل من حيث اللزوم والتّعديّة وضمّه إلى برنامج السّنة

[1])ينظر: محفوظ كحوال، كتابي في اللغة العربيّة، ص6،7،8،9.

الثّانيّة. ودروس من قبيل اسم الفاعل واسم المفعول، فتّم تأخيرها إلى غاية السّنة الثّالثة أما بقيّة الدروس المدرجة في الحذف فتّم حذفها كليّة من برنامج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسط.

-احتواء الكتاب المدرسي على دروس جديدة، أغلبها نحويّ تعمل على تمكين المتعلّم من تحديد الظاهرة اللّغويّة بالنظر إلى الباب الّذي تنتمي إليه كباب المنصوبات، وباب المرفوعات...، غير أنّه احتوى على دروس لا تتلاءم مطلقا مع مرحلة التّعليم المتوسط وليس فقط السّنة الأولى مثل: النعت السببي، الّذي يجد المتعلّم صعوبة في فهمه واستيعابه.

1-2-مضامين قواعد اللّغة في كتاب السّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسط:

أما كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّانيّة، فقد حوى 24 درسا في قواعد اللّغة، خصّص منها 15 درسا في علم النّحو، و13 درسا في الصّرف، وجاء على هذا التّرتيب في الكتاب المدرسي وكذا في التّدرّج السّنوي أوّل ما تمّ اعتماد هذا الكتاب ككتاب مدرسيّ في السّنة الدّراسيّة[1]:2017-2018.

المقطع التّعلّمي	العناوين	رقم الدّرس في الكتاب	عناوين الدّروس
الحياة العائليّة	في الصّرف: في النّحو في الصّرف	01 02 03	الاسم المقصور والمنقوص. حروف العطف. الفعل المعتل وأنواعه.
حبّ الوطن	في النّحو في الصّرف في النّحو	01 02 03	اسما الزمان والمكان. حروف القسم. إسناد الفعل المثال إلى الضمائر.
عظماء الإنسانيّة	في الصّرف في النّحو في النّحو	01 02 03	الاسم الممدود. نصب الفعل المضارع. حروف الاستفهام.

[1]) كمال هيشور، كتاب اللغة العربيّة السّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسّط، ص7،8.

الأخلاق والمجتمع	في الصّرف // في النّحو	01 02 03	الاسم الجامد والمشتق. الفعل الأجوف. حروف النفي.
العلم والاكتشافات العلميّة	في النّحو // //	01 02 03	الفعل الناقص. جزم الفعل المضارع. الأفعال الخمسة.
الأعياد	في النّحو في الصّرف في النّحو	01 02 03	أحرف التّنبيه. الفعل المجرد. أحرف الجواب.
الطّبيعة	في النّحو في الصّرف في النّحو	01 02 03	الأفعال المتعديّة إلى مفعولين. الفعل المزيد. أحرف المفاجأة.
الصّحة والرّياضة	في الصّرف في النّحو في النّحو	01 02 03	أفعل التّفضيل. الأحرف المصدريّة. أحرف الاستفتاح.

الجدول رقم (23).

والملاحظ أنّ دروس هذا الكتاب جميعها تقريبا عبارة عن دروس مستحدثة أو جديدة على المتعلّم في هذه المرحلة، كما أنّ برنامج اللغة العربيّة جاء مخفّفا نوعا ما مقارنة ببرنامج السّنة الأولى نظرا للظواهر اللغويّة المدرجة إذ جاءت أكثر يسرا وسهولة، من حيث المصطلحات والموضوعات والدروس مقارنة بما قدّم في السّنة الأولى، إذ تمّ تغليب موضوعات الصّرف وهي أيسر وأسهل؛ لأنّها تركز على اللفظ، مقارنة بموضوعات النحو.

-اعتماد دروس جديدة ذات صبغة صرفيّة أكثر منها نحويّة.

-معظم الدروس الجديدة كانت مدرجة في كتاب السنة الأولى من التّعليم المتوسط من مناهج الجيل الثّاني.

-تخفيف في نوعيّة الدروس بما يتلاءم والمرحلة العمريّة للمتعلّم.

وقد حوى نشاط قواعد اللّغة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانيّة بمرحلة التّعليم المتوسط من الجيل الأوّل 24 درسا تنوعت بين النّحو والصّرف؛ حيث خصّص منها 11 موضوعا في الصّرف و13 موضوعا في النّحو وجاءت مرتبة كالآتي[1]:

إسناد الفعل المهموز إلى الضمائر، إسناد الفعل المثال إلى الضمائر، إسناد الفعل الأجوف إلى الضمائر، إسناد الفعل المضّعف إلى الضمائر، شكل الفعل المضارع، تعدية الفعل إلى مفعولين، نفي الفعل المضارع، المفعول المطلق، المفعول لأجله، الحال، التّمييز، المفعول فيه، المفعول معه، العدد التّرتيبي، العدد والمعدود، العدد والمعدود، العدد والمعدود، الاسم الجامد والاسم المشتّق، المنقوص والمقصور والممدود وتثنيتهما، جمع المنقوص والمقصور والممدود، عمل اسم الفاعل ومبالغته، وعمل اسم المفعول، الصّفة المشبّهة باسم الفاعل، مصادر الأفعال الثّلاثيّة والرّباعيّة والخماسيّة.

ومن خلال عرض العناوين المدرجة في نشاط قواعد اللّغة، توصلنا إلى:

دروس متّفق عليها	دروس جديدة	الدروس المحذوفة *
إسناد الفعل المثال إلى الضمائر.	الفعل المعتّل وأنواعه، اسما الزمان والمكان	إسناد الفعل المهموز إلى الضمائر
إسناد الفعل الأجوف إلى الضمائر.	حروف العطف، حروف القسم	إسناد الفعل المضّعف إلى الضمائر
إسناد الفعل النّاقص إلى الضّمائر.	نصب الفعل المضارع، حروف الاستفهام.	نفي الفعل المضارع، المفعول المطلق
الأفعال المتعديّة إلى مفعولين وإلى ثلاثة مفاعيل. الجامد والمشتّق المنقوص والمقصور والممدود	حروف النّفي، أحرف التّنبيه والزيادة. الفعل المزيد أحرف المفاجأة والتّفسير. جزم الفعل المضارع ، الفعل المجرّد، أفعل التّفضيل. الأحرف المصدريّة، أحرف الاستفتاح والتّمنّي.	المفعول لأجله، الحال، التّمييز، المفعول فيه، المفعول معه، العدد، عمل اسم الفاعل، الصفة المشّبهة، مصادر الفعل الثّلاثي.

) بدر الدين بن تريدي، استكشاف اللّغة العربيّة للسّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسّط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2013-2014[1]، الجزائر، ص8،9،10..

فالواضح من خلال الجدول أعلاه، أنّ الدّروس المتّفق عليها سبعة، أما الدروس الجديدة فكان عددها 14 درسا متوزعة بين النّحو والصّرف.

1-3-مضامين قواعد اللّغة في كتاب السّنة الثّالثة من مناهج الجيل الثاني:

أما عن كتاب السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط فقد تنوعت الدّروس بين الصّرف والنحو، حيث احتوى على ثلاث وعشرين درسا في قواعد اللّغة كان للنّحو منها: 14 درسا ، وفي الصّرف 10 دروس صرفيّة تميّزت بالجدّة في التناول، أما عن مقارنته بكتاب الجيل الأوّل من حيث تناول الدّروس فالجدول التّالي يبين ذلك[1]:

المقطع التّعلّمي	العناوين	رقم الدّرس في الكتاب	عناوين الدّروس
الآفات الاجتماعيّة	في الإملاء: في الصّرف في النّحو	01 02 03	علامات الوقف. بناء الفعل الماضي. معاني حروف الجرّ.
الإعلام والمجتمع	في الصّرف في الصّرف في النّحو	01 02 03	بناء الفعل المضارع. اسم الفاعل وعمله. لا النافيّ للجنس.
التّضامن الإنساني	في الصّرف في الصّرف في الصّرف	01 02 03	اسم الفعل الماضي. صيغة المبالغة وعملها. بناء فعل الأمر.
شعوب العالم	في الصّرف // في النّحو	01 02 03	الاسم الجامد والمشتق الفعل الأجوف حروف النفي
العلم والتّقدّم التّكنولوجي.	في النّحو في الصّرف في النّحو	01 02 03	الشّرط وأركانه. اسم فعل الأمر. نصب الفعل المضارع بأن المضمرة.
التّلوث البيئي	في النّحو	01	أفعال الشّروع.

[1]) أحمد سعيد مغزي، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص6، 7.

	في الصّرف في النّحو	02 03	الصّفة المشبهة باسم الفاعل وعملها. أدوات الشّرط الجازمة.
الصّناعات التّقليديّة	في النّحو في الصّرف في النّحو	01 02 03	أفعال المقاربة. اسم الفعل المضارع. أدوات النّداء.
الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة	في الصّرف في النّحو في النّحو	01 02 03	اقتران جواب الشّرط بالفاء. إعراب المنادى. أدوات الشّرط غير الجازمة.

الجدول رقم (24).

وقد جاء توزيعها في كتاب مناهج الجيل الأوّل على الشكل الآتي:

مواضع تقديم المبتدأ على الخبر، مجيء المبتدأ نكرة، مواضع حذف المبتدأ، مصادر الأفعال السداسيّة، المصدر الميمي، المصدر الصناعي، عمل المصدر، أفعال المقاربة، أفعال الرّجاء، أفعال الشّروع، ظنّ وأخواتها، المنادى، أسلوب الاستفهام والجواب، أسلوب الشّرط، اسم الزمان والمكان، النسب، النسب إلى المختوم بتاء التأنيث، النسب إلى المقصور والممدود، النسب إلى المنقوص، النسب إلى الأسماء الأعجميّة، الاستثناء، اسم الآلة، الممنوع من الصّرف، بعض أنواع المصادر[1]. وهذه قائمة الدروس المتّفق عليها بين كتابي مناهج الجيل الأوّل والجيل الثّاني:

دروس متّفق عليها	دروس جديدة	دروس المحذوفة *
أفعال المقاربة. أفعال الرّجاء. أفعال الشّروع. المنادى.	بناء الفعل الماضي. بعض حروف المعاني. بناء الفعل المضارع. اسم الفاعل وعمله.	مواضع تقديم المبتدأ على الخبر. مجيء المبتدإ نكرة. مواضع حذف المبتدأ.

) الشريف مريبعي، اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، [1]الجزائر، 2015، ص4،5.

أسلوب الشّرط.	لا النّافيّة للجنس. اسم الفعل الماضي. صيّغ المبالغة وعملها. بناء فعل الأمر. اسم فعل الأمر. نصب الفعل المضارع بأن المضمرة. الصّفة المشبّهة باسم الفاعل.	مصادر الأفعال السداسيّة. المصدر الميمي. المصدر الصناعي. عمل المصدر. النسب. النسب إلى المختوم بتاء التأنيث. النسب إلى المقصور والممدود. النسب إلى المنقوص. النسب إلى الأسماء الأعجميّة.

والملاحظ ما يلي:

-الدّروس المعتمدة متناسقة مع المقاطع.

-حذف دروس صعبة لا تتلاءم مع قدرات المتعلّم مثل: مجيء المبتدإ نكرة.

1-4-مضامين قواعد اللّغة في كتاب السنة الرّابعة من التّعليم المتوسط:

أما كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، فهو كتاب نحويّ المضامين؛ إذ يكاد يخلو مقرّر الدروس من الظواهر الصّرفيّة مقارنة بما كان عليه في كتاب مناهج الجيل الأوّل، خلا العدد والممنوع من الصّرف، إذ يدرسان من زاوية نحويّة وصرفيّة. ويحتوي كتاب اللغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسط على 24 درسا في قواعد اللّغة مرتبة على الشكل التّالي[1]:

المقطع التّعلّمي	العناوين	رقم الدّرس في الكتاب	عناوين الدّروس
الآفات الاجتماعيّة	في النّحو.	01	عطف النسق.
	في النّحو.	02	عطف البيان.
	في النّحو.	03	البدل.
الإعلام والمجتمع	في الصّرف.	01	العدد وأحواله.
	في النّحو.	02	الاستثناء.
	في النّحو.	03	التمييز.

[1]) أحسن الصّيد، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص4،5.

التّضامن الإنساني	في الصرف. في النحو. في النّحو.	01 02 03	الممنوع من الصّرف. التّوكيد. الجملة البسيطة والجملة المركبة.
شعوب العالم	في النّحو. // في النّحو	01 02 03	الجملة الواقعة مفعولا به. الجملة الواقعة نعتا. الجملة الواقعة حالا.
العلم والتّقدّم التّكنولوجي.	في النّحو. في النّحو. في النّحو.	01 02 03	الجملة الخبريّة. الجملة الفعليّة الواقعة خبرا. الجملة الاسميّة الواقعة خبرا.
التّلوث البيئي	في النّحو. في النّحو. في النّحو.	01 02 03	الجملة الواقعة مضافا إليه. الجملة الفعليّة الواقعة مضافا إليه. الجملة الاسميّة الواقعة مضافا إليه.
الصّناعات التّقليديّة	في النّحو. في النّحو. في النّحو.	01 02 03	الجملة الواقعة خبرا لكان أو إحدى أخواتها. الجملة الواقعة خبرا لإنّ أو إحدى أخواتها. الجملة الواقعة خبرا لأفعال الشّروع

			والرّجاء والمقاربة.
الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة	في النّحو. في النّحو. في النّحو.	01 02 03	الجملة الواقعة جوابا لشرط. الجملة الواقعة جوابا لشرط جازم. الجملة الواقعة جوابا لشرط غير جازم.

الجدول رقم (25).

والمتتبع لترتيب مواضيع النّحو في كتاب السّنة الرّابعة يدرك أنّ المواضيع تراوحت ما بين السهل إلى الصّعب، البسيط ثم المركب، وهذا الذّي دعا إليه ابن خلدون في مقدمته: "اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلمين يكون مفيدا إذا كان التّدرّج شيئا فشيئا، وقليلا فقليلا"[1]. ويمكن القول أيضا أنّ واضعي الكتاب، قد جنحوا إلى اليسر والتبسيط في تناول القاعدة النّحويّة أو الظاهرة اللّغويّة بما يتلاءم وسنّ المتعلّم في هذه المرحلة، بعيدا عن القواعد المتمثلة في الإدغام التّحذير والإغراء التي كانت مبرمجة للرّوابع في كتاب الجيل الأوّل لأنّها أميل للمتخصص أكثر منها إلى متعلم يسعى إلى حفظ لسانه عن الخطإ والتّواصل بها.

ويلاحظ على كتاب السّنة الرّابعة أنّه قد تخلّى عن عدد من الدّروس التي كانت مبرمجة في كتاب الجيل الأوّل التي جاء ترتيبها كالآتي[2]:

تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا، تقديم الخبر وجوبا وجوازا، تقديم المفعول به، حذف المبتدأ وجوبا وجوازا، حذف الخبر وجوبا وجوازا، الجملة البسيطة، الجملة المركبة، الجلمة الواقعة مفعولا به، الجملة الواقعة حالا، الجملة الواقعة نعتا، الجلمة الواقعة جوابا لشرط، الجملة الواقعة مضافا إليه، الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ، الجملة الواقعة خبرا لناسخ، الجملة الموصولة، التّصغير، الإدغام، اسم التّفضيل، صيّغ المبالغة، التّعجب بصيغة ما أفعله، التّعجب بصيغة أفعل به، الإغراء، التّحذير، المدح والذم.، وأضاف أخرى كانت موزعة

[1]) ابن خلدون، المقدّمة، ص743.

[2]) الشريف مريبعي، اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2015، ص 6، 7.

على بقيّة السّنوات الثّانيّة، ولعلّ الجدول التّالي يبيّن المضامين النّحويّة من حيث الجدة والقدم والتناول:

دروس متّفق عليها	دروس جديدة	دروس المحذوفة *
الجملة البسيطة، الجملة المركبة، الجملة الواقعة مفعولا به، الجملة الواقعة حالا، الجملة الواقعة نعتا، الجملة الواقعة جوابا لشرط، الجملة الواقعة مضاف إليه، الجملة الواقعة خبرا لناسخ.	عطف النسق البدل عطف البيان العدد والمعدود (في السنة 2) التمييز (مقرّر في السّنة 2) التوكيد الاستثناء (س3) الممنوع من الصّرف (س3)	تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا. تقديم الخبر وجوبا وجوازا. تقديم المفعول به. حذف المبتدأ وجوبا وجوازاّ. حذف الخبر وجوبا وجوازا. الجملة الموصولة. التصغير. الإدغام. اسم التّفضيل. صيغ المبالغة. التّعجب بصيغة ما أفعله. التّعجب بصيغة أفعل به. الإغراء، التّحذير، المدح والذم.

يتبين من خلال الجدول ما يلي:

-إبقاء مناهج الجيل الثّاني على دروس متعلّقة بنحو الجملة؛ وذلك بالتّركيز على نوعي الجملة من حيث البساطة والتّركيب حتى يتسنى للمتعلّم تحديد المحل الإعرابي للجمل.

-إضفاء دروس جديدة هي بمثابة تكملة لبرامج الأطوار السّابقة من قبيل: التّوابع، والمنصوبات.

-التّخلي عن دروس كثيرة لها لا تتناسب والمرحلة العمريّة للمتعلّم، من قبيل: تقديم الخبر وجوبا وجوازا، الإغراء التّحذير وغيرها فهي أقرب لمتخصص منها إلى متعلّم، ويمكن اعتباره من مظاهر التّيسير النّحوي.

2-ترتيب المواضيع:

دأب النّحاة على ترتيب المادّة النّحويّة منذ القديم، فالعشوائيّة من شأنها تشتيت ذهن طالب العلم، ولأنّ اللّغة نسق ونظام وجب أن تكون قواعدها ومصطلحاتها مرتبة ترتيبا يتلاءم والفئة المستهدفة لتعلّم هذه المادة، كما أنّ الترتيب الجيّد للمحتوى يجعل المتعلّم

يعي الانتقال السلس من درس لآخر نظرا للتسلسل التّماسك التّناسق الموجود بين الدّروس، الّذي يوفره ترابط الدّروس فيما بينها؛ وهذا مسعى تسعى إليه كتب تعليم اللّغّة العربيّة، فلقد راعى الكتاب المدرسي القديم، أي كتاب الجيل الأوّل ترتيب المواضيع وفق الأبواب النّحويّة التي وضعها النّحاة قديما إلى حد كبير، حيث ابتدأ بتناول الفعل من حيث ميزانه، أزمنته، وثم انتقل إلى عناصر الجملة الفعليّة، ولما استوفاها انتقل إلى القسم الآخر من الكلم وهو الاسم، وإن كان هذا الأخير أوّل أقسام الكلمة العربيّة ومنه تتفرّع أبواب نحويّة أخرى. وهي طريقة اعتمدها النّحاة المتأخرون أمثال الزمخشري ابن هشام وابن مالك، وهي نظرة تصنيفيّة كانت تسعى إلى إلمام المتعلّم بكلّ ما يتعلّق بالمبحث الواحد[1]. في حين أنّ كتاب الجيل الثّاني لم ينهج هذا النّهج في ترتيب قواعد اللّغة؛ حتى أنّنا لا نجد أي صلّة بينه وبين التّرتيب التّقليدي وكذلك لم يصرّح بأيّ منهجيّة اتخذها في التّرتيب والتّصنيف، ممّا جعله يسير في شيء من العشوائيّة خاصّة مع التّدرجات المستحدثة كلّ سنة دراسيّة والتي تؤثّر في ترتيب وتوزيع الدّروس، وهذا من شأنه تشتيت الأستاذ في جهده فبدل التّركيز على تقديم الدّروس بأحسن الطّرق والسّعي إلى تحديثها وتحيينها باستعمال مختلف الاستراتيجيات التّعلميّة النشطة لتحقيق ملكة التّواصل من خلال إنجاح الدّروس؛ فإنّنا نجده يسعى دائما إلى البحث عن تكييف بين النصوص والظواهر اللّغويّة، خاصّة وأنّ التّدرجّات تكيّف دروس القواعد مع نصوص لا تشتمل عليها؛ ممّا يجعل الكتاب المدرسيّ حينها وسيلة ثّانويّة للتّعلّم بالنسبة للمتعلّم. وربّما قد يرجع السّبب في أنّ الكتب المدرسيّة استغنت عن التّبويب لقواعد اللّغة؛ واعتمدت تبويب الأنشطة لأنّها ليست كتب علميّة مخصّصة؛ وإنّما كتب تبتغي تعليم اللّغة العربيّة كلغة للتّخاطب والتّواصل ولن يتّم هذا بمكون نحويّ فقط بل بتظافر المكونّات الأخرى. وبعد متابعة ترتيب المادّة اللّغويّة في الكتاب المدرسي، خرجنا بما يلي:

1-كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط مزج بين دروس النّحو والصّرف، إلاّ أنّه لم يعتمد ترتيب القدماء بل اعتمد ترتيبا رأيناه يميل إلى المنحى الوظيفي. وهو ما سأفصّل فيه في العنصر اللاحق.

2-كتابُ السّنة الثّانيّة كتاب مزج بين دروس النّحو والصّرف، وقد عمد في ترتيبه المادة اللغويّة إلى : **-درس في الاسم، درس في الفعل، درس في الحرف. أو درس في الاسم**

[1]) ينظر: عمر مسلم، تطوير الكتاب المدرسي، محتوى كتاب العلوم اللّغويّة أنموذجا، الفصل 15، ص399.

درس في الحرف درس في الفعل. وكأنّ هذا الكتاب فعل هذا، دفعًا للملل عن المتعلّم أثناء عمليّة التّعلّم، من ألاّ يتناول دروسا تنتمي لنفس الباب.

3-إنّ التّرتيب الّذي اعتمده كتاب السّنة الثّالثة، عينه الّذي اعتمده كتاب السّنة الثّانيّة بدرس في باب الاسم، ودرس في باب الفعل، ودرس ثالث في الحروف، على أن يتّم التّقديم والتّأخير بينها من مقطع إلى آخر. وهو في نظري ترتيب منطقي جدا خاصّة وأنّ الدّروس مترابطة فيما بينها وتنتمي إلى نفس الباب النّحوي أو الهيئة الصّرفية، وعلى سبيل التّمثيل، في المقطع التّعلّمي الأوّل تمّ تناول : درس بناء الفعل الماضي كدرس ثان في المقطع الأوّل، وبناء الفعل المضارع كدرس أوّل في المقطع الثّاني، وبناء فعل الأمر كآخر درس في المقطع الثّالث لتنتهي معه حلقة البناء، وهكذا الأمر بالنسبة للدّروس الأخرى.

أما كتاب السّنة الرّابعة، فترتيبه جاء على الشكل التّالي:

-اعتماد المفرد وهو ما تعلّق بدروس التّوابع والتابع أشرنا إليه في كتاب السّنة الأولى، وبعض الصّيغ في المقاطع التّعلميّة الثّلاثة الأولى، ثمّ تمّ الانتقال إلى الدروس الخاصة بالجمل البسيطة ثمّ الجمل المركبة.

2-1-النّحو الوظيفي في كتاب اللّغة العربيّة من مناهج الجيل الثّاني:

إنّ "بنيّة الجملة تخضع إلى حدّ كبير للوظيفة التّواصليّة فهي ترى أنّ الجملة فعل لغويّ يتميّز بخصائص دلاليّة تداوليّة تعكسها خصائص بنيّويّة (صرفيّة تركيبيّة)."[1]. ودروس قواعد اللّغة لا تخرج عن كونها مفردات وتراكيب صرفيّة ونحويّة تؤدّي أغراضا في الجملة والنصّ، ونجمل ما لاحظناه من دروس ذات بعد نحوي وظيفي في كتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط، فيما يأتي:

النّحو الوظيفي في دروس السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط	
المقطع التّعلّمي	الدّرس
الأوّل: الحياة العائليّة	ظواهر تركيبيّة صرفيّة: التّوابع: مكوّن غير موضوع مفرد (النّعت الحقيقي). الإحالة:

[1]) أحمد المتوكل، الوظائف التّداوليّة، ص10.

	الضمير.
الثّاني: حبّ الوطن	الإحالة: اسم الإشارة/ الاسم الموصول. الحدود والوظائف: الفاعل
الرّابع: الأخلاق والمجتمع	ظواهر تركيبيّة: الحدود والوظائف: المبتدأ والخبر. الجملة الرابطيّة: كان وأخواتها.
الخامس: الاكتشافات العلميّة	ظواهر تركيبيّة: الجملة الرابطيّة: إنّ وأخواتها. الوظائف: نائب الفاعل./ المفعول به.
السّادس: الأعياد	اللواحق: المفعول المطلق/ المفعول لأجله.
السّابع: الطّبيعة	ظواهر تركيبيّة: الوظائف: المفعول معه/ الحال.
النّحو الوظيفي في دروس السّنة الثّانيّة	
المقطع التّعلمي	**الدّرس:**
الأوّل: الحياة العائليّة	ظواهر تركيبيّة: حروف العطف.
الثّالث: عظماء الإنسانيّة	ظواهر تركيبيّة أسلوبية الاستفهام
الرّابع	ظواهر تركيبية أسلوبيّة النفي.
النّحو الوظيفي في دروس السّنة الثّالثة	
المقطع التّعلمي	**الدّرس:**
السّادس: التّلوث البيئي.	ظواهر تركيبيّة: أفعال لغوية: النّداء.

دروس النحو الوظيفي في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط	
المقطع التّعلمي	**الدّرس:**
الأوّل: قضايا اجتماعيّة	ظواهر تركيبيّة: التّوابع: عطف النسق، عطف البيان، البدل.
الثّالث: التّضامن الإنساني	ظواهر تركيبيّة: التّوابع: التّوكيد. الجملة البسيطة.
الرّابع: شعوب العالم	الجملة المركبة.

الجدول رقم (26).

وبعد معاينة الكتاب وتحليل دروسه، وملاحظة طريقة ترتيب الدروس نخلص إلى:

–استهلّت دروس السّنة الأولى بالنّعت وهو من التّوابع الّذي يُعرف وظيفيا بأنّه :"مكوّن غير موضوع"[1]. ثمّ الفعل الّذي لا ينظر إليه وظيفيا نظرة النّحو التّقليديّة على أنّه حدث مقترن بزمن، وإنّما على أساس أنّه محمول في العبارة:" ليدلّ على عمل/ حدث أو وضع أو حالة"[2] فالنّعت إفرادا اسمٌ يشكّل مع الفعل محمولات في بنيّة الجملة. وتسند لهذه المحمولات ألفاظ محيلة في الجملة، يسمّى الحدّ وهو : "المكوّن المحيلُ على الذوات المشاركة في الواقعة الدّال عليها المحمول"[3] ودخل في خانة الحدود المحيلة في الكتاب المدرسيّ: الضمير كثالث الدّروس في المقطع التّعلّمي الأوّل، اسم الإشارة والاسم الموصول في المقطع التّعلّمي الثّاني.

تشتمل الحدود في النّحو الوظيفي على حدود موضوع، فالحدّ الموضوع: حدّ يقتضيه المحمول ضرورة، وهو حدّ إجباريّ يتضمّن موضوع الحدّ الّذي يسهم في تحديد الواقعة مثل المنّفذ، المتّقبّل والمستقبل"[4] وهي حدود لا يمكن أن تستغني عنها الجملة بنوعيها الفعليّة والاسميّة هو ما ظهر في كتاب اللّغة العربيّة: حدّ المنّفذ وهو الفاعل

[1]) محمد الحسين مليطان، نظريّة النّحو الوظيفي الأسس والنّماذج والمفاهيم، دار الأمان، الرّباط، ط1، 2014، ص61.

[2]) المرجع نفسه، ص108.

[3]) المرجع نفسه، ص 82.

[4]) المرجع نفسه، ص82.

والمبتدأ، حدّ المتقبّل وهو : نائب الفاعل، حدّ المستقبل وهو المفعول به. وقد وردت جميعها في مقاطع متتاليّة.

تلت الدّروس التي تشكّل حدود موضوع في النّحو الوظيفي، دروسُ شكّلت ما يسمى بالجملة الرابطيّة في النّحو الوظيفي، "وهي جملة ذات محمول غير فعلي (صفة، اسم، ظرف) متضمنة لفعل رابط كالفعل كان مثلا، مثل: كان خالد نائما"[1] فهذه الجمل ذات محمول غير فعلي؛ أي الّذي ليس له معنى متداول ومؤثّر في الجملة، وتشتمل على الفعل الرّابط والفعل الرّابط هو الفعل النّاقص ويظهر في كتاب اللّغة العربيّة من خلال درس: كان وأخواتها إنّ وأخواتها.

– الحدّ اللاحق: هو حد لا يقتضيه المحمول ضرورة، أي هو حدّ اختياري، ينحصر دوره في تعيين أو تخصيص الظّروف المحيطة بالواقعة، المكان، الأداة، الزمن والحال..."[2] وهذه الحدود اختياريّة بمعنى حضورها معنويا ليس إجباريا لا في الجملة ولا الخطاب، ولكنّها تؤدّي دورها فيه، وقد خُصّصت لها دروس خاصّة في كتاب السّنة الأولى: تظهر في المفعول المطلق وهو مصدر يؤدّي وظيفة الحدث، المفعول لأجله وهو مصدر يؤدّي وظيفة العلّة، المفعول معه اسم يدلّ على المصاحبة، إضافة إلى الحال التي تؤدي وظيفة الحال.

فتقديم الظّواهر اللّغويّة جاء على الشكل التّالي: الظّواهر التي تحمل محمولا في الجملة، لذلك كان النّعت في أوّل درس، ليليه الفعل بأزمنته، ثم النّعت السّببيّ. ثم باعتبار الوجهة (الواقعة) الفاعل باعتباره حملاً مسندا إليه مثل: الفاعل ونائب الفاعل. لتأتي المفاعيل الخمسة.

المحمول	الإحالة	حدود الموضوعات	حدود اللواحق
النعت الحقيقي أزمنة الفعل النّعت السّببي	الضمير وأنواعه اسم الإشارة الاسم الموصول	الفاعل نائب الفاعل المبتدأ الخبر الجملة الرابطيّة:	المفعول به المفعول المطلق المفعول لأجله المفعول معه

[1]) محمد حسن المليطان، نظريّة النّحو الوظيفي، ص 79.

[2]) المرجع نفسه، ص 82.

		كان وأخواتها/ إنّ وأخواتها	

من الدّروس التي تأخذ تمظهرا نحويا وظيفيا في كتاب السّنة الثّانيّة، درس حروف العطف وهو الدّرس الثّاني الّذي "يخضع لقيود ضابطة؛ وهي قيود دلاليّة وقيود تركيبيّة وقيود تداوليّة"[1]. وقد خصّصت حروف العطف الوصليّة لتلاميذ السّنة الثّانيّة وهو الّذي يعطف بالأدوات: الواو، الفاء، حتى، ثمّ. في حين تمّ إرجاء العطف الفصلي والّذي يكون بالأدوات: أو، بل، لكن، أم" إلى السّنة الرّابعة. وكذلك تمّ تناول الاستفهام كدرس تاسع في البرنامج، وهو أسلوب بلاغيّ ومن ناحيّة تداوليّة هو: "قوّة إنجازيّة يطلب المتكلّم من المخاطب جوابه عن فحوى الخطاب"[2]. حيث سيتّعرف المتعلّم على الحروف التي تؤدي هذه القّوة الإنجازيّة لكن بصورتها النّحويّة، ضف على ذلك درس النّفي الذي يعلّم المتعلّم الإنكار والإخبار بعد وقوع الشيء.

–تكشف دروس كتاب السّنة الثّالثة أنّها دروس صرفيّة في الغالب، ويتعلّق الأمر بالصيّغ التي يأتي على منوالها الفعل أو الاسم ، ونحويّة وهي التي تمثّل بنى تّركيبيّة وهي التي تعلّقت بالحروف. ومن بين الدّروس التي تتخذ بُعدا تداوليا النّداء وهو:" فعل خطابيّ تُسند إليه وظيفة الاسترعاء أو وظيفة الحفاظ أو وظيفتا التّخصيص أو التّصحيح حسب وقوعه قبل الخطاب أو خلاله أو بعده على التّوالي"[3].

تناول كتاب السّنة الرّابعة موضوعات تتعلّق بالتّوابع، ثمّ موضوعات تتعلّق بصيغ صرفيّة، لينتقل إلى مستوى أعلى من المفردة إلى الجمل البسيطة: "وهي الجمل التي تتضمن حملا واحدا، والجمل المركبة: وهي الجمل التي تتكوّن من أكثر من حمل"[4].

والملاحظ حول هذه الدّروس والتي تشتمل على بعد نحويّ وظيفي أنّها تتخذّ مبدأ التّدرّج في العرض والتّناول، فدروس السّنة الأولى تدرّجت من المحمول الفعلي إلى المحمول الاسمي، ثم نحو الجملة الاسميّة والجملة الفعليّة وما تحويه من حدود موضوعات وحدود لواحق، ثم الجملة الرابطية، وبعدها تمّ الانتقال إلى الظواهر الصّرفيّة والتّركيبيّة في السّنة

---

[1]) علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي الأسس المعرفيّة والديداكتيكيّة، دار الثّقافة، الدار البيضاء، دط، دت، ص130.

[2]) محمد حسن المليطان، نظريّة النّحو الوظيفي، ص46.

[3]) المرجع نفسه، ص145.

[4]) علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النّحو الوظيفي، الأسس المعرفيّة والديداكتيكيّة، دار الثّقافة، الدار البيضاء، ط1، 1998، ص151.

الثّانيّة والثّالثة والتي تنشأ من خلالها علاقات بين الألفاظ والمفردات على مستوى الجمل. لنصل إلى بعد أكبر مع السّنة الرّابعة يكشف عن العلاقات التي تنشأ بين الجمل في النّص والخطاب. وهذا من شأنه أن يعلّم المتعلّم التّركيب والتّحليل ومن ثم التّواصل.

3-وصف طريقة عرض قواعد اللّغة في مناهج الجيل الثّاني:

3-1-منهجيّة عرض القواعد اللّغويّة وفق الوثائق التّربويّة:

ويتّم عرض قواعد اللّغة في الكتاب المدرسيّ لمرحلة التّعليم المتوسط بالاعتماد على نصوص القراءة المشروحة من ميدان فهم المكتوب وذلك تحقيقًا لمبدإ المقاربة النّصيّة، والّذي صرّحت به المفتشيّة العامة للبيداغوجيا في دليل استخدام الكتاب المدرسي: "وتكون الدّراسة بتبني المقاربة النّصيّة طريقة تربويّة لتفعيل الدّرس اللّغوي ، وكذا بوضع المتعلّم موضع المتفاعل مع الدّراسة باستثمار مكتسباته القبليّة، وحسن توجيهه وإرشاده إلى ما يجعله يبدع في استقصاء مبنى النّص ومعناه"[1] وتعمل هذه المقاربة النّصيّة على ربط النّصوص بقواعد اللّغة؛ أي "أنّها تأخذ بيد المتعلّم لاكتشاف قواعد وقوانين اللّغة (نحو النّص) في صورة المنجز، والمتحقّق فعليا، بدلا من فرضها عليه قسرا (نحو الجملة)" [2] وهذا من خلال النّصوص المدرجة في الكتب والمستوحاة من التّراث اللّغوي، ويعني التّعليم بواسطة المقاربة النّصيّة تناول النّص في شتى مظاهره على أساس أنّه وحدة"[3].

3-1-1-منهجيّة عرض قواعد اللّغة من دليل استعمال الكتاب المدرسي:

لقد تمّ شرح منهجيّة وطريقة عرض وتناول نشاط قواعد اللغة من ميدان فهم المكتوب في دليل استعمال الكتاب المدرسي للأطوار الثّلاث؛ حيث تعمدٌ جميعها إلى أنْ يمرّ الدّرس بثلاثة مراحل: الانطلاق وهي المرحلة التي يكون فيها التّمهيد للدّرس بمراقبة إنجازات المتعلمين وإنجاز وضعيّة لها علاقة بالدّرس تكون مفتاحا للولوج إليه، البناء وهو المرحلة الثّانيّة وفيه تتّم مناقشة معطيات الدّرس للوصول إلى الحقائق والمعارف المتعلّقة بالمدروس، الختام وهو الوضعيّة النهائيّة للدّرس وتكون في الغالب تقويما لما تمّ اكتسابه، ويتخلّل هذه المراحل مجموعة من الخطوات والمهمّات. ولعلّ الجدول التّالي يجلي صورتها[4].

---

[1]) أحمد سعيد مغزي، دليل استخدام الكتاب المدرسي للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط، ص20.

[2]) المرجع نفسه، ص21.

[3]) المرجع نفسه، ص22.

[4]) المرجع نفسه ، ص 59.

الحصّة الثالثة (أستثمرُ نصّي)

المراحل	سير التعلّمات (نشاط المعلّم والمتعلّم)	التقويم
مرحلة الانطلاق	مراقبة الإنجاز المنزلي للتلاميذ/ تصحيح الواجب المنزلي + بناء وضعية انطلاق الحصة من إبداع الأستاذ. ميدان فهم المكتوب (نشاط قواعد اللّغة) قراءة النّصّ قراءة واعية قصد الاستثمار. الانطلاق: - ما أنواع الكلمة؟ ما أقسام الفعل؟ - استخرج الأفعال المضارعة من النّصّ؟ مناقشة تؤدّي إلى كتابة الأمثلة المقصودة على السّبّورة.	التقويم التّشخيصي يتذكر/ يلاحظ / يقارن ...
مرحلة بناء التعلّمات	الملاحظة والمناقشة: - اقرأ الأمثلة المَدوّنة قراءة سليمة. - لاحظ الأفعال المضارعة؛ من حيث تغيّر أواخرها. - استنتج حالات بناء الفعل المضارع. الاستنتاج: بناء القاعدة بشكل تعاونيّ. قراءة القاعدة قصد التحقّق من سلامتها. الدعم بأمثلة إضافيّة من إنشاء التلاميذ. التطبيق المباشر مشافهةً قصد المحو التدريجيّ للقاعدة. التطبيقات الكتابيّة: التمرين الأوّل - ص43 ... التمرين الثاني - ص43 ... التمرين الثالث - ص43 ... (يمكن إضافة تطبيقات أخرى حسبما يرى الأستاذ)	التقويم المرحليّ يقرأ.../يفهم.../ يحلّل.../يناقش.../ يقارن.../ يستنتج... أقوّم مكتسباتي: 1- ضع قاعدة إعراب الفعل المضارع. 2- ما علامة بناء الفعل المضارع المقترن بنون النّسوة؟ مَثّل من عندك. 3- ما علامة بناء الفعل المضارع المقترن بنون التّوكيد؟ إيتِ بأمثلة متنوّعة.
مرحلة الختام		التقويم الختامي التمرين الرابع - ص43

وتمّ تعديل طريقة ومنهجيّة تناول الدّروس في مادة اللّغة العربيّة في دليل تعليميّة المادة للسّنة الدّراسيّة:2019-2020، حيث يتوسّع تناول الظّاهرة اللغويّة أكثر ليتضح أكثر وفق الصّورة التّاليّة:

الحصّة الثّانية		قواعد اللّغة		
الوضعيّة	سيرورة الوضعيّة	المحتوى	الهدف من الوضعيّة	الأفعال البيداغوجيّة، والوسائل التّربويّة
وضعيّة الانطلاق / قبل عرض السّندات	عرض وضعيّة مثيرة، مشوّقة. - تكليف المتعلّم بمهمّة.	. الوضعيّة الانطلاقيّة: ..... . المهمّة: (غير مركّبة) (مثلا قراءة النّص، أو جزء منه قراءة تحصيليّة لاستخراج الأسماء الواردة في بداية الجمل إذا كان موضوع الدّرس: المبتدأ.	. أن تشدّ الوضعيّة انتباه المتعلّم،و تثير دافعيّته لاكتشاف ..... . أن يوظف مكتسباته القبليّة لحلّ المهمّة الأوّليّة.	يختار الأستاذ إجابات المتعلّمين الّتي تصلح سندا لموضوع الدّرس ويسجّلها على السّبورة.

بناء التّعلّمات	بعد عرض السّندات	.قراءة السّندات قراءة جهريّة مع مراعاة المستوى الصّوتي. .تكليف المتعلّم بمهمّات بعد ذلك	عرض المهمّات. مثلا وصف الأسماء الّتي ابتدأت بها السّندات وصفا نحويّا. يشكّل حلّ كلّ مهمّة جزءا من الاستنتاج.	تصاغ الأهداف التّعلّميّة حسب الموارد الّتي وضعت المهمّات لأجل اكتسابها. يتجلّى المستوى (التّركيبي، الصّرفي).	اختيار استراتيجيّة مناسبة(معرض التّجوال،.....)
الوضعيّة		التّقويم	.عرض مهمّات لـ: .توظيف التّعلّمات المكتسبة. .استخلاص قيم ومواقف.	تصاغ الأهداف حسب المهمّات.	اختيار استرتيجيّة مناسبة(إتمام جدول استراتيجيّة KWL إذا كان قد انطلق بها

والملاحظ لهذه المنهجيّة المسطّرة في دليل تعليمية اللّغة العربيّة كمادة مدرّسة وأساسيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط، يخلُص إلى أنّ الدّرس اللّغوي يمرّ بنفس الوضعيات السابقة: الانطلاق وهي مرحلة يتهيّأ فيها المتعلّم نحو التّعلم باكتساب معارف جديدة أو تعزيز ما هو مكتسب، مرحلة البناء وهي المرحلة التي يبني فيها تلك المعرفة التي أثيرت دافعيته لاكتسابها في المرحلة السّابقة، وهنا يحاول المعلّم باستعمال مختلف الأفعال البيداغوجيّة المتمثّلة في استراتيجيات التّعلّم النشط وهو تلك:" المقاربة التي يشارك فيها المتعلّمون في عمليّة التّعلّم ببناء المعرفة وفهمها استجابة للفرص التّعليميّة التي يطرحها المعلّمون في المدارس"[1] فهو مجموعة من الاستراتيجيات المتّنوعة التي تخرج التّعليم من بوتقة التّعليم السّلبي إلى التّعليم الإيجابي، وهي تستلزم استعمال وسائل تربويّة مخصوصة لبناء هذه المعرفة بناء قويا في ذهن المتعلّم، كاستراتيجيّة الحوار والنقاش، العصف الذهني، حلّ المشكلات، استراتيجيّة kwl، استراتيجيّة معرض التّجوّل وغيرها* وما عرضناه هو على سبيل الذكر لا الحصر.

ولو قارنا بين المنهجيّة المسطّرة في دليل استعمال كتاب اللّغة العربيّة ودليل تعليميّة المادة لخرجنا بمجموعة من الملاحظات :

---

[1] teaching and leraning team,active learning , Cambridge assessment international education,p1.

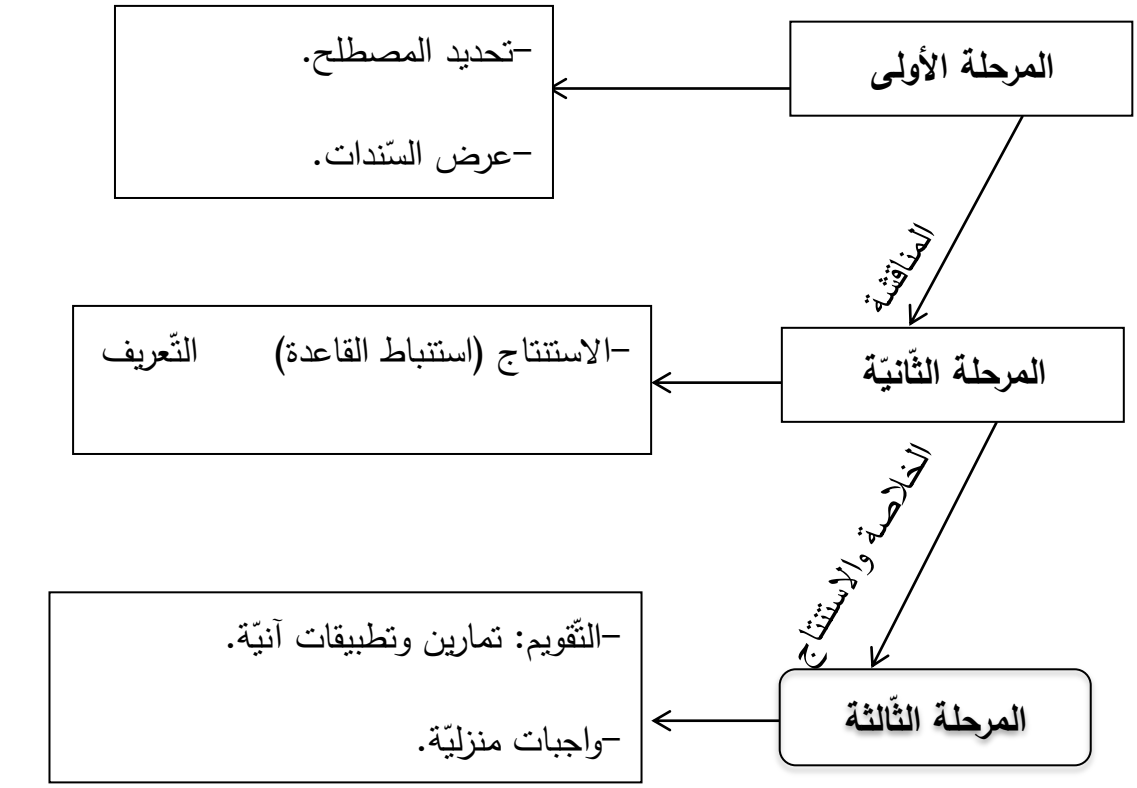
*استراتيجيات التّعلم النّشط استراتيجيّة حديثة تمّ تخصيص الكثير من الأبحاث والمؤلفات حولها، ولعلّ أبرزها بحث بونويل وإيسون 1991.

1-الحفاظ على نفس المنهجيّة في إعداد بطاقة توجيهيّة للدروس، ممثّلة في اعتماد الوضعيات الثّلاث: الانطلاق ←——— البناء ←——— التّقويم.

2-تحديد المهام والأهداف من كلّ وضعيّة قبل وأثناء سيرورة الدّرس.

3-تفعيل استعمال الاستراتيجيات البيداغوجيّة والوسائل التّربويّة.

صحيح أنّ دليل تعليميّة المادّة المستحدث لتدريس اللّغة العربيّة وفق مناهج الجيل الثّاني، أمر إيجابيّ وفيه تجديد في تناول الدّرس اللّغويّ؛ إذ يشتمل على النظريات الحديثة في تدريس اللغات نخصّ بالذكر التّعلّم النشط ديداكتيكيا والمقاربة التّواصليّة لسانيا، لكن ما يمكن أن يُعاب عليه هو أنّه لا يحتوي نماذجَ تطبيقيّة للتدريس وفقها؛ وهذا ما يشكّل عائقاً نحو الاستعمال الفعليّ في حجرات الدّرس، كما أنّ النّدوات والورشات التي يعقدها دوريا مفتشون ومؤطرون بيداغوجيون لا تفي بالغرض؛ فهي في الغالب أشياء نظريّة لا يمكن أن تكوّن الأستاذ لتجسيد الهدف المنشود والمسطّر، إضافة إلى افتقار الأستاذ إلى وسائل وثيقة تطبيقية تبيّن له خارطة العمل، ولو تمّ الدّمج بين الطّريقة المقترحة في دليل تعليميّة المادة ودليل الاستعمال بتفعيل المهام والاستراتيجيات في الكتاب المدرسي؛ لكان بالإمكان أن يكون المتعلّم المحرّك الرّئيس للعمليّة التّعليميّة التّعلميّة فعلا. وننهي حديثنا عن منهجيّة تدريس قواعد اللّغة في الوثائق الرسميّة بالمخطّط التّالي:



الشكل رقم (15):مراحل تقديم دروس قواعد اللّغة (التّعريف محتوى معرفيا).

ومن خلال ما سبق عرضه نخلصُ إلى أنَّ ميدان فهم المكتوب ونخصّ بالذكر- نصّ القراءة المشروحة- يشكلّ في ظلّ هذه الطريقة المعتمدة المادّة الخام لاستخراج الشواهد يُعالج من خلالها المتعلّم بمعيّة أستاذه وعن طريق الملاحظة والمناقشة عناصر الدّرس اللّغوي، حيث ينطلق الأستاذ من وضعيّة مشابهة لما ورد في النّص مضمونا قيّما وسلوكا ونسجاً لغويا؛ بإثارة المشكلة التي تدور حول الظاهرة اللغويّة المستهدفة، ثم يلفت انتباه متعلّميه بأنّ هذه الظّاهرة ستكون موضوع الدّرس، لينتقل بعدها إلى النسيج النّحوي في النّص؛ إذ يتخذ المعلّم هذه النّصوص كسندات للبدء في تحليل ومناقشة المشكلة التي تدور حولها الظّاهرة اللغوية، حتى يصل معهم إلى استنتاج للقاعدة يكون بمثابة حلّ لمهمة من مهمات الدّرس، ويحرص الأستاذ في حصّة قواعد اللّغة من ميدان فهم المكتوب على:

1-الرّبط بين الحصّص.

2-الانطلاق من النّص تحقيقاً للمقاربة النّصيّة.

3-استخراج الأمثلة وتوجيه المتعلمين لملاحظتها.

4-قد يحتاجُ الأستاذ لمزيد من الأمثلة فلا بدّ أن لا تخرجَ عن جوّ النّص.

5-يوجّه المناقشة نحو استنتاجات جزئيّة، ثمّ نحو تجميع الاستنتاجات الجزئيّة في خلاصة الدّرس، ثمّ قراءة الخلاصة بعد تسجيلها.

6- ملاحظة العوائق الذّاتيّة والموضوعيّة لدى المتعلّمين أثناء التّقويم، وقد ركّزنا في تقويم نشاط القواعد على التّوظيف والإدماج الجزئي تحت عنوان" أوظّف تعلّماتي، تاركين مجال الاجتهاد في تقويم المعارف للأستاذ[1]. ولو تمّ الدّمج بين الطّريقة المقترحة في دليل تعليميّة المادّة ودليل الاستعمال بتفعيل المهام والاستراتيجيات في الكتاب المدرسي؛ لكان بالإمكان أن يكون المتعلّم المحرّك الرّئيس للعمليّة التّعليميّة التّعلميّة فعلا. وتتّم خطوات تدريس درس قواعد اللّغة في الوثائق الرسميّة (الكتاب المدرسي) بالشّكل التالي:

3-1-2-المنهجيّة المتّبعة في تدريس قواعد اللّغة من خلال الكتاب المدرسي: (بالنسبة للمتعلّم):

بعد أن عرضنا منهجيّة تقديم دروس قواعد اللّغة في الوثائق الرّسميّة: دليل الاستعمال، ودليل تعليميّة المادّة، وكانت تلك طريقة ممنهجة للأستاذ، الآن سنعرض لمنهجية تناول الدّرس اللّغوي النّحوي والصّرفي من خلال الكتاب المدرسي:

[1]) أحمد سعيد مغزي، دليل استعمال كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص9.

3-1-2-1-بالنسبة للسّنوات الأولى:

يتّم عرض خطوات درس قواعد اللّغة في جزء البناء اللّغوي الّذي يلي البناء الفكري للنّص، على الشّكل التّالي[1]:

الميدان: فهم المكتوب (قواعد اللّغة)

العنوان: عنوان الظّاهرة اللّغويّة ببند عريض ولون برتقالي.

أ- أتعلّمُ قواعدَ لغتي: وهي العبارة التي يُفتتح بها درس قواعد اللّغة، ويتّم فيها استخراج مقتطف من النّص الأدبي تطبيقا للمقاربة النّصية، الّذي يشتمل على الظاهر اللّغويّة. وفيها أسئلة أخرى تمثّل مناقشة لدرس القواعد.

الإستنتاج وهو صيغة تمثّل استنباطاً للقاعدة العامة المتّعلّقة بالدّرس.

ب- أوظّف تعلّماتي: عبارة عن تمارين وتطبيقات فوريّة على الظّاهرة اللّغويّة.

أنجزُ تماريني في البيت: مجموعة من التّطبيقات يكلّف المتعلّم بإنجازها في البيت؛ تثبيتاً وترسيخاً للقاعدة النّحويّة. وهذا نموذج يبيّن الطريقة المعتمدة في كتاب السّنة الأولى:

البناء اللغوي

قواعد اللغة

33

أ- أتعلّمُ قواعدَ لغتي:

لقد تعرّفْتَ في المقطع السّابق على النّعتَ الحقيقيّ، فما هو؟

فِيمَ يطابق منعوتَه؟

والآن لاحظ العبارة الآتية لتعرفّ نوعًا آخر من النّعت:

«حبُّ الوَطنِ مِن الإيمان، كلمةٌ تجري على ألسنةِ المسلمين صَحيحٌ ثابتٌ معناها».

- علامَ تدلّ كلمتا (صحيحٌ – ثابتٌ)؟
- ما هو المنعوت؟
- ما علاقة الكلمة (معناها) بالكلمتين (صحيحٌ – ثابتٌ) ؟ - كيف نسمي هذا النّعت؟
- إذًا ما هو النّعت السّببيّ؟

الاستنتاج

النّعت السّببيّ هو ما دَلّ على صفةٍ من الصّفات تتعلّق بِمنعوتِه.

- فيم يتبع النعت السّببي منعوته؟
- ما الصورة التي يلزمها النعت السّببي؟
- فيم يطابق النعت السّببي ما بعده؟

الاستنتاج

يتبع النّعتُ السّببيُّ منعوتَه في الإعرابِ والتّعريفِ والتنكيرِ.

ويلزم صورةَ الإفراد. ويتبع ما بعده في التّذكيرِ والتّأنيث.

ب- أوظّفُ تعلّماتي:

- هات أمثلةً تشتمل على نعوتٍ سببيةٍ.
- عيّن النّعتَ السّببيّ، وبيّن أوجُهَ المطابقة لمنعوته ولِمَا بعده فيما يأتي:

[1]) محفوظ كحوال، كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص33.

3-1-2-كتاب السّنة الثّانيّة والثّالثة:

وجدنا أنّ المنهجية المعتمدة في كتاب السّنة الثّانيّة والثّالثة هي ذاتها المعتمدة في كتاب السنة الأولى، مع اختلاف بسيط يظهر في[1]:

تمهيد: وهو عبارة يُفتتح بها نصّ القراءة المشروحة في الكتاب، ويتضمن تقديما قصيرا لمضمون النّص .

أستثمر وفيه استثمار لنّص القراءة تطبيقا للمقاربة النّصيّة، ويكون بعبارات مقتطفة من النّص تحتوي على الظّاهرة اللّغويّة.

ألاحظ: وفيه عرض للأمثلة التي تستهدف الظّاهرة اللّغوية بالقراءة والشّرح.

أناقش: مناقشة الأمثلة للوصول إلى الاستنتاج.

أستنتج عبارة تدعو إلى استنباط واستخلاص القاعدة اللّغويّة.

أُوَظِّفُ تعلّماتي وتدعو هذه المرحلة إلى الدخول في مرحلة التّطبيق من أجل تثبيت المعلومات والمكتسبات.

01 أقرأ نصّي

الإدماج الإجتماعي

أستثمر

بناء الفعل الماضي

– اقرأ النصّ واستخرج منه الجُمَلَ الفعلية ذات الفعل الماضي.

ألاحظ

امتلأ الرّجُلُ على ابنتِهِ بحدما وعَدتْهُ بمُرافقتِها يَنقسي إلى المنزل، فَفَرِحَ وأَخَذَ يَهذي بخليطٍ من كَلِماتِ الشُّكرِ والحَمدِ، وانصَرَفَ يتارَجَحُ في مِشيَتِهِ.

أناقش

– أنقُلُ الجدول على كرّاسك، وأملأهُ بما يُناسِبُ:

رقم	الفعل / الضمير	هي	هما	هم	أنا	أنتَ	أنتِ	هُنَّ	نَحْنُ
1	فَرِحَ								
2	أَخَذَ								
3	انصَرَفَ								

– أستخرج من الفقرة باقي الأفعال الماضية، وأسندها إلى الضّمائر المناسبة وفق جدول من إنشائك.

أستنتج

يُبنى الفعل الماضي على الفتح، إلاّ إذا اتّصلت به واو الجماعة فيُبنى على الضّمّ، أو اتّصلت به التّاء المتحرّكة، أو نون النّسوة، أو "نا" الدّالّة على الفاعل، فيُبنى على السّكون.

أوظّف تعلّماتي

1. عيّن في الفقرة الآتية الأفعال الماضية المبنيّة على الفتح، والمبنيّة على الضّمّ، والمبنيّة على السّكون. وبيّن السّبب في ذلك:

خرجتُ من المنزل بعد العصر، فصادفني في الطّريق ثلاثة شُبّان يحملون بين أصابعهم أعقاب السّجائر، عرفتُهم ولم يعرفوني، فاقترحتُ عليهم أن يُقلعوا عن التّدخين، فقبلوا الفكرة وفرحوا بها، ولكنّهم استصعبوا الأمر ووعدوني بترك التّدخين شاكرين مبادرتي في نصحهم.

2. ضعْ كلّ فعل من الأفعال الآتية في جملة مفيدة بحيث يكون مرة مبنيًا على الفتح، ومرّة مبنيًا على الضّمّ، ومرّة مبنيًا على السّكون: سَبَحَ – غَرِقَ – استغاثَهم – اجتمَعَ – انخدع.

19

[1]) أحمد سعيد مغزي، دليل استخدام كتاب السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص19.

في كتاب السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط:[1]

تليها جملة:

• **ألاحظ الجمل وأناقشها :** وهي جمل مستوحاة أو مأخوذة من النّص المقروء تحقيقا للمقاربة النّصيّة، ثم بعدها يتبع الأستاذ المنهجية الموضحة في دليل الأستاذ في استخلاص القاعدة النّحويّة وتفرعاتها. تحت عنوان:

أستنتج

وهو عبارة عن استنتاج متعلّق بالقاعدة النّحويّة المتناولة في الحصّة ويكون مقتضبا مختصرا موظفا أهم الكلمات والعبارات التي تحدّد مفهوم هذا المصطلح النّحوي أو الظاهرة اللّغويّة.

ليأتي بعدها نشاط:

أطبّق

وهو نشاط ختامي يختم به الدّرس النّحوي، أو تدريس الظاهرة اللّغويّة، لأجل ترسيخ القاعدة في ذهن المتعلّم، ويكون في الغالب عبارة عن تمارين:

استخراج، إنشاء، توظيف، تحويل....وهكذا بما يتلاءم مع طبيعة الدّرس.

[1]) أحسن الصّيد، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص12.

أفهم ما أقرأ و أناقش

◄ أدرس الظّاهرة اللّغويّة :عطف البَيان

• ألاحظ الجملتين :

- حدّثنا الرّاوِيَةُ عيسى بن هشام قال: اشتهيتُ الأزاذ وأنا ببغداذ.

- ظفِرنا واللّه بِصَيْدٍ سواديٍّ غريب عن المدينة.

1 - ما الكلمة التي وضّحت المُرادَ من الكلمة التي سبقتها في المثال الأوّل والثاني ؟

2 - أهي جامدة أم مُشتقّة ؟

3 - فِيمَ طابقت متبوعها ؟

4 - كيف يُسَمّى الاسم الجامد المبيّن لمتبوعه ؟ وما وظيفته ؟

أستنتج

عَطْفُ البيان اسمٌ تابعٌ جامِدٌ غالبا، يُوضّحُ متبوعَهُ إن كانَ مَعْرِفَةً، ويُخَصّصُه إن كان نَكِرَةً ويُوافِقُهُ في الإعراب (الرّفع، والنّصب، أو الجرّ)، والنّوع (التّذكِيرِ والتّأنيثِ) والعدد (الإفْرادِ والتّثنية والجمع) والتّعرِيفِ والتّنْكِيرِ.

أطبّق

• أستخرج من الجُمل الآتية عطف البيان وأبيّن نوعه وإعرابه :

ظفرنا واللّه بِصَيْدٍ، وحيّاك الله صديقَنا أبَا زَيْد. مِنْ أين أقبلتَ ؟ وأين نزلتَ ؟ ومتى وافيت ؟ وهلمّ إلى البيت.

- كم قلتُ لذلك القُرَيْد : أنا الغريبُ أبو عُبَيْد وهو يقول : أنت الحبيبُ أبو زيد - أفرِزْ لأبي زيد طعاما شِواءً، ثُمّ زِن له من تلك الحلواء، واختر له طبقًا سَمَكًا طريًا.

• أنْشِئْ ثلاثَ جُمل سرديّةٍ وثلاثًا وصفيّةً تتضمّن كلٌّ منها عطف بيان.

• أوظّف معارفي المعجميّة واللّغويّة لأقارنَ بين سلوك عيسى بن هشام وسلوك المحتالين في مجتمعنا و أبرز موقفي منهم.

ونخلص من خلال ما تمّ عرضه في ثنايا الكتاب المدرسي، أنّ تقديم دروس القواعد في الكتاب لا ينفك عن أمور أربعة:

1- الكتاب وسيلة أساسيّة للمتعلّم والمعلّم استثمار النّص المقروء باستخراج بعض الشواهد والأمثلة.

2-يعتمد الكتاب على :

الملاحظة ←——— المناقشة ←——— الاستنتاج (التّعريف) ←——— التّوظيف.

3-2-التّمارين والتّطبيقات:

تعدّ التمارين وسيلة من وسائل التّقويم وتمثّل الجانب التّطبيقي الّذي يعقب الجانب النّظري، وجاء في تعريف التّمرين أنّه: "كلّ نشاط منّظم يتميّز بمميزات تستجيب إلى مقاييس منهجيّة، ويندرجُ في منظومة نموذجيّة من التّمارين، يهدف إلى تمثّل المعطيات

اللغويّة المعروضة والمشروحة من ذي قبل، واستعمالها وتوظيفها بكيفيّة ناجعة"[1] ومن خلال هذا التعريف يظهر أنّ:

- ✓ التمرين نشاط تربوي ممنهج؛ بمعنى يخضع لمقاييس منهجية تتلاءم والمنظومة التّربويّة، وفي الغالب تكون مؤطّرة من طرف واضعي المناهج وفقا لما يتلاءم مع ذهن وذهنيّة المتعلّم.
- ✓ -التّمرين نشاط يهدف إلى تطبيق وقياس مدى تمكّن المتعلّم من المعطيات المعروضة والمشروحة؛ والتي يعنى بها الظاهرة اللغويّة.
- ✓ التّمرين لا يهدف فقط إلى ترسيخ القاعدة أو الظاهرة اللّغويّة أو أيا كان نوع المادة العلميّة والمهارة المستهدفة؛ إلى أنّه يسعى من خلال تدريب المتعلّم عليها إلى تمكينه منها ومن ثمّ توظيفها مثلا في لسانه شفاهة أو كتابة.
- ✓ التّمرين أداء للكفاءة التي تمّ اكتسابها من خلال نشاط معيّن.

3-2-1-تمارين قواعد اللّغة في كتاب اللغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسط:

وتعقب نشاط قواعد اللّغة التّمارين كوسائل لقياس مدى استيعاب المتعلّم للظّاهرة اللّغويّة، كما تساعد المعلّم في ممارسة التّقويم الآني على تلاميذه، فهي وسيلة من وسائل التّقويم والتّقييم المكتسباتي، وقبل الخوض في عرض التّطبيقات المستهدفة في الكتاب المدرسي؛ تجدر الإشارة إلى أنّ التّطبيقات ينبغي أن تخضع لمقاييس منها، كما أشار إلى ذلك عبد الرحمان الحاج صالح[2]:

-**الفوريّة:**

حيث يأتي كلّ تدريب على الفور، فبعد إدراك المتعلّم لمحتوى الظّاهرة اللّغويّة (لفظًا ومعنى) من حيث (صوته، بنيته، ودلالته) عليه أن يستأنس عليها بتدريبات فوريّة.

-**الخضوع للتّراتبيّة:** وتتّم بعد استخراج العناصر الجديدة من النّص، مقابلة الأصول بالفروع أو استعمال بعض عنصر بعنصر في داخل الصّيغة الواحدة، ويكرّر ذلك حتى يستنبط المتعلّم بنفسه المصفوفة (أي القياس).

---

[1])Jean Pierre Cuq, Dictionnaire de Didactique du Français langue etrangere et seconde , Cle Inrenationnal, paris, 2003 , p94 .

[2]) عبد الرحمان الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة، ص74.

-**التّرسيخ:** وذلك بالتّركيز في التّدريس على صيغة واحدة بل ويكتفي في داخل القياس الذي يضبط هذا التّصرف على تقابل بنويّ.

3-3-مكانة التّمارين في الكتاب المدرسي من مناهج الجيل الثّاني:

ولقد حظيت التّمارين في الكتاب المدرسي بمكانة كبيرة كونها أدوات لقياس مدى تثبت القاعدة لدى المتعلّم وتمكنّه منها، ويظهر الحضور الكبير للتّمارين في إحصاء التّمارين الواردة في كتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسط، من خلال متابعتها في الدّروس الواردة في الكتاب المدرسي، توصلنا إلى: أنّ عدد الدّروس النّحويّة يقدّر في 70 درسا نحويا و187 تطبيقا، وعدد الدّروس الصرفيّة فقد قدّر بـ: 28 درسا صرفيا و62 تطبيقا، وذلك باعتبار أنّ هذه الجزئيّة من الدّراسة تهدف إلى معاينة التّمارين المذيّلة لدروس القواعد المبرمجة لمرحلة التّعليم المتوسط:

المستوى	السّنة الأولى	السّنة الثّانيّة	السّنة الثّالثة	السّنة الرابعة
عدد الدّروس	20	24	23	24
عدد التمارين	78	45	55	71

الجدول رقم (27).

وبعد الاطلاع على الدّروس النّحويّة والصّرفية المقرّرة في الكتاب المدرسي من مرحلة التّعليم المتوسط، لاحظنا أنّ دروس القواعد في الكتاب المدرسي لا يخلو واحد منها من تطبيق أو مجموعة من التّطبيقات الفوريّة؛ فعدد التّمارين يتناسب مع عدد التّطبيقات المتنوعة والتي تخدم الدّروس بأشكال مختلفة. وقد سجّلنا بعد مرورنا على صفحات كتاب اللغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسط، وإحصاء عدد التمارين الواردة فيه أنّ:

-عدد التّمارين النحويّة والصّرفيّة إجمالا في الكتاب المدرسي يقدّر بـ249 تمرينا من عدد لا بأس به مقارنة بعدد الدّروس الواردة والمستهدفة المقدّرة ب: 98 تمرينا، وذلك بمعدّل تمرينين كحدٍّ أدنى في كلّ درس.

-أما الملاحظة الثّانيّة فتظهر في توزيع عدد التّمارين على المستويات الدراسيّة والذي يبدو غير متوازن؛ إذ سجّل أكبر عدد من التّمرينات بالنسبة للسّنوات الأولى بـ78 تمرينا بنسبة: 31.32 %، موزعة بطريقتين:

أوظّف تعلماتي[1]: وهي تطبيقات فوريّة ينجزها التّلميذ فور الانتهاء من الدّرس.

وأنجز تماريني في البيت[2]: وهو نشاط يستهدف إنجاز تمارين تخدم الظّاهرة اللّغويّة وتطبيقها لكن في البيت.

ثم تأتي تمارين كتاب السّنة الرّابعة بـ71 تمرينا بنسبة: 28.51% ، أما عدد التّمارين بالنسبة للسّنوات الثّانيّة والثّالثة فكان متقاربا إذ احتوى كتاب السّنة الثّالثة على 55 تمرينا بنسبة 22.08%، و45 بالنسبة للسنة الثّانيّة بنسبة: 18.07%

3-4-نوعيّة التّمارين في كتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسط:

3-4-1-التّمارين التّحليليّة التركيبيّة:

وتهدف إلى التّحليل كالإعراب، شرح النّصوص أو تلخيصها أو شرح المفردات، أو التّركيب من خلال إنشاء جمل تشتمل على الظاهرة اللّغويّة؛ إلا أنّ عبد الرحمان حاج صالح يشترط فيها : أن تبرمج البرمجة الدقيقة وتتّسق حسب ما يقتضيه التخطيط العام للدراسة[3] . وهي بذا تشتمل على معاملين:

-**التّمارين التحليليّة:** والتي تأتي بألفاظ مثل: (عيّن، وضح، بيّن، ميّز، اشكل، أعرب، استخرج، حدّد، اشرح، صنّف، ....)

-**التّمارين التركيبّة:** وألفاظها مثل: (أتمم، أكمل، املأ الفراغ، ركّب، هات، كوّن، اجمع، اربط، صل...)

3-4-2-التّمارين البنيويّة:

ويعرّفها عبد الرحمان الحاج صالح بأنّها:" التّدريب على التصرّف العفوي في بنى اللغة"[4]. أي بعد تمكن المتعلّم من الظاهرة اللغويّة ومن خلال التّمارين البنيويّة يظهر التّمكن الحقيقي والمتمرّس للمتعلّم لها. ويعرّفها محمد صاري بأنّها: "كلّ تدريب يهدف إلى إكساب بنيّة لغويّة واحدة، عن طريق الاستعمال المنّظم لها في سلسلة من الجمل قياسا على المنوال المقدّم للحكاية في مقدّمة كلّ تمرين[5].

---

[1]) محفوظ كحوال، كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص13.

[2]) المرجع نفسه، ص13.

[3]) عبد الرحمان حاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة ، ص74.

[4]) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[5]) محمد صاري، التّمارين اللّغوية-دراسة تحليليّة نقديّة، رسالة ماجستير، جامعة عنابة، 1990،ص81.

3-4-3-التمارين التواصليّة:

ويخدم هذا النّوع المقاربة التواصليّة، وهي تمارين ظهرت إثر التّمارين البنيويّة التي كانت تستهدف بنيّة الكلمة في حدّ ذاتها، بينما سعت المقاربة التّواصلية إلى التركيز على البنية كاستعمال فهي تهدف إلى: "إكساب المتعلّم القدرة التبليغيّة؛ أي إكساب المتعلمين قدرة التّصرّف في البنى اللغويّة حسب مقتضى الحال"[1]، فهذه التمارين تكمن غايتها في جعل المتعلّم يحسن توظيف الظاهرة اللغويّة في مواقف تواصليّة دالّة متنوعة ومختلفة سواء عبر إنشاء جمل أو تحرير فقرات ونصوص ذات أنماط متعدّدة.

ومن خلال معاينة التّمارين الواردة في كتاب اللّغة العربيّة من مناهج الجيل الثاني، لاحظنا اشتمال الكتاب المدرسي على عدد كبير من التّمارين بأنواعها غير أنّنا توصلنا إلى عدد من النتائج:

1-احتلّت التّمارين التحليليّة التّركيبيّة المرتبة الأولى في الكتاب المدرسي للسّنوات الأربع بسنبة : 41.36% من العدد الإجمالي للتمارين في الكتاب المدرسي لمرحلة التّعليم المتوسط.

2-لتليها التّمارين التّواصلية في المرتبة الثّانية بنسبة 16.86% من إجمالي تمارين كتاب اللغة العربيّة لمرحلة التعليم المتوسط,

3-جاءت التّمارين البنيويّة في المرتبة الثّالثة والأخيرة في ترتيب التمارين على الكتاب المدرسي وذلك بنسبة 8.03%.

ومن بين الملاحظات التي خرجنا بها أيضا، لاحظنا أنّ كتاب السّنة الرابعة كان أميل في إيراد التّمارين إلى البساطة والمباشرة؛ حيث ظهرت أكبر النّسب في تمارين الاستخراج فيه مقارنة بالكتب المدرسيّة الأخرى.

نوعيّة التمارين	التحليلية التركيبية	البنيوية	التواصليّة
النسبة	%41.36	%8.03	%16.86

الجدول رقم (28).

ونخلص من خلال ما تمّ عرضه أعلاه، أنّ التمارين من حيث ورودها في الكتاب المدرسيّ انقسمت إلى ثلاثة أنواع:

[1]) فتيحة بن عمار، دراسة تحليليّة تقويميّة لأنواع التمارين النحويّة للسّنة السادسة من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، المدرسة العليا للأساتذة في الأدب والعلوم الإنسانيّة، بوزريعة، 2003، ص94.

3-4-3-التّمارين التّحليليّة التّركيبيّة:

تستهدف هذه التّمارين الظاهرة اللّغوية وتقويم مدى استيعاب المتعلّم لها، إما بوضعها في جمل ملء للفراغ أو تحديدها أو استخراجها أو تعليل سبب ورودها بهيئة وصيغة معيّنة وقد جاء منها في الكتاب المدرسي:

3-4-3-1-تمارين الاستخراج والتّعيين:

يطالب المتعلّم من خلال هذه التّمارين بأن يعيّن أو يحدّد نوع العنصر اللّغويّ (نحوي، صرفي، املائي) المقصود بالكتابة؛ أي من خلال جمل وعبارات وحتى فقرات تشتمل عليها، بغيّة قياس تمكن التّلميذ من الظاهرة نظريا أكثر منها تطبيقيا، وهي بعيدة عن الغاية التّواصليّة مثل:

عيّن أسماء الإشارة وما يختّص به كلّ منها، فيما يأتي[1]:

1. عيّن أسماءَ الإشارة وما يختصّ به كلٌّ منها، فيما يأتي:
قال عصفور «صغيرٌ» لأبيه ذاتَ يوم:
«إِنَّنَا يَا أَبَتِ نسْتَمتِعُ بِهَذِي الشّمسِ الذَّهبيّة، وهذا الهواء النّديّ، وذَاكَ الفَجْرِ الفِضّيّ، ونُغَنّي هُنَا وهُنَاك، أَلَسْنَا نحنُ يَا أَبَتِ خَيْرَ من عَمّرَ هذا الكونَ؟!»

3-4-3-2-تمارين الإعراب:

بعد تناول الظّاهرة اللّغويّة من مختلف جوانبها، يطالب المتعلّم من خلال هذا النّوع من التطبيقات ببيان المحل الإعرابي للكلمة في جملة أو فقرة أغير ذلك، والغرض من ذلك إكساب المتعلّم ملكة التّوظيف السّليم للغة العربية، وحفظ اللسان من الخطإ. نذكر منها[2].

أُوَظِّفُ تعلّماتي

1. أعرب: شتّان صِفَتَا العلم والجهل.

3-4-3-3-التّحويل والتّصريف:

يطلب من المتعلّم في هذا النّوع من التّطبيقات تحويل عبارة أو تصريف، ويكون فيها المتعلّم مطالبا بتحويل أو تغيير هيئة أو شكل البنية اللغوية من البساطة إلى التّعقيد، حتى يتمكن المتعلّم من تثبيت القاعدة اللغوية التي تلقاها أثناء الدّرس. مثل[3]:

---

[1]) محفوظ كحوال، كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص 37.

[2]) أحمد سعيد مغزي، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص54.

[3]) كمال هيشور، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسّط، ص 43.

أقوّمُ مكتسباتي

حوّل الفعلين (وجد – يئس)، إلى **المضارع** ثم إلى **الأمر**، بملء الجدول التالي :

الفعل	المضارع	الأمر
وَجَدَ		
يَئِسَ		

3-4-3-4-تمارين ملء الفراغ:

يطالب المتعلّم بملء الفراغات بالظاهرة اللغوية المكتسبة عبر جمل أو نصوص تتخللها فراغات، مثل: كما ورد في كتاب السّنة الثّالثة[1]:

أُوظّف تعلّماتي

التّمرين (1) : أتمِمْ الجمل الشّرطية الآتية بذكر أجوبة الشّرط المحذوفة مقرونة بالفاء.

– من مدحك بما ليس فيك..... – من أحبّ أن يُطاع.....

– إن صَحِبْتَ الأشرار..... – إن أحسنتم إلى النّاس.....

وجاء هذا النوع من التطبيقات في كتاب السّنة الرّابعة[2]:

أطبّق

- أحوّلُ الأعداد المكتوبة بالأرقام إلى أعداد مكتوبة بالحروف و أغيّر ما يجب تغييره.

يبيع الورّاق 1500 (جريدة) في اليوم – زار مؤسّستنا 15 (صحفيّ). قُتل في الحروب هذا العام 71 (مراسل ومصوّر صحفيّ) – تنتج مطبعة 10 (جريدة) – تخرّج من المعهد 111 (طالب صحفيّ) و212 (طالبة صحفيّة).

3-4-3-5-تمارين تكوين الجمل:

يطلب من التّلميذ إنشاء جمل على قاعدة معيّنة درسها، ومن أمثلتها [3]

- **أُنْشِئُ ثلاث جُمل سرديّة وثلاثا وصفيّة، في كلّ منها عطف نسق.**
- **أوظّف تعلّماتي السّابقة في جمل سرديّة، ووصفيّة.**

3-4-3-6-تمارين الرّبط:

وتهدف إلى جعل المتعلّم يصل بين جملة وأخرى تشتمل على الظاهرة النحويّة أو الصّرفية ليشكل عبارة موحدة. كما ورد في كتاب السّنة الأولى[4] .

1-صل بين كلّ جملة والحال المناسبة لصاحب الحال فيها، بعد نقل العبارات التّاليّة:

---

[1]) أحمد سعيد مغزي، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص154.

[2]) أحسن الصيّد وآخرون، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص32

[3]) المرجع نفسه، ص 12.

[4]) محفوظ كحوال، كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص 137.

أحب التّلميذ	رخيصا
نظرت إلى الوردتين	مجتهدا
باع الفلاح قطنه	مفتحتين
وقف المخطئون	مقبلات على الدّراسة
أبصرت التّلميذات	معتذرين

3-4-3-4-التّمارين البنيويّة:

تتّم بعدّة صيّغ وأشكال، كالطلب من المتعلّم بوضع الظّاهرة النّحويّة:

كوّن: ويتم مطالبة المتعلّم فيها ببناء جمل تشتمل على الظّاهرة اللّغويّة، وتكون في الغالب بلفظ (كوّن) مثلما جاء في كتاب السّنة الثّالثة[1].

التّمرين (2) : كوّنْ ثلاث جمل من إنشائك الخاص؛ يكون جواب الشّرط في الأولى جملة فعلية فعلها جامد، وفي الثّانية جملة فعلية فعلها دالّ على الطّلب، وفي الثّالثة جملة فعليّة فعلها مسبوق بسوف.

الاستبدال: وجاءت بصيغتين: في كتاب السّنة الثّالثة[2]

1. اجعل الحروف « **الواو** » و « **الفاء** » و « **من** » و « **لا** » في جُمَل من إنشائك.

أدخل[3]:

1. أدخل أفعال الشّروع على الجمل الآتية:

– الجاهل يسيء إلى نفسه.

– الجنود يذودون عن الوطن.

– الأغنياء يواسون الفقراء.

وظّف:

–وظّف الاستفهام في صياغة حِوار ثنائيّ حول اختياركم لطريقة التّكريم.

تمارين التّكملة [4]:

ضع:

2. ضعْ كلّ فعل من الأفعال الآتية في جملة مفيدة بحيث يكون مرة مبنيًّا على الفتح، ومرّة مبنيّا على الضمّ، ومرّة مبنيّا على السُّكون: سبَحَ – غرِق – استفهَم – اِجتمَع – انخدع.

---

[1]) أحمد سعيد مغزي، كتاب اللّغة العربيّة من السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص154.

[2]) المرجع نفسه، ص24.

[3]) المرجع نفسه، ص94.

[4]) المرجع نفسه، ص 19.

ركّب:

ركّب جملا مفيدة واجعل كلّ المصادر الآتيّة مفعولا مطلقا:

جريانا، إعطاء، امتناعا، تضييعا.

3-4-5-التّمارين التّواصليّة:

ويعنى بها التّمارين التي تقوم على توظيف المتعلّم الظّاهرة في نص أو فقرة من إنشائه، وقد حظيت هذه التمارين بنسبة معتبرة في الكتاب المدرسي لمرحلة التّعليم المتوسّط، وقد جاءت وفق صيغتين:

-تمارين التّحرير:

وغالبا ما يتم مطالبة التّلميذ في هذا النوع من التّطبيقات بتحرير فقرة أو نصّ يشتمل على الظّاهرة اللّغويّة. مثل:

التّحرير المباشر[1]:

2. أُكتب فقرة مختصرة حول: وجوب طاعة الوالدين، وذكرأفضالهما، موظّفا الجامد والمشتقّ؟

-أُكتب مقدّمة مناسبة تبيّن فيها قيمة خدمة الآخرين بإخلاص، موظفا المضارع المنصوب.

-ألّف فقرة موجزة تشرح فيها سبب تفضيلك للصحافة المرئيّة (التّلفزيون) على حساب الصّحافة المكتوبة، موظّفا اسم الفاعل عاملا في حالتي كون فعله لازما ومتعدّيا.[2]

-تطبيقات باستعمال النّمط:

حاور: [3]

2. ادّعى أحد زملائك أنّ كثرة الأعياد يسبّبُ اضطرابا في الدراسة، والأفضل الاكتفاء بعيديْ الفطر والأضحى فقط. اكتب حوارا قصيرا دار بينك وبينه، تبيّن من خلاله أهمّية بقية الأعياد بأنواعها، ودورها في إنعاش الذاكرة وغرس قيم التضامن. موظفا أحرف الاستفتاح والتنبيه.

وجّه: [4]

[1]) كمال هيشور، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسّط ، ص74.

[2]) المرجع نفسه ، ص38.

[3]) المرجع نفسه، 114.

[4]) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وَأَظَّفُ تعلماتي

فازت متوسّطتكم بجائزة أفضل مؤسسة تربويّة في نظافة المحيط المدرسيّ.
بم تساهم للحفاظ على المكانة التي احتلّتها؟
– وضّحْ ذلك في فقرة توجيهيّة تقترح فيها على زملائك أفضل سبلِ الحفاظ على هذه المكانة، توظّفُ فيها أحرف التّفسير والاستقبال.

فسّر[1]:

أتدرّب

– في فقرة قصيرة اشرح كيفية فتح حساب في الفيسبوك. ثم علّل الإقدام على فتحه، أو الإحجام عن ذلك، حسب رأيك.

[1]) كمال هيشور، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسّط، ص45.

المبحث الثّاني: التّعريفات في مناهج الجيل الثّاني، وسماتها التّداوليّة.

أوّلا: التّعريفات في مناهج الجيل الثّاني، عرض وتحليل.

1-المنهج المعتمد في وضع التّعريفات النّحويّة والصّرفيّة في مناهج الجيل الثّاني.

2-موقع التّعريفات في الكتاب المدرسيّ.

3-أساليب التّعريف في الكتاب المدرسي.

ثانيا: السّمات التّداوليّة للمصطلحات من خلال تعريفاتها.

1-البُعد التّداوليّ للفعل.

2-البُعد التّداوليّ للاسم.

3-البُعد التّداوليّ للحرف.

المبحث الثّاني: التّعريفات في مناهج الجيل الثّاني، وسماتها التّداوليّة.

تمهيد:

تعدّ قواعد اللّغة الأساس الّذي تتبني عليه اللّغة العربيّة كلغة دراسة، ولئن كانت هذه القواعد مجموعة من المصطلحات التي تقيم وتحفظ اللسان من الزلل –فلا غرو– إنْ قلنا أنّ تدريس الظّاهرة اللّغويّة لا ينفك عن أمرين: المصطلح وتعريفه فهما عنصران رئيسان في درس القواعد؛ فالمصطلح أوّل ما يعرفه المتعلّم كعنوان للدّرس قد يكون معلوما وقد يكون مجهولا، أما التّعريف فهو الصّورة اللفظيّة والذّهنيّة التي تتشكل عند المتعلّم أثناء دراسته وفي نهايته حينما يستخلص له قاعدته، وله أهميّة كبيرة في ترسيخ القاعدة النحويّة والصرفيّة في ذهنه. كما يعدّ التّعريف للمصطلح النّحوي والصّرفي من أقدم صور التّقعيد والتّأسيس لعلم العربيّة، وبدأت عند النحاة بمعزل عن الفكر المنطقي:" فقد كان الهدف المباشر للنّحاة العرب من وضعهم الحدود هو تمييز المحدود من غيره ممّا قد يختلط به أو يشترك معه"[1] ولمّا تسرّبت أفكار المنطق إلى الثّقافة العربيّة وحين اشتّد عود علم العربيّة بنحوها وصرفها، صارت مسألة وضع التّعريف للمصطلح النّحوي والصّرفي صناعة ووضعوا لها معايير خاصّة؛ حيث لم يعد النّحاة يميزون بين الشيء وغيره إلى ما سواه وإنّما صارت أفكارهم تهدف إلى تصوير ماهيّة المحدود أي حقيقة المعرّف"[2] وذلك يتحقّق في تصورهم بتحصيل الصّورة الذهنيّة، وعليه فالغاية من الحدّ في هذه الفترة صارت منطقيّة ولذلك استمرّ النّحاة على هذا الدأب، حيث لا يمكن وضع مصطلح دون تعريف له يصوّر ماهيته ويعكس حقيقته، لذا فإنّ صياغة التّعريف للمصطلح النّحوي جُعلت عادة تلازم التّأليف النّحويّ، أما إذا انتقلنا إلى كتب تعليم قواعد اللّغة العربيّة– المدرسيّة منها– فنجد أنّها ظاهرة جليّة فيها وإن لم تكن هدفا أو غاية في حد ذاتها؛ وإنّما وسيلة لعرض تفاصيل وجزئيات الظاهرة اللّغويّة أثناء الدّرس؛ إذ لا تميل الكتب المدرسيّة إلى صياغة التّعريف لأنّه ليس من منهجيتها ولا من مراميها؛ وإنّما وسيلة لتشكيل صورة ذهنيّة للقاعدة وترسيخها في ذهن المتعلّم، ولعلّ التّعريفات في الكتاب المدرسي تخدم مسعيين:

1–بالتّعريف تتشكّل الصورة الذهنيّة للمصطلح عند المتعلّم، ممّا يجعله يفرّق بين مصطلح وآخر.

---

[1]) علي أبو المكارم، تقويم الفكر النّحوي، دار غريب، القاهرة، ط1، 2005، ص102.

[2]) المرجع نفسه، ص103.

2-بالتّعريف تترسّخ المفاهيم، كما يُساعد التّعريف المتعلّمَ في إجادة استعمال المصطلح وتوظيفه في الوضعيات التّواصليّة الدّالة، وقد اعتنت هذه الدّراسة بثلاثة جوانب أساسية هي:

الأوّل: وصف طبيعة التّعريفات النّحويّة والصّرفيّة التي تمّ وضعها في الكتاب المدرسي وتحليلها بالتّركيز على الأنماط التّعريفيّة والصّورة الذهنيّة لها.

الثّاني: التّعليق على أهمّ الأساليب التي يَنهجها المعلّم في إيصال التّعريف إلى المتعلّم، سواء كان الأمر بالطّريقة أو المضمون.

الثّالث: الكشف عن السّمات التّداوليّة للمعرّفات من خلال تعريفاتها.

ملاحظات:

لقد تمّ تناول كلّ التّعريفات النّحويّة والصّرفيّة الواردة في الكتاب المدرسي لمرحلة التّعليم المتوسّط بتحديد بنيتها، أنماطها وهيكلتها .

ثانيا: بما أنّني أنتمي إلى قطاع التّعليم وأشغل مدرّسة به، فقد سعيت إلى تحديد أهمّ الخطوات التي ينبغي أن ينطلق منها المعلم ليصل بالمتعلّم إلى التّعريف المدرج في الكتاب المدرسيّ.

أوّلا: التّعريفات في مناهج الجيل الثّاني عرض وتحليل:

1-المنهج المعتمد في وضع التّعريفات النّحويّة والصّرفية في مناهج الجيل الثّاني:

1-1 معايير وضع التّعريفات في الكتاب المدرسي:

أدّى التّطور السّريع والمتسارع في العصر الحديث إلى ظهور حاجّة ملّحة لإعادة صياغة مناهج تربويّة تتماشى والعصر، في طرائقها ومضامينها؛ ولئن كانت المصطلحات والتّعريفات تمثّل محتوى معرفيّا هاماً لا تتحقّق الكفاءات إلا به، كان من الضروري إعادة المناهج وإعادة النّظر فيها من عدّة زوايا:

-**زاويّة الملاءمة:** أن تلائم المصطلحات والتّعريفات قدرة الاستيعاب والاكتساب التي يعيشها في هذه المرحلة.

-**زاويّة الاستعمال:** وذلك بالتّركيز على مدى أدائيّة أو إجرائيّة هذه التّعريفات، بحيث تمكن المتعلّم من استعمالها وتوظيفها في الوضعيات التّواصليّة الدّالة.

-**المواكبة والتّحيين:** بما أنّنا في عصر عُرف بتطوره الشديد وتسارعه المخيف، يتحتّم على واضعي المناهج تحيين المحتويات المعرفيّة بما فيها التّعريفات النّحويّة والصّرفيّة، بما يتلاءم وشخصيّة المتعلّم في هذا العصر، فمتعلّم اليوم يختلف عن متعلّم الأمس، لذلك من

الضروري استعمال الوسائل التّوضيحيّة في عملية التّعليم والتّعلّم: من وسائل وصوّر تعزّز دافعيّة التّعلم، وتحقق القدرة على الفهم.

1-2-منهجيّة عرض التّعريفات النّحويّة والصّرفيّة في الكتاب المدرسي:

كانت منهجيّة القدماء في عرض التّعريفات النّحويّة في الكتب ذات الاتجاه التّعليمي مبنيّة على تصدير كلّ باب من الأبواب النّحويّة بتعريف خاصّ، فقديما كانوا يهتمون بـ: "ذكر القاعدة النّحويّة، وتكتفي بقدر محدود من التّفصيلات وبقدر جدّ محدود من الشّواهد، ولا تتعرّض لذكر الخلافات أو قد تستغني بذكر الكثير منها[1]

أما المناهج التّعليميّة فإنّ هذا ليس من غاياتها وأشرنا إلى السبب في ذلك آنفا، لذلك لم تشر كتب اللّغة العربيّة من مناهج الجيل الثّاني في مقدّماتها إلى أيّة منهجيّة في تخيّر المصطلح ولا التّعريف؛ لأنّ الشغل الشاغل لها تمثّل في العناية بتقديم الدّروس وفق الطّرائق والمقاربات الحديثة التي يكون الاستنتاج للقاعدة من ضمنها.

وبعد تصفّح الكتاب المدرسيّ بمستوياته الأربع والتّمعن في التّعريفات المختارة فيه، خرجنا ببعض الملاحظات حول تناول التّعريف فيها:

-لا وجود للأبواب النّحويّة في الكتاب المدرسي، بل هُناك دروس لقواعد اللّغة تكون عبارة عن أسئلة مطروحة للمناقشة ثم يليها استنتاج.

-الإشارة إلى عنوان الدّرس دون الإشارة إلى أيّ باب ينتمي إليه مصطلح ذلك الدّرس (توابع، منصوبات، مرفوعات..). وهذه صورة توضيحيّة من كتاب السّنة الرّابعة[2].

◄ أدرس الظّاهرة اللّغويّة :عطف البَيان

-أنَّ التّعريفات جاءت في شكل استنتاج تحت عنوان (أستنتج) بالنسبة للسّنوات: الثّانيّة، الثّالثة، والرّابعة، وبالنسبة للسّنة الأولى تحت عنوان (استنتاج).

-مناقشة المصطلح في الدّرس عبر طريقة حلّ المشكلات والمقاربة بالكفاءات حتى يصلّ المتعلّم إلى التّعريف كما هو موضّح في الكتاب.

-التّعريف غالبا ما هو إلاّ استنتاج يخصّ الظّاهرة اللّغويّة.

-شموليّة التّعريف لأجزاء وتفاصيل المعرّف في غالب التّعريفات.

---

[1]) سعود أبو تاكي، الخصائص في التّأليف النّحوي في القرن الرّابع هجري، دار غريب، القاهرة، ط1، 2005، ص97.

[2]) أحسن الصّيد وأخرون، اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص18.

-اشتمال بعض التّعريفات على تعريف لغويّ للمصطلح؛ حتى يسهل على المتعلّم استيعاب المصطلح.

7-اشتمال التّعريف الواحد على أكثر من نمط تعريفيّ؛ وذلك نظرا للحاجة التي يقتضيها المصطلح، كذكر أنواع المعرّف في أكثر من تعريف.

1-3- وصف التّعريفات النّحويّة الواردة في كتاب اللّغة العربيّة لمناهج الجيل الثّاني:

إنّ التّعريفات الواردة في كتاب اللّغة العربيّة عبارة عن تعريفات خاصّة بالظواهر اللّغويّة المستهدفة لمرحلة التّعليم المتوسط، وهي منقولة في غالبها من أمهات كتب النّحو أو تمثّل بشكل عام ما هو متّفق عليه بين النّحاة قديما وحديثا، وقد لاحظنا بعد تصفحنا للكتاب المدرسيّ بمستوياته الأربع، أنّ التّعريفات أخذت حيّزا كبيرا في دروس قواعد اللّغة، أو لنقل أنّها الغاية من تقديم دروس قواعد اللّغة؛ إذ يتشكّل الدّرس عبر جزئياته ليستنبط المتعلّم في الأخير تعريفا له. وبعد عمليّة المعاينة لهذه التّعريفات في متنها ولفظها انتهينا إلى قياس هذه التعريفات انطلاقا من معايير هي كالآتي:

1-3-1-الشّكل:

-أنّ المصطلحات والتّعريفات المدرجة في كتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسط، تميل إلى الجدّة؛ بمعنى أنّها جديدة في غالبها على متعلّم مرحلة التّعليم المتوسّط، وهذا ما تعلّق بـ: برنامج السّنة الثّالثة والرّابعة، أما السّنة الأولى والثّانيّة فيعتبر إعادة لأغلب ما تمّ تناوله في مرحلة الابتدائي.

-تتراوح التّعريفات بين الطول والقصر؛ ونعني بذلك التّراكيب اللّغويّة المصطفاة لتعريف المصطلح نحويّا أو صرفيّا في الكتاب المدرسيّ، وبعد قراءتنا للتّعريفات الواردة في الكتاب المدرسي، لاحظنا ميزاً في حجم التّعريفات من حيث الطّول والقصر، حيث بلغ عدد التّعريفات التي تتسم بالقصر 34 من 176 تعريفا بنسبة 19.31%. وكان النّصيب الأكبر منها في كتاب السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، وهي ما تعلّقت بـ: الفعل الماضي، المضارع، الأمر، فعل الأمر، النعت الحقيقي، الضمير وأنواعه، أسماء الإشارة، الفاعل، جمع التّكسير، المبتدأ، الخبر، كان وأخواتها، إنّ وأخواتها، نائب الفاعل، المفعول به، المفعول المطلق، المفعول لأجله، المفعول معه. وبالنسبة للسّنة الثّانيّة: الاسم المقصور، المنقوص، الاسم الممدود، الاسم الجامد، الاسم المشتّق، الفعل الأجوف، الفعل النّاقص، الأفعال الخمسة، الفعل المجرّد، الفعل المتعدّي، الفعل المزيد، اسم التّفضيل. واسم الفاعل بالنسبة للسّنة الثّالثة، أما الرّابعة فظهر في تعريف التمييز، الجملة البسيطة

والمركبة، والمرجّح في أنّ سبب ذلك عائد إلى أنّ أغلبيّة المصطلحات تمّ تناولها في مرحلة الابتدائي وبالتّالي تناولها هو بمثابة تغذية راجعة لما تمّ تناوله مسبقًا، وأنّ متعلّم السّنة الأولى قدراته محدودة ولا يحتاج إلى توسّع أكبر في التّعريفات وأنّ الألفاظ واجب تخيّرها.

وتظهر التّعريفات الطّويلة في 50 تعريفا تمّ إيرادها في الكتاب المدرسيّ، وذلك بنسبة: 28.40% من إجمالي التّعريفات، يتجلّى من هذه التّعريفات ما كان متعلّقا بالمصطلحات التي تتفرّع لأكثر من جزء، مثل: الجمع بنوعيه، أخوات كان، أخوات إنّ، الحال، بالنسبة للسّنة الأولى، العطف، اسما الزمان والمكان، القسم، إسناد الفعل المثال إلى الضمائر، نصب الفعل المضارع، حروف الاستفهام، حروف النفي، جزم الفعل المضارع، أحرف الجواب، أحرف المفاجأة، حروف التّمني، الأحرف المصدريّة بالنسبة للسّنة الثّانيّة. بناء الفعل الماضي، حروف المعاني، بناء الفعل المضارع، لا النّافيّة للجنس، اسم الفعل الماضي، صيّغ المبالغة، بناء فعل الأمر، أسلوب الشّرط، اسم فعل الأمر، نصب الفعل المضارع بأن، أفعال الشروع، الصّفة المشبّهة، أدوات الشّرط الجزامة، أفعال المقاربة، اسم الفعل المضارع، أدوات النّداء بالنسبة للسّنة الثّالثة.

–صياغة التّعريفات في الكتاب المدرسيّ جاءت على شكل استنتاجات وتلك الاستنتاجات في شكل نصوص خاليّة من الرّسومات والأشكال أو الخرائط المفاهيميّة التي تعزّز من ترسّخ القاعدة في ذهن المتعلّم؛ فهي إحدى الطّرق التّربويّة الحديثة في تدريس المواد بصفة عامة؛ وذلك لما تمنحه من خاصيّة الاستغلال الأمثل للعقل البشري لاعتمادها على اللفظيّة والتي يمثّلها الجانب الأيسر من عقل الإنسان واعتمادها على غير اللفظيّة والتي يمثّلها الجانب الأيمن من عقل الإنسان وهذا التّكامل يمنحها القوّة في تحقيق الأهداف ويمكنّها من اكتساب الحقائق والمهارات وتنميّة أفكار الناتج من إدراك علاقات وروابط جديدة من خلال الرّسومات والألوان التي تحتويها غير اللفظيّة"[1] وتدريس القواعد في حاجة كبيرة إلى الخرائط الذهنيّة؛ فكثير من المصطلحات يمكن تفريعها لفظيا ليبني المتعلّم التّعريف بنفسه خاصّة وأنّ الهدف من التّدريس في ظلّ المقاربات الحديثة هو البناء والاستعمال.

[1]) طارق عبد الرؤوف، الخرائط الذهنيّة ومهارات التّعلم، دار الكتب المصريّة، القاهرة، ط1، 2015، ص23.

– التّركيز على الدّلالة والمعنى في التّعريفات أكثر من التّركيز على العلامات، التي تجعل المتعلّم قادرا على التّمييز بين أقسام الكلم في اللّغة العربيّة، وقد غابت هذه العلامات في أكثر التّعريفات التي يحتاجها مثل درس الفعل وأزمنته مثلا، حيث اقتصر تعريفه على قرينة الزمن دون الإشارة إلى العلامات التي تميّز فعلا عن آخر، كدخول قد وتاء التأنيث المتحرّكة بالنسبة للماضي، وأنيت السين وسوف بالنسبة للمضارع.

– خلو التّعريفات من الشواهد وبعضها من الأمثلة التي تخدم المصطلح والتي تزيد من إدراك المتعلّم لمفهومه، فندرتها تزيد من الهوّة بين تدريس المصطلح وتحقيق ملكة الاستيعاب فيه.

1-3-2-اللّغة:

1-3-2-1-الموضوعيّة:

كانت التّعريفات في محتواها اللفظي، تميل إلى اللّغة الموضوعيّة التي تستهدف وصف ظواهر لغويّة أكثر منها مخاطبة ذات وجدان أو شعور.

1-3-2-1-المباشرة والوضوح:

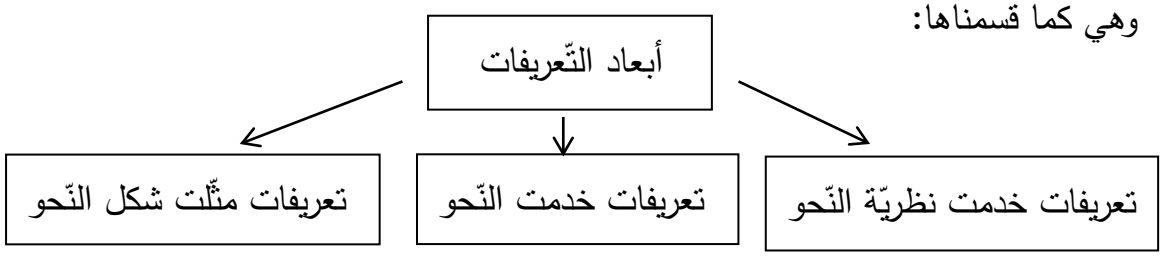
كانت لغة الكثير من التّعريفات الواردة في الكتاب المدرسي لمرحلة التّعليم المتوسّط، مباشرة بعيدة عن الغموض أو التّعقيد اللفظي، بل اشتملت على الواضح منها فقط.

1-3-2-2-الإيجاز والإطناب:

تراوحت التّعريفات الواردة في الكتاب المدرسي بين الإيجاز أحيانا، وذلك لأنّ المصطلح لا يحتاج إلى الكثير من الألفاظ ليوضّح صورته.

والإطناب والّذي ظهر في عدد معتبر من التّعريفات والمصطلحات في الكتاب المدرسي، وذلك راجع لحاجة المصطلح للتوسّع فأحيانا لا يمكن تحديد ماهيّة المصطلح إلا بالتّوسّع في مفهومه ولا يتّم ذلك إلاّ باستعمال عدد أكبر من الألفاظ.

– ومن خلال التّعريفات المختارة نخلص إلى أنّها خدمت ثلاثة أبواب في النّحو العربي وهي كما قسمناها:



الشكل رقم (15).

وسيأتي الحديث حول هذه الأبعاد الثّلاث في موضع تحليل التّعريفات الموظفة في الكتاب المدرسي لتخدم هذه المساعي.

ومن المجالات التي خدمتها المصطلحات، الأبواب: باب الاسم، باب الفعل، باب الحرف.

وقد جاءت المصطلحات ضمن باب:

باب الأسماء	باب الأفعال	باب الحروف
(33تعريفا) بنسبة:40.24%	(19تعريفا) بنسبة: 23.17%	(11تعريفا) بنسبة:17.07%.

الجدول رقم(29).

المفردة: 66 مصطلحا بنسبة: 80.48%

المرّكبة: 16 مصطلحا بنسبة: 19.51%

1-3-3-مدى استجابة التّعريف لضوابط المنطق:

يتعلّق الأمر بمدى خضوع التّعريفات الواردة في الكتاب المدرسي للصّياغة المنطقيّة المتمثّلة في شروط وضعها المناطقة للتّعريفات واستجاب النّحاة لها، وقد ذكرنا ذلك في الفصل الأوّل من الدّراسة، بينما لا نعني في هذا الموضع أنّ واضعي الكتاب تعمّدوا ذلك وأخضعوها لها وإنّما وقعت جزافا لأنّ التّعريف خاصيّة قديمة لازمت البحث العلميّ، فكثير من التّعريفات النّحويّة والصّرفيّة عبر مراحل النّحو خضعت لصورة التّعريف المنطقي وهو ما يسميه المناطقة الحدّ الّذي كان يتنافس النّحاة في صياغته حتى أنّهم جعلوه كمسعى يرغبون في الوصول إليه، والتّعريفات-المستهدفة- لا يمكن أن تخلو من صورة التّعريف المنطقي، لذلك حاولنا استخلاص أهم الضوابط المنطقيّة التي ظهرت فيها:

1-3-3-1-الشّروط المعنويّة:

-الجمع والمنع (الطرد والعكس):

ويتعلّق الأمر هنا بمدى اشتمال المعرّف على جزئيات المُعرَّف؛ بحيث يجعله متميّزا عن غيره، وظهر ذلك في 34 تعريفاً بنسبة (19.31%) من العدد الإجمالي للتّعريفات المدرجة في كتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط، ويُمكن عرض نماذج عن التّعريفات التي تحقّق فيها شرط الجمع والمنع فيما يلي:

تعريف الفاعل: هو ما دلّ على الّذي يقوم بالفعل أو يتّصف به وحكمه الإعرابيّ الرّفع[1].
ويظهر الجمع في هذا التّعريف:
-استعمال لفظ التّعريف (هو) والمعرَّف (ما دلّ على الّذي يقوم بالفعل أو يتصف به).
-اعتماده الإسناد للفعل في الحدث (القيام به) والوصف (الاتصاف به)، وهذا ما يجعل المتعلّم يدرك أنّ الفاعل عنصر من عناصر الجملة الفعليّة.
-الحكم الإعرابيّ للمعرّف (الرّفع) منعه وميّزه عن بقية العناصر في الجملة الفعلية.
ويتجلّى هذا الشّرط أيضًا في تعريف الفعل المعتّل في كتاب السّنة الثّانيّة: "هو كلّ فعل أحد حروفه الأصليّة حرف علّة"[2] ونخلص منه إلى:
-استعمال لفظ (كلّ) كجنس للمعرَّف وهي من ألفاظ المناطقة.
-تحديد نوعيّة الحروف (حرف علّة) وهذا الشّق من التّعريف يمكّن المتعلّم من تمييز المعتّل عن الصّحيح.
وكذلك الأمر بالنسبة لكتاب السّنة الثّالثة، كورود تعريف اسم الفاعل بقولهم: "اسم مشتّق يدلّ على الحدث وصاحبه"[3] ومن أهم الشروط التي يختّص بها اسم الفاعل في هذا التّعريف:

- دلالة الاشتقاق.
- العمل (دلّ على الحدث وصاحبه).

أما بالنسبة للسّنة الرّابعة فيظهر في تعريف عطف البيان "اسمُ تابعٌ جامدُ غالباً يوضّح متبوعه إن كان معرفة، ويخصّصه إن كان نكرة ويوافقه في الإعراب"[4] ومن جملة الشروط التي جعلت هذا التّعريف جامعا مانعا:

- الاسميّة، بحيث يخرج من خانتي الفعل والحرف.
- التّبعيّة؛ أي ليس له أحكامه الخاصّة كبقيّة الأسماء بل يأخذها من متبوعه.
- الجمود؛ بمعنى لا يقبل الاشتقاق وهو ما يجعله متميّزا عن بقيّة التّوابع (النّعت، التّوكيد..).

---

[1]) محفوظ كحوال وآخرون، كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم المتوسط، المرجع السابق، ص 45.

[2]) كمال هيشور، اللّغة العربيّة السّنة الثّانية من التّعليم المتوسط، ص24.

[3]) أحمد سعيد مغزي وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط، ص 39.

[4]) أحسن الصّيد، اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، ص18.

1-3-3-2-الشّروط اللفظيّة:

تخصّ هذه الشّروط الألفاظ المختارة في التّعريف، والتي منها:

-الوضوح:

تحقّق شرط الوضوح في كلّ ألفاظ التّعريفات المدرجة في الكتاب المدرسي، عدا التّعريف الوارد في كتاب السّنة الثّالثة المتعلّق بالصّفة المشبّهة؛ حيث جاء تعريفها بأنّها:" لفظ مصوغ من مصدر الفعل اللازم للّدلالة على الثّبوت"[1] وتظهر الألفاظ الغامضة في قولهم:

- استعمال كلمة (لفظ) تعميم للمصطلح؛ فالصّفة المشّبّهة ليست قسما من أقسام الكلمة، وإنّما نوع من أنواع الاسم المشتّق، كذلك لو تمّ تحديد جنس اللفظ على أنّه اسم لكان أيسر للمتعلّم في التّلقي.
- اختيار لفظة الصّياغة (مصوغ) بدل الاشتقاق (مشتّق) وإن دلاّ على نفس الشيء، إلاّ أنّ المتعلّم سبق له التّعرّف على الصّفة المشّبهة على أنّها نوع من المشتقات في كتاب السّنة الثّانيّة، وبالتّالي كلمة مصوغ تُناسب الصّياغة أي تحديد الأوزان وذلك جزء من التّعريف.

ومن بين التّعريفات التي لاحظنا فيها شيئا من الغموض اللفظي أو المصطلحي بالنسبة للمتعلّم في درس نصب الفعل المضارع بـ(**أن** المضمرة) في كتاب السّنة الثّالثة[2]:

أستنتج

إضمار (**أن**) نوعان : جائز وواجب .

1. الإضمار الجائز : – بعد لام التّعليل .

2. الإضمار الواجب : أ – بعد لام الجحود ب – بعد فاء السّببيّة

جـ – بعد واو المعيّة د – بعد حتّى هـ – بعد أو الّتي بمعنى إلى .

فالإضمار الواجب له شروط من بينها أن يأتي بعد لام الجحود، وإن كانت الأمثلة المختارة لهذا الدّرس تشتمل عليها، إلاّ أنّ المتعلّم لم يسبق له التّطرّق لها من قبل ممّا يؤدّي به إلى نوع من التّيه والتّشوش فبعض المصطلحات في هذا التّعريف تحتاج هي

[1]) أحمد سعيد مغزي، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص 99.

[2]) المرجع نفسه، ص84.

الأخرى إلى تعريف، وكان بالإمكان الإشارة إلى ذلك كخانة للملاحظة في الكتاب المدرسيّ.

1-3-3-3-الخلو من الدّور:

ويُعنى بالدّور كما أشرنا سابقا، خلّو التّعريف من لفظ المعرّف أو حكمه، لكن وبالعودة إلى التّعريفات الواردة في الكتاب المدرسيّ، نجد أنَّ عددا من التّعريفات التي ظهر عليها الدّور، وذلك في ستّة تعريفات وتعلّق الأمر بـ: المبتدإ والخبر، نائب الفاعل، المفعول المطلق، المفعول معه، المفعول لأجله، التّمييز. والحكم هو الدّور، لأنّه جزء من أجزاء المحدود(المعرّف) فلا ينبغي ذكر الحكم الخاصّ بالمعرّف إلاّ بعد تشكيل التّعريف لماهيّة وصورة له في ذهن المتلّقي المتعلّم في العمليّة التّعلميّة التّعليميّة. وقد ظهر الدّور بهذا المفهوم في تعريف المبتدإ بأنّه: "اسمٌ مرفوع تبتدئ به الجملة الاسميّة"[1] والخبر بقولهم:" اسمُ نكرة مرفوع يتّم معنى الجملة ويشترك مع المبتدإ في تكوين جملة اسميّة"[2] فتقديم الحكمُ الإعرابيّ في التّعريفين السّابقين وهو فرع على التّصور قبل أن تتشكل صورتهما وكان ينبغي تعريفهما بـ: "**المبتدأ اسم معرفة تبتدئ به الجملة الاسميّة وحكمه الإعرابيّ الرّفع**" وكذلك تعريف الخبر بأنّه:" **اسم نكرة يتّم معنى الجملة حكمه الرّفع**" ونذهب مذهب النّحاة في اعتراضاتهم هذه؛ لأنّ تقديم التّعريف بهذه الطّريقة في الكتاب المدرسي سيسهم أكثر في تشكيل صورة ذهنيّة واضحة له عند المتعلّم، في حين تمّ تجاوز هذا الأمر في تعريف الفاعل الّذي اشتمل على الحكم الإعرابيّ لكنّه لم يقع في دائرة الدّور، بقولهم:" ما دلّ على الذي وقع عليه فعل الفاعل أو اتصّف به"[3] وبعدها تمّ ذكر الحكم الإعرابي بقولهم: " وحكمه الإعرابيّ الرّفع"[4].

2- موقع التّعريفات النّحويّة والصّرفيّة من الكتاب المدرسي:

2-1-الأسلوب:

إنّ النّاظر للكتاب المدرسيّ من حيث تناول التّعريفات النّحوية والصّرفيّة، ليجد أنّ الأسلوب الغالب هو الأسلوب الاستقرائيّ، وهو أسلوب:" يقوم على الأمثلة التي يشرحها المعلّم ويناقشها ثمّ يستنبط منها القاعدة، وهذا يعني أنّه يبدأ من الجزء إلى الكلّ،

---

[1]) محفوظ كحوال، كتابي في اللّغة العربيّة في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص 73.

[2]) المرجع نفسه، ص73.

[3]) المرجع نفسه، ص45.

[4]) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

والاستقراء أسلوب يشجّع التّفكير، ويبدأ بفحص الجزئيات، أي الأمثلة ثم الخروج من دراستها بقاعدة عامة مستنبطة منها بعد نقاش"[1]. فقد مرّت التّعريفات أثناء تداولها في الكتاب المدرسي أو أثناء الدّرس، من الجزء (الأمثلة) نحو الكلّ (القاعدة والتّعريف) وذلك عبر الطّريقة التّاليّة، حيث يعتمد الكتابُ تصدير صفحة قواعد لغتي بذكر مصطلح الظاهرة اللّغويّة، ثم تُستخرج الأمثلة الخاصّة بالظاهرة اللغويّة كشواهد من خلال النّص المقروء تحقيقا للمقاربة النّصيّة لتكتب على السبورة، لتُعرض ثم تناقش مع المتعلّم حتى يبلغ الاستنتاج والذي يكون في الغالب تعريفا خاصّا بالمصطلح دون الزيادة على التّعريف بضرب أمثلة كثيرة أو بشروحات كما دأب النّحاة في كتبهم النّحوية حيث كان تقليد النحاة في وضع الشروحات على المتون؛ إذ يؤتى بكلام المتن ثم يعقّب عليه النّحوي بكلامه وفقا لنظرته ولأن هذه الكتب كتب تعليميّة للّغة العربية أكثر منها نحويّة فلا حاجة إذن لشروحات على التّعريفات، وقد نوضح الطّريقة أكثر كالآتي:

المصطلح: وهو عنوان الظّاهرة المستهدفة بالتّعلّم والتّعليم.

التّمهيد: تهيئة التّلاميذ ذهنيا لعمليّة المشاركة في الدّرس واستقراء المفاهيم.

النّص: وهو النّص المقروء الّذي يشتمل على الظّاهرة اللّغويّة المقصودة بالتّعريف.

الأمثلة (الجزء): تجتزأ الأمثلة التي تحتوي على الظاهرة اللّغويّة بمختلف أحكامها.

المناقشة: يتبادل المعلّم مع المتّعلم مجموعة من الأسئلة والأجوبة حول أحكام الظّاهرة.

التّعريف (الكلّ): وهو القاعدة التي يتوصّل إليها المتعلّم المتعلّقة بالظّاهرة اللّغويّة.

ويمكن أن يعود الأستاذ بالتّلميذ إلى نفس النّص، لتحديد واستخراج الظّاهرة اللّغويّة بعد التّعرّف عليها، وهي طريقة جدّ ناجحة في تحقيق الغايات من التّعلّم: فهم المصطلح، فهم القاعدة، تشكّل التّعريف، تحديد المصطلح بمفهومه. ولعلّ المثال التّوضيحي التّالي يكشف أكثر.

2-2-الموقع:

اعتمد كتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط في نسخته الجديدة على التّعريف، كأهمّ آليّة من آليات شرح المصطلحات النّحويّة والصّرفيّة المدرجة ضمن نشاط قواعد اللّغة العربيّة من ميدان فهم المكتوب، وقد اتفقت منهجيّة الكتب الأربعة على أن يكون موقع التّعريف فيها في **متن الكتاب وفي متن النشاط؛** فقد وردت التّعريفات جميعها دون

[1]) سعدون محمود الساموك هدى الشمري، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، ص228.

استثناء في متن الكتاب المدرسي، حيث لم يخصّص فهرس خاصّ بالمصطلحات النّحويّة والصّرفية في نهاية الكتاب، وإنّما خصّص تعريفُ لكلّ واحد منها في صفحة نشاط قواعد اللّغة كحوصلة واستنتاج؛ حيث يكون التّعريف بمثابة نتيجة يصل إليها المتعلّم، وقاعدة يخلص إليها في فهم المصطلح ويستند عليها في توظيفه واستعماله للمصطلح. وعلى سبيل التّمثيل نعرض ما يلي:

البناء اللغوي

قواعد اللغة

33

أ- أتعلّمُ قواعدَ لغتي:

لقد تعرّفْتَ في المقطع السّابق على النّعتّ الحقيقيّ، فما هو؟

فِيمَ يطابق منعوتَه؟

والآن لاحظ العبارة الآتية لتعرف نوعًا آخر من النّعت:

«حبُّ الوَطنِ مِن الإيمان، كلمةٌ تجري على ألسنةِ المسلمين صَحيحٌ ثابتٌ معناها».

- علامَ تدلّ كلمتا (صحيحٌ – ثابتٌ)؟

- ما هو المنعوت؟

- ما علاقة الكلمة (معناها) بالكلمتين (صحيحٌ – ثابتٌ) ؟ - كيف نسمي هذا النّعت؟

- إذًا ما هو النّعت السّببيّ؟

الاستنتاج

النّعت السّببيّ هو ما دَلّ على صفةٍ من الصّفات تتعلّق بمنعوتِه.

- فيم يتبع النعت السّببي منعوته؟

- ما الصورة التي يلزمها النعت السّببي؟

- فيم يطابق النعت السّببي ما بعده؟

الاستنتاج

يتبع النّعتُ السّببيُّ منعوتَه في الإعرابِ والتّعريفِ والتنكيرِ.

ويلزم صورةَ الإفراد. ويتبع ما بعده في التّذكير والتّأنيث.

ب- أوظّفُ تعلّماتي:

- هات أمثلةً تشتمل على نعوتٍ سببيةٍ.

- عيّن النّعتَ السّببيّ، وبيّن أوجُهَ المطابقة لمنعوته ولِمَا بعده فيما يأتي:

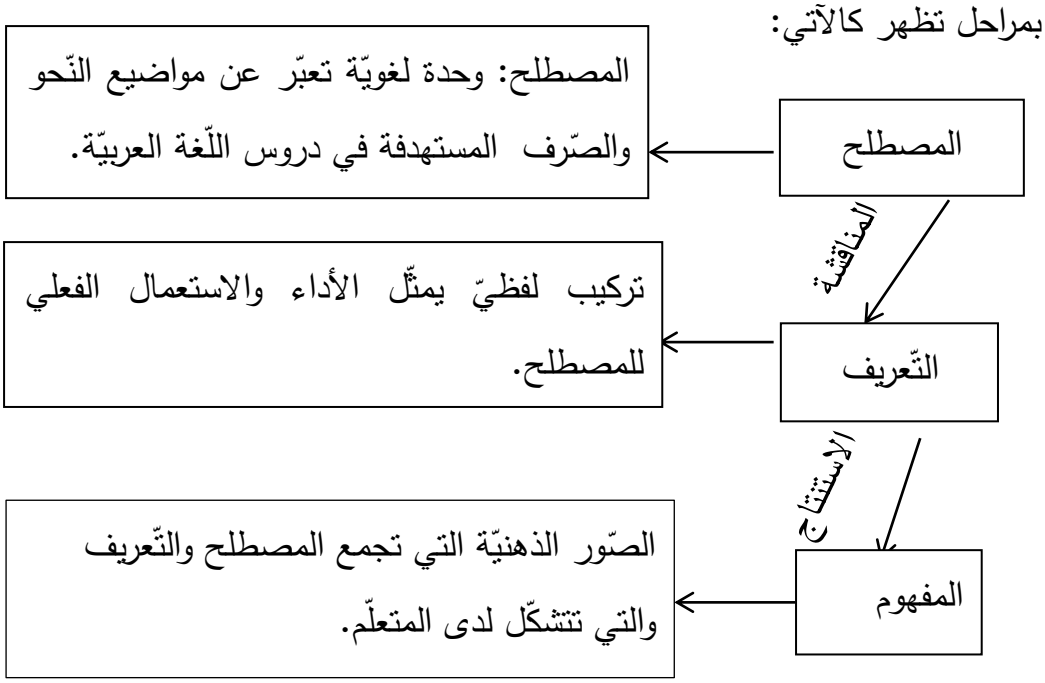
2-3-تداول التّعريفات أثناء تقديم الدّروس:

تعدّ تعريفات المصطلحات النّحويّة والصّرفيّة في الكتاب المدرسيّ محتوى معرفيا هامًّا جدا في عمليّة تعليم اللّغة العربيّة لتلاميذ مرحلة التّعليم المتوسّط، وقد أشرنا سابقًا أنّ التّعريفات لم يكن لها منهجُ خاصّ في صياغتها وإنّما كانت عبارة عن استنتاجات وقد ذكرنا أنّها كانت متفرّقة، ولكنّ التّعريفات كموضوع للتّدريس في نشاط قواعد اللّغة العربيّة، كان لها منهجيّة خاصّة حدّدها القائمون على إعداد المناهج، وأوضحوها في الوثائق الرسميّة بالشكل التّالي:

-الانطلاق من النّص تحقيقا للمقاربة النّصيّة.

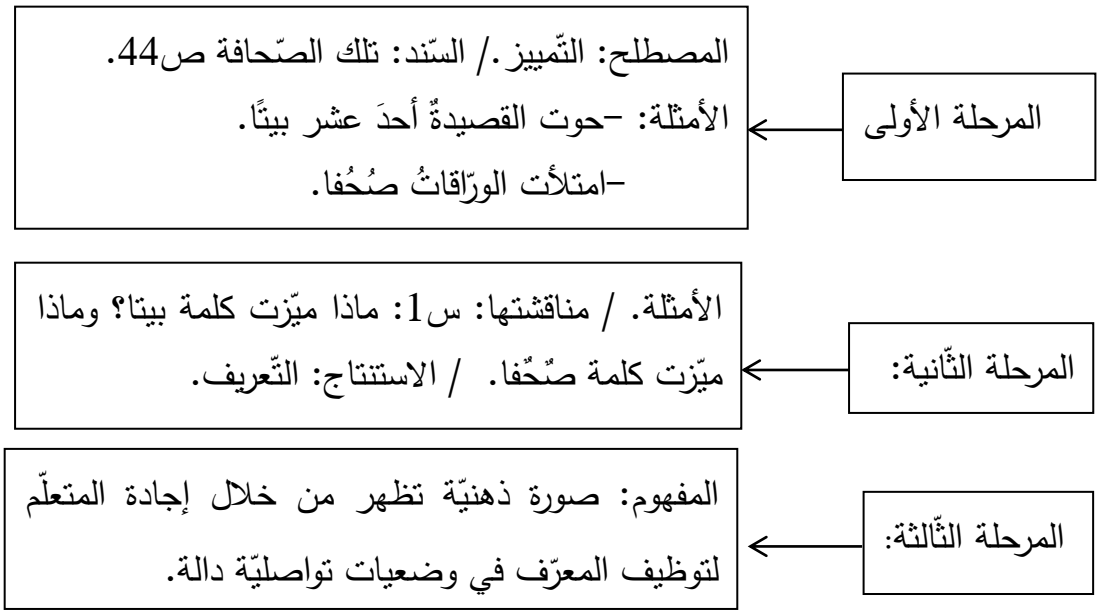
-استخراج الأمثلة وتوجيه المتعلمين لملاحظتها.

يوجّه المعلّم المناقشة نحو استنتاجات جزئيّة، ثم نحو تجميع الاستنتاجات الجزئيّة في خلاصة الدّرس[1]. وهذه الأمور المذكورة أعلاه في الوثيقة الرسميّة، تشير إلى أنّ التّعريفات تمرّ بمراحل تظهر كالآتي:



الشكل رقم (16):مراحل تكوين التّعريف في درس الظّواهر اللّغويّة وفق المقاربة النّصيّة.

أنموذج لتعريف الظّاهرة اللّغويّة (التّمييز):



الشكل رقم (17).

[1]) أحمد سعيد مغزي، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص60.

وهذا هو الهيكل العام الّذي يتّم من خلاله الوصول بالمتعلّم إلى صياغة تعريف للمصطلح المستهدف في الكتاب المدرسي.

2-4-الآليات المعتمدة في التّعريفات النّحويّة والصّرفيّة:

يتّم عرض وتعريف المُصطلحات النّحوية لقواعد اللّغة في مناهج الجيل الثّاني لمرحلة التّعليم المتوسط نظريا في الكتاب المدرسي، وتطبيقيا في حصّة ميدان فهم المكتوب (نشاط قواعد اللّغة) وذلك باستخراج الشّواهد التي تخدم المصطلح النّحوي بالاعتماد على نصوصِ القراءة المشروحة من ميدان فهم المكتوب وذلك تحقيقًا لمبدإ المقاربة النّصيّة، وباعتبارها عُنصرا عضويا داخل النّص تتفاعل معه وبه. فوجودها في النّص وجود عضوي ووظيفيّ من ناحيّة تركيبة النّص المتجانسة ومن حيث الوظيفة الدلاليّة لها، كما أنّ تعليمها للمتعلّمين لا يستهدفها كظاهرة مستقلّة لذاتها، وإنّما كي يوظفوها لأداء وظيفتها الدلاليّة التّعبيريّة والتّواصليّة[1] وبعد أنَّ قُمنا بجرد التّعريفات الواردة في الكتاب المدرسيّ لمرحلة التّعليم المتوسط بمستوياته الأربع، توصّلنا إلى أنّ عدد التّعريفات في الكتاب المدرسي يقدّر بـ120تعريفا، ارتأينا تصنيفها كالآتي:

التّعريفات في نظريّة النّحو			
الماهيّة	العمل	الحكم	الميزان الصّرفي
العدد: 31 النسبة:25.83%	العدد: 10 النسبة: 8.33%	العدد: 10 النسبة: 8.33%	العدد: 07 النسبة: 5.83%
التّعريفات في إطار النّحو (الشكليّة)			
الموقع	الوصف	الخصيصة	الحصر
العدد:04 النسبة: 3.33%	العدد:25 النسبة: 20.83%	العدد:10 النسبة: 8.33%	العدد:06. النسبة:5 %
التّعريفات الوظيفيّة			
المثال	المعنى الوظيفي	المرادف	
العدد:04. النسبة: 3.33%	العدد:14 النسبة:11.66%	العدد:03 النسبة:2.50 %	

الجدول رقم (30)

[1]) أحمد سعيد مغزي، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثالثة، ص60.

إذا قرأنا هذا الجدول قراءة متأنّية وجدنا تفاوتا في استعمال التّعريف وتباينا في تنويعها، فبعد أنْ قُمنا بجرد وإحصاء المضامين النّحويّة في كتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط، وبالتّركيز على مضمون التّعريف، تمكّنا من تحديد أكثر الأنماط التّعريفيّة هيمنة على الكتاب المدرسي، أو يمكن تمييز أكثر فئة تواردا: الماهيّة بنسبة :25.83% ، الوصف بنسبة: 20.83% ، المعنى الوظيفي بنسبة: 11.66%، وهذا لا يعني عدم وجود أنماط تعريفيّة أخرى، فقد بلغت نسبة التّعريف بالماهيّة النسبة الأكبر حيث يقوم هذا التّعريف على الأجناس والفصول وهو تعريف منطقيّ حدّد هيكلته المناطقة بعدما تبناه النّحاة في مصنّفاتهم : "واهتّم نحاة المرحلة المتأخرة بوضع حدود نحويّة ذات صبغة منطقيّة ظاهرا ، وناجما عن روح العصر وثقافته السّائدة آنذاك؛ إذ لا يمكن أن يبقى النّحاة في معزل عن التّيارات الثّقافيّة والفكريّة الشائعة، ولا شكّ أنّ المنطق والفلسفة كانا في طليعة العلوم والمعارف التي هيمنت على ثقافة تلك العصور ومنها تسرّبت الحدود إلى النّحو وطغت على تصانيفه"[1]. ممّا جعل الحدّ أو التّعريف في صورته القديمة مأثورا في مصنّفات اللّغة العربيّة لأنّ التقعيد للنّحو ليس وليد العصر وإنّما وليد عصور ماضيّة؛ ممّا يجعل التّعريفات النّحويّة بمضامينها الحاليّة قديمة الصّبغة والشكل والنّوع أيضا.

ويقودنا الجدول أعلاه إلى جدول آخر أكثر تفصيلاً، يقدّم لنا إحصاءً لأهم الأساليب التّعريفيّة المتكرّرة في الكتاب المدرسيّ، فلا يمكن اعتبار نمط تعريفي أكثر بروزا إلاّ إذا تمّ تكراره أكثر من مرّة في الكتاب المدرسيّ للسّنة الواحدة وكذلك تكراره في كلّ كتب المرحلة. وقد اكتفينا في هذا الجانب بتقييم الجانب الشّكلي للتّعريفات بالتّركيز على أنماطها.

نوع التّعريف	**تكراراته في الكتاب المدرسي لمرحلة التّعليم المتوسط**			
	السّنة الأولى متوسّط	**السّنة الثّانيّة متوسّط**	**السّنة الثالثة متوسّط**	**السّنة الرّابعة متوسّط**
الماهيّة	17	07	03	04
العمل	02	02	06	/
الحكم	07	02	/	01
الميزان الصرفي	01	03	03	/
الموقع	04	/	/	/

[1]) كريم حسن ناصح الخالدي، أثر نظريّة المعنى في الدّراسات النّحويّة، دار الصفاء، عمان، 2006، ص33.

الوصف	02	07	06	10
الخصيصة	02	07	/	01
الحصر	02	03	01	04
المعنى الوظيفي	/	09	03	02
المرادف	/	03	/	/
المجموع	**37**	**43**	**22**	**16**

الجدول رقم (31) إحصائيّ لأهمّ الأنماط التّعريفيّة الواردة في الكتاب المدرسيّ.

إنَّ المتأمل للجدول أعلاه، وبعد النّظر إلى مضامين التّعريف النّحوي والصّرفي في الكتاب المدرسي لمرحلة التّعليم المتوسّط، يتمكّن من تحديد أبرز الأساليب التّعريفيّة التي تمّ استعمالها والتي يتّم تداولها أثناء نشاط قواعد اللّغة، فوجدنا أنّ العدد الأكبر من الأنماط التّعريفيّة كان من نصيب التّعريفات ذات الصّبغة المنطقيّة، والتي شكّلت مسعى نحويّا رامه النّحاة قديما؛ لكنّ التّعريفات الواردة في كتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسط في مجملها لم تكن تميل إلى التّجريد المنطقيّ أو التّنظير النّحوي؛ وإنّما كانت نحويّة في مضمونها تخدم المسعى التّعليمي وذلك لاشتمال مصطلح نحويّ واحد على أكثر من تعريف أحيانا، وأحيانا يتّم المزج بين أنماط تعريفيّة ذات صبغة منطقيّة وتعريفات نحويّة ووظيفيّة، ولكن هذا المنهج في اختيار التّعريفات لم يكن اعتباطيا كما لم يكن مقصودا؛ لأنّه لم يعلن عن قصديّة ذلك في مقدّمة الكتاب ولا في أي وثيقة تساعد على تقديم المحتوى التّعليمي؛ إذ الهدف دائما هو تمكين المتعلّم من فهم واستعمال اللّغة العربيّة استعمالا صحيحا في مختلف الوضعيات التّواصليّة.

3-أساليب التّعريف في الكتاب المدرسي:

ومن بين 120 تعريفا لمصطلحات النّحو والصّرف في كتاب اللّغة العربيّة، خرجنا بأبرز الأنماط التّعريفيّة الواردة فيه، كما قُمنا بتصنيفها إلى ثلاثة أصناف حسب الورود وحسب الصّياغة العامة للتّعريف أو النّهج العام لوضع التّعريفات:

3-1-تعريفات تقع ضمن نظريّة النّحو:

ونعني بذلك الأسّس النّظريّة التي احتكم إليها النّحو في مرحلة النّضج أي ما بعد النّشأة-فكما هو معلوم- فبعد تسرّب الفكر المنطقيّ إلى الثّقافة العربيّة ومنه إلى النّحو العربيّ كعلم من علوم العربيّة؛ صار شأن النّحاة أن يضعوا قواعدا وأسّسا ينبني عليها

النّحو العربيّ من قياس إجماع وحدود نحويّة ، حتى صارت هذه الفترة فترة التّنظير للنّحو، حيث ظهرت عدّة تعريفات نحويّة في حلّة منطقيّة، بل حتى أنّ النحاة كانوا يتباهون بذلك ويتبارون في صياغتها تلك الصّياغة، وقد تمّ عرض ذلك في الفصل الأوّل من هذه الدّراسة وما يعنينا في هذا المقام هو عرض بعض من التّعريفات التّعليميّة في الكتاب المدرسيّ والتي خضعت لهذه الصّياغة.

3-1-1-التّعريف بالماهية:

الظّاهرة اللّغويّة	الاستنتاج	تركيب التّعريف
أزمنة الفعل	**الفعل الماضي:** هو ما دلّ على وقوع الفعل في زمن مضى. **الفعل المضارع:** "هو ما يدلّ على وقوع الفعل في الحاضر أو المستقبل". **فعل الأمر:** هو ما يدلّ على القيام بالفعل في المستقبل.[1]	تعريف ناقص، حيث قدّم الجنس البعيد (ما)+ فصل قريب (دلّ أي دال/ ما يدلّ). **التّحليل:** وقد خصّصوا للفعل قرينة الزمن دون ذكر علامة البناء للفعل الماضي والأمر أو الإعراب بالنسبة للمضارع، وهذه أشياء يعرفها المتعلّم.
الضمير وأنواعه	هو ما دلّ على متكلّم أو مخاطب أو غائب. **الضمير المنفصل:** هو ما ورد منفصلا مستقلا. **الضمير المتّصل:** ما لا يمكن النّطق به على حدة، ويتصل بالفعل الاسم والحرف. **الضمير المستتر:** ما ليس له صورة في اللفظ ويستتر مع الفعل.[2]	تعريف ناقص (ما ج ب+ دلّ ف قريب). **التّحليل:** ودلّت هذه التّعريفات على الصّورة التي يأتي عليها الضّمير في الكلام.

[1]) محفوظ كحوال، كتابي في اللغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص17.

[2]) المرجع نفسه ، ص21.

الفاعل	هو ما دلّ على الذي يقوم بالفعل أو يتصّف به، وحكمه الإعرابيّ الرّفع[1].	تعريف ناقص (ما+ دلّ). **التّحليل:** فقد ظهرت عليه: **قرينة الإسناد:** بأنّه مسند للفعل(أداء، اتصافا). **قرينة الإعراب:** الرّفع.
المبتدأ	اسم معرفة مرفوع تبتدئ به الجملة الاسميّة.[2]	تعريف تام. **الجنس:** اسم/ **الفصل:** معرفة/ **الحكم:** الرّفع. **الموقع:** بداية الجملة.
الخبر	الخبر اسم نكرة مرفوع، يُتّم معنى الجملة، ويشترك في تكوين جملة اسميّة .[3]	**الجنس:** اسم/ **الفصل:** نكرة/ **الوظيفة:** يتّم معنى الجملة/ **الموقع:** يشترك في تكوين جملة اسميّة.
كان وأخواتها	أفعال ناقصة تدخل على الجملة الاسميّة، فترفع المبتدأ ويسمى اسمها وتنصب الخبر ويسمى خبرها.[4]	**تعريف تام: الجنس:** فعل/ **الفصل:** ناقص(المعنى)/ **العمل:** رفع المبتدإ ونصب الخبر.
إنّ وأخواتها	تدخل على الجملة الاسميّة، فتنصب المبتدأ ويسمى اسمها، وترفع الخبر ويسمى خبرها.[5]	**العمل:** نصب المبتدإ ورفع الخبر.
المفعول به	اسم يدلُّ على الذي وقع عليه فعل الفاعل وحكمه النّصب، يأتي	تعريف تام. **الجنس القريب:** الاسم/

[1]) محفوظ كحوال، كتابي في اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص45.

[2]) المرجع نفسه، ص73.

[3]) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[4]) المرجع نفسه، ص77.

[5]) المرجع نفسه، ص 93.

	المفعول به اسما ظاهرا، ضميرا متصلا، ضميرا مستترا.[1]	الفصل: دال على الّذي وقع عليه فعل الفاعل. الحكم: النّصب. أنواعه: ظاهر/ ضمير متصل/ ضمير مستتر.
المفعول المطلق	مصدر منصوب، يذكر بعد لفظ فعله[2].	تعريف ناقص. **الجنس:** مصدر: **الحكم:** منصوب. **الموقع:** يذكر بعد لفظ فعله.
المفعول لأجله	مصدر يبيّن الغاية من وقوع الفعل[3].	تعريف تام. **الجنس:** مصدر/ **الفصل:** يبيّن الغاية من وقوع الفعل.
المفعول معه	اسم منصوب يأتي بعد الواو بمعنى مع وتسمى واو المعيّة، ليدلّ على ما حصل عليه للفعل لمصاحبته[4].	تعريف تام. **الجنس:** اسم/ **الحكم:** منصوب. **الموقع:** بعد واو المعيّة.
الحال	اسم نكرة يبيّن هيئة صاحبها عند وقوع الفعل[5].	تعريف تام. **الجنس:** اسم/ **الفصل:** نكرة. **الوظيفة:** يبيّن هيئة صاحبها عند وقوع الفعل.
الاسم المقصور	هو الاسم المُعرب الذي آخره ألف لازمة. مثل الهدى[6].	تعريف تام. **الجنس:** الاسم/ **الفصل:**

[1]) محفوظ كحوال، كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص101.

[2]) المرجع نفسه، ص 113.

[3]) المرجع نفسه، ص 117.

[4]) المرجع نفسه، ص 133.

[5]) المرجع نفسه، ص137.

[6]) كمال هيشور، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسّط، ص13.

		المعرب. المثال: الهدى.
اسما الزمان والمكان	اسمان مصوغان لزمان وقوع الفعل ومكانه[1].	تعريف ناقص. **الجنس:** اسمان/ **الفصل:** مصوغان.
الاسم الممدود	الاسم المعرب الذي آخره همزة تلي ألفا زائدة، مثل: فداء[2].	تعريف تام. **الجنس:** الاسم. **الفصل:** المعرب. **العلامة:** آخره ألف لازمة. المثال: فداء.
الفعل الأجوف	هو فعلٌ معتّل الوسط، مثل: قال، يقول، وباع، يبيعُ.[3]	تعريف تام. **الجنس:** فعل/ **الفصل:** معتّل الوسط.
الفعل الناقص	الفعل النّاقص: هو الفعل المعتّل الآخر، مثل: دعا، رمى، سعى.[4]	**تعريف تام** **الجنس:** الفعل/ **الفصل:** المعتّل الآخر.
الأفعال الخمسة	هي أفعال مضارعة، اتصّل بآخرها ألف الاثنين، أو ياء المخاطبة، أو واو الجماعة[5]	**تعريف تام** **الجنس:** الفعل/ **الفصل:** مضارع.
الجامد والمشتّق	الجامد: هو الذي لم يؤخذ من غيره[6] غيره[6] الاسم المشتّق: هو ما أخذ من	**تعريف ناقص** **الجنس:** هو/ **الفصل:** الّذي لم يؤخذ من غيره . أخذ من

[1]) كمال هيشور، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسّط، ص33.

[2]) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3]) المرجع نفسه، ص53.

[4]) المرجع نفسه، ص93.

[5]) المرجع نفسه، ص 103.

[6]) المرجع نفسه، ص73.

	غيره، ودلّ على شيء موصوف بصفة.[1]	غيره.
أسماء الأفعال	أسماء تدلّ على معنى الفعل وتعمل عمله، ولكنّها لا تقبل علاماته.[2]	تعريف تام. **الجنس:** هي/ **الفصل:** تدلّ على معنى الفعل. **العمل:** تعمل عمل الفعل.
اسم الفعل الماضي	يدلّ على فعل ماض، وقد وضع من أوّل الأمر ليدلّ عليه.[3]	**تعريف تام.** **الجنس:** اسم فعل **الفصل:** يدلّ على فعل ماض.
اسم فعل الأمر	هو اسم مبنيّ، يستعمل بمعنى فعل الأمر ولا يقبل علاماته[4]	**تعريف تام.** **الجنس:** اسم/ **الفصل:** مبني.
عطف البيان	اسم تابع جامد غالبا، يوضح متبوعه إن كان معرفة، ويخصّصه إن كان نكرة[5].	**تعريف تام.** **الجنس:** اسم/ **الفصل:** تابع. **الوظيفة:** يوضّح متبوعه.
البدل	تابع مقصود بالحكم بلا واسطة بينه وبين المبدل منه. إنّه يدل عليه؛ فإن قلنا الفقير الشيخ فالمقصود بالفقير هو الشيخ.[6]	**تعريف ناقص.** **الجنس:** تابع / **الفصل:** مقصود بالحكم.

[1]) أحمد سعيد مغزي، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص54.

[2]) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3]) المرجع نفسه، ص119.

[4]) المرجع نفسه، ص79.

[5]) أحسن الصّيد، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص18.

[6]) المرجع نفسه، ص24.

العدد	وهو ما دلّ على المعدود مثل واحد، خمسة، عشرون، ألف[1].	**تعريف ناقص.** **الجنس:** هو/ **الفصل:** ما دلّ.
التّمييز	اسم نكرة منصوب يأتي ليزيل الغموض عن كلمة.[2]	**تعريف تام:** **الجنس:** اسم / **الفصل:** نكرة **الوظيفة:** يزيل الغموض عن كلمة.

3-1-2-التّعريف بالعمل:

ومن التّعريفات المُدرجة ضمن نظرية النّحو التّعريف بالعمل حيث جاء توظيفه في المرتبة الثّانيّة في الكتاب المدرسيّ ويظهر أكثر في تعريف الأدوات النّحوية.

الظّاهرة اللّغويّة	الاستنتاج	تركيب التّعريف
كان وأخواتها	ترفع المبتدأ ويسمى اسمها وتنصب الخبر ويسمى خبرها.[3]	العمل: رفع المبتدأ ونصب الخبر.
إنّ وأخواتها	تدخل على الجملة الاسميّة، فتنصب المبتدأ ويسمى اسمها، وترفع الخبر ويسمى خبرها[4].	العمل: نصب المبتدإ/ رفع الخبر.
أدوات جزم المضارع	أدوات الجزم التي تجزمُ فعلاً مضارعا واحدا هي: لم، لومّا، ولام الأمر، لا النّاهيّة[5].	جزم الفعل المضارع.
الفعل المتعدّي	الفعل المتعدّي: ما تجاوز الفاعل، ونصب المفعول به؛ ومنه ما ينصب	العمل: نصب مفعول واحد/ نصب مفعول به ثان.

[1]) المرجع نفسه، ص32.

[2]) أحسن الصّيد، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص44.

[3]) المرجع نفسه، ص77.

[4]) المرجع نفسه، ص93.

[5]) كمال هيشور، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسّط، ص98.

	مفعولا واحدا، ومنه ما ينصب مفعولين أو ثلاثة مفاعيل[1].	
لا النّافيّة للجنس	"لا التي يُقصد بها التّنصيص على نفي خبرها عن جميع أفراد الجنس تسمى لا النّافيّة للجنس وتعمل عمل إنّ فتنصب اسمها وترفع خبرها[2].	العمل: تنصب الاسم وترفع الخبر.
اسم الفاعل	يعمل اسم الفاعل عمل فعله: 1.يرفع فاعلا إذا كان فعله، مثال: هذا الخبر البارز أثره. 2.وينصب مفعولا به إذا كان متعديا لمفعول واحد، مثال: الصّحافيّ قائل الصّدق. 3.ويرفع فاعلا وينصب مفعولين إذا كان الفعل متعديا إلى مفعولين، مثال: التّلفزيون مانح المشاهد متعة[3].	العمل: رفع فاعل/ نصب مفعول به. رفع فاعل ونصب مفعولين.
صيغة المبالغة	تعمل صيّغ المبالغة عمل اسم الفاعل بشروطه.[4]	// // // //
أفعال الشروع	تدخل على الجملة الاسميّة فترفع الأوّل ويسمّى اسمها، وتنصب الثّاني ويسمى خبرها. وخبرها جملة فعليّة فعلها مضارع، يعود ضميره على اسم أفعال الشّروع.[5]	العمل: ترفع المبتدأ وتنصب الخبر. قيد الخبر: جملة فعليّة.
أفعال المقاربة	تدخل على الجملة الاسميّة فترفع	العمل: ترفع المبتدأ وتنصب

[1]) المرجع نفسه، ص133.

[2]) أحمد سعيد مغزي، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط ، ص44.

[3]) المرجع نفسه ، ص39.

[4]) المرجع نفسه، ص58.

[5]) المرجع نفسه، ص94.

	المبتدأ، ويسمى اسمها، وتنصب الخبر ويسمى خبرها. وخبرها يكون دائما جملة فعليّة، فعلها مضارع، كما أنّ الأصل فيه أن يأتي متأخرا عن اسمها وقلّما يتوسّط كاد واسمها[1].	الخبر.
الصّفة المشّبهة	تعرب الصّفة المشبهة حسب موقعها في الجملة، وتعمل عمل اسم الفاعل بشروطه[2].	العمل: تعمل عمل اسم الفاعل.

3-1-3-التّعريف بالحكم:

وقد بلغ عددُ التّعريفات بالحكم في كتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسط 11 تعريفا.

الظّاهرة اللّغويّة	الاستنتاج	تركيب التّعريف
المبتدأ	اسم مرفوع تبتدئ به الجملة"[3]	الحكم: الرّفع.
الخبر	اسم نكرة مرفوع"[4]	الحكم: الرّفع.
الفاعل	"هو ما دلّ على الّذي يقوم بالفعل، أو يتصّف به، وحكمه الإعرابي الرّفع"[5].	الحكم: الرّفع.
نائب الفاعل	اسم مرفوع يقع بعد الفعل المبني للمجهول، ينوب عن الفاعل، ويكون اسماً ظاهراً أو ضميرا متّصلاً أو مستتراً"[6].	الحكم: الرّفع.
المفعول به	اسم يدلّ على الذي وقع عليه فعل الفاعل وحكمه النّصب"[1].	الحكم: النّصب.

[1]) أحمد سعيد مغزي، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص114.

[2]) المرجع نفسه، ص99.

[3]) محفوظ كحوال، كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص73.

[4]) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[5]) المرجع نفسه، ص45.

[6]) المرجع نفسه، ص97.

المفعول المطلق	والمفعول لأجله بأنّه: مصدر منصوب يبيّن الغاية من وقوع الفعل"[2].	الحكم: النّصب.
المفعول معه	اسم منصوبُ يأتي بعد الواو بمعنى (مع) تسمّى واو المعيّة، ليدلّ على ما حصل للفعل بمصاحبته"[3].	الحكم: النّصب
نصب الفعل المضارع	وتكون علامة نصبه الفتحة في الفعل المفرد، نحو: أجتهد كي أنجح، وحذف النون في الأفعال الخمسة، نحو: لن يأتوا[4].	الحكم: النّصب العلامة: الفتحة/ النون.
الأفعال الخمسة	وحكم إعرابها الرّفع بثبوت النّون، والنّصب والجزم بحذفه[5].	**الحكم:** الرّفع ثبوت النون. النّصب والجزم: حذف النون.
التمييز	اسم نكرة منصوب[6].	الحكم: النّصب.

3-1-4-التّعريف بالميزان الصّرفي:

يركّز علم الصّرف على الكلمة باعتبارها بنيّة، ويتّم قياس الكلمة بزيادة حروفها أو نُقصها على الميزان الصّرفي، وهو نظريّة مهمّة جدا في الصّرف على أساسها يتّم تجريد الكلمة أو الزيادة عليها، جمعها وتثنيتها، تصريف الأفعال وإسنادها، وقد تمّ استعمال هذا النّمط من التّعريف في حوالي 7 تعريفات:

الظّاهرة اللّغويّة	الاستنتاج	تركيب التّعريف
جمع المذكّر	يصيرُ المفرد المذكر جمعا مذكرا سالما بإضافة	قيد جمع المذكّر:

[1]) المرجع نفسه، ص101.

[2]) المرجع نفسه، ص113.

[3]) محفوظ كحوال، كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص138.

[4]) كمال هيشور، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص 58.

[5]) المرجع نفسه، ص103.

[6]) أحسن الصّيد، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص44.

والمؤنّث السّالمين	الواو والنون في حالة الرّفع والياء والنّون في حالة النصب. يصير المفرد المؤنّث جمعا مؤنثا بإضافة الألف والتاء في كلّ الأحوال.[1]	الواو+ النون=الرّفع. الياء+النون=النّصب قيد جمع المؤنّث: الألف+ التّاء.
جمع التّكسير	هو ما تغيّر فيه بناء مفرده، وقد يدلّ على المذكّر والمؤنّث[2].	قيد جمع التّكسير: تغيير بنية المفرد.
أفعل التّفضيل	اسم مصوغ على وزن (أفعل) للدّلالة على أنّ شيئين اشتركا في صفة وزاد أحدهما عن الآخر"[3].	الوزن: (أفعل)
اسما الزمان والمكان	-يُصاغان من الفعل الثّلاثي على وزن(مفعل) بفتح الميم والعين، وسكون ما بينهما، إذا كان مضارعه مفتوح العين أو مضمومها أو معتل الآخر. مثل: مكرم، معلم. -يصاغان من الفعل الثّلاثي على وزن(مفعل) بكسر العين، إذا كان مضارعه مكسور العين أو معتل الأوّل. مثل: مضرب، موطن. -ويصاغان من غير الثلاثي على وزن اسم مفعوله. مثل: مكرم، مستخرج، مستعان[4].	الوزن: مَفْعَل/ مفعِلْ.
اسم الفاعل	يصاغ اسم الفاعل من الثّلاثي على وزن فاعل. من غير الثّلاثي على وزن المضارع بإبدال حرف المضارعة ميما مضمومة وكسر ما قبل آخره.[5]	الميزان الصّرفي: فاعل.

[1]) محفوظ كحوال، كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص 53.

[2]) المرجع نفسه، ص 57.

[3]) كمال هيشور، كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، ص154.

[4]) المرجع نفسه، ص33.

[5]) أحمد سعيد مغزي، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص39.

صيّغ المبالغة	يحوّل اسم الفاعل عند قصد المبالغة إلى الصّيغ الآتيّة: فعّال/ مفعال/ فعول/ فعيل/ فعل[1].	الميزان الصّرفي: فعال/مفعال/فعول/ فعيل/فعل.
الصّفة المشبّهة	أشهر أوزانها: 1.أفعل: الذي مؤنثه فعلاء. مثل: أحمر حمراء. 2.فعلان الذي مؤنثه فعلى. مثل عطشان عطشى. 3.فعيل مثل بخيل كريم . 4.فعل مثل فرح. 5.فعال مثل شجاع. فعال مثل جبان.[2]	الميزان الصّرفي: أفعل–فعلاء/فعلان–فعلى/ فعيل/ فعل/ فعال.

التّحليل: تعدّ التّعريفات محتوى معرفيا في كتاب اللّغة العربيّة، الغرض منه تزويد المتعلّم بمعارف وخبرات تسهم في بناء معارف لغويّة لديه وإحكام لسانه، وبعد إحصاء التّعريفات من حيث نمطها، وجدنا أنّ التّعريف **بما هو الشيء؟** حاز على نسبة كبيرة في كتاب اللّغة العربيّة، وذلك راجع لطبيعة المصطلحات المدرجة فيه، والمتأمل للتّعريفات التي وردت بهذا الشكل، يجدها قد خضعت إلى التّصور المنطقي المبنيّ على تحديد المعرّفات انطلاقا من أجناسها وفصولها، وهو الّذي من شأنه رسم صورة ذهنيّة واضحة للمُصطلح لدى المتعلّم، غير أنّنا توصلنا إلى مجموعة من الملاحظات:

–تشترك الكثير من التّعريفات الواردة في الكتاب المدرسي في الأجناس والفصول، فأحيانا تكون أجناسًا بعيدة أو فصولا بعيدة، لتجيب عن سؤال ما هو الشيء؟ فكانت في صيغة تعريف ناقص، وإن كانت هذه التّعريفات مميّزة إلى حدّ ما للمصطلح عن غيره، إلاّ أنّه كان بالإمكان أن تأتي في صورة أوضح، فمصطلح الضمير الّذي عُرف بأنّه: ما دلّ على متكلّم أو مخاطب أو غائب"[3] من المستحسن أن يعرّف بهذا التّعريف: "الضمير هو كلّ اسم معرفة يدلّ على متكلّم مخاطب أو غائب" لأنّ التّعريف السّابق له لم يشر إلى أنّ الضمير من المعارف ولا من الأسماء المبنيّة...لذلك نجد كثيرا من المتعلمين لا يجيدون

[1]) المرجع نفسه، ص 54.

[2]) أحمد سعيد مغزي، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط ، ص99.

[3]) محفوظ كحوال، كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص21.

إعرابه ويكتفون بالإشارة إليه على أنّه ضمير، ولا يعرفون أنَّ الضمير من المعارف وكذلك الأمر بالنسبة لأسماء الإشارة[1] والاسم الموصول[2].

ونحن إذا انتقلنا إلى تعريف الفاعل، وتأمّلنا تعريفه انتهينا إلى أنّ التّعريف واضحٌ وجليّ إلى حدّ كبير، فتعريفه بأنّه: ما دلّ على الّذي يقوم بالفعل أو يتّصف به وحكمه الإعرابي الرّفع" فقولهم (ما دلّ) لفظ عام لا يسهم إسهاما واضحًا في تشكيل صورة الفاعل لدى المتعلّم، فكان أولى تعريفه بأنّه: اسمٌ مرفوع يدلّ على الّذي قام بالفعل" أو كما جاء تعريفه في كتاب الجيل الأوّل:" الفاعل اسمٌ مرفوع يدلّ على الّذي قام بالفعل أو اتصّف به"[3] وهي الصّورة التي جاءت عليها في مصنّفات النّحو التّعليميّة كما ورد في النّحو الواضح: "اسم مرفوع تقدّمه فعل، ويدلّ على الّذي فعل الفعل"[4]. وكذلك الأمر بالنسبة لدرس (أزمنة الفعل)، فالفعل عمل حركة وحدث، وهذا العمل قد يقترنُ بقرينة تبيّن زمن حدوثه وهي قرينة الزمن، بحيث يعرّف بأنّه:" الفعل الماضي هو فعلُ حدث في زمن مضى". كما جاء في النّحو الواضح:" الفعل الماضي كلّ فعل يدلّ على حصول عملٍ في الزمن الماضي"[5].

2-تعريفات اشتركت في أجناس وفصول قريبة أو أجابت عن سؤال **ما الجنس الّذي ينتمي إليه المصطلح؟** وهي التّعريفات التي تعلّقت بتعريف المبتدإ، الخبر، كان وأخواتها، المفعول معه، الحال، الاسم المقصور، الممدود المنقوص، الفعل الأجوف، النّاقص، الأفعال الخمسة، اسم فعل الأمر. والملاحظ لتركيبات هذه التّعريفات يجد أنّها انحصرت في قسم الكلمة (الاسم، الفعل) وتوزّعت بين قسمي: النّحو، والصّرف.

أما إذا انتقلنا إلى التّعريف بالعمل وقرأنا بتأنٍّ التّعريفات الواردة في الجدول وجدنا أنّها كلّها تعريفات تعلّقت بالأدوات النّحويّة والعمل الّذي تقوم به في الجملة باعتبارها ظاهرة لغويّة تدرّس للمتعلّم، وباعتبارها مصطلحات نحويّة تدرّس كظواهر لغويّة لتلميذ مرحلة التّعليم المتوسّط، وتوجب الوصول به إلى استنتاج حولها يشكّل تعريفا لها، ولعلّ من أبرز الملاحظات التي سجلناه في مضامين هذه التّعريفات:

---

[1]) المرجع نفسه، ص37.

[2]) المرجع نفسه، ص41.

[3]) محفوظ كحوال، كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص104.

[4]) علي الجارم، النّحو الواضح، ص39.

[5]) المرجع نفسه، ص 21.

-تعريفات راعت نظريّة الأصل والفرع (العامل):

وقد كان نصيب هذه النّظريّة وافرا في عدد من الأدوات النّحويّة التي تتعلّق بنسخ عنصري الجملة الاسميّة، فقد عرفت كان وأخواتها وهي الأصل في جزء من الدّرس بعملها، وهي أن ترفع المبتدأ الّذي يصير اسما لها، وتنصب الخبر والّذي يسمى خبرا لها. وقد حملت أدوات أخرى عليها ونقصد بذلك **(أفعال الشروع/ أفعال المقاربة/ وأفعال الرّجاء)** فتعريفاتها الموضّحة في الجدول أعلاه، بيّنت علّة عملها على عنصري الجملة الاسميّة فتنصب الأوّل وترفع الثاني.

وكذلك الأمر بالنسبة **لـ (إنّ وأخواتها)** والتي تعمل عملها على عنصري الجملة الاسميّة، فتنصب الأوّل وترفع الثّاني، وهو تعريف تتميّز به عن بقيّة الأدوات الأخرى وقد حُمل على هذا التّعريف تعريف **لا النّافيّة للجنس** التي تكون نافيّة لجنس الخبر عن جميع أفراد الجنس، وقد حُملت عليها بالنّظر إلى العمل والمنزلة لا بالنّظر إلى المعنى لأنّ **(إنّ)** تفيد **التّوكيد** بينما (لا) تفيد **النّفي** "وقد تكون لا بمنزلة إنّ في نصب الأوّل ورفع الثّاني كقولك في نفي الجنس: لا غلامَ رجلٍ قائمٌ هنا"[1].

كما تمّ التّعريف بالنّظر إلى الأصل والفرع في قياس اسم الفاعل على الفعل في العمل، ومن ثمّة قياس صيغة المبالغة والصّفة المشبّهة في العمل، فالأصل أنَّ الأفعال تعمل والأسماء تُحمل عليها.

-إنّ التّعريف بالحكم تعريفٌ يتفرّع عن التّعريف بالعمل، وله علاقة وثيقة به حيث يرتكز هذا التّعريف على بيان الأحكام التي تظهر على المصطلحات أثناء ورودها في الجمل وبفعل العوامل التي تدخل عليها، حتى أنّ عادة النّحاة قديما تبويب قواعد اللّغة بالنّظر إلى حكمها الإعرابي كباب المرفوعات، المنصوبات والمجرورات. وقد وردت التّعريفات بالحكم بكثرة في كتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط، ويظهر ذلك في المصطلحات الرّئيسة التي تُبنى عليها الجملة العربيّة بنوعيها. والجميل في الأمر أنّ المصطلحات النّحويّة رُتبت ترتيبا منطقيّا وانتمائيّا أو كانتماء الأسرة، حيث وردت التّعريفات الخاصة بالمرفوعات في كتاب السّنة الأولى: الفاعل، نائب الفاعل، المبتدأ، الخبر، وكذلك أسرة المنصوبات (المفاعيل بأنواعها) وهذه العادة دأب عليها النُّحاة قديما في تصانيفهم باب المرفوعات، باب المنصوبات، باب المجرورات.

[1]) عبد القاهر الجرجاني، الجمل، ص18.

والملاحظ لهذه التّعريفات يرى أنّها تعريفات قصيرة في مضمونها، وممّا يؤخذ عليها أيضا أنّها لا تميّز المصطلح عن غيره إن لم تقترن بتعريفات أخرى.

5-أما التّعريف بالميزان الصّرفي فهو تعريف يسيرٌ على المتعلمين؛ كونه يركّز على بنيّة الكلمة أو الكلمة في ذاتها ولذاتها. وما لاحظناه:

أنّ هناك تعريفات اهتمّت بتغيير البنيّة كتعريف جمع التّكسير.

-تعريفات اشتركت في وزن صرفي واحد: كتعريف اسمي الزمان والمكان، صيّغ المبالغة والصّفة المشبّهة.

3-2-التّعريفات التي تقع ضمن إطار النّحو:

ليست هذه التّعريفات خاضعة في شكلها القضوي (المحتوى) إلى الأسس والمبادىء التي تمّ تنظير النّحو على أساسها في فترة الاحتكاك بالمنطق، وإنّما وفق معايير ومناهج أخرى كانت دارجة في التّعامل مع اللّغة أوّل الأمر، ولعلّ أبرزها المنهج الوصفي وهو المنهج الّذي يسعى إلى وصف اللّغة أو اللهجة في مستوياتها المختلفة؛ أي في نواحي أصواتها، ومقاطعها، وأبنيتها، ودلالاتها، وتراكيبها، وألفاظها، أو في بعض هذه النّواحي ولا يتخطّى مرحلة الوصف"[1]. ومن هذه التّعريفات:

3-2-1-التّعريف بالخصيصة:

يسعى هذا النّوع من التّعريف بحصر خصائص المعرَّف، التي تميّزه عن غيره، وقد وردت صورتها في عدّة تعريفات في الكتاب المدرسي جاءت كالآتي:

الظاهرة اللّغويّة	الاستنتاج	تركيب التّعريف
النعت الحقيقي	"النّعت الحقيقي يتبع منعوته في الإعراب، ويطابقه في التّعريف والتّنكير وفي النوع والعدد".[2]	العلامة: التّبعيّة. تقديم النّعت بذكر علاماته التي تميّزه عن بقيّة التّوابع، وهي علامات شكليّة تمثلت في خصيصة المطابقة لمنعوته.
الفعل المضارع	وإذا دخلت عليه السّين وسوف يصبح دالا	تركيب التّعريف:

[1]) رمضان عبد التّواب، المدخل إلى علم اللّغة ومناهج البحث اللّغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، 1997، ص182.

[2]) محفوظ كحوال، كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص13.

	على المستقبل"[1].	العلامة: السّين/ سوف. التّحليل: تعريف بالعلامة، فمن العلامات التي تميّز الفعل المضارع عن غيره من الأفعال (السين وسوف) والتي تنقله من حدثيّة الحاضر إلى حدثيّة المستقبل.
الفعل المعتّل	1-المثال[2]: وهو ما كانت فاؤه " الحرف الأول" حرف علة، مثل: وسع. 2-الأجوف: وهو ما كانت عينه" الحرف الثّاني" حرف علة. مثل: قال. 3-الناقص:وهو ما كانت لامه الحرف الأخير حرف علة. مثل: رمِى. 4-اللفيف: وهو ما كان فيه حرفا علة، وينقسم إلى نوعين: أ-مقرون: وهو ما اجتمع فيه حرفا علّة دون أن يفرّق بينهما حرف آخر صحيح، مثل شوى. ب-مفروق: وهو ما كان فيه حرفا علة بينهما حرف صحيح، مثل: وقى.	**العلامات:** **المثال:** الفاء حرف علّة. **الأجوف:** العين حرف علّة. **النّاقص:** اللام حرف علّة. **اللفيف المقرون:** الفاء والعين حرف علّة. **اللفيف المفروق:** الفاء واللام حرف علّة.
الأفعال الخمسة	أفعال اتصّل بآخرها ألف الاثنين، أو ياء المخاطبة، أو واو الجماعة[3].	**العلامة:** ألف الاثنين/ ياء المخاطبة/ واو الجماعة.

[1]) المرجع نفسه ، ص17.

[2]) كمال هيشور، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسّط، ص23.

[3]) المرجع نفسه، ص103.

الخبر	يكون الخبر أيضا جملة اسميّة، ترتبط بالمبتدأ الأوّل بضمير يعود عليه[1].	**العلامة:** العائد على المبتدإ.

-3-2-2-التّعريف بالموقع:

وهو تعريف يرتكز على بيان موقع المصطلح من الجملة أو في التّركيب النّحوي، كتعريف المبتدإ بقولهم : تبتدئ به الجملة"[2]. حيث يأتي المبتدأ في بداية الجملة الاسميّة لذلك سُميّ مبتدأً لابتداء الكلام به، وتعريف نائبِ الفاعل بأنّه: " اسمٌ مرفوع يقع بعد الفعل المبني للمجهول"[3]. وتعريف المفعول المطلق بأنّه: يذكر بعد لفظ فعله".

الظّاهرة اللّغويّة	الاستنتاج	تركيب التّعريف
المبتدأ	تبتدئ به الجملة[4].	**الموقع:** بداية الجملة الاسميّة.
نائب الفاعل	يقع بعد الفعل المبني للمجهول[5].	**الموقع:** بعد الفعل المبني للمجهول.
المفعول المطلق	يذكر بعد لفظ فعله[6].	**الموقع:** يأتي بعد الفعل الّذي من لفظه.
المفعول معه	يأتي بعد الواو بمعنى مع وتسمى واو المعيّة[7].	**الموقع:** يأتي بعد الواو.

-3-2-3-التّعريف بالوصف:

[1]) المرجع نفسه، ص73.

[2]) محفوظ كحوال، كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص 73.

[3]) المرجع نفسه، ص97.

[4]) المرجع نفسه ، ص73.

[5]) كمال هيشور، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثانيّة من التّعليم المتوسّط، ص97.

[6]) المرجع نفسه، ص113.

[7]) محفوظ كحوال، كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص133.

وعادة ما يكون الوصف بوصف المصطلح النّحوي في الاستعمال، بذكر مجموع الصّفات التي تشكلّ له صورة بين المصطلحات وتميّزه عن غيره، ومنها تعريف أحرفِ الجواب: "تُستعمَل في الردّ على أساليب الاستفهام وغيرهما ممّا يقتضي جوابًا مُعيَّنا وقد تقوم هذه الحروف مَقام جملة الجواب، وتدلّ على جملة الجواب المحذوفة"[1].

الظّاهرة اللّغويّة	الاستنتاج	تركيب التّعريف
النعت السّببي	يتبع النّعت السببي منعوته في الإعراب والتّعريف والتّنكير، ويلزم صورة الإفراد ويتبع ما بعده في التّذكير والتأنيث[2].	تعريف بالوصف. علامات التطابق: الإعراب/ التّعريف والتّنكير/الإفراد/ التّذكير والتّأنيث.
الاسم الموصول	نوعٌ من المعارف، لا يتضح معناه ولا يتعيّن إلاّ بجملة تأتي بعده وهو أنواع[3]:	الشّرط: الوضوح: جملة بعد الاسم الموصول.
إسناد الفعل المثال إلى الضمائر	تحذف فاء المثال المجرّد في المضارع والأمر، إذا كان واويا مكسور العين في المضارع. مثال: وعد، يعد، عد، وجد، يجد، جد. ولا تحذف فاؤه إذا كان يائيا، مثل: يبس، ييبس، ايبس[4]	شروط إسناد المثال: حذف حرف العلّة: مثال واوي. عدم حذف حرف العلّة: مثال يائي.
نصب الفعل المضارع	ينصب الفعل المضارع إذا سبقته إحدى الأدوات النّاصبة، وتكون علامة نصبه الفتحة في الفعل المفرد، نحو: أجتهد كي أنجح، وحذف النون في الأفعال الخمسة، نحو: لن يأتوا.	شروط نصب الفعل المضارع: أن يسبق بأداة نصب.

[1]) كمال هيشور، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسّط، ص124.

[2]) محفوظ كحوال، المرجع نفسه، ص43.

[3]) المرجع نفسه، ص33.

[4]) كمال هيشور، كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسّط، ص43.

	الأدوات الناصبة هي: أن، لن، إذن، كي[1].	
إسناد الأجوف إلى الضمائر	عند إسناد الفعل الأجوف إلى الضّمائر، يحذف حرف العلّة في الحالات الآتيّة: 1-في الماضي: يحذف حرف العلّة إذا اتصلّ الفعل بتاء الفاعل، مثل: قلتُ، بعتُ، رمتُ..أو بـ(نا) الفاعلين مثل: قسنا، أو بنون النّسوة مثل: قلن، بعن. 2-في المضارع: يحذف حرف العلّة إذا أسند الفعل إلى نون النّسوة، مثل: يقلن، ويبعن. ويثبت فيما عدا ذلك. 3-في الأمر: يحذف حرف العلّة إذا أسند الفعل إلى ضمير المخاطب المفرد المذكر مثل: قلْ، وبعْ، أو إلى نون النّسوة مثل: (وقلن قولا معروفا).[2]	إسناد الأجوف: اتصال حرف العلّة بتاء الفاعل. **المضارع:** حذف حرف العلّة إذا أسند الفعل إلى نون النسوة. **الأمر:** إسناد الفعل إلى ضمير المخاطب المفرد المذكّر.
الفعل الناقص	تحذف لام الفعل النّاقص(الحرف الأصلي الأخير منه) إذا اتصّلت به واو الجماعة، مثل: دعوا، رموا، يعوا، أو اتصّلت به تاء التّأنيث مثل: دعت، رمت، سعت[3].	**شروط حذف علة الناقص:** اتصاله بواو الجماعة.
جزم الفعل المضارع	يجزم الفعل المضارع المرعب إذا سبقته أداة من أدوات الجزم[4].	**شروط جزم الفعل المضارع:** اتصاله بأداة جزم.
بناء الفعل الماضي	يبنى الفعل الماضي على الفتح، إلاّ إذا اتصلّت به واو الجماعة فيبنى على الضم، أو اتصلّت به التّاء المتحرّكة، أو نون	**شروط بناء فعل الماضي:** الضم: واو الجماعة.

[1]) المرجع نفسه، ص58.

[2]) كمال هيشور، كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الثّنيّة من التّعليم المتوسّط، ص 78.

[3]) محفوظ كحوال، كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص 93.

[4]) كمال هيشور، المرجع نفسه، ص 98.

	النسوة، أو نا الدالة على الفاعل، فيبنى على السكون[1].	**السكون:** التّاء المتحرّكة/ نون النسوة/ نا الدالة على الفاعل.
لا النافية للجنس	يكون اسم لا منصوبا إذا كان مضافا أو شبيها بالمضاف، ومبنيا على ما ينصب به إذا كان مفردا. لكي تعمل(لا) عمل (إنّ) يشترط أن يكون اسمها وخبرها نكرتين، وألاّ يفصل اسمها عنها، فإن فقد أحد هذين الشّرطين بطل عملها ووجب تكرارها، واذا اقترنت بحرف جر بطل عمله.[2]	**وصف بالشّرط:** شروط نصب اسم لا النافية للجنس: مضافا/ شبيه بالمضاف. **وصف بالفرق: شروط عملها عمل إنّ:** تنكير اسمها وخبرها.
الجملة البسيطة	تكون الجملة بسيطة: إذا كانت كلّ عناصرها مفردة. المركبة: إذا كان أحد عناصرها جملة فعليّة أو اسميّة.	**الجملة البسيطة:** عناصرها مفردة. **المركبة:** عناصرها مركبة.
الجملة الواقعة مفعولا به	يرد المفعول به جملة فعليّة أو اسميّة في الحالات الآتيّة: -إذا كان مقولا للقول. إذا كان مفعولا به ثانيا لظنّ أو إحدى أخواتها. تكون الجملة الواقعة مفعولا به في محلّ نصب دائما[3].	**وصف بالشّرط:** جملة اسميّة/ فعليّة. أشكالهما: مقول القول/ مفعول به لأفعال الظّن.
الجملة الواقعة نعتا	يأتي النعت جملة (فعليّة أو اسميّة) داخل الجملة الاسميّة التي تصبح بذلك جملة	**وصف بالشّرط:** جملة اسميّة أو فعليّة

[1]) محفوظ كحوال، كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الاولى من التّعليم المتوسّط، ص17.
[2]) أحمد سعيد مغزي، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص 44.
[3]) أحسن الصّيد، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص 64.

	مركبة ، أحد عناصرها (النعت) جملة اسميّة أو فعليّة، تابعة لمنعوتها في الإعراب (الرّفع، النّصب، أو الجرّ)[1].	تابعة للمنعوت.
الجملة الواقعة حالا	تأتي الحال جملة (فعليّة أو اسميّة) في محل نصب حال). للحال عائد يربطه بصاحبه، قد يكون ضميرا (متصلا أو مستترا وقد يكون واو الحال أو كليهما معا)[2]	**وصف بالشّرط:** عائد على صاحب الحال.
الجملة الواقعة خبرا	يكون خبر المبتدإ اسما مفردا أو شبه جملة متعلّقة بمحذوف خبر، كما يأتي جملة فعليّة أو اسميّة في محل رفع.[3]	**تعريف بوصف أشكال الخبر الجملة:** اسميّة/ فعليّة.
الجملة الفعليّة الواقعة خبرا	الخبر جملة فعليّة ويشترط في جملته أن تشتمل على ضمير يربطها بالمبتدأ يطابقه في الجنس والعدد. تعرب الجملة الفعلية في محل رفع خبر.[4]	**شروط خبر الجملة:** عائد على المبتدإ.
الجملة الواقعة مضافا إليه.	المضاف إليه اسم مجرور ينسب إلى اسم قبله. المضاف إليه ثلاثة أنواع: مفرد اسم ظاهر او ضمير، جملة فعليّة جملة اسمية. يكون المضاف إليه جملة فعليّة بعد ظروف الزمان والمكان مثل: إذ، حيث، إذا، لما، مذ، منذ، يوم.	**الجملة المضاف إليه** فعليّة، واسميّة وتكون في محلّ جرّ.

[1]) أحسن الصّيد، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص 78.

[2]) المرجع نفسه، ص84.

[3]) المرجع نفسه، ص 98.

[4]) المرجع نفسه، ص 98.

	يكون المضاف إليه جملة فعليّة بإضافة أن بعد/ المفعول لأجله المصدر، قبل، بعد، منذ، مذ. يكون المضاف إليه جملة فعليّة بإضافة ما بعد: قبل، بعد. تعرب جملة المضاف إليه في محلّ جرّ بالإضافة. يكون خبر كان وأخواتها اسما مفردا أو جملة فعليّة أو جملة اسميّة، تكون في محل نصب. تتضمن الجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها ضميرا يعود على اسمها يطابقه في النّوع والعدد.[1]	
خبر أفعال الشروع	يمكن أن يكون خبر إنّ وأخواتها جملة فعليّة أو جملة اسميّة تكون في محلّ رفع تتضمن الجملة الواقعة خبرا لإنّ وأخواتها ضميرا يعود على اسمها يطابقه في النّوع والعدد.[2]	**وصف بالشّرط:** توفر الجملة الخبر على ضمير عائد على اسمها.
الجملة الواقعة جوابا للشّرط	يتكوّن أسلوب الشّرط من جملتين فعليتين متلازمتين، تسمى الأولى جملة الشرط، والثّانيّة جواب الشّرط[3].	**وصف شكل الأسلوب**
الجملة الواقعة جوابا للشّرط	الجملة الواقعة جملة جوابا للشرط إذا كانت الجملة الشرطيّة مسبوقة بأداة شرط جازم،	**وصف بالشّرط**

[1]) أحسن الصّيد، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص 112.

[2]) المرجع نفسه، ص 144.

[3]) المرجع نفسه، ص 152.

	مثل الجملة الواقعة جوابا لشرط مقترنة بالفاء أو بإذا الفجائيّة[1].	
بناء الفعل المضارع	يُبنى الفعل المضارع على الفتح إذا اتصلت به نون التّوكيد الثّقيلة والخفيفة. ويُبنى على السّكون إذا اتصلت به النون السّاكنة[2].	وصف بالشّرط: الفتح: نون التوكيد الثّقيلة والخفيفة. السكون: النون الساكنة.
بناء فعل الأمر	يبنى فعل الأمر على السكون ، إذا لم يتصل به شيء، أو اتصلّت به نون النسوة. ويُبنى على حذف حرف العلة، إذا كان معتل الآخر. كما يبنى على حذف النّون، إذا اتصلّت به ألف الاثنين، أو واو الجماعة، او ياء المخاطبة. ويبنى على الفتح إذا اتصّلت به نون التّوكيد[3].	وصف بالشّرط: السكون: عدم اتصاله بشيء. حذف حرف العلّة: معتّل الآخر. حذف النون: ألف الاثنين، واو الجماعة، ياء المخاطبة. الفتح: نون التّوكيد.

-3-2-4-التّعريف بالحصر:

تتميّز بعض المصطلحات النّحويّة في أنّها تنقسم إلى أقسام أو تتجزأ إلى أجزاء أو أنّ قاعدتها تتفرّع إلى فروع، لذلك قد نجد هذا النّوع من التّعريف حاضرا وبقوّة في تعريف بعض المصطلحات الواردة في كتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسط، وقد جاء بصيّغ مثل: (على أنواع، نوعان، قسمان، ثلاثة أنواع) كتعريف اسم فعل الأمر، بقولهم:"

1-سماعيّ: مثل: صه بمعنى اصمت، حيّ بمعنى: أقبل، ومثل إليك: ابتعد. رويدك بمعنى تمهل.

2-قياسي: يجيء على وزن فعال مثل حذار بمعنى احذر.

[1]) أحسن الصّيد، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص 152.

[2]) المرجع نفسه، ص34.

[3]) المرجع نفسه، ص64.

الظّاهرة اللّغويّة	الاستنتاج	تركيب التّعريف
أخوات كان	أخوات كان هي: صار، أصبح، أضحى، أمسى، بات، ظلّ، ويأتي منها الماضي والمضارع والأمر. مازال، ما فتئ، ما برح، ما انفك، ويأتي منها الماضي والمضارع فقط. ليس، مادام، لا يتصرفان أي منهما الماضي فقط[1].	**لفظ الحصر**: استعمال عبارة: (أخوات كان هي):
حروف القسم	وحروف القسم هي: الواو، الباء، والتاء . وهي حروف جرّ[2].	**لفظ الحصر**: استعمال عبارة (حروف القسم هي).
أدوات الجزم	أدوات الجزم التي تجزم فعلا مضارعا واحدا هي: لم، لومّا، ولام الأمر، لا النّاهيّة[3].	**لفظ الحصر**: أدوات الجزم التي تجزم فعلا مضارعا.
أحرف الجواب	وهذه الحروف هي: نعم، وأجل، وبلى، وإي، ولا، وكلاّ[4].	**لفظ الحصر**: وهذه الحروف هي
المنادى	والمنادى خمسة أنواع[5]: 1-العلم المفرد: مثل :"يا فاطمة، أتقني العمل". 2-النّكرة المقصودة: مثل: "يا تلميذ، اجتهد". 3-النكرة غير المقصودة: "مثل: يا طالبا، أقبل على العلم".	**لفظ الحصر**: استعمال عبارة: المنادى خمسة أنواع.

[1]) محفوظ كحوال، كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التعّليم المتوسّط، ص77.

[2]) كمال هيشور، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسّط، ص38.

[3]) المرجع نفسه، ص98.

[4]) محفوظ كحوال، المرجع نفسه، ص123.

[5]) المرجع نفسه، ص159.

	4-المضاف: مثل:" يا صانعة الفخار، حافظي على التّقاليد". 5-الشّبيه بالمضاف: مثل "يا حائكا برنوسا، بوركت حياكتك".	
الحال	الحال تكون مفردة أو جملة فعليّة أو جملة اسميّة أو شبه جملة[1].	أنواع الحال

التّحليل:

وبعد عرض هذه التّعريفات انتهيتُ إلى مجموعة من الملاحظات والنّقاط الهامة:

-لا يشبه التّعريف بالخصيصة التّعريف بالماهيّة، كون هذا الأخير يحقّق شرط الطّرد والعكس، بينما لا يتحقّق هذا الشّرط في التّعريف بالخصيصة، فتعريف النّعت الحقيقي في كتاب السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط:" بأنّه يتبع منعوته في الإعراب، ويطابقه في التّعريف والتّنكير وفي النّوع والعدد" فكلّ نعت يجوز أنْ يتبع منعوته" وهنا تحقّق شرط الطّرد بينما ليس كلّ منعوت يتبع منعوته ولم يتحقّق شرط الانعكاس (العكس) وعليه فإنّ مطابقة النّعت لمنعوته خصيصة ميّزته عن غيره من التّوابع. وقد ظهر التّعريف بالخصيصة بصفة خاصّة في المصطلحات التي بها علامات تميّزها عن غيرها كما بدا في تعريف الفعل المضارع بذكر علامتي الزمن وسوف وهي من أبرز العلامات له عن غيره وقد ظهر هذا في الكتب جليًّا. وكذلك الأمر في تعريف (الخبر، الفعل المعتّل...) ومن أبرز الملاحظات التي سجّلناها أنّ التّعريف بالخصيصة تعريف مباشر ليس فيه من التّعقيد اللفظي ولا المعنويّ وهو ما يناسب تلميذ مرحلة التّعليم المتوسّط.

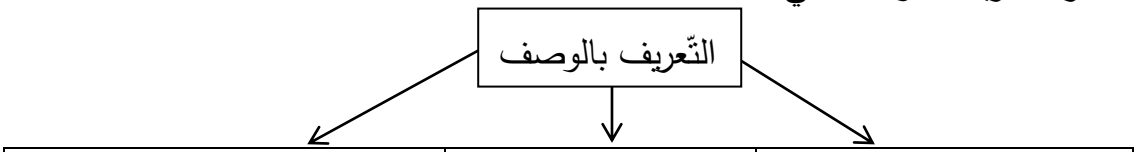
4-التّعريف بالموقع استدعته المصطلحات التي يجب فيها تحديد موقع المصطلح من الجملة؛ وذلك لإفادته في الكثير من الأمور منها:

أ-تحديد الخانة التي يشغلها المصطلح في الجملة بنوعيها، ممّا يسهلّ المهام على المتعلّم.

ب-الإسهام في تشكيل صورة واضحة وجليّة له في ذهن المتعلّم، كتعريف المبتدأ أنّه يأتي في بداية الجملة الاسميّة يجعل المتعلّم يدرك أنّ المبتدأ عنصر أوّل وأوّلي في الجملة الاسميّة. وكذلك بالنسبة للمفعول المطلق، الخبر ونائب الفاعل، المفعول معه.

[1]) محفوظ كحوال، كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص137.

5-أكثر تعريف يمثّل الاستعمال الفعليّ للمصطلح هو التّعريف بالوصف؛ حيث يذكر كلّ المتعلّقات ويحوي كلّ المتفرّقات والعلامات التي تتعلّق بالموصوف والتي تعزّز فهم المتعلّم له بشكل مبسّط ويسير، وقد ظهر بشكلٍ مكثّف في كتاب اللّغة العربيّة بمراحله الأربع، ظهر التّعريف بالوصف في عدّة أشكال:



الوصف بالشّرط	الوصف بالفرق	الوصف بما يختّص به المصطلح
شرط الوضوح. شرط حذف أو زيادة. شرط عمل المصطلح.	التّفريق بين عمل مصطلح ومصطلح آخر.	المطابقة. النعت. التّركيب.

الجدول رقم (32).

وقد سجّلنا بعض الملاحظات في محتويات وألفاظ التّعريفات:

-التّعريفات طويلة في ألفاظها وعباراتها؛ غير أنّها واضحة لسهولة لفظها، ويتعلّق الأمر بالوصف في الحالة الأولى، بذكر كلّ العلامات التي تخصّ المصطلح وظهر في تعريف الاسم الموصول، نصب الفعل المضارع، إسناد الفعل الأجوف، الفعل الناقص، بناء فعل الأمر، بناء الفعل المضارع، الجملة الواقعة مضافا إليه، بناء فعل الأمر، جملة جواب الشّرط.

والتّعريف بالشّرط، ويتّم بذكر كلّ الشروط التي يجب أن تتوفر في المصطلحات وظهر في النّعت السببي ، خبر إنّ وأخواتها، الجملة الواقعة جوابا للشّرط. وقد جاء منه تعريف الفعل المضارع في كتاب السّنة الثّانيّة "الأصل في المضارع أن يكون مرفوعا، وذلك إذا لم تدخل عليه إحدى أدوات النّصب أو الجزم"[1]. العلامة الأصليّة لرفع الفعل المضارع هي الضّمة، ويرفع بثبوت النون إذا كان من الأفعال الخمسة، يُبنى الفعل المضارع على الفتح إذا اتصلّت به نون التّوكيد الخفيفة أو الثّقيلة، ويبنى على السّكون إذا اتصلت به نون النسوة.

-أما عن التّعريفات الوظيفيّة فهي تعريفات تركّز على الوظيفة التي يؤدّيها المصطلح في الجملة، وهي تعريفات تركّز على الاستعمال أيضا وكأنّها تطبّق المبدأ التداولي الّذي يقضي بدراسة اللّغة في الاستعمال، واتخذ التّعريف الوظيفي شكلين في الكتاب المدرسي:

[1]) كمال هيشور، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسّط، ص58.

-بيان الوظيفة المعنويّة للمصطلح وغالبا ما ظهرت في المعاني التي تحملها الأدوات، الحروف.

-بيان الوظيفة النّحويّة للمُصطلح في الجملة؛ أي الوظيفة التي يؤدّيها المصطلح في حدّ ذاته وبالنسبة للمصطلحات الأخرى في الجملة وهنا يتقاطع مع التّعريف بالعمل.

-3-3-4-التّعريف الوظيفي:

ويُقصد بهذا التّعريف بيان الوظيفة التي يؤدّيها المعرّف في الجملة أو التّركيب، **كتعريف الحال:** يبيّن هيئة صاحبها عند وقوع الفعل. وبيان عمل المفعول **المطلق:** "يأتي المفعول المطلق مؤكدا لمعنى الفعل، أو مبيّنا نوعه أو عدده".

الظّاهرة اللّغويّة	الاستنتاج	تركيب التّعريف
حروف العطف	**الواو:** لمطلق الجمع بين المعطوف والمعطوف عليه. **الفاء:** للترتيب، والتّعقيب. **ثم:** للترتيب والتراخي[1].	**الوظيفة المعنويّة:** الجمع/ التّرتيب/ التّعقيب/ التّراخي.
حروف المفاجأة التفسير والاستقبال	من حروف المعاني ما يدلّ على معنى المفاجأة، وأهمّها إذا وإذ. (أي): حرف تفسير نفسر بها المفردات. (السّين): حرف استقبال تختّص بالفعل المضارع فتنقله من زمان الحال إلى المستقبل القريب، وتسمى (حرف تنفيس). (سوف): حرف استقبال تختصّ بالفعل المضارع فتنقله من زمان الحال إلى المستقبل البعيد، وتسمّى حرف تسويف[2].	**الوظيفة المعنويّة:** المفاجأة. التّفسير. الاستقبال: التّنفيس/ والتّسويف.
حروف التّمني الاستفتاح	ليت موضوعة للتّمنّي؛ وهو طلب مستحيل لن يتحقّق، أو هو صعب الحصول. و"لو" و"هل" قد تفيدان التّمنيّ أحيانا، ويعرف	**الوظيفة المعنويّة لحروف** التّمني: الاستفتاح.

[1]) محفوظ كحوال، كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الاولى من التّعليم المتوسّط، ص18.

[2]) أحمد سعيد مغزي، كتاب اللغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص143.

	ذلك من سياق الكلام. وحرفا الاستفتاح هما (ألا) و(أما)، ويأتيان في بداية الكلام لتأكيده[1].	
حروف المعاني	هي كلمات تفيد معنى من المعاني حسب السّياق الذي تقع فيه، ومنها: لا : من المعاني التي تفيدها النّفي والنهي. من: من المعاني التي تفيدها التّبعيض، والابتداء والسّببيّة[2].	**الوظيفة المعنويّة لبعض** حروف المعاني: النّهي/النفي/التّبعيض/ الابتداء.
عطف النسق	عطف النسق هو ربط اسم معطوف بمعطوف عليه تابع له في الإعراب بأحد أحرف العطف[3].	**الوظيفة النحويّة:** ربط معطوف بمعطوف عليه.
الاستثناء	هو إخراج عنصر في الجملة من الحكم العام باستعمال أداة استثناء[4].	**الوظيفة النّحويّة:** إخراج عنصر في الجملة من الحكم العام.

3-3-3-التّعريفات الشكلية :

كثيرة ومتنّوعة، فمنها التّعريف بالمثال التّعريف بالمرادف والضدّ لكن لم يظهر منها في الكتاب المدرسي إلاّ التّعريف بالمرادف:

المصطلح	الاستنتاج	تركيب التعريف
العطف	هو ربط لفظ بلفظ[5].	المعنى اللغوي: الرّبط.
الاستفهام	الاستفهام: طلب معرفة شيء معيّن[6].	المعنى اللغوي:

[1]) كمال هيشور، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسّط، ص163.

[2]) أحمد سعيد مغزي، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص24.

[3]) أحسن الصّيد، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص12.

[4])كمال هيشور، المرجع نفسه، ص38.

[5]) المرجع نفسه، ص18.

[6]) كمال هيشور، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسّط، ص 63.

		طلب المعرفة.
النفي	هو أسلوب من الأساليب الخبريّة، يفيد الإنكار والإخبار بعدم وقوع شيء معيّن في الماضي، أو الحاضر، أو المستقبل[1].	المعنى اللغوي: الإنكار.

ومن أبرز ما لاحظناه حول هذه التّعريفات الثلاث:

1-أنّها قصيرة اللفظ مباشرة المعنى والمغزى.

2-تشتمل على الدلالة اللّغويّة للمُصطلح التي من شأنها أن تذلّل الكثير من الصعاب على المتعلّم، فمعرفة المصطلح من لفظه قد تسهم في تشكيل صورة واضحة وجليّة له عند المتعلّم، بحيث لا يجدّ صعوبة في فهم دلالة المصطلح الأدائية في الجملة أو الوظيفيّة أو الوصفيّة أو غير ذلك.

ثانيا: السّمات التّداوليّة للمصطلحات من خلال تعريفاتها:

يعكس التّعريف بغض النّظر عن الجانب التّصويري الّذي يشكّله للمصطلح؛ جانبا تداوليًّا أيضا يظهر في استعماله استعمالا يحيط بجزئياته ويشكلّ صورة ذهنيّة له، فمن خلال التّلفظ بالمصطلح وتعريفه نكون قد قُمنا بفعل تلفظيّ، وإنجازيته تتجلّى في معرفة فهم واستيعاب التّعريف أما الجانب التّأثيري فيظهر في تمكّن المتعلّم منه بتوظيفه في مختلف الوضعيات والسّياقات.

التّعريف		
الفعل التّلفظي	الفعل الإنجازي	الفعل التّأثيري
التّلفظ والقول بصيغة التّعريف	معرفة/ فهم/ واستيعاب	اقتناع المتعلّم بالتّعريف وتوظيفه.

وسنحاول من خلال الجدول التّالي الكشف عن أهم المصطلحات ذات البعد التّداولي في تعريفاتها وتحديداتها :

1-البعد التّداولي للفعل التّعلميّ داخل القول (التّعريف):

ويعدّ الفعل؛ أوّل مصطلح تمّ استعماله في الكتاب المدرسي. والفعل في اللّغة كما جاء تعريفه في لسان العرب هو: "كناية عن كلّ عمل متعدّ أو غير متعدّ"[2] وقد جاء في

[1]) كمال هيشور، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسّط، ص 83.

[2]) ابن منظور، لسان العرب، ص3438.

المعجم الوسيط بأنّ: "فعل الشيء فعلاً وفعالاً عمله"[1] حيث يقترنُ الفعل بدلالة العمل، ونستشّف من دلالة العمل القيام بحركات، غير أنّ هناك أفعالاً لا تدلُّ على العمل بقدر ما تدلّ على الوصف، أي تصف لنا حدثا، وهذا ما يظهر في أفعال مثل: مات. وقد أشرنا إلى مجمل التّعريفات الخاصّة بالفعل في الكتاب المدرسيّ في العناصر السّابقة من هذا المبحث؛ وهنا سنشير إلى أهم سماته التي استخلصناها له، وهي:

1-1-السّمات النّحويّة للفعل:

1-1-1-وظيفة الفعل:

والمتأمّل للتّعريفات الثّلاثة الواردة في الكتاب المدرسي والتي سبق الإشارة إليها، يجد أنّها ركّزت على قرينة الزّمن التي تُظهر من خلال الاستعمال، فمن بين القرائن التي خصّ بها النّحاة الفعل الزمن (مضى، حاضر، مستقبل). وقد أشار الباحثون إلى أنّ الفعل باعتباره "وحدة لفظيّة أي مجموعة أصوات ذات نظام معيّن، يأخذ وظيفة دلاليّة، وظيفة صرفيّة ووظيفة نحويّة"[2] فالوظيفة الدلاليّة تتمثّل في دلالة الفعل على معنى معيّن، والوظيفة الصّرفيّة تَظهرُ في دلالة الفعل كونه هيئة ذات وزن على الزمن والحدث، بينما الوظيفة النّحويّة فهي التي تتعلّق بعلاقة الإسناد بينه وبين الفاعل والتي تأخذ بُعدا تداوليًّا. والفعل من خلال التّعريفات الواردة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى، يتخذُ وظيفتين: وظيفة دلاليّة، ووظيفة صرفيّة، بينما لم تشر التّعريفات السّابقة إلى الوظيفة النّحويّة:

تعريف الفعل	وظيفته الدلاليّة	وظيفته الصّرفيّة
ما دلّ على وقوع الفعل في زمن.	الفعل له معنى العمل.	الفعل صيغة لها زمن.

الجدول رقم(33)

1-1-2-المصطلح الزمني للفعل:

ينسب للفعل مصطلح الزمن، فمن بين الأمور التي وقف عندها النحاة في وضع تعريف للفعل الزمن "فإنّ الفعل فعل بدلالته على الحدث والزمان المعيّن"[3]، فاقترن الفعل بالماضي، الحاضر، المستقبل، الأمر، والمضارع) ولكن من الأمور التي يقع الخلط فيها

[1]) مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة، المعجم الوسيط، ص695.

[2]) عبد الهادي الفضلي، دراسات في الفعل، دار القلم، بيروت، لبنان، ط1، دت،ص17.

[3]) جمال الدّين بن محمد ابن مالك، شرح التّسهيل، تح: عبد الرحمان السّيد، محمود بدوي المختو،ج1، هجر للطباعة، مصر، ط 1، 1990، ص17.

هي مصطلح المضارع وهو كمصطلح لا يدلّ على زمن وإن كان من تعريفات المضارع بأنّه يدلّ على الحاضر والمستقبل.

1-1-3-البناء:

بالنسبة للماضي والأمر، وهو من الأمور التي أشير إليها في التّعريفات السّابقة ، بأنّ الفعل المبنيّ هو الذي يلزم آخره حركة واحدة. وهو من بين الأمور التي كان ينبغي الإشارة إليها بالنسبة لمتعلّم السّنة الأولى حتى يفرّق بينهما وبين الفعل المضارع، لكن تمّ تخصيص ذلك كدرسين مستقلين في كتاب السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط.

1-2-السّمات التّداوليّة للفعل من خلال التّعريف:

1-2-1-الإعراب والبناء:

قدّم النّحاة تفسيرات لبناء الفعل الماضي والأمر، وإعراب الفعل المضارع نابعة من الاستعمال الحقيقي لهم، فلزوم الفعل البناء ليس لزوم الحرف الأخير منه حركة واحدة؛ وإنّما يعود إلى "لزوم البناء الحادث من غير عامل وثباته"[1]. فإنّما يُبنى الفعل الماضي وفعل الأمر لانعدام العامل أثناء الاستعمال فلزما حركة واحدة، بينما الإعراب فهو على أربعة أضرب: رفع، ونصب، وجزم، وجرّ، يظهر في الفعل المضارع بأضربه الثّلاثة الأولى "فيزول الإعراب لزوال العامل وانتقاله"[2]. فلا يتمايز الفعل ببناءه ولا بإعرابه إلا من خلال الاستعمال، فالاستعمال هو الذّي حكم على الفعلين(الماضي، والأمر) بالبناء والمضارع بالإعراب. فللاستعمال حسب النحاة دورٌ مهم في تحديد بناء الفعل من إعرابه، وللعامل أثر في ذلك.

1-2-2-العلاقة الإسناديّة:

يختّص الفعل بمجموعة من السّمات منها الإسناد، حيث تركّز هذه العلاقة أكثر على الاستعمال بدلا من الوضع الصّرفي والدّلالي للفعل، فهي علاقة نحويّة ولكنّها تحمل في ثناياها بُعدا تداوليا يظهر في الاستعمال، فاستعمال الفعل في حدّ ذاته في جملة أو تركيب يترتّب عليه علاقة إسناديّة بينه وبين الّذي يقوم بالفعل وهو ما يسمّى الفاعل. والذي يعنينا-في هذا المقام- هو الأداءات الفعليّة لهذه العلاقة من خلال الأمثلة التي تمّ عرضها في الكتاب المدرسي كنشاط لغوي مستعمل.

---

[1]) أحمد بن حسين بن الخبّاز، توجيه اللمع شرح كتاب اللمع، تح: فايز زكي محمد دياب، دار السّلام، القاهرة، مصر،ط1، 2002، ص27.

[2]) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

الأمثلة[1]:

1-فسألتها جارتها: أين ابنك رامي؟ فأجابتها:« لقد مات ضميره وتركني وحيدة».

2-«أنا لا أريدُ منه شيئا سوى أن يزورني ولو مرّة في الشّهر».

3-«ارْحم أمّك وزرها».

والّذي يهمنا من هذه الأمثلة جميعها، الجمل الفعليّة (التّركيب الفعلي):

المجموعة (أ):

سألتها: سألت+ هي. / أجابتها: أجابت+ هي. / مات: مات+ هو./ تركني: ترك+ هو.

مسند+ مسند إليه/ مسند+ مسند إليه/ مسند+ مسند إليه/ مسند+ مسند إليه.

المجموعة (ب):

لا أريدُ: أريدُ+ أنا./ يزورني: يزور+ هو. /

مسند+ مسند إليه مسند+ مسند إليه.

المجموعة (ج):

ارحم= ارحمْ+ أنت. / زرها= زرْ+ أنتَ.

مسند + مسند إليه / مسند+ مسند إليه

فنلاحظ من خلال هذه الأمثلة المستقاة من نصّ القراءة المشروحة (قلب الأمّ)[2] أنّ العلاقة الإسناديّة نحويا متوافرة، فمراد الجملة كما قال ابن هشام (المسند والمسند إليه)[3] حيث اختلفت دلالات الأفعال المستعملة، واختلف المسند إليه من تركيب فعليّ إلى آخر، حيث جاء بصورة الضمير الغائب (هي، هو) والضمير المتكلّم (أنا) وضمير المخاطب (أنت) ويعود هذا إلى طبيعة النّص القصصّية، والنّمط التّعبيري المستعمل المتمثّل في السّرد الّذي يتوافر في الأفعال بأزمنتها إضافة إلى الضمائر الغائبة والمتكلّمة التي تتناسب وتحوّل الوضعيات الكلاميّة، ورغم اختلاف التّركيب الفعلي (المسند إليه) في المجوعة (أ) والمجوعة (ب) إلى أنّ الّذي نتحدّث عنه أو المتحدّث عنه هو واحد وهو رامي ابن المرأة العجوز. ويحدّد **غاردنر** الإسناد من زاويّة تداوليّة على أنّه:" يقوم على قول شيء ما عن

---

[1]) محفوظ كحوال، كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص16.

[2]) المرجع نفسه، ص16.

[3]) ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تح: عبد اللطيف الخطيب، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، ط1، 2002، ص15.

شيء ما فإنّه لنا أن نقول أنّ المسند إليه هو الشّيء الّذي تقول عنه شيئا ما، وبعبارة أبسط إنّ المسند إليه هو الشيء الّذي تقول عنه شيئا ما، وبعبارة أبسط إنّ المسند والمسند إليه هو الشيء الّذي نتكلّم في شأنه والمسند هو الشيء الّذي نقوله في شأنه"[1]. بينما في المجموعة(ج) فإن تحقّق التّركيب الإسنادي الفعلي: (فعل+ فاعل). إلى أنّ المتحدّث عنه هو أمّ رامي (المرأة العجوز).

وبعد تصنيف **جاردنر** للجملة الخطابيّة المكوّنة من مسند ومسند إليه، لاحظنا أيضا أنّ هذه الجمل والأمثلة قد أدّت أربعة أنماط كلاميّة:

الاستفهام التّعجبي: سألتها أم سعيد: أين ابنك الوحيد رامي؟

الخبريّة: سألتها/ أجابتها/ مات ضميره/ تركني وحيدة.

الطّلبيّة: لا أريد منه سوى أن يزورني/ ارحم أمّك/ زُرها.

1-2-3-التّعديّة: وقد جاء تناول هذه العلاقة بين الفعل وأجزاء أخرى من الجملة يتعدّى إليها الفعل في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانيّة؛ حيث تمّ تعريفه على أنّه[2]:

أستنتج

الفعل المتعدّي: ما تجاوز الفاعل، ونصب المفعول به؛ ومنه ما ينصب مفعولا واحدا، ومنه ما ينصب مفعولين أو ثلاثة مفاعيل.

فالناظر إلى هذا التّعريف يجد أنّ الفعل المتّعدّي هو الّذي لا يكتفي بفاعله، بل يتجاوزه إلى مفعول أو أكثر حسب طبيعة الأفعال، وبهذه الصّيغة جاء تعريفه في مختلف كتب النّحو التّراثيّة فقد عرّفه ابن يعيش في شرح المفصّل: "اعلم أنّ الأفعال على ضربين: متعدّ وغير متعدّ، فالمتعدّي ما يفتقرُ وجوده إلى محلّ غير الفاعل. والتّعدّي التّجاوز"[3]. هذا من ناحيّة اصطلاحيّة تعريفيّة بالمصطلح؛ إلاّ أنّ هناك معايير يمكن اعتبارها تداوليّة (استعماليّة) قد يركّز عليها المعلّم في شرحه كدرس ممّا يسمح للمتعلّم بالفهم والاستيعاب أكثر، يمكن أن نجملها فيما يأتي:

1-2-3-1-المعيار التّركيبي: إنّ المتأمّل للتّعريف أعلاه يلحظُ أنّ الفعل المتعدي كنوع من الأفعال بحسب التّعديّة واللزوم في المعنى هو ما تجاوز معنى الفاعل في تركيب

---

[1]) آن ريبول جاك موشلار، القاموس الموسوعي للتّداوليّة، ص51.

[2]) أحمد سعيد مغزي، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص133.

[3]) موفّق الدّين ابن يعيش، شرح المفصّل للزمخشري، ج4، دار الكتب العلميّة، بيروت، ص295.

الجملة الفعليّة إلى معنى آخر وهو المفعول به، ولعلّ الأمثلة التي ضربت في الكتاب توضّح هذه الجزئيّة أكثر:

1-وجد النّاس الرّبيع أرحمَ من الشتاء.[1]

فالمثال عبارة عن تركيب فعليّ تام المعنى، بتوفر عناصره المتمثّلة في :

الفعل: وجد / الفاعل: النّاسُ / المفعول به: الرّبيعَ، أرحمَ.

فهذا التّركيب لا يمكن التّوقف عند فاعله، ولعلّ التّلميذ سيدرك ذلك الخلل والنّقص في المعنى لو قال له الأستاذ: وجد النّاس. وتوقّف، سيستشعر طواعيّة أنّ الجملة ناقصة في المعنى؛ تحتاج إلى ما يكمّلها وهو المفعول به وهو الّذي يتعدّى إليه الفعل المتعدّي، فيستخلص المتعلّم مع معلّمه أنّ للمعيار التّركيبي للجملة المتعدّي فعلها دور في تحديد تداوليته واستعماله.

1-2-3-2- المعيار الدلالي:

تلعب معاني الأفعال دورا في تحديد نوعها، فالفعل اللازم يظهر في معناه نوعه، فقولنا للمتعلّم: حلّ الرّبيعُ أو حلّ فصل الرّبيع، يجعلنا نخلُص إلى بعض الملاحظات حول هذا التّركيب الفعلي، منها:

أنّ الفعل (حلّ) فعل لازم في معناه ولفظه؛ ففي لفظه نلاحظ أنّه قد التزم بفاعله في الجملة وفي معناه هو تحقّق المعنى حلول الرّبيع ومقدمه الّذي لا يحتاج إلى مفعول به يقع عليه.

أما **تراكيب الجمل الواردة في الكتاب:**

1-**وجد** النّاس الرّبيع أرحمَ من الشتاء.

2-**حسبَ** الكهول الرّبيع فصل اطمئنان وراحة.

3-قال الرّبيع: **سأجعل** عبء الحياة خفيفا؛ سأردّ متاعبكم راحة.

4-**كسا** الرّبيع الرّبي والوهاد حلّة خضراء.

فبعد نظر المتعلّم لهذه الأفعال؛ يجد أنّها تحمل في ذواتها معانٍ تختلف عن معاني اللزوم؛ بل هي معانٍ تدلّ على التّعديّة؛ حيث تعدّت هذه الأفعال جميعها الفاعل إلى مفعول به، وكما ما هو مشار في منهاج اللّغة العربيّة؛ فإنّ هذه الأفعال في معانيها التي

[1]) أحمد سعيد مغزي، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص133.

ينبغي للمعلّم أن يشير لها سيدرك أنّ الأفعال التي تدلّ على[1] :الظن، التّحويل، واليقين، هي أفعال متعديّة؛ وعليه فإنّ المعنى الاستعمالي لهذه الأفعال يساعد المتعلّم في توظيف الفعل المتعدّي توظيفا سليمًا في مختلف الوضعيات والسياقات التّعلميّة، وعليه فإنّ المعاني التي تدلّ عليها هذه الأفعال من خلال السّياق الاستعمالي وأعني به (مجزوء النّص) سيدرك المتعلّم إنما هي دلالات أسهمت في توضيح معناها ومن ثمة عملها في الجملة، أما من ناحيّة كونها أفعالا ذات قوّة تلفظيّة وإنجازيّة فيمكن اعتبارها أفعالا تقريريّة إخباريّة.

1-3-سماته الصّرفيّة:

لا أروم في هذا الجزء قياس الفعل في بنيته الصّرفيّة من زاويّة تداولية بقياس البعد التّداولي؛ وإنّما أهدف إلى قياس الفعل صرفيّا من حيث صحته وسلامته من علّته، فمن بين الصّور التي يأتي عليها الفعل أن يكون معتّلا وهي سمّة صرفيّة؛ لأنّها تظهر في الفعل كبنيّة مستقلّة في ذاتها ولذاتها لا بالنظر إليها في تركيب لفظي. وقد يتساءل القارئ من هذا العنوان أين التّداوليّة من هذا الجزء؟ لنجيب ليس المقصود هنا ما وضعه النّحاة قديما من قاعدة تبيّن عن الفعل الصحيح من المعتّل؛ فالصحيح ما سلمت أحرفه الأصليّة من حروف العلّة، والمعتّل منها ما احتواها واشتمل على واحدة أو أكثر. وربّما الفعل المعتّل هو سمّة لفظيّة للفعل ليس فيها من التّداوليّة شيء؛ لكنّ المتكلّم (المتعلّم) سيستعمله بصيّغه في وضعيات تواصليّة ذات أغراض تداوليّة. وقد تمّ اعتماد الفعل المعتّل بأصنافه (المثال، الأجوف، النّاقص، اللفيف) في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانيّة. كما تمّ التّطرّق في نفس الكتاب إلى المجرّد (الثّلاثي والرّباعي) والمزيد بأنواعه (المزيد بحرف، المزيدٌ بحرفين، المزيدٌ بثلاثة أحرف). لنلق نظرة أولا على البنيّة اللفظيّة التي أفردت لكلّ لهذا المصطلحات الصّرفيّة[2]:

الفعل	تعريفه
الفعل المعتّل	هو كلّ فعل أحد حروفه الأصليّة حرف علّة.
الفعل المجرّد	ما كانت أحرف ماضيه كلّها أصليّة، وهو بحسب الأصل إما ثلاثيّ أو رباعيّ.
الفعل المزيد	هو ما زيد على أحرفه الأصليّة حرف أو أكثر.

[1]) كمال هيشور، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسّط، ص133.

[2]) المرجع نفسه، ص 23، 118، 138.

ويمكن تمييز السّمات الخاصّة بهذه المصطلحات من خلال تعريفاتها:

-السّمة التّركيبيّة:

تختلف صيغة الفعل المعتّل كصيغة صرفيّة عن صيغة الفعل حين يكون سالما، سيدرك المتعلّم من خلال هذا التّعريف بأنّ له أوزانا على إثرها يحدّد نوعه وهي (المثال، الأجوف، الناقص، واللفيف) وتتنوع هذه الأفعال من حيث الزمن والحدث فتأتي ماضية مضارعة وأمرا وهو ما تمّ تناوله كدروس في كتاب السّنة الثّانية: إسناد الفعل المثال، الأجوف والنّاقص إلى الضمائر[1].

ويأتي المجرّد خاليا من أحرف الزيادة ثلاثيا كان أو رباعيا، فالثّلاثي على ثلاثة أوزان (فَعَلَ، فُعِلَ، فَعِل) والرّباعي على وزن (فعلل) أما المزيد الثّلاثي بحرف فعلى أوزان (أفعل، فعّل، فاعل) والمزيدُ بحرفين (انفعل، افتعل، افعلّ، تفاعل، تفعّل) والمزيدُ بثلاثة أحرف (استفعل، افعوعل، افعوّل، افعالّ) أما المزيدُ الرّباعي بحرف (تفعلل) والمزيدُ بحرفين: افعنلل، افعلّل.

وقد يلجأ المتعلّم إلى استعمالها وتوظيفها تواصليّا في مختلف الوضعيات الشّفهيّة والكتابيّة. وهذا ما يظهر من خلال التّطبيقات الفوريّة التي تسند للمتعلّم بغرض الإنجاز فور الانتهاء من عمليّة التّواصل من معلّم إلى متعلّم، ونأخذ على سبيل المثال ما جاء في الكتاب المدرسي[2]:

أُوَظّفُ تعلّماتي

دخلتَ قسمكَ فوجدتهُ على غير ما تركته سابقا؛ فقد رُفعت على جدرانه الآيات الكريمة والحِكَم الجليلة، وزُيِّنَت بالصّور الطّبيعيّة الجميلة...

– اُكْتُبْ فقرةً تُعَبّرُ فيها عن اسْتِحسان هذا الموقف، وتَنْصَحُ زملاءك بالمثابرة على هذا السّلوك التّربويّ موظّفا ما أمكن من الأفعال المزيدة.

ويمكن أن نجمل القول حول ما تقدّم من التّعريفات التي ظهرت في الكتاب المدرسي:

1-الفعل مصطلح نحويّ وهو هيئة تركيبيّة تتسم تداولية المسند فيها بالفعليّة سواء أكان الفعل مبنيّا للمعلوم أو المجهول، سواء كان متعديّا أو لازمًا، وهذه الهيئة التّركيبيّة هي ما يمكن تسميته بالجملة الفعليّة إذا استقلّت بنفسها ولم تكن عنصرا في تركيب لغوي أطول؛

[1]) ينظر: المرجع نفسه، ص43، 78، 93

[2]) المرجع نفسه، ص138.

لما تحمله من دلالة وظيفيّة مهمّة ألا وهي الإسناد وهو قرينة معنويّة مهمّة جامعة بين ركنين أساسين في الجملة الفعليّة الفعل والفاعل[1].

ويمكن أن نجمل كلّ ما تعلقّ بمصطلح من تعريفات وأبعاد صّرفيّة نحويّة دلاليّة وتداوليّة فيما يأتي:

المصطلح	قيوده	موضعه من الكتاب المدرسي
الفعل	**النّحويّة:** الإعراب والبناء. **التّعديّة**	**البناء:** بناء الفعل الماضي، وفعل الأمر. (كتاب السّنة الثّالثة) **الإعراب:** الفعل المضارع، المنصوب، المجزوم (كتاب السّنة الثّانيّة).
	الصّرفيّة: الاعتلال، التّجريد، والزيادة.	الفعل المعتّل، الفعل المجرّد، الفعل المزيد. (كتاب السّنة الثّانيّة).
	الدّلاليّة: الدّلالة على الحدث+ الزمن.	أزمنة الفعل (كتاب السّنة الأولى)
	التّداوليّة: الإسناد بينه وبين الفاعل.	لا يوجد له تعريف.

الجدول رقم (34).

2-البعد التّداولي للاسم داخل القول (التّعريف):

الاسم مصطلح نحويّ غنّي بمظاهره التّركيبيّة (نحويّة وصرفيّة) ومظاهره التّداوليّة وهذا ما سنعرفه فيما يأتي:

2-1-مظاهر الاسم التّركيبيّة:

لم تدرج كتب مناهج الجيل الثّاني أيّ تعريف خاصّ بالاسم كقسم خاصّ من الكلم وإنّما أدرجت تعريفات خاصّة بالمصطلحات التي تنتمي إليه، وعليه أردت في هذه الجزئيّة

[1]) خديجة محمد الصّافي، نسخ الوظائف النّحويّة في الجملة العربيّة، دار السّلام، القاهرة، ط1، 2008، ص201.

أن أورد تعريفًا للاسم من خلال كتب التّراث حتى نستشّف سماته التّركيبيّة الموزّعة على برنامج اللّغة العربيّة، فقد جاء تعريفه في شرح المفصّل بأنّه:" ما دلّ على معنى في نفسه، دلالة مجرّدة عن الاقتران، وله خصائص منها: جواز الإسناد إليه، ودخول حرف التّعريف، والجّر، والتّنوين والإضافة"[1]. ويظهر من هذا التّعريف علامات وعلاقات للاسم في التّركيب منها:

سمات الاسم على مستوى التّركيب:

2-1-وظيفة الاسم: إنّ المتأمّل لهذا التّعريف أعلاه، يجد أنّ الاسم يأخذ بدوره وظائف:

-**الوظيفة الدلاليّة:** تتمثّل في دلالته على معنى في نفسه فقط، لا في غيره.

-**الوظيفة النّحويّة:** تتمثّل في العلاقات التي تسند إليه: كعلاقة الإسناد، الإضافة، الإشارة، الإخبار.

أما عن علاماته، فقد ذكرت هذه الوظائف على أساس أنّها علامات تميّزه عن غيره، زيادة على علامات أخرى تتمثّل في:

2-1-2-الإعراب:

يختلف الاسم عن نظيريه: الفعل والحرف، في الإعراب وهو من أهم السمات الشّكليّة الخاصّة به، وهو من أشدّ الأمور التي ستجعل المتعلّم يفرّق بينه وبين الفعل والحرف، والإعراب كما عرّفه عباس حسن: "هو تغيّر العلامة التي في آخر اللفظ بسبب تغيّر العوامل الدّاخلة عليه وما يقتضيه كلّ عامل"[2] فالإعراب خصيصة اسميّة تظهر بظهور علامات مخصوصة في آخره، بسبب عوامل مختلفة منها ماهو للرّفع ومنها ما هو للنّصب ومنها ما هو للجّر. وينقسم الاسم من خلال هذه الخصيصة إلى:

المرفوعات وجاء منها في برنامج السّنة الأولى: المبتدأ، الخبر، الفاعل، نائب الفاعل، اسم كان، خبر إنّ.

المنصوبات وجاء منها في برنامج السّنة الأولى: المفعول به، المفعول معه، المفعول المطلق، المفعول لأجله، الحال. ومن برنامج السّنة الرّابعة: الاستثناء، التّمييز. أما المجرورات فلم يأت منها شيء لأنّها تدرّس في مرحلة التّعليم الابتدائي.

---

[1]) ابن يعيش، شرح المفصّل، ج1، إدارة المطبعة المنيرية، القاهرة، دط، دت، ص24.

[2]) عباس حسن، النّحو الوافي، الجزء الأوّل، دار المعارف، مصر، ط1986،1، ص74.

2-2-السّمات التّداوليّة للاسم المتعلّقة بعلاماته الإعرابيّة:

قسّم النّحاة الاسم إلى أقسام نابعة من الاستعمال الفعلي له، فالرّفع، والنّصب والجرّ علامات تظهر على الحرف الأخير للاسم في استعمال حقيقي؛ ممّا يُخرج لنا ما يسّمى بـ: المرفوعات وعلى رأسها: **الفاعل** الّذي جاء تعريفه في كتاب السّنة الأولى بأنّه: "هو ما دلّ على الّذي يقوم بالفعل أو يتّصف به وحكمه الرّفع"[1]. والحقيقة أنّ هذا التّعريف لم يُظهر صراحةً سبب الحكم الإعرابيّ للفاعل (الرّفع) وإنّما كان ضمنيّا من خلال قولهم:

الفاعل ← دلّ على الّذي يقوم بالفعل
الفاعل ← اتصّف به

فبالنظر إلى هذا التّعريف الفاعل أخذ حركة الرّفع؛ لأنّه يحدثنا عن الفعل (وصفا، أو حدثا)، وهو ما أشار إليه النّحاة قديما، حيث قال الورّاق:" ووجه آخر في استحقاق الفاعل الرّفع: أنّ الفاعل أقوى من المفعول؛ لأنّه يحدّث عن الفعل، فوجب أن يُعطى أقوى الحركات، وهو الضمّ"[2]. فاستحقاق الفاعل للرّفع كان بسبب قوته في الاستعمال فحاز أقوى الحركات. إذن فالإسناد هو الظّاهرة المؤثّرة في استحقاق الفاعل لحركة الرّفع، كما أشرنا سابقا أنّ الفاعل مسند إليه الفعل، وبالتّالي العلاقة يمكن تبسيطها كالآتي:

الفعل+ الفاعل (اسما ظاهرا).

مسند+ مسند إليه.

مثل: جاء الأستاذ.

وكذلك الأمر بالنسبة لنائب الفاعل الّذي جاء تعريفه في كتاب السّنة الأولى: اسم مرفوع يقع بعد الفعل المبني للمجهول، ينوب عن الفاعل ويكون اسمًا ظاهرا أو ضميرا متّصلا أو ضميرا مستترا[3]. ولعلّه يأخذ نفس التّعليل مع الفاعل لأنّه يقع بعد الفعل المبني للمجهول فيأخذ أقوى الحركات، وتظهر العلاقة الإسناديّة بينه وبين الفعل المبني للمجهول الّذي يكون مسندا فقط، بينما نائب الفاعل يكون مسندا إليه: المسند + مسند إليه/ كُتب الدّرسُ.

---

[1]) محفوظ كحوال، كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص45.

[2]) عبد الله الورّاق، العلل في النّحو، مكتبة الرشد، الرياض، ط1، 1991، ص269.

[3]) محفوظ كحوال، المرجع نفسه، ص97.

المبتدأ والخبر:

من بين المرفوعات (المبتدأ والخبر) في تركيب الجملة الاسميّة؛ حيث يكون الاسم الأوّل مبتدأ والثّاني يحمل خبرا عنه؛ ممّا ينشئ علاقة إسناديّة بينهما بمعنى يكون المبتدأ مسندا إليه خبر معيّن، ولعلّ الأمثلة المضروبة في الكتب توضّح هذه العلاقة أكثر:

الشواهد والأمثلة:

قال تعالى: «إنّما المؤمنون إخوة».[1]

إنّما المؤمنون إخوةٌ.

مسند إليه + مسند.

فنلاحظ من خلال هذا المثال المأخوذ من النّص الشّرعي لنشاط القراءة المشروحة (آياتُ من سورة الحجرات)[2] أنّ العلاقة الإسناديّة نحويا متوافرة، فمرادُ الجملة الإخبار عن العلاقة التي ينبغي أنْ تربط بين المسلمين وهي الأخوّة، والنّمط التّعبيري المُستعمل المتمثّل في السّرد الّذي يتوافر في الأفعال بأزمنتها إضافة إلى الضمائر الغائبة والمتكلّمة التي تتناسب وتحوّل الوضعيات الكلاميّة. والمبتدأ والخبر كمصطلحين مُدرجين في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى تمّ تعريفهما كالآتي:

المبتدأ: اسمٌ معرفة مرفوع تبتدئ به الجملة الاسميّة.

الخبر: اسمُ نكرة مرفوع، يُتّم معنى الجملة ويشترك مع المبتدإ في تكوين جملة اسميّة.

وعلى أثر هذه العلاقة الإسناديّة في الجملة الاسميّة تنشأ علاقات أخرى تمّ تسميتها في النّحو الوظيفي بالجملة الرّابطيّة وهي ما دخلت عليها النواسخ أفعالا: كان وأخواتها أو حروفا وإنّ وأخواتها[3]. وهو ما جاء تناوله في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى:

النّصب: فمن الظّواهر اللّغويّة التي حُكمها النّصب، والتي ذكرت في مناهج الجيل الثّاني: المفاعيل، إضافة إلى الحال وكلّها كانت في برنامج السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، وهذه التّعريفات التي تمثّل قواعد واستنتاجات، لن يتمكّن المتعلّم من الوصول إليها ولا فهمها ولا استيعابها؛ إلاّ بعد أن يجعله المعلّم في سياقات تتناولها ويستعمل هذه الظواهر اللّغويّة في أداءات فعليّة حقيقيّة، تتجسّد من خلال الأمثلة التي تمّ ضربها للمناقشة، وقد

---

[1]) محفوظ كحوال، كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص72.

[2]) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3]) محمد حسن مليطان، نظريّة النّحو الوظيفي الأسس والنّماذج، ص 79.

تمّ عرضها في الكتاب المدرسيّ، ولعلّنا نستشف من تعريفات المصطلحات التّاليّة بعض الحقائق التّداوليّة:

المصطلح	تعريفه	المعنى الاستعمالي
المفعول به	اسم يدلّ على من وقع عليه فعل الفاعل وحكمه النّصب".	استقبال الحدث.
المفعول المطلق	مصدر منصوب يبيّن الغاية من وقوع الفعل.	الحدث غير المقيّد بزمن.
المفعول لأجله	اسم منصوب يأتي بعد واو بمعنى (مع)	العلّة من الحدث.
المفعول معه	تسمّى واو المعيّة ليدلّ على ما حصل للفعل بمصاحبته.	مصاحبة الحدث.
الحال	اسم نكرة يبيّن هيئة صاحبها عند وقوع الفعل ويصحّ وقوعها جوابا لكيف. صاحبها يجب أن يكون معرفة تطابق الحال صاحبها في النّوع والعدد.	حال صاحبها عند وقوع الحدث.

الجدول رقم (34).

فهذه التّعريفات تبيّن للمتعلّم بعد عمليّة المناقشة طريقة استعمال المصطلحات الاستعمال الصّائب؛ بينما المصطلحات في حدّ ذاتها تُبين عن معان للاستعمال، فالمفعول به مستقبل للحدث؛ تبيّن من خلال الأداء الفعلّي للفظ الّذي وقع عليه فعل الفاعل؛ فمن خلال المثال الّذي ضُرب بالكتاب: يجدُ المسافرُ نفسَه يأكل. والأسئلة المطروحة بعد تحديد المسند (المسند) والمسند إليه (المسافرُ). يستخلص المتعلّم عن طريق المناقشة أنّ (نفسه) لفظ وقع عليه الفعل (يجد) الّذي قام به الفاعل (المسافرٌ). ليقتنع وتترسخ في ذهنه هذه القاعدة التي هي تعريف به في ذهنه ويوظفها في جمل ووضعيات من إنشائه نذكر منها:

ونفس الأمر بالنسبة للمفعول المطلق؛ فحين يتدبّر المتعلّم المثال المعطى له في الكتاب المقتطف من نصّ القراءة المشروحة: الأعياد "الأعياد سنّة فطريّة جُبل عليها النّاس وعرفوها، وفكّروا فيها تفكيرا منذ عرفوا الاجتماع"[1] ثمّ من خلال الأسئلة التي تمّ

[1]) محفوظ كحوال، كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص112.

طرحها أسئلة، سيستخلص المتعلّم ماهيّة المصطلح، فقد يُثير انتباهه في هذا الاستعمال لفظتي (فكّروا- تفكيرا) للمقارنة بينهما. فالسؤال المطروح : ما المصدرٌ الّذي يُذكر بعد فعله ويشتمل على لفظه ومعناه، كيف يسمّى؟ ج: المفعول المطلق.

وكيف جاء؟ دعوة من الأستاذ لملاحظة الجانب الشّكلي للاسم ليستخلص المتعلّم مظاهر المفعول المطلق. فبعد عمليّة إمعان وملاحظة في اللفظ في المثال، سيدرك المتعلّم أنّ المفعول المطلق هو حدث غير مقيّد بزمن. أما المفعول لأجله فيستنتج المتعلّم من خلال المثال الموضوع في صفحة الدّرس: "وربّما صام بعضهم ابتغاء الأجر والثّواب من عند الله" فعندما يُلاحظ المتعلّم كلمة (ابتغاء) ويقف عند معانيها جيّدا يستنتج أنّها استعملت لبيان علّة استعمال الفعل؛ لذلك سميّ بالمفعول لأجله. أما المفعول معه فلعلّ المتعلّم يدرك بعد مناقشة المثال: سرتٌ والغابةَ، فهذا المثال يكشف من خلاله المعلّم للمتعلّم أنّ الفعل قد يصاحبه اسم ما بواسطة قرينة لفظيّة هي (الواو).

أما الحال فمن التّعريف يستخلص المتعلّم دلالتها الاستعماليّة والمتمثّلة في: بيان هيئة الحال على صاحبها أثناء وقوع الفعل.

ومن خلال الإعراب نستخلص أهمّ ما توصّل إليه التّداوليون في الجانب النّحوي، وهو ما يسمّى بالنّحو الوظيفي إلى تقسيم المُصطلحات حسب استعمالها في البنيات الخطابيّة؛ التي تظهر فيما يأتي:

حدود الموضوعات	المنّفذ للمحمول: الفاعل. حدّ المتقبّل: نائب الفاعل. المُستقبل: المفعول به.
حدود اللواحق	صيغةُ الحدث: المفعول المطلق. العلّة: المفعول لأجله. المُصَاحبة: المفعول معه. الحال: الحال وأنواعها.

الجدول رقم(39).

ويختّص الاسم بسمات منها الإسناد، حيث تركّز هذه العلاقة أكثر على الاستعمال بدلا من الوضع النّحوي الصّرفي والدّلالي للاسم، فهي علاقة نحويّة ولكنّها تحمل في

ثناياها بُعدًا تداوليًّا يظهرُ في الاستعمال، فالاستعمال الفعليّ (الحقيقي) للاسم في تركيب اسمي مُعيّن؛ يجعل هذه العلاقة تأخذ عدّة أشكال: حدود الموضوعات وحدود اللواحق.

2-2-1-الاسم والإحالة التّداوليّة:

تعريف الإحالة: لغة :

إنّ الإحالة سمة تداوليّة من مصدر الفعل أحال. وقد ذكر ابن منظور حول هذه المادّة في لسان العرب: الحول أي السّنة بأسرها، وحال عليه الحوال والحول وحؤولا: أتى، وأحالت الدار وأحولت وحالت وحيل بها: أتى عليها أحوال، وأحال عليه إحالة"[1] فإحالة الأمر في اللّغة تعاقب الأحوال عليه، أو كمّا أشير في نهاية التّعريف أحال عليه إحالة بمعنى أشار أو أرجع إليه إرجاعا.

أما تداوليّا:

فالإحالة حسب المتوكّل: ترتبط بموقف تواصليّ؛ معيّن أي لأنّها ترتبط بعبارة أدّق، بمخزون المخاطب كما يتصوّره المتكلّم أثناء الخطاب، دليل ذلك أنّ الإحالة على ذات ما يمكن أن تتّم بواسطة ضمير أو اسم أو مركّب اسميّ معقّد وفقا لتقدير المتكلّم للإمكانات المتوافرة لدى المخاطب للتّعرّف على الذات المعنّيّة بالإحالة"[2] " إذن فالإحالة فعل خطابيّ ينطلق من علاقة تقوم بين عناصر الخطاب (طرفي الخطاب)، وفقا لتصّورات المخاطِب عن إمكانات المخاطب حول مضمون الخطاب، وما يُحيل عليه الخطاب إن في الواقع أو المتخيّل أو في خطاب سابق لاحق.

ومن العناصر اللّغويّة الاسميّة التي تؤدّي وظيفة الإحالة دلالة وتأويلا؛ بمعنى تربط العنصر بالمرجع الّذي تحيل إليه[3] اسم العلم، الاسم المشترك، اسم الإشارة، الضمير، الاسم الموصول، وهذه الدرّوس الثّلاث الأخيرة مبرمجة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسط في كتاب مناهج الجيل الثّاني؛ بينما الاسم المشترك واسم العلم فليست بدروس معنيّة بمرحلة التّعليم المتوسط، ولعلّنا نكتشف إحالة هذه العناصر اللّغويّة من خلال التّعريفات التّاليّة:

---

[1]) ابن منظور، لسان العرب، ص1054.

[2]) أحمد المتوكّل، قضايا اللّغة العربيّة في اللسانيات الوظيفيّة، ص138.

[3]) بوشليق وهيبة، الفاعل بين السّمات النّحويّة والتّداوليّة في اللّغة العربيّة، مجلّة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، المجلّد 6، العدد 2، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، ص168.

المثال	الظّاهرة (العنصر الإحاليّ)	التّعريف
جيءَ بمالكٍ إلى كوخِ العجوزِ رحمةُ وهو جريحُ، وإياه كانت تعالج[1].	المحيل: هو. المُحال إليه: مالك.	الضّمير ما دلّ على متكلّم مخاطب أو غائب. ما دلّ : أحال.
قد غفلت عن هذه الحقيقة عشرين سنّة"[2].	المحيل: اسم وسيلة الإحالة: الإشارة. المحال إليه: شخص، جماد، مكان، زمان.	اسماء الإشارة تدلّ على مُشار إليه بواسطة إشارة حسّية او معنويّة وهي نوعٌ من المعارف.
وانتظرت الكلمة الرّهيبة التي تأمرني بالوقوف[3].	المحيل: اسم. دوره: الرّبط بين جملة وأخرى. المحال إليه: جملة صلّة الموصول.	الاسم الموصول: نوع من المعارف لا يتضّح معناه ولا يتعيّن إلاّ بجملة تأتي بعده.

الجدول رقم (40).

لاحظنا من خلال الجدول أعلاه أنّ العناصر اللّغويّة السّابقة؛ هي عناصر إحاليّة قد يكتشفها المعلّم وهوّ يتلقاها كدروس، ومن ثمّة يستعملها كعناصر وظيفيّة تداوليّة في وضعيات تواصليّة مختلفة، فلو توقف المعلّم بمتعلّمه عند كلّ عنصر لغويّ من هذه العناصر، لتمكّن من تحديد نوعها، ودورها، ومن ثمّة توظيفها أحس توظيف.

ولو توقف المتعلّم عند هذا العنصر اللّغويّ؛ وأجاب عن أسئلة من قبيل: ما نوعه؟ ج: اسم. علام دلّ: على الغائب. من يعوّض مالك لاستخلص المتعلّم أنّ الضّمير: اسمٌ قد يدلّ على غائب ويعوضه.

[1]) محفوظ كحوال، كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص20.

[2]) المرجع نفسه، ص37.

[3]) المرجع نفسه، ص 41.

وكذلك الأمر خاطبته سائلة عن حاله. ويكتشف المتعلّم كلّ هذا من خلال الأمثلة المضروبة لهذه العناصر في الكتاب المدرسي وهو ما أشرنا إليه سابقًا، ليستخلص ما يأتي:

المصطلح	نوعه	دوره	الشّق التّداولي فيه
الضمير	اسم معرفة	تعويض المتكلّم، المخاطب والغائب.	الإحالة.
اسم الإشارة	اسم معرفة	الإشارة إلى شيء حسيّ أو معنويّ	الإحالة.
الاسم الموصول	اسم معرفة	الرّبط بين جملتين	الإحالة.

الجدول رقم (41)

من حيث التبعيّة:

من الظّواهر اللّغويّة التي لا تنفردٌ بحكم إعرابيّ خاصّ بها، بل تأخذ حكمها ممن هي تبع له في الجملة، وقد تمّ تناولها في كتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط في مناهج الجيل الثّاني، وقد يُلاحظ المتعلّم أهميّة هذه المصطلحات وتعريفاتها في فهم وكشف العلاقة بينها وبين ما يربطها في الجملة أو ما تتجاور معه في الجملة، وتظهر في المصطلحات التّاليّة:

المصطلح	تعريفه	وظيفته
النّعت الحقيقي	يتبع متبوعه ويوضّح معناه في الجملة.	توضيح متبوعه.
النّعت السّببي	هو ما دلّ على صفة من صفات تتعلّق بمنعوته.	الرّبط وإشراك اسم باسم آخر.
عطف البيان	اسمُ تابعٌ جامدٌ غالبًا، يوضّح متبوعه إن كان معرفة ويخصّصه إن كان نكرة ويوافقه في الإعراب، النّوع، العدد، التّعريف والتّنكير.	توضيح متبوعه وتخصيصه.
عطف النسق	هو ربط اسم معطوف بمعطوف عليه تابع له في الإعراب بأحد أحرف العطف.	الرّبط وإشراك اسم باسم آخر.
التّوكيد	تبع التّوكيد اللفظي الكلمة المؤكدّة في	تكرار لمعنى المتبوع ولفظه.

	الإعراب فهو من التّوابع. التّوكيد المعنوي ويكون بألفاظ توافق المؤكدّ من حيث المعنى، وهي: نفس، عين، ذات، كلّ، جميع. مضافة إلى ضمير متصل يعود على الاسم المؤكدّ ويطابقه في النّوع والعدد.	
البدل	تابع مقصود بالحكم بلا واسطة بينه وبين المبدل منه.	بيان قصديّة الحكم في الجملة.

الجدول رقم (42).

عرضنا من خلال الجدول السّابق لتعريفات التّوابع التي توزعت على دروس الكتاب المدرسي، وحدّدنا الشقّ الدلالي فيها من خلال بيان الوظيفة التي تؤديها، وهذا بالعودة إلى التّعريفات المختارة في الكتاب المدرسي، ولاحظنا أنّ بعض التّوابع تتلاقى في أداء نفس الوظيفة كالنّعت الحقيقي وعطف البيان، وأخرى تزيدُ عليها وهذا كونها تنتمي إلى نفس الباب النّحوي؛ حيث جميعها بأنواعها لا تترابط بالجملة التي توجد فيها إلا من خلال المتبوع، أيا كانت وظيفة هذا المتبوع أو علاقته في جملته، ولذلك يتوجّه ترابط التّوابع إلى هذا المتبوع نفسه"[1] حيث تشتركُ هذه المصطلحات في الوظيفة الدلاليّة في الجملة؛ من إيضاح للمتبوع أو ربطه بالحكم بينما يختّص "التّوكيد والبدل بالوظيفة التّداوليّة المرتبطة بالمقام الّذي يتعلّق بالمخاطب والعمليّة التّبليغيّة"[2]. وقد تظهر وظيفته التّداوليّة بتوضيح المتكلّم لمقصوده من الحكم في الجملة للمخاطب، مثلا كما جاء في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة:

[1]) محمّد حماسة عبد اللطيف، التّوابع في الجملة العربيّة، مكتبة الزهراء، القاهرة، ط1، 1991، ص7.

[2]) عايض بن محمّد القحطاني، المنحى الوظيفي في الدّرس، مجلّة الآداب للدّراسات اللّغويّة والأدبيّة، ع12، ديسمبر 2021، ص109.

• ألاحظ الجمل وأقارن :

- هَذَا الحَصَى حَبَّاتُ دَمْعٍ مُجَمَّدِ.
- يا لِلْفَقِيرِ الشَّيْخِ يَمْشِي علَى الطَّوَى!
- غُبَارُ الأَرْضِ نصفُه آهَاتُ خَيْبٍ.
- لَمْ يَجْنِ إِلَّا اليَأْسَ مَرَارَتَهُ مِنْ مَدِّهِ اليَد.
- أَيَّتُها القُلُوبُ الرَّحِيمَةُ أَغِيثِي الجَائِعَ المِسْكِينَ.

فلو عدنا إلى الأمثلة المختارة في الكتاب المدرسي؛ للاحظنا أنّ الأمثلة أشارت إلى البدل بالتّأشير عليه بلون مغاير، لتبقى المهمّة بيّد الأستاذ الّذي سيقوم بتوضيح القصد منها أي نيّة المتكلّم وهو الكاتب في نصّ القراء (سائل) للمتعلّم من خلال هذه الأمثلة، ومن خلال الجدول سيتضح أكثر:

المبدل منه	البدل	الملاحظة
هذا	الحصى	الحصى=هذا
الفقير	الشّيخ	الشيخ=الفقير
غبار الأرض	نصفه	المقصود هو جزء من الغبار
اليّأس	مرارته	المرارة صفة في اليأس
أيّة	القلوب	القلوب= أية

فالنّاظر إلى هذه المقارنة التي عقدها الجدول بين المبدل والمبدل منه، لوجد أنّ البدل قد بيّن المقصود بالحكم في المبدل منه خاصّة ما ظهر في المثال (غبار الأرض) المقصود به جزء من الغبار والفقير هو المقصود به الشّيخ في المثال لأنّ صفة الفقر ليست خاصة بفئة معيّنة دونما أخرى وهي وظيفة دلاليّة. ووظيفته التّداوليّة تظهر في إفادة المتكلّم وهو المعلّم في هذا المقام مقصدية الحكم في الجملة، وعلى المعلّم الالتزام باستراتيجيّة تعينه في الكشف عن مقصديّة المتكلّم وبهذا يحقّق بُعدا تداوليّا.

ومن بين التّوابع التي تحقّق بُعدا تداوليا التّوكيد بنوعيه اللفظي والمعنوي، وله بعدين بعد نحويّ دلاليّ، فحسب التّعريف أعلاه فإنّ التّوكيد هو تكرار اللفظ نفسه أو تكرار اللفظ بمعناه وهي وظيفته التي اصطلح عليها النّحاة.

وبعد تداولي: يظهر في إنّ تكرار اللفظ بنفسه ومعناه لا يقام إلاّ لأغراض ومقاصد للمتكلّم تتمثّل في رغبة تفاعل المتلّقي وكذا ترك أثر فيه.

3-البعد التّداولي للحرف داخل القول (التّعريف):

عرضنا فيما سبق للبُعد التّداولي لتعريف المصطلحات الخاصّة بالاسم والفعل، وفي هذه الجزئيّة سنقوم بالتطرّق الى البُعد التّداولي في الحرف كآخر قسم من أقسام الكلم في اللّغة العربيّة، ونظرا لاشتماله عددا من الدّروس التي تخدمه وتخدم المنحى التّداولي؛ أي يمكن اعتبار واستعمال هذه الأدوات لأغراض مختلفة تخرج من القالب النحوي إلى القالب الاستعمالي (الدلالي التّداولي). والحرفُ هو القسمُ الأخير من الكلم في اللّغة العربيّة؛ فلّما لم تتوفر فيها لا دلالة الاسم ولا دلالة الفعل؛ سميّ بالحرف. ويكتسب هذا القسم أهميّة كبيرة كونه يُسهم في تركيب الكلام، تكوين الجمل مع نظيريه الاسم والفعل وتتعدّد الحروف بتعدّده وتتنوع بتنوعه، حيث تكتسب الحروف معان خاصّة بها تعود في الغالب وتتحدّد من خلال سياقاتها، ولعلّ التّعريف الّذي وضعه النّحاة ينبئ عن ذلك، فقد ذكر الزمخشريّ تعريفا له بأنّه:" أنّ الحرفَ ما دلّ على معنى في غيره، ومن ثمّ لم ينفك من اسم أو فعل يصحبه"[1].

وقد شرح ابن يعيش هذا القول، بأنّ: دلالة الحرف في غيره أنّك لو قلت (ال) مفردة لم يُفهم منه معنى فإذا قُرن لما بعده من الاسم أفاد التّعريف في الاسم مفصّلا"[2]. ونستخلص من هذا التّعرف؛ أنّه ليس للحرف علامات خاصّة وإنّما علامات تميّزه عن غيره:

1-دلالته في غيره لا في ذاته.

2-مصاحبته للاسم أو الفعل للتّركيب النّحوي.

ولم يفرد للحرف تعريف خاص به، في كتب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط؛ وإنّما جُعل في تعريفات مختلفة تتنوع بتنوّع الدّلالات، ولعلّ أبرز التّعريفات للحرف ما خصّ به في كتاب السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط؛ حيث جاء تعريف حروف المعاني بأنّها:" كلمات تفيدُ معنى من المعاني حسب السّياق الذي تقع فيه. ومنها: **لا** : من المعاني التي تفيدها النّفي والنهي. **من:** من المعاني التي تفيدها التّبعيض، والابتداء والسّببيّة[3]. فمّما يظهر في هذا التّعريف من علامات للحرف:

---

[1]) محمود بن عمر الزمخشري، المفصّل في علم العربيّة، د: فخر صالح قدارة، دار عمّار، عمان، ط1، 2003، ص287.

[2]) ابن علي بن يعيش، شرح المفصّل، إدارة الطباعة المنيرية، مصر، دط، دت، ص2.

[3]) أحمد سعيد مغزي، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص24.

أ- نحويّة:

1-كلمة؛ والكلمة قسم من أقسام الكلم في اللّغة العربيّة.

ب-دلاليّة:

تفيد معنى من المعاني؛ أي ذات دلالة فلكلّ حرف معنى ودلالة يستفرد بها.

ج-تداوليّة:

من خلال القول **(حسب السّياق الّذي تقع فيه)**، فالمعنى الّذي يُحيل إليه الحرف في التّركيب الاسمي أو الفعلي، يكتسبه من السّياق الّذي يأتي أو يوظّف فيه.

ففي هذا الجزء لن أتحدّث عن الحروف بالنّظر إلى المعيار النّحوي أو الدّلالي، بل من حيث هي تركيب ذو بعد تداولي؛ أي التّطرّق لتعريفات أهمّ الحروف التي تستعمل لأغراض تداوليّة، وهذا ما سيظهر في الجدول التّالي:

المصطلح	تعريفه	الجانب التّداولي
العطف	**الواو:** لمطلق الجمع بين المعطوف والمعطوف عليه. **الفاء:** للترتيب، والتّعقيب. **ثم:** للترتيب والتراخي.	معناها: حروف تستعمل للجمع والاشتراك. تداوليّا: تستعمل كروابط حجاجيّة. وظيفيا: العطف في برنامج السّنة الثّانيّة وهو :" ربط بين مكونين أو أكثر من مكونين تقوم بينهما علاقة استقلال في مقابل التّبعيّة"[1].
حروف التفسير	(أي): حرف تفسير نفسّر بها المفردات.	معناها: تدلّ على الشّرح والتّفسير. تداوليّا: تستعمل كعوامل التي يمكن أن تستعمل حجاجيا.
حروف النّفي	هو أسلوب من الأساليب الخبريّة، يفيد الإنكار والإخبار بعدم وقوع شيء معيّن	معناه: الإنكار. تداوليّا: روابط تستعمل بغرض

[1]) محمد حسن المليطان، نظرية النحو الوظيفي، ص103.

	في الماضي، أو الحاضر، أو المستقبل.	الحجاج.
الاستفهام	طلبٌ معرفة شيء معيّن. من أدوات الاستفهام هل والهمزة. وهما حرفان: يُسأل بالحرف (هل) عن مضمون الجملة التي بعدها، ويكون الجواب عنها بالحرف (نعم) في الإثبات، وبالحرف (لا) في حالة الإثبات. ويستفهم بالهمزة عن مضمون الجملة بعدها، ويكونُ الجواب عنها كالجواب عن (هل).	معناه: طلب المعرفة. تداوليا: تستعمل كعوامل حجاجيّة بغرض الإنكار مثلا. وظيفيا: قوّة إنجازيّة.

ونستخلص من الجدول أعلاه أنّ هذه الحروف هي دروسُ قدّمت للمتعلّم في مراحل مختلفة، وبما أنّ دروس اللّغة العربيّة وأنشطتها كلّ متكامل خاصّة في ظلّ المقاربات الحديثة التي تستهدف تحقيق التّواصل والّذي يحصلُ بتظافر كلّ الجهود وكلّ العلوم، سنلاحظ أنّ هذه الدّروس نحويّة في ظاهرها وباطنها، ومن خلال تعريفاتها أنّ لها علاقة بأغراض تداوليّة، كما يظهرُ في الأنماط المختلفة: الحجاج الّذي يُدرّس في السّنة الثّالثة ولعلّ المتعلّم لو استوفى فهمه من المصطلح وتعريفه، لتمكّن من توظيفه في الوضعيّة التّواصليّة المناسبة، وأعني بذلك روابط وعوامل حجاجيّة ولعلّنا نكشف عن ذلك أكثر من خلال ما جاء في الكتب المدرسيّة في الفصل المقبل.

الأفعال	**التّعريف**	**الجانب التداولي فيه**
الفعل الماضي	ما دلّ على وقوع الفعل في زمن مضى.	إعلام المخاطب بالحدث الّذي وقع في الماضي. (فعل لغوي تقريري/ وصفي).
الفعل المضارع	هو ما يدلّ على وقوع الفعل في الحاضر أو المستقبل.	إعلام المخاطب بالحدث في حينه أو في المستقبل.
فعل الأمر	ما يدلّ على القيام بالفعل في المستقبل.	توجيه المخاطب إلى القيام بالفعل. (فعل لغويّ).

الأسماء	التّعريف	الجانب التّداولي فيه
المبتدأ	اسم معرفة مرفوع تبتدئ به الجملة الاسميّة.	معرفة المخاطب. وظيفة المنفذ.
الخبر	اسم نكرة يتّم معنى الجملة ويشترك في تكوين جملة اسميّة.	إفادة السّامع.
الفاعل	هو ما دلّ على الّذي يقوم بالفعل أو يتّصف به وحكمه الرّفع.	إفادة السامع بمن يقوم بالفعل/ وظيفة المنفذ
المفعول به	اسمٌ يدلّ على الّذي وقع عليه فعل الفاعل وحكمه النّصب، يأتي المفعول به اسمًا ظاهرا، ضميرا متّصلا، ضميرا مستترا.	إفادة السّامع بمن يقوم بالفعل. وظيفة المتقبّل.
المفعول المطلق	مصدر منصوب يذكر بعد لفظ من فعله	وظيفة الحدث.
المفعول لأجله	مصدر يبينّ الغاية من وقوع الفعل.	وظيفة العلّة
المفعول معه	اسم منصوب يأتي بعد الواو بمعنى (مع تسمّى واو المعيّة.	وظيفة المصاحب.
الحال	اسمٌ نكرةُ يبيّن هيئة صاحبها عند وقوع الفعل.	وظيفة الحال.
البدل	تابع مقصود بالحكم بلا واسطة بينه وبين المبدل منه. إنّه يدلّ عليه.	مكوّن غير موضوع.
التّوكيد	هو تكرّر الكلمة نفسها أو مرادفها بعدها مباشرة في جملة نسمّي الكلمة الثّانيّة توكيدا لفظيا. التوكيد المعنوي ويكون بألفاظ توافق المؤكدّ من حيث المعنى.	فعل لغويّ يفيدُ الإخبار.
النداء	هو دعوة المخاطب إلى الإقبال أو الإصغاء أو سماع ما يريده المنادي.	قوة إنجازيّة

الحروف	التّعريف	الجانب التّداولي
العطف	**الواو:** لمطلق الجمع بين المعطوف والمعطوف عليه. **الفاء:** للترتيب، والتّعقيب. **ثم:** للترتيب والتراخي.	معناها: حروف تستعمل للجمع والاشتراك. تداوليّا: تستعمل كروابط حجاجيّة.
حروف التفسير	(أي): حرف تفسير نفسّر بها المفردات.	معناها: تدلّ على الشّرح والتّفسير. تداوليّا: تستعمل كعوامل التي يمكن أن تستعمل حجاجيا.
حروف النّفي	هو أسلوب من الأساليب الخبريّة، يفيد الإنكار والإخبار بعدم وقوع شيء معيّن في الماضي، أو الحاضر، أو المستقبل.	معناه: الإنكار. تداوليّا: روابط تستعمل بغرض الحجاج.
الاستفهام	طلبٌ معرفة شيء معيّن. من أدوات الاستفهام هل والهمزة. وهما حرفان: يُسأل بالحرف (هل) عن مضمون الجملة التي بعدها، ويكون الجواب عنها بالحرف (نعم) في الإثبات، وبالحرف (لا) في حالة الإثبات. ويستفهم بالهمزة عن مضمون الجملة بعدها، ويكونُ الجواب عنها كالجواب عن (هل).	معناه: طلب المعرفة. تداوليا: تستعمل كعوامل حجاجيّة بغرض الإنكار مثلا. قوّة إنجازيّة.

المبحث الثالث: البُعد التّداوليّ في التّعريف النّحوي والصّرفي في مناهج الجيل الثّاني.

أوّلا: الأبعاد التّداوليّة أثناء تناول التّعريف في نشاط قواعد اللّغة العربيّة.

-تمهيد.

1-تعليميّة دروس قواعد اللّغة العربيّة وفق المقاربة التّداوليّة في مناهج الجيل الثّاني.

2-أنموذج تعليمي لنشاط قواعد اللّغة في مناهج الجيل الثّاني.

3-الأبعاد التّداوليّة في التّعريفات النّحويّة والصّرفيّة.

ثانيا: استثمار اللسانيات التّداوليّة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة.

1-المحتوى.

2-التّرتيب.

3-الدّروس.

المبحث الثّالث: البُعد التّداوليّ في التّعريف النّحوي والصّرفي في مناهج الجيل الثّاني.

-تمهيد :

ركّزت مناهج الجيل الثّاني على تواصليّة اللّغة في العمليّة التّعليميّة؛ فالقارئ لمناهج الجيل الثّاني يجد أنّ أكثر كلمة تكرّرت، وأكثر مقاربة تمّ التّركيز عليها بالشّرح والتّوضيح هي المقاربة التّواصليّة، فبعد أن كان التّركيز على اللّغة في حيّز النّص باعتبار النّص أهم مدوّنة تمثّل اللّغة كاستعمال، تجاوزت المقاربة التّواصليّة ذلك، حيث لا تقف عند اللّغة قراءة وفهما، بل ترى أنّ اللّغة أشمل هي استعمال في مواقف حياتيّة مختلفة، وكذا الأمر بالنسبة للتّعليم حيث صار ينظر إلى تدريس اللّغة انطلاقا من وضعيات تعلميّة مختلفة تمثّل استعمالا فعليّا للّغة ما بين مشفوه مقروء ومكتوب، لتجتمع كلّ المكوّنات النّحوية، الخطابيّة والاجتماعيّة لتحقّق كفاءة تواصليّة للمتعلّم يتسنّى له من خلالها تحقيق التّواصل بما يتناسب مع الموقف.

أسباب التّركيز على البعد التّداولي:

لا يمكن قياس مدى فهم واستيعاب المتعلّم للمصطلح وتعريفه إلاّ باستعمال المصطلح في وضعيات تواصليّة دالة وبكيفيّة صحيحة ممثّلة لتعريفه تمثيلا صحيحا، والتّركيز على البعد التّداولي في التّعريفات النّحويّة والصّرفيّة يرتبط بأمرين:

1-أنّ التّعريف في الكتاب المدرسي مجرّد توليفة من الكلمات وتركيبة للمعاني تخدم المصطلح؛ لا يتحقّق للمتعلّم غاية فهمه إلاّ بعد تناوله بمعيّة أستاذه في نشاط القواعد اللّغويّة.

2- أنّ اللّغة استعمال، ولا يمكن تركيب الكلام الصّحيح لفظا ومضمونا إلاّ عبر صيّغه النّحويّة والصّرفيّة.

أوّلا: الأبعاد التّداوليّة أثناء تناول التّعريف في نشاط قواعد اللّغة.

1- تعليميّة دروس القواعد وفق المقاربة التّداوليّة في مناهج الجيل الثّاني:

لا تنفك النظرة التّداوليّة لتدريس اللّغة العربيّة في مناهج الجيل الثّاني، عن الثلاثيّة الرّئيسة التي تجسّد الاستعمال الفعليّ للّغة، ونعني بها: الملقي، المتّلقي والوضعيّة التّبليغيّة (الدّرس النّحوي والصّرفي)، وهو ما يشكّل في مجمله الخطاب التعليمي للّغة العربيّة.

1-1-الخطاب التّعليمي في مناهج الجيل الثّاني:

يُعدّ الخطاب النحّوي التّعليمي في مناهج الجيل الثّاني المدوّنة التي تمّ اختيارها للتّحليل وفق المنهج التّداولي؛ وفي هذا العنصر تحديدا سنتناول خطاب مناهج الجيل الثّاني من

ناحيّة ديداكتيكيّة ونعني بذلك الطرائق الأساليب والتّقنيات، حيث سطّرت هذه المناهج هدفا لها يتمثّل في التّأثير على طرفي العمليّة التّعليميّة :"بجعلهما فاعلين في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، فهي ترى في احترافيّة الأستاذ غاية تصبو إلى تحقيقها إن تمكّن من هندسة أنشطة التّعلّم على المديين المتوسط والطّويل، وحرصه على تطوير إمكاناته وأساليبه وطرق تدريسه، وفي الوقت نفسه تتطلع إلى جعل المتعلّم باحثا، وتكون المناقشة والنّقد جزءً أساسيّا في تكوينه العلمي والمعرفي"[1]. فمن ناحيّة ديداكتيكيّة، الخطاب في مناهج الجيل الثّاني هو خطاب يتكوّن من:

المنتج: ويتمثّل في واضعي المناهج التّربويّة المختارين من طرف وزارة التّربيّة الوطنيّة، حيث وضعت اللبنات الأساسيّة في اعتماد هذه المناهج ومن ثمة تطبيقها في المدارس وهذا من ناحيّة تنظيريّة تظهر في الوثائق الرسميّة: المنهاج، دليل استعمال الكتاب المدرسي، الوثيقة المرافقة، دليل تعليميّة المادة، المخططات السّنويّة.

المتلقي: وهو الأستاذ الذي يتلّقى هذا الخطاب الرسمي ذو اللّغة العلميّة بهدف تيسير عمله في عمليّة التّعليم، وتوضيح الطّريق له، وتبسيط المفاهيم لاستيعابها ومن ثم التّواصل بها.

1-1-1-الخطاب النّحوي والصّرفي كخطاب تعليمي:

يختلف تدريس نشاط قواعد اللّغة بنحوها وصرفها كنشاط لغويّ، عن تدريس اللّغة كنصوص ونشاط أدبي فنّي، من حيث اللّغة الطّريقة والاستراتيجيّة التّعلميّة. فلغتها تميلٌ إلى التّجريد والجفاف؛ لأنّها لغة علميّة تميلٌ إلى المباشرة والاختصار والوضوح فهي لغة تخاطب العقل. بخلاف النّصوص الأدبيّة التي تكون لغتها مفعمة بالخيال والحسّ والمشاعر كونها تخاطب الوجدان وتحيي في نفسيّة المتعلّم الشّعور والإحساس. ونحن لو نظرنا إلى قواعد اللّغة كخطاب لوجدنا أنّها تستمد مرجعيتها من النّحو الّذي يمكن تقسيمه إلى نوعين:

1-1-1-1-خطاب نحوي علمي:

الخطاب النّحويّ عامة-إذن- "خطابٌ علميٌّ غايته تنظيم وضبط الكلام في العربيّة تحقيقا لنظريّة تواصليّة كاملة بين المتواصلين"[2]. فالنّحو العلمي يقومٌ على نظريّة لغويّة، تنشدُ

---

[1]) وزارة التّربيّة الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة، ص34.

[2]) مبارك تريكي، تداوليّة الخطاب النّحوي وآثارها في تحليل الخطاب، مجلة اللغة العربيّة وآدابها، ع1، مج1، 2013، ص6.

الدّقة في الوصف والتّفسير، وتتخذ لتحقيق هذا الهدف أدّق المناهج[1]. فهو نحو موجّه إلى أهل التّخصص؛ لأنّه عميق في مصطلحاته ونظرته.

1-1-1-2-خطاب نحوي تعليمي:

الخطاب النّحوي في مناهج الجيل الثّاني هو نفسه خطاب علميّ أيضا بين مخاطِب متمكّن يملكه ومخاطَب غير متمكّن تسعى المناهج إلى تمكينه منه، ومنه استعماله في الوضعيات التّواصليّة المختلفة استعمالا صحيحا دون خروق أو وقوع في اللحن سواء على مستوى الدّرس في حدّ ذاته؛ ونعني به الاستنتاج التّطبيقات والتّمارين، أو على مستوى الإنتاج الشّفهي والكتابيّ في الميادين التّعلميّة الأخرى، وتظهر أهميته في أنّه يكسب المتعلّم ملكة التّفكير العلميّ والرياضيّ وهو ما أكدّه الباحثون: يمرّن التّلاميذ على دقّة التّفكير، وعلى البحث العقلي، والقياس المنطقي، والاتجاه العقلي"[2]. والخطاب النّحوي في مناهج الجيل الثّاني هو خطابٌ تعليميّ أيضا يتمثّل في المستوى الاستعماليّ الصائب النّافع لتقويم لسان المتعلّم وسلامة خطابه شفهيا كان أو كتابيا من الأخطاء، زيادة على إسهامه في تكوين ملكية لغويّة تبيّن عن أغراضه وحاجاته.

1-1-1-3-تواصليّة الخطاب النّحوي والصّرفي في مناهج الجيل الثّاني:

يُعتبر الخطاب وظيفيا: "مجموعة من الجمل التي يتّم التّواصل بها بين مستعملي اللّغة"[3] وما ينسحب على الخطاب بكافة أشكاله ينسحب على الخطاب التّعليمي كونه مجموعة من الجمل والعبارات التي يتواصل بها الأستاذ مع التّلميذ في حجرة الدّراسة، ولكنّه كخطاب في مناهج الجيل الثّاني يبتعد عن كونه سلسلة من الجمل بل يتجاوزه إلى أن يحظى بمفهوم الخطاب حقيقة كونه ينطلق من نصوص وينتهي عندها.

1-1-1-3-1-طبيتعه:

يستند التّواصل كسمة إنسانيّة إلى عنصرين هامين جدا وهما المتكلّم والمخاطب، والخطاب النّحوي الصّرفي التعليمي لا يخلو من هذه الثّنائيّة:

-الملقي:

ليس منتج الخطاب في مناهج الجيل الثّاني متخصّصا في النّحو أو عالما به أو منّظرا له؛ وإنما يملك المعرفة به وبقواعده وهو ما يعرف بدور الأستاذ والمعلّم، ويسعى إلى تداول

---

[1]) محمد صاري، الأسس العلميّة واللّغويّة لبناء مناهج لغير الناطقين بالعربيّة، ص34.

[2]) عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرسي اللّغة العربيّة، ، دار المعارف، القاهرة، ط14، دت، ص204.

[3]) أحمد المتوكل، قضايا اللّغة العربيّة في اللسانيات الوظيفية، ص18.

قواعده مع المتعلّم في وضعيات تواصليّة دالّة والتي تتمثّل في إنجاز الحصص والدّروس بالاستناد إلى الوثائق الرّسميّة أو الكتب الخارجيّة للبحث والاستزادة، ويتمثّل سعيه في تمكين المتعلّم منه وحسن استعماله في الخطاب.

-المتلّقي:

ليس المتّلقي في مناهج الجيل الثّاني شخصًا ذا دراية كافيّة بالنّحو والصّرف ولا على علم واسع به؛ وإنّما هو طالب علم ناشئ يزاول دراسته في المتوسطة لاكتساب المعرفة ومن ثمّ توظيفها في وضعيات تواصليّة دالّة مناسبة، ونخلص من هذا أنّ الأستاذ وهو الطرف الملقي مبدئيا مالك للمعرفة، والتلميذ وهو المتلّقي باحث عن المعرفة.

ويخضع هذا الخطاب التّعليمي لما يخضع له أيّ خطاب تواصلي، حيث ينجّر عن هذه الثّنائيّة من مخزون المعرفة، حسب تصنيف **سيمون ديك معارف عامة، معارف مقاميّة، معارف سياقيّة**[1].

أ-معارف عامة:

وهي ما تعلّق بالمدركات العامة حول قواعد اللّغة العربية بين المتخاطبين الأستاذ والتّلميذ، حيث يتوفّر المتكلّم وهو الأستاذ على المعرفة كاملة، كما يتوفر تلميذ مرحلة التّعليم المتوسط على قدر كاف من المعرفة ممّا يشكل عاملا هاما في عمليّة التّواصل.

ب-معارف مقاميّة:

وهي المعارف التي تكون وليدة المقام؛ أي الموقف التّعليمي بمعنى ما يضيفه الأستاذ للمتعلّم من خلال مناقشة معطيات الدّرس في القسم.

ج-معارف سياقيّة:

وهي ما يوفره الكتاب للتلميذ بحيث يزوّد المتعلّم بقطع خطابيّة؛ وهي نصوص القراءة المشروحة التي تكون للاستثمار.

افتتاحيّة الخطاب:

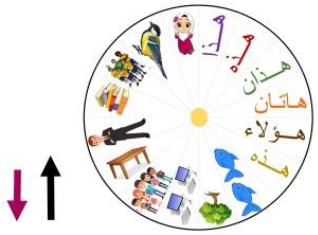
وهي "تلك التّدابير اللّغويّة وما وراء اللغويّة التي يتخذّها المتحدّث إيذانا باستعداده لبدء الحوار، وإشعارا للطّرف الآخر بالتّهيؤ للإسهام في المحادثة"[2] وتظهر في تعليميّة الخطاب

---

[1]) أحمد المتوكّل، قضايا اللّغة العربيّة في اللسانيات الوظيفية، ص19.

[2]) وليد أحمد العناتي، الخطاب والتّعليم دراسات في تحيل الخطاب، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز، الرياض، ص29.

النّحوي التّعليمي في مناهج الجيل الثّاني، من خلال الوضعيات الانطلاقيّة لنشاط قواعد اللّغة التي تتنوّع وتختلف وتتخذ لها أشكالا حسب طبيعة الدّرس، وهذه نماذج منها:

موضوع الدّرس	الوضعيّة الانطلاقيّة	الخطاب النّحوي
أسماء الإشارة السّنة الأولى	باستعمال استراتيجيّة السّاعة:  	التّدابير اللّغويّة: اسم الإشارة/ التدابير غير اللّغويّة: الرسّومات والصّور.
عطف البيان السّنة الرّابعة	تعرّفت في الحصّة السّابقة على تابع من التّوابع بحروف العطف، سمّه. ج: عطف النسق. اليوم عزيزي المتعلّم سنتعرّف على نوع جديد من التّوابع؛ عطف دون حروف (عطف البيان).	التّدابير اللّغويّة: تعرّفت: سمّ: سنتعرّف:

الجدول رقم (43).

إذا تمعّنا نصّ الوضعيّة الانطلاقيّة في كلا الدّرسين، نجد أنّ الوضعيات الانطلاقيّة عبارة عن أفعال تعليميّة سواء باستعمال اللّغة كما في وضعية (عطف البيان) أو ما وراء اللّغة كما في وضعيّة (أسماء الإشارة)، فمثلا في وضعيّة درس أسماء الإشارة، المتعلّم يكون جاهلا للموضوع الّذي سيتناوله، وباستعمال السّاعة، يربط المتعلّم بين الدّال (المشير) والمدلول (المشار إليه) ويكوّن جملا شفاهة، نمثّل عليه بما يأتي:

الفعل التّعلمي	الفعل الكلامي	الفعل الإنجازي	الفعل التّاثيري
أسماء الإشارة السّاعة	اربط الصّورة بما يناسبها من الكلمات.	إنصات/ تفكير/ ربط/ إجابة.	استعداد المتعلّم للدّرس. إقناع المتعلّم بأهميّة الروابط اللّغويّة أسماء الإشارة في إنشاء الكلام.
عطف البيان	تعرّفت / سمّ / سنتعرّف.	تذكير/ استنطاق/ لفت انتباه.	استعداد المتعلّم للدّرس.

الجدول رقم (44).

تمثّل هذه الوضعيات الافتتاحيّة لدروس قواعد اللّغة، تمهيدا للدّرس؛ فهي تهيّء المتعلّم نفسيّا وذهنيا لاستقبال المفاهيم المعرفيّة الجديدة عليه، وعلى الأستاذ أن يحرص من خلال هذه الافتتاحيات على تحقيق الكفاية التّواصليّة باختيار ما يُناسب من استراتيجيات وطرائق.

وقد نخرج من خلال تداولنا للخطاب النّحوي والصّرفي في مناهج الجيل الثّاني، بمجموعة من الملاحظات نجملها في الآتي:

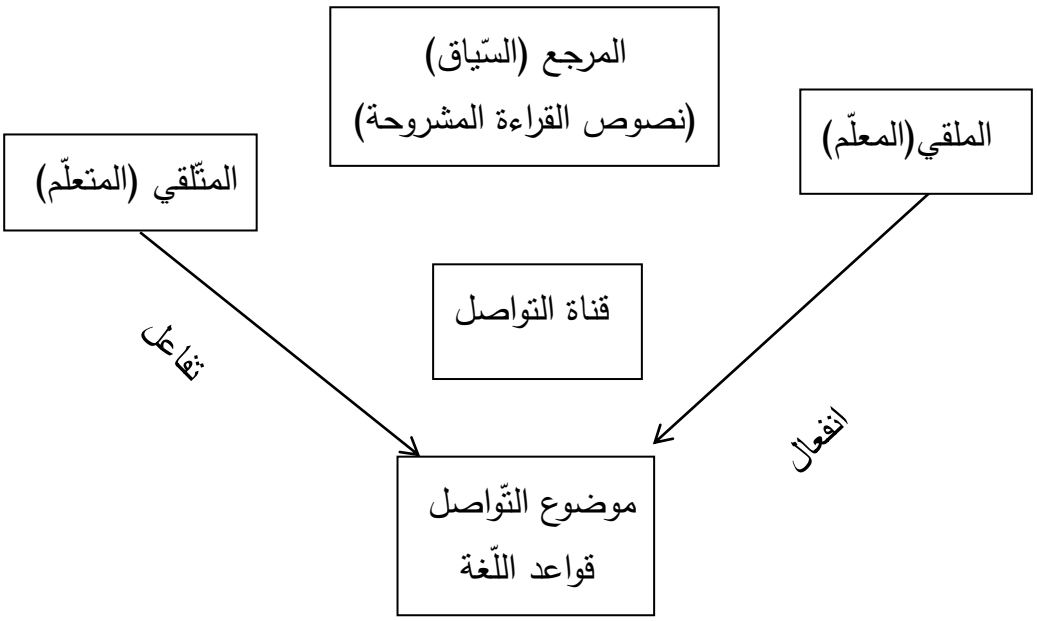
1-الخطاب التّعليمي في ظلّ مناهج الجيل الثّاني خطاب تواصليّ بامتياز وذلك لتوفره على مختلف العناصر والخصائص.

1-المتكلّم وهو الأستاذ مالك المعرفة غالبًا ما يلعب دور الموجّه والمرشد من خلال مجموعة من الاستراتيجيات الخطابيّة التي تكون عاملا مساعدا في تحصيل المعرفة.

2-نجاح عمليّة التّواصل في هذا المقام مرهون بثلاثة أمور:

- ✓ التّخطيط الجيّد للأستاذ.
- ✓ تحديد المقاربة ، الاستراتيجيّة.
- ✓ -تفاعل المتعلّم.

وانطلاقا ممّا لاحظناه حول الخطاب التّعليمي (نحوا وصرفا) نظريا من خلال الوثائق الرّسميّة، أو ميدانيا من خلال الحجرات الدّراسيّة يمكننا تمثيل العمليّة التّواصليّة وفق الرسم التخطيطي الآتي:



الشكل رقم (20)المقاربة التّواصليّة في الخطاب النّحوي والصّرفي.

2-أنموذج تعليمي لنشاط قواعد اللّغة في مناهج الجيل الثّاني تداوليّا:

2-1-تدريس الظاهرة النّحوية (عطف النسق) في كتاب السّنة الرّابعة متوسّط تداوليّا:

يتطلّب تدريس النّحو والصّرف شيئا من الصّرامة والجديّة في العرض والتّناول كونه مجموعة من القواعد الثابتة التي ينبغي أن ترسخ في ذهن المتعلّم، وقد تراوح تدريسه بين التّلقين والاكتشاف، حيث ترفض التّداوليّة هذه الفكرة:" فالأمر لم يعد متعلّقا بتلقين القاعدة النّحويّة هذا التّلقين، بل إنّه مرتبط بتوفير وسائط لسانيّة تتيح للمتعلّم الاختيار بين مختلف الأقوال وذلك حسب المقام"[1] وهذا ما أثبتته المناهج الجديدة التي لا تستهدف في تدريسها للقواعد تلقينها كظاهرة مستقلة لذاتها، وإنّما كي يوظفوها لأداء وظيفتها الدلاليّة التّعبيريّة التّواصليّة، وفيما يلي نموذج لتدريس ظاهرة عطف النسق بمراعاة البعد التّداولي:

الهيكلة العامّة لمذكّرة ميدان فهم المكتوب(قواعد اللّغة)

المستوى: الرابع	**المقطع التعلمي الأول**: قضايا اجتماعية **الميدان**: فهم المكتوب (قواعد اللّغة)	**الأسبوع**: الأوّل. **الموضوع**: عطف النسق.
مدة الإنجاز 1		

الحصّة الثانية		قواعد اللغة		
الوضعية	الوضعية سيرورة	المحتوى	الهدف من الوضعية	الأفعال البيداغوجية، والوسائل التربوية
وضعية الانطلاق قبل عرض الاستدلالات	❖ عرض وضعية مثيرة، مشوّقة. ❖ تكليف المتعلم بمهمّة.	**الوضعية الانطلاقية**: لاحظ البطالة من الآفات الاجتماعيّة، الخمر من الآفات الاجتماعيّة، السّرقة من الآفات الاجتماعيّة. اجمعوا هذا في جملة خاليّة من التّكرار. البطالة، والخمر، والسّرقة من الآفات الاجتماعيّة. ما الّذي استعملته في ذلك؟ ج: حرف العطف الواو. اليوم سنستفيض في هذا من خلال درس عطف النسق. المهمة الأولى: قراءة الفقرة الثّانيّة من نصّ (ذكرى وندم)،**قراءة تحصيلية** لاستخراج الجمل الّتي تخدم **موضوع الدّرس**.	أن تشدّ الوضعيّة انتباه المتعلم وتثير دافعيّته لاكتشاف موضوع الدّرس. أن يوظف مكتسباته القبليّة لحلّ المهمّة الأوليّة.	دليل الأستاذ/ الكتاب المدرسي ص12/ قصة الإعراب (الحروف). **استراتيجيّة اللّوح**: يختار الأستاذ إجابات المتعلمين التي تصلح سندا لموضوع الدّرس ويسجّلها على السّبورة.

[1]) جيلالي دلاش، المدخل إلى اللسانيات التداوليّة، ص46.

وضعية بناء التعلمات	بعد عرض السندات	- قراءة السّندات قراءة جهريّة مع مراعاة المستوى الصّوتي. - تكليف المتعلم بمهمّات بعد ذلك.	**الشّواهد:** "أ": • ارتسمَتْ على صفحاتِ وجهِها رِقّةٌ وحزنٌ كمن به مرضٌ عضالٌ. • كانتْ تنتظر عودةَ زوجها من الحانةِ أو استيقاظَه فصراخه لتفتحَ له المائدة. • طال غضبُه زوجتَه حتى عصفورَها. "ب": • ارتسمَتْ على صفحاتِ وجهِها رقّةٌ وحزنٌ • ارتسمت على صفحات وجهِها رقّةٌ لا مِثْلَهُ. • كانت زهرة ضحيّة ظلمِ زوجها بل طغيانِه. • لم يكن زوجها رحيمًا بها لكن قاسيًا. **المهمة الثّانية: المستوى الاستنتاجي (عمل جماعيّ)** **تكوين الأفواج.** **س: ما الصفتان اللتان ارتسمتا على صفحات وجه زهرة؟ ج: الرّقة والحزن.** **س: ما نوع الكلمتين؟ ج: اسم./ س: ما الأداة التي ربطت بينهما؟ ج: حرف العطف الواو.** **س: حدّد العلاقة بين اللفظتين. ج: رقة معطوف، حزن معطوف عليه.** **س: هل اشتركا أيضا في الإعراب؟ ما حركتهما الإعرابيّة؟ ج: نعم اشتركا في الحركة الإعرابية الضمة.** **تأمّل باقي الأمثلة وأجر حولها مقارنة.** المعطوف عليه | حرف العطف | المعطوف | حركتهما الإعرابيّة عودة استيقاظ | أو الفاء | استيقاظ صراخه | * النّصب * النّصب زوجتَه | حتى | عصفورَها | * النّصبُ العصفورُ | ثمّ | زوجتُه | * الرّفع طبعُه | أم | الخمرُ | * الرّفع **المعلّم: قدّم استنتاجا مناسبا من خلال ما توصلت إليه من المناقشة.** **المتعلّم: يعطي تعريفا متعلّقا بدرس الظاهرة اللّغة.** **التّعريف:** **أستنتج** • عطف النسق هو ربط اسم معطوف بمعطوف عليه تابع له في الإعراب بأحد أحرف العطف.	- أن يحدّد المتعلّم المعطوف والمعطوف عليه. - أن يبيّن العلاقة بين المعطوف والمعطوف عليه. - أن يقدّم تعريفا لعطف النسق.	❖ استراتيجيّة العصف الذهني.
الوضعية الختامية		تقويم	عرض مهمّات لـ : - توظيف التّعلمات المكتسبة . - استخلاص قيم ومواقف. **أطبّق: ص 12.** **أطبّق** • أستخرجُ مِنَ الجُمل الآتية المعطوف والمعطوف عليه وحرف العطف ثمّ أعربُ المعطوف. - لم تسمع زوجها الذي ناداها مرّتين أو ثلاثا من داخل الغرفة - أذى تهوّر إبراهيم بسبب الخمر إلى ذهاب زوجته لمّ طلاقها منه - لم يكن سلوك زوج زهرة سويًا بل مضطربا لتأثره بالخمر. • أُنشئُ ثلاث جُمل سرديّة وثلاثا وصفيّة، في كلّ منها عطف نسق. • أوظّف تعلّماتي السّابقة في جمل سرديّة، ووصفيّة.	- أن يرسخ المتعلّم تعلّماته. - أن ينشئ المتعلّم جملا سرديّة وصفيّة.	❖ استراتيجيّة KWL ❖ استراتيجيّة تبادل الأدوار.

هيكلة درس الظاهرة اللّغويّة (عطف النسق).

2-1-1-تحليل هيكلة الدّرس:

لقد تمّ تدريس عطف النّسق في نشاط قواعد اللّغة ضمن ميدان فهم المكتوب، بعد عرض الأستاذ لوضعيّة انطلاقيّة كوضعيّة تبليغيّة، كانت سببا في إدخال المتعلّم جو الدّرس، ثم وبعد الاعتماد على السّند المستمّد من نصّ القراءة (ذكرى وندم)[1]، يتواصل الحوار بين المعلّم والمتعلّم، وبالاعتماد على العناصر السّابقة التي توصّل إليها المتعلّم بمعيّة المعلّم، لاحظنا أنّه قد قام بتركيبها ليصل إلى تعريف الظاهرة اللّغويّة وعلى هذا النّحو، دون الاعتماد على المقاربات التّقليديّة التّلقين والأهداف أو المناقشة توصل المتعلّم إلى معارف نحويّة تخصّ عطف النسق وماهيته بممارسة تداوليّة خضعت إلى حوار دار بين طرفي التّواصل في العمليّة التّعلميّة المتمثّل في المعلّم والمتعلّم، ولو أسقطنا الأبعاد التّداوليّة على هذا الدّرس لوجدناه قد حقّق بعضا منها نذكر منها ما يأتي:

- **الكميّة:** فمن حيث الكمّ نجد أنّ هناك قدرا معقولا ومناسبًا من الكلام للوصول إلى المعرفة النّحويّة الخاصّة **بعطف النسق** بجهد وفير وفي وقت أسرع.
- **النّوعيّة:** فقد توصل المتعلّم إلى أنّ **عطف النسق** من التّوابع عن طريق التّحليل حيث يذكر المتعلّم سبب جعله من التّوابع من خلال تحديد الأدوات التي تربط بين المعطوف والمعطوف عليه، ومن ثم علامات الإعراب التي ظهرت عليهما الاثنين، وما إلى ذلك من العلامات التي يختّص بها عطف النسق.
- **الهيئّة:** أما من حيث الهيئة فقد جاء الكلام أثناء الدّرس مباشرا واضحًا موجزا بعيدا عن اللّبس والغموض، وذلك بتوظيف الأساليب الإنشائيّة.

2-1-2-تحليل العناصر التّداوليّة في تعليميّة نشاط الظاهرة النّحوية: وكما لا حظنا أعلاه، فإنّ الدّرس كعمليّة تعلّميّة تعليميّة قد حقّق شروط المقاربة التّواصليّة وذلك بتوفر طرفي التّواصل الأستاذ (كملقٍ) والمتعلّم (كمتلّقٍ)، والرّسالة ممثلة في الظاهرة النّحوية (عطف النسق).

2-1-2-1-توظيف الفعل الكلامي في نشاط الظّاهرة اللّغويّة من ميدان فهم المكتوب:

ونحن نقرأ الدّروس النّحوية الموجهة لتلاميذ السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط عموما ودرس عطف النسق قراءة تداوليّةً، وجدنا أنّها تتوفر على نظريّة الفعل الكلاميّ والتّي تعدّ أهم نظريّة في اللسانيات التّداوليّة بما أنّها تركزّ على عمليّة التّواصل وكما هو معلوم أيضا

[1]) أحسن الصّيد، كتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط، ص10.(نصّ القراءة).

فإنّ العمليّة التّعليميّة تقوم على هذا المبدإ، وقد عرفت الأفعال الكلاميّة تقسيمين، أفعال كلاميّة **لجون أوستين**، وتقسيم آخر لها لتلميذه **ج. سيرل**، وهو ما أشرنا إليه في الفصل الأوّل[1]. وقد استدعى تدريس هذا الدّرس تداوليا توظيف أصناف الفعل الإنجازيّ بصورة مباشرة في عناصر الدّرس ظهرت فيما يلي:

الدرس	التّقريريات	الطلبيات	الإفصاحيات
عطف النسق	01	05	01

الجدول رقم (44).

أ-1-التّقريريات:

قام المعلّم أثناء سير هذا الدّرس بمجموعة من الشروحات المتعلّقة بالسّند (ذكرى وندم) الّذي تمّ عرضه مسبقًا كنسيج نصيّ حمل قضيّة اجتماعيّة وقيمة أخلاقيّة وموقفا سلوكيا، ثم انطلق الأستاذ من وضعيّة مماثلة كمرحلة انطلاق كقوله: عرفنا أنّ الخمر آفة اجتماعيّة إضافة إلى البطالة والسّرقة .

أ-2-الطّلبيات: وقد تخلّل سير هذا الدّرس النّحوي أفعالا طلبيّة جاءت على صيغة:

-الاستفهام:

كقول الأستاذ: ما الأداة التي حقّقت الاشتراك في المعنى؟ ليجيب المتعلّم: حرف الواو.

وقوله أيضا: إذن، ما هو عطف النسق؟ أو قوله ماذا تستنتج؟ (ليعطي المتعلّم تعريفا لعطف النسق).

وأن يقول في نهاية الدّرس: هل فهمت ماذا يقصد بعطف النسق؟ فيجيب المتعلّم: نعم.

-الأمر: كقول الأستاذ في بداية الدّرس **لاحظ**، وفي ثنايا الدّرس **تأمّل** باقي الأمثلة و**أجر** عليها المناقشة نفسها، وقوله أيضا: **لاحظوا** المجموعة (ب) وهي أفعال طلبيّة باستعمال أفعال أمريّة الهدف منها توجيه المتعلّم إلى الملاحظة والتّأمّل لاكتشاف الظاهرة النّحوية ومن ثم الوصول إلى استنتاج مناسب لها.

أ-3-الإفصاحيات: ومن الأفعال اللّغويّة التي استعملها الأستاذ وتدلّ على المستقبل وتحمل غرضا تداوليا؛ الفعل اللّغوي الّذي جاء في بداية تقديم الأستاذ للدّرس، بعد أن كشف للمتعلّم عنوان الدّرس المستهدف قائلا: **سنستفيض** في هذا من خلال درس عطف النسق، حيث استعمل فعلا مضارعا دالا على المستقبل (**سنستفيض**) بيّن نيّة الأستاذ في تناول الظاهرة

[1]) ينظر المبحث الأوّل من الفصل الأوّل: نظرية أفعال الكلام، ص23.

النّحوية بشكل متوسّع، وقد تظهر قوته الإنجازيّة في شدّ انتباه المتعلّم أكثر للتعرّف على جزئيات هذا الدّرس مما سيضمن تفاعله وحيويته.

2-1-2-2-استراتيجية الخطاب:

ويُقصد بالاستراتيجيّة الخطابيّة الاستراتيجيّة التي يتبنّاها المتكلّم وهو (الأستاذ) ها هنا إضافة إلى المتعلّم كون العمليّة تقوم على تبادل الأدوار في درسه باعتباره خطابا تظهر في استعماله ملفوظات مخصوصة تعينه على الوصول إلى قصده ونيته في التّأثير في المتعلّم وذلك بإيصاله لمجموعة من المعارف تخصّ هذه الظاهرة النّحويّة[1]، وقد وظّف الأستاذ لا إراديا الاستراتيجيّة التّوجيهيّة التي تظهر في استعمال أفعال مخصوصة تدلّ على التّوجيه، مثل، **الأمر**.

2-1-2-3-الحجاج:

بتوظيف أدوات حجاجيّة، كالتّكرار: كتكرار كلّ ما تعلّق بعطف النسق، وكذا استعمال أداة التّفسير كما جاء في تعريف عطف النسق: (....فيشترك معه في الإعراب؛ أي الرّفع أو النّصب أو الجرّ).

وكذا في اشتراط استعمال أحد الحروف التّاليّة : الواو، الفاء، ثم، أو، حتى، لتجعل كلّا من المعطوف والمعطوف عليه يشتركان في اللّفظ والمعنى. إضافة إلى توظيف كلمتي: إذن ونعم، أثناء الحوار التّعليمي بين طرفي العمليّة التّعليميّة تارة بحثا عن إجابة وتارة لتأكيدها أو إثباتها.

2-1-2-3-1-السّلالم الحجاجيّة:

ويُقصد بها عند طه عبد الرّحمان: "عبارة عن مجموعة غير فارغة من الأقوال مزودّة بعلاقة ترتيبيّة، وموفيّة بالشّرطين التّاليين:

أ-كلّ قول يقع في مرتبة من السّلم؛ يلزم عنه ما يقع تحته، بحيث تلزم عن القول الموجود في الطّرف الأعلى جميع الأقوال التي دونه.

ب-كلّ قول كان في السّلم دليلاً على مدلول معيّن؛ كان ما يعلوه رتبة دليلا أقوى عليه[2].

---

[1]) أحمد صانع: تطبيق المنهج التّداولي في تدريس اللّغة العربيّة، المركز الجامعي تيسمسيلت، عدد خاص بالملتقى الوطني، تدريس اللّغة العربيّة في ضوء النّظريات اللسانيّة الحديثة، فيفري 2017.

[2]) طه عبد الرّحمان، اللسان والميزان أو التّكوثر العقلي، ص277.

فقد ظهرت السّلالم الحجاجيّة أثناء مناقشة أجزاء بعض الدّروس منها درس عطف النسق، فبعد أن يطرح الأستاذ عدداً من الأسئلة ليصل إلى التّعريف المطلوب، توصّل إلى النتيجة وهي التّعريف بتلازميّة قولين تحتها:

(ق1) يتبع المعطوف المعطوف عليه في الإعراب بأحد حروف العطف. (الحجة الأولى).

(ق2) يشترك المعطوف مع المعطوف عليه في المعنى واللّفظ أو باللّفظ فقط بأحد حروف العطف. (الحجة الثّانيّة).

لنصل إلى التّعريف[1]:

(ن) • عطف النسق هو ربط اسم معطوف بمعطوف عليه تابع له في الإعراب بأحد أحرف العطف.

فالنتيجة (ن) عمتها الحجة (ق1) و(ق2) وبالتّالي فهما ينتميان إلى قسم حجاجي واحد يحدّده القول.

أستنتج

• عطف النسق هو ربط اسم معطوف بمعطوف عليه تابع له في الإعراب بأحد أحرف العطف.

• وهو نوعان :

أ) عطف نسق يشرك المعطوف والمعطوف عليه في المعنى واللفظ بأحرف العطف الآتية : الواو- الفاء - ثمّ - أو - أم - حتى.

ب) عطف نسق يشرك المعطوف والمعطوف عليه في اللفظ فقط بأحرف العطف الآتية: لا - بل-لكن.

فالتّعريف أعلاه، توصلنا إليه من خلال من ربط القول الأوّل والثّاني:

النتيجة: • عطف النسق هو ربط اسم معطوف بمعطوف عليه تابع له في الإعراب بأحد أحرف العطف.

(ق1): يتبع المعطوف المعطوف عليه في الإعراب بأحد حروف العطف.

(ق2): يشترك المعطوف مع المعطوف في المعنى واللّفظ أو باللّفظ فقط بأحد حروف العطف.

ويمكن ترجمة ما توصلنا إليه من خلال المعادلة التّاليّة:

(ق1)+(ق2)==) النتيجة التي هي التّعريف

أو:

ن: ث1 ق2

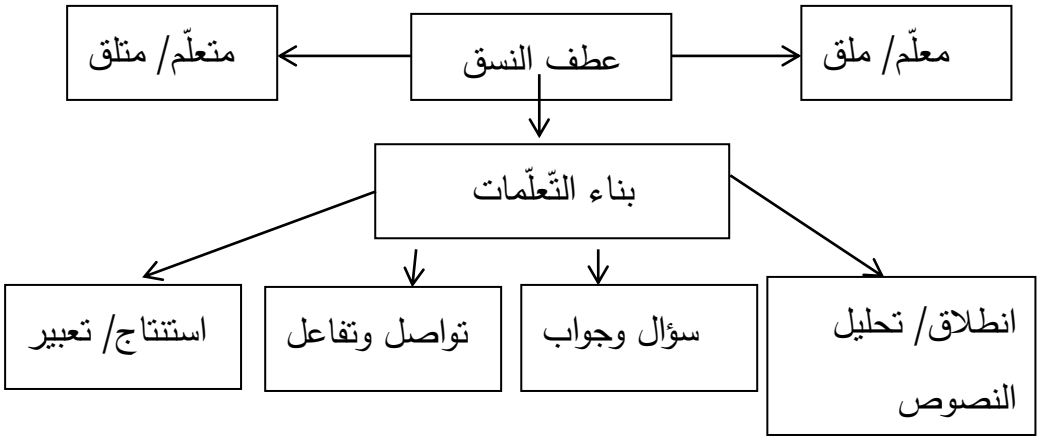
تعريف

وعليه يمكن تلخيص الدّرس تداوليا وفق الشكل الآتي:

[1]) أحسن الصّيد، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص12.

الميدان	الموضوع	تصنيفه	أشكاله	الوظيفة	تركيب العناصر
فهم المكتوب	عطف النسق	التّوابع (رفع، نصب، جرّ)	اسم/ فعل/ حرف.	يربط بين لفظين.	التّعريف.

ويمكن تلخيص العمليّة التّعلميّة التّعليميّة في هذا الدّرس، كالآتي:



الشّكل رقم (21): المقاربة التّداوليّة في تدريس نشاط قواعد اللّغة.

ولاحظنا من خلال هذ الأنموذج المقدّم لدرس نحويّ تداوليًّا، أنّ البعد التّداولي يفرضُ نفسه في تسيير نشاطات اللّغة العربيّة، وذلك عائد إلى أنّ نشاط تدريس قواعد اللّغة يمثّل استعمالا فعليا للّغة، إضافة إلى توفره على عناصر عمليّة التّواصل كون عمليّة التّعلّم والتّعليم عمليّة تواصليّة بامتياز تستدعي استراتيجيات خطابيّة خاصّة ومناسبة، ولم يقتصر الأمر على هذا بل زاد عنه في توفره على أبعاد تداوليّة أعمق كالحجاج.

3-الأبعاد التّداوليّة في التّعريفات النّحويّة والصّرفيّة في مناهج الجيل الثّاني:

حاولتُ تتبع الأثر التّداولي في التّعريفات النّحويّة والصّرفيّة خارجها كأقوال واستنتاجات؛ وأعني بذلك أثناء تقديمها كدروس فعليّة في القسم وهنا يتعدّى الأمر الوثيقة التّربويّة الأساسيّة والمعنيّة بالدّراسة وهي الكتاب المدرسيّ إلى وثائق بيداغوجيّة أخرى مهمة وأساسيّة في عمليّة التّعليم، على رأسها المذكرة البيداغوجيّة التي تحمل الهيكلة الأساسيّة للدرّوس من وضعيات، مهمّات واستراتيجيات تعلميّة؛ يعدّها الأستاذ قبيل تقديم الدّروس من أجل ضمان سيرورة حسنة وفعّالة للدّرس الّذي ينتقل من شقّه النّظري إلى شقّه التّطبيقي في حجرات الأقسام. فقد أثبتت المناهج الجديدة أنّها لا تستهدف في تدريسها للقواعد تلقينها كظاهرة مستقلة لذاتها؛ وإنّما كي يحسن المتعلّم توظيفها لأداء وظيفتها الدلاليّة التّعبيريّة التّواصليّة فالأمر لم يعد متعلّقا بتلقين القاعدة النّحويّة هذا التّلقين، بل إنّه مرتبط بتوفير وسائط لسانيّة

تتيح للمتعلّم الاختيار بين مختلف الأقوال وذلك حسب المقام".[1] هذا وينبني التّحليل التّداولي للكلام على مجموعة من المقوّمات النّظريات والآليات التّحليليّة، سنحاول من خلال تتبعنا لمسار تدريس قواعد اللّغة في مناهج الجيل الثّاني استنطاقها:

3-1- الفعل الكلامي:

تعدّ نظريّة أفعال الكلام أهم نظريّة في اللسانيات التّداوليّة، فقد شغلت حيّزا كبيرا من التّحليل الشّرح والتّفسير إضافة إلى تطبيقها على عدد من المدونات، لعلّ السّبب الرّئيس في ذلك يعود إلى أنّ هذه النظريّة فعل وكلّ فعل الهدف منه الإنجاز والتّأثير-لا محالة- والتّدريس كعمليّة لا يخرج من دائرة هذا البعد، فهو عبارة عن أفعال كلاميّة تبادليّة بين ملقٍ ومتلّقٍ معلوم، وهو ما يخرج اللّغة من دائرة التّبليغ وفقط إلى التّفاعل والتّواصل. كما أنّ التّغيير الجديد على مستوى الكتاب المدرسي، قد تبنّى بعضا من الآثار اللسانيّة الحديثة، كالتّداوليّة التي صارت منهجاً يفرض نفسه أو ينادي كثير من اللسانيين بتطبيقه على تدريس اللّغة، ولعلّ نظريّة الأفعال الكلاميّة الأكثر تطبيقا من طرف الدّارسين كونها تركّز على عمليّة التّواصل وكذا طرفيها، وهذا الّذي تتيحه عمليّة التّدريس، ونحنٌ نقرأ الدّروس النّحوية والصّرفيّة الموجّهة لتلاميذ مرحلة التّعليم المتوسط عموما قراءة تداوليّةً، وجدنا أنّ تدريسها وفقا لأبعادها حقيقة كامنة كونها تمثّل الاستعمال الفعليّ للّغة، وعليه فقد توفرت كثير من الدّروس على نظريّة الفعل الكلاميّ والتّي تعدّ أهم نظريّة في اللسانيات التّداوليّة.

3-1-1-وصف الأفعال الكلاميّة في المدوّنة:

نستهلّ هذا العُنصر بإحصاء وعرض أهمّ الأفعال الكلاميّة المستعملة أثناء تناول الدّروس النّحويّة والصّرفيّة المبرمجة لتلامذة مرحلة التّعليم المتوسّط كنشاطات فعليّة يمارس فيها المتعلّم اللّغة، ومن ثمّ تصنيفها، إضافة إلى إحصاء عدد من الأفعال الكلاميّة المستعملة في الغالب من طرف الأستاذ باعتباره أعلى رُتبة ومقاما؛ وذلك حسب كلّ درس على حدّة، وفي كلّ كتاب مدرسيّ **(مستوى أوّل، ثان، ثالث، ورابع)** رغبةً في معرفة أهم التّصنيفات الواردة في الكتاب المدرسي ومدى ملاءمتها للعمليّة التّعلميّة التّعليميّة. وقد استندنا على:

الوثائق التّربويّة	العيّنة	الفئة المستهدفة
المذكرات اليوميّة التي	دروس قواعد اللّغة لمرحلة	تلاميذ مرحلة التّعليم

[1]) ينظر: جيلالي دلاّش، المدخل إلى اللسانيات التّداوليّة، ص46.

استندت فيها على: المنهاج، دليل تعليميّة المادّة، دليل استعمال الكتاب المدرسي، الكتاب المدرسي.	التّعليم المتوسّط.	المتوسّط.

وقد حاولنا من خلال متابعتنا دروس قواعد اللّغة الموجّهة لتلاميذ مرحلة التّعليم المتوسط، سواء أثناء تقديمها ومناقشتها من طرف المعلّم والمتعلّم في الحصص التّعلميّة، أو بالعودة إلى الوثائق التي تحكم وتوضح كيفيّة تسيير النشاط النّحوي والصّرفي (قواعد اللّغة):

أوّلا: الكشف عن الأفعال الكلاميّة الموظّفة أثناء تسيير الحصص من طرف الأستاذ أو المتعلّم، ومن خلال الوثيقة التّربويّة للدّرس والتي نعني بها المذكّرة.

ثانيا: التّعرّف على نوعيّة الأفعال الكلاميّة الموظّفة في تناول التّعريف النّحوي في مناهج الجيل الثّاني.

وبعد قراءة المحتوى اللغوي في كتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسط، وكذلك معاينتها أثناء عمليّة التّعلّم، توصلنا إلى أنّ الفعل اللغويّ بمفهومه التّداولي حاضر على مستوى التّعريف والدّرس، وبداية سنقدّم أهم الملاحظات التي انتهينا إليها:

- تمثّل التّعريفات النّحويّة والصّرفيّة كلّها فعلا لغويا:

أ-الفعل القولي:

تعتبر كلّ التعريفات فعلا قوليّا؛ لأنّها توليفة من الألفاظ أو عبارة أو جملة تشتمل على مجموعة من الألفاظ التي تخدم المسعى المعرفي لقواعد اللّغة العربيّة، وتقدّم صورة توضيحيّة لمصطلحاتها، حتى يتحقّق الاستعمال الحقيقيّ والفعليّ لها.

ب-الفعل الإنجازي:

تتحقّق إنجازيّة التّعريفات كأفعال قوليّة، وذلك كون هذه التّعريفات للمصطلحات النّحويّة والصّرفيّة ليست راسخة في ذهن المتعلّم في مجملها، فجاءت هذه الأفعال في صيغة تعريفات للمصطلحات بغرض الوصف والتّقرير ومن ثم ترسيخها في ذهن المتعلّم.

ج-الفعل التّأثيري:

ينجم عن الفعل الإنجازي الفعل التّأثيري في المتلّقي أي المتعلّم، الذي كان يجهل ماهيّة المعرّف، فيحوّل تعريف المصطلح إلى توظيف للمصطلح من خلال جمل وعبارات ووضعيات تشتمل عليه توظيفا صحيحا.

وعليه دورة الفعل الكلامي داخل التّعريفات تأتي على الشّكل التّالي:

الفعل الكلامي في التّعريفات

فعل التّلفظ:	**الفعل الإنجازي:**	**الفعل التّأثيري:**
لفظ المصطلح +ألفاظ التّعريف.	تقرير ووصف المصطلح	تأثّرالمتعلّم=ردّة فعله=توظيف المصطلح بمراعاة شروط التّعريف.

الجدول (45) خاص بنظريّة أفعال الكلام بإسقاطها على التّعريفات النّحويّة.

- اشتمال الدّروس كسياقات تعلميّة ووضعيات تبليغيّة على مجموعة من الأفعال الكلاميّة وهذا ما تجلّى لنا بعدما انتقلنا إلى معاينة المحتوى اللّغوي في شقّه التّطبيقي أي تناول المصطلحات وتعريفاتها أثناء الدّروس، وقد لاحظنا توفرها على مختلف الأفعال الكلاميّة حسب تصنيف **سيرل**، وهذا مسرد لأهم الأفعال الكلاميّة المستعملة أثناء تقديم دروس أو في بعض التّعريفات قواعد اللّغة من مناهج الجيل الثّاني:

الكتاب المدرسي	التقريريات	الطّلبيات	التّعبيريات	الوعديات	الإعلانيات	المجموع
كتاب س1	49	104	02	لا شيء	20	175
كتاب س2	37	43	لا شيء	لا شيء	14	94
كتاب س3	14	21	لا شيء	لا شيء	09	44
كتاب س4	32	77	لا شيء	لا شيء	12	121
المجموع	132	245	02	00	55	434
النسبة	%30,41	%56,45	%0.46	00	%12.67	/

جدول (46) : الأفعال الكلاميّة فى الكتاب المدرسى لمرحلة التّعليم المتوسط.

وقد اقتصرنا في هذا التّصنيف على التّعريفات النّحوية الصّرفية الواردة في الكتاب المدرسيّ من السّنة الأولى إلى السّنة الرّابعة من حيث تركيب الدّرس وتركيب بعض التّعريفات؛ لكنّ التّعريفات كتركيب لغويّ لم تتوفر في مجملها على هذا التّصنيف من الأفعال الكلاميّة، فكان حضور الأفعال الكلاميّة بارزا أكثر وجليّا في تناول التّعريفات كمهمّات تعلميّة ممثّلة في الدّروس أكثر منه في التّعريفات بحدّ ذاتها وكما وردت في الكتاب

المدرسيّ. وانطلاقا من الجدول أعلاه يمكن تمييز الأفعال الكلاميّة الأكثر ورودا واستعمالا في التّعريفات النّحويّة والصّرفيّة من الكتاب المدرسي، حيث جاءت نسب الاستعمال والورود متفاوتة، فقد حظيّت الطّلبيات بالمرتبة الأولى في التّعريفات الواردة في كتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسط، وذلك بـ: 245 بنسبة: 56,45% وليست هنا في التّعريف في حد ذاته وإنّما من خلال الدروس اللغويّة التي تّم تناول التّعريفات فيها حيث يتّم توظيفها من قبل المعلّم وهو صاحب السّلطة في هذه الوضعيّة التّبليغيّة، والغرض منها توجيه المتعلّم للوصول إلى جزئيات تعريف ما مدرج في الكتاب ويظهر في الأفعال التّعلميّة التي تكون في بداية الدّرس **(وضعيّة الانطلاق)** أو في وضعيّة بناء الدّرس **(بناء التّعلّمات)**، ومعظم هذه الأفعال عبارة عن أفعال لغويّة أمريّة تدلّ على الطلب، أو عبارة عن جمل استفهاميّة تهدف إلى إثارة المتعلّم معرفيّا، طلبا للإجابة عن سؤال معيّن للوصول إلى جزئيّة معرفيّة تخصّ المصطلح المعرّف.

أهم الملاحظات حول الأفعال الكلاميّة:

من أبرز الملاحظات التي خرجنا بها حول الأفعال الكلاميّة الموظفة في بناء الدّروس أو في التّعريفات، ما يلي:

-سيطرة الأفعال الطّلبيّة؛ فقد نالت الأفعال الكلاميّة الدّالة على الطلب النسبة الأكبر من الاستعمال وبصفة خاصّة في بناء الدّروس أي أثناء تناول المصطلح للوصول إلى التّعريف، وهي أفعال في الغالب تؤدّي وظيفة توجيهيّة من المعلّم نحو المتعلّم، وقد جاءت الأفعال الطّلبيّة بصيغتي الاستفهام؛ لأنّ الأستاذ والمتعلّم في وضعيّة تخاطبيّة حول موضوع للخطاب تقتضي السؤال والجواب، وكان الغرض من الاستفهام الذي يستعمله الأستاذ ويوجهه إلى المتعلّم حول الدّرس المستهدف في الغالب الاستفسار بعد عمليّة العرض والمعاينة والملاحظة ليؤكدّ أو ينفي يثبت أو يقرّ معلومة، ويعمل ذهن المتكلّم بالتّفكير، أما مرحلة الملاحظة فكانت تأتي بأفعال كلاميّة دالة على الطلب، مثل: عودوا/ تأملّ/ لاحظ/ حدّد.

نماذج من الطّلبيات:

الاستفهام:

وقد ظهر في عدد من الدّروس مثل درس بناء الفعل الماضي بالنسبة للسّنة الثّالثة متوسط، فمن بين الأساليب الاستفهاميّة الواردة في الدّرس:

-ما نوع الكلمات المكتوبة بلون مغاير (اطمأنّ، كبرا، نجحت، رمى)[1]؟

-المعروف أنّ الفعل الماضي مبنيّ فعلام بُنيّ في هذه الأمثلة؟ استفهام غرضه الاستفسار.

الأفعال الدّالة على الطلب:

الأمر: كقولهم في درس الاستثناء مثلا: **لاحظ المثال الأوّل من كم جملة تركب؟**[2]

ف**(لاحظ)** هنا قوّة إنجازيّة الغرض منها توجيه المتعلّم إلى الملاحظة أو الطلب من المتعلّم بأن يوجه عنايته نحو الأمثلة وكذلك قوله: **قدّموا تعريفا،** حيث يطلب الأستاذ من المتعلّم تلخيص القاعدة في تعريف بعد التّعرّف على جزئيات المعرّف. ويظهر هذا في أبعاده الثلاثيّة:

الفعل الكلامي	الفعل الإنجازي	الفعل التأثيري
لاحظ	إنصات/ ملاحظة/ تفكير/ استنتاج.	إقناع المتعلّم بأنّ الاستثناء كلام مركب.

الأفعال التّقريريّة:

حازت الأفعال التّقريريّة على المرتبة الثّانيّة من الأفعال اللّغويّة المستعملة في الخطاب النّحوي والصّرفي في مناهج الجيل الثّاني، والملاحظ أنّ الأفعال التّقريرية كانت في أغلبها في وضعيّة الانطلاق وهي الوضعيّة التي ينطلق منها الأستاذ نحو الدّرس كتمهيد وبوابة له، وفي الغالب تؤدّي وظيفة الإخبار وكأنّ الأستاذ يخبر طلابه بماهيّة الدّرس وطبيعته، كما تكثر هذه الأفعال في تركيبة التّعريفات لأنّها تتناسب مع النّمط الوصفي فيها، والهدف منها وصف المصطلحات، حتى يتسنّى للمتعلّم التّعامل معه، ومن ثم توظيفه واستعماله لأداء وظائف مختلفة أخرى.

نماذج من التّقريريات: من الأفعال الدّالة على التّقرير في بناء الدّروس والتّعريفات:

في درس اسم الإشارة (لسّنة الأولى): **إذن هذا يدلّ.**

وفي تعريف الفعل المطلق (السنة الأولى): **مصدر يذكر بعد لفظ فعله، ويأتي مؤكدّا للفعل.**

وفي درس الفعل المعتّل(سنة ثانيّة): **سبق وأن تعرّفت.**

في درس حروف القسم (سنة ثانيّة): **عرفت أنّ للقسم ثلاثة حروف.**

في تعريف حروف النفي (سنة ثانية): **يفيد الإنكار.**

---

[1]) أحسن الصّيد وآخرون، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص38.

[2]) المرجع نفسه، نفس الصفحة.

في تعريف اسم الفعل المضارع (سنة ثالثة): **يدلّ على معنى الفعل المضارع ويعمل عمله.**
في تعريف التّمييز (السنة الرّابعة): **يأتي ليزيل الغموض عن كلمة.**
فالأفعال أعلاه وجدت في شقين (الدّرس) و(التّعريف) والغرض بينهما مختلف.

نماذج عن الإعلانيات:

تتيحُ الإفصاحيات للمتعلّم معرفة طبيعة مواضيع الدّروس التي سيتناولها مع معلّمه، وتأتي في صيغ تعبيريّة مثل هذه:

(سنستفيض من خلال هذ الدّرس) (هذا موضوع درسك الجديد) (ستتعرفون على تابع جديد) (وهذا موردنا اللّغوي اليوم) (سنقتصر اليوم على) (هذا بالتحديد موضوعنا لليوم).

فقد تضمنت هذه النماذج وغيرها الكثير، إشارة ضمنيّة تقضي بضرورة تركيز المتعلّم وانتباهه إلى ما سيتناوله بغرض التّعلم، أما بالنسبة للأستاذ فهي تحمل غرضا إنجازيا الهدف منه التّأثير في المتعلّم كونه المخاطب والمتلّقي.

نماذج عن التّعبيريات:

وقد ظهر هذا النّوع في وضعيّة الانطلاق لدرس الفاعل:

في مدينة القواعد غاب الفاعل كعنصر رئيس عن ممثلي الوظائف النّحويّة في الجملة الفعليّة، فأوكل رئيس مدينة القواعد غيابه بإحضار شخصيّة أخرى تنوب عنه في الجملة الفعليّة دون أن يصرّح باسمها للتّعرّف عليها أنت أكثر في درس اليوم، فمن تكون هذه الشخصيّة؟

تهدف هذه الوضعيات التي تكون بأسلوب أدبيّ مشوّق، إلى إثارة الدّافعيّة أكثر في نفسيّة المتعلّم، وقد لاحظنا تفاعل التّلاميذ مع هذا النوع من الوضعيات الانطلاقيّة مقارنة بالوضعيات التّقليديّة التي قد تقوم على ربط الدّرس الحالي بدرس سابق، أو تكون عبارة عن أسئلة وأجوبة؛ بمعنى أنّها تحقّق تواصلا حقيقيا بين الأستاذ والتّلميذ في جوّ من التّفاعل والحماس وهو مسعى تداوليّ قد يحقّق من التّعليم.

أنموذج لوضعيّة تعلميّة من السّنة الأولى من التّعليم المتوسط:

وقد حاولت من خلال درس قواعد اللّغة هذا الخاصّ بأزمنة الفعل توظيف مجموعة من الأفعال أثناء عرضه:

الهيكلة العامّة لمذكّرة ميدان فهم المكتوب (قواعد اللّغة)

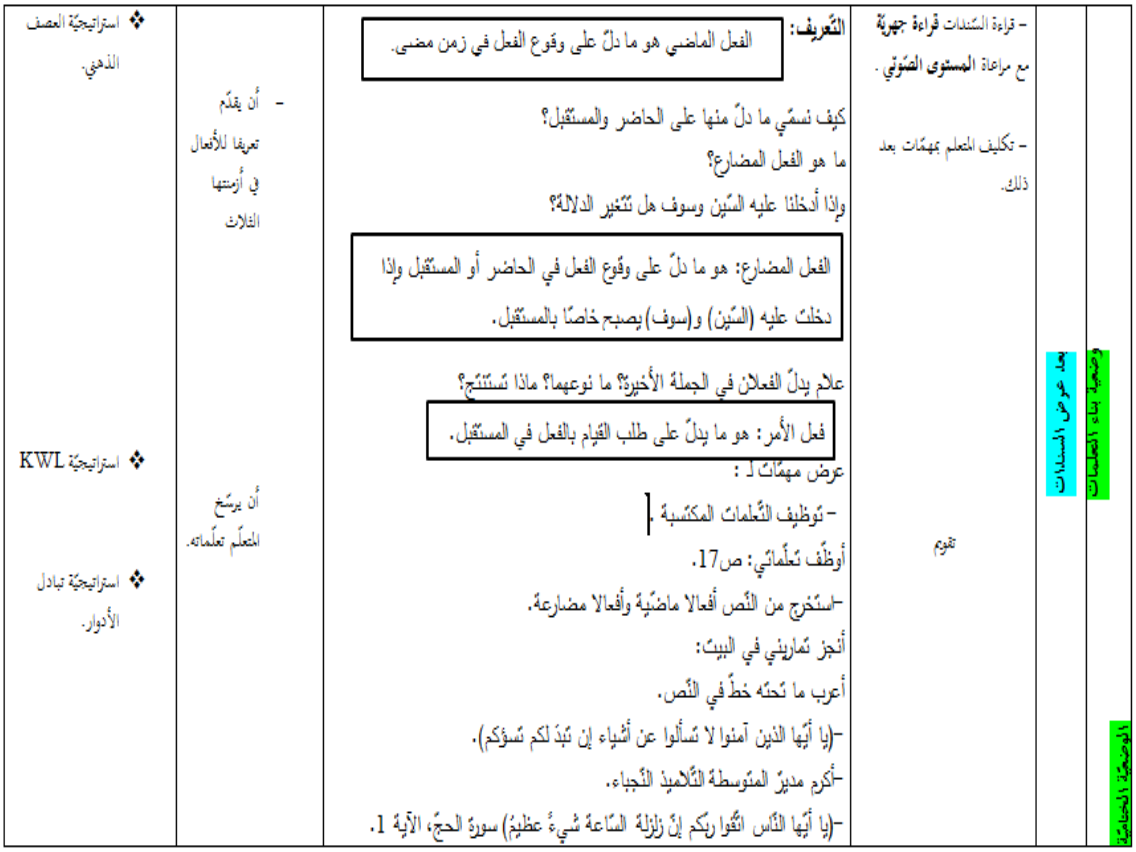
المستوى :الأول

المقطع التّعلميّ الأول :. العلم والاكتشافات العلميّة
الميدان : فهم المكتوب (قواعد اللّغة)

الأسبوع : الثّاني.
الموضوع: أزمنة الفعل.

مدة الإنجاز :ساعة 1

الحصّة الثّانية		قواعد اللغة		
الوضعيّة	الوضعيّة سيرورة	المحتوى	الهدف من الوضعيّة	الأفعال البيداغوجيّة ، والوسائل التربويّة
وضعيّة الانطلاق	قبل عرض المستند	**الوضعيّة الانطلاقيّة :** ما هي أقسام الكلمة؟ ج: اسم، فعل، حرف. فيم تختلف عن بعضها البعض؟ ج: الزمن. سنتوسّع في هذا أكثر من خلال درسنا الجديد أزمنة الفعل. **المهمة الأولى:** عد إلى نصّ (قلب الأم) واقرأه قراءة تحصيليّة لاستخراج الجمل التي تخدم موضع الدّرس. **الشّواهد:** 1-فسألتها جارتها: أين ابنك الوحيد رامي؟ فأجابتها: لقد ضاع ضميره وتركني وحيدة. 2-أنا لا أريد شيئا منه سوى أن يزورني ولو مرّة في الشّهر. 3-ارحم أمّك وزرها. المهمّة الثّانيّة: المستوى الاستنتاجي (عمل جماعيّ). تكوين الأفواج. استخرج الأفعال الواردة في هذه المقاطع. هل هناك فروق بينها من حيث الدّلالة الزمنيّة؟ كيف نسمّي ما دلّ على الأفعال من الماضي؟ إذن ما هو الفعل الماضي؟	❖ **عرض وضعيّة مثيرة ، مشوّقة.** ❖ **تكليف المتعلم بمهمّة.**	أن تشدّ الوضعيّة انتباه المتعلم وتثير دافعيّته لاكتشاف موضوع الدّرس. أن يوظف مكتسباته القبليّة لحلّ المهمّة الأوليّة.	دليل الأستاذ/ الكتاب المدرسي ص12/ قصة الإعراب (الحروف). **استراتيجيّة اللّوح:** يختار الأستاذ إجابات المتعلمين التي تصلح سندا لموضوع الدّرس ويسجّلها على السّبورة.



وضعية بناء التعلمات	بعد عرض السندات	– قراءة السندات قراءة جهرية مع مراعاة المستوى الصّوتي . – تكليف المتعلم بمهمّات بعد ذلك. تقوم	التّعريف: الفعل الماضي هو ما دلّ على وقوع الفعل في زمن مضى. كيف نسمّي ما دلّ منها على الحاضر والمستقبل؟ ما هو الفعل المضارع؟ وإذا أدخلنا عليه السّين وسوف هل تتغير الدلالة؟ الفعل المضارع: هو ما دلّ على وقوع الفعل في الحاضر أو المستقبل وإذا دخلت عليه (السّين) و(سوف) يصبح خاصًا بالمستقبل. علام يدلّ الفعلان في الجملة الأخيرة؟ ما نوعهما؟ ماذا تستنتج؟ فعل الأمر: هو ما يدلّ على طلب القيام بالفعل في المستقبل. عرض مهمّات لـ : – توظيف التّعلمات المكتسبة : أوظّف تعلّماتي: ص17. –استخرج من النّص أفعالا ماضيّة وأفعالا مضارعة. أنجز تمارين في البيت: أعرب ما تحته خطّ في النّص. –(يا أيّها الذين آمنوا لا تسألوا عن أشياء إن تبدَ لكم تسؤكم). –أكرم مديرَ المتوسطة التّلاميذ النّجباء. –(يا أيّها النّاس اتّقوا ربّكم إنّ زلزلة السّاعة شيءٌ عظيمٌ) سورة الحجّ، الآية 1.	– أن يقدّم تعريفا للأفعال في أزمنتها الثلاث أن يرسّخ المتعلّم تعلّماته.	❖ استراتيجيّة العصف الذهني. ❖ استراتيجيّة KWL ❖ استراتيجيّة تبادل الأدوار.
الوضعية الختامية					

هيكلة درس أزمنة الفعل.

ويظهر من خلال المذكرة التي تمثّل وثيقة استئناس لتقديم الأستاذ لدرسه، استعماله وتوظيفه لمجموعة من الأفعال؛ يوضحها الجدول التّالي:

الفعل	أصله	وزنه	معناه	دلالته التّداوليّة
سنتوسع	توسّع	تفعّل	التمدّد	إعلان
لاحظوا	لاحظ	فاعل	التّفحص(طلب العلم)	طلبي
استخرجوا	استخرج	استفعل	التّفحص ليتبين	طلبي
عدْ	عاد	فعل	ترك زمانا وعاد	طلبي

الجدول رقم (47).

وقد عرضت هذه المذكرة مجموعة من الوضعيات التي تلائم المقام والموقف التّعليمي، فأثناء تدرّجها في عرض مواضيع وتفاصيل الدّرس استعملت أفعالا بأبنيّة مختلفة (ثلاثيّة، مجرّدة ومزيدة) واستعملت أفعالا تنوّعت بين صيّغ الأمر والتّوجيه للمتعلّم بما أنّهما في نشاط حيّ، وبثّ مباشر واستعمال فعليّ للّغة، فكان من معاني الأفعال التي استعملها في الدّرس: الفعل سنتوسّع على وزن (**تفعّل**) وهو فعل انعكاسيّ أشارت من خلاله الأستاذة إلى أنّها

ستستفيض في هذه الظاهرة اللّغويّة **(أزمنة الفعل)** ثم استعملت صيغة الفعل **لاحظ** على وزن **(فاعل)** والتي غالبا ما يكون لها معنى يتعلّق بالعمل مع كيان آخر، وهو ما يتمثّل في بداية العمل بين المعلّم والمتعلّم حين يطلب منه ملاحظة الأمثلة لاستخلاص جزئيات القاعدة النّحويّة الخاصّة بالظّاهرة اللّغويّة المستهدفة، كما استعملت بعدها صيغة الفعل **(استخرج)** على وزن استفعل والتي تشير في الغالب إلى جعل المتلقي يبحث عن شيء ما أو البحث عنه، كما جاء في الظّاهرة اللّغويّة استخرج يعني ما تعلّق بالقاعدة. كما استعملت صيغة الفعل: **لنناقش ولنعد** بصيغتي الأمر وهي أفعال طلبيّة حققّت الغاية الإنجازيّة منها؛ إذ يسعى المعلّم إلى إقناع المتعلّم بمعطيات الدّرس. وقد استدعى هذا الدّرس توظيف أصناف الفعل الإنجازي بصورة مباشرة ظهرت فيما يلي:

الدّرس	التّقريريات	الطلبيات	الإفصاحيات
أزمنة الفعل	3	05	1

الجدول رقم (48).

1-الإفصاحيات:

ومن الأفعال اللّغويّة التي استعملها الأستاذ وتدلّ على المستقبل وتحمل غرضا تداوليا الفعل اللّغوي الّذي جاء في بداية تقديم الأستاذ للدّرس، بعد أن كشف للمتعلّم عنوان الدّرس المستهدف قائلا: **سنتوسع** في هذا من خلال درس أزمنة الفعل، حيث استعمل فعلا مضارعا دالا على المستقبل **(سنتوسع)** بيّن نيّة الأستاذ في تناول الظاهرة النّحوية بشكل متوسّع، وقد تظهر قوته الإنجازيّة في شدّ انتباه المتعلّم أكثر للتعرّف على جزئيات هذا الدّرس مما سيضمن تفاعله وحيويته.

2-الطّلبيات:

وقد تخلّل سير هذا الدّرس النّحوي أفعالا طلبيّة جاءت على صيغة:

-الاستفهام:

كقول الأستاذ: هل هناك فرق بينهما من حيث الدلالة؟ ليجيب المتعلّم: نعم، الدلالة الزمنيّة، وقوله أيضا: كيف نسمّي ما دلّ من الأفعال على الماضي؟ أو قوله ماذا تستنتج؟ فتكون إجابة المتعلّم بإعطاء تعريف للظاهرة اللغويّة: الفعل الماضي.

وأن يقول في وسط الدّرس: ما هو الفعل المضارع؟ علام يدلّ الفعلان في الجملة الأخيرة؟ ما نوعهما؟ ليستخلص المتعلّم تعريفا لهما.

-الأمر:

كقول الأستاذ في بداية الدّرس عُدْ إلى نصّ **(قلب الأمّ)**[1] لاستخراج الأمثلة التي تحوي أفعالا تحقيقًا للمقاربة النّصيّة، ثم قوله في ثنايا الدّرس **لاحظ،** وفي ثنايا الدّرس **استخرج** الأفعال الواردة في هذه المقاطع و**أجر** عليها المناقشة نفسها، وقوله أيضا: **لاحظوا** المجموعة (ب) وهي أفعال طلبيّة باستعمال أفعال أمريّة الهدف منها توجيه المتعلّم إلى الملاحظة والتّأمّل لاكتشاف الظاهرة النّحوية ومن ثم الوصول إلى استنتاج مناسب لها.

التّقريريات:

قام المعلّم بطرح سؤال عام عن أقسام الكلمة في اللّغة العربيّة، بمجموعة من الشروحات المتعلّقة بالسّند **(قلب الأم)** الّذي تمّ عرضه مسبقًا في نشاط القراءة المشروحة، غير أنّه تمّ استثماره في نشاط قواعد اللّغة، ثم انطلق في عرض وشرح معطيات الدّرس والتّوصل إلى تعريف للظّاهرة اللّغويّة باستعمال مجموعة من الأفعال الوصفيّة التّقريريّة مثل: الفعل الماضي هو ما **دلّ،** والفعل المضارع هو ما **يدلّ،** والأمر هو ما **دلّ، فالفعل (دلّ)** فعل إنجازيّ الغرض منه وصف الدلالة الزمنيّة للفعل الماضي المضارع والأمر.

3-2- الافتراض المُسبق:

يعتبر ثاني أهم مرتكزات التّحليل التّداولي؛ وله حضور قوّي في العمليّة التّعليميّة؛ إذ يرى التّداوليون: "أنّ الافتراضات المسبقة كبيرة في التّعليميات، إذ تمّ الاعتراف بدور الافتراضات المسبقة منذ زمن طويل، إذ لا يمكن أن نعلّم طفلا معلومة جديدة إلا بافتراض وجود أساس سابق يتم الانطلاق منه"[2] وتظهر في تعليميّة قواعد اللّغة بدراسة المعارف المشتركة بين المتكلّم(الأستاذ) والسّامع (المتعلّم)، أو ما ينبغي أن يكون معروفا حول قاعدة من قواعد اللّغة أو مصطلح من المصطلحات النّحويّة والصّرفيّة، فهو :" مفهوم براجماتيكيّ تتضمنه العبارة في المقام الّذي ترد فيه من حيث المعلومات المشتركة (المعروفة مسبقا) لدى المتكلّم والمخاطب"[3] فالافتراض المسبق مكوّن تداوليّ أساسيّ تظهر أهميته في تفعيل عمليّة التّواصل بين المتكلّم والسّامع، وتظهر أهميته أكثر في المجال التّعليمي؛ لأنّه غالبا ما يظهر كآليّة من آليات التّواصل بين المعلّم والمتعلّم كطرفين من أطراف التّواصل والتّفاعل التّعليمي، والافتراض المسبق يفهم من ظاهر لفظه أنّه عمليّة لسحب المعلومات والمعارف

---

[1]) محفوظ كحوال، كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التعليم المتوسّط، ص16.

[2]) مسعود صحراوي، التّداوليّة عند العرب، ص32.

[3]) خليفة بوجادي، في اللسانيات التّداوليّة، ص149

السابقة الرّاسخة في ذهن المتعلّم، حيث تقدّمُ دروس كثيرة على أساس معارف سابقة، لذلك فالمعلّم كملقٍ ومتكلّم يوجه حديثه إلى المتعلّم حول ظاهرة لغويةّ معيّنة على أساس أنّها معلومة لديه، أو يقدّم معرفة لغويّة جديدة لكن لها علاقة بمعرفة لغويّة سابقة لديه؛ وهي آليّة ظاهرة جليّة في تدريس قواعد اللّغة من مناهج الجيل الثّاني؛ لأنّها عبارة عن شبكة متعالقة من الدّروس، وقد لاحظنا أنّ هذه الآليّة التّداوليّة ترد أكثر في الوضعيات الانطلاقيّة التي تمهّد للدّرس وتقترح عنوانه؛ لأنّ الافتراض المسبق هو علاقة بين درس سابق ودرس جديد في الغالب بين معرفة مسبقة ومعرفة جديدة، وهذا ما يراعيه الأستاذ في بناء وضعيات دروسه، وقد حضر الافتراض المسبق في عدد من الدّروس المبرمجة لمرحلة التّعليم المتوسّط، وهذا أبرز ما خرجنا به من ملاحظات حولها:

-كلّ الافتراضات المسبقة عبارة عن وضعيات انطلاقيّة لدروس قواعد اللّغة؛ فالمعلّم يختارها كتمهيد ينطلق منه نحو درسه، وعليه أحصينا الدرّوس التي توفرت على الافتراض المسبق:

السّنة الأولى	**السّنة الثّانيّة**	**السّنة الثّالثة**	**السّنة الرّابعة**
عدد الدروس: 07	عدد الدّروس: 05	عدد الدّروس: 05	عدد الدّروس: 05
عناوين الدّروس: أزمنة الفعل النعت السببي الفاعل جمع التّكسير نائب الفاعل المفعول به كان وأخواتها	**عناوين الدّروس:** الاسم الممدود نصب الفعل المضارع الفعل المضارع المجزوم الأفعال الخمسة	**عناوين الدّروس:** اسم الفاعل لا النّافيّة للجنس بناء فعل الأمر أفعال الشروع	**عناوين الدّروس:** خبر أفعال الشّروع. الجملة الواقعة مفعولا به. الجملة الواقعة نعتا. الجملة الاسميّة الواقعة جوابا للشّرط. الجملة الواقعة مضافا إليه.
المجموع: 22 درساً			

الجدول رقم (49).

ومن أبرز الملاحظات التي خرجنا بها، أنّ أغلب الدّروس التي اشتملت على الافتراض المسبق دروس نحوية بـ:19 درسا نحويا، و3 دروس صرفيّة.

-سيطرة الافتراض المسبق على الدّروس النّحويّة مقارنة بالدّروس الصّرفيّة، وهذا عائد إلى طبيعة القواعد المبرمجة؛ فغالبيّة الدّروس نحويّة في برنامج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط.

-افتراض مسبق خاصّ بمصطلحات سابقة مدروسة في المرحلة الابتدائيّة، مثل: أزمنة الفعل، الفاعل المتعلّق بعناصر الجملة الفعليّة، وكذا المفعول به والتي تدرّس في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، والأفعال الخمسة الّتي تدرّس في السّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسّط.

-افتراض مسبق متعلّق بدروس جديدة لها علاقة بدروس سابقة، مثل: النّعت السببي الّذي له علاقة بالنّعت الحقيقيّ في السّنة الأولى، نصب الفعل المضارع وجزمه المتعلّق بالفعل وأزمنته المدرّس في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط. لا النافيّة للجنس المبرمجة للسّنة الثّالثة والّذي له علاقة بإنّ وأخواتها المبرمجة للسّنوات الأولى، أفعال الشروع مع كان وأخواتها. أما السّنة الرّابعة فكثير من الدّروس المبرمجة لها علاقة بدروس سابقة من مختلف المستويات، وهذا الجدول أدناه سيوضح أكثر.

الافتراض المسبق في دروس قواعد اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط	
المعرفة اللغويّة الجديدة	المعرفة اللّغويّة المسبقة
السّنة الأولى:	
أزمنة الفعل	الجملة الفعليّة (السّنة الثّالثة ابتدائي)
النعت السببي	النعت الحقيقي (السّنة الأولى)
الفاعل	الجملة الفعليّة (السّنة
جمع التّكسير	جمع المذكّر والمؤنّث السّالمين (السّنة الأولى)
المفعول به	الجملة الفعليّة (السّنة الثّالثة ابتدائي)
كان وأخواتها	الجملة الاسميّة (السّنة
السّنة الثّانيّة:	
الاسم الممدود	المقصور والمنقوص (السّنة الثّانيّة)
نصب الفعل المضارع	الفعل المضارع (السّنة الأولى)
الأفعال الخمسة	الأفعال الخمسة (السّنة ا
السنة الثّالثة:	

بناء فعل الأمر أفعال الشروع	فعل الأمر (السّنة الأولى) كان وأخواتها (السّنة الأولى)
السّنة الرّابعة: خبر أفعال الشّروع. الجملة الواقعة مفعولا به. الجملة الواقعة نعتا. الجملة الواقعة جوابا للشّرط. الجملة الواقعة مضافا إليه.	 أفعال الشّروع (السّنة الثّالثة). المفعول به (السّنة الأولى). النعت (السّنة الأولى). الشّرط (السّنة الثّالثة). ما قبل مرحلة التّعليم المتوسّط.

والمتتّبع لهذه الدّروس التي تحقّقت فيها آليّة الافتراض المسبق يدرك أنّ دروس اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط تشكّل حلقة واحدة؛ إذ لها علاقة ببعضها فمثلا دروس الرّابعة لها علاقة بكلّ دروس المستويات الأسبق لها. وستتضح هذه الآليّة أكثر من خلال العرض. وهذه نماذج لافتراضات مسبقة لبعض دروس اللّغة العربيّة من مناهج الجيل الثّاني:

السّنة الأولى:

عنوان الدّرس	**الوضعيّة الانطلاقيّة**
أزمنة الفعل	ما هي أقسام الكلمة ؟ ج : اسم ، فعل ، حرف. فيم تختلف الأفعال عن بعضها البعض ؟ ج : الزمن. سنتوسّع في هذا أكثر من خلال درسنا الجديد أزمنة الفعل.
النعت السببي	حدّد عناصر المثّال التّالي: جاء الأستاذ المخلص. جاء: فعل. الأستاذ: فاعل (منعوت). المخلص (نعت). س: فيم يتطابق النّعت مع منعوته في المثال؟ ج: التّعريف، الإفراد، التّذكير، الرّفع. سنتعرّف اليوم على درس جديد من النعوت يسّمى النّعت السّببي.
كان وأخواتها	**تأمّل الجملة:** الجوّ صحو. ما عناصرها؟ ج: مبتدأ وخبر. أدخلوا عليها كان، ماذا حدث؟ ج: تغيّرت حركة المبتدأ والخبر. هل كان فقط التي تغيّر حركتي المبتدأ والخبر؟ ج: لا، فلها أخواتها. هذا ما سنخوض فيه اليوم.

السّنة الثّانيّة:

عنوان الدّرس	الوضعيّة الانطلاقيّة
نصب الفعل المضارع	المعلوم أنّ الفعل المضارع معرب؛ أي تتغيّر حركة إعرابه بتغيّر العوامل الدّاخلة عليه، فما الحالات التي يمكن أن يكون عليها؟ ج: يكون مرفوعا، منصوبا، مجزوما.
إسناد الفعل المثال	للفعل المعتّل خمس حالات. فما هي؟ كيف نسمّي معتّل الفاء؟ ج: المثال. سنتعرّف اليوم على بعض أحكام هذا الفعل وما يتعلّق بإسناده إلى الضمائر.
الاسم الممدود	تعرّفت في درس سابق على الاسمين: المقصور والممدود. قدّم تعريفا لكلّ منهما، هات امثلة عن كلّ نوع. سنتعرّف اليوم على نوع ثالث من أنواع الأسماء، الاسم الممدود.

السّنة الثّالثة:

بناء الفعل الماضي	لاشكّ أنكّ لاحظت أنّ بناء الفعل الماضي أمر ثابت ، إذ دائما ما نعربه : فعل ماض مبني على الفتح الظاهر على آخره ، عكس المضارع الذي يرفع أوينصب أويجزم ، اليوم ستتعرف على حالتين إعرابيتين جديدتين لبناء الماضي .
بناء الفعل المضارع	المعروف أنّ الفعل المضارع معرب ، إذ يكون مرفوعا أو منصوبا بناصب أو مجزوما بجازم . فإن لم يكن معربا بهذه الحالات ، كان حالة أخرى ستعرفها اليوم.

ويتجلّى الافتراض المسبق في هذه الوضعيات المهيأة لتقديم هذه الدّروس:

السّنة الأولى:

يفترض الأستاذ أنّ المتعلّم على معرفة مسبقة بأنّ الكلمة في اللّغة العربيّة ثلاثة أقسام، ويفترض أيضا أنه على دراية بعلامات كلّ منها؛ ويظهر في طرحه سؤال: فيم تختلف الأفعال عن الأسماء والحروف؟ ليجيب المتعلّم: الدّلالة على الزمن، ليصرّح الأستاذ بالمعرفة الجديدة: أزمنة الفعل.

الافتراض المسبق		
المصطلح: الكلمة	صنفه: اسم، فعل، حرف	علاماته: الزمن

الدّرس الجديد: أزمنة الفعل.

وكذلك الأمر بالنسبة للّنعت السّببي، حيث سبق وأنْ تعرّفَ التّلميذ على مستوى برنامج السّنة الأولى وفي الحقل التّداولي الأوّل: الحياة العائليّة على النّعت الحقيقي وعلى علاماته، لذلك لم يسأل الأستاذ في وضعية الانطلاق لهذا الدّرس وإنّما توجّه مباشرة إلى استرعاء انتباه التّلميذ بملاحظة ومعاينة جملة تشتمل على نعت حقيقي، وطلب منه تحديده وتحديد منعوته وبيان أوجه المطابقة بينهما، ليتعرّف فيما بعد ذلك على صنف ثان من النعوت وهو النّعت السّببيّ.

والأمر عينه بالنسبة لدّرس كان وأخواتها، حيث يدعو الأستاذ تلميذه إلى ملاحظة جملة: **الجوّ صحو** وتحديد عناصرها على أساس توفر قاعدة أساسيّة لدى المتعلّم تتمثّل في معرفة مسبقة لديه بتحديد نوعي الجملة العربيّة: الاسميّة والفعليّة، وبسؤاله أو طلبه منه إدخال كان سيلاحظ تغييرا على عنصريّ الجملة الفعليّة. وهو ما سيكتشفه أكثر في معرفة عناصر الدّرس الأخرى كاملة.

السنة الثانية:

وإذا انتقلنا إلى السّنة الثّانيّة والثّالثّة والرّابعة فنجد أنَّ الافتراض المُسبق حاضرٌ على مستوى دروس النّحو والصّرف، الأسماء والأفعال، الإفراد والتّركيب. في تقديم وضعيّة الانطلاق لدرس **نصب الفعل المضارع**، فمّما تشمله العبارة وعنوان الدّرس أنّ المتكلّم والسّامع في مقام الحديث عن الفعل المضارع، وأنّ الفعل المضارع ربما يكون مرفوعا أو منصوبا أو مجزوما (أي معربا) وربّما يكون معربا، وأنّ لنصبه وجزمه، أدوات، وأنّ لهذه الأدوات دور وعلاقة بعلامة النّصب. وكلّ هذا مشترك بين المعلّم والمتعلّم، ونفهم أيضا أنّ المتعلّم أقلّ إلماما بحالات الفعل المضارع الإعرابيّة وعلامات نصبه. ونفس الشيء بالنسبة لجزم الفعل المضارع.

وإذا انتقلنا إلى درس: **إسناد الفعل المثال**، وبعد إشعار المتعلّم بعنوان الدّرس الجديد (إسناد الفعل المثال) مُفترضا علم ومعرفة المتعلّم بالفعل المعتّل، وأنّ الفعل المعتّل ما كان أحد حروفه الأصليّة حرف علّة، وأنّ المثال فعل معتّل وأنّ المثال ما كان حرفه الأوّل حرف علّة، مما يسهلّ عمل الأستاذ في تقديم الفعل المثال حين إسناده أو تصريفه. وبالطريقة نفسها يتّم التّعامل مع إسناد الفعل الأجوف، مفترضا علم ومعرفة المتعلّم بالفعل المعتّل، وأنّ الفعل الأجوف ما كانت عينه حرف علّة.

أما ما تعلّق بالاسم الممدود فإنّ الأستاذ يوجه حديثه إلى متعلّمه حول الدّرس الجديد الاسم الممدود على أساس أنّه معلوم لديه، وأنّ الاسم قد ينتهي بألف مقصورة فيسمى اسما مقصورا أو ياء منقوصة فيسمى اسما منقوصا، وأنّ الاسمين لهما حالات إعرابيّة وحالات خاصّة.

السّنة الثّالثة :

قد يبني الأستاذ درس بناء الفعل الماضي، مفترضا تلك المعرفة المسبقة حول الفعل الماضي، وهو ما تمّ تداوله في السّنة الأولى، بأنّ الفعل الماضي مبني ويكون إما مبنيّا على الفتح أو حركات أخرى ويبنى في حالات أخرى نظرا لاتصاله بروابط مختلفة. وبعد طرح الأستاذ العنوان للدّرس بناء الفعل المضارع الّذي يفترض أنّ المعلّم على إحاطة معرفيّة به وبجزئياته، فالمعلّم على دراية أنّ الفعل المضارع يكون مُعربا ويكون مبنيّا أيضا وأنّ هناك أدوات خاصة تجعله مبنيّا. وكذلك الحال بالنسبة لبناء فعل الأمر؛ فبعد أن تطرّق المتعلّم مع معلّمه إلى فعل الأمر في السنة الأولى من مرحلة التّعليم المتوسط من حيث الزمن والصّيغة، ها هو يفترض أنّه يعود إلى ذات المرحلة لكن مع السّنة الثّالثة مبيّنا عن علامات البناء.

السّنة الرّابعة:

يعرف المعلّم كمتكلّم أنّ المتعلّم كسامع على دراية بأنّ الجملة العربيّة تنقسم إلى قسمين، الجملة البسيطة والجملة المرّكبة، ويعرف أنّ الجملة البسيطة ما كانت عناصرها مفردة، أما الجملة المرّكبة فهي ما كان أحد عناصرها جملة... ومدرك أنّ المفعول به قد يأتي مفردا ويأتي جملة.

فحين يتناول المعلّم الجملة الواقعة نعتا يعي أنّ المتعلّم يعرف أنّ النعت يتبع منعوته، ويطابقه وأنّ النعت قد يأتي جملة. أمّا بالنسبة للجملة الواقعة خبرا فحين يوجّه الأستاذ حديثه إلى المتعلّم حول الجملة الواقعة خبرا لأفعال الشّروع فيفترض أنّ المتعلّم يعرف أنّ الأفعال النّاقصة قد يكون خبرها جملة اسميّة أو فعليّة. ويدرك جيّدا أنّ أفعال الشّروع أفعال ناقصة، وأنّ المخاطب قادر على تحديد خبر أفعال الشّروع إن كانت جملة اسميّة أو فعليّة.

وفي تناوله للجملة الواقعة جوابا للشطر، يفترض الأستاذ ما سبق تناوله في السّنة الثّالثة حول أسلوب الشّرط بأنّه: ما تكوّن من جملة للشّرط وجملة لجواب الشّرط، وأنّ جملة جواب الشّرط قد تكون اسميّة أو فعليّة، أما الجملة الواقعة مضافا إليه فالمتعلّم يعرف أنّ المضاف إليه حكمه الجرّ، كما أنّه يعلم أنّ المضاف إليه قد يكون مفردا وقد يكون جملة.

وهذا أيضا بالنسبة للجملة الواقعة خبرا للمبتدأ، وكذلك الأمر مع الحال، فالمتعلّم يعرف أنّ الحال حكمها النَّصب، وأنّ الحال أنواع ومن هذه الأنواع أن يكون الحال جملة.

ولعلّنا نخرج الملاحظات التّاليّة:

- الافتراض المسبق يشكلّ أهميّة كبيرة بالنسبة للأستاذ أثناء عنصرته للدّرس؛ حيث يسهل عليه عمليّة الولوج في الدّرس بما أنّ المتعلّم يملك أجزاء من المعرفة.
- الافتراض المسبق بالنسبة للتّلميذ يجعله يحيي ذاكرته، وينعشها بعمليّة التّفكير والتّذكّر؛ لأنّ الافتراض المسبق يعزّز هاتين المهارتين وعليه فهو حافز وداعم له.

الافتراض المسبق يتخذ عدّة أشكال:

- **أسئلّة للتّذكر، مثل:**

درس أزمنة الفعل: ما هي أقسام الكلمة؟ ما الّذي يميّز الأفعال؟

درس الفعل المضارع المجزوم: ما هي الحالات الإعرابيّة التي يكون عليها الفعل المضارع؟

- **جمل تشتمل على معرفة مسبقة لها علاقة بالمعرفة الجديدة:**

درس النعت السببي: حدّد عناصر الجملة الآتيّة :

درس كان وأخواتها: تأمّل الجملة: الجوّ صحو. ما عناصرها؟

- **ذكر تعريف مصطلح سابق له علاقة بمصطلح الدّرس المستهدف.**

درس الاسم الممدود: قدّم تعريفا للاسم المقصور والاسم المنقوص.

3-2-1-أهميّة الافتراض المسبق:

لعب الافتراض المسبق دورا مهما في تقديم دروس قواعد اللّغة العربيّة بالنسبة للمتعلّم والمعلّم، يظهر في الآتي:

3-2-1-1-بالنسبة للمتعلّم:

-إثارة الدّافعيّة لدى المتعلّم والرّغبة في التّعلّم.

-يتماثل الافتراض المسبق كمصطلح تداوليّ مع مصطلح ديداكتيكي وهو العصف الذهني.

-الخبرة المسبقة تجعل المتعلّم أكثر تفاعلا وحماسا للتّعلم.

-تحقّق المقاربة بالكفاءات بجعل المتعلّم محورا حقيقيا للعمليّة التّعلميّة.

3-2-1-2-بالنسبة للمعلّم:

-توفير الجهد بالنسبة للأستاذ، لينحصر دوره في الإرشاد والتّوجيه للمتعلّم.

3-3- الحجاج:

يعدّ الحجاج من أهم الآليات التي تتبني عليها التّداوليّة في تحليل الخطاب بصفة عامة، حيث ينبثق من قطبين: متكلّم وسامع، يسعى من خلاله المتكلّم إلى إقناع السّامع. والخطاب التّعليمي نحوا وصرفا -لا مشاحة- يخضع لهذه الآليّة؛ لأنّه يسعى لأنْ يخدم وظيفة حجاجيّة وهي التّأثير في المتعلّم بإقناعه بمعطيات الدّروس التي هو بصدد تبليغها وإيصالها للمتعلّم باعتباره مخاطبًا وسامعا، ولربما آليّة الحجاج حاضرة في كلّ دروس قواعد اللّغة العربيّة وللمراحل الأربعة؛ لأنّ الهدف من تقديم هذه الدّروس هو إقناع المتعلّم بها ومن ثمّة جسّ نبض تأثره من خلال اقتفاء ذلك عبر الوضعيات التعلميّة المختلفة التي يسعى المتعلّم إلى توظيف ما اكتسب فيها. ولعلّ الخطاب النّحوي والصّرفي التّعليمي يخضع للحجاج كونه كأيّ خطاب يهدف إلى الإقناع، فمن أبرز ما سعت إليه المقاربة التّعلميّة في مناهج الجيل الثّاني هو جعل المتعلّم شريكا في العمليّة التّعلميّة، لذلك لو جعلنا الخطاب التّعليمي كخطاب حجاجي سنستنتج أنّه يمكن تطبيق ذلك بحيث يتشارك المرسل وهو الأستاذ مع المرسل إليه وهو التّلميذ في تفعيل العمليّة التّواصليّة أثناء التّعلّم.

وأبرز ما سجلنّاه ونحن نجس أثر الحجاج في دروس اللّغة العربيّة:

-كلّ دروس اللّغة العربيّة نحوا وصرفًا تؤدّي الوظيفة الحجاجيّة كونها تتعدّى خصيصة التّلقي والاستيعاب إلى الاستعمال والتّوظيف.

-هناك دروس مخصوصة اشتملت على بعض الآليات الحجاجيّة وأخرى كانت هي في حدّ ذاتها موضوعات حجاجيّة؛ ونعني بذلك الرّوابط والعوامل الحجاجيّة ويمكن حصرها في الآتي:

الحجاج في دروس قواعد اللّغة العربيّة من مناهج الجيل الثّاني	
دروس اشتملت على آليات حجاجيّة	**دروس مثّلت موضوعات حجاجيّة**
السّلالم الحجاجيّة: (على مستوى التّعريف) **السّنة الأولى:** أزمنة الفعل. **السّنة الثّانيّة:** الفعل الأجوف/ الفعل الناقص/ جزم الفعل المضارع/ الاسم المقصور والاسم المنقوص. **السّنة الثّالثة:** بناء الفعل الماضي المضارع والأمر/ أسلوب الشّرط.	**الرّوابط الحجاجيّة:** **السّنة الثّانيّة:** حروف العطف/ حروف النفي/ حروف النصب. **السّنة الثالثة:** أدوات الشّرط.

السّنة الرّابعة: عطف النسق/ عطف البيان/ الجملة الفعليّة الواقعة خبرا للمبتدأ/ الجملة الفعليّة الواقعة جوابا للشّرط.	

نخلص من الجدول أعلاه، أنّ السّلالم الحجاجيّة كآليّة من آليات الحجاج ظهرت في الدّروس المركبة، بمعنى التي يمكن تجزيئ تعريفاتها إلى أكثر من جزء، ولعلّنا لاحظنا ذلك من خلال المثال الّذي ضربناه في المبحث السابق حول عطف النسق، ولربّما العمليّة تتضح أكثر من خلال هذه الأمثلة التّعريفيّة التّاليّة:

بناء الفعل الماضي من السّنة الثّالثة:

(ق1) يبنى الفعل الماضي على الفتح إذا لم يتصل به شيء.

(ق2) يبنى على الضّم إذا اتصلت به واو الجماعة.

(ق3) يبنى على السكون إذا اتصلت به التّاء المتحرّكة، نون النسوة أو نا الدّالة على الفاعل.

لنصل إلى النتيجة: التّعريف.

فالنتيجة(ن) عمتها الحجة (ق1) و(ق2) و(ق3) وبالتّالي فهي تنتمي إلى قسم حجاجي واحد يحدّده القول.[1]

أستنتج

يُبنى الفعل الماضي على الفتح، إلاّ إذا اتّصَلَت به واو الجماعة فيُبنَى على الضّمّ، أو اتّصَلَت به التّاء المتحرّكة، أو نون النّسوة، أو "نَا" الدّالّة على الفاعل، فيُبنى على السُّكون.

فمن خلال ربط الأقوال: (ق1) و(ق2) و(ق3)، توصلنا إلى نتيجة بناء الفعل الماضي.

وعليه فإنّ :

(ق1)+(ق2)+(ق3)==» النتيجة.

ن: ق1 ق2 ق3.

[1]) أحمد سعيد مغزي، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط، ص19.

نموذج ثان: عطف البيان السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط.

• ألاحظ الجملتين :

- حدَّثَنا الرّاوِيَةُ **عيسى** بن هشام قال: اشتهيتُ الأزاذ وأنا ببغداذ.

- ظفِرنا واللّه بِصَيْدٍ **سواديٍّ** غريب عن المدينة.

الأسئلة: ما الكلمة التي وضّحت المراد من الكلمة التي سبقتها في المثال الأوّل والثّاني؟

يجيب المتعلّم: عيسى/ سواديّ.

ما نوع الكلمة أهي جامدة أم مشتقّة؟

يجيب المتعلّم: اسم جامد غالبا.

ما وظيفته في المثال الأوّل بالنظر إلى متبوعه (الرّاويّة)؟ ج: وضحّه.

وفي المثال الثّاني؟ ج: خصّصه.

ما أوجه المطابقة بينهما؟ ج: الإعراب، النوع، العدد، التّعريف والتّنكير.

لنخلص إلى الأقوال التّاليّة:

(ق1): عطف البيان اسم جامد غالبا (الحجة الأولى).

(ق2): يوضّح متبوعه إن كان معرفة، ويخصّصه إن كان نكرة.

(ق3): يطابقه في الإعراب، العدد، النوع، التّعريف والتّنكير.

لنصل من جملة الأقوال هذه إلى تعريف عطف البيان كنتيجة لنقاش هذا الدّرس[1]:

أستنتج

عَطْفُ البيان اسمٌ تابعٌ جامِدٌ غالبا، يُوضِّحُ متبوعَهُ إن كانَ مَعْرِفَةً، ويُخَصِّصُه إن كان نَكِرَةً ويُوافِقُهُ في الإعراب (الرّفع، والنّصب، أو الجرِّ)، والنّوع (التّذكِيرِ والتّأنيثِ) والعدد (الإفْرادِ والتّثنية والجمع) والتّعرِيفِ والتّنْكِيرِ.

3-3-1-الرّوابط الحجاجيّة:

تطرّقنا في الفصل الأوّل إلى مفهوم الرّوابط الحجاجيّة؛ واستنتجنا من خلال تعريفات الدّارسين التّداوليين أنّ هناك من الرّوابط ما يربط بين الجمل والأقوال، وهناك ما يكون في القول الواحد ويسمى عاملا حجاجيا، ولا تخلو دروس اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسط من هذه الرّوابط أو العوامل الحجاجيّة التي صنّفت كدروس يتلقاها تلميذ المرحلة، وحتى يتمكن من توظيفها في مختلف الوضعيات سواء بغاية الحجاج أو لغاية أخرى. وما يعنينا-

[1]) أحسن الصّيد، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص18.

في هذا المقام– هو دراسة هذه الأدوات النّحويّة تداوليّا؛ لأنّ هذه الأدوات لم تَعُد تدرّس فقط من أجل الفهم والاستيعاب وإنّما من أجل التّوظيف ليتعداه إلى أبعاد أخرى مثل: الإقناع والحجاج والتّوجيه والإرشاد وغيرها، ومن الرّوابط الحجاجيّة المبرمجة على أساس أنّها دروس: **حروف العطف بالنسبة للسّنوات الثّانيّة، أدوات الشّرط السّنة الثّالثة.** وهذان الدّرسان قد يمثلان أدوات أو روابط حجاجيّة بالنسبة للمتعلّم. فممّا جاء حول درس حروف العطف ما يلي[1]:

تأمّل هذا المقتطف من النّصّ، ولاحظ حروف العطف الواردة فيه.

استيقظَت الأمُّ بعدَ العصر بقليل، وبعدَ أن تناولَتْ قهوتَها، دخلَت عليها «نُورَة» وكانت تحملُ في يدها شيئًا مُلَفَّفًا ليس بالصّغير، ودَنَتْ من أمّها في إشراق، وقبَّلَتْها، ثمّ قالَت لها في إلحاح: «عديني أن تُجيبيني إلى طلَبي يا أُمَّاه!». فابتسَمَت الأمُّ وقالَتْ: «أريدُ أن أعرِفَ أوَّلاً هذا الطَّلَب». فقبَّلَتْها «نورة» قُبلةً طويلةً، وقالَت: «بلْ عِديني قبل أنْ تَعرِفي!».

ونلاحظ بأنّ حروف العطف جاءت بلون مغاير للفت انتباه المتعلّم، ثم في خانة أناقش يتم طرح بعض الأسئلة لاستكشاف الدلالة الحجاجيّة لهذه الحروف.

أناقش

حروف العطف الواردة في المقتطف تربط بين متعاطفين لإصدار حكم معيّن، وبعض الحروف لها عدّة معان تُفهم من خلال الجملة النّحويّة.

– أعدْ قراءة المقتطَف لتُدرِكَ معاني الحروف الملوّنة.

– أذكُر بقية حروف العطف الّتي تعرفها.

فمن خلال المقتطف تظهر حروف العطف بصفة عامة على أن يستشف المتعلّم دلالتها وذلك يظهر في مأموريّة الأستاذ له أو كما ورد في الكتاب باستخراج الأحكام التي بين المتعاطفين في المقتطف.

الواو: وهو حرف يفيد الرّبط والاشتراك والعطف، وقد أشار النّحاة إلى ذلك في قول ابن هشام:" الواو العاطفة ومعناها مطلق الجمع فتعطف الشيء على مصاحبه وعلى سابقه"[2] ولعلّ التّلميذ لاحظ واستخلص هذا المعنى من خلال المثال الوارد في المقتطف. مثل:

استيقظت الأمّ و بعد أن تناولت قهوتها، دخلت عليها نورة و كانت تحمل

الحدث الأوّل رابط حجاجي الحدث الثّاني رابط حجاجي

[1]) كمال هيشور، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، ص18.

[2]) جمال الدّين بن هشام الأنصاريّ، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تخ: مازن المبارك، دار الفكر، ط1، دمشق، 1964، الجزء الرّابع، ص351.

والملاحظ أنّ الواوين في المثال تفيدان الجمع معا، ولكن هناك اختلاف بسيط وإضافي لدلالة كلّ واحدة منهما فرضه سياق الجملة؛ فالواو الأولى في المثال أعلاه أفادت الجمع؛ فعطفت الحدث تناول القهوة مع سابقه استيقاظ الأمّ أي تناول القهوة، أما الواو الثّانية من نفس المثال فقد أفادت الجمع مع المصاحبة. وبعد تعرّفنا على الوظيفة الدلاليّة لحرف الواو التي يمكن اعتبارها وظيفة حجاجيّة:" فالواو تضمن محادثيا علاقة تعاقب وترتيب"[1] فمن خلال المقتطف السّردي ظهر تعاقب الأحداث وترتيبها. كما اشتمل المقتطف على روابط حجاجيّة أخرى تمثّلت في: حرف الفاء/ وثمّ.

3-3-2-الرّوابط والعوامل الحجاجيّة:

وقد أشرنا سابقا إلى أنّ الرّوابط والعوامل الحجاجيّة على أنّها روابط لغويّة تربط بين الكلمات في الجمل، أمّا العوامل فهي عناصر نحويّة تربط بين الجمل ويتضّح دورها أكثر في بنيّة النّص، ومن بين الدّروس التي تؤدّي هذا الغرض وكما هو مشّار إليه في الجدول السّابق: حروف العطف المبرمجة للسّنوات الثّانيّة؛ وتمّ تخصيص هذه الحروف الثّلاث:

الواو: لمطلقِ الجمع بين المعطوف والمعطوف عليه، فكما أشير في هذا التّعريف فإنّ الواو من أشهر حروف العطف التي تفيدُ مطلق الجمع والتّشارك، كذلك في الحجاج فعدّها الدّارسون من أهمّ الرّوابط الحجاجيّة وأشهرها؛ لأنّها تتعدّى مطلق الجمع كدلالة نحويّة إلى أنّها تفصل مواضع الحجاج، وتقوّي كلّ حجّة منها على الأخرى، وتعمل على الرّبط النسقي لتحقيق النتيجة المرادة[2]. ومن تجلياتها في الكتاب المدرسي وإن لم يتّم الإشارة إلى ذلك، من خلال النّص السّابق:

ن: تقديم هديّة للأمّ.
استيقاظ الأمّ.
الواو (الرّابط الحجاجي)
تناول قهوة المساء.
الواو (الرّابط الحجاجي)
تقبيل البنت لأمّها
الواو (الرّابط الحجاجي).

[1]) جاك موشلار، آن ريبول، القاموس الموسوعي للتداوليّة، ص203.

[2]) عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيات الخطاب، ص472، 473.

ونستخلص من هذا النّص الوارد في كتاب السّنة الثّانيّة كنصّ للاستثمار؛ أنّ تلك الحجج التي أدّت إلى النتيجة ما هي إلاّ أحداث متتاليّة تدعم بعضها بعضا لتحقيق النتيجة وهي تحقّق الحدث الرّئيس وهو تقديم الهديّة للأمّ.

ومن الحروف التي تؤدّي أداءً تداوليًّا بغض النّظر عن وظيفتها النّحوية حروف النّفي وحروف الاستفهام، وهي دروس تمّ برمجتها لمستوى السّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسّط كدروس نحويّة والتي تُعامَلُ تداوليّا معاملة العوامل الحجاجيّة؛ منها ما ورد من من أمثلة في درس الاستفهام:

أليس عجيبًا أن ينهض هذا الرّجل؟
هل رضي غاندي عن فعله؟
أتوافق غاندي في موقفه؟

وليست دروس قواعد اللّغة العربيّة المبرمجة لمرحلة التّعليم المتوسّط، نصوصا تتوفر على النمط الحجاجي أو تحقّق الأطروحة الحجاجيّة؛ وإنّما هي دروس اتخذت الحجاج كاستراتيجيّة تعلميّة تناسب تلاميذ مرحلة التّعليم المتوسّط، كونهم يملكون زادا لغويا ورصيدا معرفيا من القواعد اللّغوية يستندون عليها أثناء عمليّة التّعلّم. ويمكننا عرض النّموذج التّالي لدرس من دروس قواعد اللّغة وفق الاستراتيجية الحجاجيّة:

الهيكلة العامّة لمذكّرة ميدان فهم المكتوب(قواعد اللّغة)

المستوى :الأوّل	المقطع التّعلميّ الأول .: العلم والاكتشافات العلميّة الميدان : فهم المكتوب (قواعد اللّغة)	الأسبوع : الأوّل. الموضوع: نائب الفاعل.
		مدة الانجاز :ساعة

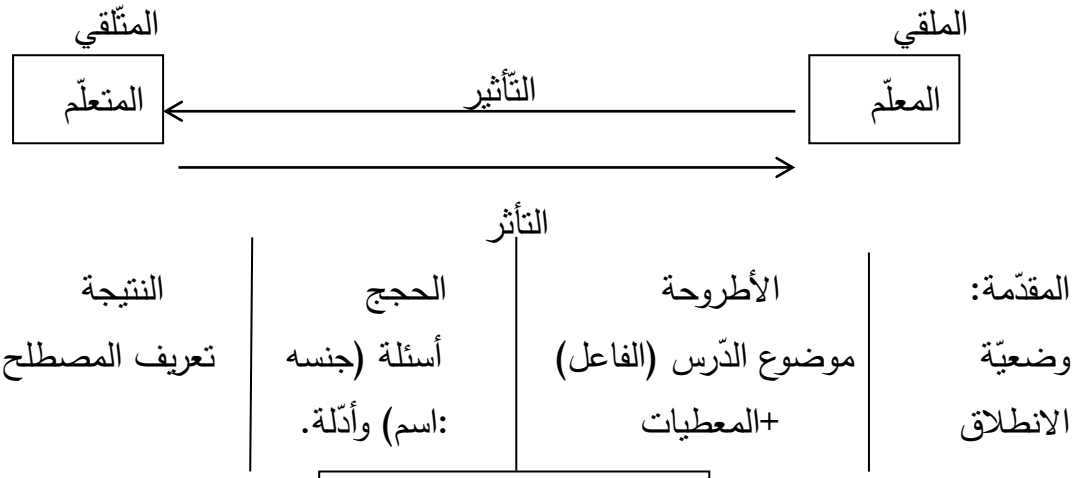
		قواعد اللغة		
الوضعيّة	الحصّة الثّانية الوضعيّة سيرورة	المحتوى	الهدف من الوضعيّة	الأفعال البيداغوجيّة ، والوسائل التربويّة
وضعيّة الانطلاق	❖ عرض وضعيّة مثيرة ، مشوّقة.	**الوضعيّة الانطلاقيّة :** في قاعة الاجتماع بمدينة النّحو غاب الفاعل عن ممثّلي الوظائف النّحويّة، وأوكل الحضور إلى شخصيّة عرفها رئيس الاجتماع، فأخذ يعرف صفاتها دون التّصريح باسم هذه الشّخصيّة. لتتعرف عليها أنت أكثر في درس اليوم، فمن تكون هذه الشّخصيّة يا ترى؟	أن تشدّ الوضعيّة انتباه المتعلم وتثير دافعيّته لاكتشاف موضوع الدّرس.	دليل الأستاذ/ الكتاب المدرسي ص12/ قصة الإعراب (الحروف).
قبل عرض المستندات	❖ تكليف المتعلم بمهمّة.	**المهمة الأولى:** تأمّل الفقرة الآتية: الكتاب المدرسي ص97. **الشّواهد:** "أطلقت الشّرطة الفرنسيّة الرّصاص على المتظاهرين، **فجُرِح** بعضهم، و**استُشهِدَ** واحدٌ من الشّباب المتحمّسين"	أن يوظف مكتسباته القبليّة لحلّ المهمّة الأوّليّة.	**استراتيجيّة اللّوح:** يختار الأستاذ إجابات المتعلمين التي تصلح سندا لموضوع الدّرس ويسجّلها على السّبورة.

وضعيّة بناء التعلمات	- قراءة السّندات **قراءة جهريّة** مع مراعاة **المستوى الصّوتي** . - تكليف المتعلم بمهمّات بعد ذلك.	**المهمة الثّانية:** المستوى الاستنتاجي (عمل جماعيّ) المعلّم: لاحظ كلمتي بعضُ وواحدٌ، علام تدلان؟ ج المتعلّم: على من وقع عليه فعل الفاعل (مفعول به). المعلّم: لم جاءا مرفوعين؟ ج المتعلّم: لأنّهما نابا عن الفاعل. المعلّم: كيف جاء الفعل الّذي سبقهما؟ ج. المتعلّم: مبنيا للمجهول. المعلّم: متى ينوب المفعول به عن الفاعل. ج المتعلّم: حين لا يعرف فاعل الفعل. .المعلّم: قدّم استنتاجا مناسبا من خلال ما توصلت إليه من المناقشة. المتعلّم: يعطي تعريفا متعلّقا بدرس الظاهرة اللّغة. **التّعريف:** **نائب الفاعل اسم مرفوع يأتي بعد الفعل المبنيّ للمجهول، ينوب عن الفاعل ويكون اسمًا ظاهرا أو ضميرا متّصلا أو ضميراً مستترا.**	- أن **يحدّد نائب الفاعل** - أن يبيّن حكمه الإعرابيّ. - أن يقدّم تعريفا لنائب الفاعل	❖ استراتيجيّة العصف الذّهني.

الوضعية الختامية		تقويم	عرض مهمّات لـ : - توظيف التّعلمات المكتسبة . - استخلاص قيم ومواقف. أطبّق: ص 12.	- أن يرسخ المتعلّم تعلّماته. - أن ينشئ المتعلّم جملا سريعة وصفية.	❖ استراتيجيّة KWL ❖ استراتيجيّة تبادل الأدوار.

مخطّط الحجاج في تدريس قواعد اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط من مناهج الجيل 2

وقد ظهر الحجاج من خلال هذا الدّرس:



الشّكل رقم (22)

3-4-استراتيجيات الخطاب:

تعرّف الاستراتيجيات على أنّها :"طرقٌ محدّدة لتناول مشكلة ما، أو القيام بمهمّة من المهمات، أو هي مجموعة عمليات تهدف إلى بلوغ غايات معيّنة، أو هي تدابير مرسومة من أجل ضبط معلومات محدّدة، والتّحكم بها"[1] ويظهر من خلال هذا التّعريف أنّ الاستراتيجية الخطابية هي سبيل وطريقة تنتهج لأداء الخطاب بمنهجيّة معيّنة، أما عنها في العمليّة التّعليميّة فإنّها مجموع الطرائق والأساليب التي تنتهج في تدريس المادة التّعلميّة، وهي ما سيأتي ذكره فيما بعد.

[1]) ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص52.

3-4-1-الاستراتيجيات الخطابيّة في مناهج الجيل الثّاني:

يخضع الخطاب التّعليميّ كغيره من الخطابات لمجموعة من المعايير، ويُراعي مجموعة من الضوابط والمقاييس في خضم عمليّة الإلقاء والتّلقي الدائرة بين ملق يملك المعرفة ومتلّق يبني في المعرفة، والمتصفح لمناهج الجيل الثّاني، يلحظ أنّه يستند إلى استراتيجيات حديثة في تعليميّة المادّة، ولعلّ أبرزها استراتيجيات التّعلّم النشط والتي تُعرف بأنّها: "إجراءات يتبعها المتعلّم داخل مجموعة تعلّم بعد تخطيط مسبق لها وأنّها تشترط أن تكوّن الأفكار الموجودة بالبنيّة المعرفيّة للمتعلّم مرتبطة بالأفكار المقدّمة له وأن يدركها المتّعلّم بنفسه وأنْ يَحلَّ التّعارضات المعرفيّة التّعليميّة التي تواجهه عن طريق المشاركة والتّحاور والتّفاعل الصّفي في مجموعات منظمة، ومن خلال أنشطة تعليميّة موجهة تعتمد على النشاطات الصّفيّة"[1]. ونلحظ من خلال هذا التّعريف أنَّ التّعليم وفق هذه الاستراتيجيات الحديثة يقوم على بنيّة معرفيّة مسبقة، ويتّم تطويع هذه المادة بالاستناد إلى طرائق وأساليب محدّدة لينتقل المتعلّم من معرفة موجودة بسيطة إلى معرفة جديدة مركبة بشكل أعمق.

ولقد تبنّت مناهج الجيل الثّاني هذه الاستراتيجيات، حيث جعلت من بين أهدافها في تدريس مادّة اللّغة العربيّة: "البناء الفعلي للتّعليم بعيدا عن المقاربة القديمة القائمة على التّلقين فقط، وتوجيه المعلّم إلى ترجمة التّعلّم النّشط واستراتيجياته إلى واقع داخل القسم"[2] ويقصد بالتّعليم النشط : طريقة لتعليم الطّلبة بشكل يسمح لهم بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة التي تتّم داخل الحجرة الدّراسيّة، بحيث يأخذون زمام المبادرة في الأنشطة المختلفة التي تتّم مع زملائهم، وهذا عن طريق مجموعة من التقنّيات والأساليب كاستخدام مناقشات المجموعات الصّغيرة، ولعب الأدوار المختلفة وعمل المشاريع البحثيّة المتنّوعة وطرح الأسئلة متعدّدة المستويات، ويكون دور الأستاذ فيها توجيههم لاكتشاف الموادّ التّعليميّة التي تؤدي إلى فهم المنهاج المدرسيّ"[3]. وهذا تصريح مباشر بضرورة التّخلي عن الأساليب التّقليديّة في تقديم المادّة التّعليميّة واستبدالها بأساليب وطرائق حديثة تكون أكثر دافعيّة وفاعليّة بالنسبة للمتعلّم، حيث تخرجه من بوتقة الوعاء إلى نافذة الإبداع. وقد عرّجنا مسبقا في الفصل الثّاني

---

[1]) سها أحمد أبو الحاج، استراتيجيات التّعلّم النّشط أنشطة وتطبيقات عمليّة، مركز ديبونو لتعليم التّفكير، عمان، الأردن، ط1،2016،ص49.

[2]) المفتّشيّة العامّة للبيداغوجيا، دليل تعليميّة اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط، وزارة التّربيّة الوطنيّة، 2019، ص2.

[3]) جودت أحمد سعادة، التّعلّم النشط بين النّظريّة والتّطبيق، دار الشروق، عمان، ط1،2011، ص29.

من الأطروحة على الهيكلة العامة لتدريس اللّغة العربيّة، التي اشتملت على المقاربة بالكفاءات المختلفة عن مقاربة المحتويات ومقاربة الأهداف حتى أنّها تختلف عن صيغتها وشكلها في مناهج الجيل الأوّل؛ إذ عزّزت هذه الأخيرة من دور الوضعيات في عمليّة التدّريس، وسيتضح الأمر أكثر من خلال عرض أهم الاستراتيجيات التي تتوافق مع أنشطة وميادين تدريس اللّغة العربيّة:

يوظّف المخاطِب ها هنا وهو الأستاذ استراتيجيات التّعلّم النّشط كاستراتيجيات خطابيّة مع المخاطَب في بناء المعرفة النحويّة والصّرفيّة، من خلال الدّروس بنيّة التّأثير، وقد عرضنا في الفصل الثّالث لما تمّ تحيينه في الوثيقة البيداغوجيّة الممثلة في دليل تعليميّة اللّغة العربيّة الصّادر سنة 2019-2020 بعرض هيكلة عامة جديدة لتقديم دروس قواعد اللّغة العربيّة؛ تشتمل على أهم استراتيجيات التّعلّم النّشط[1]، وقد خصّصت المفتشيّة العامة على سبيل الاقتراح لا الحصر استراتيجيتين تعلميتين، هما:

3-4-1-1-استراتيجيّة معرض التّجوال:

تعتبر هذه الاستراتيجيّة التعليميّة استراتيجيّة خطابيّة ناجحة يقوم فيها المعلّم بالبحث والتّفكير عن أربعة أسئلة تبنى على تصنيف بلوم مع التّركيز على المستويات العقليّة العليا (التّحليل، التّركيب والتّقويم)[2]. وتقوم هذه الاستراتيجيّة على :

-كتابة الاسئلة في أوراق كبيرة ثم الصاقها على جدران الحجرة الصّفية.

-إخبار التّلاميذ عن تعليمة هذه الطّريقة.

-تقسيم الطّلاب إلى مجاميع وتقديم لكلّ مجموعة لونا مختلفا عن المجاميع الأخرى، وقد يطلب المعلّم من طلاب المجموعة الواحدة التشارك في حلّ النشاط، ويقوم بتوزيع المهام على كلّ عضو في كلّ مجموعة.

-بعدها يقوم أعضاء كلّ مجموعة بالتّجول في المعرض ومن ثمة تدوين أهم ملاحظاتهم وتعليقاتهم مع ترك فرصة لأفراد مجموعة أخرى. في حين يقوم المعلّم بمراقبة تقدّم المتعلمين ومشاركاتهم.

---

[1]) ينظر: النواة الوطنيّة لمفتّشي اللّغة العربيّة، دليل تعليميّة المادّة لمرحلة التّعليم المتوسّط، ص28.

[2]) ماشي بن محمد الشمري، 101 استراتيجيّة في التّعلّم النشط، وزارة التّربيّة والتّعليم السعوديّة، ط1، 2010،ص101.

-يعود التّلاميذ إلى نقطة البدايّة مجدّدا من أجل قراءة التّعليقات والشروع في كتابة تقرير حول مناقشاتهم وتعليقاتهم أثناء الدوران في المعرض[1]. وستتضح أكثر هذه الاستراتيجيّة من خلال المثال التّطبيقي التّالي:

مثال تطبيقي على الاستراتيجيّة:

المادّة : لغة عربيّة

السّنة: الأولى متوسط **موضوع الدّرس:** كان وأخواتها.

يقسّم المعلّم التّلاميذ إلى مجموعات وعلى رأس كلّ مجموعة قائد لها، يكلّف كلّ مجموعة بمهمّة، ويلصق أوراقا على الجدران لتتكفل كلّ مجموعة بالإجابة على مهمتها بتدوين إجابتهم على الورق المخصصّ لهم، يتجوّل التّلاميذ في المعرض، ثّم يكتبون تقريرا عن الدّرس بأنشطته ويعرض على الأستاذ. وستتضح الاستراتيجية كالآتي:

الوضعيّة الانطلاقيّة: السّند (نص الوقيعة ص76).

الملك غاضب.

ما نوع هذه الجملة؟ ج: جملة اسميّة.

ما عناصرها؟ ج: الملك: مبتدأ / غاضب: خبر.

الشواهد:

كان هذا الوزير بعيد النّظر.

ما نوع هذه الجملة؟ وما أصلها؟

لقد تصدّرها الفعل **كان**، ما تأثيره على الجملة الاسميّة؟

هل لكان أخوات؟ اذكرها واستنتج عملها.

لماذا سميّت أفعالا ناقصة؟ ماذا تستنتج؟

كان وأخواتها	معانيها	عملها	سبب تسميتها
ما هي العوامل التي دخلت عليها من خلال الأمثلة؟	عدّد، وحدّد معنى كلّ واحد منها؟	ما عملها؟	ما سبب تسميتها بأفعال ناقصة؟

ليقوم بعد ذلك بجمع كلّ المعلومات المتعلّقة بالدّرس من خلال التّجول في المعرض والإجابة عن الأسئلة، وكتابة تقرير يمكن إجماله في الاستنتاج التّالي:

[1]) ماشي بن محمد الشمري، 101 استراتيجيّة في التّعلّم النّشط، ص 101.

كان وأخواتها:
أفعال ناقصة تدخل على الجملة الاسميّة، فترفع المبتدأ ويسمّى اسمها وتنصب الخبر ويسمّى خبرها .
أخوات كان هي: صار، أضحى، بات، أمسى، ظلّ ويأتي منها الماضي والمضارع والأمر.
مازال، ما فتئ، ما برح، ما انفكّ، يأتي منها الماضي والمضارع فقط.
ليس ، ما دام، لا يتصرّفان يأتي منهما الماضي فقط.

3-4-1-2-استراتيجيّة kwl:

ويُقصد بهذه الاستراتيجيّة :"بأنّها استراتيجيّة تفترض التّفاعل بين الجديد والقديم؛ إذ ترمي إلى: جعل المعرفة السابقة محور الارتكاز الّذي ترتكز عليه المعرفة الجديدة"[1] وهي استراتيجيّة تتضمن العصف الذهني، والتّصنيف، وإثارة الأسئلة، والقراءة الموجهة، حيث يحدّد فيها الطالب ما يعرفه من معلومات حول الموضوع، ثمّ يكتب ما يريدٌ معرفته عن هذا الموضوع، وفي النّهاية يبحث عن إجابات للأسئلة التي قام بوضعها، ويمكن أن يقرأ المعلّم النّص قراءة صامتة أو بصوت عال أو يقرأ الطّالب مع زميله، كما يمكن أن يصمّم مخطّط kwl بمفرده أو مع مجموعات صغيرة[2] ولعلّ الجدول التّالي يوضّح أكثر طبيعة هذه الاستراتيجيّة:

استراتيجيّة Kwlh

وصف الاستراتيجيّة	الهدف من الاستراتيجيّة
تتلخص هذه الاستراتيجيّة في الإجابة عن هذه الأسئلة:	تهدف هذه الاستراتيجيّة إلى ربط معرفة سابقة بمعرفة جديدة وحاليّة مستهدفة من خلال الدّرس. ومن خلال التّعريفين للاستراتيجيّة أعلاه، نلمس أنّها تشجّع أيضا الطلاب على البحث والتّفاعل مع المعرفة.

W	L	H	K
How can I learn more	What I learned	What do I want to	What I know

[1]) محسن علي عطيّة، الجودة الشاملة والجديد في التّدريس، دار الصفاء، ط1، 2009، ص251.
[2]) عبد الله بن خميس أمبوسعيدي، استراتيجيات التّعلّم النّشط 180 استراتيجيّة مع الأمثلة التّطبيقيّة، دار المسيرة،عمان،ط1،2016، 168.

		know		
كيف يمكنني تعلّم المزيد؟	ماذا تعلّمت؟	ما الذي أريد أن أعرفه؟	ما الذي أعرفه؟	

خطوات تنفيذ الاستراتيجيّة:

1-يعرض المعلّم على الطلبة موضوع الدّرس، ويطلب منهم تدوين كلّ شيء يعرفونه عن الموضوع في العمود الأوّل.

2-يطلب المعلّم من الطلبة تدوين كلّ شيء يودون معرفته عن الموضوع في العمود الثّاني.

3-بعد نهاية الحصّة يدوّن الطلبة كلّ شيء جديد تعلموه عن موضوع الدّرس في العمود الثّالث.

4-في الخطوة الرّابعة يبحث الطلبة عن أي شيء إثرائي يضيفونه على موضوع الدّرس ولم يتّم تناوله في الحصّة، وقد يتضمن ذلك مواضيع شاهدها في ندوة أو مؤتمر أو برنامج تلفزيوني . أو قراءة من كتاب أو مصدر من الانترنت ويمكن للمعلّم أن يشير لهذه المصادر.[1]

مثال تطبيقي على الاستراتيجيّة

المادة: لغة عربيّة.	
السّنة: الثّانيّة من التّعليم المتوسط	**موضوع الدّرس:** جزم الفعل المضارع
1-يشرح المعلّم للتّلاميذ الاستراتيجيّة ويبيّن لهم خطواتها:	
الوضعيّة الانطلاقيّة:	
تهيّأ : إليكم الفعل المضارع : يحفظ . ما الحركات التي تلحق آخره ؟ ج : (َ . ُ . ْ)	
كيف نسميه مع كلّ حركة ؟ ج : منصوب . مرفوع . مجزوم .	
سنتعرّف اليوم على المضارع المجزوم .	

[1]) ينظر: عبد الله بن خميس أمبوسعيدي، استراتيجيات التّعلّم النّشط، ص169.

المهمة الأولى: k: ما الّذي أعرفه عن الفعل المضارع؟

الفعل المضارع : فعل يدلّ على حدث يقع في زمن الحاضر أو المستقبل، حكمه الإعرابيّ الرّفع، النّصب، والجزم.

المهمّة الثّانيّة: w: ماذا أريد أن أعرف؟

هل هناك حكم إعرابيّ آخر للفعل المضارع؟ ما عوامل ذلك؟ ما هي علامات ذلك؟

السّند: المثال:

لَمْ يَمْضِ وَقْتٌ طَوِيلٌ حَتّى تَعَلّمَ ابْنُ النَّفِيسِ الكِتَابَةَ وَالقِرَاءَةَ.

المناقشة:

المهمة الثالثة: ماذا تعلّمت اليوم؟ ما هي علامات ذلك؟

أستنتج:

أستنتج

– يجزم الفعل المضارع المعرب إذا سبقته أداة من أدوات الجزم.

– أدوات الجزم الّتي تجزم فعلا مضارعا واحدا هي: **لم** و **لـمّا** و **لام الأمر** و **لا النّاهية**.

علامة جزم الفعل المضارع؛

1. السكون الظّاهر، إذا كان صحيح الآخر.
2. حذف حرف العلّة، إذا كان معتلّ الآخر.
3. حذف النّون، إذا كان من الأفعال الخمسة.

التّقويم:

إتمام الجدول وفق استراتيجيّة kwl:

K	W	L	H
What I know ما الذي أعرفه؟	ما الذي أريد أن أعرفه؟ What do I want to know	ماذا تعلّمت؟ What I learned	كيف يمكنني تعلّم المزيد؟ How can I learn more
الفعل المضارع : فعل يدلّ على	هل هناك حكم إعرابيّ آخر للفعل	يجزم الفعل المضارع إذا سبقته أداة من	

حدث يقع في زمن الحاضر أو المستقبل، حكمه الإعرابيّ الرّفع، النّصب، والجزم.	المضارع؟ ما عوامل ذلك؟ ما هي علامات ذلك؟	أدوات الجزم. أدوات الجزم: لم، لمّا، لام الأمر، لا النّاهيّة. علامات الجزم: السكون/ حذف جرف العلّة/ حذف النون		

التحليل التداولي للمثالين:

لو نظرنا تداوليّا إلى المثالين السّابقين للاستراتيجيتين المطبقتين في الدّرسين، لانتهينا إلى أنّ هاتين الاستراتيجيتين قد حقّقتا جملة من المبادئ التّداوليّة:

التّواصل وفق استراتيجية معرض التجوال

1-تحقيق مبدإ التّواصل والتّفاعل بين طرفي العمليّة في أحسن صوره، وقد اتخذ أشكالا نجملها في التّالي: فيظهر من خلال هذ المخطّط تواصليّة الأطراف في العمليّة التّعلميّة، حيث كان التّواصل أعلى أو لنقل في صورة خارجيّة بين معلّم وتلاميذ داخل حجرة مدرسيّة حول سيرورة الدّرس وفق هذه الاستراتيجيّة، اكتفى فيه المعلّم بالإرشاد والتّوجيه والمراقبة، بينما كان هناك تواصل داخلي بين التلاميذ بعضهم ببعض في مجموعات أو بين المجموعات حول موضوع الدّرس وجزئياته.

استراتيجية معرض التجوال		
الدّرس: كان وأخواتها. تصنيفه: أفعال ناقصة. وظيفتها: عوامل. المبادئ التّداوليّة: الفعل الكلامي:		
الفعل الكلامي (القول)	الإنجازي	التّأثيري
ما هو الفعل الّذي دخل على الجملة الاسميّة؟	لفت انتباه/ تذكّر/ استنطاق	إعمال ذهن المتعلّم وتحديده للعوامل الدّاخلة

		على الجملة الاسميّة.
ما تأثير كان على الجملة الاسميّة؟	لفت انتباه/ تفكير	تحديد عمل كان على الجملة الاسميّة.
هل لكان أخوات؟	لفت انتباه/ تفكير	تعداد أخوات كان.
ماذا تستنتج؟	لفت انتباه/ تفكير	استخلاص القاعدة.

2-استراتيجيّة (kwl) تحقّق فيها التّواصل ولكن ليس بطريقة هرميّة؛ وإنّما كان التّواصل في شكل إرسال واستقبال بين طرفين رئيسين المعلّم والمتعلّم.

معلّم ⟵ استراتيجية (kwl) ⟵ متعلّم

استراتيجيّة kwl

الدّرس: جزم الفعل المضارع.

تصنيفه: فعل.

وظيفته: عامل+ معمول

المبادئ التّداوليّة:

الفعل الكلامي	**الفعل الإنجازي**	**الفعل التّأثيري**
ما الّذي أعرفه؟	لفت انتباه المتعلّم/ تفكير/ تذكّر/ استنطاق.	تقديم المتعلّم لتعريف للفعل المضارع.
ما الّذي أريدُ أن أعرفه؟	لفت انتباه/ تفكير	إعمال المتعلّم لفكره وتحديد أحكام الفعل المضارع، وعوامل ذلك.
ماذا تعلّمت؟	لفت انتباه/ تذكّر/ استنطاق	استخلاص تعريف لجزم الفعل المضارع/ تحديد الجوازم وعملها.

وبعد استخلاص الأبعاد التّداوليّة على الدّرسين المقدمين وفق استراتيجيتي التّعلم النشط، رأيت -وفق وجهة نظري- أنّ:

1- الاستراتيجيات التّعلميّة هي استراتيجيات خطابيّة لأنّها تهدف إلى إيصال الخطاب التّعليمي التّعلمي بين الملقي (الأستاذ) والمتلّقي(التّلميذ) في سياق تعلميّ واضح وجليّ.

2- الاستراتيجيات التّعلميّة عبارة عن إجراءات تعلميّة حديثة تجعل من عمليّة إيصال الخطاب التّعليمي عمليّة ممتعة وحماسيّة.

3-وفق هذه الاستراتيجيات يتبادل المعلّم والمتعلّم الأدوار، وهو ما ترمي إليه التّداوليّة وتحليل الخطاب.

4-الأستاذ وفق هذه الاستراتيجيات هو صاحب السّلطة؛ فهو المسيّر المرشد الموجّه والدّليل الّذي يتبعه المتعلّم في نيل تعلّمه.

5-المتعلّم وفق هذه الاستراتيجيات ليس مجرّد متلّق ولا متأثّر وإنّما صانع للمعرفة مرسل إليه ومرسل أثناء تبادل الأدوار.

6-هذه الاستراتيجيات التّعلميّة نجحت إلى حدّ كبير في إخراج المادة التّعلميّة التي تمثّل جوهر الخطاب التّعليميّ من بوتقة الجمود والجفاف إلى الحركيّة والإبداع.

3-4-3-الاستراتيجيات التّعلميّة استراتيجيات خطابيّة ظهرت فيها الاستراتيجيّة التّوجيهيّة:

تركز على المرسل إليه أكثر من المرسل وتكون العلاقة بينهما علاقة سلطويّة محكومة من الطرف المتكلّم نحو السّامع، حيث يسعى الخطاب التّوجيهي إلى الضغط والتّدخل على المرسل إليه وتوجيهه إلى فعل مستقبلي، الاستراتيجيّة التّوجيهية ليست سمة من سمات الخطاب وإنّما قد تؤدّي بهذا المفهوم وظيفة لغويّة وهي الوظيفة التّوجيهية التي تعمل فيها اللّغة :"على التّعبير عن سلوك المرسل وتأثيره على عادات وسلوك المستمع"[1] والخطاب التّعليمي خطاب توجيهي في ظاهره ، يظهر ذلك من خلال التّوجيهات التي يقدمها المعلّم والتّعليمات التي يلزم بها المتّعلّم أثناء الحصّة الدّراسّية، ولعلّ الاستراتيجيّة التّوجيّهيّة تتجلى أكثر من خلال هذه الاستراتيجيات التّعلميّة التي تهدف إلى التّأثير في المتعلّم وتوجيهه إلى موقف تعلميّ معيّن يكون في الغالب مسطّرا من قبل المعلّم. حول سيرورة هذه الاستراتيجيات التّعلميّة وقد ظهرت في الاثنتين معا:

استراتيجيّة معرض التّجوال	استراتيجيّة kwl
-تقسيم المتعلمين. -توزيع المهام. -السّماح لهم بالتّجوّل في المعرض.	-توجيه المتعلمين إلى ملء جدول kwl.

[1]) ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص324.

-التّعليق على تقارير المتعلمين.	

3-4-4-الاستراتيجيّة التّضامنيّة:

وتعرف بأنّها :"الاستراتيجية التي يحاول المرسل أن يجسّد بها درجة علاقته بالمرسل إليه ونوعها، وأن يعبّر عن مدى احترامه لها ورغبته في المحافظة عليها، أو تطويرها بإزالة معالم الفروق بينهما وإجمالا هي محاولة التّقرّب من المرسل إليه وتقريبه"[1] قد ظهرت ملامحها من خلال هاتين الاستراتيجيتين التّعلمتين أيضا، حيث يكون التّأدّب والتّخلّق في الخطاب مع الطّالب وسيلة تيسر الفهم، وتزرع الحبّ، فتصبح طريقا للتّعلم، وسبيلا للمعرفة. وحسب رأيي الشّخصيّ فإنّ الاستراتيجيات الحديثة تعزّز كثيرا من هذه المبادئ الأخلاقيّة التي من شأنها أن ترفع من قيمة التّعلم وتزيد من الرّغبة وتحيي الشّغف في نفوس المتعلمين. فقد قضت على تلك العلاقة المحدودة الجافة بين المعلّم والمتعلّم التي كانت سائدة في المقاربات التّقليديّة.

[1]) ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص275.

ثانيا: استثمار اللسانيات التّداوليّة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط (مقترح لتصميم كتاب أنشطة يرافق الكتاب المدرسي حسب المنهج التداولي)

يستهدف برنامج اللّغة العربيّة الّذي سطّرته وزارة التّربيّة الوطنيّة في مناهج الجيل الثّاني تدريس اللّغة العربيّة من منظور تواصليّ، حيث ذكرت وثيقة المناهج:" يستمرّ تدريس اللّغة العربيّة انطلاقا من مبدإ الاستجابة لحاجة المتعلّم إلى التّواصل مع الآخرين مشافهة وكتابة، من خلال النشاطات المقرّرة بشكل إيجابيّ وفعّال"[1] وهذا يعزّز النّظرة الوظيفيّة للّغة، ولا يمكن تحقّق هذه الوظيفة بمعزل عن المكوّن اللّغوي (النّحوي والصّرفي) فهو سبيل لتحقيق الكفاءة التّواصليّة لدى متعلّم المرحلة، لأنّ الكفاءة النّحويّة كجزء منها تضمن صحّة الأداء اللّغويّ وسلامته نحويا، وهذا له دور بارز في تحقيق التّواصل في أحسن أشكاله. ويظهر المكوّن النّحوي للّغة من خلال مجموع دروس قواعد اللّغة العربيّة المبرمجة لتلاميذ المرحلة المستقاة نظريا من كتب النّحو التّراثية كونه مسألة متّفق عليها ومتواضع عليها من قبل علماء العربيّة، والمطبّقة وفق النظريّة التّداوليّة التي تنظر إلى اللّغة على أساس الاستعمال. لذلك تبادرت إلى أذهاننا فكرة وضع مقترح لكتاب أنشطة مدرسيّ كدليل تعليميّ إرشاديّ يسعى إلى تطبيق الملمح التّداولي بصفة أوسع من خلال الاستعمال.

الدّوافع:

يُعتبر الكتاب المدرسيّ الوسيلة التي يتلّقى من خلالها المتعلّم معارفه اللّغويّة، وهو كتاب يشتمل على كلّ النشاطات الموجهة لتلاميذ المرحلة؛ لكنّنا لاحظنا أنّ نشاط القواعد لا تكفيه صفحة نشاطات مدرجة في صفحة واحدة، وإنّما ينبغي أن يعزّز بكتاب للأنشطة يساعد المتعلّم أكثر في الفهم والاستيعاب ومن ثمة استعمال وتوظيف اللّغة توظيفا سليما يُراعي فيه قواعد النّحو والصّرف.

فرضيات المقترح:

-إمكانيّة تطبيق المقاربة التّداوليّة في تدريس قواعد اللّغة لتلاميذ السّنة الأولى من مرحلة التّعليم المتوسّط.

-تمثّل الآليات التّداوليّة التي تساعد المتعلّم على استيعاب القاعدة النّحويّة ومن ثمّة الاستعمال الصحيح والسّليم للّغة على المستوى الشفهي والكتابيّ.

[1]) أحمد سعيد مغزي، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص24.

-إدراك المتعلّم أهميّة تعلّم اللّغة عبر الاستعمال، من خلال الاستناد على آليات المقاربة التّداوليّة.

الإشكاليّة: يرمي هذا المقترح الإجابة عن هذه الاسئلة:

-لماذا يعدّ تدريس قواعد اللّغة وفق التّصوّر التّداوليّ مبحثا مهمّا في مجال تعليم اللّغة العربيّة لأبنائها؟

-ما مباحث التّداوليّة التي يستمدّ المقترح منها أطر التّدريس التّداوليّ لقواعد اللّغة؟

-كيف يسهم تدريس قواعد اللّغة العربيّة في إجادة الاستعمال الفعلي لها في مختلف الوضعيات التّواصليّة؟

أهداف المقترح: يهدف المقترح إلى تنميّة:

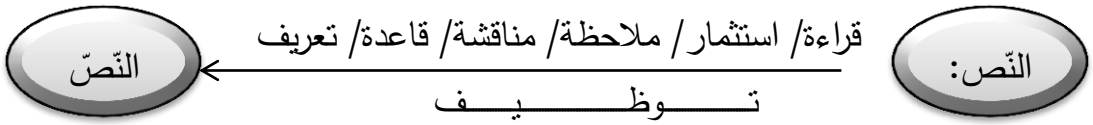
-الجانب المعرفيّ للكفاءة اللّغويّة لدى تلاميذ المرحلة من خلال استعمال المنهج التّداوليّ.

-إبراز دور المكوّن النّحوي والصّرفي في تحقيق الكفاءة التّواصليّة.

أهميّة المقترح: تكمن أهميّة هذا المقترح في أنّه:

-يساير الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربيّة (نحوها وصرفها).

-تدريس الظّاهرة اللغويّة ضمن حلقة تواصليّة، تنطلق من النّص وتنتهي عنده.



ويمكن أن يفيد هذا المقترح:

1-تلاميذ مرحلة التّعليم المتوسط، في تنميّة معارفهم اللّغويّة، من خلال تحقيق الكفاءة النّحويّة لديهم، ممّا يؤدّي إلى رفع مستواهم العلميّ والمعرفيّ.

2-يفيدُ أساتذة اللّغة العربيّة في كونه دليل تعليميّ يعين المتعلّمين في تلّقي المعرفة واكتساب الزادّ، فهو عامل مساعد في تدريس اللّغة العربيّة، قواعدها نحوها وصرفها.

-يفتح هذا المقترح أمام الدّارسين والباحثين تطبيق المنهج التّداوليّ في المجال التّعليميّ.

منهج المقترح:

اعتمد هذا المقترح المنهج التجريبي، حيث يهدف هذا المقترح إلى تجريب المنهج التّداولي في تعليم اللّغة العربيّة من خلال الاستعمال بالنسبة لتلاميذ مرحلة التّعليم المتوسّط.

خطوات المقترح:

-تحديد الدّروس المستهدفة من التّدريس وفق المقاربة التّداوليّة.

-إعادة ترتيب المادّة اللّغويّة (النّحويّة، والصّرفيّة) لأنموذج واحد وفق المنظور الوظيفي للّغة، الّذي نسعى من خلاله وضع الظّاهرة اللّغويّة في إطارها الوظيفي، يعني بتحديد النسق الّذي تنتمي إليه: تركيبي/ تداولي.

-تطبيق الآليات التّداوليّة في تقديم دروس قواعد اللّغة العربيّة.

-نقل الدّروس اللّغويّة من النّظرة التّقليديّة على أساس أنّها قاعدة تؤدّي غرضا نحويا أو صرفيا تركيبيا في الجملة إلى دورها التّداولي في النّص والخطاب.

العيّنة: يستهدف هذا المقترح:

الكتاب: كتابي في اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط.

الفئة: تلاميذ مرحلة التّعليم المتوسّط (السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط).

مصطلحات المقترح:

المنهج التّعليمي/ التصور التّداوليّ/ المقاربة التّواصليّة.

الدراسات السابقة:

استقيت فكرة وصورة هذه الدراسة من مقال للباحث الجزائري: عبد الله بوقصة، بمقال يحمل عنوان: تعليميّة اللّغة العربيّة في الجزائر مقاربة تداوليّة Didactis of Arabic language in Algeria Paradigmatic Approach[1]- الذي حاول من خلاله الباحث تقديم نظرة جديدة لتدريس قواعد اللّغة العربيّة وفق المنهج التّداولي.

1-المحتوى:

بعد أن تطرّقنا للمحتوى في الكتاب المدرسي، فكان من جملة ما لاحظناه حضور البعد التداولي في تدريس المادة اللّغويّة سواء على مستوى النشاط ومن خلال وضعيات الدّرس: **الانطلاق، البناء، والختام.** أو سواء على مستوى المادة اللّغوية في حدّ ذاتها والتي لمسنا من خلالها حضور المنحى الوظيفي في ترتيب المادة النحوية. وفي هذه الجزئيّة سنقترح بداية ترتيب المادة اللغويّة وفق منظور تداولي وظيفي، كونه يركّز على البعد التّواصلي في المفردة والجملة النّص والخطاب.

[1]) عبد الله بوقصة، تعليميّة اللغة العربيّة في الجزائر مقاربة تداوليّة، الأكاديمية للدراسات الاجتماعيّة، قسم الأدب والفلسفة، ع12، جوان 2014، ص3-10.

1-1-ترتيب المادة النّحويّة والصّرفيّة وظيفيا:

أشرنا في الفصل الثّاني إلى أنّ ترتيب المادة النّحويّة في الكتب عادة دأب عليها النّحاة، وسار على نهجهم مؤلفوها، وقد عرف التّأليف النّحوي عدّة أنماط من التّبويب تباينت واختلفت بتباين المنهج النحوي لدى النحاة فمن تبويب على أساس المعمول وتبويب على أساس العامل إلى تبويب يراعي أقسام الكلمة وهو أكثر الأنماط التّبويبيّة شهرةً حيث يذكر كلّ المصطلحات التي تندرج ضمن القسم الواحد، ولم تكن الكتب المدرسيّة لتخرج عن وضع ترتيب معيّن للمادة اللغويّة المبرمجة للمتعلّم، وقد تباينت طريقة ترتيبها-هي الأخرى-بين التّبويب النّحوي التّقليدي، كما لاحظنا في كتاب اللّغة العربيّة من مناهج الجيل الأوّل، وبين ترتيب جديد مستوحى من اللسانيات الحديثة؛ حيث لاحظنا حضور المنحى الوظيفي في ترتيب المادّة المعرفيّة إلى حد ما، وفي هذا المقام أردت أن يُعاد ترتيب المادّة النّحويّة في مناهج الجيل حسب دورتها التّواصليّة أو لنقل من وجهة نظر تداوليّة. وترتيب هذه المادة لا يكون بالنّظر إلى كلّ مصطلح على حدة، وإنّما بالتقاء المصطلحات في حدّ ذاتها مع بعضها البعض لتشكل دائرة تواصليّة، ولعلّ من محاسن هذا التّرتيب أنّه سيجعل المتعلّم يفهم أكثر الدّائرة التي تجمع بين أفراد المصطلح الواحد على مستوى تركيب النّص.

-2-ترتيب برنامج السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط:

حمل كتاب السّنة الأولى من مناهج الجيل الّثاني بين ثناياه؛ موضوعات قديمة موجودة في مناهج الجيل الأوّل، وأخرى جديدة لم تكن موجودة وقد أشرنا إلى ذلك في الفصل الثّاني. وبعد النّظر إلى طبيعتها ارتأينا إمكانيّة إعادة ترتيبها وفق مبادئ النّحو الوظيفي؛ أي بالنّظر الى الاستعمال الوظيفي للّغة. حيث يمكن ترتيبها وفق النّظرة الآتيّة::

ترتيب مواضيع السّنة الأولى:

رقم الدّرس	عنوان الدّرس	الدّرس التّداولي
01	اسم الإشارة	الإحالة
02	الاسم الموصول	
03	الضمير	
04	أزمنة الفعل	الإسناد
05	الفاعل	
06	المفعول به	
07	نائب الفاعل	

	المفعول المطلق المفعول معه المفعول لأجله الحال	الوظائف التّداوليّة
08 09 10	المبتدأ والخبر كان وأخواتها إنّ وأخواتها	المحمول الاسمي(الإسناد). الجملة الرابطيّة

3-تقديم الدّروس:

في ظلّ هذا المقترح، اخترت أن أتناول مجموعة من الدّروس وفق النّظرة التّداوليّة؛ كحلقة تواصليّة وفق المنهجيّة الآتيّة:

1-الدّروس تطبيقيّة وهي بمثابة نموذج موجّه للمتعلّم يستقي نماذجه من الكتاب الأصلي (كتاب اللّغة العربيّة الرّسمي من مناهج الجيل الثّاني)، وليس الأستاذ معنيّا بها.

2-الدّروس لغويّة.

2-مصطلحات الدّرس:

مصطلحات الدّرس	وظيفته
أتهيّأ	وضعيّة تعليميّة تبليغية، استندت فيها إلى استراتيجيات التّعلّم النّشط دون أن أشير إلى الاستراتيجيّة.
ألاحظ	دعوة المتعلّم إلى التّأمّل والملاحظة لما تمّ تحديده من أمثلة.
أناقش	دعوة للمتعلّم لمناقشة جزئيات الدّرس؛ بالإجابة على مجموعة من الاسئلة.
أطبّق	تطبيق وتوظيف لما تمّ تناوله أثناء الدّرس.

نموذج : السّنة الأولى

الدّروس اللّغويّة

الدّرس الأوّل: الضمير وأنواعه

أتهيّأ:

أصلُ بين الجملتين بما يناسبها من الأسماء التّاليّة الواردة في المستطيلات:

هو	التي	هي	هذه	تلك

إنّ رابطة الإنسانيّة .....التي تجمع بين النّاس.

الجملة الأولى — الجملة الثّانيّة

- **ألاحظ:** أتأمّل الأمثلة المأخوذة من نصّ (في كوخ العجوز رحمة ص20)، ثم أجيب عن المطلوب.

الأمثلة:

1-جيء بمالك إلى كوخ العجوز رحمة و**هو** جريح، وإياه كانت تعالج.

2-خاطبته سائلة عن حاله.

3-فقالت: يجب أن أغلىّ الخبّاز لتبديل ضمادة ذراعك.

أناقش:

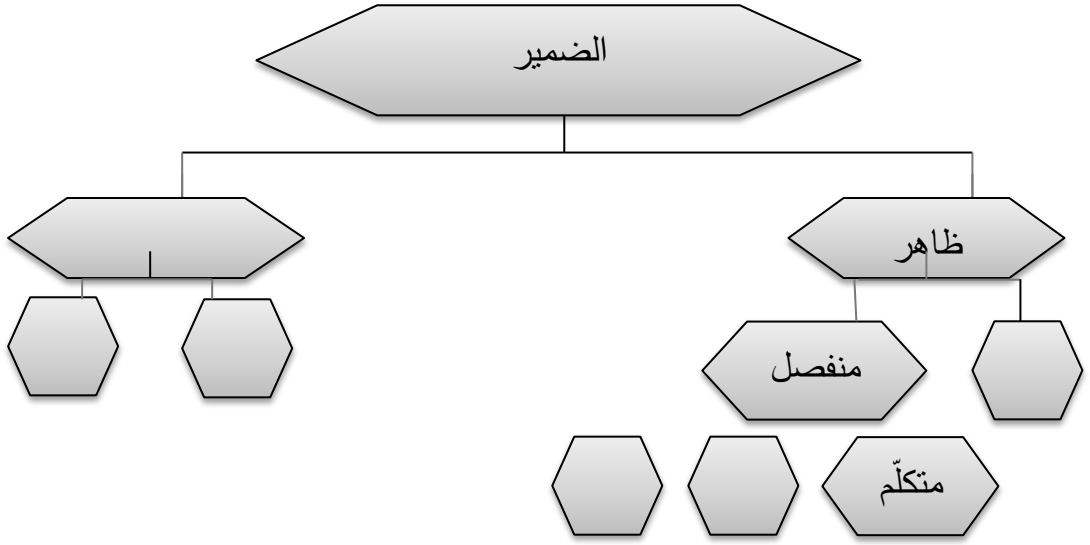
- أجيب عن الأسئلة:

1-ماذا نقصد بـ(هو) في الجملة الأولى؟ ما نوعه؟

2-ماذا نسمّي الاسم الّذي يدلّ على شيء معيّن أو شخص بعينه؟

3-كيف نسمّي ما يأتي في بقيّة الجمل: الهاء في الفعل (خاطبته) والهاء في كلمة (حال) والفاعل للفعل (أغليّ)؟

4-أصنّف الضمائر في المخطّط الآتي:



- انطلاقا من الجدول والإجابات التي اعتمدتها، قدّم تعريفا للضمير.

الضمير: هو ما دلّ على متكلّم مخاطب أو غائب. ....

أطبّق:

1-استبدل الفراغ بضمير مناسب في الفقرة القصيرة الآتيّة.

« قد يكون من تحصيل الحاصل أن نتحدّث عن أهميّة الصّحة،.....في حياة الإنسان المبتدأ والمنتهى، و.....كنزٌ إذا حصلَ عليه المرء عاش سعيداً، ولو لم تكن كذلك لما كانت أوّل كلمة يبادر بها الصّديق والعدّو.....: كيف ....صحتّك؟».

2-كوّن جملتين مفيدتين تشتملان على ضميرين خاصين بالنّصب.

الدّروس اللّغويّة

الدّرس الثّاني: أسماء الإشارة

أتهيّأ:

يقول الشاعر محمد غنيم عن ابنيه:

1-فأجلسُ هذَا إلَى جَانبي...وأجلُس ذاك علَى رُكبتيّا.

2-هُنالكَ أنسَى متاعبَ يومِي...حتى كأنّي لم ألقَ شيّا.

أختار الاسم المناسب من الأسماء الآتيّة الموزّع على بطاقات، والمستعمل من قبل الشاعر في البيتين ليشير به على ابنيه.

هذا	أنت	الّذي	ذاك

➢ **ألاحظ:** أتأمّل المثال المأخوذ من نصّ (متعة العودة إلى الوطن ص36)، ثم أجيب عن المطلوب.

المثال:

أما كوني ابن عربيّ فهذَا صحيحُ، ولتعلموا أنَّ مدينةَ الجزائر أجمل من مرسيليا.

أناقش:

سمّ الاسم الملوّن.	أسماء إشارة / اسم موصول.
بيّن علام يدلّ.	مشار إليه معيّن/ على متكلّم.
حدد قسمه	معرب ومبني/ مثبت ومنفي.
أُذكر الصّنف الّذي ينتمي إليه.	معرفة / نكرة.
حدّد الدلالة التي يدلّ عليها	قريب/ متوسط/ بعيد

➢ إليك العبارة التّاليّة، استخرج منها : اسم الإشارة، المشار إليه، نوعه، عدده، دلالته، إعرابه من بنائه، وفق النموذج التّالي:

هذه	الشّمس	مؤنث	مفرد	معنى قريب	مبني

العبارة:

(إنّنا يا أبتِ نستمتعُ بهذي الشّمسِ الذهبيّةِ، وهذا الهواءُ النّديُّ، وذاكَ الفجرُ الفضّيّ ونغنّي هُنَا وهُناك، ألسنا يَا أبتِ خيرَ من عمّرَ هذا الكَون).

-1					
-2					
-3					
-4					

- انطلاقا من الجدول والإجابات التي اعتمدتها، حاول ملء هذا التّصنيف.

اسم الإشارة		
تصنيفه: اسم	نوعه: جامد	وظيفته: الإشارة إلى معيّن

- قدّم تعريفا لاسم الإشارة من خلال ما سبق:

أستنتج:

اسم الإشارة:

اسم.....يدلّ على مشار إليه معيّن.

أسماء الإشارة جميعها .....ما عدا المثنى فإنّه معرب.

أطبّق:

أقرا الفقرة التّاليّة، وأستخرج منها مع من بجواري اسم الإشارة وأبيّن ما يختّص به.

إنّ هذا الوطن عزيزٌ النّفس، يأبى إلاّ أن يكون كريماً مع أهله شامخا مع غيره من الأوطان، وإنّ هذه العاطفة الجيّاشة التي تسكن قلب الواحدّ منا لتسمى المواطنة، تلك التي لا تسمح لنا بأنْ نخذله هنا أو هنالك...وتجعلنا مطالبين بأن نبذل الغاليّ النّفيس لأجله، فلا ندّخر جهدا ولا نبخل طاقة من أجل رفع رايته وإعلاء هامته.. فذاك العالم الجزائرّي عبد الحميد بن باديس يقول : إنّ حبّ الوطن كلمة راسخة ومعنى ثابت في نفوس أبنائه.

الدّروس اللّغويّة

الدّرس الثّالث: الاسم الموصول

أتهيّأ:

أختار من الصّندوق الاسم المناسب، لأكمل به الجمل التّاليّة:

الوطنّي هو .....يدافع عن وطنه.

المُواطنة هي.....المشاعر الساميّة تجاه الوطن.

الإخلاص .....نقّدمه للوطن

صندوق الأسماء:
هذا، الذي، ما ، التى.

ألاحظ: أتأمّل الأمثلة المأخوذة من نصّ (فداء الجزائر ص 40)، ثم أجيب عن الأسئلة:

الأمثلة:

1-انتظرتُ الكلمةَ الرّهيبة التي تأمرني بالوقوف.

2-ولحقتُ بمخلوفٍ الّذي كان ينتظرني في منعطف الشارع.

3-وانتظرتُ منْ يأمرني بالوقوفِ حتى أقدّمَ مَا يثبتُ هويتي.

أناقش:

أوّلا: أصنّف الكلمات الملوّنة وفق المطلوب في الجدول:

الكلمة	نكرة	معرفة	مبني	معرب	الصّنف اللغويّ
التي					اسم موصول
الّذي					اسم موصول
من					اسم موصول
ما					اسم موصول

✓ أجب عن الأسئلة:

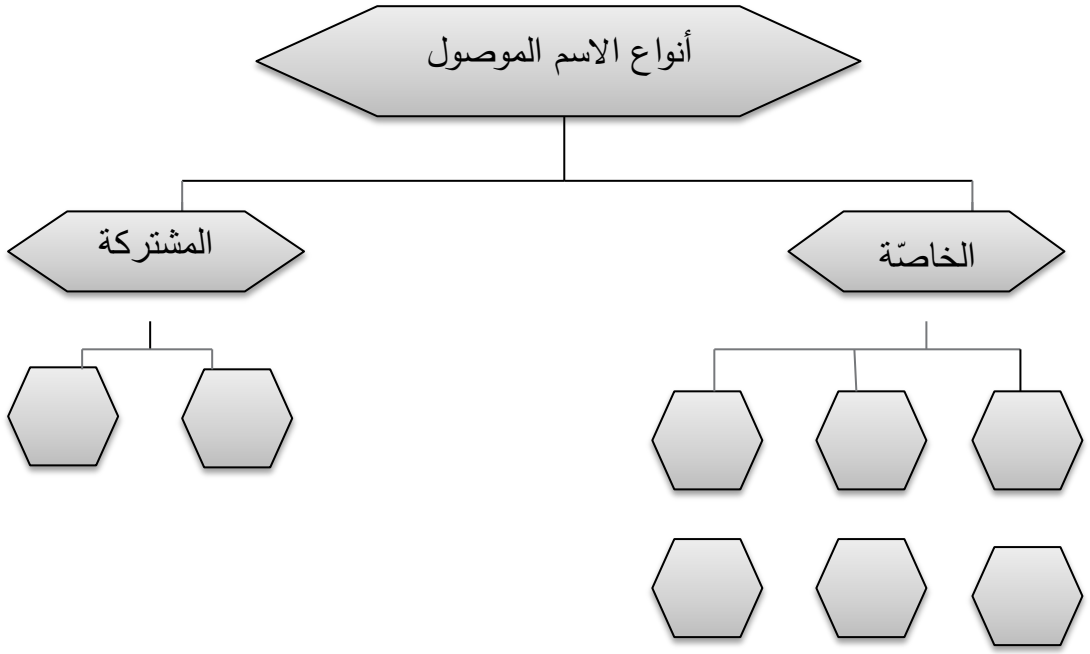
1-لاحظ الكلمات الملوّنة (الّذي) و(التّي) (من) (ما) ما علاقتها بالجمل التي جاءت بعدها؟

2-كيف يتّضح معنى كلّ منها؟ ماذا تسمّى؟

3-قدّم تعريفا لاسم الموصول، واذكر أنواعه.

الاسم الموصول:

اسم.....لا يتضّح معناه ولا يتعيّن إلا.....



- انطلاقا من الجدول والإجابات التي اعتمدتها، حاول ملء هذا التّصنيف.

أطبّق:

1-أعيّن ممّا يأتي الاسم الموصول، وأبيّن نوعه.

قال تعالى: ﴿**لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا**﴾ الأحزاب الآية 21.

قال تعالى: ﴿**مَا عِندَكُمْ يَنفَدُ وَمَا عِندَ ٱللَّهِ بَاقٍ وَلَنَجْزِيَنَّ ٱلَّذِينَ صَبَرُوٓاْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُواْ يَعْمَلُونَ**﴾ النحل، الآية 96.

2-أجمع الاسمين الموصولين (الّذي، الّتي) ثمّ أثنّيهما.

الاسم الموصول	جمعه	تثنيته
الذي		

الدّروس التداوليّة

الدّرس الأوّل: الإحالة

أتهيّأ:

أتذكّر: سبق وتعرفت على أصناف لغويّة، تشترك في الاسميّة، التّعريف، البناء والإعراب وهي سمات نحويّة لها، ولاحظت أنّ لها دورا في الجملة، عدّدها.

أسماء الإشارة	هذا،.....
الأسماء الموصولة	الّذي،.....
الضمائر	هو،.....

أناقش:

ألاحظ: أتأمّل هذا المقطع المأخوذ من نصّ (الوطنيّ ص44)، لأحدّد دورها في النّص.

المقطع النّصي:

« **الوطنيّ الصّالح الصادّق هوّ الّذي يهيمُ بحبّ وطنه، ويتغنّى صادقا بأمجاده التّاريخيّة وتأخذه النّخوة، عندما يرى علم وطنه يرفرف هنا وهناك موحيّا بالمعاني السّاميّة**».

1-استخرج الأصناف التي سبق أن تطرّقت إليها.

الضمائر	الأسماء الموصولة	أسماء الإشارة
هو.....	الّذي.....	هنا.....

2-أكمل وفق النّموذج، لتكتشف إلام تحيلنا العناصر اللّغويّة الآتيّة:

العنصر اللغويّ	يحيلُ على:	موقع المحال عليه
هو	الوطنيّ الصّادق	قبل الضمير. (قبليّة)

إليك العناصر اللغويّة ضمن صنفها، حاول تصنيفها وفق الجدول السابق.

المجموعة الأولى: (هو، يهيمُ، الهاء في وطنه.....).

المجموعة الثّانيّة: (الّذي،.....).

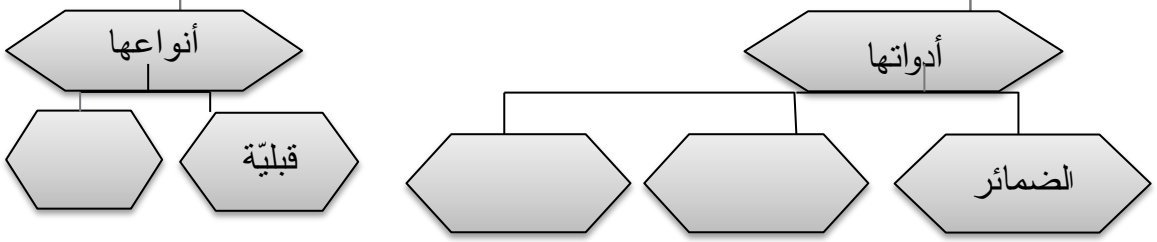
المجموعة الثّالثة: (هنا، .....).

العنصر اللّغويّ	يحيلُ على	موقع المّحال عليه

أستنتج: انطلاقا ممّا سبق، بعد معرفة دور هذه الأصناف اللّغويّة في الجملة، تعرّفت في هذا المقام على دورها في النّص كعناصر لغويّة مهمّة تفيد في تركيب النّص وتحقيق انسجامه.

1-ماذا نسمّي هذا الدّور الّذي قامت به على مستوى النّص؟

الإحالة: مرجعيّة عنصر لغويّ في النّص على عنصر لغويّ آخر يأتي قبله أو بعده، داخل النّص أو خارجه.



أطبّق:

1-إليك الفقرة التّاليّة، استخرج منها الأدوات اللّغويّة التي أدّت دور الإحالة وساهمت في اتساقها وانسجامها.

«سمعتُ الطّفل يضحك، فاختلجت رُوحي الأثيريّة في جسدي التّرابيّ، إنّ صوت هذا الرّضيع ليرجع صدى أصوات الملائكة...سمعتُ الطّفل يبكي، ورأيت العبرات تتحدّر على وجنتيه الورديتين، فكانت تلك اللالئ الذائبة جمرات نار تكويني...ظلّ الطّفل يبكي ودلائل العجز باديّة على مُحيّاه الوسيم، ظلّ يبكي بكاء طفل متروك منفرد، لا يحبّه في الدّنيا أحد».

التّركيب والمحيل	المُحال إليه	نوع القرينة	نوع الإحالة
إنّ صوت هذا الرّضيع.	الرّضيع	اسم الإشارة هذا	إحالة بعديّة
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....

الدّروس اللغويّة

نموذج السّنة الثّانيّة:

الدّرس الأوّل: حروف العطف

أتهيّأ:

أسترجع ممّا سبق دراسته في المرحلة الابتدائيّة؛ لإكمال المخطّط بوضع الحرف في المكان المناسب.

الآباء		الأمهّات	عنوان	التضّحيّة
الأمّ		الأبّ	منزلة	
سلّم	على	والدته		والده

➢ **ألاحظ:** أتأمّل الأمثلة المأخوذة من نصّ (هديّة لأمّي ص17)، ثم أجيب عن المطلوب.

الأمثلة:

استيقظت الأمّ بعد العصر بقليل، وبعد أن تناولت قهوتها، دخلت عليها نورة وكانت تحملُ في يدها شيئا ملفّفًا ليس بالصّغير، ودنتْ من أمّها في إشراق، وقبّلتها، ثمّ قالت لها في إلحاح: عدّيني أن تجيبني إلى طلبي يا أمّاه. فابتسمت الأمّ وقالت: أريدُ أن أعرف أوّلا هذا الطّلب.

أناقش:

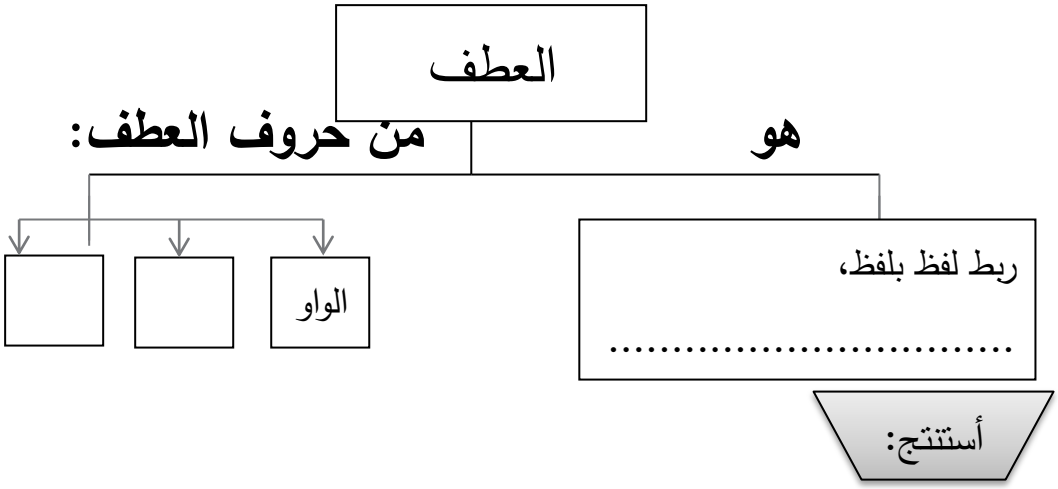
➢ أجيب عن الأسئلة:

1-الحروف الملّونة في المقطع، ما الّذي قامت به في الجمل؟

2-استخرجها وحاول أن تحدّد معانيها انطلاقا من ورودها في النّص

الواو	ثمّ	الفاء
الجمع	.....	.....

➢ أكمل الشكل التّالي:



أطبّق: عد إلى نّص (هديّة إلى أمّي) واستخرج منه ما بقي من حروف للعطف، وبيّن معانيها.

حرف العطف	معناه

الدّروس التداوليّة

الدّرس الأوّل: أدوات الرّبط

أتهيّأ:

أتذكّر: تعرّفت في الدّرس السّابق على صنف من الحروف يقوم بالرّبط بين العناصر اللّغويّة: أسماء، أفعالا، وجملا. استحضرها.

الحرف	دلالته
الفاء	التّرتيب والتّعقيب
.....	.....
ثمّ	.....

أناقش:

ألاحظ: أتأملّ المقطع السابق المأخوذ من نصّ : هديّة إلى أمّي.

المقطع النّصي:

« استيقظت الأمّ بعد العصر بقليل، بعد أن تناولت قهوتها، دخلت عليها نورة كانت تحملُ في يدها شيئا ملّفّفا ليس بالصّغير، ودنتْ من أمّها في إشراق، قبّلتها، قالت لها في إلحاح: عدّيني أن تجيبني إلى طلبي يا أمّاه. ابتسمت الأمّ قالت: أريدُ أن أعرف أوّلا هذا الطّلب.».

1-حاول قراءة هذا المقطع، واستنتج ما الّذي ينقصه.

2-ما الدّور الّذي أدّته الحروف على مستوى النّص؟

3-ما هو الاتساق؟ وما هي أداوته؟

أستنتج: انطلاقا ممّا سبق، أدركت أنّ لحروف العطف في تركيب النّص، وهو ما يعرف بالاتساق:

تعريف الاتساق: هو التّماسك الشديد بين أجزاء النّص الشكليّة، ويتّم بمجموعة من الأدوات، منها حروف العطف.

أطبّق: إليك الفقرة التّاليّة، استخرج منها أدوات الرّابط التي إلى أدّت إلى اتساقها.

قالت البنت: أصارحك يا أمّي أنّي أحترمك أمّا، وأقدّرك أيّما تقدير وأجلّك إجلالا لا يليق إلاّ بمقامك، فكوني ابنة لك فهذا فخر وشرف نلته، ثمّ إنّي أحبّ الانتماء إليك وأعزم عزما على أنْ أردّ معروفك، فهو دين عليّ. وهذه رسالة مني إليك اقرئيها فتدبريها ثم خبئيها إن شئت، لأنّني على يقين بأنّها ستلامس روحك قبل قلبك، وستسلّي عنك بعض الهموم، ولعلّها تزيح عنك شيئا من الغمّ، لأختلج أنا وأنت في أثيريّة تسمو بنا نحو حبّ روحيّ سامٍ.

التّركيب المتّسق في النّص	الرّابط	نوعه	دلالته
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....

خاتمة

خاتمة:

وانتهت هذه الدّراسة الموسومة بـ: "**تداوليّة التّعريف النّحوي والصّرفي في مناهج الجيل الثّاني-كتابي في اللّغة العربيّة للطّور المتوسّط أنموذجا-**" إلى مجموعة من النتائج، تعلّقت بالجانب النّظري والتّطبيقي لها:

أوّلا: على المستوى النّظري:

-تمثّل اللسانيات التّداوليّة منحى لسانيا دارجا في اللسانيات الحديثة، يسعى إلى تخليص الدّراسة اللّغويّة من النّظر إلى اللّغة على أساس بنيتها وتجاوزها إلى نظرة تركّز على وظيفة اللّغة، أو اللّغة كاستعمال، وقد عرفت مراحل، منها النّشأة التي أسهمت فيها الفلسفة التّحليلية في تغيير النّظرة إلى اللّغة فهي ليست مجرّد لغة واصفة أو لغة مثاليّة بل هي اللّغة العادية المتداولة بين النّاس وهي التي تتحدّد من خلالها المقاصد والغايات الكلاميّة، ومرحلة التّطور التي عرفت فيها التّداوليّة إسهامات كثيرة من طرف لغويين وباحثين ساهمت في تحديد معالم الدّرس التّداولي منها: نظريّة أفعال الكلام، نظريّة الملاءمة، الافتراض المسبق، الاستلزام الحواري.

-التّواصل سمة لغّوية بارزة، وغاية يسعى إليها النّاس لتحقيق التّفاهم بينهم والتّعبير عن أغراضهم، وقد انتشر هذا المفهوم بقوّة عند اللسانيين المحدثين بتحديد عناصر التّواصل اللّغوي عند **سوسير** مثلا، أو تحديد وظائف اللّغة عند **ياكبسون** مثلا، والتّواصل كفمهوم وبعناصره كان دارجا عند العرب قديما، وتحدّث العرب عن عناصره وأثر المقام في تحديد مقصد الكلام.

-يتقاطع النّحو الوظيفي الّذي يستقي نماذجه من اللسانيات الوظيفية مع التّداوليّة بوصف اللغات الطّبيعة من زاويّة الاستعمال، وتحقيق الغاية التّواصليّة منها بدل حصرها في ثنائيّة الكفاية والأداء. وقد نظر النّحو الوظيفي إلى اللّغة من ثلاث زوايا، هي **الكفاية التّداوليّة:** التي ترتبط باستعمال اللّغة، **الكفاية النّفسيّة** ببيان العامل النّفسي في اكتساب اللّغة واستعمالها، ثم **الكفاية النّمطيّة** التي يهدف من خلالها الوظيفيون إلى تنميط اللّغات الطّبيعيّة.

-التداوليّة تيار لسانيّ يتقاطع مع عدة علوم ومجالات معرفيّة؛ منها المجال التّعليمي الّذي يشكل فيه تدريس اللّغة العربيّة بنحوها وصرفها استعمالا فعليا للّغة، بمراعاة السياقات التّعلميّة وتوفر عناصرها من ملق ومتلق وخطاب تعليمي مستهدف.

–تكتسي المصطلحات وتعريفاتها مكانة كبيرة بالنسبة للعلوم؛ لأنّ المصطلحات مفاتيح العلوم والتّعريفات مفاتيح لها، وتكمن أهميّة التّعريف في أنّه وسيلة للكشف عن مفاهيم وحقائق الأشياء التي تكون مجهولة، كذلك التّعريف النّحوي يكشف عن مفاهيم المصطلحات النّحويّة ومن ثم يميّز بينها وبين غيرها، ويتخذ التّعريف كنظريّة شكلا وصورة تستمد مرجعيتها من علم المنطق، لتتضح صورة المصطلح عن طريق مراعاة الأجناس والفصول ليسيطر التّعريف بالماهيّة عليها ويصير مطلبا في تحديد العلوم ورسم معالمها، لكنّ هذه الصّورة ما لبثت أن تطوّرت وعرفت أشكالا أخرى مع ظهور علم المصطلح الّذي نسج صورة خاصّة له، والتّعريف ليس خاصا بمجال دونما آخر وإنّما يشمل كلّ المجالات، لذلك يعتبر آلية مهمة من آليات تعليم المواد وتعليم اللّغة العربيّة؛ لانّه يعتبر وسيلة من وسائل نقل المعرفة ورسم حدودها في ذهن المتعلّم.

– جاءت مناهج الجيل الثّاني لتضيف للمناهج السابقة لها؛ حيث نظرت لتعليم اللّغة العربيّة من زاوية تواصليّة؛ إذ لم يعد متعلّم اللّغة وعاء تصبّ فيه قواعدها ومحتوياتها، أو شريكا في اكتشاف هذه القواعد ومن ثم توظيفها، وإنّما متعلّم اللّغة العربيّة في ظلّ المناهج الجديدة متحدّث بلغة عربيّة سليمة في وضعيات تواصليّة دالّة ليست مدرسيّة فحسب وإنّما مدرسيّة اجتماعيّة مهنية. وتعليميّة نشاط قواعد اللّغة في ظلّ هذه المناهج الجديدة صار أكثر حيوية وتفاعلا وذلك بتسخير المقاربات الثّلاث: **النصيّة، والكفاءات، والتّواصليّة**" الّذي من شأنه أن يقضي على الفكرة الرائجة بصعوبة النّحو وجفاف حصص النّحو مقارنة بالنشاطات الأخرى.

–تبنّت مناهج الجيل الثّاني المقاربة التّواصليّة بهدف تحقيق الكفاية التّواصليّة عند المتعلّم بدل الاكتفاء بتحقيق الكفاية النّحويّة التي لا تكفيه في أداء أغراضه.

ثانيا: على المستوى التّطبيقي:

1–شغل التّعريف حيّزا كبيرا في تعليميّة اللّغة العربيّة في ظلّ المناهج الجديدة، وقد تنوعت التّعريفات في ثنايا الكتاب المدرسي، فقد ظهر التّعريف المنطقيّ بأجناسه وفصوله في بعض التّعريفات المدرجة، إضافة إلى ورود أنماط تعريفيّة أخرى كالتّعريف بالعمل، وبالمعنى الوظيفي، وبالمرادف...وغيرها من التّعريفات اللّغويّة وغير اللّغويّة.

2-لم تنتهج المناهج أيّ منهجيّة خاصّة في عرض التّعريفات وترتيبها؛ ولم تشر إلى ذلك لا في مقدّمات الكتب المدرسيّة ولا في الوثائق الرّسميّة؛ وإنّما ذكرت كاستنتاجات في ثنايا الكتاب المدرسي، أما صياغة التّعريف أثناء الدّرس فنظرا لتطبيق المقاربة التّواصليّة، فقد توفر على بعض أبعاد التّواصل من خلال دورة تواصليّة بين معلّم ومتعلمّ، كما استوفى بعض الأبعاد التّداوليّة كالفعل الكلامي بأفعال توجيهيّة في الغالب وتقريريّة وصفيّة أحيانا أخرى، نظرا لتطبيق **صنافة بلوم** التي تعزّو استعمال الفعل الكلامي بالتّركيز على مستويات التّعلّم (المعرفة، الفهم، التّحليل، البناء، النّقد).

3-تبنّت المناهج الجديدة أفكارا ومبادئ موسّعة في تناول المادّة التّعلميّة وتعليم اللّغة العربيّة بالنّظر إلى تواصليّة اللّغة، وهو ما أثمر نتائج طيّبة في التّعليم، لكنّه يحتاج إلى تفعيل أكثر من زاويّة جعل المتعلّم في وضعيات تواصليّة يمارس فيها اللّغة بما يتناسب مع سياقها. فاللّغة ليست مجرّد قواعد تقدّم للمتعلّم؛ وإنّما وضعيات مختلفة للاستعمال والتّواصل، وهو ما يحتاج فيه الأستاذ إلى تكوين أكثر لكي يخرج من بوتقة التّقليد والجمود إلى خانة الإبداع والتّميّز.

4-الكتاب المدرسي:

شكّل الكتاب المدرسي بالنسبة لتلاميذ مرحلة التّعليم المتوسّط، وسيلة في غاية الأهميّة يستند عليها في تلقي المعارف ويستثمر ما جاء فيها من نصوص ودروس لتحقيق ملكة اللّغة، وقد استندنا إلى جملة من المعايير لقياس الكتاب المدرسيّ من خلال مضمونه ومنهجيته في العرض، وخرجنا بمجموعة من النتائج:

- ✓ كتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط ضمن مناهج الجيل الثّاني؛ وفّق لحدّ كبير في تناول ما تمّ تصميمه في المنهاج، فكان عاكسا بحقّ لمضمونه.
- ✓ الأهداف من تدريس اللّغة ومن تدريس الأنشطة لم ترد في مقدّمات الكتاب ولم يُشر إليها من قبل المؤلفين نحو المتعلمين؛ لكنّها كانت جليّة أثناء تداول الكتاب واستعماله خلال الأنشطة والميادين.
- ✓ الوسائل التّعليميّة كانت مستعملة إلى حدّ مقبول مقارنة بكتب الجيل الأوّل، في أنشطة دون أخرى، فقواعد اللّغة أكثر نشاط يحتاج إلى وسائل تعليميّة من خرائط مفاهيمية ومشجّرات تسهم في ترسيخ القاعدة، لكنّ هذه الكتب الجديدة غفلت عنه ولم تدرجه فيها كوسيلة مساعدة. إلاّ أنّ هذا الأمر تمّ تداركه في كتاب السّنة الرّابعة نوعا ما حيث تمّ اعتماد بعض من الوسائل التّعليميّة التّوضيحية لم يجر

استعمالها في الكتب السابقة، ممّا جعله أحسن إصدار ونسخة لكتاب اللّغة العربيّة من مناهج الجيل الثّاني ما ألّف للسّنوات الرّابعة.

شغلت التّطبيقات حيّزا كبيرا في الكتاب المدرسي، كونها أدوات لقياس مدى تثبت القاعدة لدى المتعلّم وتمكنّه منها، حيث:

-احتلّت التّمارين التحليليّة التّركيبيّة المرتبة الأولى في الكتاب المدرسي للسّنوات الأربع بسنبة : 41.36% من العدد الإجمالي للتمارين في الكتاب المدرسي لمرحلة التّعليم المتوسط.

-لتليها التّمارين التواصلية في المرتبة الثّانية بنسبة 16.86% من إجمالي تمارين كتاب اللغة العربيّة لمرحلة التعليم المتوسط,

-جاءت التّمارين البنيويّة في المرتبة الثّالثة والأخيرة في ترتيب التمارين على الكتاب المدرسي وذلك بنسبة 8.03%.

5-المقاربة المعتمدة في الكتاب المدرسي؛ هي المقاربة بالكفاءات زيادة على المقاربة التّواصليّة التي تهدف إلى سدّ النّقص الّذي كان حاصلا في تدريس اللّغة العربيّة بالتّركيّز على الاستعمال بوضع المتعلّم في حيّز تواصليّ تنفيذي للمهارات اللّغويّة المختلفة من خلال حلقة من الأنشطة والميادين، ممثلة في ميادين ثلاث تعكس لثلاث مهارات: فهم المنطوق (المهارة التّواصليّة الشفهيّة) فهم المكتوب (المهارة التّواصليّة الكتابية: الكفاءة النّحويّة) إنتاج المكتوب (المهارة التّواصليّة الكتابيّة).

6-التّعريفات المستعملة في الكتاب المدرسيّ بنسخه الأربعة؛ تعريفات مستقاة من الموروث النّحويّ في أغلبها، ظهرت فيها ملامح المنطق، حيث برز التّعريف بالماهيّة بخصائصه وهي تعريفات تخدم التّنظير النّحوي، وتعريفات خدمت النّحو، وتعريفات ثالثة وأخيرة كانت شكليّة فقط، ولقد برزت فيها السّمات التّداوليّة: كالإسناد، الإحالة، الربط ، والتّوكيد وغيرها.

7-وفرّت تعليميّة نشاط قواعد اللّغة في مناهج الجيل الثّاني ومن منظور تداوليّ كميّة من المعارف في وقت وجيز، كما جعلت المتعلّم يفكّر ويتعلّم قواعد اللّغة العربيّة في وضعيات تواصليّة تفاعليّة، وذلك بتوظيف مجموعة من الآليات التّداوليّة:

أ-توظيف الأستاذ للفعل الكلاميّ بأفعال توجيهيّة أحيانا وتقريريّة أحيانا أخرى وبتبادل الأدوار بين طرفيّ الحوار المعلّم والمتعلّم بهدف توصيل المعرفة.

ب-ظهور الافتراض المسبق في عدد من الدّروس المبرمجة لتلاميذ مرحلة التّعليم المتوسّط.

ج–الحجاج كنظريّة برز أيضا في تقديم الدّروس أو بعض الظواهر الحجاجيّة برزت هي كدروس.

د–تناول عدّة استراتيجيات أثناء تقديم المادّة التّعليميّة خاصة الاستراتيجيّة التّوجيهية؛ لأنّ الأستاذ بصدد تقديم ظاهرة لغويّة.

وأهم نتيجة نخلص إليها: أنّ تناول الظّاهرة اللّغويّة بمصطلحها وتعريفها، وفق التّداوليّة كمنهج واستراتيجيات ميدانيا في حجرات الدّرس، حقّقت لـ:

الأستاذ:

- ✓ توفير الجهد والوقت، وجعل المتعلّم شريكا في العمليّة التّعليميّة.
- ✓ الخروج بالأستاذ من جوّ التّدريس التّقليدي، والتّحضير الرتيب إلى جوّ من الإبداع والتّميّز يتيح له الحريّة بدمج المعارف مع خياله وأفكاره.

التّلميذ:

- ✓ المشاركة في العمليّة التّعليميّة، والتّلذّذ بالتّعلّم في ظلّ الاستراتيجيات والمقاربات المتبناة.
- ✓ فعاليّة المتعلّم مع معطيات الدّروس أكثر مقارنة بما كان عليه سابقا.
- ✓ التّعرف على الأبعاد التّداوليّة الاستعماليّة للمصطلحات في ظلّ النّص والخطاب دون حصرها في حكمها أو وظيفتها النّحويّة.

ثالثا: الحلول والاقتراحات:

أمّا عن الحلول والاقتراحات التي يمكن تقديمها من أجل استغلال المناهج اللسانية الحديثة والمقاربات التعليمية المعاصرة التي تجعل تعليم اللّغة العربيّة مواكبا لمستجدات العصر، فتظهر في:

–الدّعوة الى الانتقال من تدريس اللّغة كبنى نحوية وصرفية ولغوية مستقلة، إلى بناء كامل يعتمد على النص بدل الجملة، والتّركيز الجانب التّداولي الّذي قد يشغله المصطلح بغض النّظر عن دلالته النّحويّة والصّرفيّة.

–دعوة القائمين على إعداد المناهج التّعليميّة إلى انتقاء المحتوى الّذي يخدم الجانب التّواصليّ للغة، واقتراح طرائق بديلة لتقديمه تركّز على الجانب التّواصلي للّغة.

-استغلال اللسانيات التّداوليّة وأبعادها مفاهيمها ومبادئها في تعليم اللغة العربيّة، باختيار أهم المبادئ التي تخدم عمليّة التّعليم والتّعلم، وقد قمنا باستثمار اللسانيات التّداولية، منها الاستراتيجية الخطابيّة، الافتراض المسبق، الحجاج، ويمكن للباحثين استثمارها أكثر .

-إعداد الوثائق اللازمة التي تضمن تمكين المتعلّم من استعمال اللغة في الوضعيات التواصليّة المختلفة.

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

المصادر:

القرآن الكريم

المراجع باللّغة العربيّة:

الكتب:

1. ابن باشا اسماعيل، إيضاح المكنون في الذيل عن كشف الظنون، دار إحياء التراث العربي، بيروت، دط، دت.
2. ابن تيمية تقي الدين أبو العباس، الرد على المنطقيين، تح: عبد الصمد شرف الدين المكتبي، مؤسسة الريان، ط1، 2005.
3. ابن رشد، تلخيص منطق أرسطو، تح: جيرار جيهامي، دار الفكر اللبناني، بيروت،ط1، 1996.
4. ابن السراج أبو بكر، الأصول في النحو، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط3،1996،ج1.
5. ابن سيدة أبو الحسن علي بن اسماعيل، المحكم والمحيط الأعظم، تح: عبد الستار أحمد فراج، معهد المخطوطات بجامعة الدول العربية، مصر، ط1،1952،ج2.
6. ابن سينا أبو علي، منطق المشرقيين، المكتبة الفلسفية، القاهرة ، دط، دت.
7. ابن عصفور الإشبيلي أبو الحسن علي بن مؤمن بن محمد، شرح جمل الزجاجي، ،دار الكتب العلمية، بيروت،ط1،1994،ج1.
8. ابن علي بن يعيش، شرح المفصّل، إدارة الطباعة المنيرية، مصر، دط، دت.
9. ابن فارس أبو الحسن أحمد بن زكريا، مقاييس اللغة، تح: عبد السّلام هارون، دار الجيل، بيروت، دط، دت، ج2.
10. ابن قيّم الجوزية أبو عبد الله محمد بن أبي بكر، الفوائد، مكتبة النهضة الجزائرية، الجزائر، دت، دط.
11. ابن منظور أبو الفضل جمال الدّين ، لسان العرب، تح: عبد الله علّي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، دط، دت.
12. ابن يعيش موفق الدين يعيش بن علي، شرح المفصل للزمخشري، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1،2001، ج4.

13. أبو الحسن على بن الحسن الهنائي، المنجد في اللّغة والأعلام، تح: أحمد عمر محتار وآخرون، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1988.
14. أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تح: محمد على النجار، دار الكتب المصريّة، مصر. دط، دت.
15. أبو القاسم الزجاجي، الإيضاح في علل النّحو، تح: مازن المبارك، دار النفائس، بيروت، ط3، 1979.
16. أبو المكارم علي، تقويم الفكر النحوي، دار غريب، القاهرة، دط، 2005.
17. أبو بكر محمد بن السّراج، الأصول في النحو، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرّسالة، ط3، 1996.
18. أحسن الصيد وآخرون، دليل استعمال كتاب اللّغة العربيّة السّن الرابعة من التّعليم المتوسّط، منشورات الشهاب، الجزائر، 2019.
19. أحسن الصّيد وآخرون،، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة متوسّط، منشورات الشهاب، الجزائر، 2019.
20. أحمد المتوكّل، المنحى الوظيفي في الفكر اللّغوي العربيّ الأصول والامتداد، دار الأمان، الرّباط، ط1، 2006
21. أحمد المتوكل، الوظائف التداوليّة في اللغة العربيّة، الوظائف التداولية في اللغة العربية، دار الثقافة، الدار البيضاء–المغرب، ط1، 1985
22. أحمد المتوكل، الوظائف التّداوليّة في اللّغة العربيّة، دار الثّقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1985.
23. أحمد المتوكل، الوظيفة بين الكليّة والنّمطيّة، دار الأمان، الرّباط، المغرب، ط1، 2003.
24. أحمد المتوكّل، قضايا اللّغة العربيّة في اللسانيات الوظيفيّة، بنية الخطاب من الجملة إلى النّص، دار الأمان، الرّباط،ط1،2001.
25. أحمد المتوكّل، من البنيّة الحمليّة إلى البنيّة المكونيّة، الوظيفة المفعول في اللّغة العربيّة، دار الثّقافة، الدّار البيضاء، ط1،1997.
26. أحمد بن حسين بن الخبّاز، توجيه اللمع شرح كتاب اللمع، تح: فايز زكي محمد دياب، دار السّلام، القاهرة، مصر،ط1، 2002.

27. أحمد حطّاب، المصطلحات العلميّة وأهميتها في مجال التّرجمة–علوم الطبيعة كنموذج، ندوة لجنة اللّغة العربيّة لأكاديميّة المملكة المغربيّة في التّرجمة العلميّة، مطبوعات أكاديّميّة المملكة المغربيّة، الرباط، المغرب، 1995.
28. أحمد رشدي طعيمة، المهارات اللّغويّة، دار الفكر العربيّ، ط1، 2004.
29. أحمد سعيد مغزي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، ط1، 2017.
30. أحمد سعيد مغزي وآخرون، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، 2017.
31. أحمد علي مذكور، مناهج التّربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2001.
32. أحمد عمر مختار، معجم اللّغة العربيّة المعاصرة، مج1، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008.
33. أحمد عمر مختار، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة–مصر، ط5، 1998.
34. أحمد مصطفى حليمة، جودة العمليّة التّعليميّة آفاق جديدة لتعليم معاصر، دار مجلاوي، الأردن، ط1، 2013.
35. أرسطو طاليس، الخطابة، تح: عبد الرحمان بدوي، دار القلم، بيروت، 1979.
36. أرسطو، المنطق، تح: عبد الرحمان بدوي، دار القلم، بيروت ،ط1،1980.
37. الأعسم عبد الأمير، المصطلح الفلسفي عند العرب، الهيئة المصرية العامة للكتاب،القاهرة،ط2،1979.
38. أمير الإسلام أبي علي الفضل الطبري، مجمع البيان في تفسير القرآن، دار العلوم، بيروت، ج3، ط1.
39. الأندلسي الحافظ أبو الوليد سليمان بن خلف الباجي ، كتاب الحدود في الأصول، تح: نزيه حماد، مؤسسة الزعبي، بيروت، ط1،1973.
40. الأنصاري أبو محمد جمال الدين ابن هشام ، شرح قطر الندى وبل الصدى، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، دار رحاب، دم، دط، دت.
41. الأنصاري أبو محمد جمال الدين ابن هشام، شرح اللمحة البدرية في علم العربية، تح: هادي نهر، دار اليازوردي، عمان، دط، دت، ج1.

42. الأنصاري زكريا بن محمد، الحدود الأنيقة والتعريفات الدقيقة، تح: مازن المبارك، دار الفكر المعاصر، بيروت ،دط، 1991.
43. الباحسين يعقوب بن عبد الوهاب، طرق الاستدلال ومقدماتها عند المناطقة والأصوليين، مكتبة الرشد، الرياض، ط2،2001.
44. بدر الدين بن تريدي، استكشاف اللّغة العربيّة للسّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسّط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2013-2014، الجزائر.
45. بشير خليفي، الفلسفة وقضايا اللغة، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2010.
46. بشير صالح حسن، علاقة المنطق باللغة عند فلاسفة المسلمين ، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2003.
47. البطليوسي أبو محمد عبد الله بن السيد، الحلل في إصلاح الخلل، تح: سعيد عبد الكريم سعودي، دار الطليعة، بيروت، دط، دت.
48. بهاء الدين بن عقيل، شرح ابن عقيل، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، دار التراث، القاهرة، ط2، 1980.
49. التهالي البشير، تعريف المصطلحات في الفكر اللساني العربي أسسه المعرفية وقواعده المنهجية، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1،2007.
50. التهانوي محمد علي، كشاف اصطلاحات الفنون، تح: علي دحروج ، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1،1996.
51. توبي لحسن، التعريف المصطلحاتي في بعض المعاجم العربية، مجلة اللسان العربي، الرباط، المغرب، ع48، 1999.
52. الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، مصر ،ط2،1960.
53. الجرجاني عبد القاهر، الجمل، تح: علي حيدر، مكتبة مجمع اللّغة العربيّة، دمشق، دط، 1972.
54. الجرجاني علي الشريف، التعريفات، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1،1985.
55. جلال الدّين السيوطي جلال الدين المحلي، تفسير الجلالين، تح: فحر الدين قباوة، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 2003، ج6، ص116.

56. جمال الدّين بن محمد ابن مالك، شرح التّسهيل، تح: عبد الرحمان السّيد، محمود بدوي،ج1، هجر للطباعة، مصر، ط 1، 1990.
57. جودت أحمد سعادة عبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمّان، ط7، 2014.
58. جودت أحمد سعادة، التّعلّم النشط بين النّظريّة والتّطبيق، دار الشروق، عمان، ط1،2011.
59. الجوهري إسماعيل بن حماد، الصحاح- تاج اللّغة وصحاح العربيّة، تح: أحمد عبد الغفور عطّار، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1956.
60. جيلالي دلاّش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، تر: محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
61. حاجي فريد، بيداغوجيا الكفايات بالتّدريس، دار الخلدونيّة للنشر والتّوزيع، 2005،.
62. حافظ إسماعيل علوي، التداوليات علم استعمال اللغة، عالم الكتب الحديث، عمان، (دط)، 2011.
63. حباني خليفة وآخرون، العلوم الفيزيائيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتّوسط، موفم للنشر، الجزائر، ط2.
64. حجازي محمود فهمي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، دار غريب، مصر، دط، دت.
65. الحسن الحيّة، الكفايات في علوم التّربيّة، الدّار البيضاء، المغرب، دط، 2006.
66. حلام الجيلالي، التعريف المصطلحاتي، مجلة اللسان العربي، الرباط، المغرب،ع42،1996.
67. حلام الجيلالي، تقنيات التّعريف في المعاجم العربيّة المعاصرة، اتحاد الكتاب العرب، دط،1999.
68. حمادي صمود، التّفكير البلاغي عند العرب أسسه وتطوّره إلى القرن السّادس، منشورات الجامعة التّونسيّة، تونس، ط1، 1981.
69. حنيفي بناصر، مختار لزعر، اللسانيات النّظريّة وتعميقاتها المنهجيّة، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون، الجزائر.

70. الخالدي كريم حسن ناصح ، نظرية المعنى في الدراسات النحوية، دار الصفاء، عمان،ط1، 2006.
71. خديجة محمد الصّافي، نسخ الوظائف النّحويّة في الجملة العربيّة، دار السّلام، القاهرة، ط1، 2008.
72. خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيليّة في الدّرس العربي، بيت الحكمة، الجزائر، ط2، 2012.
73. الخوارزمي محمد أحمد بن يوسف، مفاتيح العلوم، تح: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، بيروت، ط2،1989.
74. الراجحي عبده، النحو العربي والدرس الحديث(بحث في المنهج)، دار النهضة العربية، بيروت، دط،1979.
75. رجاء وحيد دويدري، المصطلح العلمي في اللّغة العربيّة عمقه التّراثي وبعده المعاصر، دار الفكر، دمشق، ط1، 2013.
76. الرضي الاستراباذي، شرح الرضي كافية ابن الحاجب، تح:حسن بن إبراهيم الحفظي، جامعة الإمام محمد بن سعود السعودية، دط، دت، مج1.
77. رمضان عبد التّواب، المدخل إلى علم اللّغة ومناهج البحث اللّغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، 1997.
78. الزجاجي أبو القاسم، الإيضاح في علل النحو، دار النفائس، بيروت،ط3، 1979،
79. الزركشي بدر الدين محمد بن بهاور، البحر المحيط في أصول الفقه، دار الصفوة، الكويت، ط2،1992،ج1.
80. الزمخشري أبو القاسم محمود بن عمرو، الكشاف ، دار الإمارة، (دط)،1969م-1389هـ
81. الزمشخري أبو القاسم محمود بن عمرو، المفصل في علم العربية، دار الجيل، بيروت، ط2، دت.
82. سعد الدّين التفتازاني، شرح المقاصد، تح: عبد الرحمان عميرة، عالم الكتب، بيروت،ط2، 1998.
83. سعود أبو تاكي، الخصائص في التّأليف النّحوي في القرن الرّابع هجري، دار غريب، القاهرة، ط1، 2005.

84. السكاكي يوسف بن أبي بكر بن علي، مفتاح العلوم، تح:أكرم عثمان يوسف، مطبعة دار الرسالة، بغداد، ط1،1982.
85. الشاطبي بكر بن عبد الله أبو زيد، الموافقات، دار الكتب العلمية، بيروت،ط1، 2004.
86. الشريف مريبعي، اللغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، دط، 2015.
87. شكري المبخوت، الحجاج في اللّغة، ضمن كتاب أهم نظريات الحجاج في التّقاليد الغربيّة من أرسطو إلى اليوم، غشراف حمادي صمود، كليّة الآداب، منوبة.
88. الشنقيطي محمد بن محفوظ بن المختار، الضوء المشرق على سّلّم المنطق للأخضري، تح: عبد الحميد بن محمد الأنصاري، دار الكتب العلمية ،بيروت، ط1،2007.
89. الصبّان محمد بن علي، حاشية الصبّان على شرح الأشموني، تح: طه عبد الرؤوف السعيد، المكتبة التوفيقية، دم، دط، دت، ج2.
90. صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج أسسها عناصرها وتطبيقاتها، دار المريخ، الرياض، ط1، 2000.
91. صليبا جميل، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، دط،1982، ج1.
92. طارق عبد الرؤوف، الخرائط الذهنيّة ومهارات التّعلم، دار الكتب المصريّة، القاهرة، ط1، 2015.
93. طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 2000.
94. ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، دار الكتاب الجديد، لبنان، 2006
95. عباد مليكة، تطوّر المناهج الدّراسيّة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربيّة، الجزائر،2015.
96. عباس حسن، النّحو الوافي، الجزء الأوّل، دار المعارف، مصر، ط1،1986.

97. عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التّدريس المتقدّمة واستراتيجيات التّعلم النشط، جامعة الاسكندرية، مصر، 2010.
98. عبد الرحمان ابن خلدون، المقدّمة، تح: أحمد جاد، دار الغدّ الجديد، القاهرة، مصر، ط1، 2007.
99. عبد الرحمان الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة.
100. عبد القادر غزالي، اللسانيات ونظريّة التّواصل، رومان جاكبسون، دار الحوار، سوريا، ط1، 2003.
101. عبد القاهر الجرجاني، الجمل، تح: علي حيدر، مكتبة مجمع اللّغة العربيّة، دمشق، دط، 1972.
102. عبد الله الورّاق، العلل في النّحو، مكتبة الرشد، الرياض، ط1، 1991.
103. عبد الله صولة، الحجاج في القرآن الكريم من خلال أهم خصائصه، دار الفارابي، تونس، ط1، 2001.
104. عبد الله لوصيف، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ، اللجنة الوطنيّة للمناهج، منشورات وزارة التّربيّة، دط، دت.
105. عبد الهادي الفضلي، دراسات في الفعل، دار القلم، بيروت، لبنان، ط1، دت.
106. عبد الهادي ظافر الشهري، استراتيجية الخطاب، دار الكتاب الجديد، بيروت–لبنان، ط1، 2004.
107. عز الدين البوشيخي، التّواصل اللّغوي– مقاربة لسانيّة وظيفية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 2012.
108. عزّت السّيد أحمد، إشكاليّة تعدّد المناهج، دار العالم العربي، بيروت، ط1، 2017.
109. عزت جرادات، التّدريس الفعّال، مطبعة عز الدّين ، الأردن، ط3.
110. العكبري أبو البقاء، مسائل خلافية في النحو العربي، مكتبة الآداب، القاهرة، ط3، 2007.
111. علي أبو المكارم، تقويم الفكر النّحوي، القاهرة، ط1، 2005.

112. علي القاسمي، علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1،2007.
113. علي آيت أوشان، ديداكتيك التّعبير والتّواصل، الجزء الثّالث، دار أبي الرّقراق، الرّباط، ط1، 2010.
114. علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي الأسس المعرفيّة والديداكتيكيّة، دار الثّقافة، الدار البيضاء، دط، دت.
115. الغزالي أبو حامد ، معيار العلم في فن المنطق، المطبعة العربية، مصر، ط2،1927.
116. الغزالي، المستصفى من علم الأصول ، تح: حمزة بن زهير حافظ، دم، دط، دت، ج1.
117. الفارسي أبو علي، الإيضاح العضدي، تح: حسن شاذلي فرهود، دم،ط1،1969.
118. فاطمة طبال بركة، النظريّة الألسنيّة عند رومان جاكبسون دراسة ونصوص، المؤسسة الجامعيّة للدراسات، بيروت،ط1،1993.
119. فتيحة بن عمار، دراسة تحليليّة تقويميّة لأنواع التمارين النحويّة للسّنة السادسة من التعليم الأساسي.
120. فرديناند دي سوسير، دروس في الألسنيّة العامّة، تر: صالح القرمادي، الدار العربيّة للكتاب.
121. فرديناند دي سوسير، علم اللغة العام، تر: يوئيل يوسف عزيز، مراجعة: مالك يوسف المطلبي، دار آفاق عربية، بغداد– العراق.
122. فؤاد محمد موسى، المناهج مفهومها أسسها عناصرها تنظيماتها، جامعة المنصورة، مصر، دط، 2003.
123. قدامة أحمد، قاموس الغذاء والتداوي بالنبات، دار النفائس، بيروت،ط2،1982.
124. كريم حسن ناصح الخالدي، أثر نظريّة المعنى في الدّراسات النّحويّة، دار الصفاء، عمان، 2006.
125. كريم حسن ناصح الخالدي، أثر نظريّة المعنى في الدّراسات النّحويّة، دار الصفاء، عمان، 2006.

126. الكفوي أبو البقاء أيوب بن موسى الحسيني، الكليات، مؤسسة الرسالة، ط2،1998.
127. كمال هيشور وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، ط1، 2017.
128. الأندلسي ابن حزم، التقريب لحد المنطق، تح: أحمد فريد المزيدي، دار الكتب العلمية، بيروت، دط، دت.
129. اللجنة الوطنيّة للمناهج، المرجعيّة العامة للمناهج، ديوان المطبوعات المدرسيّة، الجزائر، مارس 2009.
130. اللوه العربي على، المنطق التطبيقي، مطبعة الخليج العربي، تطوان- المغرب، ط2،2008.
131. المبرد أبو العباس محمد بن يزيد، المقتضب، تح: عبد الخالق عظيمة، مطابع الأهرام التجارية، دط،1994،ج1.
132. مجد الدّين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، قاموس المحيط، تح: محمد البقاعي، دار الفكر، لبنان، 2005، ج4.
133. مجدي وهبة- كامل المهندس، معجم المصطلحات العربيّة في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 1984.
134. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر،ط4،2004.
135. المجموعة المتخصّصة لمادّة اللّغة العربيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسط، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2016.
136. محسن علي عطيّة، الجودة الشاملة والجديد في التّدريس، دار صفاء للنشر، عمان، ط1، 2009.
137. محسن علي عطيّة، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المناهج، الرياض، ط1، 2013.
138. محفوظ كحوال وآخرون، كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، موفم للنشر، الجزائر، ط1، 2016.
139. محفوظ كحوال، دليل الأستاذ مادة اللّغة العربيّة وآدابها السّنة الأولى من التّعليم المتوسط، موفم للنشر، الجزائر.

140. محمد الحسين مليطان، نظريّة النّحو الوظيفي الأسس والنّماذج والمفاهيم، دار الأمان، الرّباط، ط1، 2014.
141. محمد السّيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس، دار المسيرة، عمان، ط1، 2011.
142. محمّد حماسة عبد اللطيف، التّوابع في الجملة العربيّة، مكتبة الزهراء، القاهرة، ط1، 1991.
143. محمد سبيلا عبد السلام بنعبد العالي، اللّغة–سلسلة دفاتر فلسفيّة–، دار توبقال للنشر، المغرب، ط5.
144. محمد محي الدين، التّحفة السّنيّة بشرح المقدّمة الأجروميّة، المكتبة العصريّة، بيروت، لبنان، ط1، 2012.
145. محمود أحمد نحلة ، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دارا المعرفة الجامعية، (دط)،2002.
146. محمود بن عمر الزمخشري، المفصّل في علم العربيّة، د: فخر صالح قدارة، دار عمّار، عمان، ط1، 2003.
147. محمود سعدون السّاموك هدى الشمري، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، ط1، 2005.
148. مختار أحمد عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، ط1، 2008.
149. مختار درقاوي، طرائق تعريب المصطلح وصناعة التّعريف–في الدّرس اللساني العربيّ الحديث، دار الكتب العلميّة، بيروت،ط1، 2017.
150. مختار محمود، الطّريق إلى توحيد المصطلح العلمي العربي، مجلة مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة، مصر، 1997، ج1.
151. المديريّة الفرعيّة للتّوثيق، إصلاح المنظومة التّربويّة النّصوص التّنظيميّة، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، ط2، ديسمبر 2009.
152. مسعود صحراوي، التّداوليّة عند العلماء العرب، دار الطّليعة، بيروت، ط1، 2005.
153. المصطلحات العلميّة في الكتب المدرسيّة، مجلة اللغة العربيّة، ع43، مج 21، الجزائر، 2019.

154. المطيري سلطان بن عبد الرحمان بن حميد، الحد الأرسطي أصوله ولوازمه وأثاره على العقيدة الإسلامية، جامعة أم القرى، السعودية، 2008.
155. المفتشيّة العامة للبيداغوجيا، المخططات السّنويّة (مادة اللّغة العربيّة) جويليّة 2009.
156. المفتّشيّة العامّة للبيداغوجيا، دليل تعليميّة اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط، وزارة التّربيّة الوطنيّة، 2019.
157. الملخ حسن خميس، التفكير العلمي في النحو العربي، الاستقراء–التحليل–التفسير، دار الشروق، الأردن، ط1، 2002.
158. الملخ حسن خميس، نظرية التعليل في النحو العربي بين القدماء والمحدثين، دار الشروق، الأردن،ط1،2000.
159. المنظمة العربيّة للتّربيّة والثّقافة والعلوم، المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات–إنجليزي فرنسي عربي– مكتب تنسيق التّعريب، الدار البيضاء، ط1، 2002
160. موفّق الدّين ابن يعيش، شرح المفصّل للزمحشري، ج4، دار الكتب العلميّة، بيروت.
161. ميشال زكريا، قضايا ألسنيّة تطبيقيّة، دار العلم للملايين، ط1، يناير،1992 .
162. نادية رمضان النجار، الاتجاه التداولي والوظيفي في الدرس اللغوي، جامعة حلوان، سوريا، ط1، 2013.
163. النحاس أبو جعفر أحمد بن محمد ، التفاحة في النحو، تح: كوركيس عياد، مطبعة العاني، بغداد، دط،1965.
164. النشار علي سامي، مناهج البحث عند مفكري الإسلام واكتشاف المنهج العلمي في العالم الإسلامي، دار النهضة العربية، بيروت، ط3،1984.
165. نظمي سالم محمد عزيز، تاريخ المنطق عند العرب، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، دط، 1983.
166. النواة الوطنيّة لمفتشي اللّغة العربيّة، دليل تعليميّة اللّغة العربيّة، المفتشية العامة للبيداغوجيا، 2019.
167. هلال هيثم، معجم مصطلح الأصول، دار الجيل، بيروت، ط1،2003.

168. وزارة التّربيّة الوطنيّة، الدّليل المنهجي لإعداد المناهج، الجزائر، 2016.
169. وزارة التّربيّة الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسط، إعداد: المجموعة المتخصصة لمادة اللّغة العربيّة، المطبوعات المدرسيّة، ط1، 2016.
170. سها أحمد أبو الحاج، استراتيجيات التّعلّم النّشط أنشطة وتطبيقات عمليّة، مركز ديبونو لتعليم التّفكير، عمان، الأردن، ط2016،1
171. الياسري علي مزهر، الفكر النحوي عند العرب أصوله ومناهجه، الدار العربية للموسوعات، بيروت،ط2003،1.
172. يس بن زين الدين الحمصي، حاشيّة على شرح الفاكهي لقطر النّدى، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي، مصر، ط2، 1971.

المراجع الأجنبيّة:

باللّغة العربيّة:

1. أنطوان أرنولد وبيير نيكول، المنطق أو فن توجيه الفكر، تر:عبد القادر قنيني، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء–المغرب، ط2007،1.
2. تون أ, فان دايك، علم النّص مدخل متداخل الاختصاصات، تر: سعيد حسن بحيري، دار القاهرة، القاهرة، ط1، 2001.
3. جاك موشلار– آن ريبول ، القاموس الموسوعي للتداولية، تر: مجموعة من الأساتذة والباحثين، دار سيناترا، (دط)، تونس،2010.
4. جاك موشلار–آن ريبول، التداولية اليوم، التداولية اليوم علم جديد في التّواصل، دار الطّليعة، بيروت، 1998.
5. جورج يول، التّداوليّة، تر: قصي العتابي، الدّار العربيّة للعلوم ناشرون، بيروت– لبنان، ط1، 2010، ص19.
6. جون ل.أوستين، القول من حيث هو فعل، تر: محمد يحياتن، عالم الكتب، الجزائر، ط2، 2010.
7. دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، تر: عبد الرّاجحي، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، دط.

8. دومينيك مانغونو، المصطلحات المفاتيح في تحليل الخطاب، تر: محمد يحياتن، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1،2008.
9. روبرت دوجلاس، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، تر: عبد الرّاجحي، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، ط1.
10. فيليب بلانشيه، التّداولية من أوستين إلى غوفمان، تر: صار الحباشة، دار الحوار، سوريا.
11. كابري ماريا تيريز، المصطلحية النظرية والمنهجية والتطبيقات، تر: محمد أمطوش، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1،2012.
12. كاترين فوك، مبادئ في قضايا اللسانيات المعاصرة، تر: المنصف عاشور، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط1، 1984.
13. لودفيغ فتجشتاين، تحقيقات فلسفيّة، تر: عبد الرزاق بنّور، المنظمة العربيّة للنشر، بيروت، لبنان، 2007.
14.

باللّغة الأجنبيّة:

1. Arab league educational.cultural and sientific organization, the unifield dictionary,bureau of coordination of arabization,rabar, kingdom of morocco, 2020.
2. Etienne Brunswic et Jean Valerien, planifcation du developpment des manuels scolaires, institut international de l education, Unesco, 1995.
3. Hainaut, Louis, Des fins aux objectifs de l´éducation, Labor Bruxelles et Fernand, Paris, 1983 .
4. Jakob L.Mey, pragmatic an introduction , black well publishing, 2 nd edition, USA
5. Jean Dubois et Autres, Dicttionnire De Linguistique,LAROUSSE, paris, 1 re edition, 2002,

6. Jean Pierre Cuq, Dictionnaire de Didactique du Français langue etrangere et seconde , Cle Inrenationnal, paris, 2003 .
7. Laurence R.horn and Gregory war, The Handbook of Pragmatics,Black Well Publishing, USA,2006
8. S.Savignon,Communication Competence,Theory and Classroom Practice,eric
9. Simon C Dick, The Theory of Functiona Grammar, Mouton de Gruyter, Berlin, 2nd ed, 1997,
10. Sophie Moirand, enseigner a communiquer en langue etranger, Hachette, paris, 1 re edition, 1982
11. teaching and leraning team,active learning , Cambridge assessment international education.
12. Vezina robert,la redaction de definition terminologique,office quebeqouis de la langue francais,Montreal,2009
13. Wolfram Bublitz, Foundation of Pragmatics, Deutch Nationalbibliothek, Germany, 2011.

1. الرسائل والأطاريح:
2. شتيوي ماجد، أساليب تعريف المصطلح النّحوي، جامعة آل البيت، الأردن، 2002.
3. وقاف عبد الحميد، الحدود في الدرس النحوي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة تشرين، سوريا،2008 .
4. يحي بعيطيش، نحو نظريّة وظيفية للنحو العربي، رسالة دكتوراه مخطوطة مقدّمة لكليّة الآداب واللّغات، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

المجلات:

1. بشير إبرير، الخطاب العلمي وبعض خصوصياته رؤيا تعليميّة، مجلة المجمع العلمي للّغة العربيّة، المجلّد3، العدد2.

2. بن كريمة بوحفص: الانتقال إلى مناهج الجيل الثّاني من التّدريس بالكفاءات في الجزائر ضرورة أم خيار، مجلة جيل العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، العام الرّابع، العدد36، نوفمبر 2016.
3. بوشليق وهيبة، الفاعل بين السّمات النّحويّة والتّداوليّة في اللّغة العربيّة، مجلّة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، المجلّد 6، العدد 2، جامعة محمد بوضياف، المسيلة.
4. روبحي لخضر، علاقة علم المصطلح بالترجمة، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، ع10،2012.
5. سارة لعقد، تعدّد المصطلح المصطلح العلمي بين الكتاب المدرسي والمعجم العربي المتخصّص، مج:3، ع:08، سنة 2019.
6. سنوني العياشي، مسألة التعريف عند المناطقة المحدثين، مجلة الدراسات المصطلحية، معهد الدراسات المصطلحية، المغرب،ع2،2002.
7. الطاهر لوصيف، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، العدد 17، جانفي 2006.
8. عايض بن محمّد القحطاني، المنحى الوظيفي في الدّرس، مجلّة الآداب للدّراسات اللّغويّة والأدبيّة، ع12، ديسمبر 2021.
9. عليّة بيبيّة، الاتجاه الوظيفي في تدريس النحو العربي، محلة البحوث والدراسات، عدد6، جوان 2008، الجزائر.

الفهرس

الفهرس:

مقدّمة.....(1)

الفصل الأوّل: اللّغة بين التّعريف للمصطلح والبُعد التّداوليّ.

المبحث الأوّل: التّعريف، مفهومه شروطه وأنواعه.

أوّلا: التّعريف ومرجعيته المعرفيّة.

-تمهيد.....ص10

1-المفهوم ص11

1.1-مفهوم التّعريف لغة.....ص12

2.1-مفهوم الحدّ لغة ص13

3.1-موازنة لغويّة بين الحدّ والتّعريف.....ص13

2-المرجعيّة المعرفيّة لمفهوم التّعريف.....ص14

1.2-المرجعيّة المنطقيّة والأصوليّة.....ص14

2.2-شروط التّعريف المنطقي.....ص18

3-إشكاليّة التّعريف النّحوي والصرفيّ.....ص22

1.3-تعريف الحدّ عند النّحاة.....ص22

2.3-نشأة التّعريف عند النّحاة.....ص23

3.3-تأثّر التّعريف عند النّحاة العرب بالفكر المنطقي العربيّ.....ص27

4.3-مرحلة إخضاع التّعريف للمنهج المنطقي.....ص29

4-التّعريف في علم المصطلح والمعجميّة.....ص34

1.4-شروط التّعريف في علم المصطلح.....ص36

5-أنواع التّعريف.....ص37

1.5-أساليب التّعريف المنطقي.....ص39

2.5-التّعريف اللغوي.....ص43

3.5-التّعريف الاصطلاحيّ.....ص46

ثانيا: التّعريف التّعليمي تقنياته وآلياته.....ص47

1-تعريف التّعريف التّعليمي.....ص48
2-التّعريف في الكتب المدرسيّة.....ص48
3-أساليب تعليم التّعريف.....ص53
4-خصائص التّعريف التّعليمي.....ص57
5-أهميّة التّعريف.....ص57

المبحث الثّاني: التّداوليّة بين البُعد اللساني والغاية التّواصليّة.

أوّلا: التّداوليّة.....ص62
تمهيد.....ص62
1-مفهوم التّداوليّة.....ص63
1.1-لغة.....ص63
2.1-اصطلاحا.....ص64
2-نشأة التّداوليّة وتطوّرها.....ص68
1.2-المنشأ الفلسفيّ.....ص69
2.2-تطوّر التّداوليّة.....ص72
3-التّداوليّة وصلتها بالعلوم الأخرى.....ص76
3-1-علاقة التّداوليّة باللسانيات البنيّوية.....ص77
2.3-التّداوليّة وصلتها بعلم الدلالة.....ص78
3.3-التّداوليّة والنّحو الوظيفي.....ص79
4.3-علاقة التّداوليّة بعلم اللّغة الاجتماعي.....ص80
5.3-علاقة التّداوليّة بعلم اللّغة النّفسي.....ص81
6.3-علاقة التّداوليّة بالأسلوبيّة.....ص81
7.3-علاقة التّداوليّة بتحليل الخطاب.....ص81
8.3-علاقة التّداوليّة بالتّعليميّة.....ص82
4-محاور التّداوليّة.....ص82
1.4-نظريّة أفعال الكلام.....ص83
2.4-الإشاريات.....ص84
3.4-الافتراض المسبق.....ص86
4.4-الاستلزام الحواري.....ص87

5.4-نظريّة الحجاج.....ص88
ثانيا: المقاربة التّواصليّة من الكفاية اللسانيّة إلى التّعليم.
1-التّواصل مفهومه وعناصره.....ص90
1.1-مفهوم التّواصل.....ص90
2.1-عناصر التّواصل وفق النماذج اللسانيّة.....ص91
1.2.1-نموذج فرديناند دي سوسير.....ص91
2.2.1-نموذج رومان جاكبسون.....ص93
3.2.1-نموذج سيمون ديك.....ص96
2-الكفاية التّواصليّة.....ص97
1.2-لغة.....ص97
2.2-الكفاية اللسانيّة.....ص98
3.2-الكفاية التّواصليّة.....ص99
3-نظريّة التّواصل عند العرب.....ص107
1.3-نظريّة التّواصل ووظائفها في النّحو العربيّ.....ص108
2.3-نظريّة التواصل في النّحو الوظيفي.....ص109
4-المقاربة التّواصليّة وتعليميّة اللّغة.....ص114
1.4-تعريفها لغة.....ص114
2.4-التّواصل في العمليّة التّعليميّة.....ص115
3.4-الخطاب في العمليّة التّعليميّة.....ص117
4.4-استراتيجيات التّعلّم.....ص121
5.4-استراتجيات التّواصل.....ص123
الفصل الثّاني: التّعريفات في مناهج الجيل الثّاني بين الغايّة التّعليميّة والملمح التّداوليّ.
المبحث الأوّل: مناهج الجيل الثّاني بين التّصميم والتّنفيذ.
أوّلا: هيكلة مناهج الجيل الثّاني.....ص127
-تمهيد.....ص127
1-التّعريف.....ص127
1.1-تعريف المنهج لغة.....ص127
2.1-اصطلاحا.....ص128

3.1-مفاهيم ذات صلة بالمنهاج المدرسيّ.....ص129
4.1-عناصره.....ص130
5.1-أسس بناء المناهج.....ص131
6.1-مناهج اللّغة العربيّة.....ص132
7.1-مرحلة التّعليم المتوسّط.....ص133
2-التّصميم.....ص134
1.2-دواعي إصلاح المناهج التّربويّة الجزائريّة.....ص134
2.2-خصائص مناهج الجيل الثّاني.....ص137
3.2-المقطع التّعلّمي.....ص140
4.2-المجال المعرفي.....ص148
5.2-المقاربات المعتمدة في تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة في مناهج الجيل الثاني.. ص150
6.2-التّقويم.....ص153
3-كتاب اللّغة العربيّة أنموذجا.....ص155
1.3-تعريف الكتاب المدرسيّ.....ص155
2.3-علاقة الكتاب المدرسيّ بالعمليّة التّعليميّة.....ص156
3.3-الوصف العام لكتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط.....ص157
ثانيا: تعليميّة اللّغة العربيّة في مناهج الجيل الثّاني.....ص169
-تمهيد.....ص169
1-محتوى قواعد اللّغة العربيّة في الكتاب المدرسيّ.....ص170
1.1-مضامين قواعد اللّغة في كتاب السّنة الأولى متوسّط.....ص170
2.1-مضامين قواعد اللّغة في كتاب السّنة الثّانيّة متوسّط.....ص174
3.1-مضامين قواعد اللّغة في كتاب السّنة الثّالثة متوسّط.....ص177
4.1-مضامين قواعد اللّغة في كتاب السّنة الرّابعة متوسّط.....ص179
2-ترتيب المواضيع.....ص182
1.2-النّحو الوظيفي في كتاب اللّغة العربيّة من مناهج الجيل الثّاني.....ص184
3-وصف طريقة عرض قواعد اللّغة في الكتاب المدرسيّ.....ص189
1.3-منهجيّة عرض القواعد وفق الوثائق التّربويّة.....ص189
1.1.3-المنهجيّة المتّبعة في تدريس قواعد اللّغة من خلال الكتاب المدرسيّ....ص193

2.3-التّمارين والتّطبيقات.....ص197
3.3-مكانة التّمارين في الكتاب المدرسيّ في مناهج الجيل الثّاني.....ص199

المبحث الثّاني: التّعريفات في مناهج الجيل الثّاني وسماتها التّداوليّة.

أوّلا: التّعريفات في مناهج الجيل الثّاني، عرض وتحليل.
-تمهيد.....ص208
1-المنهج المعتمد في وضع التّعريفات في مناهج الجيل الثّاني.....ص209
1.1-معايير وضع التّعريفات في الكتاب المدرسيّ.....ص209
2.1 -منهجيّة عرض التّعريفات النّحويّة والصّرفيّة في الكتاب المدرسيّ.....ص210
3.1-وصف التّعريفات النّحويّة الواردة في كتاب اللّغة العربيّة.....ص211
2-موقع التّعريفات في الكتاب المدرسيّ.....ص217
1.2-تداول التّعريفات أثناء تقديم الدّروس.....ص219
3-أساليب التّعريف في الكتاب المدرسيّ.....ص223
ثانيا: السّمات التّداوليّة للمصطلحات من خلال تعريفاتها.....ص251
1-البُعد التّداوليّ للفعل.....ص251
1.1-السّمات النّحويّة.....ص252
2.1-السّمات التّداوليّة للفعل من خلال التّعريف.....ص253
3.1-سماته الصّرفيّة.....ص257
2-البُعد التّداوليّ للاسم.....ص259
1.2-مظاهر الاسم التّركيبيّة.....ص259
2.2-السّمات التّداوليّة للاسم المتعلّقة بعلاماته الإعرابيّة.....ص261
3-البُعد التّداوليّ للحرف.....ص270

المبحث الثّالث: البُعد التّداوليّ في التّعريف النّحوي والصّرفي في مناهج الجيل الثّاني.

أوّلا: الأبعاد التّداوليّة أثناء تناول التّعريف في نشاط قواعد اللّغة العربيّة.
-تمهيد.....ص276
1-تعليميّة دروس قواعد اللّغة العربيّة وفق المقاربة التّداوليّة ص276
1.1-الخطاب التّعليمي في مناهج الجيل الثّاني.....ص277
2-أنموذج تعليمي لنشاط قواعد اللّغة في مناهج الجيل الثّاني.....ص282
1.2-تدريس عطف النّسق في كتاب السّنة الرّابعة متوسّط تداوليّا.....ص282

3-الأبعاد التّداوليّة في التّعريفات النّحويّة والصّرفيّة.....ص288
1.3-الفعل الكلامي.....ص288
2.3-الافتراض المسبق.....ص298
3.3-الحجاج.....ص306
4.3-استراتيجيات الخطاب.....ص313
ثانيا: استثمار اللسانيات التّداوليّة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط (مقترح لتصميم كتاب مدرسي حسب المنهج التداولي).....ص324
1-المحتوى.....ص326
2-التّرتيب.....ص327
3-الدّروس.....ص328
خاتمة.....ص342
قائمة المصادر والمراجع.....ص349
الفهرس.....ص362

الملخَّص:

إنّ التعريفات النّحويّة والصّرفية مادة أساسيّة خام يستند عليها تعليم اللّغة العربيّة وقواعدها؛ حيث تشكّل حجر الزاويّة الذي يبني عليه المتعلّم معارفه اللّغويّة التي تُعينهُ في تحقيق الملكة ومن ثمّة تحقيق التّواصل ضمن بُعديه الشّفهي والكتابيّ.

وجاء تناول الظّاهرة اللّغويّة في كتاب اللّغة العربيّة في نسخته الجديدة من مناهج الجيل الثّاني على طريقة حدّدتها الجهات الوصيّة التي تكفّلت بوضع المناهج، بينما تناول الظّاهرة اللّغويّة كتعريف لم يأت على نسق واحد، ولا منهجيّة معيّنة ومحدّدة بل تمّ إدراجها وفق أساليب وتقنيات متعدّدة ومختلفة تستقي نمذجتها من مرجعيات معرفيّة سابقة وحديثة. أما تداوليّا فقد عكست التّعريفات النّحويّة والصّرفيّة في مناهج الجيل الثّاني أبعادا تداوليّة سواء أثناء التّناول وفق دورة تواصليّة وتخاطبيّة بين المعلّم والمتعلّم، أو سواء على مستوى التّعريف في حدّ ذاته الّذي ظهرت فيه بعض السّمات التّداوليّة.

Summary:

The grammatical and morphological definitions are a basic raw material upon which the teaching of the Arabic language and rules are based, as they constitute the cornerstone upon which the learner builds his linguistic knowledge that helps him in achieving the faculty and thus achieving communication within its oral and written dimensions.

The linguistic phenomenon in the Arabic language book, in its new version of the second generation curricula, came on a method defined by the custodians that interfered with the development of the curricula, while the definition of the linguistic phenomenon as a definition did not come in a single format, nor a specific and specific methodology, but was included according to multiple and varied methods and techniques. From previous and recent cognitive references. As for pragmatics, the grammatical and morphological

definitions in the second generation curricula reflected pragmatic dimensions, whether during the handling according to a communicative and conversational cycle between the teacher and the learner, or whether at the level of the definition itself, in which