وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الدكتور يحيى فارس بالمدية
كلية الآداب واللّغات
قسم اللّغة والأدب العربي

درس النحو العربي في ضوء اللسانيات التداولية
السنة الأولى من التعليم الثانوي ـ جذع مشترك آداب أنموذجاً ـ
ـ دراسة وصفية تحليلية ـ

مذكرة تخرج مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي
تخصص: تعليمية اللغات

من إعداد الطالبين:
– عبد القادر بن معيزة
– الحاج ترقو

إشراف الأستاذة:
د/ رفيقة سياحوي

السنة الجامعية: 2024/2023م


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

إنّ الشكر لله وحده، الذي يسر لنا- سبحانه- إنجاز هذا البحث، فله الحمد والشكر كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه.

أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى الأستاذة المشرفة "الدكتورة رفيقة سياحوي" التي قبلت الإشراف على البحث بصدر رحب وحسن توجيه ومعاملة، فجزاها الله عنا خير الجزاء.

كما أشكر جميع أساتذة قسم اللغة العربية وآدابها خاصة من أشرفوا على تكوين طلبة تخصص تعليمية اللغات، وحسبنا أننا تعلمنا من أخلاقهم قبل علمهم.

والشكر موصول لأعضاء لجنة المناقشة لقبولهم مناقشة هذا البحث، وتحملهم عناء قراءته رغم كثرة التزاماتهم العلمية والمهنية.

إهــداء

إلى التي أحنُّ لألثم ثرًى من الجنة تحت موطئ قدميها، إلى التي لم أوفِّها حقها ولو طفت بها ربوع الدنيا على كواهل جسدي، إلى أمّي ثم أمّي ثم أمّي.

إلى من علّمني معنى الرجولة وشرّفني بقبول اسمي منحوتاً على قبة شهامته، والدي العزيز، أطال الله في عمره ورزقني برّه.

إلى كلّ أفراد العائلة الكبيرة والصغيرة، وأخص بالذكر والشكر الزوجة الكريمة التي أمدتني يد العون تشجيعاً وخدمةً.

إلى شموع سقفي الذين أخلُو إليهم كلّ عشية فأُجلس هذا إلى جانبي وأُجلس ذاك على ركبتي عبد الواحد، نور اليقين، عفراء.

إلى كلّ أساتذتي عبر كلّ الأطوار التعليمية، إلى كلّ الأصدقاء والزملاء.

إلى كلّ هؤلاء وأولئك أهدي هذا البحث.

أبو عبد الواحد

إهـــداء

- ✓ إلى منبع المودة والحنان، إلى من وضعت الجنة تحت أقدامها.
- ✓ إلى من حملتني في ظلمات بطنها.
- ✓ إلى أغلى أم في الوجود رحمها الله.
- ✓ إلى الذي لم يبخل علي بعطائه، الذي تتبع خطواتي في كل مراحل الحياة من أجل أن أبلغ هدفي وغايتي.
- ✓ إلى من عشت وأعيش وسأعيش من أجلهم.
- ✓ إلى من لا أملك سواهم أبنائي: حسام، ضياء الحق، أنس، عبادة.
- ✓ إلى أحلى زهرة أسقيها بدمي وأهديها عمري إن كان العمر يهدى زوجتي.
- ✓ إلى صديقاي حنو منصور و شرف إبراهيم.
- ✓ إلى إخوتي: لخضر، بختي، محمد، يحي.
- ✓ إلى كل هؤلاء أهدي هذا الجهد المتواضع.

أبو عبادة

مقدمة

مقدمة:

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

يُعَدّ النحو العربي أحد الركائز الأساسية للغة العربية، حيث يشكّل الأداة التي تضمن صحة التركيب اللغوي وسلامة التواصل، وهو العلم الذي يضبط أواخر الكلمات في الجمل ويحدد علاقاتها ببعضها البعض، مما يساعد في توضيح المعاني ودقة التعبير. ولا تقتصر أهمية النحو على ضبط اللغة فحسب، بل تمتد إلى تنمية مهارات المتعلمين اللغوية على مختلف المستويات. من خلال دراسة النحو يتعلم الطلاب كيفية كتابة النصوص بشكل صحيح، وفهمها بشكل أعمق، والتحدث بلغة سليمة، مما يُعزّز من قدرتهم على التواصل الفعّال والواضح.

ورغم تلك الأهمية البالغة للنحو في تعليم اللغة العربية، إلّا أنّ العديد من المتعلمين يواجهون صعوبات جمّة في استيعاب قواعده وتطبيقها بشكل صحيح، يعود ذلك في جزء كبير منه إلى الطرق التقليدية المستخدمة في تدريس النحو، والتي غالباً ما تُركّز على الحفظ والتلقين بدلاً من الفهم والتطبيق العملي. هذا ما يؤدّي إلى ضعف التفاعل بين المتعلم والمادة الدراسية، مما ينعكس سلباً على التائج الدراسية ومستوى إتقان اللغة.

من هنا، تبرز الحاجة إلى تبنّي مناهج تعليمية حديثة تُعنَى بتفعيل دور المتعلمين وجعلهم جزءً نشيطاً من عملية التعلم. تُعدّ اللسانيات التداولية أحد هذه المناهج الحديثة التي يمكن أن تُقدّم حلاً لهذه المشكلات من خلال التركيز على استخدام اللغة في السياقات الحقيقية للتواصل، مما يُسهم في فهمٍ أعمق وتطبيقٍ أفضل للقواعد النحوية. تهدف هذه المقاربة إلى دمج المهارات اللغوية المختلفة، مثل التحدث والاستماع والقراءة والكتابة، ضمن إطار تفاعليّ يُعزّز من قدرة المتعلمين على استخدام اللغة بشكل فعّال، متجاوزةً بذلك الحدود التقليدية للنحو إلى دراسة الأفعال الكلامية والاستلزام الحواري والتفاعل الاجتماعي...

لذا نسعى في هذه الدراسة إلى استقصاء تطبيق مبادئ اللسانيات التداولية في تدريس النحو العربي لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة الآداب، واستكشاف مدى فاعلية هذه المقاربة في تحسين تعليم قواعد النحو وتبسيطها للمتعلمين. سنقوم بتحليل محتوى الكتاب المدرسي وتحديد مدى توافقه مع مبادئ التداولية، كما سنقترح وحدات تعليمية مبنية على هذه المبادئ لتكون نموذجاً يمكن تطبيقه في الفصول الدراسية.

وبناءً على الطرح السابق كان عنوان موضوع الدراسة " درس النحو العربي في ضوء اللسانيات التداولية، السنة الأولى من التعليم الثانوي- جذع مشترك آداب أنموذجا- دراسة وصفية تحليلية-، والذي حاولنا من خلاله الإجابة عن **الإشكالية الرئيسة** التالية:

ـ كيف يمكن أن تُسهِم مبادئ اللسانيات التداولية في تحسين تدريس قواعد النحو؟ وما مدى توظيف تلك المقاربة في المنهاج النحوي للسنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة الآداب؟

وتتفرّع عن هذه الإشكالية **تساؤلات فرعية** نوجزها فيما يلي:

- ما مدى توافق محتوى الكتاب المدرسي الحالي مع مبادئ التداولية؟
- ما مزايا وعيوب تدريس النحو باستخدام المناهج المعتمدة حاليا؟
- كيف يمكن دمج مبادئ التداولية لتدريس قواعد النحو بشكل أكثر فعالية؟
- ما تأثير تطبيق المقاربة التداولية على فهم المتعلمين لقواعد النحو وقدرتهم على استخدامها في السياقات الحياتية؟

من خلال هذه التساؤلات، نسعى إلى تقديم تحليل شامل لمحتوى الكتاب المدرسي، وتقييم فعالية التدريس المعتمد على المقاربة بالكفاءات مقارنة بالمقاربة التداولية، وتقديم مقترحات عملية لتحسين تدريس النحو، مما يُعزّز من مهارات المتعلمين اللغوية وقدرتهم على التواصل الفعّال.

وللإجابة عنها وضعنا **الفرضيات** التالية :

- ✓ الكتاب المدرسي" المُشوّق" للسنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة الآداب يقدم قواعد النحو بشكل نظري تقليدي، دون الاهتمام الكافي بالجوانب التداولية التي تُسهِم في تعزيز الفهم التطبيقي لهذه القواعد.
- ✓ الطرق المستخدمة في تقديم قواعد النحو في المنهاج الحالي قد لا تشجع على التفاعل النّشط مع المحتوى، مما يستدعي تطوير أساليب تعليمية أكثر تفاعلية تعتمد على المفاهيم التداولية.
- ✓ دمج اللسانيات التداولية في تدريس النحو يمكن أن يُحسّن من قدرة المتعلمين على فهم وتطبيق القواعد النحوية في سياقات تواصلية حقيقية.

ومن أهم **الدراسات السابقة** التي تناولت موضوع التداولية من زوايا مختلفة:

1- "اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغة العربية"، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، من إعداد الطالب شيباني الطيب- جامعة قاصدي مرباح ورقلة-، تناول فيها كيفية استثمار اللسانيات التداولية في تعليمية اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

2- " تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية"، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجيستير، من إعداد الطالب لطفي حمدان- جامعة الحاج لخضر باتنة-، تناول فيها مقارنة نظرية وتطبيقية بين المناهج القديمة واللسانيات التداولية في تدريس أنشطة اللغة العربية في التعليم الثانوي.

3- " اللسانيات التداولية ودورها في العملية التواصلية"، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجيستير، من إعداد الطالبة بلجيلالي خيرة -جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان-، تناولت

فيها دراسة تحليلية لكتاب اللغة والتواصل لعبد الجليل مرتاض، مُركزةً على علاقة اللسانيات التداولية بعملية التواصل.

أمّا عن أهم الدوافع **والأسباب** التي قادتنا لاختيار هذا الموضوع نذكر مايلي:

– من خلال تدريسي لمادة اللغة العربية بالطور الثانوي، لاحظت نُفور التلاميذ من نشاط قواعد اللغة، واستصعابهم للمفاهيم النحوية وأحكامها والعجز عن توظيفها، يظهر ذلك جلياً في عملية التقويم التشخيصي للمكتسبات كتابة ومشافهة.

– اهتمامنا بالدرس اللساني الوظيفي ونظرياته وتطبيقاته عموماً، والتداولية على وجه الخصوص؛ جعلنا نُفكّر في تقديم رؤية جديدة لتعليم النحو تعتمد على الأبعاد التداولية، مُستندين في ذلك إلى الدراسات والأبحاث في المجال.

– وقد اخترنا كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي آداب أنموذجا للدراسة التطبيقية، لأنه حظي بمحتوى نحوي مكثف ومتنوع، كما أنّ مهنة التدريس التي أزاولها تجعلني قريباً من الكتاب المدرسي ومن الواقع التعليمي.

وللإجابة عن الإشكالية الرئيسة والتساؤلات الفرعية، والتأكد من مدى صحة الفرضيات اقترحنا أن تكون خطّة البحث على النحو الآتي:

شمل البحث فصلين اثنين تسبقهما مقدمة وتليهما خاتمة، تضمن الفصل الأول **الجانب النظري** للدراسة، والذي قسمناه إلى مبحثين، خصصنا الأول منه للحديث عن النحو العربي وما يتعلق به من مفاهيم نظرية، في حين خصصنا المبحث الثاني للدراسة النظرية المتعلقة باللسانيات التداولية، كما تناولنا فيه البعد التداولي في الدرس النحوي عند علماء العرب، أمّا الفصل الثاني فعالجنا فيه **الجانب التطبيقي** للبحث، والذي قُسم بدوره إلى مبحثين، تناولنا في الأول دراسة وصفية تحليلية للكتاب المدرسي موضوع الدراسة، وتقييم المنهاج التدريسي الحالي، وخصّصنا الثاني لدراسة ملامح التداولية في تعليمية دروس قواعد النحو، **و**تطبيقات المنهج التداولي فيها.

لنخلص في النهاية إلى خاتمة عرضنا فيها أهم النتائج المُتوصَّل إليها من خلال الدراسة، وبعض التوصيات والمقترحات.

أما عن المنهج المُتّبع في الدراسة، ومن أجل الوصول إلى الهدف المرجو من البحث؛ فقد اتبعنا **المنهج الوصفي التحليلي**؛ حيث قمنا بوصف وتحليل المحتوى النحوي في الكتاب المدرسي، وطريقة تناول نشاط قواعد النحو فيه، مع استخلاص النتائج من خلال عرض تقييمي للمنهاج التدريسي الحالي وبيان مزاياه وعيوبه، واستنتاج مدى توافقه مع أهداف التعليم التداولي.

ولاشك أنّ أيّ بحث علمي لا يخلو من صعوبات وعقبات تعترض مسار الباحث، وقد تجعله يقف طويلاً عند محطات البحث ومراحله، وقد نال هذا البحث نصيباً من تلك الصعوبات والعقبات نذكر منها:

- صعوبة تناول موضوع الدراسة في حدّ ذاته، خاصةً ما تعلق بالتداولية ونظرة الألسُنيين والدارسين المختلفة للدرس التداولي ومُرتكزاته... إلا أننا ركّزنا على ما يخدُم الجانب التطبيقي في الدراسة بعد تمحيصٍ وغربلةٍ شاقةٍ.
- قلة المادة التي تخدُم موضوع الدراسة باعتبار أنّ موضوع التداولية موضوع مُتشعب المباحث، كما أنه لم يحظَ بالكثير من الدراسات في الجانب المتعلق بتعليمية النحو.
- ضيق الوقت نظراً لمزاولتنا مهنة التدريس بالطور الثانوي، وتزامن جزء مهم من الدراسة مع فترة الامتحانات الرسمية.

نرجو أن نكون قد وُفقنا ولو بالقدر القليل في تحقيق الأهداف التي رسمناها لبحثنا، وأما ما شابهُ من نقصٍ أو قُصورٍ نتمنى أن يكون طريقاً جديداً لرحلة بحثية أخرى.

ونسأل الله العليّ القدير أن يجعله عملاً نافعاً، وأن ينفعنا بما علّمنا ويزيدنا علماً.

الفصل الأوّل

النحو العربي واللسانيات التداولية الدراسة النظرية

المبحث الأوّل: النحو العربي دراسة نظرية

أولاً: ماهية النحو ونشأته

ثانياً أهمية علم النحو وأهداف تدريسه

ثالثاً: أنواع النحو وصعوبات تعليمه

رابعاً: طرائق تدريس النحو

المبحث الثاني: اللسانيات التداولية دراسة نظرية

أولاً: مفهوم التداولية

ثانياً: نشأة التداولية وتطورها

ثالثاً– علاقة التداولية ببعض العلوم

رابعاً: نظريات المنهج التداولي

خامساً: البعد التداولي في الدرس النحوي العربي

المبحث الأول: النحو العربي دراسة نظرية

بعد اتساع رقعة الدولة الإسلامية واختلاط العرب بغيرهم من الأعاجم، وما نشأ عن ذلك من تفشّي اللحن، خشي العرب من أن تُصاب اللغة العربية وأصولها؛ فحاول علماء اللغة منهم جاهدين وضع قواعد لها حفاظاً على الألسنة من الفساد واللحن، لأن النحو العربي هو الأداة التي يستقيم بها المعنى في اللغة وتتضح بها المفاهيم.

كما أنّ مصطلح النحو قد استُعمل بعدة معانٍ عند القدماء والمحدثين، ثم تطور حتى أصبح علما قائماً بذاته. وسنتبين فيما يلي هذه التطورات من خلال تعريف النحو ونشأته وتطوره وبيان أنواعه وأصوله وطرق وأهداف تدريسه وأهميته وصعوبات تعليمه.

أولا: ماهية النحو ونشأته:

النحو أحد فروع اللغة الذي يهتم بدراسة قواعد بناء الجمل والكلمات، وكيفية تركيبها بشكل صحيح ليفهمها المتحدثون والمستمعون بشكل دقيق، يُعنَى النحو بتحليل تركيب الجمل، بما في ذلك ترتيب الكلمات وتحديد أدوارها ووظائفها النحوية.

1- تعريف النحو:

1.1- لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور: النحو هو" القَصْدُ والطّريق، يكون ظَرفا، ويكون اسما، نَحاهُ ينْحُو ويَنْحاه نحُوا، وانْتَحاه والجمع أنْحاءُ ونُحوٌ شبّهُوها بـ:(عُتُو) على حدّ قول سيبويه وهذا قليل، وفي بعض كلام العرب: إنكم لتنظرون في نُحُو كثيرة أي في (ضُرُوب) من النُّحو، ويذهب (ابن السكيت) إلى أن: نَحا الشّيء يَنْحاه ويَنْحُوه إذا(حَرَّفه)".[1]

[1] أبو الفضل بن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط3، 1994، ج15، ص309- 310.

ويقال:" سر على هذا النحو"[1]، بمعنى سر في هذا المنهاج والطريق، ومنه قولهم: نَحاهُ، ينْحُوه، وانْتَحاءَ، ونُحُوا. قال الأزهري: قال الليث "النَّحْو القَصدُ نَحْو الشيء، نَحَوْتُ حوْل فُلان إذا قصدت قصده، قال: وبلغنا أنّ أبا الأسود وضع وجوه العربية وقال للناس: انْحُو نحوَهُ فسُمِي نحواً" ونحو الشيء هي الجهة المقصودة، لذلك " فالنحو في كلام العرب هو القصد"[2].

وقد جمع الإمام الداودي معاني النحو في اللغة فقال:

للنحو سبع معانٍ قد أتت لغـة جمعتها ضمـن بيت مفـرد كمـــلا

قصد، ومثل، ومقدار، وناحية نوع، وبعض، وحرف، فاحفظ المثلا[3]

2.1- اصطلاحاً:

تعددت آراء العلماء في تعريفهم للنحو، وهذا لاختلاف وجهات النظر التي تبناها كلّ منهم، حيث عرّفه ابن جني في كتابه الخصائص بقوله: " هو انتحاءُ سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع، والتحقير والتكسير، والإضافة والنسَب... وهو في الأصل مصدر شائع، أي نحوتُ نحوًا، كقولك: قصدتُ قصدًا، ثم خُص به انتحاء هذا القبيل من العِلم."[4]

[1] عبد البديع النيرباني، الخلاصة في النحو، مكتبة نور الهداية، ط1، حلب، 2010، ص5.

[2] ابن رشد، الضروري في صناعة النحو، منصور علي عبد السميع، دار الكتب العلمية، ط1، القاهرة 2010، ص99.

[3] سعيد كريم الفقي، تيسير النحو لقواعد اللغة العربية، دار اليقين للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2001، ص7.

[4] أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، المكتبة العلمية، دط، ج1.

أما الجرجاني فقد عرّفه بقوله: "هو علم بقوانين يُعرَف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرهما، وقيل النحو علم يُعرَف به أحوال الكلِم من حيث الإعلال: وقيل علم بأصول ما يعرف بها صحيح الكلام من فاسده."[1]

وجاء في شرح الأشموني على الألفية: "هو العلم المستخرج بالمقاييس من استقراء كلام العرب الموصلة إلى معرفة أجزائه التي انفلق منها."[2]

يُلاحَظ من خلال ما سبق أن النحو هو قواعد ثابتة مستنبطة من كلام العرب، ويُعرف بها حالة الكلمة، من حيث الإعراب والبناء ووظيفتها داخل اللغة.

2- نشأة النحو العربي

1.2- أسباب نشأته:

يبدو من السياق التاريخي لنشأة النحو العربي أن نزول القرآن باللسان العربي هو الذي وجّه الدراسات النحوية وِجهةً خاصة، فقد انتشر الإسلام في بقاع كثيرة، ودخلت فيه أجناس مختلفة من غير العرب، فخلّف ذلك أوضاعاً اجتماعية وأخرى لغوية دفعت إلى دراسة اللغة وتحليلها، حرصاً على فهم النص القرآني وأدائه أداءً فصيحاً سليماً، خاصة بعد أن أخذ اللحن يشيع على الألسنة والخروج عن أصول الكلام التي ورثها العرب عن أسلافهم.[3]

[1] عبد القهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، دار صادر، ط1، بيروت، 2003، ص14.

[2] طلال علامة، نشأة النحو العربي، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1996، ص24.

[3] ينظر: عبد الحميد السيد، دراسات في اللسانيات العربية، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1،2004، ص164.

وقد ظهر اللحن بعد اختلاط العرب بالأعاجم، حيث يقول يوهان فك: " وأغلب الظن أنه- أي اللحن- استُعمل لأول مرة بهذا المعنى عندما تنبّهَ العرب- بعد اختلاطهم بالأعاجم- إلى فرق ما بين التعبير الصحيح والتعبير الملحون."[1]

ويقول الزُبيدي: " ولم تزل العرب تنطق على سجيتها في صدر إسلامها وماضي جاهليتها حتى أظهر الله الإسلام على سائر الأديان، فدخل الناس فيه أفواجاً، وأقبلوا إليه أرسالاً، واجتمعت الألسنة المتفرقة، واللغات المختلفة، ففشا الفساد في اللغة العربية."[2]

وقد بدأ اللحن بالتفشي والانتشار مع اتساع الفتوحات، واختلاط العرب بالأعاجم، كل ذلك من الأسباب التي استدعت وضع علم النحو، وضبط الألسن، فقد كانت الحاجة ماسة إلى ابتداع علم من شأنه أن يضع قواعد تعصم اللغة العربية من الانحراف، والتخلص من ظاهرتي اللحن والتحريف.

غير أن "هذا اللحن لم يكن مقصورًا على غير العرب ممن شملهم الإسلام، بل تجاوز ذلك إلى العرب أنفسهم، فقد قيل أن الحجاج بن يوسف- وهو من أهل الفصاحة- قد عرض له اللحن، فكيف يكون حال جمهرة من الرجال ممن اشتهروا بالعلم، وممن يرجعون إلى أصول غير عربية كالحسن البصري مثلا، وطائفة أخرى من هؤلاء لم ينجوا من غائلة اللحن.

ومن أجل ذلك فكر أهل العلم في وضع ضوابط يستعين بها المعربون على ألّا يرتكبوا شيئا من اللحن، وارتكاب اللحن هُجنة وعيب للعالم بلهَ الجاهل، والعربي بله المولى، وذلك لأن شيئا منهم عرض لجمهرة المسلمين عرباً وغير عرب، وهم يتلون القرآن، والمسلمون أشد حرصاً على

[1] صلاح راوي النحو العربي، نشأته، تطوره، مدارسه، رجاله، دار غريب للطابعة والنشر، القاهرة، دط، 2003، ص12.

[2] أبو بكر الزبيدي، طبقات النحويين واللغويين، ، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، 1974، ص11.

ألّا يحدث شيء من هذا. لقد كانت العربية لغة التنزيل العزيز ولغة السنة النبوية الشريفة، فليس من المقبول أن يعرض لهذه اللغة الشريفة شيء مما يقدم فيها من اللحن الذي بدأ يشيع. وكانت العربية قد شرفت بهذه المنزلة العلمية، فهي كلام الله وكلام نبيه، وهي المروءة الظاهرة، فحريٌّ بالمسلمين أن يعملوا على صونها وإبعادها عن غائلة اللحن."[1]

2.2- سب وضعه وواضعه:

إن غالبية القدماء والمحدثين يرون أن النحو لم يوضع في العصر الجاهلي، بل وضع في صدر الإسلام، من ذلك أن العرب كانوا ينطلقون من سليقة فُطروا عليها قبل ظهور الإسلام، ولم يكونوا بحاجة إلى ضابط كلامي يخضعون له، غير أن الأمر تغيّر بعد انتشار الدعوة الإسلامية ومخالطة العرب لشعوب الأمصار المفتوحة، إذ أصبحت الحاجة مُلحّة لإيجاد علم يحمي اللغة من الفساد، ويضع لها قواعد تحفظها وتصونها من اللحن، فنشأ علم النحو.

" لهذا وذاك أهابت العصبة العربية بالعلماء في الصدر الأول الإسلامي أن يصدُّوا هذا السيل الجارف الذي كاد يكتسح العربية، بما قذف فيها من لحن تسربت عدواه إلى القرآن الكريم والسنة الشريفة بما هدوا إليه، وسموه علم النحو."[2]

"غير أن هذا اللحن في صدر الإسلام كان لا يزال قليلا بل نادراً، وكلما تقدمنا منحدرين مع الزمن اتسع شيوعه على الألسنة، وخاصة بعد تعريب الشعوب المغلوبة التي كانت تحتفظ ألسنتها بكثير من عاداتها اللغوية، مما فسح للتحريف في عربيتهم التي كانوا ينطقون بها، كما

[1] إبراهيم السامرائي، المدارس النحوية أسطورة وواقع ، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، عمان 1987، ص 10.

[2] الشيخ محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، القاهرة، ط2، 2009، ص18.

فسح للحن وشيوعه، ونفسُ نازلة العرب في الأمصار الإسلامية أخذت سلائقهم تضعف لبعدهم عن ينابيع اللغة الفصيحة، حتى عند بلغائهم وخطبائهم المفوهين."[1]

تبين مما سبق أن علم النحو وُضع في عصر الإسلام، غير أن الدارسين من علماء اللغة ومؤرخيها اختلفوا في من هو الواضع الأول للنحو. يقول السيرافي: " اختلف الناس في أول من رسم النحو، فقال قائلون: أبو الأسود الدؤلي، وقال آخرون: نصر بن عاصم الليثي، وقال آخرون: عبد الرحمن بن هرمز، وأكثر الناس على أبي الأسود الدؤلي."[2] ونفى الأنباري أن يكون الليثي وابن هرمز هما أول من أسّس النحو حين قال:" فأما من زعم أنّ أول من وضع النحو عبد الرحمان بن هرمز بن الأعرج، ونصر بن عاصم، فليس بصحيح، لأن عبد الرحمن أخذ عن أبي الأسود، وكذلك أخذ عنه أيضا ابن عاصم الليثي."[3]

ويرى القفطي أن أول من وضع النحو هو الإمام علي بن أبي طالب- رضي الله عنه- " يتفق الجمهور من أهل الرواية على أن أول من وضع النحو أمير المؤمنين علي بن طالب- رضي الله عنه-، وأهل مصر قاطبةً يرون- بعد النقل والتصحيح- أن أول من وضع النحو علي بن أبي طالب- رضي الله عنه- وأخذ عنه أبو الأسود الدؤلي."[4]، وهو رأي الأنباري كذلك.

---

[1] شوقي ضيف، المدارس النحوية، دار المعارف، القاهرة، ط7، 1968 ص11.

[2] صلاح راوي، النحو العربي، نشأته، تطوره، مدارسه، رجاله، ص35.

[3] أبو بكر محمد بن الأنباري، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تحقيق: إبراهيم السامرائي، بغداد، مكتبة الأندلس، دط، 1970، ص16.

[4] القفطي، إنباه الرواة على أنباه النحاة، تحقيق: أبو الفضل إبراهيم، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، 1950، ص15.

" على أن يكون هذا الاختيار لا يعدو في الواقع أن يكون إما للإمام على- رضي الله عنه- كما يرى الأنباري والقفطي، أو لأبي الأسود الدؤلي كما يرى السابقون قبلهما، فأما عزو الوضع إلى نصر بن عاصم الليثي، أو عبد الرحمن بن هرمز فبمعزل عن الاختيار والتأييد."[1]

تنوعت الروايات واختلفت في نسب علم النحو إلى علي بن أبي طالب- رضي الله عنه- وأبي الأسود الدؤلي، ويرى الشيخ الطنطاوي أنّ أبا الأسود هو من وضع النحو " فالذي نخاله قريبا إلى الواقع ويرتضيه النظر أن أبا الأسود هو واضع هذا الفن، ونسبة الوضع للفن تُعد نتيجةً لقيام الواضع ببعض الأبواب الأساسية في ذلك الفن، وهذا ما كان من أبي الأسود كما رأيت، واختيار الأنباري نسبة الوضع للإمام أول كلامه اعتماداً على تفهيم الإمام لأبي الأسود أقسام الكلمة وأقسام الاسم والباقي من النواسخ."[2]

ثانيا: أهمية علم النحو وأهداف تدريسه:

1- أهمية علم النحو ومكانته:

إن علم النحو من العلوم المهمة التي لا غنى عنها، وهو من أسماها قدراً وأنفعها، ولقد نوه الكثير من العلماء والدارسين بأهمية النحو وتوافقت آراؤهم حول هذه الأهمية واختلفت حيناً آخر، وتعددت عند بعضهم، وتحددت عند البعض الأخر، فمن القدامى نجد ابن فارس الذي يقول في كتابه الصاحبي: "من العلوم الجليلة التي خُصت بها العرب الإعراب، الذي هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ، وبه يُعرف الخبر الذي هو أصل الكلام، ولولاه ما مُيز فاعل

[1] الشيخ محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، ص23.

[2] المرجع نفسه، ص27-28.

من مفعول ولا مضاف من منعوت، ولا تعجُّب من استفهام، ولا صدر من مصدر ولا نعت من توكيد."[1]

ويرى ابن جني: "أن النحو طريقة لمحاكاة العرب في طريقة كلامهم؛ وذلك من أجل تجنب اللحن، ولتمكين المستعربين في الأصول إلى مرتبة العربي في الفصاحة، وسلامة اللغة التي يتكلمها، وبالتالي يكون غرض علم النحو هو تحقيق هذين الهدفين"[2].

أما ابن خلدون فيؤكد أن النحو من أهم علوم اللسان البشري، حيث يقول: أركان علوم اللسان أربعة وهي: اللغة والنحو والبيان والأدب، وإن الأهم المقدم منها النحو، إذ به تتبين أصول المقاصد بالدلالة، فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة "[3]

كما أنّ النحو يعدّ آلة الفهم فلولاه لجُهل المعنى المراد؛ يقول الجرجاني: "النحو في الكلام كالملح في الطعام، إذ المعنى أنّ الكلام لا يستقيم ولا تحصل منافعه التي هي الدلالات على المقاصد إلّا بمراعاة أحكام النحو فيه من الإعراب والترتيب الخاص، كما لا يجدي الطعام ولا تحصل المنفعة المطلوبة منه وهي التغذية ما لم يصلح بالملح. "[4]

ومن خلال ما سبق يتبين لنا أن أهمية النحو والتي تكمن في النحو نفسه، ومن خلال مناهجه التعليمية التي أثبتت قدرتها على صياغة اللغة وحفظها من الضياع، فهو الأداة الأساسية التي تُمكِّننا من فهم بنية اللغة واستخدامها بطريقة صحيحة وفعالة.

---

[1] أبو الحسن أحمد بن فارس، الصاحبي في فقه اللغة العربية، تحقيق: أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1997، ص43.

[2] أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، ص34.

[3] عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط2، 1988، ج6، ص126.

[4] عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، علق علية عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية، 2001، ط1، ص58.

2- أهداف تدريس النحو العربي:

إن الغرض من تدريس النحو هو تكوين الملكة اللسانية الصحيحة، لا حفظ القواعد المجردة، فالعربي الأول الذي أخذت العربية عنه لم يكن يدري ما الحال وما التمييز، ولم يعرف الفرق بين المبتدأ والفاعل، فكل هذه الأسماء سماها مشايخ النحو عندما وضعوا قواعد اللغة لحفظها من اللحن.

" لقد أسرف بعض المتحمسين لقواعد النحو ولا سيما الأقدمين، فجعل لها فضلا كبيرا في تعليم الإنشاء وتجويد أساليب التلاميذ الراقي بتعبيرهم الأدبي وقالوا: إننا لا نستطيع أن نتكلم كلاما صحيحاً، ولا نكتب كتابةً صحيحةً، إلّا إذا كان ذلك مؤسساً على معرفة القواعد. وهم يعتقدون أن الكتابة الرديئة ناشئة عن الجهل بالقواعد، فالإلمام بقواعد النحو يُعين على دقة التعبير وسلامته، وأن لها أثرا غير مذكور في صحة الأسلوب ووضوحه وحسن أدائه، وترتيب جمله وتسلسل تراكيبه وخلوّها من الخطأ."[1]

" فتعليم النحو لا يعني بالضرورة إتقان اللغة والتمكن من استخدامها استخداماً صحيحاً ما لم يصحبه تمرّن وسماع مستمران، وذلك لأن النحو يكسب الإلمام بقواعد اللغة، والمعرفة بقوانينها، واللغة ملكة تُكتسب بالممارسة والمحاكاة المستمر والتدريب."[2]

ولدراسة قواعد اللغة أهداف وفوائد كثيرة يمكن تلخيصها فيما يلي:

- تقويم ألسنة المتعلمين وعصمتهم من الخطأ في الكلام، وتكوين عادات لغوية صحيحة لديهم، وذلك بتدريبهم على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالاً صحيحاً يصدر

[1] محمد صالح سمك، فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها المشكلية وأنماطها العلمية، نشر مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة- مصر، 1975، ص631.

[2] حسام كامل، العربية بين قراءة التراث وتطبيق النظريات المعاصرة، المؤتمر الدولي الخامس لقسم النحو والصرف والعروض، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، 2009، ص252.

من غير تكلّف ولا جهد، وتعويدهم الدقيق على صياغة الأساليب والتراكيب حتى تكون خاليةً من الخطأ اللغوي الذي يُذهِب بجمالها، وفي اقتصاد للوقت والمجهود بالنسبة للمتعلمين عند مراجعته ما يكتب، وبالنسبة للمدرس حينما يقوم بتصحيح تعابيرهم تحريرياً أو شفوياً.

- تنمية ثروتهم اللغوية، وصقل أذواقهم الأدبية بفضل ما يدرسونه ويبحثونه من الأمثلة والشواهد والأساليب الجيدة والتراكيب الصحيحة البليغة.

- تعويدهم صحة الحكم ودقّة الملاحظة ونقد التراكيب نقداً صحيحاً، والتمييز بين الخطأ والصواب فيما يسمعون ويقرؤون، وذلك نتيجة لتحليل الألفاظ والأساليب، ومراعاة العلاقة بينها وبين معانيها، والبحث في وضعها، وبين سبب ما يطرأ عليها من غموض أو وضوح، أو ركاكة أو جودة. وفهم وظائف الكلمات في الجمل فهماً جيداً سريعاً يساعد على إدراك معاني الكلام والأساليب.

- تيسير إدراكهم للمعاني والتعبير عنها بوضوح وسلامة، وجعل محاكاتهم للصحيح من اللغة التي يسمعونها أو يقرؤونها مبنيّ على أساس مفهوم بدلاً من أن يكون مجرد محاكاة آلية.[1]

- شحذ عقولهم وتدريبهم على التفكير المتواصل المنظم، لأنه في أثناء تعلمها يفكرون في الألفاظ والمعاني المجرّدة لا في الأشياء المحسوسة، كما يتعقلون الفردية الدقيقة بين التراكيب ومفرداتها وأثر العوامل عليها، فهي وسيلة عظيمة من وسائل التربية الذهنية، ومقدمة لتعليم التلاميذ المعقولات.

- تُعينهم على ترتيب المعلومات اللغوية وتنظيمها.

[1] محمد صالح سمك، فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها المشكلية وأنماطها العلمية، ص632.

- تساعدهم على فهم التراكيب المعقدة والغامضة، وتبيين أسباب غموضها، وتفصيل أجزائها تفصيلاً يساعد الطلاب على تركيبها من جديد تركيباً واضحاً لا تعقيد فيه ولا غموض.

- توقفهم على أوضاع اللغة وصيغها؛ لأن قواعد النحو إنما هي وصف علمي لتلك الأوضاع والصيغ، وبيان التغييرات التي تحدث في ألفاظها، وفهم الأساليب المتنوعة التي يمر عليها أهلها، وهذا كله ضروري لمن يريد أن يدرس اللغة دراسةً فنيةً.

- والطلاب الذين يدرسون لغةً أجنبيةً إلى جانب لغتهم القومية يجدّون في دراسة قواعد لغتهم ما يساعدهم على فهم اللغة الأجنبية، لأن بين اللغات قدراً مشتركاً من القواعد العامة كأزمنة الأفعال والتعجب والنفي والاستفهام والتوكيد والاستثناء...، وكثيراً ما يستعين المدرّس على تفهيم الطلبة قاعدة من قواعد اللغة الإنجليزية أو الفرنسية –مثلا– بما يماثلها في اللغة العربية، ولذلك يحسن في تلك الأحوال الموازنة بين هذه القواعد المشتركة في اللغة.[1]

- تعويد المتعلمين دقة الملاحظة والموازنة والحُكم، وترقية ذوقهم الأدبي، فدراسة النحو تقوم على تحليل الألفاظ والجمل والأساليب، وإدراك العلاقات بين المعاني والتراكيب. [2]

[1] حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، 2005، ص281.

[2] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، دط،2006، ص319.

ثالثا: أنواع النحو وصعوبات تعليمه:

1- نوعاه:

انتبه القدماء فيما يرتبط بمسألة صعوبة النحو فميزوا منهجيا بين مستويين: مستوى النحو العلمي والنحو التعليمي.

1.1- النحو العلمي التحليلي: وهو نحو تخصصي يشكل إطاراً نظريًا " يقوم على جملة من المفاهيم والمصطلحات، يصف من خلالها بنية اللغة ويفسرها."[1] فهو يسعى إلى " وصف مكونات البنيات اللغوية، صوتيا وصرفيا، وتحديد العلاقات القائمة بين وحدات الجملة، ويهدف إلى تفسير اشتغال اللغة بحثاً عن منطقها الداخلي الخاص بها."[2] وكذا يكشف عن أفكار النحاة في تعاملهم مع الظواهر اللغوية من خلال حديثهم عن القياس، والسماع، والعامل... يوجد هذا الصنف في مؤلفات الأصول النحوية، وكتب الخلافات النحوية.

2.1- النحو التربوي التعليمي: " وهو يقوم على أسس لغوية ونفسية وتربوية، يركز على ما يحتاج إليه المتعلم، فيستثمر بعض المفاهيم والمصطلحات النحوية لهذه النظرية أو تلك، ليتخذ منها أصولاً يبني إليها منهجية تعليمية منسقة ومنظمة، تعتمد على النتائج التي توصل إليها علماء النفس والبيداغوجيا واللسانيات التطبيقية، ويسمى أيضا النحو الوظيفي."[3] الهدف منه استعمال اللغة استعمالا صحيحا في مواضع مختلفة نطقاً وكتابةً.

---

[1] يحي بعيطيش، النحو العربي بين التعصير والتيسير، أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001، ص120.

[2] ينظر، مصطفى غلفان، اللسانيات العربية وأسئلة المنهج، دار ورد، الأردن، ط1، 2003، ص150

[3] فضيل قاسمي، تعليمية النحو عند تلاميذ السنة ثالثة ثانوي، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، ص19

3.1- الفرق بين النحو العلمي والنحو التعليمي:

النحو العلمي هو تلك القواعد والمعايير التي وضعها النحاة الأوائل، أما النحو التعليمي فهو نحو وظيفي تساعد معرفته على التحكم في اللغة عند الفرد، حيث يستعمل مختلف البنى التركيبية بطريقة آلية قياسية وإبداعية في الوقت ذاته. تقول الدكتورة خولة طالب الإبراهيمي: " فالنحو العلمي هو نظرية اللغة ويجب أن يكون معيارياً، بل عليه أن يكون علمياً موضوعياً، يصف أنحاء اللغة ولا يفصل فيها في أي منها وأي تأدية على أخرى، إذ أنه يعتمد على كل ما هو موجود في كلام العرب، أي ما نطق به العرب، فيثبت في لغتهم. أما النحو التعليمي فهو معياري يعتمد على معيار، أي على نموذج لغوي معين للتفرقة بين الخطأ والصواب في كلام المتعلمين."[1]

أي أن النحو العلمي هو المعارف النظرية، أما النحو التعليمي فهو مجرد تطبيق لتلك النظرية، فهو مجموعة من قواعد وظيفية يهتم بها المختصون في حقل التربية والتعليم.

2- صعوبات تعليم النحو:

هناك الكثير من الصعوبات التي تواجه المتعلّمين في معرفة القواعد النّحوية ودراستها، وكل ذلك راجع للأسباب الآتية:

- البعد عن السليقة اللّغوية.
- غياب السماع السليم.
- التزام كتب النّحو تقريباً بنظام واحد.
- إطالة الكلام في صناعة النّحو.

[1] أكلي سورية، حركة تيسير تعليم النحو العربي في الجزائر، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2012، ص 29-30.

- ضعف بعض معلمي اللّغة في بعض الفروع، وعلى رأس فروعها قواعد النحو وترتّب على هذا الضعف تجنّب بعض هؤلاء المعلّمين تعليم القواعد.
- اتجاه بعض المؤلفين إلى تعقيد العلم صوناً له عن غير أهله بزعمهم.
- محاولات مجمع اللّغة العربية في تيسير النحو العربي، وكذا المؤتمرات التي أعطت انطباعاً لدى المعلمين بأنّ النحو صعب.[1]
- كثرة القواعد المفروضة على المتعلم؛ حيث يشعر بأنّ حفظها يتطلب منه مجهوداً كبيراً وإذا حفظها فإنّ مصيرها النسيان.
- لا يهمّ المعلم إلّا الإسراع في الانتهاء من المقرر دون التأكد من إمكانية تطبيق القواعد عملياً من خلال نطق المتعلّمين وكتاباتهم.
- عدم ربط قواعد النحو بالقراءة والتعبير من جهة ومواد الدراسة الأخرى في غير مادة اللّغة العربية من جهة أخرى، لذلك فهي غير مرتبطة بمواقف الحياة بشكل عام وحياة المتعلم وميوله واهتماماته على وجه الخصوص.
- عدم الاستفادة الكاملة من الوسائل التقنية الحديثة في معامل لغوية وتسجيلات صوتية في كيفية النّطق السّليم وضبط مخارج الحروف وتعليم القواعد.
- اختلاف الأقوال في المسألة الواحدة، لأنّ النحويين القدماء حين قعّدوا قواعدهم أقحموا اللهجات العربية بصفاتها وخصائصها المتباينة.
- تداخل المصطلحات وتعددها للمفهوم الواحد والتباسها، مما أدّى إلى الاضطراب وعدم الوضوح.
- القصور في تعريفات المصطلحات النّحوية أو إهمالها، ويبدو هذا القصور ظاهر في جُلّ كتب النحو.[1]

[1] ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب، القاهرة، مصر، ط2، ص276.

رابعا: طرائق تدريس النحو:

لتدريس مادة قواعد اللغة العربية والنحو العربي طرق عديدة، تنوعت بتنوع الموضوعات واختلاف بعضها عن بعض، وذلك من حيث طبيعتها، وتناولها في التدريس، كما تنّوعت بسبب الفروقات الفردية لدى المتعلمين، وعددهم وسنّهم، ومدى قابليتهم ودافعيتهم نحو التعليم ومن أهم الطرق نذكر ما يلي:

1.2- الطريقة القياسية:

تُعدّ هذه الطريقة من أقدم الطرائق المتبعة في تدريس النحو، وتقوم فلسفتها على انتقال الفكر من الحكم على الكل إلى الحكم على الجزء، حيث عرّفها إسماعيل زكريا بأنها: "الطريقة التي تقوم على أساس انتقال الفكر من المقدمات إلى النتائج، إذ يبدأ في هذه الطريقة بعرض القاعدة النحوية ثم يقدم الشواهد والأمثلة لتوضيحها وتعزيزها وترسيخها في أذهان التلاميذ، والخطوة الثالثة إجراء تطبيقات عليها من خلال أمثلة متشابهة وحالات مماثلة"[2]

بمعنى أنها تنطلق من العام إلى الخاص، ومن الكل إلى الجزء، أي من القاعدة النحوية المقصودة إلى الأمثلة التي توضح هذه القاعدة.

خطوات تدريسها:

التمهيد: يكون بالتطرق إلى الدرس السابق الذي له علاقة بالدرس الجديد عن طريق طرح أسئلة حول معلومات القاعدة السابقة.

---

[1] محمد جاهمي، واقع تعليم النّحو العربي في المرحلة الثانّوية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد السابع، فيفري 2005م، ص9-10.

[2] إسماعيل زكريا، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1، 2007، ص 224.

تقديم القاعدة النحوية: يطلب المعلم من التلاميذ الانتقال إلى صفحة الكتاب المدرسي التي توجد فيها قاعدة النحو، ثم يبدأ في قراءة القاعدة مباشرة أو يعرضها على المتعلمين من خلال كتابتها على السبورة بعد أن يقرأها المتعلم جيداً.

تفصيل القاعدة: يبدأ المعلم في شرح القاعدة النحوية بتقديم أمثلة توضّح وتتضمن استخدام القاعدة، ثم يشرع بعدها في تحليل كل مثال موضّحاً كيف استُخدمت القاعدة في كل مثال.

التطبيق: الهدف من هذا التطبيق هو ترسيخ وتعزيز ثبات القاعدة النحوية في أذهان التلاميذ، ومحاولة تطبيقها على حالات مماثلة.[1]

مزاياها:

- تساعد التلاميذ على تعزيز وترسيخ القواعد في أذهانهم من خلال تطبيقات على حالات مماثلة
- تتيح للمعلم التحكم بالمنهج المقرر وتوزيعه على مدار العام بيسر وسهولة.
- تساعد التلاميذ على الإلمام بقواعد اللغة إلماماً شاملاً.

عيوبها:

- تشغل عقل التلاميذ بحفظ القواعد واستظهارها على أنها غاية في ذاتها.
- تفاجئ الطالب بالحكم العام مما يؤدي إلى شعوره بصعوبة المادة التعليمية.

كما أنها قاصرة عن إتاحة فرصة كافية للتدريب على تطبيق القواعد وتوظيفها.[2]

[1] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2014، ص111.

[2] ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، 2002، ص 66.

2.2- الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية):

"ظهرت هذه الطريقة على يد الفيلسوف الألماني فريدريك هاربت في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، وهي تقوم على أساس نظرية علم النفس الترابطي، والتفسير التطبيقي لها أن الطفل يتعلم الحقائق الجديدة في ضوء خبراته السابقة، فهو يذهب إلى المدرسة مزود بثروة فكرية لفظية تساعده في فهم المشكلات والحقائق الجديدة، وقد نشأت هذه الطريقة في المدارس العربية نتيجة الانفتاح الثقافي على الغرب، ومن خلال البعثات التعليمية إلى أوروبا، فقام هؤلاء المبعوثون بتطبيقها في المدارس العربية، ومن ثَمّ استُخدمت في مجال تدريس القواعد اللغوية."[1]

خطوات تدريسها:

التمهيد: ويكون التمهيد بأسئلة عن المعلومات السابقة التي تتصل بالدرس السابق، وذلك لتعرف الخبرات السابقة.

عرض الأمثلة: تُعرَض الأمثلة على الجانب الأيسر من السبورة، وتوضع خطوط تحت الكلمات المطلوبة وتُضبَط أواخرها وتشرح معانيها بشكل مختصر.

الموازنة: وتسمى المناقشة أو الربط؛ حيث يتم مناقشة الأمثلة التي تناولت الصفات المشتركة والمختلفة، وتضم الموازنة نوع الكلمة وإعرابها، ووظيفتها المعنوية، وموقعها في الجملة.

الاستنباط: يتم فيه بيان الأمثلة من الظواهر اللغوية، وما تختلف عليه من قواعد.

التطبيق: وهو نوعان جزئي وكلي، ويكون التطبيق الجزئي لكل قاعدة تُستنبَط قبل الانتقال إلى غيرها، ويتم التطبيق الكلي بعد أن تُستنبَط جميع القواعد التي يطبق عليها.[2]

---

[1] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2] عبد الرحمن الهاشمي، تعلم النحو والإملاء، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص42.

مزاياها: تبدأ بما هو قريب من الطالب وملموس لديه ومعمول به، وعلى هذا لا يكون فيها غريباً عن الدرس ولا يحتاج الى جهد زائد عن سنّه في الفهم، وهي بهذا أصلح في درس القواعد، وأقرب إلى مقتضيات التربية الحديثة التي توصي دائماً بالبدء بمستوى الطلبة، والتدرج من القليل إلى الكثير ومن المادي إلى المعنوي.[1]

عيوبها: البطء في إيصال المعلومات إلى ذهن التلاميذ والاكتفاء في بعض الأحيان بمثالين أو ثلاثة لاستنباط القاعدة، وفي هذا التفريط ما يجعلها غير سليمة، وغالباً ما تكون الأمثلة متقطعة مبتورة من موضوعات مختلفة، ما يجعلها غير قادرة على تحقيق غاية تعبيرية في نفس التلاميذ ولا تثير شوقاً إليها ولا القاعدة التي سيدرسونها.[2]

3.2- طريقة النصوص المعدلة:

"سميت هذه الطريقة بالطريقة المعدَّلة نتيجة لتعديل الطريقة الاستقرائية، وتعتمد في تدريس القواعد على نصوص اللغة القصيرة، ويتوقف نجاحها على المعلم، لآن إدارة درس القواعد بهذه الطريقة يتطلب وعياً خاصاً منه، ومهارة يستند إليها في ربط القواعد باللغة، لا ينسى هذا المعلم بُعدين أساسين في حصة القواعد، وهما مرتبطان أشد الارتباط؛ بُعد القاعدة النحوية المستهدفة وبُعد القيم المحملة على الأمثلة، وبهذا تتكامل الناحية العلمية مع الناحية التربوية."[3]

خطوات تدريسها:

تبدأ هذه الطريقة بتقديم نص للمتعلمين، قد يكون نصاً من القرآن الكريم، أو حديثاً نبوياً شريفاً أو مقالاً قصيراً، أو قصةً بسيطةً، المهم أن يتعامل التلاميذ مع قاعدة النحو الجديدة وهي موجودة ومستخدمة في نسيج نصيّ لغويّ متكامل، يحمل فكرةً شاملةً وقيمةً خلقيةً ويحمل موقفاً سلوكياً موجهاً ومرشداً للمتعلمين.

---

[1] علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1984. ص59.

[2] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 114.

[3] إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص286.

التمهيد: يُكتَب النص على السبورة، وتتم قراءته من طرف المدرس والتلاميذ حتى يتأكد المدرس من قراءته قراءةً سليمةً، ثم يعالجه من حيث المعنى، إلى أن يسيطر عليه التلاميذ فهماً واستيعاباً من حيث ما يعبر عنه.[1]

تحليل النص: يُحلَل النص مثلما ذكرنا في ماهية هذه الطريقة في أنه يتضمن قيما وتوجيهات تربوية، فضلاً عن تضمنه الجانب اللغوي، وبعملية التحليل هذه يتطرق المعلم إلى القواعد النحوية المتضمنة في النص، بمعنى أن الطلبة يصبحون مُهيئين من خلال ذلك باستنتاج القاعدة الخاصة بالدرس.

القاعدة أو التعميم: بعد أن يتوصل معظم الطلبة إلى القاعدة الصحيحة يدوّن المعلم هذه القاعدة بخط واضح وفي مكان بارز من السبورة بعد تهذيبها وصياغتها صياغةً صحيحةً.[2]

وما يُلاحَظ على هذه الطريقة أنها تُركز على تدريس القواعد النحوية في إطارها الطبيعي الذي استُخرجت منه وهو النص اللغوي، فمن خلال فهم النص بعد قراءته وتحليله تُستخرَج الأمثلة المقصودة، وبعد ترسيخها في أذهان التلاميذ تُستنبَط منها القاعدة النحوية، أي تعلم التلميذ القواعد مما أصبح في ذاكرته.

مزاياها: تساعد على تحقيق الأهداف المرسومة للقواعد النحوية، عن طريق مزج هذه القواعد بالتراكيب وبالتعبير السليم الذي يؤدي إلى رسوخ اللغة وأساليبها.[3]

---

[1] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2] طه علي حسين الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر،2005، ص 196.

[3] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص115.

- أُلفت نصوص في النحو اعتمدتها كتب القواعد المقررة في المراحل الدراسية المختلفة، وقد رُوعي فيها تضمنها القيم السامية والمعاني التهذيبية والمفاهيم الوطنية والقومية والتوجيهات التربوية.
- تعتمد على القراءة وتجعلها مدخلاً للنحو، وتجعل من تذوق النصوص مجالاً لفهم القواعد لتمزج بذلك بين العواطف والعقل.
- وهي أخيراً تُدرّب على القراءة السليمة وفهم المعنى، وتُوسّع دائرة معارف الطلبة، وتُدرّبهم على الاستنباط.

عيوبها: تُعتَبر مضيعة للوقت من حيث تركيزها على مهارات القراءة الجهرية، ومكان ذلك دروس القراءة، ويؤدي ذلك إلى عدم الاهتمام بالمهارات النحوية والتدريب عليها، لأن القطع الأدبية فيها من الطول ما يفقد من غايتها وأهميتها.[1]

[1] طه علي حسين الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص197.

المبحث الثاني: اللسانيات التداولية دراسة نظرية.

التداولية فرع من فروع اللسانيات الذي يدرس كيفية استخدام اللغة في السياقات المختلفة، وفهم معاني الجمل نفسها، يُركز هذا المجال على دراسة كيفية تأثير السياق على تفسير اللغة، بما في ذلك العوامل الاجتماعية والثقافية والمعرفية التي تؤثر على التواصل. فهي تُعنَى بعناصر السياق اللغوي والنوايا التواصلية للمتحدثين، وكيفية استجابة المستمعين، إضافة إلى القواعد غير المكتوبة التي تحكم استخدام اللغة في المواقف الحقيقية.

وسنتناول فيما يلي مختلف مفاهيمها النظرية من خلال تعريفها، والحديث عن نشأتها وتطورها علاقتها ببعض العلوم، ومختلف آلياتها.

أولا: مفهوم التداولية:

من العسير الوقوف على تعريفٍ جامعٍ مانعٍ للتداولية، على الرغم من أنّ العديد من الباحثين قدموا تعريفات كثيرة ومتباينة "فموقعها كأكثر الدروس حيوية في مفترق طرق الأبحاث الفلسفية واللسانية[1] أدى إلى تشعّب مرجعياتها الثقافية ومنطقاتها الفكرية، ونظرا لأهمية تحديد المصطلح في البحوث العلمية ذلك أن "التحكم في المصطلح هو تحكّمٌ في المعرفة المُراد إبلاغها، والقدرة على ضبط أنساقها."[2] لذا وجب عرض بعض المفاهيم لضبط مصطلح التداولية من الناحيتين اللغوية والاصطلاحية.

[1] فرانسوز أرمينكو، المقاربة التداولية، ترجمة سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، الرباط، المغرب، دط 1986، ص7.

[2] علي آيت أوشان، السياق والنص الشعري من البنية إلى القراءة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2000، ص11.

1-التداولية في المعاجم العربية:

جاء في لسان العرب: " تداولنا الأمر: أخذناه بالدُّول، وقالوا دواليك: أي مداولة على الأمر، ودالت الأيام أي دارت، والله يداولها بين الناس، وتداولنا العمل والأمر بيننا بمعنى: تحاورناه، فعمل هذا مرة وهذا مرة."[1]

وجاء في مقاييس اللغة أنّ: " الدّال والواو واللام أصلان: أحدهما يدلّ على تحوّل شيء من مكان إلى آخر، والآخر يدلّ على الضعف والاسترخاء، فأما الأول: فقال أهل اللغة: اندالَ القوم إذا تحولوا من مكان إلى مكان، ومن هذا الباب تداول القوم الشيء بينهم: إذا صار من بعضهم إلى بعض."[2]

أما معجم" اللغة العربية المعاصرة فذكر في الجذر اللغوي (دول) "تداولوا الشيء: تبادلوه، تداول النقد: انتقاله من يد إلى يد في البيع والشراء. تداولوا الأمر أي تداولوا في الأمر: ناقشوه وبحثوا جوانبه. التداول في الحكم: تبادل الرأي بين أعضاء المحكمة فيما يجب الحكم به، والكلام المتداول: المستخدم في لغة الحياة اليومية قابل للتداول: يمكن نقله من شخص لآخر، داول القاضي زملاءه: شاورهم قبل إصدار الحكم." معنى الحركة بين الفاعلين، فيكون التداول جامعاً بين اثنين هما التواصل والتفاعل، فمقتضى التداول إذن أن يكون القول موصولا بالفعل."[3]

---

[1] أبو الفضل بن منظور، لسان العرب، تحقيق: عامر أحمد حيدر، مراجعة: عبد المنعم خليل إبراهيم، ط 3، ج11، ص252- 253.

[2] أبو الحسين أحمد بن فارس ، مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، لبنان، د ط، مج 2، ص314

[3] أحمد مختار عمر وآخرون، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب الحديث، القاهرة، ط1، 2008، ج1، ص788.

نستنتج من التعريفات الواردة في المعاجم العربية أن مدار اللفظ (دول) هو الانتقال والتحول، فهي تتفق في فكرة الاشتراك في الشيء، وهذه الفكرة تستدعي أطرافاً تشارك في فعل التحول والانتقال.

2- التداولية اصطلاحا عند الغرب:

إنّ أول من عرّف التداولية بمفهومها الحديث هو الفيلسوف الأمريكي " تشارلز موريس " morris" عام 1938 حين عدّها جزءاً من السيميائية، وتُعنَى بدراسة العلاقة بين العلامات ومستخدميها.[1]

كما يعرفها "جورج يول" " Yule " بأنها: " دراسة المعنى كما يوصله المتكلم (أو الكاتب) ويفسره المستمع (أو القارئ)، لذا فإنها مرتبطة بتحليل ما يعنيه الناس بألفاظهم أكثر من ارتباطها بما يمكن أن تعنيه كلمات أو عبارات هذه الألفاظ منفصلة، وتفسير ما يعنيه الناس في سياق معين، وكيفية تأثير السياق فيما يقال، والتمعن في الآلية التي ينظّم من خلالها المتكلمون ما يريدون قوله وفقا لهوية الذي يتكلمون إليه، وأين؟ ومتى؟ وتحت أية ظروف؟، والبحث في الكيفية التي يصوغ من خلالها المستمعون استدلالات حول ما يقال للوصول إلى تفسير المعنى الذي يقصده المتكلم، وكيفية إدراك قدر كبير مما لم يتمّ قوله على أنه جزء مما يتم إيصاله، بإمكاننا القول أنها دراسة المعنى غير المرئي the invisible meaning. "[2]

ويقول "ليفينسون" "livinson": "هي دراسة للعلاقات بين اللغة والسياق، أو هي دراسة لكفاية مستعملي اللغة في ربطها بسياقاتها الخاصة."[3]

---

[1] ينظر: أحمد فهد صالح شاهين، النظرية التداولية وأثرها في الدراسات النحوية المعاصرة، ص05.

[2] جورج يول، التداولية، ترجمة: قصي العتابي، دار العربية للعلوم ، بيروت، لبنان، 2010، ص19.

[3] ينظر: إدريس مقبول، الأسس الإبستمولوجية والتداولية للنظر النحوي عند سبويه، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، ط 1، 2006، ص264.

نستنتج مما تقدم أن التداولية اصطلاحا عند الغرب، هي الدراسة التي تُعنى بالمعنى الذي يقصده منتج الخطاب، ويتطلبه سياق ما، بكيفية تجعل هذا المعنى يصل بوضوح إلى متلقي الخطاب، فالتداولية إذن موضوعها هو المعنى الضمني المتعلق بقصد مستخدم العلامة وليس دلالة العلامة.

3-التداولية اصطلاحا عند العرب:

إن أول من ترجم المصطلح الأجنبي" pragmatiques" من العرب هو الباحث المغربي "طه عبد الرحمن"، فهو من وضع في مقابله المصطلح العربي "التداوليات" ويقول في هذا الصدد: "وقع اختيارنا منذ 1970 على مصطلح التداوليات مقابلا للمصطلح الغربي "براغماتيقا"، لأنه يوفي المطلوب حقه، باعتبار دلالته على معنيي "الاستعمال" و "التفاعل" معاً، ولقي منذ ذلك الحين قبولاً لدى الدارسين الذين يدرجونه في أبحاثهم."[1]

ويضيف قائلا: "أما عن المعنى الاصطلاحي الذي نستعملها فيه، فقد أردنا أن يكون موصولاً بهذا المدلول اللغوي وصلاً، لأن الوصل هو الذي يجعل أوصافه الإجرائية مألوفة ومقبولة، وينقل إليها الإنتاجية الموروثة والمبثوثة في هذا المعنى الأصلي؛ وعلى هذا فالتداول عندنا متى تعلق بالممارسة التراثية هو وصف لكل ما كان مظهراً من مظاهر التواصل والتفاعل بين صانعي التراث من عامة الناس وخاصتهم، كما أن المجال في سياق هذه الممارسة، هو وصف لكل ما كان نطاقاً مكانياً وزمانياً لحصول التواصل والتفاعل بين صانعي التراث."[2]

إنّ الملاحظ أنّ مفهوم التداولية اصطلاحاً عند العرب لا يختلف كثيراً عن مفهومها اصطلاحاً عند الغرب، فالتداولية تدل على الاستعمال والتفاعل والممارسة والمهارة في التطبيق.

---

[1] طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، ص27.

[2] طه عبد الرحمن، تجديد المنهج في تقويم التراث، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 1983، ص27.

كما نلاحظ أنه على الرغم من تعدد المصطلحات العربية الموضوعة في مقابل المصطلح الأجنبي "براغماتيقا"، فإن المصطلح العربي الأنسب هو التداولية.

ثانيا: نشأة التداولية وتطورها:

1-عند الغربيين:

بعدما اهتم العلماء بدراسة اللغة بعدّها أنساقاً مجرّدة معزولة عن التواصل، توجه اهتمامهم إلى دارستها ضمن وظيفتها التواصلية إذ كان التواصل هو الباعث الأساسي لميلاد التداولية، ولم تولد التداولية علماً قائماً بذاته، إنما نشأت عبر العديد من التيارات اختلف روّادها من حيث المذهب، واتفقوا من حيث الموضوع، نذكر منهم:

تشارلز ساندريس بيرس: الواضع الأول لمصطلح " براغماتية "، وهو من الذين اهتموا بدراسة العلامة انطلاقاً من مفاهميها الفلسفية وبعدّها أساس النشاط السيمائي، ويقرن المعنى بظروف الاستعمال.[1]

تشارلز موريس: أول من عرّف التداولية بمفهومها الحديث – كما سلف الذكر في التعريف الاصطلاحي – ، وتصنف جهوده ضمن البحوث الفلسفية و بنية اللغة في نظره نظام من السلوك، ذلك أنها تُهيئ المتلقي إلى ردّ فعل بناءً على البنية التي يتلقاها.[2] وقد جعل التداولية فرعاً من فروع ثلاثة يشتمل عليها علم العلامات semiotic كالآتي:

علم التراكيب syntactics أو syntax: يُعنَى بدراسة العلاقات الشكلية بين العلامات بعضها مع بعض.

[1] ينظر: خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية: مع محاولة تأصلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، العلمة، الجزائر، ط1، 2009، ص55.

[2] المرجع نفسه، ص 56.

علم الدلالة semantics: يُعنَى بدراسة علاقة العلامات بالأشياء التي تدل عليها أو تُحيل إليها.

التداولية pragmatique: تُعنَى بدراسة علاقة العلامات بمستعمليها ومؤوليها.[1]

لودفيغ فيتغنشتاين: عرض في مفهوم ألعاب اللغة أن الأفعال التي يتلفظها المتكلمون ترتبط بأشكال الحياة، والممارسات التي يعيشونها، وأنه لا وجود للغة خاصة بالفرد، وإنما يتبع في تراكيبه لغة مجتمعه، كما أن اللغة ليست وسيلة للفهم أو تمثيلاً للعالم بقدر ما هي وسيلة تأثير في الآخرين لارتباطها بالمواقف المحسوسة في التواصل.[2]

ويمكننا القول إنّ هذه المصادر المتنوعة شكلت في مجملها الإرهاصات الأولية للتداولية، "أما عن ظهورها في الفكر اللساني الغربي حيث أصبحت تياراً موازياً لتيار البنيوية وتيار التوليدية التحويلية، يتفق الدارسون على أنها لم تصبح مجالاً يُعتَدُّ به في الدرس اللغوي المعاصر إلا في العقد السابع من القرن العشرين، بعد أن قام على تطويرها ثلاثة من فلاسفة اللغة العادية المنتمين إلى التراث الفلسفي لجامعة أكسفورد، وكانوا جميعاً مهتمين بطريقة توصيل معنى اللغة الإنسانية الطبيعية من خلال إبلاغ متكلم رسالة إلى متلقٍ يفسرها، وكان هذا من صميم عملهم، وهو من صميم التداولية كذلك"[3]، وهم:

"جون أوستين" "John Austin": عُرف "أوستين" من خلال محاضرته التي قدّمها بجامعة "هارفرد" عام 1955 في فلسفة اللغة، ونشرت عام 1962 بعد وفاته، وكانت بعنوان "كيف ننجز أفعالا بالألفاظ"، ومما ورد فيها أنّ اللغة تتجاوز وظيفة الاتصال إلى وظيفة التأثير وتغيير السلوك الإنساني. وخلاصة نظريته "الأفعال الكلامية" أن كل قول ملفوظ يُعدّ عملاً، وميّز بين نوعين من الملفوظات، الثابتة التقريرية وهي قابلة لأن تكون حقيقية، أو خاطئة constatifs

[1] ينظر: أحمد محمود نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، دط، 2002، ص09.

[2] ينظر: خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، ص51-52.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

والتي تمثل حالات أشياء، والملفوظات الإنجازية " performatif" وترتبط بشروط تحقيقها التي تحملها حال النطق بها.[1]

"جون سيرل" "John Searle": انطلق " سيرل" من الأسس التي قام بوضعها أستاذه "أوستين" وطور نظرية الأفعال الكلامية، فظهرت على يده نظرية منتظمة systematic، قائمة على أنّ الكلام محكومٌ بقواعد مقصدية intentional، وأن هذه القواعد يمكن أن تُحدَد على أسس منهجية واضحة ومتصلة باللغة.[2]

"بول غرايس" "Paul Grice": أوضح غرايس من خلال محاضرته التي ألقاها في جامعة هارفرد عام 1967 " أن الناس في حواراتهم قد يقولون ما يقصدون وقد يقصدون أكثر مما يقولون، وقد يقصدون عكس ما يقولون...، فأراد أن يُقِيم معبراً بين ما يحمله القول في معنى صريح، وما يحمله القول في معنى متضمن، مما نشأ عنه فكرة الاستلزام الحواري.[3]

2-عند العرب:

إن تطبيق الفكر التداولي، أي ربط اللغة بالاستعمال كان موجوداً عند العرب بشكل واضح، ومما لا شك فيه أنه بتصفّح وتفحّص التراث اللغوي العربي، يتبدّى جلياً أنّ صنيع علماء العرب قديماً يوافق أو يفُوق ما حققه علماء الغرب حديثاً، فإذا كان الدرس اللساني الحديث يعتمد أساساً على القصد، ويُعنى بالمعنى ويهتم بالتواصل، فإن هذه المرتكزات كانت جوهر الدرس اللغوي العربي.

" لقد تنبه علماؤنا إلى أن اللغة هي استعمال الناطقين بها، أي إحداثهم لفظاً معيناً لتأدية معنى معين في حال خطاب يقتضي هذا المعنى وهذا اللفظ، فلم يغفلوا عن ضرورة الربط بين

[1] ينظر: خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، ص 52-54.

[2] ينظر: أحمد محمود نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص71.

[3] المرجع نفسه، ص 32.

الخطاب وملابساته، فقد ميّزوا بين المقامات المختلفة في الاستعمال الفعلي للغة، وربطوا بين أشكال الخطاب الظاهرة واستعمالاته المختلفة جرياً على مبدأ اللسان وضع واستعمال."[1]

وقد تعددت المصادر العربية التي تجلّى من خلالها الفكر التداولي، ولا يسعُنا المقام لذكرها جميعاً، إلا أننا نذكر من علمائها على سبيل المثال لا الحصر: "الجاحظ" وتعريفه للبيان قائلا: "إذن هو القدرة على الإبانة والكشف عمّا في النفس والإفصاح عمّا في الضمير بطريقة اللسان والألفاظ، ومن هنا يتحقق غرض الفهم والإفهام الذي يرتبط في الأصل بالمتكلم ودوره في توضيح ما خفي من معانٍ للسامع."[2]

"أبو نصر الفارابي" وتصنيفه للعبارات الكلامية قائلاً: "والقول الذي يُقتضَى به شيئاً ما فهو يُقتضَى به إما قولاً ما، وإما فعل شيء ما. فمنه: نداء، وطلب، وإذن، ومنع، ومنه حثّ وكفّ وأمر ونهي."[3]

"السكاكي" وكشفه لمهمة علم المعاني قائلا: "هي تتبع خواص تراكيب الكلام في الإفادة، وما يتصل بها الاستحسان وغيره، ليحترز بالوقوف عليها من الخطأ في تطبيق الكلام على ما يقتضي الحال ذكره."[4]

وقد اهتمت هذه الأعمال ببعض المبادئ التي تأسست عليها التداولية حديثاً، مما أدى ببعض الباحثين إلى الاعتراف بأنّ العرب كانت لهم أسبقية الخوض في مجال الدرس اللساني التداولي؛ حيث يقول الباحث محمد سويرتي: "المسلمون من نحاةٍ وفلاسفةٍ وبلاغيين ومفكرين

---

[1] مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 2005، ص104.

[2] فوزي السيد عبد ربه، المقاييس البلاغية عند الجاحظ في البيان والتبين، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، دط ،2005، ص122.

[3] مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، ص116.

[4] ينظر: العياشي أدراوي، الاستلزام الحواري في التداول اللساني، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط1، 2001، ص26.

مارسوا المنهج التداولي قبل أن يذيع صيتُه بصفته فلسفة وعلماً، رؤيةً واتجاهاً أمريكياً وأوربياً، فقد وُظّف المنهج التداولي بوعي في تحليل الظواهر والعلاقات المتنوعة."[1]

وفي العصر الحديث نجد "طه عبد الرحمن" الذي كأن أول من وضع مصطلح التداولية مقابلاً للمصطلح الأجنبي" pragmatique" –كما ذكرنا سالفاً– واهتمامه بالعملية التواصلية قائلاً: "ولمّا كان التخاطب يقتضي اشتراك جانبين عاقلين في إلقاء الأقوال وإتيان الأفعال، لزم أن تنضبط هذه الأقوال بقواعد تُحدد وجوه فائدتها الإخبارية أو قُل فائدتها التواصلية نسميها بقواعد التبليغ، علماً بأن مصطلح التبليغ موضوعٌ للدلالة على التواصل الخاص بالإنسان."[2]

"أحمد المتوكل" وتحديده للقدرة التواصلية قائلاً: "إنّ قدرة مستعملي اللغة لا تنحصر فقط في معرفة القواعد الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية، بل تتعداها إلى معرفة قواعد الاستعمال، أي القواعد التي تُمكّن من آداء وفهم عبارات لغوية سليمة في مواقف تواصلية معينة قصد تحقيق أغراض محددة."[3]

ثالثا– علاقة التداولية ببعض العلوم:

1–علاقة التداولية بالبنوية:

تهتم التداولية بدراسة اللغة أثناء الاستعمال بهدف إنجاح عملية الخطاب من خلال تأثير المتكلم في المتلقي وتحقيق التواصل والتفاعل. وتهتم البنيوية بدراسة اللغة باعتبارها نظاماً مغلقاً بمعزل عن المؤثرات الخارجية؛ إذ يقول "دوسوسير": "اللغة تختلف عن الكلام في أنها شيء

[1] محمد سويرتي، اللغة ودلالاتها: تقريب تداولي للمصطلح البلاغي، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، المجلد28، العدد 03 مارس 2000، ص30.

[2] طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998، ص237.

[3] أحمد المتوكل، الوظيفة بين الكلية والنمطية، دار الأمان للنشر، الرباط، المغرب، دط ،1994، ص19.

يمكن دراسته بصورة مستقلة"[1]. " فالكلام– إذاً– مظهر من مظاهر تحقق الكلام واقعاً ، ودراسته هي دراسة الواقع الفعلي للغة والتداخل واضح بينهما."[2]

2-علاقة التداولية بعلم الدلالة:

تتقاطع كل من التداولية والدلالة في اهتمامهما بدراسة المعنى في اللغة[3]، "فالتداولية تبدأ من حيث تنتهي الدلالة، حيث تقوم الدلالة بتفسير الملفوظات، وتحديد معانيها الحرفية في إطار أدنى من الإشارة إلى المقام، لكن دون الاهتمام بمقاصد المتكلمين، ثم تأتي التداولية لربط مقاصد المتكلمين بالمقام المناسب لها، مراعيةً في ذلك شروط نجاح أو إخفاق العبارات الكلامية في إطار السياق الذي تَرِد فيه، فهي على عكس الدلالة تدرس العلاقات بين النص والسياق مهتمة في الوقت نفسه بالترابط بين بنية النص وعناصر الموقف الاتصالي الذي يرتبط به على نحو منهجي."[4]

3-علاقة التداولية بالأسلوبية:

تتقاطع كل من التداولية والأسلوبية في بعض الجوانب نحو اهتمامهما باللغة، إلّا أنّ كلّا منهما تختلف عن الأخرى من حيث منهج الدراسة، فإذا كانت التداولية تهتم بدراسة اللغة أثناء استعمالها مع مراعاة قواعد هذا الاستعمال التي توجد في أذهاننا، والتي تسمح لنا بتأدية المعنى

[1] ينظر: فردينان دوسوسير، علم اللغة العام، ترجمة: يوئيل يوسف عزيز، دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد، العراق، دط ،1988، ص33.

[2] خليفة بوجادي، في اللسانيات التدولية، ص123.

[3] محمد محمد يونس علي، مقدمة في علمي الدلالة والتخاطب، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، دت، ص 01.

[4] فان ديك، علم النص: مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة: سعيد حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب، مصر، ط1،2001، ص16.

المطلوب كالقواعد الاجتماعية[1]، فإن الأسلوبية تُلغي كل الأبعاد التي تخرج من نطاق البعد اللساني للنص الأدبي، فهي وإن أقرّتْ بوجود جوانب ثقافية واجتماعية ونفسية تؤثر في إنتاج النص الأدبي، إلّا أنها لا تأخذها بعين الاعتبار أثناء دراستها للنص، فالأسلوبية تقف عند حدود جمالية العبارة، وهي بذلك تنظر إلى النص الأدبي من خلال حصره بين ثنائية " النمط والانزياح " أو "الاستعمال المعياري" و"الاستعمال الأدبي" و"اللغة العادية" و"الكلام الأدبي.[2]

4-علاقة التداولية بالبلاغة:

تتقاطع كل من التداولية والبلاغة في اهتمامها بدراسة اللغة، بوصفها أداة تبليغ وتأثير وتواصل بين المتكلمين، فالبلاغة من الناحية اللغوية "قولهم بلغتُ الغاية: إذا انتهيت إليها وبلّغتُها غيري.... فسميت البلاغةٌ بلاغةً لأنها تُنهي المعنى إلى قلب السامع فيفهمه...[3]

يقول" ليتش leitch": "إنّ البلاغة تداولية في صميمها، إذ إنها ممارسة الاتصال بين المتكلم والسامع، بحيث يحلان إشكالية علاقتهما، مستخدمين وسائل محددة للتأثير على بعضهما، ولذلك فإن البلاغة والتداولية البراغماتية تتفقان في اعتمادهما على اللغة كأداة لممارسة الفعل على المتلقي.[4]

[1] عبد المجيد جحفة، مدخل إلى الدلالة الحديثة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب ،1999، ص28.

[2] بوزيد مومني، معلقة إمرئ القيس: دراسة أسلوبية، مذكرة ماجستير في علم الدلالة، جامعة منتوري قسنطينة، 2006، ص31-32.

[3] ينظر: أبو هلال العسكري، كتاب الصناعتين " الكتابة والشعر "، تحقيق: علي محمد البجاوي ومحمد أبي الفضل إبراهيم، منشوارت المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، دط ،1986، ص6.

[4] آمنة لعور، الأفعال الكلامية في سورة الكهف: دراسة تداولية، مذكرة ماجستير، جامعة منتوري، قسنطينة، 2016، ص43.

5-علاقة التداولية بتحليل الخطاب:

تهتم كل من التداولية وتحليل الخطاب بدراسة النصوص وتحليلها من خلال الاهتمام بالمتكلمين ومقاصدهم والسياق الذي يرِدُ فيه الخطاب[1]، فالتحليل اللغوي للخطاب سواء أكان محكياً أم مكتوباً يهدف إلى دراسة البنية اللغوية على مستوى يتعدى مستوى الجملة إلى مستويات أكبر مثل الحوار أو النص مهما كان حجمه، ويهتم أيضاً بدراسة اللغة في سياقها.[2]

6-علاقة التداولية بعلم اللغة الاجتماعي:

تتقاطع كل من التداولية وعلم اللغة الاجتماعي في اهتمامهما بالعلاقات الاجتماعية وأثرها على المشاركين في الحديث والموضوع الذي يدور حوله الكلام، ومرتَبة كل من المتكلم والسامع وأثر السياق غير اللغوي في اختيار السمات اللغوية وتنوعاتها.[3]

7-علاقة التداولية بالنحو الوظيفي:

تهتم كل من التداولية والنحو الوظيفي باستعمال اللغة، ويشتركان في مبدأ أنّ خصائص بنيات اللغات الطبيعية تُحدَّد من ظروف استعمالها. ويجمع النحو الوظيفي المقترح من "سيمون ديك" في السبعينات بين المقولات النحوية المعروفة وبين ما عرضته نظرية أفعال الكلام.[4]

---

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

[2] آمنة لعور، الأفعال الكلامية في سورة الكهف، ص43.

[3] أحمد محمود نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص10-11.

[4] خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، ص126-127.

رابعا: نظريات المنهج التداولي:

1- نظرية الأفعال الكلامية:

تقوم نظرية أفعال الكلام على النظر إلى اللغة على أنها أداء أعمال مختلفة في آن واحد، وما القول إلّا واحد منها، فعندما يتحدث المتكلم فإنه في الواقع يخبر عن شيء، أو يصرح تصريحاً ما، أو يأمر أو ينهى ،أو يلتمس، أو يعد، أو يشكر، أو يحذر...[1]

ومن هذا المنطلق بنى "أوستين" نظرية الأفعال الكلامية والتي مفادها أن النطق بالجملة هو إنجاز الفعل أو إنشاء لجزء منه، ومن خلال عرضه لمجموعة من الأمثلة نحو: "أراهنك على أن السماء ستمطر غداً"، فهذه العبارة ومثيلاتها لا تصف ولا تثبت شيئا من العالم الخارجي ولا تخبر بشيء ولا توصف بالصدق أو الكذب، بل إنك إذا نطقتها لا تنشئ قولاً بل تؤدي فعلاً وتنجزه، فهي أفعال كلام"[2]، ومنه استنتج "أوستين" أن القول هو بمعنى ما فعل شيء وعمله".[3]

وعند البحث عن الأفعال الكلامية في تراثنا العربي فإننا نجد الأستاذ مسعود صحراوي يعرفها "بأنها كل ما يراد به الإنجاز الذي يؤديه المتكلم بمجرد تلفظه بملفوظات معينة كالأمر والنهي والوعد .... وبين أن اللغة العربية بما تؤديه من مقاصد ومعانٍ بصيغها من خلال أساليب التواصل العربي تمثل الأفعال الكلامية في التراث العربي، فهذه المعاني والمقاصد حسبه لا تعتبر دلالات ومضامين لغوية، وإنما فوق ذلك إنجازات وأغراض تواصلية ترمي إلى صناعة

[1] علي محمد محمد يونس، مقدمة في علمي الدلالة والتخاطب، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت ، لبنان، 2004، ص43.

[2] أوستين، نظرية أفعال الكلام العامة، ترجمة: عبدالقادر قينين، دار إفريقيا الشرق، المغرب، 1991، ص16.

[3] المرجع نفسه، ص111.

أفعال ومواقف اجتماعية أو مؤسساتية أو فردية بالكلمات، والتأثير في المخاطب بحمله على فعل أو تركه أو دعوته إلى ذلك أو تقرير حكم من الأحكام أو توكيده... ."[1]

ولقد ميز "أوستين" بين ثلاثة أنواع من الأفعال الكلامية:

أ- **فعل القول:** وهو إطلاق الألفاظ على صورة جملة مفيدة ذات بناء نحويٍّ سليم مع تحديد ما لها من معنى مشار إليه. ولكنه إن أعطى معنى ذلك القول فانه لا يزال غير كافٍ لإدراكنا أبعاد هذا القول نحو قولنا: السماء ستمطر؛ فيُحمَل على الإخبار أو التحذير لذلك يجد أوستين أن نُسلّم بأننا عندما نُقدِم على فعل القول فإننا معه نقوم بـ:

ب- الفعل المتضمن في القول (الإنجازي): ومن أمثلة ذلك عنده: السؤال والإجابة والتأكيد والتحذير... فالفرق بين الفعل الأول والثاني هو أن الثاني "قيام بفعل ضمن قول شيء"، في مقابل القيام بفعل هو قول شيء.

ت- الفعل الناتج عن القول(التأثيري): وهو الأثر الذي يتركه الفعل المتضمن القول(الإنجازي) في المخاطب كالإقناع أو التثبيط أو التضليل..."[2] وقد صنف "أوستين" الأفعال المتضمنة في القول (حسب قوتها الإنجازية) في خمسة أقسام هي:

أ- الحكميات: يخص الأعمال القضائية مثل: برأ، أدان، وأصدر...

ب-الممارسيات: يوافق شكلاً آخر من الحكم نحو: قاد، وأمر، وأوصى، وعفا...

ت-الوعديات: تلزم المتكلم بتبنّي موقف ما أو عمل ما، ويضم أفعال نحو: وعد، نذر، أقسم...

ث-السلوكيات: يستلزم ردة فعل إزاء سلوك الآخرين مثل: اعتذر، شكر، تحدى...الخ.

ج-التبيينيات: ويستعمل في أعمال/عرض، ويوافق أفعالاً مثل: أثبت، نفى، ولاحظ...[1]

---

[1] مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، ص10-11.

[2] طالب سيد هاشم الطبطبائي، نظرية الأفعال الكلامية بين فلاسفة اللغة المعاصرين والبلاغيين العرب، مطبوعات جامعة الكويت، الكويت، 1994، ص8-9.

لقد لقي تصنيف "أوستين" للأعمال المتضمنة في القول ضروباً من النقد من طرف "سيرل" منها أنه لم يُقدّم تصنيفاً للأعمال المتضمنة في القول، بل هو تصنيف لأفعال بعضها لا يمتُّ بصلة للأفعال الدالة على قوى متضمنة في القول، أضف إلى ذلك أن هذا التصنيف لا يقوم على أي مبدأ واضح ممّا أدّى إلى تداخُل الأصناف، إذ تنتمي بعض الأفعال إلى عدة أصناف مختلفة... لذلك يقترح "سيرل" تصنيفه الخاص والمتمثل في:

أ- التمثيليات: يلتزم المتكلم بصدق القضية المعبر عنها (إنه الهدف المتضمن في القول).

ب- التوجيهيات: الهدف المتضمن في القول هو أن المتكلم يسعى الى أن يجعل المخاطب يقوم بشيء ما، والمحتوى القضوي هو أن المخاطب يجب أن يفعل شيئاً ما.

ت- الوعديات: الهدف المتضمن في القول هو إلزام المتكلم بتحقيق عمل ما أو أكثر، والمحتوى القضوي هو أن المتكلم سيقوم بشيء ما.

ث- التعبيريات: الهدف المتضمن في القول هو التعبير عن الحالة النفسية التي يخصصها شرط النزاهة بالنسبة إلى حالة الأشياء التي يخصصها المحتوى القضوي.

ج- الايقاعيات: تتميز بأنها تحدث صدق محتواها القضوي وهي الأعمال التي مثلت في بداية الأفعال الكلامية بالإنشاءات[2]

وخلاصة القول أن نظرية أفعال الكلام تقوم في مجملها على فرضية أساسية مفادها أن الكلام يقصد به تبادل المعلومات مع القيام بفعل محكوم بقواعد مضبوطة في الوقت نفسه، وهذا الفعل يهدف الى تحويل وضع المتلقي وتغيير نظام معتقداته ومواقفه السلوكية.[1]

[1] جاك موشلر وآن ريبول، القاموس الموسوعي للتداولية، المركز الوطني للترجمة، تونس، 2010، ص66-67.

[2] المرجع نفسه، ص76.

2- نظرية الاستلزام الحواري:

يُعَدّ الاستلزام الحواري من أهم المبادئ التداولية، حيث ترجع نشأته إلى الفيلسوف "بول غرايس" في محاضرته التي ألقاها بجامعة "هارفارد" عام 1967 في إطار الخطابات المختلفة، وتوصّل إلى أن الخطابات تحمل معنًى حرفياً ومعنًى مقصوداً يريد المتكلم إيصاله إلى المتلقي بطريقة غير مباشرة، باعتبار أن هذا الأخير (المتلقي) قادر على فهم مقاصد المتكلم من خلال الاستعانة بمختلف المعطيات السياقية. ومن هذا التصور نشأت فكرة الاستلزام الحواري[2] والتي بدت حلقة وصلٍ بين المعنى الحرفي الصريح والمعنى المتضمن وقد قسم "غرايس" الاستلزام الحواري إلى قسمين:[3]

أ- **استلزام عرفي:** ويتمثل في المعاني الاصطلاحية الصريحة التي تُلازم الجملة في مقامٍ معينٍ، فهي إذن معانٍ مباشرة حرفية نستخلصها من معاني الألفاظ والتراكيب.

ب- استلزام حواري خاص: وهو مُتغيّر بتغيّر السياقات التي يرد فيها، ويُعدّ الحوار الحقل الفعال والمباشر للتفاعل اللغوي، والذي يكشف عن البعد الاستعمالي في تحقيق قصد المتحاورين، لذا فالاستلزام الحواري لا يمكن تحديده أو استيعابه إلّا من خلال تفعيل سياقات التلفظ وإدراكها، فالمعنى متضمن في سياقات الوحدات الكلامية. ولمعرفة مقصديه المتكلم وفهم المتلقي اقترح "غرايس" مبدءاً حوارياً آخر سماه "**مبدأ التعاون**" وهو مجموع القواعد التي يخضع لها المتحاورون لتحقيق الفهم والتواصل أثناء الحوار، وانطلق من بناء الحوار في وضع مبدأ

---

[1] محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص)، المركز الثقافي العربي، المغرب، 1992، ص139.

[2] محمود عكاشة، النظرية البراغماتية اللسانية(التداولية) دراسة المفاهيم والنشأة والمبادئ، مكتبة الآداب، مصر، 2013، ص86.

[3] المرجع نفسه، ص89-90.

التعاون الذي يقتضي أن يتعاون المتكلمون في تسهيل عملية التخاطب لتجنّب فهم غير المُراد من قصد كلام المتكلم ويقوم مبدأ التعاون على أربعة مبادئ:[1]

أ- مبدأ الكمية: وفّر كمية معقولة من الكلمات أي:

* ساهم بالمعلومات على قدر المطلوب

* لا تساهم بمعلومات أكثر من المطلوب

ب- مبدأ الكيفية: حاول أن تجعل مساهمتك حقيقية أي:

* لا تقُل ما تعتقد أنه غير صحيح.

* لا تقُل ما تشعر أنه يحتاج إلى توفير دليل.

ج- مبدأ المناسبة: كُن وثيق الصلة بالموضوع أي كُن موضوعياً.

* مبدأ الأسلوب: كُن واضحاً أي:

* تجنّب إبهام التعبير(الالتباس).

* تجنّب الغموض.

* كن موجزاً (تجنب الإطناب غير الضروري).

* كُن منظماً.

والجدير بالذكر أنّ "غرايس" وضع هذه المبادئ وتحت كل مبدأ توصيات، يجب على طرفي المحادثة إتّباعها لتحقيق نقل المعنى وتسهيل الإفهام، وأنّ أيّ خرق لهذه المبادئ يُعطّل فهم المعاني الدلالية التي يتوخى طرفا المحادثة إيصالها للطرف الآخر.

[1] صلاح الدين صالح حسين، الدلالة والنحو، مكتبة الآداب، مصر، 1969، ص2014.

3- نظرية الافتراض المسبق:

هو أحد عناصر التداولية، حيث يوجّه المتكلم حديثه إلى السامع على أساس ممّا يفترض سلفاً أنه معلوم له، وقد لوحِظ أنّ الافتراض المسبق قد يكون مرتبطاً ببعض العبارات اللغوية دون بعض، فإذا قال رجل لآخر: أغلق النافذة، فالمفترض سلفاً أن النافذة مفتوحة، وأن هناك مُبرّر يدعو إلى إغلاقها، وأنّ المخاطب قادرٌ على الحركة وأنّ المتكلم في منزلة الآمر، وكل ذلك موصولٌ بسياق الحال وعلاقة المتكلم بالمخاطب أثناء العملية التواصلية[1]؛ إذ ينطلق أصحاب نظرية التواصل من المعطيات الأساسية التي تنتقل من المتكلم إلى المتلقي ويُفترَض أن تكون معروفةً ولكنها صريحة عند المتحدثين، وتُشكّل ما يُدعَى بالخلفية التواصلية والضرورية لنجاحه، خلفية مضمنة في القول ذاته، يقول "أوركيوني" "وهو تلك المعلومات التي لم يُفصَح عنها فإنها وبطريقة آلية مُدرَجة في القول الذي يتضمنها أصلاً بغض النظر عن خصوصيته"[2]

ولقد ميّز التداوليون بين الاستعمال العام للافتراض المسبق في لغة الحياة اليومية، والاستعمال الاصطلاحي في الدرس التداولي الذي هو أضيق مدى من الاستعمال العام، فمن الاستعمال العام أن يُقال: (كتب زيد رسالة إلى عمرو)، فيفترض السامع سلفاً أن عمرا يقرأ، وكذلك إذا قيل (إما أن يُكافَأ زيد وإما أن تُكافَأ زوجته)، فيفترض السامع سلفاً أن لزيد زوجة، وأما الاستعمال الاصطلاحي فهو مُقيّد باستدلالات تداولية بِعينها، تحملها تعبيرات لغوية ويمكن الوصول إليه ببعض الاختبارات اللغوية.[3] كما ميّز بعض الباحثين منذ وقتٍ مبكرٍ من العقد السابع من القرن العشرين بين نوعين من الافتراض المسبق: المنطقي أو الدلالي، والتداولي، فالأول مشروط بالصدق بين قضيتين، فإذا كانت (أ) صادقة كان من اللازم أن تكون (ب)

[1] أحمد محمود نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص26-27.

[2] حمو الحاج ذهبية، لسانية التلفظ وتداولية الخطاب، الأمل للطباعة والنشر، الجزائر، 2012، ص136.

[3] أحمد محمود نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص27-28.

صادقة، فإذا قلنا مثلا: (إن المرأة التي تزوجها زيد كانت أرملة)، وكان هذا القول صادقاً أي مطابقاً للواقع لزم أن يكون القول: (زيد تزوج أرملة) صادقاً أيضا، إذ أنه مفترض سلفاً. وأما الافتراض التداولي المسبق فلا دخل له بالصدق والكذب، فالقضية الأساسية يمكن أن تُنفَى دون أن يؤثر ذلك في الافتراض المسبق فإذا قلت مثلا: (سيارتي جديدة) ثم قلت: (سيارتي ليست جديدة) فعلى الرغم من التناقض في القولين، فإن الافتراض المسبق وهو أن لك سيارة لا يزال قائماً في الحالتين.[1]

ويرى التداوليون أن الافتراضات المسبقة ذات أهمية قصوى في عملية التواصل والإبلاغ، ففي التعليميات تم الاعتراف بدور الافتراضات المسبقة منذ زمن طويل، فلا يمكن تعليم الطفل معلومة جديدة إلا بافتراض أساس سابق يتم الانطلاق منه والبناء عليه.[2]

نظرية القصدية:

أخذ هذا المفهوم الحيز الأكبر في اللسانيات التداولية، حيث يرى "سيرل" ضرورة العناية بالمُضمر القصدي بعد تحليله لأفعال الكلام، فالتواصل الكلامي يشترط وجود القصد باعتباره أفعالاً كلامية منجزة، حيث تتضمن معنى معيناً مقصوداً، فنحن حينما نتكلم نُضمِّن قولنا قصداً نحاول إيصاله إلى المخاطب، يحدث الفعل التأثيري المتوقع، وبمجرد حدوثه يكون الفعل القولي ناجحاً.[3]

والفعل الكلامي لا يكون ناجحاً إلّا إذا حقق مقصده، وهو يتطلب من المتكلم القدرة على الملاءمة بين التركيب اللغوي والغاية منه، وهو يستلزم العلم بمقاصد القول.

---

[1] المرجع السابق، ص28-29.

[2] مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، ص32.

[3] نصيرة غماري، النظرية التداولية عند الأصوليين دراسة في تفسير الرازي، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2014، ط1، ص85.

5- نظرية الحجاج:

وُجد الحجاج منذ القدم للتأثير في المتلقي وإقناعه لتبنّي أفكار جديدة أو تعديل سلوكات معينة. ولقد أخذ الاعتبار في الأعمال التداولية منذ ثمانينات القرن الماضي، ويرى الباحث "حبيب أعراب" أن دراسة الخطاب الحجاجي من شأن التداولية لكونه " يخضع ظاهرياً وباطنياً لقواعد شروط القول والتلقي... أي أن كل خطاب حجاجي تبرز فيه المكانة القصدية والتاثير والفاعلية ينطوي على البعد التداولي في عدة مستويات:

مستوى أفعال اللغة المتداولة

- مستوى السياق: فهناك أدوات وتعابير وصيغ تضفي السمة على تخاطب ما، مما يجعل الحجاج ضمنياً أو صريحاً.
- المستوى الحواري: تعتبر التخاطبية الحوارية صميمية في كل خطاب، تتنوع وتتباين تقنياً بتنوع وتباين أنماط الحوار والمراتب الحوارية.[1]

ولقد فرّق أوزفالد ديكرو(Oswald ducrot) بين معنيين للفظ الحجاج: المعنى العادي والمعنى الاصطلاحي. فالمعنى الأول يُقصَد به طريقة عرض الحجج وتقديمها، هدفه التأثير في المتلقي، وبذلك يكون الخطاب ناجحاً، وهو معيارٌ أولٌ لتحقيق السِّمة الحجاجية. أما المعنى الثاني فيدل على صنف مخصوص من العلاقات المُودَعة في الخطاب والمدرجة في اللسان، ضمن المحتويات الدلالية، والخاصية الأساسية للعلاقة الحجاجية أن تكون درجية أو قابلة للقياس بالدرجات، أي تكون واصلة بين السلالم.[2] والمقصود هنا بالسلم الحجاجي مجموعة من الحجج التي تبنى على سلمية؛ فالحجج العليا تتضمن الحجج الدنيا.

[1] حبيب أعراب، الحجاج والاستدلال الحجاجي، مجلة عالم الفكر، 2001، ص102.

[2] صابر الحباشة، التداولية والحجاج مداخل ونصوص، صفحات للدراسات والنشر، سوريا، 2008، ط1، ص20.

خامسا: البعد التداولي في الدرس النحوي العربي:

إنّ النحو العربي عند علماء العرب الأوائل لم يكن مجرد قواعد تضبط أواخر الكلمات، وإنما هو منظومة متكاملة من الرؤى الشاملة الواسعة للغة، ويتضح ذلك من خلال مختلف تعريفاتهم، من ذلك تعريف ابن جني بأنه: "انتحاء سمت كلام العرب، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم."[1] فهو السبيل والمنهج الذي يعتمد عليه ويسلكه من أراد أن يتعلم طرائق العرب في الكلام وأساليبها في استعمال اللغة للتعبير عن المقاصد والغايات، كما يدل على ذلك لفظا الانتحاء والسّمت.

فهذان اللفظان الواردان في تعريف ابن جني يوحيان بأن علم النحو يُوقفُنا على أحسن ما تكلمت به العرب ودار على ألسنتها وتداولته في خطاباتها المختلفة، فهدفه وظيفي يتلخص في مصطلح "الأداء"، ومجاله اللغة التي استعملها العرب في واقعها، وليس الألفاظ وهي معزولة عن الاستعمال والأداء. يقول ابن فارس: "ولذلك سُمي نحو الكلام، لأنه يقصد أصول الكلام، فيتكلم على حسب ما كانت العرب تتكلم"[2].

إن شمولية الدرس النحوي العربي في مفهومه العام لجميع مستويات الدراسة اللغوية، وكل مجالات استعمالها يجعله درساً تداولياً بامتياز، إذ لم يفصل بين مستويات اللغة: الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية، ولا بينهما وبين سياقات استعمالها. وأجلُّ شاهد على ذلك "الكتاب" لسبويه، الذي قال فيه أبو عمر صالح بن إسحاق الجرمي:" أنا منذ ثلاثين سنة أفتي الناس في الفقه من كتاب سبويه"[3] وهذا دليل على أن المفهوم القديم للنحو كان شاملاً لكلّ القضايا التي يتناولها الكلام العربي على اختلاف مجالاتها، وأنه عندهم الخطاب التواصلي

[1] أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، ص35.

[2] أبو الحسين أحمد بن فارس ، معجم مقاييس اللغة، ص11.

[3] الزجاجي أبو القاسم، مجالس العلماء، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، دار الرفاعي بالرياض، ط2، 1983، ص191.

الفعلي الذي كان سائداً في عصر الاحتجاج في مستوياته المختلفة، ولم يكن خطاباً افتراضياً لا صلة له بالواقع والتداول. قال الشاطبي– موضحاً قول الجرمي– : "والمُراد بذلك أنّ سبويه وإن تكلم في النحو فقد نبّه في كلامه على مقاصد العرب وأنحاء تصرفاتها في ألفاظها ومعانيها، ولم يقتصر فيه على بيان أن الفاعل مرفوع والمفعول منصوب ونحو ذلك، بل هو يبين في كل باب ما يليق به، حتى إنه احتوى على علم المعاني والبيان ووجوه تصرفات الألفاظ والمعاني."[1]

وهذه الشمولية في المرحلة المبكرة للنحو العربي جعلت كثيراً من الدارسين المحدثين يشيد بمزاياها. يقول يوهان فك: " لقد تكفلت القواعد التي وضعها النحاة العرب في جهد لا يعرف الكلل، وتضحية جديرة بالإعجاب، بعرض الفصحى وتصويرها في جميع مظاهرها... على صورة محيطة شاملة."[2] وهذا ما يراه عبد القاهر الجرجاني حينما عرض تصوره للنحو في مطلع كتابه (دلائل الإعجاز): "ومفاد نصه أن النحو الذي يُعنَى بالإعراب ومشاكله من المسائل اللفظية، لا يمكن أن يُعدّ نحواً، وأن النحو هو الذي يُجاوز رصد الخصائص اللفظية إلى رصد العلاقات القائمة بين اللفظ والمعنى، باعتبار المعنى مجموع الوسائط التي تتفاعل في تحديد الصورة التركيبية للجملة."[3] فالنحو في نظر الجرجاني ليس مجرد علاقات بين عناصر البنية فحسب، بل هو العلاقات التي تربط هذه البنية بما يمكن أن تؤديه من وظائف وأغراض كلامية أثناء الاستعمال.

---

[1] الشاطبي إبراهيم بن موسى، الموافقات، تحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن، دار ابن عفان، القاهرة، ط1، 1999، ج5، ص54.

[2] يوهان فك، دراسات في اللغة واللهجات والأساليب، ترجمة: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1980، ص14.

[3] أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية، مدخل نظري، منشورات عكاظ، الرباط، المغرب، ط1، 1989، ص87-88.

ومن هنا يتجلى البعد التداولي للنحو العربي في مفهومه وشموليته وفي الغاية من وجوده، حيث إن الروايات التي ذكرها العلماء لظهور النحو تؤكد أن السبب الرئيس في حقيقته تداولي؛ حيث كانت أبعاده دلالية واجتماعية ودينية، وتتمثل في اختلال نظام التواصل في المجتمع. كما يظهر البعد التداولي في مباحث أصول النحو كالسماع والقياس، ومن خلال اعتناء الدرس النحوي بالخطاب وطرفيه (المتكلم والسامع)، وما يزخر به من حجاج في كثير من مباحثه.

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل النظري مبحثين: في المبحث الأول عرّفنا النحو لغةً واصطلاحاً، ثم عرضنا أسباب نشأته وكذا سبب وضعه واختلاف الدارسين في من وضعه، لننتقل إلى بيان أهميته ومكانته بين العلوم اللغوية وأهداف تدريسه، كما حددنا نوعاه وبينا صعوبات تعليمه وأنهيناه بعرض طرائق التدريس وخطواتها. أما المبحث الثاني فبدأناه بعرض مفاهيم التداولية من تعريف معجمي واصطلاحي وكذا نشأتها عند الغربيين والعرب، عرجنا بعدها على بيان علاقتها ببعض العلوم كعلم الدلالة والبلاغة وتحليل الخطاب والنحو الوظيفي، ثم عرضنا بإيجاز أهم نظريات المنهج التداولي التي سوف نبني عليها الدراسة التطبيقية، لنختم ببيان ملامح التداولية في الدرس النحوي عند علماء العرب.

الفصل الثاني

الجانب التطبيقي للدراسة

المبحث الأوّل: درس النحو في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب دراسة وصفية تحليلية

أولاً: المتعلقات التربوية لنشاط النحو للسنة الأولى من التعليم الثانوي الآداب

ثانياً: تحليل محتوى نشاط النحو في الكتاب المدرسي

المبحث الثاني: نحوَ تدريس قواعد النحو وفق مقاربة تداولية

أولاً: أثر التداولية في دروس قواعد اللغة لكتاب السنة أولى من التعليم الثانوي آداب.

ثانياً: تطبيقات التداولية في تدريس نشاط النحو

الطريقة والأدوات:

يتناول هذا الجانب طريقة إجراء الدراسة الميدانية من خلال التعرف على مجتمعها وعينيتها، ومن ثمّ الأدوات الإجرائية المتّبعة في جميع البيانات والمعطيات.

1- مجتمع الدارسة:

ويُعرّف المجتمع بأنه: "مجموعة من الوحدات الإحصائية المعرّفة بصورة واضحة والتي يُراد منها الحصول على بيانات."[1] ويشتمل مجتمع الدراسة الحالية:

مجتمع الكتاب: ويتمثل في كتاب اللغة العربية السنة الأولى ثانوي جدع مشترك آداب.

2- عينة الدارسة:

تُعرف العينة بأنها: "مجموعة جزئية من مفردات المجتمع."[2] وتكونت عينة الدراسة من الكتاب المدرسي، وتتمثل في محتوى القواعد النحوية للأولى ثانوي (جدع مشترك آداب).

3- أداة الدارسة: بناءً على ما تقتضيه أهداف الدراسة فقد اعتمدنا على أداة تحليل المحتوى.

أسلوب تحليل المحتوى هو: "أداة بحثية لتحقيق أهداف البحث والدراسة."[3]، وقد عرفه بيرسلون بأنه: "أحد أساليب البحث العلمي التي تهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة من مواد الاتصال، وعرفه كريندروف بأنه "أسلوب في البحث يهدف إلى الخروج باستدلالات صحيحة وشرعية من البيانات الخاصة بالمحتوى."[4]

---

[1] رحيم يونس كرو العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، دار الدجلة، عمان، ط1، 2008، ص161.

[2] محمد منير حجاب، الأسس العلمية لكتابة الرسائل الجامعية، دار الفجر لنشر والتوزيع، القاهرة، ط3، 2000، ص30.

[3] شكري سيد أحمد، عبد الله محمد الحمادي، منهجية الأسلوب تحليل المضمون وتطبيقاته في التربية، جامعة قطر، مركز البحوث التربوية ،1987، ص355.

[4] رشدي أحمد طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، القاهرة، دار الفكر العربي ،2003، ص70.

المبحث الأول: درس النحو في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب دراسة وصفية تحليلية لمناهج التدريس الحالية:

أولا: المتعلقات التربوية لنشاط النحو للسنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة الآداب:

يُعدّ تدريس النحو في المنظومة التربوية الجزائرية نشاطاً مهماً في مختلف الأطوار التعليمية، وذلك نظراً لما يؤديه تعلم النحو من سلاسة لغوية وقدرة على فهم المعاني وتمييزها.

وقد اعتمدت دراستنا التطبيقية على كتاب **المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة**" للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، إضافة إلى المنهاج والوثيقة المرافقة له، باعتبارهما يرشدان إلى كل ما يتعلق بنشاط النحو وغيره من الروافد النصية.

كما تعتبر المقاربة بالكفاءات هي المقاربة التربوية المعتمدة في الجزائر وذلك مسايرةً للتطورات التي عرفتها علوم التربية، والتي جعلت المتعلم من أولوياتها ومحوراً للعملية التعليمية التعلمية، وذلك من خلال الربط بين المعارف التي يتلقاها المتعلم ومحاولة توجيهه لتمثلها وتوظيفها فيما يواجه من تحديات في حياته اليومية.

1-التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات:

أصبحت العملية التعليمية غير متوقفة عند الإجابة عن الأشياء التي نستعملها، بل تجاوزت ذلك إلى البحث عن طرق كيفية التعلم، حيث يوضع المتعلم في مشكلة أو وضعية، وحتى يتسنى له الخروج عن هذه الوضعية لا بد من أن تتوفر مجموعة من الكفاءات، يقوم ببنائها لحل مشكلته. والكفاءة في المجال التربوي هي" مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها المتعلم نتيجة إعداده في برنامج قيمي معين، توجِّه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى يستطيع معه ممارسة مهامه بسهولة ويسر."[1]

[1] علي الجمل وآخرون، معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المنهاج وطرق التدريس، عالم الكتاب، ط1، القاهرة، 1996، ص147.

ولقد تبنت المنظومة التربوي الجزائرية تلك المقاربة منذ عام ألفين وثلاثة(2003)، موضحة الأسباب التي أدت إلى تبنيها والتي من أهمها:" أنّ التربية المعاصرة أصبحت اليوم تعمل بالدرجة الأولى على إعداد الفرد لمواجهة محيطه وما في هذا المحيط من عوامل ودوافع وتفاعلات وصراعات، لذا فإن الأبحاث التربوية اهتدت إلى مقاربة بيداغوجية وظيفية بقصد التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك وتعقيد في العلاقات الاجتماعية، فظهرت المقاربة بالكفاءات كاختيار منهجي يُمكّن التلميذ من النجاح في هذه الحياة على صورتها هذه، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحةً للاستعمال في مختلف مواقف الحياة."[1]

خصائص المقاربة بالكفاءة: تتميز المقاربة بالكفاءات بعدّة خصائص نذكر منها:

– تفريد التعليم: أي أنّ التعليم في إطار هذه المقاربة يدور حول المتعلم وينطلق من مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ، كما يشجع على استقلاليته، ويفسح المجال أمام مبادرته وآرائه وأفكاره.

– حرية المدرس واستقلاليته: تمتاز هذه البيداغوجيا بأنها تحرّر المدرّس من الروتين وتشجعه على اختبار الوضعيات والنشاطات التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق الكفاءات المستهدفة.

– تحقيق التكامل بين المواد؛ أي أنّ الخبرات التي تقدَّم للمتعلم تكون في إطار مندمج لتحقيق الكفاءات المستعرضة."[2]

– التقويم البنائي: أي أنّ التقويم وفق هذه البيداغوجيا لا يقتصر على فترة معينة وإنما يُساير العملية التعليمية، والمهم في العملية التقويمية هنا هو الكفاءة وليس مجرد المعرفة.

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة للمنهاج، السنة الأولى من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016، ص4.

[2] عرباوي خديجة، المقاربة بالكفاءات واصلاح المنظومة التربوية الجزائرية من 2003 إلى 2013، ص18.

– تبنّي الطرق البيداغوجية والابتكار: من المعروف أنّ أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، والمقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك، إذ أنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال إنجاز المشاريع وحل المشكلات ويتم ذلك إما بشكل فردي أو جماعي."[1]

– تحفيز المتعلمين على العمل: يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة تولد الدافع للعمل لدى المتعلم، فتُخفّف أو تزيل كثيرا من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم، ذلك لأن كلّ واحد منهم سوف يُكلَّف بمهمة تتناسب ووتيرة عمله وتتماشى وميوله واهتمامه.

– تنمية المهارات وإكساب اتجاهات وميولات جديدة: تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية والمعرفية، الانفعالية، النفسية والحركية وقد تتحقق مفردة أو مجتمعة.

– عدم إهمال المحتويات(المضامين): إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين وإنما يتم إدراجها في إطار ما ينجز المتعلم لتنمية كفاءاته كما هو الحال في إنجاز المشروع مثلا.

– اعتبارها معياراً للنجاح المدرسي: تُعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين تؤتي ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار"[2].

وبالإضافة إلى الخصائص السابقة فإنها تتميز كذلك بما يلي:

- النظر إلى الحياة من منظور عملي.
- التخفيف من محتويات المواد والأنشطة الدراسية.
- تفعيل المضامين والمحتويات في المدرسة والحياة.
- تثمين المعارف وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

[1] رمضان أرزيل ومحمد حسونات، نحو استراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات، دار الأمل، ط2، الجزائر، 2002، ص11.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.

2-التدريس بالقاربة النصية:

تُعدّ المقاربة النصية من أهم المفاهيم التي ارتبطت بالمقاربة بالكفاءات، حيث انحدر هذا المفهوم من لسانيات النص ليُعتمد بعد ذلك في مجال تعليم اللغات، وهي مقاربة تقوم على جعل النص المحور الذي تدور في فلكه كل الأنشطة التعليمية الأخرى حيث "يُعدّ النص الأدبي نصاً منفردا له من الخصائص ما يميزه عن النص العادي، وذلك باعتباره خطاباً تتعانق فيه الوظيفة الجمالية الشعرية مع الوظيفة الإبداعية، باستخدام ما يضمن له جماليته من أساليب تخص النسيج اللغوي؛ صورة وإيقاعات ومفردات."[1] ، لذلك تبنت المنظومة التربوية المقاربة النصية كطريقة جديدة في عملية تناول النصوص وما يصاحبها من روافد النحو والبلاغة والعروض.

فالنص نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض، فمثلما النسج من خلال مجموعة من العمليات المفضية إلى تشابك الخيوط وتماسكها، بما يكوّن قطعة من قماش متينة ومتماسكة. كذلك النص الأدبي يحوي بين ثناياه ترابطاً وتماسكاً متيناً، ويظهر ذلك من خلال التماسك السطحي (اللغوي) والتماسك العميق (الدلالي).[2]

1.2- أهداف المقاربة النصية: ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- إن المقاربة النصية ترتكز على أساس الانطلاق من النص لا الجملة، غير أن ذلك لا يتمّ إلا عند التحكم في تناسق أجزائه وترابطها، وبالتالي التمكن من القدرة على إنتاج النص، وعلى هذا الأساس " يُقصد بالاتساق ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المُشكّلة لنص ما.[3]

---

[1] أحلام تاهي، المقاربة النصية في السندات البيداغوجية للتعليم الثانوي بين التنظير والتطبيق-السنة الثانية من التعليم الثانوي أنموذجا-، مجلة حوليات الآداب واللغات، عدد08، مج1، 2017، ص111.

[2] أحمد عفيفي، نحو النص، مكتبة زهراء الشرق، ط1، 2001، ص37.

[3] اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2007، ص14.

– الاهتمام بالوظيفة الاجتماعية للغة؛ حيث إنّ هذا الدور التواصلي للغة يفسح الطريق للنحو أن يتسع مفهومه ليصبح مكوّناً من مكونات نظرية شاملة، تفسر السلوك الإنساني، وهذا لا يتم إلا من خلال نص متماسك بسياق تواصلي وليس من خلال جملة.

– إضافة مهام جديدة للسانيات، وهي ليست من اختصاص لسانيات الجملة، من تلك المهام صياغة قواعد تُمكّننا من حصر كل النصوص النحوية في لغة ما، ومن تزويدنا الوصف للأبنية.

– نستطيع من خلال اللسانيات النصية إعادة دراسة القصيدة في العصر الجاهلي من خلال وسائل التماسك الوصفي الذي ينتج عنه القول بوجود وحدة عضوية كاملة، وقد قدم الدكتور سعد مصلوح نموذجا لتلك الدراسة حول قصيدة المرقش الأصغر (بنت عجلان)، واستطاع أن يلمس مدى إحكام النسيج في التشكيل اللغوي للنص، وصلة ما بين النص وعالم النص، واستطاع أن يكشف بواسطة آليات التماسك النحوي والدلالي على ثراء النص[1].

وهذا فإن المقاربة النصية–من منظور بيداغوجي–مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه، حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل، وليس إلى دراسة الجملة.

2.2–تدريس القواعد النحوية من خلال النص الأدبي المتكامل: وهي الطريقة المعمول بها في التدريس وفقاً لمنهاج المقاربة بالكفاءات، التي تتخذ من المقاربة النصية أساساً لها، فجميع فروع اللغة العربية تُدرَس وفق صورة متكاملة ومُوحّدة، "فالنص يُشكّل محور الفعل التربوي لنشاطات اللغة العربية حيث ينطلق منه أثناء التحليل ويصل إليه عند الانتهاء."[2]؛ أي يتم بناء درس القواعد بالرجوع إلى النص وذلك باستخراج الأمثلة منه.

"إنّ ما يميز هذه الطريقة أنها تمزج القواعد باللغة نفسها، وتعالجها في سياق لغوي علمي وأدبي متكامل، وأنها تُقلل من الإحساس بصعوبة النحو، وتُظهر قيمته في فهم التراكيب،

[1] أحمد عفيفي، نحو النص، ص38.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها للسنة الثانية من التعليم الثانوي، 2007، ص66.

وتجعله وسيلة لأهداف أكبر هي الفهم والموازنة والتفكير المنطقي المُرتّب، زيادة على أنها تعتمد على القراءة وتجعلها مدخلاً للنحو، وتجعل من تذوّق النصوص مجالاً لفهم القواعد، لتمزج بذلك بين العواطف والعقل، وأنّ مزج النحو بالتعبير الصحيح يؤدي بطبيعة الحال إلى رسوخ اللغة وأساليبها رسوخاً مقرونا بخصائصه الإعرابية، وهي اخيراً تُدرّب على القراءة السليمة وفهم المعاني وتُوسّع دائرة معارف الطلبة وتدربهم على الاستنباط."[1]

فتدريس نشاط النحو ينطلق من النص، وذلك لجعل المتعلم يربط بين اللغة والقواعد النحوية ويدرك أنها وسيلة وليست غاية بذاتها، وأنها في خدمة التعبير دائما، وكذلك يدرك أنّ الانطلاق من النص في درس القواعد، هو المظهر الطبيعي لوصف الظواهر اللغوية والتعريف بها.

3. الكتاب المدرسي للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب:

يُعتبر الكتاب المدرسي سنداً تربوياً مهماً، ومرتكزاً أساسيا للتعليم، وأداةً لتبليغ المتعلّمين من أجل إكسابهم معارف وخبرات ومهارات حدّدها برنامج تعليمي في شكل محتوى، يتلاءم وقدراتهم ومستواهم التعليمي؛ فالمعارف في الكتاب المدرسي تتدرج من السهل إلى الصعب، بهدف رفع كفاءة المتعلم. كما يُعدّ وسيلة تعليمية ذات قيمة كبيرة، بما يحتويه من صور ونصوص وأشكال توضيحية للمادة الدراسية، وهو الأساس الذي يعتمد عليه المعلم والمتعلم في سبيل إنجاح العمليّة التعليمية.

[1] طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، ص196.

وصف المدونة:

أ. **بيبليوغرافية الكتاب:**

عنوان الكتاب: المُشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى الثانوية/ جذع مشترك آداب.

تنسيق وإشراف: حسين شلوف، مفتش التربية والتكوين بالجزائر.

المؤلفون:

- حسين شلوف: مفتش التربية والتكوين.
- أحسن تليلاني: أستاذ بالتعليم الثانوي.
- محمد القروي: أستاذ بالتعليم الثانوي.

معالج الصور: كمال الساسي.

تصميم الغلاف: توفيق بغداد.

الناشرون: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2013/2012.

ردمك: 2-433-20-4799، MS1111/05.

رقم الإيداع القانوني: 2005-1285.

مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية (وزارة التربية الوطنية) طبقا للقرار رقم: 624/م.ع/2009 المؤرخ في 2009/05/03.

ب. **الغلاف:** جاء الغلاف من ورق المقوى قليل السمك والمتانة ذي لون يتوسط بين الأصفر والبني، مع تدُرّج في تركيزه، وقد كُتبت المعلومات الخارجية بلون أسود، وبعضها باللون الأحمر، وقد توسط العنوان واجهة الكتاب، تعلوه عبارة الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ووزارة التربية الوطنية، وفي أسفله نجد المستوى والشعبة وأسماء المؤلفين والتقنيين على نحو ما ذكرنا في بيبليوغرافية الكتاب.

ت. **الحجم:** حوى الكتاب مائتين واثنتين وعشرين صفحة (222) في مختلف النشاطات من نصوص أدبية وتواصلية مع روافدها اللغوية وبقية الأنشطة كالمطالعة الموجهة والتعبير الكتابي ونشاط المشروع، وقد كان حجم الصفحة 15سم/22سم، وجاء خط الطباعة متوسطاً في حجم معتدل يعين المتعلمين على القراءة ويوفر لهم الراحة البصرية.

كما ضم الكتاب اثني عشر(12) محورا، رُتبت بحسب العصور والموضوعات الأدبية، كما يحوي كل محور نصاً أدبياً وآخر تواصلياً، إضافة إلى الروافد اللغوية المتمثلة في قواعد النحو والصرف والبلاغة والعروض ونصوص في المطالعة الموجهة، كما يدرج في نهاية كل محورين بناء وضعية مستهدفة؛ وهي عبارة عن وضعية ذات دلالة في حياة المتعلم تُنجَز على شكل فقرة وتُحرَّر جماعيا من طرف المتعلمين بهدف تنمية روح العمل الجماعي وإدماج المعارف النظرية المتداوَلة خلال المحورين معا.

ثانيا: تحليل محتوى نشاط النحو في الكتاب المدرسي للسنة الأولى جذع مشترك آداب

1-وصف وتحليل محتوى الدروس النحوية:

1.1- وصف وتحليل الموضوعات النحوية المقررة:

لقد اعتمدنا في وصف وتحليل محتوى الدروس النحوية للسنة الأولى الثانوية جذع مشترك آداب على الوثائق الرسمية التي تُنظم التعليم في هذه السنة، والمتمثلة أساساً في كتاب اللغة العربية، إضافة إلى وثيقة المنهاج، وهي من إنتاج الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

والمُلاحظ أنّ القواعد النحوية تابعة للنص الأدبي عملاً بمفهوم المقاربة النصية؛ بحيث بُنيت لتحقيق هدف مسطر يتمثل في الحصول على الملكة اللغوية، وذلك من خلال التحكم في الكفاءات اللغوية، وإجادة القراءة بالتوظيف السليم لقواعد النحو في قراءة وكتابة نصوص مختلفة، بحيث يكتسب المتعلم مهارة قراءة وكتابة نص أدبي سليم خالٍ من الأخطاء النحوية؛ موظفاً في ذلك ما تعلّمه.

وإذا نظرنا إلى الموضوعات المقترحة على تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي، نجدها مُكيّفةً تكيفاً تربوياً، يجعلها صالحة للتّعليم والتعلم، لتُناسب قدرات المتعلمين المعرفية، ومستوى نُموّهم العقلي والنفسي، وإكسابهم الملكة اللسانية والقدرة التواصلية، والخروج بالنحو من صورته النظرية المجردة إلى الميدان التطبيقي، من خلال تحوير مهارات لغوية في شكل سلوك لغوي يتعاطاه المتعلم بكل عفوية وتلقائية.

*ويحمل كتاب اللغة العربية موضوعات نشاط النحو المقررة للسنة الأولى من التعليم الثانوي (جدع مشترك آداب)، والذي وضعته اللجنة الوطنية للمناهج على الشكل الآتي[1]:

1-في المرفوعات:	**3- في المنصوبات:**
*المبتدأ والخبر وأنواعهما	*المفعول به
*كان و أخواتها	*المفعول المطلق
*كاد و أخواتها	*المفعول لأجله
*الأحرف المشبهة بالفعل	*الحال *التمييز *المنادى
2-في الفعل:	**4-في التوابع:**
*رفع الفعل المضارع و نصبه	*النعت
*جزم الفعل المضارع	*البدل
	*التوكيد

جدول رقم (1)

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة أولى الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، ص29.

2.1- وصف وتحليل من حيث ترتيب وتصنيف الدروس:

التوزيع السنوي لمواضيع قواعد اللغة
- الحروف الجازمة لفعلين مضارعين - رفع الفعل المضارع ونصبه - المبتدأ والخبر وأنواعهما - كان وأخواتها - الأحرف المشبهة بالفعل - كاد وأخواتها - لا النافية للجنس - المفعول به - المنادى - المفعول لأجله - العدد الأصلي والعدد الترتيبي - التمييز - النعت بنوعيه - التوكيد - البدل

جدول رقم (2)

إنّ ما يُلاحظ على موضوعات القواعد النّحوية أنها وردت مترابطةً ومتسلسلةً بعضها ببعض، كما أنها اختيرت بطريقة مرتبة حسب ترتيب علمي وفق منظومة ألفية ابن مالك، بمعنى أنهم راعَوا الأصل في تركيب الجملة، وقد كان بعضها مكملاً للآخر مراعياً في ذلك مبدأ التتابع، مثل درس المبتدأ والخبر وأنواعه ويليه درس كان وأخواتها وكاد وأخواتها.

بمعنى أنّ هناك علاقة بين الخبرات السابقة واللاحقة، وأن الدروس متتابعة والواحد مُكمّل للآخر، والمُلاحَظ كذلك أنّ الدرس النحوي كانت انطلاقته من البسيط إلى المركب، بحيث يعرض المدرس نصاً شعرياً أو نثرياً مقتبساً من النص الأدبي السابق، ليستخرج منه المتعلم مجموعة من الاستنتاجات حول القاعدة النحوية.

3.1- وصف وتحليل من حيث التوزيع الزمني للدروس النحوية:

جدول يوضح الحجم الساعي للمواضيع النحوية والصرفية لتلاميذ السنة أولى ثانوي آداب:

نوع الموضوعات المقررة	العدد	الحجم الساعي	النسبة المؤية
نحوية	17	17/سا	**70,83**
صرفية	7	7/سا	**29,17**
المجموع	24	24/سا	**100**

جدول رقم (3)

نلاحظ من خلال الجدول عدم التكافؤ بين المواضيع النحوية والصرفية المقررة، كما يُوحي لنا بإغفال أهمية الجانب الصرفي في تحديد معانيه الوظيفية؛ فالتصريف إنّما هو لمعرفة أنفس الكلِم الثابتة، وأما النحو فهو معرفة أحواله المتنقلة، فالمتعلم يحتاج للمعرفة الصرفية مثلما يحتاج للمعرفة النحوية.

وفيما يخص الحجم الساعي لتلك الدروس فكان ضمن الأربع الساعات المخصّصة لنشاط الأدب والنصوص من كل أسبوع؛ حيث يتم فيها دراسة نص بتحليل معطياته ومضمونه وما يتعلق بالمسائل المقررة في النحو والصرف والبلاغة والعروض.

من هنا يتبين لنا أن المنهاج لا يخصص حصةً معينةً لتدريس القواعد النحوية في التوزيع الزمني الخاص بمادة اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الثانوي، ويتأتّى هذا الأخير مباشرة بعد دراسة النص وتحليله، وهذا ضمن ما يسمى بالمقاربة النصية، حيث نجد أنّ تطبيقات درس القواعد كثيفة بالتمرينات، والتي لا تكفي بأن تُعالَج أو تُحَلّ في الوقت المخصّص.

2-وصف وتحليل طريقة تناول درس النحو في الكتاب المدرسي:

1.2- وصف وتحليل طريقة تناول نشاط قواعد اللغة:

كان المنهاج المُتّبع في عرض القاعدة النحوية يقوم على أساس استنتاج القواعد والأحكام عن طريق المقاربة النصية، ومن خلال هذا التحديد الرسمي للطريقة يتبين لنا أن تعليم النحو في هذه المرحلة يخضع لأسلوب الاستنتاج أو الاستنباط من نص معتمد، وهذا ما يؤكده لنا محتوى الدروس النحوية المقرر في الكتاب؛ بحيث كانت هناك طريقة واحدة معتمدة في عرض أنشطة درس القواعد والمتمثلة في الخطوات الآتية:

(عُد إلى النص ولاحظ ← تعلمت ← أكتشف أحكام القاعدة ← أبني أحكام القاعدة ←إحكام موارد المتعلم وضبطها)، نُبيّنها على النحو الآتي:

_ الإشارة إلى العودة للنص وملاحظة الأمثلة المحددة.

- التذكير بالمعارف السابقة حول الموضوع المُراد دراسته.

_ أكتشف أحكام القاعدة: من خلال طرح بعض الأسئلة الخاصة بموضوع الدرس.

_ أبني أحكام القاعدة: وفيه استنتاج القاعدة واستخلاصها.

_ إحكام موارد المتعلم وضبطها: وهي تدريبات للمتعلم مقسمة على ثلاث مجالات:

_ في مجال المعارف: كأن يُقدم للمتعلّم بعض الجمل، ويُطلب منه تعيين أو استخراج عناصر الموضوع الذي درسه.

_ في مجال المعارف الفعلية: كأن يُطلب من المتعلم توظيف معارفه حول الدرس، من خلال إنشائها أو بنائها وتركيب بعض الصيغ اللغوية المتعلقة بموضوع الدرس.

_ في مجال إدماج أحكام الدرس: كأن يُطلب من المتعلّم التحدث حول موضوع ما، من خلال استخدام مكتسباته في ذلك الدرس.

2.2- تحليل تطبيقات وتدريبات نشاط قواعد اللغة:

ما يُسجَّل أنّ تدريبات الدرس النحوي جاءت متسلسلة ومرتبة ترتيباً معرفياً، مُعرفةً بعنوان" إحكام موارد المتعلم وضبطها"، منظمة ومقسمة معرفياً على ثلاثة أنشطة وهي الآتية:

(في مجال المعارف ← في مجال المعارف الفعلية← في مجال إدماج أحكام الدرس)، فكان الانتقال من المعرفة الذهنية إلى الاستخدام الفعلي لدرس القاعدة، وهنا يتجسد مبدأ الانتقال من البسيط إلى المعقد، ومن السهل إلى الصعب وهذا لملاءمة القدرات النفسية والعقلية للمتعلم، وما يُعاب عليها أنها كانت كثيفةً بالنسبة للوقت المخصص لإنجاز هذه التطبيقات.

3-درس النحو والمقاربة النصية:

إنّ قواعد اللغة رافدٌ من روافد النصوص الأدبية، وأمثلة الدرس التي تُناقَش لبناء أحكام القاعدة لكل درس تُؤخذ من النص الأدبي المدروس، ليكون هناك تواصل وترابط بين الدروس، ولا تكون هناك قطيعة، باعتبار أن الدروس كلها كلٌّ متكامل لا ينفصل بعضها عن بعض.

وعليه، سعت المقاربة بالكفاءات إلى جعل أنشطة المتعلم تتكامل وتتعاضد وفق خاصية الإدماج التي نلمس فيها الكفاءة المستهدفة الحقيقية للمتعلم.

فمن منظور المقاربة النصية أصبحت قواعد النحو والصرف المقررة على تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي آداب، تُدرّس انطلاقاً من النص الأدبي والتواصلي، باستخراج الأمثلة والشواهد اللغوية من النص المدروس في الوحدة نفسها. ولقد كانت طريقة النصوص المتكاملة هي الغالبة في تقديم دروس القواعد لتلاميذ هذه المرحلة من التعليم الثانوي، لكننا لم نجد أنّ الكتاب المدرسي يحتوي على جميع أمثلة كلّ موضوع من الموضوعات، وهذا ما يجعل المُدرّسين يستعينون بكتب تعليمية أخرى من أجل تغطية النقص الموجود في الكتاب المدرسي، ومحتوى هذه الكتب مجموعة من النصوص أو الشواهد المستقاة أغلبها من الشعر والقرآن الكريم...

وما يُلاحَظ أن عدد مواضيع قواعد اللغة العربية المنسجمة مع النص الأدبي والمُحقِّقة للمقاربة النصية سبعةُ مواضيع من بين ثمانية عشر موضوعاً، وأما المتبقية فتحقيق المقاربة النصية فيها نسبيّ فقط.

وهذا ما يدفعنا إلى القول بأنّ تدريس قواعد اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي آداب وفق المقاربة النصية حسب ما يهدف إليه المنهاج مازال لم يتحقق بالصورة المرجوة في الواقع المدرسي، ولهذا ينبغي على مؤلفي الكتاب المدرسي ترجمة ما يحتويه المنهاج، ومراجعة كلّ النصوص، واختيار نصوص أدبية أقرب من واقع المتعلم.

4- تقييم المناهج الدراسية الحالية في تدريس قواعد النحو:

1.4-المزايا:

- تغطية مختلف جوانب النحو العربي بشكل شامل، مما يساعد المتعلمين على الإلمام بجميع القواعد الأساسة.

- استخدام الأمثلة المتنوعة من النصوص الدينية والأدبية يُعزّز فهم المتعلمين، ويجعل الدراسة أكثر متعة وفائدة.
- توفّر التدريبات المكثفة فرصاً عديدة للمتعلمين لتطبيق ما تعلموه من قواعد نحوية، مما يُعزز من مهاراتهم في التحليل اللغوي والإعراب.
- التدرج في تقديم الموضوعات النحوية يساعد في بناء قاعدة معرفية قوية لدى المتعلمين، حيث يتم الانتقال من البسيط إلى المعقد بشكل منطقي ومدروس.

2.4- العيوب:

- التركيز على الجانب النظري دون ربطٍ كافٍ بالسياقات العملية والتواصلية قد يؤدي إلى صعوبة تطبيق القواعد النحوية في المواقف الحياتية اليومية.
- قلة الأنشطة التفاعلية التي تُشجع على المشاركة الفعّالة والتفاعل بين المتعلمين والمعلمين، مما يجعل الدراسة تقليدية وأقل إثارة.
- عدم كفاية الربط بين القواعد النحوية وسياقات استخدامها في الحياة اليومية يمكن أن يحدّ من قدرة المتعلمين على استخدام اللغة بفاعلية في التواصل.
- قلة استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في تدريس النحو يجعل المناهج أقل جاذبية للمتعلمين في العصر الرقمي، حيث يمكن أن تُسهِم الأدوات التكنولوجية في تعزيز الفهم، وتوفير تجارب تعليمية أكثر تنوعاً وتفاعلية.

نخلُص مما سبق إلى أنّ كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي آداب يقدّم محتوى متنوعاً وشاملاً في تدريس النحو، مما يساعد المتعلمين على بناء معارف معتبرة للقواعد النحوية. ومع ذلك، يمكن تحسين المناهج من خلال تضمين أنشطة تفاعلية وربط القواعد النحوية بالسياقات العملية، مما يُعزّز من قدرة المتعلمين على استخدام اللغة العربية بفاعلية في التواصل اليومي، وهذا ما تدعو إليه المقاربة التداولية الحديثة.

المبحث الثاني: نحوَ تدريس قواعد النحو وفق مقاربة تداولية:

بعد وصفنا وتحليلنا لمحتوى الكتاب المدرسي للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب من شتى زواياه، وما خلصنا إليه من مآخذ توجه إلى بعض القصور في تناول دروس النحو عملا بنهج المقاربة النصية؛ ارتأينا إقحام مقاربة لسانية حديثة في معترك الدرس النحوي التعليمي ألا وهي التداولية، وذلك من خلال تقصي أثرها في المنهاج التربوي المعتمد أولا، وفي محيط التدريس ثانيا بغية إثبات أو نفي مدى فاعليته توظيف المنهج التداولي في تدريس النحو النحو.

أولا: أثر التداولية في دروس قواعد اللغة لكتاب السنة أولى من التعليم الثانوي آداب.

إذا كانت المقاربة النصية تركز على النص ككيان مستقل، وتشمل دراسة البنية، الشكل، الأسلوب، التركيب اللغوي والمعاني المتضمنة في النص دون النظر إلى السياق الخارجي، وعلى كيفية تطبيق قواعد النحو بشكل صحيح في النصوص المكتوبة. "فمكتسبات النَّحو والصَّرف والبلاغة والعروض كلها مكتسبات يوظفها المتعلم لاكتشاف ما في النَّص الأدبي من كنوز، وفي عالمه المعقد من كوامن المعاني والأفكار والنظرات"[1]؛ فإن المقاربة التداولية تركز على السياق الذي يتم فيه استخدام النص، بما في ذلك الأبعاد الاجتماعية والتواصلية، أي تشمل دراسة المقاصد التواصلية، الدور الاجتماعي للمتحدثين، وسياق الاستخدام، من خلال فهم كيفية تأويل النصوص واستقبالها في مواقف حقيقية، وعلى كيفية استخدام القواعد النحوية في التواصل الفعلي، وكيف تؤثر السياقات الخارجية على المعاني."فالأمر لم يعد متعلق بتلقين بنية نحوية معينة، بل إنَّه مرتبط بتوفير وسائط لسانية تتيح للمتعلم الاختيار بين مختلف الأقوال وذلك حسب المقام."[2] وسنعرض فيما يلي بيان أثر تلك المقاربة وذلك بتقصي آلياتها

[1] وازرة التربية الوطنية: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2008 – 2009، ص04.

[2] الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، ص46

في نشاط قواعد اللغة في الكتاب المدرسي من خلال طريقة تناول الدرس في مرحلة اكتشاف أحكام القاعدة النحوية، والتي اخترنا منها عينة مناسبة وملائمة لأحكام القاعدة.

1- التحليل التداولي لتعليمية دروس قواعد النحو المقررة في الكتاب المدرسي:

تشمل الدراسة تحليل استخدام أهم آليات المنهج التداولي: الأفعال الكلامية، الاستلزام الحواري، الافتراضات المسبقة، القصدية، والحجاج. وقد اقتصرت الدراسة على أربع دروس (في الفعل، المرفوعات، المنصوبات، والتوابع) من وحدات تعلمية مختلفة كما هو مبين في الآتي:

الوحدة التعلمية الأولى: جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين.

الوحدة التعلمية الثالثة: المبتدأ والخبر وأنواعهما.

الوحدة التعلمية السادسة: الحال.

الوحدة التعلمية التاسعة: البدل.

1.1- التحليل التداولي لتعليمية درس جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين:

التعليمة: عد إلى النص ولاحظ ما فيه من أفعال.

الأفعال الكلامية: الفعلان الكلاميان المستخدمان "عد" و "لاحظ". ويعتبران ضمن الأفعال الإلزامية التي تهدف إلى إصدار أمر أو توجيه المتعلم لأداء مهمة محددة.

الاستلزام الحواري: يفترض أن المتعلم قد قرأ النص مسبقا، ويستطيع العودة إليه، ويفترض أن لديه القدرة على تحديد الأفعال من النص. بهدف توجيه انتباه المتعلم إلى الأفعال في النص لتعزيز فهمه للأنماط النحوية ودورها في بناء الجملة.

الافتراض المسبق: يفترض أن المتعلم يعرف ما هي الأفعال وكيفية التعرف عليها في النص، والهدف منه هو تدريبه على تحديد الأفعال ضمن النصوص المختلفة، وفهم دورها في الجملة.

القصدية: يهدف السؤال إلى توجيه المتعلم للقيام بعمل معين وهو تحديد الأفعال، مما يعزز فهمه للنص، وقدرته على تحليل الجمل من الناحية النحوية.

الحجاج: إثبات أن الأفعال هي جزء مهم من بناء الجملة، وأن تحديدها يمكن أن يساعد في فهم النص بشكل أفضل، كما يتم إقناع المتعلم بأهمية الأفعال في تكوين الجمل وفهم النصوص بشكل أعمق.

التعليمة: كيف جاءت علامة إعراب الأفعال المضارعة الواردة بعد: "من، مهما، متى"؟

الأفعال الكلامية: الفعل الكلامي المستخدم "كيف جاءت؟". ويعد هذا الفعل الكلامي من الأفعال الاستفهامية التي تهدف إلى استيضاح المعلومات من المتعلم.

الاستلزام الحواري: يفترض أن المتعلم يعرف كيفية تحديد علامات إعراب الأفعال المضارعة، ويستطيع التمييز بين الأفعال المضارعة والإلمام بالأدوات "من، مهما، متى"، وتأثيرها في الإعراب. والهدف هو توجيه انتباهه إلى كيفية تأثير أدوات الشرط الجازمة لفعلين مضارعين على إعراب الأفعال المضارعة، مما يعزز فهمه للدرس النحوي.

الافتراض المسبق: يفترض السؤال أن المتعلم يعرف قواعد إعراب الأفعال المضارعة، والأدوات الشرطية وتأثيرها على تلك الأفعال، بهدف تعزيز فهمه لكيفية تأثير أدوات الشرط على إعراب الأفعال المضارعة، وتطبيق هذه القواعد في التحليل النحوي.

القصدية: استكشاف معرفة المتعلم وفهمه لعلامات إعراب الأفعال المضارعة بعد أدوات الشرط، قصد تشجيعه على تحليل الجمل النحوية بدقة، وفهم تأثير أدوات الشرط على الأفعال، مما يعزز مهارات التحليل النحوي لديه.

الحجاج: حث المتعلم على إثبات فهمه للقواعد النحوية من خلال تحديد علامات الإعراب الصحيحة للأفعال المضارعة، كما يتم–من خلال الإجابات–إلى إقناعه بأهمية معرفة قواعد الإعراب، وتأثير أدوات الشرط على الأفعال في فهم وتحليل الجمل.

التعليمة: اذكروا أدوات أخرى تجزم فعلين مضارعين؟

الأفعال الكلامية: الفعل الكلامي المستخدم "اذكروا؟". ويعد هذا الفعل الكلامي من أفعال الأمر، ويستخدم هنا لتحفيز المتعلمين على استحضار معلومات معينة، كما يعد من الأفعال الإنجازية؛ حيث يُطلب من المخاطبين تنفيذ فعل معين، وهو ذكر أدوات الجزم.

الاستلزام الحواري: يتضمن السؤال استلزاما حواريا بأن هناك أدوات معروفة للجزم من خلال شرح جزء من الدرس، ويجب على المتعلمين تقديم المزيد منها، وإذا لم يعرفوا الأدوات

الأخرى، فإنهم يدركون الحاجة للبحث أو التذكر مما يخلق استلزاما حواريا ضمنيا للبحث عن المعرفة.

الافتراض المسبق: يفترض السؤال أن المتعلمين قد درسوا مسبقا أدوات الجزم، وأنهم يعرفون كيف تستخدم في الجمل. بهدف التأكد من فهمهم لأدوات الجزم المختلفة، وكيفية استخدامها، بالإضافة إلى تشجيعهم على استذكار المعلومات السابقة.

القصدية: استكشاف معرفة المتعلمين بأدوات الجزم، وتعزيز فهمهم لها، قصد تحفيزهم على التفكير واسترجاع المعلومات المتعلقة بالدرس، مما يعزز من تفاعلهم مع الدرس.

الحجاج: دفع المتعلمين لتقديم أمثلة على أدوات الجزم، مما يظهر فهمهم للموضوع، ومن خلال الاستجابة للسؤال يتم إقناعهم بأهمية معرفة أدوات الجزم وكيفية استخدامها.

التعليمة: ركب جملا مفيدة بأدوات تجزم فعلين مضارعين.

الأفعال الكلامية: الفعل الكلامي المستخدم "ركّبْ". وهو فعل أمر، يستخدم هنا لتحفيز الطلاب على إنشاء جمل جديدة باستخدام أدوات الجزم، وهو من الأفعال الإنجازية؛ حيث يطلب من المتعلم تنفيذ فعل معين، وهو تركيب الجمل.

الاستلزام الحواري: يفهم ضمنا أن المعرفة النظرية بأدوات الجزم ليست كافية، ويجب على المتعلم تطبيق هذه المعرفة عمليا في جمل مفيدة، ويجب أن يكون قادرا على استخدامها بشكل فعال في تركيب جمل مفيدة. كما يشجع السؤال المتعلمين على المشاركة الفعالة والتفاعل.

الافتراض المسبق: يفترض السؤال أن المتعلمين قد درسوا أدوات الجزم، وأنهم يفهمون كيفية تأثيرها على الأفعال المضارعة. بهدف التأكد من قدرتهم على تطبيق أدوات الجزم في السياق الصحيح، وبالتالي تعزيز مهاراتهم في بناء الجمل النحوية.

القصدية: تقييم قدرة المتعلمين على استخدام أدوات الجزم بشكل صحيح في جمل مفيدة، وحثهم على التفكير الإبداعي في تركيب تلك الجمل، مما يعزز تفاعلهم مع المادة الدراسية.

الحجاج: دفع المتعلمين لتطبيق معرفتهم النظرية بادوات الجزم في سياقات عملية، فيتم بذلك إقناعهم بأهمية معرفة واستخدام تلك الأدوات في تحسين قدراتهم النحوية واللغوية.

2.1-التحليل التداولي لتعليمية درس المبتدا والخبر وأنواعهما:

التعليمة: لاحظ الجملة:"أنا العبد". بماذا بدأت الجملة؟ علام يدل هذا المبدوء به؟

الأفعال الكلامية: "لاحظ": فعل كلامي توجيهي يستخدم لإعطاء أمر للمتعلم بالتركيز على الجملة المعطاة.

" بماذا بدأت الجملة وعلام يدل هذا المبدوء به"؟: هما فعلان استفهاميان؛ حيث يسعى السائل للحصول على تفسير أو تحليل من المتعلم.

الاستلزام الحواري: يتضمن السؤال استلزاما حواريا بأن هناك معنى أو دلالة محددة للعناصر التي بدأت بها الجملة، ويتوقع من المتعلم أن يكون قادرا على تقديم تفسيرا أو تحليلا للعناصر النحوية والمعنوية في الجملة.

الافتراض المسبق: يفترض السؤال أن المتعلم يعرف العناصر النحوية للجملة (المبتدأ والخبر)، وأنه قادر على تحليل الجملة وتحديد العنصر الذي بدأت به ودلالته.

القصدية: القصد من السؤال هو توجيه المتعلم نحو تحليل الجملة من حيث تركيبها النحوي ودلالتها المعنوية، بهدف تعزيز قدرته على تحليل الجمل وفهم معانيها النحوية والبلاغية.

الحجاج: يُطلب من المتعلم تقديم حجج وتفسيرات لكيفية تحديد العنصر المبدوء به في الجملة ودلالته، مثل توضيح السياق النحوي والمعنوي للجملة.

التعليمة: كيف يسمى الاسم الذي يسند إليه ليخبر عنه ويكتمل به المعنى؟

الأفعال الكلامية: الفعل الكلامي المستخدم "كيف" وهو من أفعال الاستفهام، يهدف للحصول على إجابة أو تأكيد من المتعلم، من خلال توضيح مفاهيم نحوية أساسية (المبتدأ والخبر)

الاستلزام الحواري: يفترض أن المتعلم قد تكون لديه فكرة مبدئية عن المبتدأ والخبر، ويوحي بأن هناك جزءا من المعرفة يجب أن يكمله الطالب، مما يشجع على التفاعل النشط.

الافتراض المسبق: يفترض أن المتعلم قد تكون على دراية ببعض المفاهيم النحوية الأساسية، أو على الأقل على وشك تعلمها، وأنه موجود في سياق تعليمي.

القصدية: القصد من السؤال هو تعليم المتعلم وتعميق فهمه لمفهوم المبتدأ والخبر، كما يهدف إلى تحفيز التفاعل بين المتعلم والتعليمة المقدمة له.

الحجاج: دعوة المتعلم إلى التفكير وتقديم إجابة مبنية على استنتاج منطقي.

التعليمة: عد إلى الأمثلة السابقة وعين المبتدأ والخبر؟

الأفعال الكلامية: الفعلان الكلاميان المستخدمان هما: الفعل "عد" وهو فعل توجيهي، يطلب من المتعلم الرجوع إلى أمثلة معينة في النص. والفعل:"عيّن"، وهو فعل طلبي يطلب منه القيام بمهمة محددة.

الاستلزام الحواري: توجيه المتعلم للعودة إلى الأمثلة السابقة يستلزم أنه قد سبق وتعرض لهذه الأمثلة، فيشجعه بذلك على العودة إلى السياق والبحث والتفاعل.

الافتراض المسبق: يفترض أن المتعلم قد سبق وقرأ الأمثلة، ويمتلك القدرة على تحليل الجمل، وتحديد المبتدأ والخبر بناء على الشرح السابق.

القصدية: القصد من السؤال هو مراجعة ما تعلمه المتعلم وتطبيقه عمليا، وتقييم فهم الطالب للظاهرة اللغوية المدروسة.

الحجاج: توجيه المتعلم لتطبيق المفاهيم النظرية التي درسها على أمثلة عملية، مما يعزز من فهمه ويثبت المعلومات، وبذلك يقوم ببناء حجة واضحة عن مدى استيعابه للدرس.

التعليمة: ماذا نستنتج مما تقدم؟

الأفعال الكلامية: الفعلان الكلاميان المستخدمان هما: "ماذا نستنتج" وهو من أفعال الكلام الاستفهامية؛ حيث يطلب من المتعلم التفكير والتحليل واستخلاص النتائج. وفعل التوجيه "مما تقدم"؛ حيث يوجهه إلى الرجوع للمعلومات التي تم تقديمها سالقا في الدرس.

الاستلزام الحواري: يستلزم أن المتعلم قد فهم واستوعب المفاهيم المقدمة في الدرس، ويُتوقع أن يكون قادرا على الربط بين المفاهيم النظرية واستنتاج نتائج منها(التفاعل).

الافتراض المسبق: يفترض أن المتعلم قد فهم محتوى الدرس والمعلومات التي تم تقديمها، ويفترض أنه يملك القدرة على التحليل والاستنتاج بناءً على ما سبق.

القصدية: السؤال يقصد تقييم مدى استيعاب المتعلم للمعلومات وقدرته على استنتاج الخلاصات، كما يشجعه على استخدام مهارات التفكير النقدي والتحليلي للوصول إلى استنتاجات.

الحجاج: حث الطالب على بناء استنتاجات منطقية بناء على المفاهيم النظرية المتاحة.

3.1-التحليل التداولي لتعليمية لدرس الحال:

التعليمة: تعلمت: أن الحال وصف يبين هيئة صاحبها.

الأفعال الكلامية: "تعلمت": فعل كلامي إخباري؛ حيث يخبر المتعلم بمعلومة تعلمها. كما أن الجملة تعتمد على فعل التأكيد؛ أي تؤكد معرفة معينة تم الحصول عليها، مما يعزز الفهم لديه.

الاستلزام الحواري: تستلزم الجملة أن المتعلم في سياق تعليمي، ويُتوقع أنه يفهم ماهية الحال، ويفهم السياق النحوي للجملة.

الافتراض المسبق: يفترض أن المتعلم لديه معرفة سابقة بمفهوم الحال في اللغة العربية.

القصدية: القصد من الجملة هو توضيح مفهوم الحال وكيفية استخدامه، وكذا التأكيد على أن المتعلم قد تعلم هذه القاعدة النحوية.

الحجاج: تبني الجملة حجة بسيطة بأن الحال هي وصف يبين هيئة صاحبها، وهي بمثابة دليل أو مثال على حكم لقاعدة نحوية.

التعليمة: تأمل الأبيات السابقة وحدد الحال فيها.

الأفعال الكلامية: "تأمّل": فعل كلامي توجيهي؛ حيث يطلب من المتعلم التفكير بتمعن في الأبيات الشعرية المحددة.و"حدّد": فعل طلبي يطلب منه القيام بمهام محددة، وهي تحديد الحال في الأبيات.

الاستلزام الحواري: يفترض أن المتعلم قد قرأ الأبيات السابقة، ولديه القدرة على تحليلها، ويستلزم معرفته وكيفية تحديده في الجملة بطريقة تفاعلية.

الافتراض المسبق: يفترض أن المتعلم قد سبق واطلع على الأبيات الشعرية المشار إليها، ويمتلك القدرة على تحليل الأبيات وحديد الحال استنادا إلى معرفته السابقة.

القصدية: الهدف من السؤال هو توجيه المتعلم إلى كيفية تحديد الحال في الأبيات الشعرية، والقصد هو تقييم مدى استيعابه للدرس من خلال تحديد الحال.

الحجاج: بتحديد الحال في الأبيات يقدم المتعلم دليلا على مدى استيعابه للظاهرة اللغوية المدروسة.

التعليمة: ما الحال وما صاحبها؟

الأفعال الكلامية:"الفعل الكلامي هنا استفهامي، هدفه معرفة مدى فهم المتعلم لمفهوم الحال وصاحبها، كما يمكن أن يكون اختباريا أو تقييميا، حيث يهدف إلى تقييم مستوى معرفة المتعلم.

الاستلزام الحواري: توقع بأن المتعلم قد تعلم أحكام الحال، وأن لديه القدرة على الإجابة، كما يفهم ضمنيا أن السؤال هو جزء من عملية تعليمية، حيث يتوقع من المتعلم استعراض معرفته، أو تحسين فهمه من خلال الإجابة.

الافتراض المسبق: يفترض أن هناك معرفة مسبقة لدى المتعلم بمفهوم الحال وصاحبها، وأنه يفهم السياق التعليمي الذي يطرح فيه السؤال.

القصدية: الهدف من السؤال هو تحفيز المتعلم على التفكير والتحليل، وتقييم مدى استيعابة للظاهرة اللغوية المدروسة، وكذا توجيهه نحو الفهم الصحيح إذا كانت إجابته غير دقيقة.

الحجاج: من خلال السؤال يمكن أن يستدعي المقام نقاش تعليمي يعتمد على إجابة المتعلم، فيلجأ إلى اعتماد آليات حجاجية في ذلك.

4.1-التحليل التداولي لتعليمية لدرس البدل:

التعليمة: تعلمت: أنواعا مختلفة من التوابع هي: العطف والنعت والتوكيد، والآن تكتشف نوعا جديدا من هذه التوابع.

الأفعال الكلامية: "تعلمت": فعل كلامي إخباري وتوجيهي؛ حيث يخبر المتعلم بمعلومة تعلمها، و "تكتشف" فعل كلامي تحفيزي هدفه دفع المتعلم لاستكشاف واكتشاف نوع جديد من التوابع بناءً على معرفته السابقة.

الاستلزام الحواري: تستلزم الجملة أن المتعلم يمتلك معرفة مسبقة بأنواع التوابع، ويفترض انه قادر على الربط بين ما تعلمه سابقا واستنتاج نوع جديد بناء على التفكير النقدي والتحليلي.

الافتراض المسبق: يفترض أن المتعلم قد تعلم بالفعل أنواعا مختلفة من التوابع، وأن لديه القدرة على التفكير والابتكار، وأنه قادر على استخدام معرفته السابقة لاكتشاف شيء جديد.

القصدية: تعزيز التفكير الإبداعي والنقدي لدى المتعلم، واختبار قدرته على تتطبيق معرفته في سياقات جديدة، كما يشجعه على المشاركة الفعالة والابتكار في عملية التعلم.

الحجاج: دفع المتعلم لبناء حجج قائمة على معرفته السابقة بأنواع التوابع، وتضمين مقارنات بينها وبين النوع الجديد، مما يعزز الفهم ويثري النقاش الحجاجي.

التعليمة: هل هناك واسطة لفظية بين التابع والمتبوع في تعبير بني هاشم رهط النبي؟

الأفعال الكلامية: الفعل الكلامي المستخدم استفهامي؛ حيث يسعى للحصول على إجابة من المتعلم حول وجود أو عدم وجود واسطة لفظية بين التابع والمتبوع في الجملة المعطاة، بهدف تقييم مدى فهم المتعلم لحكم جزئي من القاعدة النحوية.

الاستلزام الحواري: يتضمن أن المتعلم على علم بمفهوم التوابع، وأنه يفهم العلاقة بين التابع والمتبوع، وأن المتعلم قد يمكنه تحديد ما إذا كانت هناك واسطة لفظية بينهما في التعبير المعطى.

الافتراض المسبق: يفترض أن المتعلم لديه معرفة بمفهوم التابع والمتبوع، ويعرف بعض الأمثلة على الوسائط اللفظية الممكنة بينهما. ويفترض أيضا أنه قادر على تحليل الجملة المعطاة، واستخلاص العلاقات النحوية.

القصدية: يهدف السؤال إلى تعزيز قدرات التحليل النحوي لدى المتعلم، وتشجيعه على التفكير النقدي والتحليل اللغوي الدقيق، وكذا تقييم مدى فهمه لمفهوم التابع والمتبوع.

الحجاج: التحليل النحوي للجملة استنادا إلى الأمثلة التي درسها سابقا، وتقديم تبرير واضح لإجابته تدعيما لها.

التعليمة: كيف يسمى كل منهما؟ وكيف يدعى التابع الذي يكون عين متبوعه؟

الأفعال الكلامية: "الفعل الكلامي الأساسي "كيف" استفهامي، حيث يسعى إلى معرفة مدى إلمام المتعلم بمفاهيم التوابع النحوية، كما يمكن أن يكون الفعل أيضا تعليميا، إذ يوجه المتعلم إلى التفكير في الإجابة الصحيحة.

الاستلزام الحواري: يفترض أن المتعلم يستطيع تمييز النوع الخاص من التوابع الذي يكون عين متبوعه، لأنه يعرف بالفعل بعض أنواع التوابع النحوية وأسمائها.

الافتراض المسبق: يفترض أن المتعلم على دراية مسبقة بمفاهيم التوابع والمتبوعين في القواعد النحوية، ويمكنه تحديد الأسماء الصحيحة للتوابع وأنواعها المختلفة.

القصدية: يهدف السؤال إلى تقييم مدى فهم المتعلم لأنواع التوابع، وتعزيز معرفته بالنحو من خلال التعرف على الأسماء الدقيقة للتوابع.

الحجاج: يطلب من المتعلم تبرير المتعلم لإجابته من خلال استخدام القواعد النحوية التي درسها لتحديد الأسماء الصحيحة لأنواع التوابع، وتحديد التابع الذي يكون عين متبوعه.

التعليمة: هل هناك أنواع أخرى منه؟

الأفعال الكلامية: الفعل الكلامي المستخدم استفهامي؛ يهدف من خلاله معرفة ما إذا كان المتعلم يعرف الأنواع المختلفة للتابع المدروس، وإلى توسيع معرفته بالتوابع من خلال توضيح الأنواع المختلفة للتابع المدروس (البدل) إن لم يكن المتعلم على علم بها.

الاستلزام الحواري: يتضمن أن المتعلم قد يعرف نوعا من البدل، وان هناك أنواعا فرعية منه، فالسؤال يلمح إلى أن البدل ليس نوعا واحدا، بل له عدة أشكال.

الافتراض المسبق: يفترض السؤال أن المتعلم لديه معرفة أساسية بفهوم البدل وقد يكون على علم بأنواعه المختلفة.

القصدية: يهدف السؤال إلى تقييم مدى معرفة المتعلم بالبدل وأنواعه، وتوسيع معرفته، وتعزيز فهمه للنحو العربي.

الحجاج: يطلب من المتعلم تقديم أمثلة أو شرح لكل نوع من أنواع التوكيد تبريرا لإجابته.

2-تقييم توظيف آليات المنهج التداولي في دروس قواعد النحو من خلال الكتاب المدرسي:

في الأفعال الكلامية: وجدنا أن رافد قواعد النحو يحتوي مجموعة متنوعة من الأسئلة التوضيحية والتطبيقية والأفعال التعليمية؛ مما يساعد في تشجيع وتحفيز التفكير النقدي لدى المتعلمين في تحليل الجمل النحوية، وتعزيز قدرتهم على تطبيق القواعد في سياقات مختلفة. غير أن بعض الأسئلة تحتاج إلى صياغة أوضح لضمان فهم المتعلمين لها، خاصة لأولئك الذين قد يكون مستواهم أقل من المتوقع.

في الاستلزام الحواري: لاحظنا أن هناك تلميحات ضمنية تساعد الطلاب على التفاعل ضمن السياق، واستنتاج أحكام القواعد من الأمثلة المقدمة، مما يعزز فهمهم الضمني للنحو. غير أنه-في بعض الأحيان-قد تكون الأمثلة غير كافية لفهم القواعد الضمنية بالكامل، مما يتطلب المزيد من الأمثلة.

في الافتراض المسبق: يفترض أن المتعلمين لديهم خلفية عن الظواهر اللغوية المقررة، مما يمكنهم من بناء المعرفة الجديدة على أساس معارفهم السابقة، وأنهم قادرون على تحليل الجمل

واستخراج القواعد، مما يعزز من تطوير مهاراتهم النحوية. غير أن التفاوت في مستوى المعرفة بين الطلاب قد يتطلب تقديم توجيه إضافي لبعضهم.

في القصدية: استنتجنا أنه يهدف إلى تعليم القواعد النحوية وتطبيقها بشكل صحيح من خلال الشروحات والتمارين، وأن الأنشطة النحوية تتطلب من المتعلمين التفاعل مع النصوص والجمل، مما يعزز من فهمهم للقواعد وتطبيقها في السياقات المختلفة. لكن بعض التعلمات قد تحتاج إلى توجيه إضافي عملي من المعلم لتحقيق الفعالية الكاملة.

في الحجاج: لاحظنا من خلال خطوات تسيير الدرس النحوي لا سيما–أسئلة أكتشف أحكام القاعدة–أنه يُطلب من المتعلمين تحليل الجمل وتحديد الظاهرة اللغوية المعروضة للدرس واستنتاج أحكامها، مع تقديم تبريرات منطقية لاختياراتهم، مما يعزز من بناء حجج منطقية وتحليل نقدي. غير أن بعض الأحكام لا تناسب كل المتعلمين مما يتطلب تكييفا وفقا لمستواهم أو تقديم أمثلة إضافية لتوضيحها أكثر.

ثانيا: تطبيقات التداولية في تدريس نشاط النحو للسنة أولى من التعليم الثانوي آداب:

1- البعد التداولي في عملية التدريس:

يمكن تطبيق التدريس باستخدام المنهج التداولي لتعزيز تفاعل المتعلمين مع المحتوى التعليمي من خلال مايلي:

- تشجيعهم على فهم السياقات الحياتية والثقافية التي تُؤثّر على استخدام اللغة والمفاهيم الأخرى في المواقف اليومية.
- تعزيز التفاعل بين المتعلمين والمحتوى التعليمي، سواء عبر النقاشات الجماعية، أو الأنشطة الجماعية التي تُشجع على التعلم التعاوني.
- تشجيعهم على المشاركة النشطة في عملية التعلم، والبحث الذاتي لاكتساب المعرفة، وتطبيقها على مواقف واقعية.
- تعزيز قدراتهم على التحليل والتقييم النقدي للمعلومات، بحيث يتمكنون من تطبيق ما يتعلمونه في مواقف مختلفة وحل المشكلات.

- تعزيز التفاعل بينهم وبين المعلم، وبين المتعلمين أنفسهم، لتحقيق بيئة تعليمية تشجع على التعاون والتفاعل الإيجابي.
- استخدام أساليب التقييم التشاركي التي تشمل مشاركة المتعلمين في تقييم أدائهم، وفهمهم للمفاهيم والمهارات.
- تشجيعهم على التعلم المستمر والتطوير الذاتي، من خلال تقديم فرص للاستكشاف والتعلم خارج الصف والتفاعل مع محتوى مُتعدّد الوسائط.

2-المقاربة التداولية وتدريس النحو:

بتوظيف أليات المقاربة التداولية يمكن تدريس قواعد النحو بطريقة تفاعلية وشاملة تشجع المتعلمين على فهم القواعد النحوية بطريقة عملية من خلال:

- تصميم الدروس النحوية بطريقة تفاعلية تشمل أنشطة متنوعة مثل المناقشات والتمارين الجماعية، بدلا من تقديمها بشكل نظري. هذا ما يساعد في جعل التعلم أكثر إشراكاً وتفاعلاً.
- تعليم النحو بشكل يتناسب مع سياقات حياة المتعلمين ومحيطهم، مما يجعلهم يفهمون القواعد النحوية بشكل أعمق وأكثر تطبيقاً.
- تُشجّع المقاربة التداولية على التعلم التعاوني، حيث يعمل الطلاب معاً لفهم القواعد النحوية.
- تتضمن المقاربة التداولية أساليب تقييم تشاركية تشمل مشاركة المتعلمين في تقييم أدائهم وفهمهم للقواعد النحوية، مما يساعد في تحديد نقاط القوة والضعف، وتوجيه التعلم بشكل أفضل.

يشجع النهج التداولي المتعلمينَ على التعلم النشط من خلال تحفيزهم لاستكشاف القواعد النحوية بأنفسهم، واتخاذ المبادرة في تطبيقها في مواقف واقعية.

3- كيفية دمج المبادئ التداولية في دروس النحو:

دمج مبادئ التداولية في دروس النحو العربي يمكن أن يجعل عملية تعلم النحو أكثر تفاعلية وملاءمة للسياقات الحياتية، مما يساعد المتعلمين على فهم واستخدام القواعد النحوية بشكل عملي وفعال. وفيما يلي كيفية دمج أهم تلك المبادئ في دروس النحو:

السياق: عند تدريس قواعد نحوية معينة، ينبغي تقديم أمثلة توضيحية ضمن سياقات متنوعة ومفهومة للمتعلمين. يمكن استخدام حوارات أونصوص قصصية تشرح القاعدة ضمن سياق محدد. كما يمكن كتابة نصوص قصيرة أو حوارات تستخدم القاعدة النحوية قيد الدراسة، ثم مناقشة كيفية تأثير السياق على استخدام هذه القاعدة.

الاستلزام الحواري: شرح كيف يمكن لبعض الجمل أن تحمل معانٍ غير مباشرة بناء على السياق والنوايا التواصلية. على سبيل المثال يمكن استخدام جمل تحتوي على استلزام حواري، وشرح كيف أن المعنى الضمني يعتمد على السياق. كما يمكن تقديم نصوص تحتوي على استلزامات حوارية، ويُطلب من المتعلمين تفسير المعاني الضمنية، ثم شرح كيف أن القواعد النحوية تساعد في استنتاج هذه المعاني.

الأفعال الكلامية: توضيح كيف أن الجمل لا تنقل معلومات فقط، بل يمكن أن تستخدم لأداء فعال مثل الأمر، والوعد، والسؤال. يمكن شرح هذا من خلال أمثلة عملية وتوضيح كيف أن تركيب الجملة يتغير بناءً على نوع الفعل الكلامي. كما يمكن للمتعلمين كتابة جمل تؤدي أفعالا كلامية مختلفة، ثم تحليل تراكيبها النحوية، أو يمكن إعداد مسرحيات قصيرة تؤدي فيها الشخصيات أفعالا كلامية.

الافتراضات المسبقة: تعليم المتعلمين كيفية تحديد الافتراضات المسبقة في الجمل والنصوص، وكيف تؤثر هذه الافتراضات على فهم النصوص واستخدام القواعد النحوية. كما يمكن لهم تحليل جمل أو نصوص لتحديد الافتراضات المسبقة، ثم مناقشة كيف أن معرفة هذه الافتراضات تساعد في تفسير النصوص بشكل أدق.

القصدية: توضيح كيف لايمكن لنفس الجملة أن تحمل مقاصد مختلفة بناء على السياق ونية المتكلم والغرض من الكلام. يمكن للمتعلمين كتابة جمل مختلفة تشمل ظاهرة نحوية معينة، مع شرح القصد المنشود من كل جملة.

الحجاج: توضيح كيف يمكن للخطاب الموجه للمتلقي أن يحمل بعدا إقناعيا لفكرة ما أو وجهة نظر معينة. يمكن أن يتم تدريب المتعلمين على بناء حجج قوية لإثبات وجهة نظر أو دعم حجة معينة باستخدام القواعد النحوية.

4- تطبيق المنهج التداولي في تعليمية نشاط قواعد اللغة:

اقترحنا في هذا الجزء من الدراسة كيفية تصميم وحدات تعليمية تعلمية في نشاط قواعد النحو باستخدام أهم آليات المنهج التداولي، وقد اعتمدنا على الدروس نفسها التي اخترناها لدراسة التحليل التداولي في الكتاب المدرسي (في الفعل، المرفوعات، المنصوبات، والتوابع).

1.4-تعليمية درس جزم الفعل المضارع بالأدوات الجازمة لفعلين

الأهداف التعليمية: -تعريف المتعلمين بمفهوم جزم الفعل المضارع وأدوات الجزم.

- تمكين المتعلمين من استخدام أدوات الجزم مع فعلين مضارعين بشكل صحيح.
- تطبيق قواعد جزم الفعل المضارع في جمل وسياقات تواصلية.

خطوات الدرس:

أ. تقديم الدرس: طرح أسئلة على المتعلمين حول معرفتهم بجزم الفعل المضارع.

تقديم أمثلة بسيطة مثل: إن تجتهد تنجح/ من يعمل خيراً يُجزَ به/ أينما تذهب أذهب.

ب. اكتشاف أحكام القاعدة النحوية واستنتاجها: تعريف الجزم، الفعل المضارع المجزوم، والأدوات الجازمة لفعلين مضارعين، واستنتاج الأحكام الإعرابية.

ت. دمج المبادئ التداولية:

الأفعال الكلامية: -الفعل الكلامي في جملة "إن تجتهد تنجح" هو الشرط والوعد بالنجاح.

- نشاط: يُطلَب من المتعلمين كتابة جمل تتضمن فعلين مضارعين وأداة جازمة، وتحديد الفعل الكلامي في كل جملة.

الاستلزام الحواري: -في الجملة السابقة استلزام حواري هو ضرورة الاجتهاد لتحقيق النجاح.

– نشاط: يُطلَب من المتعلمين تحليل الاستلزام الحواري في جمل تتضمن فعلين مضارعين وأداة جازمة.

الافتراض المسبق: –في جملة "أينما تذهب أذهب" افتراض مسبق وهو جود مكان يمكن الذهاب إليه.

– نشاط: يُطلَب من المتعلمين تحديد الافتراضات المسبقة في جمل متنوعة.

القصدية: –في جملة "إن تدرس تنجح" القصد هو التأكيد على أهمية الاجتهاد للنجاح.

– نشاط: يُطلَب من المتعلمين كتابة جمل تتضمن فعلين مضارعين وأداة جازمة وتوضيح نية المتكلم في كل جملة.

الحجاج: –في جملة "ما تفعل من خير تُجزَ به" إثبات أن الخير يعود على فاعله.

– نشاط: يُطلَب كتابة فقرات تتضمن جملا بفعلين مضارعين وأداة جازمة، مع استخدام آلية الحجاج.

ث. أنشطة تفاعلية: 1–يطلب من المتعلمين كتابة جمل تتضمن فعلين مضارعين وأداة جازمة ثم تبادل الجمل للتحليل التداولي.

2–تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة لمناقشة الاستخدام الصحيح للادوات الجازمة لفعلين مضارعين في سياقات مختلفة.

2.4–تعليمية درس المبتدأ والخبر وأنواعهما:

الأهداف التعليمية: –تعريف المتعلمين بالمبتدأ والخبر وأنواعهما.

– تمكين المتعلمين من تطبيق القواعد النحوية للمبتدأ والخبر في جمل وسياقات تواصلية حقيقية.

خطوات الدرس:

أ. تقديم الدرس: طرح أسئلة على المتعلمين حول الجمل الاسمية وما يتذكرونه عنها.

تقديم أمثلة على الجمل الاسمية مثل: الجوّ جميل / التلاميذ مجتهدون/ العلم فوائده جمّة.

ب. اكتشاف أحكام القاعدة النحوية واستنتاجها: تعريف كل من المبتدأ والخبر وأنواعهما، وأحكامهما الإعرابية.

ت. دمج المبادئ التداولية:

الأفعال الكلامية: –تحديد الأفعال الكلامية في الجمل (إخبار، ثناء، تشجيع)

– نشاط: يُطلَب من المتعلمين كتابة جمل اسمية توضح أفعالاً كلامية مختلفة مثل الثناء والتشجيع.

الاستلزام الحواري: –تحليل: في جملة" الجوّ جميل" معنى ضمني يُفهَم من سياق الكلام وهو دعوةٌ للخروج أو الاستمتاع بجمال الطقس.

– نشاط: يُطلَب من المتعلمين كتابة حوارات تتضمن جملا اسمية، وتحليل الاستلزامات الحوارية.

الافتراض المسبق: –تحليل: افتراض أن الجوّ لم يكن صحوا من قبل...

– نشاط: يُطلَب من المتعلمين تحديد الافتراضات المسبقة في أمثلة متنوعة.

القصدية: –في جملة " الجوّ جميل" نية التعبير عن إعجاب المتكلم بالجو.

– نشاط: يُطلَب من المتعلمين كتابة جمل اسمية وتوضيح نية المتكلم.

الحجاج: –استخدام الحجج: في جملة " العلم فوائده جمّة" إقناع للمتعلم بأهمية العلم.

– نشاط: يُطلَب كتابة فقرات تتضمن جملا اسمية تستخدم فيها الحجج.

ث. أنشطة تفاعلية: 1–يطلب من المتعلمين كتابة فقرة تحتوي على جمل اسمية تتضمن مبتدأ وخبرا، ثم تحليل آليات التداولية في هذه الجمل.

2–تقسيم المتعلمين إلى مجموعات وتكليفهم بتمثيل مشهد حواري باستخدام جمل اسمية، مع توضيح نية المتكلم في كل جملة.

3.4–تعليمية درس الحال:

الأهداف التعليمية: –تعريف المتعلمين بمفهوم الحال وأنواعها، والتعرف على أحكامها.

– تمكين المتعلمين من تطبيق القواعد النحوية للحال في جمل وسياقات تواصلية حقيقية.

خطوات الدرس:

أ. تقديم الدرس: سؤال المتعلمين عن المواقف التي يصفون فيها الأحداث أو الأشخاص، مع تقديم أمثلة من حياتهم اليومية، مثل: جاء أحمد مسرعاً/ ذهب التلاميذ إلى المدرسة مبكرين/ عاد المسافر في اليل.

ب. اكتشاف أحكام القاعدة النحوية واستنتاجها: تعريف الحال وصاحبها وأنواعها، والتعرف على الأحكام الإعرابية.

ت. دمج المبادئ التداولية:

الأفعال الكلامية: –تحديد الأفعال الكلامية في الجمل (الإخبار، التحذير...)

– نشاط: يُطلَب من المتعلمين كتابة جمل تتضمن الحال وتحديد الفعل الكلامي من كل جملة.

الاستلزام الحواري: –تحليل: في جملة" ذهب التلاميذ إلى المدرسة مبكرين" مفهوم ضمني وهو الالتزام والانضباط.

– نشاط: يُطلَب من المتعلمين كتابة جمل تتضمن الحال، وتحليل الاستلزامات الحوارية.

الافتراض المسبق:ـ في جملة" عاد المسافر في الليل" افتراض مسبق أن المسافر كان بعيدا.

– نشاط: يُطلَب من المتعلمين تحديد الافتراضات المسبقة في جمل متنوعة.

القصدية: –في جملة "جاء أحمد مسرعاً" قد يكون القصد التأكيد على سرعة أحمد.

– نشاط: يُطلَب من المتعلمين كتابة جمل تتضمن الحال وتوضيح نية المتكلم.

الحجاج: –في جملة " عاد المسافر في الليل" تأكيد على توقيت العودة لتجنب الزّحام.

– نشاط: يُطلَب كتابة فقرات تتضمن جملا فيها أحوال، مع توضيح الحجج.

ث. أنشطة تفاعلية: 1–يطلب من المتعلمين كتابة فقرة تحتوي على جمل تتضمن الحال، مع تحليل آليات التداولية في الجمل.

2–تقسيم المتعلمين إلى مجموعات وتكليفهم بتمثيل مشهد حواري تُستخدَم فيه جملاً تتضمن الحال، مع توضيح نية المتكلم في كل جملة.

4.4–تعليمية درس البدل:

الأهداف التعليمية: –تعريف المتعلمين بفهوم البدل وأنواعه، والتعرف على أحكامه.

– تمكين المتعلمين من تطبيق القواعد النحوية للبدل في جمل وسياقات تواصلية حقيقية.

خطوات الدرس: أ. تقديم الدرس: طرح أسئلة على المتعلمين حول الأجزاء المختلفة للجملة العربية، وكيف يمكن أن تتغير دون التأثير على المعنى الأساسي.

تقديم أمثلة من حياتهم اليومية مثل: زارنا الأستاذ أحمد/ قرأت الكتاب قصةً قصيرةً/ أكلت التفاحة نصفَها/ أعجبتني القصة حبكتُها.

ب. اكتشاف أحكام القاعدة النحوية واستنتاجها: تعريف البدل وانواعه، والتعرف على أحكامه.

ت. دمج المبادئ التداولية:

الأفعال الكلامية: –الفعل الكلامي في جملة "زارنا الأستاذ أحمد" هو الإخبار.

– نشاط: يُطلَب من المتعلمين كتابة جمل تتضمن البدل، وتحديد الفعل الكلامي في كل جملة.

الاستلزام الحواري: –في جملة "أكلت التفاحة نصفها" استلزام ضمني بأن المتكلم لم يأكل التفاحة كلها.

– نشاط: يُطلَب من المتعلمين كتابة جمل تتضمن البدل، وتحليل الاستلزامات الحوارية.

الافتراض المسبق: –في جملة "أعجبتني القصة حبكتها" افتراض مسبق بأنّ القصة لديها حبكة.

– نشاط: يُطلَب من المتعلمين تحديد الافتراضات المسبقة في جمل متنوعة.

القصدية: –في جملة "زارنا الأستاذ أحمد" قد يكون القصد التعريف بمن زار.

– نشاط: يُطلَب من المتعلمين كتابة جمل تتضمن البدل وتوضيح نية المتكلم.

الحجاج: –في جملة "قرأت الكتاب قصة قصيرة" إثبات أن المتكلم قرأ شيئا محدّداً من الكتاب.

– نشاط: يُطلَب كتابة فقرات تتضمن حُججاً باستخدام أدوات الجزم لفعلين مضارعين.

ث. أنشطة تفاعلية: 1–يُطلَب من المتعلمين كتابة فقرة تحتوي على جمل تتضمن البدل مع تحليل آليات التداولية في الجمل.

2–تقسيم المتعلمين إلى مجموعات وتكليفهم بتمثيل مشهد حواري تُستخدَم جملاً تتضمن البدل، مع توضيح نية المتكلم في كل جملة.

استنتاج:

بتطبيق المقاربة التداولية في تعليمية نشاط قواعد النحو يمكن للمتعلمين تطوير فهم أعمق للغة العربية، وتعلم كيفية استخدام القواعد النحوية بشكل فعّال لتحقيق تواصل ناجح في مواقف الحياة الواقعية. هذا يُعزّز من مهاراتهم اللغوية، ويجعل تعلم النحو أكثر حيوية ومرونة.

خلاصة الفصل:

بعد عرضنا لطريقة الدراسة وأداتها تناولنا في هذا الفصل التطبيقي مبحثين: المبحث الأول كان دراسة وصفية تحليلية لمناهج التدريس الحالية من خلال الكتاب المدرسي للسنة الأولى آداب؛ حيث عرضنا أولا المفاهيم المتعلقة بمناهج التدريس الحالية المقاربة بالكفاءات، فالمقاربة النصية وتدريس القواعد النحوية من خلال طريقة النص الأدبي. قمنا بعدها بعرض الجوانب المتعلقة بدراسة الكتاب المدرسي وتحليل محتوياته النحوية، بدءً بتوصيف المدونة ثم تحليل الموضوعات المقررة وتصنيف الدروس والتوزيع الزمني، وكذا تحليل طريقة تناول النشاط وتطبيقاته لنخلص إلى عرض نتائج تحليل تدريس النحو في ضوء المقاربة النصية وتقييمه. أما المبحث الثاني فبدأناه بالحديث عن الجانب المتعلق بدراسة مدى توافر الملامح التداولية في الكتاب المدرسي من خلال التحليل التداولي لعينة من الدروس المختارة حسب التدرج والتصنيف، وتقييم آليات توظيف المنهج التداولي فيه، ثم تحدثنا عن البعد التداولي في عملية التدريس عموما وتدريس النحو على وجه الخصوص، وكذا بيان كيفية دمج مبادئ التداولية في دروس النحو، لنختم الفصل والبحث بعرض تصميم مذكرة تدريسة نموجية تتضمن تطبيق ذلك المنهج في تعليمية نشاط قواعد النحو.

خاتمة

بعد هذه الدراسة التي قمنا فيها بتحليل درس النحو العربي في ضوء المنهج التداولي لمرحلة من مراحل الطور التعليمي الثانوي، يمكننا الخلوص إلى **النتائج** الآتية:

1. أظهر تحليل محتوى الكتاب المدرسي الحالي نقاط قوة تتمثل في تغطيته لمختلف جوانب النحو العربي بشكل شامل، مما يساعد المتعلمين على الإلمام بجميع القواعد الأساسية، إلّا أنه يفتقر إلى التطبيقات العملية والتفاعلية التي تُعزّز من فهم المتعلمين.
2. خلصنا إلى أن تدريس النحو في المناهج الحالية يرتكز بشكل أساسي على المقاربة النصية، وهو ما يعني أنه يُركّز على فهم وتحليل القواعد النحوية ضمن سياقات النصوص الأدبية بدلاً من تحليل اللغة في سياقات تواصلية حقيقية.
3. أظهر لنا التحليل التداولي لتعليمية درس قواعد النحو في الكتاب المدرسي أن بعض مراحل سير الدرس (الأسئلة الاستكشافية لأحكام القاعدة) تعتمد على توظيف بعض آليات المنهج التداولي، قد تكون عفوية باعتبار أن المناهج التعليمية حالياً تعتمد على المقاربة النصية، رغم بعض قصورها العملي الواضح في الواقع التعليمي.
4. اقترحنا نماذج تطبيقية تعتمد على مبادئ اللسانيات التداولية، والتي تُركّز على التفاعل والتطبيق العملي، ما يجعل تعلّم النحو أكثر جاذبية وفعّالية للمتعلمين.
5. بفضل دمج آليات المقاربة التداولية في تعليم نشاط النحو للسنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة الآداب، خلصنا إلى أنه يمكن تعزيز فهم المتعلمين لمفاهيم النحو من خلال أنشطة التفاعل والتواصل، وتطبيقها بشكل أكثر عمقاً وفاعلية، وكذا تحسين مستواهم اللغوي وتطوير مهاراتهم في التعبير الكتابي والشفهي مما يساعدهم على استيعاب القواعد النحوية بشكل أفضل واستخدامها بمهارة في حياتهم اليومية.
6. يقتضي نجاح توظيف المقاربة التداولية في العملية التعليمية التعلمية– فضلاً عن الإلمام بمباحثها وآلياتها– المنهاج الدراسي الملائم، الكفاءة التواصلية للمعلم، والموقف التواصلي المناسب.

في ختام هذا العمل المتواضع، وبناءً على البحث والتحليل الذي تمّ في هذه المذكرة، يمككنا الخروج ببعض التوصيات أو الاقتراحات، والتي يمكن إيجازها في النقاط التالية:

1. نقترح تضمين مبادئ اللسانيات التداولية في تصميم وتطوير المناهج الدراسية لدرس النحو في الطور التعليمي الثانوي، مما يضمن تحقيق أهداف التعليم بشكل أكثر فعالية.
2. تقديم دورات تكوينية لفائدة أساتذة اللغة العربية لتعريفهم بمبادئ اللسانيات التداولية، وطرق تطبيقها في الفصل، وذلك لتعزيز كفاءتهم في التدريس بهذه المقاربة.
3. يمكن استخدام التكنولوجيا التعليمية، مثل منصات التعلم الالكتروني والوسائط المتعددة، في تنفيذ الوحدات التعليمية المبنية على المقاربة التداولية لجعل العملية التعليمية التعلمية أكثر تفاعلاً وجاذبية.
4. تشجيع التفاعل النقدي والمناقشات الجماعية بين المتعلمين في الفصل الدراسي، مما يساعد على فهم المفاهيم النحوية بشكل أعمق وتطبيقها بشكل أفضل.
5. إجراء دراسات ميدانية لتقييم فعالية تطبيق المنهج التداولي في تدريس قواعد النحو، وذلك من خلال متابعة تَقَدّم المتعلمين وتقييم أدائهم وفهمهم للمفاهيم النحوية.
6. تشجيع المتعلمين على إجراء أبحاث ومشاريع صغيرة تتناول تطبيق المنهج التداولي في تعلم النحو، مما يساعدهم على تعميق فهمهم واستيعابهم للموضوع.

نأمل أن يكون هذا البحث قد أسهم في تسليط الضوء على أهمية تحديث مناهج تدريس النحو العربي من خلال تبنّي اللسانيات التداولية كمنهج حديث وفعّال. وندعو القائمين على التعليم والمناهج الدراسية في بلادنا إلى أخذ هذه النتائج والتوصيات بعين الاعتبار لتحسين جودة التعليم اللغوي وضمان إعداد جيل قادر على التواصل بفاعلية وفهم عميق للغة العربية.

كما نأمل أيضا أن تُفتَح آفاق جديدة للبحث في هذا المجال، وأن تُجرى دراسات إضافية لتقييم فعالية المنهج التداولي في مراحل تعليمية مختلفة، مما يسهم في تطوير مناهج تعليمية شاملة ومتطورة تحقق الأهداف التعليمية المرجوة وتلبي احتياجات المتعلمين.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

أ- المصادر:

1. أبو الفضل جمال الدين بن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط3، 1994.
2. أبو الحسين أحمد بن فارس، مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت، ط1، 1979.
3. أبو الحسين أحمد بن فارس، الصاحبي في فقه اللغة العربية، تحقيق: أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1997.
4. أبو الحسن علي بن يوسف القفطي، إنباه الرواة على أنباه النحاة، تحقيق: أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1982.
5. أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتب العلمية، بيروت، دط، ج1.
6. أبو القاسم عبد الرحمن الزجاجي، مجالس العلماء، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، 1983.
7. أبو إسحاق إبراهيم بن موسى الشاطبي، الموافقات، تحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن، دار بن عفان، القاهرة، ط1، 1999.
8. أبو بكر محمد بن الحسن الزبيدي، طبقات النحويين واللغويين، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1974.
9. أبو بكر عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق: محمد رضوان الداية، دار الفكر، دمشق، ط1،2007.
10. أبو بكر محمد بن الأنباري، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تحقيق: إبراهيم السامرائي، بغداد، مكتبة الأندلس، دط، 1970.

11. أبو بكر محمد بن الأنباري ، الإغراب في جدل الإعراب، تحقيق: سعيد الأفغاني، دار الفكر، بيروت، ط2، 1971.

12. أبو هلال بن عبد الله العسكري، كتاب الصناعتين "الكتابة والشعر"، تحقيق: علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، منشوارت المكتبة العصرية، بيروت، دط ،1986.

13. ابن رشد، الضروري في صناعة النحو، تحقيق: منصور علي عبد السميع، دار الكتب العلمية، القاهرة، ط1، 2010.

14. جلال الدين السيوطي، سبب وضع علم العربية، تحقيق: مروان العطية، دار الهجرة، دمشق، ط1، 1988.

15. عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط2، 1988.

16. علي الجمل وآخرون، معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المنهاج وطرق التدريس، عالم الكتاب، القاهرة، ط1، 1996.

ب- المراجع:

1. إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب، القاهرة، ط2، 2006.

2. أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية، مدخل نظري، منشورات عكاظ، الرباط، المغرب، ط1، 1989.

3. أحمد المتوكل، الوظيفة بين الكلية والنمطية، دار الأمان للنشر، الرباط، دط ،1994.

4. أحمد مختار عمر وآخرون، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب الحديث، القاهرة، ط1، 2008.

5. أحمد فهد صالح شاهين، النظرية التداولية وأثرها في الدراسات النحوية المعاصرة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2015.

6. أحمد محمود نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، دط، 2002.

7. أحمد عفيفي، نحو النص، مكتبة زهراء الشرق، ط1، 2001.

8. إدريس مقبول، الأسس الإبستمولوجية والتداولية للنظر النحوي عند سبويه، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، ط 1، 2006.

9. إسماعيل زكريا، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، بيروت، ط1، 2007.

10. الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992.

11. الشيخ محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، القاهرة، ط2، 2009.

12. العياشي أدراوي، الاستلزام الحواري في التداول اللساني، دار الأمان، الرباط،ط1، 2001.

13. تمام حسان، الأصول دراسة إبستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2000.

14. حسن خميس الملخ، التفكير العلمي في النحو العربي، دار الشروق، عمان– الأردن، ط1، 2002.

15. حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، 2005.

16. حسين رفعت حسين، الإجماع في الدراسات النحوية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2005.

17. حمو الحاج ذهبية، لسانية التلفظ وتداولية الخطاب، الأمل للطباعة والنشر، الجزائر، 2012.

18. خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية: مع محاولة تأصلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، العلمة، الجزائر، ط1، 2009.

20. راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2014.

21. رحيم يونس كرو العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، دار الدجلة، عمان، ط1، 2008.

22. رشدي أحمد طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، القاهرة، دار الفكر العربي،2003.

23. رمضان أرزيل ومحمد حسونات، نحو استراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات، دار الأمل، الجزائر، ط2، 2002.

24. سعيد كريم الفقي، تيسير النحو لقواعد اللغة العربية، دار اليقين للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2001.

25. شكري سيد أحمد، عبد الله محمد الحمادي، منهجية الأسلوب تحليل المضمون وتطبيقاته في التربية، جامعة قطر، مركز البحوث التربوية ،1987.

26. صابر الحباشة، التداولية والحجاج مداخل ونصوص، صفحات للدراسات والنشر، سوريا، ط1، 2008.

27. صلاح راوي، النحو العربي نشأته تطوره مدارسه رجاله، دار غريب للطابعة والنشر، القاهرة، دط، 2003.

28. صلاح الدين صالح حسين، الدلالة والنحو، مكتبة الآداب، مصر، 1969.

29. طالب سيد هاشم الطبطبائي، نظرية الأفعال الكلامية بين فلاسفة اللغة المعاصرين والبلاغيين العرب، مطبوعات جامعة الكويت، الكويت، 1994.

30. طلال علامة، نشأة النحو العربي، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1996.

31. طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998.

32. طه عبد الرحمن، تجديد المنهج في تقويم التراث، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 1983.

33. طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2. 2000.

34. طه علي حسين الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة، 2005 .

35. ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2002.

36. عبد الله أحمد الكريم، المعنى والنحو، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2002.

37. عبد الله جاد الكريم، الدرس النحوي في القرن العشرين، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2004.

38. عبد الله جاد الكريم، الإيضاح في نحو مختار الصحاح، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2000.

39. عبد الرحمن الهاشمي، تعلم النحو والإملاء، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان 2008.

40. عبد البديع النيرباني، الخلاصة في النحو، مكتبة نور الهداية، حلب، سوريا، ط2010،1.

41. عبد الحميد السيد، دراسات في اللسانيات العربية، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2004،1.

42. عبد المجيد جحفة، مدخل إلى الدلالة الحديثة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 1999.

43. عرباوي خديجة، المقاربة بالكفاءات واصلاح المنظومة التربوية الجزائرية من 2003 إلى 2013.

44. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2008.

45. علي آيت أوشان، السياق والنص الشعري من البنية إلى القراءة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2000.

46. علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، ط1، 1984.

47. علي محمد محمد يونس، مقدمة في علمي الدلالة والتخاطب، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، 2004.

48. فوزي السيد عبد ربه، المقاييس البلاغية عند الجاحظ في البيان والتبين، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، دط ،2005.

49. محمد صالح سمك، فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها المشكلية وأنماطها العلمية، نشر مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1975.

50. محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص)، المركز الثقافي العربي، المغرب، 1992.

51. محمد منير حجاب، الأسس العلمية لكتابة الرسائل الجامعية، دار الفجر لنشر والتوزيع، القاهرة، ط3، 2000.

52. محمود عكاشة، النظرية البراغماتية اللسانية(التداولية) دراسة المفاهيم والنشأة والمبادئ، مكتبة الآداب، مصر، 2013.

53. مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 2005.

54. مصطفى غلفان، اللسانيات العربية وأسئلة المنهج، دار ورد، الأردن، ط1، 2003.

55. منى إلياس، القياس في النحو، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 1985.

56. نصيرة غماري، النظرية التداولية عند الأصوليين دراسة في تفسير الرازي، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2014.

ت- الكتب الأجنبية المترجمة:

1. أوستين، نظرية أفعال الكلام العامة، ترجمة: عبدالقادر قينين، دار إفريقيا الشرق، المغرب، 1991.

2. جاك موشلر وآن ريبول، القاموس الموسوعي للتداولية، المركز الوطني للترجمة، تونس، 2010.

3. جورج يول، التداولية، ترجمة: قصي العتابي، دار العربية للعلوم، بيروت، ط1، 2010.

4. فان ديك، علم النص: مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة: سعيد حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب، ط1،2001.

5. فرانسوز أرمينكو، المقاربة التداولية، ترجمة سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، الرباط، دط، 1986.

6. فردينان دوسوسير، علم اللغة العام، ترجمة: يوئيل يوسف عزيز، دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد، العراق، دط ،1988.

7. يوهان فك، دراسات في اللغة واللهجات والأساليب، ترجمة: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1980.

ث- المؤتمرات والمجلات:

6. أحلام تاهي، المقاربة النصية في السندات البيداغوجية للتعليم الثانوي بين التنظير والتطبيق- السنة الثانية من التعليم الثانوي أنموذجا-، مجلة حوليات الآداب واللغات، عدد08، 2017.

5. بلقاسم دفه، النحو العربي بين التقليد والمناهج اللسانية الحديثة، مجلة الآداب واللغات- جامعة قاصدي مرباح ورقلة- الجزائر، العدد الخامس، مارس 2006.

4. حبيب أعراب، الحجاج والاستدلال الحجاجي، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، يوليو2001.

1. حسام كامل، العربية بين قراءة التراث وتطبيق النظريات المعاصرة، المؤتمر الدولي الخامس لقسم النحو والصرف والعروض، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، 2009.

7. محمد جاهمي، واقع تعليم النّحو العربي في المرحلة الثّانوية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد السابع، فيفري 2005م.

3. محمد سويرتي، اللغة ودلالاتها: تقريب تداولي للمصطلح البلاغي، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، مارس 2000.

2. يحي بعيطيش، النحو العربي بين التعصير والتيسير، أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001.

ج- الرسائل الجامعية:

1. أكلي سورية، حركة تيسير تعليم النحو العربي في الجزائر، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2012.

3. آمنة لعور، الأفعال الكلامية في سورة الكهف: دراسة تداولية، مذكرة ماجستير، جامعة منتوري، قسنطينة، 2016.

2. بوزيد مومني، معلقة إمرئ القيس: دراسة أسلوبية، مذكرة ماجستير في علم الدلالة، جامعة منتوري قسنطنية، 2006.

4. فضيل قاسمي، تعليمية النحو عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان. 2019.

ح- الوثائق التربوية:

1. اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة للمنهاج، السنة الأولى من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016.

2. اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر. 2007.

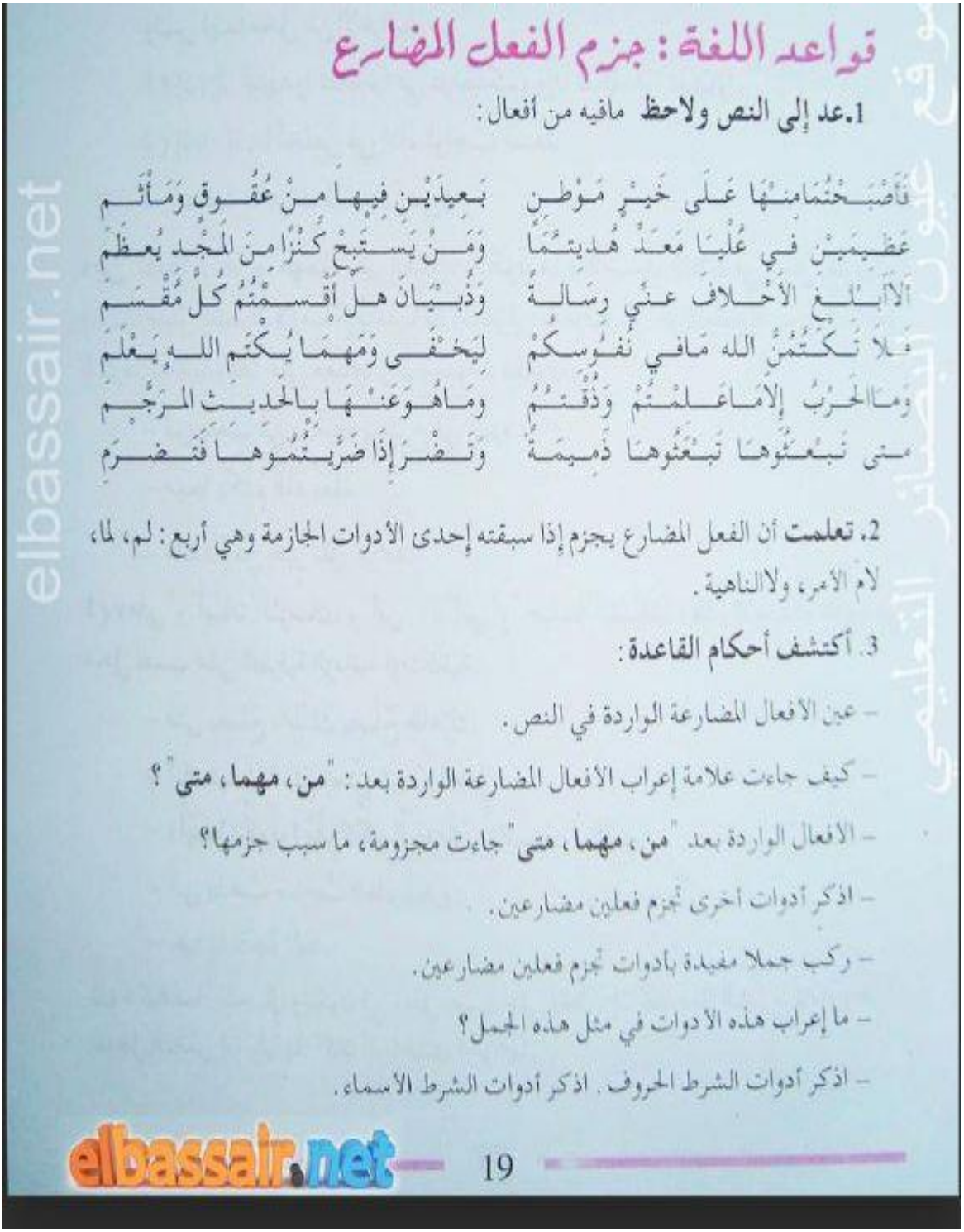
3. اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها للسنة الثانية من التعليم الثانوي، جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.2007.

4. وزارة التربية الوطنية: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2018 – 2019.

الملاحق


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
المشوّق
في الأدب و النصوص
و المطالعة الموجهة
السنة الأولى من التعليم الثانوي
جذع مشترك آداب


الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
المشوّق
في الأدب والنصوص
والمطالعة الموجهة
للسنة الأولى الثانوية
* * * * *
جذع مشترك آداب
الإشراف :
حسين شلوف – مفتش التربية والتكوين
تأليف :
حسين شلوف
مفتش التربية والتكوين
أحسن تليلاني
أستاذ بالتعليم الثانوي
محمد القروي
أستاذ بالتعليم الثانوي
elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي
elbassair.net



قواعد اللغة : جزم الفعل المضارع

1.عد إلى النص ولاحظ مافيه من أفعال :

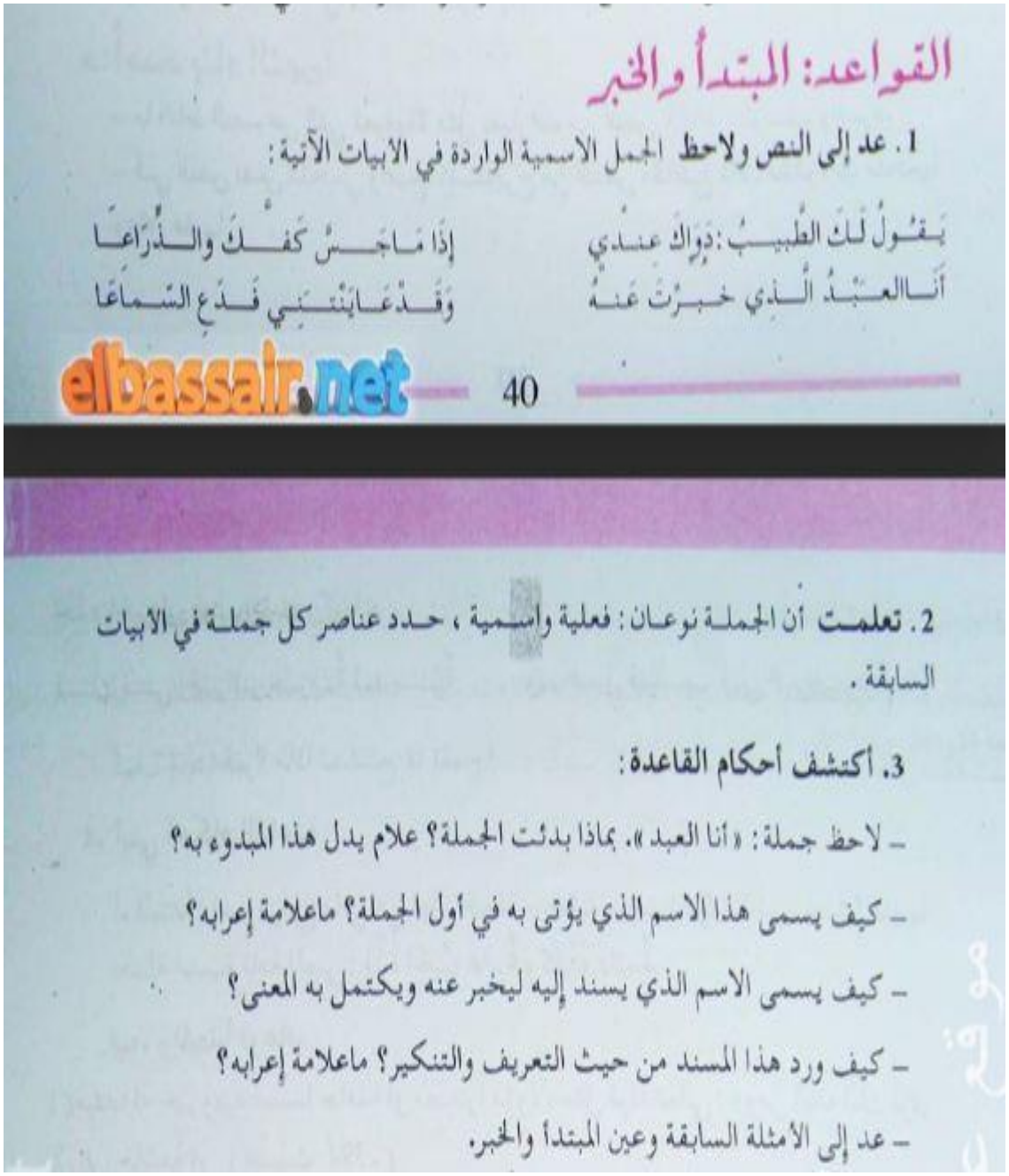
فَأَصْبَحْتُمَا مِنْهَا عَلَى خَيْرِ مَوْطِنٍ ... بَعِيدَيْنِ فِيهَا مِنْ عُقُوقٍ وَمَأْثَمِ
عَظِيمَيْنِ فِي عُلْيَا مَعَدٍّ هُدِيتُمَا ... وَمَنْ يَسْتَبِحْ كَنْزًا مِنَ الْمَجْدِ يُعْظَمِ
أَلَا أَبْلِغِ الْأَحْلَافَ عَنِّي رِسَالَةً ... وَذُبْيَانَ هَلْ أَقْسَمْتُمُ كُلَّ مُقْسَمِ
فَلَا تَكْتُمُنَّ اللهَ مَا فِي نُفُوسِكُمْ ... لِيَخْفَى وَمَهْمَا يُكْتَمِ اللهُ يَعْلَمِ
وَمَا الْحَرْبُ إِلَّا مَا عَلِمْتُمْ وَذُقْتُمُ ... وَمَا هُوَ عَنْهَا بِالْحَدِيثِ الْمُرَجَّمِ
مَتَى تَبْعَثُوهَا تَبْعَثُوهَا ذَمِيمَةً ... وَتَضْرَ إِذَا ضَرَّيْتُمُوهَا فَتَضْرَمِ

2. **تعلمت** أن الفعل المضارع يجزم إذا سبقته إحدى الأدوات الجازمة وهي أربع : لم، لما، لام الأمر، ولاالناهية .

3. **أكتشف أحكام القاعدة** :

- عين الأفعال المضارعة الواردة في النص .
- كيف جاءت علامة إعراب الأفعال المضارعة الواردة بعد : "**من، مهما، متى**" ؟
- الأفعال الواردة بعد "**من، مهما، متى**" جاءت مجزومة، ما سبب جزمها؟
- اذكر أدوات أخرى تجزم فعلين مضارعين .
- ركب جملا مفيدة بأدوات تجزم فعلين مضارعين .
- ما إعراب هذه الأدوات في مثل هذه الجمل؟
- اذكر أدوات الشرط الحروف . اذكر أدوات الشرط الأسماء .

elbassair.net



القواعد: المبتدأ والخبر

1. **عد إلى النص ولاحظ** الجمل الاسمية الواردة في الأبيات الآتية:

يَقُولُ لَكَ الطَّبِيبُ: دَوَاكَ عِنْدِي ... إِذَا مَا جَسَّ كَفُّكَ والذِّرَاعَا

أَنَا العَبْدُ الَّذِي خَبَرْتَ عَنْهُ ... وَقَدْ عَايَنْتَنِي فَدَعِ السَّمَاعَا

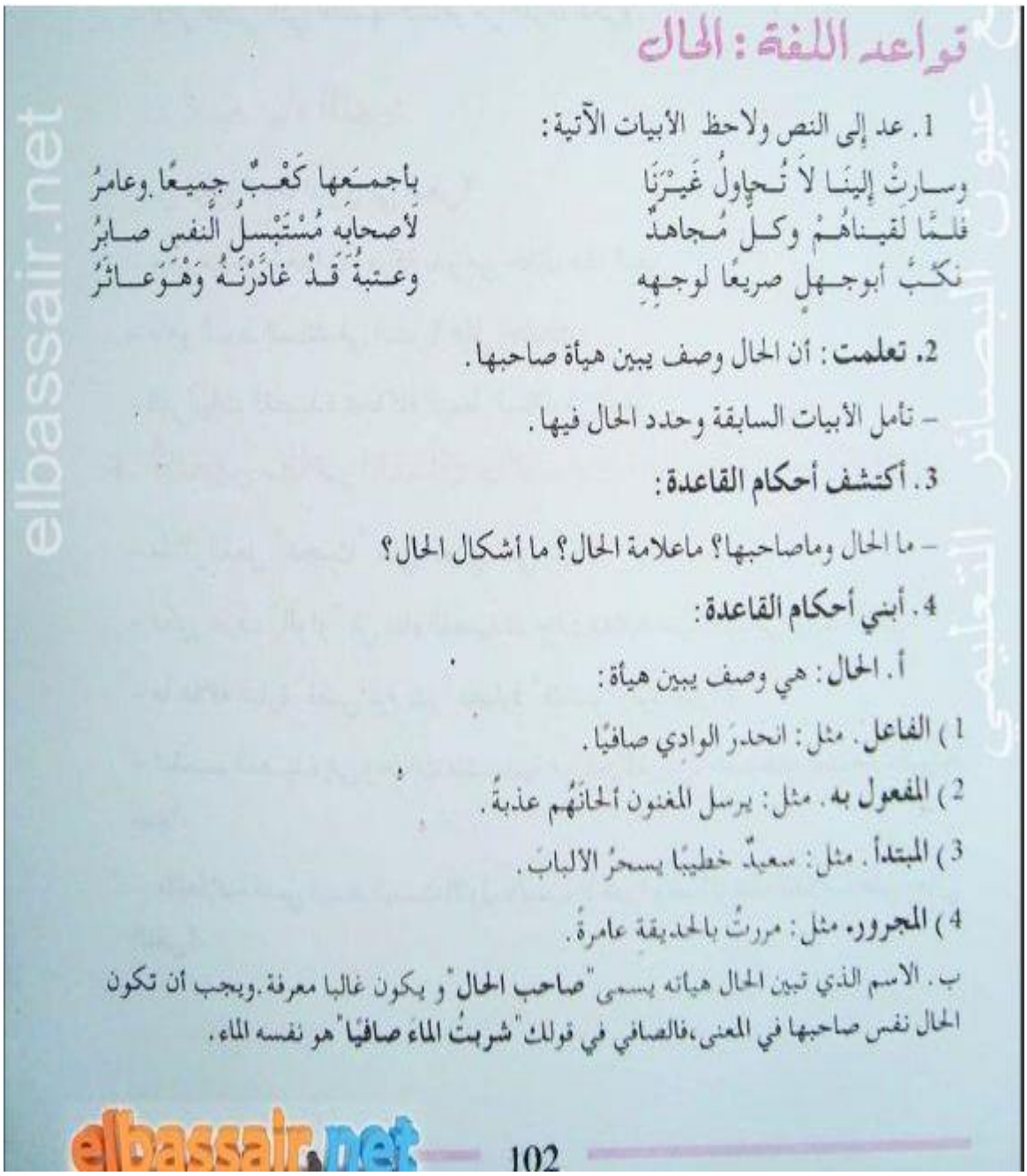
elbassair.net

40

2. **تعلمت** أن الجملة نوعان: فعلية واسمية، حدد عناصر كل جملة في الأبيات السابقة.

3. **أكتشف أحكام القاعدة:**

- لاحظ جملة: «أنا العبد». بماذا بدئت الجملة؟ علام يدل هذا المبدوء به؟
- كيف يسمى هذا الاسم الذي يؤتى به في أول الجملة؟ ماعلامة إعرابه؟
- كيف يسمى الاسم الذي يسند إليه ليخبر عنه ويكتمل به المعنى؟
- كيف ورد هذا المسند من حيث التعريف والتنكير؟ ماعلامة إعرابه؟
- عد إلى الأمثلة السابقة وعين المبتدأ والخبر.



قواعد اللغة : الحال

1. عد إلى النص ولاحظ الأبيات الآتية:

وسارتْ إلينا لا تُحاولُ غيرَنا ... بأجمعها كَعْبٌ جميعًا وعامرُ
فلمَّا لقيناهُمْ وكلُ مُجاهدٌ ... لأصحابه مُسْتَبْسلُ النفس صابرُ
نكَّبَ أبوجهلٍ صريعًا لوجهِهِ ... وعتبةُ قَدْ غادَرْنَهُ وَهْوَ عاثرُ

2. **تعلمت**: أن الحال وصف يبين هيأة صاحبها.

- تأمل الأبيات السابقة وحدد الحال فيها.

3. **أكتشف أحكام القاعدة**:

- ما الحال وماصاحبها؟ ماعلامة الحال؟ ما أشكال الحال؟

4. **أبني أحكام القاعدة**:

أ. **الحال**: هي وصف يبين هيأة:

1) **الفاعل**. مثل: انحدرَ الوادي صافيًا.

2) **المفعول به**. مثل: يرسل المغنون ألحانَهُم عذبةً.

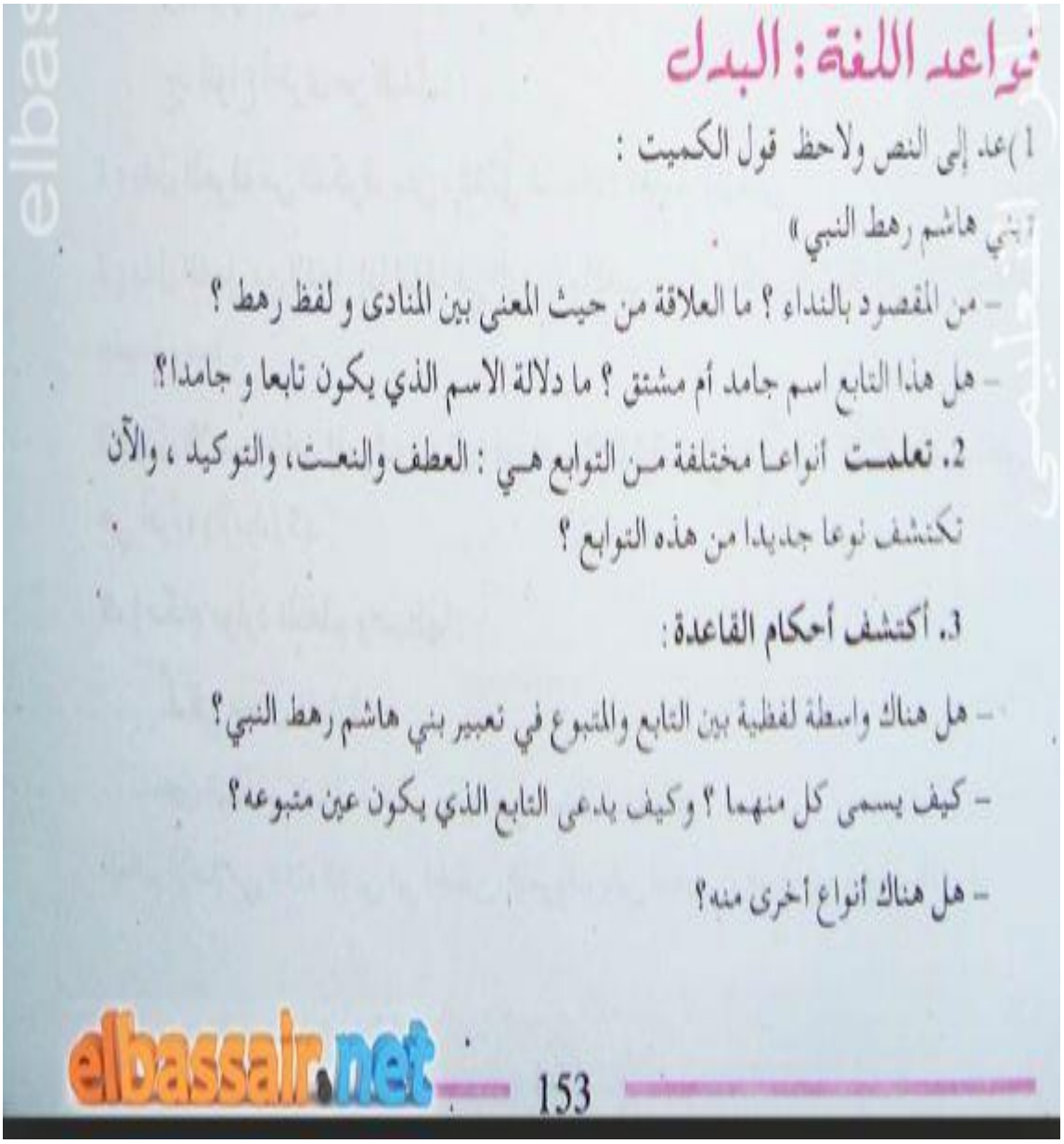
3) **المبتدأ**. مثل: سعيدٌ خطيبًا يسحرُ الألبابَ.

4) **المجرور**. مثل: مررتُ بالحديقة عامرةً.

ب. الاسم الذي تبين الحال هيأته يسمى "**صاحب الحال**" و يكون غالبا معرفة. ويجب أن تكون الحال نفس صاحبها في المعنى، فالصافي في قولك "**شربتُ الماءَ صافيًا**" هو نفسه الماء.

elbassair.net

102



قواعد اللغة : البدل

1)عد إلى النص ولاحظ قول الكميت :

بني هاشم رهط النبي »

– من المقصود بالنداء ؟ ما العلاقة من حيث المعنى بين المنادى و لفظ رهط ؟

– هل هذا التابع اسم جامد أم مشتق ؟ ما دلالة الاسم الذي يكون تابعا و جامدا؟

2. **تعلمت** أنواعا مختلفة من التوابع هي : العطف والنعت، والتوكيد ، والآن تكتشف نوعا جديدا من هذه التوابع ؟

3. **أكتشف أحكام القاعدة :**

– هل هناك واسطة لفظية بين التابع والمتبوع في تعبير بني هاشم رهط النبي؟

– كيف يسمى كل منهما ؟ وكيف يدعى التابع الذي يكون عين متبوعه؟

– هل هناك أنواع أخرى منه؟

elbassair.net

153

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

المحتـــــــــــوى	الصفحة
مقـــدمة	أ
الفصل الأول: النحو العربي واللسانيات التداولية: الدراسة النظرية	
المبحث الأول: النحو العربي دراسة نظرية	
تمهيد	07
أولا: ماهية النحو ونشأته	07
1- مفهوم النحو	07
1.1- لغة	08
2.1- اصطلاحاً	09
2- نشأة النحو العربي	09
1.2- أسباب نشأته	09
2.2- سبب وضعه وواضعه	11
ثانيا: أهمية علم النحو وأهداف تدريسه	13
1-أهمية علم النحو ومكانته	13
2- أهداف تدريس النحو العربي	15
ثالثا: أنواع النحو وصعوبات تعليمه	18
1- نوعاه	18
1.1- النحو العلمي التحليلي	18
2.1- النحو التربوي التعليمي	18
3.1- الفرق بين النحو العلمي والنحو التعليمي	19
2- صعوبات تعليم النحو	19
رابعا: طرائق تدريس النحو	21

2.2- الطريقة القياسية	21
2.2- الطريقة الاستقرائية	23
3.2- طريقة النصوص المعدلة	24
المبحث الثاني: اللسانيات التداولية دراسة نظرية	
تمهيد	27
أولا: مفهوم التداولية	27
1- التداولية في المعاجم العربية	28
2- التداولية اصطلاحا عند الغرب	29
3- التداولية اصطلاحا عند العرب	30
ثانيا: نشأة التداولية وتطورها	31
1- عند الغربيين	31
2- عند العرب	33
ثالثا: علاقة التداولية ببعض العلوم	35
1- علاقة التداولية بالبنيوية	35
2- علاقة التداولية بعلم الدلالة	36
3- علاقة التداولية بالأسلوبية	36
4- علاقة التداولية بالبلاغة	37
5- علاقة التداولية بتحليل الخطاب	38
6- علاقة التداولية بعلم اللغة الاجتماعي	38
7- علاقة التداولية بالنحو الوظيفي	38
رابعا: نظريات المنهج التداولي	39
1- نظرية الأفعال الكلامية	39
2- نظرية الاستلزام الحواري	42
3- نظرية الافتراض المسبق	44

4- نظرية القصدية	45
5- نظرية الحجاج	46
خامسا: البعد التداولي في الدرس النحوي العربي	47
الفصل الثاني: الجانب التطبيقي للدراسة	
طريقة وأدوات الدراسة	51
المبحث الأول: درس النحو في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب	
أولا: المتعلقات التربوية لنشاط النحو للسنة الأولى من التعليم الثانوي آداب	52
1- التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات	52
2- التدريس بالمقاربة النصية	55
1.2- أهداف المقاربة النصية	55
2.2- تدريس القواعد النحوية من خلال النص الأدبي المتكامل	56
3- الكتاب المدرسي للسنة الأولى من التعليم الثانوي آداب (وصف المدونة)	57
ثانيا: تحليل محتوى نشاط النحو في الكتاب المدرسي	59
1- وصف وتحليل محتوى الدروس النحوية	59
1.1- وصف وتحليل الموضوعات النحوية المقررة	59
2.1- وصف وتحليل من حيث ترتيب وتصنيف الدروس	61
3.1- وصف وتحليل من حيث التوزيع الزمني للدروس النحوية	62
1- وصف وتحليل طريقة تناول درس النحو في الكتاب المدرسي	63
1.2- وصف وتحليل طريقة تناول نشاط قواعد اللغة	63
2.2- تحليل تطبيقات وتدريبات نشاط قواعد اللغة	64
2- درس النحو والمقاربة النصية	64
3- تقييم المناهج الدراسية الحالية في تدريس قواعد النحو	65
1.4- المزايا	65

2.4- العيوب	66
المبحث الثاني: نحوَ تدريس قواعد النحو وفق مقاربة تداولية	67
أولا: أثر التداولية في دروس النحو لكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي آداب	
1- التحليل التداولي لتعليمية دروس النحو المقررة في الكتاب المدرسي	68
2-تقييم توظيف آليات المنهج التداولي في دروس قواعد النحو	76
ثانيا: تطبيقات التداولية في تدريس نشاط النحو للسنة أولى من التعليم الثانوي	77
1-البعد التداولي في عملية التدريس	77
2-المقاربة التداولية وتدريس النحو	77
3- كيفية دمج المبادئ التداولية في تدريس القواعد النحوية	78
4- تطبيق المنهج التداولي في تعليمية نشاط قواعد اللغة	80
1.4- تعليمية درس جزم الفعل المضارع بالأدوات الجازمة لفعلين	80
2.4- تعليمية درس المبتدأ والخبر وأنواعهما	81
3.4- تعليمية درس الحال	82
4.4- تعليمية درس البدل	83
خاتمـــة	87
قائمة المصادر والمراجع	90
الملاحق	99
فهرس الموضوعات	106
ملخص	

ملخص

ملخص:

يهدف بحثنا الموسوم بـ: درس النحو العربي في ضوء اللسانيات التداولية– السنة الأولى من التعليم الثانوي– جذع مشترك آداب أنموذجا– إلى استكشاف كيفية تحسين تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية من خلال تطبيق مبادئ اللسانيات التداولية. لهذا الغرض وضعنا الإشكالية التالية: **كيف يمكن أن تُسهِم مبادئ اللسانيات التداولية في تحسين تدريس قواعد النحو؟ وما مدى توظيف تلك المقاربة في المنهاج النحوي للسنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة الآداب؟**

وللإجابة عنها اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي وذلك بتحليل محتوى الكتاب المدرسي لعينة الدراسة المستهدفة في البحث، مقتفين أثر التداولية فيه من خلال المنهاج التعليمي المعتمد، فلم نجد لها إلا الأثر اليسير لا يعدو أن يكون عصارة مقاربات مجتمعة. كما سعينا إلى تقديم وحدات تعليمية أنموذجية تركز على التفاعل والسياق العملي للغة، وذلك بتوظيف أليات المنهج التداولي، وتوصلنا إلى نتائج إيجابية مفادها أن التعليم التداولي يمكن أن يكون أحد الحلول التي تسهم في تحسين تفاعل المتعلمين مع نشاط قواعد النحو وتيسير فهمها، وتوظيفها في سياقات تواصلية حياتية.

الكلمات المفتاحية: التداولية، النحو العربي، المقاربة، المنهاج، السياق التواصلي.

Research Summary:

Our rseearch, entiled: Lesson of Arabic grammar in light of pragmatic linguistics the first year of secondary education Arts Division as amodel aims to explore how to improve the teaching of Arabic grammar in the secondary stage by applying the principles of pragmatic linguistics.

For this purpos, we set the following problem: How can the principles of pragmatic linguistics contribute to improving grammar rules? To what extent is this approach employed in the grammar curriculum for the first year of secondary education, Arts Division? To answer them, we relied on the descriptive analytical approach, by analyzing the content of the textbook for the sample of the study targeted in the research, tracing effect of pragmatics through the approved educational curriculum. We found only a small effect of it, which is nothing more than the sap of combined approaches.

We sought to provide model education units that focus on interaction and the practical context of the laguage, by employing the mechanisms of the pragmatic approach, and we reached positive results that pragmatic education can be one of the solutions that contribute to improving learnes interaction with grammar activity, facilitaing their understanding, and employing it in communicative contexts life.

Keywords: pragmatic linguistics, Arabic grammar, approach, curriculum, communicative context.