

الرقم التسلسلي:
جامعة سعيدة – الدكتور مولاي الطاهر
كلية الآداب واللغات والفنون
أطروحة

مقدمة لنيل شهادة

دكتوراه الطور الثالث

التخصص : اللسانيات وتعليمية اللغة العربية

الفرع : اللغويات

من طرف :

وناس هوارية

عنوان الأطروحة:

الإستراتيجيات التداولية في تعليمية اللغة العربية

أطروحة مناقشة بتاريخ 20 أكتوبر 2021 أمام لجنة المناقشة المشكلة من : طرف

الرقم	اللقب و الاسم	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	أ.د واضح أحمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة سعيدة – د مولاي الطاهر	رئيسا
02	أ.د عمارية حاكم	أستاذ التعليم العالي	جامعة سعيدة-د مولاي الطاهر	مشرفا
03	أ.د هاشمي الطاهر	أستاذ محاضر أ	جامعة سعيدة-د مولاي الطاهر	ممتحنا
04	أ.د حبيب بوزوادة	أستاذ التعليم العالي	جامعة مصطفى إسطنبولي معسكر	ممتحنا
05	أ.د بسناسي سعاد	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران	ممتحنا
06	أ.د حسنية عزاز	أستاذ التعليم العالي	جامعة سيدي بلعباس	ممتحنا

السنة الجامعية: 2020/2021م – 1442/144



الإهداء

أدعو الله أن يتقبل مني هذا العمل صدقة جارية لروح

والدي- رحمة الله عليه -

الشكر

الحمد لله الذي منّ علي بإنهاء هذا العمل، وألهمني الإخلاص في إنجازهِ، يسرني أن أشكر في البداية مشرفتي الفاضلة الدكتورة عمّارية حاكم، على إشرافها على هذا البحث.

كما لا يفوتني أن أشكر عائلتي التي وقفت إلى جانبي...
شكري موصول لصديقتي حفظهنّ الله ورعاهنّ

مقدمة

تعد اللغة ظاهرة إنسانية، حظي بها الإنسان دون غيره من الخلق، تتطور بتطور الفكر الإنساني؛ مما جعلها محط اهتمام لعلماء لغويين وفلاسفة عبر التاريخ؛ حيث عملوا على إيجاد تفسير لهذه الظاهرة فبحثوا في ماهيتها ونشأتها.

واللغة على اختلافها وتنوعها لب العملية التواصلية بين الأفراد والشعوب على مرّ الأزمان والعصور؛ إذ لا تقتصر وظيفتها على التواصل فحسب بل تتعداه إلى الفهم والإفهام حيث تعد وسيلة للاتصال والتفاعل الاجتماعي، يعبر بها الفرد عن مكنوناته، من عواطف وأفكار؛ كما يستطيع بواسطتها نقل هذه الأفكار والأحاسيس إلى غيره من بيئته فيسهم في رقي مجتمعه وتطوره.

واللغة حاملة للمعلومات، ناقلة للحضارة، حافظة للتاريخ، مَرُوجَة للتراث، وسيط بين الأجيال، تربط الحاضر بالماضي، مرآة تعكس ما غبر من الزمن؛ تنقل التراث وتصور الثقافات وتقرب الحضارات، تصل بين الأجيال فهي جزء من كيان الفرد ووسيلة للرقى والتطور، بتطورها تتطور المجتمعات وتتمايز عن بعضها البعض. ولهذا تعد مهارة الكلام فن وإبداع ومن يمتلكها يكون له القدرة الكافية على التأثير في نفوس الآخرين.

لذا كان تعليم اللغة نقطة مركزية عند العلماء اللغويين واللسانيين؛ فصبّوا كل اهتمامهم حول كيفية تعليم علومها وآدابها لكل الأجيال وعبر كل الأزمان، فعمل خبراء التربية على تكييف المناهج الدراسية من خلال تخصيص مساحات زمنية كافية في المناهج التربوية لتعليمها وجعلها من الميادين الأساس في كل المستويات التربوية، إلى جانب انفتاح التعليم الجزائري على التعليم العالمي من خلال الاطلاع على مستجداته، وتتبع كل ما تجود به قريحة علماء النفس التربوي، وأخصائيي التربية والعلماء اللسانيين، فزاجوا بين البحث العربي والتخصص الأجنبي بالانفتاح على المستجدات الجديدة في ميدان التربية.

وفي الواقع الدراسات الحديثة في مجال اللسانيات وتعليمية اللغات تخدم اللغة العربية في كل أطوارها التعليمية وهذا موضوع الأطروحة.

وإنّ تعليم اللّغة العربية من منظور لساني تداولي سيعيد للّغة العربية مجدها. إذ تتجسد اهتمامات التداولية الأولى في قضايا الاستعمال اللّغوي والتواصل الإنساني؛ حيث تقوم التداولية على دراسة التواصل اللّغوي داخل الخطابات، فتدرس الظواهر اللّغوية داخل هذه الخطابات. إنّ تعليم اللّغة العربية ليس هيناً، بل يحتاج إلى معلّم محنّك، حاذق، متمكّن، واعٍ بتقنيات التدريس، متسلحاً بزاد معرفي وثروة أخلاقية، ناهلاً من حقول المعرفة على اختلاف مشاربها وتعدد مناهلها من لسانيات بكلّ فروعها، وتعليميات اللّغات والبيداغوجيا وغيرها من العلوم الإنسانية كعلم النفس المعرفي، وعلم النفس التربوي، وعلم الاجتماع التربوي، كما يحتاج إلى منهاج مدروس، مخطط له وفق مقاييس عالمية تحترم الضوابط الوطنية.

كما تمثلت دوافعي لاختيار هذا المستوى التعليمي على وجه الخصوص دونه من المستويات في كون هذه المرحلة حسّاسة بشكل لافت للأنظار، فهي الوسيط القائم بين السنة الرابعة متوسط وبين السنة القبلية، وهي مرحلة عمرية حسّاسة يدرس فيها المتعلّم مجموعة من الميادين (ميدان فهم المنطوق- ما كان يعرف سابقاً بالتعبير الشفهي - يُدرس في بداية الأسبوع التعليمي لاعتبار أنّ اللّغة المنطوقة أسبق في الوجود من اللّغة المكتوبة، تليه في الحصّة الثانية القراءة المشروحة المرفوقة بأذوق نصّي، ثمّ في ثالث حصّة الظاهرة اللّغوية يتبعها في آخر الأسبوع التعليمي ميدان إنتاج المكتوب وهو الميدان الذي يستثمر فيه المتعلّم ما درسه في كلّ الميادين طيلة الأسبوع الأوّل من المقطع التعليمي وهكذا...

- اخترت المستوى التعليمي المتوسط لأنّه يدرس فيه ميدان فهم المنطوق (التعبير الشفهي) وهذا ما لا نجده في الثانوي، واخترت السنة الثالثة دون الرابعة متوسط لأنّ هذه الأخيرة لم تكن خاضعة للإصلاح الجديد والتعليم وفق مناهج الجيل الثاني إلا في سنة 2019/2018. أمّا بالنسبة للسنة التي قبلها فكانت مناهجها مكثّفة فقط، ولم تكن لتتضح الرؤيا فيها.

فمن هذا المنطلق ولأجل كلّ هذه الأسباب تمّ اختياري لهذا البحث الموسوم بـ "الإستراتيجيات التداولية في تعليمية اللّغة العربية.

من هذا المنطلق كان الهدف من هذه الدراسة هو محاولة إيجاد بعض الحلول التي بإمكانها النهوض باللغة العربية واسترداد مكانتها بعد الضعف الذي ألمّ بها حيث أصبح جلياً تدني مستوى الإنجازات اللغوية للمتعلّمين، ملموساً في ضعف رصيدهم المعجمي، وركاكة لغة تعابيرهم، ضاربين عرض الحائط قواعدها النحوية بدعوى صعوبة النحو وتعقيد طرائق تدريسه، وبعدها عن البساطة والسلاسة.

تهدف هذه الدراسة إلى إزاحة الدرس اللغوي عن الطرائق التقليدية التي لا تربط المتعلّم بالسياق التداولي؛ حيث تحول هذه الطرائق دون تمكين المتعلّم من تطبيق ما اكتسبه من قواعد نحوية، وصيغ بلاغية، وأرصدة لغوية في حياته المعرفية، أو في واقعه الاجتماعي ممّا يطمس جمالية النحو، ورونق البلاغة، وعذوبة اللفظ في لغة المتعلم. لذا وجب على اللغة العربية أن تفتح عن الدرس اللساني المعاصر بكلّ فروعه والإلمام بكلّ مستجداته.

ولتعليم اللغة العربية وتعميمها في مختلف المقامات، ومن أجل تسهيل استخدامها وتيسير استعمالها وجب تجديد التعليم وفق ما يتطلبه الواقع وهذا باعتماد المنهج التداولي باعتباره إستراتيجية للتعليم تبنى على أسس تربوية هادفة وذات تخطيط تربوي.

و يهدف هذا البحث إلى:

-تسليط الضوء على كيفية استثمار اللسانيات التداولية في تعليم اللغة العربية بمختلف ميادينها اللغوية.

-التركيز على ضرورة التخلي عن الطرائق التقليدية في تعليمية اللغة العربية واستبدالها بما يلائم المناهج الجديدة.

-تبنى الإستراتيجيات التداولية في تعليم اللغة العربية والتركيز على المقاربة التواصلية.

-تقصي مواطن الضعف وتشخيص مكامن الخلل من أجل استدراك النقص وتعويضه من خلال استثمار مبادئ المقاربات الحديثة، بدءاً بالمقاربة التداولية.

-التركيز على تطوير المناهج التربوية التعليمية في المدرسة الجزائرية المعاصرة.

ومما دفعني لاختيار هذا الطرح ومعالجته هو:

- العمل على استثمار الإستراتيجيات التداولية في تعليم ميادين اللغة العربية استثماراً فعلياً.

- معالجة الأداء التعليمي الذي يتم به إنجاز ميادين اللغة العربية داخل حجرات الدرس.

- تسليط الضوء على احتكار بعض أساتذة اللغة العربية من الجيل السابق لطرائق التعليم التقليدية ورفضهم للطرق الجديدة بحجة أنها تستهلك زمناً أكبر لإنجاز الدرس الواحد.

- محاولة النهوض باللغة العربية من خلال إضفاء الجديد على المنظومة التربوية.

- استثمار المقاربة التداولية في تعليمية اللغة العربية يستدعي بالضرورة استثمار المقاربة التواصلية وتحليل الخطاب والبلاغة الجديدة وكلّ هذا يتم تحت راية المقاربة النصّية، ممّا يثري المنظومة التربوية ويُسهم في تطور المناهج التعليمية.

وكانت الإشكالية الأساس التي يطرحها هذا البحث: ما هو الدور الفعلي الذي أفادت به اللسانيات التداولية اللغة العربية؟ انبثقت عنها مجموعة من التساؤلات أهمها: ما مدى فاعلية الإستراتيجيات التداولية في تنمية الدرس اللغوي العربي الحديث؟ ما هو أثر تبني الإستراتيجيات التداولية في تعليمية اللغة العربية على اللغة العربية؟ وهل استجابت اللغة العربية للسانيات التداولية باعتبار أنّ هذه الأخيرة تحمل الفيض الغزير في مجال التواصل التعليمي؟ كيف يتم تدريس اللغة العربية وفق المقاربة التداولية؟ كيفية استثمار المهارات اللغوية في تدريس اللغة العربية تداولياً؟

وأمام هذه الإشكاليات يتوجب علينا تقديم فرضيات أهمها:

- بناء مناهج تعليمية خاصة تدريس اللغة العربية مقاربة تداولية.

- استثمار الخصائص التداولية في تعليمية اللغة العربية بتفعيل المقاربة بالكفايات كون التداولية تراعي مبدأ الكم والكيف.

للإجابة على هذه الإشكالية اعتمدنا المزاوجة بين المنهج التداولي الذي يعمل على تحليل الكلام في بعده التواصل والإنجازي، والمنهج الوصفي التحليلي الذي يعمل على إبراز إيجابيات وسلبيات المناهج التعليمية المتبناة وحتى المقترحة (التداولية).

بنية البحث:

ولمقتضيات الموضوع، جاء البحث في مقدمة، ومدخل، وأربعة فصول.

- مقدمة: أبرزنا فيها أهمية اللغة العربية ومدى حاجتها لمنهج يتماشى مع العصر، ويخدم صلاحيات اللغة، ويفيد المعلم ويستفيد منه المتعلم. تطرقنا لأسباب اختيار الموضوع، والإشكالية المطروحة، وذكرنا الفرضيات المفترضة معالجتها ويسعى البحث للإجابة عنها، وفيها بيّنا المنهج المتبع. كما أشرنا فيها إلى الهدف من وراء هذه الدراسة، وتحدثنا عن الدوافع التي حفزتنا لاختيار الموضوع.

- المدخل: هو عبارة عن شرح وتعريف لبعض المصطلحات والمفاهيم المفاتيح الخاصة بموضوع الطرح، كالمنهاج والدليل، والمقطع، والميدان، والتدريب والتقويم، والإدماج، والكفاءات بكل أقسامها، وغيرها من المصطلحات الجديدة التي دخلت قطاع التربية بفضل مناهج الجيل الثاني (إصلاح الإصلاح). وأردفنا المدخل بأربعة فصول جاءت على التوالي:

الفصل الأول: عنون ب: تعليمية اللغة العربية قراءة في المفاهيم والمصطلحات. عالجنا فيه كل ما له علاقة بالجانب النظري لتعليمية اللغة من المفهوم والتأسيس إلى علاقتها بالعلوم الأخرى، كما عرّجنا على الإستراتيجيات التعليمية الموجهة لتعليم اللغة العربية، وعولجت في خمسة مباحث الأول الإطار المفاهيمي العام للتعليمية، والمبحث الثاني حول علاقة التعليمية بالعلوم الأخرى، وفي الثالث الإستراتيجيات التعليمية لتعليم اللغة العربية، وفي المبحث الرابع تطرقنا فيه إلى المقاربات اللغوية في تعليم اللغة العربية، وتناولنا كل هذه المحاور بشرح مفصل ومبسط وباستفاضة حتى يتناسب مع الطرح العلمي.

لننتقل إلى **الفصل الثاني** الموسوم ب: التداولية - المفهوم - النشأة والتطور. استعرضنا الإرهاصات الأولى للتداولية فتناولنا فيه التداولية من حيث الجذور، المفهوم والنشأة،

والأعلام، الخصائص، والأهداف...وعنون المبحث الأول بالجذور الفلسفية للسانيات التداولية، والمبحث الثاني: المفاهيم التداولية، والمبحث الثالث عنوانه بالتداولية وعلاقتها بالعلوم الأخرى، وغيرها من المباحث.

لننتقل إلى الفصل الثالث: الموسوم بالتواصل في الخطاب التعليمي، والذي ركّزنا فيه على التواصل في العملية التعليمية التعلّمية، وأشرنا فيه إلى أقطابها، وشرحنا دور كلّ منها، كما ذكرنا المقاربات المعتمدة في اللّغة العربية، كان المبحث الأول حول التواصل المفهوم والتأسيس، والمبحث الثاني التواصل في التربية والتعليم، والمبحث الثالث الكفايات اللّغوية لدى معلّم اللغة العربية...

الفصل الرابع التطبيقي: تجليات المبدأ التداولي في تعليمية اللّغة العربية.

ويعد الفصل الرابع منجز لما هو نظري، فهو بحث تطبيقي حاولنا فيه إسقاط مبادئ النظرية التداولية على الخطاب التعليمي في مرحلة التعليم المتوسط.

كان مدار البحث فيه عن كيفية تطبيق الإستراتيجيات التداولية في تعليمية اللّغة العربية، حيث تناولنا الفكرة من منظورين: نظري وهو شق تطرقنا فيه إلى إرداف كلّ ميدان بجانب نظري قبل أن نخرج فيه على التطبيق.

تطبيقي: حاولت فيه جاهدة تطبيق ما جاء في النظري حتى نثري هذه المزاجية وتكون وفق الأساليب البيداغوجية الحديثة، وهنا أشير إلى أنني حاولت فعليا تطبيق المنهج التداولي في الميدان طيلة ثلاث سنوات مع قسم السنة الثالثة من التعليم المتوسط، وفعلا كانت نتائج المتعلّمين جيّدة، ثم أنهيت البحث بخاتمة.

الخاتمة: وختمت البحث بخاتمة كحوصلة حملت نتاج البحث وتضمنت أهم النتائج المتوصل إليها بعون الله وتوفيقه، إلى جانب تقديم بعض المقترحات التي رأيت من الضروري العمل بها لمعالجة الكثير من النّفاص التي تعرقل مسار العملية التعليمية التعلّمية في المدرسة الجزائرية وتعمل على تطويرها.

ولأننا عرجنا في بحثنا على عدّة محاور منها ما له علاقة بتعليمية اللّغة العربية، ومنها ما له علاقة باللسانيات التداولية، ومنها ما علاقته قائمة على التواصل كان لزاما

علينا التنوع في المراجع والمصادر والتي كان زادي منها وفير وغزير أثبتتها في مكتبة البحث وأذكر أهمها: التداوليات علم استعمال اللغة لصاحبه حافظ إسماعيلي علوي، والدرس التداولي في علم اللغة الحديث للكاتب محمد محمود السيد أبو الحسن، مدخل في اللسانيات التداولية ل: الجليلي دالاش، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية، لصاحبه خليفة بوجادي. ومن الكتب المترجمة كان لنا نصيب منها والتي من بينها المقاربة التداولية لفرنسوا أرمينيكو، وكتاب التداولية لجورج يول وغيرها من الكتب القيمة التي أثبتناها في مكتبة البحث.

وأثناء جمع المادة العلمية لإثراء هذا الطرح صادفتنا مجموعة من الدراسات سبقت بحثنا هذا وعولجت من منظور آخر مغاير لدراستنا نذكر منها:

- اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغة العربية- السنة الرابعة من التعليم المتوسط

أنموذج- أطروحة دكتوراه لصاحبها شيباني الطيّب.

- إستراتيجية التواصل اللغوي في تعليم وتعلم اللغة العربية- دراسة تداولية - رسالة ماجستير - لصاحبها شيباني الطيّب.

وكأي عمل جاد لا بدّ لصاحبه من مواجهة بعض العراقيل ومن طبيعة البحوث أنّ كلّ بحث فيه ما يعسّره ولا يجعله يخلو من الصعوبات التي يمكن القول أنّها تعتري أيّ باحث مبتدئ، خاصّة في إصراري على تطبيق المنهج التداولي على عيّنة البحث وأنا مبتدئة في ميدان التعليم ولا أملك الخبرة الكافية.

إلى جانب انحصار وقت الحصّة في خمس وأربعين دقيقة(بسبب الظرف الصّحي الطارئ كورونا) بدل ساعة كاملة واعتمادا على السرعة لإنهاء البرنامج على حساب الكيف الذي نادت به المقاربات الجديدة المتبعة في تعليم اللغة العربية وعلى وجه الخصوص المقاربة بالكفاءات. وهذا خارج عن سلطتي إذ نحن مطالبون من الوزارة بإنهاء المقرر التربوي في أوانه ومتابعون من الموجه التربوي الذي بدوره مكلف بإنجاز عمله من الوزارة ضاربين عرض الحائط ما دعت إليه المقاربة بالكفاءات.

من بين الصعوبات التي واجهتني كثرة الأفكار وغزارة المعارف النظرية التي تخلّلت عن الكثير منها حتى أَلَمَم صفحات هذا البحث ولا أجعله يتشعب أكثر.

في نهاية هذه الأسطر عليّ أن أشير إلى أنّ الجانب النظري ما هو إلاّ جمع لجهود مضنية في كتب سبقنا أصحابها إلى معالجة الموضوع، وقام آخرون بإجراء دراسات عليها.

وما كان منّا إلاّ جمع المادة العلمية وإعادة ترتيبها والربط بين عناصرها، ثمّ تحليلها. وأخيرا من ادعى الكمال فهو جاهل، وما تمّ عمل إلاّ وبه نقصان. يعود الفضل بدءا ذي بدء إلى الله- سبحانه وتعالى - وما توفّيقني إلاّ منه، وإذا قصرت فذاك من نفسي وحسبنا الاجتهاد والفضل كلّ الفضل بعده للمشرفة الفاضلة البروفيسور: عمّارية حاكم التي شرفتني بالإشراف على هذا العمل، حفظها الله ورعاها وسدّد خطاها وزادها بسطة في العلم.

غليزان بتاريخ

الجمعة 06 شعبان 1442 الموافق ل 19 مارس 2021.

الطالبة: هوارية ونّاس

مدخل

سعى الإنسان منذ الأزل إلى اكتشاف محيطه، ومعرفة خصائصه من مختلف مناحي الحياة الطبيعية والاجتماعية التي ينتمي إليها، كما اهتم العلماء كذلك بطرقهم الخاصة وأجروا الأبحاث اللازمة؛ فأنشأوا المدارس وشيّدوا الجامعات وكونوا المعلمين لأجل النهوض بنشء صالح قوي، فاعل في مجتمعه يعول عليه في كلّ المواقف الحياتية.

فقام العلماء على اختلاف مشاربهم من علماء نفسانيين وأخصائيي التربية بالبحث والتقصي لتأسيس النظريات وتحليل العملية التعليمية ومعرفة خصائص التعلّم والمتعلّم والطرق اليسيرة لوصول المعرفة دون إرهاق المتعلّم، وتبنوا في ذلك مناهج عديدة منها المنهج التداولي نظرا لأنّ التداولية في أساسها تدرس اللّغة في الاستعمال.

الجزور الفلسفية للسانيات التداولية

1- الفلسفة التحليلية:

تعتبر الفلسفة التحليلية أهمّ الاتجاهات الفلسفية المعاصرة التي تهتم بالعلوم الرياضية، والعامة ككل، تحوي مجموعة من المذاهب المتجانسة كالمذهب الواقعي الجديد الذي أسسه الفيلسوف الإنجليزي جورج مور، ومن بعده برتراند راسل الذي سار على دربه؛ ومن المذاهب كذلك الوضعية المنطقية التي ظهرت في البداية على يد الفيلسوف مورييس، ثمّ تبناها من بعده آيروكارناب إلا أنّ أكثر من اهتمّ وعبر عن هذا الاتجاه هو برتراند راسل، حيث جمع في فلسفته بين آخر ما وصلت إليه الرياضيات من تطور وبين الاكتشافات العلمية الذرية، وهذا ما جعل فلسفته يطلق عليها اسم الفلسفة التحليلية أو الرياضية¹.

فالفلسفة التحليلية "عملية يراد بها اكتشاف عناصر موضوع معين من أجل غرض خاص، وهذا يعني أنّ الغرض من التحليل هو التقليل من درجة الغموض في المركبات

- ينظر، مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب-دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللّساني العربي، ص38.

بتوجيه الانتباه إلى الأجزاء المتعددة التي تتركب منها ¹. فالتحليل في الفلسفة غرضه توضيح الغامض من الأمر وإزالة اللبس من خلال إبراز عناصر الموضوع الذي نحله. وقد نوّه شوفيه بأنها "تلك الفلسفة التي ترى أنّ التحليل الفلسفي للغة كفيل بإيصالنا إلى تحليل فلسفي للفكر، وتفسير الفكر كفيل بإيصالنا إلى الفهم الكلّي للكون" ². وما هذا الاتجاه إلا طرح جديد في تفسير الجدلية، غرضه بناء تصور دقيق للكون من خلال اللغة.

1-1- ظهور النزعة التحليلية:

نشأت هذه النزعة كرد فعل ضد النزعات المثالية الميتافيزيقية، وبشكل خاص نشأت ضد الاتجاه الهيجلي، حيث اهتمت بالعلوم الرياضية، وارتكزت على التحليل المنطقي للعبارة وللغة العامة، واهتمت بتحليل طبيعة القضايا في العلوم الرياضية، حيث أنها تعتبر القضايا الميتافيزيقية فارغة لا معنى لها. ويعد المنطق واللغة من أهم أساسيات الفلسفة التحليلية التي انبت عليهما منذ بداياتها؛ لذلك قام فلاسفة التحليل بوضع مناهج علمية جديدة في الفلسفة تركز على تحليل اللغة تحليلاً منطقياً، وقد أثبتت هذه الطريقة بمنهجها العلمي قدرتها على التمييز بين مفاهيم الميتافيزيقية وقضاياها من ناحية ومن ناحية أخرى إيجاد قواعد علمية تشمل الاستقرار والاستدلال.

1-1-1- رواد الفلسفة التحليلية:

اهتم رواد فلسفة اللغة الطبيعية والفلسفة التحليلية بإنجاز بحوث تقوم أساساً على دراسة كيفية توصيل معنى اللغة الإنسانية الطبيعية من خلال الإبداع؛ من هنا كانت الانطلاقة الفعلية لنشأة التداولية من خلال أعمال الفيلسوف الألماني فريج ومن بعده الفيلسوف البريطاني روسل اللذين كان لهما الفضل في العمل على تطوير قضايا متعددة للفلسفة التحليلية التي نجم عنها الفلسفة الأوستينية في اللغة وهذا بتناولها للقضايا التداولية، "إذ عولجت الظواهر التي من قبيل الإحالة، والأفعال اللغوية، الاستلزام الحوارية... ومن

¹ - ناصر إبراهيم: فلسفات التربية، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع، ط2، ت2004، ص.

² - مسعود صحراوي: الأفعال المتضمنة في القول بين الفكر المعاصر والتراث العربي، ص40.

ثمّ انتقلت عن طريق الاقتراض إلى حقل الدراسات اللّغوية¹ وقد اهتموا بدراسة الجوانب الدلالية والتداولية للّغات الطبيعية، وتجاوزوا الاعتقاد المبني على أنّ المشكل الفلسفي كامن في اللّغة ذاتها، إلى أنّه محصور في الاستخدام السليم للّغة. وممن برع في هذا المجال ببحوثه:

أ-فيتغنشتاين وألعاب اللّغة: هو من الفلاسفة الأوائل الذين انتبهوا للجانب الاستعمالي للّغة وهذا من خلال أعماله الأولى في المنطق والفلسفة، حيث عرفت بدراسة الوظيفة التمثيلية للّغة من خلال التركيز على مدى صحّة الملفوظات أو خطئها. ثمّ انتقل إلى دراسة العلاقة بين اللّغة والفكر، ونبّه إلى أنّهما غير منفصلين، وأثبت أنّ اللّغة جماعية يتحدثها المجتمع عامّة ولا وجود للّغة فردية يمتلكها فرد واحد، وأنّ الفرد في تراكيبه يتبع لغة عموم مجتمعه؛ وخلص إلى استبدال معنى التواصلية في اللّغة بالتعبيرية². وفي ذلك عرض فكرة "ألعاب اللّغة" هذا المفهوم الذي من خلاله كشف مفهوم التلاعب بالكلام، والذي اعتبر في وقت لاحق أحد أهم دعائم التداولية؛ فهو يقوم على ممارسة التأويل من خلال الأداء الفعلي للّغة³. وبهذا استطاع التمييز بين المعنى المحصّل المرتبط بالكلام، وبين المعنى المقدّر المرتبط بالجملة، وهي في نظر فيتغنشتاين مجرد لعبة من ألعاب اللّغة.

ب- أوستين:

عمل أوستين أستاذ فلسفة بجامعة أكسفورد، كما قدّم محاضرات بجامعة هارفارد سنة 1955 في فلسفة اللّغة، والتي نشرت سنة 1962م بعدما توفي وعنوانت بـ "كيف ننجز أفعالا بالألفاظ؟"، وفيه ساوى بين بنيتي اللّغة والفكر وجعل منهما أمرا واحدا. واللّغة في رأيه تتجاوز وظيفة الاتصال إلى وظيفة التأثير. وقد كان أوستين أول من بعث نظرية الأعمال اللّغوية، باعتبار أنّ اللّغة من اهتمامات الفلسفة منذ القدم. إلى جانب أنّ البلاغيين

—أحمد المتوكل: اللّسانيات الوظيفية (مدخل نظري)، منشورات عكاظ، الرباط- المغرب -1989،

¹ص15.

² -ينظر، خليفة بوجادي، في اللّسانيات التداولية، محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم؛ ص51.

³ - ينظر، من نفس الصفحة، ص 52.

القدامى كانوا يبحثون في الصلات القائمة بين اللغة والمنطق وبالأخص المنطق الحجاجي من ناحية ومن ناحية أخرى البحث في آثار الخطاب في السامع. بينما امتهن تلميذه سورل التدريس بكاليفورنيا، وعكف على النظر في التأثيرات الحقيقية للخطاب.

وقد طور ج.ر. سورل المقترح الذي جاء به ج.ل. أوسين في الستينات بشأن مفهوم (فعل الكلام) وتتمحور فكرته في أن كل قول ملفوظ يُعدُّ عملاً. وميّز بين نوعين من الملفوظات: الملفوظات الثابتة التقريرية، والتي تمثل حالات أشياء، قد تكون حقيقية أو خاطئة. أمّا الملفوظات الإنجازية فتترتبط بشروط تحقيقها، التي تحملها أثناء النطق بها وبالإستعانة بشروط ظرفية أخرى¹. كأن يقول القاضي: أعلن افتتاح الجلسة، فهنا تعبير حقيقي مناف للكذب تماماً غير قابل له، وهو اعتراض لمبدأ الصدق والكذب الذي تخضع له الجملة. فدلالة هذه الجملة هو توجيه حقيقي من ناطقها إلى متلقيها بالمباشرة بافتتاح الجلسة. أو كأن يقول ساكن الدار لأولاده- عند سماعه لطرق الباب - الباب، الباب. فينصرف المستمع إلى فتح الباب وكأنه تلقى أمراً بذلك.

ويمكن إبراز ثلاث مراحل في بحث أوستين لتحديد معنى "القول يعني الفعل" حيث أعطى تفصيلاً في البداية حول مدلول القول ومدلول الفعل تضمن مبدءاً أن الكلام يناقض الحدث بمعنى أنهما متضادان؛ لينتقل في مرحلة ثانية إلى جعل بين الفعل والقول ترادفاً نسبياً وهذا في حالة القول الملفوظ المقيد بشروط معينة. ليتطور هذا الترادف النسبي إلى ترادف تام في المرحلة الأخيرة، وأعطى لهذه الفرضية مفهوماً تداولياً عاماً، وعدّ كل قول فعلاً².

ج- بيرس Peirce: يعتبر من الأوائل الذين اهتموا بدراسة العلامة من منطلق فلسفي، واعتبروها أوسع من مجالها اللغوي مدمجين إياها في النشاط السيميائي.

وربط بيرس اللغة بالتواصل، وقرن المعنى بظروف الاستعمال، وقد أسهم في نشأة الدرس التداولي من خلال:

¹ - ينظر، خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية، ص53.

² - ينظر، من نفس الصفحة، ص55.

- التمييز بين التعبير باعتباره نمطا وبين مقابله أثناء الاستعمال.

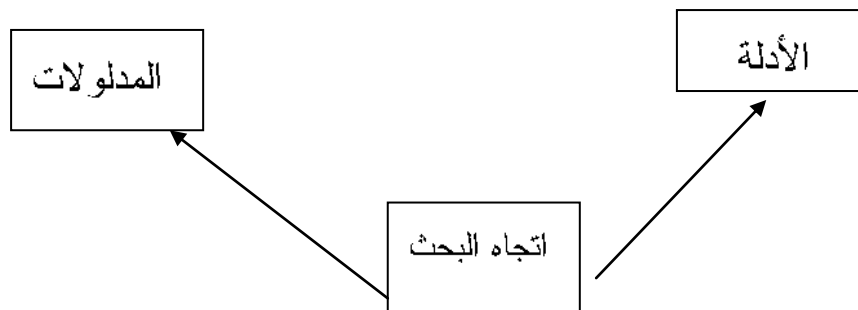
- التمييز والفرقة بين العلامة Indice والرمز Symbole، والإشارة والأيقونة Icone؛ وقد أثارى هذا الموضوع إعطاء شروحا مستفيضة حول مفهوم الدليل أو الوحدة الممثلة Représentem، حيث يقوم على مبدأ التأويل ويتنوع حسب العلاقة التي تربطه بموضوعه؛ والأيقونة تطابق الموضوع صوريا والأمانة (المؤشر) تبنى على العلاقة القائمة بين العلة والمعلول.¹

- وقد أشار الدارسون من خلال حديثه عن التأويل إلى تمييزه بين الدلالة باعتبارها دراسة المؤولات وبين التداولية التي تصب كل اهتمامها بدراسة بقايا هذه المؤولات ورواسبها.

د- موريس: اهتم بدراسة الدليل وتصوراته الواسعة وهذا أهم ما انمازت به بحوثه الفلسفية، وأعتبرت امتداد لبحوث علم النفس السلوكي التي سيطرت في فترة سابقة على اللغة، كما أنه من المؤسسين للدرس السيميائي إلى جانب بيرس.

وقد اعتبر (موريس) بنية اللغة نظاما من السلوك لأنها تهيي المتلقي إلى رد فعل ما حسب البنية التي تلقاها، كما أنه اعتبر التداولية جزءا من السيميائية، تدرس العلاقة بين العلامات ومستخدميها.

وركز على دراسة البنية الشكلية للغة ودراسة علاقة هذه البنية بالمواضيع المتداولة والأشخاص المستعملين لها.



الشكل (01) خطاطة تصور موريس

¹ - ينظر، الجيلالي دلاش: مدخل إلى اللسانيات التداولية، ص9.

ووضّح علاقة العلامة بأبعادها الثلاثة:

-البعد الدلالي: وهو علاقة العلامة بالمواضيع الدالة عليها.

-البعد التركيبي: وهو علاقة العلامة فيما بينها.

-البعد التداولي: ويتمثل في علاقة العلامة بالمؤولين لها.

وحين دراسة موريس للغة وللعلامة اللغوية لم يقص أيّ بعد من الأبعاد الثلاثة. ومن هذا المنطلق توصّل إلى تعريف تداولي للغة" بأنها نشاط تواصلّي أساسي ذو طبيعة اجتماعية".¹ يرى موريس بأنّ اللغة فعل اجتماعي تواصلّي.

وميّز أرسطو بين " الخطاب الجدلي " الذي هو أساسا موجه إلى إنسان مجرد وبين " القول الخطبي " الذي يخاطب إنسانا واقعيّا له عاداته وتقاليده و يتمتع بملكة الحكم. ويصنف أرسطو الأقوال الخطابية بالنظر إلى معيار العلاقة بين الخطاب والمتقبّل لا بالنظر إلى مضمون الخطاب إلى ثلاثة أجناس:

- جنس مشاجريّ (Genre judiciaire) : يتضمن أحكاما على الأعمال المنقضية.²

-جنس منافريّ (Genre épideictique) : يدين أو يرفع من شأن الأعمال الحاضرة.³

يقترح حلولا يبقى تحقّقها رهين الإمكان إذ جهتها استقبالية Genre délibérati جنس مشاوريّ أساسا⁴.

فهذه هي الأعمال اللغوية الرئيسة التي عمل عليها أوستين وسورل. وقد وضع موريس⁵ أحد مؤسسي الدلائلية تصنيفا جديدا لأنواع الخطاب والذي أُعتبر تحسّينا

¹ - فرانسواز أرمينيكو: المقاربة التداولية، ص8

² - فليب بلانشيه: التداولية من أوستن إلى غوفمان ، ص21.

³ - من نفس المصدر، ص 21.

⁴ - من نفس المصدر، ص21.

⁵ - موريس أحد مؤسسي الدلائلية والمرجع الأساس لدى التداوليين.

لتصنيف أرسطو الذي جعل من الخطابة وسيلة عملية للتمويه، عن طريق الخطاب. (manipulation)

هي واحدة من المهام الرئيسة للخطابة، فهي مجموع topoi ويعتبر أرسطو أنّ مهمّة القيام بجرد المواضيع ووجهات النظر التي تسعى إلى معالجة موضوع من المواضيع، ويرتكز الجرد على تصنيفات تعتمد على الذاكرة.

وللإقناع نادى أرسطو بمنهج يعتمد على الجدل "جدلي" مبدأه الفكر الحواري. وإنّ الخطيب البارع هو الذي يتمثل الحضور الندي للمخاطب. ومن هنا تسرب مفهوم الحوار إلى التداولية. ثمّ ما فتئ أرسطو أن أعاد الرؤيا لتحليله واقترح تصنيفا للقضايا حسب درجات الإسناد" ومثال ذلك أنّ القضية تكون -حدّا-، متى أمكن إبدال المحمول بالموضوع، والعكس بالعكس"¹. وهذا النوع من التحليل يغلب في أعمال فلسفة اللّغة إلى يومنا هذا.

وقد دعا الاتجاه التحليلي إلى:²

- أ- رفض أسلوب البحث الفلسفي القديم والثورة عليه وعلى الجانب الميتافيزيقي منه.
- ب- إعطاء الاهتمام البالغ بالتحليل اللّغوي.
- ج- العمل على تجديد بعض المباحث اللّغوية وتقويتها، كمبحث الدلالة وكلّ الظواهر اللّغوية المتفرعة عنه.

1-1-2- اتجاهات الفلسفة التحليلية:

وتنقسم الفلسفة التحليلية إلى ثلاثة أقسام:³

¹ - فليب بلانشيه: التداولية من أوستين إلى غوفمان، ص22.

² - ينظر، أحمد المتوكل: اللسانيات الوظيفية مدخل نظري، منشورات عكاظ، الرباط، ت 1989، ص26.

³ - ينظر، كادة ليلي: المكون التداولي في النظرية اللسانية العربية- ظاهرة الالتزام التخاطبي أنموذجا (أطروحة دكتوراه، ص22).

أ- **الوضعية المنطقية:** يتزعمها رودولف كارناب تلميذ فريجه ، رأى أصحاب هذا الاتجاه في البدء أنّ اللّغة المخصصة للتحليل هي اللّغة المثالية، وقد دعا كارناب إلى تحليل اللّغة تحليلاً منطقياً، إلّا أنّ هذا الرأي لم يدم طويلاً، حيث أنّه رأى أنّ اللّغة الطبيعية العادية تسيئ إلى الحياة الواقعية باعتبارها لغة اعتباطية وغامضة ومتناقضة في مرّات عدّة ، لهذا وجب استبدالها بلغة منطقية صارمة؛ وغيّر كارناب مواقفه ليتجه إلى دراسة اللّغات اليومية، فراح يؤسس فلسفة ذات جذور تداولية، وهذا بعد اقتناعه أنّ اللّغة ليست جافة ولا هي مجرد قواعد تبنى بها الجمل، وإنّما هي تعبر عن الواقع وتدل عليه¹. وهكذا كانت أعماله تمهيداً لنشأة التداولية.

ب- **الظاهراتية اللّغوية:** من أبرز روّادها الفيلسوف الألماني إدموند هوسرل ، استخدم مصطلح الفينومينولوجيا "علم الظواهر " في بداية ظهوره في علم النفس ليبدل على الظواهر السيكلوجية (الشعور والاحساس ...). أمّا فلسفياً فتعني تحديد بنية الظواهر وشروطها العامة، فهي تختص بصورة الظواهر وهذا عن طريق إضفاء معان ودلالات عليها تكسبها مفاهيم تميزها وتوضح خصائصها.

وقد تمّ اكتشاف القصدية التي هي لبّ التداولية بفضل التيار الظاهراتي " الفلسفة الظاهراتية قد جاءت بمبدأ إجرائي جد مفيد في اللّسانيات التداولية، وهو مبدأ القصدية "²، وبسبب نزعة هذا الأخير الفلسفية اللّواقعية، اهتمت بمسائل بعيدة عن استعمالات اللّغة، حيث " انغمست في البحث في أطر فكرية أعم من الكينونة اللّغوية...ومن ثمّ فهي اتجه غير تداولي "³.

ج- **فلسفة اللّغة العادية:** تزعمها الفيلسوف النمساوي "لودفيغ فيتغنشتاين "، تركّز اهتمامها بالحديث عن طبيعة اللّغة وطبيعة المعنى في اللّغات العادية، كما أنّها تعتبر

¹ - ينظر، محمود فهمي زيدان، دار النهضة العربية، بيروت، د.ط، ت1985، ص128.

² - مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة "الأفعال الكلامية " في التراث

اللّساني العربي، ص23.

³ - من نفس المصدر، ص23.

المعنى غير ثابت وغير محدد¹. وفيغنشتاين يعتبر اللغة المادة الأساس للفلسفة مما جعله يوليها الأهمية البالغة، لأنه يرى أن كل التناقضات والخلافات التي تحدث بين الفلاسفة مردّها إهمالهم للغة وسوء فهمهم لها.

تهتم هذه الفلسفة باللغة العادية باعتبارها تعبر عن التصورات والمفاهيم بصدق، مما جعل الفيلسوف فيغنشتاين يدعوا إلى تحليلها، والحكم بها على صحة وبطلان كل ما يقال من عبارات².

وكان "فيغنشتاين" يرى أنه يجب الكشف عن منطق اللغة الطبيعية، أي اللغة العادية المتداولة في حياتنا اليومية، فاللغة التي يريدها ينبغي أن تكون بسيطة بسيطة منزوعة الأقنعة الفلسفية والعلمية، وكان يريد لغة بسيطة بساطة الحياة اليومية، وهي تحقق التواصل بين مستعمليها³.

وهذا الأمر هو الذي ساعده في الكشف عن جوانب الاتصال اللغوي مع مراعاة مقتضيات الاستعمال اللغوي الفعلي، الحي بين ركني العملية الاتصالية.

تبنى فيما بعد فلاسفة أكسفورد أفكار "فيغنشتاين" خاصة "أوستين" و"سيرل" واستطاعوا تقديم فلسفة تحليلية للغة تهتم بالمضامين والمقاصد في العملية الاتصالية، وقد جاء "أوستين" بأفكار مهمة تخدم هذا المجال، خاصة مسلّمة "القصدية" التي تعمق في دراستها مع جملة من المفاهيم المترابطة مثل:

أ- مبدأ التعاقد *Principe de contacte*.

ب- مبدأ الفضاء المزدوج لتمظهرات فعل اللغة *Léacte de language double espace de la mise en scène*

ج- مبدأ الاستراتيجية *Principe de la stratégie*

¹ - ينظر، من نفس المصدر، ص 20.

² - ينظر، صلاح إسماعيل عبد الحق، التحليل اللغوي عند مدرسة أكسفورد، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، ط 1، ت 1993، ص 34.

³ - مسعود صحراوي: الأفعال المتضمنة في القول بين الفكر المعاصر والتراث العربي، ص 49.

د- الصريح والضمني Explicite et implicite

ه- نمط تنظيم الخطاب Mode d'organisation

و- نمط النصوص Type de texte

واعتبر فيتغنشتاين أنّ اللّغة لعبة وأداة، فهي "ليست كالرجل الصارم، يعرف دائماً ماذا يريد، ويفعل دائماً طبقاً لقاعدة محددة، وإنّما كرجل فضفاض متفائل، له مناشط متعددة، يتلاعب بما لديه من أدوات دون صرامة أو خطّة محكمة يسير وفقها"¹.

وهذا دليل على أنّ اللّغة حركية، مرنة، طيّعة غير جامدة، تستطيع مواكبة كلّ الأغراض على اختلافها، فيها المفردة الواحدة ثقيلة بالمعاني، تختلف معانيها حسب السياق الواردة فيه.

وفلسفة اللّغة العادية اتّجاه تولدت من رحمه نظرية الأفعال الكلامية. وقد تبنى فلاسفة "مدرسة أكسفورد" "كلّ أعمال" فيتغنشتاين "بعد تأثرهم بها، وبالأخصّ" أوستين " خلال كتابه (عندما يكون القول هو الفعل)، وتلميذه" سيرل " الذي تبنى بعض أفكار" فيتغنشتاين " واتخذها أسساً ومعايير في دراسة القوى المتضمنة في القول"².

وممّا سبق يتبين لنا أنّ ليست كلّ الاتجاهات المتفرعة عن الفلسفة التحليلية تحمل مباحث تداولية، والاتّجاه الذي لم يقص اللّغة الطبيعية، واهتم بالاستعمالات العادية للّغة، وما تقتضيه العملية التواصلية من أبعاد ومضامين تقتضيها العملية التواصلية هو فلسفة اللّغة العادية.

الفلسفة التحليلية انصبّ اهتمامها باللّغات الطبيعية، وباستعمالات اللّغة، ومقاصد الكلام، الأمر الذي مهدّ الأرضية لظهور أفعال الكلام على يد الفيلسوف " أوستين "،

¹ - محمود فهمي زيدان: في فلسفة اللّغة، دار النهضة العربية، بيروت، د.ط، 1985، ص 106-107.

² - ينظر، مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة "الأفعال الكلامية" في التراث اللساني العربي، ص 49.

لنتوالى ظهور نظريات متعددة كالقصدية ونظرية الملاءمة، والاستلزام التخاطبي والعديد من النظريات التي شكّلت فيما بينها التداولية.

2- الظواهر اللغوية التي درستها الفلسفة التحليلية:

2-1- الفعل المتضمن في القول: يشكل نواة الفعل الكلامي، ويقصد به التصرف الإرادي الذي ينجزه بالكلام، بمعنى أنّه الإنجاز الذي يؤديه المتكلم مجرد تلفظه بملفوظات معينة تكون ذات مضامين ودلالات يتضمنها أي فعل كلامي، كالتهنئة والتعزية والأمر والنهي وغيرها...

2-2- الإحالة: هي الوظيفة اللغوية التي من خلالها نستطيع إحالة العلامة اللغوية على أيّ شيء في العالم الخارجي، علما أنّ كلّ علامة لغوية تؤطرها ثلاثة مكونات: الدال والمدلول والمرجع.

2-3- الاقتضاء: يرتبط الاقتضاء بالإحالة وهو "أنّ صدق جملة ما متضمنة لاسم علم يقتضي أن تكون لهذا العلم إحالة"¹.

2-4- الصورة اللغوية والصورة المنطقية

2-5- الافتراض المسبق: تتأسس نظري التواصل على توجيه رسالة من مرسل إلى متلق فحواها معروف لدى المرسل غير صريح" هو تلك المعلومات التي لم يفصح عنها، فإنّها وبطريقة آلية مدرجة في القول الذي يتضمنها أصلا بغض النظر عن خصوصيته"².

2-6- الاستلزام الحواري: هو آلية من آليات إنتاج الخطاب، والاستلزام الحواري" يقدم تفسيراً صريحاً لقدرة المتكلم على أن يعني أكثر ممّا يقول بالفعل، أي أكثر ممّا تؤديه

¹ - أحمد المتوكل اللسانيات الوظيفية، ص17.

² - حمو الحاج ذهبية: لسانيات التلفظ تداولية الخطاب، دار الأمل للطباعة والنشر، تيزي وزو- الجزائر - ط2، ت2012، ص136.

العبارات المستعملة¹. فهو تمكن المتكلم من الانتقال في المعنى وهو " الانتقال من المعنى الصريح إلى المعنى المستلزم حواريا².

وقد ظهر في سبعينيات القرن التاسع عشر اتجاه يصف التداولية بأنها قمامة اللسانيات، وكان ذلك من خلال اهتمام الفلاسفة ببعض المبادئ المجردة التي تشكل لبّ اللغة" وبعد أن وضع علماء اللغة وفلاسفتها دراسة النواحي المجردة (الكونية العامة) للغة وسط طاولة أعمالهم، أخذوا يدفعون بكلّ ملاحظاتهم حول الاستعمال اليومي للغة نحو حقائق الطاولة. وعندما اكتظت الطاولة وامتألت، أخذ الكثير من هذه الملاحظات حول الاستعمال المعهود للغة بالانحصار لينتهي به الأمر في سلّة المهملات³.

وللإشارة فإنّ ما تحتويه سلّة المهملات في بادئ الأمر لم يتم ترتيبه تحت تصنيف معين، وإنما اتصفت سلبيا بأنها المواد التي لم يتم معالجتها ببسر من خلال طرائق التحليل الشكلية⁴. ولهذا فهم بعض المواد المستخرجة من سلّة المهملات يستوجب علينا التعرف على كيفية وصولها إلى السلّة أصلا؛

حيث اعتبر أنهمة التداولية الاهتمام بمعالجة المشاكل الهامشية التي أغفلتها اللسانيات ولم تعالجها: الفنولوجيا، والتركيب، والدلالة⁵ وهذا من جملة الاتهامات التي طالت التداولية.

¹ - عادل فاخوري: الاقتضاء في التداول اللساني، عالم الفكر، المجلد 2، العدد 3، الكويت ت1989، ص141-142.

² - العياشي أدراوي: الاستلزام الحوارية في التداول اللساني، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، ت2011، ص19.

³ - جورج بول: التداولية، تر: قصي العنابي، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط1، ت2010، ص23.

⁴ - ينظر: م، ن، المصدر، ص23.

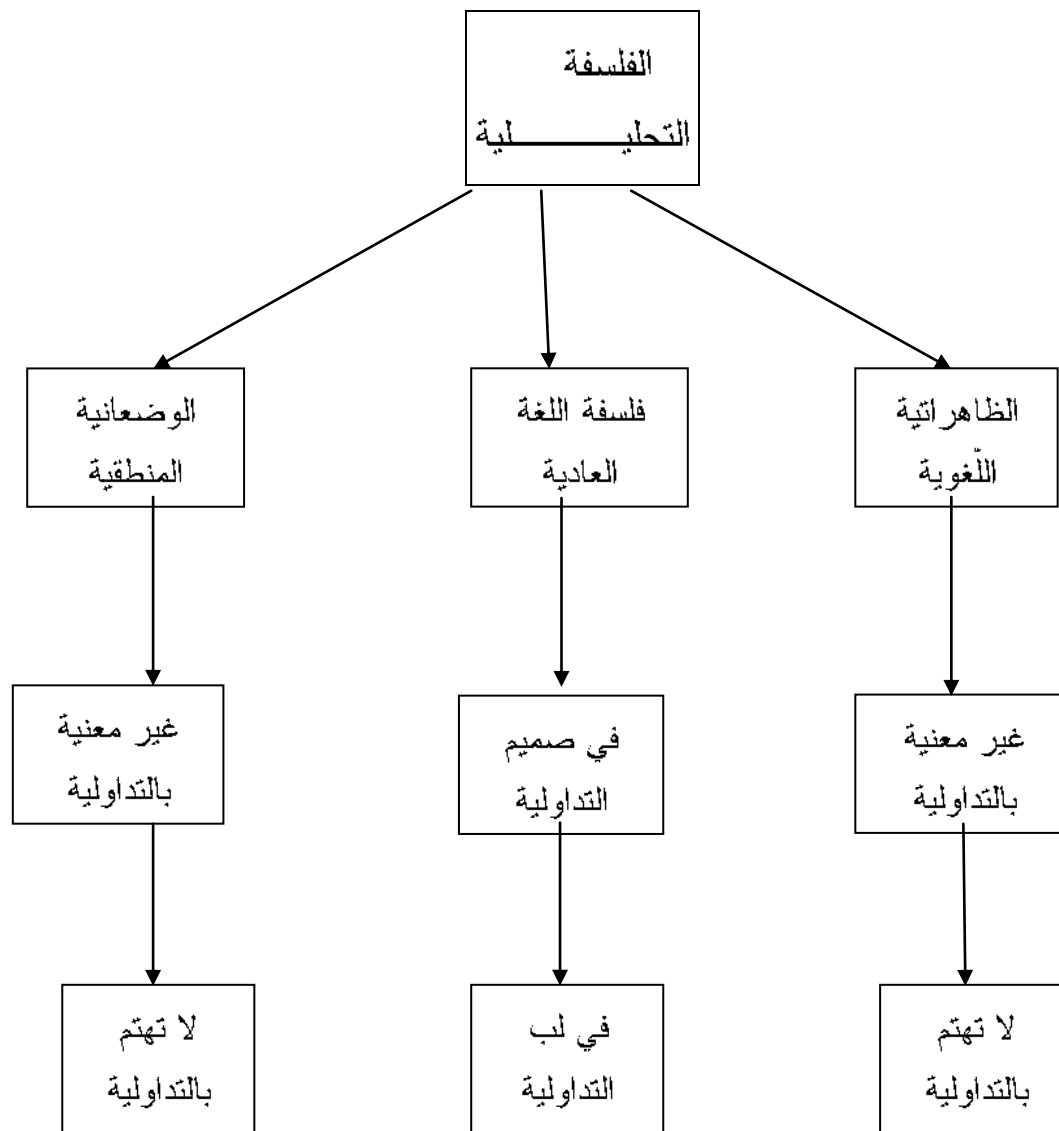
⁵ - ; p11 Aleyaayad Worterbuchlinguistischer and literaturwissenschaftlicher termini - ينظر:

محمد محمود السيد أبو الحسن: الدرس التداولي في ضوء علم اللغة الحديث، ص7. ayad

وقد ظهر المذهب التداولي بصورة علمية فعلية على يد العالم (تشارلز بيرس 1839-1914) حيث قام بالمقاربة التداولية، وكان قد كتب مقالا موضوعه: "كيف نوضح تفكيرنا" أوضح فيه أساسيات الفلسفة التداولية.

وبعده فصل الفيلسوف الألماني (ع. فريجة 1848-1925) بين اللغة العلمية التي هي أساس البرهنة والحساب واللغة العادية التي أشرت فيها أن تكون ذات معان متعددة حتى تؤدي وظائفها التواصلية.

ثم جاء الفيلسوف الألماني (ب. رسل 1872-1970) (وأوستين 1911-1961) رفقة تلميذه "سيرل" وضعوا نواة التداولية في حقل فلسفة اللغة العادية حيث طوروا مفهوم العمل اللغوي من وجهة نظر المنطق التحليلي.



الشكل (01) الظواهر اللغوية التي درستها الفلسفة التحليلية

2- التداولية عند العرب القدامى: استخدم الفلاسفة اليونانيون مصطلح البراغماتية المشتقة من الكلمة اليونانية "براغما" من الفلاسفة الذين استعملوا هذا المصطلح وتداولوه: "أفلاطون"، "أرسطو"، "أوغسطين" ... « pragma »

وهؤلاء وغيرهم اعتبروا البراجماتية صورة نشاط أو فعل أو عمل يرتكز على التجربة والممارسة العملية التي توصل إلى النتائج. فالبراغماتية ترى أنّ المنفعة العملية للمعارف مصدر لها، ومعيّار رئيس لصحتها¹

بينما الفكر البراجماتي المعاصر فاسمه لسبق بالفيلسوف الأمريكي "تشارلز ساندرس بيرس" إذ أنّ هذا الأخير هو أول من وضع مصطلح "براغماتية" وهو أول من أعلنها منهجا فلسفيا، وحتى يقدم بيرس فهما جديدا للأفكار ربط البراغماتية بآثارها الحسية واعتبر أنّ الأفكار الخالية من التأثيرات الحسية لا معنى لها. وبهذه الطريقة كان "بيرس" يحدّد معاني الأفكار والألفاظ؛ وبالتالي فـ "بيرس" ربط بين الدالّ ومدلوله بعلاقة اعتبارية نصل إليها بطريقة تجريبية، وهذا باعتماد تتبع الأعمال والأفكار الحسية، فالدالّ عند "بيرس" هو نتيجة اتحاد مجموعة من العناصر الصوتية، بعضها مع بعض بشكل اعتباري، غير أنّ مدلولها العرفي يحدّده المؤول من خلال ما يحيط به من آثار حسية. وبهذا فهو يرفض أن يتم تفسير الأفكار والألفاظ بواسطة مترادفات تقابل هذه الألفاظ فتترجم إلى ألفاظ أخرى، أو من خلال دلالتها المباشرة في الواقع المتعارف عليه². و نجد "وليم جيمس" يتفق مع "بيرس" في قاعدته الفلسفية لتفسير المعاني والأفكار، ويخالفه في اقتصار الفلسفة البراغماتية على التجربة العلمية، وجمع بين العقل والتجربة.

وقد اقترن اسم (جون ديوي) بالذرائعية³ كمذهب، حيث عرف أيضا بالمذهب الوسيلى، أو الأداتية⁴. فقد حاول "جون ديوي" أن يتميّز عن "بيرس" و"وليام جيمس" من خلال تبنيه اتجاه براغماتي خاص به؛ وإن كانت النظرية الذرائعية لـ "جون ديوي"

¹ - جميل صليبا: المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، ج1، ص103.

² - ينظر، أحمد فهد صالح شاهين، النظرية التداولية وأثرها في الدراسات النحوية المعاصرة، ص5-6

³ - عرفت أيضا بالمذهب الوسيلى، أو الأداتية. أمّا الذرائعية أو الوسلية فهي نظرية تهتم بالفائدة العملية لفكرة كمعيّار لصدقها...تركز على المكون العملي للإنسان قصد بلوغ المعرفة أداة العمل، والعمل بدوره يصبح غاية المعرفة. نعمان بوقرة: المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، ص165.

⁴ - الأداتية: محاولة وضع نظرية منطقية دقيقة عن التصورات، والأحكام والاستدلالات بمختلف صورها؛ وهذا بالنظر مسبقا إلى كيفية عمل التفكير في تحديد النتائج المستقبلية تحديدا تجريبيا. ينظر: أحمد فؤاد الأهواني، جون ديوي: دار المعارف، ص 93.

ماهي إلا اسم آخر للمذهب البراغماتي وهذا لما تشترك فيه معها في بعض الأساسيات مثلما هو الحال في ما جاء به "بيرس" في إثبات كل ماله آثار حسية في الواقع التجريبي، وهو نفسه ماجاء به "جون ديوي" في ضرورة الاتفاق بين الأفكار والبيئة المحيطة. إلى جانب أن الذرائعية والبراغماتية ثارتا على منهج التفكير العقلي الذي باعد بين الفكر والعمل" فالفكرة في ذهن الإنسان بمنزلة ذريعة، أو وسيلة، أو أداة لبلوغ هدف منشود، وكل ما يؤدي إلى هذا الهدف فهو حق" ومن هنا نستنتج أنها تتفق مع النفعية لـ "وليام جيمس" من حيث تركيزها على الجوانب العملية. فأمر يتفق مع منفعة فهو حق مرغوب وكل أمر يتعارض مع تلك المنفعة فهو باطل.

لقد كانت المرحلة الفلسفية التي ميّزت تاريخ الفكر البراغماتي مهمة جدا خاصة ما جاء به "بيرس" من ربط بين الدال والمدلول وبين مستخدم تلك الدوال وهذا من أجل الوصول للحقيقة النفعية عن طريق تفاعل عملي بين هذه الدوال وآثارها الحسية التي ساهمت في تأسيس البراغماتية اللغوية على يد الفيلسوف الأمريكي "تشارلز موريس"

وقد كان استعماله للبراغماتية سنة 1938 على أنها فرع من فروع علم العلامة) السيميائية (الثلاثة: - علم التراكيب (الدوال) - علم الدلالة (المدلولات) - التداولية (العلاقة الرابطة بين الدال والمدلول وبين مستعمل اللغة)¹. ومصطلح التداولية يقول عنه "طه عبد الرحمن": "وقد وقع اختيارنا منذ 1970 على مصطلح التداوليات مقابلا للمصطلح الغربي (براغماتيكا) لأنه يوفي المطلوب حقّه، باعتبار دلالاته على معنيين: الاستعمال والتفاعل معاً، ولقي منذ ذلك الحين قبولا من لدن الدارسين الذين أخذوا يدرجونه في أبحاثهم"². وهو يصف الفعل "تداول" "تداول الناس كذا بينهم يفيد معنى تناقله الناس وأدأروه بينهم ومن المعروف أيضا أن مفهوم النقل والدوران يدلان في استخدامهما اللغوي على معنى التواصل وفي استخدامهما التجريبي على معنى الحركة بين

¹ - ينظر، أحمد فهد صالح شاهين: النظرية التداولية وأثرها في الدراسات النحوية المعاصرة، ص7.

² - طه عبد الرحمن: في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، ت2000، ص27.

الفاعلين...، فيكون التداول جامعا بين اثنين هما: التواصل والتفاعل فمقتضى التداول إذن يكون القول موصولا بالفعل¹.

فالتداول إذا يحمل معنى التواصل بين المخاطب والمخاطب والتفاعل فيما بينهما، والقصد منه أن يكون القول المتلفظ به مرتبط بفعل إجرائي.

لقد تتبع اللغويين العرب على اختلاف أطرافهم ومشاربهم وتباين مرجعياتهم الفكرية قديما حركية المعنى وتغيراته المستمرة؛ حيث تبنت دراساتهم مباحث لا تكاد تختلف عما تتناوله التداولية اليوم، حيث أولت العناية بالمخاطب والمخاطب، والخطاب وكذا السياق الذي يجري فيه الحدث الكلامي، ومقاصد المتكلمين والعملية التواصلية عامة.

وقد عرفت البلاغة العربية قديما التمييز بين المعنى الحرفي الأول والمعنى المستلزم الثاني؛ ومعرفتهم بالآليات الدقيقة للانتقال من اللّازم إلى الملزوم أو العكس.

واجتماع كلّ هذه القضايا في المنظومة اللسانية التراثية يجبرنا على التفكير في ربط الإرث اللغوي والبلاغي والأصولي بما أنجزته التداولية حديثا مما يجعلنا نسعى إلى تأصيل البعد الاستعمالي في التراث العربي.

2-1- التداولية في التراث العربي:

تعد التداولية في التراث العربي من أكثر المواضيع التي تجد منابها جلية في مدونات البحث العربي، بشكل واسع فضفاض، دون الخضوع لمعايير النظرية التداولية، ولا لمنهجيتها العلمية، حيث أنّ النّحاة والفلاسفة المسلمين والبلاغيين والمفكرين مارسوا المنهج التداولي قبل أن يذيع صيته بصفته فلسفة وعلماء، ورؤية واتجاها أمريكيا وأوروبيا، فقد وظّف المنهج التداولي بوعي في تحليل الظواهر والعلاقات المتنوعة².

¹ - طه عبد الرحمان: في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، ت2000، ص28.

² - عبد القادر عوّاد: آليات التداولية في الخطاب-الخطاب الأدبي أنموذجا، ص52، نقلا عن حمد سويرتي: اللغة ودلالاتها، تقریب تداولي للمصطلح البلاغي، مجلة عالم الفكر، مج28، عدد3، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ت2000، ص8.

ومن هذا المنطلق حاول العرب القدامى الانشغال بهذا الطرح بالاستناد إلى علوم عديدة مثل النحو، والنقد والخطابة، وبالأخص علم الأصول وعلم البلاغة، حيث يمثل علماء الأصول والبلاغة في التراث اتجاهاً فريداً يربط بين الخصائص الصورية للموضوع وخصائصه التداولية¹.

"تعد الدراسات البلاغية من أهم الدراسات التي تؤكد الارتباط بين دراسة اللغة واستعمالها في السياق. وكثرة تلك الدراسات تند عن الحصر، فمن أهمها دراسات ابن سنان الخفاجي والسكاكي والجرجاني والجاحظ والقرطاجني والعلوي، بالإضافة إلى ما جاء عند ابن خلدون في المقدمة وغيرهم.

ومن بين هذه الدراسات ما بلوره الجرجاني في نظرية النظم في بعض جوانبها،²

ف"المعاني الجمهورية، والوضوح واحترام العقدة بين المتكلم والمخاطب هي ما يسميه التداوليون...بمبدأ التعاون بما يعنيه من قواعد: الكمية (الاستقصاء)، والكيفية (الصدق) والعلاقة، والجهة"³. حيث إنّ للقرطاجني آراء تطابق هذه المفاهيم التداولية ولا يخلو اعتبار المعنى في جميع ذلك من أن يكون بالنظر إلى ما هو ضروري فيه أو متأكد أو مستحب. والضروري هو ما لا يتم الغرض إلاّ به. والمتأكد هو الذي يزيد به الكلام حسناً، وإن كان قد يستغني عنه ويكون اعتماده بين الرجاحة على أطراحه، والمستحب والمائل إلى حيّز الرجحان في ذلك"⁴.

وقد تفتّن العرب القدامى لآليات التحليل التداولي وفروعه وشروطه، حيث تعرف اقتراحات السكاكي في (مفتاحه) بأنها تحمل أهم بذور التحليل الذي يضبط علاقة المعنى "الصريح" بالمعنى المستلزم مقامياً، ويصف آلية الانتقال بينهما بوضع قواعد استلزامية

¹ - ينظر، أحمد المتوكل: اللسانيات الوظيفية - مدخل نظري - ص 35.

- عبد الهادي بن ظافر الشهري: إستراتيجيات الخطاب - مقارنة تداولية - دار الكتاب الجديدة المتحدة،

² بيروت - لبنان - ط 1، ت 2004، ص 6.

³ - سعد لخداري: الدرس البلاغي العربي بين السيميائيات وتحليل الخطاب، ص 291، نقلاً عن: محمد مفتاح:

في سيمياء الشعر القديم، ص 55.

⁴ - من نفس المصدر، ص 291.

واضحة، كما أنّ تعقيد السكاكي يطمح لتناول جميع المستويات اللغوية من أصوات، وصرف، ونحو ومعاني وبيان.¹

وتتمظهر النماذج التداولية في تقسيم البلاغيين العرب الكلام إلى خبر وإنشاء، مع أغراض كلّ منهما، كما وقد قام البلاغيون بمحاولات لتحليلها في ضوء المقام ومقتضى الحال.

2-1-1- تعريف الجاحظ (ت255هـ) في تعريف للبيان:

"...على قدر وضوح الدلالة وصواب الإشارة، وحسن الاختصار، ودقة المدخل، يكون إظهار المعنى، وكلّما كانت الدلالة أوضح وأفصح، وكانت الإشارة أبين وأنور، كان أنفع وأنجع، والدلالة الظاهرة على المعنى الخفي هو البيان..."².

فالجاحظ يصر على ضرورة استعمال المعاني، وحتى يقرب المعنى من الفهم ويحقق الإفادة منه، وإبراز مقصدية المخاطب كان لزاما الإخبار عنه.

"والبيان اسم جامع لكلّ شيء كشف لك قناع المعنى، وهتك الحجاب دون الضمير، حتى يغضي السامع إلى حقيقته، ويجم على محصولة كائنا ما كان ذلك البيان، ومن أيّ جنس كان الدليل، لأنّ مدار الأمر والغاية التي إليها يجري القائل والسامع، إنّما هو الفهم والإفهام، فبأي شيء بلغت الإفهام وأوضحت عن المعنى، فذلك هو البيان في ذلك الموضوع"³.

وفي هذا إبراز لبعض الوظائف التي تتضمن بعض العناصر التداولية، حيث يتجلى في القول للتخاطب، والتأثير، والإقناع وإيلاغ المعنى ولذا نجد أنّ هناك من اعتبر أنّ العلاقة

¹ - ينظر، أحمد المتوكل: اقتراحات من الفكر اللغوي العربي القديم لوصف ظاهرة الاستلزام التخاطبي،

ص21. نقلا عن عمر بلخير: تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية، ص174-175.

² - الجاحظ، أبو عثمان عمر بن بحر: البيان والتبيين، ج1، تح: عبد السلام محمد هارون، مؤسسة الخانجي، القاهرة- مصر - ط3، دت، ص214.

³ - من نفس المصدر، ص214.

بين البلاغة العربية القديمة والتداولية الحديثة ذات بعد جاحظي بالدرجة الأولى، ومن ثمّ الالتفات إلى إعادة الاعتبار إلى البلاغة العربية تحت عباءة جديدة وهي التداولية¹.

عرف قدماء النحويين العرب عناصر النظرية السياقية في بعض القضايا النحوية، وظهر هذا جلياً في قضية الحذف والاقتضاء والتقديم والتأخير، كما وقد فسروا القرآن الكريم وأقوال العرب تحت راية ظروف وملابسات النصّ المسموع ممّا يندرج ضمن سياق الحال أو المقام.

تبنى النحويون القدامى منهجاً تداولياً في تحليل التراكيب العربية المسموعة، كظاهرة التقديم والتأخير، والنفي والحذف، وغيرها وما هذه إلاّ أغراضاً وغايات تواصلية يحققها المتكلم العربي، يكون الغرض منها تنبيه المخاطب، أو تأكيد رسالة إبلّغية، وهذا ما يعرف في التداولية بنظرية أفعال الكلام. كما اهتموا بالمعاني والمقاصد، وعدّوا التركيب تابعا للوظيفة التواصلية وليس العكس.

اهتم النحاة القدامى بالسياق واعتبروا المقام عنصراً رئيساً من خلاله يمكن الوقوف على المعنى المراد.

ممّا نجزم قوله أنّ هناك توافق بين الطرح العربي، والطرح التداولي الغربي، حيث عدّوا البعد التفاعلي المبحث الأول: الأصول الفلسفية للتداولية:

عودي إلى كتاب في اللسانيات التداولية خليفة بوجادي محمل عندي ص53

للغة إدراكاً عاماً؛ فعرفوا الإفادة، وجريان الكلام على مقتضى الحال.

ويرى صلاح فضل أنّ البلاغة في جوهرية تداولية فهي "ممارسة الاتصال بين المتكلم والسامع بحيث يخلّان إشكالية علاقتهما مستخدمين وسائل محددة للتأثير على بعضهما"².

¹ - محمد العمري: البلاغة العربية- أصولها وامتدادها، إفريقيا الشرق، المغرب، د.ط، ت1999 ص214.

² - صلاح فضل بلاغة الخطاب وعلم النص، ص89.

ثانيا: العملية التعليمية:

للقوف على مفهومها لا بدّ لنا من أن نعرض على ظاهرتي التعلّم والتعليم اللتين تعدان أساس العملية التعليمية:

1-التعلّم: لغة: هو الإتقان والإحكام والتفقه، علم الأمر وتعلّمه، أي أتقنه¹.

1-2- التعلّم عند علماء النفس الغربيين: حظي التعلّم باهتمام علماء اللسانيات وعلماء النفس بشكل كبير و"عدّ خبرة إنسانية شائعة، أو تعديل في السلوك، أو تغيير في الأداء نتيجة الخبرة والتدريب"². فهو حسبهم تعديل وتغيير ناتج عن تدريب.

وهو كلّ ما يطرأ على الإنسان من تعديل أو تغيير في سلوك الإنسان الانفعالي مثل اكتساب قيم، واتجاهات، وعواطف، وميول جديدة، أو على سلوكه العقلي مثل اكتساب المعلومات والمهارات وللاستعانة بها في التفكير، في مختلف المواقف الحقيقية بغرض الوصول إلى هدف ما أو حلّ بعض المشكلات³.

وجاء في المعجم الوسيط: تعلّم الأمر، أي أتقنه، وعرفه، والمعلّم من يتخذ مهنة التعلّم ومن له الحقّ في ممارسة إحدى المهن، وكان هذا اللقب أعظم الدرجات وأرفعها عند الصنّاع كالنجارين والحدّادين. والمعلّم الملهم الصواب والخير⁴.

1-3- التعلّم عند اللسانيين وعلماء التربية:

يرى مان Munn أنّ التعلّم هو عملية تعديل السلوك والخبرة⁵.

¹ - ابن منظور: لسان العرب، تحقيق نخبة من الأساتذة، مادة علّم، دارالمعارف، القاهرة، د.ط، ، د. ت، مج4، ج34، ص3083.

² - رجاء محمود أبو علّام: التعلّم أسسه وتطبيقاته، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان الأردن، ط1، ت 2004، ص27.

³ - ينظر، محمّد جاسم العبيدي: علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، ت2009، ص47.

⁴ - مجمع اللّغة العربية: المعجم الوسيط، مادة (علمه)، مكتبة الشروق الدوليّة، ط4، ت2004، ص624.

⁵ - ينظر، فائزة مراد دندش: معنى التعلّم وكنهه من خلال من خلال نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، ت2003، ص25.

ويعرفه موكنيل Moconnell : هو التغيير المطرد في السلوك الذي يرتبط من جهة بالمواقف المتغيرة التي يوجد بها الفرد، ومن جهة أخرى فهو يرتبط بمحاولات الفرد الدائمة للاستجابة بنجاح¹. رافق مصطلح التغيير دوماً تعريف التعليم.

" هو نتاج عملية التعليم؛ وهو كلّ ما يكتسبه الإنسان عن طريق الممارسة والخبرة"².

فالتعلّم هو اكتساب المعرفة بشكل شخصي، من خلال الممارسة الفعلية له واكتساب مختلف الخبرات.

" فهو تغير ثابت نسبيا في السلوك أو الخبرة، ينجم عن النشاط الذاتي للفرد لا نتيجة للنضج الطبيعي أو ظروف عارضة"³.

يعتبر التعليم والتعلّم مفهومان لصيقان ومرتبطان ببعضهما، فلا يمكن تحديد ماهية التعليم دون التطرق إلى مفهوم التعلّم وهذا لأنّ عملية التعليم تؤدي إلى التعلّم.

التعلم يتمثل في المعلومات والمهارات التي يكتسبها المتعلّم بجهد ذاتي يقوم المتعلّم ببذله، فهو (التحصيل) العملية التي يدرك بها الفرد موضوعا ما ويتفاعل معه ويستدخله²ويتمثله، عملية يتم بفضلها اكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الاتجاهات⁴. هو جهد ذاتي يبذله المتعلّم لاكتساب مزيد من المعارف وتطوير مهاراته.

والتعلّم نشاط يُمكن الفرد من بناء تصورات جديدة من خلال إدراكه وتفاعله مع مختلف المعطيات المحيطة به، ممّا يساعده على بناء ذاته، واستيعابه لمحيطه، وتزويده بتصورات جديدة حول الواقع.

¹ - محمد مصطفى زيدان: نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، د.ت، ، ص21.

- عبد الحميد حسن شاهين: إستراتيجية التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلّم وأنماط التعلّم، كلية التربية، الإسكندرية، د.ط، ت2011، ص51.

³ - من نفس المصدر، ص 52.

⁴ - محمد الدريج: مدخل إلى عملية التدريس- تحليل العملية التعليمية - ص 13.

كما يُعنى التعلّم بتهيئة المواقف والمشاريع العملية التي تستدعي العمل على تزويد الطالب بالمهارات العلمية والمهنية، ممّا يؤدي إلى حصول تغيير دينامي في شخصية المتعلّم سعى بنفسه إلى تحصيل هذا التغيير الذي يكون لديه تصورات جديدة عن الواقع بالاشتراك مع كل المثيرات المحيطة به ومن مدخلاته ومخرجاته.

1-4- العوامل المؤثرة في عملية التعلّم والمساعدة عليه:

تعد عملية التعليم والتعلّم عملية جدّ معقدة يسعى من خلالها الفرد إلى تطوير نفسه سلوكيا ومعرفيا، كما تلعب البيئة المحيطة بالفرد دورا أساسيا في تعلّم الأفراد، بما تتوفر عليه من إمكانيات اقتصادية واجتماعية، وتربوية والتي تؤثر بشكل فعلي في عملية التعلّم والعكس، والتي تمكنه من التفاعل في مجتمعه ولتحقيق هذا وجب علينا أن نخرج على العوامل التي يجب توافرها في الفرد من خصائص مؤثرة في عملية التعليم وهي:

1-4-1- النضج: ويقصد بها النمو الجسمي للأفراد واكتمال نمو جميع أعضائهم، أي ما يبلغه الفرد من درجة نمو معينة تصل إليها بعض الأجهزة في الكائن الحي، والتي تكون مسؤولة عن نمط استجابي معيّن يحقق وظيفة معينة لدى هذا الكائن الحي¹.

وهذا يحيلنا إلى أنّ النضج ناتج عن تغيير فسيولوجي يكون تلقائيا في التركيب العضوي تجاه الجهاز السمعي أو البصري، أو جهاز الهضم، أو العضلات، أو أي شيء له علاقة بجسم الكائن الحي. وتحقيق هذا النضج يكون ذا تأثير قوي وكبير في إنجاح عملية التعلّم؛ لأنّه لا يمكن حدوث بعض أنماط التعلّم أو اكتساب الفرد لبعض الخبرات ما لم يتم نضج بعض الأعضاء الجسمانية، فالحركات تحتاج إلى نضج العضلات والكلام يحتاج إلى اكتمال نضج جهاز النطق².

التعليم مقرون بنضج خصائص الفرد الجسمية التي تسهم في قيامه بفعل ما للتعلّم والنضج نوعان:

¹- ينظر، فايزة مراد دندش: معنى التعلّم وكنهه، 53.

²- ينظر، عماد زغلول: نظريات التعلّم، ص33.

1-1-4-1-النضج التكويني: ويقصد به نمو الفرد في الجسم والشكل والوزن والتكوين.

1-1-4-2-النضج الوظيفي: ويقصد به نمو الفرد في الوظائف الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية لتساير تطور حياة الفرد، واتساع نطاق بيئته.

وما يفهم من هذا أنّ التعلّم يلزم النضج ومقرون به في علاقة طردية" يتصل التعلّم بالنضج إلى درجة يعسر فيها الفصل بينهما على نحو لا يبقى ولا يذر، إنّما انفك النضج يتقاطع مع التعلّم حتى أوشك أن يكون هو إياه من حيث أنّهما يسهمان في نمو الكائن الحيّ نموا متكاملا يشمل جوانب شتى تفي في مجملها بمتطلبات الحياة البشرية¹.

1-4-2- الاستعداد: يجب أن يتوفر لدى المتعلّم الاستعداد للتعلّم أيّ تكون لديه القابلية للتعلّم.

1-4-3- الدافعية: عنصر مهم يخلق لدى المتعلّم الرغبة في التعلّم.

1-4-4- الفهم: من أهم العناصر المساعدة على التعلّم فبه تتم المعرفة وتتحقق الغاية من عملية التعليم والتعلّم.

1-4-5- التكرار: يساعد على عملية التعلّم، فكلّ الأشياء التي تتكرر تتقرر في ذهن المتعلّم وترسخ في ذاكرته.

2- التعليم Enseignement:

هو إمداد المتعلّم بالمعارف والمفاهيم، وزرع القيم، وإكساب المهارات وتسوية السلوكات؛ وعملية التعليم تحدث بقصد أو بغير قصد.

¹ - أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص52.

التعليم قصدي ولا يكون ذاتيا بل يحدث بمساعدة طرف آخر معلم، أو مدرب، أو...
يعد التعليم "نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم، بقصد إكسابه ضروبا من المعرفة"¹.

يبقى هذا التعريف غير جامع حيث احتكر عملية التعليم على المجال المعرفي، دون الإشارة إلى المجال الانفعالي والمهاري.
هو "سيرورة تواصلية بهدف التعلم، وهو مجموع الأفعال التواصلية والقرارات المتخذة عن وعي ومن قبل أشخاص أو مجموعة أشخاص متفاعلين في سياق وضعية بيداغوجية"².

فالتعليم إذا قصدي إرادي متواصل غير منقطع، يحكمه زمن ومكان.
أما دو لانشير De Landsheere فيرى أن التعليم عبارة عن "السيرورة التي يتم من خلالها تعديل البيئة الخاصة بفرد أو مجموعة أفراد، بهدف جعلهم قادرين على تعلم إنتاج سلوكيات محددة وفق شروط خاصة".

هو هنا إكساب المتعلم مجموعة مهارات تقوي مخيلتهم، وتنمي تفكيرهم بغية مواجهة ظروف الحياة.

وهو "إعداد الأفراد العاملين في الحياة، وإعداد الطاقة العاملة في المجتمع"³.
وهذا لأنّ الدول تنفق على التعليم مبالغ باهظة من أجل إعداد أفراد يرتكز عليهم المجتمع.

وهو "العملية التي يمد فيها المعلم الطالب بالتوجيهات، وتحمله مسؤولية إنجازات الطالب لتحقيق الأهداف التعليمية"⁴.

¹ - أحمد زكي بدوي: معجم مصطلحات التربية والتعليم، ص180.

² - نقلا عن عبد الرحمان التومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، ص28.

³ - إبراهيم ناصر: أصول التربية، دار عمار، الأردن، ط2، ت1989، ص128.

⁴ - أحمد زكي بدوي: معجم مصطلحات التربية والتعليم، ص 155.

التعليم عبارة عن "عملية عقلية داخلية نستدل على حدوثها عن طريق آثارها أو النتائج التي تظهر من عملية التعليم وتكون في صورة تعديل أو تغيير يطرأ على سلوك الإنسان سواء كان انفعالياً مثل اكتساب القيم...الخ أم عقلياً مثل: اكتساب المعلومات...الخ والاستعانة بها في التفكير في مواقف حقيقية لغرض الوصول إلى هدف أو حل بعض المشكلات".¹ التعليم حسب رأيه تغيير سلوكي، يطرأ على العقل كما يطرأ على المهارات.

ويرى دجلاس براون أنه "تيسير التعلّم وتوجيه وتمكين المتعلّم منه وتهيئة الأجواء له".²

فالتعليم عند دوجلاس إذن هو عملية مبرمجة، ومخطط لها من أجل إحداث تعلّم فعّال. ويعرف كانبي Gagné التعليم بأنه "مجموعة من المؤثرات والأحداث التي يتم انتقاؤها وتخطيطها من أجل تشجيع وتفعيل ودعم التعلّم لدى الإنسان".³ فهو عنده مجموعة العوامل التعليمية التي تؤدي بفعل التعلّم. اتفق الجميع على أنّ التعليم عملية خارجية تؤثر في سلوكيات المتعلّم وفي آدائه وأفكاره.

2-1- الغاية من التعليم:

" الغاية من التعليم هو تغيير سلوك المتعلّم ومفاهيمه وأسلوب تعامله في المجتمع بشكل دائم ومستمر".⁴

3-التدريس: يعمل التدريس على إبراز السلوك المراد تعليمه للمتعلّم بدقة، مع تحديد جملة الشروط البيئية والعلمية المعينة على تحقيقه. " التدريس يحدد بدقة السلوك الذي

¹ -محمد باسم محمد: نظريات التعلّم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2007، ص42.

² - دجلاس براون: أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، دار النهضة العربية، بيروت، 1994، ص 25.

³ - تومي عبد الرحمان: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، ص29.

⁴ -فاطمة أحمد الخزاعلة: الاتصال وتكنولوجيا التعليم، ص6.

ترغب في تعليمه للمتعلم، ويحدد الشروط البيئية العلمية التي تتحقق فيها الأهداف، أمّا عملية التعليم فإنّها تحدث بقصد أو بدون قصد أو هدف معين¹.

فالتدريس إذا قصدي، أمّا التعليم فيكون قصدياً، كما يمكن ألا يكون كذلك.

وهو نظام من الأعمال التي تم التخطيط لها وهو يؤدي إلى نمو وتعلّم الطلبة في مختلف الجوانب، كما أنّه يحوي مجموعة من الأنشطة يقوم بها كلّ من المعلم والمتعلّم².

والتدريس هو تعليم يختص بالمهارات التي تكتسب من خلال التطبيق الميداني العملي، وتمكين المتعلّم منها، والتدريب أضيق من التعليم في الاستعمال وهو لا يهتم ولا يعنى بالمعارف والقيّم، وبهذا فهو مختلف عن التعليم والتدريس³.

3-1- طريقة التدريس:

ينجح التدريس بشكل كبير وتكون نتائجه مرضية إذا تبنى طرائق علمية انبثقت عن نظريات معرفية، والطريقة " هي الأداة أو الوسيلة أو الكيفية التي يستخدمها المعلم في توصيل محتوى المنهج للدارسين في أثناء العملية التعليمية، أو هي الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف، أو هي ما يتبعه المعلم من خطوات متسلسلة متتالية ومترابطة لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية⁴. هي ما يركز عليه المعلم ليوصل معارفه للمتعلم.

¹ - عبد الحميد حسن شاهين: استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجية التعلّم وأنماط التعلّم، ص52.

² - ينظر، عادل أبو العز سلامة، وآخرون: طرائق التدريس العامة - معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة، عمان - الأردن ط1، ت2009، ص24

³ - ينظر، م، ن، ص، ص24.

⁴ - عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين: إستراتيجية التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلّم وأنماط التعلّم، ص51.

3-2- أسلوب التدريس: يقصد به " نمط التدريس الذي يفضلُه معلّم ما، أو الكيفية التي تناول بها المعلّم طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس وهو مرتبط أساساً بالخصائص الشخصية للمعلّم"¹

فالتدريس إذا قصدي، أمّا التعليم فيكون قصدياً، كما يمكن ألا يكون كذلك.

4- الفرق بين التعليم والتعلّم والتدريس:

التعلّم هو سعي ورغبة المتعلّم في التحصيل المعرفي والمهاري من أجل تطوير ذاته وقدراته وإمكاناته.

في حين أنّ التعليم هو نشاط تواصل يهدفه إثارة التعلّم وتحفيزه وتيسير حصوله من طرف المتعلّمين إنّّه مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم اللّجوء إليها بشكل قصدي ومنظم، أي استغلال جملة هذه الأفعال والقرارات في المواقف التعليمية. فالتعليم يختص به المعلّم وحده وهو الذي يمد المتعلّم بالمعلومات.

أمّا التدريس فيتأسس على المشاركة في الوصول إلى المعرفة التي تعد الهدف الأساسي من عملية التدريس التي هي عبارة عن إكساب المتعلّم طرق وأساليب توصل الدارس إلى الحقيقة وليس فقط تلقينها له. فالتدريس عملية تشاركية تفاعلية حوارية وهو عكس التعليم" التدريس هو عملية تربوية هادفة تأخذ في الاعتبار كافة العوامل المكونة للتعليم، ويتعاون خلالها كلّ من المعلّم والمتعلّمين لتحقيق ما يسمى بالأهداف التربوية"².

التدريس أعم من التعليم يتشارك في تحقيق كلّ أفراد العملية التعليمية.

والملاحظ أنّ التمايز الحاصل بين هذه المصطلحات هو تمايز وظيفي يقوم على أسس وظيفية مبنية على طبيعة عمل كلّ منهما ولا نية لإبراز معالم فروقات نهائية بينهم.

¹ - من نفس المصدر، ص 52.

² - محمد زياد حمدان: علم نفس النّمو، الطفولة والمراهقة، منشورات دار الطالب، بيروت - لبنان - د.ط، ت 1982.

فالتدريس إذا قصدي، أمّا التعليم فيكون قصديا، كما يمكن ألا يكون كذلك التعلّم هو سعي ورغبة المتعلّم في التحصيل المعرفي والمهاري من أجل تطوير ذاته وقدراته وإمكاناته.

في حين أنّ التعليم هو نشاط تواصل يهدف إثارة التعلّم وتحفيزه وتيسير حصوله من طرف المتعلّمين إنّّه مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم اللّجوء إليها بشكل قصدي ومنظم، أي استغلال جملة هذه الأفعال والقرارات في المواقف التعليمية. فالتعليم يختص به المعلّم وحده وهو الذي يمد المتعلّم بالمعلومات.

أمّا التدريس فيتأسس على المشاركة في الوصول إلى المعرفة التي تعد الهدف الأساسي من عملية التدريس التي هي عبارة عن إكساب المتعلّم طرق وأساليب توصل الدارس إلى الحقيقة وليس فقط تلقينها له. والتدريس عملية تشاركية تفاعلية حوارية وهو عكس التعليم. والملاحظ أنّ التمايز الحاصل بين هذه المصطلحات هو تمايز وظيفي يقوم على أسس وظيفية مبنية على طبيعة عمل كلّ منهما ولا نية لإبراز معالم فروقات نهائية بينهم.

5- البيداغوجيا : La pédagogie

غالبا ما يحدث الخلط بين مفهوم البيداغوجيا ومفهوم الديداكتيك إلا أنّ الفرق واضح بينهما فالبيداغوجيا هي " تجميع لجملة من الأهداف والإستراتيجيات والتقنيات التي تخص الإجراءات العملية للنقل الاجتماعي والشخصي للمعرفة ¹. فالمعرفة تنتقل باعتبار مفهوم التعلّم لا باعتبار مضمون المحتويات التعليمية التي مجالها الديداكتيك.

أمّا جان ماري لابيل Jean Marie Labelle " يربط مفهوم البيداغوجيا بمفهوم التربية معتبرا أنّ البيداغوجيا هي قيادة أو مصاحبة من تمارس عليه التربية، أو هي العلاقة التربوية القائمة بين المربي والشخص الذي تمارس عليه التربية ². ويركز هنا على العلاقات بين التعلّم.

¹ - Bally Danielly : Didactique de l'anglais(1), Objectifs et contenus de l'enseignement, Nathan, paris, 1997, p31.

² - Labelle Jean- Marie : La réciprocité éducative, puf, Paris, 1996, p4.

والفرق بينهما يتضح في الجدول التالي¹:

البيداغوجيا	الديداكتيك
- تهتم بالعلاقات العاطفية وبالأجواء داخل القسم، تراعي مهارات المعلم في قيادة القسم	- تهتم بإستمولوجيا المواد الدراسية (طبيعة المعارف) وسيرورات بناء المفاهيم، ومعوقات عمليات التعليم.
- تركز على التفاعلات الصفية والعلاقة بين المعلم والمتعلم، أو بين متعلم ومتعلم.	- تهتم بالمعارف والتعلم من حيث البناء، والتحليل والترتيب، والنقل والتقويم، والعلاج.
- تركز على إستراتيجيات التعلم.	- تركز على منهجيات التعليم (كيفية اختيار المعلم للإجراءات والتدابير بغرض التعليم، ولماذا وكيف يتم تنفيذها).
- تركز على التواصل والوساطة.	- تهتم بعلاقة المعلم بالمعرفة، وكيف يحصل التعلم، وصعوبات التعلم المعرفية.
- تهتم بضرورة التعلم أو تعلم التعلم	- تهتم بتعلم شيء ما.
- تهتم بالتفاعل داخل القسم بين المعلم والمتعلم وبين المتعلم والمتعلم.	- تهتم بالعقد الديداكتيكي من منظور العلاقة التعليمية (تفاعل المعرفة، المدرس/ المتعلم)
- ذات طابع عام، ومتعدد التخصصات، تركز على المتعلم وكيفية تعلمه.	- ذات طابع خاص، تركز أكثر على المادة الدراسية من حيث محتوياتها ومنهجيات تدريسها.

¹ - ينظر، عبد الرحمان التومي: الجامع في ديكتيكا للذغة العربية- مفاهيم، منهجيات، ومقاربات بيداغوجية، ص12.

والفرق بينهما يتضح في الجدول التالي¹:

البيداغوجيا	الديداكتيك
تهتم بالعلاقات العاطفية وبالأجواء داخل القسم، تراعي مهارات المعلم في قيادة القسم	تهتم بإستمولوجيا المواد الدراسية (طبيعة المعارف) وسيرورات بناء المفاهيم، ومعوقات عمليات التعليم.
تركز على التفاعلات الصفية والعلاقة بين المعلم والمتعلم، أو بين متعلم ومتعلم.	تهتم بالمعارف والتعلم من حيث البناء، والتحليل والترتيب والنقل والتقويم، والعلاج.
تركز على إستراتيجيات التعلم.	تركز على منهجيات التعليم (كيفية اختيار المعلم للإجراءات والتدابير بغرض التعليم، ولماذا وكيف يتم تنفيذها).
تركز على التواصل والوساطة.	تهتم بعلاقة المعلم بالمعرفة، وكيف يحصل التعلم، وصعوبات التعلم المعرفية.
تهتم بضرورة التعلم أو تعلم التعلم	تهتم بتعلم شيء ما.
تهتم بالتفاعل داخل القسم بين المعلم والمتعلم وبين المتعلم والمتعلم.	تهتم بالعقد الديداكتيكي من منظور العلاقة التعليمية (تفاعل المعرفة، المدرس/ المتعلم)
ذات طابع عام، ومتعدد التخصصات، تركز على المتعلم وكيفية تعلمه.	ذات طابع خاص، تركز أكثر على المادة الدراسية من حيث محتوياتها ومنهجيات تدريسها.

الجدول رقم(02) الفرق بين البيداغوجيا والديداكتيك

¹- ينظر، عبد الرحمان التومي: الجامع في ديكتيك اللغة العربية- مفاهيم، منهجيات، ومقاربات بيداغوجية،

6- أركان العملية التعليمية:

6-1- المتعلم:

يعد المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية¹ لذلك فإنّ العملية تبدي عناية كبرى له، فتتّظر إليه من خلال خصائصه المعرفية والوجدانية والفردية في تحديد العملية التعليمية وتنظيمها، وتحديد أهداف التعليم المراد تحقيقها فضلاً عن مراعاة هذه الخصائص في بناء المحتويات التعليمية، وتأليف الكتب واختيار الوسائل التعليمية وطرائق التعليم¹.

إذن فالمتعلم هو أساس العملية التعليمية التعلمية، ولبناء المخططات التربوية للتعليم التي تحقق الأهداف البعيدة والأهداف القريبة المدى من عملية التعليم وجب تسخير كلّ الظروف المادية والإمكانات البشرية التي تسهم في جودة هذه المخططات التي بدورها تنعكس بالإيجاب على المتعلم.

6-1-1- خصائص المتعلم:

"وتلك أيضاً ذات تأثير مباشر على التعلم، ولا يتصور وضع نظام تعليم لغوي دون معرفة خصائص المتعلمين أنفسهم، إذ هم ليسوا متساويين، وإنما نجد فروقا لا بدّ من درسها ومراعاتها... خصائص العمر، واستعداد المتعلم للتعلم اللغوي، وقدراته المعرفية، ومعلوماته اللغوية السابقة، أو معرفته بلغة أجنبية أخرى، وشخصيته والدافعية التي تحفزه على تعلم اللغة²".

¹ - سيد إبراهيم الجيار: دراسات في تاريخ الفكر التربوي، دار هناء للنشر، لبنان، 2000.

² - عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية-مصر -د.ط، ت1995، ص28-29.

6-2-المعلم:

يعد المعلم في المقاربات الحديثة ثاني ركن في العملية التعليمية التعلمية بعد المتعلم ، وأهم أسس نجاحها باعتباره الفاعل والمؤثر فيها. حيث تشير الدراسات المعاصرة أنّ فاعلية المعلم تشكل العامل الأبرز في نجاح المتعلم.

وقد أجرى المركز الوطني الشامل لجودة أداء المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية (NCCTQ) بحثاً يلخص فاعلية المعلم في النقاط التالية¹:

-يساعد المعلم متعلميه على التعلم من خلال مساهمته في تحسين المخرجات الأكاديمية والوجدانية والاجتماعية لهم، كتحفيزهم على ضرورة النجاح، والاعتداد بالذات، والسلوك التعاوني.

-يلجأ المعلم الفاعل إلى الإسهام في تطوير الفصل الدراسي، من خلال العمل الجاد، والبحث المتواصل، والتنويع في الخطط التعليمية، وتعديل طرائق التدريس حسب حاجة المتعلم والمادة المعرفية، مع الأخذ بيد المتعلم حسب الضرورة، وتقويم التعلم.

- يولي المعلم اهتمامه بالفروق الفردية بين المتعلمين، ويعمل على تكثيف جهوده مع من هم بحاجة إلى الدعم المدرسي.

-ييدي المعلم استعداداه للتعاون مع زملائه وكل الطاقم التربوي، وأولياء الأمور، ويتابع كل ما تجود به قريحة علماء النفس التربوي، وأخصائيي التربية، والنظريات اللسانية.

- ينمي المعلم باعتباره مربّي الأجيال شخصية المتعلم من مختلف جوانبها، الجسدية والنفسية والاجتماعية، ويعمل على تطويرها، وصقل مواهبها.

-يواجه المعلم مطالب وتحديات جديدة تفرضها التغيرات الطارئة في المجتمع المعاصر، حيث لم يعد دوره وسيطاً لنقل المعرفة وإنما تعداه لإكساب المتعلمين المهارات الأساس للتعلم عوضاً عن حفظ المعلومات وهذا لتكوين متعلمين مستقلين تماماً.

¹- ينظر، عزام بن محمد الدخيل: مع المعلم، ص32-33.

- على المعلم أن يكون مسيرا وميسرا في قسمه، موجه لمتعلميه، مرشدا لهم، قائدا للعملية التعليمية التعلمية.

7- التحليل: توضع الإمكانيات الموظفة في عملية التحليل في مستوى أرقى من الإمكانيات المتضمنة في الفهم على إدراك معنى موضوع ما أو محتوى مادة معينة بينما في التحليل نركز على تفكيك تلك المادة إلى جزئياتها، أو عناصرها مع إدراك العلاقة القائمة بين تلك العناصر وكيفية انتظامها¹.

8- التدريب: هو ما كان يعرف في المقاربات السابقة بالتطبيق، وتعرفه صنافة بلوم² بأنه "استعمال التمثلات المجردة وتوظيفها في حالات خاصة وجديدة، إن التمثلات سواء أكانت أفكارا عامة أو مبادئ أو قواعد أو مناهج أو نظريات، يتم تذكرها وفهمها ثم تطبيقها في مواقف محددة وجديدة وعلى حالات لم يسبق التعامل معها من قبل"³. هو توظيف ما تعلمه المتعلم في نهاية الدرس لتقييم مدى استيعابه للدرس وتقويم المعلم للنقص إن وجد.

9- الوثائق الخاصة بالتعليم:

9-1- المنهاج:

هو القانون رقم 08/04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 م؛ الذي يهدف إلى تحديد الأحكام الأساسية المطبقة على المنظومة التربوية الوطنية، وبذلك تكون الأحكام السابقة الواردة في أمرية 1976م ملغاة. تتوزع موادها على ستة أبواب هي: أسس المدرسة الجزائرية، الجماعة التربوية، تنظيم التمدرس، تعليم الكبار، المستخدمون، ومؤسسات التربية والتعليم العمومية وهيكل ونشاطات الدعم والأجهزة الاستشارية⁴.

¹ - ينظر، محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية- مدخل إلى علم التدريس - ص50.

² - صنافة بلوم للأهداف العقلية هي عبارة عن ترتيب متسلسل للمراقي، بحيث يتضمن كل مرقى المهارات التي تدخل في نطاق المراقي (المستويات)، (المستويات السابقة)، ويصدق هذا على عملية التطبيق.

³ - محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية- مدخل إلى علم التدريس - ص49.

⁴ - ينظر، أحمد سعيد مغزي: دليل استخدام اللغة العربية- السنة الثالثة من التعليم المتوسط- ص6.

حيث تعمل المدرسة على تكوين مواطن صالح لنفسه وبيئته ومجتمعه، مزودا بمعالم الوطنية، حاملا للقيم ومبادئ المجتمع الجزائري، متمكنا من استيعاب ما يدور حوله في العالم، يتكيف مع التغيرات؛ فيتأثر ويؤثر فيه.

9-2- المرجعية العامة للمناهج:

هي وثيقة توجيهية منهجية لتأطير عملية إعداد مناهج جديدة، وفق توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، تعدها "اللجنة الوطنية للمناهج" قصد التذكير بمقاصد الإصلاح المرتبطة بغايات المدرسة الجزائرية، وتتوجه هذه الوثيقة إلى المتعاملين المعنيين مباشرة بتنفيذ وتطبيق المناهج وتسييرها¹.

فتتوجه هذه الوثيقة إلى كل من له صلة بالتعليم (الوزارة، ومديريات التربية، وسلك التفيتش، ورؤساء المؤسسات التعليمية، والمدرسين)، وكل المهتمين بالمدرسة والتربية، والأولياء والجمعيات. كما تعد مرجعا معرفيا ومنهجيا يستلهم منه أهل الاختصاص ويستعين به في إعداد المناهج الجديدة وبالإستعانة بعلوم التربية والتسيير البيداغوجي.

9-3- الإطار العام لمنهاج التعليم المتوسط:

هو وثيقة مرجعية أعدتها اللجنة الوطنية للمناهج، بغية استثمارها من قبل واضع المنهاج ومؤلف الكتاب المدرسي والمدرّس. عالجت ثلاث نقاط رئيسة هي²:

أ- مهام المدرسة: تتجسد مهامها في التربية والتعليم، والتنشئة الاجتماعية، والتأهيل .
ب- المبادئ المؤسسة للمناهج: تركز المناهج على مبدأ الشمولية، والانسجام، وقابلية الإنجاز، والوجاهة .

ج- مكونات المنهاج: تتكون من ملامح التخرج، ومصفوفة الموارد المعرفية، والقيم والكفاءات العرضية، والمحاور المشتركة وجدول البرنامج السنوي، والتعلم والتقويم .

¹-أحمد سعيد مغزي: دليل استخدام اللغة العربية- السنة الثالثة من التعليم المتوسط ص7.

²- ينظر، من نفس المصدر، ص 7.

فالمنهاج التعليمي هو مجموعة عناصر منظمة ومتناسقة، ومترابطة فيما بينها، وإعداد أي منهاج يتطلب ربط الأهداف بالوضعيات والمضامين والإمكانات البشرية والتقنية والمادية، وبقدرات المتعلم وكفاءات المعلم.

9-4- منهاج اللغة العربية في التعليم المتوسط:

هو دستور العملية التعليمية، يتعلّق بالمادة وينسجم مع منهاج سائر المواد في إطار منهج التعليم المتوسط. قد تضمّن: القيم والمواقف، والكفاءات العرضية، وملامح التخرج الخاصة بالمادة في المرحلة وفي الأطوار وفي السنوات. وكذلك مصفوفات الموارد المعرفية وجدول البرامج السنوية¹.

وتتمثل القيم والمواقف في الهوية التي تجسدت في نصوص اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، حيث تسعى لتنمية روح الاعتزاز باللغة لدى المتعلم، واحترام رموز الهوية الوطنية، من خلال التركيز على الضمير الوطني للمتعلم فتزرع هذه النصوص فيه المحافظة على الرموز الوطنية، والعمل على الذود عنها، وتنمية القيم الخلقية والدينية والمدنية التي يستمدّها من مكونات الهوية الوطنية فيحترم قيم الوطن ويتحلّى بروح التعاون والتآزر، ويعطي أهمية للعمل الجماعي ويعمل على احترام أخلاق الأمة ويصون ممتلكاتها، ويعطي أهمية للعمل الجماعي، يحترم أساسيات الحوار في المجتمع، ويتجنب العنف بكلّ أنواعه، وينبذ العنصرية بين طبقات المجتمع.

كما تزرع هذه النصوص في المتعلم أهمية الانفتاح على العالم، واحترام ثقافات الشعوب وحضاراتهم على اختلاف دياناتهم، ممّا يحقق التعايش السلمي ويزرع الأمن والسلام بين مجتمعات العالم.

أمّا بالنسبة للكفاءات التي يتناولها المنهاج والتي يرمي إلى تحقيقها من وراء كلّ درس: الكفاءات العرضية والكفاءة الشاملة، والكفاءات الختامية.

¹ - أحمد سعيد مغزي: دليل استخدام كتاب اللغة العربية - السنة الثالثة من التعليم المتوسط - ص 10.

9-5- الوثيقة المرافقة للمنهاج:

هي وثيقة تيسر قراءة وفهم المنهاج، وتساعد على وضعه موضع التنفيذ. وتتضمن مفاهيم تربوية عامة، وأخرى تتعلق بالمادة¹.

10- التدرج السنوي لبناء التعلّات:

" هو مخطط عام لبرنامج دراسي، ضمن مشروع تربوي، يفضي إلى تحقيق الكفاءة الشاملة لمستوى من المستويات التعليمية، انطلاقاً من الكفاءات الختامية للميادين، ويبنى على مجموعة من المقاطع التعليمية المتكاملة"².

11-الدليل³:

ويعرف بدليل المعلمّ يحمل دليل الأستاذ تعليمات حول كيفية إنجاز الدرس فيعطي فكرة عامة عن الكفاءات التي ينبغي تحقيقها مع نهاية كلّ درس وهي: الكفاءات العرضية، والكفاءة الشاملة، والكفاءة الختامية لكلّ ميدان.

11- الكتاب المدرسي:

11-1- الكتاب: هو مطبوع غير دوري⁴، لا يقل عدد صفحاته عن تسع وأربعين صفحة على الأقل بخلاف صفحتي الغلاف والعنوان، ويعد أهم مصادر التعلّم والبحث والتثقيف والترفيه، فهو المعلمّ الأوّل والأعظم في تاريخ البشرية⁵.

11-2- الكتاب المدرسي:

¹ - من نفس المصدر، ص12.

² - أحمد سعيد مغازي: دليل استخدام اللغة العربية - ص3، ص45.

³ - يرفق الدليل بقرص مضغوط به نسخة من كلّ وثيقة من الوثائق المرجعية الموجودة في الدليل، ومختارات من الموارد المعرفية والموارد المنهجية الموجهة إلى الأستاذ.

⁴ - أي لا يصدر بصورة منظمة مثل الصحف والمجلات.

⁵ - أحمد مصطفى كامل عصر، إيهاب مصطفى جادو: تكنولوجيا التعليم والاتصال - قراءات أساسية للطلاب المعلمّ، مكتبة الرشد ناشرون، الرياض - السعودية - ط1، ت2010، ص95-96.

الكتاب المدرسي هو وثيقة تربوية مكتوبة تجسد العمليات التعليمية التعليمية؛ ومصحوبة برسوم توضيحية متنوعة، يعمل على نقل المعارف للمتعلّمين، مع إكسابهم بعض المهارات من مساعدتهم على التعلّم¹.

تتعدد وظائف الكتاب المدرسي وتتنوع ما بين الوظيفة الإخبارية، والوظيفة التعليمية، ووظيفة التمرين والتدريب، والوظيفة التقويمية. حيث يعد ترجمة للمناهج الدراسي في سلسلة من النشاطات التعليمية التعليمية، والنشاطات التقويمية التي تأتي مرتبة في مقاطع تعليمية. كما يعد الكتاب المدرسي أهم مركبة من مركبات الوسيلة التعليمية إلى جانب الدليل والقرص².

كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، مؤلف من قبل مجموعة من أساتذة التعليم العالي، والأساتذة المكوّنين، والسادة المفتشين.

قبل بداية المقاطع تناول الكتاب نموذجاً للتقويم التشخيصي تحت عنوان "أقوم مكتسباتي القبلية"، وبعد نهاية المقاطع تناول نموذجاً للتقويم التحصيلي معنونا بـ "أقوم مكتسباتي"، نموذجان على المعلم توظيفهما في بداية السنة الدراسية وفي نهايتها، أو الاستئناس بهما في صياغة التقويم المناسب من عنده.

11-3- دور كتاب المتعلّم للغة العربية:

للكتاب دور محوري في التعلّم، حيث:

- يساعد المتعلّمين على أخذ لمحة شاملة وموسعة عن الدرس المقرر.
- يعين المتعلّم على فهم الدرس من خلال أسئلة الفهم التي يقدمها مع كلّ درس.
- يغني الدرس بالتدريبات المرفقة في آخره.

¹ - ينظر، محمد الصالح حثروبي، دار الهدى، عين مليلة، د.ط، ت1997، ص80.

² - ينظر، أبو الفتوح رضوان وآخرون: الكتاب المدرسي - فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه، مكتبة الأنجلو المصرية، د.ط، ت1962.

- يثري المعجم اللغوي الخاص بالمتعلمين من خلال تزويدهم بشروح للمفردات اللغوية العسيرة الفهم.

- يمكن المتعلمين من التحضير المنزلي للدرس وهذا من خلال تقديم الأسئلة المساعدة على الفهم والمطروحة بالتدرج.

12- المقطع التعليمي:

12-1- تعريفه:

" هو مجموعة مرتبة ومتراصة من الأنشطة والمهام، يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتناسقة في تدرج لولبي يضمن الرجوع إلى التعلّيمات القبلية لتشخيصها، وتثبيتها، وتوظيفها في إرساء موارد جديدة لدى المتعلم قصد الإسهام في إنماء الكفاءة الشاملة"¹.

" المقطع البيداغوجي... يفيد تسلسل الأفعال البيداغوجية والتبادلات بين المدرس وتلاميذه بغرض الوصول إلى مرمى معين مؤطر ضمن منهجية عامة، حيث أنّ كلّ مقطع يمتلك وحدته الخاصة والتميز بالمرمى المطلوب بلوغه، كما يكون في الوقت نفسه تدرجا عاما نحو أهداف النشاط البيداغوجي"². يكون كلّ مقطع بيداغوجي منفصلا عن المقطع الذي قبله وعن الذي بعده.

" ويتكون كلّ مقطع تعليمي من سلسلة منتظمة من النشاطات التعليمية والتقويمية التي تدوم ثلاثة أسابيع بيداغوجية، ويختتم كلّ مقطع تعليمي بنشاطات الإدماج والتقويم والمعالجة البيداغوجية خلال الأسبوع الرابع والأخير منه؛ حيث يتجلى نماء الكفاءة الختامية للمقطع في أسبوع الإدماج أين يظهر مستوى استيعاب المتعلم للمعرف في إنتاج فردي (التعبير الكتابي) وفي إنتاج فوجي (المشروع).

¹- أحمد سعيد مغزي: دليل استخدام كتاب اللغة العربية- السنة الثالثة من المتوسط ص 42.

²- من نفس المصدر، ص 42.

فالأسبوع الرابع من كلّ مقطع تعليمي مخصص للإدماج والتقويم، ومناقشة المشاريع والمعالجة البيداغوجية.

12-2- مميزات:

يتميّز كلّ مقطع تعليمي من مقاطع الكتاب بما يلي¹:

- تمس وضعياته التعليمية والتقويمية كلّ ميادين اللغة الثلاثة بشكل لولي.
- يستهدف المقطع التعليمي كفاءة مرحلية هي مجموع الكفاءات المرحلية للميادين.
- التلازم بين سيرورة التعلّم وسيرورة التقويم.
- لكلّ مقطع وضعية انطلاق وظيفتها ضبط التعلمات وتوجيهها، ووضعيات تعليمية لممارسة الفعل التعليمي.
- يتجلى نمو الكفاءة المرحلية للميادين في الإدماج، وتنمو الكفاءة المرحلية للمقطع في الإدماج.
- يتمحور كلّ مقطع حول مشروع يقوم المتعلّمون بإنجازه في أفواج.

13- ميدان التعلّم

يعد الميدان في تعلّم اللغة المجال التعليمي الذي تدرج ضمنه الكفاءة الختامية، سواء في المشافهة أو في الكتابة، تطبقا كان أو إنتاجا. وبهذا تكون ميادين تعلّم اللغة ثلاثة: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وميدان فهم المكتوب، وميدان الإنتاج الكتابي.²

تننظم ميادين اللغة العربية على النحو التالي:

13-1- فهم المنطوق وإنتاجه:

هو الميدان الذي تستهدف كفاءته الختامية "الإصغاء والتحدث" وهو ما يعرف بـ "التعبير الشفهي" ويتناول في بداية الأسبوع البيداغوجي خلال حجم زمني أسبوعي

¹- ينظر، من نفس المصدر، ص42-43.

²- ينظر، أحمد سعيد مغزي: دليل استخدام كتاب اللغة العربية- السنة الثالثة من التعليم المتوسط - ص44.

يساوي ساعة واحدة، وتدل عليه في الكتاب عبارة على لسان المتعلم هي " أصغي وأتحدث " باللون الأخضر وتدل عليه أيقونة مكبر الصوت.

13-2- فهم المكتوب:

هذا الميدان تستهدف كفاءته الختامية قراءة النصوص المكتوبة وفهمها وتحليلها واستثمارها في ممارساته الميدانية وتوظيفها توظيفاً عملياً، ويتناول الميدان الوضعية التعليمية الجزئية الأسبوعية، بحجم ساعي يساوي ساعتين اثنتين في الأسبوع، ويشمل حصتين متواليتين تتمحوران حول النص المكتوب؛ تخصص الساعة الأولى لقراءة النص قراءة مشروحة ودراسته دراسة أدبية، أما الحصّة الثانية فتخصص لاستثمار النص في مجال قواعد اللغة¹.

تدل عليه في الكتاب عبارة على لسان المتعلم " أقرأ نصّي " بلون أزرق وبأيقونة الكتاب المفتوح.

13-3- إنتاج المكتوب:

هو آخر الميادين تتاولا في الأسبوع بحجم ساعي يساوي ساعة واحدة، يتناول في هذه الحصّة تقنية من تقنيات التعبير وتكلل بإنتاج. تدل عليه عبارة على لسان المتعلم " أكتب "، باللون البنّي " ومشار إليها بأيقونة قلم بين الأصابع.

14- الكفاءات المرجو تحقيقها من تعلم ميادين اللغة العربية:

14-1- الكفاءة العرضية² Compétence transversale: وتكون هذه الكفاءة:

14-1-1 ذات طابع فكري:

يحمل هذا النوع من الكفاءات الطابع الفكري، فيحرك في المتعلم الفضول الفكري والعلمي، ويمكنه من التواصل بلغة سليمة، وينمّي فيه القدرة على التحليل والفهم، كما ينمّي المواهب الأدبية والإبداعية ويكسبه تقنيات النقد.

¹- ينظر، أحمد سعيد مغزي: دليل استخدام كتاب اللغة العربية- السنة الثالثة متوسط ص44.

²- ينظر، من نفس المصدر، ص11.

14-1-2- ذات طابع منهجي:

يحسن المتعلّم استقراء المعطيات وتوظيفها في مختلف وضعيات التواصل، كما يحسن استخدام الزّمن وتسييره، تمكّنه من التخطيط للعمل ومن إستراتيجيات تنفيذه، كما يساعد إكساب هذا النوع من الكفاءة المتعلّم على حسن استخدام وسائل الإعلام والاتصال الحديثة ويمكنه من استثمارها في تعلّماته وحياته العامّة.

14-1-3- ذات طابع تواصلي:

يتمكن المتعلّم من الاعتماد على أساليب الإقناع بالحجة، والدليل، واعتماد البرهنة في تبرير مواقفه، كما يمكنه اكتساب هذه الكفاءة مهارة تكييف كلامه مع متغيرات الوضعية التواصلية، وهذا من خلال توظيف المتعلّم للأساليب المناسبة، واستثمار البيان والبديع لتقوية الكلام.

14-1-4- ذات طابع شخصي واجتماعي:

ينجز مشروعه الشخصي، وهذا ما يعلّمه روح المبادرة وبحفزه على الاستقلالية وتحمل مسؤولية إنجاز أعماله، وينمي الحس الفني لديه والذوق الأدبي الجمالي، ممّا يزيد ثقته في نفسه، ويجعله يتميز بروح الجماعة فيسهم في الأعمال الجماعية متضامنا معها.

14-2- الكفاءة الشاملة¹:

تمكن المتعلّم من التواصل بلغة سليمة، ويقرأ نصوصا مركبة لا تقل عن مئتي كلمة، وتكون هذه النصوص مختلفة الأنماط، يقرأها قراءة تحليلية معبرة، مع التركيز في هذا المستوى على النمطين التفسيري والحجائي، كما يستطيع إعادة إنتاجها مشافهة، وكتابة في وضعيات تواصلية دالة.

14-3- الكفاءات الختامية² Compétence finale ou terminale :

¹- ينظر، أحمد سعيد مغزي: دليل استخدام كتاب اللغة العربية- السنة الثالثة من التعليم المتوسط ص 11.

²- ينظر، من نفس المصدر، ص 11.

تكون الكفاءة الختامية لكلّ ميدان كما يلي:

14-3-1- ميدان فهم المنطوق وإنتاجه:

ويتمحور هذا الميدان حول الإصغاء والتحدث وتتحقق فيه الكفاءة الختامية من خلال تمكن المتعلّم من التواصل مشافهة، وبلغة سليمة ومنسجمة، ويكون المتعلّم في هذه المرحلة فاهما لمعاني الخطاب المنطوق، ومتفاعلا معه. كما يتمكن من إنتاج خطابات شفوية مختلفة الأنماط مع التركيز على النمطين التفسيرى والحجاجي، في وضعيات تواصلية دالة.

14-3-2- ميدان فهم المكتوب (القراءة):

يقرأ المتعلّم ويفهم نصوصا نثرية وشعرية متنوعة من مختلف الأنماط مع التركيز على نمطي التفسير والحجاج، حيث تكون هذه النصوص مشكولة جزئيا ولا تقل عن مئتي كلمة، يقرأها قراءة تحليلية منغمة حسنة الأداء مع احترامه لعلامات الوقف.

14-3-3- ميدان إنتاج المكتوب (التعبير الكتابي):

يتمكن المتعلّم من إنتاج نصوص مختلفة الأنماط يغلب عليها نمطا التفسير والحجاج، بلغة سليمة لا تقل هذه النصوص عن أربعة عشر سطرا في وضعيات تواصلية دالة.

الفصل الأول:

تعليمية اللغة العربية قراءة في المفاهيم
والمصطلحات

المبحث الأول: الإطار المفاهيمي العام للتعليمية

المبحث الثاني: علاقة التعليمية بالعلوم الأخرى

المبحث الثالث: الإستراتيجيات التعليمية

المبحث الرابع: المقاربات اللغوية في تعليم اللغة العربية

المبحث الخامس: النظريات المعرفية في تعليم اللغة العربية

المبحث السادس: دور الوسائل التكنولوجية في اللسانيات التعليمية

المبحث الأول: الإطار المفاهيمي العام للتعليمية:

تداخل مفهوم التعليم قديماً مع مفهوم التربية وارتبطا معا في القصد، فكلاهما عنى التربية بمعناها الحقيقي، وكلاهما عنى التعليم.

1- مفهوم التربية:

يؤكد العديد من الباحثين أنّ مفهوم التربية يختلف باختلاف الفلسفات والأديان والمذاهب، والمجتمعات والأزمان، ورغم كلّ هذا الاختلاف بين المفهوم قديماً وحديثاً إلا أنّ هناك أبعاد مشتركة بين المفاهيم تؤكد أنّ التربية تحسين للذات وتهذيب للنفس.¹

فالتربية عبارة عن مجموعة من السلوكات الحسنة التي تُجملُ صاحبها.

وبالعودة إلى تاريخ المصطلح "ففي اللغة الفرنسية خلال القرن التاسع عشر كانت كلمة تربية تعني أدب السلوك ممّا يفرض التكيّف مع أعراف الطبقة العليا ورموزها وقيّمها وألفاظها المتداولة ولكنّها كانت تعني أيضاً الضبط الحقيقي للنفس فالشخص المربّي هو الذي يعرف كيف يتوقف بالمعنى.

ويرى ابن خلدون² أنّ "التربية بمعناها الاجتماعي الواسع عبارة عن مجموع عمليات التعليم والتعلّم التي يمارسها البشر"³. فقد حصر ابن خلدون التربية في حياة الأفراد اليومية؛ واعتبر التعليم والتعلّم هو الممارسات اليومية التي يقوم بها الأفراد على اختلاف أنواعها أو أغراضها.

وهو الأمر نفسه الذي نجده عند العلّامة (تالكوتمارسنز) الذي يعرف التربية بأنّها "عبارة عن كافة المحاولات التي تتفرّج عن إدماج أدوار جديدة في شخصية الإنسان. وقد كانت التربية وما زالت جزءاً لا يتجزأ من حياة الشعوب، فطالما ربّى الكبار

ينظر، وجدان كاظم عبد المجيد التميمي، مجلة كلية التربية، جامعة القادسية، كلية الإدارة والاقتصاد قسم الاقتصاد- المجلد 2- العدد 1، ت 2012، ص 60.

² - هو عبد الرحمن بن محمد بن خلدون أبو زيد وليّ الدين الحضرمي الإشبيلي، ولد في تونس وتخرّج من جامعة الزيتونة، ولد سنة 1332م، وتوفي سنة 1406م.

³ - ابن خلدون (عبد الرحمان): مقدمة ابن خلدون، دار الفكر، بيروت، ط1، ت2004، ص 65.

الصغار وعلموهم مختلف أنواع المهارات والحرف، فرجال التربية والتعليم والحرف والصناعة وغيرهم درسوا وبذلوا جهودا لنقل بعض معارفهم وخبراتهم إلى غيرهم، ويلعب الاتصال الشخصي دورا كبيرا في نجاح عمليات التربية وفي التمكين لها¹. فالتربية هاهنا ما هي إلا ممارسات اجتماعية يتلقاها الفرد منذ صباه من خلال تواصله ببيئته، وهو هنا قد جمع بين التربية والتعليم.

2- التعليم عند اليونانيين:

-سقراط:²

"أما بالنسبة إلى سقراط فلا بدّ أنّه تلقى مناهج التعليم المعتاد آنذاك في الموسيقى والهندسة والتمارين الرياضية، ولذلك فعندما يقال أنّه تلميذ بروديكوسوأساسيا فلا يجب أن يفهم من ذلك إلاّ أنّه يتحدث عن أصدقاء، استفاد من علاقتهم الشخصية بهم وليسوا معلمين بالمعنى الدقيق للكلمة".³

ومن هذا المنطلق فسقراط لم يتلق تعليمه من شخص بعينه، وإنما كان عصاميا في تعليمه. وقد اشتهر بحكمته "الفضيلة هي المعرفة والرذيلة هي الجهل"، وبهذا فهو مؤمن بأنّ التفكير سيده العقل، وأنّ المعرفة هي سبيل الفضيلة، كما أنّه نادى بديمقراطية التعليم.

3- التعليم في الإسلام:

أولى الإسلام عناية كبيرة للتربية والتعلم والتعليم لما له من قيمة عظيمة، وكان الله- سبحانه وتعالى - قد أمر عباده بالتعلم من خلال أولى آيات الذكر الحكيم نزولا في

¹-ابن خلدون (عبد الرحمن): مقدمة ابن خلدون، ص65.

²-عاش سقراط في القرن الخامس قبل الميلاد، ولد عام470ق.م وتوفي عام399ق.م بأثينا؛ لقب بشيخ الفلاسفة وهو مؤسس الفكر الفلسفي اعتمد في تحليله على العقل والمنطق والابتعاد عن اللأ منطق بدل الخرافات والأساطير

³-مجدي كيلاني: الفلسفة اليونانية من طاليس إلى أفلاطون، ص183.

سورة العلق {اقرأ باسم ربك الذي خلق} (01) خلق الإنسان من علق (02) اقرأ وربك الأكرم (03) الذي علم بالقلم (04) علم الإنسان ما لم يعلم (05) {¹.

كما حثت السنة النبوية على طلب العلم في قول رسول الله - صلى الله عليه وسلم - {... من سلك طريقا يلتمس فيه علما سهل الله له به طريقا إلى الجنة، وإن الملائكة لتضع أجنحتها لطالب العلم رضا بما يصنع، وإن العالم ليستغفر له من في السموات ومن في الأرض حتى الحيتان في الماء، وفضل العالم على العابد كفضل القمر على سائر الكواكب، وإن العلماء ورثة الأنبياء، وإن الأنبياء لم يورثوا دينارا ولا درهما، إنما ورثوا العلم، فمن أخذه أخذ بحظ وافر }².

وقد أخذ العلم طابعا اجتماعيا، تنباه الرسول - صلى الله عليه وسلم - روى الشيخان عن مالك بن حويرث - رضي الله عنه - قال: "أتينا رسول الله - صلى الله عليه وسلم - ونحن شببة متقاربون (في السن)، فأقمنا عنده عشرين ليلة، وكان رسول الله - صلى الله عليه وسلم - رحيمًا رفيقًا، فلما ظن أننا قد اشتقنا إلى أهلنا، سألنا عن تركنا بعدنا، فأخبرنا، قال: ارجعوا إلى أهليكم، فأقيموا فيهم، وعلموهم ومروهم، وصلّوا كما رأيتموني أصلي، فإذا حضرت الصلاة، فليؤذن لكم أحدكم وليؤمكم أكبركم³.

عمل الرسول - صلى الله عليه وسلم - على ترسيخ عظمة العلم في أذهان الناس، فقام بإرسال معلمين إلى مختلف أنحاء الجزيرة العربية، وحظي مصعب بن عمير - رضي الله عنه - أن يكون أول معلم يبعثه إلى المدينة بعد بيعة العقبة الأولى، فلقب بمقرئ المدينة⁴.

¹ - سورة العلق، الآية: 1-5.

² - رواه أبو داود. مهدي رزق الله أحمد: القيم التربوية في السيرة النبوية، كلية التربية، السعودية، ط1، ت2012

³ - رواه البخاري ومسلم.

⁴ - رواه أئمة السيرة، وإسناده في دلائل النبوة للبيهقي (438/2).

كما أنه جعل فداء أسرى بدر ممن لم يستطيعوا دفع فديتهم، ويعرفون الكتابة، أن يعلم كل واحد منهم عشرة من أولاد الأنصار القراءة والكتابة¹.

سأل معاوية بن أبي سفيان² الأحنف بن قيس عن الولد فقال: "يا أمير المؤمنين أولادنا ثمار قلوبنا، وعماد ظهورنا، ونحن لهم أرض ذليلة، وسما ظليلة، وبهم نصول عند كل جليلة، فإن طلبوا فأعطهم، وإن غضبوا فارضهم، يمنحونك ودّهم، ويحبّوك جهدهم".

كتب عمرو بن الخطّاب إلى أهل الأمصار وطلب منهم أن يعلموا أولادهم العوم والفروسية ويرووا ما قيل من المثل، وما حسن من الشعر.

ومن أجمل ما قاله عمر بن عتبة³ لمعلم ولده حين أوصاه بمجموعة من الوصايا النافعة قوله: "ليكن أول إصلاحك لولدك إصلاحك لنفسك، فإنّ عيونهم معقودة بعينك، فالحسن عندهم ما صنعت، والقبيح عندهم ما تركت... علمهم كتاب الله، ولا تكرهم عليه فيملّوه، ولا تتركهم منه فيهجروه، وروّهم من الحديث أشرفه، ومن الشعر أعفّه، ولا تتقلهم من علم إلى علم حتى يحكموه، فإنّ ازدحام الكلام في القلب مشغلة للفهم، وكن لهم كالطبيب الذي لا يعجل بالدواء حتى يعرف الداء".

يحمل هذا الكلام فيضا من كمال التربية، ودقة وحسن اختيار طريق العلم لتعليم أبنائهم. قال الحجاج لمعلم ولده: "علم ولدي السباحة قبل أن تعلمهم الكتابة، فإنهم يجدون من يكتب عنهم، ولا يجدون من يسبح عنهم".

3-1- التعليم عند البغدادي⁴:

¹ - ينظر، مهدي رزق الله أحمد: القيم التربوية في السيرة النبوية، كلية التربية، السعودية، ط1، ت2012.

² - معاوية بن أبي سفيان بن حرب بن أمية الأموي القرشي، المكنى بأبي عبد الرحمان، ولد سنة 608 ميلادي الموافق ل 15 ق. ه بمكة المكرمة؛ وهو من أصحاب الرسول - صلى الله عليه وسلم - وأحد كتّاب الوحي، وهو سادس الخلفاء الراشدين ومؤسس الدولة الأموية، توفي بدمشق سنة 680م الموافق ل 60هـ.

³ - هو عمرو ابن عتبة بن فرقد والمكنى بالسلمي.

⁴ - هو أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت المعروف بالخطيب البغدادي، مؤرخ عربي ولد سنة 1002م، وتوفي سنة 1071.

لكي يتفقه طالب العلم للعلم عليه أن يتحرر من كل ما يشغله¹ ينبغي للمتفقه أن يقطع العلائق، ويطرح الشواغل، فإنها موانع عن حفظ العلم، وقواطع عن درس الفقه². حيث أنه يرى أن المتعلم لا يدرك غايته من التعليم إلا بتفريغ القلب لطلب العلم، والابتعاد عن كل ما يشغله عن التعليم. فهو يرى أن العلم أجل من أن يشتغل عنه بغيره³. فقد أولاه أولى المراتب في حياته، وجعل ما سواه من أساسيات أموراً ثانوية.

3-2- التعليم عند الغزالي:³ يرى الغزالي أن التعليم هو: "إيجاد الفضائل النظرية في الأمم والمدن"⁴. وقد تحدث في نفس مجال التعليم عن التأديب فقال: "التأديب أن يعود الأمم والمدنيون الأفعال الكائنة عن الملكات العلمية وبأن تنهض عزائمهم نحو فعلها وأن تصير تلك وأفعالها مسؤولية على نفوسهم ويجعلوا كالعاشقين لها وإنهاض العزائم نحو فعل الشيء ربما كان يقول وربما كان يفعل. ومعنى ذلك أن الفرق بين التعليم والتأديب يكمن في أن التعليم يكون بالقول فقط أما التأديب فيكون بهما معا"⁵.

3-3- التعليم عند ابن تيمية⁶:

لم يحد ابن القيم عن منهجية الرسول - صلى الله عليه وسلم في التعليم، فركّز على الجانب الأخلاقي من التعليم، وتحدث عن أخلاق المعلمين وسلوكياتهم⁷ وكذلك أهل العلم الذين يحفظون على الأمة الكتاب والسنة صورة ومعنى، مع أن ذلك واجب على الأمة

سالك أحمد معلوم: الفكر التربوي عند الخطيب البغدادي، مكتبة لينة للنشر والتوزيع، مصر، ط2،
1ت1992، ص 298.

2- من نفس المصدر، ص 298.

3- أبو حامد محمد الغزالي الطوسي النيسابوري الصوفي الشافعي الأشعري، أحد أعلام عصره وأحد أشهر علماء المسلمين في القرن الخامس الهجري، ولد سنة 1058م وتوفي سنة 19 ديسمبر 1111م

4- محمد بن طرّفان الفارابي: تحصيل السعادة، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ط1، ت2011، ص49.

5- من نفس المصدر، ص 49.

6- تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام النّميري الحرّاني المشهور بابن تيمية، وهو فقيه ومحدث ومفسر وعالم مسلم من علماء السّنة، ولد سنة 1263م، وتوفي سنة 1328م.

عموما على الكفاية منهم، ومنه ما يجب على أعيانهم وهو علم العين¹. فقد اعتبر ابن تيمية طلب العلم واجبا.

3-4- التعليم عند ابن القيم²:

جاء في كتاب "المفتاح" لابن القيم أكثر من مئة وخمسين وجها في شرف العلم، من بين ما قال فيه:

" العلم أشرف ما في الإنسان... وأنّ فضله وشرفه إنّما هو بالعلم"³. فشرف اكتساب العلم من أسباب تفضيل الإنسان على سائر المخلوقات.

ويرد قائلًا: "... إنّ العلم إمام العمل، وقائد له، والعمل تابع له ومؤتم به، فكلّ عمل لا يكون خلف العلم مقتديا به فهو غير نافع لصاحبه بل مضرة عليه"⁴. فالعلم منهاج الفرد وضابط عمله، وقيمة العمل من قيمة العلم الذي يحمله صاحبه.

3-5- التعليم عند ابن خلدون:

أعطى ابن خلدون الدور الوظيفي للعلم والتعليم، فصاغ منهاجا كاملا فيه، وفصل ذلك في كتابه "المقدمة". فتحدث عن منهجية تلقين العلم "اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيدا إذا كان على التدرّج شيئا فشيئا، وقليلًا قليلًا"⁵. فهو يبسط العملية التعليمية بأن يعطي المتعلم العلم على جزئيات، حتى يستوعبه المتعلّم ولا يحدث عنده اللبس، ويرسخ في ذهنه مراعاة لقوة عقله، واستعدادا لقبول ما يورد عليه.

- ماجد عرسان الكيلاني: الفكر التربوي عند ابن تيمية، مكتبة دار التراث، المدينة المنورة، ط2،
1986، ص 178.

2- هو أبو عبد الله شمس الدين محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد بن حريز الزرعي الدمشقي الحنبلي المعروف بابن القيم الجوزية.

- حسن بن علي بن حسن الحجاجي: الفكر التربوي عند ابن القيم، دار حافظ للنشر والتوزيع، ط1،
1988، ص 410.

4- من نفس المصدر، ص 411.

- تح، عبد الأمير شمس الدين: الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، دار اقرأ للنشر والتوزيع،
لبنان، ط1، 1984، ص 175.

كما أوحى لطالب العلم أن تلقي العلم يكون أفضل إذا كان مباشرة من أصحابه" أن التعليم يكون تارة تعلماً وإلقاء، وطورا ومحاكاة وتلقينا بالمباشرة والممارسة¹. يرى في هذا ضرورة التنوع في طرائق تلقين المعرفة أو إكسابها.

وفصل في خصائص المعلم الصالح، وتحدث عن العلاقة بين المعلم والتعليم، وذكر ما للشدة من آثار سلبية على تحصيل المتعلم، وغيرها من الأمور.

وقد ذكر ابن خلدون العلم حينما بحث في فوائد الرحلة في طلب العلم وإلقاء أهل المشيخة فقال: "أن البشر يأخذون معارفهم وما ينتحلون به من المذاهب والفضائل تارة علما وتعلما وإلقاء وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشرة". فقد وصف "ابن خلدون" المعرفة بأنها تنتقل بين تعليم وتعلم وتقليد لعلماء، وذكر ضمنا طرق التعليم والتعلم فقال أنه يتم وفق الإلقاء والتلقين.

كما أوحى لطالب العلم أن تلقي العلم يكون أفضل إذا كان مباشرة من أصحابه" أن التعليم يكون تارة تعلماً وإلقاء، وطورا ومحاكاة وتلقينا بالمباشرة والممارسة². فهو يرى ضرورة التنوع في طرائق تلقين المعرفة أو إكسابها. يرى ابن خلدون في تلقي العلم يكون بإعمال الفكر "... واختلاج الفكر أسرع من لمح البصر"³. فالفكر أسرع في النقاط العلوم من البصر، وبالعقل تميز الإنسان وانفرد عن بقية الخلق.

كما حدّد ابن خلدون الطريقة التي يتم بها التعليم" اعلم أن تلقين العلوم للمتعلّمين، إنما يكون مفيدا، إذا كان هذا التدريج شيئا فشيئا، يلقي عليه مسائل من كلّ باب...ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال...حتى ينتهي إلى آخر الفن...ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين، ويخرج عن الإجمال"⁴.

وفصل في خصائص المعلم الصالح، وتحدث عن العلاقة بين المعلم والتعليم، وذكر ما للشدة من آثار سلبية على تحصيل المتعلم، وغيرها من الأمور.

¹ - ينظر، عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرقي ص78.

² - ينظر، من نفس المصدر، ص78.

³ - ابن خلدون: المقدمة، ص450.

⁴ - من نفس المصدر، ص 443-444.

3-6- التعليم عند ابن الأزرق¹:

يفصل ابن الأزرق في مسائل عديدة تخص التعليم، فتحدث عن التعليم وعن شروطه وعن خصائص التدريس؛ ومما ذكر أنّ التعليم ضرورة² فالحاجة للصنائع ولنقل الخبرات والمدرّكات تفرض التعلّم والتعليم، ومن الطبيعي أن يكون في المجتمع أدوات للنقل والتلقي والتحصيل والاستفادة، وهكذا فيفتقر إلى التعليم ضرورة².

يتفق ابن الأزرق في كثير من المسائل مع ابن خلدون في باب العلم إذ تجده وجود في ذلك ومن ذلك أنّه فصل في طرائق التعليم إذ يدعو إلى "التدرّج، ومراعاة قوّة عقل المتعلّم واستعداده، والبدء بما هو الأسهل أو ما هو الإجمالي والمسائل العامّة في الفن، ثمّ الارتفاع إلى ما هو بعد الإجمال أي إلى وجه التعمق والتخصّص، ومن ثمّ إلى كلّ عويص ومبهم لفتح المغلق..."³.

فابن الأزرق يهاجم من يغفل تلقين التعليم تدريجياً، ويطالب بضرورة احترام عقل المتعلّم؛ إذ تعطى له المعلومة بالانطلاق من اليسير إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقّد.

يحمل هذا الكلام فيضاً من كمال التربية، ودقة وحسن اختيار طريق العلم لتعليم أبنائهم.

4-التعليمية: المفهوم والتطور:

أُستُخدمت كلمة تعليمية Didactique في الأدبيات التربوية منذ أوائل القرن السابع عشر، وفي اللغة العربية كلمة تعليمية مصدر لكلمة تعليم، المشتقة من "علم" بمعنى أنّه وضع علامة أو سمة للدلالة على الشيء لكي ينوب عنه ويغني عن إحضاره إلى مرآة العين⁴.

¹ - محمد بن علي بن محمد الأصبحي الأندلسي، أبو عبد الله، شمس الدين الغرناطي، المشهور بابن الأزرق، كان عالم اجتماع، ولد سنة 1427م، وتوفي سنة 1491م.

² - عبد الأمير شمس الدين: الفكر التربوي عند ابن خلدون وعند ابن الأزرق، ص104.

³ - من نفس المصدر، ص109.

⁴ - ينظر، عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية-الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص19.

اشتقت كلمة التعليمية من الكلمة اليونانية Didaktikos والتي كانت تطلق على الشعر التعليمي وهو نوع من الشعر يقوم بشرح معارف علمية أو تقنية¹. وعرفت بعدة مصطلحات من بينها علم التدريس، التدريس، علم التعليم، التعليم، التعليمات، الديداكتيك.

وتعرف بأنها حسب غاستون ميالاري "مجموع الطرائق والتقنيات والأساليب الخاصة بالتعليم"².

وهي تهتم بكل ما هو تعليمي إذ تبحث في صياغة المناهج الدراسية وما يرتبط بها من غايات ومضامين وأهداف، وتعنى بالجانب المنهجي لنقل المعرفة إلى المتعلم (طرائق، وتقنيات وأساليب تعليمية)، تتناول منطق التعلم انطلاقاً من منطق المعرفة، كما تركز على شروط اكتساب المتعلم للمعرفة الخاصة بمادة معينة³.

تعنى التعليمية بكل ما له علاقة بالتعليم وكيفية إكساب المتعلم المعرفة.

نشأت التعليمية في سبعينيات القرن الماضي في فترة عرفت الاهتمام بالكم على حساب الكيف، واهتم علماء اللسانيات التطبيقية بقضايا اكتساب اللغة وتعلمها من قبل المتعلمين، وركزوا على المضامين المعرفية وكيفية معالجتها وتطويعها حتى تتناسب مع قدرات المتعلم العقلية والعمرية. واعتمدت على النظريات المعرفية لبياجيه للرفع من مستوى المتعلمين.

وللتمييز في تعريف الديداكتيك نلمس نوعين أساسيين متكاملين فيما بينهما بشكل واضح وهما⁴:

4-1- الديداكتيك العامة: تهتم بالقواعد والأسس العامة للتدريس مثل:

- كل ما له علاقة بذهنية المتعلم كأنماط وأساليب التفكير.

¹ - ينظر، خالد لبصيص: التدريس العلمي والتقني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير الجزائر، ت2004، ص131.

² - Mialaret Gaston : Vocabulaire de l'Education, Paris, P,E,F, 1979.

³ - عبد الرحمان التومي: الجامع في ديдаكتيك اللغة العربية، ص09.

⁴ - ينظر، من نفس المصدر، ص10.

– تكوين المتعلمين وضبط سلوكياتهم، ودراسة ممارساتهم التعليمية...

– دراسة أساسيات التدريس، والتفاعلات الصفية، وأساليب التدريس، وأنواع التقويم.

4-2-الديداكتيك الخاصة: وتسمى كذلك ديдаكتيك المواد: اهتمامها ينصب كلية على

الاهتمام بتخطيط عملية التدريس، أو التعلم لمدة دراسية معينة.

وقد ميّز برونكات Bronchart أثناء دراسته لتطور الفكر في ميدان التعليمية بين ثلاث أجيال من التعليمات هي:

الجيل الأول: في وصفه هو جيل تقليدي، يتميز بغياب تحليلالحالة الاجتماعية التاريخية لتعليم المادة الدراسية، ينطلق المعلم فيه من الأهداف المسطرة، ويطبق على المادة المدرّسة معرفته الخاصة بمحتواها، وعلى صعيد تقنيات التدريس يلجأ إلى علم النفس السلوكي، فالمعلم في الجيل الأول يطبق العلوم في المجال البيداغوجي كما هي عليه.¹

الجيل الثاني: تغيّر دور المعلم جذريا في هذا الجيل وانتقل إلى تحليل المكانة المعرفية للخطط في عملية التعليم والتعلم، وياشر التعلم بتحديد تعليم عبارة أو مفهوم ما، وتبقى وضعية حلّ مشكل على المتعلم أن يواجهها، ويتفق هذا الشكل من التعليمية مع الجيل الأول في عدم الأخذ بعين الاعتبار الحالة الاجتماعية التاريخية لتعليم المادة الدراسية، وهو بهذا ما يزال محصورا في قالب التكنولوجيا التطبيقية.²

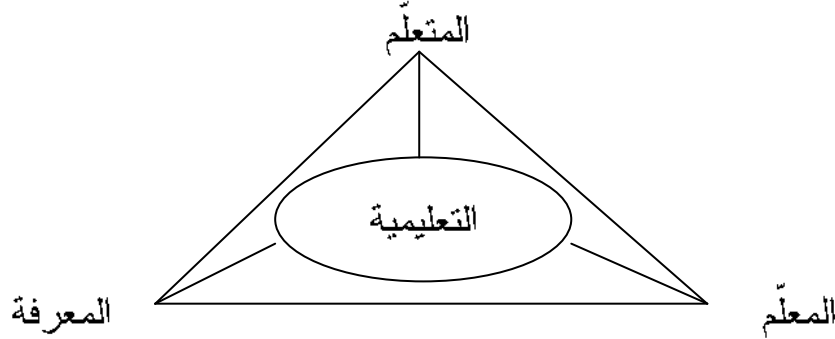
الجيل الثالث: يتميز هذا الجيل من التعليمات بالبعد الملحوظ الذي تتخذه المواد العلمية المرجعية في المجال البيداغوجي واللجوء إلى استخدام البعض من هذه المعارف لتحليل الوضعيات وبناء استراتيجيات عمل.³

¹– ينظر، عبد الرحمان النومي: الجامع في ديдаكتيك اللغة العربية، ص24

²– ينظر، عبد القادر لورسي: تحليل العملية التعليمية، ص24.

³– ينظر، من نفس المصدر، ص25.

4-3-المثلث الديداكتيكي:



الشكل (01) المثلث الديداكتيكي

يمثل المثلث الديداكتيكي الوضعية التعليمية التعلمية لمادة ما، إذ تقوم أقطابه على علاقات تفاعلية بين المعلم والمتعلم والمعرفة موضوع التعلم. فتناول مشكلات التعليم والتعلم عملية معقدة تعمل على توصيل المعارف إلى المتعلمين بوسائل تعليمية مختلفة، كما أنّ عناصر المثلث الديداكتيكي عناصر متكاملة لا ينبغي فصلها عن بعضها. وهذا هو موضوع بحث التعليمية.

4-3-1- العلاقة بين عناصر المثلث الديداكتيكي:

4-3-1-1- العلاقة بين المتعلم والمعرفة: هي علاقة استهلاك لمختلف المعارف حتى يكتسب المتعلم الخبرة اللازمة لبلوغ الكفاءة النهائية.

4-3-1-2- العلاقة بين المتعلم والمعلم: هي علاقة تأثير وتأثر بين متعلم باحث عن المعرفة ومعلم موجه ومرشد وقائد للعملية التعليمية التعلمية.

4-3-1-3- العلاقة بين المعلم والمعرفة: تشير إلى عملية النقل المعرفي¹ التي يقوم بها المعلم عند بحثه عن المعرفة التي يقدمها للتعلم، وتبسيطها له، وتمكنه من تحويل المعرفة إلى مهارات يكسبها للتعلم حتى تتناسب ومستوى المتعلم الفكري وعمره

¹ - ويعرف كذلك بالنقل الديداكتيكي وهو عملية تكيف وتحويل المعرفة العالمية إلى موضوع للتدريس مراعيًا في ذلك مستوى المتعلمين، وأهداف التعليم. عبد الرحمان تومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص16.

العقلي" إذ ينبغي أن تتميز المعرفة بالتدرج في مفاهيمها¹. تتدرج المعرفة كي يتدرج الفهم للمتعلّم ويكون بسيطاً خالياً من التعقيد.

4-4-المعرفة:

4-4-1- إشكالية تقادم المعارف Obsolescence:

4-4-1-1- المعرفة السابقة:

ويشير علماء النفس المعرفي إلى المعارف من المعلومات والخبرات المخزونة في الذاكرة الطويلة المدى باعتبارها معرفة سابقة، فهي مجموع ما اكتسبه الفرد من معرفة وخبرات أثناء مسيرة حياته، وما يحضره هو لخبرة التعلّم الجديدة.

4-4-1-2- أهمية المعرفة السابقة:

تبنى فلاسفة الإغريق القدامى ومعلّموهم فكرة أن: "ما يعرفه الأفراد يؤثر في مدى قدرتهم على التعلّم، ويبدو أن الفرد يتعلّم بربط الأفكار الجديدة بالأفكار القديمة"². وفي هذا إشارة إلى مكتسبات المتعلّم القبلية. وقد صقل علماء علم النفس المعرفية هذه الحقائق القديمة، وأكدوا أن ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات المخزونة في الذاكرة يحسّن التعلّم.

و أجريت بحوث مكثفة حول أثر المعرفة السابقة على تعلّم القراءة والكتابة، وتعلّم استخدام المعلومات بأنواعها، وكان من نتائجها أن معرفة المتعلّم السابقة تسيطر على ضبط إمكانيات التعلّم الجديدة، وهذا يدل على أن أي معرفة جديدة سواء أكانت حقائق، مفاهيم، مهارات، لا يمكن تعلّمها حتى يتكون أساس من المعرفة التي تتصل بها.

وقد أوصى أوزبل AUSUBEL باستخدام المنظمات التمهيدية organisateur avancés كأداة بيداغوجية لكي يرسى مواد التعلّم الجديدة على المعرفة السابقة، ودور المنظمات

¹ - علي آيتاوشان: اللسانيات والديداكتيك، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء- المغرب - د.ط،

2005، ص212

- جابر عبد الحميد جابر: إستراتيجيات التدريس والتعلّم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1،

2ت1999، ص309.

التمهيدية إبراز الأفكار الأساس في موقف التعلم الجديد وتصلها بمعرفة المتعلم الحالية، وقد وصفها كمراسي أو سقالات عقلية أو فكرية تساعد المتعلمين على تنشيط وإثارة المعرفة السابقة.¹

ويرى أن تكون هذه المنظمات التمهيدية أكثر تجريدا من المحتوى الذي يدرسه المتعلم، إلا أن من جاء بعده من باحثين يرجحون أن تكون الأمثلة المستحضرة في المتناول تعطي نتائج أفضل من المنظمات التمهيدية التي تعتمد على التجريد، ويجب أن تحتوي هذه المنظمات التمهيدية موادا مألوفة للمتعلمين.²

وللمنظمات التمهيدية أشكال مختلفة؛ حيث يمكن أن تكون شروحا لفظية، أو فقرات في النص، أو صوراً، أو رسومات بيانية وتوضيحية.

وفيما يلي مثال لمنظم تمهيدي لفظي: مثلاً في ميدان الظاهرة اللغوية، درس بناء فعل الأمر، فيطلب المعلم (الأستاذ) من المتعلمين استحضار درس الفعل الماضي ومنه ويطرح سؤالاً واضحاً: عن بناء الفعل الماضي يدخل إلى درس بناء فعل الأمر.

4-4-2- أنواع المعرفة³:

يقسم علم النفس المعرفي المعاصر المعرفة إلى ثلاث فئات هي: المعرفة التقريرية *connaissance déclarative* والمعرفة الإجرائية *connaissance procédurale*، والمعرفة الشرطية أو الظرفية *connaissance conditionnelle*.

4-4-2-1- المعرفة التقريرية *connaissance déclarative*:

هي المعرفة التي يمتلكها المتعلم عن شيء، أو موضوع يتعلّق بطبيعته: كمعرفة قسيده، قواعد لعبة، حقيقة ما، قائمة من التواريخ، أو كالحقائق العلمية مثل: الشمس تشرق من المشرق، وتغرب من المغرب.

¹-ينظر، جابر عبد الحميد جابر، إستراتيجيات التعليم والتعلم، ص310-311.

²-ينظر، من نفس المصدر، ص310.

³- ينظر، من نفس المصدر، ص301.

4-4-2-2-المعرفة الإجرائية :connaissance procedural

هي ما يمتلكه المتعلم من معرفة حول كيفية عمل أمر ما، فمعرفة قواعد لعبة ما أو تسميع قصيدة تصنف كمعرفة تقريرية، بينما معرفة كيف تلعب اللعبة، أو طريقة حفظ قصيدة معرفة إجرائية.

والمتعلم بحاجة إلى معرفة النوعين، فامتلاكه للمعرفة التقريرية يساعده على فهم المشكلات واتخاذ القرارات من جهة ومن جهة أخرى فعلى المتعلم أن يمتلك المعرفة الإجرائية حتى يتمكن من القيام بالأفعال وإنجازها.

4-4-2-3-المعرفة الشرطية:

هذه المعرفة تتعلق بمدى معرفة المتعلم متى ولماذا يستخدم معرفة تقريرية، أو معرفة إجرائية.

فمثلا معرفة المتعلم متى يقرأ نصًا أو موضوعا قراءة عامة، أو متى يتصفح بعناية ويقرأه قراءة معمقة، ومتى يضع خطوطا عريضة تحت الكلمات المفتاحية لموضوع ما يرغب في مراجعته.

وكثير من المتعلمين يكون أداؤهم رديئا في المؤسسات التربوية لأنهم لا يتوافر لديهم معرفة شرطية كافية كي يستخدموا المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية التي يملكونها.

3-4-4- الفرق بين الأنماط الثلاثة للمعرفة¹:

أنواع المعرفة	التعريف	المثال
التقريرية	معرفة عن شيء، أو معرفة ماهيته	-تعريف فعل الأمر -معرفة كيف يعمل، وإعرابه.
الإجرائية	معرفة كيف يعمل أو ينجز أمرا ما كأن يحرر مقالا حول التلوث البيئي، أو الآفات الاجتماعية.	-يعرف كيف يكتبه وينسقه في الحاسب.
الشرطية	معرفة متى يستخدم معرفة تقريرية، أو إجرائية معينة	-يعرف متى يوجز، ومتى يطنب أثناء كتابة موضوع ما

الجدول رقم (2) الفرق بين المعرفة التقريرية والإجرائية والشرطية.

¹-ينظر، جابر عبد الحميد جابر: إستراتيجيات التدريس والتعلم، ص313.

المبحث الثاني: علاقة التعليمية بالعلوم الأخرى:

1- علاقة التعليمية باللسانيات:

تدرس اللسانيات اللغة وتهتم بها في ذاتها ومن أجل ذاتها، والتعليم هو مفتاح تعلم المعارف واكتساب المهارات، وما يجمع بينهما هو اللسانيات التعليمية التي تهتم بعملية تعليم اللغة.

2-علاقتها باللسانيات التربوية:

تركز اللسانيات التربوية" على الظاهرة اللغوية في وجهها المعتم الشامل والنوعي والمخصوص، وتخرج على القضايا المرتبطة بتعليم اللغة بوصفها مرتكزا لا غنى عنه في موضوع الاكتساب، كما أنها تدلنا على التحصيل اللغوي انطلاقا من إشكالية الدلالة، وتندرج ضمن ما يسمى باللسانيات التعليمية¹.

موضوعها الرئيس هو التعليمية، تهتم بتعليم اللغة، بل هي مرتكز أساسي في إكساب اللغة للمتعلمين. كما تعمل على وضع دعائم بيداغوجية لترقية التعليم.

واللسانيات التربوية تعد نوعا من لسانيات النصLinguistique textuelle، حيث أن هذه الأخيرة تعمل على مستوى النص ككل لا الجملة، وترى أن أساس تعلم اللغة هو التعامل معها كخطاب متناسق الأجزاء، ومنسجم العناصر، واكتساب آليات انسجام أجزاء الخطاب ككل، وهذا الذي يمكنها من بناء بيداغوجيا أدبية لفهم النصوص وإنتاجها².

3- علاقتها باللسانيات النفسية:

تقترب اللسانيات النفسية من التعليمية في دراسة نفس المواضيع، إذ أن علم النفس التربوي هو الذي يعمل على تطبيق مبادئ علم النفس وقوانينه على ميدان التربية والتعليم وهذا بغية حل المشكلات التي تطرأ على هذا الميدان والصعوبات التي تواجهه كضعف المتعلمين في تعلم اللغات، أو في تدريس القراءة للمبتدئين بالطريقة

¹ - صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص77.

² - ينظر، من نفس المصدر، ص77.

الكلية...ويقوم بتطبيق مبادئ عملية التعلم على تدريس مختلف المواد مثل الحساب والرسم والقراءة واللغة¹.

تدرس اللسانيات النفسية الظاهرة اللغوية من منظور نفسي، إذ أن مجالها هو السلوك النفسي الذي محوره الرئيسيان هما السلوك اللغوي، والأداء اللغوي².

وهذا يعني أن اهتمام اللسانيات النفسية يكمن في الاكتساب اللغوي والأداء اللغوي " فالأداء اللغوي... ينقسم إلى ضربين: أحدهما: الأداء الإنتاجي وهو يركز على إنتاج الإنسان للغة بأي صورة كانت شفوية أو مكتوبة، والآخر يعرف بالأداء الاستقبالي وهو الأداء المقابل للأداء الإنتاجي، من استقبال اللغة بالصورة المسموعة أو المقروءة"³.

وبما أن اللسانيات النفسية مسعاها الاهتمام بالعمليات الإدراكية لاكتساب اللغة والأداء اللغوي بنوعيه الإنتاجي والاستقبالي، إذ أنها تعمل على تزويد المتعلمين بنظريات تفسر عملية التعلم وتعطيهم الأسس التي تمكنهم من التحكم فيها كونها ترتبط بالميدان التربوي.

و علم النفس التربوي يستفيد من علم النفس النظري في ما يصل إليه من نتائج ومبادئ تفيد حل مشكلات التربية والتعليم، ويصوغ ولنفسه مبادئ سيكولوجية يستفيد منها في حل هذه المشكلات⁴.

ولعلم النفس فروع متعددة من بينها علم نفس الطفل والمراهق الذي يتقاطع مع التعليمية في مجال اكتساب اللغة حيث تعمل نظرياته على دعم المعلمين ومساعدتهم على التعرف على الشروط والعوامل الرئيسة لحدوث عملية اكتساب اللغة وإملاك

¹ - ينظر، عبد الرحمان الوافي: المختصر في مبادئ علم النفس، ص 39.

- ينظر، عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة، كلية الآداب - جامعة الإسكندرية - د.ط،
ت² 1995، ص 20

³ - من نفس المصدر، ص 21.

- ينظر، عبد الرحمان الوافي: المختصر في مبادئ علم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية، د.ط،
ت⁴ 2005، ص 39.

الأسس الخاصة بها وتحديد مبادئها، والتي يمكن استغلالها في تحسين التعليم وتطويره من كل الجوانب¹.

فالسانيات النفسية تعنى بدراسة الأخطاء وتحللها، وتشخص أمراض الكلام كالحبسة (الأفازيا) كما تبحث في مشاكل المعلم مع المتعلمين واحتياجاتهم، مع عملها على إيجاد الحلول المناسبة في وقتها وهذا من أجل النهوض بالتعليم.

4- علاقة اللسانيات التعليمية باللسانيات الاجتماعية:

ازدهر علم اللغة الاجتماعي مؤخرًا، فهو العلم الذي يعنى بدراسة اللغة باعتبارها تتحقق في مجتمع، أي أنه يدرس الظاهرة اللغوية حين يكون هناك تفاعل لغوي، فلا بد أن يكون متكلم ومستمع، مما ينتج عن تفاعلها موقف لغوي، يحدث فيه الكلام، وتتوزع فيه الأدوار وتتبادل الوظائف وفق قواعد متعارف عليها داخل المجتمع.

تعنى اللسانيات الاجتماعية بدراسة اللغة باعتبارها ظاهرة لغوية اجتماعية، تتم بين أفراد المجتمع، وكثرت البحوث مؤخرًا فيها ذات الصلة بتعليم اللغة.

تهتم اللسانيات الاجتماعية بالمعطيات الاجتماعية الخاصة بالمتكلمين كالأصل الإثني، المهنة، مستوى المعيشة، السن، الجنس... الخ، ومن خلال هذه المعطيات يتبين نوع الأداء اللغوي الذي يميل إليه المرسل أو يجبر آخر على توظيفه، كما تهتم باكتساب الملكة اللغوية الاجتماعية² Compétence sociolinguistique والعمل على نقلها للأجيال القادمة وبهذا فهي تحافظ على التجليات الاجتماعية للغة.

كما تعنى اللسانيات الاجتماعية بالأحكام التقييمية التي يتبادلها الناس حول السلوكات القولية التي تصدر عنهم، وتتناولها للدراسة. وتدرس أحاديث المتكلم الفردية والمواقف التي يتخذها تجاه ذلك³.

¹ - ينظر، هادي نعمان الهيتي: ثقافة الأطفال - سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون

والآداب، الكويت، ص14

² - يوسف مقران: مباحث تأصيلية في اللسانيات التعليمية، مقال.

³ - ينظر، رولان بارث: مبادئ في علم الأدلة، تر: محمد البكري، ص 47.

ترتكز عملية التعليم على التواصل بكل أنواعه، سواء كان لفظيا أو غير لفظي إذ به يتم الفهم والإفاهم والتشويق والإقناع.

5- علاقة التعليمية بالتداولية:

لقد عرفت التعليمية نضوجا كبيرا في العصر الحديث وهذا من البحوث التداولية حيث "تأكد أن التعليم لا يقوم على تعليم البنى اللغوية دون الممارسة الميدانية التي تسمح للمتعلم بالتعرف على قيم الأقوال وكميات الكلام، ودلالات العبارات في مجال استخدامها، إلى جانب أغراض المتكلم ومقاصده، التي لا تتضح إلا في سياقات مشروطة"¹.

إذن التعليم يبنى على حمولات الأقوال ودلالات استعمالها، وهنا تتقاطع التعليمية مع التداولية التي تعنى بدراسة استعمال اللغة.

"كما أن البحوث التداولية أسهمت في مراجعة مناهج التعليم، ونماذج الاختبارات والتمارين وفق الظروف السابقة، وعدت البعد التداولي للغة أحد أهداف العملية التداولية"². وبهذا تتضح علاقة التعليمية بالتداولية

¹ - خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية، مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة،

سطيف، ط2، ت2012

² - من نفس المصدر، ص107.

المبحث الثالث: الإستراتيجيات التعليمية لتعليم اللغة العربية

ظلّ مصطلح الإستراتيجية حكرًا على الميدان العسكري لفترة غير يسيرة، يستمد مدلوله من الفنون العسكرية، ويتعامل فقط بالوسائل التي تستخدم في قيادة الجيوش، إلّا أنّ هذا المصطلح انزاح من القاموس العسكري ليوظف في المجال التربوي، وأصبح يقصد به خطة أو مجموعة تكتيكات مختلفة لتحقيق هدف تعليمي محدد.

وتعود مرجعية إستراتيجيات التعلّم إلى قدرات "تعلّم التعلّم" التي جاءت في منظور بيني Binet وكانت شزاراتها قبله عند كلّ من روسو Rousseau، سبنسر Spencer وديوي J.Dewey.

وقد بدت الرغبة ظاهرة خلال العشرية الأخيرة من القرن العشرين في الدراسة المنتظمة والتجريبية للإستراتيجيات¹ « Etude systématique et empirique des stratégies » كما نجمت هذه الرغبة من الضغط المتولد من علم النفس التكويني « Psychologie génétique » الذي كانت اهتماماته بما وراء المعرفة أو الميتا معرفة métacognition. من جهة ومن جهة أخرى من ضغط برامج المعالجة المعرفية «rémédiation»². cognitive »

1- تعريف الإستراتيجية:

جمعها إستراتيجيات، يقصد بها الكيفية أو الخطة التي يتبعها الشخص لبلوغ هدف معين يدخل في حقل اهتمامه³، وهي كلمة مشتقة من اليونانية Strategie مركبة من جزئين: جيش Stratos وقائد العمليات Agel، ويقصد بها في القانون اليوناني: فن التغليب. أو فن القيادة، لهذا ظلّ مفهومها لفترة طويلة أقرب إلى المهارة المغلفة التي يمارسها كبار القادة⁴.

¹ - ينظر، عبد القادر لورسي: المرجع في التعليم، 183.

² - ينظر، من نفس المصدر، ص 183.

³ - ينظر، من نفس المصدر، ص 181.

⁴ - عبد الحميد حسن شاهين: إستراتيجيات التعلّم وأنماط التعلّم، كلية التربية بدمهور، الإسكندرية، 2010، ص 22.

أول ما أستخدمت في القطاع العسكري، وارتبط مفهومها بتطور الحروب، ليس لها تعريف جامع" فالإستراتيجية هي فن استخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الأغراض أو لكونها نظام المعلومات العلمية عن القواعد المثالية للحرب"¹.

وهنا قد عني مفهومها مدى تحكم الشخص في الوسيلة التي تحقق الغرض، كما ارتبط المفهوم بالحرب إذا فالإستراتيجية هي الاستخدام الجيد للوسيلة.

وقد تطور مفهوم الإستراتيجية فيما بعد ولم يعد حكرا على القطاع العسكري وحده وإنما امتد ليكون قاسما مشتركا بين كل النشاطات في مختلف ميادين العلوم؛ حيث أصبحت الإستراتيجية" فن استخدام الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن "².

أي أنّ الإستراتيجية هي مجموعة طرق تعالج مشكلة ما أو مهمة ما، من أجل تحقيق هدف معين، أو مجموعة أهداف.

فالإستراتيجية هي" خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق يتم من خلالها استخدام كافة الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة "³.

وهي عبارة عن خطة مدروسة سهلة التطبيق، تستهلك كل الوسائل الممكنة من أجل الوصول للهدف المنشود.

و" الإستراتيجية هي سلسلة متكاملة، نسبيا طويلة ومعقدة من الإجراءات المختارة من أجل تحقيق هدف وجعل الأداء يبلغ المدى الأقصى "⁴.

فالإنسان يمارس أفعالا مختلفة في حياته، لتحقيق أهداف معينة، ولا يمكنه أن يمارس هذه الأعمال في وضع مستقل عن سياق المجتمع الذي ينتمي إليه؛ ولهذا فهو يتخذ طريقة معينة يتمكن بها من مراعاة الأطر التي تحف بعمله أولا، أي عناصر

¹ - عبد الحميد حسن شاهين، إستراتيجيات التعلّم وأنماط التعلّم، ص22.

² - من نفس المصدر، ص23.

³ - من نفس المصدر، ص23.

-عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية- الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس - جسور للنشر

⁴ والتوزيع، الجزائر، ط1، ت2014، ص184.

السياق، والتي تمكنه من تحقيق هدفه ثانياً، قد تكون هذه الأعمال اجتماعية، أو ثقافية، أو تجارية، أو لغوية تستدعي تنوعاً في طرائق إنجازها، حيث أنّ الفرد ينجزها في سياق اجتماعي ذي عناصر مؤثرة؛ ويصطلح على هذه الطرائق بالإستراتيجيات.¹

ويرى فاموز Famosej.p أنّ الإستراتيجيات "هي مجموع الأفعال والوسائل، القابلة وغير القابلة للملاحظة (سلوكات، أفكار، تقنيات، تكتيكات)، التي يوظفها شخص لتحقيق هدف معين، ويعملها تبعاً لمتغيرات وضعية ما".²

فهنا يوضح فاموز الإستراتيجية ويوسع نطاق مفهومها الذي يشمل كلّ ما يستعين به شخص ما لتحقيق هدف معين، حسب وضعية ما.

"فهي شبكة مركبة من الأفكار والتجارب والتوقعات والأهداف والخبرات التي توظف لإنجاز أفعال مؤطرة بهدف محدد".³

فالإستراتيجية هي تقنية أو مخطط يتبعه المعلم أثناء العملية التعليمية بغية تحقيق الهدف المتوخى من الدرس.

ويتفق الجميع على أنّ الإستراتيجية تتم عن طريق:⁴

-تحديد الأهداف.

-انتقاء الأساليب العلمية لتحقيق الأهداف.

-وضع الخطط التنفيذية.

-تنسيق النواحي المتصلة بكل ذلك.

¹-ينظر، عبد الهادي بن ظافر الشهري: إستراتيجيات الخطاب- مقارنة لغوية تداولية، ص52-53.

²-نقلاً عن عبد الرحمن التومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص36.

³-عبد الرحمن التومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص35.

⁴-ينظر، من نفس المصدر، ص22.

2- خصائص الإستراتيجية الجيدة¹:

- الشمولية: فالإستراتيجية يجب أن تكون شاملة تتضمن كلّ المواقف والاحتمالات المتوقعة.

- أن تكون مرتبطة بالأهداف التربوية والاجتماعية والاقتصادية ارتباطاً واضحاً.

- أن تكون طويلة المدى لها رؤية بعيدة تتوقع من خلالها النتائج وما يترتب عن هذه النتائج.

- المرونة: يجب أن تكون الإستراتيجية مرنة قابلة للتطوير.

- المتعة: يجب أن تكون الإستراتيجية شيقة، جاذبة، تحقق المتعة للمتعلم أثناء عملية التعليم.

- الشراكة: يجب أن توفر الإستراتيجية مشاركة إيجابية من المتعلم، وتكون الشراكة فعالة بين المتعلمين.

وكلّ إستراتيجية تفترض مسبقاً ثلاثة عناصر²:

- أن يمتلك الفرد مجموعة من الإجراءات يمكنه القيام باختبار أو الانتقال ضمنها

- إجراء انتقال وفق: الهدف المتبع وخصائص المهمة أو النشاط ومعرفة الفرد لإمكاناته.

- القيادة والتقويم لسير المسعى كما يقول فايول Fayol ومونتاييل Monteil.

وقد أشار كلّ من فايول Fayol ومونتاييل Monteil إلى تامين تعليم الإستراتيجيات، حيث

تمتاز هذه الأخيرة بخاصية تزويد الفرد بمجموعة من الأدوات التكوينية القابلة للانتقال

¹ - بيومي سمير: الدليل التطبيقي لإستراتيجيات التعلّم النشط في الصفوف الأولية، تجميع وإصدار: بيومي

سمير، مدارس التربية الرقمية، الرياض. - السعودية -

² - ينظر، عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية، ص 184-185.

« transférables » والتي تمنحه القدرة على التعلم وفي الوقت ذاته تحل المشكلات التي تثيرها الحياة المدرسية أولاً ومن بعدها الحياة اليومية للمتعلم¹.

وقد ذكر نقلاً عن الموسوعة الدولية للتربية أن "الإستراتيجية عبارة عن تتابع للأحداث والتفاعلات الجوهرية التي تحدث بين المعلم والمتعلم والتي تمثل مجموعة من الأفعال المصممة للحصول على المخرجات التعليمية المرغوبة"².

إذا فالإستراتيجية في مجال التعليم قصدية مخطط لها لبلوغ هدف معين.

3- البنائية وعلاقتها بالإستراتيجية:

بعد المنظور البنائي من أحدث الاتجاهات في التعليم، حيث ظهر نتيجة التحولات التي مست قطاع التربية خلال العقود الثلاثة الماضية، إذ تحول التركيز من العوامل المؤثرة خارجياً في التعليم (المعلم، المؤسسات التربوية، المناهج، طرائق التعليم...) إلى التركيز على العوامل التي يكون تأثيرها داخلياً على التعلم، أي التركيز على كيفية تفكير المتعلم، وإلى ما يلجأ إليه حين يتعرض للمواقف المختلفة كمكتسباته القبلية، وقدرته على استحضار المعلومة، وكيفية معالجتها، ودافعيته للتعلم، وأنماط تفكيره، وكل ما يجعل التعلم لديه ذا معنى.

ويجمع فلاسفة التربية أن البنائية هي نموذج في التعلم، تشترك في هدف واحد وهو بناء المعرفة من قبل المتعلم من خلال خبراته السابقة وربطها بما هو حقيقي من الخبرات التي تواجهه في حياته، وهذا ما يجعل للتعلم معنى مدى الحياة³.

والبنائية هي نظرية في التعلم؛ تقوم على أساس بناء المعارف للمتعلم بالارتكاز على خبراته السابقة، وتركز على تفاعلهم المعلم وبيئة التعلم.

3-1-3- مرتكزات النظرية البنائية:

ترتكز البنائية على مجموعة من المبادئ الأساسية:

¹- ينظر، من نفس المصدر، ص 183.

²- عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية، ص 182.

- المكتسبات القبلية للمتعلم، التي هي أساس عملية التعلم، حيث أن المتعلم يبني معرفته من خلال ما تعلمه سابقا.
- يبني المتعلم معنى لكل ما يتعلمه بناء ذاتيا، إذ يتشكل المعنى داخل بنيته المعرفية وهذا من خلال تفاعل حواسه مع البيئة الخارجية عن طريق تزويده بمعلومات وخبرات تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بما لديه من معلومات سابقة.
- التعلم يحدث على أفضل وجه عندما تواجه المتعلم مشكلة ما أو مهمة واقعية.
- لا يحدث تعلم جديد ما لم يحدث تغيير في بنية المتعلم المعرفية، إذ يعاد تنظيم الأفكار والخبرات الموجودة بها عند دخول خبرات جديدة.
- لا يبني المتعلم معرفته بمعزل عن الآخرين، بل بينها من خلال التفاوض الاجتماعي معهم.
- وقد كان الفكر البنائي والمبادئ الأساس للنظرية البنائية المرتكزات الحقيقية التي انطلقت منها عدة إستراتيجيات تعليمية..

4- الفروق الأساس بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب:¹

يمكن تحديد الفرق بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب في أن: "إستراتيجية التدريس أشمل من الطريقة، فالإستراتيجية هي التي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف والمتغيرات في الموقف التدريسي، أما الطريقة فإنها بالمقابل أوسع من الأسلوب"².

فطريقة التدريس ما هي إلا وسيلة اتصال يستخدمها المعلم من أجل أن يوصل أهداف الدرس إلى المتعلمين.³ أما أسلوب التدريس فهو الكيفية التي يتناول بها المعلم الطريقة أي طريقة التدريس، فالطريقة أشمل من الأسلوب ولها خصائص مختلفة، والإستراتيجية مفهوم أشمل من الاثنين، فالإستراتيجية يتم انتقاؤها تبعا لمتغيرات معينة

¹ - عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية، 24.

² - عبد الحميد حسن شاهين: إستراتيجيات التدريس المتقدمة، ص24.

³ - من نفس المصدر، ص24.

وهي بالتالي توجه اختيار الطريقة المناسبة والتي بدورها تحدد أسلوب التدريس الأمثل والذي يتم انتقاؤه وفقاً لعوامل معينة¹.

فالإستراتيجية تفرض استخدام الطريقة المناسبة، والطريقة وحدها من تحدد أسلوب التعليم الذي يناسب الدرس.

المفهوم	الهدف	المحتوى	المدى
الإستراتيجية	خطة منظمة ومتكاملة من الإجراءات، تضمن تحقيق الأهداف الموضوعية لفترة زمنية محددة	رسم خطة متكاملة وشاملة لعملية التدريس. مهارات، تقويم، وسائل، مؤثرات	فصلية- شهرية- أسبوعية
الطريقة	الآلية التي يختارها المعلم لتوصيل المحتوى وتحقيق الأهداف	تنفيذ التدريس بجميع عناصره داخل غرفة الصف	موضوع مجزأ على عدة حصص- حصّة واحدة- جزأ من الحصّة
الأسلوب	النمط الذي يتبناه المعلم لتنفيذ فلسفته التدريسية حين التواصل المباشر مع المتعلمين.	تنفيذ طريقة التدريس	جزء من حصّة دراسية

الجدول رقم: (01) أهم خصائص الإستراتيجية- الطريقة- الأسلوب¹

¹ - من نفس المصدر، ص24.

5- إستراتيجيات التعليم:

يتمثل التعليم في تأثير خارجي يتوجه نحو شخصية المتعلم، فالتعليم ينتج من فعل معلم، وإستراتيجيات التعليم هي "مجموع العمليات والمصادر التربوية المخططة من طرف المعلم من أجل المتعلم. فإستراتيجيات التعليم لا تثير بالضرورة التعلم المرغوب فيه لدى جميع المتعلمين"².

فإستراتيجية التعليم يكون مخطط لها بصفة دقيقة، أي بعد تحليل دقيق للوضعية التعليمية التي تدرج فيها، وتبنى قبل سريان الوضعية التعليمية مع التنبؤ بدرجة تلاؤمها. بينما إستراتيجية التعلم تظهر وتستخدم خلال ممارسة الفعل التعليمي.

وقد وصف بارث Barth إستراتيجيات التعلم بأنها تعود إلى الميكانيزمات التي يستخدمها الفرد لإكساب مفاهيم، بينما إستراتيجيات التعليم هي المساعي التي يصممها المعلم للتمكن من هذا الاكتساب"³.

فإستراتيجيات التعلم خاصة بالمتعلم تضم كل ما يوظفه المتعلم من تقنيات أو معارف سابقة، طرائق...بغية تسريع وتيرة الفهم والتمتع بالتعلم، بينما إستراتيجية التعليم فهي خاصة بالمعلم فهي كل ما يخطط له ويستعين به من أجل إنجاح الوضعية التعليمية.

6- إستراتيجية التعلم:

" وفي مجال التعلّمات تشير الإستراتيجيات إلى أفعال ووسائل محددة (طرائق، إجراءات، تقنيات...) يقوم بها المتعلم لجعل عملية التعلم أسهل وأسرع وأكثر متعة وفاعلية، وتجعله متعلماً مستقلاً وقادراً على توظيف ما تعلمه في مختلف الوضعيات"⁴.

فهي كل ما يلجأ إليه المتعلم لمساعدته على استيعاب الدرس ببسر ومتعة، وتمكنه من التفاعل معه.

¹ - عبد الحميد حسن شاهين: إستراتيجيات التعلم المتقدمة، ص25.

² - عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية، ص193.

³ - من نفس المصدر، ص193.

⁴ - عبد الرحمان التومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص36.

يقصد بها " الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ وتؤثر فيما تمّ تعلّمه، بما في ذلك الذاكرة والعمليات الميتماعرفية. إنّها الاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات تعلّم معينة، ومثال ذلك، أنّ التلاميذ كثيراً ما يكلفون بمهام تعليمية معينة، مثل تكملة ورقة عمل في القراءة أو تحديد مادة مرجعية تتطلب كتابة تقرير أو بحث في مادة التاريخ، ولكي يكمل التلميذ مهام التعلّم هذه فإنّ الأمر يقتضيه أن يندمج في عمليات تفكير معينة، وفي أنماط سلوكية ¹.

وهذا يعني أنّه عندما يكلف المعلم المتعلّمين بإنجاز مهام تعليمية معينة، كحل تطبيقات في الظاهرة اللغوية أو في ميدان القراءة، يلجأ المتعلّم إلى التفكير بطريقة معينة تختلف من ميدان إلى آخر، مستخدماً أنماطاً سلوكية خاصّة، كمراجعة القواعد العامة، أو تصفح عناوين رئيسية، أو اللجوء لتقنية التلخيص، فلكي يؤدي المتعلمون مهام التعلّم ينبغي أن يكتسبوا مختلف إستراتيجيات التعلّم.

" وتتعدد الإستراتيجيات بتعدد الظروف المحيطة، فما يكون مناسباً في سياق ما، قد لا يكون كذلك في سياق غيره. وبهذا فإنّ تغيّر بعض العناصر، يستتبع تغيّراً في الإستراتيجية المنتقاة لتحقيق الهدف، فلا ينحصر فعل الفاعل في استعمال إستراتيجية واحدة ثابتة دوماً، كما قد لا يحبّذ أن يتحقّق بالإستراتيجية المألوفة والمباشرة. وهنا يصبح التفكير الذهني القائم على تحليل السياق، لانتقاء أنسب عمل ضروري ².

فيعتمد المتعلّم في انتقائه لإستراتيجية ما على السياق الذي وضعت فيه مشكلة الدراسة. والإنسان يمارس أفعالا مختلفة في حياته، لتحقيق أهداف معينة، ولا يمكنه أن يمارس هذه الأعمال في وضع مستقل عن سياق المجتمع الذي ينتمي إليه؛ ولهذا فهو يتخذ طريقة معينة يتمكن بها من مراعاة الأطر التي تحف بعمله أولاً، أي عناصر السياق، والتي تمكنه من تحقيق هدفه ثانياً، قد تكون هذه الأعمال اجتماعية، أو ثقافية، أو

¹- جابر عبد الحميد جابر: إستراتيجيات التدريس والتعلّم، ص 117.

²- عبد الهادي بن ظافر الشهري: إستراتيجيات الخطاب - مقارنة لغوية تداولية ص 53.

تجارية، أو لغوية تستدعي تنوعاً في طرائق إنجازها، حيث أنّ الفرد ينجزها في سياق اجتماعي ذي عناصر مؤثرة؛ ويصطلح على هذه الطرائق بالإستراتيجيات.¹

فهي "نشاط تحويلي هادف لغايات وأغراض السياسة التعليمية بواسطة وضع وإنجاز مجموعة من الإجراءات التعليمية المنتظمة والعامة، من أجل تحقيق أهداف يطول أو يقصر مداها".²

تعرف إستراتيجيات التعلّم بالإستراتيجيات المعرفية *stratégies cognitives* وهذا لأنّ هذه الإستراتيجيات تحقق أهدافاً تعليمية معرفية أكثر منها سلوكية، ومن أمثلة الأهداف المعرفية استظهار قصيدة شعرية، أو فهم فقرة في كتاب.³

فقد سميت إستراتيجيات التعلّم بالإستراتيجيات المعرفية لأنّ الغاية منها تحقيق ما هو معرفي لا سلوكي.

—أقوال بعض العلماء في إستراتيجية التعلّم:

" إستراتيجيات التعلّم هي وسائل يمكن للمتعلّمين أن يستخدموها لاكتساب وإدماج وتذكر المعلومات التي تعلّم لهم " واينشتاين Weinstein وماير Meyer.⁴

فالإستراتيجية في التعليم يستعين بها المتعلّم في إستذكار المعلومات والمعارف المكتسبة.

" الإستراتيجية هي الإطار المرجعي لقدرات الشخص أي الأسلوب الذهني الذي يختاره الفرد والذي يجد فيه الكيفية الأكثر ملاءمة لحلّ مشكل ما " برونر Bruner.⁵

يرى برونر أنّ الإستراتيجية هي ما يلجأ إليه الفرد من تفكير ذهني لحلّ مشكل ما يواجهه.

¹—ينظر: من نفس المصدر، ص52-53.

²—محمد بن يحيى زكريا، عبّاد مسعود: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص75-76.

³—جابر عبد الحميد جابر: إستراتيجيات التدريس والتعلّم، ص117.

⁴—عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية- الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس- ص184.

⁵—من نفس المصدر، ص184.

" إستراتيجيات التعلّم هي نمط لتصور النشاط المعرفي للمتعلمين انطلاقاً من وصف السلوكات الذهنية الفعّالة في الوضعيات التعلّمية المحدّدة. وعليه فإستراتيجية التعلّم ترتبط بالأسلوب المعرفي الشخصي الذي يكون ثابتاً نسبياً وترتبط كذلك بموضوع التعلّم. ومن بين متغيراتها يمكن ذكر درجة التوجيه واستخدام التفاعل الاجتماعي"¹. مايريو Meirieu.

إذا فإستراتيجية التعلّم ترتبط بموضوع التعلّم وبما اكتسبه المتعلّم من معارف سابقة. كما أنّ إستراتيجيات التعلّم هي سلوك أو كلّ فعل يعزّم المتعلّم السير فيه في مرحلة تعلّم والذي يكون موجهها نحو التأثير في اكتساب، أو تخزين أو إدماج أو استحضار لاحق لكفاءات جديدة ومعارف جديدة "وينستان Wensteinwi وهيوم² Hume. وهي كلّ سلوك يلجأ إليه المتعلّم بغية تحقيق غاية ما تعلّمية.

6-1- أهمية تعليم إستراتيجية التعلّم:

تعدّ الغاية الرئيسة من إستراتيجية التعلّم هو أن يعلم المعلم المتعلمين بالاعتماد على أنفسهم، ومن المصطلحات التي تصف هذا النوع من التعلّم: متعلّم مستقل، متعلّم إستراتيجي، متعلّم ينظم نفسه. هذا الأخير له مجموعة من الخصائص، فهو يشير إلى أولئك المتعلمين الذين يتمكنون من القيام بأربعة أشياء هامّة³:

- أن يتمكن المتعلّم من تشخيص موقف تعليمي معين تشخيصاً صحيحاً دقيقاً.
 - أن يحسن اختيار إستراتيجية تعلّم لمعالجة مشكلة التعلّم المطروحة.
 - أن يراقب مدى فاعلية الإستراتيجيات.
 - أن يمتلك المتعلّم الدافعية ليندمج في موقف التعلّم حتى يتم هذا الموقف.
- فالمعلّم الذي ينظم نفسه يعرف كيف يلخص وهو يقرأ موضوعاً في كتاب أو يتساءل عن الموضوع أثناء قراءته، إنّ هذا النمط من المتعلمين يعرف متى يستخدم إستراتيجية معينة ومتى يتخلّى عنها.

¹ - من نفس المصدر، ص 185.

² - عبد القادر لورسي: المراجع في التعليمي، ص 185.

³ - ينظر: جابر عبد الحميد جابر: إستراتيجيات التدريس والتعلّم، ص 308.

يتبين لنا من تحليل وينستان Weinstein وهيوم Hume أن المتعلمين نشطون يستطيعون التغيير والبناء والإدماج، بإمكانهم استحضار مختلف قواعد المعارف التي بحوزتهم والعمل بها¹.

وقد أشار بعض الباحثين أمثال وينستان weinstein وتارديف j.Taradif إلى أن المتعلمين الذين يتفوقون في تعلّمااتهم هم الذين يوظفون إستراتيجيات تعلّم فعّالة لإنجاز مختلف الأنشطة المقترحة. كما أن المتعلمين الذين يستعملون هذه الإستراتيجيات يكتسبون سرعة في الإنجاز واستقلالية في الأداء أكثر من غيرهم².

فالمتعلمون الذين يمتلكون إستراتيجيات متعددة، يوظفونها لإنجاز مختلف الأنشطة في ظروف سهلة ميسرة وفي أوقات سريعة عكس أولئك المتعلمون الذين لا يمتلكون إستراتيجيات فعّالة تساعد على حلّ المشكلات التعليمية التعلّمية.

وعلى هذا فإنّ المعلم مطالب بتنويع مداخل التعلّم وأساليبه لإعطاء فرص لجميع المتعلمين لاكتساب إستراتيجيات تسهل عليهم بناء المفاهيم والمعارف وإدماجها وتوظيفها حسب متغيرات وضيعات التعلّم ممّا يتطلّب³:

– العمل على تنظيم إستراتيجيات التعلّم وتكييفها مع خصوصيات ما يواجهه المتعلمون من وضيعات تعليمية تعلّمية.

– تعليم الإستراتيجيات بشكل صريح ومتدرج، في سياق وضيعات تعلّمية حقيقية، وهذا على حسب قدرات المتعلمين، وقدراتهم الذهنية والمعرفية، وإيقاعات تعلّم، ولخصوصية المادة الدراسية من جهة أخرى.

– التعرف على إستراتيجيات التعلّم التي يستخدمها المتعلّم أثناء العملية التعليمية التعلّمية، ومساعدته على تطويرها.

إلا أنّ الأمر لا يخلو من كون أنّ هناك أعدادا كبيرة من المتعلمين لا يملكون الإستراتيجيات الكافية التي تساعد على التعلّم. حيث أنّ إستراتيجيات الضبط الذاتي وإستراتيجيات الدراسة والتعلّم المعرفي قابلة لأن يعدّها المعلمون¹.

¹– ينظر: عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية، ص210.

²– عبد الرحمان التومي: الجامع في ديداكتيك اللّغة العربية، ص36.

³– من نفس المصدر، ص36.

فمسؤولية تكوين المتعلمين على إستراتيجيات التعلم بشكل نظامي تقع على عاتق المعلمين، فتعلم هذه الإستراتيجيات تسمح للمتعلم باكتشاف مختلف الطرائق التي تحقق أهدافهم وحاجاتهم، وما على المتعلم إلا أن يحصي الكيفيات المختلفة والممكنة لمعالجة المعارف والمعلومات. وكذا التحكم في تقويم فعالية مختلف الإستراتيجيات عند مواجهة الوضعيات المختلفة.

فالتعليم ما هو إلا عملية مساعدة للمتعلمين بشأن انتقال مسؤولية التعلم من المعلم إلى المتعلم، ومساعدتهم على تنمية قدراتهم، وتمكينهم من استخدام إستراتيجيات تعلم بفعالية واستقلالية².

وهذا ما تشهده المقاربات الحالية حيث أصبح المتعلم هو المدير الرئيس والمحرك الأساس في تسيير العملية التعليمية التعليمية، ويبقى دور المعلم تقديم خطوات الإستراتيجية، وكيفية عملها وتنميتها والشرح الواضح للإستراتيجيات المعرفية والمبتا معرفية.

6-2- مبادئ إستراتيجيات التعلم³:

الإستراتيجيات تحكمها مجموعة من المبادئ، وقد بينها ليفين Levlin من خلال دراسته للأبحاث الرأهنة حول إستراتيجيات التعلم وهي أربعة مبادئ:

- تختلف الإستراتيجيات باختلاف الوضعيات التعليمية، ولا توجد إستراتيجيات كونية تكون فعالة بالنسبة لجميع أنواع التعلم.
- تتطابق الإستراتيجيات مع معارف المتعلمين مع مراعاة الفروق الفردية لهم.
- تعمل الإستراتيجيات على تسهيل عملية اكتساب المعرفة من قبل المتعلمين، وترفع مستوى فعالة النشاط التعليمي.
- الإستراتيجيات يحكمها التصديق على فعاليتها الذي يتم في سياق القسم الدراسي، وبواسطة المتعلمين الذين يستخدمونها.

¹-ينظر: عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، ص210.

²-ينظر: عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية، ص210.

³-ينظر: من نفس المصدر، ص196.

- وبالإضافة إلى المبادئ الأربعة التي أقرها ليفين Levin، هناك مبدأ آخر وهو مبدأ المنفعة الذي أورده جوبيلولوسينيان، والذي مفاده أن استخدام إستراتيجية ما لا يعطي نتائج فعّالة إلا إذا كان للمتعلمين اعتقاد راسخ بمنفعتها. فالمتعلمون إذا أدركوا أهمية استخدام الإستراتيجيات والأثر الإيجابي الذي تضيفه لهم كالثقة بالنفس ستكون الإستراتيجية فعّالة أكثر.¹

7- كيفية تصميم الإستراتيجية:

" تصمم الإستراتيجية في صورة خطوات إجرائية بحيث يكون لكل خطوة بدائل، حتى تتسم الإستراتيجية بالمرونة عند تنفيذها، وكل خطوة تحتوي على جزئيات تفصيلية منتظمة ومتابعة لتحقيق الأهداف المرجوة، لذلك يتطلب من المعلم عند تنفيذ إستراتيجية التدريس تخطيط منظم مراعي في ذلك طبيعة المتعلمين وفهم الفروق الفردية بينهم والتعرف على مكونات التدريس".²

فالإستراتيجية تكون طيّعة، سهلة التنفيذ، تتميز عناصرها بالتنظيم والتوالي، كما يجب مراعاة المعلم الفروق الفردية بين المتعلمين واحتياجات الدرس.

8- خصائص الإستراتيجية الجيدة في التعليم:³

- الشمول: يجب أن تتضمن الإستراتيجية الجيدة جميع المواقف والاحتمالات المتوقعة في الموقف التعليمي.

- المرونة والقابلية للتطوير: بحيث يمكن استخدامها من صف لآخر.

- أن تكون قصدية ومعلنة، أي مرتبطة بأهداف تدريس الموضوع الأساسية.

- أن تعمل على معالجة الفروق الفردية بين المتعلمين.

- أن تراعي نمط التعليم ونوعه (فردى، وجماعى).

- أن تراعي الإمكانيات المتوفرة بالمؤسسة التربوية.

¹ - عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية، ص 196.

² - عبد الحميد شاهين: إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، ص 26.

³ - من نفس المصدر، ص 26.

-الإستراتيجيات ليست غايات في حد ذاتها، ويجب ألا نخلط بين الإستراتيجية والمهارة؛ فالسلوك الإستراتيجي يفترض اختياراً من بين عدّة كفايات عمل « Procèdes » بينما المهارة هي تحيل على كيفية عمل مفروضة في الغالب بواسطة وضعية التقويم¹.
مكونات إستراتيجيات التعليم²:

حدّد كمال زيتون مكونات إستراتيجيات التعليم بشكل عام بأنها:

-الأهداف التعليمية.

-كلّ الأمثلة والتدريبات، والمسائل المستخدمة في الوصول إلى الأهداف.

-تهيئة القسم وتنظيمه خلال الحصّة التعليمية.

- خطوات المعلمّ التي يتبعها أثناء سير درسه.

-تجاوب المتعلّمين نتيجة المثيرات التي يخطط لها المعلمّ.

ومن مميزات المعلمّ الناجح، أن يجيد اختيار إستراتيجية التعليم التي تخدم درسه وتحقق الهدف منه، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلّمين، وتتلاءم واحتياجاتهم، إذ يعج الميدان التربوي بمختلف الإستراتيجيات، التي يتشابه منها الكثير في تنفيذ بعض الإجراءات ومن حنكة المعلمّ الجيّد أن يحسن اختيار الإستراتيجية المناسبة، أو حتى يزاوج بين مجموعة من الإستراتيجيات التي تخدم درسه. وبالتالي يكون المعلمّ الحاذق رائداً للمعرفة، مسيراً للعملية التعليمية التعلّمية.

ومن مميزاته أيضاً أن يرى في المتعلّم:

-محور العملية التعليمية التعلّمية.

-صانعاً للمعرفة، فاعلاً في اكتساب المعلومات، وألاً يكون سلبياً، مستقبلاً لها.

-يسهم في تطوير نفسه من خلال التمتع بالتعليم الذاتي، والتعلم التعاوني التشاركي.

-يسعى دوماً لاكتساب المعارف، والمهارات، يعمل على تطوير ذاته، وبناء شخصيته.

09- معايير اختيار إستراتيجيات التعليم المناسبة:³

¹-عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية- الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس-ص124.

²-عبد الحميد حسن شاهين: إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعليم وأنماط التعلّم، ص27.

³-ينظر، من نفس المصدر، ص28.

إنّ اختيار الإستراتيجية المناسبة يحتاج إلى معلّم ذكي، متمرس، حيث يراعي في ذلك:

- الزمن: يتوجب على المعلّم أثناء انتقائه للإستراتيجية مراعاة الحجم الساعي للميدان التعلّمي.

- اختيار ما تسهم به: يحرص المعلّم على الإستعانة بما يخدم درسه من الإستراتيجية.

- معرفة أين تستخدم قوتك لتحقيق أفضل الأثر؟ وكيف؟

- تحديد الأولويات الصحيحة.

- يحرص المعلّم على الربط والتنسيق بين هذه العناصر في نسيج واحد من خلال اتخاذ قرارات فعّالة.

ولهذا نجد المعلّم الحاذق يتخيّر الإستراتيجية المناسبة على ضوء:

- مراعاة طبيعة أهداف التعليم التي يراد تحقيقها.

- الحاجة إلى ثراء خبرة التعلّم، من خلال ترويض الدافعية الداخلية المنشأ والخارجية المنشأ.

- الأخذ بعين الاعتبار قدرة المتعلّمين المنغمسين في العمل.

10- أنماط إستراتيجيات التعلّم:

اعتاد المتعلّمون أن يطلب منهم القيام بمهام تعليمية مختلفة في المدرسة كحفظ القصائد الشعرية التي يتناولونها في حصّة القراءة أو حفظ قواعد نحوية في ميدان الظاهرة اللغوية، " وعلى الرغم من أنّ إتمام هذه الأعمال بنجاح هو أكثر أهداف التعلّم بروزاً وظهوراً، إلّا أنّ هناك هدفاً أهم وهو إتقان عملية التعلّم ذاتها، أي تشخيص موقف التعلّم تشخيصاً دقيقاً، واختيار إستراتيجية التعلّم المناسبة، ومراقبة فاعلية الإستراتيجية، وهذا الجزء يصف كيف يستطيع المعلّمون أن يحولوا النظرية المعرفية ونظرية تجهيز المعلومات إلى إستراتيجيات تعلّم محدّدة من أجل المتعلّمين¹.

¹- جابر عبد الحميد جابر: إستراتيجيات التدريس والتعلّم، ص 319.

فالهدف الرئيس من وراء عملية التعلم هو إتقان وإنجاح العملية التعليمية بحد ذاتها من خلال حسن اختيار الإستراتيجية الملائمة، ومدى فاعليتها في تحقيق الهدف المرجو من عملية التعلم. ومن بين هاته الإستراتيجيات الفاعلة في العملية التعليمية:

10-1- إستراتيجيات إعادة السرد والتسميع Stratigies de réenrolement ou de réaffectation:

حتى يحدث التعلم، ينبغي على المتعلمين أن يربطوا المعلومات الجديدة التي يتعلمونها بمكتسباتهم القبلية. وهي نوعان:

10-1-1- الحفظ أو التسميع الصم: Mémorisation ou récitation sourde:

تقوم هذه الإستراتيجية على تكرار المعلومات التي يريد المتعلم حفظها وتذكرها بصوت منخفض، أو مرتفع؛ وهذا التكرار هو إعادة السرد والتسميع الصم، وتوظف هذه الإستراتيجية في حفظ المعلومات البسيطة في الذاكرة القصيرة المدى، ونجاح هذه الإستراتيجية وانتقال المعلومات إلى الذاكرة الطويلة المدى مرهون بربط المعلومات والمعارف بمعارف أخرى بحوزة المتعلم.¹

إلا أن مجرد التكرار والتلفظ لا يساعد كثيرا في حالة ما إذا كانت المعلومات معقدة، وهذا لأن المتعلم لا يستطيع أن يتذكر جميع الكلمات أو الأفكار في كتاب إذا قرأه بصوت مرتفع.

10-1-2- التسميع المعقد أو المركب Récitation complex:

التسميع والتكرار عاملان أساسيان في ترسيخ المعرفة في ذهن المتعلم" إن الاحتفاظ بمواد أكثر تعقيدا يتطلب إستراتيجيات إعادة سرد وتسميع مركب ومعقد تتعدى مجرد تكرار المعلومات، فوضع خطوط تحت الأفكار الرئيسية، وكتابة ملاحظات في الهامش إستراتيجيتان مركبتان لإعادة السرد يمكن تدريسهما للمتعلمين لمساعدتهم على تذكر مواد تعليمية أكثر تعقيدا". وهاته الإستراتيجيات توظف في استرجاع المعارف الأكثر تعقيدا.

¹ ينظر، جابر عبد الحميد جابر: إستراتيجيات التدريس والتعلم، ص119.

10-2- إستراتيجيات التفصيل والتوضيح:

" إنَّ التفصيل والتوضيح هو عملية إضافة تفصيل إلى معلومات جديدة، بحيث تصبح أكثر معنى، وبالتالي تجعل التشفير أسهل وأكثر تحديداً"¹.

ويساعد هذا النوع من الإستراتيجيات على نقل المعلومات الجديدة من الذاكرة القصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى، من خلال تكوين روابط بين المعلومات الجديدة ومكتسبات المتعلم القبلية. ومن أمثلة ذلك التدريس الحالي وفق المقاربة النصية، أي بالرجوع دوماً إلى ما مضى من دروس عند إنجاز درس ما وربط معارف الدرس الحالي بمعارف درس سابق².

10-3- إستراتيجيات التنظيم:

تهدف هذه الإستراتيجيات إلى مساعدة المتعلمين على زيادة معنى المواد الجديدة، من خلال فرض بنيات جديدة على هذه المواد³.

حيث أنه من الممكن أن تجد أنَّ إستراتيجيات التنظيم تتألف من إعادة تجميع الأفكار أو المصطلحات، أو تصنيفها وتجميعها أو تقسيمها إلى مجموعات فرعية أصغر. كما يمكن لإستراتيجيات التنظيم أن تمكن المتعلم من تحديد وتمييز الأفكار المفتاحية من بين معلومات أكثر⁴.

ومن أمثلة ذلك: وضع مخطط لموضوع ما أو تلخيصه، تلخيص فصل من كتاب، رسم الخرائط الذهنية وتحقيق الكفاءة في هذا بعد الممارسة المكثفة.

10-4- الإستراتيجيات الميتا معرفية Strategies Metacognitives⁵:

أول من أدخل مصطلح الميتا معرفة Metacognition هو فلافل Flafell في سبعينات القرن الماضي، وقد لقي استحساناً كبيراً في ميدان علوم التربية والتعليمية على وجه الخصوص، وهذا لعدة أسباب:

¹ - من نفس المصدر، ص322.

² - ينظر، من نفس المصدر، ص322.

³ - ينظر، جابر عبد الحميد جابر: إستراتيجيات التدريس والتعليم ، ص322.

⁴ - ينظر، من نفس المصدر، ص325.

⁵ - ينظر، من نفس المصدر، ص200.

يرتبط المصطلح بتطور الأبحاث في التربية، حيث يندرج البحث حول الميتا معرفة في إطار علم النفس المعرفي؛ إذ يعتبر النشاط الذهني في هذا السياق موضوع بحث في حد ذاته.

-علاقة الملازمة بين الأبحاث الراهنة في تعليمية العلوم didactique des sciences والأبحاث في الميتا معرفة، حيث إنه في كلتا الحالتين ركّز الباحثون على التصورات القبلية للمتعلّمين فيما له علاقة بمواضيع المعرفة الخاصة بالتعليمية وميكانيزمات بناء هذه المعرفة بالنسبة للميتا معرفة.

-من بين الأسباب ما له علاقة بالتغيرات الملحوظة في الممارسات التربوية وفي الأهداف التي تسعى لتحقيقها.

وعلى هذا الأساس فإن الاهتمام بالميتا معرفة يرتبط بالاهتمام بممارسات التقويم الذاتي، وهذه الممارسات هي التي تبرز الدور الفعّال للمتعلّم في عملية التقويم، حيث أنّ معرفة المتعلّم نقاط الضعف ونقاط القوة تشكل إسهاما جوهريا في التقويم الذاتي.

11- أسباب الاهتمام بالإستراتيجيات:

11-1- تأثيرات علم النفس المعرفي:

يؤثر علم النفس المعرفي بشكل كبير على التعليم والتعلّم، وهناك جانب كبير لهذه التأثيرات له صلة بالتركيز على الإستراتيجيات التي تمكّن من بلوغ كفاءة ما. فهو يعمل على ترسيخ العناية بالإستراتيجيات في مجال التعلّقات المدرسية، والتعامل مع محتوياتها المعرفية، وقد تطوّر هذا المسعى بظهور النزعة البنائية، التي يعد الفرد فيها كائنا نشطا، فهي تدافع على النشاط الفعّال للمتعلّم. زيادة على بناء معارفه فهو يبني البنى التحتية التي تسمح باكتساب هذه المعارف. حيث أنّه يركّز على تنمية ذكاء المتعلّم.¹

11-2- مطالب الأداء في التعلّم:

تعد مطالب الأداء من أبرز العوامل التي دفعت إلى التركيز على الإستراتيجيات، باعتبارها أدوات تفتح آفاقا كبيرة أمام المتعلّمين والمعلّمين، إذ يعد التعلّم المدرسي بداية

¹-ينظر: عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية، ص195.

لعملية طويلة الأمد. فبمجرد ما يغادر العلاقة التعليمية يختفي ليولد عملية التعلم بالمعنى الفضفاض للعبارة، فالهدف من التعلم المدرسي هو إثارة عملية التعلم.

11-3- الإستراتيجيات الأولية وإستراتيجيات الدعم:¹

وقد وضع دانسيرو Danserau وجوبيل Goupil ولو سينيان Lusignan نسقا لإستراتيجيات تعلم موجهة من أجل مساعدة متعلم مرحلة التعليم المتوسط على تعلم واستخدام النصوص العلمية. وحتى يتحقق ذلك ميّز هؤلاء الباحثون بين نوعين من الإستراتيجيات:

11-3-1- الإستراتيجيات الأولية:

وهي التي لها علاقة مباشرة بالتعلم، وتستهدف الفهم وتخزين المعلومات، واسترجاعها، وكيفية استخدام هذه المعلومات، فهي بالدرجة الأولى موجهة بشكل مباشر نحو المعلومات المراد اكتسابها

11- إستراتيجيات الدعم:

وهي التي تحسن بصفة غير مباشرة العمل الذهني.

هذه الإستراتيجيات الأولية تسمى معرفية عندما تتمحور في تكرار وتجميع أو استنتاج أو استحضار، كلّ ما له علاقة بمعارف المتعلم كالتقنيات التي يلجأ المتعلمون إليها، ومثال ذلك: تكوين المتعلم لصورة ذهنية لتحسين تذكر معلومة.

وهذه الإستراتيجيات تسمى ميتا معرفية، أي ما وراء معرفية وهذا في حالة ما إذا استخدمها المتعلم لينظم نفسه، ويقومها... الخ، ويدل على هذا النوع من الإستراتيجيات اكتشاف المتعلم لأخطائه أو هفواته.²

وهكذا فإستراتيجيات التعلم هي عمليات معرفية أو ميتا معرفية، تساعد على تسهيل معالجة المعلومات، وتخزينها، واستخدامها.

¹- ينظر: من نفس المصدر، ص 16-197.

²- ينظر: عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية، ص 197.

المبحث الرابع: المقاربات اللغوية في تعليم اللغة العربية

اهتمت أوروبا في القرن التاسع عشر بالدراسات اللغوية إلا أن أغلبها اتجه اتجاهها تاريخيا أو مقارنا. كما أسهمت اللسانيات في تطوير الدرس اللغوي وهو ما استفادت منه اللغة العربية إلى حد ما، إلا أن البحث اللساني انصب اهتمامه على الجانب النظري، مما حد من تطور تعليم اللغات خاصة غير الأوروبية، واقتصرت جهود الباحثين العرب على نقل المفاهيم اللسانية الغربية محاولين تطبيقها على العربية، وتطورت التعليمية بعد استفادتها من تطور علم اللغة التطبيقي مما، كما استفادت من المقاربات التعليمية لتطوير ذاتها وإفادة متعلميها.

وقد عمد علماء اللغة إلى تطبيق المقاربات التعليمية في تعليم اللغة العربية مثل:

1- المقاربة: لغة: على وزن مفاعلة هي مصدر الفعل الرباعي (قارب) على وزن فاعل. وهي نقيض البعد، ويقال: قرب الشيء بضم عين الفعل يقترب قربا وقربانا، أي دنا¹. فالمقربة هي الدنو من الشيء والاقتراب منه.

-اصطلاحا: هي الطريقة أو المنهجية التي يتناول بها المتعلم أو الباحث موضوع ما، وهي أساس نظري يتكون من مجموعة من المبادئ يتأسس عليها برنامج دراسي².

وهي تصور وبناء مشروع قابل للإنجاز، على أساس خطة أو إستراتيجية تأخذ في حسابها كل العوامل المتداخلة فيما بينها من أجل تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب من طريقة ووسائل، ومكان وزمان، وخصائص المتعلم والوسط، والنظريات البيداغوجية³.

فالمقاربة تقترب في معناها مع مصطلح الطريقة أو التقنية، وللفصل بينهما فإن المقاربة تعنى بمختلف النظريات من حيث اللغة وكيفية تعليمها وتعلمها، بينما الطريقة تهتم بالخطط المختلفة في تدريس اللغة كاهتمامها بالمنهج، بينما التقنية تعتمد في التعليم على الألعاب وحل المشكلات... لتدعيم الدرس وتبسيطه وترسيخه في ذهن المتعلم.

¹ - ابن منظور، لسان العرب، ج40، ص356.

² - الحسن الحية: الكفايات في علوم التربية، الدار البيضاء، المغرب، د.ط، ت2006، ص27.

³ - حاجي فريد: بيداغوجيا التدريس بالكفايات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، ت2005، ص11.

1-1-المقاربة البنوية L'approche structuraliste: مناهم النظريات التي أنتجها التيار السلوكي في اللغة والأدب، والتي استندت إلى اللسانيات البنوية في مستوى تعليمية اللغة، والبيداغوجيا أيضا، وقد ظهر أثر الدراسات البنوية في الدراسات اللغوية، وفي البحوث النقدية والتي غيرت النظرة إلى وظيفة اللغة والأدب وبعض المحاولات في تغيير اللغات.

ترى هذه المقاربة أن اللغة هي عبارة عن " منظومة من العناصر المرتبطة بنويا للتعبير الرمزي عن المعنى، وأن الهدف من تعليم أي لغة هو التمكن من عناصر هذه المنظومة، تلك العناصر التي يتم تحديدها في صورة وحدات صوتية، ووحدات نحوية كالبنيات اللغوية والجمل، وعمليات نحوية مثل الزيادة، والنقل، والربط، أو العناصر التحويلية، ووحدات معجمية مثل الكلمات الوظيفية والبنوية¹.

فالبنية في المقاربة البنوية هي أساس القدرة التعبيرية، كما ترى هذه المقاربة أن تعليم اللغة يجب أن ينطلق من التدريب الشفوي على بنياتها اللغوية، التي تعمل على جعل المتعلم قادرا على استخدام اللغة.

وتقوم هذه المقاربة على العمليات الآتية في تعلم اللغة²:

- استقبال المعرفة أو المادة اللغوية.
- تثبيت تلك المعرفة عن طريق التكرار والمحاكاة.
- تكثيف التدريب عليها في مواقف مختلفة، حتى تصبح مهارة عند المتعلم.
- تقديم القراءة والكتابة بعد إرساء الوحدات المعجمية والنحوية.

1-2-المقاربة التواصلية L'approche communicative:

تحصر هذه المقاربة وظيفة اللغة في ثلاثة جوانب رئيسية: جانب وظيفي، وجانب اجتماعي- ثقافي وجانب تفاعلي. وترى هذه المقاربة أن اللغة هي عملية تواصل بين

¹- ريشاردز روجرز: عن غازي مفلح، اتجاهات تعليم اللغة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، د.ط، ت1990، ص31

²- عبد الرحمن التومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص86.

مرسل ومستقبل، ولن يتم هذا التواصل بنجاح ما لم يكن طرفا التواصل مكتسبين لمهاراتي الاستقبال، وهما (الاستماع والقراءة)، ومهارتي (الإرسال والكتابة)¹.

تركز هذه المقاربة على أهمية البعدين الدلالي والتواصلية. وتسعى إلى أن يمتلك طرفا التواصل كفاية لغوية تحقق الأهداف التواصلية فإن النماذج الحوارية المقدمة كوضعيات انطلاق لتعلم اللغة تركز حول الأهداف التواصلية، ويتم من خلال هذه الوضعيات دراسة التراكيب التي تمثل الهدف التواصلية المنشود قبل صياغة التعميمات أو القواعد الكامنة وراء هذه التعابير أو التراكيب من حيث وظيفتها النحوية ومعناها، وتنتهي إجراءات المقاربة التواصلية بأنشطة الإنتاج الشفوي².

1-3- المقاربة بالفعل: L'approche actionnelle

هي مقاربة متمركزة حول الفعل ظهرت هذه المقاربة في سنوات التسعينات كنتيجة للانتقادات التي وجهت للمقاربة التواصلية التي اعتمدت على المحاكاة البعيدة عن واقع المتعلم بشكل مفرط. ارتكزت هذه المقاربة على الربط بين اكتساب اللغة والواقع الاجتماعي، حيث يتم فيها إدماج أفعال الكلام في مهام وأفعال يكون المتعلم قادرا على إنجازها بشكل جيد في سياقاته الاجتماعية اليومية والمباشرة³.

ويشكل القسم الدراسي مجتمعا حقيقيا يؤسس محيط المتعلم، حيث يكون هذا الأخير عنصرا فعالا وفاعلا أساسيا فيه لأن "تعلم اللغة يتحقق من خلال تهيئة المتعلمين للاستعمال النشط للغة من أجل التواصل"⁴. يتطور المتعلم لغويا من خلال إنجاز مهام وأفعال ومهام تواصلية حقيقية تكتسب دلالتها إذا ما كانت مدمجة في مشروع يستند إلى مجموعة أفعال مرتبة حسب مستويات وأهداف تواصلية منطقية ومتكاملة تسمح بتحقيق المهام المطلوبة وهذا لبّ ما دعت إليه المقاربة بالفعل.

¹ - ينظر، عبد الرحمان التومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص 87.

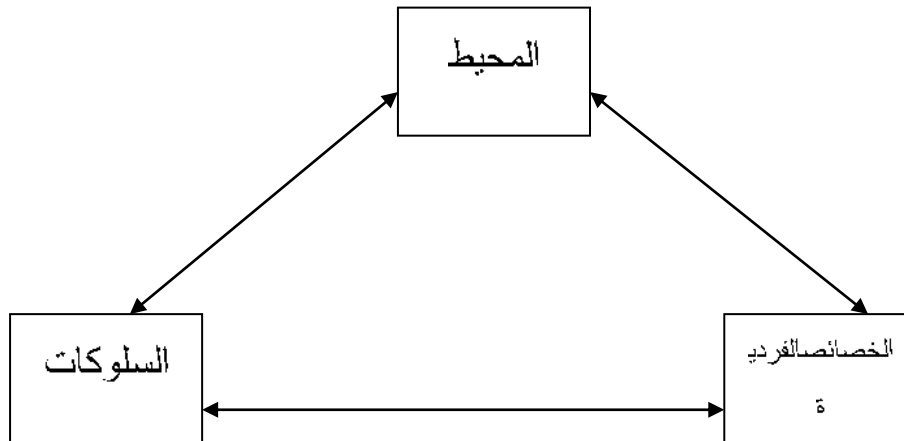
² - عبد الرحمان التومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص 87.

³ - ينظر، من نفس المصدر، ص 87.

⁴ - Rosen Evelyne, Reinhardt Claus : le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues, p122

1-4-4- المقاربة الاجتماعية المعرفية:

تقترح هذه المقاربة أن دراسة ظاهرة إنسانية مثل الدافعية تتوقف على التفاعل القائم بين سلوكيات الفرد وخصائصه الفردية ومحيطه. يرتكز هذا التفاعل على مفهوم أساسي هو التأثير المتبادل¹. هذا التفاعل يوضحه المخطط الآتي²:



عنوان الشكل (01) : خطاطة التفاعلات القائمة بين سلوكيات الفرد

ما يوضحه الشكل هو تبادل التأثيرات بين العناصر المكونة له مما يترجم العلاقة الديناميكية التبادلية التي يتحول فيها العنصر المؤثر إلى متأثر بالتناوب.

1-4-4-1- خصائص المقاربة الاجتماعية المعرفية:

تقوم هذه النظرية على أربع مسلّمات ترى أن للمتعلم قدرات ضرورية تجعله مسؤولاً في تعلّمه صاغها (باندورا Bandura) حول القدرات التي تمكن الفرد من تفسير محيطه ومساعدته على إبداء الاستجابة فيه، فكل متعلم يستطيع تهيئة محيط تعلّمي فعّال. وترى أن كلّ الأفراد يتميّزون بتفاوت في الدرجات الآتية³:

¹ - عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية، ص260.

² - من نفس المصدر، ص260.

³ - ينظر، من نفس المصدر، ص261.

1-1-4-1- القدرة على التعبير عن محيطه وتفسيره: ويعتمد المتعلم في هذا على الأنظمة الرمزية كالتعبيرات:

الكلامية أو الكتابية: تبرز هذه المسألة إلى أي مدى تعد اللغات وسائل مهمة وفعالة في التأثير على المحيط، وبفضلها يمكن للفرد وضع مفاهيم، نظريات وحلول ممكنة من دون تجربتها. وفي الوسط المدرسي المهارات اللغوية للمتعم تساعده في تفسير ما يحدث له، وهذه التفسيرات تؤثر على دافعيته المدرسية¹.

فاللغة أساس الفهم وتخلق الدافعية لدى المتعلم لتفسير الظواهر المحيطة به.

1-1-4-2- القدرة على العودة إلى الماضي وتوقع المستقبل: توضح هذه المسألة إمكانية المتعلم التنقل في الزمن حيث أن نفس الحادثة تمكن المتعلم من استدعاء الخبرات السابقة في الحاضر، وتوقع نتائجها في المستقبل، إذ تسهم هذه المسألة في فهم الدافعية في الوسط المدرسي، إذ إن كل ما يحمله المتعلم من ذكريات وطموحات يسعى لتحقيقها في المستقبل هي منبع الديناميكية الدافعية².

1-1-4-3- القدرة على ملاحظة الآخرين واستخلاص نتائج تخص الذات: وتقوم على إمكانية التعلم بملاحظة الآخرين وهم يقومون بنشاط معين، دون أن يقوم بأدائه المتعلم شخصياً، وهو سلوك إيجابي يمكن من إثارة دافعية المتعلم للإقبال على التعلم³.

1-1-4-4- القدرة على الضبط الذاتي: يتمكن المتعلم بفضل قدراته أن يقيّم ذاته، ويراقبها ويعدّل منهجيته من أجل تحقيق أهدافه في التعلم⁴.

¹ - عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية، ص 261.

² - ينظر، من نفس المصدر، ص 261.

³ - ينظر، من نفس المصدر، ص 261.

⁴ - ينظر، من نفس المصدر، ص 262.

1-5- المقاربة بالكفاءات:

شهد المجال التربوي تطوير كبيراً على مختلف المستويات العلمية والتكنولوجية والفنية ووسائل الاتصال وغيرها، مما أثر على التعليم بوسائله وطرائقه وأساليب تقويمه، مما استوجب على التربية والتعليم أن تتحرر من الجانب الشكلي الكلاسيكي الذي انحصرت فيه طيلة السنوات الماضية، والتركيز على الجانب النظري للمعرفة، فوجد المتعلم نفسه بحاجة إلى كفايات وظيفية يواجه بها الحياة العلمية للاندماج في عالم الشغل، والتعليم ما هو إلا تطبيق للمعارف النظرية وتحويلها إلى ممارسات وكفاءات المتعلم.

1-5-1 مفهوم الكفاءة:

- لغة: وردت في لسان العرب "كفى يكفي كفاية، إذا قام بالأمر... وكافيك من رجل، وناهيك من رجل، وجازيك من رجل أي حسبك، وكفاه الأمر: إذا قام فيه مقامه"¹.

- اصطلاحاً: "تتضمن الكفاية كل ما يتعلق بالمعرفة الضمنية والتي تتيح للفرد أن يسلك سلوكاً معيناً وفق تلك المعرفة الضمنية، وهي بمثابة قدرة داخلية"². فالكفاية هي التي تمنح الفرد الذي لا يملك المعرفة الكافية القدرة على استخدام تلك المهارة في عملية الأداء دون أن يقع في الخطأ، بل إنها تجعله يدرك الأخطاء التي بإمكان فرد آخر أن يقع فيها ويملك نفس المهارة في عملية الأداء.

وتعرف بأنها "مجموع القدرات المدمجة التي تمكن المتعلم بشكل تلقائي من إدراك وضعية التواصل، ومن ثم الإجابة بشكل دقيق عما يطلب منه إنجازه"³. فالكفاءة ترتبط بمفهوم القدرة.

"الكفايات الأساسية هي التي نرتقي بها إلى مستوى تملك أرفع من مستوى تملكها اللاحق"¹. فالكفاءة هي القدرة على إنجاز فعل ما.

¹ - ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، ج15، ط4، ت2005، مادة (ك، ف، ي).

² - محمد بن زكريا، وعباد مسعود: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي وتحسين مستواهم، د.ط، ت2006، ص80

³ - X. Rogiers, Une Pédagogie de l'intégration : Compétence et integration des aquis dans l'enseignement' de Boeck Université, Bruxelles, 2000, P 65.

وتعرف بأنها "مجموع القدرات المدمجة التي تمكن المتعلم بشكل تلقائي من إدراك وضعية التواصل، ومن ثمّ الإجابة بشكل دقيق عمّا يطلب منه.

كما أنّها عبارة عن "مجموعة منظمة من القدرات والأنشطة التي تمارس على المحتويات في صف معين من الوضعيات، لحلّ المشاكل التي تطرحها هذه الوضعيات؛ وتتكون الكفاية من ثلاث مكونات هي المضامين والقدرات والوضعية"².

1-5-2- الأداء: هو الإنجاز الفعلي الذي تميّزه القدرة الحقيقية؛ وتعني القدرة: كلّ ما يقوله المعلم في أثناء الموقف التعليمي التعلّمي، وما يتصل به على نحو مباشر أو غير مباشر من إدارة الفصل، إدارة المناقشة، الإلقاء، استخدام الوسائط التعليمية، توجيه الأسئلة وإدارة التفاعل اللفظي"³. والأداء هو تطبيق القدرة.

1-5-3- الفرق بين الكفاية والأداء:

الأداء	الكفاية
1- الأداء نفسه.	1- امتلاك آلية الأداء.
2- متغير في المواقف المتشابهة، وفي الموقف نفسه مكرّر، أي أنّها رهن العوامل النسبية والموضوعية.	2- ثابتة لا تتغير.
3- ظاهر.	3- ضمنية.
4- يمكن قياسه مباشرة.	4- لا يمكن قياسها مباشرة.
	5- ليست شرطاً كافياً للأداء لكنها ضرورية.

جدول (02) الفرق بين الكفاية والأداء⁴

¹ - M, Devalay, origins, malentendus et spécifités de la Didactique, dans la Revue Française de pédagogie, N°120, 1997, P 64- 65.

² - أنطوان صيّاخ: كفايات معلّم اللغة العربية- في تعليمية اللغة العربية - دار النهضة، بيروت، ط1، 2006، ص34-35.

³ - محمد بن زكرياء، وعبّاد مسعود: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص80.

⁴ - محمد بن زكريا وعبّاد مسعود: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص81.

1-5-4- أسباب ظهورها¹:

يرى روجرز Rogiers أنّ هناك ثلاثة تحدّيات تبرر ظهور هذه المقاربة:

- وفرة المعارف وغزارة المعلومات بشكل سريع يجعل الطرق البيداغوجية المؤسسة على نقل المعارف عقيمة وجامدة وغير حيوية.
- الحاجة القوية لتقديم تعلّّات لها معنى للمتعلّمين، وتجلب اهتمامهم وتكون مستوحات من حياة المتعلّم اليومية.
- محاربة الفشل الدراسي الذي يضر بمردودية المؤسسة التربوية ويحد من فعاليتها.

1-5-5- أهدافها:

- يهدف التعليم القائم على الكفاءات إلى نقل المتعلّم إلى أعلى درجات الإتقان وجودة الأداء في ارتباطه بالوضعيات المعقدة التي يصادفها في حياته اليومية أو المهنية مستقبلاً.
- تعمل المقاربة بالكفاءات إلى بناء فرد متكامل بشكل ثروة في مجتمعه وركيزة أساسية في بنائه المعرفي.
- توظيف المقاربة بالكفاءات في التعليم يسهم في إشراك المتعلّم في قيادة وتنفيذ عملية التعليم.
- يسعى التعليم بالمقاربة بالكفاءات إلى بناء شخص متوازن يستطيع المشاركة في الحياة العملية، وحلّ مشكلاته بنفسه باستعمال أدوات فكرية ومهارات ومعارف مكتسبة من خبراته التعليمية.

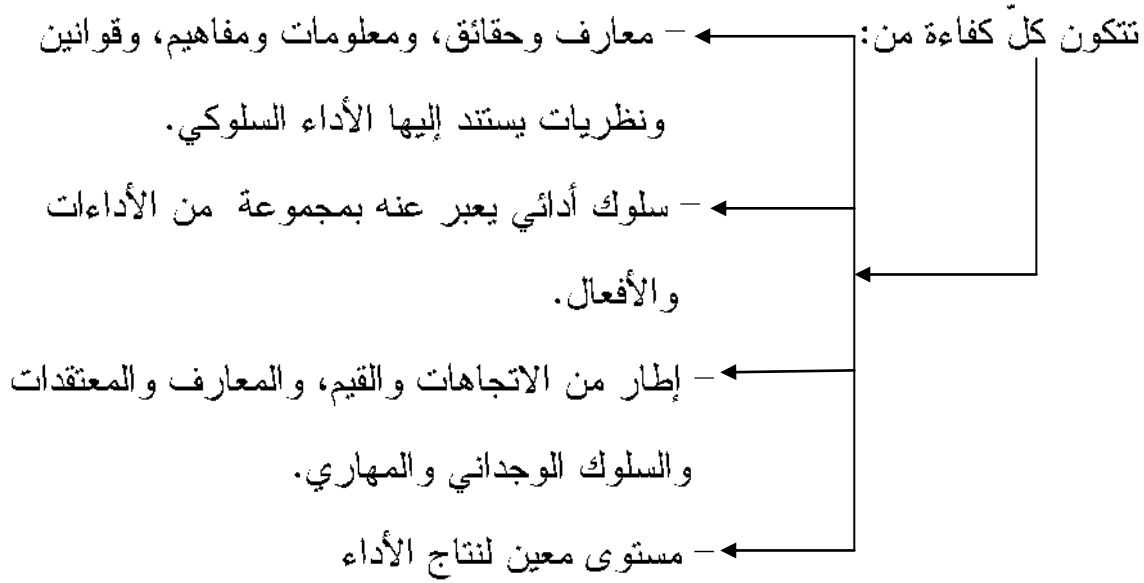
تقتضي الممارسة البيداغوجية في المقاربة بالكفاءات تنويع التدريس والتعلّم النشط، حيث يكمن التنويع في استخدام المعلّمين للأنشطة التعليمية التعلّمية وابتكار طرائق متعددة توفر للمتعلّمين على تفاوت قدراتهم واختلاف ميولاتهم واحتياجاتهم التعلّمية فرصاً متكافئة

¹- ينظر، أحمد سعيد مغزي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية - السنة الثالثة من التعليم المتوسط - ص26.

لفهم واستيعاب المفاهيم واستثمارها في مواقف الحياة اليومية التي تصادفهم ، كما تعمل على تنويع التعلّم من التعلّم الذاتي والتعلّم الفوجي...¹.

ويتم هذا من خلال مسارين أولهما تغيير الممارسات الصفية عن طريق التصميم التعليمي الذي يهدف إلى تحقيق احترافية الأستاذ، والمسار الثاني وهو إعادة النظر في الممارسات الصفية والتي تبدأ بإعادة تنظيم المتعلّمين بطريقة ملائمة تؤدي إلى حدوث التعلّم بشكل فردي أو ثنائي أو في مجموعات².

1-5-6- مكوناتها:



الشكل (03) مكونات الكفاءة³

¹ - ينظر، أحمد سعيد مغزي: دليل استخدام كتاب اللغة العربية - السنة الثالثة متوسط ص 12.

² - ينظر، من نفس المصدر، ص 12.

³ - محمد بن زكريا، وعباد محمود: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص 90.

1-5-7-7- خصائصها: يمكن تحديد خصائص الكفاءة كالاتي¹:

1-7-5-1- خاصية الإدماج Intégration:

تهدف المقاربة بالكفاءات إلى إدماج المعارف والمهارات والمواقف لتحدث الانسجام والإدماج، إذ إنّ الجابين السوسولوجي و السيوسيو وجداني socio- affective هما اللذان يجعلان المتعلم متحفزا لعمل مهمة ما والانغماس فيها وجدانيا، كما هناك الجانب المعرفي الذهني Cognitif الذي يرتبط بالمعارف والإستراتيجيات التي سيكتسبها أثناء القيام بالمهمة.

1-7-5-2- خاصية الواقعية Authenticité: تميل المقاربة بالكفاءات إلى حلّ مشكلات ذات دلالة علمية.

1-7-5-3- خاصية التحويل Le transfert: تنمي التحويل وهو القدرة على معالجة صنف واسع من الوضعيات التي تتداخل فيها عدّة مواد، ممّا يسهل على المتعلم تحويل ما تعلّمه وتدرّب عليه في الوسط المدرسي إلى التطبيق الفعلي والعملي في حياته العملية.

1-7-5-4- خاصية التعقيد Complexité: تأتي الكفاءات في قمة الهرم على سلم تصاعدي لمستوى التعقيد، وتكون مقابل أهداف التعلم ذات مستوى تعقيد أقل، ومن خصائصها أنّ لها غاية اجتماعية وهدف، وتوظف جملة الموارد وترتبط بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد وتخضع للتقويم بناء على النتائج المتوصل إليها.

1-5-8- أنواع الكفاءات²:

1-8-5-1- الكفاءة الختامية الإدماجية D'integration Compétence Finale :

تعد الكفاءة الختامية هدف رئيس في العملية التعليمية يجب تحقيقه ليتحقق الفعل التعلّمي "هي مجموعة من المعارف والاتجاهات والمهارات المندمجة والمتكاملة... تتميز بطابع شامل وعام تعبر عن مفهوم اندماجي لمجموعة متن الكفاءات المرحلية".

1-8-5-2- الكفاءة الختامية Compétence Finale ou terminale:

¹ - ينظر، أحمد سعيد مغازي: دليل استخدام كتاب اللغة العربية - السنة الثالثة متوسط - ص 28.

² - ينظر، أحمد سعيد مغازي: دليل استخدام كتاب اللغة العربية - السنة الثالثة متوسط - ص 29.

تظهر في نهاية الموسم الدراسي، حيث تصف قدرات المتعلم في حلّ وضعية معقدة.

1-5-8-3- الكفاءة المرحلية (Compétence d'étape intermédiaire):

هي عبارة عن مجموعة مهارات متكاملة تسمح بممارسة مهمة ما بشكل فعال في وضعية بيداغوجية محددة، تساعد على اكتساب الكفاءة وترتبط بفترة تعليمية محددة.

1-5-8-4- الكفاءة القاعدية (Compétence de Base):

هي عبارة عن مجموع نواتج التعلم الأساسية التي ترتبط بالوحدات التعليمية في ظروف محددة، ويجب على المتعلم التمكن منها حتى تكون ركيزة لتعلمات لاحقة يبنى عليها التعلم.

1-5-8-5- الكفاءة العرضية (Compétence transversale):

هي مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والاتجاهات، تسمح بالتكيف ضمن مجموعة مواد دراسية

1-5-9- مؤشر الكفاءة (Indicateur de Compétence):

هو مقياس للسلوكيات التي يؤديها المتعلم، ويترجم مدى تحكمه في الكفاءة المكتسبة

1-5-10- الوضعية التعليمية في المقاربة بالكفاءات:

هي موقف يكتسب منه المتعلم معلومات انطلاقاً من المشروع الذي يعدّه، وبالاعتماد على الكفاءات التي سبق له التحكم فيها، فهي مجموعة النصوص الشفوية، أو المكتوبة، أو الأنشطة المتنوعة المنظمة بشكل متناسق.

1-6- المقاربة النصية:

انبنت أساساً من أجل إعادة النظر في طريقة التعامل مع النص التعليمي، وكيفية استثماره في الوصول إلى الأهداف المنوطة وبناء الكفاءات.

وتتحقق دراسة أي نص بالمقاربة عندما يقترب المتعلم من سطح الدرس، ويتمكن من التعامل مع بنياته اللغوية، دون خلفيات مسبقة. فالمقاربة النصية في التربية تقتضي تناول النص من عدة زوايا:

أ- من زاوية دلالة النص ومحتواه.

ب- من زاوية بنى النص اللغوية والتركيبية:

ج- زاوية نمط النص (أهو حكاية، قصة قصيرة، خطبة، رسالة، مقال....).

د- زاوية نية صاحب هذا النص - زاوية السياق التاريخي الذي يندرج ضمنه النص.

وعليه فالمقاربة النصية هي طريقة أو منهج لدراسة النص ديداكتيكيا، حيث تجعل المتعلم يمتلك مفاتيح تفكيكه (النص) وفهمه واستثمار بنياته الدلالية.

1-6-1- أهمية المقاربة النصية: تحقق هذه المقاربة عدة أهداف تعليمية أهمها:

- إسهام المتعلم في بناء معارفه بنفسه بالارتكاز على الملاحظة والاكتشاف.

- دراسة النص دراسة وافية معجميا وتركيبيا ودلاليا.

- تزرع في المتعلم حب النقد وإبداء الرأي.

- تغرس في المتعلم الميل للتعبير والتواصل الشفهي عن طريق "إعطاء مستند إلى المتعلم ووضع في وضعية تخاطب لكي يعبر عن نفسه ويصبح محاورا"¹.

1-6-2- المقاربة النصية وميادين اللغة العربية:

نادى الإصلاح الجديد بضرورة الانطلاق من النص لإنجاز كل ميادين اللغة، واعتبره محور جميع عمليات التعلم فمنه ينطلق المعلم في إنجاز ميدان القراءة المشروحة والقواعد، ودراسة النص الأدبي، والإنتاج بنوعيه الشفهي والكتابي.

وتعد القراءة في المقاربة النصية وسيلة لاكتساب مجموعة من المهارات منها "ما هو معرفي كالمقارنة والتصنيف، ومنها ما هو حركي كالكتابة بالقلم أو الطيشور، ومنها ما هو اجتماعي كالاستماع والتواصل والحوار"². وهذا ما يجعل نص القراءة محورا تدور في فلكه باقي ميادين اللغة.

¹ - حلمي خليل: دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، مصر، د.ط، ت2005، ص59.

² - جورج سلهب: تقنيات التواصل الشفوي من الطرائق الناشطة إلى الكفاية الإدماجية في تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، ت2006، ص142.

1-6-3- الوظائف التي تنجزها المقاربة النصية:

الوظيفة الأولى: تتعلق بالتلقي والفهم إذ إنّ دراسة النصّ القرائي يمكننا من معرفة فحواه بشكل صريح، وقصدية كاتبه.

الوظيفة الثانية: تتعلق بالإنتاج حيث إنّ فهم النصّ واستيعابه وفهم كيفية إنجازهِ يمكن المتعلّم من إنتاج نصوص شبيهة به مع مراعاة الانسجام والتماسك.

1-6-4- أهداف المقاربة النصية:

- تسعى المقاربة النصية إلى جعل المتعلّم متحكماً في أدوات اللغة العربية باعتبار أنّ النصّ ما هو إلاّ وسيلة لإكساب المتعلّم المهارات اللّغوية، خاصّة تنمية القدرة اللّغوية في الإنتاج بنوعيه الشفوي والكتابي؛ ممّا يزيد المتعلّم ثقة ويندمج بشكل سلسل في الوسط المدرسي.

- إكساب المتعلّم القدرة على تحليل النصّ للوصول إلى المعنى العام له، ممّا يساعد المتعلّم في إعادة نسج الملفوظات المفككة وتشفير الرّسائل المبهمة وفهمها من خلال توظيف المتعلّم لمكتسباته المعرفية القبلية، واستثمار معطيات السياق اللّغوي وغير اللّغوي في ترتيب محمولات النصّ وترتيب أفكاره¹.

- تنمي المقاربة النصية الرصيد المعرفي للمتعلّم وتقوّي معجمه اللّغوي من أجل المشاركة في حلّ مشكلات بسيطة ووضعيّات مرتبطة بالحياة الاجتماعية.

- تنمية المهارات اللّغوية للمتعلّم في التواصل الشفوي والكتابي، ممّا جعل اللغة تدرس على أنّها وحدة متكاملة وهذا ما يبرر وجود الأبعاد الثلاثة للنشاط اللّغوي الشفوي والكتابي والقرائي. بالإضافة إلى باقي التعلّيمات كالصرف والنحو والمعجم. وهذا ما ساهم في استحداث طرق بيداغوجية لتعليم اللغة وإزالة القطيعة بين مختلف ميادينها التي كانت تنتهج في السابق وأصبح تعليم اللغة يخضع للبيماوادية².

¹- ينظر، بشار إبراهيم: مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، ص 08.

²- ينظر، أحمد سعيد مغزي: دليل استخدام كتاب اللغة العربية- السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 21.

1-6-5- المقاربة النصية وتكوين الكفاية في منهاج اللغة العربية:

ارتكزت البيداغوجيات الحديثة في تعليم اللغة العربية على المقاربة النصية كركيزة أساسية في تكوين الكفاية التواصلية لدى المتعلم وتمكينه من إنتاج مختلف النصوص من خلال تدريبه على الاعتماد على نفسه في التفكير والتحليل والإنتاج والنقد وإعادة البناء، والتعبير عن مكنوناته في وضعيات مختلفة؛ حيث إنّ المقاربة النصية ما هي إلا عملية تفاعل بين المتعلم والنص تتم في سياق اجتماعي وثقافي.

وقد صمّم مضمون كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط وفق المقاربة النصية لبناء كفاية قاعدية لدى المتعلم مع نهاية كل وحدة تعليمية، تنطلق من طرح مشكلات معقدة تستثير فكر المتعلم وتشد ذهنه فتحرك فيه مهارة النقد والإبداع، ممّا يمكنهم في نهاية كل مقطع تعلّمي من إنتاج خطاب منسجم ومحكم البناء¹. يبني المتعلم عطائه المعرفي ممّا اكتسبه طيلة المقطع التعليمي ليستثمره في أسبوع الإدماج فيظهر في إنتاجه الشفوي أو الكتابي.

وتتحقق دراسة النص بالمقاربة، عندما يدنو المتعلم من سطح النص ويتعامل مع بنياته اللغوية، المكونة له والمنغلقة على ذاتها، ممّ يسمح له باكتشاف قواعد وقوانين اللغة (نحو النص) ويمكنه من إنجاز القراءة الفاعلة. إذ يتناول المتعلم النص من عدة زوايا²:

- دلالة النص ومحتواه.
 - بنى النص اللغوية والتركيبية.
 - نمط النص (حكاية، قصة قصيرة، خطبة، رسالة، مقال...)
 - نية صاحب النص وأهدافه من إنجازها.
 - زاوية السياق التاريخي الذي يندرج ضمنه النص .
- يوحي هذا التعامل مع النص بأنّه لبّ العملية التعليمية التعلّمية، حيث يشكل مصدرا لكل معرفة علمية ولغوية، وجمالية تكسب المتعلم الكفاءة التواصلية.

¹ - ليلي دامخي: تقويم وضعية بناء التعلّيمات على ضوء مقاربة الكفايات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،

جامعة بسكرة، عدد خاص بأشغال ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، ت2010، ص510

² - ينظر، أحمد سعيد مغزي: دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص21-22.

1-7- المقاربة التواصلية¹ Approche Communicative:

جاء تطور المقاربة التواصلية في أعمال مجلس التعاون الثقافي للمجلس الأوروبي، حيث اشتغل على تطوير منهج خاص بالمتعلم أساسه الوظيفة التصورية لاستعمال اللغة، وفي عام 1971 طرح ديل هايمز (DillHymez) مصطلح الكفاءة التواصلية التي تدرس اللغة انطلاقاً من وظائفها الاجتماعية²، وجاءت كردة فعل على مصطلح القدرة اللغوية للمتكمّل المثالي التي نادى بها تشومسكي، والتي تتمثل في تمكن المتكلم/ والمستمع في عشرة لغوية ما من إتقان القواعد الفنولوجية والقواعد الصرفية، والتركيبية، والمعجمية للغته ممّا يسمح بإنتاج عدد لا متناه من الجمل القاعدية أو النحوية. إلا أنّ هايمز رأى أنّ هذا غير كاف لتحديد قدرة المتكلم/ والمستمع على استعمال هذه اللغة وإخضاعها للسياقات التداولية الاجتماعية.

وفي ثمانينات القرن الماضي طوّر اللسانيون التطبيقيون البريطانيون المقاربة التواصلية كرد فعل على المقاربات السابقة المؤسسة على النحو والتي تهتم بشكل اللغة ووظائفها عكس المقاربة التواصلية التي ترى أنّ المسعى من تعلّم اللغة هو تطوير القدرة التواصلية³. فقد تأثرت هذه النظرية بعلم النفس المعرفي، وأصبحت ترى أنّ وظيفة اللغة معرفية فهي أداة لنقل الأفكار والمفاهيم وأمّا تأثرها باللسانيات الاجتماعية فكان مؤسساً على الفرضية القائلة أنّ اكتساب وتعلّم المهارات الاجتماعية تؤدي بالمتعلمين إلى التواصل بفعالية⁴.

ولهذا كان الاهتمام الأكبر للعملية التعليمية أن يكون جوهر فعلها اللغوي أن ترتقي بالمتعلم إلى إكسابه ملكة تواصلية وتمكينه منها، يستثمرها في بيئته ويفعلها في واقعه الحياتي.

¹ - التفصيل في هذا العنصر موجود في الفصل الثالث من هذا العمل.

² - ينظر، أحمد مغازي: دليل استخدام كتاب اللغة العربية - السنة الثالثة متوسط - ص 22.

³ - ينظر، من نفس المصدر، ص 25.

⁴ - ينظر، من نفس المصدر، ص، 23.

1-7-1- تعريفها:

هي كلّ ما يوظف أثناء سير الدرس من طرائق ومنهجيات تهدف إلى تنمية الكفاءة التواصلية للمتعلم وتعمل على تطويرها، تحقق أهداف التواصل من خلال الوظائف " أفعال الكلام " والمفاهيم " أصناف دلالية نحوية مثل الزمن..."¹.
وتؤكد المقاربة التواصلية على أنّ الهدف من تعلّم اللغة هو تطوير القدرة التواصلية، إذ تركز هذه النظرية على المتعلم، وتهتم أثناء تعليم اللغة بما تتطلبه المواقف الوظيفية في الحياة العادية، أي بما يحتاجه المتعلم من اللغة سواء في القسم الدراسي أو خارجه.
فالكفاءة التواصلية هي امتلاك المتعلم القدرة الكافية على استعمال اللغة وتوظيفها في سياق تواصلي، من أجل تحقيق أغراض تواصلية معينة.

1-8- بيداغوجيا المشروع:

لجأ التعليم في الإصلاحات الجديدة إلى تفعيل بيداغوجيا المشروع، وتكون المشاريع في العملية التعليمية عبارة عن دراسات أو إبداعات مستقلة أو مرتبطة بوحدة متباعدة ضمن المقرر الدراسي². تعمل المشاريع على تحفيز المتعلم وخلق فيه روح الابتكار، والتنوع في العمل وحمله على الممارسة الفعلية، إذ أنّ المتعلم يبني نفسه بالفعل والممارسة.

يصادف المتعلم دراسة محاور نظرية لا يدرك دلالتها وفائدتها المباشرة" فمن غايات بيداغوجيا المشروع أنّها تجعل المتعلم ينظر إلى التعلّم ككل واحد وتحطّم الحواجز بين المواد الدراسية أو النشاطات، وتعرف المتعلم بما يحيط به، وتجعله في وضعية عمل وإنتاج، وتمنحه قدرا من الاستقلالية حتى يحقق هدفا محددا³.

¹ - Dictionnaire de didactique du Français, Jean Pierre : langue étrangère et seconde Asdifle, Paris, 2003, P 24.

² - ينظر، أحمد سعيد مغازي: دليل استخدام كتاب اللغة العربية- السنة الثالثة من التليم المتوسط، ص31.

³ - ينظر، من نفس المصدر، ص22.

1-8-1- مراحل إنجاز المشاريع:

- يقوم المعلم باقتراح عناوين المشاريع المقرر إنجازها¹.
 - يقوم المعلم بشرح المشروع للمتعلمين.
 - يختار المتعلمون موضوعا مناسباً يتماشى والمشروع المراد إنجازها.
 - يجتمع المتعلمون خارج المدرسة حسب كل فوج لوضع التخطيط المناسب لإنجاز المشروع بسلاسة.
 - كل فوج يقسم العمل على أعضائه بغية البحث في الموضوع وإثرائه.
 - يعمل المتعلمون على جمع البيانات والمعارف من خلال القيام بزيارات ميدانية، وقرارات، وتحليل بيانات، واستجابات، وتجميع إحصائيات.
 - يقوم المتعلمون بتجميعها ومعالجتها، وإنتاجها في أفواج مقسمة من قبل المعلم مراعاة فيها الفروق الفردية.
 - يقدم المشروع من قبل المتعلمين في نهاية كل مقطع تعليمي، ويخضع للمناقشة والنقد والتحليل، ثم التقويم.
 - ويرافق المعلم المتعلمين في إنجاز المشروع بإسداء الرأي والنصح والتوجيه والمراقبة.
- ### 1-8-2- كيفية تقديم المشروع:
- يقدم المشروع في صيغته النهائية على شكل تقرير، أو عرض كتابي، أو يتم مشافهة.
 - طرح الإشكالية التي تلم بالموضوع ككل.
 - اقتراح الفرضيات وتحليلها بالارتكاز على المراجع المستثمرة في إنجاز المشروع، أو بناء على نتائج البيانات والإحصائيات أو الزيارات، والاستجابات التي تم تجميعها.
 - الوصول إلى حوصلة للموضوع، وتكون عبارة عن مجموعة من الاستنتاجات والتوصيلات.

¹ - تأتي مواضيع المشاريع مصنفة في فهرس الكتاب المدرسي، وتكون ملائمة لكل مقطع تعليمي.

1-9-9- التقييم Evaluation:

يعتمد التعليم على القياس والتقييم التربوي والنفسي كوسيلة للفحص والتشخيص والإرشاد والتوجيه، واختبار مدى نجاعة المناهج التربوية والبرامج التعليمية، والنتائج الدراسية على المديين الفصلي والسنوي.

والتقييم في عموم اللفظ هو الوزن والتقدير والتعديل والإصلاح، ويقال: قوّم بمعنى طور، وعدّل وجعل الشيء قويمًا ومستقيمًا¹.

لغة: جاء في لسان العرب: "قوّم: أقمّت الشيء وقوّمته فقام بمعنى استقام، قال: الاستقامة اعتدال الشيء واستواؤه"². فالتقويم هو تعديل الشيء وتحسينه وإبراز قيمته.

1-9-9-1 التقويم التربوي Evaluationéducative:

يعد التقويم التربوي حجر الأساس في العملية التعليمية التعلّمية، إذ من خلاله يستطيع المعلم قياس درجة تحقق الأهداف والكفاءات المخطط لها، والتي تضمن تحقق التعلّم. ويتم هذا باعتباره عملية تشخيصية تحدد مستوى أداء المتعلّم وما تحقق وما لم يتحقق من أهداف ويصبح التقويم عملية علاجية عندما يساعد المعلم المتعلّم على تحقيق أو تطوير أداء لم يتمكن من إنجازه من قبل استكمال المنظومة التعليمية³.

ومن خلال هذا التعريف يتضح لنا أنّ التقويم عنصر مهم في العملية التعليمية يكتشف عن مكتسبات المتعلّمين التعليمية كونه يشخص ويعالج الزلّات والنقائص عند المتعلّمين.

1-9-9-2 أنواع التقويم التربوي:

1-9-9-1-1 التقويم التشخيصي⁴ L'évaluation diagnostique: هو تقويم يجري قبل بدء

تطبيق البرنامج التربوي لتحديد مكتسبات المتعلّم القبلية التي تؤثر في سرعة تقبله

¹ - ينظر، رفيق ميلود: التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، منشورات أنوار المعرفة، د.ط،

ت2012، ص20

² - ابن منظور: لسان العرب، ص225.

³ - حمدي شاكر محمود: التقويم التربوي للمعلّمين والمعلّمتات، دار الأندلس للنشر والتوزيع، المملكة العربية

السعودية، ط1، ت2004، ص17

⁴ - يكون هناك مع بداية كلّ ميدان تعليمي تقويم تشخيصي ظرفي يدوم دقائق معدودة يحاول من خلاله المعلم معرفة مدى إمكانية المتعلّم لتقبل المعرفة الجديدة وضمّنها لمكتسباته القبلية وربطها معها

للمعارف الجديدة، فهو يسعى إلى قياس نسبة امتلاك المتعلمين للمعرفة السابقة من مفاهيم ومهارات واستعدادهم لاستقبال معارف جديدة في الوحدات الدراسية المعتمدة¹.

هذا النوع من التقويم يسهم في إعادة النظر في الأهداف التعليمية التي لم يتمكن المتعلم منها قبل عملية التدريس. وغايته تحديد معارف المتعلم القبلية التي ترتبط بالبرنامج المقرر تدريسه له والتي يستخدمها المعلم كأرضية خصبة يبني عليها المعارف اللاحقة الموجهة للمتعلم.

ويتم من خلال أسئلة شبيهة بالاختبارات الرسمية توجه له مع مطلع كل سنة دراسية جديدة، ليتم بواسطته الكشف عن مستوى المتعلم التعليمي دون مقارنته بزملائه في الصف الدراسي. ومن هنا يمكن للمعلم تحديد الصعوبات واقتراح كيفية معالجتها.

1-2-9-2- التقويم التكويني Evaluation formative :

يتم هذا النوع خلال عملية التعلم والتعليم، يعاين تقدم المتعلمين وفشلهم في محتوى دراسي معين، وقد يحقق به المعلم نتائج مبهره ويتدارك النقص إذا ما فشل أغلب المتعلمين في المرحلة البنائية للتعلم، وفي هذه الحالة يجب إعادة النظر في الأساليب التعليمية التعليمية.

أما في حالة ما إذا كان الفشل يمس القلة القليلة يجب استدراك الوضع من خلال إحداث تصويبات لمواطن الخلل وفي هذا النوع من التقويم تظهر إمكانية المتعلم في إنجاز مهام تعليمية معينة.

يرتكز هذا التقويم على الملاحظة المستمرة لعمل المتعلم ونشاطه التعليمي عن طريق الاختبارات الفصلية والتطبيقات والتمارين والمناقشة داخل الصف الدراسي، ومن خلال الواجبات المنزلية.

كما يلجأ المعلم في الميدان الواحد وبين الفينة والأخرى إلى تطبيق التقويم التكويني لمعرفة مدى استيعاب المتعلم للمعرفة المقدمة إليهم في ميدان تعليمي ما.

1-2-9-3- التقويم التجميعي (الختامي) Evaluation sommative (Final) :

¹- ينظر، زكريا محمد الطاهر وآخرون: مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2002، د.ط، ص53- 54.

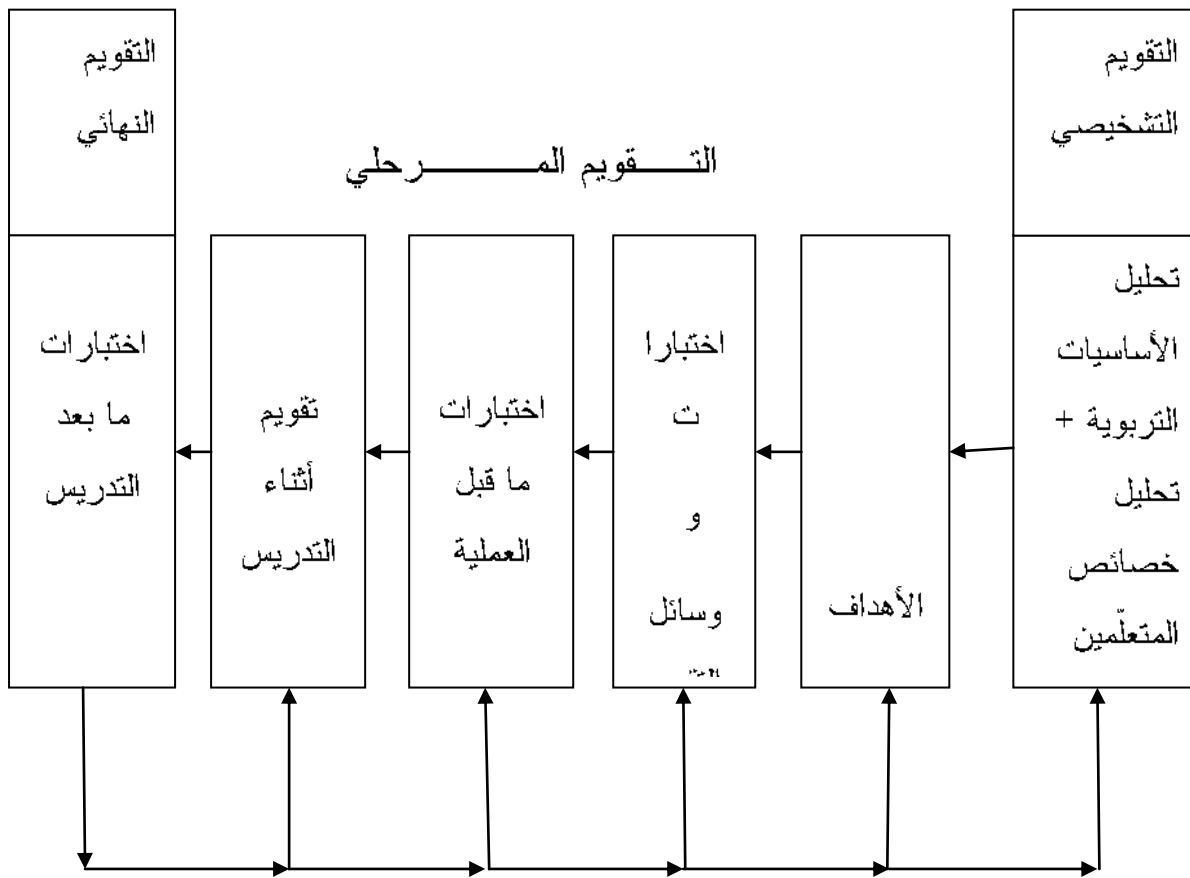
يتم التقويم الختامي في نهاية كلّ برنامج أو فصل دراسي لتحديد نجاح أو رسوب المتعلّمين عن طريق الحصول على درجات ومعرفة المستوى الذي حقّقه المتعلّمون بعد اجتيازهم لوحدة أو برنامج دراسي¹.

وهو مرحلة يبرز من خلالها مدى تحقق أهداف البرنامج المسطرة ومدى إتقان المهارات المقررة، بواسطته يتم إصدار حكم نهائي على أداء المتعلّم إذ يركز على الكفاءة الختامية المنتظر اكتسابها من طرف المتعلّمين مع انتهاء كلّ فترة تعليمية أو برنامج دراسي" فهو يهدف إلى تيسير مكتسبات المتعلّم المعرفية والمهارية والوجدانية للتعرف على مدى بلوغه الملمح المستهدف في نهاية مرحلة أو طور أو سنة².
ويقترح محمد زياد حمدان خطة ثلاثية لتقسيم أنواع التقويم تتضمن³:

¹ - ينظر، حمدي شاكّر محمود: التقويم التربوي للمعلّمين والمعلّمات، ص36.

² - محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، منشورات المعرفة للجميع، الرباط، ط2، 2004، ص185

³ - محمد زياد حمدان: تقييم التعليم، دار العلم للملايين، بيروت، د.ط، 1980، ص499.



الشكل (01) (الفيدباك) (التغذية الراجعة أو الارتدادات)

1-9-3- تقويم المتعلم: يسعى المعلم إلى تقويم المتعلم من جميع العوامل المؤدية إلى نموه ويقوم المتعلم من حيث:

- **المعارف Savoir:** هي ركيزة أساسية لتطوير المعارف والمهارات الأخرى، يشمل تقويم معارف المتعلمين التي يغلب عليها الطابع النظري كل المعلومات المنظمة والمكتسبة بواسطة النشاط الذهني.

- **المعارف الأدائية¹ Savoir – fair:** يعبر هذا النوع من المعارف على قدرات الفرد في إنجاز نشاط ما أو تكيّفه مع موضوع محدد، وهي ضرورية لإكساب المتعلم الاستعدادات

¹ - ينظر، أحمد سعيد مغازي، وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص37.

العلمية، قد تعتمد في تقويمها للمتعلم على الكم بقياس قدرة المتعلم على إنجاز مهمة ما وفق ضوابط معينة ومؤشر الحكم فيها هو المدة المستغرقة في الإنجاز، غالبا ما يعتمد في هذا النوع من القياس على اختبارات الكفاءة أو التحكم Test de maîtrise، كما قد يكون التقويم فيها كفيًا بقياس قدرة المتعلم على الاستجابة لمثيرات تخص مواضيع علمية وفق شروط خاصة.

- المعارف السلوكية الاجتماعية¹ Savoir - Etre: هذا النوع من الأهداف يسعى إلى تحقيقه كل نظام تربوي؛ وهي عبارة عن استجابات يؤديها الفرد في مواقف اجتماعية مختلفة، وطبيعة هذه المعارف سلوكية وأخلاقية. يستخدم فيها المعلم عدة أدوات قياس كالملاحظة، المقابلة، الاستبيان، والاختبارات النفسية.

- المعارف التعبيرية² Savoir dire: على المتعلم أن يمتلك كفاءة التبليغ وينمي هذا النوع من المعارف لحاجته للاتصال بين أفراد مجتمعه ونقل معارفه وكل ما تعلمه، والتعبير عن مكنوناته وأفكاره لغيره. ويكون التقويم هنا من خلال معرفة كيفية تعامل المتعلم مع الرسائل التي يستقبلها وينقلها إلى غيره، ويعتمد في هذا على عدة تقنيات مثل: تحليل المحتوى اللغوي، المقابلة، والاختبارات النفسية اللغوية.

1-4-9-1- أساليب التقويم:

1-4-9-1- القياس Measument: القياس هو التقدير الكمي، ويعتمد على لغة الكم في التعبير عن الظواهر انطلاقا من أن كل مقدار يمكن قياسه بأرقام أو رموز باعتماد قاعدة خاصة. وتعتمد دقة النتائج فيه على دقة القياس³.

ويعد القياس التربوي حجر الأساس في العملية التعليمية الذي نقدر بواسطته المتعلم، إذ يعبر عن نتائج القياس بقيم عددية للتعرف على مدى فاعليتها.

¹ - ينظر، من نفس المصدر، ص37.

² - ينظر، من نفس المصدر، ص37.

³ - ينظر، حمدي شاكر محمود: التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، ص18.

1-1-4-9-1 أساليب القياس:

ويمكن استعمال ثلاث تقنيات لجمع معلومات وصفية عن مستوى المتعلمين وتحصيلهم¹:

- ينجز المتعلمون مجموعة من الواجبات عمليا يقدمها المعلم لهم.
- يطرح عليهم مجموعة أسئلة.
- يطلب من آخرين ملاحظة وتقويم سلوكه.

تعد هذه الأنماط الثلاثة مراق، تسمح بتصنيف تقنيات التقويم على النحو الآتي²:

- الامتحانات: تجرى من خلال طرح المعلم مجموعة من الأسئلة قد تكون شفاهية أو كتابية، وتنقسم الامتحانات الكتابية إلى:
 - ← اختبارات موضوعية مقننة وفق شروط علمية كاختبارات الذكاء واختبارات التحصيل
 - ← اختبارات غير مقننة يضعها المعلم بنفسه .
- تقنيات الوصف الذاتي وتتفرع إلى:
 - ← المقابلة.
 - ← الاستمارة: تتمثل في استمارات تحديد الرغبات والميول وتعيين التوجيهات
- تقنيات الملاحظة observation:
 - ← لوائح السلوك أو لوائح تسجيل السمات، إذ يستعين بها المعلم أثناء تقويم سير الدرس وهذا من أجل تسجيل حضور نوع من السلوك أو انعدام حضوره.
 - ← لوائح تتضمن درجات لتسجيل شدة السلوك المراد تسجيله.

¹ - ينظر، محمد الدريج: مدخل إلى علم التدريس - تحليل العملية التعليمية - ص 116.

² - ينظر، من نفس المصدر، ص 116.

1-9-4-2- أساليب التقويم الشفهية:

يعد التقويم الشفوي من أفضل طرق التقويم المستخدمة أشهرها (السؤال والجواب)، والمناقشة والتقارير الشفوية، والقراءة بصوت مرتفع والتسميع، وحل التدريبات على السبورة مع شرحها والبحوث التي تعد وسيلة فعالة في تقويم أداء المتعلم والمستمع.

يكسب هذا النوع المتعلم الثقة بالنفس مع إمكانية مواجهة الآخرين، وحسن التعبير والطلاقة وفصاحة اللسان، والدفاع عن الرأي والقدرة على الإقناع مع احترام وجهات النظر المخالفة لرأيه، وتقبل النقد، كما يمكنه من إدراك الخطأ وتصويبه.

1-9-5- الفرق بين التقويم والتقييم:

يحدث الكثير من الخلط بين مصطلح التقويم Evaluation ومصطلح التقييم Valuation لدى بعض الأشخاص؛ فالتقييم هو تحديد قيمة الشيء، أو مقداره مثل قياس درجة الحرارة، وعملية التقييم تعتمد على نتائج للقياس من أجل إصدار حكم ما على الشيء المقاس وتكون نتائج التقييم كمية وكيفية¹.

وبهذا فإنّ التقويم أعم وأشمل وغايته تقدير الكم والكيف بغية التحسين والتعديل والتطوير.

1-9-6- الفرق بين التقويم والقياس:

يرتبط مفهوم التقويم بمفهوم القياس والعلاقة بينهما مترابطة وقوية بحيث تكمل كلّ منها الأخرى، ولا يمكن لعملية التقويم أن تتم بدون عملية القياس، وللتمييز بينهما يمكن القول، أنّ التقويم يقتصر على الحكم الكلي على الظاهرة، أمّا القياس فيعتمد على التحليل كاللجوء إلى الاختبارات وغيرها².

والتقويم أعم من القياس، والقياس جزء منه لأنّ التقويم يستخدم أدوات القياس كالملاحظات والمقابلات.

¹ - ينظر، حمدي شاكّر محمود: التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، ص22.

² - ينظر، حمدي شاكّر محمود: التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، ص22.

1-9-7- الفرق بين الاختبار والتقييم¹:

الاختبار	التقويم
- يقيس الجانب المعرفي فقط. - يقوم به المعلم وهو الذي يضعه ويحدد زمانه ومكانه، كما يقوم بتصحيحه. - يستخدم لغة الكم (الدرجات). - يقوم بقياس جانب بعينه. - الاختبار نوع من المقاييس التي تتكون من تعليمات وأسئلة.	- يشمل التقويم جوانب المتعلم المختلفة. - يشترك فيه كل من له علاقة بالعملية التعليمية. - يستخدم لغة الكم والكيف. - يقوم التقويم بتشخيص الحالة ومعالجتها

جدول (02) الفرق بين التقويم والاختبار

وبالمقارنة يتوضح لنا أنّ التقويم أعم من الاختبار، إذ يعتمد القياس على التقدير الكمي، بينما التقويم فتركيزه ينصب على الكيف.

1-9-8- الفرق بين القياس والتقييم والتقويم:

القياس هو الوصف الكمي الموضوعي للأداء، أمّا التقييم هو أكثر خصوصية من مفهوم التقويم وأكثر اتساعاً من مفهوم القياس.

1-9-9- هدف التقويم التربوي:

- يسهم التقويم في إعداد المعلمين وتقوية إمكانياتهم.
- يسهم في عملية بناء المناهج الدراسية، وتحسين وتطوير العملية التعليمية التعلمية.
- تحديد مستوى المتعلمين الدراسي من أجل معالجة النقص وتدارك الثغرات والكشف عن مواطن الضعف في كل أقطاب المثلث الديداكتيكي.
- للتقويم الدور الكبير في استمرار برنامج تعليمي معيّن أو تعديله، أو إلغائه.

¹ - ينظر، من نفس المصدر، ص23.

- من خلال التقويم يمكن للجهات المسؤولة على المناهج والبرامج اختيار الاستراتيجيات التربوية المساعدة للتعليم.

1-9-10- دور التقويم التربوي¹:

يعد التقويم عملية مركبة غير منعزلة فهو "سيرورة معقدة تهدف في أساسها إلى تحديد ما تحقق فعلا من الأهداف التربوية بواسطة المواد وطرق التدريس...إنّ التقويم العملية التي نحدد بفضلها الدرجة التي تحدث بها فعلا هذه التغيرات السلوكية"².
للتقويم دوران رئيسيان يتمثلان في الدور البنائي التشخيصي، والدور الختامي التجميعي

فالأول يهدف للكشف عن مواطن القوة والضعف في أيّ برنامج تعليمي من أجل مراجعة مكونات البرنامج وتعديلها وتطويرها³.
تسهم نتائج التقويم في تطوير المناهج بصفة عامة وتحسينها وتعديلها وجعلها مناسبة لمستوى المتعلّم، وقد تصل إلى تغيير المنهاج والعمل على تطبيقه من جديد، والسعي إلى تقويم نتائجه.

- كما يتم بواسطته تشخيص مواطن القوة والضعف في أداء المتعلّمين ومساعدتهم في التعرف على قدراتهم وإمكاناتهم، وإبراز المعوقات التي تواجههم أثناء التعليم ومحاولة معالجتها وتحسينها. فمعرفة مستوى المتعلّمين قبل بداية عملية التدريس وتحديد ميولاتهم وقدراتهم التحصيلية تمكن المعلّم من اختيار المحتويات التي تناسب وضعهم ومستواهم التعليمي وتنظيمها، وصياغة الأهداف الملائمة وتدريبات التعلّم وطرقه ووسائله. ويصبح التقويم تغذية راجعة يمكن المعلّم من معرفة مدى ملائمة الميادين والأساليب التعليمية

¹- ينظر، صلاح الدين محمود علّام: القياس والتقويم التربوي والنفسي - أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته

المعاصرة، دار الفكر العربي للطبع والنشر، ط1، ت2000، ص39

²- محمد الدريج: مدخل إلى علم التدريس - تحليل العملية التعليمية - ، قصر الكتاب، الرباط- المغرب - د.ط، د.ت، ص 110.

³- ينظر، صلاح الدين محمود علّام: القياس والتقويم التربوي والنفسي، ص39.

لمستوى المتعلمين وقدراتهم، كي يتمكن من تكيفها وتعديلها لتتماشى مع قدرات المتعلمين.

- يسهم التقويم في معرفة مدى تحقق الأهداف المخطط لها، ومعرفة مدى حصول التغيرات السلوكية المنتظر حصولها وتوضيح هذه الأهداف إن لم تكن قد اتضحت بعد.
- يعمل التقويم على إبراز صورة المؤسسات التعليمية من خلال نتائجها القيمة التي توحى بتحقيق فاعليتها مما يمكن من توضيح الأهداف إن لم تتضح منذ البداية.
- يحقق التقويم التربوي التوجيه والإرشاد للمتعلمين في مجال تمكينهم من اتخاذ القرارات المناسبة وإنجاز واجباتهم وتطبيقاتهم لاستدراك الثغرات في تكوينهم وتحصيلهم المعرفي.

المبحث الخامس: النظريات المعرفية في تعليمية اللغة العربية

1- مفهوم النظرية:

تقوم النظريات على تقديم توضيحات وتفسير للظواهر والأحداث التي تتناولها، وتختلف النظريات حسب الهدف المرجو منها¹ النظرية بناء ذهني تأملي يربط النتائج بمبادئ معينة، وهي معارف للتطبيق باعتبارها موضوع المعرفة المستقلة، وما يتم بناؤه من تصورات منهجية². فالاعتماد على النظريات يسهم في مساعدة الفكر على توجه علمي يساعده على إتمام إجراءات البحث العلمي والاستدلال المنطقي العقلي.

ظهرت نظريات التعلم في بداية القرن العشرين ولم تتوقف عن التطور إلى غاية يومنا هذا³ وقد اهتمت بالتعليم باعتباره فعلا يمكن دراسته وتتبع أثره⁴. وكل هذه النظريات انشغلت بفعل تعليم فنون اللغة بصفة عامة وبصفة خاصة اللغة الأم؛ ولكن كل نظرية تناولته من وجهة خاصة ومن منظور معين، فتعددت الزوايا واختلقت وجهات النظر حوله. وتسهم هذه النظريات في إمكانية اختيار طرائق التدريس واستراتيجياته المناسبة للمتعلمين وحل مشكلات التعلم

2- اكتساب اللغة:

ترتبط اللغة بجانبين عند الإنسان جانب فطري خلقه الله فيه، ويتمثل في عملية اكتساب اللغة باعتبارها عملية فطرية طبيعية يمر بها الطفل في مراحل حياته الأولى فيكتسب النسق اللغوي كون اللغة متاحة لكل إنسان ما لم يكن هناك مشاكل صحية أو عيوب خلقية تمنع ذلك، وهذا ما يحدث مع اللغة الأم؛ لأنّ الاكتساب لا يحتاج إلى بذل مجهود فكري أو ذهني، فالطفل منذ عامه الأول يلتقط سمعه اللغة، يخزنها عقله وينطقها حروفا ثم كلمات، فجملًا وعبارات تامة دون إعمال فكره في ما يقوله إن كان صائبا أو مخطئا في لغته. فهي عملية عفوية لا تتم بتخطيط. وعملية الاكتساب اللغوي هي "استبطان الطفل لقواعد

¹ - عبد اللطيف الفرابي، وآخرون معجم علوم التربية- مصطلحات البداغوجيا والديداكتيك - دار الخطابي

للطباعة والنشر، الدار البيضاء- المغرب - ط1، ت 1994، ص346.

² - عبد الرحمن التومي: الجامع في ديكتيك اللغة العربية، ص39.

لغته الأم في المرحلة الأولى من عمره بفضل ملكته اللغوية الفطرية واحتكاكه بجماعته اللغوية¹. والاستبطان هو عملية تخزين الفرد للغة في الدماغ باستخدام الملكة اللغوية التي تتضوي تحتها عدّ ملكات تتوحد جميعها أثناء اكتساب اللغة. من أبرز هذه النظريات التي ساهمت في حلّ مشكلات التعلّم:

3- نظريات الاكتساب اللغوي (نظريات التعلّم):

استفادت اللسانيات التعليمية من اللسانيات بكلّ فروعها خاصّة اللسانيات العامّة، والتطبيقية فكانا لهما الدور الكبير في نشأة التعليمية التي بدورها استقت معارفها من التراث النظري المعرفي اللغوي ما عرف لاحقاً بالمدرسة البنيوية التي رادها فرديناند دي سوسير (1857/ 1913) والمدرسة النسخية بريادة لويس هلمسلف (1899/ 1965) والمدرسة الوظيفية بقيادة رومان جاكسون (1896/ 1982)، وأندري مارتيني (1908/ 1999)، والمدرسة التوزيعية مع ليونارد بلومفيلد (1887/ 1947)، والمدرسة التوليدية التحويلية وصاحبها نوام تشومسكي.

عملت هذه المدارس على إعطاء صبغة جديدة في وصف نظام اللغة في كلّ مستوياته: الصوتية، والمعجمية، والدلالية ممّا تمخض عنه بروز نظريات لغوية حديثة تفسر طبيعة النظام اللغوي وتبيّن كيفية اكتسابه من قبل الطّفل منذ الولادة؛ الأمر الذي نجم عنه انبثاق مجموعة من النظريات التطبيقية التي تتمحور حول فعل التعلّم وتعمل على تفسير العلاقة التفاعلية التبادلية بين المعلم والمتعلّم.

ويقصد بنظريات التعلّم تلك الأسس الموضوعية من طرف علماء النفس التربويين، من خلال الفرضيات المستخلصة من التجارب المتعددة حتى يتمكنوا من معرفة سرّ النفس الإنسانية وما ينطوي عليها من ميول وغرائز واستعدادات، ومواهب حتى يكون بإمكانهم وضع طرق التبليغ المناسبة، والتي تكون مبنية على أسس هذه النظريات².

¹ - المعجم الموحد لمصطلحات التواصل اللغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص 94.

² - محمد وطّاس: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلّم عامّة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصّة، - المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط1، 1988، 33

نظريات التعلّم" هي محاولات لتنظيم حقائق التعلّم وتبسيطها وشرحها والتنبؤ بها¹.
من أبرز هذه النظريات التي ساهمت في حلّ مشكلات التعلّم:

3-1-1- النظريات العلمية للتعلّم:

3-1-1-3- علم النفس الفارقي:

يصف علم النفس الفارقي ظاهرة الفروق الفردية بين الأفراد والمجتمعات ويفسرهما، ويقف على أسبابها وكيفية بروزها والعوامل التي تؤثر فيها، وهذا بواسطة استخدام وسائل علمية وموضوعية مثل الاختبارات، والمقاييس السيكولوجية لقياس الذكاء والقدرات العقلية المختلفة. فهو ينطلق من حقيقة أنّ لكلّ فرد خصوصيات تجعله يتميّز عن باقي أفراد جنسه، لذا يجب أن تكيف وضعيات التعلّم وتضع في الحسبان خصوصيات كلّ متعلّم وميوله وتوجهه وحاجاته وهذا ما يصنع الاختلاف والتميّز².

3-1-2- نظريات الذكاءات المتعددة:

عمد الباحثون في مجال الاختبارات التي تقيس تجليات الذكاء في الإنجازات إلى نتائج تؤكد توفر الأفراد على ذكاءات مختلفة ومتعددة، وقاموا بحصرها في ثمانية أنواع ، ومنهم من تعدّاها إلى العشرة، وهي كالآتي³:

3-1-2-1- الذكاء البصري (الفضائي): وهو القدرة على فهم واستيعاب الأشياء المرئية، حيث يهتم المتعلّم بخلق صورة عقلية محسومة للتعلّم، وبذلك تبرز قدرته على الاستيعاب من خلال الصّور والخرائط والأفلام والشرائح التعليمية.

3-1-2-2- الذكاء المنطقي (الرياضي): يبرز هذا النوع من الذكاء في قدرة المتعلّم على استخدام السبب والمنطق والأرقام، إذ يهتم بكلّ أنواع التسلسل المنطقي والرقمي للحصول على العلاقات بين المعلومات، ويهتم بإجراء العمليات الحسابية وأداء التجارب الرقمية.

¹ - جورج إم غازدا، ريموند جي كورسيني، وآخرون: نظريات التعلّم - دراسة مقارنة - ص9.

² - ينظر، من نفس المصدر، ص39.

³ - ينظر، عبد الرّحمان التّومي: الجامع في ديداكتيك اللّغة العربية، 40- 41.

3-2-1-3- الذكاء الحركي (الجسدي): يكمن في القدرة على التحكم في حركة الجسد والتعامل المهاري مع ما يحيط به من أشياء، مع تمكنه من التعبير عن النفس عن طريق الحركة، زيادة عن امتلاك القدرة على التوازن والتوافق بين العين واليد.

3-2-1-4- الذكاء الجماعي (التفاعلي): يتجلى في القدرة على فهم الآخرين ومشاركتهم، إذ يحاول المتعلم أن يرى الأشياء من وجهة نظر الآخرين بغية التعرف على نمط تفكيرهم واستيعاب مشاعرهم، زيادة على توظيف اللغة اللفظية وغير اللفظية من أجل إقامة علاقات ووسائل اتصال مع الآخرين.

3-2-1-5- الذكاء الشخصي (الذاتي): يبرز هذا النوع من الذكاء على قدرة المتعلم على فهم الذات والتعرف على كينونتها، والتمكن من فهم المشاعر ومعرفة مكان القوة والضعف لديها، واتخاذ القرار النابع من حاجاته ومشاعره وأهدافه الذاتية.

3-2-1-6- الذكاء الموسيقي (النغمي): تجسده قدرة المتعلم على أداء وتقدير الموسيقى، حيث ينصب اهتمامه على الأصوات والألحان والأنماط الموسيقية، فيستجيب للموسيقى إما بتقديرها أو انتقادها.

3-2-1-7- الذكاء الطبيعي: يتمثل هذا الذكاء في قدرة المتعلم على معرفة محيطه الطبيعي، وتقدير وفهم العالم والأنماط والتفاعلات المختلفة التي تميز هذا المحيط.

3-2-1-8

- **الذكاء اللفظي (اللغوي):** وهو القدرة على استعمال الألفاظ والمعاني وترابط الكلمات، وعلى مهارتي التحدث والكتابة، وفي القدرة على تعلم مفردات وتعابير جديدة بيسر.

ومن كلّ هذا فإنّ تمييز المتعلّمين من حيث ذكائهم لا ينبغي أن يتأسس على نسبة الذكاء المرتبط بالجانب المعرفي لكلّ فرد منهم، وإنّما على نوع الذكاء الذي يميّزون به، ويؤخذ بعين الاعتبار كلّ هذه الأنواع أثناء إعداد وضعيات التعلم لتشمل جميع المتعلّمين،

فتصنيف المتعلمين من حيث الذكاء يعتمد على "ضرورة الاهتمام بمختلف الذكاءات تبعاً لاستعدادات الأفراد ومؤهلاتهم دون الإخلال بالتكوين المتكامل للشخصية المتوازنة"¹.

3-2- النظريات التربوية للتعلم:

3-2-1- النظرية السلوكية:

ركّز رواد هذه النظرية (بافلوف pavlov)، (إدوارد ثورندايك Edward L. Thorndike)، (واطسون Watson)، و(سكاينر Skinner) في تعريفهم للتعلم على السلوك الظاهر الذي نتمكن من ملاحظته وقياسه والتحكم في متغيراته².

تري النظرية السلوكية أنّ التعليم هو "تغيير أو تعديل في سلوك المتعلم بفعل تمرين مكثف أو مثير صادر عن المحيط"³. تنهض هذه النظرية على قانون المثير والاستجابة، إذ ذهبت النظريات السلوكية إلى أنّ المعرفة الصادقة تتبع من التجربة والتطبيق وهذا من خلال دراسة سلوك الكائن بدقة في مختبر محكم، على أن يتم الربط بين السلوك وما يحيط به من عوامل بيئية في علاقات محددة، وتري هذه النظرية ألاّ استجابة بلا مثير، وتؤكد على أنّ التعلم يحدث كنتيجة لوجود ارتباط بين المثير والاستجابة، وإذا ما تركّز ظهور هذا المثير فإنّ الاستجابة التي ارتبطت به ستظهر من جديد⁴.

تعلم اللغة من المنظور السلوكي ما هو إلاّ ارتباط بين الألفاظ والأشياء التي ترمز لها هذه الألفاظ، والتعلم ينتج عن عادات يحتويها الموقف التعليمي وحسب ثورندايك فإنّه "سلسلة من التغيرات في سلوك الإنسان"⁵. فإذا هو جملة التغيرات التي تطرأ على سلوكه.

السلوكيون لا يهتمون بالعمليات العقلية الداخلية وهم يشبهون البنات العقلية بعلة سوداء لا يمكن الدخول إليها، والتعلم ينجم عندهم يتم من خلال تأثر الطفل بالمحيط

¹ - عبد الرحمن النومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص41.

² - ينظر، من نفس المصدر، ص42.

³ - من نفس المصدر، ص42

⁴ - ينظر، مشال زكريا: قضايا السنية تطبيقية، ص72.

⁵ - مصطفى ناصف: نظريات التعلم - دراسة مقارنة - ص 16.

الطبيعي والاجتماعي والأسري، وتكثيف التدريب فكلّ هذه المدخلات والمخرجات تشكل الإطار والسياق الموضوعي المؤثر في سيرورات النّمو والتعلّم عند الطّفل¹.

3-2-2- نظرية جثري:

في ثلاثينات القرن الماضي قام إدوين أر. جثري (1886-1959) بإعداد نظرية تقوم على وجهة نظر خاصّة ترى أنّ" التعلّم هو القدرة على الاستجابة بصورة مختلفة في موقف ما بسبب استجابة سابقة للموقف...وهذه القدرة هي تميّز تلك الكائنات الحيّة التي وهبها الإدراك العام أو الحكم السليم"².

نظرية جثري في التعلّم هي نظرية في عملية الارتباط (Association)، ويعد تكوين العلاقة الارتباطية بين المثير والاستجابة هو أساس التعلّم أو الإشرائط Conditionnement في هذه النّظرية وحسب هذا فإنّ الارتباط هو تكرار حدث مثل الاستجابة نحو مثير ما عندما تكون تلك الاستجابة قد سبق لها أن استدعيت من قبل ذلك المثير ومن هنا جاء ارتباط الاستجابة بالمثير³. وعدّت نظرية جثري نظرية سلوكية.

- | | |
|------------------|----------------|
| أ- الطفل المحروق | يخاف النّار |
| ب- منظر المطر | يذكرنا بالمضلة |
| ج- اسم صديق | بزيارته |

3-2-2-1- القضايا الأساسية في نظرية جثري:

- النّضج والتعلّم: أصرّ جثري على أنّ جميع أشكال الارتباطات بين المثير والاستجابة تعتمد على الإشرائط وأجرى في ذلك دراسات على الأطفال الرّضع وجاءت النتيجة متفقة مع وجهة نظره ممّا أكد له أنّ" الإشرائط يظلّ هو الطريق الرئيس الذي يجري من خلاله تعديل سلوك الإنسان ليتفق مع خصوصيات بيئته"⁴.

¹ - عبد الرّحمان التومي: الجامع في ديداكتيك اللّغة العربية، ص42.

² - جورج إم غازدا، وريموند جي كورسيني: نظريات التعلّم - دراسة مقارنة - ج2، ص8.

³ - ينظر، من نفس المصدر، ص8.

⁴ - من نفس المصدر، ص11.

- الاقتران في مقابل التعزيز (أو التدعيم):

ترى النظرية الارتباطية عند جثري أنّ عنصر الزمن عنصر مهم في التعلّم؛ بمعنى الارتباط الوثيق في الزمن بين المثير والاستجابة، وهو ما يعرف الآن بـ "الاقتران" وهذا الموقف يتناقض مباشرة مع النظريات التي تؤكد على أهمية الدافعية movation ، أو على أهمية التعزيز أو الدعم في التعلّم.

خفّ الاهتمام حول إذا ما كان التعلّم عملية اقتران أم عملية تعزيز (تدعيم)، وقم المنظرون بإدخال هاتين الآليتين (الاقتران والتعزيز/ التدعيم) في نماذجهم وأصبحت المعزّزات (المدعمات) عند علماء نفس التعلّم مثل سكاينير تعرف من بين الأحداث التي تعدل من احتمالات الاستجابة ولا شيء أكثر من ذلك¹.

- الاستمرارية في مقابل تعلّم الكلّ أو لا شيء:

يرى العلماء أنّ تكرار عمل ما يحسّن من فعاليته ومن حيث ارتكاب الأخطاء وإتمام المهام وعدد الاستجابات المطلوبة وغيرها، فالمران والممارسة وتكرار العمل يحسّن من نتائجه².

تنظر نظرية جثري إلى عملية التعلّم الفعلية كعملية فورية آنية، أي أنّ التعلّم إمّا أن يحدث في الحال وإمّا لا يحدث على الإطلاق، وهي تؤمن بتعلّم الكلّ أو لا شيء والرابطة بين المثير والاستجابة إمّا أن تتمّ وإمّا لا تتم³.

- عامل أكثر من عوامل التعلّم:

تعد نظرية جثري نظرية تعلّم تتأسس على عامل واحد مبدأه أنّ جميع ظواهر التعلّم تنضوي تحت مبدأ واحد هو المثير والاستجابة⁴.

¹- ينظر ، جورج إم غازدا، وريموند كورسيني: نظريات التعلّم- دراسة مقارنة، ص11.

²- ينظر، مصطفى ناصف نظريات التعلّم- دراسة مقارنة- ص12.

³- ينظر، جورج إم غازدا، وريموند كورسيني: نظريات التعلّم- دراسة مقارنة - ص13.

⁴- ينظر، من نفس المصدر، ص13.

3-2-2-2- المفاهيم الأساسية: هي مصطلحات وظّفها جثري بطريقة مغايرة عن غيرها منها:

أ- الارتباط Association:

أ-1- مبدأ الترابط عند جثري: يرى جثري أن التعلّم له مظهر واحد ويعرفه كلّ إنسان، ويفهم من الأمثلة الآتية¹:

الطفل المحروق يخاف النار

اسم صديق بزيارته

منظر المطر يذكرنا بالمظلة

يرى جثري أنّ كلّ هذه الأمثلة تتبع قانونا واحدا هو مبدأ الترابط وهو القانون الوحيد الذي يعمل على تفسير كلّ مظهر من مظاهر التعلّم.

ب- التكرار: يرى أنّ التعلّم يرتبط بتكرار الأمر ممّا يولد استجابة.

ج- الكف الارتباطي: نطلقه على عملية الانطفاء Extinction يرى أنّ هناك استجابة ما تحلّ محلّ الاستجابة الارتباطية بحيث تكون الاستجابة الارتباطية الجديدة غير مناسبة للاستجابة الأصلية وبهذا فإنّ الانطفاء يقصد به عملية تكوين ارتباطات كفيّة جديدة².

د- الكف (Inhibition)

يرى جثري أنّ الاستجابات الانفعالية يمكن منعها بفعل حدوث نشاط آخر، وقيام اندفاعات الأعصاب بمنع أو كفّ استجابة ما نتيجة لوجود دفعات أعصاب لاستجابة أخرى مغايرة³.

هـ- التعلّم: عند جثري هو قدرة الكائن على القيام بسلوك مغاير بسبب سلوك سابق في موقف ما¹. ويستثنى السلوكات الناتجة عن الإرهاق وتكيّف أعضاء الحسّ.

¹ - كفاح يحي صالح العسكري، ومحمد سعود صغير الشمري وآخر: نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، تموزة للنشر، ط1، ت2012، ص102

² - ينظر، جورج إم غازدا، وريموند جي كورسبني: نظريات التعلّم - دراسة مقارنة - ص15.

³ - ينظر، من نفس المصدر، ص15.

وله شرطان ضروريان في التعلّم: ← - الحدوث المتزامن للمثير والاستجابة.
← - والاحتفاظ بالمثير.

يعدّ جثري الدافعية مجموعة من المثيرات الداخلية المستمرة والتي تظل تعمل عملها حتى تتم الاستجابة الكاملة².

و- العقاب: يعد جثري الشيء المعاقب كنوع من أنواع المثير، والعقاب هو في الواقع "عملية استحداث استجابة جديدة قد لا تكون ملائمة للاستجابة المعاقبة"، وأنّ هذه الاستجابة الجديدة تحلّ محلّ الاستجابة القديمة في الارتباط مع المثيرات ذات العلاقة³.

ز- المكافأة: Reward

المكافأة شكل من أشكال المثير، أو من أشكال التغيير في المثير، والمكافأة لها خاصية الاحتفاظ بالتأثير في الانتقال بالكائن من موقف لآخر... وتتمثل في منع تكوين الارتباطات بين المثيرات والاستجابات الجديدة⁴. فالمكافأة تعد حائلاً بين المثير وأي استجابة جديدة

ح- المثير Stimulus:

في نظرية جثري "المثير" مفهوم واسع، وفي الأساس فإنّ أيّ تغيير جسمي ينجم عنه استجابة ما، فهو نوع من المثيرات⁵. فكلّ تغيير مبني على استجابة هو نوع من المثيرات.

¹ - ينظر، كفاح يحي صالح العسكري، ومحمد سعود صغير الشمري وآخرون: نظريات التعلّم وتطبيقاتها، ص104.

² - ينظر، من نفس المصدر، ص 105.

³ - ينظر، من نفس المصدر، ص 107.

⁴ - ينظر، جورج إم غازدا، وريموند جي كورسيني: نظريات التعلّم..ص17.

⁵ - ينظر، من نفس المصدر، ص17.

3-2-3- نظرية الحافز ل (هل):

هي نظرية موجهة نحو الطاقة، وفيها ينظر إلى الحالات الفسيولوجية كسلوك دافع مستمر، وهي لا تؤكد على فكرة السلوك النوعي¹. والسلوك النوعي هذا يختص بالنوع الذي يميز نظرية الإيثولوجيا المعاصرة.

3-2-3-1- القضايا الرئيسية لها: تعتمد نظرية الحافز على مبدأي المثير والاستجابة لاستعمالها المفرد لمبدأ الإشراف، أو العلاقات بين مثير ومثير، أو الروابط الاقترانية بين مثير واستجابة.

وقد قسم علماء هذه النظرية كما يلي:

هل ————— ← مثير واستجابة / تعزيز

جثري ————— ← مثير واستجابة / اقتران

طولمان ————— ← مثير ومثير / اقتران

تعد طريقة المتغيرات المتداخلة مركزية في نظرية (هل)، والمتغير المتداخل هو مجرد مصطلح لفظي يمثل عملية ناجمة بين مثير ما واستجابة الكائن له.

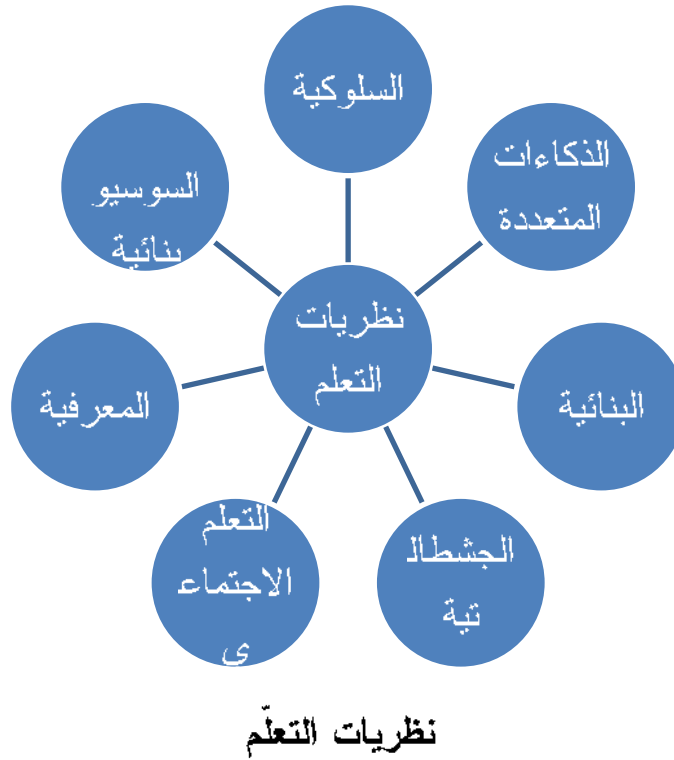
وقد أجريت التجربة على فأر تعرض للجوع فلما طال وقت حرمانه من الأكل، زاد عدد مرّات ضغط الفأر على قضبان الصندوق والتي ينجم عنها تقديم الطعام (المكافأة) له تزداد هي الأخرى.

فالذي حدث هو ربط الملاحظة الناجمة عن التجربة والحالات العضوية المستتجة، فالحرمان يزيد من مستوى الحافز عند الكائن الحي، وهذه الزيادة في الحافز هي المسؤولة عن ازدياد ضغط الفأر على قضيب الصندوق².

يجمع حقل اللسانيات التعليمية كلّ النظريات التعليمية التي يمكن تطبيقها في عمليات التعلم، حيث أنّ هذه اللسانيات تتضمن نظريات التعلم على اختلاف توجهاتها.

¹ - ينظر، كفاح يحي صالح العسكري، ومحمد سعود صغير الشمري وآخرون: نظريات التعلم وتطبيقاتها¹

² - ينظر، جورج إم غازدا، و....ص 75.



ومع اتساع مفاهيم نظريات التعلم وتطور الوسائل التعليمية، وإقحام تكنولوجيا التعلم في العملية التعليمية ازدهر التعليم وأصبح أكثر متعة، ولم يعد قائما أو مملا كما كان في السابق. وشكّلت نظريات التعلم والنظرية التربوية المتنامية المركزية، ونظرية الاتصال وغيرها من النظريات الأصول التي قامت عليها تكنولوجيا التعليم.

المبحث الخامس: التعليمية وعلاقتها بالوسائل التكنولوجية

تسعى الدول إلى الارتقاء بنفسها من خلال تطوير مجتمعاتها في كلّ مناحي الحياة ممّا يفرض عليها مساهمة هذا التطور، وتحديث كلّ قطاعاتها ومؤسساتها الاقتصادية، والسياسية والعسكرية وفق ما يخدمها من تطور، ويتم هذا بالتركيز على تطوير المنظومة التعليمية التي تعد ركيزة بناء أي مجتمع وأساس رقيه وازدهاره، وقد عرف التعليم في الآونة الأخيرة تطورا سريعا بسبب التقدم السريع الذي تشهده الحياة في مجالات المعرفة العلمية والتقنيات التربوية، ممّا أحدث ثورة عارمة على التعليم التقليدي الذي أغفل المتعلم وحدّ من نمو مهارات التفكير والابتكار لديه، وأغفل الجانب العقلي له والذي يركز على مستوى التذكر والاستدعاء وهما أهم نقطتين لدى المتعلم عجز عن تطويرهما، إذ نجد أنّ المتعلم سرعان ما ينسى ما ألقى عليه في القسم الدراسي، أو نسي الجزء الأكبر منه.

ولأنّ قطاع التربية أصبح يستجيب للتطورات المتجددة في مجال البحث العلمي، فقد شهد التعليم قفزة نوعية وتطورا سريعا في عدّة ميادين وبعد أهمهما هو زحزحة عناصر المثلث الديداكتيكي عن أماكنهم وتغييرها إذ أصبح المتعلم على رأس الهرم ووجهت كلّ الدراسات والأبحاث إلى نشاط المتعلم، واعتبره أخصائيو التربية، وعلماء النفس التربوي العامل الرئيسي في تحقيق أهداف التربية.

ولتسهيل التعليم وتبسيط نقل المعارف ومناقشتها وإثراء عملية التعليم والتعلم أدمجت الوسائل التعليمية التكنولوجية في التعليم وطوّرت تكنولوجيا التعليم لخدمته.

1- مفهوم الوسائل التعليمية في تكنولوجيا التعليم:

1-1- مفهوم الوسيلة:

لغة: جاء في لسان العرب في مادة (و. س. ل) "الوسيلة: المنزلة عند الملك، وسلّ فلان إلى الله وسيلة: إذا عمل عملا تقرّب به إليه، والواصل: الراغب في الله، وتوسل إليه بوسيلة إذا تقرّب إليه بالعمل، والوسيلة ما يتقرّب به إلى غيره، والجمع: الوسل، والوسائل¹. فالوسيلة هي ما يتقرّب به إلى غيره.

¹ - ابن منظور: لسان العرب، مادو (و، س، ل)، دار صادر، بيروت- لبنان - م2، ص725.

اصطلاحاً:

نظراً لأهمية الوسائل التعليمية في العملية التعليمية حظيت بدراسات متشعبة، وعرفها الكثير من علماء التربية "كلّ الأدوات التي تساعد المتعلم على اكتساب المعارف والطرائق أو المواقف...هي كلّ ما له علاقة بالأهداف الديداكتيكية المتوخاة، والتي تشغل وظيفة تنشيط الفعل التعليمي"¹.

هي إذا كلّ ما يساعد في تبسيط المعرفة ونقلها للمتعلّم "كلّ وسيلة تتدخل لمساعدة المتعلّم في تحقيق الأغراض التعليمية والبيداغوجية أثناء تعامله المباشر مع مادته من جهة، ومع المتعلّم من جهة أخرى"².

فالوسائل التعليمية أدوات معينة ومساعدة للمتعلّم من أجل تمكينه من تيسير المعرفة للمتعلّم. ونجد في نفس المجال مصطلحات أخرى تتداخل مع الوسائل التعليمية في المفهوم كالتقنيات التعليمية، ومصطلح الوسائط المتعددة.

2- الوسائط المتعددة:

الوسائط المتعددة multimedia وهي كلمة مركبة من كلمتين، الأولى « multi » وتعني متعددة، والثانية « media » وتعني وسائل أو وسائط، ويقصد بها استخدام مجموعة من وسائل الاتصال، مثل الصوت، والصورة، أو فلم قصير بصورة مندمجة ومتكاملة، وهذا من أجل تحقيق الفاعلية في عملية التدريس والتعليم³.

والوسائط المتعددة هي اندماج شامل أو لبعض العناصر التكنولوجية أو بشكل أوضح للبرامج التي تجمع بين النص والصوت والصورة والفيديو والرسم بجودة عالية، وبتوضيح أكثر فإنّ الوسائط المتعددة هي مجموعة من الوسائط التي تحتوي على الصورة

¹ - صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط، ت 2009، ص109.

² - أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات - ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، ت 2000، ص152.

³ - ينظر، زهدي محمد عيد: مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان - الأردن - ط1، ت 2011، ص204.

الثابتة والصورة المتحركة والصوت والنص وتعمل جميعها تحت تحكم جهاز الحاسوب في وقت واحد يضاف إلى ذلك توافر البيئة التفاعلية، حيث يعد التفاعل العنصر الأساس في برامج الوسائط المتعددة.

3- مفهوم التكنولوجيا:

بعد ما شهد العالم ثورة صناعية عارمة في كافة الميادين، والتي شكّلت الأرضية الخصبة لقيام نهضة تكنولوجية غزيرة بالاختراعات والمكتشفات العلمية، استفاد قطاع التربية من هذا التطور التكنولوجي بشكل عملي، حيث وفر مزيد من الأجهزة التي تساعد على النهوض بالعملية التعليمية، وقد سميت مجازاً بتقنيات التعليم¹.

هي كلمة مركبة من كلمتين: Techno و logie ويقصد بها التفكير المنطقي، وقد تطور المفهوم عبر عقود من الزمن ليرتبط بالعلوم التطبيقية التي تشكل ركيزة أساس في مجال التعليمية². فاعتبر كل جهاز أو وسيلة أدمج في التعليم وساعد على الفهم أو التركيز من الوسائل التعليمية.

4- مفهوم تكنولوجيا التعليم:

ويقصد بتكنولوجيا التعليم "استخدام الآلات في التدريس كاستخدام أجهزة السنما أو الآلات الحاسبة، أو العقول الإلكترونية أو غير ذلك، والحقيقة أن تكون تكنولوجيا التعليم أشمل وأعم من مجرد استخدام الأجهزة والآلات"³.

تتعدى تكنولوجيا التعليم أن تكون مجرد استخدام وسيلة تعليمية في العملية التعليمية.

ويعرفها المجلس البريطاني (GET) بأنها التطور في تطبيق وتقويم الأنظمة والتقنيات والوسائل من أجل تحسين عمليات التعلم الإنساني.

¹ -فاطمة أحمد الخراطة: الاتصال وتكنولوجيا التعليم، ص8.

² -ينظر من نفس المصدر، ص8.

³ - حسين حمدي الطوبجي: وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار القلم، الكويت، ط2، 1987، ص32.

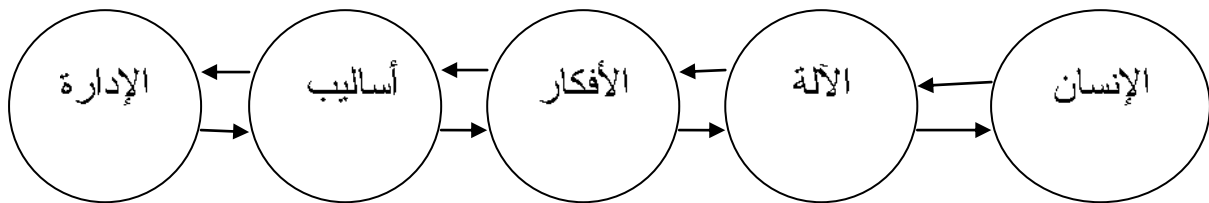
تختلف تعريفات الوسائل التكنولوجية من واحد لآخر إلا أن الكل يتفق على خدمتها للتعليم وعملها على تحسينه.

يعرفها عبد اللطيف الجزار بأنها "عملية متكاملة تقوم على تطبيق هيكل من العلم والمعرفة عن التعلّم الإنساني واستخدام مصادر تعلّم بشرية وغير بشرية تؤكد على نشاط المتعلّم وفرديته بمنهجية أسلوب المنظومات لتحقيق الأهداف التعليمية والتوصل إلى تعلّم أكثر فعالية"¹.

ف"تكنولوجيا التعليم" تعني أكثر من استخدام الآلات؛ فهي في المقام الأول طريقة في التفكير فضلا على أنها منهج في العمل وأسلوب في حل المشكلات يعتمد في ذلك على اتباع مخطط منهجي لتحقيقه أهدافه"².

يسعى دوما التعليم إلى استثمار كل ما يخدمه لتعميم المعرفة وتطوير المجتمع.

وقد أشار تشارلز هوبان إلى أن "تكنولوجيا التعليم عبارة عن تنظيم متكامل يضم العناصر التالية: الإنسان، الآلة، الأفكار والآراء، أساليب العمل، الإدارة بحيث تعمل جميعا داخل إطار واحد"³.



الشكل (01) مكونات تكنولوجيا التعليم

¹ - أحمد مصطفى كامل عصر، وإيهاب مصطفى جادو: تكنولوجيا التعليم والاتصال - قراءات أساسية للطالب المتعلّم - ص28

² - حسين حمدي الطويجي: وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، ص34.

³ - من نفس المصدر، ص35.

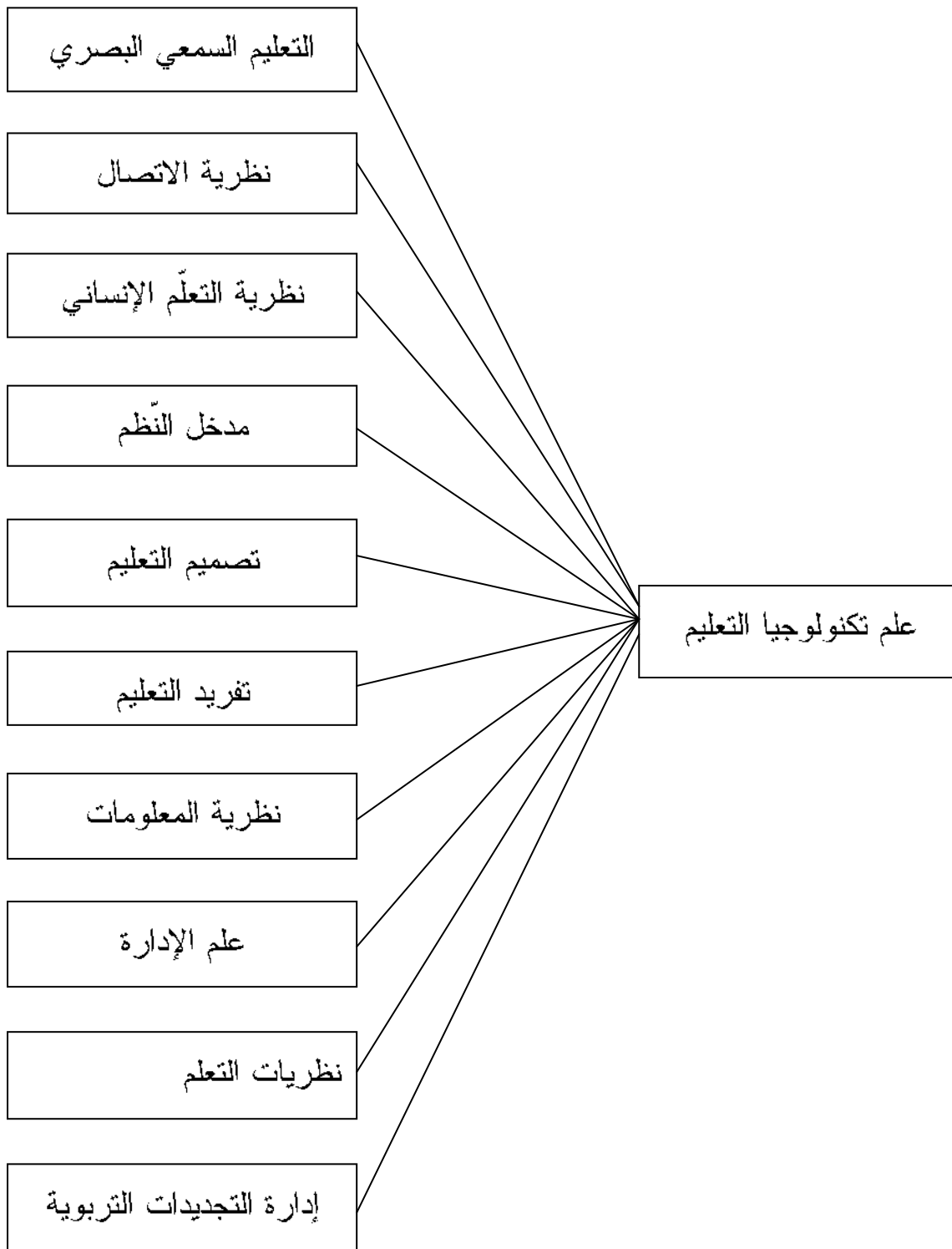
ساهمت تطور التكنولوجيا وانغماسها في التعليم بشكل كبير في مساعدة المعلم والتخفيف عنه، كما يسرت على المتعلم الصعوبات وقلّصت وقت الفهم، وبسطت الأفكار ورسخت المفاهيم في ذهنه.

4-1- الأسس والأصول النظرية لتكنولوجيا التعليم:

ساهمت نظريات كثيرة في تطوير العملية التعليمية التعلمية وزيادة فاعليتها وكفايتها، كما مهدت هذه النظريات لتشكيل تكنولوجيا التعليم مثل النظرية التربوية المتنامية المركزية للطفل، ونظرية الاتصال، وعلم النفس التربوي، وإدارة الأهداف، والقياس التربوي، وتحليل المهارات ، وتطوير المناهج والتعليم المبرج¹.

كما ترى رابطة الاتصالات التربوية والتكنولوجيا (AECT) أنّ الأسس النظرية لتكنولوجيا التعليم تقوم على حركة التعليم السمعي البصري، ونظريات التعلم الإنساني ونظريات الاتصال، مدخل النظم وتفيد التعليم وفي هذا صمّم الدكتور أحمد سالم رسماً توضيحياً يجمع فيه كل النظريات التي ساهمت في ظهور تكنولوجيا التعليم.

¹ ينظر، Derek Rouwntree : Educational Technology in Curriculum Development 12 Harper & Row, 1974, p03.



الشكل (02) الأسس والأصول النظرية لعلم تكنولوجيا التعليم¹

¹ - أحمد سالم: تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني، مكتبة الرشد، الرياض - السعودية - ت2004، ص224.

هناك العديد من النماذج وضعها علماء التربية تتفق في محتواها مع التصميم أعلاه، إلا أنها تختلف في التركيب الظاهري للتصميم، ولكن جميعها يشير إلى المصادر المختلفة التي استقى منها علم تكنولوجيا التعليم منهجه.

5-تطور وسائل تكنولوجيا التعليم:

بفضل الثورة التكنولوجية وعصرنة كل القطاعات تطورت وسائل الحياة وتطورت الوسائل التعليمية معها، وأحدثت منعطفات قوية في مختلف مجالات الحياة، بما في ذلك التعليم الذي لم يعد يستطيع الاستغناء عن هذه الوسائل بكل أنواعها. فقد أصبحت تكنولوجيا التعليم تشكل مطلباً مهماً في ممارسة التعليم الفعّال، ونظراً لأهميتها في العملية التعليمية، صنّفت تحت تسميات مختلفة، وهذا حسب تطورها.

المرحلة الأولى: الوسائل التوضيحية

سميت في البداية بمصطلح الوسائل التوضيحية بسبب أنّ اللفظ عاجز عن إيصال المعارف والمهارات إلى المتعلّم، ولا يمكنه إكساب المتعلّم إدراكات سليمة لهذه الحقائق والمعارف وتطبيقاتها، ممّا اضطرّ المعلمون إلى الاستعانة بوسائل أخرى بالإضافة إلى الوسائل اللفظية لتوضيح مدلولاتها كالصورّ والرّسومات، والمجسمات والخرائط، لهذا سميت صوراً أو رسوماً توضيحية¹.

في هذه المرحلة ازدهرت الصناعات اليدوية واستخدم في إنتاجها الوسائل اليدوية، واقتصر التعليم فيها على القلّة القليلة بوسائل تعليمية بسيطة كالسبورة وألواح الكتابة.

المرحلة الثانية: الوسائل السمعية البصرية

لأنّ التعليم عملية أساسية في بناء المجتمعات وهي منظمة ومدرّسة ومخطط لها من حيث الإعداد والتنفيذ والتقويم حظيت باهتمام علماء التربية بشكل كبير فعملوا على تطويرها وإحداث التغيير فيها نحو الأفضل، فظهرت الوسائل السمعية البصرية.

¹ - ينظر، مصطفى السايح: المنهج التكنولوجي وتكنولوجيا التعليم والمعلومات في التربية الرياضية، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، ت2004، ص53

سميت هذه الوسائل بهذه التسمية نسبة للحواس التي تشترك معها في أداء مهامها وهي قسمان:

أ- الوسائل السمعية:

تطورت الحياة العلمية واخترعت الطباعة، وطبع الكثير من الكتب، وانتشرت المدارس في كل مكان، وتطورت الوسائل التعليمية من الوسائل البسيطة إلى الوسائل السمعية. هي وسائل تعتمد على سمع المتعلم لاكتساب مهارات ومعارف جديدة؛ فهي وسيلة لنقل الرسائل العلمية والمثيرات السمعية، فيتلقاها المتعلم ويتفاعل معها مما يعدل من سلوكه¹. تعتمد الوسائل السمعية على الأذن في تلقي المعلومة، موظفا المتعلم فيها حاسة السمع، وللسمع آداب وتقنيات يجب تدريب المتعلم عليها منذ الصبا. من بين الوسائل التعليمية السمعية لدينا: المذياع، الإذاعة المدرسية، التسجيلات الصوتية، والأقراص المضغوطة.

ب- الوسائل البصرية:

يعتمد التعليم فيها على استخدام خاصية البصر، والتعليم قديما اعتمد بعد السمع على البصر، يقول- صلى الله عليه وسلم - " صَلُّوا كَمَا رَأَيْتُمُونِي أَصْلِي "². في إشارة منه إلى تعليم الصلاة بالاعتماد على البصر، وفي حديث آخر يقول- صلى الله عليه وسلم - " خُذُوا عَنِّي مَنَاسِكَكُمْ "³. فاعتماد البصر في التعليم لم يكن وليد التطور، بل رافق السمع منذ ولادة الإنسان وأكسب المتعلم خبرة حسية في تكوين الإدراك لتيسير التعلم.

¹ - محمد محمود الحيلة: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن - ط1، 1998، ص245

² - أخرجه البخاري في صحيحه، (631)، (1/128)، من حديث مالك بن الحويرث- رضي الله عنه -

³ - أخرجه البيهقي في السنن الكبرى، (9524)، من حديث جابر- رضي الله عنه -

ب- الوسائل السمعية البصرية:

يعتمد المتعلم على حاستي السمع والبصر معا في إدراكه لمحيطه، واكتسابه لتعلماته وتعتمد على حاستي البصر والسمع معا في توفير المثيرات المراد الاستجابة لها، وتضم الكثير من الوسائل منها: أجهزة العرض الناطقة، كالتلفزيون والسنما، وجهاز الفيديو، جهاز الصور المتحركة الناطقة الذي يعد من أول الوسائل السمعية البصرية التي استخدمت في المدارس¹.

ناد كومنيوس Comenius عام 1600م بتعليم الأشياء بواسطة الحواس، وفي عام 1650م ألف أول كتاب موضح بالرسمات أسماء (العالم المرئي في صور)، وفي سنة 1910 تم طبع أول كتالوج للأفلام التعليمية، وقد كانت مدرسة روشستر الحكومية في نيويورك أول مدرسة تتبنى استعمال الأفلام بانتظام في ميدان التعليم.

اعتمد التعليم على الحواس في نقل المعارف وتلقيها ونسبت مراحل التعليم إلى هذه الحواس، وتطورت الوسائل وأُشركت فيها حواس أخرى فتغيرت التسميات وأوجد التطور نوعا آخر من الوسائل وهي: الوسائل التعليمية.

المرحلة الثالثة: الوسائل التعليمية

ومع بداية القرن التاسع عشر وحدثت الثورة الصناعية التي شملت كل المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وكثرة الاختراعات مثل: ظهور المصانع الكبيرة التي ميّزت هذه المرحلة، وكثرت الاختراعات كالكهرباء والهواتف وصناعة الديناميت، وطورت آلات لنقل الصوت والصورة وظهرت الإذاعة والتلفزيون، وواصل هذا التطور ازدهاره فقد أحدث التطور التقني في كافة مناحي الحياة العلمية والثقافية والاجتماعية تطورا وتغيّرا هائلين في هذه المجالات، وأدى تسارع التقدم على الصعيد الاقتصادي

¹ - ينظر، رمزي أحمد عبد الحي: الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية- تكنولوجيا التعليم - مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، ت2009، ص39

والعلمي إلى ما يدعى بالتفجر المعرفي؛ حيث تزداد التطبيقات التقنية وفق متواليّة هندسية في كلّ عقد من عقود السنوات الأخيرة من القرن العشرين¹.

تعرف الوسائل التعليمية بأنّها "عنصر من عناصر النظام التعليمي، تشمل كلّ الحواس وترمي إلى تحقيق أهداف تعليمية محددة وتتمثل المواد والأجهزة، والمواقف التعليمية التي يوظفها المعلم في مجال التواصل والاتصال التعليمي معتمداً في ذلك على نظام خاص وأسلوب واضح لشرح فكرة ما أو توضيح موضوع، أو تفسير مفهوم غامض بغرض دفع المتعلم إلى تحقيق أهداف سلوكية محددة².

ينمي التطور العلمي التكنولوجي التعليم، فتزدهر به حياة الأفراد، وترتقي الأمم.

المرحلة الرابعة: وسائل الاتصال التعليمية

يقصد بالاتصال هنا هو عملية التواصل بين المعلم والمتعلم بسبب إيلاخ مادة معرفية عن طريق وسيلة اتصال، وعناصر هذه العملية:

المرسل: المعلم/ المتعلم³

المرسل إليه: المتعلم/ المعلم

الرسالة: هي جملة المعارف والمعلومات والتوجيهات والنصائح والدروس.

وسيلة الاتصال: اللغة بنوعها الشفوي والكتابي، وهي وسيلة نقل المعرفة من المرسل (المعلم) إلى المرسل إليه (المتعلم).

تزامنت هذه المرحلة مع عصر المعلومات ممّ نجم عنه ثلاث ثورات: ثورة الاتصالات، وثورة الحاسبات؛ والتي امتزجت وأنتجت وسائل متطورة كشبكة الأنترنت وشبكات المؤتمرات عن بعد وغيرها من الوسائل المتطورة¹.

¹ - وليد أحمد جابر: طرق التدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، عمان - الأردن ط3، 2009، ص269.

² - ينظر، حمزة الجبالي: الوسائل التعليمية، دار أسامة، عمان - الأردن - ط2، 2006، ص08.

³ - في المقاربة بالكفاءات يتبادل الأدوار المرسل والمرسل إليه، ولا تبقى الرسالة حكراً على المعلم فقط.

ومن هذا يتضح أنّ للتكنولوجيا ميادين مختلفة، يرتبط كلّ ميدان منها بنوع النشاط الذي يمارسه الإنسان، وتزدهر هذه النشاطات بارتفاع وعي الإنسان واكتسابه لمزيد من المعرفة.

تعرف بأنّها استخدام المعلّم لكل وسائل الإيضاح والوسائل السمعية البصرية التعليمية، والوسائل التعليمية التعلّمية كأدوات تعليمية استخدمها المعلّم بخبرة ودقّة ودراية في تحقيق عملية الاتصال التي هي في الأساس مفهوم عملية التعليم والتعلّم².

6- تصنيف وسائل التعليم:

6-1- تصنيف إدغار ديل لوسائل تكنولوجيا التعليم:

أشار ديل في كتابه إلى ترتيب الوسائل التعليمية في مخروط أسماء مخروط الخبرة:

- ينظر، أحمد مصطفى كامل عصر، وإيهاب مصطفى جادو: تكنولوجيا الإعلام والاتصال - قراءات أساسية للطالب المعلّم - مكتبة الرشد، ناشرون، الرياض - السعودية - ط1، ت2010، ص 22.

- ينظر، بشير عبد الرّحيم الكلّوب، التكنولوجيا في عملية التعلّم، دار الشروق، عمان - الأردن - ط1، ت1988، ص24.



الشكل (03) مخروط الخبرة¹

صنّف إدجار ديل الوسائل التعليمية على أساس الخبرات التي تهينّها كلّ واحدة منها، فوضع أعلى المخروط الخبرات المجردة التي تجسد الخبرات اللفظية و البصرية، وصنّف في قاعدة المخروط الخبرات الملموسة الحسيّة الواقعية، أمّا باقي الوسائل فرتبّها في المخروط حسب قرب الخبرات التي تتقارب معها؛ فمنها ما كان أقرب إلى التجريد ومنها ما كان أقرب إلى الواقعية، ولم يأخذ بعين الاعتبار أثناء تصنيفه للوسائل التعليمية سهولتها أو صعوبتها، أو أهميتها.

¹ - ينظر، حسين أحمد الطوبجي: وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، 1987، ص42.

6-2- تصنيف دونكان لوسائل تكنولوجيا التعليم:

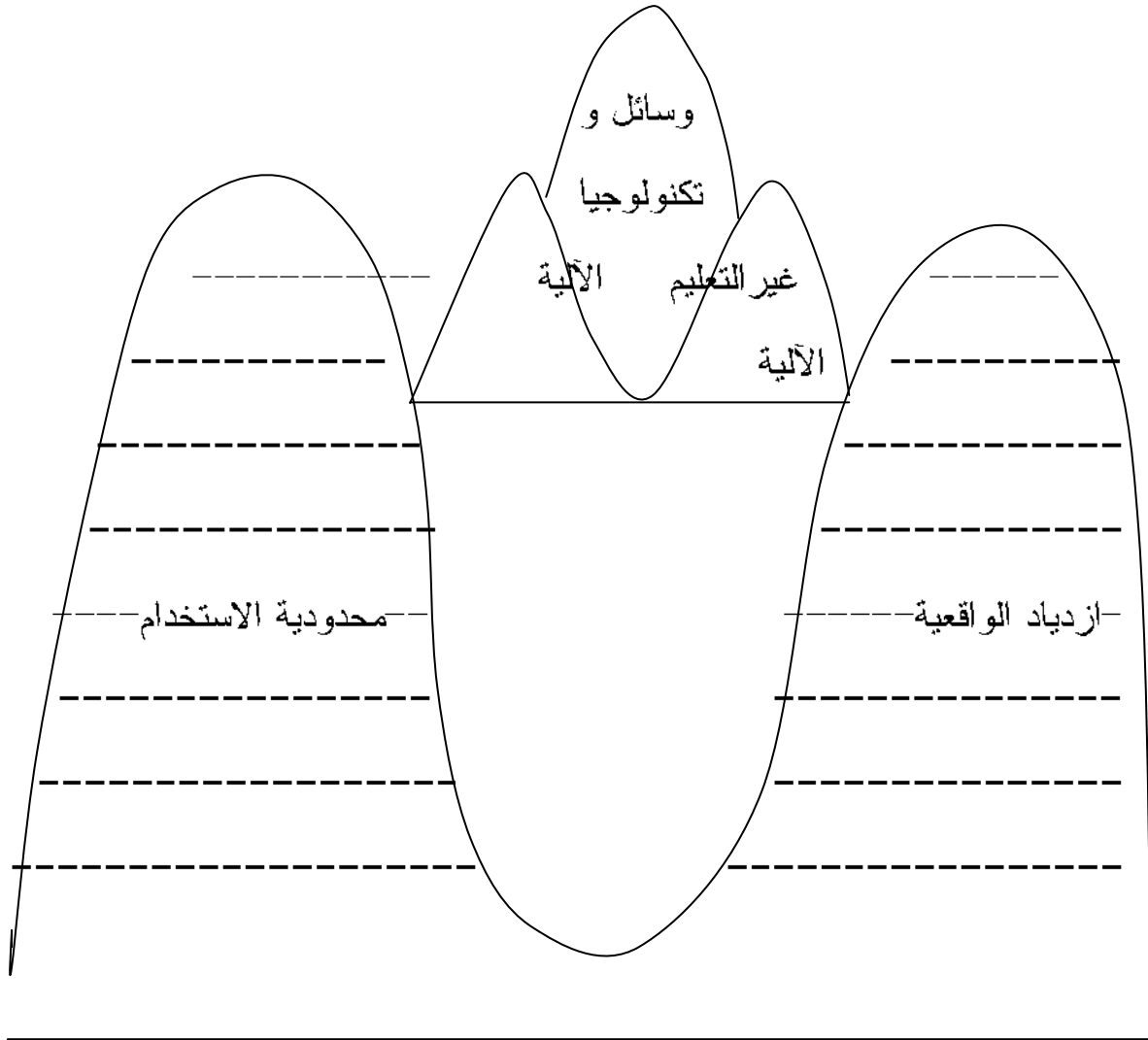
معايير التصنيف	وسائل وتكنولوجيا التعليم	معايير التصنيف
سهولة الاستعمال - الخصوصية - سهولة التوفير - انخفاض التكاليف	المذكرات المكتوبة-الصور المطبوعة- المنشورات السيورة- المعروضات الحائطية -المواد التعليمية المطبوعة مثل الكتب... -التسجيلات الصوتية والمعامل اللغوية -الشرائح وأفلام والصور الثابتة -الأفلام الصامتة المسموعة، أفلام الصور المتحركة -المواد التعليمية المبرمجة آليا- الفيديو- الإذاعة	-حجم المتعلمين -العمومية -صعوبة التوفير - العمومية - حجم المتعلمين

الجدول (04): تصنيف دونكان لوسائل تكنولوجيا التعليم¹

صنّف دونكان الوسائل التعليمية من حيث صعوبة وسهولة الاستعمال، وكذا صنّف الوسائل العامة في خانة خاصّة والوسائل خاصة في خانة أخرى، ثمّ وضع الوسائل المكلفة في خانة، والوسائل غير المكلفة في خانة آخر.

¹ - محمد زياد حمدان: وسائل وتكنولوجيا التعليم، ص9.

3-6- تصنيف محمد زياد حمدان لوسائل تكنولوجيا التعليم:



الشكل (05) تصنيف حمدان لوسائل تكنولوجيا التعليم¹

صنّف حمدان الوسائل التعليمية إلى وسائل آلية التي تعتمد على الآلة في استعمالها وأخرى غير آلية وهي الوسائل العادية التي ألفها التعليم قبل دخول الآلة، وفصل بين الوسائل القليلة الاستخدام، والوسائل المستعملة بكثرة.

¹ - محمد زياد حمدان: وسائل وتكنولوجيا التعليم، دار التربية الحديثة، عمان - الأردن - ت1987، ص09.

7- علاقة الوسائل التكنولوجية بالتعليم:

يعد التعليم أفضل استثمار قومي، بالنظر لأهميته في حياة الشعوب، ولهذا عمدت الدّول إلى بناء الفرد باعتباره¹ اللبنة الأساس لبناء المجتمع وركيزته الأساس وثروته الحقيقية وهذا من خلال الارتقاء بالتعليم والاهتمام بشكل أكبر بكل مكوناته والتي من بينها وسائل التعليم.

عملية التعليم هي عملية يقوم المعلم فيها بتبسيط المهارات والخبرات لطلّابه مستخدماً كلّ الوسائل المتاحة لتعينه على ذلك، وتجعل المتعلّمين مشاركين لما يدور حولهم في غرفة الصف. ولنيسط هذا المفهوم نقول بأنّ العملية تقوم على اتصال المعلم (المرسل) بطلّابه (المستقبل) ليوصل إليهم المادة العلمية (الرسالة)، مستخدماً وسائل تعليمية لتوضح مادته (الوسيلة)².

وعملية التعليم هي عملية تواصلية تقوم على أساس اتصال المعلم بمتعلّميّه باستعمال المادة المعرفية والمتعلّمين، وبلاستعانة بالوسائل التعليمية.

8- دور الوسائل التعليمية في تحسين العملية التعليمية:

عمل الإنسان على تطوير نفسه من أجل الحفاظ على استمراره، فسخر لنفسه معدّات وأجهزة متعددة لتلبية احتياجاته ومساعدتها على استكمال النقص الذي لا يقوى عليه إلا بالاستعانة بغيره. فكانت الوسائل التعليمية معينا قويًا وفعّالاً له وهذا لأنّها تحقق:

- إثراء التعليم، إذ يساعد استخدام تكنولوجيا التعليم تحقيق مرامي التعليم بأعلى درجة من الكفاءة.

- إقتصادية التعليم من خلال الاقتصاد في تكاليف التعليم على المدى البعيد، كما يحظى كلّ القسم بنيل المعرفة في وقت واحد مع ضمان نجاح الدرس بنسبة كبيرة وإنهائه في أقلّ

² -محمد علي السيد: الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، مكتبة المنار للزرقاء، الأردن، ط8، ت1988،

وقت مع تحصيل معرفي كبير. فهي توفر الوقت والجهد بالنسبة للمعلم والمتعلم في معالجة المعلومة.

- تنمية بعض المهارات لدى المتعلم كإكسابهم قوة التفكير ودقة الملاحظة، وحسن المتابعة.

- استثمار المتعلم لجميع حواسه في العملية التعليمية؛ مما يؤدي تسهيل التعليم وتيسير الفهم وترسيخ المعرفة في ذهن المتعلم.

- تنوع الوسائل التعليمية يسهم في تكوين مفاهيم سليمة لدى المتعلم، مع تمكنه من كل أشكال المعرفة، كما تعمل على تثبيت المعلومات في أذهان المتعلمين مما يوسع مجال خبراتهم العلمية والعملية.

- تساعد في تنويع أساليب التعزيز التي تؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة (نظرية سكينر).

- تقلل من الفروق الفردية بين المتعلمين بسبب تنويع أساليب التعليم، لأن الوسيلة التعليمية تقدم مثيرات متنوعة من حيث حسيتها وإثارتها لاهتمام المتعلم. وتقدمها بأساليب مشوقة، فتستثير ذهن المتعلم وتجذب اهتمامه، خاصة المتعلمين أصحاب المواهب¹.

- تمكين خبراء التربية من تقييم عملية التعليم بعد إخضاعها للضوابط العلمية، مما يساعدهم في التنبؤ بمدى نسبة تحقيق الأهداف المخطط لها من ناحية الكم أو الكيف، وكذا إمكانية تحسين التعليم والوصول به إلى أعلى مستويات الأداء.

- تحاشي اللفظية إذ يجب على المتعلم أن يجنب المتعلمين أن يكتبوا ألفاظاً مجردة لا يستطيع المتعلم إدراك معناها.

- تعمل على مساعدة المعلم على تنظيم الموقف التعليمي.

- تنمي عنصر الاجتهاد والمثابرة والمشاركة لدى المتعلم.

¹ - عبد المحسن بن عبد العزيز أبانمي: الوسائل التعليمية - مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها في العملية التعليمية، ص 12

-امتلاك القدرة على تنمية مختلف مهارات المتعلّم.

-تساعد على التعلّم خارج أسوار الدراسة.

-تشجيع المتعلّمين على التعليم التعاوني.

-إستثارة اهتمام المتعلّم.

-تساعد المتعلّم في الاندماج في عملية التعلّم.

9-العوامل والقواعد التي يجب مراعاتها أثناء اختيار الوسيلة التعليمية:

- أن تتوافق الوسيلة مع الغرض الذي نريد تحقيقه منها.

- مطابقة المعلومات التي تقدمها الوسيلة للواقع مع إعطائها صورة متكاملة عن الموضوع الهدف، فعلى المعلم أن يتأكد من المعلومات التي تقدمها الوسيلة غير ناقصة، أو محرفة وغير قديمة، إذ يحدث مرارا أن تكون المعلومات غير متطورة ولا تساير التقدم في مجالات المعرفة كما هو الحال في بعض الخرائط التي ما تزال تستخدم في بعض المؤسسات التعليمية رغم تغيرها بسبب الظروف الصحية، أو حركة الأرض التكوينية أو تغيير خريطة العالم السياسية نتيجة استقلال الكثير من الشعوب مثل الاتحاد السوفياتي قديما.

- ارتباط محتوى الوسيلة بموضوع الدرس، يحدث كثيرا أن تقدم الوسيلة جزءا فقط مما يحتاج المعلم والباقي لا يخدم موضوع الدرس.

- مناسبة الوسيلة لأعمار المتعلّمين ومستوى ذكائهم، ومحدودية فهمهم، وهذا من عدّة نواح مثل اللغة؛ فيجب أن تكون اللغة المستعملة واضحة للمتعلّم، مفهومة ولا تتسم بالغرابة عنه خاصّة إذا كانت أجنبية. وكذلك طريقة عرض الوسيلة للموضوع يجب أن تراعي الفئة العمرية، فلا تكون أعلى من مستواه حتى لا تظل معلوماتها مبهمة بالنسبة له، ولا تكون أقل من مستواه فيحس بالابتذال ويشعر بالملل.

- أن تكون الوسيلة في حالة جيّدة حتى لا ينزعج منها المتعلّم، فلا يكون الفيلم التعليمي مقطّعا، أو الصوت مشوشا، وكلّها تعوق التعليم وتنفّر المتعلّم من متابعتها.

- أن تؤدي الوسائل التعليمية إلى زيادة قدرة المتعلم على التأمل والملاحظة وجمع المعلومات والتفكير العلمي، ويجب أن تختار منها أقربها إلى تحقيق هذه الأساليب وتأكيداتها وتنميتها¹.

- أن تتناسب الوسائل التعليمية مع التطور العلمي والتكنولوجي لكل مجتمع، إذ إن بعض المجتمعات غير مهينة اجتماعيا، ولا دينيا، لاستقبال بعض محتويات الوسائل التعليمية الخاصة بالدول الغربية².

10- معوقات استخدام الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمية:

- عجز بعض الوسائل التعليمية عن تحقيق الغاية منها وهذا بسبب جلب وسائل تعليمية قديمة وغير متطورة في المؤسسات التعليمية.

- تكاسل بعض المعلمين عن أداء دروسهم تطبيقيا والاكتفاء بالإلقاء النظري فقط، وعدم رغبتهم في العمل بها.

- عدم تمكن بعض المعلمين من التحكم بالوسيلة التعليمية بسبب عدم مواكبتهم للتطور التكنولوجي.

- عدم إقامة دورات تكوينية تدريبية يشارك فيها المعلمون بغية تدريبهم على كيفية استعمال الوسائل التكنولوجية، والتطوير من أنفسهم في مجال عملهم.

- عدم إصلاح الوسائل التعليمية المعطلة بسبب نقص تكوين الفنيين وتأطيرهم في المؤسسات التعليمية.

- عدم تخصيص غلاف مالي للمخابر في المؤسسات التعليمية، ليلبي احتياجات المؤسسة للوسائل التعليمية مما ينجر عنه عوز فادح في الأمر.

- نقص التجهيزات داخل قاعات الدراسة كعدم وجود ستائر حاجبة للضوء أثناء استخدام العاكس الضوئي.

¹- حسين حمدي الطوبجي: وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، ص 60.

²- ينظر، من نفس المصدر، ص 61.

- افتقار بعض المؤسسات التربوية للحواسيب الآلية، وتدرّس المتعلّمين حصّة الإعلام الآلي نظريا بالرغم من أنّها حصّة تطبيقية.
- الاكتظاظ داخل القسم الدراسي يحول دون تمكن كلّ المتعلّمين من العمل بالوسيلة التعليمية.

خلاصة:

يتبنى التعليم مختلف الإستراتيجيات لتحقيق المعرفة وجعل المتعلم يحوز عليها بأيسر الطرق والأساليب مستثمرا ما جاءت به النظريات المعرفية، وبالاعتماد على الوسائل التعليمية بكل أنواعها، فهي أدوات وأساليب وطرق تستخدم كل الحواس في العملية التعليمية، تبسط المعارف وتشرح المفاهيم، وتحقق الأهداف المطلوبة من وراء عملية التعليم، كما أنها تنقل المتعلم من الرتابة والخمول إلى الحركة والنشاط، فهي أدوات تعليمية تمكن المتعلم من التفاعل مع الوضعيات التعليمية التعليمية. ليقوم المعلم بتقييمها وتقويمها مع نهاية كل مرحلة تعليمية وبهذا يصل المعلم والمتعلم إلى تحقيق الكفاءة الختامية.

الفصل الثاني:

المرتكزات التداولية في تعليمية اللغة
العربية

المبحث الأول: المفاهيم التداولية

المبحث الثاني: التداولية وعلاقتها بالعلوم الأخرى

المبحث الثالث: مواضيع اللسانيات التداولية

المبحث الرابع: الحجاج والتداولية

المبحث الأول: المفاهيم التداولية

1- مفهوم التداولية:

لغة :

" يقال: دال، يدول، دولا: أي انتقل من حال إلى حال، وأدال الشيء: جعله متداولاً، وتداولت الأيدي الشيء: أخذته هذه مرّة، وتلك مرّة"¹.

وتداولنا الأمر: أخذناه بالدول. وقالوا: دواليك أي مداولة على الأمر، قال سيبويه: وإن شئت حملته على أنه واقع في هذه الحال.

ودالت الأيّام أي دارت، واللّه يداولها بين الناس. وتداولته الأيدي: أخذته هذه مرّة وهذه مرّة. ودال الثوب يدول أي بلي.²

فكلّ معانيه لا تخرج عن معنى التحول والتبدل ومما جاء في معجم أساس البلاغة " دول: دالت له الدولة، ودالت الأيّام، بكذا، وأدال الله بني فلان من عدوهم، جعل الكثرة لهم عليه... وأدبل المؤمنين على المشركين يوم بدر، وأدبل المشركون على المسلمين يوم أحد... واللّه يداول الأيّام بين الناس مرّة لهم ومرّة عليهم... وتداولوا الشيء بينهم، والمأشي يداول بين قدميه، يراوح بينهما"³.

وتتشترك معاجم العربية في دلالة الجذر " دول " الذي يدور معناه من معنى التحول إلى معنى التبدل أو الانتقال من مكان إلى آخر، أو من حال إلى أخرى " وتلك حال اللّغة متحولة من حال لدى المتكلّم، إلى حال أخرى لدى السامع، ومتنقلة بين الناس، يتداولونها بينه، ولذلك كان مصطلح (تداولية) أكثر ثبوتاً بهذه الدلالة من المصطلحات الأخرى الذرائعية، النفعيّة، السياقية "⁴.

¹ - ابن منظور: أبو الفضل جمال الدين بن مكرم، لسان العرب، دول، ص327.

² - من نفس المصدر، ج11، ص252

³ - أساس البلاغة: تحفيف: محمد باسل عيون السود، منشورات دار الكتب العلميّة، بيروت، ط1، ت1998، ج1، ص303.

⁴ - خليفة بوجادي: في اللّسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم ص148.

" والتداولية لغة من التداول، والتداول تفاعل، وكلّ تفاعل يلزمه طرفان على أقل تقدير: مرسل ومستقبل، متكلم وسامع، أو مستمع، كاتب وقارئ، على معنى أنّ مدار اشتغال التداولية هو مقاصد وغايات متكلم، وكيف تبلغ مستمعا أو متلقيا. وكلّ تداول تحكمه ظروف وآليات وعوامل تحيط به"¹.

فالتداولية عبارة عن تفاعل بين شخصين أو مجموعة أشخاص، تحكمه مجموعة عوامل. تعمل التداولية على البحث في مقصدية المتكلم، وأهدافه

اصطلاحا:

لأنّ التداولية حقل معرفي متشعب كان فيما سبق متاخلا بين علوم مختلفة من نفسية، واجتماعية وفلسفية، وتاريخية ودلالية.... وجدت عدة مفاهيم كان أقدمها: تعريف موريس سنة 1938م "إنّ التداولية جزء من السيميائية التي تعالج العلاقة بين العلامات، ومستعملي هذه العلامات"².

حيث عدّ شارل موريس التداولية جزء من علم السيميائيات وأحد مكوناتها تدرس العلاقة بين العلامات ومستعملها، سواء كان متكلمًا، سامعًا، قارئًا، أو كاتبًا، وما يترتب عن هذه العلامات.

وقد شرح شارل موريس أبعاد السيميائية الثلاث وأوضح ما يلي³:

- **البعد الدلالي:** يهتم بعلم الدلالة، يعنى بدراسة علاقة العلامات بالموضوعات المعبر عنها.

- **البعد التداولي:** تهتم به التداولية، يعنى بدراسة علاقة العلامات بالناطقين بها وبالمتلقي، وبالسّياق، إذ يراعي في ذلك كلّ الظواهر المحيطة بالمتكلم والمتلقي من نفسية، واجتماعية، وغيرها.

- **البعد التركيبي:** ويهتم به علم التراكيب، يدرس علاقة العلامات فيما بينها.

¹ - بهاء الدين محمد مزيد: تبسيط التداولية من أفعال اللغة إلى بلاغة الخطاب السياسي، ص18.

² - فرانسواز أرمنيكو، المقاربة التداولية، ت: سعيد علّوش، ص8.

³ - ينظر: خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، ص67-68.

ويعرفها أن ماري دبير، وفرانسوازريكاناتي" التداولية هي دراسة استعمال اللغة في الخطاب¹.

" هي نظام لساني فرعي يهتم تحديدا باستعمال الكلام في التواصل².

" التداولية هي دراسة اللغة قيد الاستعمال أو الاستخدام، بمعنى دراسة اللغة في سياقاتها الواقعية لا في حدودها المعجمية، أو تراكيبها النحوية، هي دراسة الكلمات والعبارات والجمل كما نستعملها ونفهمها ونقصد بها، في ظروف ومواقف معينة، لا كما نجدها في القواميس والمعاجم، ولا كما تقترح كتب النحو التقليدية³.

وعرفت بأنها" مذهب لساني يدرس علاقة النشاط اللغوي بمستعمليه، وطرق صياغة العلامات اللغوية بنجاح، والسياقات، والطبقات المقامية المختلفة التي ينجز ضمنها الخطاب، والبحث عن العوامل التي تجعل من الخطاب رسالة تواصلية واضحة، وناجحة، والبحث في أسباب التواصل باللغات الطبيعية⁴ فهي" علم استعمال اللغة في المقام⁵.

تعددت التعاريف حول مفهوم التداولية إلا أنها اجتمعت على أن التداولية هي استعمال اللغة في السياق.

فالتداولية" دراسة استعمالات الكلام كظاهرة استدلالية وتداولية واجتماعية في الوقت ذاته⁶.

هي" مجموعة البحوث اللسانية المنطقية Logico- linguistiques التي تهتم بدراسة استعمالات الكلام، وتبحث في مطابقة الأشكال الدالة للسياقات المرجعية⁷.

وهناك تعاريف مختلفة على حسب مجال اهتمام الباحث، فقد يقتصر مجال اهتمام الباحث على دراسة المعنى في سياق التواصل وليس المعنى الدلالي، فتصبح التداولية هي"

¹ - نعمان بوقرة: المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، ص166.

² - سامية الذريدي: الحجاج في الشعر العربي - بنيته وأساليبه - ص16.

³ - بهاء الدين محمد مزيد: تبسيط التداولية من أفعال اللغة إلى بلاغة الخطاب السياسي، ص18.

⁴ - التداولية عند العلماء العرب، ص5.

⁵ - نعمان بوقرة: المدارس اللسانية المعاصرة، ص166.

⁶ - سامية الذريدي: الحجاج في الشعر العربي - بنيته وأساليبه - ص16.

⁷ - من نفس المصدر، ص 16.

دراسة المعنى التواصلية، أو معنى المرسل في كيفية قدرته على إفهام المرسل إليه بدرجة تتجاوز ما قاله¹.

1-1- مسميات أخرى للتداولية:

لقد ترجمت البراغمية مثل:

-**العملانية:** وهو فرع من الدراسات اللغوية يعنى باستخدامات اللغة في الاتصالات ذات الإطار الاجتماعي² وهنا يقصد بها اللغة العملية التواصلية.

-**الماجريات:** هو عبارة على جملة من العناصر تكون محيطة بموضوع التحليل، حيث تشمل التكوين الشخصي، والتاريخ الثقافي للشخص المتكلم³. فهو يقصد مراعاة سياق المتكلم.

- في تعريف آخر للتداولية حسب "فرانيس جاك" تنطرق التداولية إلى اللغة في أبعادها الخطابية والتواصلية والاجتماعية معا⁴ فهو يجعلها أنها دراسة اللغة من وجهة نظر وظيفية. فهي "دراسة كل جوانب المعنى التي تهملها النظريات الدلالية، وهي دراسة جوانب السياق"⁵.

فالتداولية فرع من فروع علم اللغة يبحث في كيفية اكتشاف السامع مقاصد المتكلم، أو هو دراسة معنى المتكلم، مثل قول القائل: أنا عطشان قد يعني أحضر لي كوبا من الماء، وليس من اللازم أن يكون إخبارا بأنه عطشان⁶

¹ - عبد الهادي بن ظافر الشهري: إستراتيجيات الخطاب- مقارنة لغوية تداولية - ص 22.

² - حسن مرضي: مدخل إلى فهم اللغة والتفكير، ص 21، دار الفكر، بيروت، 1994.

³ - ينظر: محمود السعران: علم اللغة" مقدمة للقارئ العربي"، ص 253، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999م.

⁴ - نعمان بوقرة: المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب -دراسة معجمية -، ص 97، علام الكتب الحديث، عمان، ت 2009

⁵ - محمد محمود السيد أبو الحسن: الدرس التداولي في ضوء علم اللغة الحديث، ص 5.

⁶ - محمود نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص 11-12، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002.

وإماما بموضوع التداولية " فإنّ التداولية تعني مجموعة من البحوث اللغوية التي تدرس جانب الاستعمال اللغوي، بحيث تكون دراسة منطقية، تهتم بالتلاؤم بين التعابير الرمزية والسياقات اللفظية والمقامية، وهذا ما جرح إليه أكثر اللغويين في العصر الحديث ¹ فهذا تأكيد مرّة أخرى على أنّ التداولية تدرس اللغة في الاستعمال مع مراعاة السياق والمقام.

ومما اشتهر في التداول من كلّ هذه المصطلحات مصطلحي التداولية في الاستعمال العربي والبراغماتية كمصطلح غربي معرّب عن المصطلح الغربي.

واشتهر مصطلح آخر وهو اللسانيات التداولية للدلالة على التداولية " وهناك من يستعمل اللسانيات التداولية للدلالة على البراغماتية، وهي تعني عند بعضهم البراكسيس وتهتم بإدماج السلوك اللغوي داخل نظرية الفعل، وتولي أهمية بالغة للجانب التواصل للغة والتفاعل بين الأعضاء الحيّة ². فهذه اللسانيات التداولية تعني باللغة أثناء التواصل.

2- خصائص التداولية:

تتميّز التداولية عن غيرها من اتجاهات البحث اللغوي بأنها:

- تعرف التداولية بأنها لسانيات الاستعمال اللغوي لأنها تدرس اللغة في الاستعمال؛ فموضوع البحث فيها هو توظيف المعنى اللغوي في الاستعمال الفعلي باعتبار أنّه صيغة مركبة من السلوك الذي يولد المعنى.

- ليس للتداولية وحدات تحليل تختص بها، ولا وحدات مترابطة.
- تدرس التداولية اللغة من وجهة وظيفية عامة حيث تدرسها من الناحية المعرفية والاجتماعية والثقافية.

- تعد التداولية مركز التقاء كلّ العلوم ذات الصلة الوثيقة باللغة باعتبارها وصلة بينها وبين اللسانيات ذات الثروة اللغوية.

3- درجات التداولية: اهتم " هانسون " بالدرس اللساني التداولي، فساهم في وضع برنامج تطوير للتداولية، وكان أول من حاول التوحيد النسقي بطريقة نظامية، وعمل على الرّبط

¹ - فيليب بلانشيه، التداولية من أوستين إلى غوفمان، تر: صابر الحباشة، ص18، دار الحوار، سوريا، 2007م.

² - نعمان بوقرة: المدارس اللسانية، ص166.

بين مختلف الأجزاء التداولية وتوحيدها بطريقة مستقلة نسبياً، وهذا من خلال تمييزه سنة 1974 م لثلاث درجات للتداولية، حيث تعتمد كل درجة على مظهر من مظاهر السياق، وتوظيفه يختلف، ويزداد تعقده من درجة إلى أخرى حيث تحدد هذه الدرجات فكرة المرور التدريجي من مستوى إلى آخر، ودرجات التداولية حسب " هانسون " هي:¹

كما يعتبر السياق عنصراً أساسياً ترتكز عليه التداولية في تحليل الإنتاج اللغوي، حيث تأخذ بعين الاعتبار مجمل الظروف الاجتماعية التي تحيط بالمرسل والمتلقي وتولي أهمية للظروف النفسية والثقافية والمعارف الشائعة بين أقطاب الخطاب؛ ومظاهر السياق هذه تؤخذ في الاعتبار بالنسبة إلى كل درجة وتزيد حدة السياق وتتعدد من درجة إلى أخرى.

ويعد السياق ركيزة أساسية لدى معظم النظريات التي ابتقت عن التداولية، إذ "أضحى هذا التصور الخطوة الأولى في تنظيم وهيكلية النظريات التداولية، وقد أفضى ذلك إلى ظهور ثلاثة تيارات مختلفة ومتداخلة في الوقت نفسه تشكل النسق العام لما يسمى بنظريات التداولية"². فللسياق دور رئيس في تحقيق النمط التداولي للغة، إذ يعد الرابط المشترك بين مختلف النظريات المشكلة للتداولية، وتكون درجة تدخل السياق في كل نظرية هو الفاصل الذي يرسم مميزات كل منها. وهذه الدرجات هي:

3-1- تداولية الدرجة الأولى أو نظرية الحديث:

أشهر من اهتم بهذه النظرية، وميّز بين اللغة (E.Benveniste) يعد العالم اللغوي الفرنسي إميل بنفنيست كسجل من الأدلة ونظام تتركب فيه هذه الأدلة، كما يعتبر اللغة نشاطاً يتحقق من خلال وقائع الخطاب التي تميزها علامات خاصة، وقد أطلق (بنفنيست) على هذه العلامات " المؤشرات " حيث تجعل من اللغة خطاباً فعلياً، وبالتالي هو تحقيق اللغة من خلال فعل كلامي فردي.

¹ - ينظر: فرنسواز أرمنيكو: المقاربة التداولية، ص 52-53.

² - عمر بلخير: تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية، منشورات الاختلاف، ط1، 2003، ص12.

تختص بالعلامات الإشارية مثل: (أنا، نحن ، هنا، هناك، الآن). التي تتوضح في الأقوال وتبرز مرجعيتها في سياق الحديث، فإشارات الزمان والمكان والضمائر تختلف إحالتها على حسب ظروف استعمالها.

3-2- تداولية الدرجة الثانية: أو نظرية قوانين الخطاب (المعنى الحرفي والمعنى التواصل) : تختص بدراسة الدلالة الضمنية للقول من خلال تجاوز المعنى الحرفي، وفي هذه الدرجة يتم توسيع مفهوم السياق" من سياق الموضوعة وكشف الإحالات والمنفذين إلى السياق المتعارف عليه عند المخاطبين ك" حدس " وكما في سياق الموضوعة يقع التدخل لرفع الإبهامات في الجمل كذلك، حتى وهي لا تشتمل على إشارات وتعبر عن قضايا مختلفة بحسب السياق¹.

وللإشارة فقد تكون الجمل غامضة ومعناها مبهما بالرغم من عدم احتوائها على إشارات..

وتهدف تداولية الدرجة الثانية إلى معرفة الطريقة والكيفية التي تنتقل بها الدلالة من المستوى الصريح إلى المستوى التلمحي من خلال استخلاص وتحديد العمليات التي تتسبب في ذلك؛ وتهتم بعض النظريات بدراسة هذا النمط مثل: " نظرية قوانين الخطاب وأحكام أو مسلمات المحادثة - حسب التسمية - وما ينبثق عنها من ظواهر خطابية كالاقتراض المسبق والأقوال المضمرة والحجاج، أما السياق في هذا النمط، فهو مجمل المعلومات والمعتقدات التي يشترك فيها المتخاطبون²."

وحتى تتكشف لنا مقصدية العبارة اللغوية يجب تخطي المعنى الحرفي وتجاوزه والبحث عما يتضمنه القول من معنى غير مباشر.

3-3- تداولية الدرجة الثالثة أو نظرية أفعال الكلام: يعد (أوستين) من الأوائل الذين أسسوا لنظرية أفعال الكلام، وهذا من خلال مجموعة من الأعمال أبرزها " تطبيقية نظرية الأفعال اللغوية على الخطاب الأدبي عند وليام جيمس".

¹ - فرنسوا أرمنيكو: المقاربة التداولية، ص51.

² - عمر بلخير: تحليل الخطاب المسرحي، ص13.

كما عمل تلميذه (سيرل) على تطوير هذه التصنيفات من خلال الدرجات الثلاث للتداولية التي تترابط وتتداخل فيما بينها.

وتداولية الدرجة الثالثة" تنطلق من مسلمة مفادها أنّ الأقوال الصادرة ضمن وضعيات محدّدة تتحول إلى أفعال ذات أبعاد اجتماعية¹. وتختلف هذه الأبعاد الاجتماعية حسب الأغراض التي يحققها الإنجاز اللّغوي، أي معرفة ما الذي تمّ إنجازه من خلال استعمال اللّغة في وضعية تواصلية محددة؛ فقد بيّن (أوستين) وتلميذه (سيرل) أنّ اللّغة ليست بنى ودلالات فقط، وإنما هي أيضا أفعال كلامية ينجزها المتكلّم بغرض تأدية أغراض بغية إحداث تغيير معين في سلوك المخاطب من خلال الأفعال أو بالكلام.

4- أركان التداولية:

4-1- السياق Context:

ظهر هذا المصطلح على يد اللّساني " فيرث " ويسمى أيضا المسرح اللّغوي أو التأقلم Polysemie، فالكلمة عنده قادرة على اتخاذ عدّة دلالات تبعا لاستعمالها في موقع لغوي معين². تحظى الكلمة الواحدة بمعاني مختلفة حسب السياق الذي ترد فيه.

" يستعمل هذا المفهوم حينما نريد أن نبين ظاهرة ما أو حدث أو فعل أو خطاب ينبغي أن يدرس أو يوصف بموجب علاقته ببيئته، أي ظروفه المحيطة. فالأمر لا يقتصر على الوصف إنّما تفسير خواص الظاهرة بموجب بعض جوانب سياقها³.

فأثناء دراسة خطاب ما أو غيره من الظواهر اللغوية يجب أن نراعي في ذلك البيئة التي خرج منها هذا الخطاب والظروف المحيطة به. وهذا لما له من تأثير السياقات على الأحداث والأفعال والخطابات وغيرها، كما أنّنا لا نصف الأشياء بعيدا عن سياقاتها. إذ إنّنا لا نفهم الظواهر المعقدة بشكل صحيح من دون أن نفهم سياقها⁴.

¹ - من نفس المصدر، ص13.

² - محمد محمود السيد أبو حسين: الدرس التداولي في ضوء علم اللّغة الحديث، ص64.

³ - مجيد الماشطة، أمجد الركابي: مسرد التداولية، ص136.

⁴ - من نفس المصدر، ص136.

فالظواهر المعقدة لا تفهم ما لم تدرس في سياقاتها.

والسياق عنصر أساسي تقوم عليه النظرية التداولية، فهو "الوضعية الملموسة، والتي توضع، وتنطق من خلالها مقاصد تخص المكان، والزمان، وهوية المتكلمين...، وكل ما نحن في حاجة إليه، من أجل فهم ما يقال، وتقويمه".¹ فالسياق يتكون من جملة من العناصر التي ترافق الحدث اللغوي، كالمخاطب، والمخاطب والزمان والمكان، وكل المشاركين في الحدث اللغوي، وحتى الوضع السياسي أو الاقتصادي إن ساهم في بناء التركيب اللغوي وتحليله.

ومن هذا قولاً إثراً قول "ويرى سبيربروويلسن أن" السياق ليس أمراً معطى دفعة واحدة، إنما يتشكل المفهوم يتوضح لنا أن السياق يتضمن كل ما هو خارج لساني، الذي يعتبر جزءاً من الوضعية التلفظية، حيث يدخل في تشكيله زمان ومكان التلفظ؛ مما يساعد المتخاطبين على الانتقال من المستوى اللغوي إلى التأويل التداولي.

كما أن البعد التداولي (مقتضيات السياق) للبنية التركيبية لسطح النص، يسهم بشكل فعال في تحديد البنية الدلالية التي تشكل باطن النص وهذا من خلال ما يؤديه السياق من دور مهم في تحديد الدلالة.³

ولهذا فإن السياق يحتل أهمية بالغة في الجانب التداولي للنص، وهو ما يراه (هاليدي) حيث أنه يرى تلاحم السياق بالنص إذ أنه يمثل "البيئة اللغوية بأسرها وهو بمثابة الجسر الذي يربط التمثيل اللغوي ببيئته الخارجية".⁴

فالسباق في الدرس التداولي يكون بمثابة "العنصر الفاعل في توضيح الكلام، بل في صحته والوصول به إلى درجة القبول في معناه ومبناه".¹

¹ - فرنسواز أرمينكو، تر: سعيد علوش: المقاربة التداولية، ص9

² - آن روبيول، وجاك موشلار: التداولية اليوم علم جديد، ص77.

³ - إيهاب سعود: فاعلية العلاقات النحوية في تداولية النص، ص31.

⁴ - يوسف نور الدين: علم النص ونظرية الترجمة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، مكة المكرمة - السعودية - ط1، ت1410هـ، ص33.

فأهمية السياق اللغوي تكمن في دوره الفعّال في تحديد المعنى داخل النص ومن أمثلة ذلك كلمة "الساعة" فيختلف معناها في العبارات التالية حسب السياق الذي وردت فيه:

اشتريت ساعة جميلة ————— هي وسيلة لحساب الوقت.

كم الساعة؟ ————— سؤال الغاية منه معرفة الوقت.

يقول تعالى: {وَمَا أَمْرُ السَّاعَةِ إِلَّا كَلَمْحِ الْبَصَرِ أَوْ هُوَ أَقْرَبُ} ². ————— يوم القيامة.

ولهذا عدّ السياق جزءاً أصيلاً من التداولية إذ أنّها في مفهومها العام ما هي إلا استعمال للكلمات أو للعلاقات ضمن سياق محدد. الأمر الذي أدّى بـ (ماكس بلاك) إلى تسمية التداولية بالنظرية السياقية ³.

4-1-1- عناصر السياق:

4-1-1-1- المرسل: تعتبر اللغة وسيلة اتصال كامنة في الذهن، يستعملها الفرد للتعبير عن مقاصده، وهذا الاستعمال والتداول هو الذي يحرّرها من الوجود المضمر في العقل إلى الوجود الفعلي الحيّ، ولهذا يعدّ المرسل المحور الأساس في إنتاج الخطاب؛ فالمرسل هو الأداة المحركة للغة، فلا يمكن للغة من اللغات أن تقوم بدورها الحقيقي "التواصل" إلا من خلال توظيف المرسل لها في زوايا نصّه، ذلك التوظيف الذي تتنوع فيه وجوه اللغة، ولا يدرك ذلك إلا من خلال الخطابات المتنوعة ذات الدلالات المختلفة الناتجة عن عملية التلفظ، كما لا يمكن أن يكون المرسل ناطقاً حقيقياً، إلا إذا تكلم لساناً طبيعياً معينا، وحصل تحصيلاً كافياً صيغته الصرفية، وقواعده النحوية، وأوجه دلالات ألفاظه، وأساليبه في التعبير، والتبليغ ⁴. فالمرسل هو الذي يجعل من اللغة قوةً إنجازية تعبر عن مختلف الأفكار حسب سياقاتها المختلفة.

¹ - كمال بشر: التفكير اللغوي بين الجديد والقديم، دار غريب، القاهرة- مصر - ط1، ت2005، ص367-368.

² - سورة النحل: الآية 77.

³ - ينظر، فرانسوز أرمينيكو: المقاربة التداولية، ص11.

⁴ - عبد الرحمان طه: في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ص37.

وحتى يتمكن المرسل من استخدام اللغة في التواصل يجب عليه أن يتحكم في مجموعة من القوالب؛ وفي هذا يقترح " ديك " نموذجاً لمستعمل اللغة الطبيعية يتكون من خمسة قوالب: " القالب النحوي، والقالب المنطقي، والقالب المعرفي، والقالب الاجتماعي، والقالب الإدراكي، وهذه القوالب تضطلع بوصف الملكات الخمس التي تتألف منها القدرة التواصلية لمستعمل اللغة الطبيعية. يمكن إضافة ملكات أخرى.¹

فكل هذه القوالب تجتمع لدى المرسل لتحقيق تواصل ناجحاً.

4-1-1-2- المخابط: هوم تلقي الرسالة وهو المنتج الثاني للنص، أي منتج نص النص والمؤثر فيه، فهو يوجه المرسل بطريقة غير مباشرة لصياغة خطابه، وعلى المرسل أن يستجيب للأطر التي يفرضها الموقع الاجتماعي والموقع الوظيفي وغيرهما عند اختياره لما يحتاج من الأدوات اللغوية للتعبير عما يريد، مراعيًا بذلك الخصوصية السياقية.

فالخطاب يتنوع حسب مكانة المرسل والمرسل إليه، فإذا كان المرسل رئيس مصلحة يريد توجيه رسالة إلى موظف عامل معه فحتمًا سيتسم هذا الخطاب بالجدية والإيجاز وسيكون دون مقدمات مع دخول مباشر في صلب الموضوع، وانتقاء العلامات اللغوية المناسبة التي تخدم الخطاب، فنجد المرسل في أغلب خطاباته يتحدث بصيغة الجمع الموجه إلى مفرد مع توظيفه لأساليب التوجيه من أمر أو نهي، أو إغراء، والتي تدلّ على السلطة الاجتماعية وتبرز من خلال ألفاظها المنتقاة مثل صيغ التبجيل الموجهة لمخاطبة الأكبر سنًا ومقامًا من المتكلم، ونجدها.

أمّا إذا كان الخطاب موجهًا من شخصين متماثلين في الدرجة فسينماز بالإطالة والحميمية، والابتعاد عن الألقاب والرسميات، واستخدام الكنى.

يعتبر المتلقي عنصراً هاماً في تشكيل بنية النص، وانتقاء علاماته اللغوية المناسبة التي يمررها عبر قناة تواصلية تربط طرفي الخطاب (المرسل والمرسل إليه) بعلاقة اجتماعية قد تكون رسمية أو غير رسمية.

¹ - أحمد المتوكل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية البنية التحتية، ص22.

وقد نوّه البلاغيون القدامى واللّغويون العرب إلى تأثير المخاطب (المرسل) على المرسل عند إنتاج خطابه، حيث أشاروا إلى دوره في مستوى تشكيل الخطاب اللّغوي وتحليله، وقد اتضح هذا من خلال تقسيمهم أحوال المتلقي إلى ثلاثة أصناف: أن يكون خالي الذهن، أو مترددا يملؤه الشك، أو جاحدا؛ أو تقسيمهم لأحوال المتلقي من حيث: المستوى النّحوي كالتذكير والتأنيث، والعدد. "وبدل ذلك على أنّ المخاطب حاضر في ذهن المرسل عند إنتاج الخطاب، وهو ما يسهم في اختيار العلامات اللّغوية المناسبة لخطابه، وتدرجها بحسب ما يدور بين طرفي الخطاب من علاقة".¹ وهذا يدل على أنّ المرسل يراعي في خطابه أحوال المخاطب.

4-1-1-3- الزمان والمكان: تكتسب الإشارات الزمانية، والمكانية قيمتها الدلالية من كلّ ما يدور حولها من عناصر سياقية، لها القدرة على تحديد وظيفتها بإشارتها إلى زمان، أو مكان معينين، لأنّ الذي يناسب زمانا من الممكن ألا يناسب زمانا آخر، وما يصلح لمكان من المحتمل ألا يصلح لآخر.²

حيث يشكل الزمان والمكان اللذان يتلفظ فيهما المرسل عنصران مهمّان في تكوين الخطاب، إذ يساهمان في إيصال المعنى المراد للمخاطب. ويعتبران جزء من نظام لغوي شامل ومن هذه العلامات اللّغوية الإشارية ظروف الزمان والمكان مثل: أمام وخلف، فوق وتحت، هنا وهناك، يمين ويسار، صباح ومساء..

ويشترط في هذه العلامات الإشارية أن تكسب دلالتها من خلال سياق الكلام، ويتضح الأمر أكثر في قوله تعالى: " وليست التوبة للذين يعملون السيئات حتى إذا حضر أحدهم الموت قال إني تبت الآن "³، وفي قوله: " الآن وقد عصيت قبل وكنت من المفسدين "⁴.

¹ - النظرية التداولية وأثرها في الدراسات النحوية، ص16.

² - ينظر، من نفس المصدر، ص16

³ - سورة النساء، الآية 18.

⁴ - سورة يونس، الآية 91.

لقد اشتركتا الآيتان في احتوائهما على نفس العنصر الإشاري " الآن "؛ إلا أن المعنى الدلالي لهذا العنصر اختلف في الآيتين وهذا حسب السياق الذي ورد فيه. وفي تفسير ابن كثير سيتضح هذا الاختلاف جليا بين الآيتين. ففي الآية الأولى دلت " الآن " على متى وقع الإياس من الحياة، وعاین الملك وحشرجت الرّوح في الحلق، وضاق بها الصدر، وبلغت الحلقوم، وغرغرت أنفـس صاعدة في الغلاصم، فلا توبة مقبولة حينئذ¹. وفي الآية الثانية فكانت دلالة العنصر الإشاري تعني " أي " بمعنى " أهذا الوقت تقول وقد عصيت الله قبل هذا فيما بينك وبينه "2.

والمألوف في الخطاب كي يتم تحديد معناه ودلالته الزمانية أن يرتبط بالأعراف والتقاليد الاجتماعية المتداولة بين الناس، والتي تضبطها أوقات معينة، كأن يقول: سألاقيك بعد العصر أو سافرت مع الفجر أو سنسهر إلى ما بعد العشاء وغيرها من الألفاظ المعبرة عن الثقافة العربية الإسلامية.

إلى جانب الزمان فالمكان يعدّ من أهم العناصر السياقية في تشكيل الخطاب، فعندما نتحدث عن زمان محدد بدلالة محددة، فنحن نحدد " متى " كان التلفظ؟ وهذا الأمر يقتضي أن نذكر عنصر المكان، فالمرسل يختار إشارات مكانية ذات دلالة لفظية معينة ترتبط بسياقها المقامي؛ كأن تكون عبارات خاصة بالأفراح لا تستعمل إلا في مناسبات الأفراح مثل: انتصار، نجاح، فوز، احتفال... كما هناك عبارات تمثل الحزن ولا تقال إلا في موضع حزن أو مواساة مثل: تعازي، مواساة، مرض...

" فمعرفة مكان الخطاب، يحدد استعمال بعض الأشكال اللغوية في الخطاب، وقد تنوعت وسائل التعبير عن عنصر المكان، وأصبح يشمل كلّ ما يمكنه حمل هدف، أو قصد موجه من مرسل إلى متلقي، عبر قناة تواصلية معينة، وقد تنوعت هذه القنوات "3.

¹ - ابن كثير، عماد الدين أبي الفداء إسماعيل: تفسير القرآن العظيم: تقديم: عبد القادر الأرناؤوط، ج1، ص617.

² - من نفس المصدر، ج2، ص 566.

³ - أحمد فهد صالح شاهين: النظرية التداولية وأثرها في الدراسات النحوية، ص19.

4-1-1-4- المعرفة المشتركة:

حتى ينتج المرسل خطابا واضحا مفهوما يستوعبه المتلقي، يجب أن تكون بينهما معرفة مشتركة تشكل ركيزة أساسية يركز عليها المرسل في إنتاج خطابه وينطلق منها المتلقي بغية الوصول إلى غاية المرسل.

ويتفق معظم الباحثين في الدراسات التداولية على أن المعرفة المشتركة التي يمتلكها طرفا الخطاب يجب دراستها من خلال المحاور الرئيسة التالية: الافتراض المسبق، والأقوال المضمرة، والاستلزام الحوارية.

5-أبرز المفاهيم التداولية:

5-1-متضمنات القول Les Implicites¹: يخرج اللفظ من معناه الحقيقي الذي أراده المرسل إلى عدة معان استنتاجية توافق الحالة التي صدر عنها هذا اللفظ، وفيه يقول جون سرفوني: "إن الطريقة الخطابية التي نستعملها لتأويل الأقوال المضمرة تقوم على التأكيد من أنها أخذت معناها الجانبي². فهنا نتساءل عن السياق الذي نطق فيه المخاطب ملفوظه.

وهو مفهوم تداولي إجرائي يعنى برصد مجموعة من الظواهر المتعلقة بجوانب ضمنية وخفية من قوانين الخطاب، والتي تحكمها ظروف الخطاب العامة كسياق الحال وأبرزها:

5-2-الافتراض المسبق pré-supposition:

يعرف على أنه: "مفهوم براغماتيكي تتضمنه العبارة في المقام الذي ترد فيهن من حيث العلامات المشتركة، والمعروفة مسبقا لدى المتكلم، والمخاطب³". تعتبر العلاقة التي تجمع طرفي الخطاب من مرسل ومتلق من أهم العناصر السياقية التي تحدد العلامات اللغوية

المناسبة، فعلى المرسل مراعاة الخلفية الثقافية والمعرفية الخاصة بالمتلقي عند إنتاج نص خطابه حتى يتم تحديد ما تحمله التراكيب السياقية من الدلالات التداولية.

¹ -مسعود صجراوي: التداولية عند العلماء العرب، ص30.

² - O.Ducrot : Les mots du discours, éd de minuit, paris, 1980, P1، ينظر

³ - من نفس المصدر، ص 31.

يبني التواصل اللساني الذي يجمع طرفي الخطاب على معطيات وافتراسات متفق عليها بينهم (المرسل والمتلقي) حيث تشكل الخلفية التواصلية الرئيسة كي تتجس العملية التواصلية مثلاً: أغلق الباب، لا تغلق الباب هنا خلفية افتراض مسبق تتضمن أنّ الباب كان مفتوحاً.

فالافتراض المسبق له أهمية كبيرة في إتمام العملية التواصلية وإنجاز الأفعال اللغوية، فالمرسل يبني خطابه على افتراض وجود أساس سابق في ذهن المتلقي الذي بدوره يعتمد كقاعدة ينطلق منها للوصول إلى مقصدية المرسل.

" فالمعرفة المشتركة هي الأرضية التي يعتمد عليها طرفا الخطاب في إنجاز التواصل، إذ ينطلق المرسل من عناصر السياقية في إنتاج خطابه، كما يعول عليها المرسل إليه في تأويله وذلك حتى يتمكن من الإفهام والفهم"¹

أمّا إذا كان المتلقي خالي الذهن ممّا لدى المرسل من معلومات يستطيع أن يركز عليها في بناء خطابه حتماً سيحدث ما يعرف " بسوء الفهم " الذي ينتج عن ضعف أساس الافتراضات المسبقة، اللّازمة لنجاح كلّ تواصل كلامي².

وكمثال على ذلك لو سأل المعلم المتعلّم في المرحلة الثانوية عن الخبر جملة فعلية، فسيجيب بناء على أنّ هذا من ضمن مكتسباته القبلية في مراحل التعليم السابقة، والمعلّم هنا اعتمد على افتراض مسبق، في أنّ المتعلّم في المرحلة الثانوية قد اكتسب في سنوات التعليم المتوسط هذه المعرفة. ولكن لو فرضنا أنّ المعلم وجه سؤاله إلى متعلّم في مراحل تعليمه الأولى فحتماً سيعجز عن الإجابة بسبب حدوث سوء الفهم في عملية التواصل بين المعلم والمتعلّم.

5-3- الأقوال المضمرّة Les Sous-entendus:

" فالأقوال المضمرّة هي كتلة المعلومات التي يمكن للخطاب أن يحتويها، ولكن تحقيقها في الواقع يبقى رهن خصوصيات سياق الحديث"¹. فالتركيب اللغوية تحمل

¹ - مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب، ص 32.

² - ينظر، من نفس المصدر، ص 32.

دلالات تداولية تصل إلى الظروف الخاصة بسياق التلفظ. فلو خاطبك أحدهم قائلاً: أهذا ابنك؟ فسياق السؤال يؤكد لك أن المعنى بالإشارية اللغوية " هذا " هو "ابنك " وأن الضمير " الكاف " يشير إلى شخصك، فلا لبس في فهم دلالة الكلام ومعناه، ولكن هذا ما يظهر من السؤال. لكن هناك معنى آخر قد يؤديه السؤال مرتبط بمقام الحديث، بمعنى هل المتكلم يريد إجابة عن سؤاله بنعم، أو لا؟ أم أنه يتعدى المعنى السطحي إلى معنى أعمق، خفي، يرتبط بمقام الحديث؛ وهو التعبير عن اللوم بسبب أن ابنك ارتكب خطأ؟ أو أنه معجب به؟ فعبارة " أهذا ابنك؟ " تحمل جملة من المعاني المتعددة والمختلفة باختلاف السياق الذي تقترن به لحظة التلفظ، وتتكوّن هذه الملابس كنتيجة حتمية لغموض مفردات التركيب، وعدم إعطائها دلالة واضحة ومحددة.

ولهذا اقترح " ليتشن " للتفرقة بين السياق المعطى والسياق المستتبط، أو السياق الداخلي، طرح مجموعة من الأسئلة:

- من هم المشاركون؟ (من هو الكاتب؟ لمن وجهت الرسالة؟
- ما موضوع التواصل؟ (ما هي الموضوعات " الأشياء " المشار إليها في مجرى الرسالة؟)
- 3- ما الوساطة التي تمّ بها التواصل؟ (هل الرسالة مكتوبة أو منطوقة؟ ما هي وسيلة نقلها؟)
- ما وظيفة التواصل؟ (الإخبار، التعليم، الإقناع؟)².

4-5- الاستلزام الحواري L'implication conversationnelle:

ويسمى كذلك " الاستلزام الخطابي " أو " الاستلزام المحادثي " وقد ظهر مفهوم الاستلزام الحواري مع " غرايس " حيث حاول أن يضع نحواً قائماً على أسس تداولية للخطاب، تأخذ بعين الاعتبار كلّ الأبعاد المؤسسة لعملية التخاطب، إذ لاحظ أنه يتعذر التأويل الدلالي للعبارات في اللغات الطبيعية إذا ما ركّز فيه فقط على الشكل الظاهري لهذه

¹ - من نفس المصدر، ص32.

² - محمد خطابي: لسانيات النص، ص303. نقلاً عن: جيفري ليتشن 1969، ص187.

العبارات؛ حيث أنه يعتمد على المعنى المستنتج، فإذا كان هذا الأخير غير معروف للمخاطب مسبقاً، فالاستنتاج هنا يدخل ضمن إطار تضمين المحادثة¹ الاستلزام الحواري. وهو يختلف عن الأقوال المضمرة من حيث أنه يعتمد على المعنى المعطى، الذي يرتبط بدلالة سياقية خاصة بالوضع المقامي؛ بينما الأقوال المضمرة فتكون عندما يكون المعنى المقصود من العبارة مبني على الاستنتاج، والأمر المستنتج معلوماً للمتكلّم، وللمخاطب معاً، فإنّ هذا الاستنتاج يدخل في إطار الافتراض المسبق¹.

ومما لاحظته بعض فلاسفة اللغة واللّسانيين التداوليين، وعلى رأسهم الفيلسوف "غرايس" أنه في بعض المقامات تدل جمل اللّغات الطبيعية على معنى غير محتواها القضوي، ويتجلى ذلك من خلال حوار دار بين الأستاذين (أ) و(ب) على النحو التالي:

-الأستاذ (أ): هل الطالب (محمد) مستعد لمتابعة دراسته الجامعية في قسم الفلسفة؟

-الأستاذ (ب): إن الطالب (محمد) لاعب كرة ممتاز.

لاحظ غرايس أنه بتأملنا للحمولة الدلالية لإجابة الأستاذ (ب) سنجد أنها تحمل معنيين اثنين في وقت واحد، حيث يكون أحد المعنيين حرفياً صريحاً والثاني مستلزماً.

يحمل هذا المثال معنيين اثنين هما:

-المعنى الصريح: وهو ما يفهم من خلال معاني مفردات التركيب المترابطة والمتضامة والمترابطة فيما بينها بقواعد نحوية، تجعل المعنى العام مستقيماً وسليماً يدل على أنّ الطالب محمد من لاعبي الكرة الممتازين، وتمّ إثبات ذلك من خلال العبارة الثانية (الطالب محمد لاعب كرة ممتاز).

-معنى "مستلزم حواري" وهذا لا يتضح ولا يفهم من خلال معاني الجملة، وإنما يعتمد على الإطار العام للحديث، فيفهم مباشرة من خلاله أنّ الطالب محمد غير مستعد لمتابعة دراسته في قسم الفلسفة.

وسمّى غرايس هذه الظاهرة اللّغوية بـ "الاستلزام الحواري".

¹ - ينظر: علم الدلالة السيمانتكية والبراغماتية في اللغة العربية، ص 168-169.

ومن أجل وصف هذه الظاهرة اقترح غرايس (1975) نظريته المحادثية (نظرية المحادثة)، والتي نصّت على أنّ التواصل الكلامي يحكمه (مبدأ التعاون) وبمسلمات حوارية. فاقترح ما يلي¹:

أ-معنى الجملة المتلفظ بها من قبل متكلّم في علاقته بمستمع.

ب-المقام الذي تتجز فيه الجملة.

ج-مبدأ التعاون (Principe de coopération):

" صاغ غرايس مبدأ التعاون الذي يقتضي أنّ المتكلّمين متعاونون في تسهيل عملية التخاطب"².

فهو المبدأ التداولي الأول للتخاطب، وقد ذكره (بول غرايس) أوّل مرّة في دروسه " محاضرات في التخاطب "، وذكر للمرة الثانية في مقالاته الشهيرة المنطق والتخاطب³.

ويقوم مبدأ التعاون على أربع مسلمات⁴ Maximes يرى غرايس أنّها متفرعة عن مبدأ التعاون، وهي التي تعمل على تفسير كيفية استنتاج المفاهيم الخطابية، وتتلخص هذه المبادئ فيما يلي:

أ-مسلمة القدر Quantité (مبدأ الكم):

وتخص قدر (كمية) الإخبار الذي يجب أن تلتزم به المبادرة الكلامية، وتتفرع إلى مقولتين:

أ-1-يجب على المتكلّم أن تكون مشاركته تفيد القدر المطلوب من الإخبار.

أ-2-بأن تكون مشاركة المتكلّم مقتضبة، تركز على المطلوب ولا تفيد أكثر من ذلك.

¹ - العياشي أدراوي: الاستلزام الحواري في التداول اللّساني - من الوعي بالخصوصيات النوعية للظاهرة إلى وضع القوانين الضابطة لها، ص18.

² - محمد محمد يونس علي: مدخل إلى اللسانيات، ص99.

³ - طه عبد الرحمان: اللسان والميزان، أو التكوثر العقلي، ص238.

⁴ ينظر، مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب، ص32-33.

ب-مسئمة الكيف Qualité:

وتتمحور هذه المسئمة في " لا تقل ما تعتقد أنه كاذب، ولا تقل ما لا تستطيع البرهنة على صدقه"¹.

ج-مسئمة الملازمة Pertinence (مبدأ المناسبة):

شعارها " لتكن مشاركتك ملائمة " أو " ليكن كلامك مناسباً لسياق الحال "². فهي عبارة عن قاعدة واحدة

د-مسئمة الجهة Modalité:

تنص على الوضوح وإيضاح في الكلام، ينشق عنها ثلاثة قواعد فرعية:

-ابتعد عن اللبس وتجنب التعابير المبهمة.

-تحرراً الإيجاز (تجنب الإطناب الزائد).

-تحرراً الترتيب، فعلى المتكلم أن يكون كلامه مرتباً.

وحتى يتمكن المؤول من فهم الجملة المستلزمة حوارياً فهما صحيحاً، حاول جرايس أن يضع العبارات اللغوية في قوالب تُيسر على المؤول استنباط المعنى، فقسمت الاحتمالات الدلالية للعبارة إلى قسمين:

أ- معان صريحة: وهي التي دلّ عليها بصيغة الجملة ذاتها، وتحتوي على مايلي:

أ-1-المحتوى القضوي: وهو مجموع معاني مفردات الجملة مضموم بعضها إلى بعض في علاقة إسناد.

أ-2-القوة الإنجازية الحرفية : وهي القوة الدلالية المؤشر لها بأدوات تصبغ الجملة بصبغة أسلوبية ما.

¹ - مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب، ص34.

² - محمد محمد يونس علي: مدخل إلى اللسانيات، ص100.

ب-معان ضمنية: هي المعاني التي تدل عليها صيغة الجملة بالضرورة، ولكن للسياق دخل في تحديدها، أو التوجه إليها، وتشمل ما يلي:

ب-1-معان عرفية: وهي الدلالات التي ترتبط بالجملة ارتباطاً أصيلاً، وتلازم الجملة ملازمة في مقام معين.

ب-2- معان حوارية: هي التي تتولد طبقاً للمقامات التي تنجز فيها الجملة مثل الدلالة الاستلزامية¹.

لقد طوّر باحثون في مجال علم التخاطب نظرية غرايس، أمثال: هارنيس Harnish الذي أجرى بعض التعديلات كالجمع بين مبدئي الكم، والكيف، وصادك (Sadock) الذي اقترح إمكانية تقليص بعض مبادئ غرايس، وأبرز بعض الثغرات في معيار الإبطال الذي صمّمه غرايس بغية اكتشاف المفاهيم الخطابية الناجمة عن انتهاك أحد مبادئ المحادثة. كما قام "صادك" بإضافة معايير أخرى يختبر بواسطتها تلك المفاهيم².

جاءت أقوى التحديات من قبل "ويلسن Wilson"، و"سبيربر Sperber" حيث قام بالتشكيك في مبادئ غرايس " باستثناء مبدأ المناسبة الذي جعلاً منه أساساً لنظرية سميها بنظرية المناسبة³.

لاحظ سبيربر وولسن أنّ قاعدة العلاقة تكفي لتتوب عن مجموع القواعد: عن قاعدة الكم التي تتطلب أن تحوي مساهمة القائل كما مناسباً من المضمون (معلومات لا تنقص عما هو ضروري ولا تزيد عنه)، وعن قاعدة النوع التي تفرض على القائل أن يعتقد فيما يقوله وأن تكون له أسباب معقولة ليعتقد في ذلك، وعن قاعدة الكيف التي تفرض أن نتحدث بوضوح وبطريقة لا لبس فيها، ويمكن تعويض جميع هذه القواعد بقاعدة واحدة هي قاعدة العلاقة التي تلزم بأن يكون حديثنا مناسباً⁴.

¹ -مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب، ص 34-35.

² - ينظر، محمد محمد يونس علي: مدخل إلى اللسانيات، ص 100.

³ - ينظر، من نفس المصدر، ص 100.

⁴ - آن روبول، وجاك موشلار: التداولية اليوم علم جديد في التواصل، ص 82.

وحتى يكون الحديث مناسباً يُفترض أن نقدم كمية المعلومات المطلوبة (دون إرهاق المخاطب بحشد من التفاصيل الزائدة، كما يفترض أن يكون قولنا صادقا لأننا نتكلم بوضوح متجنبين الغموض واللبس¹.

إلا أن سبربر وولسن يستبدلان سائر القواعد ومبدأ التعاون بقاعدة العلاقة مع اقتراح شرط مهم لهذا الاستبدال يتمثل في اقتراح آلية أكثر دقة يكون فيها مفهوم المناسبة مرتبطا ارتباطا وثيقا بمفاهيم المقاصد الإخبارية والتواصلية، ويكون الارتباط بشكل أكثر بالتواصل الإشاري الاستدلالي².

وهذا لأنهما في رأيهما لا وجود لأي قاعدة للعلاقة تلزم المتخاطبين بأن يكون حديثهم مناسباً، كما يمكن إضافة هذه القاعدة إلى مفهوم التواصل الإشاري الاستدلالي، كما يمكن إضافتها إلى مفاهيم المقاصد الإخبارية والتواصلية³.

وإنما هناك مبدأ عام لا معيارية فيه يتأتى من مفهوم التواصل الإشاري الاستدلالي نفسه، وهو لا يحكم سلوك القائل، باعتباره لب العملية الاستدلالية لتأويل الأقوال التي تجري في النظام المركزي وهي عملية غير واعية وهذا المبدأ العام هو مبدأ المناسبة، والذي هو كل قول يولد لدى المخاطب في انتظار المناسبة الخاصة به أي (القول)⁴.

وإجمالاً يبقى الاستلزام الحوارى من أهم الظواهر التي تميز اللغات الطبيعية، فكثيراً ما يلاحظ أثناء عملية التخاطب، أن معنى الكثير من الجمل إذا روعي ارتباطها بمقامات إنجازها لا ينحصر فيما تدل عليه صيغها الصورية، وهذا يحيلنا إلى أن التأويل الدلالي للكثير من الجمل يتعذر حدوثه إذا تمّ الاقتصار فيه فقط على المعطيات الظاهرة مما يستوجب تأويلاً دلالياً آخر؛ مما يتطلب تأويلاً دلالياً آخر، وهكذا يتم الانتقال من معنى صريح إلى معنى غير مصرح به (معنى مستلزم حوارياً).

¹ - ينظر، من نفس المصدر، ص 82.

² - ينظر، آن روبول، وجاك موشلار: التداولية اليوم علم جديد في التواصل، ص، ص 82.

³ - ينظر، من نفس المصدر، ص 82.

⁴ - ينظر، من نفس المصدر، ص 83.

يعتبر "الاستلزام الحواري" آلية من آليات إنتاج الخطاب، إذ يقدم تفسيراً صريحاً لقدرة المتكلم على أن يعني أكثر مما يقول بالفعل، أي أكثر مما تؤديه العبارات المستعملة¹.
فمثلاً: استعمال جملة "ناولني القلم من فضلك" المنجزة في مقام محدد تخرج عن معنى الأسلوب الإنشائي الأمر الذي غرضه الطلب إلى معنى الالتماس الذي أفادته القرينة "من فضلك".

6-مهام التداولية:

-تعنى التداولية ب"دراسة (استعمال اللغة)، التي لا تدرس (البنية اللغوية) ذاتها، ولكن تدرس اللغة عند استعمالها في الطبقات المقامية المختلفة، أي باعتبارها (كلاماً محدداً) صادراً من (متكلم محدد) وموجهاً إلى مخاطب محدد (بلفظ محدد) في مقام تواصل محدد لتحقيق (غرض تواصل محدد)"².

-فالتداولية مهمتها دراسة استعمال اللغة أثناء التواصل الذي يتم بين مرسل ومستقبل.

- تعمل التداولية على شرح كيف تتم العمليات الاستدلالية في معالجة الملفوظات.

- تبرز التداولية الأسباب التي تجعل من التواصل غير المباشر وغير الحرفي أفضل من التواصل المباشر الحرفي.

- تقوم بشرح الأسباب التي أدت إلى فشل المعالجة اللسانية البنيوية في معالجة الملفوظات.

¹ - عادل فاخوري: الاقتضاء في التداول اللساني، ص 141، 142.

² -مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب، ص 26.

المبحث الثاني: التداولية وعلاقتها بالعلوم الأخرى:

1- علاقتها بالعلوم الإنسانية:

عرف القرن التاسع عشر دراسة اللغة ضمن علوم الفلسفة والمنطق والاجتماع وعلم النفس، واستمرت هكذا إلى غاية مطلع القرن العشرين، حين دعا دي سوسير إلى استقلالها عنها، ثم عادت الدراسات اللغوية إلى هذه العلوم ثانية، حيث "ظهرت فروع لسانية جديدة متأثرة بهذه العلوم: مثل علم اللغة الفلسفي وعلم اللغة المنطقي وعلم اللغة الاجتماعي (اللسانيات الاجتماعية) وعلم اللغة النفسي (اللسانيات النفسية)"¹.

وقد تأثرت البراغماتية ببعض من هذه الفروع المعرفية التي تنزوي ضمن العلوم الإنسانية، لاسيما الفلسفة إذ نشأت في كنفها، والفضل في تأسيسها يعود إلى الفيلسوف "ش. بيرس" و"شارل موريس" الذي عمق بحثه حول علاقة العلامة بسلوك المشاركين في الاتصال، مستفيدا في ذلك من علم النفس.

وكانت جهوده سببا مباشرا في بزوغ نجم اتجاهات درست الظواهر النفسية والاجتماعية الموجودة داخل أنظمة العلامات العامة وأثرها في اللغة، إلى جانب اهتمامها بدراسة التصورات التجريدية التي تشير إلى الفاعلين².

وقد اهتم بهذا الجانب وتوسع فيه الفيلسوف "كارناب" الذي تعمق في دراسة الإشارة، وتجاوز مستعمل اللغة، ووجهة نظره تمحورت حول وجوب وجود إشارة إلى مكان الحدث الكلامي وزمانه، وهذه الفكرة هي أساس ونواة نظرية السياق عند "فيرث".

1-1- علاقة التداولية باللسانيات واللسانيات البنوية:

يتفق الدارسون على أن التداولية تهتم بالكلام الذي هو غير اللسان في نظر سوسير "اللغة تختلف عن الكلام في أنها شيء يمكن دراسته بصورة مستقلة"³.

¹ - محمود عكاشة: النظرية البراغماتية اللسانية التداولية دراسة المفاهيم والنشأة والمبادئ، ص34.

² - ينظر، من نفس المصدر، ص 34-35.

³ - فارديناند دي سوسير: علم اللغة العام، ص33.

حيث أنّ اللسانيات البنوية تدرس النظام اللغوي بمعزل عن نوايا المتكلم وسياق التلفظ عكس اللسانيات التداولية التي تهتم بسياق المتخاطبين، الأمر الذي جعل البعض يعتبر أنّ "التداولية لسانيات كلام، مقابل لسانيات اللغة التي أوضحها سوسير"¹.

إلا أنّ هذا التعريف مجحف كون "أنّ الكلام ليس معزولا عن اللغة إلا افتراضا واللغة لا تتحقق إلا في مستوى الكلام، وتبقى حاملة لأهم خصائص من يؤديها، فالكلام إذا مظهر من مظاهر تحقق اللغة واقعا، ودراسته هي دراسة الواقع الفعلي للغة والتداخل واضح بينهما"².

وقد أقر فرنسوا لاترافارس في كتابه (البراغماتية؛ تاريخ ونقد) بصعوبة التمييز بين اللسانيات والتداولية، وكمن الصعوبة في كون اللسانيات علم يشتمل على عدد كبير من النظريات والمذاهب المترابطة، بما في ذلك التداولية، فنظرية التركيب يمكن أن تعرف إلى جانب بعدها التركيبي ببعدها التداولي، اعتدادا بمعطيات اللسانيات النفسية واللسانيات الاجتماعية ومجالات أخرى"³.

1-2- علاقة التداولية بعلم السمياء:

يعتبر أقدم تعريف للسانيات التداولية (البراغماتية) ما جاء به شارل موريس (C.Morris) (سنة 1938 الذي يقر فيه أنّ التداولية جزء من السمياء التي تعنى بدراسة العلاقة بين العلامات ومستعملي هذه العلامات)⁴.

وهذا تعريف عام، واسع للتداولية يتعدى المجال اللساني إلى المجال السميائي، ويتعدى المجال الإنساني ليتسع إلى المجال الحيواني والآلي.

¹-خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية للدرس العربي القديم، ص99.

²- من نفس المصدر، ص99.

³- من نفس المصدر، ص99.

⁴- ينظر، نعمان بوقرة: لسانيات الخطاب مباحث في التأسيس والإجراء، ص72.

1-3-1- علاقة التداولية بعلم التراكيب: (النحو العربي) والنحو الوظيفي:

1-3-1-1- علاقتها بالنحو العربي:

وهو يعنى بدراسة العلاقات الشكلية بين العلامات بعضها مع بعض ¹. (syntax) " علم التراكيب

فهو العلم الذي يهتم بما داخل الجملة من تركيب (التركيب الداخلي)، مع تركيزه على علاقة عناصر الجملة فيما بينها، وهي تحكمها قواعد وضوابط عرفية خاصة، لا يمكن الخروج عنها تحت أي ظرف، وفي حالة مخالفة هاته القواعد تكون النتيجة إنتاج دلالة غير صحيحة وغير مقبولة،" فهذا الترابط بين عناصر الجملة في التركيب العربي واستقامته، وحركة العناصر بين التقديم والتأخير، والحذف ، والعلامات اللغوية المنتقاة، وموافقتها للبنية الدلالية، التي تتركز على قواعد النحو العربي، ومقاييسه المعيارية ، بمعنى السياق النحوي، يسند للنحو العربي وظيفة مهمة وهي تصويب وتعديل استقامة تراكيب اللغة العربية، وسلامتها ²

إلى جانب اهتمام علم النحو بتنظيم سياق التركيب الداخلي، فهو يهتم بمجال التحليل التداولي، حيث أنّ العلاقات القواعدية التي تسيطر على نص من النصوص والتي تتحكم في عملية البناء اللغوي بواسطة ترابط عناصره التركيبية، تعتبر أولى مراحل التفسير والفهم التداولي، الذي يقوم في الأساس على جملة من العناصر التي تفرض على المحلل أن يتعدى حدود المادة اللغوية إلى ما يحيط بها من ملابسات عامة وقرائن خارجية.

كما يعتبر المعنى النحوي بالغ الأهمية في عملية التحليل التداولي،" فالبعد التداولي حاضر بمجرد ما ندخل لمفهوم القاعدة النحوية ³. حيث أنّ القاعدة النحوية تعتبر نقطة البداية للفهم التداولي.

¹ - مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب، ص 34-35.

² - ينظر، أحمد فهد صالح شاهين: النظرية التداولية وأثرها في الدراسات النحوية المعاصرة، عالم الكتب

الحديث، الأردن، ت2015 ص24

³ - المقاربة التداولية: تر: سعيد علوش، ص 33.

فكلّ التفاسير والشروح النحوية التي تنتج عن ترابط العناصر التركيبية فيما بينها، لا تؤدي دلالتها الكاملة دون اعتبار دلالة السياق النحوي الذي يعتبر الخطوة الأولى في بلوغ المعنى التام الذي يسعى إليه المرسل لحظة التلفظ.

مثال: لو قال المعلم: 1- راجعوا دروسكم.

فإنّ هذا التركيب يتضمن " فعل قول " تجسّد فعلياً بمجرد نطق المرسل للعبارة؛ والملاحظ على هذه العبارة أنّ أوامر التركيب مترابطة، وجاء على استقامة وفق قواعد تركيبية محددة، وقد قدّمت الصيغة النحوية " فعل الأمر " " راجعوا " قوّة إنجازية حتّى من خلالها المرسل " المعلم " المتلقي " المتعلّمين " على مراجعة دروسهم. فالتركيب السابق اشتمل على مجموعة من الأقوال المضمرّة التي ترتبط بسياقات مختلفة يفهم منها:

1- إن المتعلّمين لا يراجعون دروسهم.

2- يوجد متعلّمين يراجعون دروسهم.

3- يوجد متعلّمون نجباء وآخرون ضعيفو المستوى.

وكمثال توضيحي آخر: 1- ترك عبد الرحمان مقاعد الدراسة منذ شهر.

فالمثال يشمل على دلالة عامّة تتولد من هذا التركيب كنتيجة لضبط البنية الداخلية له، وفي مثل هذه الحالات تأتي حاجة التحليل التداولي وتبرز أهميته في إيضاح المعنى، لأنّ معاني التركيب قد تتعدد حسب اختلاف السياقات المصاحبة لعملية التلفظ، وسيكون المعنى واحداً من الآتي:

1- كان عبد الرحمان فاشلاً في الدراسة.

2- ترك عبد الرحمان الدراسة قبل شهر.

3- قرار عبد الرحمان خاطئ ويجب العدول عليه.

لو أخذنا مثالا آخرًا وحلّلناه وفق الترتيب النحوي.

مثال:

عمر جوعان

المستوى النحوي ← مبتدأ وخبر.

لو تأملنا عناصر الجملة السابقة لوجدناها تتكون من عنصرين المبتدأ (الضمير) والخبر (جوعان) لا تعطي لمتلقي الرسالة دلالة واضحة تمكن المحلل اللغوي من أن يصل إلى المعنى المراد فقط من خلال الربط بين المسند والمسند إليه، ودلالاتهما المعجمية. بينما لو اعتمدنا على التفكير التداولي في تحليل التركيب اللغوي، ستتضح الدلالة لدى المخاطب، فيفهم من التركيب أن عمر يحتاج إلى الأكل، أو أن عمر كان صائما، أو أن عمر لا يملك أكلا لأنه فقير... وغيرها من التأويلات.

" وإن قال متكلم مثلا: السلام عليكم، فإنّ المعنى المفهوم من هذا الكلام، يكون حسب المقام الذي يستخدم فيه، فقد يكون المقصود التحية، وقد يكون المقصود الاستهزاء، واللهو¹

وبهذا تكون التداولية قد قدمت لنا تأويلا وظيفيا، مرتكزة في ذلك على الأبعاد الخطابية والتواصلية بين الأفراد، حيث أنّ المنظور النحوي للتركيب يتقاطع مع المنظور التداولي وهذا بغرض الوصول إلى المعنى، وهذا باعتماد المحلل اللغوي على التركيب النحوي ليعينه في بلوغ المعنى التداولي، وخاصة في الحالات التي يشتمل التركيب فيها على قوة إنجازية مباشرة، تكون أمرا، أو وعيدا، أو نهيا، أو استفهاما...²

1-3-2-علاقتها بالنحو الوظيفي Functional grammar:

اقترحه" سيمون ديك " في السبعينات؛ حيث يعد النحو الوظيفي أهم روافد الدرس التداولي، بل إنّ هناك من الدارسين من جعل (الوظيفية) في عموم معناها تقابل (التداولية) من مبدأ أنّ خصائص بنيات اللغات الطبيعية تتحد من ظروف استعمالها³. وعلى اعتبار أنّ

¹ - التداولية البعد الثالث في سيميوطيقا مورييس، ص42.

² - ينظر، أحمد فهد صالح شاهين: النظرية التداولية وأثرها في الدراسات النحوية المعاصرة، ص27.

³ - ينظر، خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، ص 101.

النحو الوظيفي ينماز عن باقي النظريات التداولية بنوعية مصادره، فهو محاولة لصهر بعض من مقترحات لغوية (النحو العلاقي Relational grammar)، (نحو الأحوال Case grammar)، (الوظيفية Functionalism)، إلى جانب بعض النظريات الفلسفية كـ "نظرية الأفعال اللغوية على وجه الخصوص.

فالنحو الوظيفي يجمع بين ما عُرف من مقولات نحوية وبين ما جاءت به نظرية أفعال الكلام.

وهذا لأنّ النظرية الوظيفية التداولية الأكثر استجابة لشروط التنظير من جهة ولمقتضيات النمذجة " للظواهر اللغوية من جهة أخرى، حيث أثبتت قيمتها من خلال نموذج صوري مصوغ حسب مقتضيات النمذجة في التنظير اللساني الحديث¹.

" إنّ النحو الوظيفي، وهو يحدد أهدافه في تحقيق كفاية نفسية، كفاية تداولية، وكفاية نمطية، يقدّم دعائم هامة للتفسير التداولي للخطاب"².

وهذا ما جعل (سيمون ديك) يقترح أن يدرج النحو الوظيفي ضمن النظرية التداولية، أو ضمن نظرية لغوية شاملة، تجمع نظريات التواصل اللغوي المختلفة³.

ويمكن تلخيص المبادئ المنهجية الأساسية المعتمدة في النحو الوظيفي فيما يلي⁴:

-وظيفة اللغات الطبيعية" الأساسية " هي وظيفة التواصل.

-موضوع الدرس اللساني هو " وصف القدرة التواصلية communicative competence".

-النحو الوظيفي نظرية للتركيب والدلالة منظور إليهما من وجهة نظر تداولية.

-يجب أن يسعى الوصف اللغوي الذي يطمح إلى الكفاية اللغوية إلى تحقيق ثلاثة أنواع من الكفاية:

¹-ينظر، أحمد المتوكل: الوظائف التداولية في اللغة العربية، ص9.

²-خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية، مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، ص102.

³-ينظر، من نفس المصدر، ص102.

⁴-أحمد المتوكل: الوظائف التداولية في اللغة العربية، ص10.

أ-الكفاية النفسية.

ب-الكفاية التداولية

ج-الكفاية النمطية

1-4- علاقة التداولية بعلم الدلالة:

علم الدلالة هو " علم يدرس علاقة العلامات بالأشياء التي تدل عليها، أو تحليل إليها "1. وهو نفسه " العلم الذي يدرس المعنى "2. فإذا ما أردنا تحديد دلالة تركيب ما علينا أن نحدد بدقة.

فالتداولية وعلم الدلالة كلاهما يبحث في دراسة المعنى في اللغة، ولبيان التمايز في كلّ منهما

من هنا نستنتج أنّ علم الدلالة ينصب كلّ اهتمامه على المعنى الذي يتولد من اتحاد التراكيب النحوية بعضها ببعض ممّا يتولد عنها المعنى الحرفي، والذي يختلف عن كلّ ما هو خارج السياق. فإذا أردنا تحديد دلالة أي تركيب ما علينا إلّا أن نحدد بدقة دلالة كلّ مفردة من هذا التركيب، وبعد ذلك ننظر إلى خلاصة المبنى والمعنى معا وهو ما يعرف بالمحصلة الدلالية.

مثال: ضرب المعلم للمتعلّمين مثلا.

في هذا التركيب يعطينا علم الدلالة مجموعة من المعاني " الدلالات " العامة لمفرداته سواء من المعجم اللغوي العربي أو في حدود السياق الداخلي للتركيب.

فدلالة الفعل " ضرب " في المثال السابق تختلف عن دلالة الفعل ضرب في المثال الآتي: ضرب لي صديقي موعدا. " كما تختلف عن دلالة الفعل في المثال التالي: " ضرب الرجل

1- عيد بليغ: التداولية البعد الثالث في سيميوطيقا مورييس، ص40.

2- أحمد عمر مختار: علم الدلالة، ص11.

جاره ". وجاء هذا الاختلاف في المعنى نتيجة لعلاقة ترابطية داخل التركيب اللغوي، فرضت على العلامة اللغوية قيوداً سياقية¹.

وما يمكن قوله فيما يقدمه علم الدلالة من معانٍ للمحلل اللغوي، لا يمكن اعتباره أساساً في كل ما تحيل عليه التراكيب من مقاصد ودلالات. وهنا يأتي دور التحليل التداولي في استخراج المعنى، وتحديد بناء على مجموعة من الأحداث السياقية التي رافقت تلفظ المرسل بما يريد².

فالتداولية وعلم الدلالة كلاهما يبحث في دراسة المعنى في اللغة، ويظهر التمايز في كل منهما في: "إن التمييز بين السيمانتكية والبراجماتية ينطوي على ظلال رمادية في التطبيق العملي حيال تحليل المعنى الذي تؤديه اللغات"³.

فرغم اشتراكهما في دراسة المعنى إلا أنهما يختلفان في العناية ببعض مستوياته.

وهناك فئة أخرى من الدارسين تعد التداولية امتداداً للدرس الدلالي ولم تتضح العلاقة بينهما إلا بعد انتشار محاضرات أستيي التي كان أول ثمارها هذا التمييز بين مجالها⁴.

وانطلاقاً من فكرة (الكفاءة) و (الأداء) صنف علماء اللغة علم الدلالة ضمن القدرة (معرفة اللغة)، وصنفوا التداولية ضمن الشق الثاني للأداء، المتمثل في الإنجاز واستخدام اللغة⁴.

وبناء على هذا تكون علاقة التداولية بعلم الدلالة علاقة تبعية، حيث يقوم علم الدلالة بتعريف شروط المعنى وتعمل التداولية فيما بعد بدراسة هذه الشروط حين تربط المعنى

¹ - أحمد فهد صالح شاهين: النظرية التداولية وأثرها في الدراسات النحوية، ص 29.

² - أحمد فهد صالح شاهين: النظرية التداولية وأثرها في الدراسات النحوية، ص 29.

³ - شاهر الحسن: علم الدلالة، السيمانتكية والبراجماتية في اللغة العربية، ص 15-160.

⁴ - ينظر، جون ليونز: اللغة والمعنى والسياق، تر: صادق عباس الوهاب، ص 31-32.

بالاستخدام، وتحدد ما يسمح بنجاح الملفوظ أو إخفاقه. وفي هذه النقطة تتفصل التداولية عن علم الدلالة باعتبار أنّ استخدام المعنى مختلف عن المعنى¹.

وحتى تتوضح الفكرة أكثر نأخذ الجملة الآتية: في هذه الأرض حيّات سامّة، فالمعنى الحقيقي (يوجد بهذه الأرض أفاع حقيقيّة سامّة)، قد يكون الغرض من هذه الجملة الإبلاغ والإخبار، أمّا في الاستخدام قد يتجاوز معنى الإبلاغ إلى معنى التحذير، كما يمكن للمعنى أن ينزاح ويختلف عن المعنى السطحي، ويتجاوز مفهوم (حيّات سامّة) إلى المعنى المجازي والذي يُقصد من ورائه التحذير من مجموعة نساء كائنات .

وانفصال التداولية عن علم الدلالة لا يعني الاستغناء عنها لأنّ المقولات التداولية تبنى على المقولات الدلالية².

كما لا يمكن حصر علم الدلالة في دراسة المعنى بعيدا عن المقام، لأنّ السيمانتية تعالج معنى الجملة في إطار أدنى من الإشارة إلى المقام، بينما البراجماتية اللغوية تتولى المعنى ضمن إطار المقام المحدد المعالم والمقاصد³.

وهنا يتضح التداخل بينهما، وكلّ منهما يكمل الآخر، فالدلالة تقوم بتفسير الملفوظات وفق شروطها مع تحديد معانيها الحرفية، والإشارة إلى أدنى مقاماتها، ولا تهتم لمقاصد المتكلمين.

بينما تربط التداولية مقاصد المتكلم أو الكاتب بالبحث عن المقام المناسب، مع الحرص على توفير الشروط التي تضمن نجاح العبارة.

كما تتجاوز التداولية الربط بين معاني الكلمات فيما بينها، إلى الربط بين النصّ كاملا وسياق أدائه" فالبراغماتية تعالج قيود صلاحية منطوقات لغوية (أو أفعال كلامية)

¹-ينظر، نقلا عن خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، ص103.

²-ينظر، خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، ص103.

³-شاهر الحسن: علم الدلالة ، السيمانتية والبراغماتية في اللغة العربية، ص160.

وقواعدها بالنسبة لسياق معين، وبعبارة أكثر إيجازاً: تدرس البراغماتية العلاقات بين النص والسياق¹.

وعناصر الموقف التي يجب أن ندرجها في مفهوم السياق هي "العناصر التي تحدد قبول المنطوقات اللغوية (أو عدم قبولها) أو إصابتها (أو إخفاقها) أو كفايتها (أو عدم كفايتها)؛ وهكذا يتعلّق الأمر مع البراغماتية بالترابط بين بنية النصّ وعناصر الموقف الاتصالي الذي يرتبط به على نحو منهجي: إذ تشكل هذه العناصر مع السياق².

ومنه يقسم المعنى إلى قسمين:

1- معنى دلالي: وهو الذي يقوم على دلالة مفردات التركيب الخاصة، كما أنّه يعتمد على ما تقدمه للعبارة من معان تكون مرتبطة فيما بينها بضوابط تركيبية.

2- معنى تداولي: وهو ما يتعدى حدود التركيب ودلالته السطحية، فيعمل على ربط التركيب بمجموعة العناصر التي يتكون منها الحدث الكلامي، والتي يمكنها توليد عدّة معان تداولية وظيفية.

فالفرق جلي بين الدلالة والتداولية، حيث أنّ علم الدلالة يهتم بدراسة دلالة التركيب النحوي بقطع النظر عن الملابسات السياقية الخارجية...³. وهذا عكس ما تقوم به التداولية.

1-5- علاقة التداولية بعلم الأسلوب:

يعدّ علم الأسلوب "مجموع ما في الكلام من بدائل اختيارية، تأتي على شكل احتمالات مترادفة، يرتبط

استعمالها بمعايير اجتماعية محدّدة لغرض واقعة، أو حدث لغوي⁴.

¹ - ينظر، فان ديك: علم النص، ص116.

² - من نفس المصدر، ص116.

³ - التداولية البعد الثالث في سيميوطيقا مورييس، ص40.

⁴ - فيلي سانديريس، نحو نظرية أسلوبية لسانية: تر: خالد محمود جمعة، ص45.

وعرف أيضا بـ "أنه الاختيار من وحدات الثروة اللفظية، ومن تناسقات الوحدات اللفظية من جهة، ومن جهة ثانية إنه الاستغناء عن عناصر ووحدات أخرى حسب هذا المفهوم"¹.

ومن هذا التعريف لعلم الأسلوب يتوضح لنا مدى اهتمام المحلل الأسلوبي بالقواعد اللغوية واعتماده عليها في تحليل لغة الخطاب، وهذا باتباعه لمجموعة من الاستراتيجيات الأسلوبية التي يلجأ إليها المرسل، من أجل تغيير مسار خطابه عن لغة الكلام اليومي المعتاد والتي تسعى إلى تحقيق غاية إيصالية نفعية براغماتية" تداولية"، تكون متصلة بفعل الكلام.

" فالنتاج الأدبي في التحليل الأسلوبي، يتكون من مجموعة مستويات جزئية، ترتبط وفق سياق داخلي، يُضبط فيه عمل المفردة داخل الجملة، وعمل الجملة داخل الفقرة، ويتم تناول هذه الأجزاء بالدراسة والتحليل الأسلوبي من جهات عدة، كالتحليل الصوتي، والتحليل التركيبي، أو التحليل المعجمي"².

الأمر الذي يستدعي المحلل الأسلوبي أن يُعرف الخصائص الصوتية في اللغة العادية، ويتم ذلك عن طريق تعريفه للحروف الشديدة، والحروف الرخوة، والمتوسطة، إضافة إلى حروف التفتيح والترقيق، ويدرس التراكيب اللغوية من حيث الطول، والقصر، وروابط هذا التركيب اللغوي، إضافة إلى دراسة ترتيب عناصر التركيب والصيغ الفعلية، ويهتم بدراسة دور الألفاظ في خدمة المعنى، فيدرس الكلمات و الصيغ الاشتقاقية.³

1-6- علاقة التداولية باللسانيات النصية وتحليل الخطاب:

يكاد لا يختلف مصطلح الخطاب عن مصطلح النص، وربما رادفة في بعض الاستعمالات، وهو حقل للسانيات النصية لأنه يقوم على "دراسة الاستعمال الفعلي للغة، من خلال متكلمين فعليين في مقامات فعلية"⁴.

¹ - النظرية التداولية وأثرها في الدراسات النحوية، ص31.

² - النظرية التداولية وأثرها في الدراسات النحوية، ص31.

³ - ينظر: عبده الراجحي: علم اللغة والنقد الأدبي، ص 191، 192.

⁴ - نقلا عن: خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية، ص107.

" ومحال اللسانيات النصية يتجاوز دراسة الخطاب بعده نصا، إلى عدّه نشاطا فاعليا أساسا، يعتمد المعارف المقامية والسياقية وذلك من المجالات الثرية للدرس التداولي"¹.

يرى أن ماري دير (A.M.Dire) وفرنسواز ريكاناتي (F.Ricanati) أن "التداولية هي دراسة استعمال اللّغة في الخطاب، شاهدة في ذلك على مقدرتها الخطابية فهي إذن تهتم بالمعنى كالدلالية وبعض الأشكال اللسانية التي لا يتحدد معناها إلا من خلال استعمالها"².

تدرس التداولية استعمال اللّغة وتهتم بدراسة المعنى في الاستعمال.

فالتداولية تنطرق للغة الخطابية والتواصلية والاجتماعية معا، حيث أن اللغة استعمال للعلامات يتم بين شخصين بالاستناد إلى قواعد موزعة تخضع لشروط إمكانية الخطاب³.

بينما يعرفها صلاح فضل بأنها " ذلك الفرع العلمي المتكون من مجموعة العلوم اللغوية التي تختص بتحليل عمليات الكلام بصفة خاصة، ووظائف الأقوال اللغوية وخصائصها خلال إجراءات التواصل بشكل عام"⁴.

1-7- علاقة التداولية بعلم الاتصال:

تدرس التداولية العلاقة القائمة بين مستعملي الأدلة اللغوية (المرسل والمرسل إليه)، وعلاقات التأثير والتأثر بينهما من خلال التماثل والتواصل بينهما، فالتداولية لا تقف عند البنية الظاهرة للغة، بل تتجاوزها لتصبح علما للتواصل؛ حيث يؤكد ذلك جاك موشلار (J.Moeschler) " التداولية علم جديد للتواصل يشرح بوصف وتحليل وبناء إستراتيجيات التخاطب اليومي والمتخصص بين المتكلمين في ظروف مختلفة"⁵.

فالتداولية تهتم بـ " دراسة اللغة في الاستعمال أو في التواصل، لأنه يشير إلى أن المعنى ليس شيئا متأسلا في الكلمات وحدها، ولا يرتبط بالمتكلم وحده، ولا السامع وحده، فصناعة

¹ -خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، ص 108.

² - نعمان بوقرة: لسانيات الخطاب- مباحث في التأسيس والإجراء ص 72.

³ - ينظر، نعمان بوقرة: لسانيات الخطاب - مباحث في التأسيس والإجراء -، ص 72.

⁴ - من نفس المصدر، ص 72.

⁵ - آن روبول، وباك موشلار: التداولية علم جديد للتواصل، نقلا عن كتاب لسانيات الخطاب ص 73.

المعنى تتمثل في تداول اللغة بين المتكلم والسامع في سياق محدد (مادي، واجتماعي، ولغوي) وصولاً إلى المعنى الكامن في كلام ما¹.

"إنها نظرية تدرس فن التواصل بين الناس بوسائل الاتصال الممكنة من رموز وعلامات وإشارات وإيماءات وتلميحات وتعبيرات الوجه، فتقوم بدراسة كيفية إتمام التواصل برسائل لغوية وغير لغوية بيننا، فتدخل كلها ضمن عمل النظرية التداولية"².

وتعد اللغة أهم وسائل التداولية في التواصل، فتدرس ضمن وسائل التداولية؛ لأنها رموز صوتية تحمل دلالات مختلفة لتحقيق التواصل بين الناس³.

فالتداولية إذن لا تقتصر على دراسة اللغة في التواصل، بل هي تدرس كل ما له علاقة بالتواصل، فهي تدرس الإشارات والإيماءات والتلميحات وحتى تعابير الوجه، فهي تدرس كل ما يحقق فعل التواصل بين أفراد المجتمع.

1-8- العلاقات باللسانيات التعليمية³:

درست التداولية اللغة أثناء الاستعمال باعتبار أن التواصل هو وظيفة اللغة الأساسية، وأن المشافهة هي أصل اللغة ومن أجل الحصول على كفاية لغوية يرى التواصليون أنه يتعين على المتعلم:

- أن يتعلم قواعد استعمال اللغة تدريجياً من خلال المادة المقدمة إليه بالتركيز على مهارة السماع.

- اعتماد المعلم في تعليم المادة التعليمية على الملاحظة وتنشيط التفكير والابتعاد عن التلقين والإلقاء؛ مما يساعد في سرعة فهمها وترسيخها في ذهن المتعلمين.

فالتداولية تعني "بدراسة علاقة النشاط اللغوي بمستعمله، وطرق وكيفيات استخدامه العلامات اللغوية بنجاح، والسياقات والطبقات المقامية المختلفة التي ينجز ضمنها الخطاب، والبحث عن العوامل التي تجعل الخطاب رسالة تواصلية واضحة وناجحة"¹.

¹- محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص14.

²- عطية سليمان أحمد: في اللسانيات العصبية...التداولية العصبية (التداولية التي لم نعرفها)، ص6.

³-ينظر، خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، ص106

فالخطاب العليمي خطاب تواصل، أطرافه معلّم ومتعلّم ومعرفة، تربطهم علاقات تفاعلية، تُحمل الرسالة عبر قناة رئيسة تتمثل في اللغة، يراعى فيها السياق والمقام وهذا هو أساس اهتمام التداولية التي لها إسهام كبير في التعليمية.

1-9- علاقة التداولية بعلم اللغة الاجتماعي (علم اللسان الاجتماعي):

نشأت اللسانيات الاجتماعية Sociolinguistique ردّ فعل على اللسانيات البنوية التي عمدت إلى إبعاد المكوّن الاجتماعي في اللغة، وقدمت اقتراحاً تمثل في دراسة اللغة استناداً إلى مباحث أفعال الكلام. ومن خلال هذا الاشتراك أصبح التداخل جلياً بين التداولية واللسانيات الاجتماعية في بيان أثر العلاقات الاجتماعية بين المشاركين في الحديث على موضوعه، وبيان مراتبهم وأجناسهم، وأثر السياق غير اللغوي في اختيار التنوعات اللغوية الظاهرة في كلامهم².

لقد ساهم علم اللغة في التداولية من حيث دراسة المفردات التأثيرية الاجتماعية، التي صنّفت إلى مفردات زمانية وأخرى مكانية، وخطابية، واجتماعية، وبنية الاقتضاء وأفعال الكلام، والعمل على تصنيفها، واستعمالها والعمل على تحليل الخطاب وتحليل المحادثة. وكان عالم الاجتماع "جوفمان" أشهر المساهمين في هذه الدراسات؛ كما عملت التداولية على المساهمة في علم اللسان الاجتماعي من خلال تحليل المحادثة والحوار والخطاب، والأدوار الاجتماعية ودورها في تحليل صيغ المخاطبة.

1-10- علاقة التداولية بعلم النفس (اللسانيات النفسية):

لقد استفادت التداولية من علم النفس وعلم اللسان النفسي، فارتكزت على علم النفس الإدراكي في "معالجة إنتاج اللغة وأثرها وتطور مفاهيم القوة الإنجازية والتضمينات والافتراضات المسبقة"³.

¹ - نور الدين جعيط: تداوليات الخطاب السياسي، ص 64.

² - ينظر، خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، ص 106.

³ - محمود عكاشة: النظرية البراغماتية اللسانية (التداولية) - دراسة المفاهيم والنشأة والتطور - ص 35.

كما أنّ البراغماتية استفادت من علم نفس النّمو الذي يهتم بكيفية اكتساب الطفل اللّغة إلى جانب دراسة دور السياق في اكتساب اللّغة وفهمها، الأمر الذي ترتّب عليه ظهور " علم البراغماتية النّموي "، وقد ساهم في التداولية عالم الأنثربولوجيا¹ جمبرز ".

فالتداولية في درسها تعتمد على مقولات اللسانيات النفسية من حيث اعتمادها بشكل كبير على شخصية المتكلّم بالنظر إلى السماع وسرعة البديهة وحدّة الانتباه، وقوّة الذاكرة الشخصية له (للمتكلّم) والاهتمام بالذكاء وبعض جوانب الطبع... وكلّ هذه العناصر تشرح ملكة التبليغ الحاصلة في الموقف الكلامي، وتأثيرها كبير في أداء الأفراد².

كما تداخلت التداولية مع الأدب في ميدان التطبيق، ومع اللسانيات التطبيقية في مجال تحليل النصوص والخطابات، وعلم الدلالة الذي يهتم بمعرفة المعاني الحرفية والمعاني السياقية، وتداخلت مع علم الاتصال في سياق المواجهة وسياق الاستعمال اللغوي.

11-1 - علاقة التداولية بالمنطق:

تتداخل التداولية مع المنطق، حيث استفادت منه بشكل واسع، وقد تحلّ أثره في التقسيمات المنطقية والمسائل والأحكام والحجاج الذي يقوم على أسس لغوية ومنطقية³

¹ - الأنثربولوجيا علم دراسة الأعراق.

² - ينظر، خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، ص160.

³ - محمود عكاشة: النظرية البراغماتية اللسانية (التداولية) - دراسة المفاهيم والنشأة والتطور، ص35.

المبحث الثالث: مواضيع اللسانيات التداولية

شهد الاهتمام بالأنساق المنطقية ذات البعد الطبيعي عدّة تداخلات من مختلف الحقول المعرفية ذات التوجهات المتباينة، كعلم النفس والفلسفة واللّسانيات وغيرها من النظريات التي سعت إلى دراسة "عملية الخطاب" بمختلف أبعادها، وعملت على تقديم أفكار تتماشى والتغيرات الناشئة" وبرزت تصورات تستحضر أبعاداً أخرى في الخطاب مثل السياق، والقصد والذات، وغيرها من المفاهيم ذات البعد التداولي¹.

1- الأفعال الكلامية Les Actes de language :

يرى أوستين أنّ وظيفة اللّغة الأساس لا تنحصر في نقل المعلومة وإيصال التعبير للمخاطب، إنّما تعمل اللّغة على تحويل الأقوال الصادرة ضمن سياق معين إلى أفعال ذات صبغة اجتماعية، فاللّغة من منظور نظرية الأفعال الكلامية هي "أداء أعمال مختلفة في آن واحد وما القول إلاّ واحد منها، فعندما يتحدث المتكلّم فإنّه في الواقع يخبر عن شيء، أو يصرح تصرّحاً ما، أو يأمر، أو ينهي، أو يلتمس، أو يعد، أو يشكر"².

ارتبطت التداولية أثناء نشأتها بنظرية الأفعال الكلامية إذ تعد أهم محور في الدرس التداولي³. فهي تأتي في صدارة اهتمامات النظرية التداولية وهذا بفضل فلسفة اللّغة العادية والتي ترى أنّ الاستعمال اللّغوي ليس إبراز منطوق لغوي فقط، بل إنجاز حدث اجتماعي معين أيضاً في الوقت نفسه⁴.

ويعدّ "أوستين" مؤسس نظرية الأفعال الكلامية، وجاء بها كردة فعل عن أصحاب "الوضعية المنطقية" الذين عدّوا أنّ للّغة وظيفة واحدة محصورة في وصف وقائع العالم

¹ - حسن الباهي: الحوار ومنهجية التفكير النقدي، ص 122.

² - محمد محمد يونس علي: مقدمة في علمي الدلالة والتخاطب، دار الكتاب الجديد، بيروت - لبنان - د.ط، د.ت، ص 34.

³ - ينظر: فان ديك: النص والسياق واستقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، تر: عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء - المغرب - ت 2000، ص 125.

⁴ - فان ديك: علم النص، ص 18.

وصفا قد يكون صادقا، وقد يكون كاذبا وهذا ما أسماه " أوستين " بالمغالطة الوصفية" والتي يمكن تلخيصها في عنصرين، يتمحور الأول

- في رفض " أوستين " لثنائية الصدق والكذب.

- والثاني يتمركز في إقراره بأنّ كلّ قول هو عبارة عن فعل¹. فكلّ منطوق يخفي في ذاته بعدا كلاميا.

للبحث في ماهية" الفعل الكلامي " لابدّ من دراسة نظرية الأفعال الكلامية التي جاء بها ج. ل. أوستين، وتولّى تطويره الفيلسوف ج. سيرل من خلال إعطاء النظرية صيغة نموذجية نهائية. فاهتم أوستين بإنجاز فلسفة دلالية غايتها الاهتمام بالمضامين والمقاصد التواصلية، تختلف عن تلك التي جاء بها علماء الدلالة اللغويين،" فقد كان أوستين يلحّ على القيمة التداولية لعبارة لغوية كثيرة تستخدم في اللغة الإنجليزية...ومن الجديد الذي يخالف به الفلاسفة الكلاسيكيين، ويوافق به أسلافه من فلاسفة التحليل، إدخاله مفهوم" القصديّة " في فهم كلام المتكلّم وفي تحليل العبارات اللغوية"². وكان مبدأ القصديّة قد أخذه عن الفيلسوف هورسلو الظاهرتين، والذي استثمره" في الربط بين التراكيب اللغوية ومراعاة غرض المتكلّم والمقصد العام من الخطاب، في إطار مفاهيمي مستوف للأبعاد التداولية للظاهرة اللغوية"³.

فالقصدية هنا هي غاية المتكلّم من حديثه، والغرض العام من خطابه.

تعدّ" الأفعال الكلامية مؤديات Performatives عبارة عن تعابير لغوية تقوم في الاتصال اللغوي بين شخص أو عدّة أشخاص تهدف إلى نقل المعلومات"⁴.

¹ - الجيلالي دلاش: مدخل إلى اللسانيات التداولية، ص 22.

² - مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب، ص10.

³ - من نفس المصدر، ص10.

⁴ - حسن مرضي: المدخل، ص82-84.

والأفعال الكلامية" هي أقوال تؤدي بها أفعال فيها يمكن للمرء أن ينجز أفعالا بواسطة اللغة، نحو أزوجك ابنتي، فبمجرد التلفظ بالقول تصير الابنة زوجة ومن ثم يحدث فعل كلامي¹.

فدلالة الفعل الكلامي عند أوستين وسيرل" الفعل الكلامي يعني: التصرف (أو العمل!) (الاجتماعي أو المؤسساتي الذي ينجزه الإنسان بالكلام². إذا فهو إنجاز ينجزه المتكلم بمجرد تلفظه بملفوظات معينة، كالأمر والنهي، والسؤال، والتهنئة والتعزية... فكل هذه الأفعال التي هي معان ومقاصد تواصلية تعتبر أفعالا كلامية وليست فقط دلالات لغوية، فنظرية أفعال الكلام لا تعتبر اللغة وسيلة تواصلية، كما ترفض أن تكون مجرد رموز للتعبير عن خلجات الفكر، وإنما اللغة من منظور النظرية هي أداة لتغيير العالم وإنجاز أحداثه والتأثير فيه.

ودور اللغة حسبه لا ينحصر في نقل الأخبار ووصف الوقائع، وإيصال المعلومات إلى المتلقي عن طريق علامات صوتية؛ بل إن هناك أفعالا تنجز في الواقع وتغير أفكار الأفراد واعتقاداتهم بمجرد التلفظ بها. وقد عدّ أن" إحداث التلفظ هو إنجاز لفعل وإنشاء لحدث³.

وفي الأساس نظرية (أوستين) تركز على فكرة الإنجازية، التي ترى أن بعض الملفوظات في حقيقتها لا تعد وصفا لشيء في العالم، ولا نستطيع الحكم عليها بمعيار الصدق والكذب، إلا أنها أفعال وتؤدي معنى الفعل، مثل: (الوعد والتحذير، والتهديد...)، وتخضع لمعيار الفشل أو النجاح في الإنجاز.

قام (أوستين) بالفرقة بين العبارات الإنجازية وغير الإنجازية (الوصفية) فتوصل إلى أن" قول شيء ما على وجه مخصوص هو إنجاز، مثل: العبارات الوصفية التي تصف

¹ -نادية رمضان النجار: الاتجاه التداولي والوظيفي في الدرس اللغوي، كلية الآداب، جامعة حلوان، مصر، ط1، ت2013.

² - من نفس المصدر، ص10.

³ - جون أوستين: نظرية أفعال الكلام العامة، تر: عبد القادر قنيني، ، الدار البيضاء، إفريقيا الشمالية، ت1991، ص17.

المشاعر كأن تقول: أعذر، إني متأسف، أشكرك...بينما العبارات الإنجازية: أتنبأ، أتوقع...وشرط العبارات الإنجازية هو ملاءمتها للواقع (الإنجاز الحقيقي) ¹.

الوعد يلزم المتكلم التزاماً معيناً، حيث يقوم المتكلم بإنجاز فعل الوعد بمجرد قوله مثلاً: (أعد بذلك)

وقد ميّز أوستين بين نوعين من الأفعال الكلامية:

1-1 الأفعال التقريرية Acte Constatif :

هي أفعال كلامية غير مباشرة، قد عرفت عند العرب بـ (الأساليب الخبرية). وهي الأفعال التي تصنف حقائق العالم الخارجي ويحكم عليها بالصدق أو الكذب نحو قولهم (السماء تمطر) فهي تنقل معلومة لمتلقي الخطاب أو تقرر واقعا، وتوصف بالصدق إذا كان المطر حادثا وتوصف بالكذب إذا لم يحدث ². ويقال عن قائله صادق إذا ما طابقت نسبة كلامه الواقع، ويوصف بالكاذب إذا ابتعد الكلام فيه عن الواقع ولم يطابقه.

هي أفعال تغلب عليها ضرورة مناسبة المقال للمقام، لما للمقام والحال الاجتماعي من دور بارز ومهم في فهم وإفهام الرسائل المنقولة بالأداء اللغوي. فمثلاً: يقول المعلم للمتعلم: هلاً صعدت إلى السبورة؟ أو أن يقول هلاً انتبهتم إلى دروسكم؟ لأن الملفوظات تختلف دلالاتها من مكان لآخر، فتفهم بشكل صريح وواضح بينما لو قال جزائري أطلب العافية، لفهم أنه يريد السلام، بينما لو قال شخص جزائري في حوار له مع تونسي: أطلب العافية، لفهم أنه يطلب نارا. وهنا الاختلاف حدّد السياق الاجتماعي، وأبان معناه.

1-2 الأفعال الإنجازية أو الإنشائية Acte Performatif :

هناك نوعا آخر من العبارات الإنشائية، وتعرف بالأفعال الكلامية المباشرة، أو الأفعال الأدائية الإجرائية وتؤدي الأفعال فيها في ظروف ملائمة ولا توصف بالصدق أو الكذب، بل نقول عنها أنها موفقة أو غير موفقة، وتخضع لمعيار المواءمة والمخالفة،

¹ -ينظر، أوستين: نظرية أفعال الكلام العامة (كيف ننجز الأشياء بالكلمات)، تر: عبد القادر قنيني، إفريقيا، 1991، ص 97-98.

² - فيليب بلانشيه: التداولية من أوستن إلى غوفمان: تر، صابر الجياشنة، ص 79-80، ت 2011.

ويكون المتكلم فيها مؤهلاً للقيام بالفعل¹. كأن يقول أحدهم: أوصي بجزء من مالي إلى أطفال الميتم، فهذا منطوق يؤول إلى فعل يؤدي إلى تنفيذ الوصية. هي أفعال يتزامن النطق بها مع تحقق مدلولها. أو أن يقول المعلم للمتعلم: انتبه، أو راجع درسك، وغيرها من الأفعال التي تحقق الحوار اللغوي، والتي ترتبط بوقت تقال فيه وتتناسب مع ظرفه ولا تحيد عنه.

فمثل هذه العبارات لا تصف شيئاً من وقائع العالم الخارجي، ونطقها لا ينشئ قولاً بل يؤدي فعلاً؛ فهي أفعال كلامية، وتدخل فيها "التسمية والوصية والاعتذار، والرهان، والنصح، والوعد"².

"ولا تكون الأفعال الأدائية موفقة عنده إلا إذا تحققت لها شروط الملاءمة، فإذا لم تتحقق كان ذلك إيذاناً بإخفاق الأداء"³.

ومن الشروط المقامية الملاءمة لضمان نجاح الفعل⁴:

- الأداء الصحيح السليم للفعل حتى يتم معناه.
- وأن يكون المخاطب مؤهلاً لذلك أي يمتلك النية والقدرة لإنجاز الفعل.
- لتحقيق الفعل الإنجازي فلا بد أن يكون في السياق الكلامي أمر ومأمور ونسق قانوني يسمح بتحقيق هذا الأمر. أي يتم إنجاز الفعل من قبل جميع المشاركين بصورة صحيحة.
- وأن يتفق الفعل الكلامي مع العرف، ومقصد المتكلم، ليتم إنجازه
- كما تتحدد "الملفوظات الإنجازية التصريحية" في الأفعال التي هي "مفاتيح الإنشاء"، وهذا ما توضحه في الأمثلة التالية:
- أعدك بزيارة لك.

¹ - ينظر، صلاح إسماعيل عبد الحق: التحليل اللغوي عند مدرسة أكسفورد، دار التنوير، بيروت، لبنان، د.ط، 1993، ص153

² - محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص43-44.

³ - من نفس المصدر، ص44.

⁴ - Austin, J.. Quand dire c'est faire P : 38-40.

- أقبل أن أشاركك هذا المشروع.

- أوصي بجزء من ثروتي إلى أطفال ميتم البلدة.

تعد هذه الأفعال (أعد - أقبل - أوصي) أفعالا إنشائية تصريحية.

" وأما الملفوظات الإنجازية الابتدائية Performatifs primes فتحدد في تلك العبارات المختزلة التي تضم أفعالا إنشائية verbes et syntagmes performatif¹ في مثل العبارات التالية:

- نعم قبلت (عبارة قبول الزواج).

- انتهى الوقت (إعلان عن انتهاء الامتحان).

- سأنجح.

- أعدك أنني سأنجح.

الملاحظ هو رغم التقارب البارز بين العبارات التصريحية " و " الابتدائية " إلا أن الفرق بينهما يطغى على هذا التقارب، فمثلا بين قولك سأنجح، فهو مجرد تعبير يوحي بالوعد وبين العبارة الثانية (أعدك أنني سأنجح) التي هي وعد صريح.

ومن هذا المنطلق (أوستين) ميّز بين الجمل الإنجازية والاستعمالات الإنجازية، على اعتبار أنه عندما يتلفظ متكلم بعبارة معينة داخل سياق تواصل محدد، فإنما يكون بصدد إنجاز فعل معين، تتحكم فيه ظروف مقامية محددة.

وعلى هذا الأساس أكد الباحث على استعمال جملة ما تتضمن على العموم ثلاثة أفعال (أو أحداث)²:

عمد أوستين في بداية بحثه إلى ترسيخ ثنائية الوصف / الإنجاز، فقام بتحديد " الجمل الوصفية " بأنها تلك التي تصف حدثا أو حالة معينة دون فعل، أي أن هذا النوع من الجمل

¹ - العياشي أندراوي: الاستلزام الحوارية في التداول اللساني، 80.

² - من نفس المصدر، ص 81.

لا يتعدى القول فيها إلى الفعل، بينما " الجمل الإنجازية " هي جمل تنجز قولاً وفعلًا في الوقت نفسه¹.

ثمّ وفي مرحلة لاحقة انتقد المعايير التي وضعها للتمييز بين الوصف والإنجاز، وأعاد النظر في التقابل الذي وضعه بين ثنائية: صدق/ كذب، وبين الثنائية الثانية: نجاح/ فشل، واعتبر هذا التقابل غير فعال في التمييز بين الجمل الوصفية، والجمل الإنجازية إلا أنّ ولتقويم الجمل الوصفية نستخدم معيار النجاح / الفشل، وتقوم الجمل الإنجازية وفق معيار صدق/ كذب².

لينتهي أوستين إلى أنّ ثنائية وصف/ إنجاز لم تعد قائمة، وقام بإدراج كلّ الجمل اللغوية في إطار وصف وتطير عام. الأمر الذي مكّن أوستين من التركيز على المقصود من القول. فحين أُلْفِظ بكلام ما أنجز فعلاً معيناً؛ وأنّ المتلفظ بأية جملة ينتمي إلى لغة طبيعية معينة يقوم بأصناف ثلاثة من الأفعال اللغوية³.

وقد قسّم أوستين الأفعال الكلامية إلى ثلاثة صنوف⁴:

أ- فعل الكلام (فعل القول/ الفعل اللفظي/ حدث صوتي) Acte phonétique:

هو عبارة عن أصوات لغوية، تنظم في تركيب نحوي صحيح، يتمخض عنه معنى محدد؛ هو المعنى الأصلي، وله مرجع يحيل إليه⁵. فهو عبارة عن ألفاظ منطوقة ذات دلالة.

و" فعل القول (Acte locutionnaire) يتشكل من ثلاثة أفعال فرعية تتمثل في الفعل الصوتي، والفعل التركيبي، والفعل الإبلاغي (أو الدلالي)⁶.

¹ - ينظر، نعيمة الزهري: الأمر والنهي في اللغة العربية، ص 138.

² - ينظر، العياشي أدراوي: الاستلزام الحوارية في التداول اللساني، ص 85.

³ - ينظر، من نفس المصدر، ص 85.

⁴ - Austin. J Quad dire c'est faire P. 108-109.

⁵ - محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص 45.

⁶ - العياشي أدراوي: الاستلزام الحوارية في التداول الفلسفي، ص 86.

ب- الفعل الإنجازي (الفعل المتضمن في القول) (Acte phatique):

" هو المعنى الإضافي الذي يؤديه فعل القول، ويكمن خلف المعنى الأصلي، أو يعني به محاولة المتحدث إنجاز غرض تواصلية معين ¹. فهذا الفعل شامل للجانب التبليغي والجانب التطبيقي، إذ أن المتكلم ينجز فعلاً لغوياً مصحوباً بقصد فعلي يمكنه من اكتساب البعد التواصلية.

إن الفعل الإنجازي (Acte illocutionnaire) هو الذي يقوم به المتكلم أثناء تلفظه، ويكون مرتبطاً بالقيمة (Valeur) التي تعطى للكلام.

ج- الفعل التأثري/ الفعل الإبلاغي (Acte rhétique):

وهو ما يحدثه الفعل الإنجازي من أثر في السامع، ويكون مرتبطاً بتوظيف المقاطع الصوتية والتركيبية في معنى وسياق محددين ². فهذا النوع من الأفعال يحمل قوة إنجازية يتزامن فيها الملفوظ والمتلفظ.

يقصد بالفعل التأثري (Acte Perlocutionnaire) الأثر (effet) الذي يحدثه الكلام لدى المخاطب ³.

جملة القول أن الفعل التأثري (استلزامي) هو فعل اجتماعي لأنه يتعلق بالسلوكات الاجتماعية التي يقوم بها أفراد الجماعة اللغوية. مثل: قوله تعالى "وَأْمُرْ أَهْلَكَ بِالصَّلَاةِ" ⁴. فترى الفعل اللفظي في الفعل الصوتي وفي فعل التلفظ الذي ينتمي لمعجم لغوي واحد، ويخضع لقواعد اللغة المتعارف عليها لدى الجماعة اللغوية ذات المجتمع الواحد، فالفعل القولية غاية إبلاغ معنى بعينه، أمّا الفعل الإنجازي فهو إنجاز لهذا المعنى وتحقيق له. والفعل الإنجازي (أمر) غرضه النصح والإرشاد، أمّا الفعل التأثري فهو ما يحدث عن

¹ - نادية رمضان النجار: الاتجاه التداولي والوسيط، ص 43.

² - ينظر، العياشي أدراوي: الاستلزام الحوارية في التداول اللساني، ص 81.

³ - ينظر، ، ص 86.

⁴ - سورة طه، الآية 132.

الفعل الإنجازي من إقناع للمخاطب بضرورة قيام راعي الأسرة بتتبيه رعيته للقيام بفعل الصلاة.

ونضرب مثلاً آخر لتوضيح هذا الفعل الكلامي المركب من ثلاثة أفعال: إذا أخبرك أحدهم أنّ الطابق الذي تسكن فيه "نشبت فيه حريق"؛ فالفعل اللفظي هو هذه التراكيب التي كونت الجملة من أصوات لغوية منطوقة، وتراكيب نحوية رتبت عناصر الجملة لتكون صحيحة التركيب، والمعنى الحرفي الذي أداه هذا التركيب مرجعه وجود شقّة في الطابق الذي يسكنه الشخص متلقي خبر الحريق تلتهمها النيران، والفعل الإنجازي هو ما قصده المتكلم من وراء قوله هذا، وهو التحذير وأخذ الحيطة من الحريق، والفعل التأثيري هو ما يخلفه هذا القول من أثر في نفسية المتلقي كالخوف والفرع، وتوخي الحذر وطلب النجدة والهروب.

2- تصنيف الأفعال الكلامية حسب قوتها الإنجازية:

قام أوستين بتقسيم أفعال الكلام بالاستناد إلى قوتها الإنجازية، وصنّفها إلى مجموعات حسب وظيفتها في الكلام¹.

2-1- الأفعال الحكمية (الإقرارية) (verdictifs): هي الدالة على الحكم، وتكون هذه الأحكام صادرة عن قاض، أو حاكم؛ هذه الأفعال تصدر في بعض القضايا من طرف سلطة رسمية، أو أخلاقية، ولا يشترط دائماً في هذه الأفعال أن تكون إلزامية، وقد تدل على التقويم أو التقويم، أو الملاحظة، من بين الأفعال التي تدرج تحتها: التبرئة، الحكم، التقدير، التحليل، إصدار مرسوم²:

¹ - التصنيف غير مستفيض حسب تصريح أوستن ذاته. فقد تظن أن الفعل اللفظي لا يتم الكلام إلا به والفعل التأثيري لا يلزم الأفعال جميعاً، فمنها ما لا تأثير له في السامع ومن ثم وجه اهتمامه إلى الفعل الإنجازي.

² - ينظر، عمر بلخير: تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية، ص 157.

2-2- أفعال الممارسة/ الأفعال التمرسية (Exersitifs) : وهي إصدار قرار لصالح أو ضد

أمر ما، فهي " تتمثل في اتخاذ قرار بعينه كالإذن والطرء، والحرمان والتعيين ¹. لها قوة فرض واقع جديد كالانتخاب، الاستشارة، التعيين الرسمي.

2-3- أفعال الوعد (الوعدية) comessifs / التعهد: وتعرف كذلك بأفعال التكليف، حيث

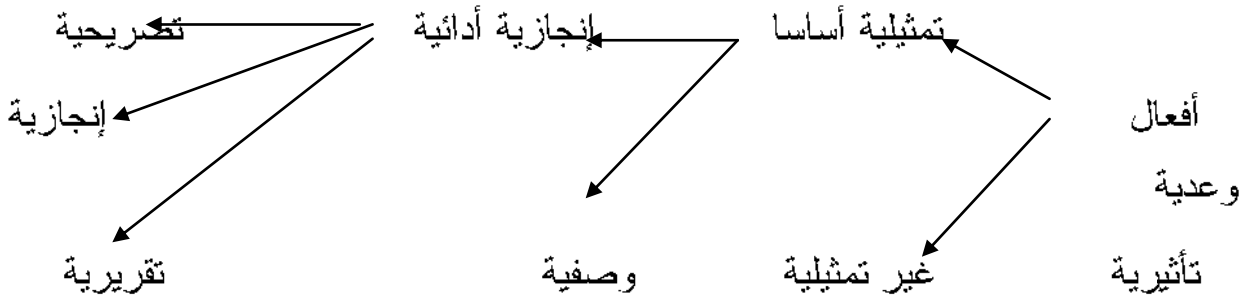
يتعهد المتكلم بالقيام بفعل ما من طرف المخاطب ²، مثل: الوعد والضمان، التمني والقسم. فالمتكلم بمجرد نطقه للكلام يتوجب على المخاطب القيام بمحتوى القول.

2-4- أفعال السلوك (الإخباريات) comportementaux : هي عبارة عن "ردود أفعال،

وتعبيرات

تجاه السلوك مثل هنا، رحب، اعتذر... وتوضح أشكال الفعل الإنجازي في الخطاطة

التالية ³:



2-5- أفعال العرض/ الإيضاح (التعبيرية) expositifs : يستخدم هذا النوع من الأفعال

لعرض وجهة نظر، أو تبيان مفاهيم منفصلة، أو إبداء رأي مثل الاعتراض، التشكيك، أو الإنكار، الموافقة والتصويب، أو التخطئة، توظف فيها الأفعال من نوع: وهب، أنكر، أجاب... ⁴

¹ - محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص46.

² - ينظر، من نفس المصدر، ص46.

³ - ينظر، D. Maingueneau : pragmatique pour le discours littéraire, p10.

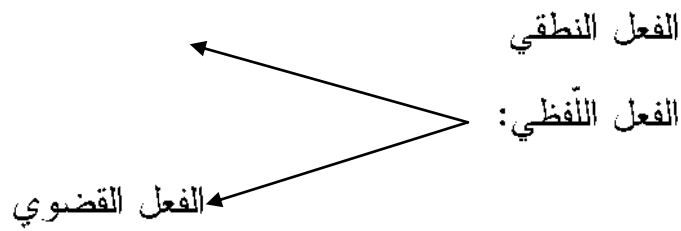
⁴ - ينظر، محمود أحمد، نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص46.

3- أفعال الكلام عند سورل (Searl):

وبالرغم من أهمية المفاهيم التي حددها أوستين كإزالة الفرق بين أفعال الوصف وأفعال الإنجاز، واعتبار كل العبارات اللغوية تحتوي على أفعال إنجازية، وكذا تأكيده على أن لكل جملة مستويين: مستوى مقالي يتمثل في فعل القول، ومستوى مقامي يشغله الفعل الإنجازي والفعل التأثيري. إلا أن نظريته في الأفعال الكلامية شابها الكثير من النقص والاضطراب، الأمر الذي دفع سورل في كتابه "الأفعال اللغوية"¹ إلى إعادة تصنيف الأفعال العرضية عند أوستين، وشدد على أن فعل القول لا يمكن تحقيقه من دون قوة إنجازية².

قام سورل بمجموعة من التعديلات على اقتراحات أوستين وكانت على النحو التالي:

3-1- تصنيف سيرل: صنف الأفعال المنجزة أثناء التلفظ إلى أربعة أصناف، أبقى على الفعل التأثيري والإنجازي كما كان مع أوستين، إلا أنه قسم الفعل اللفظي قسمين:



أ- الفعل التلفظي Acte d'énonciation: هو عملية أداء الكلام.

ب- الفعل القضي Acte propositionnel:

يعادل الفعل القضي الفعل الدلالي عند أوستين الذي يشمل عنصر المعنى والإحالة، أو المرجع (Référence)، وقد أصبح هذا الفعل عند سورل يشكل فعلاً مستقلاً ويسمى الفعل القضي ويتضمن فعلي "الإحالة"، و"الحمل"³. ونصّ على أن الفعل القضي لا يقع

¹ - ورد اسم كتاب سورل "الأفعال اللغوية" الذي صدر عام 1969 بالإنجليزية، وترجم إلى الفرنسية سنة 1972

في كتاب الاتجاه التداولي والوسيط في الدرس اللغوي المعاصر بعنوان (ما الفعل الكلامي؟)

² - العياشي أدراوي: الاستلزام الحوارية في التداول اللساني، ص 88.

³ - العياشي أدراوي: الاستلزام الحوارية في التداول اللساني، ص 92.

وحده، بل يستخدم دائما مع فعل إنجازي في إطار كلامي مركب، لأنك لا تستطيع أن تتطرق بفعل قضوي دون أن يكون لك مقصد من نطقه¹.

ولتوضيح ذلك نتأمل الجمل التالية:

أ- يراجع علي درسه.

ب- أقرأ علي درسه؟

ج- يا علي راجع درسك.

د- لو يراجع علي درسه.

بمجرد النطق بواحدة من هذه الجمل ينجز المتكلم ثلاثة أنواع من الأفعال في وقت واحد:

- الفعل النطقي: ويمثله النطق الصوتي للألفاظ التي جاءت على نسق نحوي ومعجمي صحيح.

- الفعل القضوي: يتجسد في المرجع وهو محور الكلام فيها جميعا، ويتمثل في دور علي في الجمل الأربع، والخبر فيها هو مراجعة الدرس، والمرجع والخبر يمثلان معا قضية proposition تتمثل في مراجعة علي لدروسه، والقضية هي المحتوى المشترك بينهم جميعا.

- الفعل الإنجازي Acte illocutionnaire: هو الإخبار في الجملة الأولى (بأن عليا يراجع دروسه)، والاستفهام في الجملة الثانية عما إذا كان علي يقرأ درسه، والأمر في الثالثة (الأمر بمراجعة الدرس)، والتمني في الرابعة.

- الفعل التأثيري Acte perlocutionnaire: ليس له أهمية كبيرة عند سيرل، فهو يرى أنه ليس ضروريا أن يكون كل فعل يؤثر في السامع ويدفعه إلى إنجاز فعل ما².

وأضاف سورل أن لكل جملة معنى يمكن تسخير هذا المعنى لإنجاز فعل، أو مجموعة أفعال لغوية، بالنظر إلى أن معنى الجملة مستقل عن الأفعال الإنجازية والتأثيرية

¹ - Jhon. R Searle : Les actes de langage, essai, de philosophie du langage, P 39.

² - ينظر، محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص73.

التي تتجزأها الجملة¹. فاللغة المتداولة من قبل متكلم ما تتكون من مجموعة ألفاظ ذات دلالات معجمية خارجة عن إرادة المتكلم وهذا ما يعطي القدرة للمتكلم من التمييز بين الدلالات المقامية الثابتة، والدلالات المقالية المتغيرة حسب تغير مقامات القول².

وسرعان ما أعاد سورل تقسيم الأفعال الكلامية باقتراح خمسة أصناف لها:

- الأخبار *assersifs*: غرضها الإنجازي هو نقل المتكلم واقعة ما حدثت بدرجات متفاوتة عبر قضية يعبر بها عن هذه الواقعة. تحتل أفعال هذا الصنف الصدق والكذب، (عند أوستين يوظف فيها الكثير من أفعال الإيضاح، والكثير من أفعال الأحكام)³.

-الأوامر *directifs* -الالتزامية *commissifs* -التصريحات *expressifs* -الإنجازيات *déclarations*

4- مظاهر مواقف الأفعال الكلامية: تدرس التداولية الدلالة من حيث علاقتها بموقف فعل الكلام، واتخذت الإحالة إلى وجه واحد أو إلى أكثر من ذلك من وضعية أو موقف فعل الكلام هي المعيار المتخذ فيما يلي⁴:

5- أسس التداولية في تحليل الخطاب:

اهتمت التداولية بمفاهيم أهملت عن عمد في فلسفة اللغة واللسانيات، وعدت مفاهيم رئيسة، هي أساس الدرس التداولي:

5-1- مفهوم الفعل: يتجاوز مفهوم الفعل في التداولية مفهوم تمثيل العالم وإنتاج ألفاظ دالة على المعاني، إلى القيام بفعل وممارسة التأثير من خلال استعمال اللغة، وهذا المفهوم الذي أسس لنظرية أفعال الكلام⁵.

¹ - العياشي أندراوي: الاستلزام الحواري في التداول اللساني، ص 92.

² - ينظر، من نفس المصدر، ص 92.

³ - خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية - محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم - ص 80.

⁴ - ينظر: جيوفريليتش: مبادئ التداولية، تر: عبد القادر قنيني، ص

⁵ - نواري سعودي أبو زيد، في تداولية الخطاب الأدبي، المبادئ والإجراء، بيت الحكمة للنشر والتوزيع،

سطيف، ط1، ت 2009، ص 26-30

فاللغة لا هي تمثيل للعالم فقط ولا هي محصورة عن نقل صورة للواقع فحسب؛ بل هي إنجاز أفعال وتغيير لهذا الواقع.

5-2- مفهوم السياق: وهو الموقف الفعلي توظف فيه الملفوظات، والذي يتضمن كل ما نحتاجه لفهم وتقييم ما يقال¹.

فالأقوال حين تنتقل إلينا بوسيط دون معرفة سياقاتها تصبح مبهمة المقاصد².

فالسباق هو كل ما يحيط بموقف التلفظ، مع مراعاة ما يتصل به من مكان، وزمان، و أحوال المتكلمين، وكل ما يعين على فهم ما يقال وتقويمه.

5-3- مفهوم الكفاءة: يقصد به إشارة اعتماد التداولية لاستعمال اللغة في السياق، بمعنى أنه حصيلة إسقاط محور الفعل على محور السياق ومن خلال ذلك تبرز كفاءة وميزات المتكلمين وتتحدد³.

فحتى يصل المتلقي إلى المعنى الذي يقصده المخاطب يجب عليه أن يمر عبر سيرورة خطية تنطلق من المتكلم الذي يعمل على إنجاز خطابه، مروراً بفحوى الرسالة وما يستلزمها من خصائص تضمن نجاح العملية التواصلية، مع مراعاة ما يحتاجه السامع الذي يكيف الرسالة وفق احتياجاته.

5-4- مفهوم متضمنات القول:

هو مفهوم إجرائي يتعلّق بمجموعة من الظواهر المتعلقة بجوانب ضمنية وخفية من قوانين الخطاب تحكمها ظروف الخطاب العامة، مثل الافتراض المسبق، والاستلزام الحوارية⁴.

¹ - ينظر: من نفس المصدر، ص 26-30.

² - عادل الغامدي: الحجاج في قصص الامثلة القديمة مقارنة تداولية، ص 13.

³ - ينظر، نوري سعودي أبو زيد، في تداولية الخطاب الأدبي، المبادئ والإجراء، ص 26-30.

⁴ - ينظر، مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب، ص 30-35.

5-5- نظرية الملازمة:

تختص بمسلمات التواصل بين المتكلم والمخاطب من أجل الوصول إلى الدلالة المقصودة، واستفادت هذه النظرية من جهود (غرايس)، وخاصة فيما يخص مبدأ التعاون الذي يحكم التواصل الكلامي بين المتحدثين¹.

"تشكل القصدية في العصر الحديث أساساً من أساسيات التداولية، والتي امتدت مفاهيمها إلى الخطاب"².

5-6- الإشارات:

يرى ليفنسون "أنّ التعبيرات الإشارية تذكير دائم للباحثين النظريين في علم اللغة بأنّ اللغات الطبيعية وضعت أساساً للتواصل المباشر بين الناس وجها لوجه، وتظهر أهميتها حين يغيب عنا ما تشير إليه فيسود الغموض ويستغلّق الفهم"³.

فمبدأ الإشارة ضروري في تركيب الجمل، حيث أنّه محور مساعد على الفهم، وغايتها يعتم عليه.

وقد عجزت النظريات الدلالية الشكلية عن معالجة هذه الإشارات، ممّا أدى لظهور ما يسمى بعلم الدلالة المقامي *sémantique situationnelle* كما جاء به باروايز، وبري Barwise، و Prry (سنة 1983)، فكانت جهودهما واضحة في محاولة منهما لإدخال الجوانب السياقية في التفسير الدلالي⁴.

فأصبحت الإشارات مجالا مشتركا⁵ بين علم الدلالة والتداولية⁶.

¹ - ينظر، من نفس المصدر: ص 38.

²² - سعد لخداري: الدرس البلاغي العربي بين السيميائيات وتحليل الخطاب، ص

³ - نقلا عن، محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص 16-17.

⁴ - نقلا عن محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص 17.

⁵ - وهناك بعض الباحثين من يرى أنّ الإشارات أدخل في التداولية منها في علم الدلالة.

⁶ - نقلا عن، محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص 17.

5-6-1- تعريفها:

يعرف التأشير بكونه مصطلح يستعمل لوصف بعض الأشياء التي نقوم بها أثناء الكلام، " والتأشير *deixis* يعني الإشارة من خلال اللغة، ويطلق على أية صيغة لغوية تستعمل للقيام بهذه الإشارة مصطلح التعبير التأشير *expression déictique*"¹.

فإن تتساءل عن أمر ما وتقول ما هذا فإنك تستعمل تعبيراً تأشيرياً " هذا " للإشارة إلى شيء ما في السياق المباشر².

كما تسمى التعابير التأشيرية بالإشارات *indexicaux*

2- أنواعها:

عدّ أغلب الباحثين الإشارات خمسة أنواع:

أ- الإشارات الشخصية *personne deixis*:

تعد ضمائر الحاضر هي العناصر الإشارية الدالة على شخص، فهي الضمائر الشخصية الدالة على المتكلم وحده، مثل " أنا " و " نحن "، وضمائر المخاطب مفرداً أو مثني أو جمعاً، مذكراً، أو مؤنثاً، وضمائر الحاضر هي دائماً عناصر إشارية لأنّ مرجعها يعتمد بشكل تام على السياق الذي تستخدم فيه.³

فضمائر المتكلم أو المخاطب (أنا، أنت ...) دلالتها تحملها في ذاتها حيث أنّها تدل على المتكلم أو المخاطب، لكن يجب معرفة السياق الذي تحيل إليه الضمائر، فمن السياق نعلم على من هو المتكلم (أنا) وعلى من يعود ضمير المخاطب أنت.

" يتحوّل المتكلم في الحوار من (أنا) إلى (أنت) باستمرار، وتتوزع ضمائر هذا التأشير إلى ثلاثة أصناف: المتكلم والمخاطب، والغائب"⁴.

¹ - جورج يول: التداولية، ص 27.

² - ينظر، جورج يول: التداولية، ص 27.

³ - ينظر، محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص 17-18.

⁴ - مجيد الماشطة، وأمد الركابي: مسرد التداولية، ص 51.

"...أما ضمير الغائب فيدخل في الإشارات إذا كان حراً، أي لا يعرف مرجعه من السياق اللغوي، فإذا عرف مرجعه من السياق اللغوي خرج من الإشارات"¹.

ويضيف فلاسفة اللغة شرطاً آخر يتمثل في الصدق، فإذا قالت شخص مثلاً: أنا أم نابليون، فليس بالضرورة أن تكون تلك المرأة أم نابليون حقاً، وأن تكون الجملة قيلت في الظروف التاريخية التي تناسب ذلك، وإن لم يتحقق الشرط الأساس المتمثل في الصدق كانت الجملة كاذبة².

ويرى بيرس أنّ من الضروري أن تكون الإشارات مرجعها محدد بتحقيق العلاقة بين العلامة الوجودية وما تدل عليه³.

إلاّ أنّه من الممكن أن ينشأ نوع من اللبس في استخدام الضمائر إذا تعددت مراجعها، أو في حالة ما إذا تبادل كلّ من المخاطب والمتكلم الأدوار، وأصبح المتكلم مخاطباً والمخاطب متكلماً. أو نقل كلام متكلم لمتكلم آخر، كأن يقول أحدهم: قال محمد أنا قادم الليلة/ هو قادم الليلة⁴.

ويدخل النداء في الإشارات الشخصية، والنداء يشير إلى مخاطب، لتنبه أو توجيه، أو استدعائه، وهو ليس مدمجاً فيما يليه من كلام، بل ينفصل عنه بتنغيم يميّزه، والنداء لا يفهم إلاّ إذا اتضح المرجع الذي الذي يشير إليه⁵.

ب- الإشارات الزمانية:

هي "كلمات تدل على زمان يحدده السياق بالقياس إلى زمان التكلم، فزمان التكلم هو مركز الإشارة الزمانية في الكلام، فإذا لم يعرف زمان التكلم، أو مركز الإشارة الزمانية التنبس الأمر على السامع أو القارئ"¹.

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

² - من نفس المصدر، ص18.

³ - ينظر، من نفس المصدر، ص18.

⁴ - ينظر، من نفس المصدر، ص19.

⁵ - محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص19.

⁶ - ينظر، م، ن، ص، ص19.

فأن تهاتف صديقك وتتواعد معه على أن تلتقي معه الساعة العاشرة، فزمان التحدث وسياقه هما اللذان يحددان المقصود بالساعة العاشرة صباحاً أم مساءً، فهي خاصة بهذا اليوم أم باليوم المقبل².

كما أن فعل التحدث (تلتقي) يشير إلى ما يستقبل من الزمن؛ وهذا دليل على أن اللقاء لم يتم بعد، وهناك ألفاظ أخرى بتوظيفها يفهم زمن حدوث الفعل مثل: أمس، الآن، وغداً، والأسبوع القادم، والسنة الماضية... فصيح الإشارة الزمانية هذه تسهم في معرفة وقت الكلام المرتبط بها³.

فصيح الإشارة الزمانية هذه تسهم في معرفة وقت الكلام المرتبط بها.

حيث أننا باستعمال الألفاظ التأشيرية الزمانية نحو: أمس واليوم، واللييلة وغداً والشهر القادم... وغيرها من الصيغ الدالة على الزمن نعلم على تفسير هذه الألفاظ على تحديد وقت التفوه بهذه الجمل، وإن غاب عنا تحديد وقت تفوه العبارة فسنعجز عن تفسيرها.

كما نستعمل في اللغة العربية مجازاً لوصف الأحداث القادمة نحو المتكلم من المستقبل نحو قولنا الأسبوع المقبل، والشهر القادم، ولوصف الأحداث المبتعدة عن المتكلم نحو الزمن الماضي، فنقول في أيام مضت، وفي سنوات خلت... وغيرها من الصيغ الإشارية الزمانية.

كما نوظف التأشير الأدنى في تعاملنا اللفظي مع المستقبل القريب لوقت الكلام، فنستعمل لفظة هذا، وهذه، فنقول هذا الأسبوع، وهذه الأيام⁴.

¹ - من نفس المصدر، ص19

² - محمود أحمد نحلة: آفاق البحث اللغوي المعاصر، ص19.

³ - ينظر، جورج يول: التداولية، ص35.

⁴ - جورج يول: التداولية، ص35.

6-معانيها التداولية:

6-1- الإشارات المكانية:

" وهي عناصر إشارية إلى أماكن يعتمد استعمالها وتفسيرها على معرفة مكان المتكلم وقت التكلم، أو على مكان آخر معروف للمخاطب أو السامع، ويكون لتحديد المكان أثره في اختيار العناصر التي تشير إليه قريبا أو بعدا أو وجهة"¹.

فالعناصر الإشارية توضح مكان تحدث المتكلم، وحتى يتبين مكان ذلك يجب أن تختار العناصر الإشارية التي تتناسب وقرب المكان أو بعده.

" إن مفهوم المسافة مهم في التأشير المكاني الذي يتضمن الموقع النسبي للناس والأشياء"².

توظف للدلالة على المكان لفظتي (هنا) و(هناك) الدالتين على القريب والبعيد على التوالي، زيادة على بعض الظروف والأفعال الدالة على الحركة³.

وتعد أسماء الإشارة (هذا - وذاك - وهنا - وهناك) أكثر الإشارات استخداما ووضوحا، وتكون دالة على مركز الإشارة المكانية وهو المتكلم. والحال نفسه بالنسبة لظرف المكان (هذا وذاك).

كما أنه من العسير على الأفراد أن يفسروا ألفاظا إشارية مثل: هذا وذاك، وهنا وهناك ونحوها" إلا إذا وقفوا على ما تشير إليه بالقياس إلى مركز الإشارة إلى المكان، فهي تعتمد على السياق المادي المباشر *contexte physique immédiat* الذي قيلت فيه⁴.

فهناك تعابير عديدة لا تفهم إلا إذا وضعت في المعنى الذي يقصده المتكلم؛ فمثلا إذا قال شخص أود أن أعمل هنا، فهل قصد في هذا المكتب، أو في هذه المؤسسة، أو في هذا

¹ - نقلا عن: محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص21.

² - مجيد الماشطة وأمجد الركابي: مسرد التداولية، ص51.

³ - ينظر، من نفس المصدر، ص52.

⁴ - محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص21-22.

المبنى، أو في هذه المدينة، أو هذه الدولة... فاسم الإشارة (هنا) تعبير إشاري لا يمكن تفسيره إلا إذا عرف المكان الذي يقصد المتكلم الإشارة إليه¹.

يميل المتكلم إلى معاملة الأشياء الموجودة بعيدا عنه وكأنها بعيدة نفسيا، فيقول مثلا (ذلك المبنى هناك)، كما يمكنه أن يبعد شيئا ماديا هو في الواقع قريب نفسيا منه، مثل عطر استنشقه فيقول: لا أحب ذلك العطر².

فلفظة (ذلك) لا تملك معنى دلاليا ثابتا، وإنما تكتسب معناها من سياق المتكلم.

ومما نلاحظه أنّ الأساس النفسي للتأشير الزماني مشابه لأساس التأشير المكاني، ويمكننا معاملة الأحداث الزمانية كأشياء قادمة إلينا، أو مبتعدة عنا خارج عن مجال رؤيتنا³

6-2- الإشارات في الخطاب: (الإشارات الخطابية): إشارات الخطاب

وتعرف كذلك بالإشارات الخطابية أو إشارات الخطاب، وقد تلتبس إشارات الخطاب بالإحالة إلى سابق أو لاحق، الأمر الذي جعل بعض الباحثين لا يصنفونها ضمن الإشارات؛ رغم أنّ البعض يرى أنّ الإحالة يتحد فيها المرجع بين ضمير الإحالة وما يحيل إليه، كأن نقول: (فلان كريم وهو ابن كرام)، في هذه الحالة المرجع الذي يعود إليه زيد هو واحد (الكرم).

أمّا إشارات الخطاب فهي لا تحيل إلى المرجع نفسه، بل تلجأ إلى مرجع آخر يساعدها؛ فإذا كنت تروي قصة وذكرتك بقصة أخرى، فقد تشير إليها وتتوقف لتوضح قائلا: (تلك قصة أخرى). فأنت هنا تشير إلى مرجع جديد⁴.

إلاّ أنّه هناك إشارات للخطاب تعد من خواص الخطاب وخالصة له، وتتمثل في العبارات التي تذكر في النص وتشير إلى موقف خاص بالمتكلم، فقد يتحير في ترجيح رأي على رأي، أو حسم أمر ما في حوار ما، فيقول: (ومهما يكن من أمر)، كما أنّه يحتاج أن

¹ - ينظر، نقلا عن محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي، ص 22.

² - ينظر، جورج بول: التداولية، ص 33.

³ - من نفس المصدر، ص 35.

⁴ - محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص 24.

يستدرك على كلام سابق، فيستخدم (لك، بل)، أو يريد إضافة على كلامه السابق فيقول: (فضلا عن ذلك)، وقد يريد تضعيف رأي ما فيقول (قيل)، أو يضيف أمرا على أمر تراتبيا (من ثم)...¹

كما يعد أمرا طبيعيا أن تستعار إشارات الزمان وإشارات المكان لتوظف كإشارات للخطاب فكما نقول الأسبوع الماضي، يمكننا أن نقول الفصل الماضي من الكتاب، ونقول هذا النص للإشارة إلى نص قريب، أو نقول تلك القصة للإشارة إلى قصة قيلت منذ ربح من الزمن.²

6-3- الإشارات الاجتماعية:

" هي ألفاظ وتراكيب تشير إلى العلاقة الاجتماعية بين المتكلمين والمخاطبين من حيث هي علاقة رسمية³ أو علاقة ألفة ومودة"⁴.

ومما يتوضح أن الإشارات الاجتماعية من المجالات المشتركة بين التداولية وعلم اللغة الاجتماعي.

7- الإشارات وأبعادها التداولية:

ومما نستخلصه " أن جميع التعابير التأشيرية موجودة في سلة مهملات التداولية، ويعتمد تفسيرها على السياق وقصد المتكلم والمسافة النسبية التي تعبر عنها. إنها تعابير قليلة العدد وواسعة جدا في استعمالاتها"⁵.

¹ - من نفس المصدر، ص 24-25.

² - من نفس المصدر، ص 24.

³ - ونقصد بالعلاقة الرسمية صيغ التعظيم والتبجيل في مخاطبة من هم أكبر من المتكلم سنا ومقاما كاستخدام العنصر الإشاري أنتم في في المخاطب المفرد وهذا في إطار وجود هوة اجتماعية بين المتكلم والمخاطب، أو تبجيلا له، أو من أجل أن أخذ الحوار طابعا رسميا، وتشمل العلاقة الرسمية الألقاب كأن يقول المتكلم فخامة الرئيس، جلالة الملك، سمو الأمير، فضيلة الشيخ، آنسة، سيدتي، حضرتك، سيادتك... وغيرها من الألقاب

⁴ - محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص 25.

⁵ - مجيد الماشطة، وأمجد الركابي: مسرد التداولية، ص 56.

7-1- القصدية Intentionalite: "تشكل القصدية في العصر الحديث أساساً من أساسيات التداولية، والتي امتدت مفاهيمها إلى الخطاب"¹.

ويقصد بها "قصدية المنتج توفير التضام، والتقارن في النص وأن يكون أداة لخطّة موجهة لهدف"².

القصد Intentionality:

"يتضمن موقف منشئ النص من كون صورة من صور اللغة قصد بها أن تكون نصاً يتمتع بالسبك³ Cohesion والالتحام، وأنّ مثل هذا النص وسيلة Instrument من وسائل متابعة خطّة معينة للوصول إلى غاية بعينها"⁴.

ومن التعريف يبرز لنا أنّ مفهوم القصدية لا يكتمل إلاّ إذا حدث الالتحام بين السبك والحبك⁵ Coherence، عنصران رئيسان لا يتحققان إلاّ بتحقيق العلاقات النحوية بشكل صحيح صحيح يتوافق مع المبادئ الحاكمة لورودها داخل النص كالتقديم والتأخير، والحذف والفصل⁶.

"إنّ التداولية بفروعها المتنوعة تلزم منتج النص بمراعاة بعض الضوابط، حتى تتكون قصدية سليمة تعقبها تداولية موجبة تؤدي إلى نجاح العملية التواصلية"⁷.

¹- سعد لخداري: الدرس البلاغي العربي بين السيميائيات وتحليل الخطاب، ص.

²- إيهاب سعود: فاعلية العلاقات النحوية في تداولية النص، ص45.

³- يشتمل السبك على الإجراءات المستعملة في توفير الترابط بين عناصر ظاهر النص. (من كتاب فاعلية العلاقات النحوية في تداولية النص ص45).

⁴- روبرت دي بوجراند: النص والخطاب والإجراء، ص 103.

⁵- ويشتمل الحبك على الإجراءات المستعملة في إثارة عناصر المعرفة من مفاهيم وعلاقات، منها علاقات منطقية كالسببية ومنها معرفة كيفية تنظيم الحوادث، ومنها محاولة توفير الاستمرارية في الخبرة البشرية. (من كتاب فاعلية العلاقات النحوية في تداولية النص، ص45).

⁶- ينظر، إيهاب سعود: فاعلية العلاقات النحوية في تداولية النص، ص46.

⁷- ينظر: مغني اللبيب، ص 674.

فالقصدية لا يمكن أن تتفصل بأيّ حال من الأحوال عن التداولية، وهناك من عرّف التداولية بأنها فرع اللّغة غايته البحث في كيفية اكتشاف السامع مقاصد المتكلّم، أو هو دراسة معنى المتكلّم¹.

حيث أنّ هذا الأخير قد يعني أكثر ممّا تقوله كلماته، كأن يقول أحدهم مثلاً: لا أقوى على سماع الأصوات المرتفعة فالغاية من وراء هذه العبارة هي أنّه يطلب من المخاطب التحدث بهدوء، فبدلاً أن يقول له اخفض صوتك برّر له انزعاجه من الصوت المرتفع. فالمتكلّم أثناء تحدّثه في كثير من الحوارات تجده يعني أكثر ممّا يتكلّم.

7-2- القصدية والتقبلية:

تعد كلّ من القصدية والتقبلية من الآليات المشكلة لتداولية النصّ، حيث إنّ التداوليات الحديثة أولت أهمية بالغة لعنصري المتكلّم والمخاطب وهذا من خلال اعتبار أنّ الخطاب/ النصّ يتوجه من متكلّم إلى مخاطب و" لا يمكن أن ندعي فهماً للكلام من دون استحضار شروط إنتاجه المحيطة به خاصّة عنصر المتكلّم والسامع الذين اعتبرهما ركنين لا غنى عنهما... في الحالات التكلّمية"².

فالتقبلية تكون دائماً على اتصال بقصدية منتج النصّ أثناء عملية التواصل التي تتم بين الأطراف المتخاطبة والتي تلجأ إلى معجم لغوي يفهمه كلّ مشارك في الحوار حتى يتم التفاهم والتفاعل بين هاتيه الأطراف وإلاّ انعدم الاتصال والتواصل.

" فعملية تلقي الرّسالة الجمالية تتشكل لدى المتلقي شفرة خاصّة، مضافة إلى الشفرات اللّغوية والثقافية التي مازلت حيّة عند بث الرّسالة تعتمد على الموروث المستقر في الوعي من ناحية، وتهدف إلى توسيع مداه بابتكار أنماط جديدة من البيانات الجمالية المستحدثة من ناحية أخرى"³.

¹ - ينظر، محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، ص13.

² - إيهاب سعود: فاعلية العلاقات النّحوية في تداولية النصّ، ص46.

³ - صلاح فضل: نبرات الخطاب الشعري، ص23.

فالقصدية والتقبلية متلازمتان، ويجب أن يحدث التوافق بينهما وإلا أصبحت التداولية سالبة، ممّا يسهم في توسعة الهوة بين منتج النصّ ومتلقيه، وهو ما أوضحه الجاحظ" أتيت منزل صديق لي فطرقت الباب؛ فخرجت إليّ جارية سندية؛ فقلت لها: قولي لسيدك: الجاحظ بالباب. فقالت: أقول الجاحد بالباب، قلت: لا بل قولي الحدقي في الباب. فقالت: الحدقي في الباب؛ فقلت لها: لا تقولي شيئاً وانصرفت¹.

وما هذا إلا دليل على ضرورة مراعاة تقبلية المخاطب أثناء إنتاج الخطاب/ النصّ، ومعرفة درجة وعيه بالخطاب ومدى إدراكه لفحواه.

"وعند حدوث عدم توافق بين قصدية منتج النصّ، وتقبلية متلقيه تتولد تداولية سالبة؛ لا يمكن معه أن تؤدي الرسالة اللغوية الدور المنوط بها².

ولتلاشي القصدية السالبة التي تجعل النصّ في منأى ومقصد منتج النصّ في منأى آخر وضع غرايس مبدأ التعاون الذي يضع منتج النصّ ومتلقيه على سير خط واحد³.

حيث أنّ هذا المبدأ الحوارية وبمبادئه الأربعة) مبدأ الكيف والكم، والطريقة ومبدأ المناسبة) بإمكانه إنجاح العملية التداولية للنصّ من خلال إنجاح قصدية منتج النصّ والتقبلية الخاصة بالمتلقي.

¹ - نقلا عن كتاب مدخل إلى علم لغة النصّ، ص32.

² - إيهاب سعود: فاعلية العلاقات النحوية في تداولية النصّ، ص 59.

³ - ينظر: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص34-35.

المبحث الرابع: الحجاج والتداولية

1- نظرية الحجاج:

عرفت الخطابة قديما منذ الحضارة اليونانية، فأنحصرت في كيفية تعليم الكتاب كيفية إنشاء المرافعات في الحضارات اليونانية، ثم بعدها توالى الصراعات بين الفلاسفة والسفسطائيين، وظهر هذا في دروس (أفلاطون)، ومع (أرسطو) برزت مقاربات جديدة للتقعيد للفلسفة¹؛ فنقد السفسطائية وانطلق من كون الخطابة هي الكشف عن الطرق الممكنة للإقناع، والإقناع عنده يرتكز على ثلاثة أركان هي: أخلاق القائل (الإيتوس)، وحالة السامع (الباتوس)، القول نفسه من حيث قدرته على الإثبات (اللوغوس)².

وقدّم أرسطو مفهوما للحجاج يجعله قاسما مشتركا بين الخطابة والجدل حيث إنّ الخطابة بالمفهوم اليوناني أو الريتوريقا كما ترجمها العرب القدامى هي فن الإقناع عن طريق الخطاب، وإنّ الوظيفة الإقناعية هي وظيفتها الأولى والأساسية³.

فقد ركّز أرسطو على أنّ الخطابة تبنى على مجموعة من الوسائل تجعل الخطاب مقنعا، ومن هنا كان الحديث عن الحجاج عند أرسطو باعتباره فنّ الإقناع.

شهدت الدراسات البلاغية منذ ستينات القرن الماضي نهضة قويّة، أعادت لها مكانتها بعد ركود دام ردحا من الزمن، وقد ارتبطت هذه الدراسات ارتباطا وثيقا بالمباحث الحجاجية¹، والتداولية².

¹ - ينظر، عادل بن علي الغامدي: الحجاج في قصص الأمثال القديمة- مقارنة تداولية ص 14-15.

² - ينظر، عبد الله صولة: البلاغة العربية في ضوء البلاغة الجديدة، ص 28/1.

³ - سامية الذريدي: الحجاج في الشعر العربي- بنيته وأساليبه - ص 17.

وهذا يعني أنّ الحجاج ينتمي إلى المدرسة البراغماتية

كما وتنوعت بعد ذلك مدارس الحجاج، وتعددت نظرياته¹ واستفاد من ميادين التداولية، وقد درس الحجاج البلاغي عند (بيرلمان)، والحجاج الفلسفي عند (تولمين)، والحجاج الجدلي عند (إيمران)، والحجاج في تحليل المحادثات عند (موشلار)، والحجاج في اللسانيات تحت عنوان التداولية المدمجة عند (ديكرو) و(إنسكومبر)³.

1-1- الحجاج في اللغة:

الحجاج (عند ديكرو) "يقوم على اللغة بالأساس، بل يكمن فيها، فهو يجعل الأقوال تتابع وتتربط على نحو دقيق، فتكون بعضها حججا تدعم وتثبت بعضها الآخر"⁴.

فالمخاطب هنا يحاجج بالأقوال؛ فيتخذ قولاً ما حجة لقول آخر، يهدف من وراء قوله إلى إقناع المخاطب بنتيجة ما.

"قد يصرح بهذه النتيجة المخاطب وقد يخفيها، فيكون على المتلقي استنتاجها لا من مضمون هذه الأقوال الإخبارية بل اعتماداً على بنيتهما اللغوية فحسب"⁵.

والحجاج لا يقتصر على الاستدلال العقلي بل يتخطاه ليشمل الحجاج اللغوي الذي ينبع من اللغة باعتباره خاصية كامنّة فيها فيتشعب به نسيج النصّ "فالتأثير الذي يحدثه الحجاج يمر عبر اللغة المكتوبة أو المنطوقة وهذا ما يميّزه عن كلّ حركات الحدث التي تتخذ أشكالاً عدّة"⁶.

¹ - هذا لا يعني أنّ البلاغة والحجاج انحصرا فقط في الميدان اللساني التداولي، بل اهتمت به مجالات معرفية أخرى كالمنطق، والفلسفة، وعلم النفس، وعلم الاجتماع. (سامية الذريدي: الحجاج في الشعر العربي - بنيته وأساليبه ص 15).

² - ينظر، سامية الذريدي: الحجاج في الشعر العربي - بنيته وأساليبه - ص 15.

³ - نقلاً عن: سامية الذريدي: الحجاج في الشعر العربي - بنيته وأساليبه - ص 16.

⁴ - سامية الذريدي: الحجاج في الشعر العربي - بنيته وأساليبه، ص 22-23.

⁵ - من نفس المصدر، ص 23.

⁶ - بيار أوليران: الحجاج، ص 20.

هذا المفهوم نجده في نظرية الحجاج في اللغة التي تتعارض مع الكثير من النظريات والتصورات الحجاجية والكلاسيكية التي تعد مجال الحجاج منتما إلى البلاغة الكلاسيكية (أرسطو)، أو البلاغة الحديثة (بيرلمان - ميار...)¹، أو منتما إلى المنطق الطبيعي (جان بلازقريز، ماري جان بولار...)¹.

" هي نظرية لسانية وضع أسسها اللغوي الفرنسي (ديكرو) تهتم بالوسائل اللغوية وبإمكانات اللغات الطبيعية التي يمتلكها المتكلم ويستغلها بقصد التأثير"².
ونظرا لاختلاف مشاربه، تعددت تعاريفه حسب كل مدرسة تستخدمه؛ فهو عند (بيرلمان):

1-2- الحجاج عند برلمان:

يعرفه (بارلمان Perelman) بأنه جملة من الأساليب تضطلع في الخطاب بوظيفة هي حمل المتلقي على الاقتناع بما نعرضه عليه، أو الزيادة في حجم هذا الاقتناع"³.
فالحجاج يبني أساسا على توظيف آليات الإقناع. حيث أن غاية الحجاج الأساسية إنما هي الفعل في المتلقي على نحو يدفعه إلى العمل، أو يهيئه للقيام بالعمل"⁴.
فالحجاج ما هو إلا تفاعل بين المتخاطبين، يصنع التأثير الذهني الذي يقود إلى التغيير الفكري.

" هو مجال غني من مجالات التداولية، يشترك مع العديد من العلوم الأخرى"⁵.
وهذا لأن التداولية" أي اعتبارها كلاما محدودا صادرا من متكلم محدد، وموجهة نحو مخاطب محدد في مقام تواصل محدد لتحقيق غرض تواصل محدد"¹ وهذا هو الإطار الذي تنتزل فيه نظرية الحجاج"².

¹ - سامية الذريدي: الحجاج في الشعر العربي - بنيته وأساليبه - ص55.

² - سامية الذريدي: الحجاج في الشعر العربي، ص55.

³ - بيرلمانوتيتيكاه: مصنف في الحجاج: الخطابة الجديدة، ص91.

⁴ - من نفس المصدر، ص92.

⁵ - نقلا عن: خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، ص85.

2- إستراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية:

2-1- الإستراتيجيات الخطابية (استراتيجيات التصوير والتمثيل):

أجمع علماء الخطاب أنّ لكلّ حدث لغوي أثراً وعملاً، والخطاب الحجاجي له آثار تتجم عن التفاعل بين المُحاج والمُحجّج باعتبارهما طرفين رئيسين في دورة الخطاب التي تقوم على الحوارية التلفظية والمقامية التداولية وحتى يحقق المُحاج غايته يلجأ إلى نوع من الاستراتيجيات اقترح عليه بعض علماء الحجاج بالاستراتيجيات الخطابية أو استراتيجيات التصوير والتمثيل³.

وهذا النوع من الاستراتيجيات يستعير التمثيل والتهويل والمبالغة، والإغراء والمغالطة من أجل التأثير في المُحجّج وإقناعه دون مداولة أو مجادلة.

فالأساليب البلاغية تمتلك طاقات حجاجية؛ وهي أساليب ذات طاقة تصويرية يتفاعل فيها الخيال مع الواقع، كما لهذه الأساليب أبعاد استدلالية تعمل على تقوية نظام البرهنة في الخطاب" كما ترفد حركة الاستدلال التي تعد آلة المُحاج في إقناع الجمهور بمحاولات فكره ومقتضيات عقله"⁴.

وحتى يحقق المُحاج غايته يلجأ إلى نوع من الاستراتيجيات اقترح عليه بعض علماء الحجاج بالاستراتيجيات الخطابية أو استراتيجيات التصوير والتمثيل.

وقد ذهب بعض العلماء ممن يهتمون بحجاجية⁵ البلاغة (علم البيان - علم المعاني - علم البديع) إلى التساؤل عن العلاقة القائمة بين الأبعاد الحجاجية والأساليب البلاغية؛ فتوصلوا

¹ - مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب، ص26

² - فالحجاج تمتد جذوره إلى الدرس البلاغي القديم، أخذ نصيبه في دراسات أرسطو ونظرياته، اهتمت به الحضارات اليونانية القديمة، فحاولت تعليم الخطابة، ووضع قواعد تضبطها، وكان مصطلح الخطابة مؤسس للدرس الحجاجي

³ - ينظر، علي الشبعان: الحجاج والبلاغة وآفاق التأويل، 334-335.

⁴ - ينظر، من نفس المصدر، ص335.

⁵ - ينظر، من نفس المصدر، ص 335.

إلى أنفي الحجاج بلاغة وفي البلاغة حجاجاً، ممّا جعل العلاقة بين الخطابين علاقة اتصالية، قائمة على التفاعل والتبادل.

وهذا ما أدى إلى توظيف الأساليب البلاغية توظيفا يقوي الجانب الإقناعي في الخطاب ممّا يجعله يصدق فيثبت ويترسخ.

فكثرة الأساليب البلاغية وتوظيف المخاطب بعض التراكيب الدائرة على الاستفهام والتعجب التي تحمل طاقات إقناعية تكسب الخطاب مصداقية ودواماً، فهذه الأساليب تشد إليها المخاطب ولا تجعل تفكيره يحيد، أو يضيع في أمور أخرى تلهيه عن موضوع الخطاب الرئيس. وهذا هو الهدف الذي يسعى لتحقيقه المحاج من كلّ خطاب يرسله.

" لقد كانت شروط نجاعة الخطاب شديدة الوصل لدى علماء الحجاج بدقة العرض وحسن البسط، حتى يكون الفعل كاملاً والانفعال أكمل، فتتحقق الغاية"¹.

فالحجاج عمل عقلي يتوصل إلى الإقناع وتقوية الفكرة في العقول بالبرهنة والاستدلال.

2-2- البعد الإقناعي للبديع:

للبديع دور حجاجي مهم جداً في التأثير في المخاطب، فزيادة على أنه يضفي جمالية على النصّ الخطابي لما يضيفه من زخرفة وصناعة لفظية، فهو يعمل على التأثير فيه وإقناعه بما يريد المخاطب تحقيقه.

" لا شك أنّ البعد التداولي للنصّ يتحقق بصورة عامّة في حالة قيام البناء اللّغوي للنصّ بإحداث حالة دينامية من التفاعل القائم بين البنية اللّغوية للنصّ، وما يؤديه من وظيفة اتصالية بين منتج النصّ ومتلقيه"².

فالتفاعل يكون إذا ما أقدم الباث في وضع معين بإحداث " جملة من الأعمال الإقناعية ذات طبيعة بلاغية معقدة تفعل في المتلقي الذي يحدث بدوره جملة من الأعمال التأويلية والتفسيرية لما ورد في الخطاب وخاصة لما سكت عنه فيه"³.

¹ - علي الشبعان: الحجاج والبلاغة وآفاق التأويل، ص 336.

² - أحمد المتوكل: من البنية الحملية إلى البنية المكونية، ص 5.

³ - سامية الذريدي: الحجاج في الشعر العربي - بنيته وأساليبه - ص 23.

3- الأشكال الخطابية ووظائفها الحجاجية:

تحمل الأشكال الخطابية المتباينة المقامات والمختلفة الأسيقة الوظائف الحجاجية، لذلك عدّ الشكل الحامل دالا يختزن وظائف، وحاملاً يتضمن أدواراً.

واهتمام علماء الحجاج بالروابط الحجاجية connecteurs argumentatifs دليل على أنّ الوظيفة الحجاجية المتعلقة بالتأثير والموصولة بالفعل تُختزل في أشكال بسيطة ومركبة¹.

4- أفانين الإقناع (روافد الحجاج):

يوظف المتكلم في كلّ خطاباته إستراتيجيات الإقناع، فيسعى إلى إيصال فكرته من خلال خطابه المحمل بمختلف أساليب الإقناع، إذ تتضح إستراتيجية المتكلم بشكل واضح في الخطابات العلمية والأبحاث الأكاديمية، وتتماهى في الخطابات الأدبية، وإنّ إستراتيجية الخطاب حاضرة في كلّ خطاب يومي بما فيه الخطاب التداولي. تعليل ذلك أنّ المتكلم - كلّ متكلم - إنما يريد في كلّ الأحوال أن يقول شيئاً ما ويحرص على ألا يقول ما لم يقل أو يفهم منه ما لا يريد قوله لأنّه يعلم علم اليقين أنّه متى تمّ الأمر على النحو الذي لا يريد فقد خطابه قدرته على الفعل والتأثير... مخططاً لطرائق عرض الكلام على المتلقي على نحو يخدم أهدافه ويضمن له التحكم الكلّي في خطابه².

" فالحجاج أو الإقناع الفعلي يقتضي أن يتم تصور المخاطب بشكل أكثر قرباً من الواقع ما أمكن ذلك، فمن الممكن أن تكون لصورة غير مطابقة لواقع المخاطب عواقب وخيمة³.

أثناء الخطاب يستخدم المتكلم بعض الخصائص التي تحدد المخاطب

فالمخاطب يلجأ إلى استخدام الحجج وينوّع في الأساليب والعلاقات الحجاجية التي تقوّي وتدعم الطاقة الحجاجية لإقناع المخاطب، ف" يرسم المتكلم إستراتيجية الإقناع في خطابه ويوجّه متلقيه نحو غاية يجنّد لها كلّ جزئيات القول ودقائقه¹.

¹ - ينظر، علي الشبعان: الحجاج والبلاغة وآفاق التأويل، ص282-283.

² - سامية الذريدي: الحجاج في الشعر العربي - بنيته وأساليبه - ص87-88.

³ - Ch. Perleman, L. Olberchts - Tyteca : Traité de l'argumentation, p19.

لكن في كلّ الأحوال" يقتضي الإقناع التفكير في الحجج التي تؤثر في المخاطب والانشغال بأمره، والاهتمام بحالته الذهنية².

فالحجاج لا يقصد به حشد الحجج وربط مفاصل الكلام وتعليق بعضه ببعض الآخر، بل يقصد به كذلك جملة من الاختيارات الأخرى التي تراعي الغاية من الخطاب، وعلاقة المخاطب بالمخاطب ومقتضى المقام وتكون هذه الاختيارات على مستوى المعجم والتركيب وأزمنة الأفعال وصيغ الكلمات وأنواع الصور ومصادر التصوير³.

4-1- مراعاة المقام ومقتضيات الحال:

يلجأ المخاطب أثناء تواصله مع المتلقي إلى تدعيم خطابه بالحجة بغية تحقيق مبتغاه، وتختلف الحجج وتتعدد في الخطاب الواحد ويعتبر "مراعاة المقام ومقتضيات الحال أمر لا غنى للمتكلّم عنه متى رام الفعل في الآخر وأراد إقناعه، أو رأي أو حمله على الإذعان لسلوك أو موقف"⁴.

فالمخاطب بحاجة إلى معرفة طاقة المتلقي الاستيعابية والإدراكية، فيسعى المتكلّم إلى الاستحواذ على انتباهه في بداية الخطاب، ثمّ التأثير فيه وإقناعه في المرحلة اللاحقة، حيث إنّ المتلقي هو من يحدد اختيارات المتكلّم وانتقاء أساليبه الإقناعية.

وحظي المتلقي بالاهتمام والعناية من قبل النقاد والمبدعين باعتباره عنصراً مهماً في العملية الإبداعية وهو ما تناوله القدامى كثيراً، من ذلك قول ابن رشيق في العمدة "والفطن الحاذق يختار للأوقات ما يشاكلها وينظر في أحوال المخاطبين فيقصد محابّهم ويميل إلى شهواتهم وإن خالفت شهوته ويتفقد ما يكرهون سماعه فيتجنب ذكره ويضرب فيما ذهب إليه مثلاً يدعمه"⁵.

¹ - سامية النريدي: الحجاج في الشعر العربي - بنيته وأساليبه - ص 88.

² - Ch. Perleman ,L.Olberechts – Tyteca : Traité de l'argumentation, p19.

³ - ينظر: سامية النريدي: الحجاج في الشعر العربي - بنيته وأساليبه - ص 88.

⁴ - من نفس المصدر، ص 90.

⁵ - ابن رشيق: العمدة، ج 1، ص 223.

فالمخاطب مطالب بمراعاة ظروف القول وأحوال المتلقين، فيعتمد إلى تكييف خطابه مع هذه الظروف ويلانئها ملاءمة تجعله قادراً على التأثير في المتلقي.

" إن مراعاة التراكيب للأغراض والمقاصد تعني أن التركيب أشكال وصور، ولكل شكل أو صورة دلالة على مقصد محدد، فعندما يختار المتكلم ترتيباً معيناً لألفاظه، فلأنه يقصد بناء صورة تركيبية تلائم غرضه ومقصده من كلامه"¹.

فالمخاطب وجب عليه مراعاة التراكيب للمقاصد والأغراض حيث عليه أن يورد كلامه مطابقاً للغاية التي يسعى للوصول إليها لأن "مدار حسن الكلام وقبحه على انطباق تركيبه على مقتضى الحال"².

فالمخاطب الحجاجي يكون بين باث ومتلق، في شروط مخصوصة من حيث اللفظ الدقيق الملائم لوضع المتلقي وتستجيب لأفق انتظاره، ولملابسات القول مع توظيف المخاطب لوسائل الاستمالة والتأثير والأساليب المتعددة التي تدعم الحجج وتقوي العلاقات الحجاجية، فتضمن للمخاطب تحقيق مسعاه، والتأثير في المتلقي فتحببه في الشيء أو تنفره منه، تحول آراءه وتغير سلوكه.

" فقيمة الخطاب تتجلى في أن يجسد الهوية الطبقية لمخاطبه، فلا يمكن للتواصل أن يحصل ولا للإقناع أن يتحقق إذا واجه المتكلم طبقة من المخاطبين بخطاب يخص طبقة أخرى"³.

فنجاعة الخطاب وفاعليته تكمن في قدرة المخاطب على استمالة المتلقي والتأثير فيه " فإن أمكنك أن تبلغ بيان لسانك، وبلاغة قلمك ولطف مداخلك واقتدارك على نفسك، على أن تفهم العامة من معاني الخاصة، وتكسوها الألفاظ الواسطة التي لا تلطف عن الدهماء، ولا تجفو عن الأكفاء، فأنت البليغ التام"⁴.

¹ - حسن المودن: بلاغة الخطاب الإقناعي - نحو تصور نسقي لبلاغة الخطاب، ص 321.

² - السكاكي: مفتاح العلوم، ص 175.

³ - حسن المودن: بلاغة الخطاب الإقناعي - نحو تصور نسقي لبلاغة الخطاب، ص 291.

⁴ - الجاحظ: البيان والتبيين، ج 1، ص 292.

4-2- مراعاة حال المخاطب:

فمراعاة الحال هي " أن يراعي المتكلم قدر مخاطبيه ومنزلتهم الاجتماعية، فالقول لا يقنع إذا لم يكن موجهاً أي مكيّفاً بحسب الحاجات الخاصة التي تقتضيها فئات المتخاطبين، فالوضعيات تختلف والمراتب تتباين والأفهام تتفاوت"¹.

4-3- وسائل الإثارة والتأثير:

يلجأ الشاعر إلى وسائل حجاجية عديدة بهدف إثارة المتلقي والتأثير فيه من خلال تعدد المستويات:

4-3-1- مستوى اللغة:

يعتمد المتكلم إلى انتقاء ألفاظه حيث يقوم باختيارات لفظية وتركيبية لغرض حجاجي " فيحلّ اللفظ المحدد مكاناً معيناً ليقود المتلقي إلى غاية ما ويعتمد تركيباً دون آخر ليقنعه بأمر ذي علاقة وطيدة بالمخاطب في كليته"².

فالمتكلم مجبر على اختيار ألفاظه الملائمة وفق مميزات الخطاب وأساسيات الحجاج. فالاختيارات اللفظية للمتكلم تشير إلى مدى حنكته ودرايته بأساليب الحوار وقوانين الحجاج، إذ يمثل اللفظ رافداً من روافد الحجاج.

فالاختيارات اللفظية للمتكلم تشير إلى مدى حنكته ودرايته بأساليب الحوار وقوانين الحجاج، إذ يمثل اللفظ رافداً من روافد الحجاج. وعدّ القدامى حسن انتقاء اللفظ وإحلاله مكانه المناسب في العبارة من وجوه البلاغة وقد أشار إلى ذلك ابن رشيق "الألفاظ في الأسماع كالصّور في الأبصار"³.

¹ - عبد اللطيف عادل: خطاب المناظرة في التراث العربي الإسلامي (مقاربة لآليات الإقناع، ص52-53).

² - سامية الذريدي: الحجاج في الشعر العربي - بنيته وأساليبه - ص103.

³ - ابن رشيق: العمد، ج1، ص128.

كما أنّ اختيارات المتكلم الحجاجية لا تنحصر في الألفاظ فحسب بل تتعدى ذلك إلى التراكيب؛ إذ أنّ التركيب الملائم للمعنى حجته قويّة وأهميته تكمن في أنّه يستميل المتلقي ويثير انتباهه فيؤثر فيه سلباً أو إيجاباً والعلاقة الحجاجية لا تبنى إلاّ في التركيب والألفاظ لا يكتمل شرفها ولا يتأكد فعلها في النفوس إلاّ متى انتظمت في تراكيب تناسب مقاصد المتكلم وغاياته¹.

4-3-2- مستوى البلاغة:

يختص هذا المستوى بكلّ أساليب الكلام البلاغية التي تأتي فصيحة، واضحة المعنى مع مراعاة الإيجاز فالبلاغة ما هي إلاّ قليل يفهم وكثير يسأم مع إجادة اللفظ وإشباع المعنى وإصابته، وهي حسن الإيجاز الذي يكون من غير عجز والإطناب من غير خلط².

وحاجة الحجاج إلى البلاغة قويّة، إذ إنّ أهمية الوسائل البلاغية تكمن "فيما توفره للقول من جمالية قادرة على تحريك وجدان المتلقي والفعل فيه فإذا انضافت تلك الجمالية إلى حجج متنوعة وعلاقات حجاجية تربط بدقة أجزاء الكلام وتصل بين أجزائه أمكن للمتكلم تحقيق غايته من الخطاب أي قيادة المتلقي إلى فكرة ما أو رأي معين ومن ثمة توجيه سلوكه الوجهة التي يريد لها³".

فجمال اللفظ له وقع على المتلقي، يحرك الوجدان ويؤثر على النفس فيغيّر أفكارها ويعيد توجيهها سلوكها فإذا ما اقترن جمال اللفظ بالحجج القويّة صار الخطاب سيفاً على المتلقي، قاده حسب هوى المتكلم. وهذا يعني أنّ الحجاج لا غنى عنه عن الجمال، فالجمال يرفد العملية الإقناعية وييسر على المتكلم ما يرومه من نفاذ إلى عوالم المتلقي الفكرية والشعورية والفعل فيها⁴.

فالبلاغة من الحجاج ورافد من روافده الإقناعية.

¹ - ينظر: سامية الذريدي: الحجاج في الشعر العربي - بنيته وأساليبه - ص 108-109.

² - ابن رشيق: العمد، ج 1، ص 242.

³ - سامية الذريدي: الحجاج في الشعر العربي - بنيته وأساليبه -

⁴ - من نفس المصدر، ص 120.

4-3-3-الإيجاز:

حصر القدامى البلاغة في الإيجاز، فالإيجاز يعني بالحجاج وهو يسهم في التصدي لظاهرتي النسيان وعدم الانتباه اللتان تحدثا عنهما (روبول) "فالتطويل في الوصف والتصوير والإسهاب في الشرح والتعليل ينتهيان بالمتلقي إلى الملل فتضعف قدرته على الانتباه، ولا يحتفظ من القول إلا بأقله وحتى هذا القليل معرض إلى النسيان لبعده عن الإيجاز"¹.

فالإيجاز وسيلة للتأثير في المتلقي وشد انتباهه" فالقصير الموجز أنفذ إلى الأسماع وأحسن موقعا في القلوب والأذهان فضلا عن كونه سريع الانتشار، يسير الشيع والتواتر"².

فكلما أوجز المخاطب أوصل خطابه إلى المتلقي بيسر وسرعة.

4-3-4-الإقناع بالمجاز والاستعارة:

ف"المجاز هو طريق القول ومأخذه"³ وهذا لا يعني أن الكلام المجازي بعيد عن الصدق والجديّة، فهو" في كثير من الأحيان أبلغ من الحقيقة وأحسن، موقعا في القلوب والأسماع"⁴.

"والمجاز طريقة في القول وكيفية في أخذ الكلام، والقيمة التداولية للكلام المجازي ليست أقل قيمة من الكلام الحقيقي"⁵.

فالدلالات المجازية دلالات تداولية إيحائية توحى بالمعنى للمتلقي ليفهم القول؛ حيث أن وضوح المعنى وتجلي الغرض منه وإبراز القصد من وراءه من الشروط التداولية في كل

¹ - سامية الذريدي: الحجاج في الشعر العربي، ص123.

² - ابن رشيق: العمد، ج1، ص187.

³ - ابن رشيق: العمد، ج1، ص266.

⁴ - ابن رشيق: العمد، ج1، ص266.

⁵ - حسن المودن: بلاغة الخطاب الإقناعي - نحو تصور نسقي لبلاغة الخطاب، ص263.

خطاب إقناعي." فالبلاغيون يشترطون الوضوح في كلّ نص يريد أن يدخل عالم الخطاب والتواصل والإقناع¹.

ومن جمالية النص المجازي الاستعاري ألا يكون واضحاً وضوح اللغة العادية اليومية، ولا غامضاً الغموض الذي يفسد المعنى ويقتله وينفّر متلقي الكلام ويقلقه، فهو بين الوضوح والغموض.

4-3-4-1- الاستعارة والحجاج:

يرتكز الحجاج في البلاغة على تقنيات متعددة لتحقيق إقناع المتلقين على اختلاف وعيهم وتمرسهم، ومن هنا كانت حاجية الخطاب الإبداعي الذي تبرز قدرته على التأثير والإقناع التي ترتبط بقدرة المبدع على "إقامة علاقات عميقة ورهيفة بين آليات وعناصر لم يكن من المتوقع حصول تلك العلاقات بينها...فالحق في توظيف الآليات التواصلية واستغلالها بالطرق التي لم تكن معهودة يعد أمراً تتجلى به براعة مرسل الخطاب"².

5- اعتماد الأساليب المغالطية:

هو نوع من الأساليب الكلامية يستخدمها المتكلم لخداع المتلقي وإيهامه بصدق ما يقول، وحقيقة ما يصور" وأعلى رتب البلاغة عند الكثيرين أن يحتجّ للمذموم حتى يخرج في معرض المحمود وللمحمود حتى يصيّر في صور المذموم"³.

والمشهور من المغالطة سؤال يتضمن معنى مضمرًا خاطئًا يخفيه السائل متقصداً، لأنّ ذلك المضمّر هو سبيله إلى إيقاع المتلق في فخ المغالطة، وقد استشهد الدارسون بالمثل التالي: "هل انتهيت عن ضرب زوجتك؟ فالمغالطة تكمن فيما يوهّم به السؤال من كونه جامعاً شاملاً لا ينتظر سوى جواب واحد يكون اختياراً بين معطين هما النفي

¹ - من نفس المصدر، ص272.

² - سالم ولد محمد الأمين: مفهوم الحجاج عند بيرلمان وتطوره في البلاغة المعاصرة، ص59.

³ - أبو هلال العسكري: كتاب الصناعات، ص53.

والإثبات ولكنه يؤدي بالمجيب في كلتا الحالتين... إلى الوقوع في مزلق ومن ثمة الوقوع في أحبولة المغالطة¹.

5-1- أنواع المغالطات:

أ- المصادرة على المطلوب Pétition de principe: وهي أشهر المغالطات وأكثرها شيوعاً، وتتمثل في الانطلاق من مقدمة لتصل إلى نتيجة هي جزء من المقدمة

6- البعد الحجاجي للاستفهام الحقيقي والسؤال البلاغي:

يعد التركيب الإنشائي الاستفهامي ذو أهمية بالغة خاصة في الخطاب الحجاجي، والغاية منه هي استعلام السائل عن أمر لا يعلمه، إلا أن صيغة الاستفهام غالباً ما تكون لها أهدافاً أخرى غير السؤال، تتنوع بحسب التركيب النحوي للجملة الاستفهامية، وتبتعد عن الغاية من توظيفها.

و الجملة الاستفهامية من حيث الشكل نوعان: فهي جملة مركبة من جملة غير واضحة يجلي غموضها الإجابة عن هذا السؤال. فيكون الشكل الأول منها عبارة عن سؤال مباشر يطرحه المخاطب باستخدام إحدى أدوات الاستفهام، أما الشكل الثاني فيتمثل في استفهام غير مباشر، يعتمد على استخدام فعل يتضمن معنى السؤال الأول أو الاستعلام عنه.

وقد اتفق كل الباحثين على أن العمل الأساسي الذي ينجز بالسؤال هو عمل الحجاج، وهذا يدل على أن الاستفهام² يختص بأداء وظيفة ندرك قيمتها بالنظر إلى قيمة العمل الحجاجي في المخاطبات العامة³.

يرى ديكر وروآنسكومبر أن الغاية المرجو تحقيقها من الاستفهام هي أن نفرض على المخاطب إجابة محدّدة يملئها المقتضى الناشئ عن الاستفهام، فيتم توجيه دقة الحوار الذي

¹ - سامية الذريدي: الحجاج في الشعر العربي، ص 133.

² - سواء أكان الاستفهام حقيقياً أم غير حقيقي (السؤال البلاغي).

³ - ينظر، بسمه بلحاج رحومة الشكلي: السؤال البلاغي - الإنشاء والتأويل، ص 302.

نخوضه معه الوجهة التي نريدها. فالاستفهام يأتي في الكلام لإجبار المخاطب على الإجابة وفق ما يرسمه له البعد الاستفهامي الاقتضائي.¹

"ولمّا كانت أهم وظيفة ينهض لها الاستفهام هي توجيه باقي الحوار وجهة معينة".²

ولأنّ مفهوم التوجيه عند (ديكرو) (عُدّ لبّ الحجاج، فقد كان الاستفهام مظهراً حجاجياً مهماً، ومن ضمن أبعاد الاستفهام الحجاجية أنه" يأتي في الكلام لإجبار المخاطب على الإجابة وفق ما يرسمه له بعد الاستفهام الاقتضائي".³

6-1- السؤال في معناه العام:

يفرق العسكري بين السؤال والاستخبار فيرى أن: "الاستخبار طلب الخبر فقط، والسؤال يكون طلب الخبر وطلب الأمر والنهي، وهو أن يسأل السائل غيره أن يأمره بالشيء أو ينهيه عنه".⁴

فهو هنا يستعمل لفظ السؤال في معنى الطلب عامة، فهو يشمل كلّ أنواع الطلب مهما كان المطلوب، ولا غرابة إن تقاطع استعماله أو امتزج بالمصطلحات الطلبية كالاستفهام أو الأمر. وفي هذا يوضح العسكري "...فإن قال ما مذهبك في حدث العالم؟ فهو سؤال... وإن قال أخبرني عن مذهبك في حدث العالم فمعناه معنى السؤال ولفظه لفظ الأمر".⁵

فالسؤال من خلال تعريف العسكري يتشكل مرّة في صيغة الاستفهام ومرّة أخرى في صيغة الأمر.

¹- Ducrot et Anscombre, L'Argumentation dans la langue'op ,cit, p30

²- O. Ducrot, la valeur argumentative de la phrase interrogative , in logique.

³- عبد الله صولة: الحجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية، ص427.

⁴- بسملة بلحاج رحومة الشكلي: السؤال البلاغي الإنشاء والتأويل، ص8.

⁵- م، ن، ص، ص8.

كما أنه من الممكن أن يكون السؤال معنى دون أن يتشكل لفظاً، ويبقى محافظاً على تأثيره في الخطاب، وهو ما تحدث النحاة والبلغيون عنه " السؤال المقدر " أو " السؤال بالفحوى " خاصة في قضية " الفصل والوصل"¹

وفصل السكاكي في معنى " السؤال المقدر " وتنزيل السؤال بالفحوى منزلة الواقع لا يصار إليه إلا لجهات لطيفة².

وبهذا" يستقل معنى السؤال عن معنى الأمر ويتجاوزه، ويتحرر من صيغته لكل أنواع الطلب، فيتخذ صيغته وقد لا يتخذها رغم تأثيره في القول "³.

ورغم هذا فقد ارتبط استعمال السؤال بشكل كبير بالاستفهام أكثر من ارتباطه بأنواع مختلفة من الأساليب الإنشائية التي غرضها الطلب. فيرى الأنباري " السؤال طلب الجواب بأداته "⁴.

ويقول العسكري: " والسؤال طلب الإخبار بأداته في الإفهام "⁵.

فأدوات السؤال هي نفسها أدوات الاستفهام حسب ما يراه السيوطي وآخرون، وبهذا اختص أداء السؤال بصيغة الاستفهام دون سواها من صيغ الطلب الأخرى، حتى أصبح السؤال يطلق على كل طلب يؤدي بصيغة الاستفهام.

فالسؤال هو معنى قابل للتشكل في صيغ مختلفة، إلا أن صيغته الخاصة هي صيغة الاستفهام⁶.

¹ - القزويني (ت 793 هـ) في تحليله لظاهرة " الفصل لكمال الاتصال " وهي أن تكون الجملة الثانية جواباً عن سؤال اقتضته الجملة الأولى فتتزل منزله فتفصل الجملة الثانية عن الأولى كما يفصل الجواب عن السؤال) بسمه بلحاج رحومة الشكلي: السؤال البلاغي الإنشاء والتأويل، ص(8)

² - السكاكي: مفتاح العلوم، ص252.

³ - بسمه بلحاج رحومة الشكلي: السؤال البلاغي - الإنشاء والتأويل - ص9.

⁴ - الأنباري: الاقتراح، ص65.

⁵ - فائقة محمد بدر: الفروق في اللغة: ص92

⁶ - ينظر، بسمه بلحاج رحومة الشكلي: السؤال البلاغي - الإنشاء والتأويل - ص9.

ولكن ليس كلّ سائل مستفهما دائما حيث يقف العسكري على وجود الفرق بين السؤال والاستفهام، إذ أنّ الاستفهام لا يكون إلّا لما يجهله المستفهم، أو يشك فيه وذلك أنّ المستفهم يسعى للفهم، فهو طلب المجهول حتى يصبح معلوما بالنسبة له؛ أمّا السائل فقد يسأل عما يعلم ولا يعلم، فالسائل ليس بالضرورة أن يكون مستفهما. وبهذا يكون السؤال أعم من الاستفهام.¹

6-2- السؤال البلاغي وبعده الحجاجي:

6-2-1- السؤال البلاغي : la question rhétorique ou oratoire

المصطلح حديث في الدراسات التداولية، حيث عرّفه التداوليون وعلى رأسهم ديكرو بأنه "الاستفهام الذي لا يحتاج فيه صاحبه للإجابة لبدايتها"².

فاتفق التداوليون على أنّ هذا النوع من الاستفهام له قيمة الخبر نفيًا أو إثباتًا.

وقد ميّز ديكرو بين نوعين من الأعمال المشتقة من الاستفهام سمّى أولهما طلبا مشتقا، وسمّى الثاني سؤالا بلاغيا وهو ما يقوم فيه الاستفهام مقام الإخبار"³.

وترى (أوريكيوني) أن هناك صنفان من الأعمال غير المباشرة ويتمثل الصنف الأول في: السؤال البلاغي" هو ذاك الذي تحلّ فيه قيمة الخبر محل الاستفهام، لذا اعتبرته إخبارا غير مباشر Assertion indirecte"، وأكدت أنّ معاملته لا يجب أن تختلف عن معاملة الخبر"⁴.

¹ - فائقة محمد بدر: الفروق في اللغة، ص28.

² - بسمة بلحاج رحومة الشكلي: السؤال البلاغي - الإنشاء والتأويل، ص11.

³ - من نفس المصدر، ص11.

⁴ - بسمة بلحاج رحومة الشكلي: السؤال البلاغي، ص12.

أمّا الصنف الثاني " فيتمثل في" تلك الأسئلة التي يتكرر فيها الأمر بقناع الاستفهام لينشأ الطلب غير المباشر requête indirecte¹.

وحسب (أوكيوني) فإنه" من الملفوظات ملفوظات ينبغي أن

نعتبرها- هجينة - مثل السؤال أو الاستفهام la question والإثبات أو التقرير L'assertion فهما يعتبران عادة عمليين لغويين متقابلين لكنهما على الحقيقة يشكلان سلّماً واحدا قائما على التواصل والاسترسال contuunm. مثل هذه الملفوظات لا هي بالاستفهام المحض، ولا هي بالإثبات المحض إذ قد يفيد السؤال فيها إثباتا وتقريرا، ويفيد الإثبات والتقريب فيها سؤالا واستفهاما².

فالاستفهام غير الحقيقي هو الذي يسميه (بلونتين) الاستفهام الحجاجي، أو السؤال الحجاجي Question argumentation الذي ليس استخبار وطلب جواب بل هو وسيلة حجاج³.

فالاستفهام غير الحقيقي أو الاستفهام الحجاجي يكثر استخدامه في القرآن الكريم عوضا عن الجملة الخبرية التي تكون منفية.

7-الأعمال اللغوية المباشرة:

7-1- الفصل بين العمل اللفظي والعمل القضي:

يعد سورل الكلام إنجازا لأعمال وفق قواعد دلالية، والبحث في الأعمال اللغوية وتصنيفها ينطلق من البحث في ما يحكم هذه الأعمال من قواعد.

وقد توصل سورل إلى الكشف عن هذه القواعد بعد أن ميّز بين مختلف الأعمال المنجزة لحظة التلفظ بقول ما، وهذه الأعمال هي:

- عمل التلفظ Acte d'énonciation

- العمل القضي Acte propositionnel

- العمل اللفظي

¹ - من نفس المصدر ، ص12.

² - نقلا عن: عبد الله صولة: الحجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية، ص424-425.

³ - عبد الله صولة: الحجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية، ص425.

ورغم أنّ سورل فصل بين هذه الأعمال إلا أنّ لا يقر باستقلال بعضها عن بعض، ويقر بأنّ المتكلم إذا ما أنجز عملاً لا قولياً فهو بذلك ينجز في الوقت نفسه عملاً قضوياً وعمل تلفظ¹.

أمّا إنجاز عمل التلفظ فقد لا يفضي بالضرورة إلى إنجاز عمل لا قولي، وهذا لأنّ في تلفظ المتكلم بسلسلة من الكلمات أو الأصوات لا يشترط أن يكون المتلفظ ذا معنى. والعمل القضوي لا يمكن أن ينجز بمفرده وهو يفقد قيمته ما لم يحقق به المتكلم عملاً لا قولياً، وما يؤكد هذا هو أنّ العمل القضوي الواحد يمكن أن يتحقق به أكثر من عمل لا قولي².

8- حاجية النصّ الشعري:

إنّ الخوض في العلاقة القائمة بين الشعر والحجاج عمل لا جديد فيه حيث أنّها درست منذ العهد اليوناني، حيث حسم (أرسطو) الرأي فيها بالقطيعة التامة بين الحجاج والشعر، وحجّته في ذلك أنّ الشعر سمته التخيل، بينما الإقناع والتأثير فهما من سمات الخطابة، وسادت هذه الفكرة الغربية في العقول العربية وحجّتهم في ذلك أنّ الشعر يخاطب العاطفة لا العقل، وبعيد عن المنطق والتدبر الفكري.

9- الحجاج والجدل عند القدامى:

إنّ رفض بعض القدامى للحجاج واستبعادهم قيام الشعر على المحاجة والجدل والاستدلال يعود إلى مفهومهم للحجاج الذي يختلف عن المفهوم الحالي، حيث يعد الحجاج علم من العلوم له أركانه وطرائقه ووجوهه المميّزة له المحدّدة لماهيته³.

يرى أبو الوليد الباجي (ت474هـ) في الحجاج أنّه "وهذا العلم من أرفع العلوم قدراً وأعظمها شأنًا لأنّه السبيل إلى معرفة الاستدلال وتمييز الحق من المحال، ولولا تصحيح

¹ - ينظر، بسمة بلحاج رحومة الشكلي: الخطاب الحجاجي السياسي، ص 110.

² - ينظر، من نفس المصدر، ص 110.

³ - سامية الذريدي: الحجاج في الشعر العربي - بنيته وأساليبه، ص 52.

الوضع في الجدل لما قامت حجة ولا اتضحت محجة ولا علم الصحيح من السقيم ولا المعوج من المستقيم¹.

فغاية الحجاج عنده هي معرفة الحقيقة، والتمييز بين الحق والباطل، وإبراز الصواب من غيره، وتبيان الصالح من الطالح.

فالحجاج عند القدامى يعادل الجدل وقد حصروا مجالاته في ثلاثة ميادين متأثرين بأرسطو في كتابه (الجدل) هي حسب ابن رشد (ت 594هـ) الرياضة ومناظرة الجمهور والعلوم النظرية. وكلها ميادين لا تشمل الشعر بل تقتصيه من دائرتها².

وحسب ابن رشيق (ت 456هـ) فإنّ القدامى قد ميّزوا فعلا بين الأقاويل الجدلية والأقاويل الخطبية والأقاويل الشعرية، وجعلوا الأقاويل الجدلية ركيزة هذه الميادين الثلاثة. وجعلوا الأقاويل الخطبية أساس الخطابة، فالخطبة نص إقناعي تتطرق من مقدمات لتفضي إلى نتائج، وتبنى في كثير من الأحيان على القياس لإبطال وضع أو حفظه. بينما جعلوا الأقاويل الشعرية تخص الشعر دون سواه وتبنى أساسا على التخيل الذي لا يتطلب الفكر بل يعول على الإثارة³.

ولدينا "الحجاج أشمل من الجدل، فإذا كان الجدل يمثل القسم الإقناعي من الخطاب، فإنّ الحجاج هو جوهر الخطابة باعتبارها فن الخطاب بالإقناع. فالقدامى رفضوا الحجاج لأنهم ما هموا بينه وبين الجدل، والحال أنّه أشمل منه وأوسع مجالا ورفضوه لأنهم رأوا فيه طريقة استدلال صارم مجالها المناظرات والعلوم النظرية فرقت الفوارق بين الجدل والبرهنة عندهم حتى لا تكاد تبين والحال أنّ الاختلاف بينهما كبير"⁴.

وقد رفض البعض الحجاج في الشعر بسبب ربطهم الحجاج بالجدل كون أنّ الشعر مجال العاطفة والانفعال وتأثيره على النفس من خلال تأثيره على الجانب العاطفي فيها، ولا مجال للجدل العقلي المحض. فهم يقرّون للشاعر بقدرته على التأثير على النفوس بالإثارة

¹ - أبو الوليد الباجي: المنهاج في ترتيب الحجاج، ص 8.

² - سامية الذريدي: الحجاج في الشعر العربي - بنيته وأساليبه - ص 53.

³ - ينظر: من نفس المصدر، ص 54.

⁴ - سامية الذريدي: الحجاج في الشعر العربي - بنيته وأساليبه - ص 54.

والإغراء وملامسة الجانب الوجداني العاطفي لديهم، وهذا لا يكون بالجدل المنطقي ومخاطبة العقل بالحجة والبرهان، فالشعر حاجته كما بيّنها الجرجاني "إنّما يكفي فيه التخيل والذهاب بالنفس إلى ما ترتاح إليه من التعليل"¹.

والمقصود هنا هو تحريك الوجدان وإحداث الانفعال عن طريق التخيل، يحبّب إلى النفس ما كانت نيّته تحبّبه إليها، وينفّر إليها ما قصد تنفيره.

"والتخيل يثبت فيه الشّاعر أمرا هو غير ثابت أصلا ويدّعي دعوى لا طريق إلى تحصيلها، ويقول قولاً يخدع فيه نفسه ويريهما ما لا ترى"².

فهناك حجاج متميّز يخاطب العاطفة قبل العقل، غايته الإغراء والإثارة والتأثير وهو ما جعل القدامى "يقرنون الشّعر بالسّحر ويؤكدون أنّ طريق الشّاعر إلى المتلقي هو الجمال والإيهام لا البرهنة والجدال، وأنّ الشّعر لا يحبّب إلى النفوس بالنّظر والمحاكاة ولا يحلّي في الصدور بالجدال والمقايسة، وإنّما يعطفها عليه القبول والطلاوة ويقربّه منها الرّونق والحلاوة، وقد يكون الشيء متقنا محكما ولا يكون حلوا مقبولا ويكون جيّدا وثيقا وإن لم يكن لطيفا رشيقا"³.

"يعتبر أفلاطون في فلسفته أنّ الإقناع هو مفتاح القوة، وأنّ الرسالة هي مفتاح الإقناع"⁴.

إلاّ أنّه هناك من الدارسين من يؤمن بحاجية النصّ الشعري ويسند إليه وظيفة الإقناع، مثل حازم القرطنجي (ت 608 هـ)، حيث يرى أنّ تفريق أرسطو ينطبق على الشعر اليوناني فقط باعتبار أنّه كان محدودا في الأغراض والمعاني والأوزان والألفاظ والمباني، عكس الشعر العربي الذي كان مجاله واسعا في كلّ ميدان، وعلّته في هذا "ولو وجد هذا الحكيم أرسطو في شعر اليونانيين ما يوجد في شعر العرب من كثرة الحكم والأمثال، والاستدلالات واختلاف ضروب الإبداع في فنون الكلام لفظا ومعنى، وتبحرهم

¹ - الجرجاني: أسرار البلاغة، ص235.

² - من نفس المصدر، ص239.

³ - القاضي الجرجاني: الوساطة بين المتنبّي وخصومه، ص100.

⁴ - علي رزق: نظريات في أساليب الإقناع - دراسة مقارنة - ص96.

في أصناف المعاني وحسن تصرفهم في وضعها ووضع الألفاظ بإزائها، وفي إحكام مبانيتها، واقتتراناتها ولطف التفاتاتهم وتميماتهم واستطراداتهم وحسن مأخذهم ومنازعهم، وتلاعبهم بالأقويل المخيلة كيف شاؤوا لزداد على ما وضع من القوانين الشعرية¹.

وهذا ما يجعل الشعر اليوناني بعيد كل البعد عن الشعر العربي، ولا يخضع لنفس ضوابطه، ولا لخصائصه، فهو يختلف عنه شكلا ومضمونا، كما أنّ الشعر العربي يعتمد على التأثير والإقناع² فالشعر كلام موزون مقفى، من شأنه أن يحبب إلى النفس ما قصد تحبيبه إليها، ويكره إليها ما قصد تكريهه، لتحمل بذلك على طلبه أو الهرب منه، بما يتضمن من حسن تخيل له³.

فللشعر دور مهم في التأثير على النفس إيجابا وسلبا، رغم تأثر القرطاجني بتفريق أرسطو الذي يرى أنّ الإقناع دعامة الخطابة، وأنّ الشعر دعامة التخييل وكلاهما يسعيان إلى إحداث التأثير في المتلقي وهذه نقطة الالتقاء بين الشعر والخطابة⁴ فالشعر رسائل معقودة، والرسائل شعر، وإذا فتشت أشعار الشعراء كلّها وجدتها متناسبة، إمّا تناسبا قريبا أو بعيدا، وتجدها مناسبة لكلام الخطباء، وخطب البلغاء، وفق الحكماء⁵.

فالشعر ما هو إلا رسالة يمرر من خلالها الشاعر أفكاره، فيدعو ويحذر، يحبب وينفر، يقنع فيؤثر شأنه شأن الخطابة، فهو يحمل في ثناياه الحجاج كما الخطابة.

وفي هذا ذكر الجاحظ أنّه "تزوج شيخ من الأعراب من رهطه وطمع أن تلد له غلاما فولدت له جارية فهجرها وهجر منزلها وصار يأوي إلى غير بيتها، فمرّ بجانبها بعد حول وإذا هي تُرقص بُنيّتها منه وهي تقول⁶:

ما لأبي حمزة لا يأتينا يظلّ في البيت الذي يلينا

غضبنا أن لا تلد البنينا تالله ما ذاك في أيدينا

¹ - حازم القرطاجني، أبو الحسن: منهاج البلغاء وسراج الأدباء، ص 61.

² - من نفس المصدر، ص 63.

³ - محمد بن أحمد ابن طباطبا العلوي: عيار الشعر، ص 82.

⁴ - الجاحظ: البيان والتبيين، ص 46.

وإنّما نأخذُ ما أُعطينا

فلما سمع الشيخ هذه البيات ذهب نحوهما ودخل عليهما الخباء وقبّل بنيّته وقال: ظلّمتكما وربّ الكعبة¹.

فالخطاب الشعري الذي بين أيدينا نظمته المرأة وكانت الباث فيه، وقد تزوجت أعرابيا وسريعا ما هجرها. أمّا متلقي الخطاب فكان صدفة في مكان الخطاب فقد كان الشيخ الذي لم يحضر ولادة ابنته بسبب رفضه لها وطمعه في الولد الذي يرث اسمه، ورغم ذلك فقد تلقى الخطاب ولمسه بسبب قوّته الحجاجية "هذه الطّاقة الحجاجية استمدها ذاك الشعر من حجة مركزية بني عليها هي حجة استنتاجية (Argumendédutif)² فالله الرازق يهب لمن يشاء الذكور ويهب لمن يشاء الإناث، ولأنّ المرأة أنجبت بنتا فهي نتيجة حتمية على عطاء الله وحكمته في ذلك، ولا خيار لها في الأمر. وكذلك الشيخ غاضب، هاجر لزوجته وابنته، لأمر لا خيار لها فيه، فالنتيجة الحتمية أنّه ظالم، أمّ، مذنب في حقّهما.

غير أنّ هذه الحجة لم تكن لتحقيق هذه النتيجة لو أنّها صيغت بطريقة مغايرة لم تعتمد فيها على قوّة القول الذي وصل إلى الشيخ فأتّر فيه وأقنعه بظلمه للجارية زوجته وابنتها؛ حيث أنّها اعتمدت " على القوّة الحجاجية للأساليب الإنشائية من استفهام يفيد العتاب، وقسم يؤكد الصدق، إضافة إلى قوّة أسلوب الحصر"³.

ورغم ذلك فهناك من المحدثين من أقرّ بتعارض الشعر مع الحجاج ومن أبرزهم الفيلسوف الأمريكي (ستيفان تولمان Stephen Toulmen) الذي أكّد في كتابه (استعمال الحجاج les usages de l'argumentation) على معادلة خاصّة تتمثل في أنّ الحجاج ≠ الشعر، وعلل موقفه هذا بأنّ الحجاج يقوم على الابتذال (la banalité) فلا يمكننا في نظره الحديث عن حجاج فردي أو ذاتي، لأنّ الحجاج في النهاية هو ضرب من المعرف الشائعة المبتذلة، وسيكون هذا الخطاب مشابها لخطاب آخر لا ذاتية فيه وغير متميّز " باعتباره قائما في جوهر على الشائع المبتذل وهذا ما يخالف في رأيّه بل يناقض حقيقة الشعر الذي يقوم على

¹ - من نفس المصدر، ص 47-48.

² - ينظر، سامية الذريدي: الحجاج في الشعر العربي - بنيته وأساليبه - ص 73.

³ - ينظر، من نفس المصدر، ص 73.

الفردية، ويتأسس على التجربة الذاتية فلا مجال فيه للابتدال فإذا به يناقض الحجاج، وإذا بماهيته أو حقيقته تفصيه من دائرة الحجاج والاستدلال¹.

وهذا رأي يحمل من المبالغة والغلو الكثير، في كون الشعر يسمو عن كل ما هو شائع مبتذل، وهذا ما لا يمكن تحقيقه في أي شعر، إذ أن النص الشعري هو أجزاء تشكل الكل، كما يمكن تحقيق نص شعري مبهر من الشائع المبتذل إذ للشاعر قدرة كبيرة في تغيير وتحويل الشائع المعروف فيرسم صورة جديدة، تمتاز فيها الموهبة بالثقافة، والإحساس بالكلمة، وتصورها لغة راقية، سلسلة.

وقد رفض بعض القدامى الحجاج في الشعر بحجة أنه يفقده قيمته الشعرية ويحوّله إلى خطبة.

فالذي بين يدينا هو أن الشعر أقنع بحجاجيته الزوج بعد أن فشلت عاطفة الود نحوه، واستغلال الزوجة لمشاعره بغية ردّ الشيخ عن قراره الظالم، وفشل عاطفة الأبوة في استمالة قلب الأب نحو ابنته ليحنو عليها. فالواقع أن حجاجية الشعر غلبت العاطفة وأثرت في الشيخ وجعلته يعدل عن قراره الخاطئ.

10-العلاقة بين الشعر والخطبة:

إنّ الحجاج لا يكمن في اللغة وحدها كما يذهب إلى ذلك (ديكرو)، بل ينحدر من عوالم المنطق، والنفس والاجتماع ومن هنا تأتي قدرة الإنسان على الحجاج دون التقيد بشروط المكان أو الزمان أو الثقافات².

فالإنسان العادي في حواراته اليومية يحتاج دون تكلف أو تصنع، فكيف بالإنسان المثقف سيعتمد حججا ثرية مختلفة حسب موضوع النقاش، متشربة من ثقافة المحاجج ومن بيئته ومحيطه الاجتماعي.

¹ - سامية الذريدي: الحجاج في الشعر العربي، ص75.

² - سامية الذريدي: الحجاج في الشعر العربي - بنيته وأساليبه ص75.

كما قد أشار القدامى إلى الفرق بين الشعر والخطابة وميّزوا بينهما من خلال الحديث عن مقامين مختلفين: المقام الخطابي والمقام الشعري، ووضعوا حدوداً لكلّ منهما فنجد الجاحظ يقول "وأحسن الكلام ما كان قليلاً يغنيك عن كثيره ومعناه في ظاهر لفظه"¹.

بينما يرى ابن الأثير (630 هـ) "والشعر ما غمض فلم يعطك غرضه إلا بعد ملاحظة منه"².

فالشعر يتميّز بالكلام غير البسيط، ومتى فهم بيسر لم يصبح شعراً، عكس الخطبة التي يفترض أن تكون ميسرة معناها يعرف من ظاهر اللفظ، لأنّ عملية تلقيها تكون مباشرة، وعلى المخاطب أن يفهم نص الخطاب لحظة تلقيه، ولا سبيل لمعاودة النظر فيه.

وقد سعت البلاغة القديمة إلى فصل اهتمامها عن ثنائية نثر/ شعر، لتهتم بثنائية أعم كلام بليغ/ كلام عادي³.

فأساس الاختلاف بين الخطبة والشعر يكون قد بني على مفهوم الدرجة لا على الاختلاف في النوع، بمعنى أنّ الكلام يحمل مجموعة خصائص إذا بلغت حدّاً معيناً صارت شعراً، وإذا خالفت ذلك الحدّ وكانت دونه كفّ الشعر أن يكون شعراً وأصبحت نثراً بما فيه الخطبة⁴.

فالشاعر يعتمد في بناء كلامه على نحو مغير فيوظف المحاكاة والتخييل وله مع ذلك أن يذهب مذهب الخطيب في الاحتجاج والإقناع والحرص على الترابط والانتظام في الأفكار، وبه يخرج عن السمت في اللغة ويجريها على غير الوجه ولكنه لا يغالي في التخييل على حساب الاحتجاج ولا يقدم الإطراب على الإقناع لأنه متى فعل ذلك كان كلامه شعراً وإن لم تتوفر فيه موسيقى الشعر⁵.

¹ - الجاحظ: البيان والتبيين، ج1، ص83.

² - ابن الأثير: المثل السائب: تح: أحمد الحوفي وبدوي طبانة، مطبعة نهضة مصر للطباعة- القاهرة - 1962، ص414.

³ - سامية الذريدي: الحجاج في الشعر العربي - بنيته وأساليبه ص 59.

⁴ - من نفس المصدر، ص61.

⁵ - سامية الذريدي: الحجاج في الشعر العربي، ص61.

فعلى الشاعر أن يكون فطنا في نظم شعره، حين يعتمد الحجاج فلا يبالغ في توظيفه، ولا يغيب التخيل ولا يغلب الإقناع، ولا ضير إن وظّف الشاعر الحجاج ولكن بمقدار" إذ من أكمل الصفات صفات الخطيب والشاعر أن يكونا شاعرين، كما أن من أتم صفات الشاعر أن يكون خطيبا كاتباً والذي قصر بالشعر كثرت وتعاطي كلّ أحد له حتى العامة والسفلة فلحقه من النقص ما لحق العود والشطرنج حتى تعاطاهما كلّ أحد¹.

فعلى هذا الأساس نرى أنّ إشكال تحول الشعر إلى خطابة أساسه قضية الدرجات في تمييز صنوف الكلام حسب النظرية البلاغية.

وقد فصل في هذه القضية بشكل جلي حازم القرطاجني (ت 684 هـ) حين قال "وقد تعضد هذه الأشياء بالاستدلالات خطبة محضة أو موجود فيها شروط الشعر والخطابة معا يكون المحاكاة توجد فيها من الإقناع وما كان بهذه الصفة فهو أفضل موقعا في الشعر والصنف الآخر أيضا قد يقع في الشعر ولا يقدم ذلك لأنّ صناعة الشعر لها أن تستعمل شيئا من الإقناع كما أنّ صناعة الخطابة لها أن تستعمل شيئا يسيرا من المتخيلات².

فلجوء الشاعر لاستعمال شيء من الإقناع للتأثير في المتلقي، أو استعمال اليسير من التخيل في الخطابة لا ينقص من قيمة العمل ويبتذله.

11- الحجاج بالشرح:

والشرح شكل من أشكال البرهنة، فهو من الآليات الحجاجية يقوم على القاعدة الإخبارية، إلا أنّ ما يميّزه هو أنّه يسعى إلى الإفهام، وتوضيح بعض الظواهر ضمنية كانت أو تصريحية³.

فقد تحتاج الفكرة المطروحة إلى الشرح والتفسير والتفصيل لإبراز أبعادها وتوضيح دلالاتها لغرض الإقناع أو التبرير، أو الإفهام، أو مختلف الأغراض الحجاجية.

¹ - أبو الهلال العسكري: كتاب الصناعتين، ص 139.

² - حازم القرطاجني: منهاج البلغاء وسراج الأدباء، ص 347.

³ - ينظر، آمال يوسف مغماسي: الحجاج في الحديث النبوي الشريف، ص 345.

ويقوم الحجاج بالشرح عند (شاردو) على أساس من العلاقة التي تجمع بين قضيتين في علاقة سببية موجهة من السبب إلى النتيجة¹.

ويمثل هذه في عدد من النماذج²:

- الشرح عن طريق القياس المنطقي.

- الشرح الذرائعي.

- الشرح الحسابي.

- الشرح الفرضي.

أمّا الشرح عند (بلنجر) فهو "حجة على تمهيد ومعرفة وثمره خيرة، وهو علامة على بذل جهد من أجل فهم ينم عن دراسة ومعرفة، ولذلك هو أثر الموضوعية، والمصادقية الفكرية"³.

فالشرح عند (بلنجر) يسعى إلى الحث على الإنصات من أجل الاستيعاب الجيد لتحقيق الاستمالة التي بعد حصولها يحدث الفهم، إذ كثيرا ما يتعرقل الفهم بسبب فشل الجهد الإقناعي.

والشرح عنده هدفه الإقناع، ويستثمر خمس وسائل:

11-1- الشرح بالوصف أو السرد:

يقصد بالوصف في اللغة "الكشف والإظهار وذكر الشيء بحليته ونعته"⁴. فحتى نصف الشيء علينا ذكر ميزاته وصفاته.

وهو "شكل من أشكال التفكير يضعه في دائرة الاتصال اللغوي"⁵.

¹ - ينظر، باتريك شارودو: الحجاج بين النظرية والأسلوب، ص40.

² - من نفس المصدر، ص40.

³ - آمال يوسف مغماسي: الحجاج في الحديث النبوي الشريف، ص40.

⁴ - ابن منظور: لسان العرب، ج9، ص356، مادة وصف.

⁵ - الحجاج في الحديث النبوي الشريف، ص346.

ويعد الوصف من المنظور الحجاجي نوعاً من الإثبات والاستدلال، وعمل لا قولي يهدف إلى غاية حجاجية، يستحيل فيه أن ينفصل المحتوى الوصفي عن التلفظي¹.

وفي كثير من المواضع يتداخل مع الوصف أسلوب آخر من أساليب الشرح وهو السرد الذي يعرف في الاصطلاح بأنه "نقل الفعل القابل للحكي من الغياب إلى الحضور، وجعله قابلاً للتداول، سواء كان هذا الفعل واقعياً أو تخييلياً، وسواء تمّ التداول شفاهاً أو كتابة"².

ويشمل السرد كلاً من الأخبار والتراجم والسير والروايات وغيرها من الأجناس الأدبية والخطابات المختلفة.

فالسرد يحقق للمتلقى الإقناع والامتناع معاً، حيث إنّ السرد يتميز بخاصية الجذب، التي تضع المتلقي في دائرة انتظار ما سيأتي، وتأسره للإنصات من بداية التلفظ.

11-2- الشرح بالتعريف:

"ويعد التعريف شكلاً حجاجياً ونمطاً برهانياً يلجأ إليه المتكلم لامتلاك قواعد الابتداء البرهاني التي يتقوّم بها"³.

وهذا لأنّ التعريف يجعل من ذكر الشيء بصفاته وسماته وخصائصه حجةً ودليلاً نحكم به على الشيء المراد إثباته أو نفيه.

كما قام (برونو) بربط التعريف بمجال الاستدلال والإقناع الحجاجين، واتخذ دليلاً حجاجياً في الإقناع، ووسيلة ناجحة في بناء القول⁴.

"ويشكل التعريف في الغالب مدخلاً للحجاج، لأننا نحتاجه حينما نريد تحديد مفهوم، حتى تكون هناك أرضية تقوم على قواعد مشتركة بين المخاطبين من أجل إقناع أحسن"⁵.

¹ - ينظر، باتريك شارودو، و دومينيك منغنو: معجم تحليل الخطاب، ص163.

² - سعيد يقطين: السرد العربي - مفاهيم وتجليات، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة - مصر - ط1، ت2006، ص72.

³ - ينظر، علي الشعبان: الحجاج والحقيقة وآفاق التأويل، ص414.

⁴ - عبد السلام عشير: عندما نتواصل نغيّر، ص141.

⁵ - من نفس المصدر، ص142.

12- مستويات التعريف الحجاجي:

ميّز (ليونيل بلنجر) بين ثلاثة مستويات للتعريف المبني على الشرح من أجل الإقناع:
أولاً: تعريف كلمة غامضة لا يعرفها المتلقي بكلمة أخرى قريبة من ذهن المتكلم.
ثانياً: تعريف مفهوم أو فكرة وذلك بطريقة حجاجية من خلال انتقاء الكلمات والتأويل،
واللجوء لاستعمال النعوت من أجل الوصف والتبسيط، والتعزيز ومناقشة الالتباس وكذا
الشرح والتفصيل.

13-الحجاج بالبراهين:

تكون البراهين "أكثر فاعلية إذا قُدمت منفصلة عن خلاصة الكلام ونهايته بفاصل
بسيط وليس بفاصل شاسع"¹.

¹ - علي رزق: نظريات في أساليب الإقناع- دراسة مقارنة - ص101.

خلاصة الفصل:

أصبحت التداولية اليوم قطبا محوريا في دراسة التواصل البشري، وهي تشكل مجموعة أسس نظرية وبهذا باتت جزءا من الدرس اللساني، نظرا لتأثيرها على حقول دراسية ومعرفية عديدة.

والمنهج التداولي لا يدرس اللغة في بنيتها أو ذاتها وإنما يدرسها في الاستعمال أثناء تحركها لتأدية وظائفها في مختلف طبقاتها المقامية.

تبرز أهمية التداولية في كونها بابا معرفيا واسعا يهتم بشكل عام بالخطاب والتواصل، يضم المحادثة، الإنجاز والتضمين، والحجاج...فالتداولية نظرية تنزوي تحتها محاور عديدة وآليات متعددة، كما اكتفت النظرية التداولية، والنظرية التلغظية مجموعة من النظريات كالنظرية الحجاجية، والنظرية التلغظية، ونظرية الملازمة...الخ.

الفصل الثالث:

التواصل في الخطاب التعليمي

المبحث الأول: التواصل المفهوم والتأسيس

المبحث الثاني: التواصل في التربية والتعليم

المبحث الثالث: الكفايات اللغوية لدى معلم اللغة العربية

المبحث الرابع: المهارات اللغوية لتعليم اللغة العربية

المبحث الأول: المفهوم والتأسيس

التواصل عملية فطرية وغريزة إنسانية، إذ يتواصل الإنسان منذ أول يوم له في حياته مع والدته تواصلا جسديا، تحن فيشعر، كما يتواصل بصريا مع محيطه، يسمع، يصغي، وينصت، فيسعى لإدراك عالمه الخاص، ومحيطه الضيق.

ليتطور نموه فيتطور تواصله، ويبدأ يعبر عن احتياجاته ومشاعره بحركات ومناغة وبلغة مبهمة في بدايات تعلمه لها لتتضح مع كبر الطفل، ويصبح التواصل لفظيا لغويا يتواصل الإنسان مع غيره، يثير ويتأثر، فيتفاعل، وتجسد اللغة تفاعله، فتعينه على التعبير الذي يضمن له تواصلا فعالا وناجحا.

1- مفهوم التواصل:

لغة:

جاء لفظ "الوصل" في لسان العرب كما يلي: وصل، وصلت الشيء وصلا وصلة، والوصل ضد الهجران... ووصله إليه وأوصله: أنهاه إليه وأبلغه إيّاه... والتواصل ضد التصارم¹

وعرفه ابن سيّدة (ت 911هـ) "الوصل خلاف الفصل، ووصل الشيء بالشيء يصله وصلا وصلة... واتصل الشيء بالشيء أي لم ينقطع.

واصل حبله نحو صلة، والوصلة تعني الاتصال، وهي ما اتصل بالشيء

اصطلاحا:

و عملية الاتصال Communication مشتقة من المفردة اللاتينية Communis والتي يقصد بها "مشارك" أي وجود رسالة مشتركة بين أفراد الاتصال، كما تعني استعمال اللغة أي

¹ - ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت - لبنان - ج 11، ط 5، ت 1992 ص 726 والتصارم هو التقاطع.

رموز غير منظومة بغية إيصال معلومات ونشرها لإحداث تفاعل اجتماعي Social interaction¹.

" كلّ العمليات التي يؤثر الإنسان عن طريقها في الإنسان الآخر، أو نقل الأفكار والمعلومات والتجارب والخبرات والقيم والمعتقدات والاتجاهات من فرد إلى آخر، بهدف تغيير الاتجاهات أو الإقناع أو الإعلان، أو التبشير بفكرة أو إثارة أو إحياء أو تحريك أو التحريض، أو المناورة أو التضليل أو الإشاعة بأنواعها أو الحرب النفسية، أو التربية والتثقيف والترفيه²."

ولا يشترط في التواصل أن يكون وجهًا لوجه ، وإنما في ظل التطور التكنولوجي يمكنه أن يحدث بوسائل وتقنيات حديثة ومتطورة.

فالتواصل اللساني هو سيرورة اجتماعية تنفتح عن كلّ مناحي الحياة ، إذ تتضمن كافة سلوكيات الفرد؛ من لغة وإيماءات وحركات، ومحاكاة جسدية، واتصالات بصرية، فالفعل التواصل قد يكون لفظيا كما قد يكون غير لفظي. فالتواصل اللساني يكون فطريا تحكمه الغريزة البشرية، فهو يحدث لحاجة الإنسان له وفق الطبيعة الإنسانية.

هو "... عبارة عن انتقال المعلومات أو الأفكار أو الاتجاهات أو العواطف من شخص أو جماعة إلى شخص أو جماعة من خلال الرموز، ويوصف الاتصال بأنه فعّال حينما يكون المعنى الذي يقصده المرسل هو الذي يصل بالفعل إلى المستقبل، والاتصال هو أساس كلّ تفاعل اجتماعي فهو يمكننا من نقل معارفنا وبيسر التفاهم بين الأفراد³."

¹ - عبد المجيد شكري: الاتصال الجماهيري- الواقع والمستقبل، ص9.

² - قاسم حسين صالح: سيكولوجية اللغة والاتصال، دار غيداء للنشر، الأردن، ط1، ت2017، ص13

³ - عبد المجيد شكري: الاتصال الجماهيري- الواقع والمستقبل -، ص9.

2- المنهج الاتصالي:

العملية التواصلية هي " العملية التي تنتقل بها أو بواسطتها المعلومات والخبرات بين فرد أو آخر، أو بين مجموعة من الناس وفق نظام من الرموز، وخلال قناة أو قنوات أو طرق تربط بين المصدر أو المرسل والمتلقي، أو فئة المتلقين"¹.

فالتواصل هو وسيلة عملية، تساعد الأفراد على تحقيق المنفعة، من خلال تبادل الأفكار والخبرات فيما بينهم.

والتواصل بمعناه الشامل هو عملية يتم بواسطتها نقل المعلومات والاتجاهات والمهارات والقيم من فرد لآخر، أو لأفراد آخرين، فالحياة اليومية للناس عبارة عن سلسلة واسعة ومتنوعة من عمليات الاتصال اللغوي والحركي والتعبيري، والاتصال أساس لإقامة العلاقات الإنسانية بين أفراد المجتمع... هذا الاتصال يسهم أيضا في تنقلها عبر الأجيال.²

فالتواصل يشمل كل ما له العمليات التي تتم بين أفراد المجتمع، سواء أكانت لغوية، أو حركية، أو تعبيرية.

3- علم الاتصال في تعريف العلماء:

3-1- عند الفلاسفة اليونانيين:

3-1-1- أرسطو:

تعود الجذور الأولى للدراسات الاتصالية إلى الفلاسفة اليونانيين، مثل أفلاطون، وأرسطو، إذ يرى أفلاطون أن الألفاظ تعمل على الإيضاح، وأن الفكر لا يتولد من اللغة ولكن اللغة هي التي تتولد من الفكر، فلكي نسمي الأشياء بمسمياتها لا بدّ من معرفتها أولا.³

¹ - أحمد محمد معتوق: الحصيلة اللغوية، ص71.

² - أحمد مصطفى كامل عصر، وإيهاب مصطفى جادو: تكنولوجيا التعليم والاتصال - قراءات أساسية للطالب المعلم - ص45.

³ - محمد محمود السيد أبو حسين: الدرس التداولي في ضوء علم اللغة الحديث، ص38.

" بدأت ملاحظة ظاهرة التواصل من الفيلسوف أرسطو، الذي ابتكر أول نظرية للتواصل في التاريخ والتي تدعى بنظرية الخطابة"¹.

فقد تناول أرسطو الاتصال بشكل مباشر في كتابه " الخطابة " إذ أكد أن اللغة لا يمكن أن تكون إلهاما وموهبة إنسانية، بينما هي نظام لفظي محدد، نشأ نتيجة اتفاق بين أفراد المجموعة البشرية في بيئة ما².

عمد العرب إلى دراسة التواصل، فركزوا على العملية التواصلية بكل أركانها من مرسل ومستقبل، وقناة وسياق.

3-2- عند العلماء العرب:

3-2-1- تعريف الجاحظ (ت255هـ) في تعريف للبيان:

على اعتبار أن الوظيفة الأولى للغة هي التواصل، وإلّ كشف عما يجول في الفكر بشكل واضح يسير، فإنّ الجاحظ يرى أن " مدار الأمر والغاية التي إليها يجري القائل والسامع، إنّما هو الفهم والإفهام، فبأي شيء بلغت الإفهام وأوضحت عن المعنى، فذلك هو البيان في ذلك الموضع"³.

فقد حصر الجاحظ البيان في الفهم والإفهام، إذ هو يتعلّق بالمعنى القائم في النفس حتى يبلغه مستقبل الكلام.

3-2-2- تعريف ابن سنان الخفاجي (423هـ - 466هـ) للبلاغة: " يكفي من حظ البلاغة

ألا يؤتى السامع من سوء فهم الناطق، ولا الناطق من سوء فهم السامع"⁴.

فابن سنان يرى أنّ بلاغة الكلام أن يكون الكلام مفهوما واضحا من قبل السامع، وأن يكون جليا لا يشوبه الغموض من قبل المتكلم، ممّا يسهم في وضوح الرسالة الكلامية.

¹ - عبد الرزاق محمد الدليمي: نظريات الاتصال في القرن الحادي والعشرين، ص21

² - محمد محمود السيد أبو حسين: الدرس التداولي في ضوء علم اللغة الحديث، ص38.

³ - الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر: البيان والتبيين، ج1، تح: عبد السلام محمد هارون، مؤسسة الخانجي، القاهرة- مصر ط3، د. ت، ص214

⁴ - ابن سنان الخفاجي: سر الفصاحة، ص220-221.

3-2-3- تعريف أبو هلال العسكري (920هـ-1005هـ) للبلاغة: " كل ما تبلغ به المعنى قلب السامع فتمكنه من نفسه كتمكنه في نفسك مع صورة مقبولة ومعرض حسن "1.

يأخذ التواصل هنا منحى الفهم الذي ينتج عن وصول رسالة الملقى غير مشفرة إلى السامع، فيستقبلها هذا الأخير واضحة مفهومة، حيث يشترط على المرسل توضيح كلامه لمستقبل الرسالة.

3-3- مفهوم التواصل عند العرب المحدثين:

3-3-1- عند عبد الرحمان طه:

وقد بين (عبد الرحمان طه) ثلاث معان متميزة للفظ التواصل أوضحها كما يلي²:

-فالمعنى الأول: نقل الخبر؛ ويصطلح على هذا النقل ب" الوصل ".

- المعنى الثاني: نقل الخبر مع اعتبار مصدر الخبر الذي هو المتكلم، ويسمى هذا النقل ب" الإيصال ".

- المعنى الثالث: نقل الخبر مع اعتبار مصدر الخبر الذي هو المتكلم ومقصده الذي هو المستمع ويدعى هذا النقل ب" الاتصال ".

3-4- التواصل من المنظور الغربي:

3-4-1 - التواصل عند دي سوسير:

أرجع الباحثون الأوائل بواذر عملية التواصل في اللسانيات الحديثة إلى(دي سوسير)، الذي نظر إلى العملية التواصلية نظرة تكاد تكون شاملة، حيث أبرز ثلاث نواح أساسية مساهمة في أداء هذه العملية؛ وهي الناحية البيولوجية، الفسيولوجية، والفزيائية، وكشف عن كل هذه النواحي من خلال الدائرة الكلامية، أو مدار الكلام التي يستوجب حدوثها³.

¹ - أبو هلال العسكري: الصناعتين، ص19.

² - ينظر، عبد الرحمان الحاج صالح: التواصل والحجاج، ص5.

³ - ينظر، ماجستير المنهج التواصل في تعليم اللغات، ص128.

والوقوف عند الفعل الفردي الذي يساعد في إعادة بناء مدار الكلام، وهذا الفعل يفترض وجود شخصين على الأقل¹

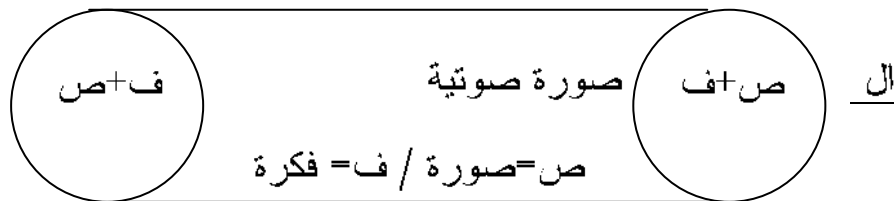
ومن الممكن أن يزيد العدد إلى أكثر من اثنين، حيث يرى (دي سوسير) أن الدائرة الكلامية تنطلق من ذهن المتكلم الأول، الذي ترتبط فيه صورة المتحدث عنه أي الأفكار أو المعلومات التي يريد الإعلان عنها، ولكي تنتقل هذه الفكرة من ذهن المتكلم الأول لتصل إلى الثاني، يستوجب ذلك وسيلة نقل تتمثل في الرموز اللغوية، لتصل إلى أذن المخاطب، فيستقبلها الدماغ ويحوّلها إلى رموز صوتية مماثلة للصورة الذهنية فيستقبلها بطريقة سليمة، وتعود هذه الدائرة من المستمع ليأخذ دور المتكلم وهكذا مع كل فعل كلامي².

Audition

phonation

العملية السمعية

العملية الصوتية



العملية الصوتية

العملية السمعية

Phonation

Audition

الشكل رقم (1) الدائرة الكلامية للعملية التواصلية وفعل التخاطب³

ما تبرزه هذه الخطاطة هو حدوث عمليتين أساسيتين الأولى سمعية، والثانية صوتية، تقومان بنقل الأفكار من طرف بغية إيصالها لآخر، ومدار الاتصال بينهما أنهما يصدران

¹ - فارديناند دي سوسير: علم اللغة العام، ص27.

² - من نفس المصدر، ص30.

³ - فارديناند دي سوسير: علم اللغة العام، ص30.

من طرف ليصلان إلى الثاني، ويتبين لنا من خلال الخطاطة أن التعبير في عملية التواصل هذه هو تعبير صوتي، يترجم الصورة الذهنية في ذهن المتكلم.

2-4-3 - تعريف دي فليور Defleur :

عملية الاتصال هي " وسيلة يجري بواسطتها التعبير عن القيم الجماعية وممارسة الرقابة الاجتماعية وتوزيع وتنسيق الجهود والتعبير عن التطلعات ونقل العملية الاجتماعية ¹."

3-4-3 - تعريف فان ديك van dyke :

" عملية للتفاعل الاجتماعي، يتم من خلالها تبادل المعلومات التداولية بين المتكلم والمخاطب، تتطلب عملية التواصل وجود شخصين على الأقل متكلمًا ومخاطبًا ²."

3-4-4 - تعريف شارل كولي charlescooley :

" التواصل هو الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور؛ إنه يتضمن كل رموز الذهن، مع وسائل تبليغها عبر المجال، وتعزيزها في الزمان؛ وتتضمن أيضا تعابير الوجه وهيئات الجسم والحركات ونبرة الصوت والكلمات والكتابات والمطبوعات والقطارات والتلغراف والتلفون، وكل ما يشمل آخر ما تم في الاكتشافات في المكان والزمان ³."

فالتواصل مفهوم واسع يشكل الجسر الرابط في العلاقات الإنسانية سواء كان لغويا أو غير لغوي، يعبر عن معارف وأفكار ومشاعر وجدانية، فيسهم في تفعيل العلاقات وتمتينها.

3-4-5 - تعريف تشومسكي:

4- مكونات العملية التواصلية:

فالتواصل " يظل على تداول الألسنة له ووروده في قطاعات معرفية مختلفة، لفظا يكتنفه العموم والإجمال، إن لم يكتنفه الغموض والإبهام، ذلك لو أننا أعملنا فكرنا في

¹ - من نفس المصدر، ص 30.

² - يوسف التغزاوي: الوظائف التداولية وإستراتيجيات التواصل في نظرية النحو الوظيفي، ص 91.

³ - جميل الحمداوي: اللغة والتواصل التربوي والثقافي، ص 53.

استعمالاته المختلفة، لوجدنا أنه يدل على معان ثلاثة متميزة فيما بينها: أحدها نقل الخبر، ولنصطلح عليه تسمية هذا النقل بـ (الوصل) نظراً لأنّ هذا المصطلح يفيد الجمع بين طرفين (...). والثاني، نقل الخبر مع اعتبار مصدر الخبر الذي هو المتكلم، ولنطلق على هذا الضرب من النقل اسم (الإيصال) والثالث، نقل الخبر مع اعتبار مصدر الخبر الذي هو المتكلم، واعتبار مقصده الذي هو المستمع معاً، ولندع هذا النوع من النقل باسم (الاتصال)¹.

وكلّ هذه المصطلحات الثلاث (الوصل - الإيصال - الاتصال) تفيد التواصل المبني على عناصر أساس هي (المتكلم والسامع، والرّسالة، والقناة)، تعمل على إنجاح العملية التواصلية بمعنية عناصر أخرى.

فالتواصل كبنية يتطلب مجموعة من المكونات والعلاقات الثابتة²:

إذ إنّ المرسل يمتلك نيّة التواصل ووحده المسؤول عن إنتاج الخطاب وإرساله، كما يتحمّل نجاح أو فشل عملية التواصل.

أمّا المنجز فهو كلّ جهاز مادي لا نية له، دوره ترجمة أفكار المرسل إلى خطاب محسوس، وإرسالها إلى المستقبل وفق مقتضيات التفاعل، وشروط مادية مرتبطة بالمكان والزمان.

كما يمكننا اعتبار المستقبل جهاز مادي ليست له أيّ نية يلتقط الخطاب ويترجمه إلى أفكار، يستوعبها المرسل إليه الذي يمتلك نية استقبال الرسالة وفهمها، والمسؤول عن الاستيعاب الجيد، وعن الرّد عنها، كما يكون مسؤولاً أيضاً عن نجاح أو فشل عملية التواصل.

¹ - طه عبد الرحمان: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ص 254.

² - ينظر: محمد علي جابر: التواصل نظريات وتطبيقات، ص 213.

تواصل شفهي	
دماغ بشري (عقل)	مرسل
أعضاء النطق مخارج الحروف	منجز
أعضاء الاستماع (الأذنين)	مستقبل
دماغ بشري (عقل)	مرسل إليه

الجدول (02) مكونات التواصل في علاقات ثابتة

4-1- نموذج عملية التواصل¹

وبإمكان المرسل تقييم مدى تأثير خطابه على المرسل إليه وهذا من خلال عملية الاسترجاع، و تحليل ردود الفعل العفوية الخاصة بالمرسل إليه؛ لأنّ بنية التواصل تُختزل في ثلاثة عناصر²:

4-1-1- عنصر خاص بالمسؤول الفكري عن إنجاز الرسالة واستقبالها وعن أثر الرسالة، ويشمل هذا العنصر المرسل والمرسل إليه، والاسترجاع.

4-1-2- عنصر خاص بالمعرفة ونقلها؛ ويشمل كل من السياق، والتشويش، والمنجز، والمستقبل.

4-1-3- عنصر خاص بالرسالة والقناة والشفرة.

5: مستويات التواصل³:

يمكننا التمييز بين نوعين من التواصل:

¹ -م، ن، ص، ص214.

² - ينظر: محمد علي الجابري: التواصل نظريات وتطبيقات، ص214-215.

³ - ينظر: من نفس المنظر، ص215.

5-1- مستوى عميق مجرد تضبطه جملة من القوانين المنطقية والرياضية، ومجموعة قواعد سيكولوجية وقوانين دلالية عامة.

5-2- مستوى سطحي مادي محسوس تحكمه مجموعة قوانين فيزيائية ترتبط بالمكان والزمان.

6- وظائف التواصل¹:

يصنف رومان ياكسون وظائف اللغة إلى ستة أصناف، إلا إنه هناك من يخالفه في ذلك ويقترح تصنيف ثلاثي الأبعاد:

6-1- وظائف معرفية ومرجعية: تهتم بكل ما له علاقة بمحتوى الخطاب، كالإخبار، والإحالة على الواقع المشترك، والتقليل من التشويش.

6-2- وظائف تداولية: تهتم بالمرسل أي (التعبير عن الذات)، كما تهتم بالمرسل إليه من خلال التأثير عليه، وبخصائص الاسترجاع.

6-3 - وظائف صورية (شكلية): تهتم هذه الأخيرة بشكل الرسالة، ومدى فعالية القناة، وصلاحيّة الشفرة.

7- مكونات العملية التواصلية²:

تتكون عملية التواصل من خمسة عناصر متداخلة ومتكاملة، ولا يتم التواصل إلا بوجودها، ويجب أن يحدث بين هذه العناصر تفاعل.

العناصر هي: المرسل - الرسالة - المرسل إليه - المستقبل - الوسيلة - رجع الصدى.

8- التواصل والحجاج:

يرى عبد الرحمان طه " لا تواصل باللسان من غير حجاج، ولا حجاج بغير تواصل باللسان"³.

¹ - ينظر: من نفس المنظر، ص 216.

² - ينظر، محمود حسن إسماعيل: مبادئ علم الاتصال ونظريات التأثير، ص 94.

³ - عبد الرحمان طه: التواصل والحجاج، ص 5.

فالتواصل يحتاج إلى إثبات وتدعيم بالحجة، والدليل، والحجاج يحتاج إلى تواصل حتى تصل الحجة إلى مستقبل الرسالة.

والنماذج التواصلية للحجاج ثلاثة هي¹:

8-1- النموذج الوصلي:

يجرد هذا النموذج الحجاج من الفعالية الخطابية من خلال محو آثار المتكلم والمستمع مع إظهار المضمرات الخطابية.

هو نموذج يعمل على إلغاء كل ما نجم عن المتكلم والمستمع من خطاب.

8-2- النموذج الإيصالي:

يهتم هذا النموذج بالاشتغال بدور المتكلم في الفعالية الخطابية، ويركز على القصدية من جهة ارتباطها باللغة، ومن جهة أخرى فهي تتكون من طبقات قصدية متفاوتة مستنداً في ذلك إلى نظرية الأفعال اللغوية.

8-3- النموذج الاتصالي:

يشتغل هذا النموذج بدور المتكلم والمستمع معا في الفعالية الخطابية، فيهتم ويركز على علاقة التفاعل الخطابي، يبرز أهمية التزاوج القصدي والوظيفي والسياقي، ودور الممارسة الفعلية التي أساسها الأخذ بالمعاني المجازية والقيم الأخلاقية، وبالاستناد إلى نظرية الحوار مع تطويرها، وينتج عن هذا الاشتغال بالمتكلم والمستمع إحياء الحجاج وجعله بنية تداولية تجمع بين التوجيه المقترن بالأفعال والتقويم المقترن بالأخلاق.

9- عناصر العملية التواصلية:

" التواصل نشاط اجتماعي يتم بين طرفين أو أكثر ويكون منظماً حسب مقتضيات اللغة المستعملة فيه وذلك لتنسيق علاقات الناس"².

¹-ينظر، عبد الرحمان طه: التواصل والحجاج، ص22.

²- عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب- مقارنة تداولية - ص10.

فالتواصل فعل اجتماعي يتم بين مرسل ومستقبل للرسالة، كما قد يكون بين ملق ومجموعة مستقبلين، من أجل تفعيل العلاقات بين الناس.

وتعرف عمليات التواصل بأنها "عملية تفاعل بين مرسل ومستقبل أو مستقبلين يتم فيها نقل وتبادل المعلومات والأفكار والمهارات من خلال وسيلة معينة من أجل تحقيق الفهم المشترك بينهم"¹.

9-1- المرسل: هو الذي يبادر بالتواصل، وهو الذي يختار مضمون الرسالة، ويعين المرسل إليه.

الشروط الواجب توافرها فيه:

- تنمية القدرة على التعبير

9-2 - المرسل إليه: هو الشريك الثاني في عملية التواصل، وهو المعني بالرسالة، ونجاح عملية التواصل يعتمد على مدى استيعابه لها وفك شفراتها.

9-3- الرسالة: وهي ما يرغب المرسل في إيصاله إلى المرسل إليه "يتوقف كمال عملية الاتصال وتحقيق الغاية منها على مدى ارتباط محتويات الرسالة باهتمامات المرسل إليه"². وهذا الأمر يؤثر في كيفية نظر مستقبل الرسالة لمدلولات محتوياتها، ومدى استيعابه وفهمه لها، وانطباعه حول مرسلها.

" وكلما كان تفهم المرسل إليه لمحتويات الرسالة موافقا لنوايا وأهداف المرسل، كلما انعكس ذلك على نجاح عملية الاتصال وإتمامها بدرجة مناسبة من الفاعلية"³.

9-4- المرجع reference: هو الأساس الثقافي والاجتماعي المشترك بين الملقي ومستقبل الرسالة.

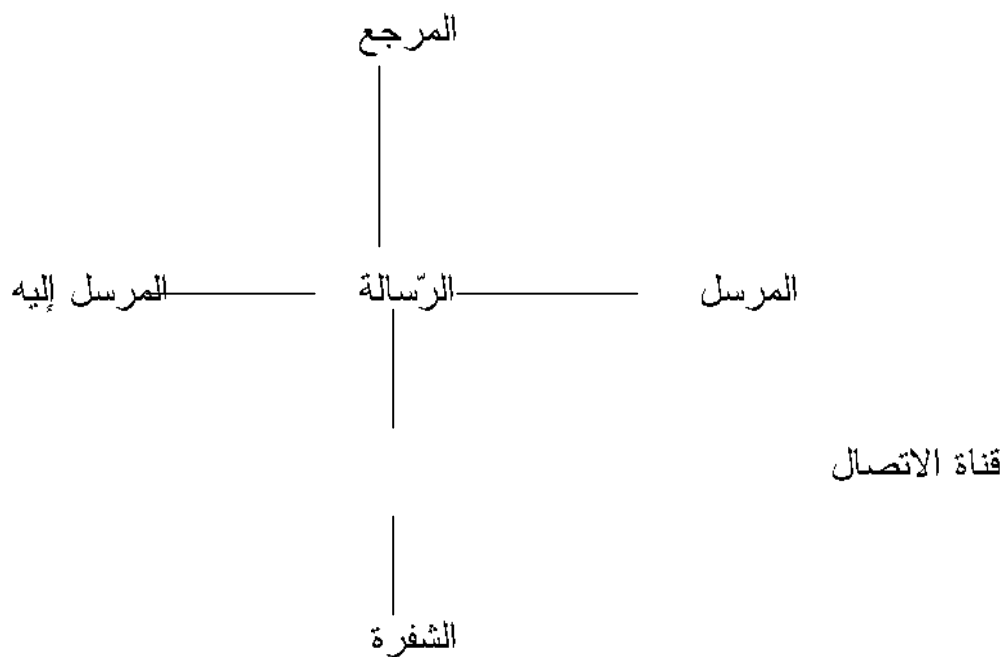
¹ - أحمد مصطفى كامل عصر، وإيهاب مصطفى جادو: تكنولوجيا التعليم والاتصال - قراءات أساسية للطلاب المعلم ص 45

² - قاسم حسن صالح: سيكولوجية اللغة والاتصال، ص 20.

³ - من نفس المصدر، ص 20.

9-5- قناة الاتصال: هي حامل الرسالة وهي الوسيط بين عناصر الاتصال، وفي الاتصال اللغوي تكون قناة الاتصال عنصرا فزيائيا، حيث أنّ الصوت ينتقل عبر ذبذات الهواء الحاملة له.

وقد مثلت دورة التواصل بالمخطط التالي:



الشكل (03) عناصر التواصل حسب نموذج رومان جاكبسون

المبحث الثاني: التواصل في التربية والتعليم:

يعد الخطاب التعليمي من الخطابات التي تجسدها اللغة، إذ بدونها لا قيمة له، إذ يشترط فيها أن تكون سهلة، مستساغة، واضحة، مفهومة، لا يشوبها الغموض؛ حيث أننا نجد اللغة تؤدي عدة وظائف تختلف على حسب مشارب الدارسين ومناهجهم الدراسية، ففي القديم "انحصر دورها في التبليغ عند ابن سنان الخفاجي حيث قال: ومن شروط الفصاحة والبلاغة أن يكون معنى الكلام واضحاً لا يحتاج إلى فكر في استخراجه وتأمل فهمه... والدليل على صحة ما ذهبنا إليه أن الكلام غير مقصود في نفسه. وإنما أحتيج إليه ليعبر الناس عن أغراضهم ويفهموا المعاني التي في نفوسهم"¹.

1- في بنية اللغة ووظائفها التواصلية:

فوظيفة اللغة هاهنا هي التواصل ونقل الأفكار، وتبليغ المعاني.

أمّا عبد القاهر الجرجاني (400هـ - 471هـ): فيرى أن الوظيفة الأساس للغة هي التواصل الذي يتم بين متكلم ومستمع من خلال رسالة مشفرة، يفهمها متلقي الرسالة بعد أن يفك شفرتها ف"وظيفة اللغة الأساسية هي نقل ما يقصده المتكلم إلى السامع، وبهذا يتم التواصل بين الطرفين".

فاللغة هي وظيفة التواصل الأساسية، حيث يستخدمها المتكلم ليعبر عن حاجاته، أو يوصل بواسطتها أفكاره للسامع.

أمّا العسكري فيرى في "اللغة منظومة من علامات صوتية، تستخدم كأداة للتواصل، ونقل الأفكار بين الناس... فهي من طبيعتها تتجه إلى ضبط مفروضاتها، في مدونة تبرز قواعدها"².

"اللغة هي وظيفة التعبير اللفظي عن الفكر في حالة معينة، واللغة أيضاً كلّ نظام من العلاقات الدالة يمكن أن يستخدم وسيلة اتصال، ثمّ هي القدرة على اختراع العلاقات الدالة، أو استعمالها قصداً أو عمداً"¹.

¹ - ابن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب، ص12، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، ت1994، ص209.

² - عدنان بن ذريل: اللغة والأسلوب، ص81.

فبهذه اللغة استطاع الإنسان أن يبني علاقات بين مختلف فئات العالم، حيث عملت كوسيط لنقل الفكر، وتوضيح الرؤى.

"إنّ كلّ مجتمع يتعارف على نظام خاص للاتصال بين أبنائه، والثقافة لا تكون ثقافة إلاّ بوسائلها الاتصالية، ولم يعرف الإنسان حتى الآن وسيلة للاتصال أهم ولا أشمل من اللغة²."

وقد عرفها (سابيير) "بأنّها وسيلة لتوصيل الأفكار والانفعالات والرغبات عن طريق نظام من الرموز التي يستخدمها الفرد باختياره³."

فاللغة حسبها هي نظام من الرموز يتفق عليها المجتمع الواحد، تنقل فكره، ويعبر من خلالها عن رغباته، ومشاعره وأحاسيسه.

إذّ تعد وسيلة نتلقى بها المعارف وأداة يتم بها تفاهم المواطن مع أبناء جنسه في مشارق الأرض ومغاربها، وناقذة يطل منها على بيئته ومجتمعه، وسببا يصله بالحياة في حاضرها وماضيها. وأنّ ردود العقل المتواترة للتعامل الإنساني تشكل سلوكا جمعيا، يهيئ التعرف على هذا العقل الجمعي بكلّ طقوسه وأنماطه⁴."

فاللغة وسيلة للتواصل، بها يتم التفاهم وتبادل المعارف بين البشر، وسيلة للتعبير عن المعاني، ناقلة للحضارة، وجسر تواصل بين ماضي الشعوب وحاضرها، ومرآة تعكس الفكر.

"واللغة بشكلها الظاهر منظومة من الرموز الصوتية أو المكتوبة التي ترمز بها إلى المعاني والأفكار يتفاعل بواسطتها أفراد المجتمع الإنساني، ويستخدمونها في أمور حياتهم،

¹ -محمود خليل ومحمد منصور هببة: إنتاج اللغة الإعلامية في النصوص الإعلامية، ص9.

² -عبد الرّاجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة، ص 25.

³ - راتب قاسم عشور، ومحمد فخري مقدادي: المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها واستراتيجياتها، ص27.

⁴ - من نفس المصدر، ص27.

وبها يتم التواصل والاتصال والتفاهم بين الناس، ونقل ثقافة الآباء والأجداد إلى الأجيال القادمة¹.

وكان (بوهلر) قد اقترح تصنيفا لوظائف اللغة، مراعيًا ظروف الكلام...وهي إلى جانب الاقتضاء نفسه، التمثيل أو الوصف، والتعبير أو الإفصاح...²

وبهذا تكون الوظيفة الوصفية، والوظيفة التعبيرية، والوظيفة الاقتضائية ثلاث وظائف للغة في عملية الإبلاغ الدلالي. وعادة ما تجتمع هذه الوظائف في المنطوق اللغوي الواحد³.

وقد أجرى (رومان جاكسون) تعديلا على هذا التصنيف، حيث اصطنع على الخصوص فكرة (الأداء) بدلا من فكرة الاقتضاء، كما استبدل فكرة التمثيل أو الوصف بفكرة (المرجعية)، أو الإجابة⁴.

إلى جانب هذا التعديل قام بإضافة ثلاثة مكونات لعملية الإبلاغ اللغوي اعتبرها نقاط انعكاس كاشفة، تصوغ المنطوق اللغوي وهي على التوالي:

-السنن:

- القناة: المسؤولة عن تأمين الاتصال.

- الوظيفة الشعرية: وتعني الاستعمال الفني للغة.

يرى (شارل بالي) أن اللغة سواء نظرنا إليها من زاوية المتكلم، أو من زاوية المخاطب، حين تعبر عن الفكرة، فمن خلال موقف (وجداني)...بمعنى أن الفكرة حين

- راتب قاسم عاشور، ومحمد فخري مقدادي: المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها وإستراتيجياتها، ص27¹.

²- ينظر، عدنان بن ذريل: اللغة والأسلوب، ص91.

³- ينظر، من نفس المصدر، ص91.

⁴- ينظر، من نفس المصدر، ص91 .

تصير بالوسائل اللغوية كلاماً، تمر لا محالة بموقف وجداني كالأمل، الترجي، الصبر، الأمر، النهي...¹

"كل لغة هي في ذاتها فن جمعي في التعبير، وتتطوي على عدد معين من العوامل الجمالية- الصوتية، والإيقاعية، والرمزية، والصرفية - التي لا تشاركها بها تماماً أية لغة أخرى"².

2- المقاربة التداولية والتواصل:

2-1- اللغة والتواصل:

وتعد اللغة أهم وسائل التداولية في التواصل، فتدرس ضمن وسائل التداولية؛ لأنها رموز صوتية تحمل دلالات مختلفة لتحقيق التواصل بين الناس³.

فاللغة آلية من آليات التداولية تسعى لتحقيق التواصل بين أفراد المجتمع. والتداولية فن التواصل بكل صورته فهي حسب ابن جني "حد اللغة يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"⁴. وهو بهذا يعرفها تواصلياً تداولياً، حيث أنها تمثل أداة للتفاهم والتواصل والترابط في المجتمع الواحد وهذا هو الغرض الحقيقي من اللغة، فابن جني لم يعرف اللغة على أنها أصوات وكفى، وإنما عرفها على أنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، فأخرجها من المعنى الضيق إلى معنى التواصل والنفعية" فالتواصل لتحقيق الأغراض هي عملية تداولية"⁵. أي أنه عملية نفعية، تقوم على المنفعة العامة وهي الفهم، والتواصل وتحقيق الغايات والمرامي الشخصية والمجتمعية.

وبهذا تصبح اللغة "أصوات تمكن الناس من التواصل معاً، وتحقيق أغراضهم الحياتية بعمليات الفهم والإفهام والتواصل التداولي".

¹ - من نفس المصدر، ص 135.

² - إدوارد سابير وآخرون: تر: سعيد الغانمي: اللغة والخطاب الأدبي (مقالات لغوية في الأدب)، ص 33.

³ - عطية سليمان أحمد: في التداولية العصبية... التداولية العصبية (التداولية التي لم نعرفها)، ص 7.

⁴ - ابن جني: الخصائص، تح، محمد علي النجار، الهيئة المصرية للكتاب، 1980، ج 1، ص 8.

⁵ - عطية سليمان أحمد: في التداولية العصبية... التداولية العصبية (التداولية التي لم نعرفها)، ص 22.

2-2- وظائف اللغة:

تؤدي اللغة في حياة الفرد عدة مهام رئيسة، ويرى البعض أنّ أهم وظائفها التخاطب، بينما يرى آخرون أنّ وظائف اللغة متعددة أمثال هوليدي Holiday الذي صنّفها كما يلي¹:

2-2-1- الوظيفة الأدائية Fonction instrumentale (الوسيلة):

تمكن اللغة مستخدميها منذ الطفولة المبكرة بأن يشبع حاجاته ويعبر عن رغباته؛ وهذه الوظيفة هي ما يطلق عليها وظيفة (أنا أريد).

2-2-2- الوظيفة التنظيمية Fonction organisationnelle:

وظيفة اللغة هاته تسمح للفرد بأن يتحكم في سلوك الآخرين، وتعرف بوظيفة (افعل كذا) كنوع من الطلب أو الأمر بغية تنفيذ مطالبه، ومن خلالها يتمكن الفرد من تنظيم البيئة المحيطة به.

2-2-3- الوظيفة التفاعلية Fonction interactionnelle:

تمكن اللغة الأفراد من أن يتفاعلوا في علاقاتهم الاجتماعية مع بعضهم البعض، باعتبار أنّ الفرد كائن اجتماعي أسير الجماعة ولا يمكنه أن ينفك عنها؛ وهي وظيفة (أنا وأنت).

2-2-4- الوظيفة الشخصية Fonction personnelle:

من خلال اللغة يتمكن الفرد - صغيرا كان أم كبيرا - من أن يعبر عن مشاعره، وأفكاره ورؤياه الشخصية، واتجاهاته نحو مختلف المواضيع. وبالتالي فهو بواسطة اللغة يثبت هويته، وكيانه الشخصي المستقل.

2-2-5- الوظيفة الاستكشافية Fonction exploratoire:

يعمل الفرد على استكشاف بيئته من خلال استخدام اللغة لفهم محيطه، ويطلق عليها الوظيفة الاستفهامية (أخبرني لماذا).

2-2-6- الوظيفة التخيلية Fonction imaginaire:

¹-ينظر: أسامة فاروق مصطفى سالم: اللغة واضطرابات التواصل، ص65.

يلجأ الفرد إلى الهروب من الواقع، من خلال اللغة التي تمكنه من الاستنجااد بلغة فنية، لصنع أشعار يفرغ فيها كل مكبوتاته، فتعكس تجاربه ومشاعره، وأحاسيسه.

2-2-7- الوظيفة الإخبارية (الإعلامية) :Fonction informative

تعتبر اللغة قناة اتصال وتواصل، فبواستطتها يستطيع الفرد أن ينقل معلومات جديدة، وتجارب عديدة إلى مختلف فئات المجتمع. ومما يساعده في ذلك التطور التكنولوجي، والثورة المعلوماتية.

2-2-8- الوظيفة الرمزية :Fonction symbolique

سميت كذلك على اعتبار أن ألفاظ اللغة تمثل رموزا للموجودات في العالم الخارجي.

3- تصنيف (جاكبسون) لوظائف للغة:

أوجد (رومان جاكبسون) ست وظائف للغة، ورتبها ترتيبا يمكن عكسه، وأصبح كل منها مرتبطا بغيره، خاضعا له، وهي على النحو التالي:

3-1- الوظيفة التعبيرية الانفعالية *fonction expressive ou émotive*: تختص بالمرسل، وتعبر عن عواطفه ومواقفه حول موضوع ما؛ فهي تعبر عن موقف المتكلم تجاه ما يحدث عنه مباشرة.

3-2- الوظيفة المرجعية *fonction référentielle*: هي نفسها الوظيفة الإحالية أو الدلالية، وتتعلق هذه الوظيفة بموضوع الرسالة، وسياقها كما تحدد العلاقات بين الرسالة وبين الموضوع الذي تدل عليه¹. فهي تختص بالمرجع أو السياق.

3-3- الوظيفة الانتباهية (التأثيرية، الندائية) *fonction réflexible attentive*: تتمركز حول المتلقي

يهدف المرسل إلى التأثير على المتلقي، حيث يعمل الملقى على تحقيق التأثير الفعلي على أفكار مستقبل الرسالة وعلى سلوكه، ومواقفه، ولهذه الوظيفة يلجأ المعلم، فيستخدم لغة

¹- ينظر، عدنان بن ذريل: اللغة والأسلوب دراسة، ص91.

الترغيب والترهيب، والنصح والإرشاد، من أجل لفت انتباه المتعلم، أو تغيير سلوكه، أو وجهة نظره، موظفا في ذلك - ضمائر الخطاب.

- أسلوب الأمر.

- أسلوب النداء.

3-4- الوظيفة الاتصالية fonction communicative : يرى ياكبسون أن، وظيفة التواصل أول وظيفة يكتسبها الطفل من العالم الخارجي، نتيجة الأثر الذي يتركه عالم المحسوسات في ذهن المتلقي أثناء إدراكه للمرسل الكلامية¹.

وتتمركز حول القناة الفيزيائية لوسيلة الاتصال؛ وهي وظيفة إفهامية، يلجأ من خلالها المرسل أثناء إنتاج خطابه إلى استعمال بعض البنى اللغوية كأن يدعو المعلم المتعلمين أثناء سير الدرس إلى الانتباه، أو الإصغاء (من فضلكم انتبهوا... أو رجاء أصغوا... أو أنظروا إلى السبورة... وغيرها من التراكيب التعبيرية.

هدف المرسل هو تأمين استمرار التواصل بينه وبين المرسل إليه، وهذا على حسب قدرة المرسل إليه على استيعاب الرسالة وفك شفراتها. لذلك يلجأ الباحث أثناء نسج خطابه إلى اختيار: - ألفاظ بسيطة، سهلة، بعيدة عن التعقيد، ومتداولة.

- يبتعد الملقى عن الإطناب والاستراط في الكلام.

3-5- الوظيفة الشعرية fonction poétique: تتمركز حول الرسالة.

3-6- الوظيفة الميتالسانية fonction métalinguistique: تتمركز حول السنن (code)؛ يهدف علم المنطق المعاصر إلى إدراك مستويين للغة حسب ما يراه رومان جاكبسون:

1.5. مستوى اللغة الموضوع langage objet: وتحدث فيه اللغة عن الموضوع.

2.5. مستوى الميتالغة métalangage: تسمى هذه الوظيفة وظيفة التفسير، تحدث فيها اللغة عن ذاتها، ويتوصل الطفل إلى اكتساب اللغة بواسطة الميتالسانية.

¹ينظر، مقال محمّل عنوانه: التواصل اللغوي ووظائف عملية الاتصال في ضوء اللسانيات الحديثة، فاطمة الزهراء صادق.

تعد الحبسة l'aphasie من أمراض الكلام التي تحول دون النطق السليم للغة، وتعيق إتمام عملية التواصل، مما ينجر عنه سوء فهم المتكلم، ويرى جاكبسون أنّ الحبسة هي فقدان قابلية تحديد الإجراءات الميتالسانية، وهنا يأتي دور الوظيفة الميتالغوية في محاولة تفسير وتوضيح هذه اللغة المستعصية الفهم.

" وميّز جاكبسون ستة عوامل في كلّ رسالة: المرسل، والمتلقي، والسياق أو المرجع، وقناة الاتصال والشفرة، وأخيرا الرسالة نفسها، وهناك وظيفة لغوية تقابل كلّ من هذه العوامل. وكلّ نطق هو مركب من أغلب هذه الوظائف، غير أنّه يستمد خصوصيته من هيمنة عامل معين على بقية العوامل الأخرى¹.

يرى جاكبسون أنّ كلّ رسالة تواصلية تتركب من ستة عوامل ولكلّ عامل وظيفة لغوية تقابله.

" حين يتم التركيز على المرسل تهيمن الوظيفة التعبيرية أو الانفعالية، وحين يتم التركيز على المتلقي، تهيمن الوظيفة الإيحائية (الوعظية أو الإرشادية)، وإذا تم التركيز على المرجع يكون النطق مطابقا، وإذا تمّ التركيز على ما يربط بين المرسل والمتلقي هيمنت الوظيفة النزوعية التي يمكن بها استمرار الاتصال بين المشتركين في الحوار، والوظيفة التي يمكن تسميتها باسم اللغوية الواصفة هي الوظيفة التي تعنى بالإيضاح والشرح فتؤكد على الشفرة نفسها².

تأخذ الوظيفة تسميتها من خلال التركيز على عامل من العوامل الستة.

4- مفهوم الوصل والفصل عند جاكبسون:

أدخل جاكبسون (Jakobson, R) مفهوم الذاتية على المستوى الخطابي والتي تتحقق من خلال آليتي الوصل والفصل، اللتان تؤسسان إطارا زمانيا ومكانيا لكلّ الأحداث الواردة في الخطاب الخطي والتركيبية؛ حيث إنّ:

¹ - إدوارد سابير: اللغة والخطاب الأدبي، تر: سعيد الغانمي، ص56.

² - من نفس المصدر، ص56-57.

مفهوم الوصل: يهدف إلى تحليل علامات حضور الذاتية في الخطاب من ضمائر الإشارات وضمائر الشخصية.

مفهوم الفصل: فيه نلاحظ غياب المتكلم في خطابه فالخطاب بصفته نصا توضيحيا تظهر فيه ذاتية المخاطب.

5- التواصل البيداغوجي (التعليمي):

يرتبط المنهج الاتصالي بالنظرية المعرفية التي تهتم بالقدرات العقلية للمتعلمين، ويستلهم من النظريات اللسانية التي ترى أنّ وظيفة اللغة الأساسية هي التعبير عن حاجات الفرد، من خلال التواصل بينهم، لهذا سعت العملية التعليمية إلى إكساب المتعلم الملكة التواصلية التي يُفَعِّل بواسطتها دوره في المجتمع.

فالتواصل البيداغوجي " هو عملية تفاعل بين المعلم والمتعلمين أو بين المتعلمين وأنفسهم، يتم فيها نقل وتبادل المعلومات والأفكار والمهارات من خلال وسيلة معينة من أجل تحقيق الفهم المشترك بينهم"¹.

يتم التواصل التعليمي بغرض نقل المعارف والمهارات للمتعلمين وإكسابها لهم، إذ من خلاله يتحقق هدف العملية التعليمية التعلمية، وله عناصره الخاصة التي تتمثل في المعلم والمتعلم أو مجموعة من المتعلمين.

" كل أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقة التواصلية بين مدرس و متعلمين². إنه يتضمن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي بين مدرس والمتعلمين، أو بين المتعلمين أنفسهم. كما يتضمن الوسائل التواصلية والمجال والزمان. وهو يهدف إلى تبادل أو تبليغ

¹ - أحمد مصطفى كامل عصر، وإيهاب مصطفى جادو: تكنولوجيا التعليم والاتصال - قراءات أساسية للطالب المعلم ، ص45.

² - الكلمة الأصلية التي وردت في القول هي تلاميذ.

ونقل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف مثلما يهدف إلى التأثير على سلوك المتلقي¹.

فالتواصل من خلال هذا التعريف يتضمن المكونات الرئيسة لفعل التواصل البيداغوجي، والتي تتجلى فيما يلي:

- يشمل التواصل العلاقة القائمة بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلمين فيما بينهم. حيث أنه "يكون فيه المرسل على اتصال مباشر بالمستقبل - المتلقي - كما يمكنه تعديل الرسائل المتبادلة على ضوء التغذية الراجعة feedback من المستقبل إلى المرسل"².
- يقوم التواصل البيداغوجي على سياق الزمان والمكان، وعلى وسائل لفظية وغير لفظية.

- تكمن وظيفة التواصل البيداغوجي في تبادل الخطاب التعليمي بين المعلم والمتعلم، أو التبليغ (تبليغ المعارف) أو التأثير (يحاول المعلم من خلال اختيار ألفاظ خاصة أثناء حوار مع المتعلم بغية التأثير فيه، قد يكون هذا التأثير من أجل تغيير سلوك، أو وجهة نظر، أو تقبل فكرة ما)³.

فالتواصل داخل القسم يتميز بمجموعة من الخصائص: أولاً - الإطار العام الذي يندرج فيه التواصل، والذي يتضمن⁴:

أ- الشروط المادية، ب- التوزيع الزمني اليومي، ج- المعلم والمتعلمين.

ثانياً: مصادر التواصل وأهمها المعلم. يتضح لنا من هذا التعريف أهمية التواصل، أهدافه، وأبعاده في العملية التعليمية.

¹ - التواصل نظريات وتطبيقات، ص 274. نقلاً عن: عبد اللطيف الفرابي وآخرون: معجم علوم التربية -

مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، العددان 9 - 10، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، ط2، ت 1989، ص 44.

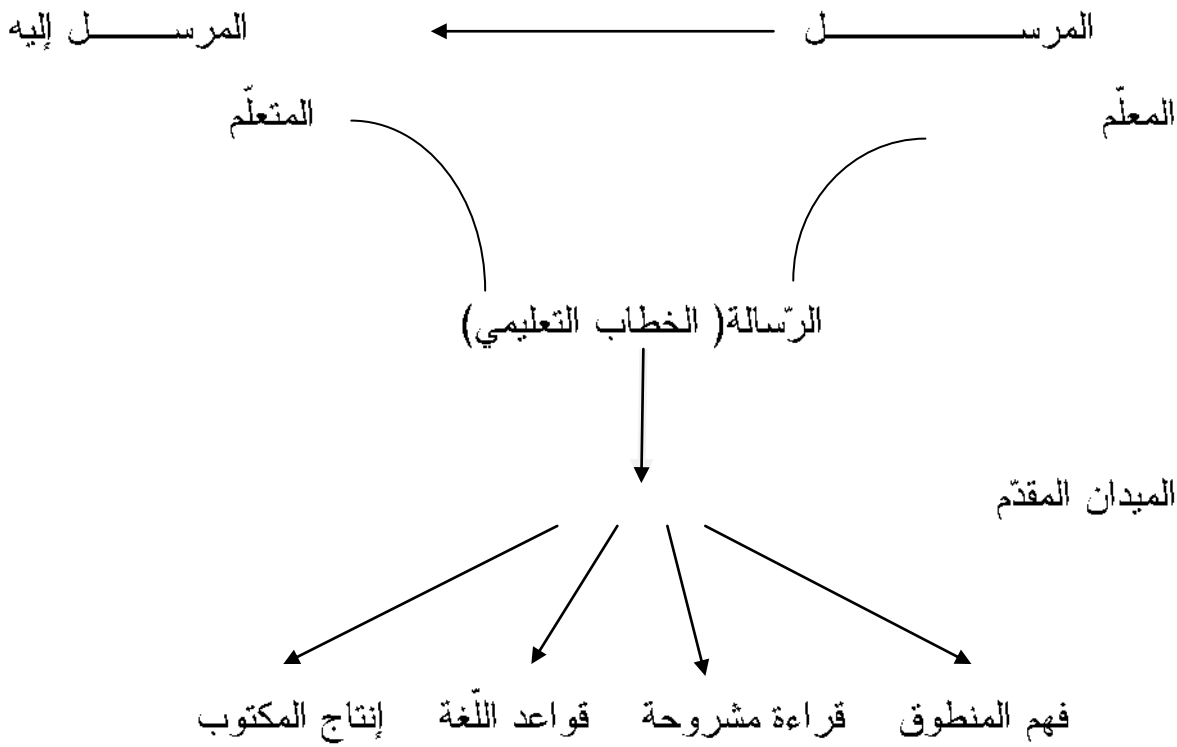
² - قاسم حسين صالح: سيكولوجية اللغة والاتصال، ص 13.

³ - ينظر، المدرس والتلميذ أية علاقة؟ من تأليف مجموعة من الباحثين، سلسلة علوم التربية، العدد الثالث، ت 1989.

⁴ - محمد علي جابر: التواصل نظريات وتطبيقات، ص 274.

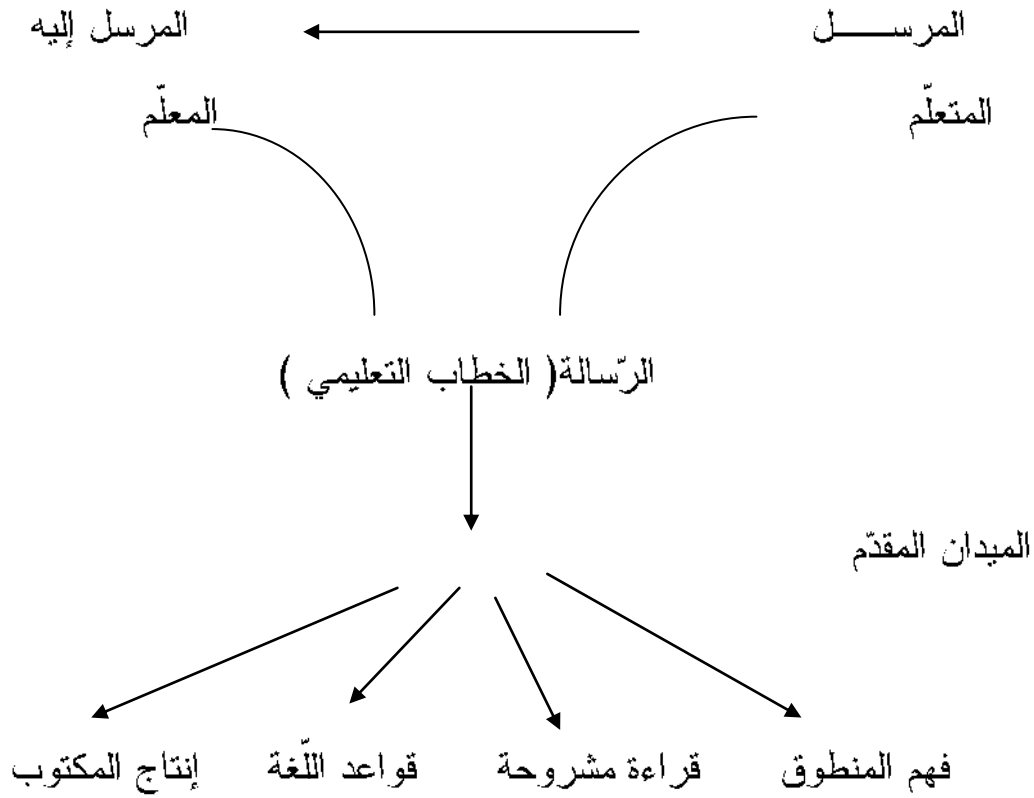
5-1- عناصر التواصل البيداغوجي:

تتم عملية الاتصال التعليمي من خلال منظومة تتكون من مجموعة من العناصر التي تربط بعلاقات تبادلية بحيث يؤثر كل عنصر في العناصر الأخرى ويتأثر بهم، وهذه العناصر هي المرسل والمستقبل والرسالة ووسيلة الاتصال والتغذية الراجعة، وبيئة الاتصال، ولكل عنصر من هذه العناصر وظيفته في عملية الاتصال وتوجد مجموعة من الشروط التي يجب أن تتوفر في كل عنصر من أجل تحقيق عملية اتصال فعال¹.



الشكل (01) مخطط العملية التواصلية التعليمية

¹ - أحمد مصطفى كامل عصر، إيهاب مصطفى جادو: تكنولوجيا التعليم والاتصال - قراءات أساسية للطالب المعلم، ص 45.



الشكل (02) مخطط العملية التواصلية التعليمية

5-1-1-1- المرسل (المعلم/ المتعلم): يقوم بالكلام الذي يمر عبر سلسلة من المراحل، التي منها ما هو عضوي فسيولوجي، ومنها ما هو لغوي تداولي؛ فهو عبارة عن ترجمة لعملية عقلية ذهنية وجدانية¹.

5-1-1-2- المرسل إليه (المعلم/ المتعلم): تتم عملية تلقي المعرفة (المعلومة) عن طريق السماع، فتكون هذه المرحلة عبارة عن عملية عضوية تتم في السمع، وأخرى ذهنية إدراكية للكلام المسموع².

¹- ينظر، محمد محود السيد أبو حسين: الدرس التداولي في ضوء علم اللغة الحديث، ص51.

²- ينظر، من نفس المصدر، ص51.

المعلم (المرسل): هو أول عناصر عملية التواصل، وهو مصدر الرسالة، حيث أنه هو الذي يقوم بتوجيه الرسالة إلى المستقبل، وقد يكون المرسل فردا واحدا، كما قد يكون مجموعة أفراد. وقد يكون وسيلة تعليمية مثل الحاسوب، أو التلفزيون.¹

يتقصد دور المرسل في العملية التعليمية التعلمية المعلم، حيث يعد من أهم وسائل التربية والتعليم لهذا وجب مراعاته في أي إصلاح تعليمي².

أصبح المعلم في المقاربات الجديدة موجهًا ومرشداً، ولم يعد يقتصر دوره على حشو ذهن المتعلمين بالمعارف كما كان قبل الإصلاح .

المتعلم (المستقبل): هو الطرف المستهدف من عملية الاتصال، وهو مستقبل الرسالة، ويعد محور عملية الاتصال، إذ من أجله تصمم عملية الاتصال بغية تحقيق الأهداف التي يريدها المرسل.

يُسند دور المستقبل في العملية التعليمية إلى المتعلم، أو مجموعة المتعلمين، الذين يستقبلون رسالة المعلم (المرسل) من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية.

5-1-3- الرسالة (المضمون): يجب أن تتوافق الرسالة مع مستوى المتعلمين، فهي التي تحمل أفكار المعلم، ولذا يجب عليه أن يراعي فيها حدود الفهم والفروق الفردية بينهم" فلا يمكن أن تحدث عملية الاتصال إلا بوجود سجل معرفي وقيمي له مضامين ودلالات متعارف، يعبر عنه من خلال القناة أو الوسيلة التعليمية³.

تختلف الرسالة حسب الميدان التعليمي، حيث أنها تعالج موضوع ما، يكون مقررا للتعلم، يتم النقاش حولها من قبل المتعلمين بمعية معلمهم.

¹ - ينظر، أحمد مصطفى كامل عصر، إيهاب مصطفى جادو: تكنولوجيا التعليم والاتصال - قراءات أساسية للطالب المعلم، ص46.

² - رابح تركي: أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، ص355.

³ - صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص83.

5-1-4- الوسيلة (الوسيلة التعليمية):

بها يتم التواصل وتحقيق التفاعل بين المعلم والمتعلمين، والرّسالة؛ إذ أنّها " كل ما يستعين به المعلم على تفهيم التلاميذ (المتعلمين) من الوسائل التوضيحية المختلفة"¹.

تعد الوسيلة القناة التي تنقل الرّسالة من المرسل إلى المستقبل، كما تتنوع الوسيلة حسب الغاية منها، قد تكون لغة لفظية منطوقة، وقد تكون غير منطوقة مثل: الكتب والصحف والمجلات، والصور، والخرائط، والتلفزيون، والحاسوب...

" ولا تحقق الرّسالة الكلامية غايتها وهي إيصال المعلومة إلى المخاطب إلا إذا سلمت المراحل المشار إليها سلفا فكانت أفكار المتكلم غير مختلّة، بمعنى أن يكون سليما من النّاحية العقلية أي غير مختل عقليا، وكان جهاز نطقه خاليا من العيوب التي تعوقه عن إصدار الأصوات بالطريقة التي ألفتها الجماعة واعتادها أبناؤها"²

6- معوقات التواصل البيداغوجي:

الإنسان اجتماعي بطبعه، تعتمد حياته على قدرته في توصيل أفكاره ومكنوناته، واحتياجاته إلى غيره، فتكتمل عناصر عملية التواصل فيما بينها، وباكتمالها ينجح فعل التواصل، إلا أنّه هناك عوامل تعيق نجاح هذه العملية؛ حيث أنّ عملية التواصل تتأثر بعدة موانع تحد من فاعليتها وتحول دون إتمامها أو نجاحها وتتمثل في " جميع المؤثرات التي تؤثر سلبا أو تمنع عملية تبادل المعلومات أو المشاعر ما بين المرسل أو المستقبل، أو تعطلها أو تؤخر وصولها أو تشوه معانيها"³.

فوجود بعض الأسباب النفسية التي تعيق المتكلم عن التحدث، أو عدم ملائمة المقام للتواصل كحدوث مقاطعة ما، أو ظهور بعض التشويش على الرّسالة ممّا يحد من اكتمال عملية التواصل.

¹ عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 432.

² عيد مجد الطيب: علم اللغة وفقه اللغة بين القدامى والمحدثين، ص12.

³ ربحي مصطفى عليان والطوباسي، عدنان محمود: الاتصال والعلاقات العامة، ص158.

- وتتعدد هذه المعوقات وتختلف من حيث التصنيف، فمنها ما يُصنّف حسب مصدرها، ومنها ما يُصنّف حسب أصولها وهي ثلاثة عوائق:
- إغفال متلقي الرسالة عن محتوياتها وعدم انتباهه لها.
- ضبابية الرسالة يتولد عنه سوء فهم مستقبلها.
- عدم تفهم بعض مفردات محتوى الرسالة بسبب اختلاف السياق الاجتماعي بين المرسل والمرسل إليه
- سرعة تمرير الرسالة وعدم إعطائها الوقت الكافي ليستوعبها متلقيها.
- إصدار أحكام شخصية مسبقة من قبل المرسل إليه على مضمون الرسالة قد تعيق نجاح عملية التواصل.

7- كيفية تفادي معوقات التواصل:

- مراعاة ميول مستقبل الرسالة، ورغباته الشخصية في تقبل بعض المعلومات دون سواها، إذ بإمكانه أن يعرض عنها إذا لم تتوافق واحتياجاته. وعلى المرسل أخذ بعين الاعتبار احتياجات المرسل إليه أثناء بثه لرسالته.
- تقديم المعلومات مجزأة وبالتدرّج، حتى يتمكن مستقبل الرسالة من استيعابها وفهمها على الوجه الصحيح.
- إعطاء الوقت الكافي للمرسل إليه لمعالجة محتوى الرسالة.
- وهكذا يتمكن المرسل من إيصال معلوماته إلى المرسل إليه بكل شفافية ودون شوشرة أو تشويش على الرسالة.

←جهازة الصوت¹.

وفصاحة المتكلم ترتبط أساساً بـ:

←ومراعاة النبر والتنغيم¹.

¹- ينظر، الدرس التداولي في علم اللغة الحديث، ص34.

" وفصاحة المتكلم تتعلّق بعوامل أهمها القرائن المحيطة به، والمؤثرة فيه عند الكلام، وهذه القرائن قد تكمن في قدراته الخاصّة التي يتمتع بها، كطريقته في النطق أو قوّة شخصيته، أو مكانته بين سامعيه، كما قد تتعلّق هذه القرائن بمقتضيات الأحوال أو المقام والمقال، وهذا لا يخص الفصاحة وحدها وإنما يتعلّق بالبلاغة أيضا²

¹ - ينظر، الخفاجي، محمد علي رزق: علم الفصاحة العربية - مقدمة في النظرية والتطبيق -، ص336، دار

السعادة القاهرة - مصر - 1982

² - من نفس المصدر، ص 336.

المبحث الثالث: الكفايات التواصلية لدى أطراف العملية التعليمية:

تتكون العملية التعليمية من مجموعة من العناصر، تتكاثف فيما بينها لتشكل الفعل التعليمي؛ والتي تتجلى في: المعلم، والمتعلم، والخطاب، والقناة، والمقام. وحتى تسهم هذه العناصر في إنجاح عملية التعليم والتعلم، لابد أن تتوفر فيها مجموعة من شروط.

-المرسل¹ هو مصدر إرسال الخطاب وتفسيره وشرحه، وفي المقاربات الجديدة ينحصر دوره في الإرشاد والتوجيه، والتصحيح والتصويب في مجال التعليم والتعلم؛ ونظرا لموقعه المهم في العملية التعليمية التعلمية يجب أن تتوفر فيه جملة من الشروط حتى تصل رسالته في أيسر حال لا يشوبها غموض، أو تشويش، ويكون خطابه واضحا، جليًا، يحقق الغرض من وراء قصده في موقف تواصلي معين، إلى متلق، أو مجموعة متلقين. وهذه الشروط هي عبارة عن مجموعة من الكفايات ويجب أن تتوفر في المرسل (المعلم):

1- الكفاية التواصلية:

1-1- مفهوم الكفاية competence:

هي مجموع المعارف الكامنة لدى الفرد المتكلم، والتي تسمح له بإنتاج الجمل الصحيحة وفهمها.

ووضع اللسانيون مصطلح الكفاءة في مقابل مصطلح الإنجاز performance، فالكفاءة معرفة ذهنية (ملكة ذهنية)، وقدرة ضمنية (حقيقة كامنة)، تمكن الفرد من إنتاج الكلام، بينما الإنجاز فهو الاستعمال الحقيقي للغة في وضعيات ملموسة، ومن هذا فالكفاءة تتحقق من خلال إخراجها من القوة والكمون إلى الفعل والتحقق².

¹- هو نفسه المعلم في المقاربات السابقة (المقاربة بالمضامين، والمقاربة بالأهداف)، ويتناوب على أداء دور المرسل في المقاربة بالكفاءات كل من المعلم والمتعلم.

²- ينظر، أحمد سعيد مغزي: دليل استخدام كتاب اللغة العربية- السنة الثالثة من التعليم المتوسط - ص25.

1-2- امتلاك الكفاءة التواصلية:

تتم عملية التعليم والتعلم بامتلاك المعلم لمجموعة من الأساسيات، فتحصيله للكفاءة التواصلية أحد أبرز هذه العوامل المساهمة في إنجاح العملية التعليمية التعلمية إذ " تعني تملك المواطن (أو الناطق باللغة) للحدس، أو البديهة التي تمكنه عند الكلام من استخدام اللغة، وتفسيرها بشكل مناسب في أثناء عملية التفاعل، وفي ضوء السياق الاجتماعي، إن الكفاءة تعني أن الفرد يعرف بدقة متى يتكلم ومتى لا ينبغي أن يتكلم، وما الذي يتكلم حوله، ومع من، ومتى، وأين، وبأي طريقة كان أسلوب الحديث ¹.

فينبغي على كل معلم أن يدرك قواعد الكلام، ويمتلك كفايته منه متحرزا لأوقات التحدث، يراعي مقام الكلام، ولا يخرج عن سياقه.

على المعلم أن يمتلك مهارات تواصلية تداولية في مختلف المقامات، وعليه أن يكتسب الكفاءة المناسبة لخلق الموقف التواصلية المناسب الذي يمكنه من نقل هذه المهارات إلى المتعلمين لإكسابهم كفاءة تواصلية زيادة على الكفاءة اللغوية.

مصطلح الكفاءة التواصلية (الاتصالية) يبنى على مفهومين أساسيين: هما المناسبة، والفعالية فقد تكون الرسالة مناسبة للموقف، لكنها لم تكن فعالة كما ينبغي، ونجاح عملية التواصل في مدى فعاليته، ولا يعتمد فقط على عملية الاتصال ذاتها ².

لهذا هناك مجموعة سمات يختص بها المرسل (المعلم) أثناء امتلاكه للكفاءة التواصلية:

-تعتمد على مدى قدرة الفرد (المعلم) على إنشاء خطاب من خلال تبادل المعاني مع فرد آخر أو أكثر (المتعلم).

¹ - رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية- مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة-مصر- ط1، ت2004. ص172-173.

² - ينظر، من نفس المصدر، ص173.

- يجب على المعلم أن يمتلك رصيذا لغويا تواصليا في كل من اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة. حيث يتمكن المعلم من انتقاء اللفظ الذي يناسب المعنى الكامن في ذهنه. ويوصله إلى مستقبل الرسالة (المتعلم) غير مشفر.

- تنمية القدرة على التعبير: على المرسل أن يستوعب الفكرة المراد توصيلها، ويجب أن يكون قادرا على التعبير عنها، لهذا عليه تحديد فكرته ، وأن يتخير رموز رسالته بحيث تكون مناسبة لمستقبل الرسالة، واضحة ومختصرة، يسهل فهمها واستيعابها¹.

- تتحدد الكفاية التواصلية بالسياق، فيختار المعلم اللغة والأسلوب المناسبين لكل موقف تواصل. حيث أنها تقوم على وعي عناصر الخطاب بإنشاء رسالة أو استقبالها حسب الموقف، والظروف المحيطة والفعالة ليحقق المرسل هدفه من وراء هذه الرسالة.

- أن يتجنب المرسل (المعلم) التشدد في الكلام.

- لا نريد من المعلم أن يكون خطيبا، كما لا نطالبه بأن يمتلك العربية القحة، كل ما عليه هو امتلاك فصاحة الحديث، وبساطة الكلام، وأن يعطي الحرف حقه من خلال الدقة في مخارج الحروف.

- يختار الألفاظ بعناية، حيث تكون سهلة، ميسرة، مستساغة، تناسب الفئة العمرية الخاصة بالمتعلمين، تراعي الفروق الفردية ومستويات الفهم لديهم.

وبرى كل من كانال Canale و سوين Swain أن هناك أربع كفايات تندرج ضمن الكفاية التواصلية²:

1-2-1- الكفاية النحوية:

وهي أن يكون المعلم ملما بنظام اللغة التي يدرسها، وأن يمتلك القدرة الكافية لاستخدامها، أي صحة الأداء اللغوي وسلامته نحويا. فهي معرفة المعلم بالوحدات المعجمية وقواعد الصرف والتراكيب، ودلالة الجملة والأصوات، والقدرة الكافية على استخدامه. أي أن يكون الأداء سليما لغويا وصحيحا نحويا.

¹- ينظر، محمود حسن إسماعيل: مبادئ علم الاتصال ونظريات التأثير، ص 99.

²- ينظر: رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية - مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص 174-175.

1-2-2-الكفاية اللغوية الاجتماعية: وتشير إلى قدرة المرسل (المعلم) على فهم السياق الاجتماعي الذي استخدمت فيه اللغودار فيه الاتصال، أي ملاءمة السياق الاجتماعي لعملية التواصل، ومعرفة المرسل بالقواعد الاجتماعية والثقافية للغة الخطاب، ويمتلك القدرة على إدارة العلاقات التي تربط بين مختلف الأدوار الاجتماعية، كما يجب عليه أن يكون متفاعلاً اجتماعياً، متحاوراً، يتبادل المعلومات، يراعي مستخدم اللغة، فصيغة الأمر مثلاً يختلف فهمها حسب درجة المرسل ومكانته الاجتماعية¹. فالكفاية الاجتماعية تبنى أساس ملاءمة السياق الاجتماعي لعملية التواصل.

1-2-3-كفاية تحليل خطاب: ويقصد بها قدرة المرسل (المعلم) على تحليل أشكال الحديث، والتخاطب، ويتم هذا من خلال فهم بنية الكلام، وإدراك العلاقة بين عناصره، وبالنص ككل، وطرق التعبير عن المعنى، وطرق تشكيل الخطاب، وفق ما تتطلبه الوضعية التواصلية².

1-2-4-الكفاية الإستراتيجية: وتعني مدى قدرة المعلم في اختيار الأساليب والإستراتيجيات المناسبة للبدء بالحديث، أو إنهائه، ومدى تحكمه في الاحتفاظ بانتباه المتعلمين له، ويتحّن تغيير مسار الحديث متى ما أيقن ضرورة ذلك، فيجب على المعلم أن يمتلك، كل الإستراتيجيات المهمة لاتمام عملية التواصل. بمعنى توظيف إستراتيجيات الخطاب والتواصل³.

فالكفاية التواصلية إذن لا تكمن فقط في قدرة المعلم على استيعاب نظام اللغة، ولا تحكمه في كيفية استخدامه بشكل مطلق، بل هي عملية فردية اجتماعية معاً، وتكون فردية حينما تتعلق بالأساليب الخاصة بالفرد (المعلم) لمواجهة المواقف، واجتماعية حين تتعلق بسياق التواصل.

إذن يشترط في خطاب المرسل (المعلم) حتى يكون مفهوماً، واضحاً، أن يعبر في ملفوظه عن ثلاثة ادعاءات للصلاحيّة" فالمرسل يُطالب بحقيقة الملفوظات أو القضايا من

¹ - ينظر، عبد الرّحمان التّومي: الجامع في دروس اللّغة العربيّة، ص 82.

² - ينظر، رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللّغوية- مستوياتها، تدريسها، صعوباتها - ص 174- 175.

³ - ينظر، عبد الرّحمان التّومي: الجامع في دروس اللّغة العربيّة، ص 82.

حيث الوجود، وبدقة الأفعال المنظمة بطريقة مشروعة وبسياقها المعياري وبصدق
تمظهرات التجارب الذاتية¹.

إذا كان الكلام صحيحا، ودقيقا، وصادقا، يكون المرسل قد حقق الغرض من خطابه وهو
الإفهام.

ونجد من يرى ضرورة امتلاك المعلم للكفاية اللغوية يكون كافيا لإنجاز فعل
تواصل أمثال تشومسكي، وودسون، وآخرون فحسبهم من معلم اللغة أن يمتلك:

2 - الكفاءة اللغوية:

تفرض الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية التعامل مع خصائص ومكونات هذه اللغة
التي تعد وسيلة أساسية للتواصل بين المتعلمين، مما جعل اللغويين مثل تشومسكي N.
Chomsky، وودسون Widdwsn H.G وآخرين يرون "أن التحكم في كفايات لغة ما يقتضي
بالدرجة الأولى اكتساب كفاية تواصلية"². فالتواصل أساس تعلم أي لغة وامتلاك كفاياتها
واللغة تشكل جسر التواصل حيث إن "العلاقة التواصلية تأتي من العلاقة التفاعلية التي تربط
شخصين (مرسل/مرسل إليه) على الأقل، داخل العالم المعيش وفي إطار من التوافق
اللغوي والفعل (التداوتي) ... شريطة أن يراعى فيها مقاييس المعقولة، والحقيقة، والدقة
والصدق"³.

ومن ثم فإن كل فرد فاعل يملك القدرة على الكلام والفعل، يمكنه أن يشارك في
إنجاز فعل تواصل، مع مراعاة أن تكون الرسالة معقولة يتقبلها العقل، وحقيقية، تنماز
بالدقة والمصادقية.

وقد اهتم العالم (هابرماس) باللغة دون إغفال المعنى، والحقيقة والتواصل، والبرهنة
على أقوالنا بشكل أساسي. حتى يتم التفاهم الكلي للغة.

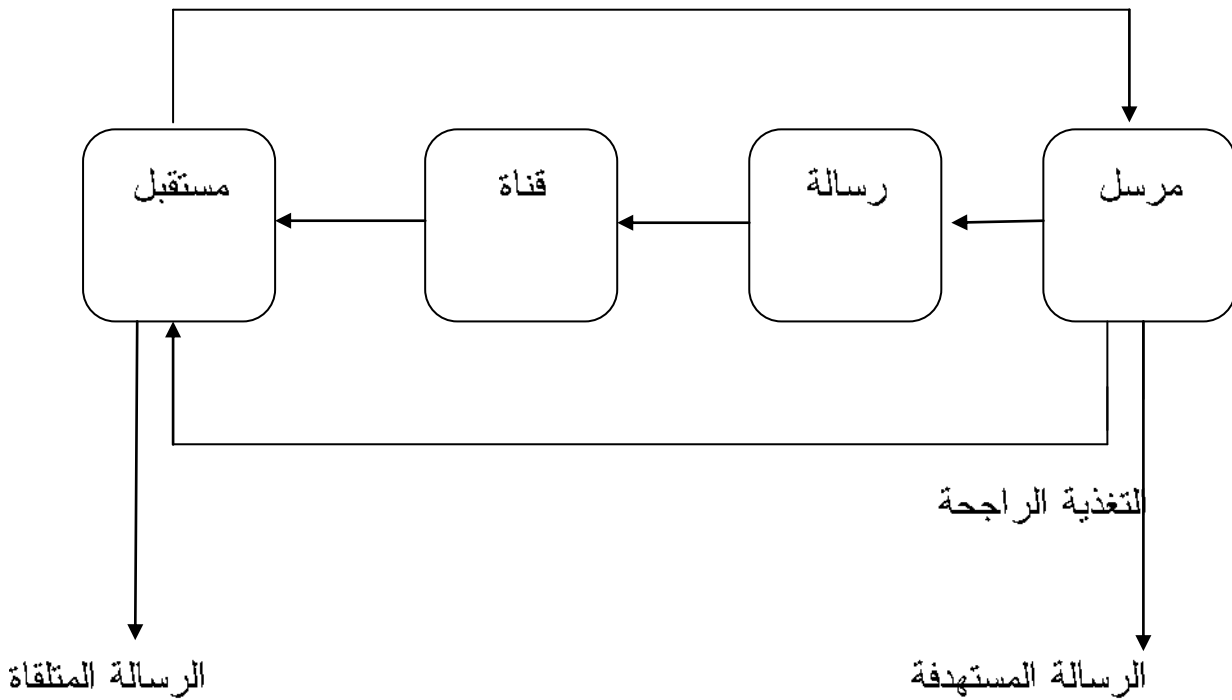
¹ - محمد نور الدين أفاية: الحداثة والتواصل في الفلسفة النقدية المعاصرة، أفريقيا الشرق للنشر والتوزيع،
بيروت- لبنان - ط2، ت1998، ص188.

² - عبد الرحمن التومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص81.

³ - محمد نور الدين أفاية: الحداثة والتواصل في الفلسفة النقدية المعاصرة، ص196.

وأدرج (هابرماس) هذه الخصائص في نظرية أسماها " التداوليات الصورية " والتي وظيفتها تتجسد في إعادة بناء شروط الإمكان الكلية للتفاهم، أي أنّ كلّ مرسل عليه أن يختار تعبيراً معقولاً، وتلفظ دقيق، مع نيته في توصيل مضمون، حقيقي، مقاصده صادقة حتى يتمكن المرسل إليه من قبول هذا التلفظ ويحدث التفاهم بين المرسل والمرسل إليه، ويتمكن هذا الأخير من مشاطرة معرفته ¹.

فينبغي للمخاطب (المعلم) أن يحترم العقد الذي بينه وبين المخاطب (المتعلم)، حيث يجب عليه أن يراعي القدرة اللغوية لمتلقي رسالته فلا يستعمل إلا ما هو ضروري من الكلام، وما هو مستحب لدى الطرف الآخر، كما يعمد إلى تحسين أسلوبه، وإخراجه وفق متطلبات المقصد، الذي هو التأثير في السامع وتحقيق الإستجابة ².



الشكل (01) مخطط توضيحي للكفاية اللغوية

¹ - محمد نور الدين أفاية: الحداثة والتواصل في الفلسفة النقدية، ص197.

² - سعد لخداري: الدرس البلاغي العربي بين السيميائيات وتحليل الخطاب، ص291.

3-الفرق بين الكفاية اللغوية والكفاية التواصلية¹:

الكفاية التواصلية	الكفاية اللغوية	
تشتمل على المعرفة الضمنية أو الكامنة	تشتمل على المعرفة الضمنية أو الكامنة الخاصة بالتركييب اللغوية.	من حيث نوع المعرفة
تحكمها قواعد خاصة بالعلاقة بين الأشخاص والتنظيمات الاجتماعية، والضوابط الثقافية.	الكفاية اللغوية تحكمها القواعد اللغوية	من حيث القواعد الحاكمة
تمكين المعلم المتعلم القدرة على تعميم أشكال السلوك الاتصالي لعدد غير محدود من المواقف الاجتماعية.	تمكن المعلم من تزويد المتعلم بإمكانات التعميم لعدد غير محدود من الجمل.	من حيث إنتاج اللغة
تهتم بمدى مناسبة الجمل لسياقات محدّدة فتهم بالجانب التواصلية.	تهتم بمدى التزام الجمل بالقواعد النحوية المحددة.	من حيث النحو
تستند إلى عوامل ثقافية يواجهها الفرد خلال تعلّمه.	يستند اكتسابها على عوامل وراثية فطرية.	من حيث اكتساب اللغة

¹- ينظر، رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية- مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص176-177.

من حيث الأداء	- لا تنعكس هذه الكفاية بدقة على الأداء اللغوي لأنه يتأثر بعوامل تتخطى الجانب اللغوي.	- لا تنعكس هذه الكفاية على الأداء الاتصالي، حيث أن هذا الأخير يتأثر بعوامل أخرى تفوق حدود الاتصال.
من حيث البنية	- تتكون من بنية سطحية وبنية عميقة، زيادة على القواعد التحويلية.	- بينما لا دراسات تذكر حول هاتين البنيتين في هذه الكفاية.

الجدول (2) الفروق بين الكفاية اللغوية والاتصالية.

4-الكفاية اللغوية والأداء الكلامي:

4-1-القدرة التواصلية:

وقد أوجد (ديل هايمز Del Hames)¹ نموذجا في بيان عملية التواصل، وهو الذي عرف
ببحث هايمز الذي تحدث فيه عن القدرة التواصلية وحددها في أربعة أساسيات يمتلكها
المتكلم:

4-2-القدرة النحوية: " أول مكونات القدرة التواصلية، وتضم المعرفة بالقواعد
التركيبية والدلالية، والصوتية"².

¹ - ديل هايمز ولد (1927-2009)، وقد ظهرت نماذج أخرى تحدد القدرة التواصلية.

² - محمد إسماعيلي علوي: التواصل الإنساني - دراسة لسانية، ص114.

يرى هايمز أن من أساسيات التواصل الناجح أن يمتلك المرسل الكفاءة النحوية التي تجعل من الملقى عارفا بقواعد اللغة التي يتحدثها من حيث التركيب والدلالة والصوت، وكلما كانت اللغة سليمة، كلما كانت الرسالة واضحة.

3-4- القدرة السيكلولسانية Psycholinguistics competence: هي مجموع العوامل النفسية واللسانية التي تؤثر على المتكلم في إنتاج الخطاب أو فهمه¹.

عند إنتاج خطاب ما يكون المتكلم تحت تأثير جملة من العوامل تعمل على توجيه هذا الخطاب أثناء إنتاجه، وكذا تؤثر على فهم مستقبل الرسالة له. وسوء الفهم يكون نتيجة عدة أسباب كضعف إدراك الرسالة، بسبب قصور في فهمها سواء من المستقبل نتيجة لغموضها أو عدم وصولها له واضحة بسبب التشويش عليها من طرف عوامل خارجية.

4-4- القدرة السوسيوثقافية Sociocultural Competence: هي ما عرف عند الجرجاني بموافقة المقام للمقال، وهي أن يستخدم المرسل جملاً أو عبارات سليمة التركيب، سوية البنية لا تشوبها شائبة من حيث مبناها، إلا أنها أستخدمت في مقام غير مناسب لها، لذلك وجب مراعاة المعنى والمقام الذي تستخدم فيه هذه العبارات، حتى لا يحدث شرخ في الكلام ولا تحدث القطيعة في الفهم لدى مستقبل الرسالة.

5-4- القدرة الاحتمالية Probabilistic Competence:

وتعني بمستوى الاستخدام للجمال المنجزة لغويا، حيث أن استعمال الجمل يختلف من حيث العدد، فبعضها، تركيبها النحوي سليم قابل للاستعمال إلا أن توظيفها في الخطابات قليل، على النقيض من ذلك توجد

5- الكفاية التواصلية والفضل اللغوي التداولي:

تقاس الكفاية الاتصالية (التداولية) "بالوعي التداولي الذي يتميز به المتكلم، والذي يجعل منطوقه ناجحا في سياقه الاتصالي"². وتتجلى مظاهر قوة الكفاية التواصلية في أن يكون المتكلم:

¹- محمد إسماعيلي علوي: التواصل الإنساني - دراسة لسانية ص 114.

²- قاسم عاشور، محمد مقدادي: المهارات القرائية طريقة تدريسها وإستراتيجياتها، ص 52.

أ- على دراية بموضوع الخطاب سواء عن طريق تنبيه المخاطب للمخاطب على الموضوع، أو التقدمة له... لأن ذلك يجري مجرى الإعلام في التأكيد والإحكام¹.

فأخذ المخاطب فكرة عن الموضوع يسهم في فهم الرسالة وفك شفراتها.

ب- الربط المنطقي لمنطوقات المخاطب²: حيث إن قوة الكفاية التواصلية تعتمد على نوع الربط الذي يستخدمه المتكلم لمنطوقاته في سياقاتها التواصلية الخاصة. فالمتكلم يهتم لكيفية استقبال المخاطب لخطابه.

ج- أفق اختيار المناسبة الوظيفية والموقفية للمنطوقات الصحيحة نحوياً³: وهذا بعد أن لوحظ أن المنطوق يتمتع بحسن السبك ورغم ذلك يبرز هذا المنطوق وكأنه غامض، يشوبه اللبس وظيفياً، والنفور سياقياً.

وقف باحثون على هذا المشكل ولعل أبرزهم "رون وايت Ron White" الذي سعى إلى تحديد قوانين الأحداث الكلامية، والتي يتم تطبيقها في التواصل بين الثقافات، ونجم عن هذه الدراسة التطبيقية مجموعة من النتائج أهمها⁴:

- ظاهرة التأدب تعم كل اللغات والثقافات، إلا أن التعبير عن هذه الظاهرة له عدة مناح، مما جعل بعضهم يعتقدون أن تعلم التأدب على صلة وثيقة باكتساب اللغة الأم.

- ومن مشكلات التواصل مع الثقافات هو تحويل أعراف التأدب من لغة إلى لغة أخرى، حيث يكتنفه الغموض بسبب أسباب لغوية تداولية" كأن يستعمل المتكلم صيغة لغوية لا توافق مقصده، فيختلط الأمر على المستمع، فإن كان الاختلاط وقتها خف الضرر، وإن تكرّر وطال أمده كانت نتائجه أخطر⁵.

¹ عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، ص103.

² ينظر، قاسم عاشور، محمد مقدادي: المهارات القرائية طريقة تدريسها واستراتيجياتها، ص52.

³ ينظر، من نفس المصدر، ص52.

⁴ ينظر، من نفس المصدر، ص53.

⁵ من نفس المصدر، ص53.

- يرى " وايت " أنَّ الوظيفة الوحيدة لعبارة " من فضلك " هي ترجمة حقيقية للتأدب أو التلطف، وأنها تفاعلية بالضرورة¹.

ولكن بصر " وايت " على أنَّ فهم مستقبل الرسالة لمعنى عبارة " من فضلك " هو الالتماس، وهذا إذا لم تقع مع ملفوظات أخرى تفسر بأنها تبليغات أو وعود، أو عروض أو دعوات أو تهديدات².

فالعبرة ممكن أن تفهم على أنها حدث توجيهي إذا مارسها المعلم مع المتعلمين في حجرة الدرس، فتصبح دلالتها التزاموا الهدوء وهو توجيه من معلم إلى متعلمين.

أما إذا جعل المعلم العبارة في سياق استفهامي وقال: هل بإمكانكم أن تخفضوا أصواتكم؟ أصبح منطوق المعلم يحيل إلى الالتماس لا إلى التوجيه حتى وإن أضيف لفعل أمرى مثل: أخفضوا أصواتكم من فضلكم.

فالعبرة " من فضلك " وظيفتها تلطيف قوة الملفوظ، إلا أنه قد يوظفها المتكلم بغرض توجيه المستقبل؛ كأن يطلب المعلم من المتعلم أن يحضر ولي أمره، فيقول له من فضلك أحضر وليك غدا. في هذه الحالة لا يلتزم المتعلم من المتعلم أن يحضر وليه وإنما يأمره بإحضاره وهذا الفعل غرضه منفعة المتعلم لا المعلم. وهنا يتم تحديد قدرة المتعلم في استقبال الرسالة واستيعابها وتطبيق الفعل التوجيهي.

واستعمال المتكلم لعبارة " من فضلك " يأسر المخاطب ويتحكم في ردّة فعله إلى حدّ ما؛ وهذا لأنّ ظاهر المنطوق هو التماس ولكن الوظيفة المفترضة هي توجيه أمر. فالمتلقي قد استقبال رسالة محرفة يفهم منها أنّ المتكلم مؤدب ومع ذلك فإنّ المستقبل يشعر بعدم الراحة كون الرسالة جمع فيها المتكلم بين التلطف في الكلام " من فضلك " وبين الأمر ممّا يحكم على رسالته بالفشل، ويعد المتكلم كذلك فاشلا فشلا لغويا تداوليا لأنه خلق توترا بعد أن كان حديثه وديا لطيفا، واعتبرت صيغة العبارة لا توافق الوظيفة المرجوة منها وعدم المطابقة بين الصيغة والوظيفة أدّى إلى مشكلة تواصلية.

¹- ينظر، قاسم عاشور، محمد مقدادي: المهارات القرائية وطرائق تدريسها وإستراتيجياتها، ص55.

²- ينظر، من نفس المصدر ، ص55.

في حالات عديدة يرافق فعل الأمر عبارة " من فضلك " ممّا يعرضها للبس لا للإيضاح
وعدّ هذا من الفشل اللّغوي التداولي.

المبحث الخامس: المهارات اللغوية في تعليم اللغة العربية

ترتبط التداولية في عملية تعليمية اللغة العربية بالنشاط التربوي كونه يشمل كل ما هو فكري تخيلي من ملاحظات واستنتاجات واستفسارات وقراءات... وبالتالي فهي تشمل جميع المهارات اللغوية من قراءة وحديث واستماع وكتابة.

ولأسبقية المشافهة على القراءة والكتابة، وأسبقية الإدراك على التعبير؛ وعلى هذا فلا بد أن يبدأ المعلم أو الأستاذ بإيصال ذوات العناصر مشافهة لا كتابة، وأن يجعل المتعلمون بهذه المشافهة المتكررة يميزون بالسماع وحده بين هذه الحروف وتلك وبين هذه الصيغة الفردية والتركيبية وتلك .

"وبما أن اللغة هي الشفرة الرمزية المهيمنة في العملية التواصلية، فإنه قد يكون من المفيد أن تدرس العمليات التواصلية من وجهة نظر تداولية"¹. كون التداولية تدرس اللغة في الاستعمال، "... فلا وظائف تداولية للغة خارج سياق الاتصال"²

"والتعليم سيرورة لا تتحقق إلا في إطار وضعية أو فعل تواصلي ناتج عن تفاعلات بين شخصين أو أكثر". ويتم هذا بفعل الاتصال اللغوي.

ف"الاتصال اللغوي لا يتعدى أن يكون بين متكلم ومستمع، أو بين كاتب وقارئ. وعلى هذا الأساس فإن للغة فنونا أربعة هي: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة"³.

تمثل هذه الفنون الأربعة أركان الاتصال اللغوي، تتصل فيما بينها، ويؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به، فالمستمع الجيد هو متحدث جيد، وقارئ جيد وكاتب جيد، وكذلك الحال مع القارئ الجيد فهو متحدث جيد وكاتب جيد، والكاتب الجيد لا بد أن يكون مستمعا جيدا وقارئا جيدا...⁴.

¹-نقلا عن: عبد الهادي بن ظافر الشهري: إستراتيجيات الخطاب-مقاربة لغوية تداولية ص25.

²- من نفس المصدر، ص11.

³- علي أحمد مذكور: فنون تدريس اللغة العربية، ص 7.

⁴-ينظر، من نفس المصدر، ص7.

"ويشير مصطلح التواصل اللغوي إلى الأشكال اللغوية التي تنتقل من خلالها الأفكار والمعلومات والاتجاهات، ويشمل عمليات الإرسال والاستقبال...وتعليم اللغة اتصاليا كما يستهدف إكساب المتعلمين المهارات اللغوية الأربع، وتمييزها لديهم، وتمكينهم من مهارات الاتصال، واستخدام القواعد اللغوية من أجل أداء وظائف اتصالية معينة في مواقف معينة"¹.

يعتمد المعلم إلى إكساب المتعلمين المهارات اللغوية محادثة واستماعا، وقراءة، وكتابة؛ فينمي الثروة اللغوية والفكرية للمتعلمين، كما يعمل على تنمية قدراتهم على فهم المسموع، وإعادة قراءته وصياغته بأسلوبه الخاص، يبني قدراتهم على التفكير العلمي، والبحث، والتقصي، والتحليل والنقد، والحوار وهذا كله بواسطة اللغة ومن أجل تمكينهم من التواصل مع الآخرين تواصلا سليما.

"يتعلم الإنسان الكلام من خلال سماعه للآخرين وهم يتكلمون، وعبر تقليد ما يسمعه منهم بعد ترميزه داخل عقله في صورة رموز ذهنية، ثم تتحول هذه الرموز الذهنية إلى رموز صوتية، ثم تتحول هذه الرموز الصوتية إلى رموز مكتوبة وبذلك تبدأ عملية القراءة والكتابة"².

بهذا التدرج يتعلم الفرد المهارات اللغوية، حيث تكون أولى المهارات اكتسابا هي مهارة السماع، والتي تعتبر الأرضية الخصبة التي تمهد لتعلم الكلام أو ما يعرف بمهارة التحدث، بعد هاتين مهارتين يكون بوسع الفرد أن يكتسب مهارة الكتابة، وكل هاته المهارات تؤسس لإكساب المتعلم مهارة القراءة.

¹ - نصر الدين بوحسين: تعليم اللغة العربية واقع وأفاق، ص24.

² - أسامة فاروق، ومصطفى سالم: اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق، ص78.

1-تعريف المهارة:

لغة: هي الحذق في الشيء، والماهر الحاذق بكلّ عمل¹. وقال عليه الصلاة والسلام: "الماهر بالقرآن مع السفرة الكرام البررة، والذي يقرأ القرآن ويتتعتع فيه وهو عليه شاق، له أجران"².

اصطلاحاً: "المهارة شيء يمكن تعلّمه أو اكتسابه أو تكوينه لدى المعلّم عن طريق المحاكاة أو التدريب، وما يتعلّمه يختلف باختلاف نوع المادة وطبيعتها وخصائصها، والهدف من تعلّمها"³.

1-1 مهارات الاتصال⁴:

وحتى نحقق تواصلاً فعالاً يجب علينا اكتساب مهارات الاتصال وإتقانها، وأكثر المهارات شيوعاً هي: أولاً: مهارات المحادثة

ثانياً: مهارات الاستماع

ثالثاً: مهارة الإقناع

رابعاً: مهارات الاتصال الفكري

1-1-1 مهارة الاستماع:

يعد الاستماع واحد من فنون اللّغة، وتُفعل عملية الاستماع قبل الولادة وتستمر بعد ذلك كعملية تفاعلية مهمة في حياة الفرد، إذ يعدّ الوسيط السمعي لتطور الفهم، ويعرف الاستماع بأنّه العملية التي تنظم ما نسمعه والتي تعمل على تعيين وحدات لغوية ذات معنى⁵.

وتعدّ اللّغة ظاهرة صوتية منطوقة ومسموعة، ومن هنا اعتبر تعلّم اللّغة يجب أن ينطلق من الاستماع من خلال استقبال أصواتها لإحداث تواصل شفوي يحتاج فيه المستمع إلى

¹ - ابن منظور: لسان العرب، ص.

² - صحيح مسلم بشرح النووي، مؤسسة قرطبة، مصر ط2، ت1414هـ، ج6، ص121، ح798.

³ - رحاب عبد الشافي أحمد السيد: برنامج مقترح لتنمية المهارات الإملائية اللّازمة

⁴ - سناء محمد سليمان: سيكولوجية الاتصال الإنساني ومهاراته، ص185.

⁵ - قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي: المهارات القرائية والكتابية - طرائق تدريسها وإستراتيجياتها، ص105.

إدراك الكلام من أجل إعادة إنتاجه مرة أخرى. " والاستماع هو فهم الكلام المسموع، أي فهم ما يلقي باللغة العربية من لدن المتكلم وبايقاع طبيعي في حدود المفردات المعروفة لدى السامع¹. فيه تتحوّل اللّغة من رموز صوتية إلى معنى قائم في دماغ السامع، وهذا ما يمكن متعلّم اللّغة من تقوية رصيده اللّغوي والتعبيري، والتركيب، كما يمكنه من اكتساب مهارات ومعارف مختلفة.

والتمكن من الاستماع يستدعي متابعة المتكلم، والتدريب على حسن الإصغاء، وقوّة تركيز الذهن، من أجل سرعة الفهم والاستيعاب. " هو مهارة يعطي فيها المستمع اهتماما خاصا ومقصودا لما تتلقاه أذنه من أصوات ليتمكن من استيعاب ما يقال².

ويتداخل الاستماع مع مصطلحات متقاربة في المفهوم ك:

السمع: هو من الحواس الخمس، حيث تتم عملية السمع بواسطة الأذن التي تستشعر الصوت وتلتقطه، ليصل إلى مركز السمع بالمخ. ويعرف ابن خلدون السمع أن " السمع أبو الملكات اللسانية³. فهو أهم الفنون اللغوية، إذ به تكتسب باقي الفنون اللغوية من محادثة وقراءة وكتابة.

السماع: هو عملية استقبال ذبذبات صوتية من مصدر ما دون أن يوليها السامع اهتماما مقصودا⁴. فالسماع هو ذبذبات عابرة عفوية غير متقصدة. وهو أحد مكونات عملية الاستماع.

الاستماع:

أ- لغة: حسّ الأذن، وما وقر في الأذن من شيء تسمعه، وفعله سمع بكسر عين الفعل، ويقال فلان استمع له، وإليه، ويقول الله تعالى {وَأَسْمَعْ غَيْرَ مُسْمَعٍ⁵.

¹ عبد الرحمن التومي: الجامع في ديداكتيك اللّغة العربية- مفاهيم، منهجيات، ومقاربات بيداغوجية، ص100.

² من نفس المصدر، ص100.

³ علي أحمد مدكور: فنون تدريس اللّغة العربية، ص 8.

⁴ ينظر، عبد الرحمن التومي: الجامع في ديداكتيك اللّغة العربية، ص100.

⁵ سورة النساء: 47

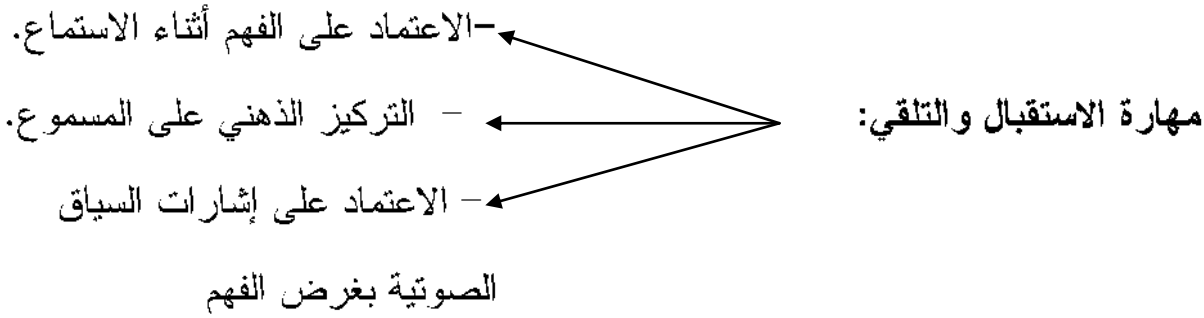
وقد أشار العرب قديماً لأهمية الاستماع فقالوا "تعلم حسن الاستماع قبل أن تتعلم حسن الكلام فإنك أن تسمع وتعي أحوج منك إلى أن تتكلم"¹. وهذا لوعيهم أن الكلام يكون نتيجة للاستماع ويبني على أساسه.

الإنصات: هو أعلى مرتبة من الاستماع، لأنه يتطلب تركيزاً أكبر من الانتباه والإصغاء من أجل هدف بعينه².

وتعد مهارة الاستماع ضرورية في تعليم المتعلمين وتلقينهم مختلف ميادين اللغة، مما أوجب تدريبهم على كيفية استقبال المعارف وفهمها والتفاعل معها بواسطة أساليب علمية وبرامج مقصودة، والتركيز على تطويرها من خلال النصوص القرائية والتعبير الشفوي.

1-1-2- مرتكزات مهارة الاستماع:

قسم أخصائيي التربية مهارة الاستماع إلى أربعة أقسام³:



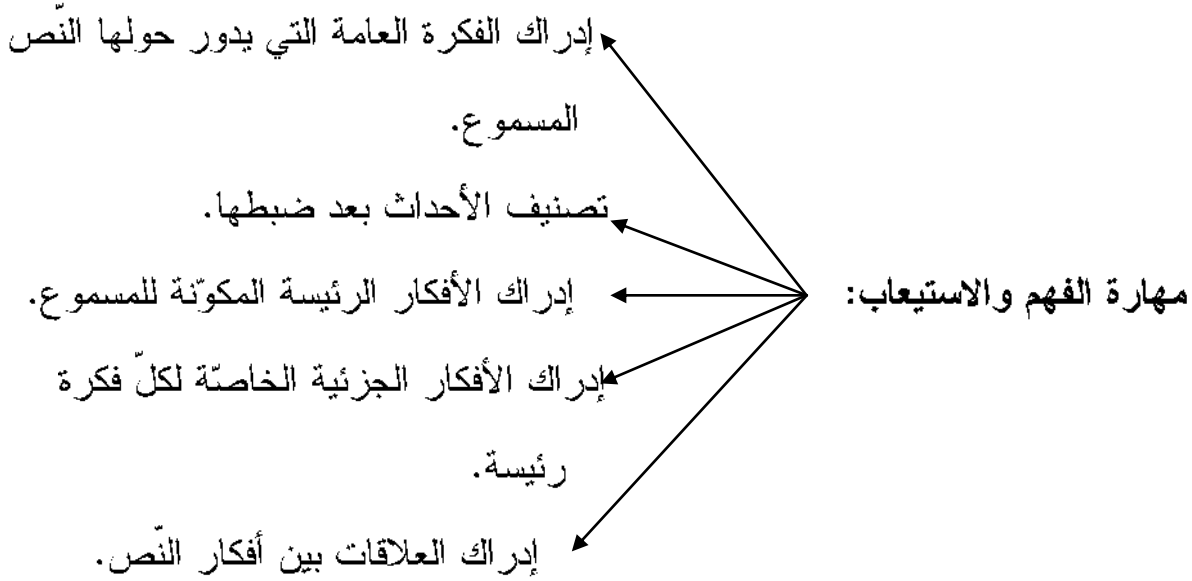
في هذه المرحلة يستقبل المستمعون المثيرات السمعية، أو السمعية البصرية الصادرة من المتحدث، ثم يقومون بالتركيز على مثيرات مختارة مع تجاهلهم للمثيرات المشوشة⁴. إذ إن السامع يستقبل رسالة المتكلم وهو مستوعب وفاهم لها، وقد لا يبلغ درجة الفهم إلا بعد إقصائه للمشوشات عليها.

¹ - السّمان: ص132

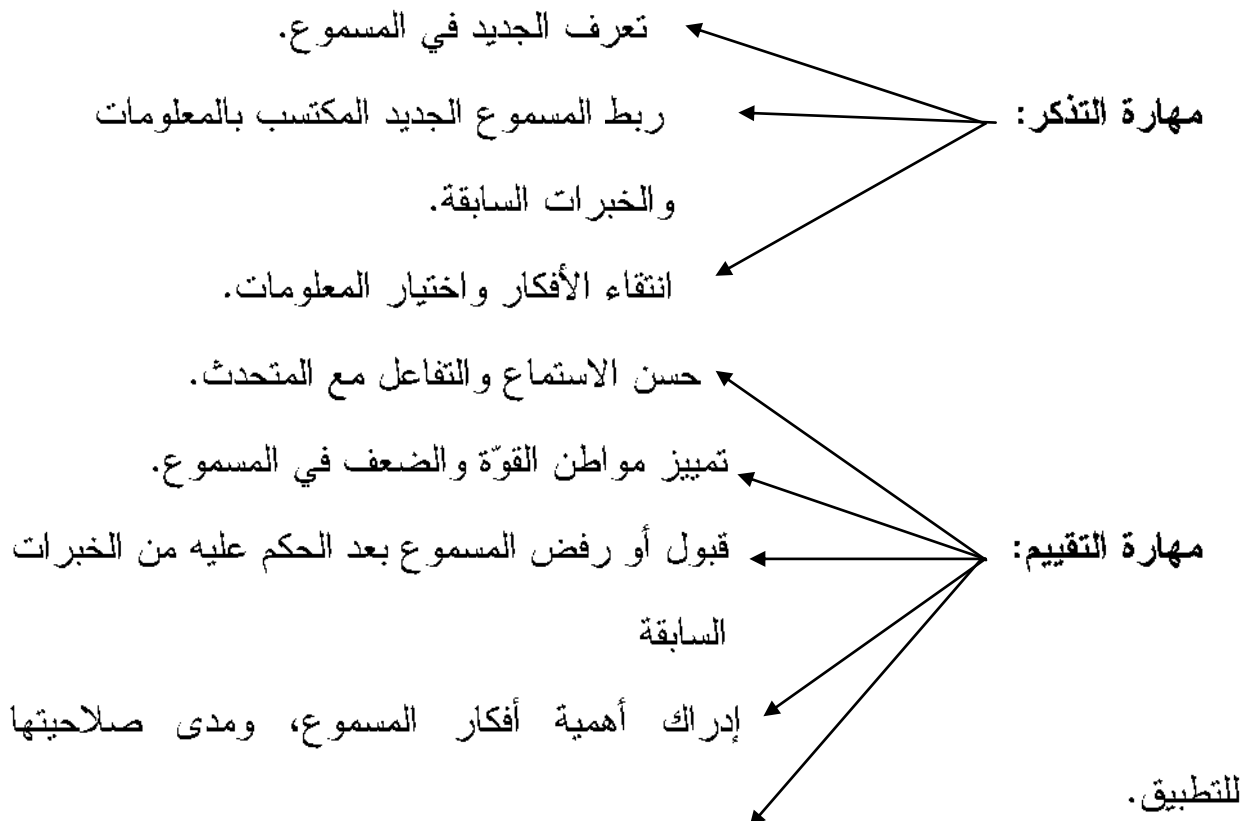
² - ينظر، عبد الرحمان التومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص100.

³ - ينظر، من نفس المصدر، ص101-102.

⁴ - ينظر، قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي: المهارات القرائية والكتابية - طرائق تدريسها وإستراتيجياتها،



يتلقى المتحدثون كما من الأفكار والمعارف والمعلومات فيستوعبون بعضها وبعضها يكون مشوشاً وغير واضح، أو غير مهم، فينتقي المستمع ما يهمه ويخدمه ويكون أكثر أهمية بالنسبة له، ويدرك لبّ فحواه، وهو ما يحدث في حجرة الدراسة إذ تحيط بالمتعلمين مثيرات عديدة، لذلك وجب عليهم الانتباه والتركيز على المعلومات الأكثر أهمية في الرسالة سواء من المعلم أو من باقي المتعلمين.



التمكن من معرفة بما سينتهي إليه الحديث.

في هذه المرحلة يفهم المستمع مقصد المتحدث ويستوعب رسالته، ويقوم بتفسير المدخلات السمعية والتفاعل معها أو يعطي هو الآخر معنى وفي إعطاء المعنى يستخدم المستمعون عمليتي المماثلة والمواءمة Assimilatio et Accommodation ويدخلونها إلى الأبنية الإدراكية لديهم، أو يقومون بابتكار أبنية جديدة إذا كان ضروريا¹.

فيقوم المستمع بتصنيف هذه المعلومات وربطها بالمعرفة السابقة، ويرى² لندستين Lundsteen

أنَّ المستمع قد يستجيب عن طريق تصنيف أجزاء من الرسالة كالزمان والمكان والموقف والدرجة... وتدرج المعلومات طبقا للملاءمة أو الأهمية وعمل الموازنات والمقارنات والتنبؤ والتتابع، وإدراك علاقة السبب بالنتيجة واستخدام التقويم الناقد... والانشغال في حلّ المشكلات³.

1-1-3- عوامل تؤثر في الاستماع:

- وجب على المعلمين إدراك أهمية الاستماع في إيصال المعلومة وتنمية ذكاء وفكر المتعلم داخل القسم الدراسي من أجل التحصيل العلمي الناجح.
- يرتبط الاستماع بقدرات المتعلم على التركيز والانتباه والاستماع.
- التحدث بوضوح مع المتعلمين وتجنب الصوت الخافت.
- فرض الهدوء في القسم مما يسهم في خلق الجو المناسب للسمع.
- إكساب المتعلم التمييز بين الأساسية في الموضوع والدخيلة⁴.
- التدقيق والابتكار فيما يستخلص من مادة الاستماع¹.

¹ - ينظر، قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي: المهارات القرائية والكتابية - طرائق تدريسها وإستراتيجياتها، ص105.

- لندستين Lundsteen (1979)².

³ - قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي: المهارات القرائية والكتابية، ص107.

⁴ - ابتسام محفوظ: المهارات اللغوية، ص17.

1-1-4- معوقات الاستماع:

- تشتت ذهن المستمع وانشغاله بأمور أخرى.

- الشعور بالملل وغياب ما يستثير ذهنية المستمع، وعجز المعلم على شد انتباه المتعلمين بسبب فتور في طريقة التدريس، كأن يستخدم المعلم النمطية ويؤدي درسه بطريقة واحدة ويكون الدرس يحتاج لأكثر من طريقة.

- انقطاع تركيز المتعلم وعدم قدرته على الاستيعاب بسبب كثافة الدروس التي يتلقاها في اليوم الواحد، فالإرهاق يسهم عدم التركيز في السماع.

1-1-5- علاقة الاستماع بفنون اللغة:

1-1-5-1- علاقة الاستماع بالتحدث: يعد الاستماع أساس حسن التحدث، فالسامع طالما يلقي أذنه لاستماع أرقى ما جادت به العربية سيتحدث بطلاقة وسيثري حصيلته اللغوية بما جادت به القريحة العربية. وكلاهما يقومان على المهارات الصوتية.

1-1-5-2- علاقة الاستماع بالقراءة: يعد الاستماع أساس التعلم اللفظي في فترة التعلم الأولى للطفل، بينما عند الكبر ومع تطورهم الفكري يعتمد المتعلم على تذكر المقروء أكثر من المسموع.

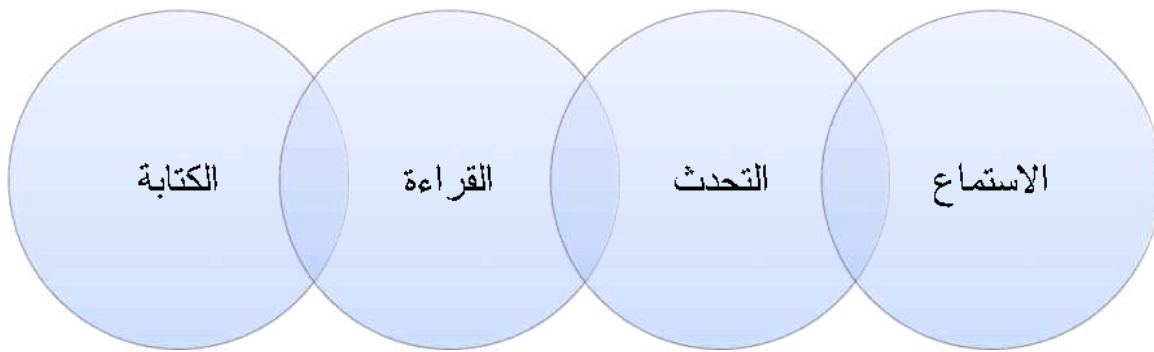
وللمسموع السليم دور فعال في إكساب الطفل القدرة على النطق السليم وممارسة القراءة الجهورية السليمة. وعسر السمع يؤدي إلى عدم التمكن من تهجئة الحروف تهجئة سليمة مما ينجر عنه قراءة متعسرة.

1-1-5-3- علاقة الاستماع بالكتابة:

الكتابة هي الخط الرابط بين مختلف فئات المجتمعات على اختلاف ثقافتهم، وهي وسيلة اتصال غير أنية وتدوم أمدا على حسب الطريقة التي اعتمدت عليها عملية الكتابة، كما ينمي الاستماع الثروة اللغوية لصاحبه ما ينعكس على كتاباته.

¹ - عبد الحي، سيد أحمد منصور: علم اللغة النفسي، عمادة شؤون المكتبات، الرياض - السعودية - ص 237.

والملاحظ ممّا سبق أنّ الاستماع في علاقة تكاملية مع باقي فنون اللّغة، يؤثر في كلّ مهارة ويشكل المرتكز القاعدي لكلّ منها.



الشكل (01) يوضح تداخل مهارات اللّغة



الشكل (02) : هرم توضيحي لتدرج مهارات اللّغة

2- مهارة التحدث (المحادثة):

يعد الكلام هو استخدام اللغة الشفهية، فهو المنطوق والمسموع من اللغة، وهو الفعل الحركي لها، و" الكلام عبارة عن سياق من الرموز الصوتية، يخضع لنظام معين متفق عليه في الثقافة الواحدة، وهو بذلك أكثر خصوصية من اللغة لأنه أحد صورها"¹.

إنّ بالكلام هو التحدث وهو ما سمع من اللغة مشافهة.

" والكلام هو السلوك الحركي الذي يعد استجابة صوتية للغة ".

والكلام هو ترجمة اللغة إلى أصوات.

فيكون الكلام" هو وسط التواصل الفمي الذي يستخدم الرموز ومن خلاله يستطيع الفرد التعبير عن الأفكار والمشاعر وفهم الآخرين الذين يستخدمون الرموز اللغوية"².

ويعرف أيضا بأنه" التواصل من خلال الرموز الصوتية"³.

يتواصل المعلم مع المتعلمين في مواقف معينة لمعالجة محتوى لغوي معين؛ حيث" يركز فيه على تدريبهم على المحادثة الشفوية أولاً، ثمّ التدريب على باقي مهارات اللغة مع أفضلية تكاملها عند تدريسها"⁴.

فمهارة المحادثة هي كلّ ما يدور بين شخصين أو أكثر من مناقشة حول موضوع ما" هي حوار مناقشة حرّة تلقائية تجري بين فردين أو أكثر حول موضوع معين سواء اتفقت الآراء كلّها أو اختلفت، أو اتفقت في جانب أو اختلفت في جانب آخر"⁵.

فالمحادثة كلام يتم بين شخصين أو أكثر مشافهة، تدور حيثياته حول موضوع يهم أحد المتحاورين، أو جميعهم بغض النظر عن رأيهم فيه.

¹ اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق، ص99.

² من نفس المصدر، ص99.

³ من نفس المصدر، ص99.

⁴ نصر الدين بوحساين: تعليم اللغة العربية واقع وأفاق، ص24.

⁵ سناء محمد سليمان: سيكولوجية الاتصال الإنساني ومهاراته، ص 185.

هي من أهم ألوان النشاط اللغوي للصغار والكبار، كما تعد من أهم الوسائل المعينة للمتعلمين على التواصل اللغوي وتطوير قدرات التفاعل الاجتماعي، وتسمح لهم بالتعبير عن أنفسهم وعن ميولاتهم وخبراتهم، وإدعاء آرائهم¹.

ومن أهم مهارات التواصل الشفوي في المحادثة²:

-الانتباه والتركيز في الاستماع.

-ترتيب الأفكار وتواصلها.

- حسن اختيار الأدلة والأمثلة والشواهد لتدعيم رأي ما أو تثبيت حجة أو وجهة نظر.

-الطلاقة في التعبير.

2-1-خطوات مهارات المحادثة:

أثناء الحديث يجب مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد، وتحديد الوقت المناسب للحديث، كما يجب على المتكلم أن يخمن في الأثر الذي يتركه الحديث على نفسية الآخرين، وعلى شخصياتهم.

و" تتألف مهارة الحديث من خمس خطوات: الافتتاح، التغذية المتقدمة، العمل، التغذية الراجعة، الختام"³.

2-1-1- الافتتاح:

وفي هذه الخطوة يفتح المتحدث المحادثة من خلال إلقاء التحية بأحد أشكالها المعروفة، وبإلقائها يكون قد مهد لفتح قنوات التفاعل بين المتحدثين حيث كأول خطوة من المستمع أو من جماعة المستمعين هو رد هذه التحية. وانطلاقاً من هذا الرد يستطيع المتحدث جس نبض مستقبل الرسالة (السامع) ومعرفة إن كان مهيباً لسماع المزيد أم هناك مشكلة ما.

¹ - ينظر، سناء محمد سليمان: سيكولوجية الاتصال الإنساني ومهاراته، ص185.

² - ينظر، م، ن، ص، ص185.

³ - م، ن، ص، ص186.

2-1-2- التغذية المتقدمة:

في هذه المرحلة نحاول أن نعطي للمستمع تمهيدا للموضوع وفكرة عامة عن جوهر المحادثة، والتغذية المتقدمة قد تحدد نغمة المحادثة كأن يستهل المتحدث كلامه بقوله مثلا: هناك أمر يشغل بالي وأريد أخذ رأيك به، أو كأن يحدد المتكلم الوقت المطلوب لتكملة حديثه فيقول: أريدك لدقيقة¹

2-1-3- العمل:

في هذه الخطوة نتحدث عن العمل كونه لبّ المحادثة وهو يستخدم لتأكيد أن جلّ المحادثات تحمل هدفا محددا، فقد يكون الحديث من أجل التعلم، أو العمل، أو التأثير... ومصطلح العمل عام بحيث تنطوي تحته كل أنواع التفاعلات فهو يتم من خلال تبادل لأدوار المتكلم والمستمع والتفاعلات المختصرة غير المطولة تميز معظم المحادثات الحسنة².

2-1-4- التغذية الراجعة Feedback:

"وهي عكس التغذية المتقدمة وهنا أنت تتعطف على المحادثة التي جرت لتشير أنه فيما يتعلق به فإنّ العمل قد تمّ وهذا قد يتضمن تعليقا أو قرارا أو اقتراحا وقد لا يكون العمل قد تمّ بالنسبة للطرف الأول فيستأنف المحادثة إيضاحا أو تعليقا أو إضافة"³.

2-1-5- الاختتام Conclusion:

يختتم المتحدث كلامه بكلمة وداع أو بتحية ختام ينهي بها حديثه بحيث يظهر مدى رضى الشخص وقد يمهد الاختتام للمستقبل لضرب موعد جديد مثلا⁴.

¹ - ينظر، سناء محمد سليمان: سيكولوجية الاتصال الإنساني ومهاراته، ص187.

² - من نفس المصدر، ص187.

³ - من نفس المصدر، ص187.

⁴ - من نفس المصدر، ص187.

2-2- مسلمة المحادثة¹:

المسلمة الأولى: مسلمة الكم

المسلمة الثانية: مسلمة الكيف

المسلمة الثالثة: مسلمة الصلة

المسلمة الرابعة مسلمة الطريقة

3- مهارة القراءة:

لغة: هي " تحريك النظر على رموز الكتابة منطوقة بصوت عال أو من غير صوت، مع إدراك العقل للمعاني التي ترمز إليها في الحالتين "².

اصطلاحاً:

تعد القراءة نشاط فكري يرتبط بعمليات ذهنية متعددة كالإدراك والفهم والاستنباط والاستنتاج، فهي ركيزة محورية في الميادين التعليمية للغة، كما أنها من المهارات اللغوية المهمة في إكتساب المعرفة، وكان أول ما نزل من القرآن قوله تعالى: { اقرأ باسم ربك الذي خلق }³. القراءة إذن هي " عملية تهدف إلى إكساب المتعلم القدرة على تعليم نفسه، وفهم العالم من حوله، وحل مشكلاته "⁴.

فالقراءة بحر واسع من المعرفة تمكن المتعلم من بناء نفسه من خلال إكسابها له قيماً ومبادئ تسهم في رفع مكانته وسط مجتمعه وحل مشكلاته، فهي انفتاح على العالم، وانخراط فيه.

¹ - تم شرح المسلمات الأربع في الفصل في الفصل الثاني وفي الفصل التطبيقي.

² - مجدي وهبة، وعامل مهندس: معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت، ط2، ت1984.

³ - سورة العلق: الآية 01.

⁴ - علي أحمد مذكور: فنون تدريس اللغة العربية، ص9.

والقراءة" ليست عملية آلية، وإنما هي فنّ يعتمد على النظر والاستبصار، أي فهم المادة المقروءة وتحليلها وتفسيرها ونقدها وتقويمها"¹. وبهذا يصل القارئ إلى مرحلة الفهم وأخذ المغزى من المقروء.

تعد القراءة أساس تعلّم اللغة وهي عبارة عن "عملية تحويلية يناقش فيها القارئ المعنى وآليات المقروء لفهمه أو تفسيره"². فيها يفعل القارئ الكلام من مكتوب إلى كلام ذي معنى يحسّه القارئ ويلمس غايته.

ولأنّ مهارة القراءة مهمة جدا في عملية التعليم نجد هذا التعريف يشمل كلّ مميزاتها "القراءة نشاط تتصل العين فيه بصفحة مطبوعة تشتمل على رموز لغوية معينة يستهدف الكاتب منها توصيل رسالة للقارئ، وعلى القارئ أن يفك هذه الرموز ويحيل الرسالة من شكل مطبوع إلى خطاب خاص له.... وإدراك ما وراء الرموز"³.

القراءة بهذا المفهوم عملية عقلية، يوظف فيها القارئ ما اكتسبه من خبرة ليدرك فحوى الرسالة التي تلقاها. كما تعد القراءة وسيلة المتعلّم في التعبير عن أفكاره ومشاعره، وهي مكون مهم وأساسي من مكونات المعرفة التكاملية والوظيفية للقراءة... والقراءة اعتبرت من مظاهر النمو السليم، وأداة مهمة للصحة العقلية.

يرى علم النفس أنّ القراءة وسيلة للعلاج النفسي، إذ هي تعبر عن مكونات النفس ومشكلاتها فهي تزيل الكبت، ويكسب القدرة على التحمل العقلية⁴. قد عدت القراءة متنفسا للروح، والعقل من الكبت وضيق الصدر.

بما أنّ القراءة هي سيرورة ذهنية تبنى على مهارات خاصة تستند إلى أربع عمليات متكاملة ومتناسقة هي¹:

¹ - من نفس المصدر، ص9.

² - راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي: المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها وإستراتيجياتها، ص61.

³ - رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية - مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص187.

⁴ - ينظر، حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة - إستراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم - ص31- 32.

- أن يدرك القارئ بصرياً كلمات النص المكتوب ويتعرف عليها وينطقها.
- أن يفهم هذا النص.
- أن يتفاعل القارئ مع هذا النص.
- أن ينطلق القارئ من النص المقروء لحلّ المشكلات التي تواجهه في حياته اقتداء بالمقروء.
- تربط القراءة بين اللغة والرموز الكتابية فهي معنى في الذهن، يجسده رمز على ورق، وترجمه ألفاظ القارئ.

3-1- أهداف تدريس القراءة:

- لتدريس القراءة أهداف عامّة وأخرى خاصّة، فالأهداف العامّة تتحقق أثناء ممارسة القراءة في جميع المواد، وأمّا الخاصّة تختلف حسب كلّ درس وتتمثل في تنمية القدرة اللفظية والفكرية وتطوير المهارات الضرورية لاستعمالها، من أجل تحقيق غذاء متكامل للفنون الأخرى للغة، كما يمكننا إتقان مهارات القراءة واستغلالها في تكوين اهتمامات وأغراض جديدة².
- تعد القراءة من أهم الأسس الثقافية فهي وسيلة تواصلية وبها تحصل المعرفة، فلا قيمة للكتب والموسوعات العلمية والتاريخية وغيرها ما لم يطلع عليها ولا يتم ذلك إلا بالقراءة.
- تنمية روح المطالعة لدى المتعلّم فهي غذاء الروح.
- يكتسب المتعلّم معارف جديدة ويتعرف بها على ثقافات الشعوب وخصائصهم.
- تدريب المتعلّمين على التحليل والنقد وإعادة البناء والتركيب.
- تكسب المتعلّم المهارات التخيلية، وبعد النظر.

¹- ينظر، عبد الرحمان التومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص118.

²- ينظر، ليلي سهل: المهارات اللغوية ودورها في العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، فيفري 2013، العدد29، ص249.

- إثراء المعجم اللغوي للمتعلّم، وإكسابه ثروة لغوية في المفردات والتراكيب والصور الفنية والجمالية.

- توسيع مدارك المتعلّم ممّا يساعده على الإبداع في مختلف الميادين.

- القراءة متعة يكتسبها القارئ، وتسليّة للروح.

3-2- المهارات الأساسية لتعليم القراءة:

يرى ثورندايك أنّ القراءة ليست عملية سهلة بل هي عملية معقدة تحتاج إلى الكثير من المهارات وتتضمن الكثير من العمليات العقلية كالإدراك والتذكر والاستنباط والربط¹.

3-3- إستراتيجيات القراءة:

هي عبارة عن مجموعة من المميزات المنظمة تعمل على مساعدة المتعلّم على قراءة النصوص وفهمها والتفاعل معا بيسر وسلاسة ومتعة وتظهر في:

3-3-1- خصائص القارئ الجيد:

- أن يكون القارئ ملماً بحصيلة لغوية ثرية من حيث الألفاظ والأساليب والجمال والتراكيب.

- يتمكن القارئ من القراءة المسترسلة الخالية من العيوب كاللّحن، وعدم احترام مخارج الحروف.

- يكون متمكناً من أداء قراءة منغمة، فيكون مسترسلاً في النثر، منغماً في الشعر، راوياً في القصص، قارئاً حاذقاً يعطي لكلّ نمط حقّه.

¹- ينظر، عبد السلام يوسف الجعافرة: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، ت2011، ص167-168

3-4-أنواع القراءة:

3-4-1- القراءة الصامتة:

تعرف أيضا بالقراءة البصرية وهي قراءة لا تسمع فيها صوتا ولا همسا ولا تحرك فيها لسانا ولا شفة، يحصل بها القارئ على معاني وأفكار النص المقروء من خلال انتقال العين فوق الكلمات والجمل¹. فالقراءة مهما كان نوعها هي ترجمة الرموز المكتوبة إلى ألفاظ واضحة مفهومة دون نطقها.

3-4-2- القراءة الجهرية:

تعد طريقة قراءة النصوص واحدة بين الصامتة والجهرية ويكمن الاختلاف فقط في الصوت إذ إنها تعتمد على فك الرموز المكتوبة، باستعمال البصر، ويعمل جهاز النطق على تصديق الرؤيا التي تنقل هذه الرموز إلى العقل الذي يقوم بتحليل مدلولات العبارات ومعانيها، ويستمر العقل في القراءة ما لم يحدث مشكل ما، أما إذا لم يرسل العقل إشارات تفيد فهم المعنى فإنّ القارئ يتوقف عن القراءة حتى يستقيم لديه المعنى².

ومن مزايا هذا النوع من القراءة أننا نحتاج إلى مهارات صوتية، وحسن الإلقاء، وإعطاء الحرف حقه من حيث النبر ومخرج الحرف، ونطقه السليم، خاصة وأنه هناك شعوب عربية تختلف في نطقها للحرف فمثلا حرف الجيم في الغرب الجزائري مخرجه غير صحيح، وفي وكذلك نطق الحروف نطقا غير صحيح واستبدالها بحروف أخرى رغم أن رمزاها يبقى واحدا كالألف بالنسبة لمنطقة تلمسان ينطق ألفا، وفي الغرب الجزائري ينطق مختلفا، وكذلك في مصر، وأيضا حرف الكاف بالنسبة للكويت وهذا النطق أثر على اللغة الفصحى ونزح إليها ممّا ولد عيوباً فيها.

كذلك من مزايا القراءة الجهرية أنها تفعل القواعد النحوية ويطبقها القارئ ويدرب لسانه عليها، كما تحتم عليه احترام علامات الوقف حتى يستقيم المعنى.

¹ - ينظر، هشام الحسن: طرق تعليم القراءة والكتابة، دار الثقافة، عمان - الأردن - ط1، ت2000، ص17.

² - ينظر، زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، د.ط، ت2005،

3-4-3- القراءة الاستماعية:

هي قراءة من نوع خاص حيث تتم في ذهن المستمع من خلال اصغائه للقارئ، فيتعرف على المقروء، ويفهم ويستوعب ما سمع منه، هي عملية تركز على الأذن والدماغ وتحتاج إلى تركيز عال، من مزاياها التدريب على حسن الاستماع، والتذكر وتنشيط الذهن.

3-5- إستراتيجيات فهم النص المقروء¹:

- رسم معالم النص الرئيسية من خلال النظرة السريع لبعض القرائن الأولية كالعنوان، وبنية الفقرات، والكاتب، ومجمع النص...
- تحليل النص والتعرف على العلاقات التي تربط أجزائه.
- تصنيف أفكار النص وترتيبها.
- التوصل إلى المعنى الإجمالي للنص.
- استنتاج الأفكار الرئيسية والثانوية في النص.
- فهم بنية النص ونوعه.
- فهم المعاني الضمنية للنص.
- التمكن من دراسة الآراء التي في النص وتحليلها وإبداء الرأي فيها.
- تلخيص أفكار النص تلخيصا وافيا.

4- مهارة الكتابة:

خلق الله البشر، وحباهم بالعقل، والإنسان اجتماعي بطبعه، تربطه علاقات مع غيره، وقد وجد نفسه عاجزا عن التواصل مع مجتمعات أخرى فاخترع الكتابة وسيلة للتواصل، وأداة لحفظ أفكاره وتراثه من الاندثار.

¹- ينظر، عبد الرحمان التومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص121.

4-1- مفهوم الكتابة:

لغة: "تصوير اللفظ بحروف الهجاء، يقال: كتب يكتب كتابة الكتاب: صور فيه اللفظ بحروف الهجاء، وكتب الشيء، وكتبه كتاباً وكتابة: خطّه: وفلان مكتب: يعلم الناس الكتابة، ينسخهم، أو يملي عليهم"¹.

اصطلاحاً:

"هي القدرة على تصور الأفكار، وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحواً، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة، مع عرض تلك الأفكار في وضوح، ومعالجتها في تتابع وتدفق، ثم تنقيح الأفكار والتراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط والتفكير"².

"...عملية ذهنية قائمة على نقل الأفكار والآراء والانطباعات والأحاسيس من الحيز المجرد إلى ميدان التعبير المادي المتجسد في المفردات والتعبير والجمل المترابطة مع بعضها البعض والمدونة كتابياً حسب نظام لغة معينة في ما يسمى نصاً"³.

الكتابة عملية تفعيل للمجرد وتحويله إلى رموز مرئية.

وترتكز الكتابة على ثلاثة أسس معرفية وهي:

- المعارف اللغوية: هي القواعد النحوية والصرفية والمعجمية والدلالية التي يجب أن يمتلكها من له نية الكتابة حتى يجنب أي تعثر.
- المعارف الثقافية: هي مكتسبات الكاتب وتوجهاته التي تظهر في ثنايا كتاباته.
- المعارف المتعلقة بقواعد كتابة النص: هي مجموع الأساسيات المتفق عليها لكتابة أي نص من حيث هيكله الخارجي.

¹- راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي: المهارات القرائية والكتابية- طرائق تدريسها واستراتيجياتها -

دار المسيرة للنشر والتوزيع- الأردن - ط3، ت2013. ص203

²- الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ص248.

³- أنطوان صياح تعليمية اللغة العربية، ج2، ص165.

4-2- مكونات الكتابة¹:

4-2-1- رسم تصور عام للنص:

فيه يضع الكاتب الأبعاد الأساسية لنصه، والتي يعتمد فيها على تقاطعات نصوص تتشابه معه في نفس الفكرة.

4-2-2- وضع تصميم للنص:

فيه يضع الكاتب الخطوط العريضة التي تحده من الخروج عن الموضوع.

4-2-3- تنظيم الأفكار في النص:

يتم انتقاء الأفكار الأساسية التي يعتبرها الكاتب الهيكل الذي يبني عليه نصه بحيث تتسم بالدقة والوضوح والعمق، وتكون بعيدة عن السطحية والغموض والسذاجة.

4-2-4- تأطير الأفكار:

من خلال وضع كل فكرة في قالب خاص بها ينطلق الكاتب منها ليحدد المعنى الجزئي للنص.

4-2-5- الكتابة الأولية للنص:

يعرض في هذه المرحلة الكاتب شكل الأفكار في مرحلة تمهيدية كما ترد في ذهنه، وتكون هذه الأفكار من مكتسبات كاتب النص ويراعي فيها مستقبل الرسالة أي لمن يوجه موضوعه.

4-2-6- تصحيح النص:

يقوم كاتب النص بالتخلي عن الأفكار الزائدة التي تحمل إطناباً وحشواً، وتصويب الأخطاء النحوية والصرفية في نصه، والمحافظة على العبارات المناسبة لمقتضى الحال.

4-3- شروط الكتابة:

لضمان الكتابة الناجحة لابد من اتباع الشروط التالية:

¹ - ينظر، من نفس المصدر، ص 167-169.

-إبراز الغاية من ميدان التعبير الكتابي.

- التزام السهولة والبساطة والتدرج في الكتابة.

-العمل على توعية المتعلمين وترغيبهم في الكتابة من خلال إشراكهم في مجلة المؤسسة، لاكتساب تعابير وظيفية جديدة.

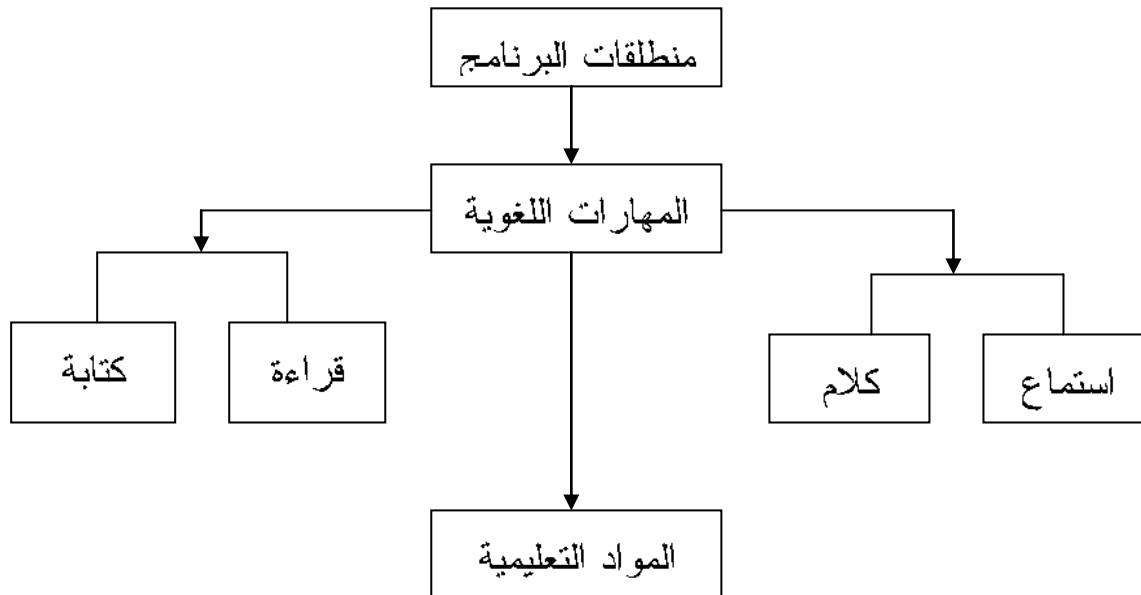
-انتقاء المواضيع المشوقة البعيدة عن الرتابة وغير المملة والمناسبة لمراحل نمو المتعلمين.

5-تدريب المتعلمين على الكتابة بإشراك الحياة الاجتماعية والثقافية في كتاباتهم.

6-تدريب المتعلمين على الكتابة الثانية التي هي تنقيح للأولى.

4-4- تكامل المهارات اللغوية: في مهارة الكتابة تتضافر كل الملكات اللغوية.

يسمى هذا الارتباط بين المهارات اللغوية بتكامل المهارات فهي همزة الوصل بين المواد التعليمية، وتعليم أي برنامج تعليمي يستدعي بالضرورة ربطه بمهارات اللغة الأربع، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل (03) موقع المهارات اللغوية من خطة البرنامج¹

¹ - المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، ص181.

إنّ المهارات اللغوية المراد إكسابها للمتعلّمين في برنامج يستند إلى المدخل الاتصالي، ستختلف حتماً عن تلك التي يراد إكسابها للمتعلّمين في برنامج يستند إلى مدخل آخر. ففي ضوء المهارات اللغوية المحددة يتم بناء المواد التعليمية التي تعين على تنمية هذه المهارات¹.

وحين تكون اللّغة شفوية تكون العلاقة بين التحدث والاستماع علاقة تبادلية قائمة على التأثير والتأثر، وأيّ خلل في طرف من طرفيها أو في كليهما سيشوّه الرّسالة اللّغوية ويفقدها وظيفتها، والأمر نفسه في الرّسالة الكتابية التي يتحدد طرفاها في "القراءة والكتابة". ولأنّ اللّغة إمّا استقباليّة أو إنتاجيّة فثمة علاقات أخرى تظهر بينهما تتمثل في العلاقة بين "القراءة والاستماع" كوسيلتي استقبال للمعلومات والمعارف ليتم إدخالها إلى العقل ومعالجتها وتحليلها، ومن ثمّ إعادة إخراج ما تمّ استقباله ممزوجاً بما لدى الفرد من خبرات ومهارات من خلال "التحدث والكتابة" كوسيلتين لإنتاج المعرفة وتقديمها للآخرين².

وهذه العلاقات ضرورية في التعليم، فلا قيمة للتحدث ما لم يكن هناك استماع سليم يستقبل اللّغة الشفوية، كما أنّ الاستماع يفقد قوّته ومكانته إذا كان التحدث لا يقوم على دعائم أساسية صحيحة في إنتاج اللّغة والتعبير عن مضامينها ودلالاتها بشكل سليم.

ونفس الشيء بالنسبة لثنائية القراءة والكتابة، فلا فائدة من قراءة تفتقد إلى التعبير الكتابي الجيد الذي يعبر عن مضمون الرّسالة اللّغوية، والتمكن من أسلوبها والاهتمام بوضوحها وشكلها، والأمر نفسه بالنسبة إلى الكتابة التي تحتاج إلى قراءة فاهمة واعية ترتكز إلى تحليل ما يقرأ الفرد ونقده وتقويمه وبهذا تتم عملية إنتاجه وكتابته³.

ولابدّ من الحذر من الخلل فإنّ حدوثه في أيّ مرحلة سيؤدّي إلى فشل لغوي.

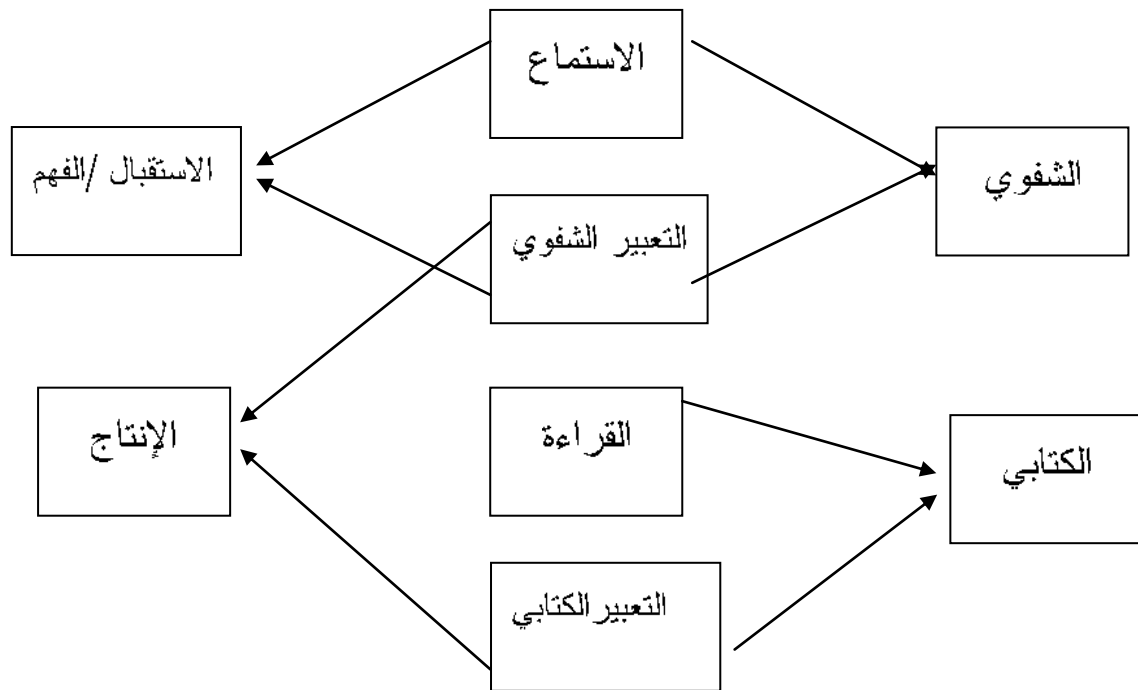
¹ - ينظر، رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسيها، صعوباتها، دار الفكر العربي للنشر، ط1، 2004. ص181-182.

² - ينظر، حاتم حسين البصيص: تنمية مهارات القراءة والكتابة - إستراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق - سوريا، د.ط، 2001، ص21.

³ - ينظر، من نفس المصدر، ص21.

5-العلاقات المتبادلة بين ميادين اللّغة:

للتحكم في اللّغة بشقيها اللّغوي والتواصلي تحتاج إلى امتلاك المتكلم كفايات الميادين الأساس للغة العربية: الاستماع (فهم المنطوق / المسموع)، وهو التعبير الشفوي في المقاربات السابقة، ويعتمد هذا الميدان على اللّغة المنطوقة، والقراءة (فهم المكتوب)، وفهم المنطوق والقراءة يعتمدان على مهارتي الاستقبال والفهم ، والكتابة (إنتاج المكتوب)، أو ما كان يعرف في المقاربات السابقة بالتعبير الكتابي. الذي يعتمد على مهارة الكتابة في الإنتاج، ويجب أن يكون انسجام بين هاته الميادين.



الشكل (04) خطاطة العلاقات المتبادلة بين مجالات اللّغة¹

تتداخل المهارات اللّغوية فيما بينها وتخدم الواحدة منها الأخرى وتتفاعل معها حيث نجد:

5-1- الاستماع والقراءة: مهارتان يوظف من خلالهما المتعلم تقنية التلقي بقوة وبحنكة، حيث يكون تلقّيه للمعلومة إيجابيا وليس بمعناه السلبي، فالاستماع فك لشفرات رموز شفوية،

¹ - عبد الرّحمان التّومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص88

به يحصل الفهم بين المتكلم والسامع، وكذلك القراءة فيها يتلقى المتعلم معارف ومعلومات" فالاستماع والقراءة مجالان يتلقى عبرهما المتعلم الحدث اللغوي بأبعاد الفهم المختلفة¹.

يفهم المتعلم المعنى الصريح، والخفي، يفسر ويستنتج، يستنبط ويستخلص، ويقيم المضمون.

5-2- التعبير الشفوي والتعبير الكتابي: يلجأ المتعلم للتعبير عن أفكاره ومشاعره، وتوجيهاته إلى التواصل اللغوي الشفوي، أو عن طريق الكتابة من خلال اللغة المكتوبة، فكلاهما وسيلة تعبير يتم بهما إنتاج الأفكار لإثبات ذات المتعلم، وكيانه، وهما نتاج خبرة معرفية زمنية تلقاها المتعلم من خلال الاستماع لنصوص القراءة، أو دراسة البنيات اللغوية من قواعد اللغة بصرفها وتراكيبها، وغير ذلك مما يساعد المتعلم في بناء حفيظته اللغوية والمعرفية فينعكس شفويا أو كتابيا بلغة سليمة المبني قوّة التركيب.

يرى بعض اللغويين من أصحاب الطريقة الطبيعية، وأصحاب الطريقة السمعية الشفوية أنّ تدريس اللغة يتطلب التدرج في تقديم المجالات اللغوية، وهذا من خلال البدء بتدريس الاستماع، فالتعبير الشفوي، فالقراءة، ثم تأتي الكتابة، ويرى أصحاب الطريقة التواصلية أنّه لا يوجد ترتيب مطلق ثابت، نتقيد به، لأنّه في نظرهم تدريس اللغة يتأثر بطبيعة المواقف التواصلية، ولا يهم إن ابتدأ برنامج دراسي بتدريس القراءة، ثم الكتابة، وقد نبدأ بالتعبير الشفوي أو بالاستماع².

¹ - من نفس المصدر، ص 89.

² - ينظر، عبد الرّحمان التومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص 88.

حوصلة عن الفصل:

- تعد اللغة باعتبارها بنية تركيبية، صرفية، دلالية؛ أساس الفعل التواصل اللغوي، إذ ينتج عن توظيف هذه البنية وظيفة تداولية غايتها التواصل.

يهدف تدريس اللغة العربية إلى إكساب المتعلمين القدرة على التواصل اللغوي السليم، سواء كان مشافهة أو كتابة.

-التواصل من المنظور التداولي يرتبط بمقاصد المتكلم، وبسياقه الاجتماعي و بالهدف الذي يرمي إلى تحقيقه من وراء خطابه حتى يحقق تواصلا فعّالا ويضمن نجاح العملية التواصلية.

-الكفاية التواصلية لا تقتصر على القدرة على استيعاب نظام لغة ما أو التحكم في استخدامه بشكل مطلق، بل هي عملية فردية واجتماعية تكون فردية إذا ما كانت تخص أساليب معينة خاصة بالفرد وحده تمكنه من مجابهة مختلف الوضعيات، واجتماعية لأنّ اللغة ظاهرة اجتماعية، والتواصل يفعلها، فهي عملية يتم فيه التواصل.

- ينحصر الاتصال اللغوي في علاقة قائمة بين متكلم ومستمع، أو بين كاتب وقارئ متبعين في ذلك فنون اللغة الأربعة من الاستماع والكلام والقراءة، والكتابة وكلها متداخلة فيما بينها.

-تكاملية اللغة واتحاد فروعها تتجلى مظاهره في التعبير بنوعيه. حيث إنّ كلّ مجالات اللغة تصبح موضوعا لتحرير التعبير الشفهي والكتابي.

الفصل التطبيقي:
تجليات مبادئ التداولية في تعليمية
اللغة العربية

اهتمت المناهج التعليمية باللغة العربية وركزت على كيفية توظيف اللغة في كل المراحل التعليمية في الجزائر توظيفا عمليا براغماتيا، باعتبار أن اللغة مقياس أساس في تكوين شخصية المتعلم فكريا ونفسيا واجتماعيا... الأمر الذي يعينه على امتلاك الكفاءة التواصلية التي تكسبه مركزية في العملية التعليمية التعلمية. وقد اهتم اللسانيون التطبيقيون بمجال تعليم اللغة العربية، حيث انصبّ الاهتمام في مناهج الجيل الثاني على تعليمية فهم المنطوق (التعبير الشفهي) باعتباره الأساس في إكساب المتعلم اللغة العربية التي تكسبه بدورها كفاءة تواصلية، ولأننا على دراية بأن حل قضايا الاستعمالات اللغوية ومشاكلها يمر أساسا عبر حل مشاكل تدريسها.

1- فهرس كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط¹

مقدمة صفحة 3		أكتشف كتابي صفحة 4		أقوم مكتسباتي القبلية		
المقطع	النص المنطوق	النص المكتوب	قواعد اللغة	التعبير الكتابي	سند الإدماج	المشروع
1 الآفات الاجتماعية ص 09	الآفة المهلكة ص 11	قلق ممض [*] ص 12	علامات الوقف ص 14	فنيات التحرير الكتابي ص 15	الغش (المنطوق) ص 26	إنتاج مطوية تحسيسية للوقاية من الآفات الاجتماعية في الوسط المدرسي ص 28
	السكير والملاك ص 16	ولي التلميذة ص 17	بناء الفعل الماضي ص 19	ص 20 ص 25	بين الآباء والأبناء (مكتوب) ص 26	
	فرحة العام ص 21		بعض حروف المعاني ص 24			

الجدول (01): المقطع الأول: الآفات الاجتماعية

¹ - كمال هيشور: اللغة العربية- السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 6-7

المقطع	النص المنطوق	النص المكتوب	قواعد اللغة	التعبير الكتابي	سند الإدماج	المشروع
2 الإعلام والمجتمع 29ص	الإعلام في خدمة المجتمع 31ص	وسائل الإعلام 32ص	بناء الفعل المضارع 34ص	الفقرة التفسيرية 35ص 40ص 45ص	العالم الافتراضي (منطوق) 46ص	تصميم وتقديم برنامج إذاعي مدرسي مدته خمس عشر 48ص
	الصحافة 36ص	الصحافة الإلكترونية 37ص	اسم الفاعل وعمله 39ص		التلفاز والتثنية الاجتماعية (مكتوب) 46ص	
	الإعلام الجديد 41ص	دليل الفيسبوك 42ص	" لا " النافية للجنس 44ص			

الجدول (02): المقطع الثاني: الإعلام والمجتمع

المقطع	النص المنطوق	النص المكتوب	قواعد اللغة	التعبير الكتابي	سند الإدماج	المشروع
3	التضامن ولو بالكلمة	درهم السلّ	اسم الفعل الماضي	فنيات	ناس الخير	إنشاء
	ص 51	ص 52	ص 54	التقليص والتلخيص	(منطوق)	صفحة
	التضامن	الثورة	ص 55	ص 55	ص 66	تضامن مع
	الإنساني	ص 56	ص 60	ص 60	ص 66	معاقد على
49	ص 49	ص 57	ص 58	ص 65	ص 66	شبكة
	ص 49	ص 57	ص 58	ص 65	ص 66	التواصل
	ص 49	ص 57	ص 58	ص 65	ص 66	الاجتماعي
61	ص 61	ص 62	ص 64	ص 66	ص 66	ص 68
	ص 61	ص 62	ص 64	ص 66	ص 66	ص 68
	ص 61	ص 62	ص 64	ص 66	ص 66	ص 68

الجدول (03) : المقطع الثالث: التضامن الإنساني

المقطع	النص المنطوق	النص المكتوب	قواعد اللغة	التعبير الكتابي	سند الإدماج	المشروع
4 شعوب العالم ص 69	عراقة أهل الصين ص 71	أرخبيل البراكين والعطور ص 72	الشرط وأركانه ص 74	فنيات التوسيع ص 75 ص 80 ص 85	أهلا بك في اليابان (منطوق (ص 86 حضارة شعب الإنكا (مكتوب (ص 86	عرض برنامج زيارة سياحية بالجزائر لصديق أجنبي ص 88
	شعوب شرق إفريقيا ص 76	التوارق: التاريخ العريق ص 77	اسم فعل الأمر ص 79			
	رحلة إلى آسيا الوسطى ص 81	أخي الإنسان ص 82	نصب الفعل المضارع ب" أن " المضمر ص 84			

الجدول (04): شعوب العالم

المشروع	سند الإدماج	التعبير الكتابي	قواعد اللغة	النص المكتوب	النص المنطوق	المقطع
التصميم الحاسوبي لمجاة المتوسطة ص 108	مجتمع المعرفة (منطوق) ص 106 التكنولوجيات الحديثة وتراسل المعطيات (مكتوب) ص 106	الحجاج ص 95 ص 100 ص 105	أفعال الشروع ص 94	دواء السرطان ص 92	أثر التقدم العلمي على التلوث البيئي ص 91	5 العلم والتقدم التكنولوجي ص 89
			الصفة المشبهة باسم الفاعل وعملها ص 99	الإدارة الإلكترونية ص 97	الدور الحضاري للإنترنت ص 96	
			أدوات الشرط الجازمة ص 104	إلى أبناء المدارس ص 102	يا شباب الجزائر! ص 101	

الجدول (05) : العلم والتقدم التكنولوجي

المقطع	النص المنطوق	النص المكتوب	قواعد اللغة	التعبير الكتابي	سند الإدماج	المشروع
6 التلوث البيئي ص 109	بيئتنا مهددة ص 111	عدو البيئة ص 112	أفعال المقاربة ص 114	الروابط النصية ص 115	الإنسان والتلوث (منطوق)	إثراء المعرض السنوي للمتوسطة
	التلوث الصناعي ص 116	إنقاذ البيئة ص 117	اسم الفعل المضارع ص 119	ص 120	(الحاجة إلى التربية البيئية مكتوب)	بركن حول البيئة ص 128
	التلوث المائي ص 121	محاورة الطبيعة ص 122	أدوات النداء ص 124	ص 125	(مكتوب)	
					ص 126	

الجدول (06) : المقطع السادس : التلوث البيئي

المقطع	النص المنطوق	النص المكتوب	قواعد اللغة	التعبير الكتابي	سند الإدماج	المشروع
7 الصناعات التقليدية ص 129	الصناعات التقليدية قبل الاحتلال ص 131	صناعة الفخار ص 132	أدوات الشرط الجازمة 2 ص 134	التعبير عن الرأي ص 135	الفخار والخزف (منطوق) ص 146	رسم خريطة لانتشار الصناعات التقليدية في الجزائر ص 148
	صناعة الحلّي في الجزائر ص 136	مدينة النسيج ص 137	أفعال الرجاء ص 139	ص 140 ص 145	الحرف والصناعات اليدوية (مكتوب) ص 146	
	صناعة النحاس في تلمسان ص 141	رسل الصناعة ص 142	أنواع المنادي ص 144			

الجدول (07) : المقطع السابع: الصناعات التقليدية

المقطع	النّص المنطوق	النّص المكتوب	قواعد اللّغة	التعبير الكتابي	سند الإدماج	المشروع
8 الهجرة الداخلية والخارجية ص 149	الهجرة السّرية ص 151	ظاهرة الهجرة ص 152	اقتران جواب الشرط بالفاء ص 154	النّص التفسيري الحجاجي ص 155 ص 160 ص 165	البدو الرحّل (منطوق) (ص 166 الهجرة الخطرة (مكتوب (ص 166	إنشاء مدونة على الأنترنت لتوعية الشباب بخطورة الهجرة السّرية ص 168
	هجرة الأدمغة الجزائرية ص 156	المهاجر إلى المجد ص 157	إعراب المندى ص 159			
	الحدث العظيم ص 161	نور الهجرة ص 162	أدوات الشرط غير الجازمة ص 164			
أقوّم مكتسباتي صفحة 196			تراجم الأدباء ص 170		رصيدي اللّغوي ص 173	

الشكل (08) جدول خاص بفهرس كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط¹

¹ - كمال هيشور: اللغة العربية- السنة الثالثة من التعليم المتوسط ص 6-7

2- مواضيع المقاطع التعليمية:

مقاطع مادة اللغة العربية الخاصة بمستوى السنة الثالثة متوسط، مستنبطة من حياة المتعلم اليومية، وهذا من منطلق تقريب المتعلم من مجتمعه، ومحاولة إدماجه فيه بطريقة سلسة، حيث إنها تتمحور حول ثمانية مقاطع تعليمية: الآفات الاجتماعية- الإعلام والمجتمع- التضامن الإنساني- شعوب العالم- العلم والتقدم التكنولوجي- التلوث البيئي - الصناعات التقليدية-الهجرة الداخلية والخارجية.

تتعلق هذه المقاطع الثمانية بمحاور ثقافية، عالجت مناحي مختلفة لحياة المتعلم، فتطرق للحياة النفسية، والاجتماعية، والمدرسية له.

تعزز المواضيع المنتمية لهذه المقاطع والمنتمية لدقة، والمختارة بعناية الأخلاق الفاضلة، في المتعلم وتغرس فيه القيم النبيلة، وترسخ فيه المبادئ السمة.

المقطع الأول (01)	الآفات الاجتماعية
المقطع الثاني (02)	الإعلام والمجتمع
المقطع الثالث (03)	التضامن الإنساني
المقطع الرابع (04)	شعوب العالم
المقطع الخامس (05)	العلم والتقدم التكنولوجي
المقطع السادس (06)	التلوث البيئي
المقطع السابع (07)	الصناعات التقليدية
المقطع الثامن (08)	الهجرة الداخلية والخارجية

جدول رقم (09) مواضيع المقاطع التعليمية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط¹

¹ - ينظر، كمال هيشور: كتاب اللغة العربية- السنة الثالثة من التعليم المتوسط ص 6-7.

قبل بداية المقاطع تناول الكتاب نموذجاً للتقويم التشخيصي تحت عنوان "أقوّم مكتسباتي القبلية"، وبعد نهاية المقاطع تناول نموذجاً للتقويم التحصيلي معنونا بـ "أقوّم مكتسباتي"، نموذجان على المعلمّ توظيفهما في بداية السنة الدراسية وفي نهايتها، أو الاستئناس بهما في صياغة التقويم المناسب من عنده.

3- لغة الكتاب:

يحتوي كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط على مجموعة من العناوين لها دلالة خاصّة وهذا مسرد توضيحي لها.

العنوان	مدلوله
أقوّم مكتسباتي القبلية (ص: 08)	نموذج للتقويم التشخيصي، يمكن للأستاذ استعماله أو البناء على منواله.
أتعلّم	صفحة تضم ثوابت الوضعية المشكلة الانطلاقية للمقطع التعليمي.
أصغي وأتحدث	ميدان فهم المنطوق وإنتاجه
أحضر	الوضعية الجزئية الأسبوعية
أقرأ نصّي	ميدان فهم المكتوب
أكتب	ميدان إنتاج المكتوب
أنتج (التي في صفحة إنتاج المكتوب)	حلّ الوضعية الجزئية الأسبوعية
الآن أستطيع	نشاطات الإدماج

حلّ الوضعية المشكلة الانطلاقية	أنتج (التي في صفحة الإدماج)
الوضعية الإدماجية التقويمية) وضعية جديدة من عائلة الوضعية المشكلة الانطلاقية).	أقوم إنتاجي
نموذج للتقويم التحصيلي، يمكن للأستاذ استعماله أو البناء على منواله	أقوم مكتسباتي (ص: 169)

جنول رقم (10) مسرد توضيحي لعناوين الكتاب¹

– أحمد سعيد مغزي: دليل استخدام كتاب اللغة العربية- السنة الثالثة من التعليم المتوسط -دار أوراس للنشر،
الجزائر، ت2017، ص45.

4- مخطط تنظيم التعلمات للسنة الثالثة متوسط:

4-1- أسابيع المقطع:

يستمر إنجاز كلّ مقطع تعلّمي أربعة أسابيع بيداغوجية متوالية بحجم ساعي إجمالي يقدر بثمانى عشرة ساعة.

يبتدى كلّ مقطع تعلّمي من المقاطع الثمانية بوضعية مشكلة انطلاكية تسمى (الوضعية الأم)، ويتواصل لثلاثة أسابيع تعليمية، يتناول كلّ أسبوع حلّ وضعية جزئية. يختتم كلّ مقطع بأسبوع الإدماج الذي يتم فيه حلّ الوضعية الانطلاكية المشكلة الأم، ويتضمن أسبوع الإدماج التقويم.

رقم	الأسبوع	طبيعة الأنشطة	الحجم الساعي
01	أسبوع تعلّمي	أنشطة تعليمية	4 سا و 30 د
02	أسبوع تعلّمي	أنشطة تعليمية	4 سا و 30 د
03	أسبوع تعلّمي	أنشطة تعليمية	4 سا و 30 د
04	أسبوع تعلّمي	أنشطة إدماج	4 سا و 30 د
المجموع			18 سا

جدول رقم (11): مقطع تعلّمي لنشاط اللغة العربية- السنة الثالثة من التعليم المتوسط.

4-1-1- الأسبوع التعلّمي:

يبلغ الحجم الساعي الأسبوعي لتدريس نشاط اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط أربع ساعات و30 دقيقة، وتتوزع هذه الساعات على الأنشطة والميادين كالآتي:

رقم	الميدان	النشاط	الحجم الأسبوعي	الساعي
01	فهم المنطوق وإنتاجه	تعبير شفوي	ساعة واحدة (1 سا)	
02	فهم المكتوب	قراءة مشروحة ودراسة نص	ساعة واحدة (1 سا)	
		قواعد اللغة	ساعة واحدة (1 سا)	
03	إنتاج المكتوب	تعبير كتابي	ساعة واحدة (1 سا)	
	المعالجة البيداغوجية			30 دقيقة
	المجموع			4 سا و30 د

جدول رقم (12): الحجم الساعي الأسبوعي للأسبوع التعلّمي

4-1-1-1- أسبوع الإدماج:

أمّا الأسبوع الرابع من كلّ مقطع تعلّمي فمخصّص لإدماج تعلمات المقطع التعلّمي.

رقم	الميدان	النشاط	الحجم الساعي الأسبوعي
01	فهم المنطوق وإنتاجه	إدماج في التعبير الشفوي	ساعة واحدة (1 سا)
02	فهم المكتوب	إدماج في القراءة المشروحة والدراسة الأدبية للنص والظواهر اللغوية.	ساعة واحدة (1 سا)
03	إنتاج المكتوب	- التدريب على الإدماج (حلّ الوضعية الأمّ باستثمار الإنتاجات الجزئية الأسبوعية). - الوضعية الإدماجية التقويمية (حلّ وضعية من نفس عائلة الوضعية الأمّ)	ساعة واحدة (1 سا)
04	عرض ومناقشة وتقويم المشروع		ساعة واحدة (1 سا)
	المعالجة البيداغوجية		30 دقيقة
	المجموع		04سا و 30 دقيقة

جدول رقم (13) تفصيل أسبوع الإدماج¹.

¹ - أحمد سعيد مغزي: دليل استخدام كتاب اللغة العربية- السنة الثالثة من التعليم المتوسط ص51.

5- الدراسة التطبيقية لميادين اللغة العربية:

5-1- الميدان الأول: فهم المنطوق:

اهتم اللسانيون التطبيقيون بمجال تعليم اللغة العربية، حيث انصب الاهتمام في مناهج الجيل الثاني على تعليمية فهم المنطوق (التعبير الشفهي) باعتباره الأساس في إكساب المتعلم اللغة العربية التي تكسبه بدورها كفاءة تواصلية، ولأننا على دراية بأن حلّ قضايا الاستعمالات اللغوية ومشاكلها يمر أساساً عبر حلّ مشاكل تدريسها.

5-1-1 مفهوم التعبير:

لغة: هو الإفصاح والإعراب عما في النفس بالكلام.

اصطلاحاً:

"هو ترجمة للأفكار والمشاعر الكامنة داخل الفرد نطق (حديثاً) أو كتابة، بطريقة منظمة وبأفكار مرتبة، مصحوبة بالحجج والبراهين"¹. إذا فهو ما أصبح يعرف في مناهج الجيل الثاني بإنتاج المكتوب. وهو نوعان:

5-1-1-1-5 التعبير الكتابي:

مفهومه: "هو امتلاك الفرد القدرة على نقل أفكار ومشاعر إلى الآخرين كتابة مستخدماً مهارات لغوية أخرى كفنون الكتابة وقواعد اللغة"² فهو يعتمد على الكتابة. وينقسم التعبير الكتابي إلى نوعين: وظيفي وإبداعي.

أ- التعبير الوظيفي:

هو التعبير الذي يؤدي غاية وظيفية تتطلبها المواقف الحياتية للمتعلم، كتلخيص كتاب أو عرض فصل من كتاب، أو تقرير، أو تحرير رسالة إدارية.

ب-التعبير الإبداعي:

هو كلّ تعبير يسعى من ورائه المتعلّم أو الكاتب إلى نقل أفكار وأحاسيس إلى الآخرين بأسلوب أدبي راق؛ غرضه التأثير في متلقي الرسالة سامعا كان أو قارئا، فهو تعبير ذاتي شخصي إبداعي، ويظهر هذا جليا في الخواطر والقصص القصيرة، وكتابة المذكرات الشخصية....

5-1-1-2- التعبير الشفهي:

مفهومه: يعرف بأنّه " إفصاح المرء عن أفكاره ومشاعره وما يجول في خاطره من خلال استخدام اللسان وإيصال ما يريد إلى الآخرين، وهذا النوع يعود الإنسان على الطلاقة في الحديث والتخلص من الخجل، والجرأة في إبداء الرأي، ضبط اللغة و إتقان استعمالها¹.

واللغة المنطوقة أسبق من المكتوبة" الكلام المنطوق مشروط بوجود اللغة². يؤثر الكلام على اللغة، فيعدل ويغير فيها" إنّ الكلام يضمن الحياة لهذا النظام الذي هو اللغة³.
المقطع التعليمي الذي سنطبق عليه الدراسة هو المقطع الخامس: العلم والتقدم التكنولوجي.

²-محمد الحناش: البنية في اللسانيات، ص188.

³- نقلا عن: ذهبية حمو الحاج، لسانيات التفظ وتداولية الخطاب، ص92.

6- المقطع الخامس: العلم والتقدم التكنولوجي¹

المقطع	النّص المنطوق	النّص المكتوب	قواعد اللغة	التعبير الكتابي	سند الإدماج	المشروع
5 العلم والتقدم التكنولوجي 89 ص	أثر التقدم العلمي على التلوث البيئي ص 91	دواء السرطان ص 92	أفعال الشروع ص 94	الحجاج ص 95 ص 100 ص 105	مجتمع المعرفة (منطوق) ص 106 التكنولوجيات الحديثة وتراسل المعطيات (مكتوب) ص 106	التصميم الحاسوبي لمجلة المتوسطة ص 108
	الدور الحضاري للإنترنت ص 96	الإدارة الإلكترونية ص 97	الصفة المشبهة باسم الفاعل وعملها ص 99			
	يا شباب الجزائر! ص 101	إلى أبناء المدارس ص 102	أدوات الشرط الجازمة ص 104			

جدول رقم (14) المقطع الخامس: العلم والتقدم التكنولوجي

¹ - المقطع الذي أسقطنا عليه الآليات التداولية.

7-الكفاءة الشاملة للمقطع الخامس:

الكفاءة الشاملة
يتواصل المتعلم بلغة سليمة، ويقرأ قراءات تحليلية واعية نصوصا مركبة مختلفة الأنماط مع التركيز على النمط الحجاجي لا تقل عن مئتي كلمة، وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية دالة.
الكفاءة المرحلية للمقطع
في نهاية المقطع يحرر نصا حجاجيا منسجما حول مقولة: العلم سلاح ذو حدين، أو مقولة أخرى تتعلق بالعلم وثماره، موظفا مكتسباته خلال المقطع ومراعي النمط المناسب.

جدول رقم (15) خاص بالكفاءة المنتظر تحقيقها من المقطع التعليمي¹

¹ - ينظر، أحمد سعيد مغزي: دليل استخدام كتاب اللغة العربية- السنة الثالثة من التعليم المتوسط ص53-54

الكفاءة المرحلية للمبتدئين		
ميدان إنتاج المكتوب	ميدان فهم المكتوب	ميدان فهم المنطوق وإنتاجه
- يحرر نصا حاجيا منسجما من أربعة عشر سطرا على الأقل بلغة سليمة فيها إطناب ويوظف قيما	- يقرأ قراءة تحليلية نصوصا مشكولة جزئيا محترما علامات الوقف ويحدد ألفاظا مقصودة ذات دلالة ويستثمرها في إثراء رصيده	- يصغي بوعي لخطابات شفوية حاجية ويفهم معناها ويعرض بعض فقراتها
متعددة.	اللغوي ويستتبطها في الظواهر النحوية والصرفية.	مدعومة بالحجة بلغة سليمة.
المواقف والقيّم		
- يعتز بلغته ويقدر مكونات الهوية الجزائرية - يحترم قيم الشعوب وأخلاق الأمة، ويثمن الصلة بالتراث الفكري واللغوي والأدبي للأمم. - ينتهج أساليب الإسماع والحوار، ويسهم في حياة الثقافة المدرسية في الحي أو القرية. - يستخلص من تجارب غيره ما يمكنه من فهم عصره وبناء مستقبله.		
الكفاءة العرضية		
- يبدي فضوله الفكري والعلمي، ويتواصل بلغة سليمة. - يحسن تكييف كلامه مع متغيرات الوضعية التواصلية باستعمال الأساليب المناسبة. - يثابر في أعماله لتحقيق مشروعه الحضري وينمي حسّه الفني وذوقه الأدبي الجمالي.		

-يوظّف الأدوات المناسبة. -ينمّي حسّه الفنّي وذوقه الأدبي الجمالي.
مركبات الكفاءة

جدول رقم (16) الكفاءات المرجو تحقيقها خلال المقطع التعليمي الخامس¹.

ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	ميدان فهم المكتوب	ميدان إنتاج المكتوب
-يفهم المعنى الإجمال للخطاب المسموع	-قراءة معبرة بضوابط النطق والاسترسال والوقف.	-يحترم التعلّيمات للخطاب المسموع.
-يفسر الكلام ويتفاعل معه. -يحلل الكلام وينقده. -يربط المضمون بالخبرات الشخصية.	-استخلاص الضوابط اللغوية والنحوية والصرفية. -تحليل الأفكار لاستخلاص القيم.	-وضوح الخط وتوظيف القيم.
الموارد المستهدفة		
الموارد اللغوية		إنتاج المكتوب
-الصفة المشبهة باسم الفاعل. -أفعال الشروع. -أدوات الشرط الجازمة.		الحجاج (01) الحجاج (02) الحجاج (03)

جدول رقم (17) خاص بالموارد المستهدفة خلال المقطع.

¹ - ينظر، أحمد سعيد مغزي: دليل استخدام كتاب اللغة العربية- السنة الثالثة متوسط - ص 53-54.

8- الوضعية الانطلاقية المشكلة الأم¹:

ككل بداية مقطع تعلّمي تكون الوضعية الانطلاقية المشكلة (الوضعية الأم) يكتبها المعلم على السبورة ليدّونها المتعلّمون على دفاترهم، تحلّ هذه الوضعية جزئياً مع نهاية كلّ أسبوع تعلّمي، وتحلّ كلياً في آخر حصّة في أسبوع الإدماج.

لا تأتي الوضعية الانطلاقية المشكلة في الدليل، وإنّما تسلم له من طرف الموجه التربوي، أو يجتهد المعلم في تحضيرها لا ضير في ذلك.

الوضعية الانطلاقية المشكلة (الوضعية الأم) الخاصة بالمقطع الخامس (العلم والتقدم التكنولوجي):

8-1- نص الوضعية الانطلاقية المشكلة الأم²:

كنت رفقة صديقك تشاهد فلما وثائقيا يدور موضوعه حول القنبلة الذرية والنووية، فقلت: أنظر يا صديقي أين وصلت أمريكا من تقدم علمي.

قال: لكن هذه القنابل تسببت في وفاة الآلاف في هيروشيما وناجازاكي، لأنّ هؤلاء العلماء فقدوا إنسانيتهم.

قلت: لكنّه العلم. لحظتها دخلت أمك مرعدة قول الشاعر:

لا تحسبن العلم ينفع وحده ***** ما لم يتوجّج ربّه بخلاق.

حينها قرّرتما كتابة مقال عن سلبيات وإيجابيات العلم وضرورة التحصن بالأخلاق في طلب العلم ونشره عبر المجلة الإلكترونية للمتوسطة.

المهمّات:

1- يتعرف على التقدم التكنولوجي ويعرف أنّ له دورين متناقضين سلبي وإيجابيا.

2- يتعرف على الدور الإيجابي للأترنت في مجالات الحياة ويستكشف دوره في

– ينظر، ¹ Education- onec- dz.blogspot.com

²–من نفس المصدر.

الإدارة.

3- يساهم في تقديم الجانب الإيجابي للعلم والتقدم بالتزام الأخلاق.

4- كتابة مقال تفسيري يتناول مقولة: (العلم سلاح ذو حدين) ويتبين الدور الحاسم للإنترنت في توجيه استخدامه.

نص فهم المنطوق:

عنوان النص: يا شباب الجزائر¹

أتمنّته متساميا إلى معالي الحياة، عريبد الشباب في طلبها، طاغيا عن القيود العائقة دونها، جامحا عن الأعنزة الكابحة في ميدانها، متقدّ العزمات، تكاد تحتدم حوائبه من ذكاء القلب، وشهامة الفؤاد، ونشاط الجوارح.

أتمنّته مقداما على العظائم في غير تهور، محجاما عن الصغائر في غير جبن، مقدّرا موقع الرّجل قبل الخطو، جاعلا أوّل الفكر آخر العمل.

أتمنّته واسع الوجود، لا تقف أمامه الحدود، يرى كلّ عربيّ أخا له أخوة الدّم، وكلّ مسلم أخا له أخوة الدّين، وكلّ بشر أخا له أخوة الإنسانية، ثمّ يعطي لكلّ أخوة حقّها فضلا أو عدلا.

أتمنّته حلف عمل لا حليف بطالة، وحلس معمل لا حلس مقهى، وبطل أعمال لا ماضغ أقوال، ومرتاد حقيقة لا رائد خيال.

أتمنّته مقبلا على العلم والمعرفة ليعمل الخير والنّفع، إقبال النحل على الأزهار والثمار لتصنع الشّهد والشمع، مقبلا على الارتزاق إقبال النّمل تجدّ لتجد، وتدّخر لتفتخر، ولا

مغزي: دليل استخدام كتاب اللغة العربية، ص94، نقلا عن: أحمد سعيد محمد البشير الإبراهيمي: آثار الإبراهيمي، ج3، ص509.

تبا لي ما دامت دائبة أن ترجع مرة منجحة ومرة خائبة.

أحبّ منه ما يحبّ القائل:

أحبُّ الفتى يَنْفِي الفَوَاحِشَ سَمْعُهُ كَأَنَّ بِهِ عَنْ كُلِّ فَاحِشَةٍ وَقْرًا

يا شباب هكذا كونوا، أو لا تكونوا.

البطاقة الفنية:

المقطع: الخامس	المستوى: س3		
المحور: العلم والتقدم التكنولوجي	مدّة الإنجاز: 1 أسبوع		
الميدان: أتذوق نصي	الوسائل المعينة: دليل اللغة العربية		
المحتوى المعرفي: يا شباب الجزائر	الأسبوع: الثالث		
الموارد المستهدفة: - يتعرف المتعلم على أفكار النص المسموع ويستثمرها في حياته. - يتمكن من التعبير عن آرائه بشواهد تتناسب مع مواقفه الحياتية. - ينتج نصوصا يبرز فيها دور الشباب في بناء المجتمع وتطوره.			
وضعية	الوضعية التعليمية التعلمية	الأهداف	التقويم
الانطلاق	أتهيا: تأمل الدول في الماضي قدما ومسايرة الدول المتقدمة، لذلك تبني آمالها على تطوير شبابها من خلال تعليمهم وزرع روح الخلق فيهم، وهذا ما سنلمسه في نصنا اليوم: يا شباب الجزائر.	يصغي بتمعن	تشخيصي

بناء التعلّيمات	الوضعية الجزئية الأولى: القراءة الأتمودجية: يقرأها المعلّم بهدوء وبصوت جهوري، يتمثل فيها معاني النصّ المسموع، ويحافظ على التواصل البصري مع متعلّميّه. يعيد قراءة النصّ المسموع للمرّة الثانية، ومن ثمّ يشرع في مناقشة الفهم مع المتعلّمين. س- حددوا أطراف الخطاب في نصّ "يا شباب الجزائر". ج- المخاطب (الكاتب)، المخاطب (شباب الجزائر)، موضوع الخطاب: نصائح وتوجيهات حول العلم والمعرفة والأخلاق الفاضلة.	يصغي جيداً ويدون رؤوس أقلام	تكويني
بناء التعلّيمات	س- ما الذي جعل الإبراهيمي يختار الشباب دون غيرهم؟ ج- لأنهم أساس بناء المجتمعات. س- ما الصفات التي تمثّلها الكاتب في الشباب؟ ج- تمثّله طموحاً، ذا عزيمة، شهماً، ذكياً، شهماً، مقداماً على العظائم حكيماً في معالجتها، متعففاً عن الصغائر، مفكراً متدبراً في أموره، ذا حنكة، مجداً في طلب العلم، مكداً في طلب الرزق، أخاً لكل أخ. أثري لغتي: أتمثّله: أتصوره -عربييد: مدمن على الشيء -طاغيا: متجاوزاً-عنان: لجام -جامحاً: مندفعاً -محجّاماً: معرضاً -حلف: مداوم -حلمقهي: يلزمه ولا يبرحه.	يناق ش ويحل ل ويج يب	تكويني ي
تكويني	يثري	يثري	تكويني

معجمه اللغوي يتوصل لاستنباط الفكرة العامة	الفكرة العامة: دعوة الكاتب شباب الجزائر إلى التسلح بالعلم والمعرفة والأخلاق الفاضلة للنهوض بالبلاد. القيم المستفادة: يقول أبو الحسن الندوي علي: " إنَّ العالم لا يمكن أن يصل إلى السعادة إلاَّ على قنطرة من جهاد ومتاعب يقدمها الشباب المسلم. ويقول الشاعر: يا نشء أنت رجاؤنا وبك الشباب قد اقترب	بناء التعلّّات بناء التعلّات
يستثمر	الوضعية الجزئية الثانية: أنتج مشافهة: إعادة بناء النصّ مشافهة.	ختامي
ي تكويد ي ختامي		

الجدول (18) نموذج لبطاقة فنية خاصّة بدرس فهم المنطوق

1- تحليل عملية التواصل:

يعد التواصل اللفظي الذي يوظفه المخاطب باستعمال الحركات الجسدية وتوظيف النبر في الخطاب أثناء التواصل من أهم العناصر المساهمة في إقناع المتلقي إن حركات المخاطب ونبرة صوته وتموجاته الصوتية كلّها عناصر خطابية.

فالخطاب الشفوي ينتهي ويتلاشى أي أنه يستهلك آنياً ويفعل في المتلقي فعلاً مباشراً لذا كان لزاماً على المتكلم أن يتصدى لعدوين خطيرين يهددان كلّ خطاب شفوي هما الغفلة والنسيان¹ إن النص المكتوب شيء حاضر أمامنا يمكننا أن نعيد قراءته وتحليله حسب ما نريد الأمر الذي يتيح نقده؛ لكن هذه الإمكانيات تتعذر مع الكلام الشفوي فالرسالة حدث يواكب اختفاؤه عملية إنتاجه فما لا نسمعه أو نحتفظ به يضيع إلى الأبد فعلى الخطيب إذا أن يقاوم عدوين قاتلين هما عدم الانتباه والنسيان².

" وليس في وسعه تحقيق ذلك إلا عن طريق إجراءات بلاغية أمّا المستمع فهو لا يملك إمكانيات النقد إذ عليه أن يتابع الخطاب ولكنه يستطيع من جهة أخرى أن يتحرر باللجوء إلى عدم الانتباه وعليه يصعب كيف يستطيع حجاج شفوي الاستغناء عن البلاغة².

سيكون للمخاطب الحفاظ على تركيز المتلقي وانتباهه من خلال توظيف التكرار، والتجنيس، والاستعارة والتمثيل والألغاز والكناية، والتشبيه فتوظيف البلاغة في الخطاب يمد النص الخطابي بقوة الإقناع والتأثير في متلقيه.

1-1- تطبيق مبدأ التعاون:

والمتعلم وهو يتحدث سينجز تعبيره الشفهي وفق مبدأ التعاون، حيث أنّ المتحدث (المتكلم) و المستمع (المتعلمين) يتعاونان من أجل فهم ما يقوله كلّ منهما، وإن لم يحدث التعاون فإنّ التواصل سيكون صعباً، وسيصبح عدم الفهم معيقاً لإتمامه.

¹ - أوليفري روبول: هل يمكن أن يوجد حجاج غير بلاغي؟ ت: محمد العمري، علامات، ص 79-80.

² - سامية الذريدي: الحجاج في الشعر العربي ص 121.

ويتحقق التعاون بتوظيف أربع مسلّمات للمحادثة وهي المبادئ الأربع التي جاء بها غرايس، وهي المبادئ التي يتبعها المستمعون والمتحدثون حتى تكتمل عملية التواصل.

المسلّمة الأولى: مسلّمة الكمية:

يتبع المتعلّمون مسلّمة الكم، يتزودون بالمعلومات، التي يلقيها عليهم المعلّم؛ فيتعاونون على جمع الكمية الأكبر منها كي يتمكنون من توصيل المعنى المقصود والهدف المنشود في الجزء الثاني من الحصّة، وضمنّ المعلّم كلامه معلومات غزيرة تجعل المعنى جلياً لا يعتريه الغموض، ولكن دون مبالغة، في الاستطراد في الوصف، والاسترسال في سرد المعلومات وإمداد المتعلّمين بمعلومات لا يحتاجونها وليست ضرورية بالنسبة لهم حتى لا يخالف المعلّم مبدأ التعاون ويتقيد بمبادئه،

فيرجوا المتعلّمون دوماً من المتعلّم الملقى لموضوعه ضمناً أو صراحة أن يتقيد بقول الضروريات في حديثه ويستغني عمّا هم في غنى عنه، كما قد يقوم المتعلّم الملقى باختزال الكثير من الكلام، فيحذف معلومات ضرورية التخلي عنها يضيف لبساً على الموضوع، ممّا يفرض على المتعلمين التدخل متسائلين عن تفاصيل مهمّة تخدم الكلام وتسهل فهمه. وهذا بعد إنهائه لسرد موضوعه وفي إطار المناقشة والنقد.

المسلّمة الثانية: مسلّمة الكيف

يتعاون المتحدثون (المتعلّمون) بأن يقولوا ما يعرفونه أو يتبين لهم أنه صواب، وتجنب قول ما يعتقدون أنه ليس بصحيح، وعند حديثنا نفترض أنّ معلومات المتحدث (المتعلّم) صائبة.

المسلّمة الثالثة: مسلّمة الصلة

يناقش المتعلّمون المتعلّم (المتحدث) التي ألقى موضوعه على مسامع زملائه، ويتعاون كلّ من المرسل والمستقبل (المتحدث/ السامع) في إثراء الدرس بالنقاش الذي يكون ذا صلة بالمحادثة.

المسلمة الرابعة: مسلمة الطريقة (الملاءمة)

ينتهج المتعلم (المتحدث) مبدأ الملاءمة وهذا عندما يتعاون مع زملائه المتعلمين فيكون واضحا في إلقائه لموضوعه، متجنباً الإبهام قدر الإمكان، معتمداً على تبسيط رسالته، لا يوجز حد التقصير فيخلّ بالمعنى ولا يطنب حد الإسهاب، أفكاره منظمة، متسلسلة تسلسلا منطقيا، وظّف ألفاظا سهلة، مألوفة، يفهمها باقي المتعلمين، وتجنب الصعب منها.

وبهذا يكون قد تعاون مع بقية المتعلمين مطبقا مسلمة الملاءمة في التعاون الذي اتضح جليا في كلام المتعلم الذي حمل أسلوبا بسيطا.

2- تحليل المهارات اللغوية في عملية التواصل البيداغوجي: (المحادثة والاستماع):

2-1- مهارة المحادثة:

2-3- إدارة المحادثة¹:

على المتعلم المتحدث، والمعلم بدوره كموجه ومرشد، وبقية المتعلمين المستمعين أن يتعاونوا ويعملوا معا لجعل المحادثة ذات قيمة علمية نفعية، فعالة، وهذا من خلال حسن إدارة المحادثات المبنية على الأسس الآتية:

أولا: بدء المحادثة- ثانيا: المحافظة على المحادثة - ثالثا: اختتام المحادثة.

أولا بدء المحادثة:

ارتبكت المتعلمة في بدء المحادثة وهذا نظرا لأنّ استهلال أي موضوع يكون صعبا على المتعلمين خاصة إذا كان شفويا، ملقى على مسامع المتعلمين، فالارتباك يصيب المتعلم في البداية فقط، وقد يتطور مع بعض المتعلمين إلى خوف من عدم القدرة على إلقاء أفكار الموضوع مرتبة كما رتبها وهو على طاولته قبل صعوده إلى المنصة، وقد يكون بسبب خوفه من عدم تجاوب زملائه مع موضوعه

ثانيا: المحافظة على المحادثة:

تمكنت المتعلمة من الإلمام بكلّ جوانب الموضوع وأعدت بناءه بكلّ جزئياته،

¹ - ينظر، سناء محمد سليمان: سيكولوجية الاتصال الإنساني ومهاراته، 188.

- بعد الانتهاء من الإلقاء تُحال الكلمة لتدخل باقي المتعلمين للإدلاء بملاحظاتهم البناءة، وإبراز أهم النقاط التي وفقت فيها زميلتهم، وذكر نقاط الإخفاق
- لم توظف أسلوبها الخاص إلا قليلا واعتمدت بشكل كبير على أسلوب الكاتب. مما يدل على أنه ينقصها الجرأة الأدبية.
- اللغة: اعتمدت المتعلمة على ألفاظ الكاتب وغيّبت معجمها اللغوي.
- التواصل البصري: ظلت المتعلمة مطأطئة الرأس وعيونها تنظر إلى الأسفل في بداية إلقاءها؛ مما يوحي أنها خجولة وثقتها بنفسها ضعيفة.
- كانت ذاكرتها قوية مما جعلها تحتفظ بالكثير من أسلوب الكاتب، والغاية من ميدان فهم المنطوق هو إعادة بناء النص المسموع بأسلوب المتعلم الخاص.
- عدم الثبات في وقفة المتعلمة، وتحركها الدائم وهي في مكانها واهتزاز جسمها دليل على ارتباكها.

ثالثا: اختتام المحادثة:

وفقت المتعلمة في إنهاء موضوعها بحوصلة شاملة جعلتها في شكل قيمة تربوية، دعمتها بحكمة قوّت بها خطابها الشفوي ف" لا تواصل باللسان من غير حجاج، ولا حجاج بغير تواصل باللسان"¹.

" تقوم المحادثة الفعّالة على التواصل بين شخصين كحوار تفاعلي، وليس كحوار خطي؛ ويشير الحوار الخطي إلى ذلك الضرب من التواصل الذي يتكلم فيه شخص واحد بينما يصغي الآخرون، ولا يكون هناك تفاعل بين المشاركين"².

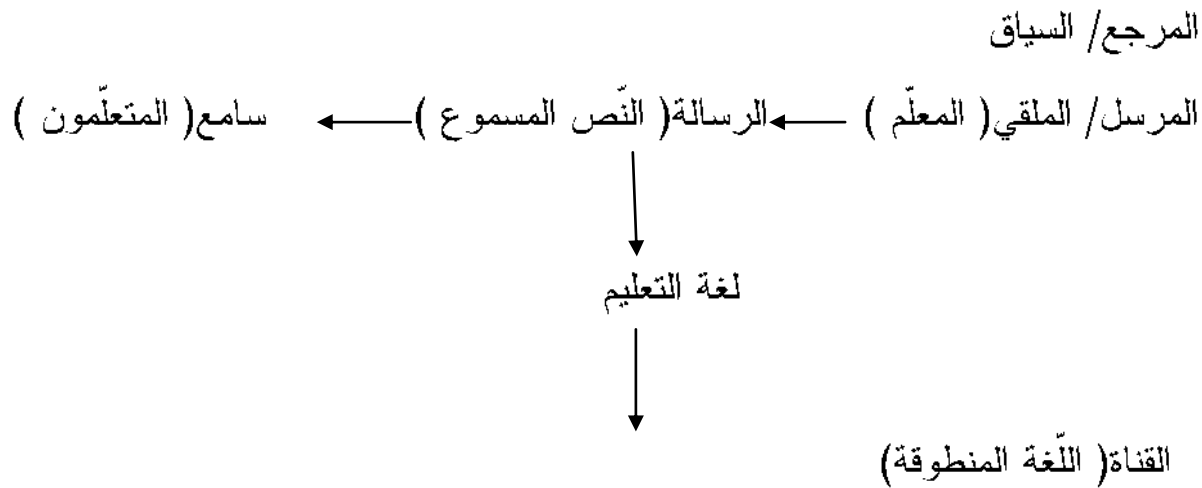
وهذا ما جاء به الإصلاح الجديد للمناهج التعليمية، حيث أدمج المتعلم في العملية التعليمية التعلمية، وأصبح قوة فاعلة في التعليم، كما أصبح التواصل يدور في خط عرضي بين معلم ومتعلم أو مجموعة متعلمين، يتشاركون في الحصول على المعرفة. بعدما كان

¹ – عبدالرحمان طه: التواصل والحجاج، ص5.

² – سناء محمد سليمان: سيكولوجية التواصل الإنساني ومهاراته، ص191.

المعلم يجلس على رأس هرم المثلث الديداكتيكي، وكان الوحيد الذي يحوز على المعرفة بينما المتعلم خالي الذهن منها، مما جعل التواصل خطيا.

3- مخطط العملية التواصلية:



الشكل (16) مخطط العملية التواصلية التعليمية

3-1-المرسل/ المعلم: هو قائد العملية التعليمية والموجه لها، يقتصر دوره على الإرشاد والتوجيه، وتصويب الخطأ وتعديل السلوك. فما يشترط في المعلم الكفاء هو أن يكون مالكا للقدرة (الكفاءة) التواصلية، ويحوز كفاءة لغوية، مستوعبا محتويات الرسالة قبل لقائه مع المتعلمين، وبالفعل هذا ما لمسناه في المعلمة، كما أنها اتبعت كل مراحل إنجاز درس مسموع الخاص بميدان فهم المنطوق.

فكانت البداية بأنها هيأت المتعلمين فساد الصمت في قاعة الدرس، ثم شرعت في وضعية الانطلاق، إذ مهدت من خلالها للنص المسموع. إلى هنا الحوار فردي على شكل إلقاء، بعدما أسمعت المعلم نصّها قامت بطرح أسئلة الفهم، وأصبح الحوار جماعيا ثريا بالمناقشة، ممّا أكسبه طابع التفاعلية. و تبقى المعلم هي التي تدير العملية التعليمية، مرشدة، موجهة، ناصحة، موزعة الأدوار على المتعلمين أثناء الإجابة دون إهمال أحدهم، أو التحيز لمتعلم على حساب آخر.

تساعد المعلمة المتعلمين في طرح الأسئلة على زميلتهم كأن تقول: ما رأيكم فيما قدمت زميلتكم، أو كيف بدا لكم موضوعها؟ من له ملاحظات حول موضوع المتعلمة؟ وغيرها من الأسئلة الهادفة.

يتركز دور المعلمة إلى جانب التوجيه في تقويم المتعلمة (العارضة) وتقويم باقي المتعلمين من حيث اختيار الأسئلة وطريقة توجيهها، وكيفية تقديمها، إذ تتدخل بين الفينة والأخرى، لتهدئة أحدهم بسبب نقد هدام وجهه للمتعلمة دون قصد منه حتى لا يربكها أو يضر بنفسيتها.

تتدخل كموجه في حالة عدم احترامهم لخصائص الحوار وآداب أخذ الكلمة.

وتتدخل إذا ما وظفت المتعلمة الملقية بعض الألفاظ العامية؛ وكثيرا ما يحدث هذا مع المتعلمين إذا غاب عنهم استحضار مفردات فصيحة يستبدلون بها أخرى عامية. وعلى المعلمة أن تفهم متعلميها أن كفاءة المشافهة مهمة جدا بل أسبق في التعلم من كفاءة الكتابة والقراءة.

دارت عملية التفاوض بين المتعلمة وباقي زملائها، أجابت على تساؤلات المتعلمين، كما ردت على ملاحظاتهم، تقبلت البعض منها ورفضت ملاحظات أخرى.

برزت شخصية المتعلمة من خلال المناقشة، وبدت قوية واثقة من نفسها، وسرعان ما ذهب الخجل والارتباك عنها.

وبناء شخصية قوية، سوية، متزنة هو هدف آخر يسعى المعلم إلى إكسابه للمتعلمين من خلال ميدان فهم المنطوق.

فالمعلمة وجهت وأرشدت، وقومت وأدارت العملية التعليمية التعلمية وهذا هو دورها في التعليم الجديد المبني منهاجه على المقاربة بالكفاءات.

3-2- المستقبل/ المتعلم:

هو محور العملية التعليمية التعلمية، وقد كان المحور الثاني في العملية التواصلية؛ وما لاحظته أنه تفاعل مع النص المسموع، كان حسن الاستماع، مالكا جيّدا لمهارة

الاستماع، وهذا بعدما وفّرت لهم المعلّمة سياق التواصل، ركز مع المعلّمة ودليل ذلك أنّ المتعلّمة عندما أعادت تركيب النّص وإعادة بنائه، حافظت بنسبة كبيرة على أسلوب الكاتب من جهة ومن جهة ثانية ظهر تركيز المتعلّمين في توجيهاتهم لزميلتهم لتصويب عثراتها، وتدخلاتهم المتكررة والصائبة لمساعدتها من أجل مواصلة خطابها الشفهي.

وظفت المتعلّمة التواصل اللفظي وغير اللفظي، فتحدثت، وأوامت وتواصلت بصريا واستعانت بيديها، وأمارات الوجه لإيصال خطابها في أرقى صورته.

3-2-الرسالة:

تمثّلت في النّص المسموع (يا شباب الجزائر) الذي ألّفته المتعلّمة على مسامع زملائها، وهي مدار الحوار التفاعلي الذي دار بين المتعلّمة وباقي المتعلّمين في دور السامعين (المستمعين) والمعلّم كطرف ثالث في العملية التواصلية مراقبا وموجها لهم.

وقد كانت الرسالة ملائمة لمستوى المتعلّمين المعرفي والفكري، وحاجتهم لمثل هذا النوع من المعرفة.

3-3- القناة:

وهي وسيلة للنقل المعرفة، في التعبير الشفهي تكون القناة الرئيسية هي اللغة، راعت المتعلّمة مستوى المتعلّمين، فلم توظف إلا ملفوظات الكاتب، ولم تظف إلا النزر اليسير من معجمها اللّغوي الخاص، وما استصعب من المفردات كانت قد قامت بشرحه المعلّمة بمعونة المتعلّمين، مع توظيفه في جمل مفيدة من إنشائهم.

كما تمكنت المتعلّمة من إيصال رسالتها إلى زملائها فتمكنت من فهمها وإفهامها لهم بلغة سليمة.

3-4-السياق/ المرجع:

ويعد من أهم عناصر التواصل، وقد كان سياق الخطاب (يا شباب الجزائر) مستوحى من حياة المتعلّم الاجتماعية، أبرز قيما راقية، على المتعلّم أن يستفيد منها إذ هي

مستنبطة من حياته اليومية؛ فما عليه إلا أن يستثمرها في تعابير ومحدثاته، ويعمل بها في الحياة العامة..

4-الحجاج:

4-1- البعد الحجاجي للاستفهام الحقيقي في الخطاب التعليمي:

4-1-1- الاستفهام الحقيقي وبعده الحجاجي :

تمثل الأسئلة التي تطرحها المعلمة المقتضى أو المعطى الذي يشترك فيه السائل والمسؤول/ المعلم والمتعلمون، ويمثل الجواب البؤرة، حيث يمثل المعلومة ومدار الكلام في الإجابة (مركز الاهتمام).

إن طرفي الحوار يدركان أهمية طرح السؤال أثناء سير الدرس، حيث يعد وسيلة مهمة تسهم في دفع المتعلمين إلى المشاركة في إعداد الدرس وفهمه.

فمثلا لو أخذنا السؤالين التاليين من الأسئلة التي طرحتها المعلمة على المتعلمين سنجد أنهما يحويان طاقة إقناعية كامنة تتمثل في أنهما يقومان على افتراض ضمني يعمل على إلزام المتعلم (المستفهم) بإجابة محددة.

السؤال الأول: ← المقتضى: ما هو موضوع الخطاب المسموع؟

السؤال الثاني: ← المقتضى: من المتسبب فيه؟

إن صيغة السؤال الأول تكسب المتعلم الثقة في النفس، فهو سؤال تمهيدي إجابته جلية، يعلم المعلم أن كل المتعلمين على دراية بالجواب الصحيح.

أما صيغة السؤال الثاني فإن مقتضى الناشئ عنه يفرض على المتعلمين إجابة محددة.

أما في باقي الحوار فعمدت المعلمة على توجيه أسئلة تجعل من الافتراضات الضمنية وسيلة للتأثير، فكان الزوج (سؤال/ جواب) مستخدما للوصول إلى مشكلة معروضة وهي المغزى العام للنص المنطوق، والخروج بأهم القيم الواردة فيه.

المعلمة: ما هي أهم قضية شغلت الرأي العام العالمي في وقتنا الحالي؟

المتعلم: التلوث البيئي.

المعلّمة: كيف كان تصرف الجهات المعنية تجاه هذه المعضلة؟

المتعلّم: عقدت عدّة مؤتمرات منظمة من قبل الأمم المتحدة والمنظمات الدولية لدراسة الحالة وإيجاد الحلول.

المعلّمة: متى شعر الإنسان بخطورة التلوث البيئي؟

المتعلّم: في الوقت الراهن.

المعلّمة: لماذا لم تنتشر هذه الظاهرة قديماً؟

المتعلّم: لانعدام وجود المصانع والسيارات قديماً.

المعلّمة: تحمّل الجهات المعنية والمنظمات الدولية الإنسان بالدرجة الأولى المسؤولية الكاملة حدوث مشكلة التلوث البيئي. كيف ذلك؟

المتعلّم: حاول الإنسان منذ خلق البشرية التطوير من نفسه والسعي وراء توسيع سبل عيشه، فراح يستثمر في الطبيعة لخدمة نفسه، فاستخدمها استخداماً غير عقلاني، ممّا تسبّب في انتشار الملوثات، وبقياً أنشطته الإنتاجية الاستهلاكية التي دمّرت الهواء والماء والأرض.

إنّ المعلم من خلال هذا الحوار يسعى لتوسعة الفهم لدى المتعلّمين وتوضيح ما هو غامض لديهم ولمعرفة مدى استيعابهم للخطاب المنطوق.

فصيغة الزوج (سؤال/ جواب) تبرز وظيفة حاجية، فالمعلّمة بطرحها لصيغة الأسئلة على المتعلّمين، وحتى تساؤلات المتعلّمين أنفسهم التي يطرحونها على كلّ من يتولى إعادة بناء النصّ مشافهة، تجبر المستفهم على الإجابة عليها، فالجواب قد مثّل السؤال وظيفة حاجية أبرز من خلالها درجة فهم المتعلّم للخطاب المنطوق.

فهذا المسار الحاجي الضمني الذي نجده في سير أي درس وإنجازه والذي يبني من الاستفهام الحقيقي يمهد سبيل إقرار المخاطب بما يعرض عليه من قضايا بواسطة الاستفهام إقراراً لا يتطلّب منه بذل جهد في التفكير، حيث إنّ هذا المخاطب بالاستفهام (المتعلّم) سرعان ما ينخرط في دورة الخطاب، ويتجاوب معها، ويقرّ بها. "وإنّ أبلغ الحجج وأشدها

إلزاما للخصم وأكثرها إقحاما له ما نطق بها هو نفسه وساهم في صنعها من خلال إجابته عن الاستفهام الموجه إليه¹.

ففي الاستفهام المتعلم مسهم في إنتاج الحجج، وهو صانعها، ويتقيد بها، فالحجاج بالاستفهام يشكل حجر الأساس في الإيقاع بالمخاطب وإقناعه بالفكرة. فالإقرار الحاصل بين المعلم والمتعلمين بواسطة الاستفهام سيتحول إلى حجة.

الخاتمة:

- يشكل نشاط التعبير بنوعيه نقطة انعطاف في مسيرة المتعلم العلمية، إذ يعد صورة تعكس حصيلته المعرفية، وتبرز مدى تمكنه من لغته وتحكمه فيها.
- فهم المنطوق (التعبير الشفهي) مهارة يكتسبها المتعلم، ليتحكم بها في العملية التواصلية، إذ من خلالها تبرز قدرته على استثمار رصيده اللغوي.
- ميدان التعبير الشفهي (فهم المنطوق) يسعى إلى تنمية قدرات المتعلمين الذهنية والنفسية، ويكسبهم ثقة في النفس مما ينمي قدرات التواصل لديهم.
- إكساب المتعلم القدرة التواصلية يسهم في رقي اللغة

الميدان الثاني: القراءة المشروحة

عنوان الدرس: إلى أبناء المدارس²

في المدرسة تنبت شجرة العلم والمعرفة والأخلاق الفاضلة والقيم العليا وثمارها التي نقطفها هي أبناء على قدر من العلم الصحيح، والخلق الفاضل والتفكير السليم. فما هي الرسالة التي يحملها هذا النص لأبنائنا في المدارس؟

كَفَى بِالْعِلْمِ فِي الظُّلُمَاتِ نَوْراً يُبَيِّنُ فِي الْحَيَاةِ لَنَا الْأُمُورَ

¹ - عبد الله صولة: الحجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية، ص429.

- أحمد سعيد مغزي: كتاب اللغة العربية- السنة الثالثة من التعليم المتوسط - ص102، نقلا عن: معروف

² الرصافي: الديوان.

فَكَمْ وَجَدَ الدَّلِيلُ بِهِ اعْتِزَا زَا وَكَمْ لَبَسَ الْحَزِينُ بِهِ

سُرُورًا

تَرِيدُ بِهِ الْعُقُولُ هُدًى وَرُشْدًا	وَتَسْتَعْلِي النُّفُوسُ بِهِ شُـُـرُورًا
إِذَا مَا عَقَمَوْطَنَهُمْ أَنْـَاسٌ	وَلَمْ يَبْنُـُوا بِهِ لِلْعِلْمِ دُورًا
فَإِنَّ ثِيَابَهُمْ أَكْفَانُ مَوْتِـَاسِي	وَلِيَأْسَ بِيُوتِهِمْ إِلَّا قَبـُـورًا
أَبْنَاءَ الْمَدَارِسِ إِنَّ نَفْسِي	تُؤَمِّلُ فِيكُمْ الْأَمَلَ الْكَبِيرَ
فَسُقِيَا لِلْمَدَارِسِ مِنْ رِيـَاضِ	لَنَا قَدْ أَنْبَتَتْ مِنْكُمْ زَهـُـورًا
سَتَكْتَسِبُ الْبِلَادُ بِكُمْ عِلْمًا	إِذَا وَجَدَتْ لَهَا مِنْكُمْ نَصِيـَـرًا
إِذَا ارْتَوَتْ الْبِلَادُ بِفَيْضِ عِلْمٍ	فَعَاجِزُ أَهْلِهَا يُمَسِّي قَدِيرًا
وَيَقْوَى مَنْ يَكُونُ بِهَا ضَعِيفًا	وَيَغْنَى مَنْ يَعْيشُ بِهَا فَقِيرًا
وَلَكِنْ لَيْسَ مِنْتَفِعًا بِعِلْمٍ	فَتَى لَمْ يُحْرِزِ الْخُلُقَ النَّصِيـَـرًا
إِذَا مَا الْعِلْمُ لَابَسَ حُسْنَ خُلُقٍ	فَرَجَّ لِأَهْلِهِ خَيْرًا كَثِيرًا
وَمَا أَنْ فَازَ أَغْزَرْنَا عِلْمًا	وَلَكِنْ فَازَ أَسْلَمْنَا ضَمِيرًا

يرفق النصّ القرائي أو القصيدة الشعرية في كتاب المتعلّم بأسئلة للمناقشة من أجل تحديد الفهم العام للنص، وتكون تحت عنوان:

أفهم وأناقش:

- 1- لمن يوجه الشاعر رسالته هذه؟ ما العبارات التي تدل على ذلك؟
- 2- إلا يوجههم؟ لماذا؟
- 3- لماذا ربط الشاعر بين العلم والأخلاق؟
- 4- ما الفرق حسب الشاعر بين من يهتم بالعلم والمدارس، ومن لا يهتم بهم؟

5- ما الفكرة العامة للنص؟

يختتم كل درس في الكتاب المدرسي بتقويم، يُحصي فيه المعلم مدى تحصيل المتعلمين للمغزى من الدرس، وما الذي اكتسبوه منه ويكون بعنوان:

أقوم مكتسباتي:

ما المغزى من قول الشاعر:

فسقياً للمدارس من رياضٍ لنا قد أنبتت منكم زهراً

البطاقة الفنية لدرس القراءة المشروحة:

المقطع: الخامس الأسبوع: الثالث

المحور: العلم والتقدم التكنولوجي

الميدان: قراءة مشروحة

المحتوى المعرفي: إلى أبناء المدارس

الكتاب المدرسي، ص 102

مدة الإنجاز: 1سا

الفئة المستهدفة: س3

الوسائل المعينة: الكتاب

الموارد المستهدفة:

- يتمكن المتعلم من التحكم في القراءة ويستوعب المقروء.

- يستطيع التعبير عن آرائه ومشاعره بأمثلة واقعية وشواهد حجج تتماشى مع الموقف.

- يتذوق المقروء ويكتشف كل جوانبه الجمالية، ويدرك عاطفة الشاعر.

- يستنبط قيم القصيدة، ويبرز دور المدرسة في تنشئة الفرد.

وضعية	الوضعية التعليمية التعليمية	الأهداف	التقويم

الانطلاق	أتهياً: يسعى الآباء دوماً لترقية أبنائهم من خلال تربيتهم التربية الصالحة وتعليمهم العلوم النافعة، حتى يكونوا قدوة لغيرهم، مساهمين في بناء مجتمعهم، وهذا ما دعا إليه البشير الإبراهيمي وسنتناوله في نصنا اليوم" إلى أبناء المدارس " للشاعر معروف الرصافي.	ينصت مهتماً بالموضوع	تشخيصي
بناء التعلّات	1- التعريف بالشاعر: هو معروف بن عبد الغني بن محمود الجباري، ولد سنة 1875م، وتوفي سنة 1945م، شاعر عراقي كردي الأصل من أهم أعماله ديوانين شعريين، ومجموعة مؤلفات منها: الرسالة العراقية، الأدب الرفيع آراء أبي العلاء. 2- الوضعية الجزئية الأولى: أ- القراءة الصامتة: دعوة المعلم المتعلمين إلى قراءة نص " أبناء المدارس " قراءة صامتة بصرية. ب- القراءة الأتمونجية: يقرأ المعلم القصيدة قراءة جهورية، فاحصة ومنغمة، يحترم فيها القراءات الشعرية ويؤدي النبر جيداً، ويوظف الحس حركي، ويحاول التواصل بصرياً مع المتعلمين بين الفينة والأخرى. 3- الوضعية الجزئية الثانية:	تعرف على شخصية أدبية جديدة	تكويني
بناء التعلّات		يتابع القراءات ويتدخل للتصحيح	تكويني

تكويني	يتدخل ليناقدش	أ- مناقشة الفهم: س- لمن وجّه الرّصافي خطابه؟ ج- إلى أبناء المدارس. س- دعا الشاعر أبناء المدارس إلى ضرورة تحقيق أمرين أساسيين تقوم عليهما حياتهم وتبني بهما دولتهم، حدّدهما. ج- طلب العلم والتحلي بالأخلاق الفاضلة.	بناء التعلمات
تكويني	يستخرج الفكرة العامة	الفكرة العامة: إبراز الشاعر قيمة العلم إذا ما اقترن بفضائل الأخلاق ودعوته أبناء المدارس إلى ضرورة تحصيلهما معا. ج- قراءة المتعلّمنا المحروصة والمتابعة: يطلب المعلم منثلة من المتعلّمين قراءة النص على أن توزع القراءات عليهم فجائيا لضمان متابعتهم، وكذلك يقرأ أولا الأجود قراءة، ثم الجيد، ثم الحسن وهكذا، مع متابعة المعلم، وتنبههم بالخطأ في حينه ومعالجته. -تقسيم القصيدة بحسب معيار المعنى (الأفكار الرئيسية):	بناء التعلمات
تكويني	يناقدش	أ- الوحدة الأولى { 1 - 5 } قراءتها وتذليل صعوباتها: س- أبرز وجه الشبه بين العلم والنور في القصيدة. ج- شبه الكاتب العلم بالنور لأنّ النور يبدي الظلام، وينير لنا دروب الحياة، وكذلك العلم يبدي الجهل، وينير	

تكويني	يتوصل للفكرة الأساس	العقول. س- ما مآل من لا يسعون إلى طلب العلم؟ ج- شبههم بالأموات. أثر يلغتي: تستعلي: ترتفع دور: ج. دار. الفكرة الرئيسة الأولى: إقرار الشاعر بأن ازدهار الأمم ورقياً لا يتحقق إلا بالعلم وتقهرها لن يكون إلا بتراجع أبنائها عن طلبه. ب- الوحدة الثانية { 6 - 10 } : قراءتها وتذليل صعوباتها. س- لماذا تأمل الشاعر في أبناء المدارس؟ ج- لأنهم رجال الغد وحماة الوطن، ويعلمهم وتعليمهم تنهض الأمة. س- كيف ينعكس العلم على الأمة؟ ج- يقوى به الضعيف ويعز به الذليل. الفكرة الأساسية الثانية: أمل الرصافي في أبناء المدارس لبناء أمة راقية. ج- الوحدة الثالثة { 11 - 13 } : س- من الذي علمه ضره أكثر من نفعه؟ ج- صاحب الخلق السيء.	بناء التعلمات بناء التعلمات
تكويني	يثري		

	معجمه اللغوي يعطي فكرة النص الثالثة	س- متى ينفع العلم صاحبه؟ ج- إذا تزين علمه بالخلق الجميل. س- ولمن الغلبة؟ ج- يفوز ذو الخلق على ذي العلم. أثري لغتي: يحرز: يسن - يحز. لابس - خالط. رجّ (أمر رجي) : أمل. الفكرة الرئيسة الثالثة:	
تكويني	يصل إلى قيم النص	دعوة الشاعر أبناء المدارس إلى وجوب اقتران العلم بمكارم الأخلاق. القيم المستفادة: يقول الشاعر:	بناء التعلم
تكويني	يدرك عاطفة الشاعرة يستخرج البديع من النص والصور البيانية	لا تحسبن العلم ينفع وحده ما لم يتوّج ربّه بخلاق الوضعية الجزئية الثالثة: أتذوق نصّي: ج- العاطفة التي يكنّها الشاعر لأبناء المدارس هي عاطفة حبّ وتقدير واحترام، ويتجلى هذا من خلال حثهم على طلب العلم والتحلي بالأخلاق السامية. ج2- المحسن البديعي الموجود في البيت الثاني: الذليل # اعتزاز الحزين # سرور ونوع الطباق غي الحالتين هو طباق الإيجاب.	

ختامي

¹- ينظر، عبد السلام عشير: عندما نتواصل نغير، ص 65

والقول في البنية التواصلية وجب أن يقترن بالفعل، والخطاب التعليمي التواصلية، وغاية القول التأثير والإقناع في المتعلم، وإن لم يقترن بالفعل لا غاية مرجوة منه، ولا تأثير له على المخاطب، لأنّ التخاطب في الحقل التعليمي يتم بين مخاطب ومخاطب يتسمان برجاحة العقل، يسيطر على خطابهما المنطق، وعلى أفعالهما الرزانة، مما يحتم ربط هذه الأقوال بقواعد تحدد الفائدة التواصلية، والتي تعرف بقاعدة التبليغ وهي التي تحقق العملية التواصلية العقلانية.

1- أفعال الكلام ضمن الوضعيات التعليمية:

الوضعية	الفعل الكلامي	الفعل الإنجازي	الفعل التأثيري
1	- يسعى الآباء دوماً لترقية أبنائهم من خلال تربيتهم التربية الصالحة، وتعليمهم العلوم النافعة. - حتى يكونوا قدوة لغيرهم. - وهذا ما دعا إليه البشير الإبراهيمي - وهذا ما دعا إليه البشير الإبراهيمي. - وسنتأوله في نصنا اليوم.	- لفت انتباه - إنصات - إمعان - إثارة ذهنية المتعلم - شد الفكر	- استذكار الآباء - استوقاف الأبناء وتذكيرهم بحياتهم مع آبائهم. - إقناع المتعلم بواجب الآباء نحو أبنائهم. - تذكير الأبناء بالجهد الذي يبذله الآباء نحو الأبناء من أجل التربية الصالحة.

- يمكن للشخصية أن تترك أثرا فعليا في ذهن المتعلم لأنه قدوة يمكن للمتعلم الاحتذاء به. - الأثر المفهومي والفكري والمعرفي الذي يتركه النص في ذهن المتعلم وفي نفسه.	-لفت انتباه المتعلمين إلى معروف الرصافي - التعرف على شخصية أدبية جديدة. - فتح الكتاب ص 102. - قراءة النص - فهم ا - مشاركة المتعلمين في المناقشة وإجاباتهم على أسئلة الفهم العام.	-التعريف بالشاعر. -اقرأوا النص قراءة صامتة. -لمن وجه الشاعر خطابه؟ -دعا الشاعر أبناء المدارس لتحقيق أمرين أساسيين تقوم عليهما حياتهم، وتبنى بهما دولتهم، حدّدهما.	
---	---	---	--

2	- أسئلة وضعية بناء التعلّيمات غرضها قياس مدى فهم المتعلّمين للنّص القرائي. - أبرز وجه الشبه بين العلم والنّور. - ما مآل من لا يسعون إلى طلب العلم؟ - لماذا تأمل الشاعر في أبناء المدارس؟ - كيف ينعكس العلم على الأمّة؟ - من الذي علمه ضرره أكثر من نفعه؟ - متى ينفع العلم صاحبه؟ - لمن الغلبة؟ - شرح مفردات النّص الصعبة	- توسعة الفهم العام والدقيق لجزئيات النّص. - التجاوب مع المعلّمة ومشاركتها في المناقشة. - إسهامات المتعلّمين في تقسيم النّص حسب المعنى الإجمالي لكلّ وحدة. - إنتاج أفكار رئيسة لكل وحدة من وحدات القصيدة. - محاولة إيجاد معاني المفردات الصعبة من خلال سياقاتها في النّص.	- التجاوب مع النّص والتأثر به، والانفعال ورد الفعل الناتج عن فهمه الفهم الصحيح. - التوصل إلى فهم النّص فهما دقيقا بكلّ جزئياته. - إثراء المعجم اللّغوي للمتعلّمين. - التأثير في المتعلّمين وتوجيههم إلى قاعدة عامّة مفادها الأخلاق ركيزة أساس في بناء المعرفة وتثبيتها، والعمل بها لبناء وطن راق، ومتطور في كلّ المجالات الحياتية. - التوصل إلى استنباط القيم التربوية والوطنية والاجتماعية من نصّ أبناء المدارس.
----------	---	--	--

وبالعودة لنص " أبناء المدارس " لوجدناه عبارة عن مجموعة من الأمور التي غرضها طلب القيام بسلوك ما، أو النهي عن القيام بسلوك مشين، أو التوجيه الذي غايته تغيير فكرة لدى أبناء المدارس، أو النصيح الذي قدمه الشاعر لهم ، والاستفهاميات التي وردت في البطاقة الفنية وكانت غايتها توسيع الفهم العام للخطاب الشعري، والتي تدور حول علاقة أبناء المدارس بالعلم النافع المصحوب بالأخلاق الفاضلة.

فالدراسات التي تقوم عليها نظرية الأفعال الكلامية تؤكد بأنها "تتطلق من مسلمة مفادها أن الأقوال الصادرة ضمن وضعيات محددة تتحول إلى أفعال ذات أبعاد اجتماعية"¹.

كفى بالعلم في الظلمات نورا.
يبين لنا في الحياة الأمورا.
وجد الدليل به اعترازا.
لبس الحزين به سرورا.
فعاجز أهلها يمسي قديرا.
ويقوى من يكون بها ضعيفا.
ويغنى من يعيش بها فقيرا.

إخباريات عن دور العلم في حياة الفرد
واتضحت هذه الصورة بتوظيف أضداد
الكلمات.

خاطب الرّصافي أبناء المدارس بأفعال تقوم على التضاد، عملا بالقاعدة البلاغية وبالضد تعرف الأشياء، فقيمة العلم تظهر في هذا التضاد القائم بين الظلمات والنور، وبين الذل والعزّ، وبين العجز والقدرة، وبين القوة والضعف، وبين الغنى والفقر.

وبتوظيف الأضداد وضّح المعنى الدقيق لقيمة العلم، وبرّزت قوّته.

تتجلى الأفعال الإخبارية في مثل: كفى - وجد - لبس - يمسي - يقوى - يغنى - يعيش.

¹ - عمر بلخير: تحليل الخطاب المسرحي، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، ت2003، ص13.

تكتسب هذه الأفعال قوتها الإنجازية في إبراز قيمة العلم من خلال أنه ينير الظلمات، ويعزّز الدليل، ويُسّر الحزين باكتسابه، ويقنّط العاجز بالعلم، وبه يقوى الضعيف، ويغنى بالعلم من يكون فقيراً.

فالشاعر وضّح لنا كيف للعلم أن ينفع صاحبه، وينقل الفرد من حالة إلى أخرى أفضل منها، وكما أن الظلام يبده النور، فكذلك الجهل، يزيله العلم، ويوضح ذلك الفعل الإنجازي "كفى"، وقد أدّت الأفعال الأدائية Les Actes Performatifs دورها الكامل في إبراز قيمة العلم.

وتخللت هذه الإخباريات Assertifs أفعال الإيضاح Expositifs التي أبرزت كيف للعلم أن يجعل من حامله سيّداً، والحزين مسروراً، والفقير غنياً، والعاجز قديراً، وهذا ما وضّحه الفعل "يبين". فنتيجة اكتساب العلم جاءت ملازمة للفعل الإنجازي "كفى بالعلم".

إخباريات عن كيف تتحوّل الأمور وتتغيّر من السيئ إلى الإيجاب.	الظلمات		نورا
	الدليل		اعتزازا
	الحزين		سرورا
	عاجز	قديرا	
	ضعيفا	يقوى	
	يقوى	ضعيفا	
	فقيرا	يغنى	

هذه جملة من الإخباريات التي توضح لنا حقيقة العلم في تطوير الأمور، وترقية النفوس، وقد أوضح الشاعر أنّ إحداث التغيير مرتبط بالعزيمة ولا شيء سواها.

إخباريات عن فضل العلم على حامله.	تزيّد به العقول هدى ورشدا.
	تستعلي النفوس به شعورا.

1-2-1- مستويات الفعل الكلامي:

1-2-1-1- الأفعال الإنجازية:

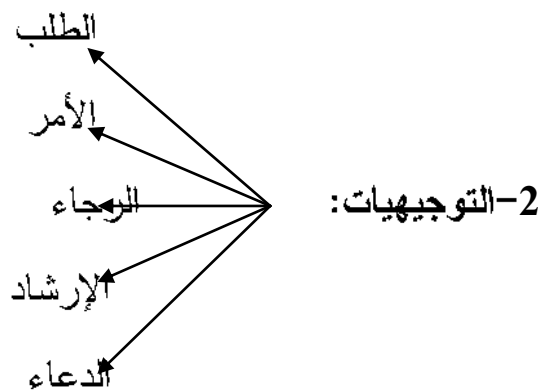
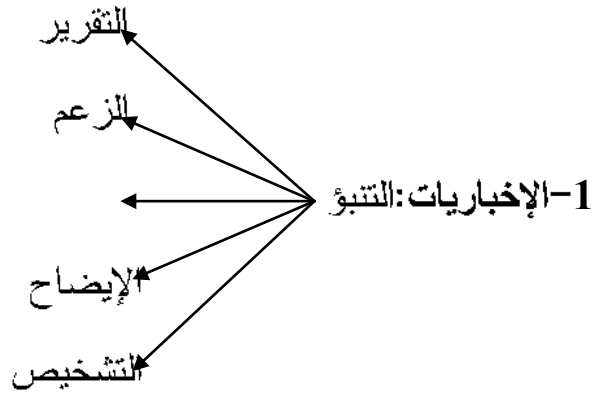
يبين -وجد- لبس- تزيد- تستعلي.

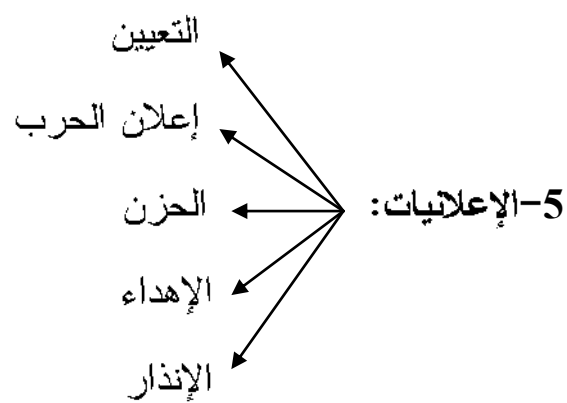
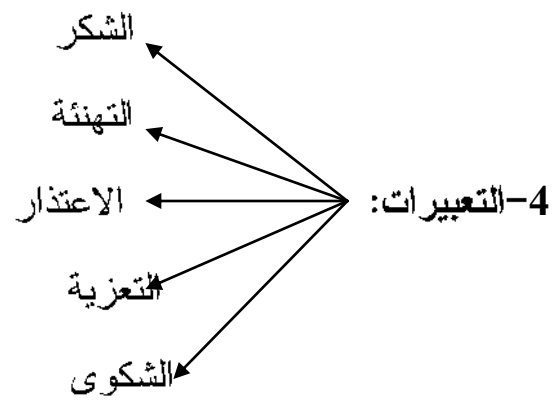
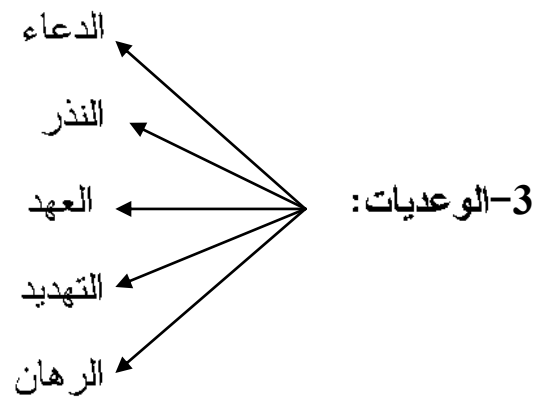
2- الأقوال الإنجازية Les performatifs: وهي أقوال موجهة إلى تعيين مواقف المتكلم، أو إلى تمكينه من إنجاز أفعال كلامية مثل السؤال والأمر والتهديد.

إنّ التصور التداولي للغة الذي يخص نظرية الأفعال اللغوية يرى أنّ اللغة جهاز يمكن من إنجاز أفعال من نمط خاص: الأمر والوعيد والنهي والاستفهام والنصح والشكر والتهنئة والإنذار والوعد والوعيد والتطبيق والتعميد والتعجب والتهديد.

القوة الإنجازية للكلام Force illocutoir:

1-2-1- أصناف الأفعال الإنجازية:





الإخباريات:

يغلب في القصيدة صنف الإخباريات التي ترجمتها بعض الأفعال الدالة على الإخبار في مثل:

الأفعال الماضية في البيت الثاني من القصيدة: (وجد)، (لبس)

فكم وجد الذليل به اعتزازا وكم لبس الحزين به سرورا

الفعل (أنبت) في البيت السابع منها:

فسقيا للمدارس من رياض لنا قد أنبتت منكم زهورا

الفعل (وجد) في البيت الثامن من القصيدة:

ستكتسب البلاد بكم علوا إذا وجدت لها منكم نصيرا

الفعل (فاز) في البيت الثاني عشر من القصيدة:

وما أن فاز أغزرنا علوما ولكن فاز أسلمنا ضميرا

الأفعال الماضية الناقصة:

كما وظّف الرّصافي الفعل الماضي الناقص (ليس) في أبيات مختلفة من القصيدة (فنجدّه في البيت الخامس:

فإنّ ثيابهم أكفان موتى وليس بيوتهم إلّا قبورا

وتكرّر نفس الفعل في البيت الحادي عشر:

ولكن ليس منتفعا بعلم فتى لم يحرز الخلق النصيرا

كما وظّف الفعل الناقص (أمسى) في الزمن المضارع:

إذا ارتوت البلاد بفيض علم فعاجز أهلها يمسي قديرا

ووظّف الفعل الناقص (كان) في الزمن المضارع في البيت العاشر:

ويقوى من يكون بها ضعيفا ويغنى من يعيش بها فقيرا

ب/ الأفعال المضارعة المبنوثة في ثانيا القصيدة، ونجدها في الشطر الثاني من البيت الأول (بيّن):

كفى بالعلم في الظلمات نورا بيّن في الحياة لنا الأمورا
العلان المضارعان في البيت الثاني (تزيد)، (تستعلي):
تزيد به العقول هدى ورشدا وتستعلي النفوس به شعورا
الفعل المضارع (تؤمل) في البيت السادس:
أبناء المدارس إن نفسي تؤمل فيكم الأمل الكبير
يوظف الشاعر الفعل المضارع أيضا في البيت الثامن (ستكتسب):
ستكتسب البلاد بكم علوا إذا وجدت لها منكم نصيرا
ويوظفه في البيت العاشر (يقوى)، (يغنى)، (يعيش) إذ يقول الشاعر:
ويقوى من يكون بها ضعيفا ويغنى من يعيش بها فقيرا
وفي البيت الحادي عشر نجد الفعل المضارع (يحرز) في قول الشاعر:
ولكن ليس منتفعا بعلم فتى لم يحرز الخلق النصيرا

ج/ التوجيهات والأمريات:

والأمر هو "استدعاء الفعل بالقول ممن هو دونه"¹.

حاول الشاعر توجيه المتلقي من أبناء المدارس لطلب العلم وتحذيرهم من التهاون أو التقاعس عن تحقيق ذلك، إذ لجأ لاستعمال الأسلوب التوجيهي الذي يستدعي توظيف أفعال الأمر والنداء وغيرها من المؤشرات التي تخدم هذا النمط.

لم يوظف الشاعر الأمر إلا في البيت الأول: (كفى)

كفى بالعلم في الظلمات نورا بيّن لنا في الحياة الأمورا

– الشيرازي (إبراهيم بن علي بن يوسف الفيروز أبادي): التبصرة في أصول الفقه، تح: محمد حسن هيتو،
لـ.ط، 1983، ص9.

ووظفه في البيت الثاني عشر من خلال الفعل (رجّ) مع الضمير أنت.

وتحمل هذه الأفعال الأمرية حمولة دلالية ولها قوة إنجازية

اختلاف أزمنة الأفعال في القصيدة دليل على الحركة والحيوية. أمّا الغرض الإنجازي لها هو توجيه المتعلّمين إلى العلم وتحبيبهم فيه، فالمتعلّم وغير المتعلّم لا يستويان ثقافة.

إذ من فضائل الدّين الإسلامي طلب العلم والسعي إلى نيله والحث عليه.

وقد أظهرت هذه الأفعال قوّة الفعل الكلامي، إذ اعتمدت على الأسلوب الإنشائي المتمثّل في النّفْي المبنوث في كثير من الأبيات الشعرية في البيت الرابع:

إذا ما عقّ موطنهم أناس ولم يبنوا به للعلم دورا

وفي البيت الخامس:

فإنّ ثيابهم أكفان موتى وليس بيوتهم إلّا قبورا

وفي البيت الحادي العاشر:

ولكن ليس منتفعا بعلم فتى لم يحرز الخلق النضيرا

وفي البيت الثالث عشر:

وما أن فاز أغزرنّا علوما ولكن فاز أسلمنا ضميرا

كما يظهر الأسلوب الإنشائي في النداء الذي يبرز في البيت السادس:

أبناء المدارس إنّ نفسي تؤمّل فيكم الأمل الكبيراً

والأمر في البيت الثاني عشر، إذ يقول الرّصافي:

إذا ما العلم لابس حسن خلق فرجّ لأهله خيرا كثيرا

غلب على القصيدة العبارات الخبرية مثل:

- يبيّن في الحياة لنا الأمور (العلم).

- فكم وجد الدليل به اعتزازا.

- وكم لبس به الحزين سرورا.
- تزيد به العقول هدى ورشدا.
- وتستعلي النفوس به شعورا.
- فإن ثيابهم أكفان موتى.
- ويقوى من يكون بها ضعيفا.
- ويغنى من يعيش بها فقيرا.

والأساليب الخبرية غايتها تقرير الوقائع ونقل الحقائق وتقريبها من المتلقي، وتثبيتها في ذهنه.

الشاعر يوظف الأساليب الخبرية لتبرير صدق رسالته. إذ تعمل الأفعال الإخبارية على ربط الأحداث والوقائع ببعضها البعض حتى تمكن الشاعر بطريقة سلسة ومبسطة من إيصالها للمتعلمين.

وقد تحدث الرّصافي عن فضل العلم وحذر من مغبة الجهل بأسلوب خبري بسيط.

وفرق بين العلم والجهل وهذا ما يمثل الغرض الإنجازي لهذه القصيدة.

في القصيدة أفعال تضمنت التوجيه والنصح والوعظ والإرشاد لذلك امتزج الزمن في القصيدة وتراوح ما بين ماضٍ ومضارع، وأمر.

د/ الوعديات:

تتجلى في أسلوب الشرط الذي وظّفه الشاعر في البيت الرابع:

إذا ما عّقّ موطنهم أناس ولم يبنوا به للعلم دورا

وفي البيت الثامن:

ستكتسب البلاد بكم علوا إذا وجدت لها منكم نصيرا

وفي البيت التاسع:

إذا ارتوت البلاد بفيض علم فعاجز أهلها يمسي قديرا

وفي البيت الثاني عشر:

إذا ما العلم لابس حسن خلق فرج لأهله خيرا كثيرا

والنداء:

أبناء المدارس إن نفسي تؤمل فيكم الأمل الكبير

والأمر:

التوجيهات:

في البيت الثامن:

ستكتسب البلاد بكم علوا إذا وجدت لها منكم نصيرا

الأسلوب الانشائي النداء أبناء المدارس

الإنشاء القضيوي:

يتجلى في المدح الذي يظهر في مطلع القصيدة:

كفى بالعلم في الظلمات نورا يبين لنا في الحياة الأمور

إذ مدح الشاعر العلم وشبّهه بالنور الذي ينجلي الظلام به وتكشف الحياة أمامه وتتذلل الصعاب.

وبواصل المدح في البيت الثالث من القصيدة:

تزيد به العقول هدى ورشدا وتستعلي النفوس به شعورا

وتمثل الإنشاءات القضيوية الإخبار الذي يبرز في البيت الثاني من قصيدة أبناء

المدارس:

فكم وجد الدليل به اعترازا وكم لبس الحزين به سرورا

وظّف الشاعر الرّابط الحجاجي (كم) الخاص بالإخبار، ومفهوم القضية يحيلنا إلى ملفوظ خارجي له نسبة تطابقه، وقد لا تطابقه" فالمركب الإضافي يهيء العبارة لتصير إنشاء قضويا¹.

فالشاعر عمد إلى إرسال رسالة مقتضبة ثقيلة المدلول إلى أبناء المدارس مستعملا النمط الإخباري، إذ وظّف كم الخبرية مرتين في نفس البيت الشعري، التي عملت على نقل الخبر من الشاعر إلى المتلقي الذي أعلمه أنّ الدل لن يبقى مع العلم، بل العزّة ستطغى عليه، وفي الشطر الثاني يخبره أنّ الحزن سيزول وستخلفه المسرّة.

كلّ هذه الأفعال لها قوّة حجاجية تسعى من خلالها إلى التأثير في المتلقي من أجل دفعه إلى تبني أمر ما، أو الاستجابة لطلب معين، أو اتخاذ موقف ما من قضية من القضايا، أو إلى تغيير آرائه ومواقفه بشكل عام.

3-الحجاج:

3-1-الحجاج بالوصف:

يعد الوصف رافدا مهما للإقناع، والوصف الذي وظفه الرصافي مليء بالأمل الكبير. وقد استعمل الشاعر الوصف في بعض الأبيات الشعرية باعتباره وسيلة حجاجية تهدف إلى بيان حقائق ويظهر هذا في البيت السادس (الأمل، الكبير)، وفي البيت الحادي عشر (الخلق النضيرا).

ذكر الشاعر الوصف في البيت السادس فقال:

أبناء المدارس إنّ نفسي تؤمل فيكم الأمل الكبيراً

لم يأت الوصف في هذه القصيدة من أجل الوصف فقط، وإنّما وجه توجيهها حجاجيا من أجل تشويق المتلقين إلى تحقيق أمل وأماني الشاعر في تحصيل العلم، فالوصف

د. مفلح صلاح الدين: نظرية أفعال الكلام في البلاغة العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية،

متضمن لفعل قولي غايته الحث على طلب العلم لم له من فضل كبير في الدنيا وأجر عظيم في الآخرة،

حيث نادى الشاعر أبناء المدارس موظفا أداة النداء (الهمزة) الخاصة بالنداء القريب من أجل تحسيسهم بقربه منهم، وأنهم قريبين منه قرابة الأهل لذلك هو مهتم بأمرهم، ومنشغل بمصيرهم، فكانت غايته في نظم هذا البيت الشعري دعوة أبناء المدارس إلى الاجتهاد في طلب العلم والحرص على التحصيل الجيد فيه من خلال قوله (إنّ نفسي تؤمل فيكم الأمل الكبيراً)، وهذا لأنّ أمل الشاعر في بناء بلد متحضر متقدم قائم على تحصيل أبنائه العلم الغزير. وهي الغايات الحجاجية للوصف في هذه القصيدة.

فركّز الشاعر في وصف الأمل على الحجم فأوحى للقارئ كبره من خلال الصفة التي أتبع الموصوف (الأمل) فجعل المتلقي شريكا في التأويل ومن هنا تتبلور وظيفة الوصف الحجاجية، حيث يتأول المتلقي صورة ذهنية بخياله توحى مدى كبر الأمل الذي يتمناه المرسل.

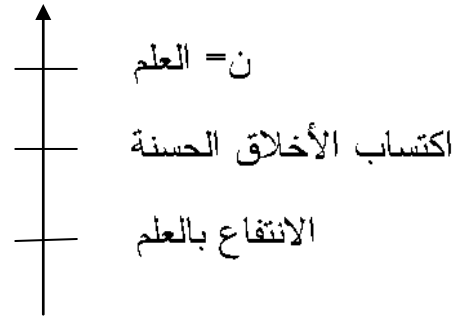
أمّا بالنسبة لمفردة (الكبيراً) في عجز البيت السادس جاءت لتصف كلمة (الأمل) فهي نعت¹ له، والغرض منه هو الإيضاح وهو يدل على معنى في المتبوع نفسه (الأمل) ويكمّله، ويتقيد في معناه بمتبوعه. وقد وظّفها حجاجياً لإبراز قوّة الأمل الذي يترجاه الشاعر من أبناء المدارس.

ووصف مرّة أخرى، فوصف الأخلاق حيث يتجلى النعت فقال:

ولكن ليس منتفعاً بعلم فتي لم يحرز الخلق النضيراً

انتقى الشاعر من معجمه اللغوي مفردة (النضيراً) لمناسبتها لوصف الأخلاق الحميدة ونعتها الحقيقي لها، فكانت كحجة مؤخرة لنتيجة سبقتها في الترتيب فانتفاء الانتفاع بالعلم مقترن بالتحلي بالأخلاق الفاضلة وعليه فترتيبها في السلم الحجاجي يكون كالآتي:

- النعت: هو تابع يكمل متبوعين وهو نوعان: حقيقي وسببي الحقيقي: هو الذي يدل على معنى في المتبوع نفسه، ويتبع ما قبله في الإعراب، وفي التعريف، أو التذكير، وفي التأنيث والتذكير، ولا يكون إلا بلفظ المفرد.



وقد اعتمد الرصافي في كامل القصيدة على المقارنة بين العلم والجهل والأخلاق الحميدة، وتعد حجة المقارنة أقوى حجة في الخطاب.

نبّه الشاعر المتعلّم أنّ لن يكون هناك جدوى من تعليمه ما لم يتسلح بالأخلاق الفاضلة. فالعلم لا ينفع وحده ما لم تزيّنه الأخلاق النبيلة، والحكمة تقول¹:

لا تحسبن العلم ينفع وحده ما لم يتوّج ربّه بخلاق

والعلم إن لم تكتنّفه شمائل تعليه كان مطية الإخفاق

فحتى يبين لنا الشاعر قيمة الأخلاق في الانتفاع بالعلم استهل بيته الشعري بالاستدراك والنفي الذي رافق العلم بلغة حجاجية ليوضح لنا رغم قيمة العلم الكبيرة إلاّ أنّه يصغر ويحتقر ما لم ترافقه الأخلاق النبيلة.

وقد اعتمد الرصافي في كامل القصيدة على المقارنة بين العلم والجهل والأخلاق الحميدة، وتعد حجة المقارنة أقوى حجة في الخطاب.

فالوصف في حدّ ذاته وسيلة حجاجية تهدف إلى بيان حقيقة الشيء الموصوف كما هو الحال في هاتين البيتين الشعريين، إذ صوّر الشاعر حجم الأمل المرجو تحقيقه من أبناء المدارس فوصفه بالكبير كصفة لموصوف وحدهم أبناء المدارس بوسعهم تحقيقه.

¹ - محمد حافظ إبراهيم: قصيدة العلم والأخلاق.

ووصف الأخلاق التي ترافق العلم والتي لا يمكنه الاستغناء عنها وإلا أصبح العلم بلا فائدة وضرره أسبق من نفعه، فاشتراط فضائل الأخلاق ووصف الخلق بالنضير، فجمل الصفة وحسنها من أجل أن تضفي جمالية للموصوف وتعطيه بهاء ونضارة. وقد اتكأ الوصف على لغة الحقيقة لا على لغة المجاز.

3-1-1- الوصف بالتشبيه:

كما اعتمد الوصف في القصيدة على التشبيه القائم على المطابقة بين أحياء أردهم الجهل أمواتا حتى أصبحت الثياب التي تلف أجسامهم كأنها أكفان تلتف حول أجسادهم. فكان الوصف في هذا المقام دليلا وحجة على ما يؤول إليه الإنسان إذا ما رافقه الجهل. كما تضمن بعدا تقييميا لكل من الجاهل من خلال الوصف المباشر، حيث وصف الجاهل من خلال التشبيه وصفا سلبيا منفرا، وللعالم من خلال معرفة ماذا يفعل الجهل بصاحبه فعليه تجنب ذلك بالسعي وراء العلم والبحث عن المعرفة.

3-2- الحجاج بالسرد:

وقد برزت حجاجية السرد في النص الشعري من خلال التأثير الذي تولد في نفوس المتلقين

وما يلاحظ من سرد هذا الخبر قد تحقق وأنّ الخبر تحول من مجرد سرد لأخبار ومعلومات إلى سرد حجاجي تداولي يظهر فيه التواصل بين أطراف الحوار، ويظهر فيه التوجيه إلى الالتزام بفعل سلوك يتمشى مع المضمون الفكري والرؤية البعدية للملقي (كاتب النص).

والنص تظهر فيه وسائل السرد الإقناعية والتي تتمثل في ترتيب الأحداث وفق تسلسل زمني، بتوظيف الرابط الخاص بالربط والترتيب والتراخي (ثم)

وقد تمّ في هذا النص الانتقال من زمن إلى زمن بسلاسة وانسيابية وبسر، وبرز الحدث الرئيس في النص وهو ؟؟؟ وقد ذكر الملقي كل صفاته، كما أكثر الملقي (الكاتب) من ذكر

الأفعال لرسم صورة دينامية حركية للأحداث، ولأزم الوصف السرد حتى تقوى الفكرة وتقب الصورة من مخيلة المتلقي.

وقد اتخذ الملقى من الأحداث والوقائع المذكورة وسيلة لشرح درس أبناء الجزائر، انتقل فيها من التخصيص إلى التعميم ممّا يعني هذا السرد سرد حاجي غايته تبليغية، ويخلص إلى نتيجة تداولية هي التنبية ولفت الانتباه إلى موضوع كذا... وقد اجتمع في هذا النص الامتاع والإقناع، وكان السرد وسيلة من وسائل التواصل الثري بأساليب التأثير .

3-العوامل الحجاجية:

4-1- المفهوم التخاطبي le sous entendu:

يرى (ديكرو) أن المفهوم هو "... ما أترك مخاطبي يستنتجه من كلامي"¹. إذ يقصد بالمفهوم هو لماذا قال المتكلم ما قاله؟ فبمعرفة ذلك تتحدد درجة الملفوظ الحقيقية في السلم الحجاجي. إذ "إن لكل تلفظ له وظيفة حجاجية... ويرنو إلى توجيه المتقبل نحو نتيجة محددة"².

ف" المفهوم " / " المقتضى " عند (ديكرو) مصطلحان مرادفين لمصطلحي (غرايس) " استلزام تواضعي " " conventionnelle implicature "، " واستلزام تخاطبي implicature " conversationnelle، فأما الأول فهو من قبيل المقتضى، وأما الثاني من قبيل المفهوم³.

إن الشبكة الاصطلاحية التداولية والحجاجية من وحداتها المعجمية الاصطلاحية الاستلزام التواضعي، المقتضى، الالتزام التخاطبي، النتيجة، المفهوم؛ فالنتيجة في الشبكة

– عز الدين الناجح: العوامل الحجاجية في اللغة العربية، مكتبة علاء الدين صفاقص، تونس، ط1، ت2011، ص39.

²- Ducrot (o) : les échelles argumentatives, p15, (éd) minuit, 1980.

³– ينظر، عز الدين الناجح: العوامل الحجاجية في اللغة العربية، ص39.

الحجاجية مرادفة للمفهوم¹ فهي " الملفوظ الضمني أو الصريح الذي من أجله استخدمت الحجة²."

فقول الشاعر في البيت الأخير:

وما أن فاز أغزرنّا علوماً ولكن فاز أسلمنا ضميراً

فالمفهوم أو الاستلزام التخاطبي فيه هو أن:

الفوز ليس حكراً على الذي يملك العلم الغزير، وإنما هو للذي يملك الضمير السليم في العلم.

هذا المفهوم هو نفسه النتيجة conclusion الحجاجية وهي الفوز في العلم لصاحب الضمير السليم الصحو، وثمره العامل الحجاجي " لكن " الوارد في عجز البيت الشعري. فما نلاحظه أنّ مصطلحات المفهوم والاستلزام التخاطبي والنتيجة مترادفة، وأنّ المفهوم يقود إليه في الملفوظ عامل حجاجي.

4-2- المفهوم والشرط:

فبنية الشرط حسب ما يراه (ديكرو) في البيتين الشعريين:

إذا ما عّقّ موطنهم أناس ولم يبنوا به للعلم دورا
فإنّ ثيابهم أكفان موتى وليس بيوتهم إلا قبورا

فالشرط هنا محقق المفهوم، ومن يقرأ، أو يسمع هذه العبارة الشرطية لا يستنتج فقط أنّ عصيان الناس لأوطانهم من خلال عدم اهتمامهم بالعلم الذي يحتاج إلى مراكز يقوم ويقوم فيها ليبنى بيوت العز والشرف سينجم عنه أناس موتى تسكن ديارا باتت من فقرها للعلم قبورا باعتبار ذلك شرطا كافيا لهذا وإنما حتى تصبح البيوت حيّة تشع علما وتسطع نورا وأصحابها أحياء لا موتى وجب على سكانها أن يبنوا للعلم المدارس والمعاهد والجامعات ويخصصوا له الأماكن المناسبة.

¹ - ينظر، عزّ الدين الناجح: العوامل الحجاجية في اللغة العربية، ص41.

² - Reboul (Anne) et Moeschlr (jacques) : Dictionnaire Encyclopédique de pragmatique, éd, du seuil, 1994, 315.

تري (أوريكيوني) أنّ المفهوم قائم في الملفوظ، وأنّه ليس حدثاً قولياً محضاً وهو من شأنه أن يجعل من المفهوم غير متعدد وأن يكون ناجماً عن البنية اللغوية التي تعتبر المسؤولة عن ظهوره وتشتمل مبدئياً على عامل حاجي يوجه الملفوظ نحو نتيجة أو مفهوم بعينه؛ ومن جملة العوامل الحاجية التي ينشأ عنها مفهوم واحد أدوات النفي والقصر والاستثناء¹.

وظف الشرط في مواضع متكررة في القصيدة لما له من أهمية في الإقناع، فهي ظرف متضمن معنى الشرط، وهي في النحو أداة شرط غير جازمة.

والمعروف أن الشرط يقوم على العموم والإبهام، وهي عنصر تشويق لما يأتي من الكلام، وهي تستعمل للشيء الواقع لا محالة. ويتجلى هذا من خلال قول الشاعر في "قصيدة إلى أبناء المدارس":

إذا ارتوت البلاد بفيض علم فعاجز أهلها يمسي قديراً

ويقوى من يكون بها ضعيفاً ويغنى من يعيش بها فقيراً

والأصل في التعبير أن يتبعها اسم ويعرب مبتدأ؛ إلا أن الذي حدث أن تلاها الفعل (ارتوت) مباشرة، فالتقديم كان للأهم وغايته التركيز على المقدم والاهتمام به لما يحمله من دلالة قويّة لحاجة البلاد للعلم الغزير وللعلماء الأتقياء.

والمعروف أن "إذا الشرطية" غير مقيدة بوقت حيث أنها لا تدل على زمن محدد وهذا الحكم لأنها تدل على ما يستقبل من الزمن وتحتاج إلى جواب ليكتمل معناها.

وبالفعل قد استعملت لشيء واقع في الحقيقة وهو أن الدول التي تهتم بالعلم وتعمل على تطويره وتمتلك نسبة من العلماء، سينعكس هذا على كلّ أفرادها، ويتمتعون بالقوة، ويحيون حياة اجتماعية راقية. وهذا ما اتضح في جملة جواب الشرط في عجز البيت (فعاجز أهلها يمسي قديراً)، وكذلك في البيت الذي يليه:

ويقوى من يكون بها ضعيفاً ويغنى من يعيش بها فقيراً

¹ - ينظر، عز الدين ناجح: العوامل الحاجية في اللغة العربية، ص 47.

فحاجية الكلمة (الفعل ارتوت) المقترنة ب (إذا) الشرطية أدت غرضها في إبلاغ المعنى وإيصال الفهم اللازم المؤدي للإقناع في هذا التركيب.

ونظرا لحاجية العامل (إذا) أداة الشرط ومناسبتها للتركيب ونظرا لما فيها من تشويق تكررت في أبيات عدة من القصيدة.

إذا ما العلم لابس حسن خلق فرج لأهله خيرا كثيرا

وفي هذا التركيب تشويقان؛ فالأول أحدثه عامل الشرط (إذا) والتشويق الثاني أحدثه أسلوب التقديم، فقدّم الاسم (العلم) في هذا البيت لأهميته، فهو محور القصيدة ومبناها، وعلى أساسه نظم الشاعر هذه القصيدة، ممّا جعل القيمة الحجاجية أقوى و القيمة الإقناعية أبلغ.

4-3- عاملية (الفاء):

تفيد (الفاء) الجمع بين الحجج؛ فتدعم الحجّة وتعمل على تقويتها من أجل تحقيق النتيجة المرجوة. واستعملت في هذا البيت للدلالة على الرّبط، إذ استأنف بها الشاعر وصفه لفضل العلم على الفرد، وأبرز الشاعر بتوظيفها المفارقة الكبيرة بين العلم والجهل وما يحدث للذليل قبل أن يتعلّم، وكيف يصبح معتزا بنفسه بفضل علمه، مفتخرا بها، سعيدا بعد الحزن الذي ينشره الجهل.

يقول الرّصافي:

فكم وجد الذليل به اعتزاز وكم لبس الحزين به سرورا

إذ أنّ المقام الذي جاء فيه الرّابط الحجاجي (الفاء) يتركز حول قيمة العلم ومحورته في حياة الفرد المثقف، وانعكاس غيابه لدى بعض الأفراد ممّا يتسبب في الذلّ والهوان والحزن الذي تتجم عنه الكآبة.

وهذه نتيجة الحجّة القائمة على العلم.

4-4- عاملية (الواو): هي من أهم الروابط الحجاجية تجمع بين قسمين:

الأول: هو أنّها تجمع بين الحجج وتربط بين المعاني.

4-5-عاملية (لكن):

إنّ الأدوات الحجاجية على اختلافها وتعددتها قسمان: قسم يقدم الحجّة والقسم الآخر يظهر النتيجة ومن الروابط التي تبرز النتيجة لدينا (لكن). وهي المخففة العاملة عمل (إن)، وتخفيفها يهمل عملها اللفظي وتبقى تؤدي معنى الاستدراك، والاستدراك تعقيب الكلام بنفي ما يتوهم منه ثبوته، أو إثبات ما يتوهم منه نفيه¹.

والتعقيب يكون بإحدى أدوات الربط بين النفي والإثبات أو العكس وقد وردت في البيت الحادي عشر:

ولكن ليس منتقعا بعلم فتى لم يحرز الخلق النصيرا

وهنا تجسيد لفعل إثبات وتوكيد بواسطة الأداة (لكن) التي أفادت الإخبار، وأظهرت صدق الخبر (عدم الانتفاع بالعلم) من خلال نفي الخاطئ (فتى لم يحرز الخلق النصيرا)، بهذا تحصل فائدة للمخاطب من خلال إدراكه بأداة الاستدراك (لكن) الحكم الصحيح والخبر اليقين الذي تمثل في (أن الانتفاع بالعلم محصور في اكتساب حامله للأخلاق النبيلة).

فالرابط الحجاجي (لكن) يتموقع بين الحجّة وضدها، وهو يقع بين حجّتين متعارضتين فيظهر القوة الحجاجية للأطروحة الأولى (عدم الانتفاع بالعلم) على الأطروحة الثانية التي توضح سبب عدم تحقق الغاية الأولى من العلم (فتى لم يحرز الخلق النصير).

والشاعر يعتمد على الحجّة الثانية باعتبارها أقوى الحجّتين، وباعتبار أنها هي التي توجه الخطاب، وهي التي تفسر سبب وجود الحجّة الأولى (عدم الانتفاع بالعلم)، وتفك اللبس عنها؛ إذ أنّ كلّ خطاب يلي (لكن) يكون نتيجة لما قبلها وهو حجّة قوية.

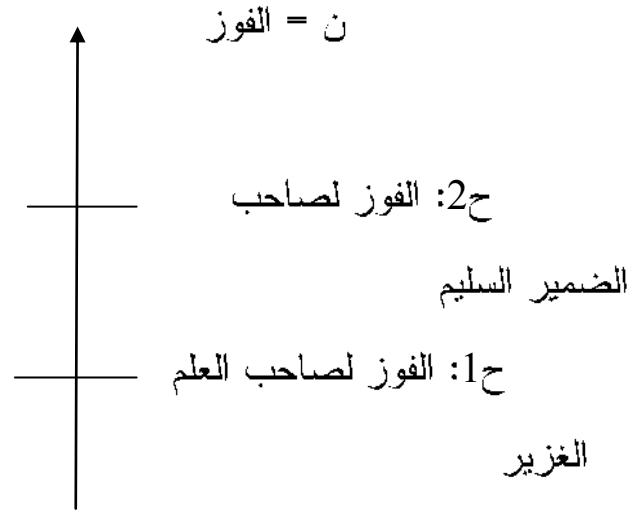
ويوظف الرّصافي في البيت الأخير الاستدراك:

وما أن فاز أغزرنا علوما ولكن فاز أسلمنا ضميرا

- أبو العرفان محمد بن علي الصبان الشافعي: حاشية الصبان على شرح الأشموني على ألفية بن مالك: دار

¹الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، ت1997، ج1، 170.

والنتيجة التي تلي الرّابط الحجاجي (لكن) أقوى من الحجّة التي قبلها، فالدليل الذي استعمله الشاعر بعد الرّابط الحجاجي أقوى من الدليل الذي سبقه، والنتيجة الحاصلة (فوز صاحب الضمير السليم) هي القوة الحجاجية Force Argumentative التي تمكّنه من توجيه القول كلياً.



وقد قامت (ديبرا شيفرين Deborah schiffrin) بمقارنة الأداة لكن بحرف الواو " بالرغم من أن لكن هي من أدوات تنسيق الخطاب، إلّا إنّ لها وظيفة تداولية مختلفة، وهو أنّها تجعل للوحدة التي تليها فعلاً مضاداً؛ ولأنّ هذا الدور مؤسس على معناها المضاد، فإنّ مدى استعمالها الذهني أضيق من مدى الواو... إذ لا تتسق لكن بين الوحدات الوظيفية إلّا إذا كان هناك بعضاً من العلاقات المتضادة في محتواها الذهني أو التفاعلي¹.

فالرّابط الحجاجي (لكن) هو رابط تعارض، وزيادة على وظيفته النحوية فقد ربط بين القيمة الحجاجية في

– الحسن بن قاسم المرادي: الجنى الداني في حروف المعاني، ص 615-616 من كتاب إستراتيجيات الخطاب¹ مقارنة تداولية.

" فالنفي عامل حجاجي يحقق به الباث وظيفة اللّغة الحجاجية المتمثلة في إدعان المتقبل وتسليمه عبر توجيهه بالمفوض إلى النتيجة (س) " ¹.

384

4-6-1-النفي المقيد والنفي المطلق:

وما أن فاز أغزرننا علوما ولكن فاز أسلمنا ضميرا

ومن النَّفي ما جاء في البيت الأخير من القصيدة هو نفي مقيد وهو المبالغة في النَّفي حد تأكيده، حيث قيّد النجاح العلمي والفوز في الحياة ليس بالأكثر علوما وإنما بالأكثر صفاء، والأسلم ضميرا.

4-6-2-النفي المقيد والنفي المطلق:

وما أن فاز أغزرننا علوما ولكن فاز أسلمنا ضميرا

ومن النَّفي ما جاء في البيت الأخير من القصيدة هو نفي مقيد وهو المبالغة في النَّفي حد تأكيده، حيث قيّد النجاح العلمي والفوز في الحياة ليس بالأكثر علوما وإنما بالأكثر صفاء، والأسلم ضميرا.

وعاملية النَّفي لا يمكن إدراكها في هذا البيت إلا بإدراك النتيجة التي يسعى الرّصافي إلى تأكيدها توجيه أبناء المدارس لها.

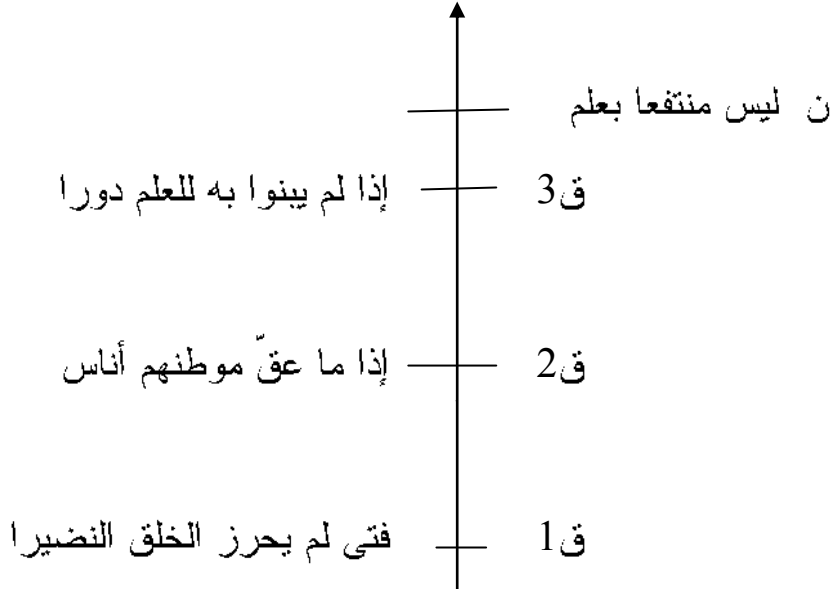
ولهذا ركّز (ديكرو) على المفهوم في حديثه عن النَّفي؛ فكان يتساءل دائما: لماذا قال المتكلم ما قاله؟ وكان يتساءل ليتمكن من تحديد درجة الملفوظ الحقيقية في السلم الحجاجي، وتتحدد النتيجة التي يقصد المتكلم توجيه المتلقي إليها، فالنفي تلفظ على تلفظ أي أنه توجيه على توجيه، ولهذا بمجرد توظيف عامل النَّفي تتحدد النتيجة بسرعة¹.

فالغرض من توظيف النَّفي في هذه القصيدة هو المقابلة بين العلم الذي يحكمه الضمير وتسيّره الأخلاق الحميدة وبين العلم الذي يفتقد إلى نبل الأخلاق وسلامة الضمير. وتنبه أبناء المدارس إلى ضرورة الانتباه إلى عواقب الحياة التي يعيشها من يتحلّى بسوء الأخلاق.

وبالتالي حمل المتلقي إلى تقبل مضمون النفي وتبنيه، والعمل به ممّا يحقق البحث عن العلم النافع الذي يحقق حياة أفضل.

¹ - ينظر، عز الدين الناجح: العوامل الحجاجية في اللغة العربية، ص 50-51.

ولو وضعنا كلّ هذه الحجج المنفية على السلم الحجاجي لأحالتنا على نتيجة واحدة تظهر فيما يلي:



فتكمن حجاجية النّفي في هذه القصيدة في تقديم الحجج المنفية الأضعف فالضعيفة فالقويّة، فالأقوى مدلولاً، والتي تخدم نتيجة واحدة مفادها إقناع المتلقي بسلبية الأخلاق السيئة

وانعكاسها على نزاهة العلم.

فالشاعر كان حريصاً على تقديم كلّ النّصائح المتعلّقة بالعلم والتي تنير الطريق أمام أبناء المدارس فعمد إلى نقل مشاعره وأحاسيسه المفعمة بالخوف والانفعالات الصادقة إلى هذه الفئة الحساسة بغية إقناعها وتزويدها بالقيم السامية، وبرز موقفه في ما تلى النّفي من أجوبة، فوجود علاقة تلازمية كامنة بين النّفي وجوابه تحيلنا إلى نتيجة واحدة تبرز موقف الشاعر الذي أظهره بكلّ فخر واعتزاز في ثأيا القصيدة والذي يدعو فيه إلى ضرورة حمل العلم والتحلي بالأخلاق السامية.

4-7- الاستثناء بالـ:

إذا ما عَقَّ موطنهم أناس ولم يبنوا به للعلم دوراً
فإنّ ثيابكم أكفان موتى وليس بيوتهم إلّا قبوراً

لو عالجنّا البيت الثاني من زاوية التوجيه في الحجاج مع (ديكرو) لوجدنا أنّ أداة الاستثناء (إلا) بإدخالها على النّواة قد وجهت الملفوظ باتجاه نتيجة محدّدة ضيقة، فهذه النتيجة هي التي يسعى الشاعر إلى إيصالها للمتلقّي، وتقدير الكلام "...وليس بيوتهم إلاّ قبورا" له نتيجة واحدة ثابتة بالنظر إلى بنيته اللّغوية التي ورد عليها وهي أنّ الأوطان التي لا يهتم شعوبها بتشييد المدارس وبناء الجامعات وإقامة مراكز للعلم والبحث العلمي سيعيشون موتى وهم أحياء، وسيعمّ الجهل وتصبح بيوتهم قبورا، خاوية على عروشها من العلم والمعرفة.

إنّ وجود العاملين الحجاجيين (ليس... إلا) من التراكيب التي تترتب فيها الحجج حسب درجتها الحجاجية، وهي عوامل توجه القول نحو الانخفاض¹. توظيفهما في التعبير يقويه.

لقد لجأ الشاعر إلى توظيف هاذين العاملين بغية إقناع أبناء المدارس أنّ إهمالهم للعلم سيجعل منهم أشباه موتى بسبب سيطرة الجهل عليهم، وأنّ ديارهم ستكون خرابا تشبه القبور التي لا حياة فيها، يسودها السكون ويعمها الظلام.

4-7-1- عاملية أدوات القصر والاستثناء:

4-7-2- عاملية إن/ ما / ليس/ ...إلا:

4-8- الشرط:

تلعب الرّوابط الحجاجية Les Connecteurs Argumentatifs دورا رئيسا في الانسجام التلغفي والتداولي، والاتساق الشامل للخطاب.

4- السلم الحجاجي:

والمعروف أنّ الحجج متفاوتة من حيث قوتها الحجاجية، ومن حيث إمكاناتها الإقناعية الاستدلالية، فالحجج اللّغوية ليست متكافئة ولا متماثلة، وتخالف في هذا البراهين المنطقية والرياضية... فالحجّة اللّغوية لها قوّة معينة، وتحتلّ مرتبة ما من المراتب

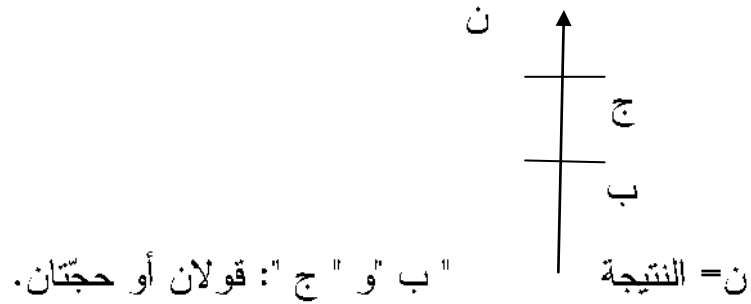
¹- ينظر: شكري المبخوت: نظرية الحجاج في اللغة- ضمن أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من

أرسطو إلى اليوم)، ص381

الحجاجية ، فهناك الحجج القويّة والحجج الأقوى، وهناك الحجج الضعيفة والحجج الأضعف¹.

وهذا ما يتضح في السلم الحجاجي، ويعرف بالمراتب الحجاجية. إنَّ مهارة المرسل في التداولية تحتج له حتى ترفعه فوق مرتبته بمراتب².

وقد سعى ديكرو إلى تحليل السّلميات الحجاجية من خلال وصف الأقوال وتحديد مراتبها باعتبار وجهتها وقوّتها الحجاجيتين، والغاية من السلم الحجاجي هو ترتيب الحجج، والحجّة الأقوى هي التي تكون في أعلى السلم، وما دونها أقلّ منها قوّة³.



إذا كان القول "ب" يؤدي إلى النتيجة "ن"، فحتمًا القوّة "ج" أعلى منه وأقوى هي الأخرى تؤدي إلى "ن" والعكس غير صحيح.

هناك بعض البراهين والحجج تكون أقوى من حجج وبراهين أخرى" فإيراد القليل من الحجج القويّة يؤثر على المستمع أكثر من حشد العديد من الحجج الضعيفة⁴.

وقد لجأ الشاعر في القصيدة إلى الاقتباس من القرآن الكريم كحجّة مقنعة قويّة قوّة المصدر المستمدة منه، ويتجلى ذلك في صدر البيت الأوّل من القصيدة إذ يقول:

¹ - أبو بكر العزاوي: الحجاج واللغة، ص 88.

² - عبد الهادي بن ظافر الشهري: إستراتيجيات الخطاب مقارنة تداولية، ص 535.

³ - أبو بكر العزاوي: الحجاج واللغة، ص 101.

⁴ - علي رزق: أساليب الإقناع - دراسة مقارنة - ص 101.

كفى بالعلم في الظلمات نورا ، والاقتباس من قوله تعالى: {اللَّهُ وَلِيُّ الَّذِينَ آمَنُوا يُخْرِجُهُم مِّنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ} ¹. ففي الآية الكريمة يخرج الإنسان من ظلمات الكفر إلى نور الإيمان، وفي البيت الشعري يخرج الإنسان من ظلمات الجهل إلى نور العلم. فالظلمات حاجية للأبصار تحول دون إدراك الأشياء وإثباتها، وحاجية للعقول تحجب عنها نور العلم و ضياء المعرفة.

وهكذا فإنّ توظيف الحجج والبراهين في الخطاب يزيد في القوة الإقناعية للرّسالة

الاستدلال inférence

النتيجة Conclusion

6-الحجاج بالوحدات المعجمية:

هناك وحدات أو مكونات ذات خصائص معجمية موحدة لها تأثير في التعليق النحوي، وتتنوع في مواضع مختلفة من الجمل وهذا مثل حروف الاستئناف على اختلافها (الفاء، الواو، لكن، إذن...)، والأسوار (بعض، كلّ جميع...)، وكلّها تمثل عناصر نحوية تسمى روابط حاجية ².

7-الحجاج بأفعل التفضيل ³:

تستعمل أفعل التفضيل في الإثباتات" ويكمن دوره الحجاجي في أنّه تضمن صيغا تمكن المرسل من إيجاد العلاقة بين أطراف ليس بينها أيّ علاقة بطبيعتها، كما أنّه يمكنه من ترتيب الأشياء ترتيبا معينا، فبدون استعماله ما كان لها أن تترتب ولذلك يصنّفه (بيرلمان) في حجاج التعدية ⁴. ص528

¹ - سورة البقرة، الآية 257.

² - بنظر، هدى وصفي: في فن الحجاج والجدل، دار الهاني للطباعة والنشر، القاهرة- مصر -د. ط، 2002، ص94، 95

³ - أفعل التفضيل: اسم مشتق على وزن أفعل يدل عل أنّ شيئين اشتركا في معنى، وزاد أحدهما على الآخر فيه، ويأتي على صيغة أفعل، قطر الندى وبل الصدى

⁴ - نقلا عن عبد الهادي بن ظافر الشهري: إستراتيجيات الخطاب مقارنة تداولية: ص528.

واستعمال أفعل التفضيل في الخطاب يعطيه قوة حجاجية مما يجعل تصنيف الحجة في أعلى السلم الحجاجي وكل ما عاداها دونها في الترتيب السلمي.
يقول الرصافي:

وما أن فاز أغزنا علوما ولكن فاز أسلما ضميرا

فحجة التعدية قائمة في البيت الشعري، إذ أن التفاضل بين اسم (أفعل) التفضيل (أغزنا) واسم التفضيل (أسلما) قائمة، ولكن تبقى الحجة الأقوى في السلم الحجاجي هي حجة أفعل التفضيل (أسلما) حيث أنها جاءت مثبتة غير منفية، بينما اسم التفضيل في الشطر الأول من البيت الشعري (أغزنا) جاء منفيًا مما يجعله منخفض يتموقع في أسفل السلم الحجاجي. "فالعلاقات التي تقوم على خاصية التعدية هي علاقات التساوي، التفوق والتضمن"¹.

8-صيغ المبالغة:

" تفيد من الكثرة والمبالغة الصريحة في معنى فعلها الثلاثي الأصلي ما لا تفيد إفاة صريحة صيغة: فاعل"².

وقد وظّف الرصافي صيغ المبالغة في قصيدته في مواطن مختلفة:

في البيت الثاني:

فكم وجد الدليل به اعترازا وكم لبس الحزين به سرورا

وفي الأبيات التالية على التوالي:

ستكتسب البلاد بكم علوا إذا وجدت منكم نصيرا

إذا ارتوت البلاد بفيض علم فعاجز أهلها يمسي قديرا

ويقوى من يكون بها ضعيفا ويغنى من يعيش بها فقيرا

¹ - نقلا عن عبد الهادي بن ظافر الشهري: إستراتيجيات الخطاب: ص529.

² - عباس حسن: النحو الوافي، ص257.

وفي البيت الثاني عشر:

إذا ما العلم لابس حسن خلق فرج لأهله خيرا كثيرا

كلّ الصيغ التي استعملها الشاعر في قصيدته على وزن فعيل، وقد كان لها الأثر الحجاجي باعتبارها أوصافا تستلزم فعلا معيناً لكلّ منها درجة في السلم الحجاجي¹ إذ ليس المهم في الحجاج التصنيف فحسب، بل المهم دلالة التصنيف¹.

صيغة المبالغة في البيت الثاني (الدليل) جاءت على وزن فعيل، وقد أثر الشاعر هذه الصيغة ليصف بها حجم الذل الذي يلحق بالشخص الذي لا يحظ بنيل العلم واكتساب المعرفة، ولم يستعملها الشاعر ليصف بها درجة تكرار فعله فحسب.

واستعمل صيغة المبالغة (حزين) في الشطر الثاني من البيت الشعري على وزن فعيل ليوازن بينها وبين الصيغة الأولى (ذليل)، كنتيجة حتمية للذل الذي ينجر عنه الحزن والهوان. ويبرز قوة درجة الحجة التي استعملها الشاعر في قصيدته.

وبالنظر إلى حجاجية صيغة المبالغة في البيت الثامن (نصيرا) فقوتها في دلالة تصنيفها أكثر من درجة تصنيفها في السلم الحجاجي، إذ عمد الشاعر إلى توظيف صيغة المبالغة (نصيرا) نظرا لما تحمله المفردة من قيمة لغوية وثقل معجمي؛ فعلو شأن البلاد وارتقاؤها رهين نصره شعبها لها.

يوظف الرصافي صيغة المبالغة في البيت التاسع (قديرا) كجواب للشرط المرهون بالعلم العزيز الذي يعم على البلاد حتى يصبح العاجز مقتدرا، فحجته في قدرة وقوة الشعوب هي غنى أوطانهم بالعلم والمعرفة، وصيغة المبالغة (قديرا) تأتي في قمة السلم الحجاجي نظرا لمبالغتها في لفظ القدرة التي هي في حد ذاتها قوة ضد الفشل والخيبة.

في البيت العاشر يأتي الرصافي بصيغتين للمبالغة (ضعيفا) في الشطر الأول، و (فقيرا) تقابلها في الشطر الثاني؛ حملتهما الحجاجية واحدة: فالفقر يتبعه الضعف والعلم منقذ منها ومنجد ولهما لذلك تأتي اللفظتين الحجاجيتين منخفضتين، تكون درجتهم الحجاجية في أسفل السلم الحجاجي.

¹ - عبد الهادي بن ظافر الشهري: إستراتيجيات الخطاب مقارنة تداولية، ص 530.

وظّف الشاعر في البيت الثاني عشر صيغة المبالغة (كثيراً) كحجّة قويّة على الشرط في الشطر الأوّل من البيت الشعري، وغايتها إبراز الكم الكبير للخير الذي يكون نتيجة حتمية للعلم الذي ترافقه الأخلاق الحسنة.

الإشارات:

يلجأ المرسل إلى استعمال الإشارات الشخصية لجسد بواسطتها سياقاً واقعياً، فيحتاج ضمنه ويتوقع من ورائه نتائج معينة.

" والإشارات الشخصية من الأدوات اللغوية التي يستعملها المرسل في السلم الحجاجي بالمفهوم، فيجعل ذاته في أعلى مرتبة، ويقوم بتهميش الآخرين لحظة التلفظ"¹.

وتلفظ الشاعر ب أنا / نحن

فيخاطب المرسل إليه (المتعلّم) من قريب وكأنّه يجالسه:

أبناء المدارس إنّ نفسي	تؤمّل فيكم الأمل الكبيراً
فسقيا للمدارس من رياض	لنا قد أنبتت منكم زهوراً
ستكتسب البلاد بكم علّوا	إذا وجدت لها منكم نصيراً

تقرّب المخاطب من المخاطب في حوارهِ حتى يكسب ثقته؛ فوظّف أداة النداء القريب ليشعر أبناء المدارس أنّه قريب منهم، يعيش حياتهم ويعلم بانتصاراتهم وإخفاقاتهم، فتكون له سلطة التوجيه لهم والنصح والإرشاد، فخاطبهم باللين تارة وقسا تارات أخرى.

كما وظّف أفعالا لدحض أي حجاج من طرف المرسل إليه في مثل: كفى، عوّ، ستكتسب، يقوى، يغنى، فاز...حاول المرسل أن يوافق بين هاتهِ الأفعال وأخرى حتى يغري المرسل إليه ويقنعه فيؤثر فيه.

كما استعمل الشاعر الإشارات الزمانية في قصيدته (يمسي) فاحتجّ بلحظة التلفظ وبسّلمية الزمن²:

¹ - عبد الهادي بن ظافر الشهري: إستراتيجيات الخطاب مقارنة تداولية، ص534.

² - من نفس المصدر، ص535.

إذا ارتوت البلاد بفيض علم فعاجز أهلها يمسي قديرا

6-9- الحجاج ب (إن) و (أن):

وظّف الرصافي بعض الأدوات النحوية التي تعد من الأدوات الحجاجية والتي قامت بإنجاز أفعال كلامية بقصد التأكيد والإقناع.

يعد فعل الكلام الأصلي معقداً، إذ يقوم على مراتب متعددة من إنجاز الفعل، فيقوم على مستوى النطق (الفونيطيقي) وعلى المستوى الفونولوجي (وظيفة الصوت)، وعلى المستوى الصرفي والتركيب النحوي¹.

فينطق المتعلم للحرف يكون قد استخدم المستوى الفونولوجي.

وبتحليل فعل الكلام في المستوى الفونوطيقي (النطقي) نلاحظ عجز بعض المتعلمين عن تأدية القصيدة تأدية شعرية، منغمة؛ إذ تناول بعض المتعلمين كلمات القصيدة في أسوء حالاتها التركيبية، الصرفية والفونولوجية والنطقية.

والأفعال اللغوية المعقدة التي تدل على قوة فعل الكلام تكون ناجحة إذا حققت إنجاز الفعل الفونيطيقي.

حوصلة:

يعد ميدان القراءة محورا رئيسا في حياة المتعلمين كونه تدور حوله جميع الميادين اللغوية في إطار المقاربة النصية، فهو الذي تتطلق منه الدراسة الفنية البلاغية لدرس القراءة من خلال دراسة النص، ودرس الظاهرة اللغوية فتستمد أمثلة درس القواعد منه، وهو الذي يحاكيه موضوع التعبير الكتابي فنجد ماثلا للنص القرآني. حيث إنّ ميدان القراءة المشروحة يضمن للمتعلمين اكتساب معارف متعددة تخدم مع باقي ميادين اللغة

¹ - ينظر: النص والسياق - استقصاء في الخطاب الدلالي والتداولي، ص 266.

ميدان دراسة النص

1- البلاغة وعلاقتها بفروع اللغة الأخرى:

يرى معظم الباحثين أن البلاغة يجب أن تدرس متصلة بفروع اللغة غير منفصلة عنها كالقراءة والنحو، والتعبير وغيرها والتعامل معها كأنها لغة وأية لغة؛ اللغة التي تهدف إلى تحقيق بعدين هما: ممارسة اللغة ودراسة النصوص الأدبية، فهي تستمد معارفها من مختلف الحقول الثقافية والنظريات المعرفية مثل: لسانيات اللغة ولسانيات القول، نحو الجملة ونحو النص، البلاغة القديمة والبلاغة الجديدة، الأجناس الأدبية والأشكال الشعرية، والعروض¹.

انبنت الطريقة القديمة لتدريس اللغة العربية على تدريس فروعها بمعزل عن بعضها، أمّا تعليمها في المناهج الجديدة فتدرس متكاملة الفروع، متماسكة منسجمة فيما بينها، يكمل كل فرع منها الفرع الآخر.

وهكذا هي البلاغة تجدها تدرس في كل فروع اللغة؛ فتدرس في:

1-1-الأدب: يعد محور الدراسات الأدبية، وأكثر الفروع قربا منها حيث يسعيان إلى تحقيق نفس الغاية وهي تنمية الذوق الأدبي، وإكساب الحس الجمالي للمتعلم من خلال استعمال النص الأدبي كوسيلة مشتركة لكليهما.

1-2- القراءة:

تعد نصوص القراءة مسرحا لتجسيد الألوان البلاغية، من خلالها يتعرف المتعلم عن مختلف الأساليب البلاغية ويتمكن من دراستها وتحليلها.

فهي تقرب المعنى الحقيقي للنص القرآني من القارئ، ف تجعل المعاني مسموعة واضحة يفهم معناها من نبرها ، فالكتابة تجسدها والقراءة تدب الحياة فيها.

¹- ينظر، رشيدة آيت عبد السلام: تعليمية البلاغة العربية على ضوء علوم اللسان الحديثة (رسالة دكتوراه)،

جامعة الجزائر، ت2008/2007.

1-3- التعبير:

تظهر قدرات المتعلمين الأدبية في التعبير بشقيه الشفهي والكتابي، كما أنها تبرز بشكل كبير في التعبير الكتابي، إذ يوظف المتعلم في موضوعه الأساليب البلاغية التي درسها توظيفاً براغماتياً؛ تخدم موضوعه، فتجمله، وتنمقه، وتقرب معناه من أذن السامع، فتأسره إلى النص. فيها اقتصاد للتعبير، ودلالات واسعة.

فالإنتاج الكتابي هو بيئة البلاغة التي تزهر فيه إبداعاً، فتستميل القارئ، وتلفت انتباهه وتشد تركيزه إليه.

2-أذوق نصي:

1- ما هي العاطفة التي يحملها الشاعر لأبناء المدارس؟

2- استخرج محسناً بديعياً من البيت الثاني، وشرحه.

3- ما هي الصورة البانية الموجودة في البيت التاسع؟ اشرحها.

4- فيم تكمن قيمة النص؟

أوظف تعلماتي:

أنثر هذا البيت الشعري:

كفى بالعلم في الظلمات نورا يُبين في الحياة لنا الأمور

3-البلاغة في الخطاب:

3-1-الاستعارة:

يعرفها (عبد القادر الجرجاني) بأنّ حدّها "أن يكون للفظ اللّغوي أصل، ثمّ ينقل عن ذلك الأصل"¹.

فهي نقل فرع عن أصل لتقريب المعنى من المتلقي وكي تتحقق الاستعارة وتؤدي معناها وجب إبراز الصلة بين المستعار والمستعار له "ألا ترى أنّ الاسم المستعار يتناول

¹ - عبد القادر الجرجاني: أسرار البلاغة، ص88.

المستعار له، ليدل على مشاركته المستعار منه في صفة هي أخص الصفات التي من أجلها وضع الاسم الأول¹.

ويشترط في الاستعارة وجود علاقة بين المستعار والمستعار له، ففي تعريف (جاسون) للاستعارة تجده يركز على اختصاص المستعار له بمدلول معين يرتبط بمعنى المستعار ارتباطاً ثانوياً عن طريق علاقة المشابهة *Réssemblance* أو التجاور *Contiguïté* في الدلالة الأساسية² *Signifié Primaire*.

فاللغة المجازية أو التصويرية *Figurative Language* تنقل المعنى الحرفي إلى معنى تصويري.

اعتمد المرسل/ الشاعر في قصيدته على الاستعارة بغرض التأثير في المتلقي وإقناعه بمضمون الخطاب

والمستعير هنا عمد إلى استعارة اللفظ ونقله من مكانه الأصلي إلى مكان آخر وغرضه في ذلك التشبيه والمبالغة والاختصار

آليات الحجاج البلاغية:

1- المقام:

تحدث العرب القدامى عن قضية المقام، وسنبرز دوره في العملية الحجاجية، والمقاصد الحجاجية والأهداف التي رمى لتحقيقها.

ومراعاة المقام في أي خطاب حجاجي يعمل على تحقيق القدرة الإقناعية له.

ففي قصيدة " إلى أبناء المدارس " وجه الشاعر رسالة إلى أبناء المدارس من أجل تحفيزهم على طلب العلم والمعرفة وتذكيرهم بما ينجم عنه من فوائد، وتحذيرهم من ظلمات الجهل وما ينجر عنه من مساوئ.

أبناء المدارس إن نفسي تؤمل فيكم الأمل الكبيراً

¹ - عبد القادر الجرجاني: أسرار البلاغة، ص 171

² - محمد العبد: إبداع الدلالة في الشعر الجاهلي - مدخل أسلوب - ص 129.

القصيدة عبارة عن حوار توجيهي خاطب من خلاله" معروف الرّصافي " أبناء المدارس، فأمرهم مرّات ونهاهم مرّات أخرى، وأكّد ونفى، وحاول أن يستميل ليؤثر على أفكارهم ويغيّرهما، حبّهم في العلم، وحثّهم على طلبه. فمن الطبيعي أن يتحكم في الحوار ويوجهه إلى مبتغاه من أصحاب العلم وطلّاب المعرفة.

وحتى يؤثر الرّصافي في المتلقي وجب عليه أن ينتقي من القول الألفاظ التي تتسجم وتتلاءم مع المقام

فالمقام في هذه القصيدة هو مقام علم ومعرفة، ورسالة الرّصافي موجهة إلى فئة خاصّة من النّاس، اعتمد فيها أساليب ومفردات علمية لإقناع متلقيها برأيه السديد. والقداامي أشاروا إلى أنّ المقام هو انشغال بالمتلقي باعتباره الهدف، ونروم أن يكون المخاطب قد حقّق أهدافه الحجاجية باعتباره موجّهاً فذا وناصحا حكيما، استطاع أن يصل إلى المتلقي من خلال حسن انتقائه للعبارات وحنكته في معالجتها، وقد راعى كلّ الظروف والأحوال المحيطة بالمتعلّم وكلّ متطلبات الكلام، الأمر الذي أكسبه سلطة على المتلقي.

وقد أدرك المرسل بفطنته ردود فعل المتكلّم التي يفترض أن تكون مطروحة في المقام ممّا جعله يتحكم في مسار الكلام وطبيعته ومكوناته البلاغية.

4-2- التفرّيع: ويعرف بتقسيم الكلّ إلى أجزاء، وهو" ذكر المرسل حجّته كلّيا في أوّل الأمر، ثمّ يعود إلى تعداد أجزائها... وذلك ليحافظ على قوّتها الحجاجية فكلّ جزء هو بمثابة دليل على دعواه"¹.

فالتفرّيع في هذه القصيدة كثير حيث جاء في الأبيات الثلاثة الأولى منها، إذ ما يحدثه التحصيل العلمي قويّة حججه وكثيرة تفرّيعاتها؛ فهو ينير لنا الظلمات، ويبرز الأمور العالقة في هذه الحياة، كما يجعل الدليل عزيز قومه، ويزرع الفرح والسرور في قلب حامله، ويهدي به العقول ويرشد الظالين، ويكسب النّفس علوا.

¹ - عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب، ص494.

وهذه حجج متفرقة كلّها تخدم العلم وتفرعت عنه تدل على قوّته وضرورة تحصيله وإذا ما أنقص منها المخاطب تصبح دعواه ضعيفة على قدر الحذف. وإلغاء بعض الحجج يعرض خطابه إلى الابتذال.

تكرّر التفريع في القصيدة بشكل مقصود من الشاعر بسبب قوّته الحجاجية وحاجة المخاطب له لدعم حججه وإقناع المتلقي بما يصبو إليه.

3-4- التشبيه:

فإنّ ثيابهم أكفان موتي وليس بيوتهم إلا قبورا

التشبيه البليغ في هذا البيت يكمن في تشبيه الشاعر الثياب التي يرتديها الشخص الذي يعصي موطنه بالكفن الذي يستتر في الميت، وكذا البيوت التي يسكنونها شبهها بالقبور، وهذا للجهل الذي يعمها، وغياب نور العلم وطمسه في ظلام الجهل.

4-4- الاستعارة:

تحتل الاستعارة المقام الأول في الحجاج يلجأ إليها المخاطب لإقناع المتلقي وتحقيق أهدافه الحجاجية ف" القول الاستعاري له قوة حجاجية عالية " فهي أبلغ من الحقيقة حجاجيا لذلك تجدها مصنفة ضمن أدوات السّلم الحجاجي " إذ تعرّف الاستعارة الحجاجية بكونها تلك الاستعارة التي تهدف إلى إحداث تغيير في الموقف الفكري أو العاطفي للمتلقي"¹.
" فالاستعارة تدخل ضمن الوسائل اللغوية التي يستغلّها المتكلم بقصد توجيه خطابه، وبقصد تحقيق أهدافه الحجاجية"².

فهي الأكثر انتشارا فهي ترتبط بمقاصد المتكلمين وبسياق الخطاب والتواصل.

فاستعارات الشاعر (معروف الرّصافي) استعارات حجاجية¹ حيث أنّه في الشطر الثاني من البيت الثاني يقول:

¹ - أستين: نظرية الأفعال الكلامية، ص174.

² - أبو بكر العزاوي: اللغة والحجاج: ص108.

فكم وجد الدليل به اعتزازا وكم لبس الحزين به سرورا

شبه الشاعر المشاعر بالثياب التي تلبس فذكر المشبه (سرورا) وهي لفظة معنوية استعارها لجسدها في شيء محسوس (الثياب) وحذف المشبه به (الثياب) وأشار إليه بلازمة من لوازمه (لبس) على سبيل الاستعارة المكنية.

لجأ الشاعر إلى تقديم الاستعارة في خطابه كدليل أقوى من التعبير الصريح ليخدم نتيجة يأمل أن يوصلها إلى المتلقي، وتكمن قوتها الحجاجية في كونها لا يمكن أن يأتي أحدهم بدليل مضاد أو معارض لها؛ فهو قول فوق الإبطال، بينما الأقوال العادية التي تخلو من الاستعارات يمكن أن تأتي في سياقات الإبطال، أو التعارض الحجاجي.

لجأ مرة أخرى الشاعر إلى تحميل كلامه حمولة بلاغية في البيت الرابع من القصيدة:

إذا ما عقّ موطنهم أناس ولم يبنوا به للعلم دورا

تمكن الرّصافي في هذا البيت من أن يجسد لنا الوطن ويصور مكانته التي استعار لها مكانة الوالدين بالنسبة للأبناء، فذكر المشبه (موطنهم) وحذف المشبه به (الوالدين)، وأشار إليه بقرينة دالة (عقّ) على سبيل الاستعارة المكنية، إذ أنّ العقوق يكون من الأبناء إلى الآباء، والأوطان آباء لشعوبها.

استطاع الشاعر أن ينقل المتلقي من الوطن الكبير إلى الوطن الصغير، إلى جوّ الأسرة التي يعصي فيها الأبناء أولياءهم، وهذا النقل حتى يحرك وجدانهم، ومشاعرهم تجاه أوطانهم وبجنبهم عقوق الوطن، فيصبحون أحياء أمواتا، وتصبح ديارهم كأنها قبورا، هجرها العلم وعشش في زواياها الجهل.

استنكر الرّصافي هذا الموقف من شعب يأبى أن يكون الجهل وصمة عار على جبينه، لذا كان خطابه شديد اللهجة، تعلوه نبرة التهديد بما سيؤول إليه إن هو لم يهتم بدور العلم، ولم يشيّد له المؤسسات التربوية التي تسهر على نشر العلم والمعرفة لدى أبنائه، فترتفع الأمة بالعلم وتعلو من القاع إلى قمة الهرم.

¹ - تنقسم الاستعارة إلى استعارة حجاجية واستعارة بديعية: وتكون هذه الأخيرة تكون مقصودة لذاتها ولا ترتبط بالمتكلمين وبمقاصدهم، وأهدافهم الحجاجية. من كتاب اللغة والحجاج، ص108.

عمل ظاهر الاستعارة على تتميق الكلام لفظياً، مع إضفاء موسيقى جمالية على القصيدة تركت أثراً على أذن المتلقي، أمّا غرضها الحقيقي فيمكن في محاولة الشاعر إفاقة الشعب من غفوته ومن عدم الخضوع إلى سياسة التجهيل التي ورّثها المستدمر الغاشم إلى الشعوب. وبهذا تكون لهذه الاستعارة التأثير الكبير في نفس وذهن المتلقي وتعمل إلى إقناعه بما يجول في خلد الرّصافي.

فعندما يقول:

إذا ما عَقَّ موطنهم أناس ولم يبنوا به للعلم دوراً

يتساءل القارئ: ما سيكون جواب الشرط؟ فقط هنا يجيب الشاعر:

فإنّ ثيابهم أكفان موتى وليس بيوتهم إلاّ قبوراً

بهذا التشبيه البليغ يتدخل الشاعر ويخرق أفق انتظار المتلقي بنتيجة تكاد تكون صاعقة له. فيصل الشاعر إلى أغراضه التداولية بوضع القارئ في دائرة فكرية رسمها له، وخطّط لإيصال المتلقي إلى نتائجها الأخيرة.

كيف لا وقد اعتمد الشاعر في هذه القصيدة على (المفارقة) كونها "تعبير لغوي بأسلوب بليغ يهدف لاستثارة القارئ، وتحفيز ذهنه لتجاوز المعنى الظاهري المتناقض للعبارة والوصول إلى المعاني الخفية التي هي مرام الشاعر الحقيقي"¹.

وهذا ما فعله الرّصافي من خلال توظيفه للاستعارات في قصيدة أبناء المدارس، التي عمد من خلالها لاستثارة ذهن المتلقي. وهنا يظهر الجانب التداولي الإقناعي.

تعمل المفارقة التي وظّفها الشاعر في ثنايا الاستعارات على ذاك الانحراف البلاغي الذي يصدم المتلقي عند استقباله للرّسالة.

يصف أبناء المدارس في حالتي العلم والجهل، فاختار الوصف المناسب لكلّ من الحالتين، ودقق في انتقاء اللفظ المناسب لكل حالة؛ ففي حالة طلب الحرص على نيل العلم قال:

¹ - عبد الهادي خضير: المفارقة في شعر المتنبي، ص 91.

فسقيا للمدارس من رياض قد أنبتت منكم زهورا

شبه الشاعر المدارس بالرياض، وشبه المتعلمين بالزهور، فاختار مستعارا منه يجسد هذه الصفات حيث أن الزهور تدل على الصورة البهية، والرائحة الزكية، إذ " أن قوة الحجاج في المفردات تبدو في الاستعمالات الاستعارية أقوى مما نحسّه عند استخدامنا لنفس المفردة بالمعنى الحقيقي¹."

فالشاعر وظّف القول الاستعاري وقدمه على أنه دليل أقوى يخدم النتيجة التي يرجو الرّصافي تحقيقها. حيث أعطت هذه الاستعارات قوة لأفكاره، فقد أحسن الشاعر اختيار ثيابا لهذه الأفكار، فانتقى الروضات كبديل للمدارس، واستعار العلم كبديل للماء الذي يسقي الزهور في الرياض فتنبت وتتفتح، واستعار الزهور لتحيلنا على المتعلمين؛ أشبال الأمة وركائزها في المستقبل، حملة العلم والمعرفة.

يوصل الشاعر في تحميل كلامه قوة تعبيرية دلالية لإيصال أفكاره سريعا فتجده في البيت الحادي عشر يقول:

إذا ما العلم لابس حسن خلق فرج لأهله خيرا كثيرا

فقوة اللفظ الحجاجية تظهر جلية من خلال الترتيب والتعقيب فيما بينها؛ فالعلم إذا ما رافقته الأخلاق فنمّاره وافرة.

" يصير الخطيب مالكا للأشخاص ومهيمنًا عليهم بواسطة الكلمات²." وهذا راجع لكفاءته اللغوية، وفطنته، إذ أنه يتلاعب بالمتلقي، حيث بتوظيفه للاستعارة يكون قد تمثّلها أداة إبلاغية يستطيع من وراء توظيفها إشغال ذهن المتلقي بتفسير غاياته ومقاصده من الكلام المرسل وبالاستعانة بالقرائن اللغوية المرافقة للكلام.

¹ - نفلا عن عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب مقارنة تداولية، ص478

² - أوليفيروبول، هل يمكن أن يوجد حجاج غير بلاغي؟، تر: محمد العمري، ضمن كتابه البلاغة الجديدة بين التخيل والتداول، أفريقيا الشرق، المغرب، دط، 2005، ص217.

وتحمل الاستعارة وظيفتين الأولى إمتاعية وتشكل قاعدة للوظيفة الثانية الإقناعية؛ وتظهر

4-5- الكناية:

تظهر في البيت التاسع:

إذا ارتوت البلاد بفيض علم فعاجز أهلها يمسي قديرا

4-6- الالتفاف: الانتقال من الغائب إلى الحاضر، حيث تحدث بضمير الغائب في الأبيات الخمسة الأولى ثم انتقل إلى المخاطب في الأبيات الثلاثة التي تليها.

4-7- السياق:

ما جعل المرسل يوفق في اختيار حججه ويحسن توظيفها هو خلفيته المعرفية بالسياق وعناصره، ولولا ذلك لما تمكن من إقناع المتلقي ولا التأثير فيه.

ميدان الظاهرة اللغوية:

ميدان الظاهرة اللغوية أو قواعد اللغة يستقي شواهد المعينة على أداء الدرس، وشرحه، وإفهامه للمتعلّمين من خلال نصوص القراءة المشروحة؛ حيث وفي إطار المقاربة النصية يشرع المعلم في إنجاز درسه المعنون بأدوات الشرط الجازمة، المستمدة أمثله من درس القراءة المشروحة الخاصة بنفس الأسبوع التعلّمي المعنون ب: إلى أبناء المدارس، وهذا ما يجعله واضحاً يسيراً للفهم، إذ يكون المتعلّم قد تطرق لهذه الأمثلة من خلال ميدان القراءة المشروحة، واستوعب الجانب الدلالي فيها والتداولي.

1- القواعد:

تعد العلاقات النحوية ذات أهمية كبيرة في بناء تداولية موجبة للنص، حيث إنّ الالتزام بالنظام النحوي المبني على التفاعل بين العلاقات النحوية يؤدي إلى إجلاء الغموض وقوة الفهم إذ من العلوم الجليّة التي خصّت بها العرب - الإعراب الذي هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ، وبه يعرف الخبر الذي هو أصل الكلام، ولولاه ما ميّز فاعل من مفعول، ولا مضاف من منعوت، ولا تعجب من استفهام، ولا صدر من مصدر، ولا نعت من تأكيد¹.

فهذه العلاقات النحوية هي السبب الرئيس في ظهور العلامات الإعرابية خاصة في الجملة ممّا يسهم في بناء قصدية منتج النص بشكل جليّ. "فغياب العلاقات النحوية يحوّل الجملة إلى أصوات غير مفهومة تنعكس بالسلب على تداولية النص".

وبالتالي فالعلاقات النحوية كفيلة بإجلاء الغموض الذي يمكن أن ينتاب متلقي الخطاب. فالنص يؤدي غرضه "بواسطة تنشيط المفاهيم والعلاقات التي يشار إليها بالعبارات"².

"فالعلاقات النحوية تسهم في تشكيل قصدية منتج النص من خلال المزج والتفاعل بين المعاني النحوية، والمفردات المتضمنة الدلالة المعجمية الأولية، فالمعاني النحوية التي

¹ - ابن فارس: الصحابي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، تحقيق: مصطفى الشموي، مؤسسة بدران

للطباعة والنشر، بيروت - لبنان - د.ط، ت 1963، ص 74

² - تمام حسان: النص والخطاب والإجراء، ص 51.

هي جزء أصيل من العلاقات النحوية- تكون مطروحة في الذاكرة يعرفها جميع منتجي النصوص¹.

فهذه المعاني النحوية يمتلكها منتج النص شاعر كان أو كاتب كما يعرفون المعاني المعجمية، وإنما التمايز والاختلاف يتمثل في "إمكانية التوليف المؤدي إلى التفاعل بين المعاني النحوية والمفردات أو الكلمات المتضمنة الدلالة المعجمية الأولية"².

وهنا تظهر قدرة منتج النص التي تكمن في توظيفه المحكم للعلاقات النحوية داخل النص من خلال حسن انتقائه للمفردات المخزنة في ذاكرته، إذ أن كل كلمة تنتظم رئيسياً في عقل ابن اللغة في حقل معجمي أمّا بعد نظم الجملة؛ فقد يتجرد المعنى المعجمي لكل كلمة ويتخصص وتدبّ فيه الحياة، بسبب انضمامه إلى غير من المعاني وفق نظام مقبول اتفقت عليه الجماعة اللغوية³.

فتمكن منتج النص من بناء الجملة هو الذي يترجم عبقريته ويبرز تفردّه وامتيازه وانتقال نصه عبر الأجيال.

2- خصائص قواعد السنة الثالثة من التعليم المتوسط:

-نشاط القواعد يستحضر الأمثلة التي يستشهد بها أثناء سير الدرس من نصوص القراءة المشروحة، حتى يدركه المتعلم ببسر وفي الزمن المخصص لسير الدرس، وقد أستبعد في المقاربات الجديدة الاستشهاد بالأدلة التي يستصعب على المتعلم فهم معانيها لصعوبة تركيبها، كأشعار العرب قديماً. حيث يرى حسني عبد الهادي "تدرس القواعد في ظلّ اللغة، وذلك بأن تختار أمثلتها وتمارينها من النصوص الأدبية السهلة التي تسمو بأساليب التلاميذ، وتزيد ثقافتهم وتوسع دائرة معارفهم"⁴.

¹ - إيهاب سعود: فاعلية العلاقات النحوية في تداولية النص، ص52.

² - من نفس المصدر، ص52.

³ - مصطفى حميدة: نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية، ص111.

⁴ - حسني عبد الهادي: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ص220.

- يوجد شح في إدراج الأمثلة في الكتاب المدرسي، حيث لا تستوفي كل مراحل الدرس، مما يستوجب على المعلم (الأستاذ) استحضار أمثلة مساعدة على الفهم، ويستحب فيها أن تكون حول المقطع التعليمي. إذ إن وضوح الأمثلة ووفرته تسهم في استنباط المتعلم القاعدة النحوية بيسر.

- اعتمدت الدروس النحوية الخاصة بمستوى السنة الثالثة متوسط على بساطة القاعدة النحوية واقتضابها على أساسيات الدرس من أجل إفادة المتعلمين وترسيخ القواعد النحوية في أذهانهم عملاً بمدى الكيف لا الكم، وهذا ما نادت به المقاربة بالكفاءات¹ فلنجعل شعارنا في تعليم القواعد البساطة والوضوح، فقليل يفيد ويستوعب ويفهم ويستخدم خير من كثير يُحفظ ويردد بدون فهم، ثم يتلاشى كضباب كثيف خانق².

- تعد قواعد اللغة العربية من أهم المجالات التي تعين على تعليم المتعلمين المهارات اللغوية، حيث ينبغي أن تتماشى هذه الأهداف مع أهداف التعليم والتعلم، وهذا ما أقره رشدي أحمد طعيمة³ إن هدف تدريس النحو ليس تحفيظ الطالب مجموعة من القواعد المجردة أو التراكيب المنفردة، وإنما مساعدته على فهم التعبير الجيد وتذوقه وتدريبه على أن يتجه صحيحاً بعد ذلك، وما فائدة النحو إذا لم يساعد الطالب على قراءة النص فيفهمه، أو التعبير عن شيء فيجيد التعبير عنه⁴.

فحين يستوعب المتعلم القاعدة النحوية، ويتمكن من توظيفها في مختلف استعمالاته اللغوية، مكتوبة كانت أم ملفوظة، يكون قد اكتسب السلوك اللغوي السليم.

حيث أن المهارات اللغوية تكتسب من خلال تعليم القواعد النحوية تعليمًا سليماً وهذا ما يراه أحمد مذكور⁵ الهدف من دراسة القواعد النحوية هو تقويم الأذن واللسان والقلم، أي إقدار الفرد على الاستماع والكلام والقراءة والكتابة بطريقة صحيحة⁶.

¹ - إلياس ديب: مناهج وأساليب التربية والتعليم لتراكيب اللغة العربية - دراسة لغوية - دار الكتب اللبنانية، بيروت، ت، 181، ص 278

² - رشدي أحمد طعيمة: تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، ص 20.

³ - علي أحمد مذكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص 249.

فالنحو تدريب الأذن على تصفية اللغة العربية من الشوائب، وأساس تقويم اللسان وترويضه، وسلامة الكتابة.

واللسان نطق واستعمال. فالقصد من تعليم اللسان هو إكساب المتعلم القدرة العملية، أكثر من النظرية، والنحو هو صورة اللغة وبنيتها، وهي بهذا امتداد للنحو؛ وغاية المعلم هو إكساب المتعلم القدرة على إجراء القواعد النحوية والبلاغية في واقع الخطاب.

- اعتمدت المقاربة بالكفاءات على التكامل بين المواد (الभाوادية)، وهذا ما نطمح إليه في تعليم اللغة العربية، حيث يستوجب تنظيم الدروس النحوية بطريقة تكاملية، وهذا من خلال ربطها بالفروع اللغوية الأخرى التي يجسد فيها المتعلم ما تعلمه من دروس نحوية خلال مساره التعليمي، كالفهم المنطوق (التعبير الشفوي) وإنتاج المكتوب (التعبير الكتابي)، القراءة المشروحة، وهذا ما يراه داود عبده¹ "إنّ تعلم اللغة كوحدة متكاملة لا كفروع مستقلة: فرع القراءة، وفرع القواعد، وفرع الإملاء، وفرع التعبير، وفرع الخط، وهو أمر يمكن تطبيقه على أي نص لغوي؛ لأنّ الوحدة اللغوية موجودة في أي نص لغوي مهما كان"¹.

- تكثيف التدريبات الفورية والتطبيقات على دروس القواعد حيث يرى الركابي² "ألاّ يقتصر المدرّس في درس القواعد على مناقشة ما يعرض من الأمثلة، واستنباط القاعدة وتقريرها في أذهان التلاميذ؛ بل عليه أن يكثر من التدريبات الشفهية المتركرة من أسس منظمة من المحاكاة والتكرار؛ حتى تكون العادة اللغوية الصحيحة عند التلاميذ"².

يكتف المعلم التدريبات اللغوية مع انتهاء درس القواعد المقرر، كما يستعين بحصص الأعمال الموجهة للاستثمار فيها لتقوية معارف المتعلمين التي يتلقونها خاصة في قواعد اللغة.

والغاية من تكثيف التدريبات هو ترسيخ القواعد النحوية في ذهن المتعلم، ممّا يجعلها تنعكس في الاستعمال الفعلي للغة اليومية له، لفظاً وكتابةً.

¹- داود عبده: نحو تعليم اللغة الوظيفي، ص 67.

²- جودت الركابي: طرق تدريس اللغة العربية، ص 135.

وتكون التدريبات - متنوعة، تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

- أن تكون مصممة حسب الدرس حيث تعالج كل محتواه.

إنّ التدريبات اللغوية تمكن المعلم من تقييم مستوى الفهم لدى المتعلمين وإحصاء درجة تعلمهم، ومدى تحقيق الكفاءة الختامية. فهي تقييم وتقويم للسلوك اللغوي الخاص بالمتعلم.

- ينصح باستخدام الأمثلة المستشهد بها في درس القواعد من واقع المتعلم، ويجب أن تكون سهلة الفهم، ذات لغة بسيطة وواضحة، وتكون كافية من حيث عددها، فقلتها تحول دون تمكن المتعلم من الوصول إلى القاعدة الكلية؛ وبالانطلاق من الأمثلة يستنتج المتعلم قاعدة الدرس

- يجب أن ترتبط الأمثلة المعينة على سير الدرس بمواقف الحياة المحيط بالمتعلمين، وعلى المعلم أن يضعها في سياقاتها اللغوية، وهذا الملمح يظهر في النحو الوظيفي ولا يعطي المعلم جملاً مبتورة المعنى، وهذا نادى به حسني عبد الهادي "تذكر دائماً أنك تشرح النحو الذي هو علم الجملة، ففكر في درسك بالجملة واطرح بالجملة، وابن بدقة صورة الجملة العربية في أذهان تلاميذك"¹.

- ضرورة التدرج من السهل إلى الصعب أثناء تصنيف الدروس النحوية في المقرر الدراسي، وحتى في تقديم المادة النحوية، حتى تكون هذه الدروس قابلة للتعلم؛ فمن غير المعقول أن يقدم المعلم درس الخبر جملة فعلية، أو اسمية قبل أن يدرسوا الخبر المفرد. أو درس الفعل المتعدي قبل الفعل اللازم. وفي هذا يقول ابن خلدون: "اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلمين إنّما يكون مفيداً إذا كان على التدرج شيئاً فشيئاً، وقليلًا قليلًا"².

ويرى كل من الدكتور عبد الحليم قصي، وسمير عباس أنه وعند اختيار الدروس المقررة لتعليم النحو يجب مراعاة أربعة أسس في ذلك: الغائية، التكامل، التناسبية لمستوى المتعلم، التدريب والتطبيق، الأمثلة، السياقية والموقفية، الإفادة، الضرورية، التدرجية، الأهمية، التطبيقية، الوضوح والسهولة، الشبوع.

¹ - حسني عبد الهادي: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، 334.

² - ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون، ص 589.

3- منهجية تدريس درس القواعد:

- فتح الكتاب على نص القراءة المشروحة (إلى أبناء المدارس) ليقوم بقراءته مجموعة من المتعلمين الفصحاء، ليقوم المتعلمون بتوجيه معلمهم بعزل العبارات الدالة على الدرس المقرر دراسته.

- محاولة شرح العبارات المستخرجة وظيفيا من خلال إبراز وظيفتها داخل النص.

- استنباط جزئيات القاعدة النحوية الخاصة بدرس (أدوات الشرط الجازمة) مثلا وما يرتبط بها من أحوال وأحكام.

4- الغاية من تعليم القواعد:

- النحو وسيلة لتمكين المتعلمين من الملكة اللسانية الصحيحة، وتكسيبهم العادات اللغوية السليمة.

- تمكن المتعلمين من قراءة النصوص اللغوية قراءة جمالية؛ مما يرفع من حسّهم الفني ويزيد من تذوقهم الجمالي للنصوص الأدبية.

- الدقة في التعبير الشفهي والكتابي، والفهم السليم الخالي من اللبس. ومساعدة المتعلم على إنتاجه إنتاجا صحيحا،

5- التمارين اللغوية:

درس القواعد: أدوات الشرط الجازمة (01)

يدخل درس القواعد في أيقونة: أستمّر

ألاحظ:

أقرأ نصّ (إلى أبناء المدارس)، وناقش معانيه لتحصل على الأمثلة:

1- إِنْ يَسُدْ عِلْمُ الْعُلَمَاءِ تَتَضَيَّحْ كُلُّ الْحَقَائِقِ.

2- إِذَا يَحْزُهُ الدَّلِيلُ يَنْلُ بِهِ اعْتِرَازًا وَسُودَدًا.

2- فَمَنْ يَطْلُبِ الْعِلْمَ يَحْزُهُ الْخُلُقُ النَّصِيرَ.

4- مَا تَبَذَّلُهُ مِنْ جَهْدٍ فِي طَلَبِ الْعِلْمِ تَنَلُّ بِهِ الْمُنَى.

5- وَمَهُمَا تَنَلُّ مِنْ مَرَاتِبَ فِي الْحَيَاةِ يَكُنِ الْفَضْلُ لِلْعِلْمِ.

أناقش:

موجود أسفل الأمثلة مجموعة من الأسئلة المساعدة على استنباط القاعدة.

-لاحظ الكلمات الملونة.

- ما ذا أفادت هذه الأدوات في الجمل؟ ما نوع هذا الأسلوب؟ حدّد أركانه. كم جزمت

من فعل في الجملة؟

- ما نوع أدوات الشرط في المثالين الأول والثاني؟ أعربهما.

- على من تعود (من) في المثال الثالث؟ وعلى ما ذا تدل (ما) و (مهما) في المثالين

الأخيرين؟

- ما نوع بقية الأدوات؟ على ما ماذا تدل كلّ واحدة منهما؟ بيّن محلّ أسماء الشرط من

الإعراب في الأمثلة السابقة؟

البطاقة الفنية المؤنسة للمعلّم الخاصة بدرس أدوات الشرط الجازمة (01):

المقطع: الخامس	المستوى: س3
المحور: العلم والتقدم التكنولوجي	مدّة الإنجاز: 1سا
الميدان: قواعد اللغة	الوسائل العينة: قطر الندى
المحتوى المعرفي: أدوات الشرط الجازمة	الأسبوع: الثالث
الموارد المستهدفة:	
يكون المتعلّم قادرا على:	
-إحصاء أدوات الشرط الجازمة، والتمكن من التمييز بين الأسماء والحروف.	
- إعراب أسماء الشرط في وضعيات مختلفة.	
- الاستعمال الفعلي للقواعد من خلال توظيفها في مواقفه التعبيرية	

يقراً الشواهد قراءة إعرابية سليمة	ب 1-من يطلب العلم يحرز الخلق النضيرا. 2-ما تبذل من جهد في طلب العلم تنل به المنى. 3-مهما تنل من مراتب في الحياة يكن الفضل للعلم. *يقراً المعلم الشواهد قراءة إعرابية سليمة متبوعاً بقراءة أحد المتعلمين. -لاحظوا أمثلة المجموعة (أ)	بناء التعلمّات
--	---	---------------------------

	يناقش ويحلل	س- أبرزوا نوع الجملة من حيث عناصرها. ج- جملة شرطية. س- حدّدوا أركانها في المثال الأول. ج- إن: أداة شرط. يسد: فعل الشرط. تتضح: جملة جواب الشرط. س- حدّدوا الأسباب التي أدّت إلى جزمهما. ج- دخول أداة الشرط (إن) عليهما. س- حدّدوا أركان الجملة الشرطية في المثال الثاني.	بناء التعلّيمات
تكويني		إذما: أداة شرط. تطلب: فعل الشرط. تتل: جملة جواب الشرط. س- ماذا نسمي (إن) و (إذما)؟	بناء التعلّيمات
تكويني	يستنبط القاعدة	ج- حرفا شرط. أستنتج1: أدوات الشرط قسمان: سميت حروفا لأنها لا محل لها من الإعراب. أ-الحروف: تنبيه: أكثر الحروف استخداما (إن - إذما) وهما حرفان مبنيان على السكون لا محلّ لهما من الإعراب يفيدان ربط الجواب بالشرط.	بناء التعلّيمات

تكويني		ثانيا: - تأملوا أمثلة المجموعة (ب). س- حدّدوا أركان الجملة الشرطية. ج- (من - ما - مهما) أدوات شرط. - تنل/ يجتهد: كلّها أفعال الشرط. (يطلب - تبذل - يحرز - يحقق - تنل - يكن) كلّها أفعال جواب الشرط. س- على من تعود (من) في المثال الأوّل؟ ج- تعود على طالب العلم (الإنسان). س- وعلى من تعود (من) و (مهما) في المثالين: الثاني والثالث؟ ج- تعود (ما) على المجهود، وتعود (مهما) على المراتب. دلت (من) على العاقل، ودلت (ما، مهما) على غير العاقل. س- هل هي حروف أم أسماء؟ ج- أسماء لها محل من الإعراب. ب- الأسماء	بناء العلّامات
تكويني	يتعرف على أسماء الشرط	من: تستعمل للعاقل (الإنسان). ما: تستعمل لغير العاقل (الحيوان) عودوا للمثال الأوّل من المجموعة (ب). س- ما نوع فعل الشرط من حيث اللّزوم والتّعدية؟ ج- متعد. س- ما نوع فعل الشرط (يجتهد) في الجزء الثاني من نفس المثال؟ ج- لازم.	بناء التعلّامات

413

بناء التعلّيمات	من: اسم شرط مبني على السكون في محل نصب مفعول به مقدم. اهتم: فعل متعد. الوضعية الجزئية الثالثة: تدريب فوري: أوظف تعلّماتي: ص104. 1- حدّد عناصر أسلوب الشرط فيما يلي: قال الله تعالى: "ومن يتق الله يجعل له مخرجا". 2- استعمل أدوات الشرط الآتية في جمل مفيدة، ثمّ بيّن موقعها من الإعراب: إن- ما- مهما. أعرب ما تحته خط. قال الشاعر ومن يجعل المعروف في غير أهله يكن حمده ذما عليه ويندم	يستثمر ما تعلّمه	ختامي
----------------------------	--	-----------------------------	--------------

1-دراسة الأفعال الكلامية في درس القواعد:

إنّ الدراسة التطبيقية لأفعال الكلام المتضمنة في تلفظ المعلم تحيلنا إلى دراسة كلّ ما يتكلّم به وينجزه رفقة المتعلّمين من أفعال باللغة العادية.

مارس المعلم مجموعة من الأفعال الكلامية خدمت أهدافه التعليمية حيث زواج بين الأفعال التعبيرية والتوجيهية، وبين الأفعال الإنجازية السلوكية والتقديرية.

ولمرات متعددة وظّف أفعالا مباشرة وفي أخرى لجأ إلى الأفعال التلميحية، ممّا نتج عنه نجاح الأفعال الكلامية في تحقيق الأفعال التأثيرية، فحقّق هدف الإقناع ولفت الانتباه، وجعل المتعلّم يشدّ تركيزه حول الخطاب محاولا فك شفراته وفهمه.

فالأفعال تشبه الدلالات، إذ بإمكانها أن تنتظم وتقترن مع أفعال أخرى حتى تتشكّل متتالية من الأفعال، وأفعالا مركبة ومعقدة...وبعض المتتاليات الخاصة بالأفعال الكلامية

الإنجازية تفهم كما لو كانت فعلا إنجازيا واحدا... وهذا النوع من الأفعال يمكننا أن نطلق عليه الفعل الكلامي الشامل، أو الفعل الكلامي الكلي¹.

وقد ميّز (أوستين) في بداية بحثه بين نوعين من الأفعال:

أ- أفعال إخبارية أو تقريرية *Constative / Constatif*

ب- أفعال أدائية أو إنشائية *Performative / Performatif*

ثمّ اهتدى إلى تقسم الفعل الكلامي إلى ثلاثة أفعال رئيسة تتمثل في:

أ- فعل القول (الفعل اللغوي) *Act locutionnaire*: هو عبارة عن "إطلاق الألفاظ في

جملة مفيدة في بناء نحوي سليم وذات دلالة"². ويحدث هذا مع كل قول وهو عبارة عن فعل صوتي وفعل تركيبى وفعل دلالي، أي ما تتركب منه البنية اللغوية.

ومن أمثلة الأفعال الكلية الكبرى لدينا حوار المناقشة الذي دار بين المعلم والمتعلمين حول درس أدوات الشرط الجازمة والذي استهله المعلم بتهيئة المتعلمين من خلال وضعية انطلاق مناسبة تستثير ذهنيهم وتشدهم إلى متابعة الدرس.

ففعل القول (الفعل اللغوي) يتجلى في حسن انتقاء المعلم لرسالته، والممهدة للدخول إلى الدرس بما يتماشى مع مستوى المتعلم وأفق انتظاره مراعى فيها مقتضى الحال، فيختار المعلم ألفاظا من واقع المتعلم المتداول، تكون بسيطة التركيب، سهلة الفهم والاستيعاب، ذات دلالة مباشرة بعيدة عن التعقيد.

فيسعى إلى استثارة المتعلمين بأسئلة تحفز مكتسباتهم القبلية، أو أسئلة عصف ذهني تحقق فعلا إنجازيا.

س- عد بذاكرتك إلى درس الشرط وأركانه الذي تناولناه في درس مضى من المقطع الرابع (شعوب العالم).

س- تذكر أسلوب الشرط وعرقه.

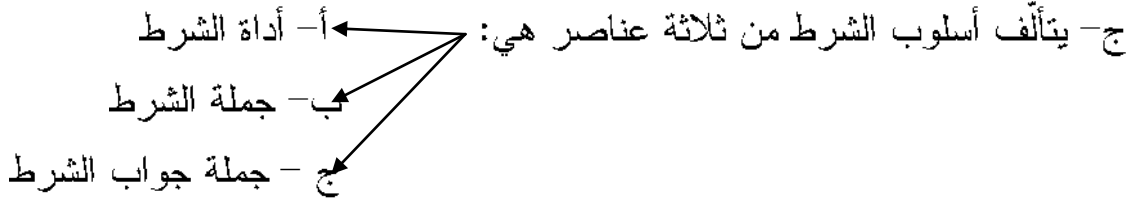
ج- هو جملة مركبة من جملتين متلازميتين، تسمى الأولى جملة الشرط، وتسمى الثانية جواب الشرط، وتربط بينهما أداة تسمى أداة الشرط.

¹- ينظر: فان ديك: النص والسياق- استقصاء في الخطاب الدلالي والتداولي، تر: عبد الفادر قنيني، إفريقيا

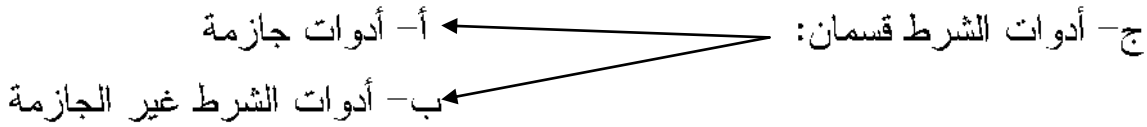
الشرق، الدار البيضاء، المغرب، د.ط، ت2000، ص309-310-316

²- مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب، ص41

س- حدّد أركانه.



س- حدّد أدوات الشرط.



س- ما سنتناوله اليوم هو أدوات الشرط الجازمة.

" فكلّ فعل كلام يختص بوظيفة نوعية لإنجازه فعلا كلاميا رئيسيا كالفعل التمهيدي، أو المساعد أو المقدمة الأولى¹.

نلاحظ الدقة في انتقاء الأفعال أثناء طرح السؤال من خلال استنكار واسترجاع درس مضى لتوظيفه كمقدمة استهلالية لدرس أدوات الشرط الجازمة، وهذا بتوظيف عدد من الأفعال الكلامية المثبتة (عد- تذكر- حدّد- عدد) التي تتدرج ضمن الأفعال الكلامية التمهيدية والمساعدة، الأمر الذي يجعلها تختزل الكثير من الأفعال الجزئية التي يمكن للمعلّم أن يستثمرها في مقدمة هذا الدرس، ممّا أنتج أفعالا كلامية شاملة.

وبعد هذا الحوار يكون المعلّم قد تحصّل على القدر الكافي من المعارف التي تمهد لدرسه وتضع متعلّمه في دائرته.

وقد تحقق الغرض من خلال متوالية أفعال الكلام المشتركة الإنجاز والتي حققت ما يحققه الفعل التمهيدي والمتمثل في (الطلب).

ويخضع فعل القول إلى:

¹ - فان ديك: النص والسياق- استقصاء في الخطاب الدلالي والتداولي، ص320.

أ- فعل صوتي:

هي أصوات معينة يصدرها المرسل، ويراعي فيها مخارج الحروف، فيعطي كل حرف حقه، إذ أن حسن نطق المعلم يعين المتعلم في سرعة فهمه.

ب- فعل تركيبى: ويتمثل في تناغم الأصوات مع الألفاظ، فتنسجم وتنسق فيما بينها إذ تضبطها قواعد معجمية، وأحكام تركيبية وفونولوجية تضبط الكلام؛ ويتحرى المعلم في هذا السياق البساطة في الكلام بما يناسب مستوى المتعلم، فيركب جملاً بسيطة (فعل وفاعل ومفعول به)، أو مبتدأ وخبر).

ج- فعل دلالي: ويصطلح عليه الإحالي ويقصد به المعنى الذي تحيل إليه الجملة، أو اللفظ، أو العبارة (المرجع). "المعنى والمرجع ذاتيتهما قد قصد بهما في هذا الموضوع أفعال تابعة للإنجاز حال إيقاع وحصول الفعل الخطابي"¹.

في المرحلة الثانية من المناقشة طرحت المعلمة الأسئلة الآتية:

س- أبرز نوع الجملة من حيث عناصرها.

ج- جملة شرطية².

س- حدّد أركانها في المثال الأول.

ج- إن: أداة شرط.

يسد: فعل الشرط.

تتضح: جملة جواب الشرط.

س- عيّن حركة الفعلين الإعرابية؟

ج- مجزومان.

س- حدّد الأسباب التي أدت إلى جزمهما؟

ج- دخول أداة الشرط (إن) عليهما.

¹- جون أوستين: نظرية أفعال الكلام العامة، كيف ننجز الأشياء بالكلام، ص128

²- سبق للمتعلمين أن درسوا في الأسبوع الأول من المقطع الرابع الشرط وأركانه.

إذن: هذا الحوار الذي يقوم على مجموعة من الأفعال الكلامية المتنوعة والقائمة بين المعلمة والمتعلم، ما هو إلا مجموعة من الأفعال المتوالية التي يمكن أن ندرجها ضمن الاستفهاميات.

وبتحليل أفعال الكلام الكلية السابقة يتضح لنا أن معنى الخطاب يرتبط ارتباطاً وثيقاً بفعل الكلام الذي ينجزه فعل التلفظ بنفس الخطاب في سياق التحوار. والتعبير بشكل مباشر عن وظائف الخطاب هو مسعى الوظيفة التداولية، وأن كل فعل كلي هو الذي يحدد أسلوب الخطاب. وأن تعيين فعل كلام للتحوار والخطاب أثناء التلفظ يسهم في اتساق ذلك الخطاب. إنّ البنيات الكبرى للتداولية يجب أن تتوازي إنتاجاً وضبطاً وتأويلاً، حيث إنّ المخاطب في عملية التواصل وجب عليه أن يحرص على جعله يعلم أن فعل كلام رئيسي قد أنجز، ويعلم في الوقت نفسه أن أي شيء هو المضمون الكلي للحكم أو الطلب، والنصح، والحظر¹.

إذا يمكننا تقسيم الكلام إلى أفعال تقريرية وأفعال إنجازية، وتصنيف ما يصدر من المعلمة (الملقي) من كلام في خانة الفعل التقريري، أو الفعل الإنجازي؛ فإذا كان الفعل الذي يصدر عن المعلمة تقريرياً فعلى المتعلم أن يدرك أن المعلمة بصدد إلقاء وتلقين قاعدة نحوية ما. أمّا إذا كان الفعل الكلامي إنجازياً، فغاية المعلمة إفهام المتعلم وجعله يدرك موضوع الدرس، وطلبها منهم الاستعداد للفهم والإدراك، أو حمل المتعلم على الإجابة على أسئلة المعلمة حول القاعدة النحوية المستنبطة.

كما يسمى الفعل التقريري اللاحق القضوي، أمّا الفعل الإنجازي اللاحق الإنجازي² تتعلّق اللّواحق الإنجازية بالفعل اللّغوي ذاته، في حين أنّ اللّواحق القضوية تتعلّق بموقف المتكلم (يقين - شك...) من فحوى خطابه².

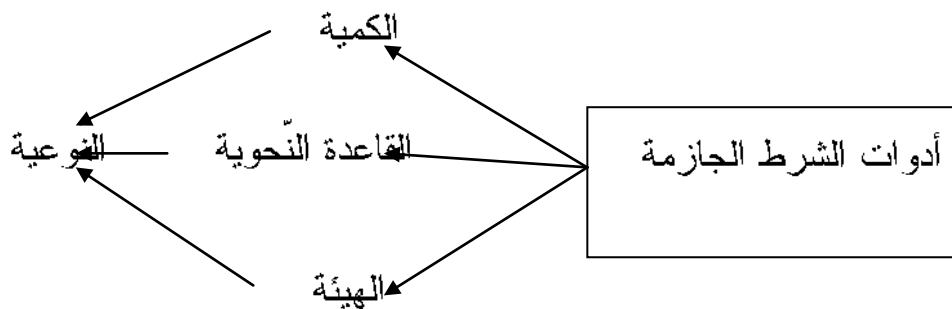
من خلال الأسئلة السابقة توصل المتعلم إلى معرفة أسماء الشرط الجازمة ولم يكن هذا عن طريق التلقين، ولا بواسطة الأسئلة التقليدية التي عهدتها المدرسة القديمة؛ بل إنّ بلوغ المتعلم للغاية المنشودة من الدرس واستنباطه القاعدة النحوية جاء من خلال حوار

¹ - ينظر: فان ديك: النص والسياق - استقصاء في الخطاب الدلالي والتداولي، ص 326.

² - أحمد المتوكل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، ص 82

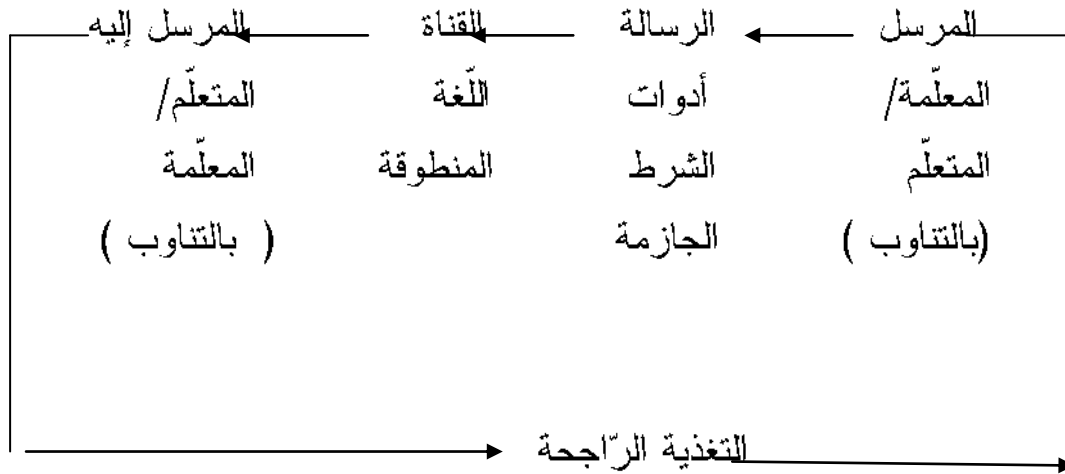
المناقشة الذي دار بين المعلّمة والمتعلّمين، وقد طبّقت فيه مبدأ التعاون والذي يقوم أساساً على أربع مبادئ:

- أ- قاعدة الكم: إذ ساهم أطراف الحوار في تحقيق القدر الكافي من الكلام دون زيادة أو نقصان، وهذا من خلال إجابة المتعلّمين على أسئلة المعلّمة المباشرة والبسيطة.
- ب- النوعية: عندما توصل المتعلّم إلى أنّ أدوات الشرط الجازمة نوعان: منها الحروف ومنها ما يصنّف ضمن الأسماء، فهذا لم يكن اعتباطاً وإنما توصل المتعلّم إلى هذا الاستنتاج من خلال مناقشة المعلّمة لهم ولإجاباتهم على أسئلتها التي تدور حول الشواهد. وقد توصلوا إلى تعليل السبب في تقسيم أدوات الشرط الجازمة إلى حروف وأسماء؛ فالأولى لا محلّ لها من الإعراب، والأسماء لها محل من الإعراب.
- ج- الهيئة: كان كلام المعلّمة، وشروحاتها واستفساراتها، وأسئلتها الموجهة للمتعلّمين، واستنباط القاعدة موجزة ومنظمة، كما كانت متدرجة في طرح الأسئلة، بدءاً بالبسيط إلى المركب، وقد اعتمدت في ذلك على الأسئلة المباشرة الخالية من الغموض والتلاعب بالألفاظ، فلم تكن تحمل إيهامات، وكانت سهلة الفهم والاستيعاب، واعتمد فيها على البساطة والوضوح، ولم تقحم من المعارف أو الكلمات إلّا ما يخدم موضوعها، ويتماشى ومستوى المتعلّم.



عملية التواصل في درس القواعد:

يعد التواصل أساس العملية التعليمية، كما يعد مبدأ التعاون محورا رئيسا في العملية التواصلية، وقد كان درس أدوات الشرط الجازمة هو بؤرة التواصل.



خطاطة العملية التواصلية لدرس أدوات الشرط الجازمة

تقيدت المعلمة أثناء عملية التواصل بالقواعد التداولية التي عرفناها، حيث التزمت أثناء المناقشة بالقدر اللازم من الكلام في العملية التواصلية دون إطناب أو إسهاب منها، كما توجب عليها ذكر النوعية التي جعلت (أدوات الشرط الجازمة) تنقسم إلى قسمين، ليصنف قسم ضمن الحروف والآخر ضمن الأسماء، مع انتقائها للألفاظ البسيطة والسهلة التي تصل إلى المتعلم دون ضبابية، أو تفهم على أكثر من وجه.

فاحترام أساسيات العملية التواصلية لتبليغ الرسالة التعليمية التعلمية هو أساس نجاح الدرس التعليمي.

نصائح:

- حتى يتمكن المتعلمون من قواعد اللغة العربية على المعلم استدراك أخطاء المتعلمين أثناء سير الميادين الأخرى فيصح، ويصوب الخطأ في حينه مع التذكير بالقاعدة النحوية، حيث يرى حسن شحاتة " إن من الواجب أن ندرس قواعد النحو في ظل اللغة... إن من

المستحسن أن نستمد من دروس القراءة والتعبير جافزا يدفع التلاميذ إلى دراسة القواعد، بأن ننتهز فرصة خطأ نحوي شائع بينهم في القراءة أو التعبير، فنعجل بشرح قاعدة ذلك، والتطبيق عليها في الحصّة الخاصة بالنحو¹.

- ضرورة تدريس المواضيع النحوية المناسبة للفئة العمرية، دون التوغل في القواعد المركبة البعيدة الاستعمال في تعابير المتعلّم. لأنها تكون صعبة ومعقدة وعسيرة الفهم والاستيعاب عليهم، حتى لا ينفّر المتعلّمون منها. يرى الركابي في هذا "علينا أن نختار من القواعد ما له أهمية وظيفية وفائدة في عملية الكلام، جاعلين من درس القواعد وسيلة محببة تعين على سلامة اللسان والقلم من الخطأ"².

يعتبر الفعل الديداكتيكي نواة العملية التعليمية التعلمية وقطب رحاها، لذا توجب على المعلم أن يكون على دراية تامة بأدوار المكونات الأساس للمثلث الديداكتيكي إذ أن الكفاءة العلمية وحدها لا تكفي لتصنع منه معلما حاذقا إن أهمل أي دور من أدوار المثلث الديداكتيكي.

- تجنب عرض القواعد التي فيها اختلافات نحوية وخلافات مذهبية، وتضارب في آراء النحاة.

- الغاية من تعليم القواعد اللغوية هو تقويم اللسان العربي، وتصويب اعوجاجه وانحرافه اللغوي وعصمته من اللحن.

- إنّ تعليم القواعد النحوية ينطلق من العام السهل الميسر البعيد عن التعقيد، والموضح بأمثلة كافية ممّا يساعد في عملية الاكتساب.

- الاكتفاء بتعليم ما هو أساسي من النحو فقط، حتى يتمكن المتعلّمون من استيعابه و تطبيقه وتوظيفه بطريقة سليمة.

- يتوجب على المعلم أن يستثمر القواعد النحوية في باقي ميادين اللغة العربية، إذ تعدّ كلّها ميادين تطبيقية لمادة قواعد اللغة.

¹ - حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص204.

² - جودت الركابي: طرق تدريس اللغة العربية، ص135.

- تعد القواعد النحوية أهم وسيلة تعليمية تدرس للمتعلّمين بغية تقويم اللسان وحفظه من اللّحن وتنمية فصاحته، حيث تكسب المتعلّمين سلاسة النطق وسلامة التعبير مشافهة وكتابة. تسهم القواعد النحوية في تنمية لغة المتعلّم بشكل سليم.

ثالثاً: ميدان التعبير الكتابي:

1- ميدان إنتاج المكتوب (التعبير الكتابي):

هو آخر الميادين تناولاً؛ حيث تكون حصته في آخر الأسبوع بحجم ساعي يساوي ساعة واحدة، يتناول فيه المتعلّم تقنية من تقنيات التعبير في نصف ساعة الأولى من الحصّة لينتقل في نصف ساعة الأخيرة إلى إنتاج موضوع موضوعه موجود في كتابه المدرسي ويتماشى مع المقطع؛ يستدل عليه بعبارة على لسان المتعلّم كالتالي: "أَكْتُبُ " وأختير له من الألوان اللون البني وأيقونة القلم بين الأصابع (يد تحمل القلم).

وهو نشاط تعلّمي يستثمر فيه المتعلّم جملة من العمليات الذهنية وغير الذهنية، يوظف فيها مكتسباته القبلية ومعارفه العملية، ومهاراته الوظيفية. كما يمكن أن يكون وضعيات لحل مشكلات وفق إستراتيجية شخصية تبرز نظرته للمشكل وتبيّن مدى قدرته على التحكم فيه، وعلى هذا يكون ميدان إنتاج المكتوب أو ما يعرف سابقاً بالتعبير الكتابي خاضعاً لثلاثة روافد تساعد على بناء الكفاءة القاعدية وهي:

-المعلومات والمعارف الفعلية.

-المهارات الوظيفية.

-العمليات التي يقوم بها.

1-1- أهمية ميدان إنتاج المكتوب (التعبير الكتابي):

للتعبير الكتابي أهمية بالغة في تعلم اللغة العربية وتعليمها، فهو العصب الذي تبنى عليه بقية الميادين التعليمية حيث يعتبر: -محور العملية التعليمية وقطب رحاها

- يسمو بالمتعلّم إلى المستوى العلمي المرموق.

-يجعل من المتعلّم صانعاً للمعرفة لا مستهلكاً لها.

- يستطيع حل مشكلاته من واقعه المعيش مضمناً موضوعه قيماً تربوية واجتماعية إيجابية وهذا ما نادى به جون دي وي وهو فتح المدرسة على المجتمع.

- يمكن المتعلم من اكتشاف كل ما يمكن أن يواجهه من صعوبات وعوائق في خضم العملية التعليمية.

1-2 - كيف يتم إنجاز ميدان إنتاج المكتوب:

لإنجاز وضعية إنتاجية تقويمية تصحيحية لابد من المرور بالخطوات التالية:

- الانطلاق من النص.
- التدرج في تقديم التقنية.
- العمل على استثمار كل السندات النصية والتوضيحية.
- توجيه الأستاذ المتعلمين نحو بناء خلاصة بأنفسهم.
- الاهتمام بدقة بتفاصيل التقنية خلال الممارسة.
- التقويم بتدريب المتعلمين على التقنية.
- تصحيح الأستاذ لمواضيع المتعلمين وتقويمها وفق شبكة التقويم الموجودة في آخر الكتاب وهذا وفق طريقة التصحيح التالية:
- تحديد الأخطاء في مواضيع أوراق كل المتعلمين من قبل الأستاذ مع ذكر نوع الخطأ من حيث إن كان أسلوبياً فيرمز له (س) أو تركيبياً (ت)، أو إملائياً (إ)، أو نحوي (ن)، وإرفاقها بمجموعة من الملاحظات البناءة والهادفة.
- فيسلم الأستاذ الأوراق للمتعلمين.
- يختار أجودها للقراءة الجهرية على مسامع باقي المتعلمين.
- يرسم أحدهم جدولاً يحدد فيه الخطأ، نوعه، الصواب، الحكم. ويدون فيه بعض الأخطاء المرتكبة بغية تصويبها للمخطئ ولغير المخطئ، دون إحراجهم وبهذا يتجنب الأستاذ نفور المتعلمين من ميدان إنتاج المكتوب.

وهذا وفق النموذج التالي:

الخطأ	نوعه	الصواب	الحكم
اسهام	إِ	إِسْهام	همزة مصدر
اكرام	إِ	إِكْرام	الرباعي قطع

الجدول رقم (18) الخاص بتحديد الخطأ وتقويمه

ملاحظة:

الخطأ لا يكتبه المتعلم على دفتره، فقط يدون على السبورة.

- بعد هذا يرسم جدولا آخر على السبورة وينقله المتعلمون على دفاترهم وهو موجود في الكتاب المدرسي في نهاية كل مقطع، يبني وفقه المتعلمون تقويم مواضيعهم، وهو كالآتي:

المعايير		المؤشرات	التحكم	
			نعم	لا
الوجاهة		- التزام الموضوع. - تحرير فقرة.		
سلامة اللّغة		-احترام قواعد النحو والصرف والإملاء. - التوظيف السليم لعلامات الوقف والترقيم.		
الانسجام		- تسلسل الأفكار.		
الإتقان		- جودة الخط. - توظيف قيمة اجتماعية. - توظيف المكتسبات القبلية.		

الجدول رقم (19) الخاص بشبكة التصحيح لتقويم الإنتاج¹.

وهناك طريقتين لتفعيل دور المتعلمين في اكتشاف أخطائهم من خلال:

أولاً: استبدال أوراق المتعلمين مع بعضهم البعض، ويحاول كل متعلم تقويم أخطاء ورقة زميله وفق شبكة التصحيح السابقة

إلا أن هذه الطريقة تعتبر شاقة بالنسبة للمتعلمين باعتبار أنهم لن يتمكنوا من فهم خطوط زملائهم من جهة ومن جهة ثانية قصورهم في اكتشاف كل الأخطاء بأنفسهم.

¹ - كمال هيشور، كتاب اللغة العربية - السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 28.

ثانياً: تقويم أوراق المتعلمين من قبل بعضهم البعض بمعية الأستاذ كمرشد وموجه وفق شبكة التصحيح أعلاه. وهذه الطريقة تعد الأنجع مقارنة بالطريقة الأولى لأنها لا تستهلك وقتاً كثيراً. في حين ما يعاب على الطريقة الأولى هو أنها لا يمكن إنجازها في ساعة واحدة بل تحتاج الكثير من الوقت، وهذا مالا يخدم المنهاج.

1-3- مظاهر ضعف المتعلمين في الإنتاج الكتابي:

- لا مبالاة المتعلمين بميدان الإنتاج الكتابي، ويتجلى هذا من خلال نسبة كبيرة من المتعلمين الذين لا يرتبون أفكارهم ممّا يسبب خللاً في التركيب وغموضاً في المعنى.
- توظيف ألفاظاً بالعامية ومزجها باللغة العربية.
- كثرة الأخطاء اللغوية والتركيبية.
- توظيف علامات الوقف في غير محلّها أو الاستغناء عنها بشكل نهائي.
- عدم احترام منهجية تصميم موضوع.
- رداءة الخط، وعدم القدرة على قراءته.

1-4- علاج ضعف المتعلمين في الإنتاج الكتابي:

- نعلم أنّ هناك الكثير من الأسباب التي أثّرت سلباً على منتوج المتعلمين في ميداني فهم المنطوق وإنتاج المكتوب لذلك نسعى دائماً لتحسين مردودية المتعلم في مجال اللغة العربية وهذا يستدعينا إلى التفكير في مجموعة من الحلول من بينها:
- تشجيع المتعلمين على القراءة والمطالعة لما لها من دور في تنمية الملكة اللسانية للمتعلم والقدرات الفكرية وإعطائه رؤية بعيدة مستقبلية، ممّا يزيد معرفته وثقافته.
- متعلم السنة الثالثة متوسط، مراهق اليوم هو رجل الغد، فعلى الأستاذ احترام مشاعره وحساسية سنّه بعدم تجريحه أو توبيخه بألفاظ نابية تهز ثقة المتعلمين في أنفسهم وفي أستاذهم وتجعل من المتعلم شخصية انطوائية تنعكس سلباً على مستواه الدراسي وعلى مردوده الإنتاجي، وبالتالي على شخصيته.

-تقويم الأستاذ للمتعلّم وتقييمه له يكون وفق ضوابط معينة على الأستاذ احترامها والتي من أساسياتها: إعطاء ملاحظات بناءة من قبل الأستاذ للمتعلّمين وبطريقة ذكية حتى لا تتفرهم من إنجاز التعبير.

1-5-الكفاءة المرحلية لميدان إنتاج المكتوب:

يمكن صياغة الكفاءة المرحلية لميدان إنتاج المكتوب في المقطع الخامس كما يلي: " في نهاية هذا المقطع يتمكن المتعلّم من إنتاج نصوص مكتوبة يغلب عليها النمطان التفسيري والحجائي، وتتعلّق بمعالجة موضوع من مواضيع العلم والتكنولوجيا، بلغة سليمة، مع توظيف الموارد المكتسبة خلال المقطع ". وبالتالي فإنّ إنتاج المكتوب شأنه شأن باقي ميادين اللغة العربية يعتمد على المقاربة النصّية، فهو يركّز على نص القراءة المشروحة وكلّ ما تعلّمه في دراسة نص أدبي، ويستثمر درس قواعد اللغة الخاص بأسبوع المقطع كما يمكنه من استثمار كل موارد المعرفة.

1-6-الكفاءات الختامية لميدان إنتاج المكتوب لمستوى السنة الثالثة متوسط -الجيل

الثاني:

" ينتج المتعلّم كتابة نصوصا منسجمة من مختلف الأنماط يغلب عليها النمطان التفسيري والحجائي بلغة سليمة، موظفا معجمه اللّغوي حيث لا تقل هذه النّصوص عن أربعة عشر سطرا في وضعيات تواصلية دالة ". وتكون هذه النّصوص على حسب المقاطع الثمانية المبرمجة طيلة العام الدراسي والتي تتضح في الجدول التالي:

الرقم	المقطع	مواضيع إنتاج المكتوب
1	الآفات الاجتماعية	ينتج نصا تفسيريا
2	الإعلام والمجتمع	ينتج نصا حاجيا
3	التضامن الإنساني	ينتج نصا يمزج فيه بين نمطي التفسير والحجاج
4	شعوب العالم	تلخيص نصوص تفسيرية حاجية
5	العلم والتقدم التكنولوجي	يكتب خطبة تميل إلى التوجيه والإقناع
6	التلوث البيئي	علق على أفكار ومواقف موظفا روابط حاجية
7	الصناعات التقليدية	ينتج نصوصا متنوعة يغلب عليها التفسير والحجاج
8	الهجرة الداخلية والخارجية	التحكم في خطاطتي نمطي التفسير والحجاج

الجدول رقم(05) مواضيع إنتاج المكتوب للسنة الثالثة متوسط وفق الجيل الثاني.

البطاقة الفنية للدرس الحجاج في الإنتاج الكتابي:

عنوان الدرس: الحجاج

السند¹:

الجهل: أنا الجهلُ سُدْتُ البلادَ قديماً ولأن ما زلتُ في ناحية
فبأسي شديدٍ وعزّمي حديد فخلّفتُ جُلَّ القرى خاوية
العلم: أنا العلمُ نورٌ لمن نالني وعزٌّ وفخرٌ لطلابيه
أقودُ الجميعَ إلى كلِّ خيرٍ وأنتَ تقودُ إلى الهاوية
الجهل: أتتسى السلاحَ وتتسى الحروبَ بأسبابٍ من أيها الداهية
وتفخر أنك خيرُ الجميع وأنتَ لهم علّةٌ خافية
العلم: خَسِيتُ فإني لهم كلُّ خيرٍ وهذي نتائجُ أقوالِيه
فمني الطبيبُ، ومنّي المهندس ومنّي المدرّسُ من ناحيه
زمانُ الجهالةِ ولّى وراح فليس لك اليومَ من باقيه

¹ - ميلود غرمول وآخرون: اللغة العربية س3 متوسط، ص95.

البطاقة الفنية لدرس الحجاج:

المستوى: س3م		المقطع: الخامس	المحور: العلم والتقدم التكنولوجي الميدان: إنتاج المكتوب المحتوى المعرفي: الحجاج
زمن الإجازة: 1سا		الوسائل المعينة: الكتاب المقرر، ص105	المحتوى المعرفي: الحجاج
الأسبوع: الثالث			الموارد المستهدفة: - يتعرف على معنى الحجاج، ويدرك خصائصه. - يستخرج أطراف التواصل في النص الحجاجي. - يتعرف على معنى الموضوعية في الحجاج، ويلتزم بها. - يتعرف على منهجية كتابة نص حجاجي، وينجز موضوعا فيه، يحترم فيه مبادئ الحجاج.
التقويم	الأهداف التعليمية	الوضعية التعليمية التعلمية	وضعية
تشخيصي	يصغي بكل انتباه	أتهيا: الإنسان اجتماعي بطبعه، يعيش في جماعات، يتواصل مع أفراد محيطه ويتحاور معهم مشافهة، وهذا نمط الناس الاعتيادي، ولكن أن يكون الجدل كتابة فهذا يخضع لمبادئ معينة، وإلى منهجية خاصة هي محور درسنا. الوضعية الجزئية الأولى: قراءة المعلمة للسند قراءة معبرة، ثم يليهم متعلم أو اثنان.	الانطلاقية

431

3- العناصر التداولية للتواصل في العملية التعليمية:

3-1-المرسل: في ميدان إنتاج المكتوب سيكون المعلم من خلال شرحه لموضوع الإنتاج وقراءته للتعليمية الموجودة في الكتاب، وسرعان ما ينتقل الدور إلى المتعلم وهذا بقراءته لإنجازه فيصبح المتعلم هنا هو مصدر الخطاب وصانع الكلام وشارحه، محاولاً تيسيره ليصل إلى المعلم وباقي المتعلمين في صورة واضحة لا تشوبها ضبابية.

ونجاح رسالته يعني نجاح عملية التواصل وكما يحدث هذا ينبغي أن تتوفر في المرسل مجموعة خصائص وجب عليه اتباعها في خطابه ليحقق غرضه من الخطاب في الموقف التواصلية هذا الذي يجمعه مع باقي المتعلمين.

ومن جملة الخصائص والشروط:

أ- **امتلاك الكفاية التواصلية:** يعد امتلاك المرسل للكفاية التواصلية من أهم عوامل إنجاح التواصل لأنها " قدرة المتكلم على معرفة كيف تستعمل اللغة ومعرفة ما يجب قوله في ظروف معينة ومتى يجب عليه السكوت، ومتى يجب عليه الكلام، إنها المعارف التي تزداد على الكفاية اللغوية الصرفة المتمثلة في ثراء الرصيد المعجمي عند مستعمل اللغة، وتمكنه من قواعد لغته والسيطرة على المعاني ووضوح خطابه"¹. ومن شروط امتلاكها أن يقوم المرسل ب:

أ-1- استحضار المعاني والألفاظ في الذهن: قبل بدء أي محاولة للمتعلمين يقومون باختيار القالب الذي سيضعون فيه أفكارهم، وكذا المعاني التي سترص لتكون الأفكار، ومن ثمّ الألفاظ التي تلبسها المعاني وتخدم هذه الأفكار، وكلّ هذا في ذهن المتعلم.

أ-2- اختيار اللفظ المناسب للمعنى: وفق كلّ المتعلمين في توظيف الألفاظ المناسبة لسياق الوضعية والخادمة لموضوع الخطاب، ومن جملة ما ذكر المتعلمون: الجِد، الاجتهاد، المثابرة، السهر، طلب العلا، العلم، النور، العز، الفخر، الدراسة

¹ - هادي نهر: الكفايات التواصلية والاتصالية- دراسة في اللغة والإعلام - دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، ت2003، ص89.

النجاح، المستقبل، الأخلاق الفاضلة، الأخلاق الحميدة، التواضع، الاحترام، النصيح والإرشاد والتوجيه، وغيرها من الألفاظ الدالة على النجاح والأخلاق.

– كانت كل الألفاظ دالة وموحية وملائمة للقصد من وراء الخطاب.

– كانت الألفاظ سهلة بسيطة واضحة، ولم تكن صعبة الفهم وهذا حتى يفهم خطابه تسهل عملية التواصل.

– جاءت الألفاظ مناسبة للمقام.

أ- 3- الهدوء والتمهل في إلقاء الخطاب: غابت الدهشة والذهول عن المتعلمين ممن قرأوا خطاباتهم على زملائهم، ولوحظ عليهم علامة الهدوء والركون والسكينة، حيث احترم أغلبهم النبر، وعلامات الوقف، لأنهم يتقنون في قدراتهم وغايتهم التأثير في المتلقين وإقناعهم بفحواها، ولأنهم في موقف إيصال رسالة وينتظرون بعد ختامها مناقشتها مع بقية المتعلمين المتلقين لها. "علامة سكون نفس الخطيب ورباطة جأشه وهدوءه في كلامه، وتمهله في منطقه...¹".

ب- الكفاءة العلمية: تحققت هذه الكفاءة عند المتعلمين إذ ألمّ جميعهم بالرسالة وجمعوا المعلومات اللازمة على اختلافها لإثراء الموضوع، ممّا جعل كل مرسل منهم في مركز قوة في الدورة التخاطبية، مهيأ للنقاش.

ج- امتلاك الكفاية اللغوية: بعد قراءات المتعلمين لتعابيرهم كانت ملاحظات المعلمة أنّ رصيدهم اللغوي كان متوسطا للبعض وجيد جدا للبعض الآخر، خاصة للمتعلمين النجباء، الذين كانت عثراتهم قليلة جدا، فلغتهم سليمة نحويا وصرفيا وصوتيا، وداليا ومعجميا، لم تلمس في قراءاتهم تشدقا أو تملقا، فامتلاك كفاية لغوية قوية يشكل جزءا من الكفاية التواصلية، ممّا يسهم في إنجاح دورة التخاطب وإيصال المعنى المقصود سليما إذ لا يكون المحاور ناطقا حقيقيا إلا إذا تكلم لسانا طبيعيا، وحصل تحصيلًا كافيًا صيغه الصرفية،

¹ – أبو هلال العسكري: الصنائع، ص32.

وقواعده النحوية وأوجه دلالات ألفاظه وأساليبه في التعبير والتبليغ¹. وهذا ما لمستّه المعلّمة في لغة المتعلّمين.

د- تقويم الرسالة: التقويم عملية تأتي في آخر العمل لفحصه وإبراز مواطن الجمال فيه، وأيضا تبيان مواطن الإخفاق واستخراج الأخطاء وتصويبها مع إعطاء الحكم فيها ثمّ بعده يأتي تقييم العمل. وهو شرط لإنجاح عملية التواصل حتى يعزز النجاح ويجنب المتعلّم وباقي زملائه تكرار نفس الخطأ مرة أخرى.

هـ- احترام أدبيات الحوار:

المعرفة العلمية وحدها غير كافية بالنسبة للمرسل ما لم يكن محترما أدبيات المعاملة، متواضعا بعلمه محترما الطرف الآخر من الحوار، وهذا ما تمّ فعلا بالنسبة للمتعلّمين فقد تحلى كلّ واحد منهم بالاحترام المتبادل أثناء المناقشة، وتقبل كلّ قارئ لموضوعه النّقد البناء برحابة صدر، كما أنّ النّقد جاء بطريقة لبقّة، محترمة تتم عن أخلاق المتعلّمين الرّاقية.

3-2- المرسل إليه: هو متلقي الرسالة (المستقبل) في هذا الخطاب التواصلية يكون المتلقي هو المعلّم وبقية المتعلّمين السامعين له، إذ قام المتلقين بالإصغاء لزميلهم (المرسل) واستقبلوا رسالته الواضحة، وقاموا بفك شفراتها واستوعبوا دلالتها، وفهموا مغزاها وتفاعلوا معها.

ولإنجاح العملية التواصلية يجب أن يتحلّى المتلقي بجملة من الخصائص:

أ- امتلاك الكفاءة اللّغوية: كذلك يجب أن يمتلك المستقبل اللّغة نفسها التي ينتج بها المرسل خطابه.

ب- أن يكون المتلقي متمكنا من النّقد قادرا على التحليل لمعرفة نتائج الأشياء.

¹ - طه عبد الرّحمان: في أصول الحوار وتجديد الكلام، المؤسسة الحديثة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء،

المغرب، ط1، ت1987، ص37

ج- حسن الاستماع: الاستماع الجيد عامل أساسي في إنجاح التواصل فضياع الكلام وعدم الإصغاء له أو لبعضه يفسد الغاية منه ويفشل عملية التواصل. "إنّ المخاطب إذا لم يحسن الاستماع لم يقف على المعنى المؤدي إليه الخطاب"¹.

3-3- الخطاب:

يعد الخطاب لبّ العملية التواصلية، يكون حول موضوع ما ينتجه المرسل ويسهم في توسعته المتلقي، من خلال ردود فعله وتفاعله معه.

جاءت الخطابات التي بين أيدينا حول "الاجتهاد والأخلاق"؛ حيث ألقى المتعلمون خطاباتهم على مسمع من زملائهم (مستقبلي الرسالة) مرسلًا، مرسلًا كما راعى فيه المتعلمون شروط بناء الخطاب فاهتموا ب:

- أحوال المخاطب (المتلقي/ المتعلمون): الخطاب موجه من متعلم إلى متعلم آخر، وما المعلم إلا مقومًا وموجهًا، فكانت الرسالة مناسبة للفئة العمرية والعقلية، مفهومة وبسيطة غير معقدة، حتى بالنسبة لخطابات المتعلمين المجتهدين.

- عدم التناقض في القول: دافع كل المتعلمين في خطاباتهم على الجد والاجتهاد، وربطوا منفعتهم بالأخلاق الفاضلة ودعوا لانتهاج سبيله، كما انتقدوا الأخلاق السيئة حتى وإن صاحبها جد واجتهاد ومثابرة.

- الدقة في التعبير:

كانت خطابات المتعلمين متفاوتة من حيث الدقة حسب مستواهم الذهني، ولكن أغلبية الإنتاجات كانت دقيقة، ركز فيها منجزوها على الموضوع، أحسنوا اختيار الألفاظ الملائمة للمعاني والمناسبة للمقام.

- البناء المحكم:

احترم المتعلمون (المرسل) هيكل النص الخارجي من مقدمة وعرض وخاتمة، كما أنهم ربطوا عناصر الخطاب بالروابط النصية المناسبة له.

¹ - أبو هلال العسكري: الصناعتين، ص25.

- **الحجاج والبرهنة:** استدلل المتعلّمون في خطاباتهم بأبيات شعرية حول الاجتهاد ومنهم من استدلل بحكمة، فأكسبت الحجج موضوعه قوّة وإقناعاً تأثّيراً.

يلجأ المرسل دائماً إلى دعم رأيه، أو رسالته بالحجّة والدليل كبرهان على صدق قوله وتقويته لإقناع المتلقي به و" الحجج الجاهزة أو الشواهد هي من دعائم الحجاج القويّة، إذ يضعها المرسل في الموضع المناسب"¹. فيقوى موضوعه ويصبح مقنعاً.

يلجأ المرسل إلى توظيف الأدلة حسب السياق، وتصنف في السّم الحجاجي بالنظر إلى طبيعتها المصدرية، فهي ليست من إنتاج المرسل بقدر ما هي منقولة عن لسانه، وهذا دليل على كفاءته.

مطابقة الكلام لمقتضى الحال: وهو أمر أساسي في إنتاج الخطاب حيث كان أغلب المرسلين (المتعلّمين) حريصين على احترام القواعد الصرفية والنحوية وانتقاء مفردات فصيحة له مناسبة للمقام الذي يقول فيه المتعلم خطابه، وللمتلقى الذي يوجه له الخطاب. مع ابتعاد المتعلّمين المخاطبين عن التعقيدات اللفظية والمعنوية وارتكازهم على البساطة في إيصال المعنى المقصود، وفي حقيقة الأمر حدث هذا في إنتاجات المتعلّمين عفويا ولم يكن متقصدا وهذا لبساطة مصطلحاتهم وسلاسة معجمهم اللغوي.

- ألا يكون إنتاج المتعلّمين طويلا حتى لا يطنب المخاطب ويصيب المتلقين الملل فقد احترم المتعلمون عدد الأسطر المطلوب كتابتها منهم والتي لا تتعدى **الأربعة عشر سطرا**، هناك من المجتهدين من أضاف سطرا أو اثنين، وهناك القلة من كتبت أقل بقليل من المطلوب.

- **خلو الخطاب من الأخطاء:** ما يزال المتعلّمون في مستوى السنة الثالثة متوسط يعانون من كثرة الأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية واللغوية ممّا يفقد الخطاب جماليته، إلا أنّ الفئة النجبية تقل في إنتاجاتها الأخطاء بل وتكاد تنعدم. وهذا ما لامسناه في هذا الإنتاج.

3-4- القناة: هي الوسيلة الناقلة للخطاب، وفي إنتاج المكتوب تكون القناة هي اللغة المكتوبة ولكن سرعان ما تحولت إلى اللغة المنطوقة وهذا بمجرد قراءة المتعلّمين

¹ - عبد الهادي ظافر الشهري: إستراتيجيات الخطاب مقارنة تداولية، ص537.

لخطاباتهم، كما أنّ لغة المرسل المتعلّم كانت ملائمة للغة المتعلّم المتلقي، بسبب تقاربهم في السن ومحدودية معجمهم اللّغوي وبهذا استطاع المتعلمون المتلقون فك رموز الرّسالة وبلوغ غاية الخطاب. أمّا بالنسبة للمتعلّمين المحدودي المستوى والذين كانت لغة الرّسالة لديهم مبتذلة استهان بها المتلقون وأصابتهم بالفتور والملل واعتبروها استخفافاً بعقولهم.

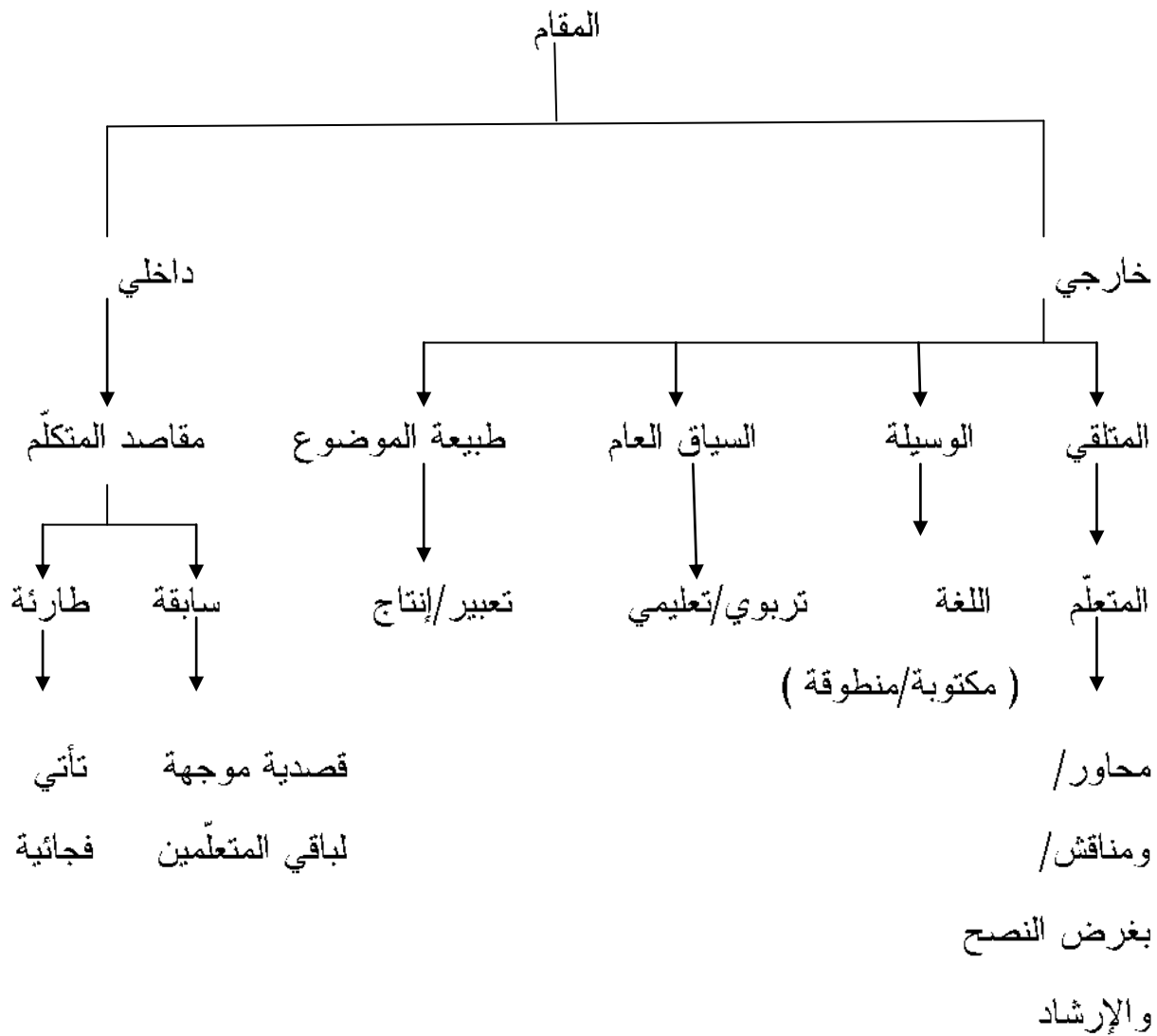
3-5- المقام: اهتم المتعلمون بصفاتهم مرسلين بالمقام كونه من أهم عناصر التواصل، ومراعاة كلّ مرسل متعلّم للمقام أثناء إنتاجه للخطاب نتج عنه تحريراً كتابياً جميلاً، وكذلك معرفة المتعلّمين المتلقين للرّسالة بالمقام أعانهم على الفهم السريع والتأويل الصحيح، وفهم قصد المتكلّم. "لا يخفى عليك أنّ مقامات الكلام متفاوتة... وكذا مقام الكلام ابتداءً يغيّر مقام الكلام بناءً على الاستخبار أو الإنكار، جميع ذلك معلوم لكلّ لبيب، وكذا مقام الكلام مع الذكي يغيّر مقام الكلام مع الغبي، وكلّ من ذلك مقتضى غير مقتضى الآخر"¹.

والمقام نوعان:

مقام داخلي: يخص مقصدية المرسل (المتعلّم قارئ التعبير) التي يريد إبلاغها للمستقبل

مقام خارجي: يتعلّق بالمستقبل (المتعلمين السامعين متلقي الخطاب) يراعى فيه طبقة المتلقي العلمية والفكرية والاجتماعية. وهذه الخطاطة تبين لنا ذلك :

¹ - السكاكي: مفتاح العلوم، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان - ط2، ت1987.



الشكل () مخطط أقسام المقام¹

4- الآليات التداولية في العملية التعليمية التعلمية التواصلية:

هذه بعض الآليات التداولية التي تحكم عملية التواصل في العملية التعليمية:

أ- الفعل الكلامي: لا تخلو عملية تواصلية من فعل كلامي، والتعليم عملية تواصلية، وقد قام فيها المرسل (المعلمة) بإنجاز فعل كلامي من خلال إرساله لرسالة شفوية

¹ - الهيكل العام للمخطط مأخوذ من كتاب جميل عبد الحميد: البلاغة والاتصال، دار غريب للطباعة والنشر، مصر، د.ط، ت2000، ص132، وقمت بإسقاط موضوع الإنتاج الكتابي عليه

إلى المتلقي المتعلم حينما شرح الدرس وبسطه، وأرسل المرسل نفس الرسالة لكنها مكتوبة حينما أراد توثيق ما شرحه في دفاتر المتعلمين.

رسالة المرسل (المعلمة) تحمل طابع الخبر والإنشاء حسب ما جاء في نظرية الخبر والإنشاء. ولدينا في هذه النظرية الخبر ينقسم إلى قسمين رئيسيين هما: الخبر الحقيقي والخبر المجازي، والحقيقي يكون :

← الخبر لازم الفائدة
← فائدة الخبر

وهذا حسب المخبر عنه، وإذا خرج المخبر عن الحقيقة كان حسب قصدية المرسل (المعلمة)، والخبر الحقيقي الوارد في تعليمية أنتج هو (أيقنت)، والخبر هنا لازم الفائدة، وهي الإخبار التأكيدي من أن سبيل النجاح العلمي لا يكون إلا بالاجتهاد وهذا على يقين من المتعلم.

أما الإنشاء فهو قسمان: طلبي وغير طلبي والذي ورد في التعليم وتلفظ به المرسل (المعلمة) هو إنشاء طلبي يتجلى معناه من خلال قصدية المرسل (المعلمة)، وما أراد إيصاله للمتلقي (المتعلم)؛ والطلبي يستدعي مطلوبا غير حاصل حين الطلب مثل الأمر الذي يظهر في التعليم (أكتب)، فالمرسل (المعلمة) طلب من المتلقي (المتعلمين) أن يكتبوا بقوله (أكتب) هنا فعل الكتابة لم يكن حاصلًا حين نطق المعلم بفعل الأمر (أكتب)، وإنما هو القيام بفعل الكتابة، وفي هذا فصل أوستين بقوله "العبارة الإنشائية... لا يقصد بها قول شيء ما، بل يقصد بها إنجاز هذا الشيء"¹.

ولدينا في الإنشاء الطلبي "النطق بالقول هو فعل ما"². ولأن المرسل (المعلمة) عندما توجه إلى المتلقي (المتعلمين) بفعل الأمر (أكتب) فإنه طلب منهم إنجاز فعل الأمر (أكتب)، ولكل طلب جواب وجواب الأمر هنا هو طاعة المتلقي (المتعلمين) وتلبية لطلب المرسل والشروع في كتابة وتحرير موضوع الإنتاج.

¹ - أوستين: نظرية أفعال الكلام العامة - كيف ننجز الأشياء بالكلام - ص 40.

² - مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب، ص 87.

والأمر والإنشاء في العملية التعليمية التواصلية يبنى على ملفوظات إنجازية تحمل قصدا ترسل من مرسل إلى متلق، فيلبي الطلب حسب قصد المرسل وفعل الأمر هنا يقابل مصطلح الأمرات في التداولية.

ب-القصدية: لم يستعمل المرسل (المعلمة) العبارات الغريبة ولا الهجينة وهذا حسب البطاقة الفنية الخاصة بميدان الإنتاج الكتابي، حيث إنّ المتعلمين فهموا التعليم بسبب وضوح قصد المعلمة وتمكنت بفضل ذلك من إرسال رسالتها الإبلاغية بنجاح وتمت الفائدة من الخطاب وقد جناها المتعلم.

ج-السياق: يعتبر من أهم الميزات في الدرس التداولي المعينة على إتمام إنجاز عملية التواصل، ففهم الكلام يرتبط بوضوح السياق الذي وضع فيه هذا الكلام، وإهماله سيؤدي إلى "عدم تمكين المتلقي من إدراك بعض ألوان المقال لبعده عن المقام الذي قيل فيه، فكّما كان التصور دقيقا، كان إدراك النص أبسر وفهم علاقاته متاحة للدارس والناقد"¹. فمعرفة المتعلمين باللغة وأساسياتها يمكنهم من تحديد السياق المحدد للألفاظ التي توظفها المعلمة، ولتحقيق الفهم راعت المعلمة في درسها الألفاظ البسيطة المباشرة التي تناسب الفئة العمرية ومستوى المتعلمين الذهني، مراعية في ذلك الفروق الفردية بينهم، وعملت على اختيار اللفظ الدقيق الذي يحقق مدلوله القصد المراد بالنظر إلى سياق الكلام. فعلاقة السياق بالمعنى لا يمكن تغافلها حيث تؤدي بعض الألفاظ دلالات عديدة ولكن يتحدد مدلولها بمعرفة سياقها. "...وأنّ المعنى لا ينكشف إلّا من خلال تسييق الوحدة اللغوية، أي وضعها في سياقات مختلفة"². فالسياق دال على المعنى الدقيق. وهناك عناصر غير لغوية لها أثر كبير في تحديد المعنى، ومن تلك العناصر مثلا وصول المتعلمين إلى آخر ميدان في الأسبوع التعلّمي مباشرة يتبادر إلى ذهنهم من خلال شرح المعلمة لدرس الحجاج أنّ المطلوب منهم هو إنتاج وتحرير موضوع وتم هذا الفهم من السياق التربوي النمطي، دون أن تذكر المعلمة التعليمية، وكذا عليهم أن يوظفوا الحجاج وهذا من خلال الرتبة التي

¹ - محمد عبد المطلب: البلاغة والأسلوبية، الشركة المصرية للنشر لونجمان، مصر، ط1، ت1994، ص304.

² - حسين حامد الصالح: التأويل اللغوي في القرآن الكريم، دار ابن حزم، لبنان، ط1، ت2005 ص101.

اعتادوها مع كلّ موضوع يدرس يتم استثماره في الإنتاج الكتاب ويعرف هذا بالسياق المقامي.

أمّا السياق المقالّي فيبرز في مجموع العبارات المتضامة والمؤسسة لكل الأفكار والمعارف التي طرحتها المعلّمة لتشرح درسها في موقف تواصلّي. بدءاً بكتابتها على السبورة اسم الميدان الذي سيدرس وكان: إنتاج المكتوب ووصولاً إلى فقرة "أنتج" حتى يدرك المتعلّم أنّ المنتظر منه هو تحرير موضوع كتابي.

د- متضمنات القول: من الآليات التداولية المستثمرة في العملية التعليمية، إذ يظهر الافتراض المسبق من خلال معرفة المرسل (المعلّمة) قدرات المتعلّمين في فهم الرّسالة التي توجهها لهم. فاستثارة لأذهانهم واستدعاء منها لقدراتهم فتلجأ إلى الأقوال المضمرة حتى تشد انتباه المتعلّمين إليها وتنشط ذاكرتهم فتقوم بالتلميح لموضوع الدرس دون التحدث عنه مباشرة، ونجدها في وضعية الانطلاق تذكر الإنسان اجتماعي، يعيش في جماعات، يتواصل مع أفراد مجتمعه، كلّها عبارات تمهيدية على أنّ الإنسان يتواصل ويتناقش ويتجادل ويحتاج إلى الحجج والبراهين لتقوية رأيه وإقناع الطرف الآخر به.

هـ- مبدأ التعاون: راعت المعلّمة الطرف الثاني في التواصل، واحترمت مبدأ التعاون والقواعد المؤسسة له انطلاقاً من وضوح الرّسالة التي كان عنوانها الحجاج ولم تقم المعلّمة بتدوينه على السبورة وامتازت بالبساطة والسهولة، جاءت خالية من التعقيد، عباراتها صحيحة، مهدت لها قبل ذكرها لإعطاء مجال للمتعلم لينشط بخياله لمعرفة الموضوع.

استخدمت القدر المطلوب من الكلام دون زيادة أو إجحاف، فراعت بذلك مبدأ التعاون، جاءت أسئلة الفهم يسيرة ومباشرة، ابتعدت فيها عن الحشوة الاستطراد، كانت ذات قصد، وجاء اللفظ بقدر المعنى ولازم مستوى المتعلّمين من حيث المستوى الفكري ونموّهم العقلي. وفقت المعلّمة في تبليغ الرّسالة باستخدام التواصل اللفظي (بالكلام) وغير اللفظي لزيادة الفهم (بالإشارة والإيماءات...). واتضح فهم المتعلّمين من خلال أعمالهم التي صححتها المعلّمة في إنجاز الوضعية الإنتاجية "أنتج ص 105".

و- **الحجاج:** ظهر في أوراق المتعلمين من خلال توظيفهم لبعض الأحاديث الشريفة وبعض الأبيات الشعرية وإن كانت محدودة وتتشابه، إضافة إلى حكمة أو اثنتين ولكن الشاهد هنا أن المتعلم استوعب بأن توظيف الحجج والبراهين يزيد في قوة موضوعه، وبسهم في إقناع متلقيه.

5-ميدان الإدماج:

تكون حصص الإدماج في الأسبوع الرابع بمعنى آخر أسبوع في المقطع التعليمي، تدل عليه عبارة على لسان المتعلم هي: " الآن أستطيع " ويتم إنجازها في مراحل التدريب على الإدماج في الميادين تحت عنوان " أتعرب "، ثم فيما بين الميادين تحت عنوان " أنتج "، ثم الوضعية الإدماجية التقويمية تحت عنوان " أقوم إنتاجي ".

ويتم نشاط الإدماج وفق الخطوات التالية التي يجب على الأستاذ مراعاتها:

-التذكير بما أنتجه المتعلم طيلة الثلاثة أسابيع التعليمية، وما يجب إنتاجه في نهاية المقطع، سواء في ميدان المنطوق أو في ميدان المكتوي.

- يجب الانطلاق من النص وسنداته التوضيحية في ميداني المنطوق أو المكتوب، باعتبار أننا في خضم المقاربة النصية.

-تدريب المتعلمين على الإدماج في ميدان فهم المنطوق، ثم في ميدان إنتاج المكتوب.

-خلال الوضعية الثانية من التدريب على الإدماج، يطلب من المتعلمين حلّ الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم والتي يبدأ بها كل مقطع تعليمي.

- تتضمن فقرة " أقوم إنتاجي " وضعية إدماجية تقويمية يستثمر فيها المتعلم كلّ موارده من أجل حل وضعية مركبة تشبه الوضعية الانطلاقية.

- يتم تصحيح إنتاجات المتعلمين الكتابية من طرف الأستاذ، ثمّ يوجههم إلى إخضاع أوراقهم إلى شبكة التصحيح الذاتي الموجودة نهاية كلّ مقطع.

-المعالجة البيداغوجية التي تكون بإحصاء الخطأ وتصويبه وتبيان الحكم أو القاعدة فيه.

-تفصيل جدول الإدماج:

رقم	الميدان	النشاط	الحجم الساعي الأسبوعي
1	فهم المنطوق وإنتاجه	إدماج في التعبير الشفهي	ساعة واحدة (1 سا)
2	فهم المكتوب	إدماج في القراءة المشروحة والدراسة الأدبية للنص والظواهر اللغوية	ساعة واحدة (1 سا)
3	إنتاج المكتوب	التدريب على الإدماج (حلّ الوضعية الأمّ باستثمار الإنتاجات الجزئية الأسبوعية). الوضعية الإدماجية التقويمية) حلّ وضعية من نفس عائلة الوضعية الأمّ).	ساعة واحدة (1 سا)
4	عرض ومناقشة وتقويم المشروع		ساعة واحدة (1 سا)
	المعالجة البيداغوجية		30دقيقة
	المجموع		04سا و30دقيقة

الجدول رقم(20): جدول الإدماج.

5-1- تحليل أسبوع الإدماج:

فهم المنطوق:

يكون الإدماج في التعبير الشفوي مدته ساعة واحدة تدمج تعلمات المقطع كاملة فيه يستثمر ما تعلمه المتعلم ويخرج به قيمة ما وفكرة عامة تدون على الدفتر.

فهم المكتوب:

يكون في فهم المكتوب من خلال إدماج تعلمات القراءة المشروحة وأتذوق نصي والظاهرة اللغوية يستثمرهم في حل المشكل.

أقوم إنتاجي:

يطلب من المتعلمين إنجاز وضعية تقويمية في البيت كل نهاية مقطع تعلمي وتصحيح وفق شبكة التصحيح الموجودة نهاية كل مقطع والتي تختلف من مقطع لآخر، ويصححها المعلم، ويقومها ويقيمها وتعرض إنتاجات المتعلمين على بعضهم مع العمل على تصويبها.

6- شبكة التصحيح حسب الكتاب المدرسي:

أقوم إنتاجي وفق شبكة التصحيح الآتية¹ نجد أسفل منها أربع تعليمات هي على التوالي:

- وظف هذه الشبكة لتقويم إنتاجك.
- طبق على إنتاجك المعايير والمؤشرات.
- حدّد مواضع التحكم وعدم التحكم.
- أصدر حكماً.

¹ - كمال هيشور وآخرون: كتاب اللغة العربية - السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 108.

المعايير	المؤشرات	التحكم	
		نعم	لا
الوجاهة	- التزام الموضوع. - تحرير نص حجاجي. - توظيف الشواهد.		
سلامة اللّغة	- توظيف أفعال الشروع والصّفة المشبهة وأدوات الشرط. - التوظيف السليم لعلامات الوقف.		
الانسجام	- دقّة المعلومات. - توظيف النمط الحجاجي.		
الإتقان	- مراعاة المقام - حسن العرض -توظيف صورة بيانية ومحسن بديعي		

" المتكلم العربي الصغير أوجد له المجتمع البيئة اللغوية الفصيحة، عندما كان يجعل من الفصاحة هدفا له، فأمكنه من الإصغاء والتدرب والإنتاج، حتى صار كفوا. إذن: أثبتت التجربة العربية أنه علينا أن نوفر البيئة اللغوية (في أقسام الدرس، وفي فناء المؤسسة التعليمية، وإدارتها)، وندفع بالمتعلم ليتدرب وينتج.¹

يقوم المعلم بشرح وضعية أقوم إنتاجي: ص107.

7-نصائح لتقديم درس الإنتاج الكتابي:

التعبير الكتابي هو عملية تقويمية تحصيلية لجميع ميادين اللغة وتقويمية تشخيصية للمتعلم، فمن خلاله تبرز نقاط قوته ونقاط ضعفه، وأين أخفق حتى يعالج المعلم إخفاقه.

-الإصلاحات الأخيرة ركزت على تعليم اللغة العربية من خلال ميداني فهم المنطوق وإنتاج المكتوب.

- باعتبار أن اللغة المنطوقة أسبق من المكتوبة ركزت المنظومة التربوية على البدء بفهم المنطوق كأول نشاط يدرس في بداية الأسبوع التعليمي.

- الهدف من التركيز على ميداني فهم المنطوق وإنتاج المكتوب هو ربط عملية تعليم اللغة باستعمالها، وإكساب المتعلم الكفاءة التواصلية التي تمكنه من استعمال اللغة في شتى مناحي الحياة.

- لأن الإصلاحات الجديدة تبنت المقاربة النصية، أصبح النص القرائي في الكتب المدرسي هو محور كل النشاطات بما فيها ميدان الإنتاج الكتابي.

-الأجر أن يحرر المتعلم موضوع الإنتاج الكتابي في القسم حتى يعتمد على نفسه

- على المعلم الحرص على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين خاصة أثناء التصحيح الجماعي على السبورة فيتجنب إحراجهم.

- ضرورة فرض الأستاذ على المتعلمين التحدث والحوار داخل القسم باللغة العربية الفصحى حتى يساعدهم على استقامة أسنتهم، مما يساعدهم أيضا في التعبير الشفهي.

التعبير الكتابي هو عملية تقويمية تحصيلية لجميع ميادين اللغة وتقويمية تشخيصية للمتعلم، فمن خلاله تبرز نقاط قوته ونقاط ضعفه، وأين أخفق حتى يعالج المعلم إخفاقه.

8- تحليل العملية التعليمية التعلمية الخاصة بمستوى السنة الثالثة من التعليم المتوسط:

متوسطة مفتاح لخضر - الزناينية- وادي أرهيو.

المعلمة: ه. و. (طالبة الدكتوراه)

القسم: س3م1.

8-1- المعرفة الموجهة للمتعلم:

على المعلمة أن توصل كل المعارف والمعلومات المبرمجة للدرس في أيّ ميدان كاملة وافية دون أن يكون لها الحق في الإنقاص منها مع الالتزام بوقت الحصّة المحدد من طرف وزارة التربية والتعليم والمقرر في التدرج السنوي لمادة اللغة العربية.

8-2- سير درس اللغة العربية- السنة الثالثة من التعليم المتوسط -

8-2-1- أسس تقديم ميدان لغوي:

الوقت المخصص لإنجاز ميدان في اللغة العربية:

توزع المعلمة عناصر الدرس لكلّ ميدان من ميادين اللغة العربية على التوقيت المخصص له.

تشرع المعلمة في إنجاز الدرس من خلال وضعية انطلاق قصيرة مناسبة للدرس وتستثير من خلالها ذهنية المتعلمين، وتشدّ انتباههم له، بحيث تؤول المعارف المقدمة في وضعية الانطلاق إلى مقتضيات، لأنّ كل معلومة تقتضي معلومة بعدها.

- تنتقل المعلمة إلى المرحلة الأطول في الميدان وهي مرحلة تدريس عناصر الدرس، وقد وفقت المعلمة في إنجازها واحترمت فيها الزمن الساعي المخصص لذلك.

- وقد احترمت الفروقات الفردية وحاولت التبسيط على حسب كلّ الفئات.

- تبادلت الأسئلة مع المتعلمين تارة مناقشة، وتارة أخرى مجيبة على تساؤلاتهم واستفساراتهم حتى اتسع الشرح وعمّ الفهم.

- كما أنّه في آخر كلّ ميدان تكون الوضعية الجزئية الأخيرة مخصّصة للتقويم، وتتم عن طريق تدريبات فورية تعطى للمتعلمين وتنجز داخل القسم، وهذا حتى يقيّم المعلم المتعلم، ويقوّمه، إذ لا بدّ من أنّ بعض المتعلمين وعلى اختلاف فروقاتهم الفردية ستكون لديهم بعض النقاط الغامضة أو غير المستوعبة فتستدرك من خلال التطبيقات في آخر كلّ حصّة وتنجز تحت إشراف المعلمة. وتكون التطبيقات متنوعة تمس كلّ عناصر الدرس.

وإنّ التدريب الختامي الفوري الذي يلي نهاية كلّ حصّة تعليمية أو ميدان لغوي هو أيضا تقييم للمعلّمة لمدى تحقيقها الكفاءة الختامية وتوفيقها في إنجاز درسها.

يعدّ التقويم غاية كلّ معلّم يسعى لبلوغها مع تقديم كلّ درس من دروس ميادين اللّغة العربية، فتستطيع المعلّمة الوقوف على مدى نجاعة درسها، وهو في المناهج القديمة يدرك مع نهاية كلّ ميدان، إلّا أنّه في مناهج الجيل الثاني يدرك التقويم مع نهاية كلّ وضعية جزئية (مراحل الدرس). فمثلا في ميدان قواعد اللّغة تكون تدريبات فورية على قواعد الدرس الجزئية، ثمّ يليها تدريب فوري نهائي والذي من خلاله يتمّ تقييم فاعلية الدرس والمتعلّمين سوية.

وفي باقي الميادين يكون تقييم المناقشة المتبادلة بين المعلّمة والمتعلّمين ضمنيا، حيث تقيّم المعلّمة المتعلّمين من خلال استفساراتهم؛ فتدرك ما إذا (إن) كان درسها يسير في الاتجاه الصحيح ويتضح هذا من خلال إجاباتهم على أسئلتها، أم تتدخل لتستدرك النقص.

ويبقى وقت الحصّة، ونوع الدرس (من حيث السهولة أو العسر) عاملان رئيسيان يسهمان في تحديد حجم التطبيقات التي نتناولها في التدريبات الفورية، ويتمّ كلّ هذا وفق تطبيق آليات المنهج التداولي في تعليم اللّغة العربية.

الخاتمة

في آخر هذا البحث وجب علينا أن نقر بأهمية الدرس التداولي في تعليمية اللغة العربية، لاسيما نظرية أفعال الكلام ودورها في تحليل الخطاب التعليمي على وجه الخصوص، وهذا لما حققته التداولية من إنجازات فعلية في دراسة اللغة أثناء الاستعمال؛ أي دراسة الخطابات بكل أنواعها وتحليلها تحليلًا تداوليًا، كما اقتحمت التداولية حصن البلاغة المنيع ودرسته دراسة مستفيضة عكس المناهج السابقة.

وقد منحت التداولية الفرصة للمعلم للاقتصاد في طرق تناول اللغة وتعليمها، ومكنته من توفير في الجهد، والوقت وهذا أثناء دراسة اللغة دراسة ميدانية، إذ يستوجب على المعلم أن ينتقي أفعاله حسب حاجته لتوظيفها توظيفًا براغماتيًا في توجيه التعليمات، فينوع فيها حسب كل حالة موظفًا في ذلك مجموعة متنوعة من الأفعال الإنجازية من (إخباريات وتوجيهيات، ووعديات، وتعبيرات، وإعلانات)، ويغير من أداء الفعل، وتصبح الأفعال الرائدة حيةً مجدية، ومؤثرة في سلوكيات المتعلم.

- تدريس اللغة العربية بنفس المناهج المقررة لباقي المواد التعليمية، يجعل منها مادة لا ترفع التحصيل اللغوي عند المتعلم، مثلما هو الحال إذا ما طبقنا المنهج التداولي الذي يخدم اللغة من كل مناحيها، وله علاقة بالنحو والدلالة وبكل العلوم الاجتماعية والإنسانية، واللغة ظاهرة إنسانية اجتماعية.

- وجب تفعيل التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في المؤسسات التعليمية بما تستدعيه هذه المقاربة وإشراك في إعداد المناهج كل ما يتعلق بخدمة المتعلم من خبراء التربية، دون إغفال المعلم والموجه التربوي والشركاء الاجتماعيين، فهم الأقرب من المتعلم والأعلم باحتياجاته التعليمية.

- تخدم اللسانيات التداولية الدرس اللغوي من حيث إن اللغة عملية تواصلية بين مستعمليها، والتعليم عملية تواصلية بين معلم ومتعلم، والتداولية تنطلق من التلفظ باعتباره خاصية إنسانية تترجم اللغة أثناء الاستعمال، ويوصل الرسالة من مخاطب إلى مخاطب والعمل على التأثير عليه ضمن عناصر تفاعلية Interaction.

- إنّ اللّغة المتواضع عليها ليست أصواتاً ولا لفظاً دون معنى دال عليه، ولا هي نظام من القواعد فحسب، ولا خطاباً معزولاً عن سياقه، فاللّغة ليست حكراً على القواعد النحوية معزولة عن باقي المستويات اللغوية وهذا ما على المعلّم القيام به وإفهامه للمتعلمين.

- إنّ التحليل التداولي للخطاب التعليمي كان هدفه الإسهام في تطوير التعليم.

- المقاربة النصّية شرط أساس في تعليمية قواعد اللّغة العربية في الطور المتوسط، إلا أنّ الكثير من النصوص لا تحمل عبارات تخدم موضوع درس القواعد وتُمكن المعلّم من الاستشهاد بها في إنجاز درسه. فيضطر إلى الإضافة من خارج النص، وهذا ما لا يتماشى والمقاربات الحالية المعتمدة في التعليم وخاصة المقاربة النصّية.

- تزخر مقررات اللّغة العربية للتعليم المتوسط بنصوص ثرية، ما يعاب عنها قلة التدريب رغم أهميته في تثبيت المعرفة المتناولة وترسيخ المعلومة في ذهن المتعلّم، فكثرة التطبيقات العملية لقواعد اللّغة العربية، تسهم في تسهيل فهم الدرس وسرعة استيعابه، وحتى وإن اجتهد المعلّم وزاد فالوقت لا يسمح بذلك وهو مطالب بالتماشي مع المقرر الدراسي السنوي.

- يخدم تطبيق المنهج التداولي المقاربة بالكفاءات المعتمدة في تعليمية اللّغة العربية بشكل كبير لما فيه من ميزات وله من إيجابيات تسهم في رفع مردودية التعليم، إلا أنّ الحجم الساعي المخصص للغة العربية يبقى في تضارب مستمر مع كثافة محتويات التدرج السنوي للمادة.

- تطبيق المنهج التداولي في تعليم اللّغة العربية لا يقصي المناهج التقليدية كلّية، بل يبحث في التدريس بالمعارف، وبالأهداف والتدريس بالكفاءات لاستغلال كلّ ما بإمكانه الإسهام في تحليل الخطاب وفهمه.

- المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصّية طريقتان تمكّنتا من القضاء على الطريقة التقليدية التلقينية في التدريس، ومكّنتا المتعلّم من الإبداع والتفكير الحرّ.

- المنهج التداولي يبحث في آليات التواصل، والتعليم هو عملية تواصلية تبليغية بالدرجة الأولى، لذلك فالبحث في عملية التواصل هو استزادة معرفية في العملية التعليمية التعلمية.

- يركز البحث التداولي على تحليل التواصل اللغوي فيدرس كل ما له علاقة بالفعل الكلامي كالتنظيم والاستلزام الحوارية، وأفعال الكلام، ويسعى لمعرفة تأثير الفعل اللغوي في أطراف الموقف الكلامي.

- اهتم النحاة القدامى بمقاصد الكلام لدى المتكلم، وعلم المخاطب وسياقات الكلام في التقعيد للمسائل النحوية، وهي نفسها الأسس التي انبنت عليها التداولية وكانت شرطا أساسا لنجاح الملفوظ.

- إنّ الازدواجية اللغوية في الجزائر تمثل الوتر الحساس في تعليم اللغة العربية، وتشكل عاملا مساهما في ضعف الحصيلة اللغوية للمتعلم وإحجائه عن تعلم الفصحى يعود إلى تشتته في تنمية معجمه اللغوي بالمفردات الأولى المكتسبة في حياته قبل سن التمدرس، وتهيئه ما بين العامية والفرنسية وبعض المسميات بالإسبانية ناهيك عن المناطق التي تسيطر الأمازيغية عنها فيصعب على المتعلم إعادة بناء معجمه اللغوي بالفصحى من جديد؛ التي يجد صعوبة في التعامل بها لأنها حكر فقط على أسوار الدراسة، وسرعان ما يعود إلى مزيج اللهجات التي اعتاد عليها وألفها لسانه بمجرد الخروج من قاعة الدراسة.

- للمعلم الدور الأكبر في إكساب المتعلمين الكفايات التواصلية والمهارات اللغوية من خلال تعليمهم اللغة العربية بمختلف ميادينها (القراءة والتواصل والإنتاج) إذا ما طبق المنهج التداولي واستثمر مخرجاته في التعليم وفق ما تقتضيه المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية.

- تظهر جهود المعلم ونتائج التعليم في إنتاجات المتعلمين بنوعها الشفوية والكتابية وهما أداتان لتقييم المتعلم من حيث مدى اكتسابه للمعارف وبلوغه الأهداف وتحقيقه

للكفاءة وتقييمه للمعلم ومدى تمكنه من إيصال المعرفة ومن ثمّ تقويم الخلل وتدارك النقص.

- من بين أسباب التعثر المدرسي للمتعلّمين وتراجع بعض المتفوقين منهم هو انعدام التطبيق الفعلي لما أنتجته اللسانيات بكلّ فروعها التي تخدم اللغة العربية (اللسانيات التداولية والتطبيقية والتربوية والنفسية والاجتماعية...) في مجال التعليم، سواء في إعداد المناهج، أو في إعداد المقررات وتكثيفها بالمحتويات التي لا يمكن أن نوفيها حقّها في زمن قياسي، أو من حيث عدم إلمام المعلمين بالتطورات الحاصلة في مجال البحث التربوي واللّساني، أو عدم رغبة بعض المتعلّمين مواكبة هذا التطور والبحث عن الجديد والاكتفاء بالطرق التقليدية في التدريس، أو من حيث قلة الدورات التكوينية للمعلّمين.

- تكوين المعلّمين دورياً وكلمّا دعت الحاجة إليه، وتقليل عدد المتعلّمين في القسم، وتوفير الوسائل التعليمية المناسبة، والتعليم وفق المقاربات الجديدة، كلّها عوامل إذا اتحدت ترفع من قيمة التعليم.

- ما يزال المتعلّم في مستوى الثالثة متوسط يعاني ضعفاً في الإملاء وفي النحو والصرف رغم الجهود المبذولة في هذه المرحلة، ورغم محاولات المنظومة التربوية استدراك النقص من خلال المواضيع المختارة للدراسة في البرنامج المخصص لسنوات المتوسط، إلاّ أنّ النقص ما يزال قائماً بسبب تجذر ضعف التعليم في الابتدائي بسبب كثافة البرنامج وعدم مناسبته لأعمار المتعلّمين وكذا فشل المنظومة التربوية التي ينقصها إصلاح مناهج التعليم الابتدائي والتركيز على هذه الفئة فهي القاعدة وأساس كلّ مراحل التعليم..

توصيات:

1- ضرورة إعادة النظر في المقرر الدراسي للغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، إذ إنّ كثافته تحول دون تمكن المتعلّم من استيعابه كاملاً، فالمعلّمون ما يزالون يهتمون بالكم على حساب الكيف، فهم مطالبون بإنهائه في زمن محدد،

وهذا ما يجعلهم في سباق مع الزمن، وفي تضارب مع المقاربة بالكفاءات التي تنتظر إلى كيف لا إلى الكم.

2- إعادة نشاط (ميدان) المطالعة الموجهة الذي عهدناه قبل الإصلاح الأخير، والذي كان له الدور البارز في تنمية المهارات اللغوية وإكساب المتعلم الكفايات التواصلية والإبداعية من خلال النصوص المختارة، والخادمة للأهداف العامة والمحقة للأهداف الخاصة. مما ينمي دافعية المتعلمين للقراءة خارج أسوار الدراسة (في ميدان المطالعة الموجهة يتولد لدى المتعلم حبّ القراءة).

3- إغناء المؤسسات التربوية بالمكتبات المدرسية، وقاعات للمطالعة ومقاهي للإنترنت

مع توظيف مشرفين مختصين قائمين عليها يعملون على مساعدة المتعلم.

4- تشجيع المتعلمين على إعداد مجلات مدرسية وتشجيع إبداعاتهم وتوجيههم والسهر على تصويب أخطائهم.

5- تفعيل مسابقات مدرسية حول الكتابة المبدعة في القصة القصيرة، ونظم الشعر، مع تقديم لهم جوائز تحفيزية.

وفي الأخير لا يسعني إلا أن أقول إن إصلاح التعليم والنهوض باللغة العربية يحتاج إلى تضافر جهود القائمين عليها من أعلى سلطة وصولاً إلى المتعلم محور العملية التعليمية.

مكتبة البحث

القرآن الكريم برواية ورش

المصادر والمراجع العربية:

- 1- إبراهيم ناصر: أصول التربية والتعليم، دار عمّار، الأردن، ط2، ت1998.
- 2- ابن الأثير: المثل السائب، تح: أحمد الحوفي وبدوي بطانة، نهضة مصر للطباعة- القاهرة - د.ط، ت1962.
- 3- ابن خلدون، عبد الرحمن: المقدمة، دار الفكر، بيروت ، ط1، ت2004.
- 4- ابن سنان الخفاجي: سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، ت1982.
- 5 - ابن طباطبا، محمد احمد العلوي: عيار الشعر، تح: عباس عبد الستار، دار الكتب العلمية- بيروت - لبنان - ط2، ت2005.
- 6- ابن فارس: الصحابي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، تح : مصطفى الشموي، مؤسسة بدران للطباعة والنشر، بيروت- لبنان - د.ط، ت1963.
- 7- ابن كثير، عماد الدين أبو الفداء إسماعيل: تفسير القرآن العظيم، تقديم عبد القادر الارنؤوط، ج1.
- 8- أبو الفتوح رضوان، وآخرون: الكتاب المدرسي- فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، د.ط، ت1962.
- 9- أبو الهلال العسكري: الصناعتين، تح: مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، ط2، ت1989.
- 10- أحمد المتوكل: الوظائف التداولية في اللغة العربية، دار القافة للنشر، الدار البيضاء- المغرب - ط1، ت1985.
- 11- أحمد المتوكل: اللسانيات الوظيفية- مدخل نظري- منشورات عكاظ- المغرب - د.ط، ت1989.

- 12- أحمد المتوكل: من البنية الحملية إلى البنية المكونية، دار الثقافة للنشر و التوزيع، ط1، ت1987.
- 13- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات- ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، ت2009.
- 14- أحمد فهد صالح شاهين: النظرية التداولية وأثرها في الدراسات النحوية المعاصرة، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، ت2015.
- 15- أحمد محمد معتوق: الحصيلة اللغوية، سلسلة عالم المعرفة، د.ط، ت1996.
- 16- أحمد مصطفى كامل، وإيهاب مصطفى جادو: تكنولوجيا التعليم والاتصال- قراءات أساسية للطالب المعلم - مكتبة الرشد(ناشرون) المملكة العربية السعودية، ط1، ت2010.
- 17 - أسامة فاروق مصطفى سالم: اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر، عمان- الأردن، ط1، ت2014.
- 18- الأشموني: شرح الأشموني على ألفية ابن مالك (منهج السالك إلى ألفية ابن مالك)، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة- مصر - د.ط، د.ت، ج1.
- 19- الحسن مبارك خليفة: الخبر الأدبي عند أبي بكر الصولي- مقارنة سردية تواصلية - دار المعتز للنشر، عمان- الأردن - ط1، ت2017.
- 20- الجاحظ، أبو عثمان عمر بن بحر: البيان والتبيين، ج1، تح: عبد السلام محمد هارون، مؤسسة الخانجي، القاهرة- مصر - ط3، د.ت.
- 21- السكاكي: مفتاح العلوم، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان - ط2، ت1987.
- 22- العياشي أدرواي: الاستلزام الحوارية في التداول اللساني- من الوعي بالخصوصيات النوعية للظاهرة إلى وضع القوانين الضابطة لها - منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، ت2011.

- 23- إلياس ديب: مناهج وأساليب التربية والتعليم لتراكيب اللغة العربية- دراسة لغوية - دار الكتب اللبنانية، بيروت، ت1981.
- 24- أنطوان صيّاخ: كفايات معلّم اللغة العربية- تعليمية اللغة العربية - دار النهضة، بيروت، ط1، ت2006.
- 25- إيهاب سعود: فاعلية العلاقات النحوية في تداولية النصّ، شبكة الألوكة، القاهرة- مصر - د.ط، د.ت.
- 26- بدوي أحمد محمد الطيب: المهارات اللغوية للمعلّم (تعلّم ذاتي)، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية- القاهرة - مصر، دط، ت2012.
- 27- بهاء الدين محمد مزيد: تبسيط التداولية من أفعال اللغة إلى بلاغة الخطاب السياسي، دار شمس للنشر والتوزيع، القاهرة- مصر - ط1، ت2010.
- 28- بسمة بلحاج رحومة الشكلي: السؤال البلاغي- الإنشاء والتأويل - دار محمد علي للنشر، صفاقس- تونس - ط1، ت2007.
- 29- تأليف جماعة من الباحثين: المدرس والتلاميذ أيّة علاقة؟ سلسلة علوم التربية، العدد 3، ت1989.
- 30- تح: عبد الأمير شمس الدين: الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرقي، دار اقرأ للنشر والتوزيع، بيروت- لبنان - ط1، ت1984.
- 31- جابر عبد الحميد جابر: إستراتيجيات التدريس والتعلّم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، ت1999.
- 32- جميل حمداوي: اللغة والتواصل التربوي والثقافي، منشورات مجلة علوم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ط1، ت2008.
- 33- جميل عبد الحميد: البلاغة والاتصال، دار غريب للطباعة والنشر، مصر، د.ط، ت2000.
- 34- جودت الركابي: طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، الرياض، د.ط، ت1986.

- 35- حافظ إسماعيلي علوي: التداوليات علم استعمال اللغة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد- الأردن، ط2، ت2014.
- 36- حسّان الباهي: الحوار ومنهجية التفكير النقدي، إفريقيا الشرق، د.ط، ت2004.
- 37- حسان عبد الباري عصر: فنون اللغة العربية- تعليمها وتقويم تعلّمها - مركز الإسكندرية للكتابة، د.ط، ت2000.
- 38- حسن المودن: بلاغة الخطاب الإقناعي نحو تصور نسقي لبلاغة الخطاب، كنوز المعرفة للنشر، عمان- الأردن، ط1، ت2014.
- 39- حسن بن علي بن حسن الحجاجي: الفكر التربوي عند ابن القيم، دار حافظ للنشر، جدّة- السعودية - ط1، ت1988.
- 40- حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، ت1992.
- 41- حسن مرضي: مدخل إلى فهم اللغة والتفكير، دار الفكر، بيروت- لبنان - د.ط، ت1994.
- 42- حسني عبد الهادي: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية- مصر - د.ط، ت2005.
- 43- حمدي شاكر محمود: التقويم التربوي للمعلمين والمعلّمت، دار الأندلس للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ط1، ت2004.
- 44- حمو الحاج ذهبية: لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، دار الأمل للطباعة والنشر، تيزي وزو- الجزائر، ط2، ت2012.
- 45- خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة، ط1، ت2009.
- 46- داود عبده: نحو تعليم اللغة العربية الوظيفي، مؤسسة دار العلوم، الكويت، د.ط، ت1979.

- 47- رابح تركي: أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الجزائر، ط1، ت 1984.
- 48- راتب قاسم عاشور، ومحمد فخري مقدادي: المهارات القرائية والكتابية- طرائق تدريسها وإستراتيجياتها - دار المسيرة للنشر، عمان الأردن، ط3، ت 2013.
- 49- ربحي مصطفى، عليان والطوباسي، عدنان محمود: الاتصال والعلاقات العامة: دار صفا للنشر، عمان- الأردن - ط1، ت 2005.
- 50- رجاء محمود أبو علام: التعلّم أسسه وتطبيقاته، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، ت 2004.
- 51- رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللّغوية- مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، ت 2004.
- 52- رشدي أحمد طعيمة: تعليم العربية لغير الناطقين بها - مناهجه وأساليبه- المنطقة الإسلامية للتربية والعلوم الثقافية، ت 1989.
- 53- رفيق ميلود: التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، منشورات أنوار المعرفة، د.ط، ت 2012.
- 54- سالك أحمد معلوم: الفكر التربوي عند الخطيب البغدادي، دار لينة للنشر، دمنهور- مصر - ط2، ت 1993.
- 55- سامية الزريدي: الحجاج في الشعر العربي- بنيته وأساليبه - عالم الكتب الحديث، إربد- الأردن - ط2، ت 2011.
- 56- سعد لخداري: الدرس البلاغي العربي بين السيميائيات وتحليل الخطاب، منشورات الاختلاف، الجزائر، ت 2017.
- 57- سعيد يقطين: السرد العربي- مفاهيم وتجليات - رؤيا للنشر والتوزيع، القاهرة- مصر - ط1، ت 2006.

- 58- سناء محمد سليمان: سيكولوجية الاتصال الإنساني ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة- مصر - ط1، ت2014.
- 59- سيد إبراهيم الجيار: دراسات في تاريخ الفكر التربوي، دار هناء للنشر، لبنان، د.ط، ت2000.
- 60- شكري عبد المجيد: الاتصال الجماهير - الواقع، المستقبل - العربي، القاهرة- مصر - د.ط، ت1996.
- 61- صلاح إسماعيل عبد الحق: التحليل اللغوي عند مدرسة أوكسفورد، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، ط1، ت1993.
- 62- صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي والنفسي - أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، دار الفكر العربي للطبع والنشر، ط1، ت2000.
- 63- صلاح فضل: نبرات الخطاب الشعري، مكتبة الأسرة، القاهرة- مصر - د.ط، ت2004.
- 64- صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، د.ط، ت1992.
- 65- طه عبد الرحمان: اللسان والميزان (التكوثر العقلي)، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط2، ت2000.
- 66- طه عبد الرحمان: في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، ت2000.
- 67- عادل أبو العز سلامة، وآخرون: طرائق التدريس العامة، معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة، عمان - الأردن، ط1، ت2009.
- 68- عادل بن علي الغامدي: الحجاج في قصص الأمثال القديمة، مقاربة سردية تداولية، المملكة الأردنية الهاشمية، ط1، ت2015.

- 69- عادل فاخوري: الاقتضاء في التداول اللساني، عالم الفكر، المجلد2، العدد3، الكويت، ت1989.
- 70- عباس حسن: النحو الوافي، دار المعارف، مصر، مجلد4، ط3، د.ت.
- 71- عبد الأمير شمس الدين: الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرقي، تح، عبد الأمير شمس الدين، دار إقرأ للنشر والتوزيع، بيروت- لبنان -، ط1، ت1984.
- 72- عبد الحميد حسن شاهين: إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية، الإسكندرية، د.ط، ت2011.
- 73- عبد الرحمان التومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية- مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط- المغرب - ط2، ت2016.
- 74- عبد الرحمان الوافي: المختصر في مبادئ علم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية، د.ط، ت2005.
- 75- عبد الرحمان طه: التواصل والحجاج، سلسلة الدروس الافتتاحية- الدرس العاشر - مطبعة المعارف الجديدة، الرباط- المغرب - د.ط، د.ت.
- 76- عبد الرزاق محمد اللّيمي: نظريات الاتصال في القرن الحادي والعشرين، دار اليازوري، عمان- الأردن - د.ط، ت2016.
- 77- عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة- مصر - ط5، ت1981.
- 78- عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية- الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس- جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، ت2014.
- 79- عبد المجيد حسن عبد الحميد شاهين: إستراتيجية التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، دمنهور- مصر - ت2011.
- 80- عبد المجيد شكري: الاتصال الجماهيري- الواقع والمستقبل - العربي، العربي، القاهرة- مصر -، د.ط، ت1996.

- 81- عبد الله صولة: الحجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية، دار الفرابي، بيروت- لبنان - ت2007.
- 82- عبد الله صولة: البلاغة العربية في ضوء البلاغة الجديدة، مسكلياني للنشر، تونس، ط1، ت2011.
- 83- عبد الهادي بن ظافر الشهري: إستراتيجيات الخطاب- مقاربة لغوية تداولية - دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت- لبنان - ط1، ت2004.
- 84- عبدو الرّاجحي: علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية- مصر - د.ط، ت1995.
- 85- عدنان بن ذريل: اللّغة والأسلوب- دراسة - ط2، ت2006.
- 86- عز الدين الناجح: العوامل الحجاجية في اللغة العربية، مكتبة علاء الدين، صفاقص، تونس، ط1، ت2011.
- 87- عزّام بن محمد الدخيل: مع المعلّم، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، ط3، ت2016.
- 88- عطية سليمان أحمد: في اللسانيات العصبية...التداولية العصبية(التداولية التي لم نعرفها)، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة- مصر - ط1، ت2020.
- 89- علي أحمد مذكور: فنون تدريس مهارات اللّغة، دار المسيرة للنشر، د.ط، ت2009.
- 90- علي الشعبان: الحجاج والبلاغة وآفاق التأويل، دار الكتب الجديدة المتحدة، بيروت- لبنان - ط1، ت2010.
- 91- علي رزق: نظريات في أساليب الإقناع- دراسة مقارنة - دار الصفوة، بيروت- لبنان - ط1، ت1994.
- 92- عمر بلخير: تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية، منشورات الاختلاف، ت2003.

- 93- عيد مجد الطيب: علم اللغة وفقه اللغة بين القدامى والمحدثين، د.ط، القاهرة- مصر - ت1993.
- 94- فاطمة أحمد الخراطة: الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار المجد للنشر والتوزيع، عمّان- الأردن، ط1، ت2015.
- 95- فايزة مراد دندش: معنى التعلّم وكنهه من خلال نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، ت2003.
- 96- قاسم حسين صالح: سيكولوجية اللغة والاتصال، دار غيداء للنشر، الأردن، ط1، ت2017.
- 97- كمال بشر: التفكير اللغوي بين الجديد والقديم، دار غريب، القاهرة- مصر- ط1، ت2005.
- 98- ماجد عرسان الكيلاني: الفكر التربوي عند ابن تيمية، مكتبة دار البحث، المدينة المنورة- السعودية - ط2، ت1986.
- 99- مجيد الماشطة، وأمجّد الركّابي: مسرد التداولية، دار الرضوان للنشر، عمان، ط1، ت2018.
- 100- محمد الحناش: البنية في اللسانيات، دار الرشاد الحديثة، الدار البيضاء- المغرب - ج1، ط1، ت1980.
- 101- محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية- مدخل إلى علم التدريس - قصر الكتاب، الرباط- المغرب - ط2، ت1991.
- 102- محمد الصادق الأسدي: تداولية الخطاب الديني في كتاب التوحيد للشيخ الصدوق، مركز عين للدراسات والبحوث المعاصرة، النجف- العراق - ط1، ت2018.
- 103- محمد العدل: إبداع الدلالة في الشعر الجاهلي- مدخل لغوي أسلوب، دار المعارف، القاهرة- مصر - ط1، ت1988.

- 104- محمد العمري: البلاغة العربية- أصولها وامتدادها، إفريقيا الشرق، المغرب، د.ط، ت1999.
- 105- محمد باسم محمد: نظريات التعلّم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، صيدا- بيروت - ط1، ت2011.
- 106- محمد بن طرفان الفرابي: تحصيل السعادة، المكتبة العصرية، صيدا- بيروت - ط1، ت2011.
- 107- محمد بن يحيى زكريا، عبّاد مسعود: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسن مستواهم، ت2006.
- 108- محمد جاسم العبيدي: علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، ت2009.
- 109- محمد زياد حمدان: علم نفس النّمو، الطفولة والمراهقة، منشورات دار الطالب، بيروت- لبنان - د.ط، ت1982.
- 110- محمد عبد المطلب: البلاغة والأسلوبية، الشركة المصرية للنشر والتوزيع، لونغمان، مصر، ط1، ت1994.
- 111- محمد علي الجابري: التواصل نظريات وتطبيقات، الشبكة العربية للأبحاث والنّشر، بيروت- لبنان - ط1، ت2010.
- 112- محمد علي السيد: الوسائل التعليمية: الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، مكتبة المنار الزرقاء، الأردن، ط8، ت1988.
- 113- محمد محمد يونس علي: مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بن غازي- ليبيا - ط1، ت2004.
- 114- محمد محمود السيد أبو الحسن: الدرس التداولي في ضوء علم اللغة الحديث مكتبة دار الفكر، القاهرة- مصر - د.ط، ت2010.

- 115- محمد مصطفى زيدان: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية- الجزائر، د.ط، د.ت.
- 116- محمد نور الدين أفاية: الحداثة والتواصل في الفلسفة النقدية المعاصرة، أفريقيا الشرق للنشر، بيروت- لبنان - ط2، ت1998.
- 117- محمد وطّاس: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلّم عامّة وفي تعليم اللّغة العربية للأجانب خاصّة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط1، ت1988.
- 118- محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، مصر، د.ط، ت2002.
- 119- محمود السعران: علم اللغة- مقدمة للقارئ العربي - دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، ت1999.
- 120- محمود حسن إسماعيل: نظريات الاتصال ونظريات التأثير، الدار العالمية للنشر، مصر، ط1، ت2003.
- 121- محمود خليل ومحمد منصور هيبة: إنتاج اللّغة الإعلامية في النّصوص الإعلامية، كلية الإعلام، القاهرة- مصر - د.ط، ت2002.
- 122- محمود عكاشة: النظرية البراغماتية اللسانية (التداولية) - دراسة في المفاهيم- النشأة والتطور، مكتبة الأورمان، القاهرة- مصر - ط1، ن2013.
- 123- محمود فهمي حجازي: أسس علم اللّغة العربية، دار الثقافة للطباعة، القاهرة، مصر، د.ط، ت2003.
- 124- مجدي السيد أحمد كيلاني: الفلسفة اليونانية من طاليس إلى أفلاطون، المكتب الجامعي الحديث للنشر، الإسكندرية- مصر - د.ط، ت2013.
- 125- مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب- دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، دار الطليعة للنشر، بيروت- لبنان - ط1، ت2005.

- 126- مصطفى حميدة: نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية، الشركة العالمية للنشر (لونجمان)، القاهرة- مصر - د.ط، ت1997.
- 127- مهدي رزق الله أحمد: القيم التربوية في السيرة النبوية، كلية التربية، السعودية، ط1، ت2012.
- 128- ميشال زكريا: قضايا ألسنية تطبيقية- دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية - دار العلم للملايين، لبنان، ط1، ت1993.
- 129- ميشال فوكو: قضايا ألسنية تطبيقية- دراسات لغوية، اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت- لبنان - ط1، ت1993.
- 130- نادية رمضان النجار: الاتجاه التداولي والوظيفي في الدرس اللغوي، كلية الآداب، جامعة حلوان، مصر، ط1، ت2013.
- 131- ناصر إبراهيم: فلسفات التربية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان- الأردن - ط2، ت2004.
- 132- نعمان بوقرة: المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب- دراسة معجمية - عالم الكتب الحديث، عمان- الأردن - ت2009.
- 133- نعمان بوقرة: المدارس اللسانية المعاصرة، دار الآداب، القاهرة- مصر - د.ط، ت2004.
- 134- نعمان بوقرة: لسانيات الخطاب- مباحث في التأسيس والإجراء، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان - د.ط، د.ت.
- 135- نعيمة الزهري: الأمر والنهي في اللغة العربية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، د.ط، ت1996.
- 136- نواري سعودي أبو زيد: في تداولية الخطاب الأدبي- المبادئ والإجراء - بيت الحكمة للنشر والتوزيع، سطيف، ط1، ت2009.

137- هادي نهر: الكفايات التواصلية والاتصالية- دراسة في اللغة والإعلام- دار الفكر والنشر والتوزيع، عمان- الأردن - ط1، ت2003.

138- هدى وصفي: في فن الحجاج والجدل، دار الهاني للطباعة والنشر، القاهرة- مصر - د.ط، ت2002.

139- يوسف التغزاوي: الوظائف التداولية وإستراتيجيات التواصل اللغوي في نظرية النحو الوظيفي، عالم الكتب الحديث للنشر، إربد- عمّان - ط1، ت2014.

140- يوسف نور الدين: علم النص ونظرية الترجمة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، مكة- السعودية - ط1، ت1410هـ.

المصادر والمراجع المترجمة:

1- أن روبول، وجاك موشلار: التداولية اليوم علم جديد في التواصل، تر: سيف الدين دغفوس، محمد الشيباني، المنظمة العربية للترجمة، د.ط، د.ت.

2- الجيلالي دالاش: مدخل إلى اللسانيات التداولية لطلبة معاهد اللغة العربية وآدابها، تر: محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ت1996.

3- إدوارد سابير: اللغة والخطاب الأدبي- مقالات لغوية في الأدب - تر: سعيد الغانمي، المركز الثقافي العربي للنشر، بيروت، لبنان، ط1، ت1993.

4- أوليفي روبول: هل يمكن أن يوجد حجاج غير بلاغي؟ تر: محمد العمري، ضمن كتابه البلاغة الجديدة بين التخيل والتداول، أفريقيا الشرق، المغرب، د.ط، ت2005.

5- بارلمان وتيتيكا: مصنف في الحجاج- الخطابة الجديدة - المطابع الجامعية، ليون- فرنسا - ج1، ت1981.

6- جورج إم غازدا، وريموندي كورسيني وآخرون: نظريات التعلّم- دراسة مقارنة - ج2، تر: علي حسين حجاج، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب للنشر، الكويت، د.ط، ت1986.

- 7- جورج يول: التداولية، تر: قصي العتابي، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت- لبنان - ط1، ت2010.
- 8- جون أوستين: نظرية أفعال الكلام العامة (كيف ننجز الأفعال بالكلمات)، تر: عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، د.ط، ت1991.
- 9- دوجلاس براون: أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، تر: عبده الرّجحي، دار النهضة العربية، بيروت، د.ط، ت1994.
- 10- رولان بارت: مبادئ في علم الأدلة، تر: محمد البكري، دار الحوار، سوريا، د.ط، ت1987.
- 11- روبرت دي بوجراند: النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، دار علا الكتب للنشر، القاهرة- مصر - ط1، ت1998.
- 12- فارديناد دي سوسير: علم اللّغة التطبيقي، تر: يوثيل يوسف عزيز، دار آفاق، بغداد، د.ط، ت1985.
- 13- فان ديك: النص والسياق- استقصاء في الخطاب الدلالي والتداولي، تر: عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، د.ط، ت2000.
- 14- فان ديك: علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، تر: سعيد حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب، القاهرة- مصر - ط1، ت2001.
- 15- فيليب بلانشيه: التداولية من أوستين إلى غوفمان، تر: صابر الحباشة، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية- سوريا - ط1، ت2007.
- 16- فرنسواز أرمينيكو: المقاربة التداولية، تر سعيد علوش، منشورات مركز الانتماء القومي، مجلد1، ط1، ت1987.

المصادر والمراجع الأجنبية:

1- Anne Reboul et Jacques Moeschler : Dictionnaire Encyclopédique de pragmatique ,éd, du seuil, 1994.

- 2-Austin.J.L : Quad dir c'est fair , introduction traduction et commentaire par Gille Lane, édition du seuil, Paris, 1970.
- 3-Bailly Danielly : Didactique de l'anglais(1), Objectifs et contenus de l'enseignement, Nathan, Paris, 1997.
- 4-Chame perllman et Lucie Olbrechts Tytéca : (La nouvelle rhétorique, Presses Universitaires de Lyon, 1981.
- 5-Derek Rouwntree : Educational Technology in Curriculum Development, London, Harper and Row, 1974.
- 6-Dominique Maingueau : Pragmatique pour le discours littéraire, collection lettre, sup, Dunod, Paris, France, 1997.
- 7-Jhon R Searle : les actes de langage, essai de philosophie du langage, collection savoir, lecteur, Herman, Paris- Fracne- nouveau tirage, 1976.
- 8- Labelle Jean- Marie : La réciprocité éducative, puf, Paris, 1996.
- 9- M. Develay : Origins, malentendus et spécifités de la didactique dans la Revus Française de pédagogie, N120, 1997.
- 10- O.Ducrot : les échelles argumentatives, (éd) minuit, 1980.
- 11- X. Rogiers : Une pédagogie de l'intégration- compétence et intégration des aquis dans l'enseignement de Boeck Universitie, Bruxelles, 2000.

الرسائل الجامعية:

- 1- العالية جبّار: تعليمية اللغة العربية في ضوء النظام التربوي الجديد- القراءة في المرحلة الابتدائية أنموذجا - أطروحة دكتوراه، ت2018.
- 2- الهوارية شيخ أعمر: تقنيات الإقناع في الخطاب الديني وآلياته التداولية- دراسة في إستراتيجية التواصل اللّساني - أطروحة دكتوراه، ت2015.
- 3- ربيع كيفوش: الحصيلة اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات- مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا - أطروحة دكتوراه في اللغة والأدب العربي، تخصص لسانيات تطبيقية، جامعة الحاد لخضر- باتنة - ت2013-2014.
- 4- رشيدة آيت عبد السلام: تعليمية البلاغة العربية على ضوء علوم اللسان الحديثة، جامعة الجزائر، ت2007، 2008، أطروحة دكتوراه.
- 5- عبد الحق خليفي: ظاهرة الأفعال الكلامية عند الشاطبي- دراسة تداولية في ضوء اللّسانيات التداولية- دكتوراه في اللّسانيات، جامعة وهران، ت2013.

6- ليلي كادة: المكوّن التداولي في النظرية اللسانية العربية- ظاهرة الالتزام التخاطبي
أنموذجاً - أطروحة دكتوراه.

7- شيباني الطيب: اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغة العربية - السنة الرابعة
متوسط - دكتوراه في اللغة العربية وآدابها، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

الوثائق البيداغوجيا:

1- أحمد بن محمد النّشوان: اتجاهات متعلّمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو
استعمال المعجم، مجلة جامعة أمّ القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ج18،
ع38، ت2006.

2- أحمد مغازي، وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية- السنة الثالثة من التعليم
المتوسط - دار أوراس للنشر، الجزائر، ت2017.

3- عائشة بلعنتر: المقاربة بالكفاءات، مجلة موعذك التربوي، المركز الوطني للوثائق
التربوية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ت2001.

4- ميلود زغلول، وآخرون: كتاب اللغة العربية- السنة الثالثة من التعليم المتوسط - دار
أوراس للنشر، الجزائر، ت2017.

المعاجم العربية:

1- ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم): لسان العرب، دار صدر،
بيروت- لبنان ط1، 2004.

2- أحمد زكي بدوي: معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار الفكر العربي، القاهرة-
مصر د.ط، ت1980.

3- الفيروز آبادي: محمد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب: القاموس المحيط، الهيئة
المصرية العامة للكتاب، مادة لغو، ص873.

4- الزمخشري (أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري): أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السود، مجلد 2، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان - ط1، ت1998.

5- جميل صليبيبا: المعجم الفلسفي، د.ط، د.ت.

5- عبد اللطيف الفرابي، وآخرون: معجم علوم التربية- مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك - دار الخطابي للنشر، الدار البيضاء- المغرب - ط1، ت1994.

6- معجم اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط5، ت2011.
المعاجم المترجمة:

1 - باتريك شاردو، ودومينيك منغنو: معجم تحليل الخطاب، تر: عبد القادر المهيري، وحمادي صمود، دار سيناترا للنشر، د.ط، د.ت.

المجلات والمقالات والمواقع الإلكترونية:

1- أبو بكر العزاوي: نحو مقارنة حاجية للإستعارة، مجلة المناظرة، العدد4، ماي، ت1991.

2- أحمد بن محمد النّشوان: اتجاهات متعلّمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم، مجلة جامعة أمّ القرى لعلوم الشريعة واللّغة العربية وآدابها، ج18، ع38، ت2006.

3- بيومي سمير: الدليل التطبيقي لإستراتيجيات التعلّم النّشط في الصفوف الأولى، مدارس التربية الرقمية، الرياض- السعودية -

4- خديجة بوخشة: محاضرات في اللّسانيات التداولية. <http://archive.org>, Lib04669

5- عبد الحكيم: النظرية السلوكية البنوية في تعليم اللغة العربية وتطبيقها، جامعة الإسلام نور الحكيم، لومبوك، أنجونيسيا hakim.siregar@yahoo.com

- 6- عبد القادر عوّاد: آليات التداولية في الخطاب- الخطاب الأدبي أنموذجا- مجلة علامات، ج74، مج19، جويلية، ت2011.
- 7- عبد الهادي خيضر: المفارقة في شعر المتنبي، مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، العدد 3/11، ت2000.
- 8- ليلي دامخي: تقويم وضعية بناء التعلّّات على ضوء مقارنة الكفايات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة، عدد خاص بأشغال ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، ت2010.
- 9- محمد إبراهيم محمد: سيكولوجية التعلّم، قسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة المينيا، مصر (كتاب إلكتروني- منتديات المنشاوي للدراسات والبحوث).
- 10- نصر الدين بو حساين: تعليم اللغة العربية واقع وآفاق، مجلة العربية، مخبر علم تعليم العربية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، ت2011.
- 11- وجدان كاظم عبد المجيد التميمي، مجلة كلية التربية، جامعة القادسية، كلية الإدارة والاقتصاد، المجلد2، ع1، ت2012.

الملاحق

ملحق (01) الخاص بمصطلحات البحث

المصطلحات		الفرنسية	
العربية	الفرنسية	العربية	الفرنسية
التربية	Education	الهدف	L'objectif
العملية التعليمية	Processus éducatif	العملية	L'opération
البيداغوجيا	Lapédagogie	الدراسة	La scolarité
التعليم	L'enseignement	الوسائل التعليمية	Les moyens d'apprentissage
التدريس	L'apprentissage	طرائق التدريس	Les méthodes
التدريس بالأهداف	L'apprentissage par objectifs	التعلم	L'apprentissage
التدريس بالكفاءات	La'apprentissage par Compétences	الكتابة	La lucture
الكفاءة	La compétence	الرمز	Symbole
المقاربة	L'approche	المعارف الأدائية	Savoir-faire
اللغة العربية	Lalangue arabe	المعارف السلوكية	Savoir-etre
المنهاج	Le guide	المهارات	Les compétences
المادة التعليمية	La matière d'apprentissage	الأهداف التربوية	Les objectifs éducatifs

Argumentation	الحجاج	L'enseignant	المعلم
L'opération de communications	عملية الاتصال	Directifs	الأوامر
La compétence linguistique	الكفاءة اللغوية	Les mesures	المعايير
Modalité	مبدأ الجهة	La difficulté de lecture	العسر القرائي
Pertinence	مبدأ المناسبة	Nutrition efficace	التغذية الراجعة
Qualité	مبدأ الكيفية	Evaluation sommative	التقويم التجميعي
Quantité	مبدأ الكمية	L'évaluation diagnostique	التقويم التشخيصي
Maximes	المسلّمات	Evaluation formative	التقويم التكويني
Les Sous- entendus	الأقوال المضمرة	L'évaluation finale	التقويم الختامي
Les implicites	متضمنات القول	La situation	الوضعية
Contexte	السياق	La capacité	القدرة
Intentionnalité	القصدية	La conduite	السلوك
Expressifs	التصريحات	Acquisition	الاكتساب
Actes Perlocutoires	الأفعال التأثيرية	Savoir	المعارف
Assertifs	التأكيدات	Expérience	الخبرة
L'acte Locutoire	الفعل الكلامي	Théorie comportement	النظرية السلوكية
Actes illocutoires	أغراض	Présupposition	الافتراض المسبق

	إنجازية		
الفرنسية	العربية	الفرنسية	العربية
Ecouter	الاستماع	Performance	الآداء
L'évaluation	التقييم	Intentionnalité	القصدية
Content	المحتوى	Commissifs	الالتزامات
Intensification	التعزيز	Les modèles	النماذج
La méthode	الطريقة	Compétance transversale	الكفاءة العرضية
Linguistique textuelle	لسانيات النص	Compétance d'étape	الكفاءة المرحلية
La compétence provisoire	الكفاءة المرحلية	La compétence finale	الكفاءة الختامية
Les solution	الحلول	Compétance de base	الكفاءة القاعدية
Les médiations	العلاج	L'habilité	الاستعداد
Projet	المشروع	L'entraînement	التدريب
Le diagnostique	التشخيص	Cognition	الإدراك
La lecture silencieuse	القراءة الصامتة	La stratégie d'apprentissage	إستراتيجية التعلم
Planification	التخطيط	Signifiant	الدال
La lecture à voix haute	القراءة الجهرية	Signifié	المدلول
Code commun	الشفرة	Sociolinguistique	اللسانيات الاجتماعية

العربية	الفرنسية	العربية	الفرنسية
المعارف والتعبيرية	Savoir dire	الملاحظة	Observation
رد الفعل	Reactive	البنائية	Structuralisme
المبادرة	Initiative	المقام	situation
التدخل	Intervention	اللسانيات التداولية	Pragmatique
التبادل	échange	الذرائعية	Pragmatisme
الإصلاح	Convention	الكلام	Parole
الأفعال اللغوية الدالة على الحكم	Verdictifs	علم الدلالة	Sémantique
الأفعال اللغوية الدالة على الممارسة	Exercitifs	السيمائيات	Sémiotique
الأفعال اللغوية الدالة على الوعد	Commissifs	المرسل	Destinateur
الأفعال اللغوية الدالة على السيرة	Conductifs	المرسل إليه	Destinataire
الأفعال اللغوية الدالة على العرض	Expositifs	الرسالة	Message
فعل القول	Acte d'énonciation	القناة	Canal
فعل الإسناد	Acte propositionnel	اللغة الشعرية	Lyrique
فعل الإنشاء	Acte performatif	الوظيفة المهيمنة	Fonction prédominante

Jeux du langage	ألعاب اللغة	Acte perlocutif	فعل التأثير
Acte performatifs	الأفعال الإنشائية	Acte constatifs	الأفعال التقريرية
Fonction métalinguistique	الوظيفة ما وراء اللغة	Fonction conative	الوظيفة الإفهامية
Fonction Poétique	الوظيفة الشعرية	Fonction référentielle	الوظيفة المرجعية
Fonction expressive	الوظيفة التعبيرية	Fonction phatique	الوظيفة الانتباهية

ملحق (02) الخاص بالوثائق التربوية

السلامة العامة

ادماج عمودي	ادماج عمودي	ادماج لولبي
-------------	-------------	-------------

من خلال انتاجات المعلمين للمهام الثلاث التي تم تناولها في حصص انتاج المكتوب التي سبق وأن صححها الأستاذ.

السنة الثانية: هناك خمس حصص للإدماج: حصّة لإدماج المنطوق + حصّة لإدماج المكتوب | القراءة المشروحة + قواعد اللغة + دراسة النص | + حصّة للتدريب على الإدماج (إدماج في الإنتاج الكتابي: حل الوضعية الأم) + حصّة للتدريب على التقويم (بين الميادين) + عرض ومناقشة وتقويم المشروع.

السنة الثالثة: هناك أربع حصص للإدماج: حصّة لإدماج المنطوق + حصّة لإدماج المكتوب + حصّة لإدماج إنتاج المكتوب: (أ) التدريب على الإدماج: حل الوضعية الأم. (ب) التدريب على التقويم: الوضعية الإدماجية التقييمية + عرض ومناقشة وتقويم المشروع.

من خلال انتاجات المعلمين للمهام الثلاث التي تم تناولها في حصص انتاج المكتوب التي سبق وأن صححها الأستاذ.

دعتك الإذاعة المحلية لحضور جلسة نقاش حول دور رجال الحماية المدنية في الإنقاذ والإغاثة.

الأسبوع الثالث : التواصل في وضعية الحوار ص 65 :

اكتب بلغة سليمة نصا حواريا مترابطا بين تلميذ و وليه، تثنى فيه موقف الجمعية، و توظف حروف الاستفهام و طباق السلب، و علامات الوقف المناسبة.

حضرت ندوة موضوعها : دور المتحف الوطني للمجاهد في إبراز جوانب العظمة في الثورة التحريرية. أكتب بلغة سليمة نصا حواريا تبرز فيه ما استفدته من

نفس كل حصة من حصص إنتاج المكنون و التي هي في آخر كل أسبوع من الأسابيع الثلاثة من المقطع التعليمي الواحد يقدم الأستاذ التقنية أو النمط و التي

يأتي في صفحة : أكتب : [أيقونة يد ماسكة بقلم] ويكون الإنتاج على دفاتر النشاط و يعرض المتعلمون إنتاجاتهم الفردية أو الثنائية أو الفوجية وفقا

كما يراه الأستاذ مناسبا و يتم تقويم الإنتاجات تبعا لشبكة التقويم - يمكن اعتماد كل المعايير أو التركيز على بعضها - . كما يمكن للأستاذ تسجيل

بعض الأخطاء التي يرى بأنها متصلة في المتعلمين و يجمعها من خلال الأسابيع الثلاثة التي تحل فيها الوضعية الأم باستثمار الانتاجات الجزئية الأسبوعية.

و يضيفها الى الاخطاء التي يرصدها من خلال إنتاجات المتعلمين في الوضعية التي كلّفهم بها كواجب منزلي و الواردة في صفحة الآن أستطيع في العنصر

نتج | أيقونة يد ماسكة بقلم | ليتم معالجتها معهم في نشاط التدريب على الإدماج (تصحيح التعبير الكتابي) الذي تصحح فيه إنتاجات المتعلمين .

ما هي تقادم وضعية الإنتاج التي تعتمد في تصحيح التعبير ؟

في الأسبوع الثالث : وبعد تقديم التقنية أو النمط واستخلاص حكمه و التدريب عليه يوجه المتعلمون الى التدريب على الإدماج ، فيقرأ الأستاذ نص الوضعية

يشرحها ويوجه المتعلمين الى كيفية إنجازها على أن يحضروها في أوراق مزدوجة في زمن يحدده الأستاذ تاركاً لهم وقتاً كافياً لإنجازها ثم يستمعها

يُستحسنها ويكون تقييمه لأنشطة التعليم والتدريب مشتملا على أهداف ومخرجات ومؤشرات على أهم الأخطاء فيها باللون الأحمر

يستخلص صانعة لأهم الأخطاء المشتركة و الالفة للنظر و عليها يبني: مخططة التعليمي (المذكورة سابقا) .

المحور	المقطع	الميدان
الإعلام والمجتمع	الثاني	إدماج وتقويم ما بين الميادين
المستوى	السند	السند
السنة الثالثة متوسط	الوضعية الإدماجية التقييمية	ساعة واحدة

مركبات الكفاءة :

- الجانب المعرفي : - يتمكن المتعلمون من إدماج مختلف المكتسبات القبلية والمحتويات المعرفية المقدمة في المقطع.
- يقف المتعلمون على كيفية بناء فقرة حجائية.
- توظيف المعارف : عن طريق توظيف الحجج يتمكن المتعلمون من بناء فقرة وفقا لمؤشرات النمط الحجائي محترما التصميم المطلوب.
- القيم والمواقف والسلوكيات : يعرف :
- قبول الرأي المخالف . - الإقناع بالحجة والدليل .
- يساهم في نشر الوعي حسب قدراته وبالوسائل المتاحة له .

الكفايات العرضية :

- طابع فكري : يحسن استقراء المعطيات الواردة في سياق الوضعية من خلال تعليماتها.
- طابع منهجي : ينمي قدراته على إدماج مكتسباته القبلية من خلال **بيداغوجيا العصف الذهني** وحل المشكلات والتعلم التعاوني.
- طابع تواصل : يحسن التواصل والحجاج من خلال مبادئ حسن الطرح والبرهنة والاستدلال.

الموارد المستهدفة :

- المعرفية : بناء المضارع ، اسم الفاعل وعمله ، لا النافية للجنس ، الطبايق ، الأسلوب المجازي .
- أدوات الربط اللفظية : الاستدراك ، المصاحبة ، التفصيل ، التلخيص ، التعليق ، الاستنتاج ، المقابلة . + أسلوب التوكيد ، النفي .
- المنهجية : يكتسب آليات الطرح والمعالجة والبناء والتقيد بمضمون التعليمية وحسن الاستدلال .

المراحل	سير التعليمات	الأهداف التعليمية	التقويم
وضعية الانطلاق	الوضعية المشكلة الانطلاقية : قال الله تعالى : >> ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بَالْتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ >> . النحل 125 >> وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلًا مِمَّنْ دَعَا إِلَى اللَّهِ وَعَمِلَ صَالِحًا وَقَالَ إِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ (33) وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ >> فصلت (34) قال تعالى : >> وَمِنَ النَّاسِ مَن يُجَادِلُ فِي اللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ وَلَا هُدًى وَلَا كِتَابٍ مُنِيرٍ >> - ما القيم السامية التي تتضمنها الآيات أعلاه؟ الدعوة إلى سبيل الله بالحكمة . - المجادلة بالتي هي أحسن . - الحجج بالبرهنة والبرهان . - المقام ليس مقام الدعوة ولا مقام جدل ، بل مقام قضية تحسيس وتوعية وتنبيه وفي التحسيس والتوعية والتنبيه لابد من حجاج . قال تعالى : >> فَإِنْ حَاجُّوكَ فَقُلْ أَسْلَمْتُ وَجْهِيَ لِلَّهِ وَمَنِ اتَّبَعْتُمْ فَلِلَّذِينَ أُوْتُوا الْكِتَابِ وَالْأَمِينِ فَإِنْ أَسْلَمْتُمْ فَإِنْ أَسْلَمُوا فَقَدْ اهْتَدَوْا وَإِنْ تَوَلَّوْا فَإِنَّمَا عَلَيْكَ الْبَلَاغُ وَاللَّهُ بَصِيرٌ بِالْعِبَادِ >> في هذا المضمار سنقوم بنشاط إدماجي وذلك بإنتاج فقرة حجائية من خلال وضعية إدماجية عمادها السياق وأساسها التعليمية .	- تهينة التعلم إلى الوضعية المطلوبة منه إنتاجها :	التقويم الشخصي
وضعية بناء التعليمات	الوضعية الجزئية الأولى : التذكير بـ : المحتويات المعرفية : النحوية والبلاغية والتعبيرية للأسبوع الأول والثاني والثالث . 1- قواعد اللفظ : [بناء المضارع ، اسم الفاعل ، وعمله ، لا النافية للجنس ، الأسلوب الحقيقي ، الأسلوب المجازي ،] . 2- النمط والتقنيات والبنيات اللفظية : [النمط الحجائي . كيفية تصميم النص الحجائي . استخدام التوكيد . النفي . التعليق . الاستنتاج والتفصيل والمقابلة . توظيف بنيات لفظية بـ : لذا ، لا بد أن] 3- الأساليب البلاغية : [الأسلوب الحقيقي ، الأسلوب المجازي] - الوضعية الجزئية الثانية : 1) تدوين سياق الوضعية وتعليماتها على السبورة . يقرؤه الأستاذ السياق : إيفاء بالالتزام الذي قطعته ، وتعبيرا عن قبول الرأي المخالف ، وحرصا على تعايش وجهات النظر المختلفة في وسط مدرسي تسوده حرية التفكير والاحترام المتبادل ، قررت أن تشارك في المجلة الحائطية بموضوع حجائي حول الإعلام المدرسي بمختلف أشكاله وبيان دوره في ترسيخ قيمة الاجتهاد . التعليمية : حزر فقرة حجائية من عشرة أسطر ، مترابطة تتناول فيها الخدمات الجليلة التي يوفرها الإعلام المدرسي المتنوع .	- يندرج معطيات الإنتاج الكتابي للأسبوعين الأول والثاني ويستظهر أحكامها : - يطلع على سياق الوضعية وعلى تعليماتها وينتهي بها :	التقويم التكويني

وضعية بناء التعليمات	(2) قراءتها من طرف الأستاذ و من طرف بعض المتعلمين قراءة نموذجية معبرة. (3) تحديد أهم فواصل السياق و الموجية لأهم الأفكار الواجب التطرق إليها في التحرير : – المشاركة في المجلة الحائطية بموضوع حجاجي حول الإعلام المدرسي بمختلف أشكاله. – بيان دوره في ترسيخ قيمة الاجتهاد. تحديد أهم فواصل التعليم و الموجية للفكرة العامة الواجب التحرير حولها و توسيعها . – تحرير فقرة حجاجية من عشرة أسطر . – بيان الخدمات الجلية التي يوفرها الإعلام المدرسي. تقديم الإرشادات العامة حول ما يجب مراعاته أثناء التحرير. وجوب التقيد بالتعليمية . الكتابة بخط مقروء . إدماج المكتسبات القبلية مع حسن التوظيف . الإعداد الجيد لورقة الإجابة . عدم إغفال علامات الوقف . – الوضعية الجزئية الثالثة : الإنتاج الشفهي التشاركي : (1) مناقشة السياق . ما دور المدرسة ؟ هل يقتصر دورها فقط على التعليم و نشر العلم ؟ ما واجب المتعلمين إزاء معلمهم؟ يقول الله تعالى : << و جادلهم بالتي هي أحسن >> ماذا تتطلب المجادلة ؟ سماع الآخر و تفهمه و محاورته بلب و بأدب و إقناعه بالحجة و الدليل . ما النمط الذي يقتضي الحجة و الدليل ؟ الحجاج . هل يمكن للمرء أن يتعصب لرايه ؟ و لماذا ؟ لا ربما يكون مخطئا . ربما لا يكون لا يئنه . ربما يكون اطلاعه ناقصا . ربما استقى رايه أو حكمه أو فهمه من مصدر يجهل اتجاهه أو ايدولوجيته ربما ... ما المقصود بحرية التفكير و الاحترام المتبادل ؟ كل يبدي رايه بما يراه صحيحا أو نافعا أو مناسبا . وجوب احترام آراء الآخرين و عدم التعصب للراي الشخصي . تضمن السياق توجيها صريحا لما سوف تنجزه . ما هو ؟ دور الإعلام في ترسيخ قيمة الاجتهاد. (2) تحليل التعليمية. ما صور الإعلام المدرسي ؟ المجلة الحائطية . الإذاعة المدرسية . البريد التواصل . المجلات الشهرية أو الفصلية . النوادي المدرسية المختلفة . السموات المستديرة تحت إشراف الأساتذة . المحاضرات . تضمنت التعليمية توجيها محددا لما سوف تنجزه . ما هو ؟ فقرة حجاجية مترابطة أوضح من خلالها الخدمات الجلية التي يوفرها الإعلام المدرسي المتنوع . توجيهات و إرشادات حول كيفية تحرير الفقرة : ماذا يجب إنتاج نص حجاجي ؟ تحديد الموضوع . و تصور فكرته العامة ثم نقلها على المسودة . إعداد التصميم و ترتيب عناصره . كيف يجب أن تكون : [المقدمة ، العرض ، العرض] المقدمة : هي تمهيد لتحديد الموضوع المعالج . أو ضبط الإشكالية المعروضة للمناقشة . والإشارة و التلميح لما سيتضمنه العرض . العرض : فيه طرح لوجهة النظر و الراي المراد مناقشته مع بيان أدلته و حججه . الإنتيان بالأمثلة و الشواهد ليخلص إلى بيان صحة رايه . أو طرح الحجج و البراهين دون عرض الآراء المخالفة لترك القارئ استنتاج عدم صحة الآراء الأخرى . استخدام أسلوب الإقناع بالاعتماد على أدوات التوكيد . الاستدلال بالقرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة والاقتباس منها بكثرة . الخاتمة : تقديم خلاصة جامعة و شاملة و عامة لما ورد في صلب الموضوع مع إبداء الراي الشخصي بوضوح . وقد تختتم بتساؤل غرضه التشويق و تحريك الهمم . للتذكير : تعريف النمط الحجاجي : اصطلاحا هو أسلوب تواصل يرمي إلى إثبات قضية أو الإقناع بفكرة أو إيصال رأي . أو السعي لتعديل وجهة نظر ما ، من خلال الحجج والأدلة والبراهين والشواهد والوقائع . مقومات النص الحجاجي : الربط بين الفقرات : ويكون الربط بين الفقرات بحروف العطف وهي : الواو ، والفاء ، أو ، وثم ، وحروف التوكيد وهي : لام القسم والتوكيد ، والضمير المنفصل الزائد ، وقد ، وأما الشرطية ، والحروف الزائدة للتوكيد ، وإن ، وأن ، وعبارات الإثبات وهي : مع العلم أن ، مما لا شك فيه وغيرها . الربط بين الجمل : ويكون بالأسماء الموصولة ، وحروف العطف . استخدام معجم الموازنة والمقابلة والمجادلة . لغة النص الحجاجي : لغة تقريرية موضوعية . ويعبر عن الأفكار المراد طرحها بوضوح ومباشرة . أنماط النص الحجاجي : نمطان اثنان هما : المحاوراة الجدلية (المناظرة) . المحاوراة الخطابية (الخطابة) . استعمال أدوات الربط اللفظية ومنها : أدوات الاستدراك : لكن ، لكن . بل . إنما . المصاحبة : أيضا . كذلك . بالإضافة إلى . وإلى جانب . وعلاوة على ذلك . الحصر : إنما . ما ... إلا . التقديم والتأخير . التفصيل : بحيث . أما . للتعليل : بسبب . نظرا لـ . نظرا لأن . لأن . بما أن . من أجل أن . كيلا . مخافة . من . خوفاً من . خشية أن . الاستنتاج : وعلى هذا . ونتيجة لهذا . ولهذا . وبذلك . ومن هنا . المقارنة : في المقابل . لكن . مع ذلك . ما عدا . وعلى عكس ذلك . وفي الوقت نفسه . التلخيص : الخلاصة . النتيجة . في الختام . وباختصار .	– ينتمكن المتعلم من مناقشة السياق و التعليمية و يكتب نصا تعبيريا لتصور تصميم الموضوع . – يتذكر المتعلم مقومات النص الحجاجي .
	التقديم الشخصي	

الوضعية الجزئية الرابعة

إنتاج الموضوع : باستعمال بيداغوجيا العصف الذهني :

المقدمة :

المدرسة فضاء تربوي وتعليمي وتأهيلي ، وظائفها سامية و سبل تثقيفها متعددة ترمي كلها إلى تنشئة الجيل وفقا لبرنامج مسطر وصولا إلى أهداف مرسومة ومعدة بعناية.

العرض :

ومن بين وسائل التثقيف والإعداد : الإعلام المدرسي الذي تتعدد أشكاله ، من مجلات دورية مكتوبة أو حائطية تنشر إبداعات التلاميذ و اهتماماتهم و إذاعة مدرسية تروّج عن التلاميذ و تجدد قابليتهم للتعلم و تثري زادهم المعرفي بما تذيبه من برامج في فترات الاستراحة و في المناسبات . و لهذا فالإعلام المدرسي عامل مكمل للبرنامج الدراسي بما يطرقه من مواضيع مختلفة اجتماعية و علمية و أدبية و ثقافية و تربوية تهدف كلها إلى تثقيف التلاميذ و تشجيعهم و تنبيههم و شحن همهم و تقوي العزيمة لديهم ببذل المزيد من الجهد في التحصيل العلمي ، كما يمكنه تحسيسهم إماما بالنهاي أو بالامر بين الإقدام على بعض السلوكات بغيّة الإقبال عليها أو الإحجام عنها مخافة من الوقوع فيها . و نتيجة لهذا يجب أن يولي اهتماما بالغا ، بالإضافة إلى تحفيز التلاميذ على المشاركة فيه بمواضع راقية ترقى بمستوى تفكيرهم و تمكنهم من تحقيق آمالهم.

الخاتمة

نداني إلى كل القائمين على تسيير المؤسسات التربوية و إلى كل الأساتذة أن يهتموا بالإعلام المدرسي نظرا لفوائده الجمة و نتائجها الإيجابية في تحسين مردودية التلاميذ في التحصيل العلمي و تحسين سلوكهم.

تنبيه : إبراز عناصر الموضوع من مقدمة و عرض و خاتمة يكون على السبورة فقط للتوضيح للمتعلمين و ينقله المتعلمون على دفاترهم دون تمييزها : كما يجب توبيخهم على تحرير المطلوب دون الإشارة إليها. فالنص يكون كل متكامل.

الوضعية الجزئية الخامسة

التقويم الذاتي للإنتاج : أقوم إنتاجي وفق شبكة التقويم.

المعايير	المؤشرات		التحكم	
			نعم	لا
الوجاهة (الملاءمة)	احترام سياق الوضعية			
	تحرير فقرة حجاجية			
	احترام الحجم المطلوب			
الاتساق والانسجام	تسلسل الأفكار و ترابطها			
	ملاءمة الأفكار للموضوع			
سلامة اللغة	خلو الموضوع من الأخطاء			
	التوظيف السليم لعبارات الوقف و الترقيم			
الإتقان والإبداع	حسن العرض و وضوح الخط و جمال التعبير			

الوضعية الجزئية السادسة :

استثمار المكتسبات السابقة :

حددوا مؤشرات الحجاج في الآيات الشريفة الآتية. يناقش في حصص الأعمال الموجهة.

وجادل إبراهيم عليه السلام أباه وقومه فقال عز وجل يحكي عنه:

إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ يَا أَبَتِ لِمَ تَعْبُدُ مَا لَا يَسْمَعُ وَلَا يُبْصِرُ وَلَا يُغْنِي عَنْكَ شَيْئًا يَا أَبَتِ إِنِّي قَدْ جَاءَنِي مِنَ الْعِلْمِ مَا لَمْ يَأْتِكَ فَاتَّبِعْنِي أَهْدِكَ صِرَاطًا سَوِيًّا يَا أَبَتِ لَا تَعْبُدِ الشَّيْطَانَ إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلرُّحْمَنِ عَصِيًّا يَا أَبَتِ إِنِّي أَخَافُ أَنْ يَمَسَّكَ عَذَابٌ مِنَ الرُّحْمَنِ فَتَكُونَ لِلشَّيْطَانِ وَلِيًّا قَالَ أَرَأَيْتَ أَنْتَ عَنْ ءَالِيَّ يَا إِبْرَاهِيمُ لَئِنْ لَمْ تَنْتَهِ لَأَرْجُمَنَّكَ وَاهْجُرْنِي مَلِيًّا قَالَ سَلَامٌ عَلَيْكَ سَأَسْتَغْفِرُ لَكَ رَبِّي إِنَّهُ كَانَ بِي حَفِيًّا وَأَعْتَزِلُكُمْ وَمَا تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ وَأَدْعُوا رَبِّي عَسَى أَلاَّ أَكُونَ بِدُعَاءِ رَبِّي شَقِيًّا . سورة مريم الآيات 42 - 48

وقال : ألم تر إلى الذي حاج إبراهيم في ربه أن ءاتاه الله الملك إذ قال إبراهيم ربي الذي يحيي ويميت قال أنا أحيي وأميت قال إبراهيم فإن الله يأتي بالشمس من المشرق فأت بها من المغرب فبهت الذي كفر والله لا يهدي القوم الظالمين . سورة البقرة آية 258 ، 259 .

الإنتاج الكتابي وتصحيحه و كفيته تسيير الأسبوع الرابع المخصص للإدماج و التقويم مادة اللغة العربية لكل المستويات
إعداد السيد : زواوي أحمد مفتش التربية والتعليم المتوسط مادة اللغة العربية المقاطعة الرابعة -
كيفية تنفيذ تعليمات أسبوع الإدماج :

منهجية تناول المقطع في الأسبوع الرابع الخاص بالإدماج و التقويم و المعالجة : السنة الأولى و الثانية و الثالثة و الرابعة من التعليم المتوسط .
ورد في المخطط السنوي لبناء التعليمات الصادر عن المفتشية العامة للبيداغوجيا - وزارة التربية الوطنية - للسنوات الأولى و الثانية و الثالثة و الرابعة من التعليم المتوسط للسنة الدراسية : 2018/2019 حول منهجية تناول المقطع التعليمي في الأسبوع الرابع الخاص بالإدماج و التقويم و المعالجة ما يلي : يخص الأسبوع الرابع البيداغوجي للإدماج و التقويم و المعالجة (حصتان) عن طريق وضعيات مركبة تواصلية دالة ، تكون قادرة على تحديد مستوى اكتساب الكفاءة المرصودة .

الوحدة الأولى : إدماج في الميدان الواحد لحل المشكلة الأم . - الوحدة الثانية : إنجاز الوضعية الإدماجية التقييمية (إدماج ما بين الميادين) .
متى تقدم وضعية الإنتاج (تعبير كتابي) التي تعتمد في تصحيح التعبير ؟ و متى تصحح ؟ التعبير الكتابي و تصحيح التعبير
أولا : التعبير الكتابي

الاقتراح الأول :
في الأسبوع الثاني : السنة الأولى متوسط : الإنتاج : تعتمد الوضعية الإدماجية التقييمية الواردة في نهاية المقطع عنصر : 1- الإنتاج . مع تكييفها وفقا لما هو وارد في التدرج السنوي . أو إبقاؤها على حالها إذا كانت موافقة له .

في الأسبوع الثاني : السنة الثانية و الثالثة متوسط : يعتمد السند الموجود في صفحة : الأن أستطيع و بالذات في عنصر : أنتج [أيقونة يد ماسكة بقلم] . يكتبه الأستاذ على السبورة و يدونه المتعلمون على دفاترهم في نصف الوحدة الثانية من الأسبوع الثاني بعد تقديم التقنية أو النمط و إجراء تدريب عليه . فيقرأ الأستاذ نص الوضعية و يشرحها و يوجه المتعلمين إلى كيفية إنجازها على أن يحضروها في أوراق مزدوجة في زمن يحدده الأستاذ تاركا لهم وقتا كافيا لإنجازها ثم يستلمها ، لأجل تصحيحها .

في الأسبوع الثاني : السنة الرابعة متوسط : الوضعية يعدها الأستاذ : من سند و سياق و تعليمات . مراعيها مجال المقطع التعليمي و محتوياته المعرفية . و بعد تقديم التقنية أو النمط المبرمج في التدرج السنوي في الأسبوع الثاني و استخلاص حكمه و التدريب عليه يوجه المتعلمون إلى التدريب على الإدماج إنتاج المكتوب استعدادا لتصحيح التعبير الكتابي و ذلك بتقديم الوضعية الإدماجية التي يعدها الأستاذ سلفا بمراعاة السند و السياق و التعليمية و يكتبها المتعلمون على دفاترهم و يقرؤها الأستاذ و يشرحها و يوجه المتعلمين إلى كيفية إنجازها تبعا لجملة من الإرشادات و التوصيات . على أن يحضروها لاحقا في أوراق مزدوجة في زمن يحدده الأستاذ تاركا لهم وقتا كافيا لإنجازها ثم يستلمها ، لأجل تصحيحها .

ثانيا : تصحيح التعبير :
يكون التصحيح في الأسبوع الثالث في حصة الإنتاج الكتابي في نفس المقطع بالنسبة لكل المستويات .

في الأسبوع الثالث : السنة الأولى متوسط : يعتمد السند الموجود في صفحة : أنا أستطيع و بالذات في عنصر : أنتج [أيقونة يد ماسكة بقلم] . يكتبه الأستاذ على السبورة و يدونه المتعلمون على دفاترهم في نصف الوحدة الثانية من الأسبوع الثاني بعد تقديم التقنية أو النمط و إجراء تدريب عليه . فيقرأ الأستاذ نص الوضعية و يشرحها و يوجه المتعلمين إلى كيفية إنجازها تبعا لجملة من الإرشادات و التوصيات . على أن يحضروها لاحقا في أوراق مزدوجة في زمن يحدده الأستاذ تاركا لهم وقتا كافيا لإنجازها ثم يستلمها ، لأجل تصحيحها .
بالنسبة لكل المستويات : يتم تصحيح التعبير الذي كلف به المتعلمون كواجب في الأسبوع الثاني حيث يركز الأستاذ على الأخطاء التي يرى أنها متأصلة في المتعلمين و التي يجمعها من خلال الأسبوعين الأول و الثاني في ميدان الإنتاج الكتابي من خلال الإنتاجات الشفهية و العروض الكتابية و يضيفها إلى الأخطاء التي يرصدها من خلال إنتاجات المتعلمين الكتابية في الوضعية التي كلفهم بها كواجب منزلي و التي يرى بأنها متأصلة في المتعلمين . و يقوم الإنتاجات تبعا لشبكة التقويم - يمكن اعتماد كل المعايير أو التركيز على بعضها . و يكون تقييمه لإنتاجات المتعلمين محكيا و معياريا مشمنا بملاحظات هادفة و موجزة و مؤشرا على أهم الأخطاء فيها باللون الأحمر و يستخلص صانعة لأهم الأخطاء المشتركة و الالفة للنظر و عليها يبني : مخططة التعليمي (المذكورة سابقا) . و أهم مرحلة في تصحيح التعبير هي اكساب المتعلمين آليات التحرير و يتم ذلك بالتدريب على بناء الوضعية في ظل بيداغوجيا الإدماج .

- يكون الإنتاج بالنسبة للأسبوعين الأول و الثاني على دفاتر النشاط في شكل رؤوس أقلام و يعرض المتعلمون إنتاجاتهم الفردية أو الثانية أو الفوجية وفقا لما يراه الأستاذ مناسبة .

يكون تصحيح التعبير في الأسبوع الثالث في حصة الإنتاج الكتابي في نفس المقطع بالنسبة لكل المستويات .
تكون شبكة التقويم مكونة من المعايير الآتية : الوجهة (الملاءمة) ، الاتساق و الانسجام ، سلامة اللغة و الإتيان و الإبداع .

الاقتراح الثاني :

تقدم التقنية أو النمط الوارد في التدرج في الأسبوع الثالث في ميدان الإنتاج الكتابي حيث يقوم المتعلمون بتحرير إنتاجاتهم في القسم على أن يجمعها الأستاذ ليصححها في الأسبوع الثالث من المقطع الموالي في النصف الأول من الحصة و يمكن للأستاذ ترك وقت إضافي لا صفي دفعا بالمتعلمين إلى مزيد من البحث . و يخص النصف الثاني لتقديم الوضعية المبرمجة في نفس الأسبوع كما ورد في التدرج .

الوحدة الأولى من حصتي الإدماج و التقويم : إدماج في الميدان الواحد . تخصص لحل الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم . وفق المهمات و خصوصا المهمة الأخيرة . و التي قدمت في بداية المقطع في ميدان فهم المنطوق و حلت مهماتها جزئيا في حصص الإنتاج الكتابي .
أما المهمة الرابعة فإنجازها و الإجابة عنها هو الحل النهائي لها .

كيفية تقديم حصتي الأسبوع المخصص للإدماج و التقويم و المعالجة : إدماج في الميدان الواحد لحل الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم .
بعد عرض الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم في بداية المقطع و قبل الشروع في تنفيذ التعليمات الخاصة بميدان فهم المنطوق و إنتاجه حيث يكتبها الأستاذ على السبورة نقلا من المخطط السنوي لبناء التعليمات و ذلك في حصة : ميدان فهم المنطوق و يدونها المتعلمون على دفاترهم و يناقشها بمعيتهم لمدة 20 دقيقة على أن تحل جزئيا في حصص إنتاج المكتوب ، حيث تحل كل مهمة من المهمات الثلاثة الأولى خلال الأسابيع البيداغوجية الثلاثة التي تخصص للوضعيات التعليمية و يكون حلها شفهيا و ضمريا و حتى كتابيا أحيانا في الحصص الثلاثة لميدان إنتاج المكتوب و هذا بتكليف المتعلمين بحل كل جزء منها من خلال المهمات الثلاثة كتابيا ، و يكون ذلك مرحليا و جزئيا . إذن كل مهمة من مهماتها الثلاثة الأولى تحل في نهاية الأسبوع

البيداغوجي في ميدان الإنتاج الكتابي سواء شفهي أو كتابي. تدريجيا وتدرجيا. وإذا كانت كتابيا، عملا فرديا أو ثنائيا أو فوجيا، يجمع الأستاذ إنتاجات المتعلمين للمهمات الثلاث التي سبق وأن صححها ليحل الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم في الأسبوع الرابع المخصص للإدماج والتقويم والمعالجة في أول حصّة منه: (حصّة الإدماج في الميدان الواحد لحل المشكلة الأم) فهذه الحصّة لها ارتباط وثيق بالمشكلة الانطلاقية الأم وخاصة بها فقط دون غيرها. الحل النهائي للوضعية المشكلة الانطلاقية الأم يكمن في المهمة الأخيرة الواردة في المخطط السنوي لبناء التعليمات **للسنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة من التعليم المتوسط**. والتي غالبا تستهل بعبارة: **ينتج**. إنتاج شفهي وكتابي/ إنتاج شفهي/ ينتج فقرة / إدماج في الميدان... الخ. أي المهمة الأخيرة المدرجة في هيكلية الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم: **و على سبيل المثال للتوضيح أكثر**: نأخذ الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم كما وردت في المخطط الوزاري السنوي لبناء التعليمات مستوى السنة الثالثة متوسط للسنة الدراسية: 2019/2018 من المقطع التعليمي الأول: **الآفات الاجتماعية**.

نص الوضعية: في إطار توأمة المؤسسات التعليمية حضرت ندوة نظمته متوسطة بولاية جنوبية موضوعها: << قف، كفى من الآفات الاجتماعية >> فتأثرت بما شاهدت و بما سمعت، وعند عودتك قررت تزويد متوسطك بفكرة هذه الندوة نشرًا للفائدة وترسيخًا لمبدأ محاربة الآفات الاجتماعية.

المهمات:

- تبيين خطورة الآفات الاجتماعية على المجتمع عموما وعلى الوسط المدرسي خصوصا. ← **تحل في الأسبوع الأول في حصّة ميدان إنتاج المكتوب**
- تجنيد العلوم المختلف للوقاية من هذه الآفات القاتلة. ← **تحل في الأسبوع الثاني في حصّة ميدان إنتاج المكتوب**
- المساهمة في محاربة الآفات على مستوى المتوسط (الفش نموذجا) ← **تحل في الأسبوع الثالث في حصّة ميدان إنتاج المكتوب**
- **ينتج** خطابات تفسيرية تتناول بعض الآفات الاجتماعية تتضمن قواعد الخطاب الشفهي. ← **تحل في الأسبوع الرابع في حصّة ميدان إنتاج المكتوب**

وهو الحل النهائي للوضعية المشكلة الانطلاقية الأم، فيه توزيع ودمج لكل المعارف التي استفاد منها المتعلم في الميدانين: ميدان فهم المنطوق، ميدان فهم المكتوب: القراءة المشروحة ودراسة النص وهذا قواعد اللغة و حتى ميدان الإنتاج الكتابي تقنية كانت أو نمطا. وهي حصّة للإدماج لا للتقويم. لا تقتضي اعتماد شبكة للتقويم: تقويم الإنتاج والتي تشمل المعايير والمؤشرات والتحكم من عدمه.

كيف يكون حل الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم مرحليا جزئيا ونهائيا؟ في حصّة الإنتاج الكتابي وبعد أن يدون الأستاذ التاريخ والميدان: إنتاج المكتوب والمحتوى المعرفي: التقنية أو النمط وبعد المتعلمون دفاترهم. يجلب انتباه المتعلمين إلى الشروع في حل الوضعية المشكلة الأم: **أولا**: يقرأ نصها بآذان. **ثانيا**: يقرأ كل مهماتها الأربعة. **ثالثا**: يعيد قراءة المهمة الأولى بعد أن يدونها على السبورة. رابعا يشرع في حلها مشركا المتعلمين ويكون حينئذ موجهها ومنظما ومصححا ومرشدا محفزا على مشاركة الجميع باستعمال التعزيز اللفظي ومديرا جديدا للنقاش على سبيل التمثيل:

حل المهمة الأولى من الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم المذكورة أعلاه: **السنس**: **الميدان**: الإدماج

التذكير بها وكتابتها إن أمكن: تبيين خطورة الآفات الاجتماعية على المجتمع عموما وعلى الوسط المدرسي خصوصا. يطرح جملة من الأسئلة ويمكن للمتعلمين الاستعانة بما قد حضروه كتابيا ويقرؤونه مباشرة.

ماهي خطورة الآفات الاجتماعية على المجتمع عموما وعلى الوسط المدرسي خصوصا؟ الإصابة بأمراض خطيرة، التسبب في الأمراض العقلية والبدنية، الهلوسة، تدفع إلى الشجار، تعيق التحصيل، تقتل خلايا الدماغ وتضعف الحواس التي هي أساسية في التعلم، لا يكون متعاطيا موضع ثقة. يفرض منه الأصدقاء ويتجنبون التعامل معه... الخ. يمكن للأستاذ: أن يدون ما يراه أساسيا في الإجابة على كل مهمة على السبورة ويدونها المتعلمون أيضا على دفاترهم وذلك بابتجاز و خصوصا إذا رأى بأن للمشكلة المطروحة أثر قيمي أو تحذيري أو تثقيفي أو غيرها ويبقى ذلك أثر على حله الجزئي لمهمات الوضعية المشكلة الأم، كما يمكنه أن يجيب عليها شفويا ويترك الأثر الكتابي في المرحلة الأخير والحل النهائي.

وهكذا يسلك المسلك نفسه مع المهمتين المتبقيتين الثانية والثالثة.

الحل النهائي للوضعية المشكلة الانطلاقية الأم: يكون ذلك في الأسبوع الرابع المخصص للإدماج والتقويم والمعالجة.

هذه حصّة مستقلة بذاتها مدتها ساعة كاملة يمنع عدم تقديمها لأهميتها وتتم كالاتي:

أولا: بعد تدوين الأستاذ للتاريخ يسجل على السبورة: **الميدان**: الإدماج **السنس**: **حل المشكلة الانطلاقية الأم**

يجلب انتباه المتعلمين إلى الشروع في حل الوضعية المشكلة الأم بتكليفهم بقراءة نصها ومهامها.

ثانيا: الشروع في الحل وذلك بإعادة تركيب إجابات المهمات الثلاثة والربط بينها وإثرائها مراعيًا الأبعاد القيمية ومركزًا على إرساء المعارف.

ثالثا: حلها كتابيا. يتزامن التذكير بالحلول الجزئية مع تركيب الموضوع ويكون الأستاذ حريصا على تصحيح الأخطاء باستعمال البرهنة والاستدلال مركزا على أمرين بيداغوجيين مهمين هما: بيداغوجيا الخطأ والتغذية الراجعة.

رابعا: ينقل المتعلمون حل الوضعية على دفاترهم. وليس شرطا أن ينقلوا كل الإنتاج الكتابي للوضعية، بل الأستاذ ينوع قارة بين: المقدمة، قارة صلب الموضوع وأخرى الخاتمة وهكذا.

هام: غاية الفايات من حصّة الإدماج في الميدان الواحد الخاص بحل الوضعية الانطلاقية الأم هو وضع المتعلمين أمام مشكلة يستوجب حلها بتوظيف كل الموارد والمكتسبات القبلية: المعرفية والمنهجية والقيمية وحثهم على البحث إثراء لقواميسهم الثقافية والدفع بهم للتزود بآراء ثقافي يمكنهم من توظيفه في مختلف الوضعيات التواصلية الدالة. إضافة إلى إكسابهم آليات الحوار البناء وآداب التخاطب وأدبيات التواصل ويعمق لديهم الفهم بكل محتويات المقطع ويساعد على تحقيق مستوى من الكفاءة الختامية خلال المقطع.

الحصّة الثانية من حصتي أسبوع الإدماج والتقويم والمعالجة: الوضعية الإدماجية التقويمية: إدماج ما بين الميدانين.

السنة الأولى سندها: وضعية تعلم الإدماج (2).

السنة الثانية والثالثة سندها: عنصر: أقوم إنتاجي (الخلفية بلون أصفر) في السنة الثانية من: محور: الآن أستطيع.

و داخل إطار في السنة الثالثة من: محور: الآن أستطيع، حيث يدون الأستاذ الوضعية ويشرحها ويشرك المتعلمين في الإثراء والمناقشة تاركا لهم وقتا لتحرير إنتاجاتهم وعرضها ثم توجيههم إلى عملية التقويم من خلال شبكة التقويم.

ويترك الأستاذ أثرا كتابيا دلالة على تقديمه للدرس. مثلا: مقدمة، تصميم، خاتمة، حجج واستشهادات، بناء الموضوع أو جزء منه جماعيا. إضافة إلى تدوين شبكة التقويم بكامل معاييرها أو جزء منها على الدفاتر.

السنة الرابعة سندها: يعده الأستاذ. بعد تدوين الأستاذ للتاريخ على السبورة يسجل: الميدان: الإدماج والتقويم السنس: الوضعية الإدماجية التقويمية.

الفهرس

الصفحة	المحتوى
	البسمة
	الإهداء
	التشكرات
	مقدمة
14	مدخل: مفاهيم ومصطلحات البحث
الفصل الأول: تعليمية اللغة العربية قراءة في المفاهيم والمصطلحات	
59	المبحث الأول: الإطار المفاهيمي العام للتعليمية
59	1- مفهوم التربية
60	2- التعليم عند اليونانيين
60	3- التعليم في الإسلام
66	4- التعليمية - المفهوم والتطور
67	4-1- الديداكتيك العامة
68	4-2- الديداكتيك الخاصة
69	4-3- المثلث الديداكتيكي
69	4-3-1- العلاقة بين عناصر المثلث الديداكتيكي
70	4-4- المعرفة

70	4-4-1- إشكالية تقادم المعارف
71	4-1-2- أنواع المعرفة
73	4-1-3- الفرق بين الأنماط الثلاثة للمعرفة
74	المبحث الثاني: علاقة التعليمية بالعلوم الأخرى
74	1- علاقة التعليمية باللسانيات
74	2- علاقة التعليمية باللسانيات التربوية
74	3- علاقة التعليمية باللسانيات النفسية
76	4- علاقة التعليمية باللسانيات الاجتماعية
77	5- علاقة التعليمية باللسانيات التداولية
78	المبحث الثالث: الإستراتيجيات التعليمية في تعليم اللغة العربية
78	1- تعريف الإستراتيجية
81	2- خصائص الإستراتيجية الجيدة
82	3- البنائية وعلاقتها الإستراتيجية
82	3-1- مرتكزات النظرية البنائية
83	4- الفروق الأساس بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب في التعليم
85	5- إستراتيجية التعليم

85	6- إستراتيجية التعلّم
88	6-1- أهمية تعليم إستراتيجية التعلّم
90	6-2- مبادئ إستراتيجية التعلّم
91	7- كيفية تصميم الإستراتيجية
91	8- خصائص الإستراتيجية الجيدة في التعليم
92	9- معايير اختيار إستراتيجيات التعليم المناسبة
93	10- أنماط إستراتيجيات التعلّم
94	10-1- إستراتيجية إعادة السرد والتسميع
95	10-2- إستراتيجية التفصيل والتوضيح
95	10-3- إستراتيجية التنظيم
96	11- أسباب الاهتمام بالإستراتيجيات
96	12-1- تأثيرات علم النفس المعرفي
96	12-2- مطالب الأداء في التعلّم
97	11-3- الإستراتيجيات الأولية وإستراتيجيات الدعم
98	المبحث الرابع: المقاربات اللغوية في تعليم اللغة العربية
98	1- المقاربة

99	1-1 المقاربة البنوية
99	1-2- المقاربة التواصلية
100	1-3- المقاربة بالفعل
101	1-4- المقاربة الاجتماعية المعرفية
101	1-4-1- خصائص المقاربة الاجتماعية
103	1-5- المقاربة بالكفاءات
103	1-5-1- مفهوم بالكفاءة
104	1-5-2- الأداء
104	1-5-3- الفرق بين الكفاية والأداء
105	1-5-4- أسباب ظهورها
105	1-5-5- أهدافها
106	1-5-6- مكوناتها

107	1-5-7- خصائصها
108	1-6- المقاربة النصية
109	1-6-1- أهمية المقاربة النصية
109	1-6-2- المقاربة النصية وميادين اللغة
110	1-6-3- الوظائف التي تتجزها المقاربة النصية
111	1-6-4- المقاربة النصية وتكوين الكفاية
112	1-7- المقاربة التواصلية
113	1-7-1- تعريفها
113	1-8- بيداغوجيا المشروع
114	1-8-1- مراحل إنجاز المشاريع
114	1-8-2- كيفية تقويم المشروع
114	1-9- التقويم
	1-9-1- التقويم التربوي

115	
115	1-9-2-أنواعه
115	1-9-2-1-التقويم التشخيصي
116	1-9-2-2-التقويم التكويني
116	1-9-2-3-التقويم الختامي
117	1-9-3-تقويم المتعلم
119	1-9-4-أساليب التقويم
120	1-9-5-الفرق بين التقويم والتقييم
121	1-9-6-الفرق بين التقويم والقياس
121	1-9-7-الفرق بين الاختبار والتقييم
122	1-9-8-الفرق بين القياس والتقييم والتقويم
122	1-9-9-هدف التقويم التربوي
122	1-9-10-دور التقويم التربوي

124	المبحث الخامس: النظريات المعرفية في تعليمية اللّغة العربية
124	1- مفهوم النظّرية
124	2- اكتساب اللّغة
125	3- نظريات الاكتساب اللّغوي
126	3-1- النظريات العلمية للتعلم
126	3-1-1- علم النّفس الفارقي
126	3-1-2- نظريات الذكاءات المتعددة
128	3-2- النظريات التربوية للتعليم
128	3-2-1- النظّرية السلوكية
129	3-2-2- نظرية جثري
129	3-2-2-1- القضايا الأساسية في نظرية جثري
131	3-2-2-2- المفاهيم الأساسية

133	3-2-3- نظرية الحافز (هل)
133	3-2-3-1- القضايا الرئيسية لها
135	المبحث السادس: التعليمية وعلاقتها بالوسائل التكنولوجية
135	1- مفهوم الوسائل التعليمية في تكنولوجيا التعليم
135	1-1- مفهوم الوسيلة
136	2- الوسائط المتعددة
137	4- مفهوم تكنولوجيا التعليم
139	4-1- الأسس والأصول النظرية لتكنولوجيا التعليم
141	5- تطور وسائل تكنولوجيا التعليم
145	6- تصنيف وسائل التعليم
145	6-1- تصنيف إدغارد ديل
147	6-2- تصنيف دونكان
	6-3- تصنيف محمد زياد حمدان

148	
149	7- علاقة الوسائل التكنولوجيا بالتعليم
149	8- دور الوسائل التعليمية في تحسين العملية التعليمية
151	9- القواعد التي يجب مراعاتها أثناء اختيار الوسيلة
152	10- معوقات استخدام الوسائل التكنولوجيا في العملية التعليمية
154	خلاصة الفصل
	الفصل الثاني: المرتكزات التداولية في تعليمية اللّغة العربية
160	المبحث الأول: المفاهيم التداولية
160	1- مفهوم التداولية
164	2- خصائص التداولية
164	3- درجات التداولية
167	4- أركان التداولية
173	5- أبرز المفاهيم التداولية

173	5-1- متضمنات القول
173	5-2- الافتراض المسبق
174	5-3- الأقوال المضمرة
175	5-4- الاستلزام الحواري
181	6- مهام التداولية
182	المبحث الثاني: التداولية وعلاقتها بالعلوم الأخرى
182	1- علاقة التداولية بالعلوم الإنسانية
182	1-1- علاقة التداولية باللسانيات واللسانيات البنيوية
183	1-2- علاقة التداولية بعلم السيمياء
184	1-3- علاقة التداولية بعلم التراكيب
188	1-4- علاقة التداولية بعلم الدلالة
191	1-5- علاقة التداولية بعلم الأسلوب

192	1-6- علاقة التداولية بعلم اللسانيات النصية وتحليل الخطاب
193	1-7- علاقة التداولية بعلم الاتصال
194	1-8- التداولية وعلاقتها باللسانيات التعليمية
195	1-9- علاقة التداولية بعلم اللغة الاجتماعي
195	1-10- علاقتها بعلم النفس
196	1-11- علاقة التداولية بالمنطق
197	المبحث الثالث: مواضيع اللسانيات التداولية
197	1- الأفعال الكلامية
200	1-1- الأفعال التقريرية
200	1-2- الأفعال الإنجازية
205	2- تصنيف الأفعال الكلامية الأفعال الكلامية
206	3- أفعال الكلام عند سورل.

209	4- مظاهر مواقف الأفعال الكلامية
209	5- أسس التداولية في تحليل الخطاب
209	5-1- مفهوم الفعل
209	5-2- مفهوم السياق
209	5-3- مفهوم الكفاءة
210	5-4- نظرية الملازمة
210	5-5- الإشارات
214	6- معانيها التداولية
214	6-1- الإشارات المكانية
215	6-2- إشارات الخطاب
216	6-3- الإشارات الاجتماعية
217	6-4- الإشارات وأبعادها التداولية

217	4-6- القصدية
220	المبحث الرابع: الحجاج والتداولية
220	1- نظرية الحجاج
221	1-1- الحجاج في اللغة
222	1-2- الحجاج عند بيرلمان
223	2- إستراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية
223	1-2- الإستراتيجيات الخطابية
224	1-1-2- البعد الإقناعي للبديع
224	3- الأشكال الخطابية ووظائفها الحجاجية
225	4- روافد الإقناع
226	1-4- مراعاة المقام ومقتضيات الحال
228	2-4- مراعاة حال المخاطب

228	4-3- وسائل الإثارة والتأثير
228	4-3-1- مستوى اللغة
229	4-3-2- مستوى البلاغة
229	4-3-3- الإيجاز
230	4-3-4- الإقناع بالمجاز والاستعارة
231	5- اعتماد الأساليب المغالطية
231	5-1- البعد الحجاجي للاستفهام الحقيقي
233	6- البعد الحجاجي للاستفهام الحقيقي
135	7- الأعمال اللغوية المباشرة
236	8- حجاجية النص الشعري
236	9- الحجاج والجدل عند القدامى
242	10- العلاقة بين الشعر والخطبة

244	11- الحجاج بالشرح
245	11-1- الشرح بالوصف أو السرد
246	11-2- الشرح بالتعريف
246	12- مستويات التعريف الحجاجي
246	13- الحجاج بالبراهين
247	خلاصة الفصل
الفصل الثالث: التواصل في الخطاب التعليمي	
252	المبحث الأول: التواصل المفهوم والتأسيس
252	1- مفهوم التواصل
252	التواصل لغة
252	التواصل اصطلاحاً
253	2- المنهج الاتصالي
	3- علم الاتصال في تعريف العلماء

254	
254	3-1 - عند الفلاسفة اليونانيين
255	3-2 - عند العلماء العرب
256	3-3 - مفهوم التواصل عند العرب المحدثين
256	3-4 - التواصل من المنظور الغربي
258	4- مكونات العملية التواصلية
260	4-1 - نموذج عملية التواصل
260	5- مستويات التواصل
260	6- وظائف التواصل
261	7- مكونات العمليات التواصلية
261	8- التواصل والحجاج
261	8-1 - النموذج الوصلي
262	8-2 - النموذج الإيصالي
262	8-3 - النموذج الاتصالي
262	9- عناصر العملية الاتصالية
265	المبحث الثاني: التواصل في التربية والتعليم
265	1- في بنية اللغة ووظائفها التواصلية

268	2- المقاربة التداولية والتواصل
268	2-1- اللغة والتواصل
269	2-2- وظائف اللغة
270	3- تصنيف جاكسون لوظائف اللغة
272	4- مفهوم الوصل والفصل عند جاكسون
274	5- التواصل البيداغوجي
275	5-1- عناصر التواصل البيداغوجي
276	5-1-1- المرسل
276	5-1-2- المرسل إليه
277	5-1-3- الرسالة
278	5-1-4- الوسيلة
278	5-2- معوقات التواصل البيداغوجي
279	5-3- كيفية تفادي معوقات التواصل البيداغوجي
281	المبحث الثالث: الكفايات التواصلية لدى أطراف العملية التعليمية
281	1- الكفاية التواصلية
281	1-1- مفهوم الكفاية
282	1-2- امتلاك الكفاءة التواصلية
283	1-2-1- الكفاية النحوية
284	1-2-1- الكفاية اللغوية الاجتماعية
284	1-2-3- كفاية تحليل الخطاب
284	1-2-4- الكفاية الإستراتيجية
285	2- الكفاية اللغوية
287	3- الفرق بين الكفاية اللغوية والكفاية التواصلية
288	4- الكفاية اللغوية والأداء الكلامي

288	4-1- القدرة التواصلية
288	4-2- القدرة النحوية
289	4-3- القدرة السيكلسانية
289	4-4- القدرة السوسيو ثقافية
289	4-5- القدرة الاحتمالية
289	4-6- الكفاية التواصلية وال فشل اللّغوي
293	المبحث الرابع: المهارات اللّغوية لتعليم اللّغة
295	1- تعريف المهارة
294	لغة
294	اصطلاحا
295	1-1- مهارات الاتصال
295	1-1-1- مهارة الاستماع
297	1-1-2- مرتكزات مهارة الاستماع
299	1-1-3- عوامل تؤثر في الاستماع
300	1-1-4- معوقات الاستماع
300	1-1-5- علاقة الاستماع بفنون اللغة
300	1-1-5-1- علاقة الاستماع بالتحدث
300	1-1-5-2- علاقة الاستماع بالقراءة
300	1-1-5-3- علاقة الاستماع بالكتابة
302	2- مهارة التحدث
303	2-1- خطوات مهارة المحادثة
305	3- مهارة القراءة
307	3-1- أهداف تدريس القراءة
308	3-2- المهارات الأساسية لتعليم القراءة

308	3-3- إستراتيجيات القراءة
308	3-3-1- خصائص القارئ الجيد
308	3-4- أنواع القراءة
308	3-4-1- القراءة الصامتة
309	3-4-2- القراءة الجهرية
309	3-4-3- القراءة الاستماعية
309	3-5- إستراتيجيات فهم النص المقروء
310	4- مهارة الكتابة
310	4-1- مفهوم الكتابة
311	4-2- مكونات الكتابة
312	4-3- شروط الكتابة
313	4-4- تكامل المهارات اللغوية
315	5- العلاقات المتبادلة بين ميادين اللغة
315	5-1- الاستماع والقراءة
316	5-2- التعبير الشفوي والتعبير الكتابي
317	خلاصة الفصل

الفصل التطبيقي: تجليات مبادئ التداولية في تعليمية اللغة العربية	
320	1- فهرس الكتاب المدرسي للغة العربية س3من التعليم المتوسط
328	2- مواضيع المقاطع الثمانية
329	3- لغة الكتاب
	4- التدرج السنوي لبناء تعلمات مادة اللغة العربية س3
331	5- مخطط تنظيم التعلمات س3من التعليم المتوسط

331	5-1- أسابيع المقطع التعليمي
332	5-1-1- الأسبوع التعليمي
333	5-1-1-1- أسبوع الإدماج
334	الدراسة التطبيقية لميادين اللغة العربية
334	الميدان الأول: فهم المنطوق
345	1 - تحليل عملية التواصل
345	1-1- تطبيق مبدأ التعاون
347	2- تحليل المهارات اللغوية في عملية التواصل (لمحادثة/ السماع)
349	3 - مخطط العملية التواصلية
352	4- الحجاج
352	4-1- البعد الحجاجي للاستفهام الحقيقي
354	الميدان الثاني: القراءة المشروحة
356	البطاقة الفنية لدرس " إلى أبناء الجزائر
362	1- أفعال الكلام ضمن الوضعيات التعليمية
367	1-1- مستويات الفعل الكلامي
367	2- الأفعال الإنجازية
374	3- الحجاج/ الحجاج بالوصف
378	4-العوامل الحجاجية
387	5- السلم الحجاجي
389	6- الحجاج بالوحدات المعجمية
394	الدراسة التطبيقية لميدان أتذوق نصي
394	1- البلاغة وعلاقتها بفروع اللغة
395	2-البلاغة في الخطاب
395	3- الاستعارة

396	4- آليات الحجاج البلاغية
396	4-1-المقام
397	4-2- التقرير
398	4-3- التشبيه
398	4-4- الاستعارة
402	4-5- الكناية
402	4-6-الالتفاف
402	4-7-السياق
403	الميدان الثالث: الظاهرة اللغوية
403	1- ميدان الظاهرة اللغوية
404	2-خصائص قواعد السنة الثالثة من التعليم المتوسط
408	3-منهجية تدريس درس القواعد
408	4- الغاية من تعليم القواعد
408	5- التمارين اللغوية
409	6-البطاقة الفنية لدرس القواعد
414	7-دراسة الأفعال الكلامية لدرس القواعد
419	8- مبدأ التعاون
420	9-عملية التواصل في درس القواعد
420	10- نصائح حول إنجاز درس القواعد
422	الميدان الرابع: الإنتاج الكتابي:
422	1- ميدان التعبير الكتابي
422	1-1-أهمية إنتاج المكتوب
423	1-2- كيف يتم تدريس ميدان إنتاج المكتوب
426	1-3- مظاهر ضعف المتعلمين في الإنتاج الكتابي

426	1-4- علاج ضعف المتعلمين في إنتاج المكتوب
427	1-5- الكفاءة المرحلية لميدان إنتاج المكتوب
427	1-6- الكفاءات الختامية لميدان إنتاج المكتوب
429	2- البطاقة الفنية لدرس الحجاج في الإنتاج الكتابي
432	3- العناصر التداولية للتواصل في العملية التعليمية
438	4- الآليات التداولية في العملية التعليمية التواصلية
442	الميدان الخامس: الإدماج
442	5- ميدان الإدماج
443	5-1- تحليل أسبوع الإدماج
444	6- شبكة التصحيح حسب الكتاب المدرسي
446	7- نصائح لتقديم درس القواعد
446	8- تحليل العملية التعليمية الخاصة بمستوى س3 من متوسط
447	8-1- المعرفة الموجهة للمتعلّم
447	8-2- سير درس اللغة العربية س3 من التعليم المتوسط
446	الخاتمة
447	مكتبة البحث
465	الملاحق
477	فهرس المواضيع

ملخص البحث

تناول هذا البحث المسوم بالإستراتيجيات التداولية في تعليمية اللغة العربية- السنة الثالثة متوسط أنموذجا- موضوعا مهما في قطاع التربية والتعليم حيث عالج موضوع تعليم وتعلم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية من منظور المقاربات الحديثة بمنهج عملي براغماتي، حيث طبقنا المنهج التداولي في تعليم هذه المادة المهمة التي تعدّ مقوما من مقومات الهوية الوطنية وهذا من خلال دراسة ميدانية تطبيقية على مستوى السنة الثالثة متوسط. وخلصنا إلى نتيجة مهمة جدا وهي توظيف أي مقارنة أو منهج جديد في التعليم يحتاج إلى تكاتف جهود المنظرين واضعي هذه المناهج مع مطبقيها من المعلمين من أجل إنجاح عملية التعليم.

الكلمات المفتاحية: التداولية، التربية، التعليم، المنهج

Résumé de la recherche

Cette recherche appelée stratégies délibératives dans l'enseignement de la langue arabe - la troisième année est un modèle intermédiaire - traitait d'un sujet important dans le secteur de l'éducation, car elle traitait de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue arabe dans l'école algérienne du point de vue de la modernité. approches avec une approche pragmatique et pratique, où nous avons appliqué l'approche délibérative dans l'enseignement de cette matière importante qui est considérée comme une composante de l'identité nationale, et cela à travers une étude de terrain appliquée au niveau intermédiaire de troisième année. Nous avons conclu par une conclusion très importante, qui est l'utilisation de toute nouvelle approche ou approche en éducation qui nécessite l'intensification des efforts des théoriciens qui ont élaboré ces programmes avec les enseignants qui les ont appliqués afin de faire du processus éducatif un succès.

Mots clés: délibératif - éducation - éducation - curriculum

Research Summary:

This research called deliberative strategies in teaching the Arabic language - the third year is an intermediate model - dealt with an important topic in the education sector, as it dealt with the subject of teaching and learning the Arabic language in the Algerian school from the perspective of modern approaches with a pragmatic approach, where we applied the deliberative approach in teaching this important subject that It is considered a component of the national identity, and this is through an applied field study at the third-year intermediate level. We concluded with a very important conclusion, which is the employment of any new approach or approach in education that requires the intensification of the efforts of the theorists who framed these curricula with the teachers who applied them in order to make the educational process a success.

Key words: deliberative - education - education - curriculum