

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي



جامعة محمد الصديق بن يحيى - جيجل -

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

أطروحة دكتوراه بعنوان:

البعد التداولي للخطاب التعليمي في ضوء الإصلاحات الجديدة

-الرابعة متوسط أنموذجا-

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث ل م د في اللغة والأدب العربي

تخصص: اللسانيات التطبيقية

إشراف الدكتور:

الحاج قديح

إعداد الطالبة:

سارة عميرة

لجنة المناقشة:

رئيسا	جامعة جيجل	أستاذة التعليم العالي	أ.د/مسعودة خلاف شكور
مشرفا ومقررا	جامعة جيجل	أستاذ محاضر -أ-	د/الحاج قديح
مناقشا	جامعة جيجل	أستاذة التعليم العالي	أ.د/سلمى شويط
مناقشا	جامعة جيجل	أستاذ محاضر -أ-	د/أحمد موهوب
مناقشا	جامعة أم البواقي	أستاذة محاضر -أ-	د/سعاد عطا الله
مناقشا	المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة	أستاذ محاضر -أ-	د/عايش محمد الهادي

السنة الجامعية: 1444-1445 هـ / 2023/2024 م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي



جامعة محمد الصديق بن يحيى - جيجل -

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

أطروحة دكتوراه بعنوان:

البعد التداولي للخطاب التعليمي في ضوء الإصلاحات الجديدة

-الرابعة متوسط أنموذجا-

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث ل م د في اللغة والأدب العربي

تخصص: اللسانيات التطبيقية

إشراف الدكتور:

الحاج قديدح

إعداد الطالبة:

سارة عميرة

لجنة المناقشة:

رئيسا	جامعة جيجل	أستاذة التعليم العالي	أ.د/مسعودة خلاف شكور
مشرفا ومقررا	جامعة جيجل	أستاذ محاضر -أ-	د/الحاج قديدح
مناقشا	جامعة جيجل	أستاذة التعليم العالي	أ.د/سلمى شويط
مناقشا	جامعة جيجل	أستاذ محاضر -أ-	د/أحمد موهوب
مناقشا	جامعة أم البواقي	أستاذة محاضر -أ-	د/سعاد عطا الله
مناقشا	المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة	أستاذ محاضر -أ-	د/عايش محمد الهادي

السنة الجامعية: 1444-1445 هـ / 2023/2024 م



شكر و عرفان

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿...وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب...﴾ سورة هود الآية-88-

الحمد لله الذي أنعم عليّ وأمدني بالقوة والعزيمة لإنهاء هذا العمل المتواضع الذي أقرّ أنّي أنجزته بفضل الله عزّ وجلّ فله الحمد والشكر.

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى أستاذي المشرف الدكتور "الحاج قديدح" لاهتمامه البالغ بهذا العمل منذ أن كان فكرة، ومتابعته طوال فترة إنجازه بكثير من الصبر والتفاهم، والذي لم يبخل عليّ بتوجيهاته السديدة فجزاه الله عنّي كل خير.

كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر وأوفر الامتنان لأساتذتي بكلية الآداب واللغات بجامعة جيجل الذين لم يبخلوا عليّ بتوجيهاتهم المنهجية وإرشاداتهم العلمية التي أنارت لي جوانب كثيرة من أطراف هذا البحث.

كما لا ننسى أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى أعضاء لجنة المناقشة على قراءة وتقييم هذا البحث المتواضع، وعلى ما سيقدمونه من توجيهات وملاحظات تثري الدراسة.

مقدمة

مقدمة:

في ظلّ تطوّر الدّراسات الحديثة تجاوزت الدّراسات التقليديّة وركّزت الدّراسات اللّسانية المعاصرة على دراسة اللّغة في إطار الاستعمال، من أجل التّواصل وتحقيق الأهداف المرجوة، ومن بين المناهج اللّسانية المعاصرة التي انصبّ اهتمامها على دراسة اللّغة في إطار السّيّاق المقاربة التّداولية باعتبارها من النظريات المعاصرة التي ظهرت على ساحة الدرس اللساني المعاصر، وفرضت نفسها في الساحة اللسانية لما شهدته من إقبال الباحثين والدارسين اللغويين على دراستها، حيث عنيت بالتواصل داخل الخطابات، إذ تعتبر المقاربة التداولية أنّها لسانيا معاصرا متطورا يُعنى بدراسة اللّغة في إطار الاستعمال، والاهتمام بالمظاهر اللّغوية التي تُستمدّ من السّيّاقات الدائرة في مجال التّواصل اللّساني، نشأت التّداولية من اللسانيات وامتدّت علاقاتها لتصل بدراسات أخرى وحقول معرفيّة منها الدّراسات اللّغوية التي لها صلة بالتعليمية. فالتعليمية حقل واسع تتجه نحو تتبّع سيرورة العمليّة التّواصلية بين المعلّم والمتعلّم في ضوء إجراءات معتمدة يُراد بها تحقيق التعلّم، ولما كانت العملية التعليمية عملية تواصلية، فقد دعت الحاجة إلى إثراء الممارسة التربوية بجملة من الكفايات التّداولية، التي تعمل على معالجة أوجه القصور التي تعاني منه العملية التعليمية لما تحمل في فحواها من فوائد تسهم في تطوير الخطاب التربوي، اشتغلت التّداولية بالسياق والمتخاطبين (المتكلم والمتلقي) ومدى تحقيق الكفاءة التّواصلية بينهما بغية تأثير أحدهما في الآخر؛ وذلك من خلال ممارسة المتلقي الأفعال الكلامية وتوظيفه للروابط الحجاجية من أجل الإقناع والتأثير.

فالبعد التّداولي يمثّل الركيزة الأساسيّة للعملية التربوية، إذ اقتصر دوره على عملية تأويل الخطاب وعلاقة المعلّم بالمتعلّم، وتزويد المتعلم بأساسيات التّعليم بعيدا عن التّلقين المملّ الذي يُثقل ذهنه، من خلال الاهتمام بالعملية التّخاطبية التّواصلية، وعناصرها المتمثلة في طرقي الخطاب المتكلم والمخاطب والعلاقة بينهما والملابسات المحيطة بها. ومن هنا تبرز وشائج العلاقة بين الحقل التّداولي والحقل التّعليمي، كون التّداولية تهمّ بالسياق والمتخاطبين (المتكلم والمتلقي) وعلاقة اللّغة بالسياق، كذلك التّعليمية تهمّ بدراسة العلاقة بين المعلّم والمتعلّم في الرّسالة التّعليمية، فكلاهما يهدفان إلى تحقيق التّواصل، وهذا ما جعل التّداولية من أنجع المقاربات اللّسانية في دراسة التّعليمية عامّة وتعليميّة اللّغات خاصّة. أفادت التّداولية التّعليمية في كثير من القضايا التي تتعلّق بالعملية التعليمية، وخاصّة ما تعلّق منها في إطار الاستعمال، وإدراك الأفعال الإنجازيّة وغرضها، والأفعال الحجاجيّة التي تعمل على الإقناع والتأثير وغيرها من المباحث اللّسانية، وتجدر بنا في هذا المقام أن نشير إلى أنّ للّسانيات التّداولية إسهامات في مجال التّربية والتّعليم خاصّة فيما يتعلّق بدراسة الخطاب التّعليمي، ولا بدّ من استثمار كلّ ما تتطلبه العملية التربويّة حسب المواقف الكلاميّة؛ ولأنّ الخطاب التّعليمي من أنواع التّواصل اللّساني يهدف إلى

إكساب المتعلّم اللّغة وتوظيفها شفهيًا وكتابيًا في العمليّة التّعليمية، وإبراز الدّور التّواصلية للّغة وتفعيله في الخطاب التّعليمي. يعدّ الخطاب التّعليمي الحصيلا المعرفية العلمية واللّغوية في العملية التّعليمية بين المعلّم والمتعلّم، ممّا يتيح للمتعلّم فرصة الولوج للبحث العلمي، باعتباره أداة أساسية للتّواصل اللّساني يساهم في ترقية التعليم، لما يوظّفه من قضايا لغوية وسياقية. ونظرا لارتباط الخطاب بالسياق فقد شهد إقبالا على دراسته من طرف الدّراسات اللّسانية وتطبيق المقاربة التداولية باعتبارها مهمّة في العمليّة التّعليمية، فعنيت التداولية بالخطاب التّعليمي المكتوب وأعطته أهميّة كبرى في السّاحة اللّسانية، كون التّعليمية تهتمّ بالمتعلّم ودوره في العملية التّعليمية ومدى اكتسابه للّغة.

لذلك ارتأينا تطبيق المقاربة التداولية في دراسة الخطاب التّعليمي المكتوب لاكتشاف مضامين الأبعاد التداولية ومدى تحقيقها في الخطاب التّعليمي، واقتضت طبيعة الدّراسة اختيار كتاب العربية للسّنة الرّابعة متوسّط (الجيل الثّاني) ببحث موسوم ب: **البعد التداولي للخطاب التّعليمي في ضوء الإصلاحات الجديدة**

-الرّابعة متوسّط أنموذجا-

مع العلم أنّ تطبيق هذه المقاربة على الخطاب التّعليمي التّربوي (المدرسي) لم يتمّ التطرّق إليه، وخاصّة أنّ المدوّنة (كتاب العربية للرّابعة متوسّط) -الجيل الثّاني- يعدّ جديدا طبقا للمنهاج الدّراسي الذي أقرّته وزارة التّربية الوطنيّة منذ سنة 2016 في طبعته الأولى.

يهدف هذا البحث إلى دراسة النّصوص التّعليمية من زاوية لسانية حديثة -التداولية- التي تهتمّ بطرفي العمليّة التّعليمية التّخاطبية والظروف المحيطة بهما، انطلاقا من تحقيق جملة من الأهداف:

- الإلمام بجوانب هذا البحث ومتغيّراته.
 - الوقوف على ما أفرزته التداولية في الخطاب التّعليمي.
 - استفادة الخطاب التّعليمي المكتوب ممّا قدّمته التداولية.
 - تبيان أهميّة المقاربة التداولية.
 - الكشف عن الأبعاد التداولية للخطاب التّعليمي.
 - دراسة الأبعاد التداولية وتمثّلاتها في كتاب العربية للسّنة الرّابعة متوسّط.
 - أهميّة التّواصل في العمليّة التّعليمية واكتساب المتعلّم الكفاءة التّواصلية وتوظيفها شفهيًا وكتابيًا.
- عكفت الدراسات المعاصرة على دراسة الخطاب التّعليمي، الذي يهدف إلى تحقيق التّواصل بين المعلّم والمتعلّم في العملية التّعليمية، وتتجلى أهمية هذا البحث في:

- ربط البحث بين حقلين معرفيين (التداولية والتّعليمية).
- أهميّة الخطاب التّعليمي المكتوب في العمليّة التّعليمية.
- بحث هذا البحث في الطّور الثالث للتّعليم المتوسّط؛ لأنّه يمثّل نقطة حاسمة في الانتقال من مرحلة التّعليم الابتدائي إلى التّعليم الثّانوي.
- جعل المتعلّم يكتسب اللّغة ويوظّفها في إنتاجه الشّفهي والكتاب
- استنادا إلى هذا الطّرح يكون هذا البحث منطلقا من إشكالية رئيسيّة:
- ما مدى توظيف البعد التّداوي للخطاب التّعليمي في كتاب العربية الرّابعة متوسّط أنموذجا؟ وهل حقّق التّواصل في النّصوص التّعليمية؟

وهي الإشكالية التي تفرّعت من خلالها تساؤلات فرعية أهمّها:

- ما مدى حضور آليات التّداولية في نصوص العربية السّنة الرّابعة متوسّط.
- ما الأثر الذي تتركه النّصوص التّعليمية في المتعلّم؟ وما مدى استفادة المتعلّمين منها في إنتاجهم اللّغوي؟
- ما مدى مساهمة النّصوص التّعليمية في اكتساب المتعلّم اللّغة شفهيّا وكتابيّا.
- ما مدى فاعلية الأبعاد التّداولية في الخطاب التّعليمي للسّنة الرّابعة متوسّط.
- ما علاقة الأفعال الكلامية بالتّعليمية؟
- ما علاقة الحجاج بالتّعليمية؟
- ما علاقة الافتراض المسبق بالتّعليمية؟
- ما علاقة الاستلزام الحوارية بالتّعليمية؟
- ما علاقة الإشارات بالتّعليمية؟
- ما مدى تحقيق البعد التّواصلية في نصوص العربية للرّابعة متوسّط؟

ولالإجابة عن الإشكاليّة الرئيسيّة والتّساؤلات المطروحة اعتمدنا خطّة البحث المكوّنة من مدخل وأربعة فصول كالتّالي:

المدخل: تضمّن مفاهيم نظرية حول الإصلاحات التّربوية الجديدة ومناهج الجيل الثّاني

الفصل الأول: المعنون بـ"التّداولية وعلاقتها بالتّواصل" وضمّن ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: "مفاهيم في التداولية" عاجلنا في هذا المبحث التعريف بالتداولية ونشأتها ودرجاتها، وأهم نظرياتها وعلاقتها بالعلوم الأخرى وأهميتها.

المبحث الثاني: "التواصل اللغوي" أما هذا المبحث فقد عرضنا فيه مفهوم التواصل، وأنواعه ووظائفه، إضافة إلى عناصر العملية التواصلية وأهميتها التواصل.

المبحث الثالث: "المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية" تناول هذا المبحث مفهوم المقاربة والمقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية، والفرق بين الكفاءة اللغوية والكفاءة التواصلية، والعلاقة بين التداولية والتواصلية.

الفصل الثاني: المعنون بـ "المرتكزات النظرية للخطاب التعليمي" وضمّ مبحثين:

المبحث الأول: "مفاهيم حول التعليمية" وتمّ فيه معالجة التعليمية ونشأتها وكلّ ما تتضمنه وعلاقتها بالعلوم الأخرى، والقضايا المرتبطة بها، إضافة إلى طرائق تعليم اللغات والمقاربات البيداغوجية.

المبحث الثاني: "الخطاب التعليمي" تمّ الحديث فيه عن الخطاب وأنماطه وخصائصه وأنواعه، والخطاب التعليمي.

الفصل الثالث: المعنون بـ "تعليمية ميدان فهم المكتوب" ويتضمّن ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: "الفهم القرائي" وجاء فيه التنظير لمفاهيم حول الفهم والفهم القرائي، وأهميته ومكوناته ومستوياته ومهارات الفهم القرائي.

المبحث الثاني: "تعليمية ميدان فهم المكتوب في مناهج الجيل الثاني" خصّصنا فيه معالجة مهارات التواصل اللغوي عامّة ومهارة فهم المكتوب في الطّور المتوسّط خاصّة، تعليمية ميدان فهم المكتوب، تجلّيات ميدان فهم المكتوب في القراءة والفهم القرائي، وكيفية سير مهارة فهم المكتوب في كتاب العربية الرابعة متوسّط.

المبحث الثالث: "الإطار التطبيقي لتعليمية ميدان فهم المكتوب" اهتمّ هذا المبحث بتعليمية نشاط القراءة في مناهج الجيل الثاني وطرائقه، ملمح خروج المتعلم من الطّور الثالث، وكيفية بناء المقطع التعلّمي، منهجية تناول المقطع في أسابيع التعلّم، مركّزات اختيار نصوص المقاطع الواردة في كتاب العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسّط، نماذج دروس فهم المكتوب للسنة الرابعة متوسّط.

الفصل الرابع: المعنون بـ"الأبعاد التداولية في الخطاب التعليمي في كتاب العربية للرابعة من التعليم المتوسط" وقد تناولنا في هذا المبحث اكتشاف مباحث التداولية في الخطاب التعليمي في كتاب العربية للرابعة متوسط أمودجا، وقد قُسم إلى ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: "عرض الكتاب التعليمي ودراسة محتوياته"، وقد تطرقنا فيه إلى عرض الكتاب المدرسي وأهميته في العملية التعليمية، وأهدافه، والمعطيات الشكلية ومعطيات المضمون.

المبحث الثاني: "الأبعاد التداولية في الخطاب التعليمي في كتاب العربية للرابعة من التعليم المتوسط"، وقد اشتمل هذا المبحث استثمار مباحث التداولية (الأفعال الكلامية، الحجاج، الافتراض المسبق، الاستلزام الحواري، الإشارات) في النصوص التعليمية، واكتشاف مضامينها.

المبحث الثالث: "تصنيف نصوص فهم المكتوب"، وقد عرضنا فيه تصنيف النصوص على أساس الوظيفة.

وفي آخر البحث تمّ التوصل إلى أهمّ نتائج البحث من خلال هذه الدراسة، إضافة إلى تقديم توصيات واقتراحات ومن أهمّ المراجع التي استفدنا منها في هذه الدراسة:

- الكتب التعليمية في مختلف الأطوار التعليمية والكتاب المدرسي للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.
- مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة "الأفعال الكلامية" في التراث اللساني العربي، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط1، 2005.
- محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، دط، 2002.
- عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، ط1، 2004.

وقد اعتمدنا في معالجة إشكالية هذا البحث على المنهج الوصفي القائم على التحليل الأنسب لطبيعة هذا البحث ومتطلباته، لأنه يقوم بوصف الظاهرة المدروسة وتحليل النصوص المكتوبة، ويعدّ الوصف المنهج المتبع في الدراسات اللغوية. إضافة إلى منهج الحالة الذي تحتمه الدراسة الميدانية، كما استعنا بالإحصاء في الجانب التطبيقي وذلك لتناسبه وموضوع دراستنا، مع تفعيل آلية التحليل لتحليل الأبعاد التداولية.

لم يكن اختيار موضوع الدراسة عشوائياً، وإنما كان نابعا من قناعة شخصية كوّنتها مجموعة من الأسباب (ذاتية وموضوعية) تتمثل في:



1/ الأسباب الذاتية:

ولعلّ سبب اختيارنا لهذا الموضوع هو قلة الدراسات حول الأبعاد التداولية في الخطاب التعليمي المكتوب ما بثّ فينا توليد الرغبة في تحليل النصوص التعليمية للسنة الرابعة متوسط وفق منهجية جديدة ألا وهي التداولية. وتكمن الرغبة في الغوص في أعماق هذا البحث، والبحث والتقصّي في مجال اللغويات عامّة والبحوث التعليمية خاصّة، ومحاولة دراسة الخطاب التعليمي من زاوية جديدة لإثراء المعرفة وزيادة البحث العلمي في هذا المجال، وإعطاء أهميّة للخطاب التعليمي المكتوب في العمليّة التعليمية.

والجدير بالذكر أنّ هذه الدراسة ليست الأولى من نوعها، فقد تطرقت العديد من الدراسات إلى دراسة الخطاب التعليمي ولكن من زوايا مختلفة، ولهذا أردنا أن نقوم بدراسة الخطاب التعليمي المكتوب واكتشاف مضامين المقاربة التداولية في الخطاب التعليمي.

2/ الأسباب الموضوعيّة:

- إبراز التعديلات التي طرأت على المناهج التعليمية والإصلاحات التي شهدتها المنظومة التربوية.
- غزارة المقاربة التداولية وأهميتها في ساحة الدرس اللساني.
- إبراز دور المقاربة التداولية في الخطاب التعليمي.
- دور الخطابات التعليمية في اكتساب المتعلّم اللغة وتوظيفها من أجل التّواصل في إنتاجه الشّفهي والكتابي.
- أهميّة الموضوع في الدراسات اللسانية كون الخطاب التعليمي شكلا من أشكال التّواصل اللساني، ودوره في التّحصيل المعرفي للمتعلم.
- معظم الدراسات اللسانية انصبّت من الخطاب التعليمي المنطوق، ولهذا عزمنا أن نلج عالم الخطاب المكتوب من وجهة تداولية.
- خدمة البحث اللغوي، والمساهمة في إضافة دراسة جديدة في مجال اللغويات.
- قلة الدراسات في لغة الخطاب التربوي مقارنة بغيرها.
- قيمة البحوث التطبيقية والميدانية التي في الغالب تصل إلى نتائج دقيقة وواقعية.

وقد اخترنا الطّور المتوسّط لأهميته في المرحلة التعليمية؛ لأنّه يمثّل محطة حاسمة ومرحلة انتقالية، كما حدّدت السنة الرابعة متوسّط؛ لأنّ في هذه المرحلة يكون المتعلّم مطالبا بتوظيف المكتسبات القبلية ولا بدّ له من التفاعل مع الخطاب التعليمي والخروج منه بمطالب وأهداف محدّدة سلفا، وهذا ما شغل الدارسين والأساتذة الجامعيين

لوضع كتاب جديد خاص بالجيل الثاني - الرابعة متوسط - سعياً لغرس قيم ومعارف من خلال النصوص المنطوقة والمكتوبة.

لا يقوم كلُّ بحثٍ علمي دون دراساتٍ سابقة، وفيما يخصُّ هذا البحث الذي عاجناه فقد تطرقت العديد من البحوث والدراسات إلى دراسة الخطاب التعليمي، ولكن من جانبه المنطوق فقط، فلم تتطرق جلُّ البحوث عامّة وتعليمية اللّغة خاصة إلى دراسة الخطاب التعليمي المكتوب؛ لقلّة الدراسات والبحوث أي انحصار الدراسات حول المستوى المنطوق دون المكتوب، وهذا ما حفّزنا ودفعنا إلى تطبيق مقارنة حديثة ألا وهي التداولية على الخطاب التعليمي المكتوب، ومحاولة اكتشاف مدى تأثير مباحثها على نصوص فهم المكتوب من خلال كتاب العربية الرابعة المتوسط، ومدى تحقيق الكفاءة التواصلية بين المعلم والمتعلم، ومن بين الدراسات التي تناولت هذا الموضوع نجد منها:

- مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب - دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني - الذي أراح الغموض عن التداولية من خلال تناوله الجذور الفلسفية للتداولية، حيث عالج هذا الكتاب التداولية وأبرز مفاهيمها وقضاياها.
- شيباني الطيّب، اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللّغة العربية السنّة الرابعة من التعليم المتوسط، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه في اللّغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللّغات، قسم اللّغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، عاجلت هذه الدّراسة التّواصل اللّغوي وأنواعه، كما تطرقت إلى اللسانيات التداولية وعلاقتها بالتعليمية، وأثر المقارنة التواصليّة في تعليمية اللّغة العربية.
- بن يظّو بن عمران، استثمار أهمّ المفاهيم التداولية في تعليمية اللّغة العربية - تحليل اللّغة العربية للسنّة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجاً-، مجلّة التراث، المجلد 10، العدد 02، الذي ساعدنا في الجانب التطبيقي من خلال تطبيق مباحث التداولية على النصوص التعليمية.

ولا يخلو كلُّ بحثٍ علمي من الصّعوبات والعراقيل لقلّة الدراسات حول الأبعاد التداولية في الخطاب التعليمي المكتوب، ومن بين أهمّ الصّعوبات التي جعلتنا نقف هي:

- صعوبة اختيار المدوّنة بين الخطاب التعليمي المنطوق والخطاب التعليمي المكتوب كون الدّراسات التي تناولت الخطاب المكتوب نادرة وشبه معدومة.

- عدم القدرة على تحديد مفهوم دقيق للخطاب التعليمي لكثرة تعاريفه في مختلف الدراسات.
- صعوبة دراسة كلّ النصوص التعليمية وفق المقاربة التداولية لشساعتها وتشعبها، وتداخلها مع حقول معرفية أخرى.
- الإطار المعرفي للمقاربة التداولية وصعوبة الإلمام بها.
- الجمع بين عدّة تخصصات بدءاً بالتداولية والتعليمية وتحليل الخطاب ولسانيات النصّ.

مدخل

نظرا لما طرأ على المناهج التعليمية بدافع التغيير والتحسين والتطوير، أدى بالمنظومة التربوية إلى إحداث تغييرات إيجابية على مستوى الأساليب القديمة والرفع من المستوى الدراسي وتحسينه، ومنه مرّ النظام التربوي في الجزائر بإصلاحات تربوية، حيث قطع أشواطاً كثيرة منذ الاستقلال، فانتقل التعليم من النمط التقليدي إلى النمط الحديث، ومن المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، فدعت الحاجة إلى التحديث والتغيير نظراً للسبيل الجارف من المعلومات والمعارف، ومواكبة للتطور العلمي والتقدم التكنولوجي، ومن هنا جاء الإصلاح التربوي.

يعدّ الإصلاح التربوي مجموعة من التغييرات التي طرأت على المنظومة التربوية الذي شمل عناصر العملية التعليمية، بما يتماشى وحاجات المجتمع، فبذلت الجزائر جهودها في قطاع التربية والتعليم، وجاءت بمناهج الجيل الثاني، وهذا ما سنتناوله في مدخل هذا البحث الانتقال من مناهج الجيل الأول إلى مناهج الجيل الثاني.

1-الإصلاح التربوي: الإصلاح التربوي لا يقتصر على طرائق التدريس فقط، وإنما يشمل على المحتوى، والأهداف، أساليب التدريس، الوسائل التعليمية، الكتاب المدرسي، وكل ما يمتّ بصلة للعملية التعليمية التعليمية.

أ- التأصيل اللغوي:

اشتقّ من مادّة ص.ل.ح، فجاء في معجم البلاغة «صَلَحَ: صَلَحَتْ حَالُ فُلَانٍ، وَهُوَ عَلَى حَالٍ صَالِحَةٍ. وَأَتَنِي صَالِحَةً مِنْ فُلَانٍ. وَلَا تَعَدَّ صَالِحَاتِهِ وَحَسَنَاتِهِ. وَصَلَحَ الْأَمْرُ، وَأَصْلَحَتْهُ، وَأَصْلَحْتُ النَّعْلَ، وَأَصْلَحَ اللَّهُ تَعَالَى الْأَمِيرَ، وَأَصْلَحَ اللَّهُ تَعَالَى فِي ذَرْبِهِ وَمَالِهِ، وَسَعَى فِي إِصْلَاحِ ذَاتِ الْبَيْنِ. وَأَمَرَ اللَّهُ تَعَالَى وَنَهَى لِاصْتِصَالِحِ الْعِبَادِ وَصَلَحَ فُلَانٌ بَعْدَ الْفَسَادِ. وَصَالِحُ الْعَدُوِّ، وَوَقَعَ بَيْنَهُمَا الصَّلْحُ، وَصَالِحُهُ عَلَى كَذَا، وَتَصَالَحَا عَلَيْهِ وَاصْطَلَحَا»¹.

والإصلاح يختلف معناه بحسب المجال الذي ينتمي إليه فإصلاح الآلة أي تصليح العطب والخلل الذي أصابها، وإصلاح المناهج أي تحسينها.

ب- التّحديد المفهومي:

يشير مصطلح الإصلاح إلى التغيير والتطور الذي طرأ على مستوى النظام التربوي، والانتقال به من مستوى أدنى إلى مستوى أعلى، ويرى مجموعة من الباحثين والدارسين أنّ الإصلاح التربوي عبارة عن «مجموعة من الإجراءات التي تستهدف مدخلات العملية التربوية، التي ترمي إلى تحسين المردود التربوي (مخرجات)، من خلال التغيير الجذري أو التدريجي ضمن إطار مجموعة من الأهداف والاتجاهات والمبادئ، التي يقوم عليها النظام

¹ أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزّخشي: أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل عيون السّود، دار الكتب العلميّة، بيروت لبنان، ط1، 1998، الجزء الأول، ص554.

التربوي وتجنيد كلّ الفاعلين في المجال التربوي لتحقيق ذلك»¹، فكلّ إصلاح يشمل تغييرات سواء على مستوى البرامج أو الأهداف أو الطرائق لا بدّ له من تحديد مدخلات ومخرجات التغيير.

يمثّل الإصلاح التربوي دراسة علميّة للمشاكل التي تعاني منها المنظومة التربوية، ومحاولة تخطّيها وإيجاد الحلول الكفيلة لتجاوز تلك السّلبات واقترح حلول مناسبة للتغييرات الحاصلة.

يسعى الإصلاح «لتطوير النّظام التربوي، وإعادة بناء المناهج، وتحديث الوسائل وأساليب العمل، ممّا يستجيب للحاجات المتجدّدة، والتّغييرات المتلاحقة، والتحوّلات العميقة، وعملية الإصلاح وفق هذا المنظور لا تهدم البناء القائم، وإنّما تسعى إلى تحسينه وإضافة ما تأكّدت ضرورته، واشتدّت الحاجة إليه»².

فالإصلاح التربوي يهدف إلى تحسين وتطوير المردود التربوي لتحقيق جملة من الأهداف المنشودة، لأنّه يعتبر «سيرورة متواصلة ديناميكيّة ودائمة، تتضمّن مراحل للمتابعة والتّقويم والتّعديل من أجل ضمان السّير الحسن والطّبيعي للمنظومة التربوية»³.

وعليه فالإصلاح عبارة عن جملة التّغييرات التي تحدث على مستوى النّظام التربوي تماشياً لمتطلّبات المجتمع، يشمل كلّ ما يمتّ بصلة للمنظومة التربوية، وهو عبارة عن تغييرات أجريت حول المناهج التّعليمية من خلال إعادة بناء المناهج، وإحداث تطوير في الوسائل وأساليب العمل، والأهداف بغرض تحسين المردود التربوي، وبالتالي فكلّ إصلاح يشمل مدخلات ومخرجات ترمي إلى التّغيير والتّطوير.

2- في مفهوم المنهج:

1-2 المنهج : Curriculum

أ- التّوظيف القرآني:

ورد ذكر كلمة المنهاج، في القرآن الكريم ﴿لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾، [سورة المائدة، الآية 48]، بمعنى لكل أمة طريق واضح، فاتّخذت كلمة المنهاج سبيلاً وطريقاً في الآية الكريمة.

¹ إبراهيم هياق: اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر أساتذة متوسطات أولاد جلال وسيدي خالد نموذجاً، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع، جامعة منتوري، قسنطينة، 2010-2011، ص 68.

² عبد القادر فضيل: المدرسة في الجزائر، حقائق وإشكالات، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2013، ص 66.

³ مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2013، ص 1.

ب- التأصيل اللغوي:

تواترت الدراسات حول كلمة المنهج المأخوذ من مادة (نَهَج)، والذي يختلف معناه بحسب السياق الذي يرد فيه، وجاءت كلمة المنهج في مقاييس اللغة في باب الميم والنون والهاء «التَّهَج، الطَّرِيق، ونَهَج لي الأمر: أَوْضَحَهُ. وهو مُستقيم المنهاج، والمنهَج: الطَّرِيق أيضاً، والجمع المناهج»¹.

وقد ورد في معجم البلاغة للزَّخَشْرِي، فاشتقَّ المنهج من مادة "نَهَج" حيث أخذ «التَّهَجَ والمنهَجَ والمنهاجَ، وطريق نَهَجَ وطرق نَهَجَةً، ونَهَجْتُ الطَّرِيقَ: بَيَّنْتُه، وانتَهَجْتُه: استَبْتُه ونَهَجَ الطَّرِيقَ وأَنهَجَ: وَضَحَ»². وفي لسان العرب ورد «طريق نَهَجٌ: بَيَّنَّ واضِح، وهو النَّهَج ... وَطُرُقٌ نَهَجَةٌ، وَسَبِيلٌ مَنْهَجٌ، كَنَهَجٍ. وَمَنْهَجٌ الطَّرِيقُ: وَضَحُهُ ... وَأَنهَجَ الطَّرِيقُ: وَضَحَ واستبان وصار نَهَجًا واضِحًا بَيَّنَّا... والمنهاج: الطَّرِيقُ الواضِحُ. واستنهَجَ الطَّرِيقُ: صار نَهَجًا»³.

ويستعمل المنهج والمنهاج بنفس المعنى في اللغة العربية، وأصل كلِّ منهما من الفعل نَهَجَ، ومنه نَهَجَ الطَّرِيقُ سَلَكَهُ، وفي العمليَّة التَّعليمية يُعنى الطَّرِيقَةُ الواضِحَةُ بين المَعْلَم والمُتَعَلِّم من أجل الوصول إلى الأهداف المنشودة.

ج- التحديد المفهومي:

يعدُّ المنهاج أداة المنظومة التربوية يهدف إلى تحسين التَّعليم وتعديله، فتعددت تعريفات المنهاج في التَّربية حول مفهوم المنهاج؛ لأنَّه عنصر مهمٌّ في عملية التَّعليم، والمنهاج أداة التَّربية وهو عبارة عن تصوُّر شامل لما يتعلَّق بالعمليَّة التَّعليمية؛ لأنَّه مرآة يعكس صورة النِّظام التَّربوي، ويعرف بأنَّه «العلم، الذي يكشف طريقة المصنِّف في كتابه من حيث الترتيب والتبويب واختيار الشيوخ، والطرق وصياغة الأسانيد، ويبيِّن شروط المصنِّف ومصطلحاته الخاصَّة به، ومعرفة موضوعه بما يعين على فهم ذلك الكتاب، والاستفادة منه على أكمل وجه»⁴.

¹ أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريَّا: معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمَّد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، دط، 1979، ص361.

² أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزَّخَشْرِي: أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل عيون السَّود، الجزء الثاني، ص311.

³ أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري: لسان العرب، تح: عبد الله على الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، دط، 1119، ص4554.

⁴ عنود الشايش الخريشا: أسس المنهاج واللغة، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2012، ص23.

يعرّف صلاح ذياب هندي المنهج «بمجموع الخبرات المباشرة وغير المباشرة التي يعدّها المجتمع لتربية الأفراد وإعدادهم في ضوء ظروف البيئة الاجتماعيّة وما يهدف إلى تحقيقه من آمال وإنجازات مستقبلية»¹، والهدف منه بناء مناهج مستقبلية تساهم في تحقيق آمال المجتمع.

ثم انتقل المنهاج إلى التعليم، وترجع أصوله إلى «اللغة اللاتينية "Curriculum"، ويعني سباقاً تمّ في مضمار ما تمّ أصبحت كلمة المنهاج تطلق على المقررات الدراسية، والخطط الخاصة بها. ويعني المنهاج الطريقة التي يتّخذها الفرد أو التّهج الذي يجري به ليسرع به لتحقيق هدف معيّن»²، فالمنهاج يقصد به الطّريق الواضحة معاملة متّجها نحو تحقيق أهداف معيّنة.

اختلف الباحثون والدّارسون حول تعريف المنهاج من خلال منطلقاتهم الفكرية حيث نجد من عدّ « المناهج التربوية وسيلة التربية الأساسية لتحقيق أهداف المجتمع فالنظام التربوي اعتمد دائماً على نظام مدرسي يعكس وجهة نظره في العملية التربوية والفلسفة التي يؤمن بها»³، فلتحقيق أهداف المجتمع لا بدّ من وضع وسيلة تربوية تعكس العملية التربوية وفلسفة المجتمع.

غير أنّ هناك من اعتبره خطة محكمة مسبقة تشتمل على الأهداف والإجراءات والوسائل التي تعين العملية التربوية ولهذا عُرف المنهاج أنّه عبارة عن «الخطط الموضوعة لقيادة عملية التعليم في المدارس، يقدّم على شكل وثائق قابلة للتغيير، ولها مستويات مختلفة من العموميّة، ثمّ تنفيذ هذه الخطط على أرض الواقع»⁴، ومن هنا يتبيّن أنّ المنهاج عبارة عن مقررات دراسية مخطّط لها مسبقاً بهدف تجسيدها على أرض الواقع وتحقيق غايات تربوية تسعى إليها.

المنهج بمفهومه العامّ عبارة عن «مجموعة متنوّعة من الخبرات التي يتمّ تشكيلها، والتي يتمّ إتاحة الفرص للمتعلم المرور بها، وهذا يتضمّن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلّمه الطّلبة، وقد يكون هذا من خلال المدرسة أو المؤسسات الاجتماعيّة الأخرى التي تحمل مسؤولية التربية، ويشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقيّة وقابلة للتطبيق والتأثير»⁵.

¹ ناجي تمار، عبد الزّمان بن بريكة: المناهج التعليميّة والتقويم التربوي، دط، دت، ص3.

² عنود الشايش الخريشا: أسس المنهاج واللغة، ص24.

³ أسما جريس إلياس: اتجاهات حديثة في تصميم وتطوير المناهج في رياض الأطفال، دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع، ط1، 2015، ص17.

⁴ المرجع نفسه، ص20.

⁵ ضياء عويد حربي العنوسي: المناهج البناء والتطوير، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015، ص17.

تعدّ المناهج ترجمة للفكر التربوي على أرض واقع التعليم، فهي مجموعة من الخبرات التي يتمّ بها تزويد المتعلّمين لتحقيق غايات تربويّة، وتيسّر لهم عمليّة الفهم، فديما المناهج لم تلبّ الطلبات ولهذا لا بدّ من تعديلها وإحداث تغييرات حول مضامينها، فالمنهاج أداة التربية التي تساهم في غرس الرّوح الوطنيّة للمتعلّم (التلميذ).

2-2- المنهج الدراسي Curriculum

من بين أنواع المناهج نجد المنهاج الدراسي، تتجسّد فيه طرائق التدريس، الوسائل التعليميّة الاستراتيجيات البيداغوجية والمحتويات وأساليب التقويم، ومن التعاريف التي نجدها أكثر وضوحا تعريف "تشيلسي فوركين **chelsea Forkin**" «هو مسيرة تربوية ومجموعة متتالية من تجارب تعلّمية يقوم بها شخص ما تحت مراقبة مؤسّسة تكوينيّة وخلال فترة زمنيّة معيّنة مسيرة تفرضها مؤسّسة تعليميّة»¹، وقد أشارت فوركين أنّ المنهاج الدّراسي لم ينتج من العدم وإتّما من خلال تجارب تعلّمية خاضعة للمراقبة وفي وقت محدّد.

وفي تعريف آخر حصر مفهوم المنهج التربوي في كونه عبارة عن مجموع «الخبرات والأنشطة التي تقدّمها المدرسة للتلاميذ بقصد تعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف المنشودة»²، ويهدف المنهاج التربوي في العملية التربوية إلى تعديل سلوك المتعلّم والوصول إلى تحقيق الأهداف التي يصبو إليها.

وفي نفس السّياق عرّف المنهاج المدرسي بأنّه «مجموعة متنوّعة من الخبرات التي يتمّ تشكيلها والتي يتمّ إتاحة الفرص للمتعلّم للمرور بها، وهذا يتضمّن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلّمه التلاميذ، وقد يكون هذا من خلال المدرسة أو مؤسّسات اجتماعية أخرى تحمل مسؤوليّة التربية ويشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقيّة وقابلة للتطبيق والتأثير»³.

فالمنهج التعليمي هو «بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظّمة في نسق تربطها علاقات التّكامل المحدّدة بوضوح. وإعداد أيّ منهاج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطوق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانات البشريّة والتقنيّة والمادّيّة المتحدّة، وبقدرة المتعلّم

¹ عنود الشايش الخريشا: أسس المنهاج واللغة، ص112.

² علي أحمد مذكور: مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2001، ص13.

³ المرجع نفسه، ص112.

وكفاءات المعلم¹، ولا ينطلق المنهاج الدراسي دون تحديد الأهداف التي يسعى لتحقيقها التي لها صلة بالمضامين والأساليب.

ما يمكن استخلاصه من هذه التعاريف أنّ المناهج الدراسية لا ترتبط بالبرنامج الدراسي أو المقرّر الدراسي أو الخطة الدراسية، وإنما هو عملية شاملة لكلّ هذه العناصر، تشمل كل ما يتعلّق بالعمل المدرسي والتلاميذ والمعلمين، ولهذا فهو يتضمّن المقررات الدراسية والتّقييم، الكتب والمراجع والوسائل التعليمية وطرائق التدريس.

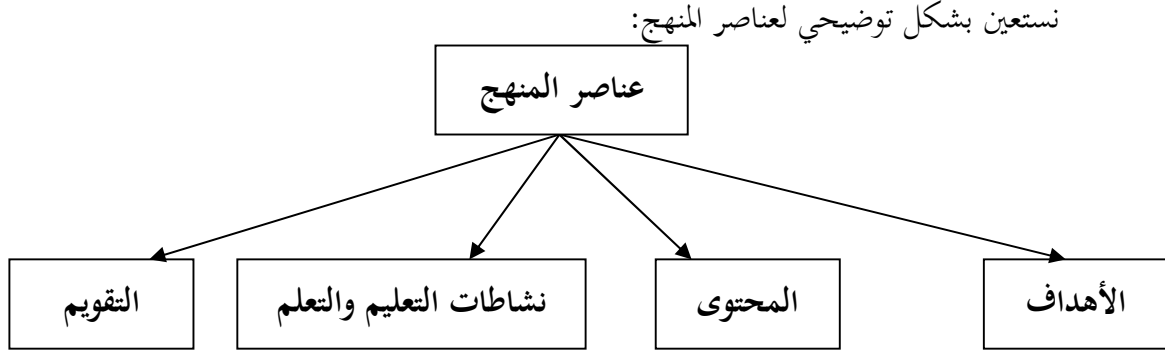
2-3- عناصر المنهج: يتكوّن المنهج من أربعة عناصر أساسية، قبل وضع عملية المناهج لا بدّ من تحديد ماهو المنتظر من وضعه، وماذا يتضمّن، وما هي المعارف التي يتعلّمها المتعلّم، وقياس مدى اكتساب المتعلّم لها، وتمثل هذه العناصر فيما يلي:

- «الأهداف: التي ينبغي تحديدها أو صوغها لتناسب مع حاجات الطلاب وقدراتهم واهتماماتهم من جهة، ومطالب المجتمع وحاجاته من جهة أخرى.
- **المحتوى:** الذي يتضمّن مجموعة الحقائق والمفاهيم والتّعميمات التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذا الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها لديهم، وأخيرا المهارات التي يراد إكسابهم إيّاها، بهدف تحقيق النموّ الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف التربوية المتفق عليها.
- **نشاطات التعليم والتعلّم** التي ينبغي أن يمرّ بها الطلاب داخل المدرسة أو خارجها تحت إشراف معلّمهم، بقصد تسهيل عملية التعلّم وتحقيق الأهداف المنشودة.
- **التّقييم،** الذي من خلاله يتمّ التأكّد من مدى تحقّق الأهداف الموضوعية منذ البداية للمنهج المدرسي ذاته»².

يتكوّن المنهاج من أربعة عناصر أساسية، الأهداف التي يراعي فيها قدرات التلميذ وحاجاته، والمحتوى الذي يشتمل على القيم والمهارات التي يكتسبها التلميذ، ضف إلى ذلك نشاطات التعلّم والتعليم، وفي الأخير التّقييم لقياس مدى تحقيق الأهداف من عدمها.

¹ سراب بن الصيد بورني، وفاء حلفاية داود: دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للطباعة المدرسية، 2017-2018، ص8.

² محمد السيد علي الكبساني: تطوير المنهج من منظور الاتجاه المعاصر، مؤسسة حورس الدولية، دط، دت، ص28-29.



شكل رقم (1): يوضح عناصر المنهج.

3- مناهج الجيل الثاني (من الجيل الأول إلى الجيل الثاني):

في ظلّ الانفجار المعرفي أصبح تحديث المناهج التعليمية وتطويرها ضروريًا، حتى تواكب التطور والتقدم العلمي والتكنولوجي، وسدّ الثغرات التي أخذت عن مناهج الجيل الأول وتحسّن من المدرسة الجزائرية، وتعمل على تنمية الفكر الإبداعي للتلميذ بعيدا عن الحشو والتلقين، ولهذا انتقل التعليم من النمط التقليدي إلى النمط الحديث، ومن الجيل الأول إلى الجيل الثاني. وقد مسّت هذه المناهج تغييرات على مستوى طرائق التعليم والمحتويات، فجاءت هذه المناهج محدّدة المصطلحات.

3-1- تعريف مناهج الجيل الثاني:

تسعى إصلاحات مناهج الجيل الثاني إلى تحسين التعليم مواكبة للتقدم العلمي والتكنولوجي الذي يضمن السّير الحسن للمنظومة التربوية، والارتقاء بها، وتعني أنّها «مناهج تعتمد على المقاربة بالكفاءات، ولكن بشكل متطور والتي دخلت حيز التنفيذ ابتداء من 2017/2016»¹، وتصدر هذه المناهج عن وزارة التربية والتعليم، وجسّد سنة 2017/2016.

فمناهج الجيل الثاني تسمح بإدراج «تحسينات في المناهج الحالية دون المساس ببنية المواد وحجمها الساعي. وهذه التحسينات تمسّ المحتويات وطرق التعليم بحيث يتمّ التركيز على القيم الجزائرية والممارسة في القسم وفهم الدروس بدل حفظها واكتساب المهارات عوض التكرار. وسيتمكّن التلميذ من اكتساب مهارات ترتيب الأفكار والتحليل والاستنتاج في الموادّ التعليمية بطريقة تخدمه في حياته المستقبلية»²، وعليه فمناهج الجيل الثاني

¹ بوحفص بن كريمة: الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر: ضرورة أم خيار، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز جيل البحث العلمي، العام الرابع، العدد 36، 2017، ص 22.

² سراب بن الصيّد بورني، وفاء حلفاية داود: دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 7.

جاءت لتحسين المناهج التي من شأنها تعمل على إضفاء إجراءات على مستوى المحتويات وطرائق التدريس، إضافة ركزت هذه المناهج على اكتساب المهارات والكفاءات وفهمها بدل حفظها وإعادتها، وبالتالي يكتسب المتعلم القدرة على التحليل والتفكير والاستنتاج والمقارنة.

وقد شهدت مناهج الجيل الثاني «قفزة نوعية مقارنة بالجيل الأول الذي لم تكن فيها المعارف والمهارات محددة مسبقاً لأن المناهج الجديدة تحدد بالتدقيق المصطلحات وتوحد المهارات والمعارف المطلوب بلوغها بالنسبة للتلميذ كما تقحم هذا الأخير في العملية التربوية ليكون عنصراً فعالاً أما الأستاذ فيكون له دور في إيجاد حلول للمشكلات المطروحة»¹، فقد عرفت المناهج تطوراً ملحوظاً مقارنة بمناهج الجيل الأول؛ لأنها كانت متشعبة المصطلحات وغير واضحة المعالم على غرار مناهج الجيل الثاني التي شهدت ضبط وتحديد مصطلحاتها بدقة، كما جعلت التلميذ في قلب الوضعية التعليمية التعلمية.

وما تسعى إليه مناهج الجيل الثاني في مادة اللغة العربية هو «جعل اللغة العربية لغة التواصل، والخروج بها إلى أفق أوسع، وتحريرها من القيود التي كبلتها بها المدرسة منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، مكرسة كلغة "المدرسة" فقط، بعيدة عن ميدان التواصل اليومي الذي هو دور كل لغة بشرية»²، بمعنى توظيف اللغة واستعمالها في الحياة اليومية.

تقوم مناهج الجيل الثاني على تعديل وتحسين المناهج قائمة على تعلم المتعلم وما يكتسبه من معلومات ومعارف عن طريق المقارنة، وبالتالي يصبح المتعلم عنصراً فاعلاً في العملية التعليمية، يعمل على توظيف ما اكتسبه في حياته اليومية والبيئة المحيطة به.

3-2- دوافع وضع مناهج الجيل الثاني: من المعروف أنّ المناهج التعليمية تخضع في كل مدة زمنية إلى إجراء تحديثات وتغييرات تماشياً مع المستجدات التي تحدث ومواكبة للتقدم العلمي والتكنولوجي وهذا ما أدى إلى ظهور مناهج الجيل الثاني، ومن الدوافع نجد:³

- التزايد الدائم للمعارف والتطور التكنولوجي المتسارع الذي يجعل هذه المعارف باطلة المفعول أكثر مما كانت عليه في الماضي.

¹ سراب بن الصيد بورني، وفاء حلفاية داود: دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص8.

² اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، دط، 2016، ص30.

³ وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، دط، 2009، ص2.

- بروز حاجات جديدة في مجتمعتنا وتطلّعات جديدة في مجال التربية وإصرار المجتمع على النوعية.

- ما تفرضه العولمة في المجال الإقتصادي الذي أصبح من الصّعب تجاوزه.

والباعث الذي أدّى إلى ولادة مناهج الجيل الثاني وظهورها حيّز التنفيذ، التطوّر التكنولوجي الذي أدّى إلى التغيّر والتحوّل، اعتماد المناهج على مرجعيات قانونية وفلسفية، واعتمادها على المقاربة النسقية، وكذلك إدراج مجموعة من القيم والكفاءات وضبط وتحديد المفاهيم في بناء المناهج.

كما توجد دوافع أخرى ساهمت في إحداث تغييرات على المناهج الدراسية، ومن أهمّها:¹

الانطلاق من فلسفة تربوية محدّدة، فعدم تحديد المنطلقات الفكرية للمناهج التعليمية وتحديد أهدافها أدّى إلى تحديثها، فالفلسفة أمّ العلوم وكلّ العلوم مستمدة منها، فكيف للمنهج الدراسي لا ينطلق منها وهذا ما دفعه إلى تطويره وتعديله، كما تعدّد عدم وضوح الأهداف ودقّتها من بين أهمّ الأسباب التي أدّت إلى ذلك، فكلّ مجال تحدّد الأهداف الخاصة به، فمثلا المجال الوجداني له أهداف خاصة، المجال العقلي له أهداف خاصة به، ونظرا للخلط والتداخل بينهما أدّى إلى عدم وضوح الأهداف وتحديدّها، ومن بين الدوافع الرئيسية التي دفعت بعجلة التطوير وجود أخطاء على مستوى المقرّرات الدراسية، إذ لا تتناسب والأهداف المرسومة له، إضافة إلى عدم استعمال التكنولوجيا في العملية التعليمية، والاستفادة منها خاصة فيما يخصّ الوسائل التعليمية، إضافة إلى قصور برامج التّقييم لا بدّ من التّقييم المستمرّ في العملية التعليمية الذي يؤدّي دورا فعّالا وخاصة في مناهج الجيل الثاني بتمييزه بين الخطأ والصّواب. وعليه من خلال هذه الدوافع يمكن إجراء تغيير في الأهداف التي تؤدّي إلى تحديث وتحسين وتطوير المناهج.

3-3- أسس مناهج الجيل الثاني: ترتكز مناهج الجيل الثاني على أسس، وتتمثّل فيما يلي:

- «انسجامه مع القانون التوجيهي للتربية وبالتالي مع الغايات المحدّدة للنظام التربوي.
- اعتماده على البنيوية الاجتماعية التي تضع في الصّدارة الاستراتيجيات التي تمكّن المتعلّم من بناء معارفه ضمن عمل تشاركي.
- العمل على تكامل موضوع أو مفهوم من المفاهيم في عدّة مواد قصد إحداث الانسجام الأفقي والعمودي بين الموادّ.

¹ ينظر، محمّد برو: المناهج التعليمية بين التطوّرات وتحديات المستقبل، دت، ص162

- تناول مشاريع متعدّدة المواد، وتنمية الإدماج من خلال تحديد الكفاءات العرضيّة والقيم بدقّة ضمن ما يسمى بتشاركيّة المواد، بحيث تصبح المواد وحدة منسجمة ومتناغمة فيما بينها لتكوين ملمح تخرّج التلميذ من أيّ مرحلة من مراحل المسار الدّراسي»¹.

لكلّ منهاج مرتكزات وأسس يقوم عليها كما ذكرنا سابقا، وكذلك لمناهج الجيل الثّاني أسس لا بدّ أن تكون منسجمة وملائمة للأهداف التي حدّدها النّظام التربوي، كما يجب أن تعتمد هذه المناهج على البنيويّة الاجتماعيّة. التي تحثّ على بناء المتعلّم معارفه بنفسه، وتكون العلاقة بين المواد علاقة تكاملية.

3-4- خصائص مناهج الجيل الثّاني: يتميّز منهاج الجيل الثّاني بميزات عديدة منها:

- «يتمحور المنهاج حول التلميذ ويجسّد خبراته كمشروع للحياة أو الإعداد لها.
- يميّن شخصية المتعلّم في جميع جوانبها الوجدانيّة والعقليّة والبدنيّة في شمول وتكامل واتّزان.
- يؤكّد على ضرورة توظيف المعلومات والمهارات والخبرات التي يكتسبها التلميذ في حياته اليوميّة الحاضرة والمستقبليّة.
- يهيئ الفرص لتنمية روح الإقدام الاكتشاف والاستقصاء والابتكار والقدرة على حسن الاختيار واتّخاذ المواقف وحلّ المشكلات الحياتية»².

من أهمّ ميزات مناهج الجيل الثّاني التي تتميّز بها عن المناهج التّقليدية، أنّها جعلت المتعلّم محوراً الرّئيسي وعملت على الإحاطة به في مختلف الجوانب، كما ألحّت على حسن استثمار المعلومات والمهارات وتوظيفها في حياته اليوميّة، ممّا تدفعه نحو الاكتشاف والإبداع في مختلف المجالات، كما تتضمّن قيماً متنوّعة تربطه ببيئته الاجتماعيّة.

فمناهج التّعليم المتوسّط مبنية على «المقاربة بالكفاءات التي تجعل العمليّة التعلّمية بناء متواصل متكاملًا وبعبارة أخرى، فإنّ التّلميذ يبني (بمساعدة الأستاذ وتوجيهه) معارفه بنفسه فترسخ، ويصقل قدراته بجهد فيتمكّن

¹ بوحفص بن كريمة: الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر: ضرورة أم خيار، ص24.

² الاستراتيجية التي تمكّن المتعلّم من بناء معارفه في وضعيات تفاعليّة ذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه (ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016، ص7).

² مديرية التعليم الأساسي: دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، دط، 2016، ص14-15.

من توظيفها في عملية التّواصل، وحلّ المشكلات التي تعترضه في المدرسة أوفي حياته الاجتماعية¹، جعلت المقاربة بالكفاءات هذه المناهج بناء منسجما من جهة وتضافر بين الأستاذ والتلميذ من جهة أخرى الذي دفعته إلى بناء معارفه بنفسه، وتوظيفها في التّواصل.

ونافلة القول انتقلت مناهج الجيل الأوّل إلى الجيل الثّاني نظرا للمستجدّات التي طرأت على النّظام التربوي عقب الإصلاحات الجديدة التي شهدتها نظام التّربية والتّعليم، فألبسته وشاح التّعديل والتّطوير ممّا دفعته بإحداث تغييرات على مستوى الطّرائق والمحتويات، حيث عملت إصلاحات مناهج الجيل الثّاني على تحسين نوعيّة التّعليم، فبزغت المناهج الحديثة لتلافي النّقائص التي شهدتها المناهج التّقليدية وتحسين العملية التّربوية واستجابة لمتطلّبات وحاجيات المجتمع، والجديد في هذه المنهاج ظهور مصطلحات جديدة من أجل تنمية كفاءة المتعلّم الشّفهية والكتابية من خلال توظيف ما اكتسبه من مهارات ومعارف.

¹ مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسّط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دط، 2013، ص7.

الفصل الأول: التداولية وعلاقتها

بالتواصل

في غمار الدرس اللساني الحديث وتطور الدراسات المعاصرة ظهر وافد جديد على الساحة اللسانية ألا وهو التداولية الذي لمع بريقه بعد تجاوزه الدراسات البنيوية التي انصبَّ اهتمامها على دراسة اللغة في ذاتها ولذاتها، حيث كانت تدرس النصّ باعتباره بنية مغلقة. وقد افتنى هذا التيار الجديد أثر الدراسات البنيوية فجعلها قاصرة لدراسة اللغة، فتجاوزت التداولية ذلك القصور الذي كان يشوب النصّ الأدبي، وأولت أهمية بالغة باستعمال اللغة في سياقات مختلفة، كما أعطت أهمية للمتكلّم والمتلقّي واهتمّت بمقاصد المتكلم وأقواله ومرجعية ملفوظه، ممّا ألبسته بعدا تواصليا، أدى باللغويين إلى الاهتمام بالتداولية التي وُصفت بأنّها سلّة مهملات تلتقط كلّ ماتركه العلوم الأخرى وجعلها وجهتهم في الدراسات اللسانية، ومحلّ اهتمامهم وتمكّنت من الجمع بين مختلف الحقول المعرفية، وتطبيقها على مختلف الخطابات.

تروم هذه المقاربة التداولية إلى تحقيق التّواصل في العملية التعليمية بين المتكلّم (المعلّم) والمتلقّي (المتعلّم)، فما هي التداولية وما علاقتها بالتّواصل؟

المبحث الأول: مفاهيم في التداولية

1- مفهوم التداولية: (Pragmatic)

يعدّ مصطلح التداولية من أهمّ المصطلحات التي لاقت استقطابا من طرف الدارسين والباحثين، هيمنت على الدراسات والبحوث اللسانية المعاصرة، فتميّزت عن غيرها بتعدّد مشاربها وجوانبها وتشعب منطلقاتها الفكرية، فتضاربت الآراء حول تعريفها، واستمدّت من علوم متعدّدة (اللسانيات، الفلسفة، علم الاجتماع) فأصبحت نقطة تقاطع، ومفترق طرق البحث الفلسفي ممّا أكسبها طابع الشّهرة والغنى، وهذا ما جاء به "فرانسواز أرمينكو **Françoise Armenco** «فالتداولية كبحث في قمة ازدهاره لم يتحدّد بعد في الحقيقة ولم يتمّ بعد الاتفاق بين الباحثين، فيما يخصّ تحديد افتراضاتها أو اصطلاحاتها... إلى أيّ حدّ تكون التداولية مفترق طرق غنيّة لتداخل اختصاصات اللسانيين، المناطقة، السيميائيين، الفلاسفة، السيكلوجيين، والسوسيولوجيين فنظام التقاطعات هو نظام للالتقاءات وللافتراقات»¹.

أ- التوظيف القرآني:

وردت لفظة التداولية في التّنزيل الحكيم في قوله تعالى ﴿وَتِلْكَ الْأَيَّامُ نُدَاوِلُهَا بَيْنَ النَّاسِ﴾، [سورة آل عمران، الآية 140].

¹ فرانسواز أرمينكو: المقاربة التداولية، تر: سعيد علوش، مركز الانماء القومي، الرباط، دط، 1986، ص10.

ومعنى ذلك «نديل عليكم الأعداء تارةً، وإن كانت العاقبة لكم لما لنا في ذلك من الحكم»¹.

وجاء في قوله تعالى ﴿كَيْ لَا يَكُونَ دُولَةً بَيْنَ الْأَغْنِيَاءِ مِنْكُمْ﴾، [سورة الحشر، الآية 7]، بمعنى «جعلنا هذه المصارف لمال الفيء لئلا يبقى مأكله يتغلب عليها الأغنياء ويتصرفون فيها، بمحض الشهوات والآراء، ولا يصرفون منه شيئاً إلى الفقراء»².

كما وردت في سورة البقرة في قوله تعالى ﴿وَلَا تَأْكُلُوا أَمْوَالِكُمْ بَيْنَكُمْ بِالْبَاطِلِ وَتُدْلُوا بِهَا إِلَى الْحُكَّامِ لِتَأْكُلُوا فَرِيقًا مِّنْ أَمْوَالِ النَّاسِ بِالْإِثْمِ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ﴾، [سورة البقرة، الآية 188]، بمعنى عدم أكل مال البعض بالحرام والإلقاء بأمرها للقضاة.

والتداولية في القرآن الكريم لا تخرج عن معاني الانتقال من مكان إلى مكان آخر، والتعاقب على أمر ما.

ب- التأسيس اللغوي:

ورد لفظ التداول في عدة معاجم فحاء في القاموس المحيط في مادة (دَوْل) «تَدَاوَلُوهُ: أَخَذُوهُ بِالْدَوْلِ وَدَوَالِيكَ، أَي: مُدَاوَلَةً عَلَى الْأَمْرِ، تَدَاوَلًا بَعْدَ تَدَاوُلٍ»³.

وورد كذلك في أساس البلاغة أصل مادة "دَوْل" إلى أنّ الجذر اللغوي مشتق من «الفعل الثلاثي "دَوْل"، دَالَتْ

الدولة، دَلَّتْ الْأَيَّامُ بِكَذَا، وَأَدَالَ اللَّهُ بَنِي فُلَانٍ مِنْ عَدُوِّهِمْ، جَعَلَ الْكَثْرَةَ هُمْ عَلَيْهِمْ...»⁴.

وقد جاء في مقاييس اللغة يدلّ على أصلين «أَحَدُهُمَا يَدُلُّ عَلَى تَحْوِيلِ شَيْءٍ مِنْ مَكَانٍ إِلَى مَكَانٍ، وَالْآخَرُ يَدُلُّ عَلَى ضَعْفٍ وَاسْتِرْحَاءٍ. أَمَّا الْأَوَّلُ فَقَالَ أَهْلُ اللَّغَةِ: انْدَالَ الْقَوْمُ، إِذَا تَحَوَّلُوا مِنْ مَكَانٍ إِلَى مَكَانٍ. وَمِنْ هَذَا الْبَابِ تَدَاوَلَ الْقَوْمُ الشَّيْءَ بَيْنَهُمْ: إِذَا صَارَ مِنْ بَعْضِهِمْ إِلَى بَعْضٍ، وَالِدَوْلَةُ وَالِدَوْلَةُ لُغَتَانِ. وَيُقَالُ بَلِ الدَّوْلَةُ فِي الْمَالِ وَالِدَّوْلَةُ فِي الْحَرْبِ، وَإِنَّمَا سُمِّيَ بِذَلِكَ مِنْ قِيَاسِ الْبَابِ؛ لِأَنَّهُ أَمْرٌ يَتَدَاوَلُونَهُ، فَيَتَحَوَّلُ مِنْ هَذَا إِلَى ذَلِكَ، وَمِنْ ذَلِكَ إِلَى هَذَا»⁵.

¹ أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي: تفسير القرآن العظيم، دار ابن حزم، ط1، 2000، ص403.

² المرجع نفسه، ص1850.

³ محمد الدّين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي: القاموس المحيط، مراجعة: أنس محمد الشامي وآخرون، دار الحديث، القاهرة، دط، 2008، ص577.

⁴ أبو القاسم حار الله محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري: أساس البلاغة تح: محمد باسل عيون السّود، الجزء الأول، ص303 مادة دول.

⁵ أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريّا: معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمّد هارون، ص314.

يستنتج من هذين التعريفين أنّ التداول ينحصر بين التحوّل والانتقال من حالة إلى حالة أخرى، أو من شخص إلى آخر بعدما كان ثابتاً ومستقرّاً أصبح متغيّراً.

وورد في معجم الصحاح «دَوَّلَ: الدَّوْلَةُ فِي الْحَرْبِ: أَنْ تُدَالَ إِحْدَى الْفِئَتَيْنِ عَلَى الْأُخْرَى؛ يُقَالُ: كَانَتْ لَنَا عَلَيْهِمُ الدَّوْلَةُ- وَاجْمَعُ الدُّوْلَ. وَالدَّوْلَةُ بِالضَّمِّ: فِي الْمَالِ؛ يُقَالُ صَارَ الْفَيْءُ دَوْلَةً بَيْنَهُمْ يَتَدَاوَلُونَهُ، يَكُونُ مَرَّةً لِهَذَا وَمَرَّةً لِهَذَا، وَالْجَمْعُ: دَوْلَاتٌ وَدُوْلٌ»¹.

وعليه ممّا سبق يتّضح أنّ المعاجم العربيّة لم تخرج عن معانٍ ودلالات:

- الانتقال والتغيّر والتحوّل من حالة إلى حالة أخرى.

- النّقل والدوران.

- قابلية التّغيير والتجديد سواء من شخص إلى شخص آخر أو من قوم إلى قوم آخر.

ج-التّحديد المفهومي:

نظراً لتعدّد مشارب التّداوليّة وتنوّعها يعسر القبض بتعريف جامع شامل لها، تعود كلمة (التّداولية) في أصلها الأجنبي «pragmatique» إلى الكلمة اللاتينية **pragmaticus**، العائد استعمالها إلى 1440م، وتتكوّن من الجذر (PRAGMA) ومعناه الفعل (Action) ثمّ صارت الكلمة مع اللاحقة تطلق على كلّ ما له نسبة إلى الفعل»².

تعدّدت المفاهيم والاتّجاهات للتّداولية لا يمكن حصرها، وكلّ تعريف يعكس وجهة نظر صاحبه، وتعدّ التّداولية جامعة لشظايا اللسانيات، فهي ليست سلّة مهمّلات كما يسمّيها البعض وإتّما عاجلت القضايا التي لم تتطرّق إليها اللسانيات فهي "جزءاً لا يتجزّأ من اللسانيات" أو أنّها «مذهب لساني يدرس علاقة النشاط اللغوي بمستعمليه»³، فالتداولية (pragmatics) «اتّجاه في الدراسات اللسانية، يعنى بأنّ التفاعل التخاطبي في موقف الخطاب، ويستتبع هذا التفاعل دراسة كل المعطيات اللّغوية، والخطابية المتعلقة بالتلفظ، وبخاصة المضامين،

¹ أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري: تاج اللغة وصحاح العربية، مراجعة: محمد محمد تامر وآخرون، ص394.

² نوارى سعودي أبو زيد: المنهج التّداولي في مقارنة الخطاب المفهوم والمبادئ والحدود، دار المنظومة، فصول، مصر، العدد77، المجلد77، 2018، ص122.

³ عامر خليل الجرحّاح: الإجراءات التداولية التّأثيرية في التراث البلاغي العربي بين التّأويل والحجاج والإنجاز، دار سنابل، تركيا، ط1، 2009، ص45.

والمدلولات التي يولدها الاستعمال في السياق»¹، يهتم هذا الاتجاه بدراسة المعطيات اللغوية ومجالات استعمالها في السياق، وما ينتج عنها من معان ومدلولات.

وفي نفس السياق عُرِّفت التداولية بأنها «حقل لساني يهتم بالبعد الاستعمالي أو الإنجازي للكلام، ويأخذ بعين الاعتبار المتكلم والسيّاق، وإذا كان التركيب يبحث العلاقة بين الدوال فيما بينها، والدلالة تبحث العلاقة بين الدوال ومراجعها، فإنّ التداوليات تبحث العلاقة بين الدوال ومستعملها»²، اهتمّت التداولية بالجانب الاستعمالي للكلام وموقعه في السياق.

ويتبين أنّها «فرع لساني يعنى بدراسة التواصل communication بين المتكلم والمتلقّي، أو بمعنى آخر يُعنى بدراسة الرموز التي يستخدمها المتكلم في عملية التواصل، والعوامل المؤثرة في اختيار رموز معينة دون أخرى، والعلاقة بين الكلام وسياق حاله، وأثر العلاقة بين المتكلم والمخاطب على الكلام، وهذا ما يعرف بـ (Pragmatics) البراجماتية أو التداولية»³.

كذلك عرّف "جاك موشلار Jaque moeschler وآن ريبول Anne Reboul" التداولية بأنها «دراسة استخدام الاستعمال اللغوي بدلا من دراسة النظام اللساني»⁴، عند البنيويّة. فالتداوليّة تسعى إلى دراسة التواصل بين المرسل (المتكلم) والمرسل إليه (المتلقّي) وتفسير الرموز التي يرسلها المتكلم للمتلقّي.

لعلّ أقدم تعريف للتداولية يعود للفيلسوف الأمريكي "تشارلز موريس Charles Morris" سنة 1938 حين قال «إنّ التداولية تعني مجموعة من البحوث اللغوية التي تدرس جانب الاستعمال اللغوي، بحيث تكون دراسة منطقية، تهتمّ بالتلاؤم بين التعبيرات الرمزية والسيّاقات اللفظية والمقامية، وهذا ما جنح إليه أكثر اللغويين في العصر الحديث»⁵، فموريس استحضر في هذا التعريف أن يكون هناك تناسب وتوافق بين التعبيرات الرمزية والسيّاقات اللفظية والمقامية، كما استخدم التداولية كفرع من فروع السيميائية وهي:

¹ أحمد فهد صالح شاهين: النظرية التداولية وأثرها في الدراسات النحوية المعاصرة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2015، ص10.

² إدريس مقبول: الأفق التداولي، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2011، ص8.

³ نادية رمضان النجار: الاتجاه التداولي والوسيط في الدرس اللغوي، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، ط1، 2013، ص9.

⁴ Moechler(J.) et Reboul(A.), Dictionnaire encyclopédique de pragmatique, Paris: Le Seuil 1994, P17.

⁵ محمد محمود السيد أبو حسين: الدرس التداولي في ضوء علم اللغة الحديث، مكتبة دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2010، ص6.

«1- علم التراكيب **syntactics** أو **syntax**: وهو يعنى بدراسة العلاقات الشكلية بين العلامات بعضها مع بعض.

2- علم الدلالة **semantics**: وهو يدرس علاقة العلامات بالأشياء التي تدل عليها، أو تحيل إليها.

3- التداولية: وتهتم بدراسة علاقة العلامات بمفسريها»¹، فالتداولية اعتبرها موريس بأنها تختص بدراسة العلامات وعلاقتها بما تحيل إليه، لكن لم يحدّد طبيعة هذه العلامات.

وفي نفس الشأن عرّفها "فيليب بلانشيه **Flip Blanchet**" «بأنّها الدراسة التي تعنى باستعمال اللّغة، وتهمّ بقضية للتلاؤم بين التعبيرات الرمزية والسياقات المرجعية والمقامية والحديثية والبشرية»²، وهذا التعريف يدلّ على أنّ التداولية ذات أصول سيميائية.

كما عرّفها "آن ماري ديير **Anne Marie Dyer**" و"فرانسواز ريكاناتي **françoise recanati**" بقولهما «التداولية هي دراسة استعمال اللّغة في الخطاب»³، فلا يتحدّد معنى التداولية إلّا من خلال السياق. ووردت في "القاموس الموسوعي" لـ"جاك موشلر وآن ريبول" بأنّها «دراسة استعمال اللّغة مقابل دراسة النظام اللّساني الذي تعنى به تحديدا اللّسانيات»⁴، أي تُعنى بدراسة اللّغة حال الاستعمال. وتعنى «بدراسة المعنى كما أبلغها المتكلم (أو الكاتب) وتفسيرها من قبل المستمع (أو القارئ)»⁵، فهي قائمة على العلاقة بين المتكلم والمستمع وما يدور بينهما من استعمال اللّغة.

قد حدّد "فان دايك **van dick**" التداولية باحصرها في الأفعال الكلامية بقوله «تختص البراجماتية بوصفها علما بتحليل الأفعال الكلامية ووظائف منظوقات لغوية وسماتها في عمليات الاتصال بوجه عام»⁶، حصر التداولية في دراسة الأفعال الكلامية في عمليات التواصل.

انتقل مصطلح التداولية من الفكر الغربي حتى العرب فتمّ ترجمة هذا المصطلح إلى عدّة مقابلات باللّغة العربية من أشهرها: تداولية، تداوليات، برغماتية، نفعية... ومن الجهود البارزة عند العرب نجد "طه عبد الرحمن" فقد كان

¹ محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، دط، 2002، ص9.

² نادية رمضان النجار: الاتجاه التداولي والوسيط في الدرس اللغوي، ص9.

³ نعمان بوقرة: المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، القاهرة، دط، 2003، ص166.

⁴ جاك موشلر -آن ريبول: القاموس الموسوعي للتداولية، دار سينترا، دط، 2010، ص21.

⁵ George Yule, Pragmatics, oxford Introductions to Language Study, oxford university press, p3.

⁶ تون ا. فان ديك: علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، تر: سعيد حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب، القاهرة، ط1، 2001، ص114.

السبّاق إلى توظيف مصطلح التداولية كمقابل للمصطلح الغريبي (براغماتي)، وحدّد دلالة التداوليات بأنّها «الدراسات التي تختص بوصف وتفسير العلاقات التي تجمع (الدّوال) الطّبيعية، و(مدلولاتها) وبين (الدالين) بها»¹، فطه عبد الرحمن اختار المصطلح الأنسب والمقابل للتداولية وهو البراغماتية، والتي تتمثّل مهمّتها في الجمع بين الدّوال ومدلولاتها. وذلك لأنّه «يوفي المطلوب حقّه، باعتبار دلالاته على معنيي "الاستعمال" و"التفاعل" معا ولقي منذ ذلك الحين قبولا من لدن الدّارسين الذين أخذوا يدرجونه في أبحاثهم»²، ويشير هذا المصطلح إلى ما هو مطابق للحقيقة.

كما نجد "مسعود صحراوي" عرّفها كذلك في كتابه "التداولية عند العرب" «فالتداولية ليست علما لغويّا محضًا، بالمعنى التقليدي، علمًا يكتفي بوصف وتفسير البنى اللغوية، ويتوقّف عند حدودها أشكالها الظاهرة، ولكنّها علم جديد للتواصل يدرس الظواهر اللغوية في مجال الاستعمال، ومن ثمّ جديدة بأن تسمّى "علم الاستعمال اللغوي"»³، فهي لم تقتصر على دراسة اللّغة والعلاقة بينها وبين مستعملها فقط بل تجاوزت ذلك إلى وظيفتها التّواصلية ومجالات استعمالها المختلفة.

المقصود بالتداولية عند "تمام حسّان" في قوله «المقصود بالتداولية دلالة عناصر الموقف الذي حدث فيه الكلام، من متكلّم وسامع ونص وما قيل ومن أثر تركه في بيئة الاتّصال ونحو ذلك. كلّ أولئك يعين على فهم دلالة النص ويتحمّم الاعتماد به عند محاولة فهم ما قيل»⁴، فتعريف تمام حسّان قرن فهم دلالة النصّ بأحداث ومجريات الكلام بين المتكلّم والمتلقّي وأثر ذلك في عمليّة التواصل.

ربط "بهاء الدين محمد مزيد" التداولية بالتواصل حين قال «هي دراسة اللّغة قيد الاستعمال أو الاستخدام، بمعنى دراسة اللّغة في سياقاتها الواقعية، لا في حدودها المعجميّة، أو تراكيبيها التّحوية. هي دراسة الكلمات والعبارات والجمل كما نستعملها ونفهمها ونقصد بها في ظروف ومواقف معيّنة، لا كما نجدّها في القواميس والمعاجم»⁵، حيث ركّز في تعريفه على البعد التّواصلية للّغة في مواقف حياتيّة معيّنة.

¹ بلقيس الكبسي: مفهوم التداولية نشأتها روادها أهميتها مبادئها ومهامها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، المغرب، دط، ص 351.

² طه عبد الرحمن: في أصول الحوار وتحديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2000، ص 28.

³ مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة "الأفعال الكلاميّة" في التراث اللساني العربي، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط1، 2005، ص 6.

⁴ تمام حسّان: اجتهادات لغوية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2007، ص 252-253.

⁵ بهاء الدين محمد مزيد: تبسيط التداولية من أفعال اللّغة إلى بلاغة الخطاب السياسي، شمس للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2010، ص 18.

استنادا إلى ما سبق التداولية شديدة الاتساع فمنها اللغوية ومنها الاجتماعية ومنها التطبيقية التي تهتم بمشاكل التواصل، فالتداوليات تهتم «بكل أشكال التفاعل الاجتماعي، والتفاعل الخطابي، ودراسة المعطيات اللغوية والخطابية المتعلقة بالتلفظ... إنها تهتم بالعملية التواصلية في كل أبعادها النفسية والاجتماعية والإيدولوجية، ودراسة العلاقة بين اللغة والسياق»¹، فهي توجه بحث في اللغة ويسعى إلى اكتشاف غايات ومقاصد الكلام باعتباره «فرع من اللغة يبحث في كيفية اكتشاف السامع مقاصد المتكلم **speaker intentions** أو هو دراسة معنى المتكلم **speaker meaning**»²، فمثلا أنا جائع قد يقصد به أحضر لي طعاما أو هل يوجد الطعام والأكل.

بناء على ذلك فالتداولية تُعنى باستعمال اللغة بعدما كانت ثابتة في الدراسات السابقة فجعلت منها مادة ديناميكية، فاهتمت بحديثات وملازمات اللغة وبمجالات استعمالها وسياقاتها المختلفة بين المتكلم والمتلقي، كما اهتمت باستعمال اللغة في إطار التواصل.

2- نشأة التداولية:

يعود أول ظهور للتداولية عند الغربيين أمثال أوستين **Austin** وسورل **Sorrel** ثم انتقلت عند العرب عن طريق ترجمة المصطلح الأجنبي **pragmatique** إلى العربية "التداولية"، وكانت بدايات ظهورها عند النحاة والأصوليين ثم تناولها في العصر الحديث كل من طه حسين وأحمد المتوكل في كتابه "النظرية الوظيفية". وهذا ما سنتناوله في هذا العنصر بداية بنشأة التداولية عند الغربيين ثم التنظير لإرهاصاتها في الدرس اللغوي التراثي العربي.

1-2- عند الغرب: لقد امتدت جذور التداولية من الفلسفة الغربية حيث «نشأ البحث اللساني الغربي في كنف الفلسفة النظرية، وظلّ اللسان مرتبطا بها حتى العصر الحديث (في القرن التاسع عشر)، الذي استقلّ فيه الدرس اللساني عن فروع المعرفة الأخرى (الفلسفة والمنطق وعلم النفس وعلم الاجتماع)، وكانت للبدايات الفلسفية الأولى في حقل التحليل المنطقي أكبر الأثر في تحديد الأبعاد الجديدة لفلسفة القرن العشرين، وقد تأثرت الفلسفة الحديثة بمناهج العلوم الطبيعية، فنشأت تيارات فلسفية جديدة ذات طابع تجريبي، ومنها *الفلسفة التحليلية»³،

¹ حافظ إسماعيلي علوي: التداوليات علم استعمال اللغة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2014، ص3.

² محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص12.

*تتميز الفلسفة التحليلية بإحابتها عن أسئلة (أو بردها) من خلال إيضاحها للغة التي صيغت فيها هذه الأسئلة من أجل ذلك يصر إلى تحليل العبارات المركبة وردها إلى عناصر أكثر سهولة وأكثر تأسيسا. كما يصر إلى فحص دلالات المفاهيم والقضايا هذا إلى جانب تفحص مضمون النص الذي استخدمت فيه. يهدف التحليل إلى البحث عن أسس البرهان وعن تحديد شكل صلاحيته (ينظر، بيتر كوزنمان وآخرون: أطلس الفلسفة DTV، ترجمة: جورج كتورة، المكتبة الشرقية، ط1، 1991، ص219).

³ محمود عكاشة: النظرية البراهمية اللسانية دراسة المفاهيم والنشأة والمبادئ، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2013، ص43.

التي كانت السبب الرئيسي في نشوء التداولية؛ لأنها حاولت وضع تيار جديد يقوم على معايير منطقيّة، فكان أول ظهورها في القرن العشرين « ويُعزى هذا التقدّم إلى جهود الباحثين الذين كان لهم باعٌ طويل في هذا التطوّر، وكان من ثمار هذا التطوّر ميلاد (الجمعية التداولية العالمية). وفي معترك هذا التطوّر، ظلّت التداولية ذات وجهة فلسفية توجّهها الممارسات الفلسفية، ولكنها شهدت تحوّلًا تدريجيًا كحقل لساني، والإبقاء على كينونتها العلميّة في معالجة المعنى اليومي. ورأى بعض الباحثين أنّ المذهب الذرائعي هو أحد مصادر التداولية، وأصل التسمية يعود إلى مُنظّرَي السيمياء»¹، وهذا ممّا يدلّ على أنّ التداولية انبثقت في حُضن الفلسفة وشهدت تطوّرًا ملحوظًا عند الغربيين. فالتداولية تيار وتوجّه لساني ينحدر من أصول فلسفيّة، وبزغ عند الباحثين والعلماء الغربيين.

وعليه فإنّ الفلسفة التحليلية «قد حدّدت لنفسها مهمّة واضحة منذ تأسيسها، ألا وهي إعادة صياغة الإشكالات والموضوعات الفلسفيّة على أساس علمي، فأدارت ظهرها منذئذٍ للمنهج الذي اتّبعته الفلسفة الكلاسيكيّة (المتافيزيقيّة والطبيعيّة) ويتمثّل ذلك الأساس العلمي في اللّغة»²، فبالرغم من ظهور التداوليّة حديثًا في ساحة الدرس اللّساني إلاّ أنّه لا يعني أنّها ليس لها جذور قديمة.

من الفلاسفة الذين كان لهم باعٌ طويل وفضل في ظهور هذا التيار اللّساني الجديد نجد منهم:

أ-بيرس: Charles Senders Peirce

يعتبر الفيلسوف والسيميائي "تشارلز سنדרس بيرس Pierce" من «الأوائل الذين أحدثوا تطوّرًا في المجال اللّساني والفلسفي، حيث ارتبطت عنده التداولية بالمنطق، ثم بالسيموثيقا وارتبطت كذلك بميدان المعرفة والمنهج العلمي، فقد ظهرت ملامح التداولية الأولى مع ظهور مقالة "كيف نجعل أفكارنا واضحة" عام 1878 وقد تساءل بيرس متى يكون للفكرة معنى، ودرس الدليل وعلل إدراكه بواسطة التفاعل الذي يحدث بين الذوات والنشاط السيميائي، فالتداولية بهذا المنظور هي نقل للواقع ووسيلة من وسائل المعرفة والاتصال، ومنهج لجميع ميادين المعرفة، ولذلك رأى بيرس أنّ بالتحديد التداولي تتحدّد العلامة اللّسانية بحكم استعمالها في تنسيق مع علامات أخرى من طرف أفراد جماعة معيّنة، فللعلامة اللّسانية علاقة بظروف استعمالها ومحيطها»³، فربط بيرس

¹ بلقيس الكبسي: مفهوم التداولية نشأتها روادها أهميتها مبادئها ومهامها، ص358.

² مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة "الأفعال الكلاميّة" في التراث اللساني العربي، ص20.

³ عبد الحكيم سحاليّة: التداولية، مجلة المخبر-أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، قسم الأدب العربي، جامعة بسكرة، جامعة الطارف، ص10.

التداولية بعلم العلامات؛ لأنها تهتمّ بظروف الاستعمال والمحيط. فكانت الانطلاقة الفعلية للتداولية مع بيرس الذي راودته فكرة المعنى للعلامة اللسانية.

ب- موريس : Charles Morris

من مؤسسي ومنظري التداولية الباحث "تشارلز موريس" « الذي اعتبر التداولية جزءا من السيميائية عند تمييزه لثلاثة فروع لهذه الأخيرة وهي، علم التراكيب، وعلم الدلالة، والتداولية، ولقد نبّه موريس إلى علاقة العلامة بمستعملها وطريقة توظيفها وأثرها في المتلقين، ونبّه إلى علاقة الرموز بمؤوليتها، وكلّ هذه الفروع مرتبطة ببعضها ارتباطا وثيقا، فالتداولية تدرس كيفية تفسير المتلقي للعلامة»¹، فموريس فسّر التداولية انطلاقا من كيفية تفسير المتلقي للعلامة، باعتبار التداولية جزءا من السيميائية.

ج- فينجنشتاين : Wittgenstein

إنّ فكر "فينجنشتاين" «متأثر بالفلسفة والمنطق، وقد حاول الإسهام في حقل اللّغة، وإيجاد لغة مثالية تتطابق والفكر الفلسفي، لكنّه سرعان ما عدل عن ذلك واتّجه إلى دراسة اللّغة العادية، وتعتمد هذه الفلسفة على ثلاثة مفاهيم أساسية هي: الدلالة، القاعدة، ألعاب اللّغة»²، ففينجنشتاين حاول تحديد التداولية انطلاقا من تأثره بالفلسفة والمنطق.

وجعل التداولية «اسم جديد لطريقة قديمة في التفكير، بدأت معاملها تظهر في التفكير الفلسفي على يد سقراط ثم تبعه أرسطو والرواقيون بعد ذلك... ثم توسّعت في العقود الثلاثة الأخيرة تغذيها جملة من العلوم، أهمها الفلسفة التحليلية»³.

يستنتج من هذه الدراسات أنّ التداولية ظهرت عند الغربيين كتيار لساني، وقد كان للفلسفة التحليلية الفضل في ظهورها بفضل أعمال أوستين وسورل اللذين ساهما في تطوير العمل اللغوي «حيث طوّرا من وجهة نظر المنطق التحليلي مفهوم العمل اللغوي»⁴، فنشأت التداولية في مناخ فلسفي محض.

¹ عبد الحكيم سحالية: التداولية، ص 11.

² محمد محمود أبو حسين: الدرس التداولي في ضوء علم اللغة الحديث، ص 8.

³ نعمان بوقرة: الخطاب الأدبي ورهانات التأويل قراءات نصية تداولية حجاجية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2012، ص 70.

⁴ المرجع نفسه، ص 8.

من هنا يمكن القول أنّ التداولية برزت عند الغرب «في الولايات المتحدة وإنجلترا، بسبب الدور الذي لعبته الاتجاهات التحليلية في الفلسفة، ومن جهة أخرى كردّ فعل للاتجاه التوليدي الذي كان متمسكا باستقلالية التركيب في صورة محضة»¹، ويصطلح على التداولية أيضا البراجماتية وهذا ما أطلقه بيرس «لقد ساهمت المرحلة الفلسفية من تاريخ الفكر البراجماتي، وخاصة مذهب إليه الفيلسوف، والعالم الأمريكي تشارلز بيرس من ربط بين "الدال" و"المدلول"، وبين مستخدم تلك الدوال للوصول إلى الحقيقة الفعلية، من خلال تفاعل عملي بين الدوال وآثارها الحسية في تأسيس البراجماتية اللغوية، على يد الفيلسوف الأمريكي "تشارلز موريس Charles Morris" فقد استخدم البراجماتية سنة 1938»².

فالتداوليات وجدت «بوادر قيامها في تأملات بعض الباحثين الذين اهتموا منذ أمدٍ بعيد بآثار الخطاب في المتخاطبين... نشأت في حُضن الفلسفة هي قبل كلّ شيء محاولة للإجابة عن أسئلة من قبيل: ماذا نفعل حين نتكلّم؟ ماذا نقول بالضبط؟»³، أيّ الهدف الذي جاءت التداولية لتحقيقه هو كيفية تلقي المتلقي الخطاب وآثاره في التواصل والإجابة على عدّة أسئلة من بينها: ما أثر الخطاب على المتلقي؟

استخلاصا لما سبق لقد كان مسار التداولية حافلا بالدراسات حولها فظهرت في كنف التيارات الفلسفية على يد مجموعة من المفكرين والمؤسسين، فكان أول ظهور لها على يد تشارلز موريس من خلال تقسيمه للشيء (semiotics) إلى ثلاثة فروع (علم التراكيب وعلم الدلالة، والتداولية pragmatics) مما يدلّ على أنّها جزء من السيميائية، وهتمّ بمعالجة علاقة العلامات بمسئليتها، وجاء بمصطلح البراجماتية كبديل للتداولية الفيلسوف الأمريكي بيرس من خلال مقال نشره سنة 1878 تحت عنوان "كيف نجعل أفكارنا واضحة". ومن أهمّ الرؤفد التي ساهمت في ظهورها الفلسفة التحليلية التي تعدّ الحاضن الأول للتداولية عند الغرب، كما يعدّ المذهب البراجماتي من أهمّ مصادر التداولية، إلى جانب الفلسفة التحليلية.

2-2- عند العرب:

أ- في الدرس التراثي العربي: بدأت بوادر التداولية في التراث اللغوي العربي انطلاقا من «الاهتمام ببعض الجوانب التي تعدّ اليوم من أهمّ المبادئ التي تأسست عليها اللسانيات التداولية، حيث اهتمّ الدارسون القدماء

¹ محمد محمود أبو حسين: الدرس التداولي في ضوء علم اللغة الحديث، ص 9.

² أحمد فهد صالح شاهين: النظرية التداولية وأثرها في الدراسات النحوية المعاصرة، ص 7.

³ حافظ اسماعيل علوي: التداوليات علم استعمال اللغة، ص 17.

بدراسة النص بوصفه خطاباً متكاملًا، متجاوزةً بذلك مجرد وصف البنية والشكل التحويلي وكلّ ماله علاقة بعملية التواصل اللغوي كما اهتمّوا بمعيار الصدق والكذب ومطابقة الخطاب لواقع وعدمه، كما اهتمّوا بمراعاة المقام لمقتضى الحال»¹، وقد اهتمّت هذه الأعمال ببعض «المسائل التداولية نحو قضية المقام، والسياق والتأويل ومقتضى الحال وقواعد استعمال اللغة لدى المتكلمين، ودورهم في عملية التبليغ والإفهام»²، فكان محلّ اشتغال العرب النصّ وعلاقته بعملية التواصل اللغوي، وقضايا المقام والسياق ومقتضى الحال.

نجد أنّ الدراسات العربية للغة لها علاقة بالتداولية، ويتبيّن ذلك من خلال جهود القدماء:³

- أنّ التكلم يتمّ لغايات وأهداف أو إشباع حاجات أو الحصول على فائدة.

- تستعمل اللغة للأغراض والمآرب ذاتها.

- يضيف المتحاورون على الملفوظات دلالات أخرى غير ظاهرة.

- لا تغفل البلاغة العربية ذلك بل إنّها تعتمد مبدأ "الكلّ مقام مقال".

ذاع صيت التداولية عند العرب في مناخ فلسفي حيث «إنّ النخاة والفلاسفة المسلمين، والبلاغيين والمفكرين مارسوا المنهج التداولي قبل أن يذيع صوته بصفته فلسفة وعلمًا، رؤية وأبجائها أمريكيًا وأوربيًا، فقد وظّف المنهج التداولي بوعي في تحليل الظواهر والعلاقات المتنوعة»⁴.

ومن أهمّ مصادر التفكير التداولي اللغوي عند العرب «علم البلاغة، علم النحو، والتقد والخطابة، إضافة إلى ما قدّمه علماء الأصول الذين يمثلون - إلى جانب البلاغيين- أبجائها فريدا في التراث العربي، يربط بين الخصائص الصورية للموضوع وخصائصه التداولية... وغيرها من المجالات الأخرى التي تتعدّى مجال التداولية المحدّد في الجانب اللسان»⁵.

¹ حمزة لكحل: تداولية الحجاز في كتاب نوح البلاغة للإمام علي رضي الله عنه، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2019، ص14.

² المرجع نفسه، ص14.

³ خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، ط1، 2009، ص138.

⁴ خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، ص140.

⁵ المرجع نفسه، ص140.

لقد استخدم اللغويون العرب مصطلحي الحال ومقتضى الحال، وعرفوا البلاغة بأنها «بلاغة الكلام هي مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته»¹، وقد مهّد لذلك من خلال التنظير لها عند الجاحظ وأبي هلال العسكري وغيرهم وجاءوا بمصطلح المقام من خلال أحداث الكلام ومقتضياته.

الأفكار التداولية ليست وليدة العصر الحديث، حيث نجد ملامح التداولية عند مجموعة من البلاغيين والنحاة الأصوليين الذين بحثوا في ظاهرة الأفعال الكلامية ضمن «نظرية الخبر والإنشاء كمرعاة قصد المتكلم وغرضه، وكمراعاة السياق اللغوي وغير اللغوي وتحكيمه في الدلالات»².

فالعرب لهم الأسبقية في ظهور التداولية؛ لأنهم كانوا يمارسون أفكارها في أعمالهم وتوصلوا إلى المقام من خلال الكلام ولهم جهود بارزة في هذا المجال ف«لم يكن العرب تابعين للغرب في مجال الدراسات التداولية، إنما كان لهم مجال الريادة والسبق، فقد أخذوا يخللون الأساليب اللغوية، وتوصلوا إلى نظرية المقاماتية أو المقام، لأنّ الكلام يختلف من شخص لآخر، بل يختلف من نفس الشخص إذا تغيّر حاله وحال من يلتقي منه الكلام»³. فالعرب كذلك كانت لهم جهود بارزة في الدرس التداولي من خلال تحليل البنى اللغوية والتأسيس لنظرية أفعال الكلام مراعين في ذلك تناقل الكلام من حال إلى حال.

مما يؤكّد أسبقية العرب في الدراسات التداولية ما ذكره الدكتور **البدراوي زهران** من أنّ «الفصل السابع من الكتاب الثاني لخطابة أرسطو وعنوانه ملاءمة الأسلوب ألصق بما يسمّيه علماء البلاغة مطابقة الكلام لمقتضى الحال. ويرى أنّ للعرب الفضل في دقّة المصطلحات التي وضعوها، وكذلك اختيار الشواهد من كلامهم. وابن قتيبة يرجع إليه السبق أيضا في قضية التواصل الأدبي في كتابه الشعر والشعراء من خلال حديثه عن تهيئة المخاطب نفسيا، ليتقبّل ما يقصده الخطاب والانفعال به انفعالا ظاهرا»⁴.

ب- التداولية عند العرب المعاصرين: أمّا عند العرب المعاصرين فقد ظهرت جهود بارزة في الحقل التداولي من خلال جهود الباحثين العرب أمثال **طه عبد الرحمن** و**مسعود صحراوي** و**أحمد المتوكّل** و**خليفة بوجادي**، ومن الأعمال التي قام بها الباحثون العرب كانت عبارة عن نقل لمصطلح التداولية وترجمته من بينهم الفيلسوف

¹ عبد الفتاح عبد العليم البركاوي: دلالة السياق بين التراث وعلم اللغة الحديث - دراسة تحليلية للوظائف الصوتية والبنوية والتركيبية في ضوء نظرية السياق، دار المنار، دط، دت، ص 29.

² مسعود صحراوي: الأفعال الكلامية عند الأصوليين دراسة في ضوء اللسانيات التداولية، مجلة اللغة العربية، العدد العاشر، ص 188.

³ محمد محمود السيد أبو حسين: الدرس التداولي في ضوء علم اللغة الحديث، ص 9.

⁴ حافظ اسماعيل علوي: التداوليات علم استعمال اللغة، عالم الكتب الحديث، ص 10.

المغربي "طه عبد الرحمن" الذي يعود الفضل له في ظهوره «في العالم العربي وانتشاره بين اللغويين، فيشير الدّارس في هذا الصّدّد إلى أنّ أوّل المؤسّسين العرب للدّرس التّداولي في العصر الحديث هو الدكتور طه عبد الرحمن، وذلك بوضعه مصطلح التّداولية مقابل المصطلح الأجنبي المترجم **pragmatics** وذلك عام 1970م»¹.

وُضِع مصطلح التّداولية كمقابل للبراغماتية الذي كان يهتمّ بالعملية التّخاطبية وطرفي التّخاطب (المتكلّم والمتلقّي) من أجل الوصول إلى التّبليغ وقد أشار إلى ذلك في كتابه "اللّسان والميزان أو التّكوثر العقلي" «ولما كان التّخاطب يقتضي اشتراك جانبيين عاقلين في إلقاء الأقوال وإتيان الأفعال، لزم أن تنضبط هذه الأقوال بقواعد تحدّد وجوه فائدتها الإخبارية أو قل فائدتها التّواصلية، نسمّيها بقواعد التّبليغ، علماً بأنّ مصطلح التّبليغ موضوع للدلالة على التّواصل الخاص بالإنسان»².

فالتّداولية ظهرت من خلال تحليل الأساليب اللّغوية عند اللّغوي والمفكّر العربي "طه عبد الرحمن" فاقترح مصطلح التّداولية بديلاً للبراغماتية، حيث عرّف التّداوليات بأنّها «الدراسات التي تختصّ بوصف - وإن أمكن بتفسير - العلاقات التي تجمع بين "الدوال" الطبيعية و"مدلولاتها" وبين "الدالين بها»³.

كما أشار طه عبد الرحمن إلى ذلك في قوله «فالتّداول عندنا متى تعلّق بالممارسة التّراثية، هو وصف لكل ما كان مظهراً من مظاهر التّواصل والتّفاعل بين صانعي التّراث من عامّة النّاس وخاصّتهم، كما أنّ المجال في سياق هذه الممارسة، هو وصف لكل ما كان نطاقاً مكانياً وزمانياً لحصول التّواصل والتّفاعل. فالمقصود ب"مجال التّداول" في التّجربة التّراثية، هو إذن محلّ التّواصل والتّفاعل بين صانعي التّراث»⁴.

ومن هذا المنطلق فقد ربط طه عبد الرحمن مجال التّداول بالتّفاعل والتّواصل بين صانعي التّراث، ولهذا قسّم أسباب التّواصل والتّفاعل إلى:

أ- الأسباب اللّغوية: يتحقّق التّفاعل والتّواصل بين المتكلّم والمتلقّي عن طريق اللّغة باعتبارها الأداة النّاقلة إذ «لا يخفى على أحد أنّ اللّغة أداة من أقوى الأدوات التي يستخدمها المتكلّم لتبليغ مقاصده إلى المخاطب وللتأثير فيه

¹ حافظ اسماعيل علوي: التّداوليات علم استعمال اللّغة، عالم الكتب الحديث، ص 10-11.

² طه عبد الرحمن: اللسان والميزان أو التّكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1998، ص 237.

³ طه عبد الرحمن: في أصول الحوار وتحديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 2000، ص 28.

⁴ طه عبد الرحمن: تجديد المنهج في تقويم التّراث، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، دت، ط2، ص 244.

بحسب هذه المقاصد، وبقدر ما تكون هذه الأسباب مألوفة للمخاطب وموصولة بزاده من الممارسة اللغوية فهما وعملا يكون التبليغ أفيد والتأثير أشد¹.

ب- الأسباب المعرفية: كما أنّ المعرفة بما يتم تناقله يحقق التفاعل ف «لا يخفى كذلك أنّ ما يتناقله المتخاطبون بواسطة لغتهم وما يتعاملون به بموجب عقيدتهم هو جملة مضامين دلالية وطرق استدلالية تتوسّع بها المدارك العقلية في أنفسهم كما تنفتح بها آفاق العالم من حولهم»².

وقد حدّد أحمد المتوكّل مصادر التداولية عند العلماء العرب من النحو والبلاغة وذلك من خلال «أنّ إنتاج اللغويين العرب القدماء، إذا اعتبر في مجموعه (نحوه وبلاغته وأصوله وتفسيره)، درس لغويّ "وظيفي" يشكّل مرحلة من أهمّ مراحل تطوّر المقاربات الوظيفية في الفكر اللساني»³.

أما مسعود صحراوي فقد أشار إلى التداولية واعتبرها ترجمة «للمصطلحين: المصطلح الإنجليزي

pragmatics بمعنى هذا المذهب اللغوي التواصلية الجديد... والمصطلح الفرنسي **la pragmatique** بنفس المعنى، وليس ترجمة لمصطلح **le pragmatisme** الفرنسي، لأن هذا الأخير يعني الفلسفة التفعيلية الذرائعية، أمّا الأوّل فيراد به هذا العلم التواصلية الجديد الذي يفسّر كثيرا من الظواهر اللغوية»⁴، وهنا تجدر الإشارة إلى التفريق بين المذهب الفلسفي الذرائعي والتيار اللساني التداولي، فالتداولية ترجمة لمعنيين ففي المجال الفلسفي يعنى بها الذرائعية **pragmatisme** أمّا في المجال اللساني التداولية **pragmatics**.

فاهتمّ معظم الباحثين بيزوغها عند العرب والتي تمثّلت في أفعال الكلام، ومن بين هؤلاء الباحثين نجد "خليفة بوجادي" الذي أشار إلى ذلك بقوله «إنّ الحديث عن موضوع اللسانيات التداولية في التراث العربي... ضروري لبيان الامتدادات المعرفية للمدونة العربية، وتقديم جانب من الأفكار الرائدة التي عرضها علماء العربية قديما، وإن لم تكن تحظى بالاحتفاء أحيانا من لدن بعض الدارسين، احتفاءهم بكلّ وافد حديث من المقولات الغربية»⁵، فالتراث العربي يشتمل على أفكار التداولية.

¹ طه عبد الرحمن: تجديد المنهج في تقويم التراث، ص 245.

² المرجع نفسه، ص 245.

³ أحمد المتوكّل: اللسانيات الوظيفية مدخل نظري، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 1987، ص 12.

⁴ مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة "الأفعال الكلامية" في التراث اللساني العربي، ص 15.

⁵ خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، ص 138.

بدأت معالم وإرهاصات التداولية في الدرس اللساني العربي القديم على شاکلة دراسات نظرية عند الجاحظ وأبي الهلال العسكري وابن قتيبة وغيرهم. أما في الدرس اللساني الحديث فقد برز هذا العلم عند المفكر العربي طه عبد الرحمن الذي حدّد مصطلح التداوليات بدلا من البراغماتية.

3- درجات التداولية: وتدرج وفق مستويات السّياق التي تميّزت بالثراء تتمثّل فيما يلي:

3-1- تداولية من الدرّجة الأولى:

رکّزت هذه الدرّجة على دراسة الرموز الإشاريّة ويقصد بها الإشاريّات (الصّمائر، أسماء الإشارة...) التي لا يتحدّد معناها خارج السّياق، ولذلك «عكف الدّارسون في هذا المستوى، على دراسة البصمات التي تشير إلى عنصر الدّاتية في الخطاب، فهم يدرسون الأقوال والصّیغ التي تتحلّى مرجعيتها ودلالاتها في سياق الحديث، وهي تعتبر أقوالا مبهمّة إذا درسناها خارج السّياق، وتتناول هذه الدّراسة نظريات التلقّظ»¹، اقتصرّت الدرّجة الأولى على دراسة الكلمات والجمل والعبارات داخل السّياق.

3-2- تداوليّة من الدرّجة الثانية:

وتدرس هذه الدرّجة عملية الانتقال من المستوى الصّريح إلى المستوى التّلمیحي حيث تتضمّن «دراسة الأسلوب الذي يرتبط فيه القول بقضيّة مطروحة، حيث تكون هذه الأخيرة متباينة عن الدّلالة الجانيّة للقول، إنّها تدرس كيفية انتقال الدّلالة من المستوى الصّريح إلى المستوى التّلمیحي، بالسّعي نحو استخراج ومعرفة العمليات التي تكون سببا في ذلك؛ أما النّظريات التي تتناول هذا النّمط بالدّراسة فهي نظرية قوانين الخطاب وأحكام أو مسلّمات المحادثة - حسب التّسمية - وما ينبثق عنها من ظواهر خطائية كالاقتضاء والأقوال المضمرّة... والسّياق في هذا النّمط هو مجمل المعلومات والمعتقدات التي يشترك فيها المتخاطبون»²، وفيما يخصّ هذا النّمط يهتم بدراسة قوانين الخطاب وأحكامه.

3-3- تداولية من الدرّجة الثالثة:

أما هذا النّمط من التّداوليّة فيتمثّل في نظرية أفعال الكلام وتتمثّل في «الدراسات التي تدخل ضمن نظريات الأفعال الكلامية، التي تنطلق من مسلّمة مفادها أنّ الأقوال الصّادرة من وضعيات محدّدة تتحوّل إلى

¹ عمر بلخير: تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، 2012، ص 12.

² عمر بلخير: تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية، ص 12.

أفعال ذات أبعاد اجتماعية، وتتدخل عوامل عديدة في تحديد سياق هذا النمط، منها الاجتماعية والفردية... فالفعل الكلامي لا يتحقق دائما بالصيغة اللغوية الموضوعية له، والسبب في ذلك يعود إلى تدخل عناصر من سياقات الأنماط الأخرى، فهذا النمط لا يستقل عن الأنماط الأخرى من حيث السياق وطبيعته»¹ وهذه الأبعاد الاجتماعية تتحقق حسب ما تهدف إليه لتحقيق التواصل.

4- نظريات التداولية:

مع ميلاد القرن العشرين تطورت الدراسات اللسانية الحديثة وأعلنت عن عهد جديد متمثل في التداولية فبزغت عنها مباحث ونظريات في مجال التداولية تسعى للارتقاء بالاستعمال اللغوي كأفعال الكلام، الحجاج، الافتراض المسبق، الاستلزام الحوارية، الإشارات.

سعت هذه النظريات إلى تحليل النصوص التعليمية لاكتشاف مضامينها ومقاصدها في مواقف تعليمية تواصلية، مما أعطت أهمية للاستعمال اللغوي فبزغت دراسات حديثة في التداولية.

4-1- الأفعال الكلامية: Speech acts

تطرق العديد إلى تعريفها انطلاقاً من تخصصه ومجاله الذي ينتمي إليه، وقد أُطلق عليها عدة تسميات فوصفت بالأحداث الكلامية، التي تعدّ من أبرز قضايا التداولية ظهرت كقضية فلسفية بفضل محاضرات الفيلسوف الإنجليزي "أوستن j.L.Austin" الذي وضع الأسس المنهجية لهذه النظرية، التي ألقاها على طلبته في محاضراته، وبعد وفاته قام طلبته بجمعها في كتاب عنوانه "كيف فنجز الأشياء بالكلمات" وبذلك يكون أوستن مؤسس نظرية الأفعال الكلامية، ثمّ على يد تلميذه "جون سورل john searle" لذلك تنتسب نظرية الأفعال الكلامية إلى جون أوستن، وقد جمعت محاضراته التي ألقاها في جامعة هارفورد سنة 1955 في كتابه "كيف نصنع الأشياء بالكلمات" "How to do things with words" وهي «مفهوم تداولي منبثق من مناخ فلسفي عامّ هو تيار الفلسفة التحليلية بما احتوته من مناهج وتيارات وقضايا»²، فكان أول ظهور للتداولية من خلال المحاضرات التي ألقاها أوستن.

¹ عمر بلخير: تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية، ص12.

² مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة "الأفعال الكلامية" في التراث اللساني العربي، ص18.

وتعتبر نظرية الأفعال الكلامية «الفكرة الأولى التي نشأت منها اللسانيات التداولية ومن أهم مراجعها، بل يمكن التأريخ منها للتداولية، حيث ارتبطت اللغة بإنجازها الفعلي في الواقع، وهي تسمية اقترحت في سنوات الستينيات من أوستن استأنفت من طرف (سورل) قبل أن تكون مقبولة من طرف كل اللسانيين الذين يعتدّون بالنظرية الملفوظية»¹، كما أنّها تنتج عن الاستعمال الحقيقي للفعل الكلامي (الخطاب الكلامي) «وهو أنّ الاستعمال اللغوي ليس إبراز منطوق لغوي فقط، بل إنجاز حدث اجتماعي معيّن أيضا في الوقت نفسه»²، ظهرت هذه النظرية في الستينيات على يد أوستن ثمّ سورل، ونتجت عن الاستعمال الواقعي للفعل الكلامي.

وقد تطرّق العديد من الباحثين والدّارسين إلى تعريف الفعل الكلامي، منهم "دومينيك مانغونو **Dominic Manguno**" الذي عرّفه بأنّه «الفعل اللغوي الذي يدعى أحيانا بالفعل الكلامي (Acte de parole أو فعل الخطاب Acte de discours) أحد مفاهيم الأساس في اللسانيات التداولية ويعود الفضل في تنظيره إلى الفيلسوف أوستن Austin خاصة (1970) كما ساهم في تعميقه سورل (1972) searle. والمقصود به الوحدة الصغرى التي بفضلها تحقّق اللغة فعلا بعينه (أمر، طلب، تصريح، وعد...) غايته تغيير حال المتخاطبين»³، فكلّ فعل لغوي فعل كلامي، ويعود الفضل في ظهوره وتطويره على يد مجموعة من الفلاسفة أمثال أوستن وسورل. حيث «أصبح مفهوم الفعل الكلامي speech act نواة مركزية في الكثير من الأعمال التداولية وفحواه أنّه كلّ ملفوظ ينهض على نظام شكلي دلالي إنجازي تأثيري. فضلا عن ذلك يعدّ نشاطا مادياّ نحوياّ يتوسّل أفعالا قولية Actes Locutoires لتحقيق أغراض إنجازية Actes illocutoires (كالطلب والأمر والوعد والوعيد...)، وغايات تأثيرية Actes Perlocutoires تخصّ ردود فعل المتلقّي (كالرفض والقبول) ومن ثمّ فهو فعل يطمح إلى أن يكون ذا تأثير في المخاطب، اجتماعياّ أو مؤسّساتياّ، ومن ثمّ إنجازه شيء ما»⁴، فكلّ فعل كلامي إنجازي تأثيري يهدف إلى التأثير في المخاطب بغرض الإنجاز.

كما تختصّ الأفعال الكلامية بدراسة «الأفعال التي تعبّر عن فعل ولا يحكم عليها بصدق أو كذب، وقد لاتصف شيئا من وقائع العالم الخارجي وليس من الضّروري أن تعبّر عن حقيقة واقعية، فهي تهدف إلى إرساء قواعد نظرية للأفعال الكلام من الأنماط المجردة، أو الأصناف التي تمثّل الأفعال المحسوسة والشخصية التي تنجز أثناء الكلام، فالمتكلم عندما يتحدّث يخبر عن شيء، أو يصرّح بشيء، أو يأمر أو ينهى، أو يلتمس، أو يعدّ،

¹ خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، ص 86-87.

² المرجع نفسه، ص 89.

³ دومينيك مانغونو: المصطلحات المفتاح لتحليل الخطاب، ترجمة: محمد بيجان، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط 1، 2008، ص 7.

⁴ مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة "الأفعال الكلامية" في التراث اللساني العربي، ص 40.

أويشكر...»¹، فالجمل في الواقع تخضع لمعيار الصدق والكذب وتقوم على الخبر والإنشاء؛ فإذا كانت تحتل الصدق أو الكذب فهي جمل خبرية، وإذا كانت لا تحتل فهي إنشاء (أمر، نهي، التماس، وعد...).

كما وُصفت الأفعال الكلامية بأنها «كلّ اتصال لغوي يقتضي فعلا كلاميا، فوحدة التواصل اللغوي هي ليست ما كان مفترضا بأنها الرمز، المفردة أو الجملة، ولا حتى علامة على الرمز أو المفردة أو الجملة، بل هي بالأحرى إنتاج أو إصدار ذلك الرمز أو المفردة أو الجملة في تأدية فعل الكلام»²، فما يحقق التواصل اللغوي يؤدي فعلا كلاميا.

وبواسطة أقوال «تؤدي بها أفعال فيها يمكن للمرء أن ينجز أفعالا بواسطة اللغة، نحو أزوجك ابنتي فبمجرد التلقظ بالقول تصير الابنة زوجة، ومن ثمّ يحدث فعل كلامي»³، أي القول يستلزم حدوث فعل كلامي.

ومن هنا يتبين أنّ أصول معالم الأفعال الكلامية ظهرت في الدرس اللغوي الغربي الحديث عند أوستن وقام بتطويرها تلميذه سولر، ارتبطت هذه الأفعال بواقعها الإنجازي بهدف التأثير في المتلقي.

وقد قسم أوستن الفعل الكلامي إلى ثلاثة أقسام، على النحو الآتي:⁴

أ- فعل القول (أو الفعل اللغوي): Act of words

ويراد به إطلاق الألفاظ في جمل مفيدة ذات بناء نحوي سليم وذات دلالة، ففعل القول يشتمل بالضرورة على أفعال لغوية فرعية وهي المستويات اللسانية المعهودة: المستوى الصوتي، والمستوى التركيبي والمستوى الدلالي.

ب- الفعل المتضمن في القول (الإنجازي): The act contained in the words

وهو الفعل الإنجازي الحقيقي إذ إنّه عمل يُنجز بقول ما، وهذا الصنف من الأفعال الكلامية هو المقصود من النظرية برمتها، ولذا اقترح أوستن تسمية الوظائف اللسانية الثانوية خلف هذه الأفعال: القوى الإنجازية ومن أمثلة ذلك: السؤال، إجابة السؤال، إصدار تأكيد أو تحذير، وعد، أمر، شهادة في محكمة... إلخ فالفرق بين الفعل الأول (أ) والفعل الثاني (ب) هو أنّ الثاني قيام بفعل ضمن قول شيء، في مقابل الأول الذي هو مجرد قول شيء.

ج- الفعل الناتج عن القول (التأثيري): The act of saying :

¹ محمود عكاشة: النظرية البراجماتية اللسانية (التداولية) "دراسة المفاهيم والنشأة والمبادئ"، ص 96.

² مرتضى جبار كاظم: اللسانيات التداولية في الخطاب القانوني، دار الأمان، الرباط، ط 1، 2015، ص 41.

³ نادية رمضان النجار: الاتجاه التداولي والوسيط في الدرس اللغوي، ص 41.

⁴ مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة "الأفعال الكلامية" في التراث اللساني العربي، ص 41-42.

وأخيرا يرى أوستن أنه مع القيام بفعل القول، وما يصحبه من فعل متضمن في القول (القوة)، فقد يكون الفاعل (وهو هنا الشخص المتكلم) قائما بفعل ثالث هو التسبب في نشوء آثار في المشاعر والفكر، ومن أمثلة تلك الآثار: الإقناع، التضليل، الإرشاد، التثبيط...

فالعمل القولي يراد به ما يتلّفه المتكلم من أصوات وتوظيفها في جمل مفيدة، وهناك منها الأساليب الخبرية والأساليب الإنشائية؛ فالخبرية يقصد بالخبر الكلام الذي يحتمل الصدق أو الكذب فإن كان مطابقا للواقع فهو صادق وإن كان مخالفا له فهو كلام كاذب، أما الإنشائية فيقصد بها الأفعال التي لا تخبر ولا تحتكم لمعيار الصدق أو الكذب بل تخضع إلى أغراض وأساليب (التعجب، الاستفهام، الأمر...)، والفعل الإنجازي وهو الفعل المتضمن في القول أي المعنى الذي يؤدّيه اللفظ فعندما يتلفظ فهو ينجز معنى قصديا، أما الفعل التأثيري فهو الأثر الذي يحدثه الفعل الإنجازي في المستمع أو المتلقي فعندما يتكلم فهو يحمل أهدافا ومقاصد معينة.

ويرى أوستن «أنّ الأقوال اللغوية تعكس نمطاً ونشاطاً اجتماعياً أكثر ممّا تعكس أقوالا يتحاورها مفهوما الصدق والكذب الدارجين بين الفلاسفة الذين درسوا المعنى في إطار عُرف بالمعنى القضوي (Propositional meaning) للجملة التقريرية الخبرية، وهي الجملة التي يمكننا الحكم عليها قضوياً بالصدق أو الكذب»¹، ومنه فالأقوال اللغوية تقوم بعدة وظائف كالاستفهام والأمر... الخ.

كما ميّز أوستن بين الأفعال الإنجازية والأفعال غير الإنجازية «فالأولى يتحقّق إنجازها بمجرد النطق بها والثانية لا يتحقّق إنجازها مثل المشي، إذ لا يكفي أن أقول: أمشي ليتحقّق الفعل المناسب ومع ذلك فاللجوء إلى اللغة يسجل في الإطار العام للفعل الإنساني؛ لأنّ الناس يقومون بأفعال متعددة بفعل المشاكل التي تطرح عليهم والتي تفرض عليهم أن يواجهوها ماداموا موجودين، ومن هنا كان الفعل التواصلية فعلا يهدف إلى إثارة فعل ما»².

أما من حيث قوّتها الإنجازية فقد قسّمها أوستن إلى خمسة أقسام وهي³:

- 1- **الحكميات**: الحكم نحو التبرئة، الإدانة، الفهم، إصدار أمر، الإحصاء، التوقع، التقويم، التصنيف، التشخيص، الوصف، التحليل.
- 2- **التنفيذيات**: متابعة أعمال مثل الطرد، العزل، التسمية، الاتهام، التوصية، الاستقالة، التوسّل، الفتح، أو الغلق.

¹ محمود عكاشة: النظرية البراجماتية اللسانية (التداولية) "دراسة المفاهيم والتشأة والمبادئ"، ص 96.

² عبد السلام عشير: عندما نتواصل نغيّر، مقارنة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، أفريقيا الشرق، ط 2، 2012، ص 66.

³ فليب بلانشيه: التداولية من أوستن إلى غوفمان، تر: صابر الحباشة، ص 62.

3- الوعديات: تلزم المتكلم بالقيام بتصرف بطريقة ما، مثل: "الوعد والموافقة والتعاقد والعزم والنية والقسم والإذن والتفضيل.

4- السلوكيات: تتفاعل مع أفعال الغير، نحو "الاعتذار والشكر والتهنئة والرأفة والتقد والتصفيق والترحيب والكره والتحريض.

5- العرضيات: أعمال تختصّ بالعرض مثل: "التأكيد والنفي والوصف والإصلاح والذكر والمحااجة والقول والتأويل والشهادة والنقل والتوضيح والتفسير والتدليل والإحالة.

فالحكميات عبارة عن إصدار أحكام مثلا في المحكمة لأسباب مختلفة كالتبرئة أو إصدار أمر ما... أما التنفيذيات فتتمثل في اتخاذ قرارات جزاء موقف ما كالمطرد والاستقالة... وتقوم الوعديات على الوعد والالتزام بالعهد، وتنتج السلوكيات كرد فعل لعمل ما كالاعتذار والشكر والتهنئة... وتبنى العرضيات على تأكيد الكلام ونفيه والدفاع عنه.

ثم طور "سورل" الأفعال الكلامية وصنّفها على أساس قوتها الإنجازية إلى خمسة أقسام تتمثل في:¹

1- التأكيدات: وتجعل "وجهة" التأكيدات المتكلم ينخرط (بدرجات متفاوتة) في حقيقة القضايا المعبر عنها، على أن يكون شيء ما حالة بالفعل لتعين قيم الحقيقي والخطأ.

2- الأوامر: وتقوم وجهة الإنجاز في الأوامر على حصول المتكلم بواسطتها على قيام المستمع بشيء ما، ويمكن لهذه الأوامر أن تنطلق من الاقتراح الخجول لتصل إلى المطالبة الإجمالية.

3- الالتزامات: ويتبنى سيرل التعريف الأوستيني للالتزامات، كشيء لا يمكن تجاوزه، فالالتزامات هي الأفعال الإنجازية، التي تكون فيها الوجهة، في جعل المتكلم ينخرط في إنجاز فعل مستقبلي.

4- التصريحات: وتعدّ وجهة الإنجاز تعبيرا عن الحالة السيكلولوجية المختصة، ضمن شروط الإخلاص وتتعلق بحالة أشياء محددة في المضمون القضوي. وكمثال على الأفعال التصريحية، نجد: "شكر"، "هنأ"، "اعتذر"، و"عزى" و"تأسف" و"رحب".

5- الإدلاءات: يقوم الإنجاز الناجح لطابع طبقة الإدلاءات، في تحصيل أحد أعضائها على التقارب المطلوب بين المضمون القضوي والواقع.

¹ فرانسواز أرمينكو: المقاربة التداولية، ص35.

وفي نفس الشأن قسّم طه عبد الرحمن الفعل الكلامي إلى¹:

أ- **الفعل الكلامي**: وهو فعل التلقظ بصيغة ذات صوت محدّد وتركيب محدّد وتركيب مخصوص ودلالة معينة.

ب- **الفعل التكلّمي**: وهو الفعل التواصلي الذي تؤدّيه هذه الصيغة التعبيرية في سياق معيّن.

ج- **الفعل التكليمي**: وهو أثر الفعل التكلّمي في المستمع.

نلاحظ من خلال تقسيم طه عبد الرحمن لمباحث التداولية نفس تقسيمات الأفعال الكلامية السابقة وإنّما اختلاف في التسمية فقط.

4-2- الحجاج pilgrims :

وقد ورد الحجاج في القرآن الكريم من خلال الحوار الذي دار بين إبراهيم عليه السلام والملك التّمرد القائم على المحاججة والمناظرة ﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ﴾، [سورة البقرة، الآية 258].

حاججتم ﴿هَا أَنْتُمْ هَؤُلَاءِ حَاجَجْتُمْ فِيمَا لَكُمْ بِهِ عِلْمٌ...﴾، [سورة آل عمران، الآية 66].

ومنه فالحجاج في القرآن الكريم قائم على الأدلة والبراهين والحجج التي تبرهن على صحّة أمر ما.

الحجاج أوالمحاججة «المجادلة وهو أيضا طريقة عرض الحجج وتنظيمها، ويدلّ اللفظ في الفرنسية على مجموع الحجج الناتجة عن ذلك العرض. وتدلّ كلمة حجّة في المنطق الصوري على قيمة محدّدة يمكن أن يتمّ تعويضها بمتغيّر في دالّة وهذا معنى فني تقني. والحجّة في معناها السائر هي إمّا تمشّ ذهني بقصد إثبات قضية أودحضها؛ وإمّا دليل يقدم لصالح أطروحة ما أوضدها. بهذا المعنى نقابل بين الحجّة (**argument**) والبرهان (**preuve**) وبين الحجاج (**argumentation**) والبرهنة (**démonstration**) وفي هذه الحالة فحسب يمثّل الحجاج خصوصية تستحقّ دراسة مخصوصة. تمكن دراسة الحجاج من تحليل التّقنيات الخطابية التي تسمح بإحداث ميل السامع إلى الأطروحات التي نعرضها على مسامعه أوألتي تسمح بتعزيز ذلك الميل»².

¹ بشرى البستاني: التداولية في البحث اللغوي والنقدي، مؤسسة السياب للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، لندن، ط1، 2012، ص46.

² صابر الحباشة: التداولية والحجاج مداخل ونصوص، صفحات للدراسات والنشر، دمشق، 2008، ص69.

يعدّ الحجاج آليّة من آليات التداولية، وهو كلّ خطاب يدور بين متخاطبين يفضي إلى أنّ المتكلّم يريد التأثير في المستمع ويقنعه بما بلّغه، وبهذا يتّخذ بعداً تواصلياً حجاجياً، وبالتالي يساهم هو الآخر في تحقيق التواصل من خلال الإقناع والتأثير المتبادل بين المرسل والمرسل إليه.

لقد انبثقت نظرية الحجاج في اللّغة من «داخل نظرية الأفعال اللّغوية التي وضع أسسها أوستين وسورل وقد قام ديكرو بتطوير أفكار وآراء أوستين بالخصوص، واقترح في هذا الإطار إضافة فعلين لغويين هما فعل الاقتضاء وفعل الحجاج... ففعل الحجاج يفرض على المخاطب نمطا معيّنا من النتائج باعتباره الاتجاه الوحيد الذي يمكن أن يسير فيه الحوار والقيمة الحجاجيّة لقول ما هي نوع من الإلزام يتعلّق بالطريقة التي ينبغي أن يسلكها الخطاب بخصوص تناميّه واستمراره»¹، إذن فمصدر الحجاج الأفعال الكلامية التي أتى بها أوستن وسورل وطوّرها ديكرو بإضافة الحجاج.

ومن هنا يتبيّن من وضع أسس الحجاج «العالم اللّغوي الفرنسي أرفالد ديكرو (O.Ducrot) منذ سنة 1973 نظرية لسانيّة تهتمّ بالوسائل اللّغوية وبإمكانات اللّغة الطّبيعية التي يتوقّف عليها المتكلّم، وذلك بقصد توجيه خطابه وجهة ما، تمكنه من تحقيق بعض الأهداف الحجاجية، ثمّ إنّها تنطلق من الفكرة الشائعة التي مؤدّاها: أننا نتكلّم عامّة بقصد التأثير»²، فكل حجّة تؤوّل إلى نتيجة معيّنة، والغرض من الحجاج التأثير في المتلقّي.

وُضع الحجاج بغرض توجيه الخطاب من خلال الوسائل الحجاجيّة، وعليه فالحجاج نظرية تسعى إلى التأثير في المتلقّي من خلال توجيهه في الخطاب.

من خلال ما سبق يتّضح أنّ الحجاج يشير إلى الإقناع والبرهان، وعليه تطرّق العديد إلى تعريفه، فنجد منهم:

عرّفه بعض اللّغويين حيث أشار "بيرلمان وتيتيكاه Perelman and Teticah" إلى موضوع نظرية الحجاج «هو درس تقنيات الخطاب التي من شأنها أن تؤدّي بالأذهان إلى التسليم بما يعرض عليها من طروحات، أو أن تزيد في درجة ذلك التسليم»³.

* وقد تبلور هذا المصطلح ضمن مفهوم الاستلزام الحواري وهو "لا يحدّد في مقارنته باعتبار مضمون القضايا المعرّ عنها بل يحدّد باعتبار المقامات التي ينجز فيها الإثبات، وهي مقامات تضمّ على وجه الخصوص المواقف القضويّة ومقاصد كلّ من المتكلّم ومخاطبه. إذن فالافتراضات تحيل على الاعتقادات الخلفيّة أيّ على القضايا التي يعتبرها المتكلّم صادقة" (حكا موشلر - أن ريبول: القاموس الموسوعي للتداوليّة، تر: عز الدين المجدوب وآخرون، دار سيناترا، تونس، دط، 2010، ص 249).

¹ مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة "الأفعال الكلاميّة" في التراث اللّساني العربي، ص 56.

² حمّو النّقاري: التحاجج طبيعته ومجالاته ووظائفه، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، ط 1، 2006، ص 55.

³ عبد الله صولة: في نظرية الحجاج دراسات وتطبيقات، مسكيلياني للنشر والتوزيع، ط 1، 2011، ص 13.

وقد عزّفه ماير بأنه «دراسة العلاقة القائمة بين ظاهر الكلام وضمنيه»¹، ويقصد بظاهر الكلام الجواب وضمنيّه السؤال.

كما تطرّق إلى تعريفه طه عبد الرحمن بأنه «كلّ منطوق به موجّه إلى الغير لإفهامه دعوى مخصوصة يحقّ له الاعتراض عليها»²، وحسب طه عبد الرحمن فالهجاج موجود في النصوص سواء كانت مكتوبة أو منطوقة.

فالهجاج يُعنى به «تقديم الحجج والأدلة المؤدّية إلى نتيجة معيّنة، وهو يتمثّل في إنجاز تسلسلات استنتاجية داخل الخطاب، وبعبارة أخرى يتمثّل الهجاج في إنجاز متواليات من الأقوال بعضها هو بمثابة الحجج اللغوية، وبعضها الآخر هو بمثابة النتائج التي تستنتج منها»³، وبالتالي توجد علاقات حجاجية تفرضها المواضيع الحجاجية فالهجاج قائم على حجج وبراهين تؤدّي إلى نتائج داخل الخطاب؛ أي الحجّة والنتيجة.

وانتهى معظم الباحثين إلى أنّ اللغة «تحمّل في طبيعتها بُعداً حجاجياً كامناً في صميم بنيتها الداخلية مسجّلاً فيها وليس عنصراً مضافاً إليها»⁴.

الهجاج بمعناه العادي يُعنى به «طريقة عرض الحجج وتقديمها، ويستهدف التأثير في السّامع، فيكون بذلك الخطاب ناجعاً فعّالاً، وهذا معيار أولّ لتحقيق السّمة الحجاجية، غير أنّه ليس معياراً كافياً، إذ يجب ألاّ تحمل طبيعة السّامع (أو المتقبّل) المستهدف فنجاح الخطاب يكمن في مدى مناسبه للسّامع، ومدى قدرة التقنيات الحجاجية المستخدمة على إقناعه، فضلاً على استثمار النّاحية النّفسيّة من أجل تحقيق التأثير المطلوب فيه»⁵. فالهجاج بمعناه العادي يتحقّق عندما يتأثّر السّامع ويكون الخطاب ناجعاً عند حسن استعمال الوسائل الإقناعية والتأثير فيها.

من خلال التعاريف السابقة للهجاج لا يمكن الاستغناء عنه في الخطاب التعليمي؛ لأنّه ضروري في العلاقة بين المرسل والمرسل إليه قائم على الإقناع والتأثير في المتلقّي وفقاً للسياق والموقف الذي يرد فيه، ويكون الإقناع عن طريق وسائل حجاجية تسهم في ترابط النصّ واتّساقه، عن طريق تقديم الحجج والأدلة والبراهين. وهذا مما هيأ الأرضية لإثباته ووجوده في الدراسات اللسانية.

¹ حمّو النّاري: التحاجج طبيعته ومجالاته ووظائفه، ص 39.

² طه عبد الرحمن: اللسان والميزان أو التكوّن العقلي، ص 537.

³ محمد طروس: النظرية الحجاجية من خلال الدراسات البلاغية والمنطقية واللسانية، دار الثقافة، ط 1، 2005، ص 57.

⁴ عبد اللطيف عادل: بلاغة الإقناع في المناظرة، دار الأمان، الرباط، ط 1، 2013، ص 95.

⁵ صابر الحباشة: التداولية والهجاج مداخل ونصوص، صفحات للدراسات والنشر، دمشق، دط، 2008، ص 20.

والحجاج «مؤسس على بنية الأقوال اللغوية، وعلى تسلسلها واشتغالها داخل الخطاب، ونوضح هذا بالأمثلة التالية:

- أنا متعب، إذن أنا بحاجة إلى الراحة.

- الجو جميل، لنذهب إلى النزهة.

- الساعة تشير إلى الثامنة، لنسرع.

- عليك أن تجتهد لتنجح»¹.

إذا نظرنا في هذه الجمل، فسنجد أنّها تتكوّن من حجج وبالتالي تستلزم نتائج لكي تؤدي نتيجة معينة، فالتعب مثلا في الجملة الأولى يقتضي الراحة. وهو دليل على أنّ الشخص المعني بالأمر يحتاج إلى أخذ قسط من الراحة، ونفس الشيء بالنسبة للأمثلة الأخرى فجمال الجو يدعو ويدفع إلى التنزه، ويعتمده المتكلم لإقناع مخاطبه بضرورة الخروج إلى التنزه، أو بالذهاب إلى شاطئ البحر للترفيه عن النفس والاستمتاع بالطبيعة الخلابة، فالتكلم يدفع بالحجة من أجل تحقيق نتيجة مقصودة.

ومنه فالحجاج التعليمي في العملية التعليمية يكون بين المعلم والمتعلم وذلك أنّ «الأستاذ عندما يسعى إلى إقناع تلاميذه»²، فيكون عن طريق البراهين والحجج، إضافة إلى الروابط الحجاجية من أجل جذب انتباههم أثناء الدرس التعليمي عن طريق التأثير فيه.

والحجج في العملية التعليمية أنواع «الحجج التي تستند إلى سلطة، والحجج التي تستدعي افتراضات مشتركة، أو ما تفرضه الجماعة، والحجج التي تقوم على عرض الواقع وتأثيره بطريقة معينة»³، ويتجلى ذلك في العملية التعليمية «السلطة من منطلق سلطة المعلم على المتعلم، والحجج التي تستدعي افتراضات مشتركة هذه الافتراضات يخلقها المعلم من خلال قدرته على تقدير مستوى المتعلمين ومعرفة خلفياتهم المعرفية الفردية والجماعية، والحجج التي تقوم

¹ صابر الحباشنة: التداولية والحجاج مداخل ونصوص، ص58.

² فيليب بروطون: الحجاج في التواصل، تر: محمد مشبال وعبد الواحد التهامي العلمي، المركز القومي للترجمة، ط1، 2013، ص9.

³ المرجع نفسه، ص9.

على عرض الواقع بتقريب اللغة الفصحى إلى اللّغة العامية، والحجج التي تستدعي تماثلاً وذلك بعرض أمثلة على السبّورة»¹، من أجل تسهيل عملية الفهم والإفهام وبذلك يحدث التّواصل عن طريق عملية الإقناع والإقناع.

وقد ربط الباحث **علي رزق** في كتابه "نظريات في أساليب الإقناع" بين المهارة التّعليمية وعملية الإقناع بقوله «إنّ الإصغاء إلى الرّسالة، فهمها وتذكر نتائجها ليست سوى جزء من عملية الإقناع، إذ أنّ هنالك عوامل أخرى يجب أن تتوافر إضافة إلى العوامل التي ذكرنا حتّى يتحقّق الإقناع. وأهمّ تلك هي العوامل التي تدفع الإنسان على اتّخاذ موقف ما. والتي تقضي بكسب أكبر قدر ممكن من الثّواب، وتجنّب الحدّ الأقصى من العقاب»²، وعليه عملية الإصغاء للرّسالة التّعليمية ومحاولة فهم فحواها من عناصر الإقناع وحتّى يتحقّق هذا الأخير لا بدّ من توفّر شروط وعوامل تدفع بالإنسان القيام بعمل ما وربطه بالثّواب والعقاب.

والحجج أنواع منها:³

أ- الرّوابط المدرجة للحجج (حتّى، بل، لكن، مع، ذلك، لأنّ...) والرّوابط المدرجة للنتائج: (إذن، لهذا، وبالتالي...).

ب- الرّوابط التي تدرج حججاً قويّة (حتّى، بل، لكن، لاسيما...).

والرّوابط التي تدرج حججاً ضعيفة.

ج- روابط التّعارض الحجاجي (بل، لكن، مع ذلك...) وروابط التّساوق الحجاجي (حتى، لاسيما...).

وبالتّالي تسهم هذه الرّوابط الحجاجية في الرّبط بين الحجّة والنتيجة ممّا يجعله متماسكاً لدى المتلقّي بهدف التأثير عليه وإقناعه.

4-3- الافتراض المسبق presumption

وهو من أبرز قضايا التداولية ظهر هذا المصطلح في مطلع القرن العشرين مع "فريجة Frege" فالكلام يجري بين متخاطبين على أساس افتراضات سابقة، فهذه الخطابات قائمة على معطيات سابقة يوجّه فيها المتكلّم خطابه للمتلقّي، فكلّ تواصل لساني مبني على افتراضات تواصلية لتحقيق عملية التّواصل، وهذا ما أكّده مسعود

¹ عزيزة بوغراة: المنهج التداولي في تعليمية اللغة العربية، مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية، المجلد 6، العدد 14، 2018، ص 217.

² علي رزق: نظريات في أساليب الإقناع دراسة مقارنة، دار الصّفوة، لبنان، ط 1، 1994، ص 80.

³ أبو بكر العزاوي: اللغة والحجاج، الدار البيضاء، ط 1، 2006، ص 30.

صحراوي في كتابه "التداولية عند العلماء العرب" بأنه «في كلّ تواصل لساني ينطلق الشُّركاء من معطيات وافتراضات معترف بها ومتفق عليها بينهم، تشكّل هذه الافتراضات الخلفية التّواصلية الضّرورية لتحقيق النّجاح في عملية التّواصل، وهي محتواة ضمن السّيقات والبُنى التركيبية العامّة، ففي الملفوظ (1)، مثلاً:

(1) - أغلق النّافذة.

وفي الملفوظ (2):

(2) - لا تغلق النّافذة.

في الملفوظين كلاهما خلفية "افتراض مسبق" مضمونها أنّ النّافذة مفتوحة»¹، أي أنّ الافتراض المسبق قائم على معطيات وافتراضات سابقة، ونجد نفس الشيء في المثال التالي: "توقّف موسى عن العمل" وهنا يفترض أنّ موسى كان يعمل من قبل، ويرى التّداوليون بأنّ الافتراض المسبق له أهمّية كبرى خاصة في مجال التّعليمية؛ لأنّ الافتراضات المسبقة «ذات أهمّية قصوى في عملية التّواصل والإبلاغ؛ ففي التّعليميات **Didactique**، تمّ الاعتراف بدور "الافتراضات المسبقة" منذ زمن طويل، فلا يمكن تعليم الطّفل معلومة جديدة إلّا بافتراض وجود أساس سابق يتمّ الانطلاق منه والبناء عليه»²، وهذا ما يقوم به الأستاذ أثناء تقديمه للدرس التّعليمي ينطلق من وضعيات انطلاقية تتضمّن مكتسبات سابقة للمتعلّم يقوم باسترجاع ما اكتسبه سابقاً وهذا عبارة عن افتراض مسبق ممّا يؤدّي إلى عملية التّواصل بين المعلّم والمتعلّم في العملية التّعليمية، والافتراض المسبق يفهم من خلال السّيقات الذي وردت فيه العبارة المتداولة بين المتكلّم والسّامع بحيث «يوجّه المتكلّم حديثه إلى السّامع على أساس ممّا يفترض سلفاً أنّه معلوم له، فإذا قال رجل لآخر: أغلق النّافذة، فالمفترض سلفاً أنّ النّافذة مفتوحة، وأنّ هناك مبرّراً يدعو إلى إغلاقها، وأنّ المخاطب قادر على الحركة، وأنّ المتكلّم في منزلة الأمر، وكلّ ذلك موصول بسياق الحال، وعلاقة المتكلّم بالمخاطب من أجل ذلك كانت دراسة الافتراض السّابق مثار اهتمام الباحثين منذ أوائل العقد السّابع من القرن العشرين»³.

والمتكلّم يوجّه «حديثه إلى السّامع على أساس ممّا يفترض سلفاً أنّه معلوم له»⁴، فقولنا مثلاً الباب منغلق فالمفترض أنّ الباب مفتوح وهناك مبرّراً يدعو إلى إغلاقها و«هو شئ يفترضه المتكلّم يسبق التّفوّه بالكلام، أي أنّ

¹ مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة "الأفعال الكلامية" في التراث اللساني، ص 31.

² المرجع نفسه، ص 32.

³ محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص 26-27.

⁴ المرجع نفسه، ص 26.

الافتراض المسبق موجود عند المتكلمين، وليس في الجمل أمّا الاستلزام فهو شيء ينبع منطقيًا ممّا قيل في الكلام أي أنّ الجمل هي التي تحوي الاستلزام وليس المتكلمون»¹.

إنّ الافتراض المسبق «مفهوم براجماتيكي تتضمّنه العبارة في المقام الذي ترد فيه، من حيث العلامات المشتركة، والمعروفة مسبقاً لدى المتكلم والمخاطب. فالافتراض المسبق له بالغ الأهمية في عملية التواصل، وإنجاز الأفعال اللغوية، بحيث يتمّ افتراض وجود أساس سابق لدى المتلقّي يعتمد عليه المرسل في بناء خطابه، وينطلق منه المتلقّي للوصول إلى غاية المرسل»²، تشكّل الافتراضات السابقة خلفية تواصلية تُسهّم في تحقيق عملية التواصل؛ لأنّها تحيط بالسياق والمعلومات وبناء الخطاب الذي يساعد المتلقّي على فهم غاية وهدف المتكلم.

كما ميّز العديد من الباحثين والدارسين بين نوعين من الافتراض المسبق:³

4-3-1- الافتراض المنطقي المسبق (الدلالي): ويشترط الصدق بين "أ" و"ب"، فإذا كانت "أ" صادقة فيستلزم أنّ "ب" صادقة حتماً، والعكس صحيح، مثل: إذا قلنا "المرأة التي تزوّجها زيد أرملة" صادقة يستلزم القول "زيد تزوج أرملة" صادقة أيضاً.

4-3-2- الافتراض التداولي المسبق: فهو غير قائم على الصدق والكذب، فإذا قلت مثلاً "سيارتي جديدة" أو "سيارتي ليست جديدة"، فعلى الرغم من تناقضهما الجملة الأولى مثبتة والثانية منقبة إلا أنّ الافتراض المسبق قائم وهو "أنك تملك سيارة".

وعليه فالافتراض المسبق نوعان منه ما هو قائم على الصدق والمعنى لا يتغيّر، ومنه ما هو قائم على الجمل المثبتة والمنقبة.

4-4- الاستلزام الحوارية: Interactive Necessity

يرجع ظهوره إلى محاضرات "بول غرايس Paul Grace" الذي درس العملية التواصلية من خلال مستويين التصريح والتلميح، ويعدّ الاستلزام الحوارية «من أهمّ الجوانب في الدرس التداولي؛ فهو ألصقها بطبيعة البحث فيه أبعدها عن الالتباس بمجالات الدرس الدلالي»⁴.

¹ جورج بول: التداولية، تر: قصي العتاي، دار العربية للعلوم ناشرون، الرباط، ط1، 2010، ص51.

² أحمد فهد صالح شاهين: النظرية التداولية وأثرها في الدراسات النحوية المعاصرة، ص20.

³ ينظر، نادية رمضان النجار: الاتجاه التداولي والوسيط في الدرس اللغوي، ص97.

⁴ محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص32.

وقد كانت نقطة البدء «عند جرايس هي أنّ الناس في حواراتهم قد يقولون ما يقصدون، وقد يقصدون أكثر ممّا يقولون، وقد يقصدون عكس ما يقولون، فجعل كلّ هّمّه إيضاح الاختلاف بين ما يقال waht is said، وما يقصد waht is meant، فما يقال هو ما تعنيه الكلمات والعبارات بقيمها اللفظية face values وما يقصد هو ما يريد المتكلّم أن يبلغه السّامع على نحو غير مباشر اعتماداً على أنّ السّامع قادر على أن يصل إلى مراد المتكلّم بما يتاح له من أعراف الاستعمال ووسائل الاستدلال، فأراد أن يقيم معبّراً بين ما يحمله القول من معنى صريح explicit meaning وما يحمله من معنى متضمّن inexplicit meaning فنشأت عنده فكرة الاستلزام implicature¹، ويُستشفّ من هذا التعريف لغرايس أنّ كلّ ما يجري بين الناس من حوارات لها قصدية وتحمل معاني متضمّنة، والمحادثة تدلّ على الاتّصال والتّفاعل بين طرفي العملية التّخاطبيّة.

فالاستلزام الحوارية من أهمّ المبادئ التداولية، وهذه الظاهرة قائمة على التّواصل الضّمّني أي ما يمكن تأويله من كلام المتكلّم، وما يمكن تأويله من خلال ما يستمع إليه القارئ، كما يطلق عليه (المحادثي) ويقصد به ما يستلزم الحوار ويفهم منه فمثلاً:

«- الأستاذ(أ): هل الطّالب (ج) مستعدّ لمتابعة دراسته الجامعيّة في قسم الفلسفة؟»

-الأستاذ(ب): إنّ الطّالب(ج) لاعب كرة ممتاز.

لاحظ الفيلسوف غرايس أنّنا إذا تأملنا الحمولة الدلالية لإجابة الأستاذ (ب) وجدناها أنّها تدلّ على معنيين اثنين في نفس الوقت، أحدهما حرفي والآخر مستلزم. معناها الحرفي أنّ الطالب (ج) من لاعبي الكرة الممتازين، ومعناها الاستلزامي أنّ الطالب المذكور ليس مستعدّاً لمتابعة دراسته في قسم الفلسفة هذه الظاهرة اللغوية سمّاها غرايس ب:الاستلزام الحوارية **L'implication conversationnelle** ²، ونظراً للاستلزام الذي يحتمل معنيين رأى غرايس أنّ الكلام مرتبط بمبدأ التّعاون، فكلّ فعل كلامي يحمل في طيّاته حمولة دلاليّة للمتلقي يريد أن يفهمها ويكتشف مقاصدها وغاياتها «ويعنى أنّ التّواصل الكلامي محكوم بمبدأ عامّ (مبدأ التّعاون) وبمسلّمات حوارية، وسلامة القول وقبوله من قائله وملاءمته مستوى الحوار، فبعض جمل اللّغات الطّبيعية في بعض المقامات

¹ محمود أحمد نخلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص33.

² مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب، ص33.

تدلّ على معنى غير معنى تركيبها اللفظي»¹، فكلّ من المتحاورين (المتكلّم والمتلقّي) يشتركان في التعبير عمّا يقصدانه.

وتتمثّل هذه المسلّمات الحوارية في:²

1. مبدأ القدر أو الكمّ: اجعل إسهامك في الحوار بالقدر المطلوب من دون أن تزيد عليه أو تنقص منه، فيقول المتكلّم ما هو ضروريّ بالقدر الذي يضمن تحقيق الغرض.

2. مبدأ الكيف: لا تقل ما تعتقد أنّه كاذب، ولا تقل ما لا تستطيع البرهنة على صدقه، فالمحاور لا ينجح في حوارهِ بما يراه كاذبا أو غير إقناعي وبما لا يستطيع البرهنة عليه؛ لأنّه يضعف حجّته.

3. مبدأ الطريقة: كن واضحا ومحدّدا، وأوجز، ورّبّ كلامك، فيجب في الحوار تجنّب الإبهام واللّبس والاضطراب في التّرتيب والخلل المنطقي.

4. مبدأ المناسبة: اجعل كلامك مناسباً للموضوع، فيجب أن يكون الكلام مناسباً سياق الحال، وهو السّياق البراجماتي فيجب أن تكون المشاركة في موضوع الحوار مناسبة ومفيدة.

ويقوم مبدأ التعاون على «هذه المسلّمات، وتتجسّد في مشاركة المتكلّمين التّبادل الخطابي مع مراعاة كميّة المعلومات ونوعيتها ومدى ملاءمتها بعيدا عن اللّبس والإبهام، واتباع أطراف الخطاب هذه المسلّمات تؤدي إلى تحقيق التعاون بين أطراف الحوار، وتحصل ظاهرة الاستلزام الحوارية إذا تمّ خرق إحدى القواعد الأربع السابقة»³، فكلّ عملية تخاطبية تراعي المسلّمات الأربع من حيث كميّة المعلومات ووضوحها ونوعيتها وملاءمتها.

يستقي مفهوم القصدية «شرعيّة وجوده في نوايا المتكلّمين أثناء التّواصل والتّبلغ، حيث لا يتكلّم المتكلّم مع غيره إلا إذا كان لكلامه قصد»، فيكتسب الملفوظ من خلاله (القصد) دلالة تسمح بإمكانية وضوح المعنى في ذهن المتلقّي.

¹ محمود عكاشة: النظرية البراجماتية اللسانية، ص 86.

² المرجع نفسه، ص 91-92.

³ سارة عميرة: المنهج التداولي في قراءة الخطاب التعليمي نماذج من كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، مجلد 12، عدد 1، 2023، ص 350.

ويدعو أصحاب نظرية الاستعمال اللغوي- فلاسفة اللغة العادية (أوستين، سيرل...) إلى «التخلّي عن دراسة اللغة كبنية وعن دراستها كتراث من أجل اختزالها إلى الأفعال القصدية، فالمتكلم يريد تحقيق مسعى معيّن، أي أنّه يقصد شيئاً بكلامه، وحينما يتعرف القارئ والسامع على مراد المتكلم يكون قد توصل إلى فهم لغته، فالمفردات المجردة عن القصد مجرد لغوية أي أنّ الأفعال والأقوال الكلامية التي يديها المتكلم تحمل في طياتها مقاصد معينة، يحاول المتلقي التعرف عليها، لتتضح له غاية المتكلم»¹، فكلّ كلام يتلفظ به له قصد يقصده المتكلم بغرض إفهام المتلقي.

وهذه المقاصد يكون فيها «مستوى بنية الخطاب الداخلية (العلاقات الداخلية) انطلاقاً من رصد الأفعال الإنجازية المباشرة وغير المباشرة، مستوى بنية الخطاب الخارجية (العلاقات الخارجية) أي التفاعلات النصية التي تكون على مستوى ذوات الخطاب الخارجية مع المحيط الخطابي أو القيمة الخارجية»²، بمعنى هذه المقاصد تبني على مستويين (الداخلي والخارجي).

وقد قسّم غرايس الاستلزام الحواري إلى قسمين:³

أولهما استلزام عرفي: ويتمثل في المعاني الاصطلاحية الصريحة التي تلازم الجملة في مقام معيّن مثل دلالة الاقتضاء، ويتمثل في معاني الألفاظ التي اصطلح عليها أهل اللغة، وهي المعاني الأصلية المباشرة دون المجازية والمعاني التركيبية والسباقية. وهي المعاني المعجمية المباشرة ويسمّيها الغريون "المعنى الحرفي"، فلا تتغيّر بتغيّر التركيب والسباق وهناك معان غير مباشرة وتسمّى "معنى المعنى" ومنها التراكيب الاصطلاحية التي يعبر تركيبها عن معنى مخصوص به، وبعضها يجوز فيه المعنى المباشر والمعنى المجازي، مثل: "طويل اليد" بمعنى الكرم... وبعض التراكيب لا يجوز فيها المعنى الحرفي ومنها فلا تحمل على معناها المباشر.

ثانيهما: استلزام حواري: ومتغيّر بتغيّر السياقات التي يرد فيها، ويعدّ الحوار الحقل الفعّال والمباشر للتفاعل اللغوي، ويكشف عن البعد الاستعمالي في تحقيق قصد المتحاورين ووضع جرائس لوصف ظاهرة الاستلزام الحواري مبدأ حوارياً آخر سمّاه "مبدأ التعاون".

¹ ياسين فروري: إسهامات اللسانيات التداولية في تعليمية الخطاب الجامعي، مجلة لغة كلام، الجزائر، المجلد 6، العدد 3، 2020، ص 79.

² هاجر مدقن: آليات التحليل التداولي على النص التراثي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الملتقى الوطني في الاتجاهات الحديثة في دراسة اللغة والأدب، أكتوبر 2011، ص 86.

³ محمود عكاشة: النظرية البراجماتية اللسانية، ص 89.

وقد حدّد غرايس الاستلزام الحواري بمعنيين، أولهما عرفي أو بما يصطلح عليه بالاصطلاح ويقصد به المعنى اللغوي المعجمي وما اتّفق عليه أهل اللّغة وما هو متعارف ومتّفق عليه، والثاني حواري ويفهم حسب السّياق والتركيب الذي ورد فيه.

4-5- الإشارات: Signals

تحمل الإشارات مدلولات لا يمكن فهمها إلا من خلال السّياق الذي وردت فيه، فلا يكاد يوجد نصّ يخلو من الإشارة إلا وأصبح مبهماً، ولهذا لا بدّ من السّياق لتحديد دلالة الإشارات التي يتوفر عليها «في كلّ اللّغات كلمات وتعبيرات تعتمد اعتماداً تاماً على السّياق الذي تستخدم فيه ولا يستطيع إنتاجها أو تفسيرها بمعزل عنه، فإذا قرأت جملة مقتطعة من سياقها مثلاً: سوف يقومون بهذا العمل غداً، لأنهم ليسوا هنا الآن»¹، فإذا تمعنا جيّداً في هذه الجملة نجد أنّها تحتوي على العديد من الإشارات ولا يمكن فهمها إلا من خلال المرجع الذي تحيل إليه من خلال الاستعمال، ومنها: واو الجماعة (يقومون)، الضمير المتصل هم (لأنهم)، وظرف الزّمان "غداً، الآن"، وظرف المكان "هنا"، ولا يمكن معرفة معنى هذه الجملة إلا من خلال ما تشير إليه هذه الكلمات وتظلّ مجردة ومبهماً ما لم تقترن بسياق معلوم «ولا يتّضح معنى هذه الجملة إلا إذا عرفنا ما تشير إليه هذه العناصر»²، فكلّ خطاب لا بدّ أن يتوفّر على إشارات المرسل "أنا"، المرسل إليه "أنت"، المكان "هنا"، الزّمان "الآن".

وقد أطلق عليها "أزهر الزّنّاد" اسم المعوّضات وعزّفها بأنّها «وحدات معجميّة (أسماء مفردة وما يضارعها من المركبات) يمكن أن نطلق عليها مصطلح "العنصر الإشاري"، وتشمل كلّ ما يشير إلى ذات أو موقع أو زمن أو إشارة أولية لا تتعلّق بإشارة أخرى سابقة أو لاحقة»³، وبطبيعة الحال فكلّ إشارة لها دور فمنها ماتدلّ على القريب والبعيد ومنها ماتدلّ على الزّمن والمكان ويفهم ذلك من خلال السّياق الذي ترد فيه.

كما عزّفها في كتابه "نسيج النّصّ" بأنّها «مفهوم لساني يجمع كلّ العناصر اللّغوية التي تحيل مباشرة على المقام من حيث وجود الذات المتكلّمة أو الزّمن أو المكان، حيث ينجز الملفوظ والذي يرتبط به معناه، من ذلك: الآن، هنا،

¹ محمود أحمد نخلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص 15، 16.

² المرجع نفسه، ص 16.

³ الأزهر الزّنّاد: نسيج النّصّ، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط 1، 1993، ص 115-116.

هناك، أنا، أنت، هذا، هذه... وهذه العناصر تلتقي في مفهوم التعيين أو توجيه الانتباه إلى موضوعها بالإشارة إليه»¹، فكلّ إشارية تشير إلى معنى محدد.

وتعدّ الإشارات من آليات التحليل للخطاب التداولي «نكشف من خلالها الإمكانيات التي يحويها الخطاب أثناء العملية التواصلية، فالإشارات أسماء مبهمة لا يتلفظ بها إلا في سياق تخاطبي ولا يتحدد مرجعها إلا في سياق الخطاب التداولي، ويمكن أن نقول إنّ اللغة لا تلبي الأغراض التواصلية لمستعمليها بفاعلية إلا بوجود الإشارات، إذ لا يمكن فهمها إلا بمعرفة من هو المتكلم ومن المستمع، وما هو زمن إنتاج الخطاب ومكانه»²، وبالتالي فالإشارات التداولية قائمة على المتكلم والمستمع والعلاقة القائمة بينهما، زمن الخطاب ومكانه، وعليه تنقسم إلى خمسة أنواع منها: الإشارات الشخصية، الإشارات الزمانية، الإشارات المكانية، الاجتماعية، والخطابية.

4-5-1- الإشارات الشخصية: وتمثّل في «الضمائر المنفصلة والمتصلة التي تشير إلى المتكلمين والمخاطبين ومن شاركوا في الحوار»³، ويقصد بها كذلك الضمائر الدالة على الشخصية كالمكلم والحاضر والمخاطب مثل: أنا، نحن، أنت، أنت... وأوضح العناصر «الإشارية الدالة على شخص-person هي ضمائر الحاضر، والمقصود بها الضمائر الشخصية الدالة على المتكلم وحده مثل أنا أو المتكلم ومعه غيره مثل نحن، والضمائر الدالة على المخاطب مفرداً أو مثنى أو جمعا، مذكراً أو مؤنثاً»⁴.

ويلعب الضمير دوراً إشارياً مهماً فمثلاً في قولنا «في مكتبي بالمنزل وضعت سيبويه في مكان واضح. إنّ الضمير في إنّ لا يعود على سيبويه، إنّما يعود على ما يفهم من كلمة سيبويه، وهو كتابه الشهير إذ لا يعقل أن يكون سيبويه هو الموضوع في مكتبي»⁵.

فالضمائر في الخطاب التعليمي لا يمكن الاستغناء عنها لأنها تجعل النصّ مترابطاً أجزاءه، كما تزيل عنه اللبس والغموض.

4-5-2- الإشارات الزمانية: وهي كلّ ما يدلّ على الزمان «كلمات تدلّ على زمان يحدده السّياق بالقياس إلى زمان التكلم فزمان التكلم هو مركز الإشارة deictic center الزمانية في الكلام، فإذا لم يعرف زمان التكلم

¹ الأزهر الزّناد: نسيج النصّ، ص116.

² أكرم محمد نهما: آليات التداولية في مقارنة نصوص التراث خطبة الجهاد أمودجا، دراسات جامعية في الآداب والعلوم الإنسانية، ص31.

³ محمود عكاشة: النظرية البراجماتية اللسانية، ص84.

⁴ محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص17.

⁵ أحمد عفيفي: الإحالة في نحو النصّ، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، دط، ص38.

أومركز الإشارة الزمانية التبس الأمر على السّامع أوالقارئ فقولك مثلا بعد أسبوع يختلف مرجعها إذا قلتها اليوم أوقلتها بعد شهر أو بعد سنة»¹، فتحديد الزّمان يكون حسب السّياق الذي ورد فيه، كقولك أسبوع لا تكون واضحة كقولك يوم واليوم لا بدّ أن يتحدد وقته صباحا، مساء... وبتحديد الزمان لا يقف حاجز القراءة في وجه القارئ ولا يضطرب المعنى في ذهنه عندما يكون السّياق أوالحكاية التي قرأها واضحة زمنها.

4-5-3- الإشارات المكانية: وهي كلّ ما يدل على المكان «وهي عناصر إشارية إلى أماكن يعتمد استعمالها وتفسيرها على معرفة مكان المتكلم وقت التكلم، أو على مكان آخر معروف للمخاطب أوالسّامع، ويكون لتحديد المكان أثره في اختيار العناصر التي تشير إليه قريبا أوبعدا أوجهة»²، وبتحديد المكان يتسنى للقارئ معرفة مكان المتكلم وقت التكلم. ومن الكلمات الإشارية الدالة على المكان هنا، هذا، فوق، أمام... كلّها عناصر إشارية لا يتحدّد المكان إلا بها، فإذا قلت "أمام المدرسة" لا قيمة لها إلا في علاقتها بمكان التلقظ ويصبح ظرف المكان مجردا من دلالته، ويمثّل المكان «بعدا أساسيا يحسّ به الإنسان ويؤثر في وجوده وكيونته، وإحساسه بالمكان أسبق من إحساسه بالزمان»³.

4-5-4- إشارات الخطاب: ويقصد بها الإحالة وما تشير إليه حسب السّياق، وهي نوعان إحالة قبلية (إلى سابق) وإحالة بعدية (إلى لاحق)، ولكن هناك من ميّز بين النوعين «فرأى أنّ الإحالة يتحد فيها المرجع بين ضمير الإحالة وما يحيل إليه مثل زيد كريم وهو ابن كرام أيضا: فالمرجع الذي يعود إليه زيد وهو واحد، أمّا إشارات الخطاب فهي لا تحيل إلى ذات المرجع، بل تخلق المرجع»⁴.

4-5-5- الإشارات الاجتماعية: وهي عبارة عن «ألفاظ وتراكيب تشير إلى العلاقة الاجتماعية بين المتكلمين والمخاطبين من حيث هي علاقة رسمية formal أو علاقة ألفة ومودّة intimacy»⁵، ونجد من الكلمات والعبارات والعبارات التي تدلّ على العلاقة الرسمية بين المتكلم والمتلقّي: سيادتك، حضرتك، السيّد، السيّدة، السّلام عليكم...

¹ محمود أحمد نخلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص19.

² المرجع نفسه، ص21.

³ محمود عكاشة: النظرية البراجماتية اللسانية، ص85.

⁴ محمود أحمد نخلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص24.

⁵ المرجع نفسه، ص25.

نخلص إلى أنّ الإشارات يتحدّد معناها بالسياق الذي ترد فيه، إذ كلّ عنصر لغوي يحمل معنى معيّن يدلّ عليه.

5- علاقة التداولية بالعلوم الأخرى:

تعدّ التداولية الجسر الذي تلتقي فيه مختلف العلوم وتتقاطع فيه؛ لأنّها تهتمّ بتفسير اللّغة وتأويلاتها التي هي منبع هذه العلوم، وهذا ما جعلها تتقاطع مع الكثير من التخصصات التي تعنى باللّغة، ولهذا لا بدّ من معرفة علاقتها ببعض التخصصات كالبنويّة والنحو والتعلّيمية... وغيرها.

5-1- علاقة التداولية بالبنويّة:

تتقاطع التداولية مع البنويّة في أنّها «يعالجان تلك الملفوظات باستدلالات ومعلومات مستقاة من معارف مستمدّة من الواقع الخارجي»¹، كما تشتمل اللسانيات البنويّة على «عدد كبير من النظريات والمذاهب المترابطة بما في ذلك التداولية»²، أمّا أوجه الاختلاف فتتمثّل في المنهج والغاية «فإذا كانت اللسانيات البنويّة تهتمّ بالجمل فإنّ التداولية تهتمّ بالملفوظات بالدرجة الأولى، وتبحث في الوسيلة التي تنفّذ بها اللّغة في مختلف المقامات الحوارية. وإذا كانت اللسانيات البنويّة تهتمّ بالإنتاجيّة اللّغوية في مستواها البنيوي (تفكيك الآلية الإبداعية في كفاية المتكلمين، ومحاولة التعرّف على البرنامج اللّغوي من الداخل) فإنّ التداولية تهتمّ بمختلف الإسقاطات التّأويلية التي يفرزها الأداء (التعبيرات). وإذا كانت اللسانيات البنويّة تهتمّ بالمرجع وبالأدوات التي تنتج الخبر الثابت، فإنّ التداولية تهتمّ بالأدوات التي تنتج القصد»³، وبهذا فإنّ مجال اشتغال البنويّة الكفاءة اللّغوية ومجال اشتغال التداولية الكفاءة التّواصلية، بالإضافة إلى ذلك اللسانيات البنويّة «تهتمّ أساساً بدراسة نظام اللّغة، دون الاعتداد بنوايا المتكلم وسياق التلقّف. وغيرها من القضايا التي تطوّر الدرس التّداولي في كنفها، ممّا ساق آخرين إلى عدّ التداولية لسانيات كلام، مقابل لسانيات اللّغة التي أوضحها فردينان دو سوسير **Ferdinand de Saussure** مع أنّ مفهوم لسانيات الكلام قد يحصر حدود التداولية»⁴، فدسوسير اهتمّ باللّغة وأهل الكلام، وعليه فالبنويّة تهتمّ بدراسة اللّغة منعزلة عن السياقات والعوامل الخارجيّة، وتجعل اللّغة بمنأى عن أطراف العملية التّخاطبية في حين التداولية تهتمّ بدراسة اللّغة أثناء الاستعمال في إطار السياق حيث ركّزت على دراسة الكلام لكن في إطار الاستعمال اللّغوي، ولهذا لا يمكن أن تكنفي التداولية بدراسة الكلام بمعزل عن اللّغة ولا يمكن دراسة اللّغة دون استعمالها مع أداء مهامها التّبليغي التّواصلية، إذن محلّ اشتغالهما المشترك اللّغة والاختلاف في مجال الدّراسة.

¹ محمود أحمد نخلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص15.

² خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، ص124.

³ محمود أحمد نخلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص16.

⁴ خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، ص123.

5-2- علاقة التداولية بالنحو والنحو الوظيفي:

يعدّ النحو الوظيفي «أهمّ رافد للدرس التداولي، إلى جانب الفلسفة والنظريات اللسانية الحديثة، بل إنّ من الدارسين من جعل (الوظيفية) في عموم معناها، تقابل (التداولية) من مبدأ أنّ خصائص بنيات اللغات الطّبيعية تتحدّد من ظروف استعمالها. كما أنّ النحو الوظيفي المقترح من (سيمون ديك) في السبعينيات يجمع بين المقولات النحوية المعروفة، وبين ماعرضته نظريّة أفعال الكلام»¹، كما أنّ هناك من جعل التداولية امتداداً للنحو الوظيفي، يقترح سيمون بإدراج النحو الوظيفي «ضمن نظرية تداولية وسعى، أونظرية لغوية شاملة، تجمع نظريات التواصل اللغوي المختلفة»²، أيّ هناك علاقة مشتركة بين النحو الوظيفي والتداولية من خلال مهامّ كلّ منهما. فالنحو الوظيفي يقوم بدراسة اللّغة من جانب التواصل.

5-3- علاقة التداولية بعلم الدلالة:

يمثّل علم الدلالة فرعاً «من فروع علم اللسان الحديث، وبذلك فعلاقته لا تخرج عن علاقة التداولية»³، وتشارك كلّ من التداولية وعلم الدلالة في:⁴

- كلّ من التداولية وعلم الدلالة، يبحث في دراسة المعنى في اللّغة؛ ومن الضروري بيان حدود الاهتمام بالمعنى في علم الدلالة، وحدود الاهتمام به في التداولية، مع أنّ هذه العلاقة يشوبها كثير من الغموض؛ لذلك فإنّ التمييز بين السيماتيكية والبراهماتية ينطوي على ظلال رمادية في التطبيق العملي حيال تحليل المعنى الذي تؤدّيه اللّغات. وهما وإن اشتركا في الموضوع (دراسة المعنى)، فقد يختلفان في العناية ببعض مستوياته. فلا تقف عند المعنى بل تربطه بالسياق.

- من الدارسين من يعدّ التداولية امتداداً للدرس الدلالي، على نحو ما يذهب إليه (لاترافاس).

فإذا كان علم الدلالة يهتمّ بالمعنى فقط فالتداولية تدرس ذلك المعنى في الخطاب وتربطه بالسياق

¹ خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، ص 127.

² المرجع نفسه، ص 127.

³ المرجع نفسه، ص 127.

⁴ المرجع نفسه، ص 128.

كما «يشارك التداولية في دراسة المعنى على خلاف في العناية ببعض مستوياته. ونتيجة لتنامي الاهتمام بالتفاعل بين المعنى والاستعمال ظهرت اتجاهات حديثة تحاول أن تؤلف بينهما»¹.

وتُعنى التداولية «بما وراء ذلك فتربط مقاصد المتكلم أو الكاتب بالبحث عن المقام المناسب، والشروط التي تضمن نجاح العبارة... والشروط التي تسمح بنجاحها، دون أن تهتم بصدقها أو كذبها، بل بنجاحها أو إخفاقها»².

كلّ من الدلالة والتداولية يبنثقان من علم اللسان الحديث، يشتغلان على دراسة المعنى في اللغة، فتشترك الدلالة مع التداولية من حيث أنّ علم الدلالة يهتم بتفسير الملفوظات ومعانيها دون الاهتمام بمقاصدها، في حين تأتي التداولية لربط مقاصد المتكلم ضمن المقام المناسب. فالتداولية تهتم «ببنية النصّ وعناصر الموقف الاتصالي الذي يرتبط به على نحو منهجي»³، ومنه يمكن القول أنّ العلاقة بين العلمين علاقة تكاملية.

5-4- علاقة التداولية باللسانيات النفسية:

تشمل اللسانيات النفسية القدرات العقلية كالذاكرة والذكاء والانتباه... وهي «كلّها عناصر تشرح ملكة التبليغ الحاصلة في الموقف الكلامي ولها تأثير كبير في الأفراد، وبذلك فإنّ التداولية تعتمد في درسها على مقولات اللسانيات النفسية في هذا المجال»⁴، وقد أشار محمد محمد يونس علي إلى ذلك التداخل بين التداولية واللسانيات النفسية من خلال «الاهتمام بقدرات المشاركين التي لها أثر كبير في أدائهم مثل الانتباه، والذاكرة، والشخصية»⁵، فالقدرات اللغوية للإنسان لها أثر كبير على الآداء ومساهمتها في عملية التحصيل في الخطاب حسب سياق الموقف الكلامي.

5-5- علاقة التداولية باللسانيات الاجتماعية:

جاءت اللسانيات الاجتماعية كردّ فعل على البنيوية التي أقصت المكوّن الاجتماعي في اللغة، وبهذا يبدو «أنّ للتداولية تداخلا كبيرا مع اللسانيات الاجتماعية في بيان أثر العلاقات الاجتماعية بين المشاركين في

¹ محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص10.

² خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، ص130.

³ تون ا. فان دايلك: علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، ص116.

⁴ خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، ص132.

⁵ محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص11.

الحديث، على موضوعه، وبيان مراتبهم وأجناسهم، وأثر السياق غير اللغوي في اختيار التنوعات اللغوية البارزة في كلامهم»¹

وهذا يدل على علاقة التداولية في دراسة العلاقات الاجتماعية في «تبيين أثر العلاقات الاجتماعية بين المشاركين في الحديث، والموضوع الذي يدور حوله الكلام ومرتبة كل من المتكلم والسامع وجنسه، وأثر السياق غير اللغوي في اختيار السمات اللغوية وتنوعاتها»²، فعلم اللغة الاجتماعي يهتم بعلاقة اللغة بالمجتمع، وأثر العلاقات الاجتماعية بين المتكلمين.

5-6 - علاقة التداولية باللسانيات النصية وتحليل الخطاب:

هناك من «يظن أنّ الخطاب هو النص، أو أنّ النص هو الخطاب»³، فالنص سلسلة من الجمل سواء كانت منطوقة أو مكتوبة، كذلك الخطاب سلسلة من الجمل، إذ «يكاد لا يختلف مصطلح الخطاب عن مصطلح النصّ، وربما رادفه في بعض الاستعمالات، وإن كان في الخطاب إجماع بأنّ النص يتجاوز كونه مجرد سلسلة لفظية بقوانين لغوية، إلى الظروف المقامية. وهو أكثر دلالة على الاستعمال والاستخدام من النصّ»⁴، فكلاهما يقومان بدراسة اللغة في إطار الاستعمال من خلال متكلمين وهذا ما يشتركان فيه مع التداولية، حيث تسعى اللسانيات النصية إلى تحقيق الاستعمال الفعلي للغة.

ويشترك تحليل الخطاب مع التداولية في «الاهتمام أساسا بتحليل الحوار، ويقتسمان عددا من المفهومات الفلسفية واللغوية كالتّريقة التي توزّع بها المعلومات في جمل أو نصوص، والعناصر الإشارية **deictics** والمبادئ الحوارية **conversational maxims**»⁵، فكلّ من تحليل الخطاب والتداولية يشغلان على تفسير الحوار كون تحليل الخطاب يهتم باستعمال اللغة في النصوص سواء كانت شفوية أو مكتوبة، وبالتالي يعمل على تحقيق التواصل.

5-7 - علاقة التداولية باللسانيات التعليمية:

¹ خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، ص133.

² محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص10-11.

³ رابع بوحوش: اللسانيات وتحليل النصوص، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط1، 2007، ص83.

⁴ خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، ص134.

⁵ محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص11.

لقد عرفت التعليمية أو «صناعة التعليم ثراء كبيرا في العصر الحديث، استنادا إلى مقولات اللسانيات الاجتماعية السابقة، وإلى بحوث التداولية أساسًا، حيث تؤكد بأنّ 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، فالتعليمية ترمي إلى دراسة اللغة ميدانيًا من خلال القيم التي يتعلمها المتعلم، وفهم قصدية المتكلم في سياقات مختلفة.

وتجاوز التعليم «مهمّة التلقين لتحصيل كفاءة، إلى مهمّة تحصيل الأداء بتوفير حاجات المتعلم والاقتصار على تعليمه ما يحتاج إليه، والاستغناء عما لا يحتاج إليه من أساليب وشواهد تثقل ذهنه. كما أنّ البحوث التداولية أسهمت في مراجعة مناهج التعليم، ونماذج الاختبارات والتمارين وفق الظروف السابقة، وعدت البعد التداولي للغة (ممارستها واقعا) أحد أهداف العملية التعليمية وإلى جانب ذلك، فقد انتقدت طرق تدريس اللغات الأجنبية التي تتعامل مع لغات مثالية وأناس مثاليين، في مواقف مثالية... بعيدا عن أيّ سياق اجتماعي»².

كلّ من التداولية والتعليمية تقومون على ثنائية (المتكلم والمتلقّي) المرسل (المعلم) والمرسل إليه (المتعلم) والعلاقة بينهما وبهذا تكون التداولية التقطت «في كلّ مرحلة من مراحل تماسّها مع الفلسفة والمنطق والسيميائيات واللسانيات، وغيرها من العلوم الإنسانية الأخرى مفاهيم شكّلت بها معالمها وأثّرت بها تطبيقاتها»³.

فالتداولية ليست «ميدان بحث موحد واضح الحدود بين المعالم، بل هو ميدان حقل من المعارف المتعدّدة والمتنوّعة، اشتركت في احتضانها جملة من المواد العلمية غير الفلسفية أو اللسانية... مواد المنطق وعلم الاجتماع وعلم النفس ومواد أخرى، عنيت بالبحث في اللغة أو الألسن، من حيث استعمالاتها ووظائفها التواصلية والتفاعلية والحجاجيّة، وغيرها من أنماط التفاعل الاجتماعي»⁴.

فتعليمية اللغة لا تنحصر في تعليم البنى اللغوية فقط وإنما تعليمها في سياقات اجتماعية، من أجل تحقيق التواصل بين المتكلم والمتلقّي، وهذا ما جعل التداولية تشترك مع التعليمية. وما يؤكّد على البعد التداولي التواصلية في العملية التواصلية.

¹ خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، ص 133-134.

² المرجع نفسه، ص 133-134.

³ مختار زواوي: فصول في التداوليات ترجمة النص القرآني، دار الروافد الثقافية، ناشرون، لبنان، بيروت، ط 1، 2017، ص 26.

⁴ المرجع نفسه، ص 42.

6- أهمية التداولية:

تهتمّ التداولية بالخطاب والتّواصل؛ لأنّها «مشروع شاسع في اللسانيات النصّية، تهتمّ بالخطاب ومناحي النصّية فيه، نحو: المحادثة، المحاججة، التضمين... ولدراسة التواصل بشكل عام؛ بدءاً من ظروف إنتاج الملفوظ إلى الحال التي يكون فيها للأحداث الكلامية قصد محدّد، إلى ما يمكن أن تنشئه من تأثيرات في السّامع، وعناصر السّياق؛ فهي تتساءل: "إلى أيّ مدى تنجز الأفعال الكلامية تغييرات معيّنة أيضاً، وبخاصة لدى الآخرين" وتظهر أهمّيتها من حيث إنّها تهتمّ بالأسئلة الهامة، والإشكاليات الجوهرية في النصّ الأدبي المعاصر، لأنّها تحاول الإحاطة بالعديد من الأسئلة، من قبيل: من يتكلّم وإلى من يتكلّم؟ ماذا نقول بالضبط عندما نتكلّم؟ ما هو مصدر التشويش والإيضاح، كيف نتكلّم بشيء، ونريد قول شيء آخر؟...»¹، فالتداولية سطعت شمسها للإجابة عن أسئلة هامة حول النصّ الأدبي، وقد أثّرت في ذلك مجموعة من الأسئلة حول العلاقة بين المتكلّم والقارئ وقصدية الكلام بينهما.

بهذا الطرح يمكنها الإجابة عن كثير من الأسئلة التي تعسّرت النظريات اللسانية الإجابة عنها «بما عرضته من مفهوم أوسع للتواصل والتفاعل، وشروط الأداء. ولكنّها مع ذلك، لا ينبغي مقابلتها بمجال محدّد، لأنّ نشأتها غير المستقرّة، جعلت منها تداوليات عديدة؛ نحو: تداولية حقيقية لدى المناطق، تداولية مقارنة لدى اللسانيين، وتداولية الإقناع لدى البلاغيين.. وغيرها. وإنّ هذه الصفة تفتح أمامها رهانات عديدة، وتجعل تطوّرها انطلاقاً لا يحدّ، وتنوّعها غير محصور، وامتدادها غير محدود»².

لقد تبوّأت التداولية مكانة مرموقة في الدراسات اللسانية الحديثة، وما يدلّ على ذلك تماثل الدراسات والبحوث والاشتغال عليها والبحث في استعمال اللّغة في السّياق، ومما جعلها تشتهر إطلالها على حقول معرفية مختلفة ممّا أثبتت قدمها وعزّز حضورها بقوة في السّاحة اللسانية.

المبحث الثاني: التّواصل اللّغوي

مع التطوّر العلمي والتكنولوجي أصبحت عملية التواصل ضروريّة لحاجة المجتمعات إليها، إذ يعدّ التّواصل عملية إبلاغ وتبادل ونقل المعلومات والأفكار، سواء بين بني البشر أو جميع الكائنات الحيّة، والتّواصل نوعان قد يكون لفظياً أي مباشراً أو غير لفظي كالإشارات والإيماءات، فلا يمكن فصل اللّغة عن التواصل؛ لأنّ اللّغة أسمى

¹ خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، ص 135-136.

² المرجع نفسه، ص 135-136.

وأرقى أنواع التواصل وباللغة تتواصل فالعلاقة بينهما علاقة تكاملية فنحن نتكلم من أجل أن نتواصل، وتبادل الأفكار والمعلومات لكي تتحقق العملية التواصلية.

من أنواع التواصل الذي يصدر في موقف تعليمي أي يقتصر على عملية التعليم بين المعلم والمتعلم، يهدف إلى الإبلاغ والإطلاع، ويلعب التواصل دورا هاما في تطوّر وازدهار المجتمعات الإنسانية ونقل الحضارات.

1- مفهوم التواصل:

أ- التأصيل اللغوي:

التواصل مشتق من الجذر اللغوي "وصل" فجاء في لسان العرب «وَصَلْتُ الشَّيْءَ وَصَلًّا وَصَلَّةً، وَالْوَصْلُ ضِدُّ الْمَجْرَانِ. وَالْوَصْلُ خِلَافُ الْفَصْلِ. وَصَلَ الشَّيْءُ بِالشَّيْءِ يَصِلُهُ وَصَلًّا وَصَلَّةً وَصَلَّةً... وَاتَّصَلَ الشَّيْءُ بِالشَّيْءِ: لَمْ يَنْقَطِعْ... وَوَصَلَ الشَّيْءُ إِلَى الشَّيْءِ وَوَصُولًا وَتَوَصَّلَ إِلَيْهِ: انْتَهَى إِلَيْهِ وَبَلَغَهُ... وَوَصَلَهُ إِلَيْهِ وَأَوْصَلَهُ: أَهْمَاهُ إِلَيْهِ وَأَبْلَغَهُ إِيَّاهُ»¹.

أما في قاموس المحيط ورد «وَصَلَ الشَّيْءُ بِالشَّيْءِ وَصَلًّا وَصَلَّةً، بِالْكَسْرِ وَالضَّمِّ، وَوَصَلَهُ: لِأَمِّهِ وَوَصَلَكَ اللَّهُ، بِالْكَسْرِ، لَغَةً وَالشَّيْءُ، إِلَيْهِ وَوَصُولًا وَوَصَلَةً وَصَلَّةً: بَلَغَهُ وَانْتَهَى إِلَيْهِ. وَأَوْصَلَهُ وَاتَّصَلَ: لَمْ يَنْقَطِعْ. وَالْوَاصِلَةُ: الْمَرْأَةُ تَصِلُ شَعْرَهَا بِشَعْرِ غَيْرِهَا. وَالْوُصْلَةُ بِالضَّمِّ: الْإِتِّصَالُ، وَكُلُّ مَا اتَّصَلَ بِشَيْءٍ فَمَا بَيْنَهُمَا: وَصَلَةٌ، وَالْمَوْصِلُ: مَعْقَدُ الْحَبْلِ فِي الْحَبْلِ»².

ووردت في معجم مقاييس اللغة لابن فارس «وَصَلَ: الْوَاوُ وَالصَّادُ وَاللَّامُ أَصْلٌ وَاحِدٌ يَدُلُّ عَلَى ضَمِّ شَيْءٍ إِلَى شَيْءٍ حَتَّى يَعْطِقَهُ. وَصَلْتُهُ بِهِ وَصَلًّا، وَالْوَصْلُ: ضِدُّ الْمَجْرَانِ، وَمَوْصِلُ الْبَعِيرِ: مَا يَبِينُ عَجْزَهُ وَفَحْذَهُ؛ وَالْوَاصِلَةُ فِي الْحَدِيثِ: الَّتِي تَصِلُ شَعْرَهَا بِشَعْرِ آخَرَ زُورًا، وَتَقُولُ: وَصَلْتُ الشَّيْءَ وَصَلًّا، وَالْمَوْصُولُ بِهِ وَصَلٌ بِكَسْرِ الْوَاوِ»³.

وجاء في معجم الصحاح «وصل: وصلتُ الشَّيْءَ وصلا وصلة. ووصل إليه وصولا، أي: بلغ. وأوصله غيره. ووصل بمعنى اتصل. والوصل ضدّ المجران، والوصل: وصلُ الثوب والخفّ. ويقال: هذا وصلُ هذا، أي: مثله. وبينهما وصلَةٌ، أي: اتصال وذريعة»⁴.

¹ ابن منظور: لسان العرب، دار معارف، تح: عبد الله على الكبير وآخرون، ص4850. (مادة وصل)

² محمد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي: القاموس المحيط، مراجعة: أنس محمد الشامي وآخرون، ص1758.

³ أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريّا: معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، الجزء السادس، ص115.

⁴ أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري: تاج اللغة وصحاح العربية، مراجعة: محمد محمد تامر وآخرون، ص1250.

وورد التواصل في المعجم الوسي «وصل فلان يصلُ وَصَلًا: دعا دعوى الجاهلية بأن يقول: يا آل فلان. والشّيء بالشّيء وَصَلًا وَصَلَةً: ضمّه به وجمعه لأّمه... توصل إليه: انتهى إليه وبلغه وتلطّف حتّى وصل إليه. وتوسّل وتقرّب. يقال: توصل إليه بؤصلة أوسبب»¹. ومنه فالتواصل مأخوذ من الفعل "وَصَلَ" وهو كلّ ما يُضَمّ إلى بعضه البعض ولا ينقطع عنه حتّى انتهى.

وجاءت لفظة "التواصل" على وزن "تفاعل" ويعنى به:²

- المشاركة بين اثنين فأكثر، مثل: تقاتل زيد وعمرو، تجادل زيد وعمرو وعليّ.
- التّظاهر، ومعناه الادّعاء بالاتّصاف بالفعل مع انتفائه عنه، مثل: تناوم - تكاسل - تجاهل - تعامى.
- الدّلالة على التدرّج أي حدوث الفعل شيئاً فشيئاً، مثل: تزايد المطر، تواردت الأخبار.
- المطاوعة، وهو يطاوع وزن(فاعل) مثل: باعدته فتباعده، واليته فتوالى.

ومن خلال تعريفات المعاجم يعنى بالتواصل وصل الشّيء بالشّيء، وضمّ الشّيء إلى الشّيء والمشاركة بين شيئين.

ب- التّحديد المفهومي: تطرّق العديد من الباحثين إلى تعريف التّواصل منهم:

- حدّد "سوونسكي **Sowinski**" الاتّصال بأنّه «نقل المعلومات بين الأفراد نقلاً مقيّداً بقناة محدّدة. وهو أيضاً نظم صناعة الأخبار بواسطة العلامات»³، بمعنى نقل المعلومات بين الأفراد بغرض التواصل.

- وعرّفه "شارل كولي **charles cooley**" التواصل قائلاً «التواصل هو الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطوّر الرموز العقلية بواسطة وسائل نشر هذه الرموز عبر المكان واستمرارها عبر الزمان. ويتضمن أيضاً تعابير الوجه وهيئات الجسم والحركات ونبرة الصوت والكلمات والطباعة والخطوط الحقيقية والبرق والتليفون وكل تلك التّدابير التي تعمل بسرعة وكفاءة على قهر بعدي الزمان والمكان»⁴، ويعدّ تعريف الباحث الأمريكي أقرب إلى التعليم، بحيث يكون التواصل بمختلف أشكاله في كلّ زمان ومكان.

¹ مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدوليّة، القاهرة، ط4، 2005، ص1037.

² عبده الراجحي: التّطبيق الصّربي، دار التّهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، دط، ص36.

³ محمد العبد: العبارة والإشارة دراسة في نظرية الاتّصال، مكتبة الآداب، القاهرة، ط4، 2010، ص9.

⁴Jean Pierre Pétard, Psychologie sociale, 2ème édition, Bréal, 2007, p2.

- وقد اقترح "ج. دبوا C.Dboa" التواصل **communicate** بأنه «تبادل كلامي بين المتكلم الذي ينتج ملفوظاً أو قولاً موجّهاً نحو متكلم آخر interlocuteur يرغب في السّماع أو إجابة واضحة أو ضمنية explicite ou implicite، وذلك تبعاً لنموذج الملفوظ الذي أصدره المتكلم le sujet parlant»¹، ويكون التواصل موجّهاً من المتكلم نحو المستمع الذي يبدي بدوره حسن الاستماع للمتكلم.
- كما حدّد "ديك" التواصل بأنه «عملية للتفاعل الاجتماعي يتمّ خلالها تبادل المعلومات التداولية بين المتكلم والمخاطب. تتطلّب عملية التواصل وجود شخصين على الأقل، متكلماً ومخاطباً»²، ربط ديك التواصل بالمجتمع، واعتبره بأنه يتمّ عن طريقه التفاعل الاجتماعي بين طرفي العملية التخاطبية (المتكلم والمخاطب).
- كما تطرّق إلى تعريفه "لافون R.Lafon" بأنه «ما يتمّ تبادله من أفعال كلامية شفويّة كانت أم مكتوبة بين متخاطبين ولكي يتحقّق هذا التبادل لا بدّ أن يتوفّر شرط أساسي وهو أن ينطلق المتخاطبان من وضع لغوي "CODE" واحد في الإرسال والاستعمال والاستقبال أو في المتكلم والاستعمال»³، فكلّ تبادل كلامي سواء كان مشافهة أو مكتوباً بين المرسل والمرسل إليه يعدّ تواصلاً شفهيّاً أو مكتوباً.
- كما أشار "صالح بلعيد" إلى أنّ التواصل يقصد به «الإبلاغ والإطلاع والإخبار والكلمة الفرنسية communication تشير إلى إقامة علاقة مع شخص ما أو شيء ما، وإلى فعل التوصيل والتبليغ، وهي عملية يتفاعل بها المرسلون والمستقبلون للرسائل في سياقات اجتماعية معيّنة»⁴، والتواصل عند صالح بلعيد حصره في فعل التوصيل والتبليغ بين المرسل والمستقبل في سياق اجتماعي معيّن.
- وقد أشار "طه عبد الرحمن" إلى أنّ التواصل حسب تداول الألسن في مجالات معرفية مختلفة يشير إلى ثلاثة معانٍ متباينة ومختلفة فيما بينها:⁵
- أحدهما نقل الخبر؛ ولنصطلح على تسمية هذا النقل بالوصل، نظراً لأنّ هذا المصطلح يفيد معنى الجمع بين الطرفين بواسطة أمر مخصوص، فالوصل لا يكون إلا ب"واصل"، والواصل هنا هو بالذات "الخبر".

¹ عبد الجليل مرتاض: اللغة والتواصل (اقترابات لسانية للتواصلين: الشفهي والكتابي)، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2012، ص 93.

² يوسف تغزوي: الوظائف التداولية واستراتيجيات التواصل اللغوي في نظرية النحو الوظيفي، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2014، ص 93.

³ بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، دط، 2007، ص 120.

⁴ صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، دط، دت، ص 42.

⁵ طه عبد الرحمن: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ص 254.

• والثاني، نقل الخبر مع اعتبار مصدر الخبر الذي هو المتكلم؛ ولنطلق على هذا الضرب من النقل اسم "الإبصال".

• والثالث، نقل الخبر مع اعتبار مصدر الخبر الذي هو المتكلم واعتبار مقصده الذي هو المستمع معاً؛ ولندع هذا النوع من النقل باسم "الاتصال".

أما طه عبد الرحمن فقد اعتبر التواصل عبارة عن عملية النقل الذي يشترك فيه طرفان ناقل للخبر (المرسل) والمتلقي للخبر (المرسل إليه) وهنا تتم عملية التواصل.

كما عرّف أيضاً التواصل «هو إشراك شخص (أو هيئة **organisme**) موضع في فترة ما في نقطة معينة-في تجارب منشطة لمحيط شخص آخر أونسق آخر موضع في فترة أخرى ومكان آخر عن طريق استعمال عناصر المعرفة المشتركة بينهما (تجربة عوضية)»¹.

وينتج التواصل من أجل «الاتصال للأغراض الدراسية أو العلمية تنبع من حقيقة أنّ فعل التواصل راسخ في

الواقع»².

فالتواصل عبارة عن «نقل معلومات من مرسل إلى متلقّ بواسطة قناة، بحيث يستلزم ذلك النقل من جهة وجود شفرة، ومن جهة ثانية تحقيق عمليتين اثنتين: ترميز المعلومات Encodage وفك الترميز Décodage مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار طبيعة التفاعلات التي تحدث أثناء عملية التواصل، وكذا أشكال الاستجابة للرسالة والسياق الذي يحدث فيه التواصل»³، ويستوجب التواصل طرفي العملية التواصلية (المرسل والمرسل إليه) بحيث يقوم المرسل بإرسال معلومات مشقّرة ويتلقّاها المرسل إليه ويقوم بتفكيكها وتحليلها.

والتواصل من الناحية التربوية «عملية تحدث في الموقف التعليمي التعلّمي بين جميع الأطراف لتنظيم التعلّم. ويمكن القول أنّ التواصل هو عملية تعلّم وأنّ التعلّم هو عملية تواصل»⁴، فالتواصل أثناء التعليم يكون في الخطاب التعليمي التداولي بين المعلّم والمتعلّم وما يجري أثناء الخطاب، فكلّما كان تعلّم حدث تأثّر وتأثير ونتج تواصل.

¹مولز - ك.زيلتمان-ك.أوريكيوني: في التداولية المعاصرة والتواصل، تر: محمد نظيف، أفريقيا الشرق، المغرب، دط، 2014، ص7.

²Stephen W.Littlejohn, Karen A.Foss, John G.Oetzel, theories of human communication, Eleventh Edition, 2017,p4.

³هيئة التّأطير بالمعهد: التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، الجزائر، دط، 2009، ص14.

⁴هيئة التّأطير بالمعهد: التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، ص11.

والتواصل بمفهومه العامّ يمثّل «نشاطا تفاعلياً يقوم على إرسال واستقبال الأفكار والمعلومات باستخدام اللّغة، ويمكن إجراؤه إلكترونياً»¹. فمهمّة التّواصل إيصال الأفكار والمعلومات بواسطة اللّغة التي يتواصل بها الإنسان.

ويعرف التّواصل في نظرية النّحو الوظيفي بأنّه «إحداث تغيير في المعلومات التداولية أي أنّ المتكلّم يحدث بخطابه تعيّراً في المعلومات التي يحملها المخاطب شريطة أن تكون معلومات تداوليّة»².

أفضل صورة يظهر فيها التّواصل في العملية التعليمية من خلال «معلّم يبلغ مادة تعليمية بما تحتوي من معلومات علميّة أو فنيّة إلى المتعلّم؛ فهي نفسها عناصر التّواصل: متكلّم ومخاطب يتبادلان خطاباً ما حسب ما يقتضي المقام الذي يوجدان فيه والوضع الذي ينطلقان منه»³، تعتبر العملية التعليمية عملية تواصلية بامتياز لأنّ المعلّم يرسل معلومات للمتعلّم فهنا تحقّق التّواصل فالخطاب متبادل بين المرسل والمرسل إليه.

ويقصد به التّواصل التربوي ويتكوّن من «المرسل (المدرّس)، والرّسالة (المادة الدراسية)، والمتلقّي (التلميذ)، والقناة (التفاعلات اللفظية وغير اللفظية)، والوسائل الديدانكتيكية (المقرّر والمنهاج ووسائل الإيضاح والوسائل السّمعية البصرية...)، والمدخلات (الكفايات والأهداف)، والسّياق (المكان والزّمان والمجزّات)، والمخرجات (تقويم المدخلات)، والفيدباك (تصحيح التّواصل، وإزالة عمليات التّشويش وسوء الفهم)»⁴، ويقتصر هذا النوع من التّواصل على عناصر العملية التعليمية وما يحدث فيها.

يرى "جيرولد كاتز Jerrold Katz" أنّ التّواصل اللّغوي عبارة عن «مسار يكون المعنى الذي يقرن به المتكلّم الأصوات هو نفس المعنى الذي يقرن به المستمع الأصوات نفسها، فقد يكون من الضروري أن نستخلص من ذلك أنّ متكلّم لغة طبيعية معينة يتواصلون فيما بينهم في لغتهم، لأنّ كلّاً منهم يمتلك بصورة أساسية تنظيم القواعد نفسه، ويتمّ التّواصل لأنّ المتكلّم يرسل رسالة عبر استعمال نفس القواعد اللّغوية التي يستعملها المستمع إليه لكي يلتقطها»⁵.

من خلال التعريفات السّالفة الذكر نلمس أنّ التّواصل عبارة عن تبادل كلامي بين طرفي العملية التّخاطبيّة (المتكلّم والمستمع) وتكون اللّغة هي النّاقل لهذا الكلام؛ لأنّ اللّغة وظيفتها المحوريّة التّواصل حتى تتحقّق

¹ مصطفى نمر دمس: استراتيجيات التّعليم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع، دط، 2008، ص91.

² يوسف تغراوي: الوظائف التداولية واستراتيجيات التّواصل اللّغوي في نظرية النّحو الوظيفي، ص107.

³ بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص122.

⁴ جميل حمداوي: التّواصل اللساني والسميائي والتربوي، الألوكة، ط1، 2015، ص22.

⁵ عبد الحليل مرتاض: اللّغة والتّواصل (اقترابات لسانية للتواصلين: الشفهي والكتابي)، ص48-49.

عملية التواصل، سواء كان لفظيا شفويًا أو مكتوبًا عن طريق تبادل الآراء والأفكار والمعلومات والخبرات والمعارف، ويبني على علاقات اجتماعية بين أفراد المجتمع لتبادل ونقل المعرفة، من أجل الإبلاغ والاطلاع.

2- أنواع التواصل: ينقسم التواصل إلى تواصل لغوي وتواصل غير لغوي:

2-1- التواصل اللفظي: ويكمن التواصل اللفظي (اللغوي) في الأصوات والكلمات والجمل سواء كانت شفوية أو مكتوبةً ويصنّف إلى صنفين «التواصل اللفظي أو التواصل الشفوي والتواصل الكتابي أمّا التواصل اللفظي (الشفوي)، فيمثّل الجانب المنطوق من اللغة واستعمالها في مختلف مستويات التخاطب اليومي التلقائي بلا صنعة ولا تكلف، وبذلك فهو الأساس والحرك الرئيسي لها؛ لأنّ اللغة المنطوقة هي الأصل ولغة التحرير فرع عليها ومن ثمّ كان المسموع هو الأوّل الذي يستقي منه الإنسان مقاييس اللغة والمادة الإفرادية...»¹، وهذا ما نجده في العملية التعليمية تبدأ بفهم المنطوق وما هو مشافهة قبل الكتابة وما هو مقروء ومكتوب.

ويتمّ التواصل اللفظي عبر «استخدام الوسيط اللغوي التلفظي، وهو التواصل الأقوى فاعلية والأكثر طواعية والأشدّ تأثيراً في نقل التراث والتعبير عن الثقافة»²، بمعنى التواصل اللفظي قادر على التفاعل الاجتماعي للتبليغ والتواصل.

وأما التواصل الكتابي «فيمثّل الجانب المكتوب من اللغة، إذ تعدّ الكتابة حسب "روبير اسكاربيت R Escarpit" التقاء للغة المنطوقة باللغة المكتوبة، التقاء الصوت بالخط، واستعمال نظام الكتابة يستلزم الانتقال من القناة السّمعية إلى القناة البصرية؛ أي الانتقال من الاستماع إلى المشافهة إلى القراءة»، وبعد التواصل شفهيًا (منطوق) يتمّ التواصل المكتوب ويكون ذلك عن طريق الكتابة.

وعليه فالتواصل اللغوي ينحصر في نوعين اللفظي (الشفهي) وهو المنطوق، وأمّا النوع الثاني فيتمثّل في الكتابي (المكتوب) ويقصد به المكتوب.

2-2- التواصل غير اللفظي: ويتضمن هذا النوع الإيماءات كالإشارة والعلامة والرموز وغيرها ويقصد بها «تلك العوامل/الوسائل غير اللغوية المحقّقة للتواصل الذي يحصل بين أفراد البشرية، ونخصّ بالذكر هنا: الإشارات والحركات الجسمية المصاحبة للكلام، المظاهر الجمالية الخارجيّة، الصّمت للتعبير عوضاً عن اللغة المستعملة في

¹ بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص122.

² يوسف تغراوي: استراتيجيات تدريس التواصل باللغة مقارنة لسانية تطبيقية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2015، ص28.

الكلام»¹، وتتعدد مظاهر التواصل غير اللفظي فلا يقتصر على الصوت فقط، وإنما يشمل أيضا الإشارات وحركات الجسم، والصمت وكلها تشترك في تحقيق عملية التواصل.

ويساهم التواصل غير اللفظي في كشف العلاقات بين أفراد المجتمع، وتعبّر هذه الإيماءات والإشارات عن الانفعالات التي تصدر من المتكلم أو المتلقي.

3- عناصر العملية التواصلية:²

3-1- المرسل: وهو المبادر الأول بعملية الإرسال والمالك للمعرفة، بمعنى الباث «للرسالة يكون فرد أو جماعة أحيوانا أو آلة. وهو مصدر المعرفة في الحقيقة يقوم بإرسال رموز **Encodage** عبر اللغة أو ما يشبهها، ولا يمكن أن يتم ذلك إلا من خلال إعطاء الاتصال بعدا وظيفيا وربطه بأهداف التطوير»³، وقد عرّف أيضا بأنه «مصدر الخطاب المقدم، إذ يعتبر ركنا حيويا في الدارة التواصلية اللفظية، فهو الباعث الأول على إنشاء خطاب يوجّه إلى المرسل إليه في شكل رسالة، وقد تداول اللسانيون هذا العامل في قوالب اصطلاحية متباينة»⁴، وعليه فالمرسل هو المكلف بإرسال الرسالة إلى المرسل إليه، وفي الخطاب التعليمي يكون الباث المعلم الذي يقوم بشرح الرسالة وتقديم المعلومات للمرسل إليه.

3-2- المرسل إليه (متلق): وهو الطرف الثاني في العملية التواصلية الذي يستهدف «من عملية النقل الاتصالية تفكيك الرسالة الكلامية **Décodage**»⁵، ويقوم بعملية «التفكيك لكل أجزاء الرسالة سواء أكانت كلمة، أم جملة، أم نصا...»⁶، ويتمثل دور المرسل إليه في فكّ الرسالة وتحليلها ومحاولة فهمها، ولهذا لا بدّ له أن يتقن اللغة وقواعد استعمالها، وهو المستقبل للرسالة ويقوم بفكّ شفراتها وتحليلها.

3-3- الرسالة (المضمون): مضمون الاتصال الذي جرى بين المرسل والمرسل إليه، وتمثّل «موضوع النقل الاتصالي، وبها نبثّ مشاعرنا الانفعالية ويجب أن تكون ملائمة للمرجع وللمخاطب وللموقف الاتصالي، وتكون مقبولة من طرف المخاطب. فلا يمكن أن تحدث عملية الاتصال إلا بوجود سجل معرفي وقيمي له مضامين

¹ يوسف تغزاوي: الوظائف التداولية واستراتيجيات التواصل اللغوي في نظرية النحو الوظيفي، ص 31.

² صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط 5، 2009، ص 45، 46.

³ المرجع نفسه، ص 45، 46.

⁴ الطاهر بن حسين بومزير: التواصل اللساني والشعرية - مقارنة تحليلية لنظرية رومان جاكسون-، الدار العربية للعلوم ناشرون، الجزائر، ط 1، 2007، ص 24.

⁵ صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 45، 46.

⁶ الطاهر بن حسين بومزير: التواصل اللساني والشعرية - مقارنة تحليلية لنظرية رومان جاكسون-، ص 25.

ودلالات متعارف عليها. لأنّ التّواصل لا يكون نافذاً إلا إذا استطاع المتلقّي تفكيك الرّسالة، ممّا يؤدي إلى ترك تأثير يعبر عنه من خلال رجوع الصّدى (تغذية راجعة)¹، والرّسالة عبارة عن المضمون الذي يرسله وينقله الباثّ للمتلقّي، وفي العملية التعليمية هي ما يدور أثناء الدرس التعليمي من معلومات وأفكار ينقلها المعلّم للمتعلم وقد تكون هذه الرّسالة نصّاً شفويّاً أو مكتوباً.

والرّسالة تمثّل «الجانب الملموس في العملية التّخاطبية حيث تتجسّد عندها أفكار المرسل في صور سمعيّة لما يكون التّخاطب شفهيّاً، وتبدو علامات خطيّة عندما تكون الرّسالة مكتوبة»².

3-4- القناة: الوسيلة المعتمدة في النّقل، والوسائل كثيرة ومتعدّدة، ونشير إلى بعضها:³

- الكتاب وما يتعلّق بوسائطه.

- الإشارة، وما يتعلّق بها من إيماء وميمية وغيرها.

- الموسيقى والرّسوم والصّور.

- وسائل التّقنية القديمة والحديثة (الوسائط) Média وممّا سوف تدره علينا لاحقاً الوسائل المتطوّرة...

وهي التي تنتقل بين المرسل والمرسل إليه، وقد تكون كتابيّة مثل ما هو مكتوب، ورمزية كالإشارة والإيماءات، وهوائية مثل الموسيقى، ومرئية كالرّسوم والصّور وفي المجال التكنولوجي مثل الوسائط التكنولوجية.

3-5- المرجع: يتكوّن من السّياق/الموقف الاتّصالي، فلكلّ رسالة «مرجع تحيل عليه وسياق معيّن مضبوط

قيلت فيه، ولا تفهم مكوّناتها الجزئية أو تفكّك رموزها السنّية إلّا بالإحالة على الملابس التي أنجزت فيها هذه الرّسالة قصد إدراك القيمة الإخبارية للخطاب، ولهذا ألحّ جاكبسون على السّياق باعتباره العامل المفعل للرّسالة بما يمدّها به من ظروف وملابسات توضيحيّة»⁴، ويتمثل السّياق في ملابسات وظروف الخطاب الذي تمّ فيه نقل الرّسالة من المرسل إلى المرسل إليه وتحقيق التواصل.

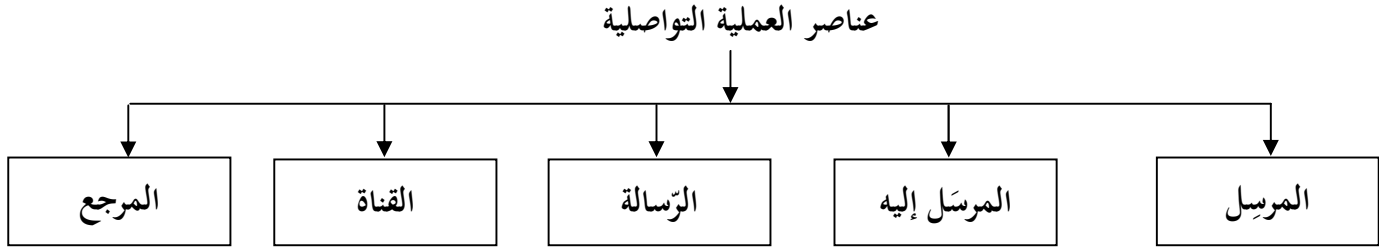
وتمثّل الشّكل الآتي عناصر العملية التواصلية:

¹ صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 45، 46.

² الطاهر بن حسين بومزير: التّواصل اللساني والشّعري - مقارنة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون-، ص 27.

³ صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 46.

⁴ الطاهر بن حسين بومزير: التّواصل اللساني والشّعري - مقارنة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون-، ص 30.



شكل رقم (3): يوضح عناصر العملية التواصلية.

ويعتبر المخطط الجاكسوني عناصر العملية التواصلية:¹

المرسل ————— الرسالة ————— المرسل إليه

4- وظائف التواصل: حدّد رومان جاكسون **Roman Jacobson** انطلاقاً من المجال التربوي

والديداكتيكي وظائف التواصل وتمثّل في ما يلي:²

4-1- الوظيفة المرجعية: يلتجئ المدرّس هنا إلى الواقع أو المرجع لينقل التلميذ أو الطالب معلومات وأخباراً

تحيل على الواقع، أي تهيمن هنا المعارف الخارجية والمعارف التقريرية المرتبطة بمراجع وسجّلات كالمراجع التاريخي

والمرجع الأدبي والمرجع اللساني والمرجع الجغرافي.

4-2- الوظيفة التعبيرية: تتدخل في هذه الوظيفة ذات المرسل وذلك من خلال انفعالاته وتعاييره الذاتية ومواقفه

وميولاته الشخصية والايديولوجية.

4-3- الوظيفة التأثيرية: تنصبّ على المتلقّي، ويهدف المرسل من ورائها إلى التأثير على مواقف أو سلوكيات

وأفكار المرسل إليه، لذلك يستعمل المدرّس لغة التّرجيب والتّرهيب والتّرشيد من أجل تغيير سلوك المتعلّم.

4-4- الوظيفة الشعرية أو الجمالية: إنّ الهدف من عملية التواصل هو البحث عمّا يجعل من الرسالة رسالة

شعرية أو أجناسية جمالية، وذلك بالبحث عن الخصائص الشعرية والجمالية مثل التّركيز على جمالية القصيدة الشعرية

ومكوّناتها الإنشائية والشكلانية.

¹ Jean Dubois et autres, Dictionnaire de linguistique, librairie Larousse, Paris, 1994, p96.

² هلا السعيد: اضطرابات التواصل اللغوي التشخيص والعلاج، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، دط، 2014، ص 22-23.

4-5- الوظيفة الحفظية: إنّ التركيز على القناة فذلك لوظيفة حفاضية وإفهامية كأن يستعمل المدرّس خطاباً شبه لغوي أولغوياً أو حركياً من أجل تمديد التّواصل واستمراره بين المدرّس والتلاميذ/الطلّبة، وذلك باستعمال بعض المركّبات التعبيرية.

4-6- الوظيفة الميثاقية أو الوصفية: يركّز المدرّس عبر هذه الوظيفة على شرح المصطلحات والمفاهيم الصّعبة والشّفرة المستعملة مثل شرح قواعد اللغة والكلمات الغامضة الموجودة في النصّ والمفاهيم التّقديمية الموظفة أثناء الشّرح.

يتّخذ التّواصل وظائف متعدّدة تتمثّل في المرجع الذي ينقل منه المعلومات والأخبار، إضافة إلى التعبير عن المشاعر والانفعالات التي تختلج الذات المرسلّة التي تؤثر في المتلقّي وقد تستعمل في قالب الترغيب والتهديد لجلب انتباه المتعلّم، وقد يكون الخطاب المنقول ذو طابع شعري، كما قد يلجأ المتعلّم إلى خطابات أخرى من أجل الحفاظ على استمراره وبقاء التّواصل مرفوقاً بشرح المفردات التي اعترضت الفهم لدى المتعلّم وعرقلت الفهم الجيّد للدرس.

5- أهميّة التّواصل: لا يمكننا أن نعيش في مجتمع دون أن نتواصل وهذا ما يبرهن على أهميّة التّواصل في حياتنا اليوميّة، وتتمثّل أهميّة الاتصال في النّقاط الآتية¹:

- يعدّ الاتصال أساس حياتنا اليومية، فنحن نتبادل العديد من البيانات والمعلومات يوميا، فمن السّؤال عن الأحوال إلى تبادل المشاعر، ونقل الأفكار واستعراض الأخبار، وتناقل وجهات النّظر، وتوفير المعلومات غير الرسميّة وغيرها الكثير.

- القدرة على إنجاز الأهداف بالشكل المناسب، فعندما نجمع المعلومة المناسبة لتحقيق هدف معيّن فإنّنا نقيم الاتصال ناجح لكي نحقق هدف معيّن.

- الاتّصال يمثّل جزءا كبيرا من أعمال الشخص اليومية التي نعكس فيه أفكارنا ومشاعرنا وانطباعاتنا.

- نقل المعلومات والبيانات والإحصاءات والمفاهيم ممّا يساهم في اتّخاذ القرارات المناسبة، وتحقيق النّجاح المطلوب.

- توجيه وتغيير السلوك الفردي والجماعي للأشخاص، كخطيب المسجد يقوم بعملية اتّصال للمصلين ويوجههم لغرض معيّن، أو عندما يتصل المدرس لطلابه وينقل لهم خبرة معيّنة.

¹ محمود فتوح محمد سعدي: مهارات الاتّصال الفعّال، الألوكة، دط، دت، ص10.

- ضمان التفاعل والتبادل المشترك بين الأفراد.

- التحفيز والتنشيط للقيام بالأدوار المطلوبة.

فالتواصل يلعب دوراً هاماً في نقل المعلومات والأفكار بين طرفين أو أكثر من أجل تحقيق التفاعل الاجتماعي بين الأفراد، وينطبق ذلك على العملية التعليمية فالمعلم يسعى إلى نقل الرسالة التعليمية للمتعلم من أجل تحقيق الإبلاغ، فمن جهة المرسل يكون الإبلاغ والإخبار ومن جهة المرسل إليه لا بد من الفهم واكتساب مهارات جديدة التي تدفعه للمواجهة.

المبحث الثالث: المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية

1- المقاربة:

أ- التأصيل اللغوي:

اشتقت لفظة مقارنة من الفعل الرباعي قَارَبَ على وزن فَاعَلَ أي دنا وأوشك على المقاربة، فقارب «دَانَى كَانٌ قَرِيْبًا مِنْ قَارَبَ الموت، اقْتَرَبَ: دَنَا، قَرُبَ: اقْتَرَبَ مِنْ فُلَانٍ، قَارَبَ شَيْئًا: اقْتَرَبَ مِنْ الْحَقِيقَةِ»¹.

ويتحدّد معنى المقاربة على المستوى اللغوي من الفعل قارب بمعنى دنا واقترب، وتتبع طريقة أو تخطيط من أجل الإقدام على الشيء دون تعيينه أو تخصيصه في مجال معيّن.

ب- التّحديد المفهومي:

المقاربة **approche** عبارة عن «تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنتاج على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كلّ العوامل المتداخلة في تحقيق الداء الفعّال، والمردود المناسب من طريقة، ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلّم والوسط، والنّظريات البيداغوجية»²، فالمقاربة يقصد بها كلّ موضوع أو برنامج لكي يتأسّس لا بدّ له من مبادئ أو خطة وهذا بما يسمى مقارنة.

فهي الطريقة «التي يتناول بها الشخص أو الدارس أو الباحث الموضوع أو الطّريقة التي يتقدّم بها في الشيء»³.

¹ المنجد في اللغة العربية المعاصرة: دار المشرق، بيروت، ط1، 2000، ص1137-1138.

² فريد حاجي: التدريس والتّقييم وفق المقاربة بالكفاءات، ص11.

³ الحسن اللحية: الكفايات في علوم التربية - بناء كفاية-، إفريقيا الشرق، دط، دت، ص27.

وتشتمل المقاربة على «حركات وأفعال تمكّن المتعلّم من التدرّج والاقتراب من تحقيق الأهداف»¹.

كما تتكوّن المقاربة من «مجموعة من المبادئ يتأسس عليها البرنامج أو المنهاج، ومنه فالمقاربة هي الطريقة التي يتناول بها الدّارس أو الباحث الموضوع، أو هي الطريقة التي يتقدم بها من الشيء»²، تعدّ المقاربة الطريقة المتبعة في البرنامج أو المنهاج.

2- المقاربة التّواصلية في تعليم اللغة العربية:

ظهرت هذه المقاربة في أحضان القرن العشرين جرّاء الانتقادات اللاذعة التي وُجّهت للمقاربات التقليدية التي كانت تدرس اللّغة نحوياً إذ «تندرج المقاربة التواصلية في إطار التيار الذي جاء كردّ فعل اتّجاه الطّرائق التي كانت سائدة قبلها كالطريقة السّمعيّة الشّفهيّة والطريقة السّمعيّة البصريّة»³، وهذا ما تأسّست عليه البنيوية التي أعطت أهميّة للبنية والمعنى. مغفلة(مهملة) الجانب الاستعمالي للغة والتّواصل، فالمقاربة التواصلية لم يكن لها صدى في الدراسات العربية لقلّة المؤلفات العربية بينما نشهد حضور وكثرة الدراسات الأجنبية لوفرة المؤلفات الأجنبية. وهذه المقاربة لم توجد من العدم بل كانت وليدة الدراسات السابقة التي مهّدت لها الطّريق، وإنّما تعود خلفياتها إلى حقول معرفية (اللسانيات التّفسيّة، اللسانيات الاجتماعية، اللسانيات التداولية، واللسانيات النصية...) من شأنها أن تساهم في تحقيق التواصل والاهتمام بالجانب الوظيفي للغة ممّا تدفع بالمتعلّم إلى بناء معارفه بنفسه.

لذلك عدّت هذه المقاربة متعدّدة المشارب فقد نهلت مبادئها من عدّة علوم وحقول معرفية. ولأنّ هذه المقاربة موضوعها الرئيس التواصل دعت الحاجة إلى إدخالها في مجال التعليم كونه تواصل والتواصل تعليم. ويبقى السبب الرئيسي في ظهورها هو تعليم اللغات الأجنبية.

ومن هذا المنطلق «لا تحيل المقاربة التواصلية على مواد تعليمية ولا على إجراءات تربوية، فهي ليست إلا مبادئ تحضير وإعداد المقرّرات التعليمية على شكل جداول وقوائم ومستويات تحدّد مضامينها. ومن هنا تكتسب المقاربة التّواصلية خاصيّتها الاستراتيجية فامتلاك اللغة أصبح ينظر إليه في المقاربة التواصلية كنتيجة لوضعية وتحديد لقدرات متعدّدة: قدرات تفاعلية، قدرات ذات طبيعة صورية، قدرات ثقافية... وكل قدرة من هذه القدرات تتطلّب معرفة باللغة المستهدفة في نطاقها المحلي وفي أفقها. وما يقال عن هذه القدرات ينسحب على التحكّم في

¹ جميل حمداوي: محاضرات في لسانيات النص، الألوكة، دط، دت، ص18.

² سهام مرداد: معجم التربية والتعليم، دط، 2015، ص34.

³ محمد مكسي: ديداكتيك القراءة المنهجية مقاربات وتقنيات، دار الثقافة، الدار البيضاء، 2000، ص25.

تلك الاستراتيجيات الموسومة بالعفوية (وضعية حوارية، تصميم في إطار وضعية، إنتاج نص... إلخ)¹، وبهذا فسحت المجال لبزوغ المقاربة التواصلية.

فالمقاربة التواصلية عبارة عن «مجموعة من الطرائق والمنهجيات تهدف إلى تحسين وتنمية كفاءة التواصل للمتعلّم... فهي تنظيم طرق ودروس التواصل بشكل عام حول أهداف الاتصال بناء على الوظائف والمفاهيم (الفئات الدلالية مثل الوقت والمكان)²».

من بين الباحثين الذين أشاروا إلى ارتباط اللغة بوظيفتها التواصلية "ديك" الذي كان «ينظر إلى اللغة الطبيعية... باعتبارها بنية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بوظيفتها التواصلية حتى عدت أداة للتفاعل الاجتماعي بين الكائنات البشرية.. ويسعى اللساني في الكشف عن الخصائص التي تحول لغة إنجاز وظائف معينة، ويركز اهتمامه على العلاقة القائمة بين النسق وبين استعماله، فتجريد اللغة عن أهدافها يفقدها، حسب رأي (ديك 1983) أولى خصائصها الجوهرية³».

ولا مراء أنّ هذه المقاربة ظهرت لإكساب المتعلّم القدرة على التواصل، وتعتبر هذه المقاربة «استنطاق لصيورات تشكل هذه التملكات، وتعتمد المقاربة التواصلية في تحليلها للظاهرة على مستويات عدّة: اقتصادية، وتقنيّة وثقافية، كما أنّ المقاربة التواصلية تحرّر الباحث من الهوس بالتقنية وتدفعه إلى البحث في الظواهر بالاعتماد على شبكة من المفاهيم النظرية القادرة على تحليل الأشكال الإمبريقية للتملكات الاجتماعية للتقنية⁴».

تراعي هذه المقاربة القصدية في فهم «الخطاب التواصلية الذي يجب على المتلقّي فيها مراعاة المقام للوصول إلى قصدية الخطاب كما يشترط من المرسل امتلاك اللغة بمختلف مستوياتها الدلالية، وقواعد تركيبها ومقامات توظيفها، كما يتطلّب ذلك من المرسل إليه أن يحسن تفكيك شفرات اللغة التركيبية والصوتية والمورفولوجية والتنغيمية والإيقاعية ليتمكن من الوقوف عند مواطن الفراغات التي تساعد على الوصول إلى قصدية

¹ محمد مكسي: ديداكتيك القراءة المنهجية مقاربات وتقنيات، ص28.

² Jean- pierre Cuq, Dictionnaire de didactique du francais, langue étrangère et seconden, asdiflek cle international, paris, 2003, p24.

³ يوسف تغزاوي: الوظائف التداولية واستراتيجيات التواصل اللغوي في نظرية النحو الوظيفي، ص92.

⁴ ياسين بودهان: تحولات الإعلام المعاصر، مكتبة طريق العلم، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، ط1، 2015، ص12.

المرسِل»¹، فالمقاربة التواصلية تقتضي من المرسِل أن يمتلك اللّغة من حيث التركيب والمستوى الدّلالي، أمّا المرسِل إليه فلا بد منه أن يقوم بتفكيك الشفرات التي تساعده على فهم قصدية المرسِل.

إنّ امتلاك المتعلّم كفرد من أفراد المجتمع «كفاءة لغويّة بإنتاج عدد من المفردات وتركيب عدد من الجمل، قد لا يكفي في كثير من المواقف والمقامات، لذلك ركّزت المناهج الجديدة على مدى توظيف هذه الكفاءة وهو ما توفّره اللسانيات التداولية فيما يسمى بالمقاربة التّواصلية، وذلك يتجاوز دراسة اللغة في ذاتها ولذا تمّ إلى دراسة اللغة كوسيلة تواصل»²، فبامتلاك المتعلم القدرة على إنتاج عدد لا متناه من المفردات والجمل وتوظيفها في سياقات ملائمة هذا ما تدعو إليه المقاربة التواصلية فيكون الهدف من دراسة اللّغة التواصل.

فهذه المقاربة تركّز على الكفاية التواصلية إذ أنّ «المدخل التّوصلي هو ذلك المدخل الذي يركّز في تعليم اللغة على اللغة ذاتها ووظائفها، وكذلك الكفاية التواصلية، وليس على البنى التّحوية»³.

تحاول المقاربة التواصلية تحديد معاني الأفعال اللغوية من خلال السياق والاستعمال «انطلاقاً من الاستخدامات الحقيقية لهذه الأخيرة في المواقف الحية بمراعاة السنّ المستوى الثقافي والفكري، والجانب النفسي للمتعلّم. كما تعمل المقاربة التواصلية على تبيان المعاني التي تؤدّيها هذه الأفعال اللغوية في السياقات الكلامية المختلفة، فلا يمكن تعليم معانٍ بعزلها عن سياقاتها التي أنتجت فيها كونها مرتبطة بالأفعال الكلامية المتداولة في الاستعمالات اللغوية اليومية، لذا فالمعنى مرتبط بالاستعمال والتوظيف»⁴.

يتحدّد معناها في كونها تهدف إلى تعليم اللغة الثانية والتي تنطلق من «مقاربة نظرية لتعليم اللغة الثانية تنطلق من فكرة جوهرية مفادها أنّ الوظيفة الأساسية للغة هي التواصل، ومن ثمّ فإنّ على برامج تعليم اللغة أنّ تعلّم اللغة بوصفها وسيلة تواصل يستعملها متعلم اللغة الثانية للتواصل بها مع الناطقين الأصليين. وتعني المقاربة التّواصلية بالكفاية التواصلية والافتقار على استعمال اللغة استعمالاً مناسباً أكثر من عنايتها بالدقة والصحة النحوية. وانطلاقاً من هذه المقاربة ظهرت طرق تعليمية متعدّدة تقصد إلى بناء الكفاية التواصلية لدى المتعلمين،

¹ حسين بن عائشة: تداولية الخطاب التعليمي المنطوق بين المنهج والإجراء، التعليمية، المجلد 5، العدد 14، 2018، ص 138.

² عائشة صبان: تعليمية نشاط قواعد اللغة في مناهج الجيل الثاني لمرحلة التعليم المتوسط الرابعة متوسط نموذجاً - مقارنة تداولية (تواصلية) -، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، مجلد 10، عدد 03، 2021، ص 1147.

³ رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية مستوياتها تدريسيها صعوباتها، ص 71.

⁴ تسويدت لحوّل: المقاربة التواصلية وتعليم اللغة العربية وتعلمها في مراكز محو الأمية -بجاية أمودجا-، رسالة لنيل شهادة دكتوراه في اللسانيات

التطبيقية، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر 2، الجزائر، 2014-2015، ص 119-120.

ومنها: تعليم اللغة موقفياً، وتعليم اللغة لأغراض خاصة، وتعليم اللغة بالمهّمات. ويمكن أن نعدّ توظيف تحليل الخطاب في تعليم اللغة نسخة متقدّمة في تعليم اللغة تواصلياً¹.

لهذا اعتمدت المنظومة التربوية المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية؛ فجاءت بالمنهج الاتصالي لأنّه يرتبط ارتباطاً وثيقاً «بالنظرية المعرفية، التي تهتم كثيراً بالقدرات العقلية للمتعلمين، ويستلهم من النظرية اللسانية التي ظلت تؤكّد على أنّ اللغة وسيلة وظيفية، وحيويتها الوظيفية إنّما تصدر من التعبير عن الحاجات؛ أي التواصل. لهذا كان على العملية التعليمية أن يكون جوهر فعلها اللغوي، الوصول بالمتعلّم إلى التمكن من ملكة تواصلية، يفعلها في بيئته، وفي واقعه المعيش»²، فالتعليم ينظر إلى اللغة أنّها وظيفية أي مرتبطة بالواقع تعبر عن المجتمع وحاجياته» إذ يعدّ التواصل الوظيفة الأولى للغة، وتعتبر بذلك البنية اللغوية وخصائصها تجليات للأهداف التواصلية المتوخّاة، ومن ثمة فإنّ رصد خصائص العبارات اللغوية، يجب أن يتمّ في ضوء وظائفها في المقام»³.

ترتكز المقاربة التواصلية على «التواصل داخل القسم بتوظيف اللغة المستعملة في الحياة اليومية، بانتظامها على أساس الوظائف التواصلية التي يحتاجها المتعلّم لمعرفة طرق استعمال اللغة، أي أنّها تهتمّ بالأهداف التواصلية لأفعال الكلام»⁴.

تبنى هذه المقاربة على جملة من الأسس يمكن إجمالها فيما يلي:⁵

- تركز المقاربة التواصلية على التّحقيق الوظيفي للغة المستعملة في الحياة اليومية، وذلك بتنظيم الوظائف التواصلية التي يحتاجها المتعلم لمعرفة طرق استعمالها تبعاً لمكونات القدرة التواصلية المدججة بين المعرفة النحوية التي تضمّ مستويات صوتية، وصرفية، ومعجمية، ودلالية، وتركيبية للغة والمعرفة السوسiolسانية التي تربط اللغة بسياقها الاجتماعي، والمعرفة الاستراتيجية التي تُعنى باستراتيجيات التواصل سواء اللغوي، أو غير اللغوي.

¹ وليد العنّاتي: تحليل الخطاب وتعليم اللغة، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، قطر، العدد الثامن عشر، 2017، ص357.

² ميلود غرمول: دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص23.

³ يوسف تغزاوي: الوظائف التداولية واستراتيجيات التواصل اللغوي في نظرية النحو الوظيفي، ص92.

⁴ الطيّب شيباني: اللسانيات التداولية وأثرها في تعليم اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجاً، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في

اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، دت، ص121.

⁵ المرجع نفسه، ص122.

- الاستجابة للحاجيات التواصلية للمتعلم تبعا للقدرات الثلاث السابقة مع مراعاة الفروقات الفردية بين المتعلمين، ودور السياقات التي تؤدي فيها اللغة وظائف معينة.
- التركيز على التعلم لا على التعليم، ومن هنا الاهتمام بالمتعلم ودعم مشاركته واعتبار المعلم مجرد موجه، ومنظم للعملية التعليمية التعلمية.

نشأت المقاربة التواصلية في محيط بيداغوجي باعتبارها منهجية واستراتيجية تسعى إلى إكساب المتعلم التواصل في العملية التعليمية وتنمية قدراته من خلال المناقشة والحوار والقدرة على التعبير شفويا وكتابيا، كما تهتم بتطوير قدرات ومهارات المتعلم يجعله قادرا على التواصل، وامتلاكه كفاءة تواصلية يعبر بها عن حاجياته واهتماماته بطرق مختلفة من أجل تبليغ أهدافه وغاياته، وهذا ما يدفعها إلى الاستعانة بالطرائق البيداغوجية كالمقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات، والحديث عن المقاربة التواصلية يسوقنا إلى الحديث عن الكفاءة التواصلية.

3- الكفاءة اللغوية والكفاءة التواصلية:

3-1- الكفاءة اللغوية: linguistic competence

انبثقت هذه الكفاءة من خلال السلوك الذي يقوم به الفرد متأثرة بنظرية تشومسكي، وهو أنّ الفرد يقوم بمثيرات تتلقى الاستجابة، ويقصد بالكفاءة اللغوية «أنّ الفرد يعرف النظام الذي يحكم اللغة، ويطبّقه بدون انتباه أو تفكير واعبه، كما أنّ لديه القدرة على التقاط المعاني اللغوية والعقلية والوجدانية والثقافية التي تصحب الأشكال اللغوية المختلفة»¹، فكل كفاية تواصلية لا بدّ أن تشتمل على كفاية لغوية، وبهذا نستنتج أنّ الكفاية اللغوية جزءا من الكفاية التواصلية وأحد مكوناتها.

3-2- الكفاءة التواصلية: communicative competence

تعود عوامل ظهور الكفاءة التواصلية إلى العالم "دل هايمز Del Hymes" الذي اعتبر تشومسكي في النظرية التحويلية أتي بالكفاءة اللغوية، فدرس اللغة لذاتها ومن أجل ذاتها وأهمّل استعمال اللغة ودورها في المجتمع واستعمالها للآخرين، فظهرت الكفاءة التواصلية، فهائمز لم ينكر الكفاءة اللغوية لكن إضافة إلى التركيب والنحو لا بدّ من استعمال اللغة في المجتمع، وهذا ما أدّى إلى ظهور الكفاءة التواصلية ولهذا لا بدّ من دمج الكفاءة اللغوية مع الكفاءة التواصلية. وعليه اختُلف في مدلول هذا المصطلح، وعرّف في تصوّرين:²

¹ رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية مستوياتها تدريسيها صعوباتها، ص176.

² عزّ الدين البوشيخي: التواصل اللغوي مقارنة لسانية وظيفية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2012، ص31.

أ- تصوّر يفهم القدرة التّواصلية أنّها عبارة عن قدرة نُحويّة مضاف إليه قدرة من نوع آخر، كالقدرة التّداولية مثلاً
ب- وتصور يفهم القدرة التّواصلية أنّها عبارة عن قدرة واحدة من شقين: شقّ يتعلّق باللّغة، وشقّ يتعلّق باستعمالها.

فالتصوّر الأوّل يعود لتشومسكي الذي أضاف القدرة التّداولية للقدرة النّحوية، والتصوّر الثاني يعود لهايمز الذي اعتبر القدرة التّواصلية تتعلّق باللّغة وباستعمالها.

ولهذا رفض لايبوف **Leibov** إهمال الواقع الاجتماعي ويرى أنّ موضوع اللسانيات «ليس هو القدرة اللّغوية كما يحددها تشومسكي، وإنّما هو دراسة البنية اللّغوية وتطورها في خضم السّياق الاجتماعي الذي تشكّله العشيرة اللّغوية. إنّ اللسانيات العامّة مهما كان محتواها يجب أن تقوم أولاً على اللّغة كما يستعملها المتكلّمون الذين يتواصلون بينهم في الحياة اليومية»¹، ويؤكد على أنّه لا يمكننا «أن نقوم ببناء نظرية على أساس قدرة مثالية ومجرّدة؛ لأنّ هذه القدرة اللّسانية المثالية لن يكون بإمكانها الإحاطة بجميع جوانب التّفاعل اللّغوي، وهو ما يعني أنّه من المستبعد أن نتصوّر نظرية مستقلة عن المحيط النّفسي والاجتماعي الذي تندرج فيه»².

اكتشف هايمز الكفاءة التّواصلية من خلال دراسة «بعنوان **On Communicative Competence** التي نشرها في كتاب علم اللّغة الاجتماعي **Sociolinguistics** الذي حرّره كل من بريد وهولمز **J.B. Pride** and **J. Holmes** 1976 ولقد صاغ هايمز هذا المصطلح ليقابل به مفهوم الكفاية **Competence** الذي طرحه تشومسكي أمام مفهوم الأداء **Perfomance**»³.

عرّف "هايمز" الكفاءة التّواصلية بأنّها عبارة عن «جماع معارف تتّصل بمعايير النّحو اتّصالها بمعايير الاستعمال، بفضلها بتحدث المناسبة بين السّلك التّواصلية والسّياق الذي يكتنفه والملازمات التي يجري فيها»⁴. كما أشار إلى أنّها «قدرة الفرد على استعمال اللّغة في سياق تواصلية لأداء أغراض تواصلية معيّنة»⁵، وبالتالي فاللّغة ترتبط بالتواصل وقدرة الفرد على استعمالها في سياق التّواصل.

¹ مصطفى غلفان: اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي، مفاهيم وأمثلة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2010، ص49.

² المرجع نفسه، ص49.

³ رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية مستوياتها تدريسيها صعوباتها، ص172.

⁴ حاتم عبيد: في تحليل الخطاب، دار الورد الأردنية للنشر والتوزيع، ط1، 2013، ص13.

⁵ عبد الرحمن عبد الهاشمي، محسن علي عطية: مقارنة المناهج التربوية في الوطن العربي والعالم، دار الكتاب الجامعي، دط، دت، ص39.

فالكفاءة التّواصلية عبارة عن «دراسة مكوّنة من قواعد نحوية وقواعد سوسيو - لسانية، هذه القواعد مستنبطة ولا شعورية وهي مكتسبة عن طريق التعلّم والتّجربة الاجتماعية للمتكلّم، انطلاقاً من ملاحظة ارتباط العناصر الاجتماعية بالمعطيات اللسانية، ينمّي نظرية عامّة للغة مناسبة لحالات التّواصل الملائمة داخل المجموعة التي ينتمي إليها هذا المتكلّم»¹.

الغرض من اكتشاف هذا المصطلح الإمام بالقواعد اللغوية وتوظيفها في المجتمع من أجل استعمالها، وبذلك انتقلت الكفاءة من اللغوية إلى الاتّصالية.

الكفاءة التّواصلية لا تمكّن من «القدرة على إنتاج وفهم ما لا حصر له من الجمل النحوية، بل تتعلّق باشتغال السلوك اللغوي في شموليته وواقعيته وهي مختلف السياقات والمقامات الممكنة لتحقيق كل أغراضه التّواصلية في أبعادها الفردية والجماعية»².

الكفاءة التّواصلية «قدرة إنسانية بالغة الشّمول، تهدف إلى إدراك شركاء اتّصال الموقف التّواصلية بعوامل مثل المكان والزّمان والعلاقات الاجتماعية إلى استخدام وسائل التّواصل لتحقيق الأهداف»³.

أشار "هايمز" إلى ثلاثة مكوّنات للقدرة التّواصلية، وتتمثّل في:⁴

أ- قدرة نحوية.

ب- قدرة لغوية اجتماعية تتضمّن قواعد الاستعمال ذات الطّابع الاجتماعي الثقافي، وكذا قواعد الخطاب التي تضمن تماسكه وتناسقه.

ج- قدرة استراتيجية تتضمن استراتيجيات التّواصل اللفظية وغير اللفظية.

ربط هايمز مفهوم القدرة التّواصلية بالتواصل وذلك حين عرّفها بأنّها «معرفة تتعلّق بكلّ مظاهر النّسق التّواصلية، سواء تجلّت هذه المعرفة في الطّريقة التي يؤوّل بها مستعمل اللغة سلوكه، وسلوك الآخرين من حوله ويقومّه، أم تجلّت في الإحالة على الطّاقات التي يمارس بواسطتها مستعملو اللغة التّواصل فيما بينهم»⁵.

¹ يوسف تغراوي: الوظائف التداولية واستراتيجيات التواصل اللغوي في نظرية النحو الوظيفي، ص55.

² مصطفى غلفان: اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي: مفاهيم وأمثلة، ص49.

³ التداولية مفاهيم ومصطلحات موقع اللسانيات والتربية: د- تحريشي عبد الحفيظ، متوفر على الرابط التالي:

www.kenanaonline.com/users/mektaba/posts/513901

⁴ عزّالدين البويشخي: التواصل اللغوي مقارنة لسانية وظيفية، ص30.

⁵ عزّالدين البويشخي: التواصل اللغوي مقارنة لسانية وظيفية، ص32.

كما حدّدها علي آيت أوشن بأنّها «مجموع القدرات التي تمكن من اكتساب اللغة واستعمالها، وتوظيفها نطقاً وكتابةً في مختلف مجالات التواصل»¹، والتواصل حسب علي آيت أوشن يكمن في استعمال اللغة وتوظيفها شفهيًا وكتابيًا في شتى أنواع التواصل.

تتمثّل هذه القدرات في ما يلي:²

- قدرات لسانية على التعبير الفصيح والسليم الذي يراعي قواعد النحو، وصيغ الصّرف، وأوجه دلالة الألفاظ والأساليب.

- قدرات تواصلية على تلقّي الخطاب وتبليغه من خلال عقد رموزه وحلّها بحسب وضعيات التواصل، وشروط المرجع سواء أكان الخطاب شفهيًا أو مكتوبًا.

- قدرات تعبيرية على تنويع صيغ التعبير، وأساليبه واختيار المقال المناسب للمقام.

تعدّ الكفاءة التواصلية أشمل من القدرة اللغوية لأنّها «تتضمّن ما هو أشمل من المعرفة بالصّيغ اللغوية وهي معرفتنا أوريًا قدرتنا على استخدام الصيغ اللغوية بطريقة مناسبة وملائمة للموقف التواصلية»³.

أقرّ هايمز بالكفاءة اللغوية ولكن إضافتها إلى الكفاءة التواصلية، فالعلاقة بين الكفاءة اللغوية والكفاءة التواصلية علاقة تكاملية.

3-3- أنواع الكفاءة التواصلية: تتكون الكفاءة التواصلية من خمس ملكات، وقد أوردتها "فان ديك" كالتالي:⁴

3-3-1- الملكة اللغوية: يستطيع مستعمل اللغة الطّبيعية أن ينتج ويؤوّل إنتاجًا وتأويلاً صحيحين عبارات لغوية ذات بنيات متنوّعة جدًّا ومعقّدة جدًّا في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة.

3-3-2- الملكة المنطقية: بإمكان مستعمل اللغة الطّبيعية، على اعتباره مزوّدًا بمعارف معيّنة، أن يشتقّ معارف أخرى بواسطة قواعد استدلال تحكّمها مبادئ المنطق الاستنباطي والمنطق الاحتمالي.

¹ علي آيت أوشان: السياق والنص الشعري من البنية إلى القراءة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1، 2000، ص101.

² المرجع نفسه، ص102.

³ نور الدين رايب: اللسانيات المعاصرة في ضوء نظرية التواصل، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2014، ص158.

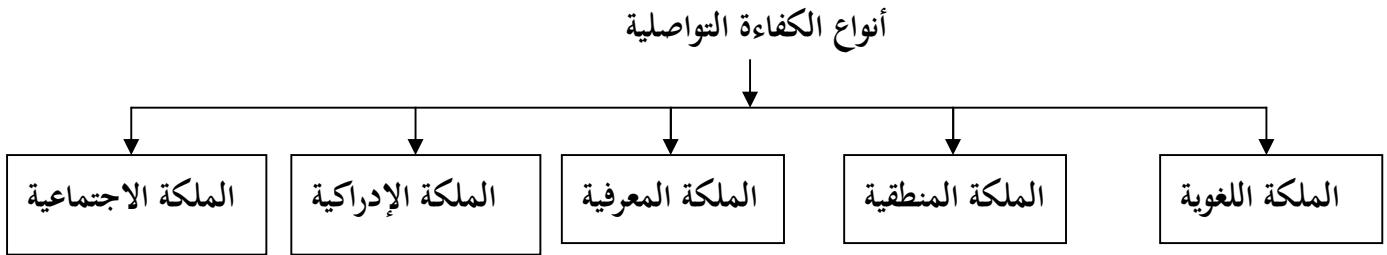
⁴ أحمد المتوكّل: آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي، دار الهلال العربية، الرباط، ط1، 1993، ص8-9.

3-3-3- الملّكة المعرفيّة: يستطيع مستعمل اللّغة الطّبيعية أن يكون رصيّدًا من المعارف المنظّمة، ويستطيع أن يشتقّ معارف من العبارات اللّغوية كما يستطيع أن يحتزن هذه المعارف في الشّكل المطلوب وأن يستحضرها لاستعمالها في تأويل العبارات اللّغوية.

3-3-4- الملّكة الإدراكية: يتمكّن مستعمل اللّغة الطّبيعية من أن يدرك محيطه وأن يشتقّ من إدراكه ذلك معارف وأن يستعمل هذه المعارف في إنتاج العبارات اللّغوية وتأويلها.

3-3-5- الملّكة الاجتماعية: لا يعرف مستعمل اللّغة الطّبيعية ما يقوله فحسب بل يعرف كذلك كيف يقول ذلك لمخاطب معيّن في موقف تواصلّي معيّن قصد تحقيق أهداف تواصلية معيّن.

ويمكن إجمالها في الشكل الآتي:



شكل رقم (4): يوضّح أنواع الكفاءة التواصلية

4- العلاقة بين التداولية والتواصلية:

تعدّ التداوليّة مرجعًا رئيسيًا للمقاربة التواصلية؛ واعتبرت هذه الأخيرة امتدادًا للتداولية؛ لأنّهما تشتركان في المرجعيّة والأسس التي تُبنى عليها كلّ منهما، وهذا ما أشار إليه "عبد الهادي بن ظافر الشّهري" بتعريفه للكفاءة التداولية بأنّها تعدّ «مكوّنًا فاعلا ضمن تكوين الإنسان السويّ تماما، كما هي كفاءته اللّغوية، بيد أنّ الكفاءة التداولية ليست نسقا بسيطا بل هي أنساق متعدّدة متألّفة إذ تتألّف القدرة التواصلية لدى مستعمل اللّغة الطّبيعية من خمس ملكات على الأقل، وهي: الملّكة اللّغوية والملّكة المنطقية والملّكة المعرفية والملّكة الإدراكية والملّكة الاجتماعية»¹، التي أشرنا إليها سابقًا وقد حدّد عبد الهادي بن ظافر الشّهري من خلال تعريفه للكفاءة التداولية أنّ المصدر الأوّل للتواصل هو التداولية لاهتمامها بالكفاءة التواصلية، ضف إلى ذلك دراستها للّغة في مجال الاستعمال والتواصل. تساعد هذه الكفاءة على «فهم الكيفية التي يمكن أن تُستعمل بها العبارات اللّغوية في

¹ عبد الهادي بن ظافر الشّهري: استراتيجيات الخطاب -مقاربة لغوية تداولية-، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، ط1، 2004، ص57.

التفاعل التواصلي، أي الكيفية التي تجعل من الممكن استعمال العبارات اللغوية بخصائصها البنيوية مع وقائع تواصلية معينة»¹.

ويتّضح ذلك من خلال أفعال الكلام التي تجسّد التواصل بين المتكلّم والمتلقّي، ونجاح العملية التواصلية مرهون بتحقيق الأفعال الكلامية التواصل وهذا ما قام به «كلّ من أوستين وسورل بتحليلها ليست في الأخير سوى إجابات إشكالية مرتبطة بانعكاسية الأقوال التواصلية بين المتكلّم والمستمع من خلال جواب محدّد أو إجابة إشكالية»².

ومن بين القوانين التي تبرز العلاقة بين التداولية والتواصلية:

• قانون التفاعل والتفسير:

من أهم مبادئ نجاح العملية التواصلية التفاعل بين المتكلّم والمستمع لذلك «يوجب النظر إلى اللغة لما هي نظام تفاعلي؛ ولا بدّ في تفسير اللغة، من ملاحظة الارتباط بين مستوياتها، بل لا بدّ من ملاحظة التفاعل بين هذه المستويات اللغوية وبين العوامل المعرفية والموقفية والثقافية. إنّ كلّ جماعة تمتلك مجموعة كامنة من القوانين غير اللغوية التي تحكم زمن وقوع الكلام، وكيفية وقوعه، ومدى تكرّره، وهي التي تعرف باسم قوانين التفاعل وتختلف المجتمعات إزاء هذه القوانين»³. ولا مناصّ من القول باختلاف القوانين من جماعة إلى أخرى لذلك وجب معرفتها ومعرفة كنهها، فهذه القوانين لا تختص بالتواصل اللفظي فقط وإنما حتى غير اللفظي.

وفيما يخص قانون التفسير مثل قانون التفاعل يختلف من مجتمع إلى مجتمع آخر وهذا ما يشير إليه هايمس إلى «أنّ إشكالية قوانين التفسير مألوفة في تقدير الاتصالات بين الحكومات والقادة الوطنيين. كذلك فإنّ العلاقات بين المجموعات داخل قطر بعينه تأثر -غالباً- بسوء الفهم»⁴.

• المقصدية:

لا يمكن فهم نصّ دون معرفة مقصديته والغرض من كتابته، وما مقصدية الكلام الذي يريد المتكلّم أن يرسله للمتلقّي وما يؤكّده «الفلاسفة على أنّ منتج النص الذي يُعنى شيئاً ما عن طريق النصّ، يقصد إلى منطوق

¹ عزّ الدين البوشيخي: التواصل اللغوي مقارنة لسانية وظيفية، ص42.

² عبد السلام عشير: عندما نتواصل نغيّر، مقارنة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، ص199.

³ محمد العبد: العبارة والإشارة، دراسة في نظرية الاتصال، ص61.

⁴ المرجع نفسه، ص65.

النص؛ لإنتاج تأثير ما في المستمع بواسطة التعرّف على هذا المقصد»¹، ولذلك عدّت المقاصد جوهر العملية التعليمية التواصلية فلا يمكن تصوّر خطاب تعليمي دون مقاصد «لاوجود لأيّ تواصل عن طريق العلامات دون وجود قصدية وراء فعل التّواصل، ودون وجود إبداع أوعلى الأقل دون وجود توليف للعلامات»².

• الموقف:

تجرى العملية التواصلية في مواقف وظروف مكانية وزمانية «ويعرّف فيشمان fishman الموقف بأنه الوقوع المتصاحب لمتكلمين اثنين (أو أكثر)، يرتبط أحدهما بالآخر ارتباطاً خاصاً، ويقيمان بينهما اتّصالاً حول محور بعينه، في وضع خاص. وبناء على ذلك، فإنّ الشبكة الاجتماعية –أو الجماعة– يمكن أن تحدّد حفلة شاي بين طلاب الجامعة، على أنّها موقف مختلف اختلافاً تاماً عن محاضرة تضم هؤلاء الطلاب أنفسهم. وتختلف محاور الكلام في الموقفين أيضاً، كما تختلف أماكنهم وأزمنتهم»³.

• السّياق:

لا يمكن دراسة خطاب دون سياق ويختلف السّياق باختلاف مرجعيته، فهناك السّياق الاجتماعي وهناك السّياق اللّغوي... إلخ، وبالسّياق يمكن تحديد مكان المرسل وما يقصده، ويعرّف السّياق بأنه «تلك الأجزاء من الخطاب التي تحف بالكلمة في المقطع وتساعد في الكشف عن معناها»⁴، يعمل السّياق على تحديد معنى الكلمات في الخطاب ومعرفة دلالاتها.

كما عزّفه مجموعة من الباحثين «تُعرف مجموعة الظروف التي تحفّ حدوث فعل التلقظ بموقف الكلام، وتسمّى هذه الظروف، في بعض الأحيان بالسّياق»⁵.

من خلال ما سبق تتضح العلاقة بين التداولية والتواصل، فالتداولية تستعمل لمعينين المعنى الأوّل تداولية كنظرية، والمعنى الثّاني بمعنى التّواصل في تعليم اللّغات وذلك «أنّ التداولية تعنى بوصف كيفية تأثير ظروف التواصل في الشكل اللّغوي الذي يستعمله المتكلم (المعلّم) لتبليغ وإيصال مقاصده وغاياته إلى المتلقي (المتعلّم) من أجل

¹ المرجع نفسه، ص 69.

² عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب –مقاربة لغوية تداولية–، ص 183.

³ محمد العبد: العبارة والإشارة، ص 76.

⁴ عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب –مقاربة لغوية تداولية–، ص 40.

⁵ المرجع نفسه، ص 41.

اكتساب المهارات الأساسية للمتعلم وبلوغ الكفاءات المستهدفة في مختلف المجالات والأنشطة وهنا نعني استعمال اللغة العربية؛ أي كفايات المتعلم اللغوية التّواصلية»¹.

التداولية تتضمن التواصل من خلال دراسة حيثيات وظروف التّواصل، والتواصل جزء من التّداولية لأنّها تسعى إلى تحقيقه من خلال نظرياتها (الأفعال الكلامية، الحجاج، الاستلزام الحوارية، الافتراض المسبق، الإشارات)، فكلاً من التداولية والتواصلية لهما هدف مشترك وهو دراسة اللّغة قيد الاستعمال من خلال السّياق الذي يعتبر لبّ وجوهر كلّ من التّداولية والتّواصلية.

¹عزيزة بوغرة: المنهج التداولي في تعليمية اللغة العربية، ص 209.

خلاصة الفصل الأول:

تعدّ التداولية تيارا لسانيا جديدا دخلت السّاحة اللّسانية من بابها الواسع، تُعنى بدراسة اللغة وعلاقتها بمجال استعمالها، تهتمّ بالتواصل بين طرفي العملية التخاطبيّة التّواصلية (المتكلّم والمتلقّي)، ظهرت التداولية منذ القدم من خلال المقام، ولكنها تجسّدت من خلال أعمال طه عبد الرّحمن الذي قرن التداولية بالتفاعل والتّواصل.

تعدّدت مباحث ونظريات التداولية من أهمّها الأفعال الكلاميّة التي تأسّست على يد الباحث الإنجليزي جون أوستن ثمّ طوّرها تلميذه سولر، والحجاج الذي يهدف إلى التأثير في السّامع عن طريق تسلّح المتكلّم بالروابط الحجاجيّة التي تعينه على التأثير والتبليغ. أمّا الافتراض المسبق موجود في كلامنا العادي فلا يمكن التفوّه بالكلام دون وجود افتراض سابق الذي يقوم على معطيات سابقة ينطلق منها، وتعتبر تمهيدا له، أمّا متضمّنات القول فقد ارتبطت بالخطاب؛ لأنّها ضمنيّة يتمّ البحث عنها من خلال مضمون الخطاب، والاستلزام الحوارية الذي يفهم من خلال السّياق الذي يرد فيه، أمّا الإشارات فلا يمكن الاستغناء عنها لمعرفة مرجعية الكلمات والعبارات التي تحيل إليها.

استمدّت التداولية من مناهل متعدّدة، فهي وليدة علوم عديدة وهذا ما جعلها تشترك معها، ومن هذه العلوم نجد (الدّلالة، التّعليمية، اللّسانيات النّصيّة وغيرها... إلخ). كما ارتبطت بالمقاربة التّواصلية التي تركز على قدرة المتعلّم على اكتساب اللّغة، واستعمالها في سياقات مختلفة من أجل التّواصل، حيث أعطت أهميّة بالغة للجانب الاستعمالي للغة والتّواصل، فارتبطت اللّغة ببنيتها الاجتماعية، وتنمية كفاءاتها شفهيّا وكتابيّا.

الفصل الثاني: المرتكزات النظرية
للخطاب التعليمي

احتلّ الخطاب مركز الصدارة في الدراسات اللسانية؛ لأنه الأرضية المناسبة التي تكشف عن مقاصد المتكلم ومضامينه، ولهذا عكف ثلّة من الباحثين والدارسين على دراسته في حقول ومجالات معرفيّة مختلفة (السياسة، النقد، التعليمية...) وبفضل الخطاب يستطيع الفرد أن يتواصل مع غيره سواء كان ملفوظا أو مكتوبا. لذلك عكف الباحثون والدارسون على دراسته وحظي بدراسات مختلفة. ومن بين أهمّ الحقول التي أولت أهميّة بالخطاب حقل التعلّمية باعتبارها وضعية مشتركة يتفاعل فيها المعلّم والمتعلّم، ويتحقّق التّواصل بينهما من خلال الخطاب، فنتج عن ذلك الخطاب التّعليمي الذي شغل عقول الباحثين والدارسين، وجعل أقطاب العملية التعلّمية (المعلّم، المتعلّم، المعرفة) تتفاعل وتشكّل عمليّة تعليميّة تواصلية، فكان بمثابة أرضية خصبة للعملية التعلّمية، ويسعى هذا التّوع من الخطاب إلى تحقيق غرض تواصلية نفعي لتبليغ الرّسالة التعلّمية.

المبحث الأوّل: مفاهيم حول التعلّمية

1- التعلّمية: Didactic

نظرا للرّبح المعرفي في العلوم الإنسانية أدّى إلى تداخل معظم التخصصات، فبزغ حقل التعلّمية إلى الوجود، التي تعدّ من أهمّ فروع اللسانيات التطبيقية تهتمّ بحلّ مشاكل المعلّم والمتعلم، شهدت انتشارا واسعا في الوسط التربوي، وقبل الولوج إلى عالم التعلّمية لابدّ من طرح المعلّم عدّة أسئلة لبناء استراتيجية تعليمية تواصلية:

- ماذا أعلم؟ (الكفاءات المستهدفة، والأهداف المنشودة).

- من أعلم؟ (تحديد وضعية التلاميذ واستعداداتهم).

- كيف أعلم؟ (ملاءمة الوسائل التعلّمية لعملية التعلم).

بالإجابة عن هذه التّساؤلات يكون المعلّم على دراية بالفعل التربوي وتحقيق أهدافه ونجاح العملية التربوية، لابدّ أن يجيب عنها لضمان عملية تعليمية تواصلية ناجحة، وبهذا فهي تستند إلى ركائز أساسية (المعلّم، المتعلّم، المحتوى الدراسي)، فالسؤال ماذا أعلم؟ يختصّ بالمادة الدّراسية من حيث معجمها ودلالاتها ونحوها وأصواتها، والسؤال الثاني من أعلم؟ فيتعلق بالمتعلّم وميولاته وحاجاته وما يحتاجه من وسائل تعليمية ومدى ملاءمتها لعملية التعلّم.

فالبحث العلمي في «حقل التعليمية (Didactique) بعامة، وتعليمية اللغات بخاصة، يستدعي وعياً عميقاً بالأهداف العلمية والبيداغوجية التي ترمي التعليمية إلى تحقيقها في الوسط البيداغوجي؛ وقد يعسر على الدارس امتلاك هذا الوعي العلمي العميق، بمعزل عن المخاض المعرفي الذي نشأت في رحابه تعليمية اللغات (Didactique des langues) منذ اكتسابها الشرعية المنهجية في الفكر الإنساني المعاصر»¹، وهذا ما جعلها ترتدي كساء العلميّة علماً قائماً بذاته له أسسه وإجراءاته الخاصة.

أ- التوظيف القرآني:

وردت في التنزيل الحكيم: لقوله تعالى في سورة البقرة ﴿وَيَتَعَلَّمُونَ مَا يَضُرُّهُمْ وَلَا يَنْفَعُهُمْ﴾ [سورة البقرة، الآية 102] فالفعل يتعلم مشتق من التعليم والتعلم.

ب- التأصيل اللغوي:

جاءت التعلیمیة في قاموس "المنجد في اللغة العربية" من «عَلَّمَ عَلَّمًا: وَسَمَّ بِعَلَامَةٍ يَعْرِفُ بِهَا عَلَمٌ أَسْمَاءَ بِالْقَلَمِ الْأَحْمَرِ عَلِمَ عَلِيمًا عَلَمًا: دَرَى وَأَدْرَكَ وَعَرَفَ. عَلَامٌ عَلَامَةٌ جَمْعُ عَلَامَاتٍ: سِمَةٌ، إِشَارَةٌ مُمَيِّزَةٌ: عَلَامَةٌ عَلَى كِتَابٍ»²، أي حدّده بعَلَامَةٍ أو سِمَةٍ جعلته متميِّزًا عن غيره.

التعليمية في اللغة العربية جاءت على وزن مصدر صناعي مشتقة من الفعل "عَلَّمَ" على صيغة تعليم على وزن تفعيل «عَلَّمَهُ الْعِلْمَ تَعْلِيمًا وَعِلَامًا، كَكِذَّابٍ، وَأَعْلَمَهُ إِيَّاهُ فَتَعَلَّمَهُ. وَالْعَلَامَةُ، مُشَدَّدَةٌ... وَعِلْمٌ بِهِ، كَسَمِعَ: شَعَرَ، وَ-الْأَمْرُ: أَتَقَنَّهُ، كَتَعَلَّمَهُ»³. وفي اللغة الفرنسية كلمة التعليمية **didactique** تنحدر من أصل يوناني ويطلق عليها أيضا ديداسكو **didasko** وأيضاً ديداسكين **didaskine**، وكلها تندرج في معنى التعليم.

وقد اتخذت كصفة من صفات الله عزّ وجلّ «الْعَلِيمُ وَالْعَالِمُ وَالْعَلَّامُ؛ قَالَ اللَّهُ عَزَّ وَجَلَّ: "وَهُوَ الْخَالِقُ الْعَلِيمُ"، وَقَالَ: "عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ" وَقَالَ: "عَلَّامُ الْغُيُوبِ" فَهُوَ اللَّهُ الْعَالِمُ بِمَا كَانَ وَمَا يَكُونُ قَبْلَ كَوْنِهِ، وَمَا يَكُونُ وَمَا يَكُنْ بَعْدَ قَبْلِ أَنْ يَكُونَ، لَمْ يَزَلْ عَالِمًا، وَلَا يَزَالُ عَالِمًا بِمَا كَانَ وَمَا يَكُونُ، وَلَا يَخْفَى عَلَيْهِ خَافِيَةٌ فِي الْأَرْضِ وَلَا فِي

¹ أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009، ص1.

² أنطوان نعمة وآخرون: المنجد في اللغة العربية المعاصرة، مراجعة: مأمون الحموي وآخرون، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط1، 2000، ص1012.

³ محمد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي: القاموس المحيط، تح: أنس محمد الشامي وكرتيا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، 2008، ص1136.

السَّماء، سبحانه وتعالى أحاط علمه بجميع الأشياء باطنها وظاهرها دقيقتها وجليلها، على أتمّ الإمكان»¹، ومنه فالتعليمية مأخوذة من مادة "عَلَّمَ".

كانت التعليمية تُطلق على «ضرب من الشَّعر يتناول بالشَّرح معارف علمية أوتقنيّة، وهو شبيه بالشَّعر التعليمي عندنا، والذي نظّمه أصحابه من أجل تيسير العلوم للدارسين ليكونوا قادرين على استيعابها، واستظهارها والاستشهاد بها عند الضُّرورة»²، بمعنى كان غرض التعليمية قديما شرح وتفسير العلوم.

من خلال ما سبق نستنتج أنّ التعليمية لها نفس الحمولة الدلالية في اللغات الثلاث (العربية، الفرنسية، والإنجليزية) اتفقت على أنّها تعني بها كل ما يخص التدريس والتعليم والتثقيف، بعدما طرأت عليها عدّة تغيّرات وتحوّلات نتيجة ظهور عدّة تخصصات معرفية.

ج- التحديد المفهومي:

من أهمّ القضايا التي شغلت حيّزا كبيرا لدى المفكرين والباحثين في الوسط التربوي التعليمية، ففرض هذا الحقل نفسه بالتّخاذ علميا مستقّلا له إجراءاته ومصطلحاته الخاصة به.

فما مفهوم التعليمية؟ فلفظة التعليمية لا يمكن حصر التعاريف التي تطرقت إليها، وفيما يلي سنعرض جملة من التعاريف التي تصبّ في حقل دلالي واحد.

يعرّفها " **جوهان ريو تشلين Johan Reuchlin** " بأنّها «مجموع الطرائق والتقنيات والوسائل التي تساعد على تدريس مادة معينة»³ فالتعليمية عملية انطلاقية تساعد المعلّم على التدريس وتيسير العملية التعليمية. كما أشار " **سميث آب SmithApp 1962** " إلى أنّها «فرع من فروع التربية، موضوعها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية، وموضوعاتها ووسائلها ووسائلها وكل ذلك في إطار وضعية بيداغوجية. وبعبارة أخرى يتعلّق موضوعها بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة»⁴، حسب تعريف سميث يتّضح أنّ التعليمية لها علاقة بالتربية والبيداغوجيا تجول موضوعاتها حول الوضعيات البيداغوجية.

¹ أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري: لسان العرب، تح: عبد الله على الكبير وآخرون، ص 3083 – 3082.

² وزارة التربية الوطنية: تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، الجزائر، دط، دت، ص 9.

³ فريدة شان، مصطفى هجرسي: ملحقة سعيدة الجهوية، تصحيح وتنقيح: آيت مهدي، المركز الطي للوثائق التربوية، الجزائر، دط، 2009، ص 44.

⁴ هيئة التأطير بالمعهد: تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، دط، دت، ص 9.

حدّد "جان جاك روسو **Jean-Jacques Rousseau**" سنة 1983 أنّ الموضوع الأساسي للتعليمية يكمن في «دراسة الشروط اللازم توفّرها في الوضعيات أو المشكلات التي تقترح للتلميذ قصد السّماح له بإظهار الكيفية التي يشغل بها تصورات المثالية أرفضها»¹، يتبيّن من هذا التعريف أنّ التعليمية تُعنى بالوضعيات التي يواجهها التلميذ وكيفية توظيفها توظيفًا سليماً.

أمّا "هوك ودونكان **Hawk and Donkan**" يقترحان تعريفاً للعملية التعليمية في أربع مراحل تتمثل فيما يلي:²

- مرحلة تنظيمية: يتم فيها تحديد الغايات العامّة والأهداف الخاصّة كما يتم فيها اختيار الوسائل الملائمة.
 - مرحلة التدخل: أي تطبيق استراتيجيات وإنجاز تقنيات تربوية داخل القسم.
 - مرحلة تحديد وسائل القياس، لقياس النتائج وتحليل البيانات.
 - وفي الأخير مرحلة التقويم، تقويم المراحل كلّها وذلك بامتحان مدى انسجام الأهداف وفعالية النشاط التعليمي.
- فالتعليمية حسب الباحثان لكي تتحقّق لا بدّ أن تمرّ على محطّات نظرية وتطبيقية؛ فبعد تحديد الأهداف العامّة للعملية التربوية وتوفير الوسائل المناسبة وقياسها تأتي المرحلة الأخيرة وهي تقويم ما تم تطبيقه وقياسه عن طريق الامتحان.

قام "جان كلود غايونون (**J.C. Gagnon**)" بدراسة له أصدرها سنة 1973 حدّد فيها مفهوم التعليمية بأنّها:³

- إشكالية إجمالية ودينامية، تتضمّن:
- تأمّلا وتفكيراً في طبيعة المادة الدراسية وكذا في طبيعة وغايات تدريسها.
- وإعداد لفرضياتها الخصوصية، انطلاقاً من المعطيات المتجدّدة والمتنوّعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجية وعلم الاجتماع... إلخ.
- دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها.

¹ هيئة التّأطير بالمعهد: تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، ص10.

² المرجع نفسه، ص14.

³ بشير إبيرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص9.

وصفها جان كلود غانيون بأنها امتداد لعلم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع، انطلاقاً من وضع فرضيات وإجراء دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي.

شرح "ريشتريش روني Richtrich René" العملية التعليمية بأنها «عملية تفاعلية من خلال متعلمون في علاقة مع معلّم لكي يتعلّموا محتويات داخل إطار مؤسّسة من أجل تحقيق أهداف عن طريق أنشطة وبمساعدة وسائل تمكن من بلوغ النتائج»¹، وبالتالي فالعملية التعليمية قائمة على التفاعل التعليمي بين قطبي العملية التعليمية المتكلم الذي يمثّل المعلّم والمتلقّي يمثل المتعلّم.

من هذا المنطلق فالتعليمية في معناها العامّ البسيط عزّنها محمد الدريج أنّها «الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلّم، التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو على المستوى الوجداني أو على المستوى الحسيّ-الحركي»²، فهي من هذا المنظور حسب محمد الدريج يقصد بالتعليمية علم يدرس طرائق التدريس وتقنياته حسب حاجات المتعلّم التي تساعده على عمليّة التعلّم لتحقيق الأهداف التربوية.

يعرّف القطامي التعليمية بأنها «جملة من الأساليب أو الطرائق المستخدمة في مواقف التعلّم والتعليم. وتتضمّن الاستراتيجية التعليمية جملة من المبادئ والقواعد والطرائق والأساليب المتداخلة التي توجه إجراءات المعلّم في سعيه لتنظيم خبرات التعلّم الصفي وتحقيق النتاجات المرصودة»³، وقد قرن القطامي التعليمية بالأساليب والطرائق التي من شأنها أن تساعد على التعلّم والتعليم وتعمل على إعانة المعلّم للوصول إلى الغايات المنشودة.

كما تطرّق عبد القادر لورسي إلى تعريفها بعدّها تعبّر عن «مقاربة خاصّة لمشكلات التعليم فهي تشكّل حقلاً معرفياً قائماً بذاته. إنّها تتناول بالتحليل الظواهر التعليمية فهي تفكير في المادة العلمية بغية تدريسها في ظلّ تواجد نوعين من المشكلات: مشكل متعلّق بالمادّة في حدّ ذاتها والآخر مرتبط بالفرد في وضعية تعلّم وهي تسعى لتحقيق هدف عملي ووضع استراتيجيات للفعل التعليمي-التعلّمي وعلى هذا الأساس فهي تحمل خاصيّة علمية نظراً لكونها تؤلّف نظاماً منسجماً من المعارف في نمو مستمرّ بفعل اندماج المعارف القديمة بالمعارف الجديدة»⁴،

¹ نورالدين بوكمارة: التعليمية، مركز التكوين متوسطة البشر الإبراهيمي، ميلة، دط، 2012، ص4.

² محمد الدريج: مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، الرباط، دط، 2000، ص13.

³ حسين محمد أبو رياش، سليم محمد شريف: أصول استراتيجيات التعلّم والتعليم النظرية والتطبيق، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط2، 2014، ص19.

⁴ عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية، الزاد النقيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2016، ص23.

يربط عبد القادر لورسي التعليمية هنا بمشكلتين المادة المعرفية والمتعلم؛ بغية تحقيق أهداف عملية مجسّدة في الفعل التعلّمي التعليمي.

يقصد بالعملية التعليمية في مجال البحث «كلّ تأثير يحدث بين الأشخاص ويهدف إلى تغيير الكيفية التي يسلك وفقها الآخر، ويتضمن هذا التّحديد- في إطار التأثير المتبادل بين الأشخاص- استثناء مختلف العوامل الفيزيائية والفسولوجية والاقتصادية التي تؤثر في سلوك الأفراد، مثل إبعادهم عن عملهم أو حرمانهم منه»¹، فعندما يكون هناك تفاعل بين المرسل والمرسل إليه يحدث تأثير ويؤدّي إلى التّغيير.

ويمكن تحديدها بأنّها «مجموعة إجراءات لسانية تربوية تعني بالفعل التعليمي، الذي يركّز فيه على الوحدات التعليمية وطرائق التدريس، وكلّ الوسائل التربوية المساعدة على تحقيق الأهداف التعليمية الخاصّة والعامة»²، كلّ ما يحدث أثناء الفعل التعليمي من طرائق ووسائل من أجل تحقيق الأهداف التعليمية يطلق عليها عملية تعليمية. وجددير بالذكر أنّ العمليّة التعليميّة عبارة «عن نسق متفاعل من العناصر، يشمل الكفاءات والمادة والطرائق والوسائل والمعلّم والمتعلّم... والعلاقات التفاعلية، تؤثّر وتتأثر فتنشأ عنها تحولات تحدث داخل العملية التعليمية، ويمكن أن نحصّر هذه المؤثرات من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- من هو المتعلّم وما علمه المركزي وظروفه الخاصّة ودافعيته وقدراته؟.

- من هو المعلّم وما مواصفاته، وما علاقته بالمعرفة، وهل سيتقبّل تبادل الأدوار؟.

- وما هي المعرفة التي سيستوعبها المتعلّم من خلال الوضعيات الديدكتيكية؟»³.

تعدّ العملية التعليمية في حدّ ذاتها «تحويلاً دائماً ومستمرّاً للمعارف والعلوم في نطاقها المرجعي؛ لأنّ التعليم لا يعدو أن يكون اختزالاً لأعمال العلماء ونتاجهم التي حقّقوها في حقول معرفيّة مختلفة، ويكون هذا الاختزال واضحاً خاصّاً في مرحلة ما قبل الجامعة»⁴، ولإجراء عملية تربوية بامتياز لا بدّ من معرفة ثلاثة جوانب أساسية تتمثّل في:

● المتعلّم والظروف المحيطة به ومدى استعدادده لاكتساب المعرفة.

¹ عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية، الزّاد النّقيس والسّند الأنيس في علم التّدريس، ص14.

² هيئة التّأطير بالمعهد: تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، ص88.

³ المجموعة المتخصّصة للغة العربية: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، دط، 2016، ص31.

⁴ أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، ص106.

- المعلم والمواصفات التي تؤهله لممارسة هذه المهنة/لنقل المعرفة على أكمل وجه.
- المادة المعرفية المقدّمة.

بيد أنّ هناك من اعتبر الـديداكتيك أوالتدريسية «أوعلم التدريس شقّ من البيداغوجيا، موضوعه التدريس بصفة عامة، وبالتحديد تدريس التخصصات الدراسية المختلفة؛ من خلال التفكير في بنيتها ومنطقها؛ وكيفية تدريس مفاهيمها ومشاكلها وصعوبات اكتسابها، حيث نقول ديكتيك الرياضيات، ديكتيك اللغات... إلخ»¹، فالتعليمية أو علم التدريس يختص بدراسة مادة معيّنة أو عدّة مواد.

ونظرا لتعدّد مناهل الـديداكتيك اتّخذت لها عدّة مقابلات باللّغة العربية:²



شكل رقم (5): مقابلات الـديداكتيك

يتبيّن من خلال الشّكل المرفق للتعليمية تعدّدت مصطلحاتها لتعدّد ترجمتها إلّا أنّها تدور في حقل واحد وهو التّعليم، فنجد منها: علم التدريس، فنّ التدريس، منهجية التدريس، تدريسية، علم التّعليم، تعليمية، التربية الخاصة، ديداكتيك، ديداكتيكا.

تتفاوت هذه المصطلحات من حيث الاستعمال «ففي الوقت الذي اختار بعض الباحثين استعمال "ديداكتيك" تجنّباً لأيّ لبس في مفهوم المصطلح، نجد باحثين آخرين يستعملون "علم التدريس" و"علم التعليم" وباحثين آخرين قائلين يستعملون مصطلح "تعليمية" مثل لسانيات ورياضيات... إلخ. غير أنّ المصطلح الذي شاع في الاستعمال أكثر من غيره هو: تعليمية ولذلك اخترته مقابلاً لـ"didactique" بالرغم من الإغراء الذي

¹الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي: الاختيارات والتوجيهات الناظمة للمنهاج الدراسي المغربي، ص38.

²مولاي المصطفى البرجاوي: المقاربة التطبيقية لـديداكتيك الجغرافيا في ضوء بيداغوجيا الكفايات، دار المعتر للنشر والتوزيع، ط1، 2017، ص110.

يمارسه كل من مصطلح "علم التدريس" و"علم التعليم"¹، ومن هنا يتبين أنّ المصطلح الشائع في الوسط التربوي هو التعليميّة.

تُعنى التعليميّة بالوضعيات التعلّمية التي يتلقاها المتعلّم وتتناسب وحاجاته لتحقيق الأهداف المنشودة والمعلّم الذي يعتبر المرشد والموجّه في العملية التعلّمية، وبهذا تستلزم التعلّمية عناصر أساسية للمعلّم باعتباره الناقل للرسالة التعلّمية والمتعلّم الذي يمثّل محور العملية التعلّمية والطرف الرئيسي فيها، والمعرفة التي ينقلها المعلّم للمتعلّم من خلال الوضعيات التعلّمية التعلّمية.

من خلال التعاريف السالفة الذكر توصلنا إلى أنّ التعلّمية علم تطبيقي تشترك فيه عدّة حقول معرفية يعنى بتعليم اللغات، وكلّ ما يمتّ بصلة للمعلّم والمتعلّم، فهو علم قائم بذاته له مصطلحاته الخاصّة به، تعمل التعلّمية على تفعيل قدرات التلميذ وتوظيفها في مواقف تعليمية مختلفة كما تهتمّ بطرائق التدريس وقضايا التعلّم والتعلّم، أي تهتمّ بأقطاب العملية التعلّمية (المعلّم، المتعلّم، المادة المعرفيّة) من أجل الوصول إلى الأهداف المنشودة.

2- نشأة التعليميّة:

ظهرت في اللّغة الفرنسية كلمة **Didactique** في علم التربية «سنة 1613 من قبل كل من كشموف هيلفنج "K.Helwig" ويواخيم يونج "J.Jang" إثر تحليلهما لأعمال المفكر التربوي فولفكانج راتكيي "Wulfgang Ratke" (1635-1571) في بحثهما حول نشاطات راتكي التعلّمية الذي ظهر تحت عنوان "تقرير مختصر في الديداكتيكا، أي فنّ التعلّم عند راتكي"²، فاستعملت التعلّمية من خلال التقرير الذي أتى به العالمان فجاء مصطلح التعلّمية كمرادف لفنّ التعلّم.

تعود إرهابات التعلّمية إلى أوائل القرن التاسع عشر حيث ظهر العالم والفيلسوف الألماني "فريدريك هيربارت" "Herbart" (1841-1770) الذي وضع «الأسس العلمية للتعلّمية كنظرية للتعلّم تستهدف تربية الفرد، فهي نظرية تخص النشاطات المتعلّقة بالتعلّم فقط، أي كلّ ما يقوم به المعلّم من نشاط، فاهتمّ بذلك الهربارتيون

¹ بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 8.

² عبد القادر لورسي: المرجع في التعليميّة الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص 19.

وبصورة أساسية بالأساليب الضرورية لتزويد المتعلمين بالمعارف واعتبروا الوظيفة الرئيسية للتعليمية تحليل نشاطات المعلم في المدرسة»¹.

وقد استمر كذلك إلى بداية القرن العشرين حيث بزغ «تيار التربية الجديدة بزعامه "جون ديوي" "Dewey" (1859-1952) فأكد هذا التيار على أهمية النشاط الحيّ الفعّال للمتعلم في العملية التعليمية واعتبر التعليمية نظرية للتعلّم لا للتعليم، واستبدل أتباعه المفاهيم الهيربارتية بفكرة تطوير النشاطات الخاصة بالمتعلمين وانحصرت وظيفة التعليمية في تحليل نشاطات المتعلم، وأنّ التعلّم هو نفسه وظيفة من وظائف التعليم»²، ومن خلال هذا التعريف فصل "جون ديوي" بين عمليتي التعلّم والتعليم نتيجة لتطوّر المفاهيم في القرن العشرين.

وقد أثبتت التجارب والدراسات المعاصرة في علوم التربية أنّ «التعليم والتعلّم كلّ متكامل حيث أنّ نشاطات كلّ طرف في العملية التعليمية يربطها التفاعل المنطقي مع الطرف الآخر، باعتبار أنّ التعلّم تأثير داخلي يتّجه أو ينطلق من داخل الفرد نحو الخارج أي يمثّل مخرجات والتعليم تأثير خارجي يتّجه نحو الذات فهو يمثّل ما تستوعبه الذات»³. فكلّ عملية تأثّر وتأثير بين المعلم والمتعلم تنتج عملية تفاعل بين الطرفين.

وعليه فبوازغ ظهور التعليمية تعود إلى بدايات القرن 19 مع العالم الألماني "فريدريك هيربارت" الذي مهّد لميلاد العملية التعليمية من أجل تعليم الفرد، فالتعليمية تهتمّ بقضايا التعلّم والتعليم باعتبارهما ركيزتين أساسيتين في مجال التربية والتعليم.

3- تعليمية اللغات : didactics of languages

تعدّ تعليمية اللغة من أهمّ فروع اللسانيات التطبيقية، فنشأت ديداكتيك اللغات في بداياتها بالاستناد على «اللسانيات التطبيقية وبموازاة معها، لتهتمّ باكتساب اللغات وبطرائق تدريسها، ثم انفتحت على حقول علمية مرجعية مختلفة، فطوّرت مجالات البحث فيها، وأصبحت تهتمّ بمجالات عديدة في العملية التعليمية التعليمية، لاغنى فيها للسانيين عن الاستعانة بالتربويين وبعلماء التدريس على وجه الخصوص»⁴، ويقصد بالتربويين أقطاب العملية التعليمية (المعلم وكفاءته، المتعلم ودوره في العملية التعليمية، الطريقة، والبيئة والمحيط المدرسي...).

¹ بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 20.

² المرجع نفسه، ص 20.

³ عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص 21.

⁴ محمد الدريج: ديكاكتيك اللغات واللسانيات التطبيقية، تطوان، دط، 2019، ص 16.

تعليمية اللغات عبارة عن «وسيلة إجرائية لترقية قدرات المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية واستعمالها بكيفية وظيفية، تقتضي الإفادة المتواصلة من التجارب والخبرات العلمية التي لها صلة مباشرة وملازمة في ذاتها بالجوانب الفكرية والعضوية والنفسية والاجتماعية للآداء الفعلي للكلام عند الإنسان»¹، فمهمّة تعليمية اللغات تطوير قدرات المتعلم واكتسابه المهارات اللغوية، بالاستفادة من تجارب وخبرات سابقة، فهي تعمل على إعداد المتعلم وتنميته وإكسابه مهارات وقدرات لغوية.

وقد أصبح تعليم اللغات علم قائم بذاته يهدف إلى «تعليم اللغات للثقافات الخارجية وهو عبارة عن نظام أساسي للتكوين في حد ذاته لا يتغيّر»².

وإنّ الأمر «الذي لا يغرب عن أحد هو أنّ التعليمية بعامة، وتعليمية اللغات بخاصة أضحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر، من حيث إنّها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستثمار النتائج المحقّقة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين بها ولغير الناطقين»³، ولهذا دعا مجموعة من الباحثين أمثال "دوني جيرار Denis Girard" إلى فصلها كعلم مستقل بذاته، فعلم تعليم اللغات عبارة عن ممارسة بيداغوجية يهتمّ بتطوير قدرات المتعلم ومهاراته من خلال توفير الوسائل المساعدة على تعلّم اللغة وتعليمها.

والجدير بالذكر أنّ التّعليميّة تعني بالوضعيات التعلّمية التي تُجرى أثناء العملية التعليمية، أمّا تعليمية اللغات فتختصّ بكلّ ما يتعلّق بتعليم اللغات سواء اللغة الأمّ أو اللغات الأجنبية.

3-1-1- العناصر البيداغوجية لتعليمية اللغات: وتقتضي تعليمية اللغات العناصر البيداغوجية التي تساعد على اتّباع منهجية لتعليم اللغات التالية:

3-1-1- الإجراء اللساني:

لتعليم لغة ما لا بدّ من الانطلاق من حصيلة معرفيّة ف«لا يكون أستاذ اللغة في غنى أبدا عن الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة، لذلك فإنّ اكتسابه لهذه المعرفة سيسعفه على وضع تصوّر شامل لبنية النظام

¹ أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص1.

² Puren : la didactique des langues- cultures étrangères entre méthodologie et didactologie les langues modernes, n3, paris, 1999, p1.

³ أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص130.

اللغوي الذي هو بشأن تعليمه، وستنعكس هذه المعرفة بالإيجاب على إدراكه العميق لحقيقة الظاهرة اللغوية، فيؤثر هذا كله في منهجية تعليم اللغة وفق الأرضية النظرية التي يوفرها تطوّر البحث اللساني الذي بإمكانه أن يقدم التفسير العلمي الكافي لكلّ المظاهر التي لها علاقة بتعليم اللغة وتعليمها¹، تعين الحصيلة المعرفية أستاذ اللغة على توضيح معالم ما يتعلّمه، ويكون ذلك له تأثير إيجابي على عملية الإدراك.

3-1-2- اختيار المادة التعليمية:

لا يمكن لأستاذ اللغة أن يدرّس تلاميذه دون أن يختار المادة التعليمية «ليس معنى تدريس اللغة تعليم النظام اللساني بكلّ شموليته دفعة واحدة، وإنما تعليم لغة معيّنة يهدف بالأساس إلى إكساب المتعلّم المهارات الضرورية التي لها علاقة بالبنى الأساسية، ويجب أن تراعى في ذلك الغايات البيداغوجية للعملية التعليمية ومستوى المتعلّم واهتماماته ودرابته الذاتية والوقت المخصّص للمادة يفكّر معلّم اللغة منذ البدء في العناصر اللغوية التي يمكن له تعليمها في مستوى معيّن من مستويات التعليم»²، وذلك بالكيفية التالية:³

1- ليست كل ألفاظ اللغة وتراكيبها تلائم المتعلّم في طور معيّن من أطوار نموّه اللغوي.

2- ليس بالضرورة أن يكون المتعلّم في حاجة إلى كلّ مكوّنات اللغة المعيّنة للتعبير عن أغراضه واهتماماته التواصلية داخل المجتمع، وإنما قد تكفيه الألفاظ التي لها صلة بالمفاهيم العامّة التي يحتاجها في تحقيق التواصل.

3- قد يعسر على المتعلّم استيعاب حدّ أقصى من الألفاظ والتراكيب في مرحلة معيّنة من مراحل تعلّمه، فالمعرفة التي يتلقاها في درس من الدروس يجب أن تكون محدودة جدّاً مع مراعاة الطاقة الاستيعابية لدى المتعلّم، حتى لا يصاب بالإرهاق الإدراكي، وهو الأمر الذي يجعله ينفر من مواصلة تعلّمه للغة.

تساعد هذه الطّرق المعلّم على انتقاء ما يناسب المتعلّم كلّ حسب طوره، ولهذا لا بدّ أن تكون المعرفة التي يتلقاها المتعلم محدّدة مسبقاً حتّى يتحقق التّواصل.

3-1-3- التدرّج في تعليم المادة:

¹ أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 142-147.

² المرجع نفسه، ص 142-147.

³ المرجع نفسه، ص 142-147.

يعدّ التدرّج في تعليم اللّغة أمراً طبيعياً يتمشى مع طبيعة الاكتساب اللّغوي نفسه، ولذلك لا بدّ من أخذ هذا العامل بعين الاعتبار أثناء وضع البرنامج التعليمي مع مراعاة ثلاثة عناصر أساسية:¹

أ- **السهولة:** التدرّج من السّهل إلى الأقلّ سهولة أمر طبيعي وضروري في عملية التعلّم؛ إذ يرتقي المتعلّم في اكتساب مهاراته اللّغوية من العناصر اللّغوية التي يسهل عليه استيعابها واستعمالها إلى العناصر المجرّدة التي تتطلب نضجاً أكثر، ويجب الارتكاز هنا على ما يقدّمه علم النّفس اللّساني، وعلم الاجتماع اللّساني، والدراسات اللّسانية بعامة.

ب- **الانتقال من العام إلى الخاص:** تقتضي العملية التّعليمية الالتزام بهذا المبدأ وتطبيقه في أيّ عملية تسعى إلى إكساب المتعلّم مهارة لغوية معينة، فيجب أن تدرس القاعدة العامة قبل القاعدة الخاصّة التي ترتبط بإجراءات تحويلية معيّنة، ويجب أن تدرس الألفاظ التي لها علاقة بموجودات محسوسة قبل الألفاظ التي لها علاقة بإحالات مجرّدة، ويجب أن تدرس التراكيب البسيطة قبل التراكيب المعقّدة.

ج- **تواتر المفردات:** ممّا لا ريب فيه هو أنّ الألفاظ التي تشكّل القائمة المعجمية في لغة ما تختلف فيما بينها من حيث درجة تواترها، فهناك ألفاظ تتواتر في الأداء الفعلي للكلام بدرجة أكثر من سواها، وهي الألفاظ التي تنعت عادة بالألفاظ الأساسية. ولذلك فإنّ التدرّج في تعليم اللّغة يقتضي بالضرورة الاهتمام بمبدأ التواتر أثناء وضع البرنامج التعليمي للغة معيّنة.

لاكتساب عملية التعلّم لا بدّ من مراعاة التدرّج في عملية الاكتساب حتّى تحصل عملية التعلّم، لذلك ينبغي التدرّج من السّهل إلى الصّعب، ولإكساب مهارة لغوية لا بدّ الانتقال من العام إلى الخاصّ، أي الانطلاق من التّراكيب البسيطة ثمّ التّراكيب المعقّدة، إضافة إلى تعلّم المفردات يكون بالتّتابع بمعنى تعلّم المفردات الأساسية ثمّ الثانويّة.

3-1-4- عرض المادة اللّغوية: الأمر المؤكّد لدى جميع المهتمين بالتّعليمية هو أنّ عرض المادة دوراً مركزياً في إنجاح العملية التّعليمية، وأستاذ اللّغة مؤهل من خلال تكوينه الأوّلي لإتقان العرض والتّقديم، ولتحقيق ذلك لا بدّ من أن يطرح على نفسه الأسئلة التالية:²

¹أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص142-147.

²المرجع نفسه، ص142-147.

أ- ما هي الوسيلة التّاجعة لعرض المادة (الكتاب المدرسي، التسجيلات، الأفلام...)?

ب- ما هي العناصر اللّسانية التي يجب التركيز عليها في عرض المادة؟

ج- كيف يمكن لنا تبسيط إدراك العلاقة بين الدّال والمدلول لدى المتعلّم؟

د- هل تختلف نوعية المتعلّم من درس إلى آخر؟

ولعرض المادة اللّغوية لابّد للمعلّم أن يكون مؤهّلا لتقديمها وعرضها، ولهذا لا بدّ من توقّر الوسيلة التربوية التي تعينه على عملية التّعليم، وتحديد العناصر اللّسانية لعرض المادّة، وقدرته وكفاءته التي تدفع به إلى تبسيط المعرفة اللّغوية للمتعلّم، واكتشاف نوعية المتعلّم من خلال تقديم الدروس.

3-1-5- التمرين اللغوي:

يعدّ التمرين اللّغوي في تعليمية اللّغات «مرتكزا بيداغوجيا من حيث إنّه يسمح للمتعلّم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللّغوي، وذلك بإدراك التّماذج الأساسية التي تكون الآلية التركيبية للنظام اللّساني المراد تعليمه»¹، فمن خلال التمرين اللّغوي يستطيع المتعلّم امتلاك القدرة على تطبيقه وممارسته.

4- عناصر التعليمية:

لا يمكن أن تنشأ عمليّة تعليميّة دون عناصرها الأساسية، أو ما أطلق عليها بالمثلث الّديداكتيكي، ونجاحها مرهون بتفاعل هذه الأقطاب التعليمية أو بماتسمى التربوية، تقوم العملية التعليمية على ثلاث ركائز مهمّة المعلّم (المرسل)، المتعلّم (المرسل إليه)، المادة المعرفية (المنهاج) وبالتالي فتنشأ علاقة تفاعل فيما بينها وتمثل فيما يلي:

4-1- المعلّم:

يعدّ المعلّم «الكائن الوسيط بين المتعلّم والمعرفة، له معرفته وخبرته وتقديره، إنّه ليس وعاء يحمل معرفته إنّما هو ميسّر لنقل المعرفة في العملية التي يقوم بها المتعلّم إذ يشكّل فيها الواسطة فقط. إنّه مهندس التعلّم ومبرمج ومعدل العمل فيه»².

¹أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص142-147.

²أنطوان صباح: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2008، الجزء الثاني، ص20.

لا يمكن إنكار دور المعلم في العملية التعليمية، فهو الموجّه والمرشد، ناقل المعلومات، فهو «الركن الأساس في العملية التعليمية وهو المتلقّظ الأول، بينما يحتل المتعلّم أو المخاطب منزلة المتلقّظ الثاني، ذلك أنّ أغلب الملفوظات تصدر عن المتلقّظ الأول»¹، ويمثّل المعلم العامل الأساسي للعملية التعليمية وناقل للمعلومات والمعرفة للمتعلم (المتلقّظ الأول).

وهو العنصر الرابط بين «المادة التعليمية والطالب، فهو المسؤول مسؤولة مباشرة عن تقديم الأدوات والمهارات التي يحتاجها المتعلم لتحقيق إنجاز تعليمي أفضل، وهو أقدر الناس على قياس المنجز النهائي من التعليم»²، يعمل على تقديم الوسائل والمهارات التي تساعد المتعلم على التحصيل الدراسي.

ويمثّل المعلم «طاقة الإبداع في العملية التعليمية، وأهم العناصر المدخلية في تلك المنظومة، تصلح لصلاحه، وتضعف بضعفه يحضر في تراث العربي بمسميات متعدّدة من بينها الأستاذ والشيخ، والعالم والمؤدب... إلخ. كانت لهم أهمية كبرى في الحياة الاجتماعية والعملية لأسباب»³، نظرا لقيّمته وأهميته في الحياة الاجتماعية أصبحت المنظومة مرهونة به فإذا صلح صلحت وإذا فسد فسدت.

ومنه فالمعلم يعدّ ركناً أساسياً في العملية التعليمية يقوم بدفع المتعلم نحو التعلم، فهو الذي ينقل المعلومة للمتعلم وبالتالي يؤدّي دور الوسيط بين المتعلم والمادة العلمية.

وقد أشار أحمد حساني في كتابه "دراسات في اللسانيات التطبيقية" إلى شروط لا بدّ أن تتوفر في المعلم وتؤهله لعملية التدريس وتمثّل فيما يلي:⁴

- ✓ التأهيل العلمي والبيداغوجي للمعلم.
- ✓ القدرة الذاتية للمعلم في اختيار الطرائق البيداغوجية والوسائل المساعدة، واستثمارها استثماراً جيّداً من أجل إنجاح عملية التواصل.

¹ ذبيبة حمو الحاج: تعليمية اللغات ولسانيات التلفظ مفاهيم وإجراءات، الإنسان والمجال، مجلة دولية علمية محكمة، معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية، المركز الجامعي نور البشير بالبيض، الجزائر، العدد 4 أكتوبر 2016، ص 134.

² وليد أحمد العناني: الخطاب والتعليم دراسات في تحليل الخطاب وتعليم العربية للناطقين بغيرها، دار وجوه للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ط 1، 2018، ص 56.

³ آمنة مناع: أقطاب المثلث الديدكتيكي، في التراث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة، تحديد المصطلح والتعريف بالمفهوم، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، المجلد 7، العدد 2، 2014، ص 595.

⁴ أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 41.

✓ مهارة المعلم في التحكم في آلية الخطاب التعليمي.

✓ إمكانية ترقية خبرة المعلم البيداغوجية في مجال تقويم المهارات وتعزيزها.

ولكي يكون المعلم مؤهلاً لعملية التعليم لا بدّ له أن يمتلك تأهيلاً علمياً وبيداغوجياً، قادراً على اختيار طرائق التدريس المناسبة، كما يجب أن يكون المعلم متمكناً من الخطاب التعليمي ولديه خبرة في مجال التعليم عن طريق التكوين المستمرّ في مجال التخصص «كالمهندس يجب أن يبذل جهداً إضافياً خاصاً يجعل معلوماته ومعارفه حاضرة حضوراً يومياً في الميدان، ولا يتحقق ذلك إلا بالتكوين المستمر»¹.

فدور المعلم «مهندس التعلم، ومبرمج ومعدّل العمل فيه، انطلاقاً من مدى تجاوب المتعلم لمتطلبات هذه العملية، مهمته القيام بتهيئة الموقف التعليمي، عن طريق التكوين العلمي والبيداغوجي الأوّلي، وعن طريق التحسين المستمرّ، الذي لا بدّ أن ينحصر في التكوين اللساني، والتفسي، والتربوي»²، وكلّما كان المعلم يمتلك قدرات ومؤهلات سهّل عليه عملية التعليم وحقق أهدافاً تربوية.

ولكي يكون دور المعلم ناجحاً في قيادة العملية التعليمية، وحسن تسيير التعليم لا بدّ من ثلاثة شروط تتمثل فيما يلي:³

الملكة اللغوية الأصلية: أن يكون قد تمّ اكتسابه للملكة اللغوية الأساسية التي سيكفّ بإصالتها إلى تلامذته.

أدنى كمية من المعلومات النظرية في اللسان: أن يكون له تصوّر سليم للغة حتى يحكم تعليمها، ولا يمكن أن يحصل على ذلك إلا إذا اطلع على أهمّ ما أثبتته اللسانيات العامة واللسانيات العربية بصفة خاصة (وهي امتداد لبحوث المدرسة الخليلية).

ملكة تعليم اللغة وهي الهدف الأسمى بالنسبة له: أن يكتسب أثناء تخصصه ملكة كافية في تعليم اللغة، ولا يمكن أن يحصل على ذلك أيضاً إلا إذا استوفى الشرطين السابقين أولاً ثمّ هذا الشرط الآخر اللازم؛ وهو اطلاعه على محصول البحث اللساني والتربوي وتطبيقه إياه في أثناء تخصصه بكيفية عملية منتظمة ومتواصلة.

¹ أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، ص124.

² سامي الوافي: تعليمية ميدان فهم المكتوب في ظل المقاربة بالكفاءات، منشورات ألفا للوثائق، الجزائر، ط1، 2022، ص59-60.

³ عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2012، ص199-200.

وهذا ما ألحَّ عليه عبد الرحمن الحاج صالح لا بدَّ للمعلِّم أن يمتلك الكفاية اللغوية التي تسهِّل عليه عملية التَّعليم والتمكَّن من استعمالها ويكون ملماً بمجال البحث اللساني، إذ لا بدَّ أن يقتبس من اللسانيات من أجل ضمان سير حسن لتعليم اللُّغة، ونجاح سيرورة العملية التَّعليمية.

كما ينبغي للمعلِّم أن يتَّصف بمواصفات:¹

- ✓ القدرة على التَّخطيط.
- ✓ المعرفة الكافية بتعليمية المادة والطَّرائق والوسائل والأنشطة التَّعليمية التعلُّمية وأساليب التقويم.
- ✓ مراعاة الفروق الفردية.
- ✓ التفتُّح على البيئة في نشاطاته باستمرار.
- ✓ التَّنشيط الفعَّال والمشوِّق.
- ✓ الصَّبْر على الأطفال والتَّعاطف معهم.
- ✓ عدم التَّحيز في معاملتهم.
- ✓ الالتزام بأخلاقيات المهنة ومتطلَّباتها.
- ✓ الرِّغبة والحبَّ لمهنة التَّعليم.

يعدُّ المعلِّم قائد السَّفينة الذي يقود العملية التَّعليمية من خلال حسن استخدام الوسائل التَّعليمية ومعرفة الطَّرق المعرفية والتَّربوية، فلا بدَّ لكلِّ معلِّم أن يكون قادراً على قيادة العملية التَّربوية، متمكِّناً من تدريس المادَّة، وقادراً على حسن تسييرها وتوظيفها، كما يجب أن يكون نفسه علمياً وبيداغوجياً، وله القدرة على حسن اختيار الطَّرائق البيداغوجية المناسبة لعملية التَّعليم وتحقيق عملية التَّواصل، ممَّا يجعله يتحكم في الخطاب التعليمي وعليه تغيَّر دور المعلِّم فانتقل من ناقل للمعلومات إلى مرشِّد وموجِّه العملية التَّعليمية، فانتقل من عملية التلقين إلى عملية التَّوجيه والإرشاد في ضوء المقاربة بالكفاءات والمسير للعملية التَّعليمية.

4-2- المتعلِّم:

يعدُّ المتعلِّم «كائن حيِّ نامٍ، متفاعل مع محيطه، له موقفه من النشاطات التَّعليمية، كما له موقفه من العلم، من الوجود ومن العالم، وله تاريخه التعليمي بنجاحاته وإخفاقاته، وله تصورات لما يتعلمه وله ما يحفزُه وما يمنعه عن الإقبال على التعلُّم»².

¹ اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، دط، 2016، ص31.

² أنطوان صباح: تعليمية اللغة العربية، ص20.

يلعب المتعلم دوراً أساسياً في العملية التعليمية عن طريق اكتساب الخبرات «بل هو سبب وجودها، لذا ينبغي معرفة قدراته ووسطه، ومشروعه الشخصي، وفي هذا الصدد يمكن الاستفادة من سيكولوجية النمو وعلم النفس الاجتماعي وغيرها من العلوم التي تعيننا على معرفة مختلف الجوانب لدى المتعلم»¹.

ويشكّل المتعلم المتلقّظ الثاني في العملية التعليمية «وهو متلقّظ ثانوي في الحقيقة، إلا أنّ دوره مهم جداً في تسيير التعليم، لأنّ الكلام يوجّه إليه وعليه الاستجابة والردّ، وبذلك تتشكل العلاقة التناظرية»²، ويعتبر المتعلم هو الآخر ركناً أساسياً لا يمكن الاستغناء عنه وخاصّة في ظلّ المقاربة بالكفاءات أصبح المتعلم محور وجوهر العملية التعليمية. يمتلك المتعلم عدّة خصائص لذلك يُعدّ «أساس العملية التعليمية، لما يملكه من خصائص عقلية، ونفسية واجتماعية وخلقية، وما لديه من رغبة ودوافع للتعلّم، فلا يوجد تعلّم دون طالب، ولا يحدث تعلّم ما لم تتوفر رغبة الطالب في التعلّم، وبالتالي فالدافع إلى التعلّم هو أساس نجاح العملية التعليمية»³، يتميّز المتعلم بخصائص تدفعه للتعلّم، فتعتبر بمثابة حافز ورغبة في عملية التعلّم.

كما يمتلك المتعلم «قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهياً سلفاً للانتباه والاستيعاب. فدور الأستاذ بالدرجة الأولى هو أن يحرص كلّ الحرص على التّدعيم المستمرّ لاهتماماته وتعزيزها ليتّم تقدّمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعدادده للتعلّم»⁴.

وتجدر الإشارة أيضاً إلى شروط المتعلم التي أشار إليها أحمد حساني:⁵

- معرفة قابلية المتعلم الذاتية في اكتساب المهارات والعادات اللّغوية الخاصة بلغة معيّنة.
- تعزيز آلية المشاركة لدى المتعلم وتحسين علاقتها بالتحصيل والاكْتساب.
- مراعاة الفروق الفردية ومدى انعكاسها على المردود البيداغوجي.
- تذليل الصّعوبات التي تعوق سبيل التعلّم باستعمال الوسائل السّمعية البصرية.

¹ الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية: مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص32.

² ذهبية هو الحاج: تعليمية اللغات ولسانيات التلّفظ، ص135-136.

³ سامي الوافي: تعليمية ميدان فهم المكتوب في ظل المقاربة بالكفاءات، ص63.

⁴ أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، ص125.

⁵ أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص42.

وقد حدّد أحمد حساني شروط المتعلّم في قدرته على الاكتساب وتثمين مشاركته، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين، وتيسير الصعوبات التي تعرقل عملية التعلّم، ضف إلى ذلك لا بدّ للمتعلّم أن يمتلك قدرات وأن يكون قادراً على الاستيعاب باعتباره محور العملية التعليمية.

وفي ضوء ما سبق فالمتعلّم طرف ثان في العملية التعليمية، ولا يمكن حدوث تعلّم دون متعلّم ويتميّز هذا الأخير بسمات تميّزه عن باقي الأفراد، وبذلك يكتسب قدرات ومعارف ومهارات تجعله مهياً للتعلّم والاكتساب.

4-3- المحتوى التعليمي: إنّ نجاح العملية التعليمية مرهون بنجاح المادة المعرفية التي ينقلها المعلّم للمتعلّم، وعليه فالمحتوى التعليمي مهمّ جدّاً في العملية التعليمية، إذ يعدّ المحتوى «من أكثر عناصر المنهاج التعليمي ارتباطاً بالأهداف التربوية العامّة، حيث يتمّ اختياره من مجالات المعرفة الكبرى في ضوء هذه الأهداف المرتبطة بعدة معايير منها فلسفة المجتمع»¹، ويرتبط المحتوى التعليمي (المادة المعرفية) بالأهداف التربوية ويتم اقتباسه من مجالات محدّدة لها علاقة بالتعلّم والتعليم.

ويقصد به «المادة اللغوية المطلوب تدريسها للمتعلّم، وجملة المعارف المستهدفة من العملية التعليمية، كما أنّها تظهر في سياق المحتوى اللغوي والمحدّد مسبقاً في المقررات والبرامج التعليمية، عبر الأطوار المختلفة»²، فالمحتوى أو المادة اللغوية تتكوّن من المفردات اللغوية وصيغها التركيبية المختلفة، ويشمل المحتوى الدراسي كلّ من الكتب المدرسية والمناهج التعليمية وكلّ ماله علاقة بالتعليم.

والمحتوى التعليمي أو الطريقة فهي «الوسيلة التواصلية والتبليغية في العملية التعليمية لذلك فهي الإجراء العملي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلّم، ولذلك يجب أن تكون الطرائق التعليمية قابلة في ذاتها للتطوّر والارتقاء»³.

وينهل المحتوى من «المعارف والعلوم الكبرى مثل المعرفة الطبيعيّة الإنسانيّة، الرياضيّة، التطبيقية والحاسوبية، ولكلّ علم من هذه المعارف الكبرى طريقة للبحث والتّفكير المنطقي والتّفكير الفلسفي...»⁴.

ويشمل المحتوى التعليمي الطريقة والوسيلة والمعلومات التي لها أهميّة في عملية التعلّم، والتي من شأنها تساهم في تحقيق العملية التعليمية.

¹ سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006، ص82.

² آمنه مناع: أقطاب المثلث الديدانكتيكي في التراث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة، ص597.

³ أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، ص142.

⁴ سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص83.

ويتم اختيار المحتويات «تبعاً للقيم التي تحملها قصد تحقيق غايات تربوية محددة، ينظم النشاط الديدانكتيكي وضعيات التعلم التي تكيف المحتويات تبعاً لمستوى التلاميذ والأهداف المرجوة، ومعنى آخر يعني ذلك محتويات المنهاج المقرر وما يتطلبه من مستلزمات وضعه حيز التنفيذ»¹، فلا يمكن اختيار المحتوى عشوائياً بل يتحدد انطلاقاً من أهداف محددة مسبقاً وفقاً لما جاء في المنهاج الذي وضعته الوزارة.

5- الصورة القطبية للمثلث الديدانكتيكي:

تتمثل العلاقات الديدانكتيكية في العملية التعليمية في علاقة تفاعلية تجمع بين أقطاب العملية التربوية (المعلم، المتعلم، المادة المعرفة) كونها تشترك كلها في الفعل التربوي من أجل تحقيق الانسجام بين هذه الأطراف الثلاثة فينتج عن ذلك المثلث التعليمي الذي يعدّ «النموذج الأقدم الذي يضع في علاقة كلٍّ من المعلم، المتعلم والمادة المدرّسة فهو يبرز عملية التعليم والتعلم بكيفية مبسطة»²، وأصبحت هذه الأقطاب الثلاثة التي يتكوّن منها المثلث التعليمي «مركزاً جوهرياً لتفعيل سيرورة الإجراء التحويلي للمعارف، وهي المعارف التي تشكّل محطّات عبور وارتقاء لتكتمل في مآلها الإدراكي والتحصيلي لدى المتعلم عندما تنتقل بيسر من المعارف المرجعية إلى المعارف التعليمية، ولا يتحقّق ذلك إلا بانسجام الأقطاب الثلاثة المكوّنة للمثلث التعليمي (الأستاذ، الطالب والمعرفة)»³، فهذا المثلث يسمح بإقامة عدد من العلاقات بين أقطاب العملية التعليمية وهي:

5-1 العلاقة متعلم- مادة: وتتمثل في «العلاقة التي تبرز العمل التعليمي فهي تبين ما يصدر من طرف المتعلم»⁴، وتسعى هذه العلاقة إلى تجسيد «التمثيلات ونوعي بها الكيفية التي يوظّف بها الفرد معرفته السابقة لمواجهة مشكل معيّن في وضعيّة معيّنة. أوتلك المنظومة المعرفية التي تسمح للفرد بتفسير الظواهر ومواجهة المشاكل التي يصطدم بها في محيطه»⁵، فالعلاقة بين المعلم والمعرفة علاقة «تكوين يشارك في بناء معارفه بنفسه لاكتساب المهارات والقدرات والمعارف المختلفة لإشباع حاجاته، وميوله وعواطفه، بعد تصحيح تصوّراته الخاطئة»⁶.

¹ طيّب نايت سليمان: المقاربة بالكفاءات، الممارسة البيداغوجية أمثلة عملية، الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، دط، دت، ص100.

² عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص111.

³ أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، ص105.

⁴ عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص111.

⁵ الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية: مرحلة التعليم المتوسط، ص31.

⁶ وزارة التربية الوطنية: تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، ص14.

وقد أشار الباحث بياجيه-Piaget إلى أنّ المتعلّم «يبني معارفه العلمية وينمي ذاكرته من خلال مواجهته لوضعيّات ومشاكل، وعليه أن يواجهها ويبدل جهدا لاكتسابها مسترشدا بتوجيهات معلّمه»¹.

فمن طريق هذه العلاقة يستطيع المتعلّم أن يبني معارفه بنفسه، ويكتسب مهارات وقدرات كما تجعله قادرا على مواجهة المشكلات التي تعترضه أثناء عملية التعلّم.

2-5 العلاقة معلّم-متعلّم: وهي العلاقة التي تكون بين المرسل والمرسل إليه «تميل أو تتجه إلى إبراز التعلّم الذي يقدمه المعلّم»²، وهو ذلك الالتزام «الذي يربط بين الطرفين للقيام بما يخدم العملية التعليمية ويعمل على تنشيطها، فيحدّد مكانة المتعلّم والمعلّم على حدّ سواء، وينظّم مختلف أشكال التفاعلات بينهما وبين القطب الثالث ألا وهو المعرفة»³، ويعتبر المعلّم «حجر الزاوية التربوية، ويربطه بالمتعلّم عقد تعليمي، وعلاقة تربوية بيداغوجية فلا يمكن للمربيّ مهما كانت قدراته المعرفيّة أن يؤدّي رسالته على أكمل وجه إذا كان يجهل خصائص تلاميذ التّفسية وقدراتهم العقلية، ورغباتهم وحاجاتهم... والبيئة التي يعيشون فيها وظروف حياتهم»⁴، ويطلق على هذه العلاقة عقدا تعليميا؛ لأنّه التزام بين المعلّم والمتعلّم بما يجري أثناء العملية التعليمية.

وإذا كان المعلّم على دراية بمبادئ علم النفس والبيداغوجيا لتحسّن كفاءته الإنتاجية وذلك باستغلال «نشاط المتعلّم وفاعليته في الدروس باعتباره قطبا فاعلا في أي موقف تعليمي، ذلك أنّ سلوك المتعلّم له أثر كبير في التأثير على مردود المعلّم إيجابا أو سلبا، ومن ثمّ كان التفاعل مع التلاميذ من الأمور التي تحفّزهم على الإصغاء الواعي والاستجابة الطيّبة»⁵.

وتتمثل أهميّة هذا التفاعل في «فسح المجال للمتعلّمين للتعبير عن أفكارهم وآرائهم، في إطار نظام القسم، والتقرّب منهم لتوجيه سلوكهم وتحسين نموهم باعتبار المعلّم موجّه، وصديق ومرشد، والاهتمام بعقل المتعلّم وجسمه ووجدانه، وعدم الاقتصار على ملء ذاكرته بالمادّة المعرفية دون تبسيط أو تكييف لأنّ ذلك من أهمّ عوامل

¹ وزارة التربية الوطنية: تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، ص 14.

² عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص 111.

³ الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية: مرحلة التعليم المتوسط، ص 31.

⁴ وزارة التربية الوطنية: تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، ص 13.

⁵ المرجع نفسه، ص 13.

النجاح»¹، وتقوم هذه العلاقة على التفاعل بين المعلم والمتعلم فيتخذ المعلم دور الموجه والمرشد، والمتعلم دور المتلقي بالتعبير عن أفكاره وآرائه.

3-5 العلاقة معلم-مادة: تُبنى هذه العلاقة انطلاقاً من تحضير الدرس، فالمعلم «مطالب بتحضر المعرفة وتكييفها مع مستوى المتعلم، ومن هذا المنطلق فهي تخضع إلى تصوّر الأستاذ وطابعه الخاص وعليه، فإنّ محتوى المعرفة التي يكتسبها المتعلم ليس بالضرورة المحتوى المعرفي نفسه الذي يتعاطاه المختص»²، وتقع هذه العلاقة على عاتق المعلم الذي يقوم بتحضير المادة المعرفية وتكييفها لمستوى المتعلم وتقديمها له.

فالعلاقة بين المعلم والمعرفة علاقة «تنقيب وتقصّ عن مفاهيمها وخصائصها وصحّتها، وصلتها بالمناهج ومدى ملاءمتها لقدرات واستعدادات المتعلمين العقلية والمعرفية، ثمّ البحث عن آليات تكييفها لتكون في مستوى المتعلمين مثيرة لاهتماماتهم، مشبعة لحاجاتهم المعرفية والوجدانية والحس حركية»³، ولا تقتصر هذه العلاقة على ما ذكر سابقاً بل «تتعدّها إلى الاجتهاد والسعي لإيجاد أحسن الوسائل والطرق لتفعيلها وترجمتها إلى قدرات وكفاءات لدى المتعلمين، لأنّ غاية التعليم والتعلم أن نجعل المعارف النظرية سلوكيات عملية تتجلى في مواقف المتعلمين في الحياة العملية الحقيقية بصورة إيجابية ومتلائمة»⁴، فالمعلم يبحث وينقب عن المعلومة ويتأكد من ملاءمتها للمناهج التعليمية ومستوى المتعلم وقدراته لكي يقدمها للمتعلم. وهذه العلاقات تبين الروابط الجوهرية المتداخلة في كل عمل تعليمي.

وفيما يلي بيّن الشكل الآتي العلاقة بين أقطاب العملية التعليمية:⁵

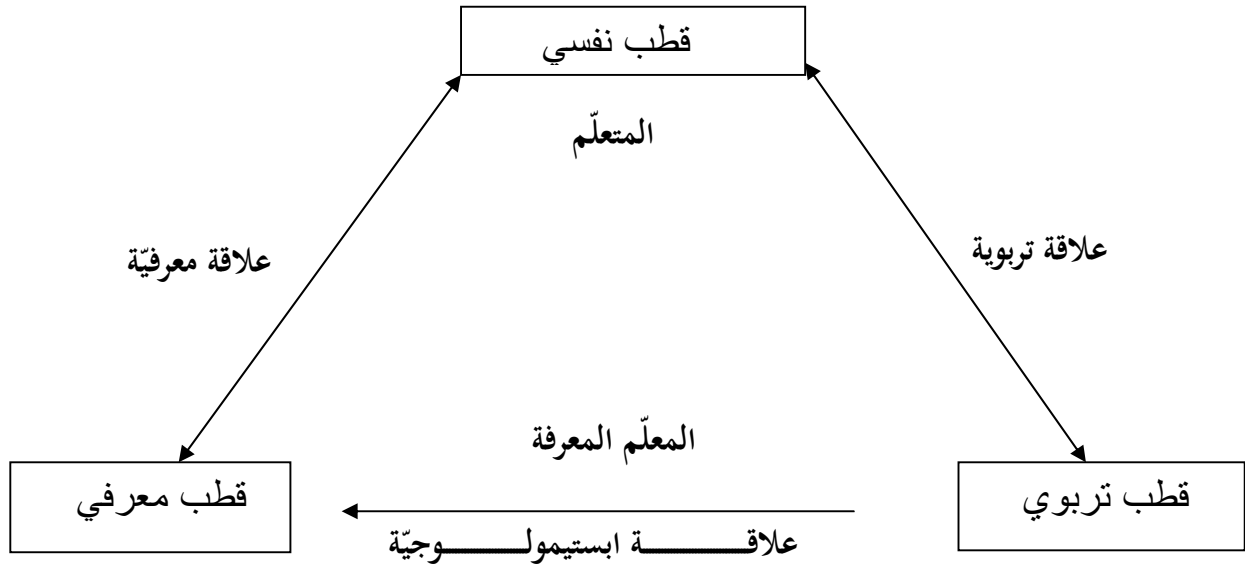
¹ وزارة التربية الوطنية: تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، ص13.

² عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص31.

³ وزارة التربية الوطنية: تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، ص13.

⁴ المرجع نفسه، ص13.

⁵ المرجع نفسه، ص15.



شكل رقم (6): العلاقة بين أقطاب العملية التعليمية

6- أنواع التعليمية: يمكننا أن نحصر موضوعات هذا الفرع من فروع التربية في موضوعين أساسيين، هما التعليمية العامة والتعليمية الخاصة:¹

6-1- التعليمية العامة: (general educational)

وهي التعليمية التي تهتم بتقديم المبادئ الأساسية القوانين العامة والمعطيات النظرية التي تتحكم في العملية التربوية، من مناهج وطرائق تدريس ووسائل بيداغوجية وأساليب تقويم، واستغلالها أثناء التخطيط لأي عمل تربوي بغض النظر عن المحتويات الدراسية، وطبيعة أنشطة المادة المدرسة.

ويتلخص موضوعها حالياً في تفاعل نشاطي التعليم والتعلم في إطار قواعد العملية التعليمية، وكانت في السبعينيات والثمانينيات، تركز على النشاط التعليمي، أما في الستينيات فكان الاهتمام منصباً على النشاط التعليمي، وهذا يدل على التطور الذي أصابها. وهي تنظر إلى عناصر العملية التعليمية نظرة متكاملة. والمبادئ التي تقوم عليها ومعطياتها صالحة للتطبيق مع مختلف الوضعيات والمحتويات والمستويات العليا منها والدنيا.

6-2- التعليمية الخاصة: (special educationa)

تعتبر التعليمية الخاصة جزءاً من التعليمية العامة كما أنّها تهتمّ مثلها بالقوانين والمعطيات والمبادئ، ولكن على نطاق أضيق لأنّها تتعلق بمادة دراسية واحدة، وتهتم بعينة تربوية خاصة وبوسائل خاصة.

¹ وزارة التربية الوطنية: تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، ص 11.

وبعبارة أخرى فإنّ التّعليمية الخاصّة تمثّل الجانب التطبيقي للتعليمية العامّة إذ تهتمّ بأجمع السبل أو الوسائل لتحقيق الأهداف وتلبية حاجات المتعلّمين، وتهتمّ بمراقبة العملية التربوية وتقييمها وتعديلها.

وبناء على هذا التصوّر تتلخّص أنواع التعليمية في نوعين؛ التعليمية العامّة تهتمّ بالقوانين العامّة للعملية التربوية، بغضّ النظر عن طبيعة المحتويات والمادّة المدرسية كما تهتمّ بالمعرفة الموضوعية للتدريس، أمّا التّعليمية الخاصّة فهي جزء من العامّة تهتمّ بالجانب التطبيقي وينصبّ عملها على تطبيق وتجسيد ما تنصّ عليه التعليمية العامّة، وتهتمّ بمادة دراسية معيّنة.

7- علاقة التعليمية بالعلوم الأخرى:

تتداخل التعليمية مع عدّة تخصصات علمية أخرى «إلى درجة يصعب التفريق بينها في بعض الأحيان، فهي في إيطاليا ترادف علم النفس اللغوي وعلم النفس التربوي، وتتداخل مفهومها إلى حدّ الالتباس في - بلجيكا- مع البيداغوجيا، بينما يرتبط في فرنسا باللسانيات التطبيقية، دون أن ننسى اللسانيات العامّة والصوتيات وعلم النفس العامّ وخصوصاً ما تعلق منه بنظريات التعلّم، وعلوم أخرى اهتمت بالمجال الاجتماعي الثقافي مثل الاقتصاد والتاريخ والجغرافيا وعلوم عريقة مثل الأدب والفلسفة...»¹، وهذا ما يدلّ على أنّها واسعة النطاق استفادت من عدة حقول معرفية ورسمت حدودها.

وتعدّ التعليمية علماً «بالغ الأهمية نظراً للمعارف الخصبة التي يقدمها لأعوان العملية التربوية والتعليمية في آن واحد والتي يمكن استثمارها في اكتساب المعارف وتبليغها ومعالجة المحتويات الدراسية وبنائها البناء المنهجي المناسب حسب ما يقتضيه نظام التعلّم والتّعليم»²، فالتعليمية لا تقتصر على عمليتي التعليم والتعلّم فقط وإنّما تهتمّ بالمحتوى الدراسي والمناهج حتى تتحقّق الأهداف المنشودة من التعلّم والتعليم.

وتوظّف التعليمية «العلوم وتستفيد منها في بناء مصطلحاتها ومفاهيمها ومعارفها ورسم حدودها الفارقة التي تميزها عن غيرها من التخصصات العلمية الأخرى. ثمّ إنّ هذه العلوم تستحيل بدورها إلى موضوعات للدراسة في ميدان

¹ بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص16.

² المرجع نفسه، ص22.

التعليمية فنقول: تعليمية الأدب واللغة أو الفلسفة أو اللسانيات أو التاريخ... إلخ¹، كما تنهل التعليمية مصطلحاتها ومفاهيمها من حقول معرفية لها علاقة بالتعليمية.

8- قضايا التعليمية: للتعليمية عدّة قضايا تهتم بها منها:

8-1- موضوع التعليمية:

تعالج التعليمية عدّة مواضيع لها علاقة بالعملية التعليمية ومن بينها²:

- المتعلّم وخصائصه النفسية ومستواه المعرفي.
- المعلّم وخصائصه النفسية والمعرفية والاجتماعية.
- المحتوى المعرفي وما يتعلّق بعملية التعلّم والتعليم.
- بيئة التعلّم الاجتماعية وقدرتها على توفير الوسائل الضرورية.
- نوعية الأهداف في العملية التعليمية.
- تحديد الأنشطة التي يقوم بها المعلّم أثناء عملية التعليم.
- الوسائل المستعملة في عملية التعليم.

ومّا لا يخفى على أحد لكي تكون العملية التعليمية مجسّدة على أرض الواقع لا بدّ من دراسة عدّة موضوعات من حيث تحديد الجنس المعني بعملية التعلّم، ومعرفة الخصائص النفسية للمعلّم وتحكّمه في طرائق وأساليب التدريس، المحتوى التعليمي ومدى ملاءمته لمستوى المتعلّم إضافة إلى بيئة التعلّم والوسائل اللازمة للعملية التعليمية والأنشطة وتحديد الأهداف، ومدى تحقيق النتائج.

وإنّ أهم الموضوعات التي يمكن أن تكون الانشغالات الأساسية للتعليمية وعلى المتخصص في هذا الميدان أن يبحثها تتمثل - حسب كلود بيجين CLOUDE BEGIN في مقالة له عنوانها: **La "préoccupations" didactique et ses principales** "التعليم واهتماماته الرئيسية" في «تأسيس المدرسين بمشاكل التعليم المختلفة وجعلهم يعرفون بعض أهداف التعليم وبعض وسائل بلوغها وتيسير التعليم وتنمية المهارات العقلية (مثل مهارة الحساب الذهني، حل بعض المشاكل، التفكير الاستدلالي...) والبحث عن الحد الأدنى من التعليم فماذا يتبقى منه، إذ هناك معارف مهمة كثيرة يطالها التسيان. وإثراء الوسط التربوي

¹ بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص22.

² ينظر، بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص10-11.

بالتصدي للمعرفة وفهمها خصوصا أنّ هذا العصر الذي نعيشه هو عصر المعرفة ولا مكان فيه لمن لا معرفة له، وكذلك تحفيز التلاميذ نحو المواد الدراسية وتشويقهم للتعليم وبيان أهمية المواد الدراسية ووظائفها في المجتمع. وكذلك تكوين المعلمين وتحسين أدائهم البيداغوجي، والقيام بالبحث في المواد التعليمية وفي تنظيم عملية التعليم والتعلم والبحث-أيضا- في بناء المناهج وتطوير البرامج التعليمية دون أن ننسى التقويم وأساليبه وأنواعه، وأهميته في العملية التعليمية»¹، فنظرا لتداخل التعليمية مع عدّة تخصصات منبثقة من العلوم الإنسانية شكلت أرضية خصبة لها أسس ومبادئ تركز عليها، وهذا ما أدى بالتعليمية في الدراسات الحديثة الاشتغال عليها من طرف ثلّة من الباحثين والدارسين الذين لديهم شغف بالحقل التعليمي.

8-2- الجهاز المفاهيمي للتعليمية:

العقد التعليمي: ويقصد بالعقد التعليمي عموما «هو اتفاق يحصل بين طرفين أو عدّة أطراف يلتزمون بالقيام بإنجاز ما، والعقد التعليمي ينطلق من المنهاج الذي يحدّد الكفاءات التي تترجم إلى الوضعيات التي يحصل فيها التعلّم»².

وهو عبارة عن «نسق من الالتزامات المتبادلة بين الطرفين ستظهر في شكل سلوكيات مبنية على قواعد واضحة يعبر عنها بشكل صريح أحيانا وبشكل ضمني في أغلب الأحيان. فالمعلم ينتظر ويتوقع مجموعة من الاستجابات والسلوكيات المحددة من المتعلمين، وبالمقابل فإنّ المتعلمين ينتظرون مجموعة محدّدة من سلوكيات المعلم تمكّنهم من التعلّم وكسب المهارات والقدرات...»³.

فالعقد التعليمي عبارة عن اتفاق والتزام بين أطراف العملية التعليمية حول المكتسبات القبلية للمتعلّمين، تحديد الوضعيات المشكّلة، والمهمّات المطلوبة، إضافة إلى تسطير الأهداف المرجوة.

النقل الديدانكي: تطرّق العديد إلى تعريفه ونقل منها:

¹ بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص16.

² طيب نايت سليمان: المقاربة بالكفاءات، ص17.

³ هيئة التّأطير بالمعهد: تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، ص17.

تعريف "Yves Chevallard" «هو العمل الذي نقوم به عندما نحول معرفة عالمة (savoir savant) إلى معرفة قابلة للتدريس مع مقارنة ما يحدث للمعرفة العالمة أثناء هذه العملية»¹.

وقد استعمل هذا المفهوم لأول مرة في «ديداكتيك الرياضيات مع Y.Chevallard الذي ألف كتابا تحت عنوان النقل الديداكتيكي من المعرفة العالمة إلى المعرفة المدرسة»².

ويدل النقل الديداكتيكي على «التحويلات والتغيرات التي تتعرض لها المعرفة عندما تتحول هذه الأخيرة من حالة "المعرفة العلمية العليا الأكاديمية الجامعية" إلى حالة "المعرفة المراد تدريسها" ثم إلى حالة "المعرفة المدرسة"؛ وهذه تحولات يشارك فيها النظام التعليمي ككل بالإضافة إلى المدرس الذي يؤثر هو بدوره بطريقة مميزة في العلاقة الموجودة بين "المعرفة المراد تدريسها" و"المعرفة المدرسة"»³.

وعليه فالنقل الديداكتيكي مجمل التحويلات الطارئة على المادة المعرفة وتحويلها إلى المادة المدرسة، بمعنى هذا النقل يشترك فيه كل من المعلم والنظام التعليمي.

التعاقد الديداكتيكي: ويقصد به مجموع «سلوكات المدرس المرتبطة ببناء المعرفة واكتسابها المتوقعة من طرف المتعلمين، ومجموع سلوكات المتعلم المتوقعة من طرف المدرس. إنه مجموع القواعد التي تحدد بصورة ضمنية، ما يتوجب على كل شريك في العلاقة الديداكتيكية، تدبيره وما سيكون موضوع محاسبة أمام الآخر»⁴، فالعقد الديداكتيكي عبارة عن إزام ما يقوم به أطراف العملية التعليمية من سلوكات موكلة إليهم، فهذا التعاقد يحدد ما ينبغي على المدرس احترامه من سلوكات، خاصة لما يكون المتعلم في وضعيات اشتغال، وضعيات يفترض أن يفوض فيها المدرس للتلميذ مسؤولية بناء تعلماته، فيما يسميه (Guy Brousseau) بـ (la dévolution) إذ يعتبر بناء المعرفة والمساهمة في اكتسابها مجمل ما يمكن أن ينتظر من المتعلم. وحينما يخرج تدير مسار العمل عن مجراه يعتبر ذلك نقضا للتعاقد»⁵، ومنه نستنتج أن العقد الديداكتيكي عبارة عن التزام بين طرفي العملية التعليمية من سلوكات متوقعة من كلا الطرفين اتجاه الآخر.

¹ أحمد الفاسي: كتاب الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، تطوان، دط، دت، ص9.

² المرجع نفسه، ص9.

³ فيليب جوناي و سوزان لورين: تعليمات المواد، ترجمة المركز الوطني للوثائق التربوية، المركز الوطني للوثائق التربوية، دط، دت، ص274.

⁴ أحمد الفاسي: كتاب الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، ص11-12.

⁵ المرجع نفسه، ص12.

التعلّم التعاوني: وهو عبارة عن «إحدى استراتيجيات التدريس، ولها أساليب متنوعة تقوم على أساس تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تضمّ كل مجموعة طلاب من مستويات مختلفة يتراوح عددهم عادة من 4-6 طلاب يمارسون فيما بينهم أنشطة تعليم وتعلّم متنوعة لتحقيق هدف مشترك يعود عليهم كمجموعة وكأفراد بفوائد تعليمية واجتماعية تفوق مجموع أعمالهم الفردية»¹.

فالتعلّم التعاوني أو بما يسمى الجماعي يتلخّص عمله في مهمّات تسند لأفواج تقوم عن طريق التعاون والتشاور فيما بينها على حلّ هذه المهمّات والتوصل إلى نتائج عامة، ويسهم التعلّم التعاوني في القضاء على الفوارق الفردية بين المتعلّمين، ممّا يكسبهم تبادل المعلومات والأفكار فيما بينهم.

الوضعية التعليمية: هي مجموع العلاقات القائمة بين متعلّم أو عدّة متعلّمين ووسط يحتوي على أدوات وأشياء (وسائل إيضاح، سبورة، جهاز عاكس...) ونظام تربوي يمثّله المعلّم بهدف إكساب المتعلّم معرفة مبنية أوفي طريق البناء. ونجد عدّة أنواع للوضعيات التعليمية نذكر منها:

- وضعية الفعل: وتمثّل في دفع التلميذ إلى إنجاز عمل باستثمار طاقته الفكرية وتسخير قدراته الشخصية للوصول إلى الأداء الناجح.

- وضعية الصياغة: تتمثّل في حسن صياغة التعليمات أوالمعلومات المتبادلة بين المعلّم والمتعلّم.

- وضعية التصديق: يكون فيها المتعلّم مطالب بالبرهنة على ما يقول أوالفصل بشواهد أوتمارسات من اجتهاده الخاص².

تقوم العملية التعليمية على وضعية الفعل بالتركيز على المتعلّم وعلى وضعية صياغة المعلومات بين المعلّم والمتعلّم وعلى وضعية التصديق القائمة على البرهنة.

8-3- بين التعلّم والتّعليم:

8-3-1- التعلّم: تطرّق العديد من الباحثين إلى تعريف عملية التعلّم، حيث عرّفه لوجوندر legendre بأنّه «مجموع المكونات الرابطة بين ذات وموضوع وفاعل داخل وسط معيّن»³، ثمّ تعمّم إلى المواد الأخرى.

¹ خليل إبراهيم شير وآخرون: أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2014، ص204.

² نور الدين بوكمارة: التعليمية، مركز التكوين متوسطة البشر الإبراهيمي، ميلة، دط، 2012، ص3.

³ ثرية فهري: الوضعيات التعليمية التعليمية أو الوضعيات الّديداكتيكية، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، دط، ص13.

يرى عبد اللطيف الغرابي التعلّم عبارة عن الموقف «الذي يوجد فيه المتعلّم في علاقة مع المادة، ومع المدرس، والذي يشمل مجموعة الخطوات والعمليات والأفعال»¹، وعليه فالتعلّم يحدث بتفاعل المتعلّم مع المادة المعرفية المقدّمة له.

في حين حدّده أحمد حساني في كتابه "دراسات في اللسانيات التطبيقية" بأنه «عملية ديناميكية قائمة أساساً على ما يقدّم للطالب من معلومات ومعارف، وعلى ما يقوم به الطالب نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها، ثمّ تحسينها باستمرار، ويجب الاهتمام أكثر بقابلية الطالب واستجابته للعملية التعليمية؛ إذ إنّ تجربة الطالب هي الأساس في نجاح العملية التعليمية والبيداغوجية»²، بمعنى التعلّم قائم على ما يجري بين المعلّم والمتعلّم أثناء الدرس التعليمي، وما يتلقاه المتعلّم من معلومات ومعارف وما يقوم به من أجل تلقي هذه المعارف.

أمّا صالح بلعيد فقد أشار إليه بأنه «عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدوافع وتحقيق الأهداف، وهو كثيراً ما يتخذ صورة حلّ المشكلات ويقوم التعلّم على تفاعل بين عناصر أساسية هي: الفرد المتعلّم، موضوع التعلّم، ووضعية التعلّم»³، انطلاقاً من هذا القول فالتعلّم عبارة عن عملية استجابة لسلوكات معينة، ويقوم على ثلاثة عناصر أساسية في العملية التعليمية وتتضافر هذه العناصر تنتج العملية التعليمية والتي تتمثل في المعلّم والمتعلّم والمحتوى التعليمي.

يعتبر التعلّم بمثابة «تغيير وتعديل في السلوك ثابت نسبياً وناتج عن التدريس، وقد يكون التعلّم حقيقياً حينما يكون ناتجاً بفعل أو تأثير عوامل مثل التحو والتّضح ولا يلاحظ التعليم مباشرة، ولكن يستدل عليه من الأداء الذي يصدر عن الفرد»⁴، يقاس التعلّم بوحدة الأداء، حيث أنّ الأداء هو السلوك الظاهر الذي يتمّ قياسه لتحديد درجة التعلّم.

فالتعلّم ناتج عن عملية تأثر وتأثير بين المعلم والمتعلم ممّا يحدث تغييراً في سلوك المتعلم ويؤدي إلى تعلّم ناجح «ويعني ما يكتسب الفرد بالخبرة والممارسة، والتبصّر، كالكسب المعارف والمدرّكات والاتجاهات والميول، والقيم

¹ ثرية فهري: الوضعيات التعليمية التعلمية أو الوضعيات الديدانكتيكية، ص13.

² أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص139-140.

³ مختار موسى: تمثّلات اللسانيات التطبيقية في تعليمية اللغات، قراءة في خصوصيات الطرح عند الدكتور صالح بلعيد، مجلة التعليمية، المجلد7، العدد1، 2020، ص240.

⁴ محمد محمود ساري حمادته، خالد حسين محمد عبيدات: مفاهيم التدريس في العصر الحديث، طرائق...أساليب...استراتيجيات، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2012، ص4-5.

الاجتماعية، فهو حاصل التعليم، والتدريس والتدريب الدال على حدوث تعديل في سلوك المتعلم، فالتعلم ملازم للتعليم والتدريس والتدريب، إذ يقال أنّ أفضل تدريس أو تدريب أو تعليم هو ما يؤدي إلى أفضل تعلم، وأنّ التعلم يكتسب بالخبرة والممارسة المحسوسة أو بالتبصّر أو بهما معا¹، فكلّ ما يكتسبه المتعلم من معارف ومهارات وتعديل في سلوك المتعلم يعتبر تعلمًا.

التعلم هو «البناء الشخصي والحيوي للمعرفة، وهو مسار يقوم على سلسلة من العمليات أساسها الحاجة إلى توظيف مكتسبات قبلية، لحلّ وضعية مشكلة، تشكّل تحدّيًا معرفيًا للمتعلّم (مكتسبات قبلية تؤهّله لرفع التحديّ، يتعلّم شيئًا جديدًا، يستثمره ويوظّفه في وضعيات مشابهة أو جديدة)»².

كما يمثّل عملية انتقال من «مستوى معرفي وكفائي إلى مستوى أعلى بإضافة معلومات جديدة بمساعدة المدرّس، وذلك بواسطة نشاطات مناسبة، وهي عمليّة تقتضي بناء الكفاءات، ولا يُكتفى فيها بتلقّي المعارف فقط، وهو عملية مستمرة حتى يتمكن المتعلم من:

- التحكّم في المعارف/الموارد (معارف، مهارات، سلوك).

- تعلّم كيفية تجنيدها لحلّ وضعية مشكلة معيّنة.

- إدماجها في عائلة من الوضعيات»³.

والتعلم من وجهة نظر البنيوية يعنى «التكيّفات الحادثة في المنظومات المعرفية الوظيفية **functioning** **schemes** للفرد، والتي تحدث لمعادلة التناقضات **perturbation** الناتجة من تفاعله مع معطيات العالم التجريبي»⁴، أي التعلم ناتج عن اكتساب المعرفة.

إذن يستنتج من خلال ما سبق أنّ التعلم نتاج تحصيل المعارف والمهارات التي يكتسبها الفرد، فكلّ تغيير أو تعديل في سلوك المتعلم هو بمثابة تعلّم ويقصد به تحصيل الفرد المعارف واكتساب المعلومات وتوظيفها، وينتج عنه اكتساب مهارات ومعارف بفعل تأثيرات خارجية التي تساعده على فهم ما يحيط به.

¹ محسن علي عطية: تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007، ص30.

² طيب نايت سليمان: المقاربة بالكفاءات، ص14.

³ ميلود غرمول: دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص9.

⁴ حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون: التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، المملكة العربية السعودية، ط1، 2003، ص81.

يقوم التعلّم على مبادئ وهي أنّ المتعلّم محور العملية التعليمية؛ لأنّه العنصر الفعّال فيها يُقتضى منه البحث والتقصي والاكتشاف والقيام بجملة من الخبرات السابقة، فهو المحرك الأساسي للتعلم، وتحقيق الأهداف المنشودة.

8-3-2- التعليم:

عرّفه "ميريل Merrill" بأنّه «عملية تحديد وإنتاج ظروف بيئية، تدفع المتعلّم إلى التفاعل على نحو يؤدي إلى إحداث تغيير في سلوكه»¹.

وفي نفس الشّأن عرّفه "ريجلث Reigeluth" بأنّه «العمل الذي يهتم بفهم وتحسين وتطبيق طرق التدريس، أو هو العملية التي تقرّر من خلالها طريقة التعليم الأنسب لتحقيق التغيّر في المعرفة والمهارات لموضوع معيّن، وللمجتمع وجمهور مستهدف من المتعلمين»².

وانطلاقاً من هذين التعريفين يتبيّن أنّ التعليم مهامه تحسين وتطوير طرق التدريس، التي من شأنها تدفع بالمتعلّم نحو التعلّم.

وأشارت إليه "أنيسة المنشء" بأنّه «عملية وضع خطة لاستخدام عناصر بيئة المتعلّم والعلاقات المترابطة فيها، بحيث تدفعه للاستجابة لمواقف معيّنة تحت ظروف معيّنة من أجل إكسابه خبرات محدّدة، وإحداث تغيّرات في سلوكه أو أدائه لتحقيق الأهداف المنشودة»³، وتقصد الباحثة في تعريفها للتعليم بأنّه عبارة عن مواقف معيّنة تدفع بالمتعلّم نحو التعلّم من أجل تحقيق أهداف مطلوبة.

في نفس السيّاق عرّف التعلّم بأنّه «عملية منظّمة خاضعة للبرمجة، وللدوافع التي تحرك العملية، والأهداف المتوخاة منها، ومجموع الوسائل المتخذة في تحقيقها، كما أنّ المتعلّم يكتسب ما يريد أو يراد له اكتسابه عن وعي وإدراك»⁴.

يقوم التعلّم على المدخلات (ملمح الدخول) والمخرجات (ملمح الخروج)؛ لأنّه «عملية التعديل بمدخلاتها ومخرجاتها، أي على أنّها تضمّ المعلم والمتعلّم والمادة التي يتمّ تعليمها وطرق تقديمها والوسائل المستخرجة في ذلك، فإنّ

¹ حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون: التعلّم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ص111.

² المرجع نفسه، ص111.

³ وليد أحمد جابر: طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، عمان، ط2، 2005، ص112.

⁴ نوارى سعودي أبو زيد: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص32.

التعلّات هي النتيجة التي نحصل عليها، أو المنتهى الذي تؤول إليه عملية التعليم، أي مجموع الاستجابات النهائية أو السلوكيات المتحصّل عليها بعد عملية التعديل»¹.

ومنه يمكن القول التعليم عبارة عن سلوك يقوم به المتعلّم أثناء عملية التعلّم عن طريق التّدريب والتّمرّن والممارسة يكتسب من خلاله مهارات وكفاءات.

ويعمل التعليم على «تعديل السلوك الإنساني وتنميته وتطويره وتغييره نحو الأفضل، ويتّضح أنّ التعليم عمل إنساني أي أنّ مادته هو الأفراد وحدهم دون الكائنات الحيّة الأخرى، لذا فإنّ التعليم عملية لها مراحلها وأهدافها فالمعرفة أوالمهارة أو الأخلاق الحسنة ليست في ذاتها تعليما ولكنها تدلّ على أنّ الفرد تعلّم وعندما تقول تعليم معناه مرّ بعملية معيّنة، أمّا الأصول التي تستند إليها عملية التعليم فهي مستمدّة من العلوم التي تفيد في فهم جوانبها المختلفة. فالتعليم أسسه اجتماعية وثقافية وأصوله نفسية وتاريخية وسياسية وفلسفية»²، لم يوجد التعليم من العدم وإمّا استمدّد مبادؤه وأسس من علوم مختلفة ساهمت في تكوينه فأصبح عملية لها مراحل وأهداف تبنى عليها.

والتعليم بمفهومه العام «عملية نقل المعلومات من المعلّم إلى المتعلّم، ويعني الفنّ الذي بواسطته يستطيع المعلّم حفز المتعلّم وتشجيعه وتوجيهه وتوجيهها يكفل فيه تظمين حاجات المتعلّم وتحقيق غاياته وأهدافه ومقاصده، والتي يترتّب عليها حمل المتعلّم على القناعة والرّضا والاستقرار العاطفي»³، فهو عبارة عن علاقات تفاعلية بين المعلّم والمتعلّم بغية إحداث تغيير في سلوك المتعلّم لتحقيق حاجاته وأغراضه.

وبالمختصر المفيد فالتّعليم⁴:

- مجموعة من الإجراءات والعمليات، والأساليب التي تقوم بها من أجل إحداث التعلّم وتقويمه.

- هو الممارسات والنشاطات التي يؤديها المعلّم لتخطيط عملية التعليم وتنفيذها وتسهيلها وتقويم نتائجها. وتهدف إلى إكساب التعلّم مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتّجاهات والقيم وتطوير قدرات المتعلّم الفعلية لمواصلة التعلّم اللاحق.

¹ نوري سعودي أبو زيد: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص37.

² مولاي المصطفى البرجاوي: المقاربة التطبيقية لديدأكتيك الجغرافيا في ضوء بيداغوجيا الكفايات، دار المعتر للنشر والتوزيع، ط1، 2017، ص54.

³ مجدي المهدي: المعلّم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة، دار الجامعة الجديدة للنشر، دط، 2007، ص31.

⁴ عبد الرحمن عبد الهاشمي، محسن علي عطية: مقارنة المناهج التربوية في الوطن العربي والعالم، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، ط1، 2009، ص31.

- هو التصميم المنظم المقصود للخبرة، أو الخبرات التي تساعد المعلم على إنجاز التغيير المرغوب في الأداء.
- هو العملية التي يقوم بها المعلم لإمداد التعلّم بالتوجيهات ويتحمّل بها مسؤولية إنجاز المتعلّم للأهداف التعليمية المحدّدة.
- هو جهد يخططه المعلم وينقّده في صورة تفاعل مباشر بينه وبين المتعلّمين، وهنا تكون العلاقة بين المعلم طرفا والمتعلّمين طرفا آخر من أجل تعليم مثمر وفعال.
- هو عملية إثارة قوى التعلّم العقلية، ونشاطه الذاتي، فضلا عن توفير الأجواء والإمكانات الملائمة التي تساعد المتعلّم على القيام بتغيير في سلوكه الناجم عن المثيرات الداخلية والخارجية.
- وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ عملية التعليم ليست عملية مستقلة بل تتداخل فيها عناصر تعليمية «المعلم والمتعلّم والبرامج الدراسية والمناهج والوسائل وأساليب التدريس والتقويم والأنشطة المرتبطة بها وأشياء أخرى»¹، وبالتالي ترتبط عملية التعلّم بعناصر العملية التعليمية.
- وهناك من اصطلاح على التعليم بالتدريس ويقصد به «عبارة عن سلسلة منظمة من الفعاليات يديرها المعلم، ويسهم فيها المتعلّم عمليا ونظريا، بقصد تحقيق أهداف معيّنة»²، ويمكن القول بأنّه «عملية تفاعل بين المعلم والطلاب تسعى لتحويل الأهداف والمعلومات النظرية والمنهجية إلى كفايات معرفية، وقيمية، واجتماعية وحركية، مفيدة للتلاميذ والمجتمع»³.
- مجمل القول فالتعليم عبارة عن نشاط تواصل يقيم به المعلم من أجل مرافقة المتعلّم على إكساب المعارف ممّا يثير فيه عملية التعلّم، وبذلك يكون التعليم وسيطا بين التعلّم والمتعلّم في إطار عملية تربوية.
- 9- الوسائل التعليمية:** تعدّ الوسائل التعليمية المعينات التي تساعد المعلم في عملية التعلّم التي من شأنها تسهّل وتيسّر العملية التعليمية، ولهذا تطرّق العديد إلى تعريفها:⁴

¹ محمد أحمد سغان، سعيد طه محمود: المعلم إعداداه ومكانته وأدواره، دار الكتاب الحديث، دط، 2009، ص3.

² عبد الرحمن الخطيب علم الدين: أساسيات طرق التدريس، المغرب، ط2، 1997، ص17.

³ المرجع نفسه، ص18.

⁴ محمد محمود ساري حمدانه، خالد حسين محمد عبيدات: مفاهيم التدريس في العصر الحديث، طرائق...أساليب...استراتيجيات عالم الكتب الحديث، دط، ص189-190.

تعرف في ضوء قنوات الاتصال: أنّها قنوات الاتصال التي يمكن عن طريقها نقل الرسالة (المادة التعليمية) بجوانبها الثلاث (معرفي، مهاري، وجداني) من المرسل (المعلم) إلى المستقبل (المتعلم) بأقلّ جهد وأقلّ وقت ممكن.

الوسائل التعليمية كلّ ما يقدم أو يسهم في تقديم مادة تعليمية ضرورية لعملية التعلم كما تصفها وتحددها الأهداف التعليمية، وتستخدم كجزء أساسي لتسيير إجراءات التدريس. أي كلّ ما يوظف من إجراءات لتحقيق الأهداف التعليمية. وعن طريقها تتحقق أهداف الدرس؛ لأنّها عبارة عن «أدوات يتوصّل بها المعلم لتحقيق أهداف التعليم، ويندرج تحت الوسائل كل ما يستعان به لتسهيل التعليم»¹، فهي «ما يستعان به في المواقف التعليمية التعليمية، وتستخدم بغرض مساعدة المتعلمين على بناء تعلماتهم وترسيخ مكتسباتهم وتنميتها وهي متنوعة أهمها: الكتاب المدرسي، قصص، نصوص، مشاهد.../السبورة، والألواح الخاصة/المشاهد والصوّر والرّسوم/الكتب شبه مدرسية/المجلات والجرائد/الملصقات واللافتات/التسجيلات المختلفة (السّمعية والبصرية، أشرطة صوتية، أفلام...)². فالوسائل التعليمية مجموعة من «الأجهزة والأدوات والمواد التعليمية التي يستخدمها المعلم داخل حجرة الدرس لتيسّر له نقل الخبرات التعليمية إلى المتعلم بسهولة ووضوح»³، تتضمن الوسائل التعليمية كلّ ما يساعد المعلم على تسهيل وتيسير العملية التعليمية من أجهزة وأدوات تعليمية.

وبشكل عامّ الوسائل التعليمية هي «كلّ ما يستخدمه المعلم والمتعلم من أجهزة وأدوات و مواد وأيّة مصادر أخرى داخل حجرة الدرس، وخارجها بهدف إكساب المتعلم خبرات تعليمية محدّدة بسهولة، ويسر، ووضوح مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول»⁴.

ومنه فالوسائل التعليمية بمفهومها العامّ هي الوسائل والأدوات التي تساعد المتعلم على عملية الاكتساب والتعلم وتحقيق أهداف تعليمية التي تعمل على بناء المكتسبات وترسيخها في ذهن المتلقي، وتنوّع الوسائل التعليمية منها ما هي مطبوعة، كالكتاب المدرسي، والبصرية كالصوّر والرّسومات والأشكال البيانية والخرائط ومنها ما هي مرئية كالأقراص المضغوطة، الأجهزة الحديثة... التي من شأنها تيسّر عملية التعلم.

¹ ناجي تمار، عبدالرحمن بن بريكة: المناهج التعليمية والتقويم التربوي، ص14.

² وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، المجموعة المتخصصة للغة العربية، دط، 2016، ص30.

³ ماهر إسماعيل صبري: من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، مكتبة الشقري، جمهورية مصر العربية، دط 2009، ج1 و2، ص20-21.

⁴ المرجع نفسه، ص21.

10- طرائق تعليم اللغات: تعددت طرائق تعليم اللغات منذ القديم فقد مرّ تعليم اللغات بطرائق متعدّدة من الطريقة التقليدية (طرائق قواعد الترجمة) إلى الطريقة البنوية فالطريقة التواصلية.

10-1- الطريقة التقليدية: (The Traditional Approach)

الطريقة التقليدية أو طريقة القواعد والترجمة، وهي من أقدم الطرائق في تعليم اللغات الأجنبية ظهرت نظراً للحاجة إلى تعليم اللغات وتعليمها يعود ظهورها إلى القرن العشرين، وسميت بهذه الطريقة؛ لأنها «تتّهم بتدريس القواعد، بأسلوب نظري مباشر، وتعتمد على الترجمة من اللغة الأم وإليها، حيث يتمّ التدريس باللغة الأم، وترجم إليها القواعد والكلمات والجمل، وقد يكون سبب التسمية هو أنّ تدريس القواعد غاية في ذاته، باعتبار أنّه هو اللغة، وأنه وسيلة لتنمية ملكات العقل وطرائق التفكير، كما أنّ الترجمة من اللغة الهدف إلى اللغة الأم هي الهدف الرئيس من دراسة اللغة»¹، ركزت هذه الطريقة على ترجمة القواعد سواء من اللغة الأم أو إليها، وهذا هو هدفها الرئيسي، فاقترحت على تلقين المعارف و الذاكرة وحفظها للقواعد وترجمتها، ويقع عاتق هذه الطريقة على المعلم باعتباره ناقل المعلومات للمتعلم الذي يمثل الوعاء الذي يصبّ فيه تلك المعارف.

وطبقاً لهذه الطريقة فإنّ على الطالب «أن يتعلّم اللغة الأجنبية عن طريق التعرف على القاعدة اللغوية وحفظها، ثمّ تطبيقها بعد ذلك على استخدام اللغة وخصوصاً في القراءة والكتابة. وكان أكثر التدريبات شيوعاً هو الترجمة من اللغة القومية إلى اللغة الأجنبية، والترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة القومية. وكان التأكيد هنا يتركز على الصّبيغ الصّرفية والنحوية»²، وهذا ما يثبت أنّ لكلّ لغة لها قواعد خاصة بها، فهي لا تركز على الجانب الاستعمالي للغة بل على تعلّم المتعلّم القواعد اللغوية بصيغها الصّرفية والنحوية وحفظها والتّطبيق عليها، وكان هدف هذه الطريقة هو اكتساب المتعلّم اللغة كتابياً وتخزينها في الذاكرة واسترجاعها عند الحاجة.

لقد وجّهت لهذه الطريقة عدّة انتقادات كونها لا تركز «بشكل كاف على تدريس اللغة الأجنبية على أساس أنّها وسيلة للتواصل الواقعي في الحياة، وأنّها تقتصر على لغة الكتب، وبالتالي فإنّها لا تتفق مع أهداف تعلّم وتعليم

¹ عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، معهد تعليم اللغة العربية، مركز بحوث اللغة العربية وآدابها، مكة المكرمة، الرياض، ط1، دت، ص280.

² نايف خرما، علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، عالم المعرفة، دط، 1988، ص170.

اللغات الأجنبية في شكلها الحديث بعد ثورة المعلومات والاتصالات التي ظهرت بداياتها في العقود الأولى من هذا القرن»¹، فهذه الطريقة أهملت الجانب التواصلي للغة وركزت على الحفظ والقراءة.

وعليه تقوم هذه الطريقة على عدّة ركائز وهي:²

- 1- المعلم مالك المعرفة التلميذ مستقبل سلمي
- 2- المعلم مرسل على الدوام التلميذ مستقبل على الدوام
- 3- المعلم مهذب ومرشد التلميذ وعاء شرير ينبغي ملؤه وردعه
- 4- مضمون ما يقدم معرفي وجداني أخلاقي.
- 5- العلاقة التواصلية علاقة إعطاء الأوامر وانتظار الردود.
- 6- لا يسمح في أغلب الأحيان بالتعبير عن الرغبات الذاتية أو الحاجات.
- 7- لا يسمح باقتراح ما يتعلّق بعملية التعليم للمتعلم.
- 8- التغذية الراجعة ضعيفة وغير وظيفية.
- 9- التواصل على المستوى الأفقي نادرة، بحيث لا يسمح بالتواصل بين المتعلمين إلا في حالات معلومة.
- 10- التركيز على المتعلم لا على المعلم.
- 11- الطريقة المعتمدة من انتقاء المدرّس، وعلى المتعلم أن يكون إيجابياً ليستوعب جيّداً.

وعليه فطريقة القواعد والترجمة كانت تقتصر على عملية الحفظ والاسترجاع وذلك بالتركيز على المنطوق على حساب المكتوب، يقوم بإرسالها المعلم إلى أدمغة المتعلمين، دون استعمالها وتوظيفها في سياقات مختلفة، والمعلم مالك للمعرفة وناقل لها، بينما المتعلم مجرد متلقٍ، ووعاء يُملأ من طرف المعلم، وبالرغم ما قدّمته من امتيازات إلا أنّها لا تخلو من عيوب كاقتران عملية تعلّم المتعلم القواعد على الحفظ فقط، فينتج عنه رتابة وعدم تنويع المادّة التعليمية، ممّا يعرقل عملية ممارسة اللّغة العربية والتواصل بها.

¹ نايف خرما، علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص 170.

² صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 30.

10-2- الطريقة التركيبية (البنوية): (The Structural Approach)

في عقب قصور الطريقة التقليدية وعدم نجاعها في تعليم اللغات ظهرت الطريقة التركيبية أو الطريقة البنوية مع العالم اللغوي فرديناند دي سوسير **Ferdinand de Saussure** الذي ذاع صيته في إرساء المنهج البنوي، فجاءت هذه الطريقة نتيجة عدّة عوامل منها¹:

1- ردّ الفعل على شيوع تعليم النحو والصّرف وتحليلهما على حساب الاستخدام الحياتي في اللّغة، وعلى شيوع الترجمة من وإلى اللّغة الأجنبية أو الطريقة التقليدية.

2- ظهور علم اللّغة الوصفي الحديث في أعقاب الدراسات التي قام بها المهتمون بعلم الأجناس (الأثروبولوجيا)، والقائمة على الابتعاد عن النظر في اللّغات من وجهة النظر التاريخية أو المقارنة، ودراسة اللّغة ووصفها كما هي في فترة زمنية محدّدة، والوصول من هذا الوصف إلى معرفة الأنظمة المختلفة، الصّوتية، والصّرفية، والنحوية، التي يتكون منها النّظام الكلّي، أو البنية الكلّية للغة.

3- ظهور علم النّفس السلوكي، ونظريات التعلّم المنبثقة منه والقائلة إنّ تعلّم اللّغة لا يختلف في شيء عن تعلّم أيّ سلوك آخر، وإنّ التعلّم خاضع للظروف التي يتمّ فيها هذا التعلّم، وإنّ جميع الأفراد يتعلّمون كلّ شيء (بما في ذلك اللّغة) طالما وضعوا في ظلّ الظروف ذاتها، كما أنّ هذا التعلّم يقوم على المثير والاستجابة والتعزيز.

4- تزايد الحاجة إلى تعلّم اللّغات الأجنبية (وبصورة خاصّة اللّغة الإنجليزية في الوقت الحاضر) بشكل لم يسبق له مثيل من قبل. إذ لم يعد الأمر قاصراً على الأغراض الدينية، كما كان الحال عليه في تعلّم اللّغة اللاتينية، أو حكراً على فئة دينية أو أثرية تستطيع تعلّم لغة أجنبية أو أكثر.

5- التطوّر الهائل في العلم والتكنولوجيا الذي لم يجعل الاتصال بين شعوب الأرض أكثر يسراً فحسب، بل أتاح استخدام أساليب في التّعليم لم يكن بالإمكان استخدامها من قبل، كظهور الطّباعة الحديثة، والمسجّلات الصّوتية والإذاعة والمختبر اللّغوي والتلفاز والفيديو فيما بعد.

وتنقسم هذه الطريقة إلى طرائق تتمثّل فيما يلي:

¹ نايف خرما، علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص172-173.

أ- الطريقة المباشرة: (Direct method)

جاءت هذه الطريقة كأول ردّ فعل على الطريقة التقليدية (طريقة النحو والترجمة) وتمثّل في «ظهور الطريقة المباشرة. فقد حدث بموجب هذه الطريقة، تغيير في كلّ من محتوى تعليم اللّغة الأجنبية، وفي أساليب تدريسها إذ لم يعد الأمر قاصراً على قراءة النصوص الأدبية لكبار الكتاب (كما كان الحال في تعليم اللغة اللاتينية)، بل اتّجه تعليم اللّغات الأجنبية إلى اللّغة التي يتحدثها النّاس في حياتهم اليومية»¹، أي أصبحت تعتمد هذه الطريقة على المحادثة الشّفوية من أفواه النّاس من خلال حياتهم اليومية والكلمات والعبارات المستعملة، فتجاوزت طريقة الترجمة، بل «أصبح التعليم يتمّ عن طريق الربط بين الأشياء والأفعال الجديدة بألفاظها في اللّغة الأجنبية»².

وسمّيت هذه الطريقة بالمباشرة؛ لأنّها «تعتمد على اللّغة الأجنبية في تدريسها وتستخدم الجمل والعبارات المفيدة والتي يكثر استعمالها في اللّغة اليومية»³، ولذلك سمّيت بالمباشرة لارتباط الكلمة بدلالاتها مباشرة.

ولم يعد الهدف «فهم تلك النصوص، وترجمتها إلى اللّغة الأمّ، بل أصبح التركيز ينصبّ في الغالب على إتقان المهارات الشّفوية. وفي داخل غرفة الدراسة أبعث استخدام اللّغة الأمّ (وبالتالي الترجمة) إبعاداً شبه تام، وأصبح تعلّم الأشياء والأفعال الجديدة يتمّ عن طريق الربط بين تلك الأشياء ودلالاتها وألفاظها في اللّغة الأجنبية. كما أصبح الاستماع يتمّ عن طريق الاستماع إلى اللّغة كما يتحدّث بها أهلها، ولم تعد دراسة القواعد اللّغوية تتمّ عن طريق التحليل والتركيز المباشر عليها، بل عن طريق اكتساب المعرفة بهذه القواعد وتعلّمها بطريقة استنتاجية من خلال التدرّب على الجمل والعبارات المفيدة»⁴، فهذه الطّريقة ركزت على التعلّم، إذ أصبح التركيز يقتصر على المهارات الشّفوية والربط بين الأشياء ودلالاتها بالاعتماد على الاكتساب والاستنتاج حتّى يكون التّواصل مباشراً وإكساب المتعلّمين مهارة النطق والمحادثة الشّفوية.

ب- الطريقة الإصلاحية: (Reform method)

جاءت هذه الطريقة كردّ فعل على الطّريقة التقليدية وركّزت على مهاريّ القراءة والكتابة «ورغبة في تعليم اللّغة التي يستطيع المتعلّم استخدامها في التّواصل والمحادثة في الحياة اليومية ومواقفها، دون أن يكون هناك تفضيل

¹ نايف خرما، علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص 174.

² لطفي بوقريّة: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد اللغة والأدب، بشار، دط، دت، ص 28.

³ المرجع نفسه، ص 28.

⁴ نايف خرما، علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص 159.

للغة الشفوية على اللغة المكتوبة. فاللغة المكتوبة هامة أيضا إلا أنّ هذه الطريقة الإصلاحية لم تقل بالاختصار على قراءة ومحاكاة النصوص الأدبية، بل دعت إلى القراءة والكتابة في موضوعات تتصل بالواقع أيضا¹، وبالتالي هذه الطريقة لم تعتمد على اللغة الشفوية فقط بل رافقتها اللغة المكتوبة وعدم الفصل بينهما، من أجل التعبير عن الواقع اليومي.

ج- طريقة القراءة: (Reading Method)

وفي هذه الطريقة كان يطلب من الدارس «قراءة اللغة الجديدة ومحاولة فهمها دون الرجوع إلى اللغة الأم أو الترجمة إليها. وكان هناك نوعان من القراءة: القراءة المركزة لفقرات أو موضوعات قصيرة تعطى بعدها أسئلة كثيرة حول دقائق محتوى هذه الفقرات والموضوعات، والقراءة الموسّعة لقصص وكتب ذات موضوعات شيقة للطلبة، مكتوبة بلغة سهلة تشجعا لهم على قراءتها. وفي كلتا الحالتين كان التركيز على القراءة الصامتة، والتدرّب على إنجازها بسرعة تقترب من سرعة الناطقين الأصليين بهذه اللغة. وقد صاحب هذه الطريقة ظهور قوائم الكلمات الأكثر شيوعا أو استخداما التي يجري تعلّمها (مع تعلّم بعض التراكيب اللغوية المناسبة) قبل البدء بعملية القراءة، أو في أثنائها²، تقتصر هذه الطريقة على القراءة الصامتة، وتقوم على فهم معاني الكلمات دون الرجوع إلى اللغة الأم أو ترجمتها، وترتكز على طريقتين القصيرة المركزة والموسّعة، فهي تتخذ التدرّج في التعلّم من السهل إلى الصّعب ومن العامّ إلى الخاصّ، ولم تسلم هذه الطريقة هي الأخرى من العيوب والتّقائص لكونها ركّزت على القراءة دون المهارات الأخرى (الكلام، الاستماع، الكتابة).

د- الطريقة السّمعية الشّفوية البصرية: (Visual Oral Hearing Method)

سمّيت هذه الطريقة بهذا الاسم؛ لأنّها «تجمع أولا بين الاستماع للغة، ثمّ إعطاء الرّد الشّفوي مع وجود عنصر بصري مثل صورة أو رسم للمساعدة على تكوين صورة واقعية عن معنى الصّيغة اللغوية التي يجري تدريسها»³، فأعطت أهمية لمهارتي الاستماع والكلام للتواصل في الحياة اليومية، وكانت تجمع هذه الطريقة بين

¹ نايف خرما، علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص160.

² المرجع نفسه، ص161.

³ لطفي بوقربة: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص29.

الاستماع والبصر، وقد ظهرت في أعقاب الحرب العالمية الثانية نتيجة دراسة لغات الهنود الحمر وتمثلت مبادئها فيما يلي¹:

- اللّغة هي الكلام المنطوق، لا الكلام المكتوب.

- اللّغة مجموعة عادات.

- على المتعلّم أن يتعلّم اللّغة ذاتها، لا أن يتعلّم معلومات عن اللّغة.

- اللّغة هي تلك التي يستخدمها أصحابها، لا الأنماط اللّغوية المعيارية التي يفرضها عليهم آخرون.

- اللّغات تختلف فيما بينها.

وعليه فإنّ هذه الطّريقة تعتمد على الاستماع لمخارج الحروف جيّدا شفهيّا ممّا أدّت إلى ظهور نظريات التعلّم، كما تكسب المتعلّم مهارة التواصل شفهيّا ممّا يكسبه النطق السليم للحروف والكلمات والجمل، وممّا أُخذ على هذه النظرية أنّها أهملت مهارتي القراءة والكتابة.

10-3- الطريقة التّواصلية: (Communicative method)

إنّ الطريقة التّواصلية من أحدث الطرائق التي ظهرت مؤخّرا وقد اهتمّت بالتّواصل عن طريق تعليم اللّغات الأجنبيّة، وكذا تعليم اللّغة العربية في عصرنا الحالي وفي ظلّ الإصلاحات التي شهدتها المنظومة التربوية طبّقت المنهج التّواصلية في تعليم اللّغة العربية، ويعتبر المنهج التّواصلية من المناهج البارزة في تعليم اللّغات، وقد ارتبط في نشأته «بتغيّر استراتيجي شمل: النّظرة إلى اللّغة ذاتها والطّريقة التي تصفها بها أولا، أساليب التّعليم والأسس التي تحكّمها ثانيا، ومحتوى التعليم والتّعليم ثالثا»².

وقد كان لنظرية تشومسكي أثرا في تطوّر مناهج تعليم اللّغات الأجنبيّة وذلك عندما «أقرّ هايمز هذه النظرية، وأكّد أنّها صحيحة، غير أنّ نقصها الوحيد هي أنّها تعزل اللّغة عن السياقات الاجتماعية. اللّغة في المقام الأوّل أداة للتّخاطب والتّواصل والتّعبير عن حاجات الأفراد والمجتمع. لذلك فإنّ استخدام التراكيب اللّغوية المختلفة مرتبط بوظيفة اللّغة وبعلاقتها الاجتماعية والتي يمكن تلخيصها في العبارة التالية: من يتحدّث؟ مع من؟

¹ نايف خرما، علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص162.

² لطفي بوقربة: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص33.

ومتى؟ وأين؟ وما دور كلِّ المتحدثين؟ هذه العلاقة تعني أنّ هناك قواعد اجتماعية، إلى جانب القواعد اللغوية، والتي تحكم استخدام الأفراد للغة في المواقف المختلفة»¹.

وجاءت هذه النظرية كردّ فعل على النظرية البنيوية بحيث تنظر هذه الطريقة إلى أنّ عملية التعلّم تتمّ من خلال:²

- نظرية التعلّم التي تكمن وراء الطريقة نظرية معرفية، وعلى الرغم من أنّ لنظرية التعلّم السلوكية تطبيقات خاصة في اكتساب بعض العادات اللغوية، إلا أنّها لا تستطيع تفسير اكتساب القواعد اللغوية والاجتماعية التي تتمّ من خلال العمليات الداخلية لدى المتعلّم.

- ملكة التّواصل باللّغة الأجنبية لا تعني مجرد الملكة اللغوية، بل هي ملكة لغوية اجتماعية. بل هي كفاءة استراتيجية قائمة على الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلّم في عمليّة التعلّم.

- الطريقة التواصلية فإنّها تعرض المادّة لا على أساس التدرّج اللغوي بل على أساس التدرّج الوظيفي التّواصلية، ويصبح السّؤال المطروح ليس: ما هي القواعد اللغوية التي ينبغي أن نعلّمها الدّارس؟ بل: ما هي الوظائف اللغوية التي ينبغي تعليمها له حتى يتمكّن من استخدام اللّغة في الحياة؟

- ويرتبط بقضية تدرّج المادّة مسألة اختيار المحتوى الذي يراد تعليمه الدّارس. فبموجب الطّرائق السّابقة كان اختيار المادّة يتمّ أيضا على أساس القواعد والأنماط اللغوية. أمّا بموجب الطّريقة الجديدة فإنّ الاختيار مرتبط بالتركيز على وظائف ومواقف اجتماعية، لا على القواعد اللغوية.

- تهتم الطريقة بتلك المواقف اللغوية والتعلّمية والاجتماعية التي تجعل المتعلّم يرغب ثقافيا ومعرفيا في استخدام اللّغة الأجنبية كي يتعلّم شيئا ما، أو يعمل شيئا ما، أو يساهم في شيء من عنده باستخدام اللّغة.

- تهتمّ الطريقة بالنّشاطات التي تخلق مواقف واقعية حقيقية لاستخدام اللّغة مثل توجيه الأسئلة، وتسجيل المعلومات واستعادتها، وتبادل المعلومات والأفكار والذكريات والتعبير عن المشاعر والمواقف بطريقة أو بأخرى.

¹ لطفي بوقريّة: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص33.

² نايف خرما، علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص173.

- لتحقيق ما تقدّم لا بدّ للطريقة من استخدام مختلف الوسائل السّمعية والبصرية، مثل اللّوحات الصّور والأشرطة المسجّلة المسموعة والمرئية، وأصوات الناطقين باللّغة الأجنبية، وكذلك الوسائل والأدوات الحقيقية والبيئية داخل الفصل وخارجه.

الطريقة التّواصلية جاءت مغايرة تماما لما جاءت به الطّرق السّابقة في ظلّ فشل وإخفاق الطّرائق السّالفة الذكر ظهرت هذه الطريقة في مجال تعليم اللّغات وتعلّمها، اهتمّت باللّغة في بعدها التّواصلية، وأعطت الأولوية للمتعلم وكيفية اكتسابه للّغة واستعمالها، والتواصل بها في مواقف مختلفة.

11- المقاربات البيداغوجية (طرق تعليمية اللّغة العربية): قطع التعليم في الجزائر عدّة أشواط حيث اتّخذ مقاربات تعليمية الهدف منها توصيل التعليم للمتعلم بشقّى الطرق المناسبة، فظهرت طرائق ومقاربات بيداغوجية سعت كلّ منها إلى تحقيق مبادئها، من بينها:

11-1- بيداغوجيا المضامين (المحتويات والمعارف): تعدّ هذه المقاربة الأولى ظهورا في التعليم تعتمد على الإلقاء ويعتبر المعلم هو المصدر الأساسي للمعارف والمعلومات بينما المتعلم مجرد متلقٍ لها، وتعرّف بأنّها «نوعية المعارف التي يقع عليها الاختيار، والتي يتمّ تنظيمها على نحو النمط البيداغوجي، المتميّز بعدّة مزايا، كاحترام منطق المادّة، واكتشاف المعارف»¹، حيث يقوم المعلم بتدريس المعارف وإلقائها على المتعلم ومطالبتها بحفظها واستظهارها، ويقع عاتق الدرس وشرحه على المعلم فهو بمثابة ناقل للمعلومة أمّا المتعلم فمجرد متلقٍ للعملية التعليمية.

عيوبها: لقد وجّهت عدّة انتقادات لهذه الطّريقة منها «الاهتمام بإيصال المعلومات، أو المعارف، أو النقص الكبير في الاهتمام بمنطق التعلّم، وأخطرها الصّعوبات في اختيار وسائل التّقييم، وبذلك أصبح التلميذ في هذه المقاربة حافظا للمعلومات، ومخبرا بها يستحضرها عند المساءلة والامتحان، وقد أثبتت هذه المقاربة فشلها؛ إذ اهتمّت بعملية التعليم، ولم تعط الفرصة للتلميذ، في إظهار قدراته ومهاراته الشّخصية»²، فهذه الطريقة تعتبر المتعلم وعاء فارغا يجب ملأه بالمعلومات يقوم بتخزينها واسترجاعها في الامتحان، أمّا المعلم فيعدّ ناقلا للمعارف والمعلومات والمتعلم مجرد مستقبِل ومتلقٍ لكمّ هائلٍ من المعلومات، كذلك لا تربط هذه الطريقة المتعلّقة بالبيئة الاجتماعية وعلاقة المتعلم مع الآخرين، وفي هذه الطريقة لا يكون دور المتعلم فعّالاً ومساهمًا في العملية التّعليمية.

¹ سامي الوافي: تعليمية ميدان فهم المكتوب في ظل المقاربة بالكفاءات، ص20.

² المرجع نفسه: ص20-21.

يمكننا تلخيص أهم ما جاءت به المقاربة بالمضامين فيما يلي:

- المعلم مالك المعرفة وهو المصدر الأساسي لها.
- المتعلم متلقٍ لها.
- دور المتعلم سلبي.
- قائمة على الحفظ والاسترجاع.

11-2- بيداغوجيا المقاربة بالأهداف: انبثقت هذه المقاربة من المعجم العسكري الذي وصفها بأنها أهداف واستراتيجيات عامة، ومن النزعة السلوكية التي تأسست على مبدأ التعلم (المثير والاستجابة)، وقد كانت السلوكيات هي المنبع الأساسي لهذه البيداغوجية، وجاء في هذا الصدد تعريف الهدف.

تعّد الأهداف التربوية أحد أركان المنهاج، وقد تطرّق العديد إلى تعريفها¹:

- الأهداف التربوية هي النتائج التي تسعى العملية التعليمية في بلد ما إلى تحقيقها، وتحديد الأهداف البداية الصحيحة للعملية التعليمية بكلّ جوانبها، وبدون تحديد الأهداف التعليمية يسير النظام التعليمي في عشوائية غير مضمونة النتائج.

- الهدف التربوي هو أيّ تغيير يراد إحداثه في سلوك المتعلمين مثلاً إضافة المعلومات أو إكسابهم مهارات معينة في مجال من المجالات، أو تنمية مفاهيم معينة لديهم أو استبصار أو تقدير أو نحو ذلك.

من هذه التعاريف نقف على أنّ هذه المقاربة تقوم على تحديد الأهداف مسبقاً في العملية التعليمية لضمان تحقيق نتائج مرجوة، وإحداث تغيير في سلوك المتعلمين، كما تعتبر هذه المقاربة نظرية تربوية واستراتيجية تعتمد على «منطق التعليم لا التعلم، وأنّ التعليم أساساً كان يستهدف امتلاك معارف، واكتساب قدرات، وأنّ المعلم كان يركّز على المعرفة، ولم يرقى إلى المستويات الأخرى، والبرامج كانت عبارة عن دروس متتابعة، تتخلّلها فترات للمراجعة، والمواد منفصلة عن بعضها البعض، كما كان يعتمد المعلمون على العلاج الجماعي والآلي، ولا يأخذ بعين الاعتبار النّسق الفردي، والحاجة الذاتية للمتعلم، والممارسة التعليمية في هذه المقاربة فوقية، تقوم على مبدأ المواجهة، فلا تمنح البحث والمبادرة»².

¹ فراس السليبي: استراتيجيات التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2015، ص391.

² سامي الوافي: تعليمية ميدان فهم المكتوب في ظل المقاربة بالكفاءات، ص22-23.

إنّ المقاربة بالأهداف تختلف عن المقاربة بالمضامين، حيث ركّزت على السلوكيات القابلة للملاحظة التي يتحدّد من خلالها بلوغ الأهداف المحدّدة، فيقوم المعلّم في هذه المقاربة بعملية التخطيط مسبقاً للدرس المراد تقديمه وتسطير الأهداف التي يرمي إلى تحقيقها واكتسابها للمتعلم. فكلّ فعل تعليمي لابدّ أن يحدّد مسبقاً الأهداف التي ينبغي الوصول إليها، نأخذ مثالا يوضّح ذلك عندما يقدم المعلّم درس الفاعل يحدّد الأهداف من الدرس (التعرّف على الفاعل، أنواعه، الحركة الإعرابية، توظيفه شفها وكتابيا)، فعند وصول المتعلّم إليها ويحدث تغيير في سلوكاته تكون قد تحققت الأهداف.

تسعى هذه البيداغوجيا إلى تحقيق أهداف مسطّرة للدرس التعليمي، وتنطلق هذه البيداغوجيا من افتراضات تتمثل فيما يلي:¹

- أنّ التلاميذ يتعلّمون بصورة أفضل إذا ما اطّلعوا على الأهداف المرجو تحقيقها، ممّا يساعد على توجيه جهودهم وتركيز انتباههم ومعرفة مستوى الأداء الذي ينبغي أن يصلوا إليه كما أنّ الأخبار بالأهداف كفيلا بإنتاج التغيّرات المطلوبة في العديد من الحالات.

- إنّ استخدام المعلّمين للأهداف يمكنهم من تحيّد النشاطات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف وتوجيه جهودهم واختيار المضامين التعليمية والطرائق والأساليب الملائمة. وتقويم المتعلّم والمعلّم والعملية التعليمية برمتها، لما يوفّره هذا النموذج من إطار مرجعي واعتباره نقطة انطلاق ووصول في الوقت نفسه.

عيوبها: بالرغم من مزايا المقاربة بالأهداف إلا أنّها لم تسلم من سلبيات أخذت عليها، ويمكن أن نورد ما فيما يلي:²

- أنّ الأهداف السلوكية تركز على الأعراض، فسلوك الإنسان في أي لحظة ليس سببا، بل نتيجة وهو ليس أكثر من عرض لما يدور بداخل الفرد، ومن ثمّ فإنّ التركيز على السلوك ليس أكثر فعالية من علاج مرض معيّن وإهمال الأسباب التي أحدثته.

- اتّجاه الأهداف السلوكية نظام مغلق في علاجه للتربية، حيث تحدّد الأهداف سلفا ثمّ يقوم المدرّس بكلّ ما من شأنه أن يعين التلاميذ على بلوغ تلك الأهداف، ويتوقع بذلك المدرس والمتعلّم في قوالب جامدة.

¹ عبد الله قلي: فضيلة حناش، مقياس التربية العامّة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، دط، 2009، ص38.

² المرجع نفسه، ص38.

- أنّ الانشغال بالأهداف يشوّه التربية ويشوّه أسمى ما فيها من بعد، يقوم على العلاقات الإنسانية والتلقائية والإبداع والحرية المتبادلة.

- صعوبات صياغة الأهداف الإجرائية حيث يتطلّب الأمر صياغة آلاف الأهداف لسنة دراسية واحدة، ممّا يشتت جهود المعلّم.

المقاربة بالأهداف يصبّ اهتمامها على تحقيق الأهداف المسطرة من قبل المعلّم التي يجب عليه أن يحققها في الدرس التعليمي، ولا تراعي الفروق الفردية بين المتعلّمين.

جاءت المقاربة بالكفاءات لتلافي النقص، فالمنظومة التربوية لم تحمل المقاربة بالأهداف، وإمّا جاءت بهذه المقاربة كردّ فعل عليها ولتصليح ما أهملته المقاربة بالأهداف، فظهرت هذه المقاربة كبديل لها، فجعلت من أولى اهتماماتها المتعلّم.

11-3- المقاربة بالكفاءات (Approaching competencie): نظرا للتغيرات التي طرأت على

المنهاج بات من الضروري تحديثه ومواكبة التطورات الحاصلة في العالم وتغيير الواقع البيداغوجي، ونتيجة لذلك انتقل التعليم من المقاربة بالمضامين إلى المقاربة بالأهداف، ثمّ ظهور مقاربة جديدة تواكب العصر ألا وهي المقاربة بالكفاءات باعتبارها من المقاربات النشطة الفعّالة، حيث عملت المنظومة التربوية على توفير أحسن الطرق لعملية التعليم والتي لها فاعلية في عملية التعلّم، فجاءت بالمقاربة بالكفاءات التي استمدت مبادئها من النظرية البنوية، ولهذا فهي «امتداد للمقاربة بالأهداف، فهي تعتمد على منطق التعلّم والتعلّم، اللذان يستهدفان تنمية الكفاءات لدى المتعلّم، بتحقيق أهداف التعلّم، التي تعتبر مرحلة من مراحل التعلّم المكتمل. والتعلّم في هذه المقاربة يتمّ في إطار الممارسات التعليمية، وفي وضعيات ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلّم، حتى يضمن القدرة على التصرف فيها، وتوظيفها بصفة مدججة، قصد مواكبة الإشكاليات، في مختلف الأنشطة التعليمية، والمعلّم فيها يكون المرجع الذي يضع خبرته تحت تصرف الآخرين»¹.

تعدّ المقاربة بالكفاءات «مفهوما إدماجيا من منطلق أنّ الكفاءة هي قدرة المتعلّم على تجنيد وإدماج القدرات والمعارف والموارد بطريقة فعّالة/عملية بهدف إعطاء معنى للتعلّمات. ولما كانت الكفاءة تتطلّب عملية التجنيد والإدماج لما تمّ ذكره، فذلك بغرض الاستغلال في وضعيات ذات معنى. إنّ إدماج(محتويات، نشاطات..الخ)

¹ سامي الوافي: تعليمية ميدان فهم المكتوب في ظل المقاربة بالكفاءات، ص25.

وتجنيد (قدرات، معارف، مختلف الموارد.. إلخ) يمكن المتعلم من اكتساب كفاءة هي نتاج تعامله مع هذه الوضعية أوتلك»¹، مما دفع ذلك إلى إعادة التفكير في هيكل المنظومة التربوية وتحسين وتطوير المناهج وجعلها متناسب مع المتعلم، فأصبح اهتمام هذه المقاربة منصباً على التعلم، بجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، بيني رصيده المعرفي بنفسه، مما تكسبه كفاءة تجعله يواجه المهتمات المسندة إليه بتوظيف القدرات التي يكتسبها وتجنيداً في البحث والتقصي عن إيجاد حل لها وحلها، كما تربط هذه الطريقة المتعلم بالمجتمع، وتنمي علاقته بالآخرين مما تتيح تحقيق البعد التواصلية.

11-3-1- خصائص المقاربة بالكفاءات:

ركزت هذه الطريقة على المتعلم واعتبرته محور العملية التعليمية التعلمية، بمعنى مساهمها فعلاً في تسيير العملية التعليمية مع مراعاة اهتماماته وقدراته، كما ربطته بواقعه المعيشي فتكون الوضعيات التي يتلقاها مستمدة من البيئة المعيشية التي تربطه بها، مما تدفعه إلى بناء معارفه بنفسه في مواقف وسياقات مختلفة، فجاء هذا التصور الجديد على مستويات، كانت المقاربة بالكفاءات تنظر إلى التعليم بتحقيق أهدافه القائمة على الملاحظة والقياس، وقابلة للإدماج من خلال الوضعيات المشكلة التي تعترض المتعلم، وحتى يتسنى ذلك لا بد من حسن اختيار المضامين وتجنيداً في حل الوضعيات المشكلة، بينما تبنى المحتويات في المقاربة بالكفاءات وفقاً لمستوى المتعلم واحتياجاته وتفعيلها في المحيط الاجتماعي، لكي يكون قادراً على توظيف ما اكتسبه من موارد وكفاءات سواء في المدرسة أو المحيط الاجتماعي.

تعمل المقاربة بالكفاءات على اختيار ما يناسبها من وسائل تعليمية حديثة ملائمة لمستوى المتعلمين، ولا تقتصر على الكتب والخرائط فقط وإنما لا بد من إدخال وسائل التكنولوجيا على عملية التعليم والاستفادة منها، أما على مستوى العلاقة البيداغوجية تسعى المقاربة بالكفاءات إلى جعل المتعلم بيني معارفه بنفسه؛ لأنه قلب العملية التعليمية والفاعل الرئيسي فيها، ولهذا لا بد أن يتمتع بامتلاك قدرات تمكنه من عملية التعلم، والممارسة البيداغوجية وتكون العلاقة متكاملة بين عناصر العملية التعليمية من أجل الوصول إلى الأهداف المسطرة.²

¹ فريد حاجي: التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، ص 28.

² ينظر، لخضر لكحل: دليل استعمال كتاب التربية الإسلامية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، دط، دت، ص 9-10-11.

11-3-2- تصوّر جديد لدور المعلم والمتعلّم في ظل المقاربة بالكفاءات:

في ظل المقاربة بالكفاءات تغيّر دور كل من المعلم والمتعلّم، فلم يعد دور المعلم يقتصر على ملأ وعاء المتعلّم بالمعارف، كما لم يعد المتعلّم ذلك المتلقّي والمستقبل لهذه المعارف، ولهذا استدعت المقاربة بالكفاءات « تصوّراً جديدا لعلاقة المعلم بالمتعلّم، يتمثل في الإصغاء له، وتحفيزه على البحث وحلّ المشاكل، وكذا دفعه إلى تجنيد معارفه وإدماج مكتسباته، وبذلك يكون دوره مقتصرًا على التنشيط الفعّال القائم على انتفاء الوضعيات المناسبة وتنويعها تسهيلاً لعملية التعلّم»¹.

وقد أصبحت المقاربة بالكفاءات تعتبر المعلمين لا بدّ أن «يصبحوا منشطين ومدربين ووسطاء ومنظّمين، ينبغي عليهم التعرّف على حاجات تلاميذهم، وتحديد أهداف تعلّم فردية، وتوضيح درجة القدرة والمعرفة التي ينبغي أن يبلغها كلّ واحد منهم، وكذا التقيّد بالمحتويات الضرورية، واختيار الطرائق المساعدة على اكتساب المعارف والمعارف الفعلية، بالإضافة إلى تعيين أنواع التقييم وزمنه، وتحديد أشكال معالجة المشكلات والصّعوبات المشخّصة، وتولّي مادة وخلق جوّ مناسب للتعلّم»².

كما تنظر هذه المقاربة التعليمية الحديثة إلى:³

- التركيز على التلميذ كفاعل نشط لتعلّمه، أكثر من الأستاذ كموزّع للمعرفة.
- التركيز على البناء التدريجي للمعارف والمهارات ليس فقط عن طريق نشاط خاصّ.
- الإرادة على جعل المواد أكثر انفتاحاً، تفضيل الكفاءات الوظيفية والعامة، في مقابلة المكتسبات المفاهيمية والمعارف المجزأة.
- الإرادة على انفتاح المدرسة على الحياة، ترسيخ التعلّات المدرسية في التجارب اليومية والمعيشة من طرف التلاميذ.
- احترام تعدّد الشّخصيات والثقافات.
- تثمين استقلالية الطّفل والحكم الذاتي لأفواج القسم في حدود الإمكان.

¹ حفيظة تزروي: كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، دار هومه، ط2، 2016، ص102.

² حفيظة تزروي: كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، ص103.

³ أ.قاسم ق. بن شهرة: نظرة أخرى إلى التعليمية، لتعلّم كي يتعلّموا، دط، 2014، ص103.

المبحث الثاني: الخطاب التعليمي

من المصطلحات التي شاعت قديماً في الدراسات اللغوية مصطلح الخطاب، الذي يعدّ من بين أهمّ المصطلحات التي شغلت حيزاً كبيراً لدى عقول الباحثين والدارسين اللغويين.

1- مفهوم الخطاب:

أ- التوظيف القرآني: ورد لفظ الخطاب في الخطاب القرآني بصيغ كثيرة نذكر منها:

في قوله تعالى ﴿رَبِّ السَّمُوتِ وَالْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا الرَّحْمَنِ لَا يَمْلِكُونَ مِنْهُ خِطَابًا﴾، [سورة النبأ، الآية 37]، بمعنى أنّ الخلق لا يملكون إلا كلاماً.

وفي قوله أيضاً وردت بصيغة الفعل ﴿وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَامًا﴾، [سورة الفرقان، الآية 63].

وورد في قوله تعالى ﴿وَشَدَدْنَا مُلْكَهُ وَأَتَيْنَاهُ الْحِكْمَةَ وَفَصَّلَ الْخِطَابِ﴾، [سورة ص، الآية 20].

ونلاحظ من خلال التوظيف القرآني اختلاف صيغ كلمة الخطاب في القرآن الكريم، فجاء اسم (خطاباً، الخطاب) وورد بصيغة الفعل الماضي (خاطبهم)، وكلّها تصبّ في قالب واحد.

ب- التأصيل اللغوي:

اشتقت كلمة الخطاب من مادة (خ ط ب)، فجاء في معجم "مقاييس اللغة" أنّها «مأخوذة من الفعل خَطَبَ، الخَاءُ والطَّاءُ والبَاءُ أَصْلَانِ أَحَدُهُمَا الْكَلَامُ بَيْنَ اثْنَيْنِ يُقَالُ خَاطَبَهُ، يُخَاطَبُهُ خِطَابًا، وَالْخُطْبَةُ مِنْ ذَلِكَ»¹، معنى الكلام المنطوق والمخاطب به.

وجاء في معجم الصحاح «خَطَبَ: الخَطْبُ: سَبَبُ الْأَمْرِ، تُقُولُ: مَا خَطَبُكَ. وَخَطَبْتُ عَلَى الْمَنِيرِ خُطْبَةً بِالضَّمِّ، وَخَاطَبَهُ بِالْكَلامِ مُخَاطَبَةً وَخِطَابًا»²، ويتغيّر معنى الخطاب حسب رسم الحروف وشكلها.

ونفس الأمر جاء في تعريف أساس البلاغة للزمخشري «خَطَبَ - خَاطَبَهُ أَحْسَنُ الْخِطَابِ، وَهُوَ الْمَوَاجَهَةُ بِالْكَلامِ. وَخَطَبَ الْخُطِيبُ خُطْبَةً حَسَنَةً وَخَطَبَ الْخَاطِبُ خُطْبَةً جَمِيلَةً وَكَثُرَ خِطَابُهَا»¹.

¹ أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا: معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، ص 198. مادة (خ، ط، ب)

² إسماعيل بن حماد الجوهري: تاج اللغة وصحاح العربية، مراجعة: محمد محمد تامر وآخرون، ص 303.

كما جاء الخطاب في قاموس التربية الحديث الخطاب كلّ «إنتاج شفوي أو كتابي يرفد بلاغا يشتمل على عدد ما من الكلمات، صادر بنية التواصل، نتاج الاستعمال الشخصي الحرّ نسبيًا للبنى اللسانية»².

نستنتج أنّ الخطاب يقصد به كلّ خطاب مكتوب أو منطوق، ويكون موجّهًا من متكلّم إلى متلقّ.

ج- التّحديد المفهومي:

يعدّ الخطاب من أهمّ المصطلحات التي لاقت استقطابًا كبيرًا بين الباحثين والدارسين، حيث تمّ الإقبال على تداوله فتشعبت تعريفاته بحسب اختلاف المنطلقات الأدبية واللسانية، عرّفه اللغوي الأمريكي هاريس Harris بأنه «متوالية من الملفوظات ذات علاقات معيّنة، فهو وحدة لغوية قوامها سلسلة من الجمل»³، أمّا الباحث الفرنسي إيميل بنفنيست Emile Benveniste، فقد قدّم تعريفًا للخطاب بأنه يتجاوز ويتخطّى الملفوظ وذلك في قوله «التلفظ هو الفعل الحيوي في إنتاج نصّ ما، وهو مقابل للملفوظ باعتباره الموضوع اللغوي المنجز والمستقلّ عن الذات التي أنجزته، ويرى فيه أنّ الجملة أصغر وحدة في الخطاب، وهي تتضمن علامات وليس علامة واحدة»⁴، وقد عرّفه في موضع آخر بأنه «كل تلفظ يفترض متكلّمًا ومستمعًا وعند الأوّل هدف التأثير على الثّاني بطريقة ما»⁵، فبنفنيست جعل التلفظ موازيًا للخطاب.

أمّا "ميشال فوكو Michel Foucault's" فقال عن الخطاب بأنه «تلك الشّبكة المعقّدة من العلاقات الاجتماعية والسياسية والثقافية التي أعيد إدماجها في عمليات تحليل الخطاب، الذي يحمل بعدا سلطويا من المتكلّم، بقصد التأثير في المتلقّي مستغلا في ذلك كلّ الظروف الاجتماعية والثقافية والسياسية»⁶.

وقد حظي الخطاب بمكانة عالية في الدراسات المعاصرة ممّا زاد من فعالية الاتصال، وهذا ما أشار إليه أحمد حمدي بأنه «فعل اتصالي يهدف إلى التبليغ فإنّه يحمل ضمن ما يحمل أبعادا ودلالات أيديولوجية... وقد اجتهد العلماء في بسط التحديدات اللسانية والأدبية والعلمية لهذا المفهوم، وتوضيح مختلف مقارباته»⁷.

¹ أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزّخشري: أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السّود، ص255.

² بدر الدين بن تريدي: قاموس التربية الحديث، عربي-إنجليزي-فرنسي، منشورات المجلس، دط، 2010، ص163.

³ معهد اللغة العربية: بناء الخطاب التعليمي الموجه لغير الناطقين بالعربية، جامعة إفريقيّا، السودان، دط، 2015، ص265.

⁴ معهد اللغة العربية: بناء الخطاب التعليمي الموجه لغير الناطقين بالعربية، ص266.

⁵ مرتضى جبار كاظم: اللسانيات التداولية في الخطاب القانوني، دار الأمان، الرباط، ط1، 2015، ص25.

⁶ المرجع نفسه، ص24-25.

⁷ نور الدين زمام وآخرون: الخطاب التربوي وتحديات العولمة، مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظلّ التحديات الراهنة، دط، ص2.

وعرّفه كذلك محمود عكاشة «الخطاب: القول الموجه المقصود من المتكلم (أنا، نحن) إلى المتلقي المخاطب (أنت، أنتم، أنتماء، أنتم، أنتن) لإفهامه قصده من الخطاب صريحا مباشرا، أو كناية أو تعريضا في سياق التخاطب التواصلي»¹، وحسب عكاشة الخطاب يستلزم الأنا والآخر، وقد يكون الخطاب مباشرا أو غير مباشر.

ويُتّصف الخطاب بالقصدية إذ أنه «كلّ منطوق به موجّه إلى الغير بغرض إفهامه مقصودا مخصوصا»².

ويلاحظ في هذا الصدد بالرغم من تعدّد تعريفات الخطاب إلا أنّها تتفق في كونها الخطاب أشمل من الجملة، فهو وحدة متتالية من الجمل، ويكون متناسقا كما أنّه يستلزم طرفين المتكلم والمتلقي من أجل تحقيق التواصل.

وهناك من يرى الخطاب «بالنظر إلى ما يميّزه بالممارسة داخل إطار السياق الاجتماعي بغض النظر عن رتبته حسب تصنيف النحويين، أي بوصفه جملة أو أكثر أو أقلّ فلا فرق بين هذه المستويات النحوية في الخطاب، لأنّه الملفوظ منظور إليه من وجهة آليات وعمليات اشتغاله في التواصل، والمقصود بذلك الفعل الحيوي لإنتاج ملفوظ ما بواسطة متكلم معيّن في مقام معيّن وهذا الفعل هو عملية التلّفظ»³.

فالخطاب قد يكون «شفويّا وقد يكون كتابيا، وقد يكون جملة نواة، وقد يكون جملة مركّبة، وقد يكون نصّا، ولربّما أصغر من كل هذا أو أكبر، وللخطاب مقام يتصل بالحالة التي يجري فيها، وبالظروف التي تحيط به من الخارج وتتقاطع معه من الدّاخل، وهذه الظروف منها ما هو فيزيائيّ وفيزيولوجي، ومنها ما هو نفسي واجتماعي»⁴.

الخطاب وجهان؛ الأوّل شفهي وهو الكلام المتبادل بين المرسل والمرسل إليه ويكون الكلام المتبادل بينهما مشافهة من أجل التواصل، وأمّا الثاني فمكتوب ويكون الكلام مكتوبا بين المرسل والمرسل إليه، ويتحدّد نوع الخطاب بحسب الغرض الذي ينتمي إليه.

2- أنماط الخطاب:

يقترح التّصنيف التّقليدي المتوارث تصنيفا منطلقا فيه، من أحد المعايير التالية: الموضوع والآلية والبنية¹:

¹ محمود عكاشة: تحليل الخطاب، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط1، 2013، ص17.

² طه عبد الرحمن: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ص215.

³ عبد الهادي بن ظافر الشّهري: استراتيجيات الخطاب، مقارنة لغوية تداولية، ص37.

⁴ عبد الحليل مرتاض: اللغة والتواصل اقترابات لسانية لإشكاليات التواصل للتواصلين الشّفوي والكتابي، ص53.

2-1- تصنيف الخطابات من حيث موضوعها إلى خطاب ديني وخطاب علمي وخطاب أيديولوجي أو سياسي.

2-2- وتصنّف الخطابات من حيث بنيتها داخل ما يسمّى "الخطاب الفني"، (الإبداعي، الأدبي) إلى قصة ورواية وقصيدة شعر وغيرها.

2-3- أمّا من حيث الآلية المشغّلة فيميّز بين الخطاب السردّي والخطاب الوصفي والخطاب الحجاجي.

يتّخذ الخطاب نمطا فينسب إليه وينتج نوعا من الخطاب، وذلك من خلال الانتساب إلى مجال معيّن، في الدّين مثلا ينتج خطابا دينيا وفي السياسة خطاب سياسي وفي التعليمية خطاب تعليمي، كما يصنّف من حيث البنية، فمثلا في مجال الأدب قد يكون قصيدة شعرية أو رواية... إلخ، ومن حيث الآلية يتخذ طريقة آلية كتابة الخطاب كالسرد والوصف والتوجيه والحجاج.

3- خصائص الخطاب: للخطاب ميزات يتميّز بها وتمثّل فيما يلي²:

- الشّمول: حيث يصل إلى شمولية الجميع.
 - التّأثير في المتلقّي واقفا على ما يرمي إليه.
 - أن يكون حجاجا يستميل المتلقّي بما يحتويه من منافع.
 - اعتماده على الأساليب اللّغوية المتداولة والطّرق الاستدلالية في المقارنة والتعريف والتّمائل والرّد والوصف.
 - التنوّع وذلك بالانتقال من طريقة إلى أخرى عند عرض الجوانب المختلفة للموضوع الواحد.
 - تغيير العناصر اللّغوية وعدم تكرارها في الموضوع الواحد.
 - التميّز بالوضوح والبساطة والواقعية بعيدا عن الخيال والمغالاة في المثالية.
- وعليه لا بدّ من توفّر شروط تؤدي إلى بساطة وفهم الخطاب بعيدا عن اللبس والغموض، حتى يؤثّر في المتلقّي ويستجيب لذلك.

¹ عبد الحليل مرتاض: اللغة والتّواصل اقترابات لسانية لإشكاليات التّواصل للتّواصلين الشّفوي والكتّابي، ص25.

² حيزية كروش: الخطاب التعليمي التداولي بين المعلّم والمتعلّم، التعليمية، المجلد4، العدد11، 2017، ص80.

4- أنواع الخطاب: ينقسم الخطاب إلى نوعين¹:

أ- الخطاب المباشر: من المتكلم إلى المتلقي (أنا-أنت) مشافهة، أو عبر وسيط أو قناة الاتصال.

ب- الخطاب غير المباشر: الكنائي الذي روى فيه المتكلم عن نفسه، أو التفت عنها بضمير غيره، أو خاطب فيه المتلقي بغير خطاب الصريح (أنت، أنتم، أنتن: هو، هي، هما، هم، هن) ملتفتاً عن الأصل في الخطاب إلى غيره؛ تعريضا بالمعنى الذي يقصده به؛ تأدباً أو تواضعا أو مدحا أو ذمّا أو خوفاً أو جهلا به.

فالخطاب نوعان؛ الأوّل ويكون مباشرا بين المرسل والمرسل إليه، أمّا الثاني فيكون عبارة عن كناية لا يظهر المعنى فيه مباشرة وإنما يحال إليه بواسطة ضمير أو يعبر عنه بصيغ مختلفة كالمدح والذم وغيرها.

5- تحليل الخطاب (Discourse Analysis): يتكوّن هذا المصطلح من لفظين لا يمكن التفريق بينهما،

ويشير إلى تفكيك شفرات الخطاب ومحاولة التعرّف على الوظيفة التي يؤدّيها حيث قاما بتعريفه "باتريك شارودو

ودومينيك منغونو "Patrick Sharodo Dominique Mengono"، بأنّه يشمل «ما فوق الحمل

من وحدات»²، بمعنى أكثر من جملة.

كما عزّاه بأنّه «دراسة الاستعمال الحقيقي للغة من قبل متكلمين حقيقيين في وضعيات حقيقية»³، فتحليل الخطاب متعلّق بالجانب الاستعمالي للغة.

وتحليل الخطاب عبارة عن منهج علمي في «دراسة النصّ المكتوب يعني في إطاره العامّ بدراسة النصّ دراسة شكلية تحلّل بنيته التركيبية وعناصر ترابطه وتماسكه على المستوى اللّغوي الخالص، ويعني من ناحية أخرى بدراسة بنية النصّ المنطقية وانسجام قضاياه وترابطها الدلالي ولكن دراسة النصّ والخطاب تجاوزت هذين البعدين إلى دراسة السياق والمقاصد والغايات والخلفيات الفكرية الكامنة في الخطاب. وقد أطلق هذا المصطلح في بدايته على تحليل المحادثة والخطاب الشّفوي، ولكن كثيرا من اللّسانيين أصبحوا يفرقون بين تحليل الخطاب بوصفه دراسة للخطاب المكتوب وتحليل المحادثة بوصفه دراسة للخطاب المنطوق والتحاوّر الشّفوي»⁴.

¹ محمود عكاشة: تحليل الخطاب، ص 19.

² باتريك شارودو، دومينيك منغونو: معجم تحليل الخطاب، تر: عبد القادر المهيري، حمّادي صمّود، دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس، دط 2008، ص 44.

³ المرجع نفسه، ص 44.

⁴ وليد العناتي: تحليل الخطاب وتعليم اللغة، ص 355.

ف تحليل الخطاب «نهج متعدّد التخصصات نوعي وكمّي يجعل من الممكن دراسة الخطاب بطريقة دقيقة من خلال تحليل محتوى الخطاب المكتوب أو الشفوي وسياقه يمكن للطالب جمع معلومات مفيدة لأبحاثه»¹، يقوم هذا المنهج بدراسة الخطاب من ناحية الشكل، وبنيته التركيبية كما يدرسه من ناحية الانسجام والترابط الدلالي.

ويستمدّ تحليل الخطاب موارده من «اللّسانيات النظرية والتطبيقية، وعلم النفس وعلم الاجتماع ونظرية المعرفة، ونظرية الاتصال والإعلام والذكاء الاصطناعي، والقانون، وعلوم السياسة والفلسفة والمنطق... إلخ»².

وكلّ مقارنة «تتخذ لها موضوعا للوصف وحدة لغوية أكبر من الجملة تحليلا للخطاب، بمعنى أنّ تصنيف هذه المقاربة أوتلك ضمن تحليل الخطاب ينبي أساسا على الوحدة اللّغوية المحلّلة وحجمها»³.

ولأنّ استراتيجيات الخطاب «تعنى بدراسة اللّغة في الاستعمال، فإنّ هذا يتطلب منهجا يعتدّ بالسياق الذي تستعمل فيه وأثره على بنية الخطاب ومعناه، وهذا ما يوقّره ما عرف في المناهج اللّغوية الحديثة بالمنهج التداولي، كونه يتأسّس على مفاهيم عديدة تؤلّف فيما بينها محاوره التي يتشكل منها وأطره العامّة التي توضح معالمه»⁴.

ويقدّم تحليل الخطاب عدّة خدمات لتعليم اللّغة وذلك من خلال أنّه⁵:

- يتّخذ مادّته من وقائع لغوية حقيقية وواقعية تجري في سياق عفوي طبيعي، فهو يتعامل مع اللّغة في سياق الاستعمال.
- يتعامل مع النصوص اللّغوية الواقعية كما هي دون تعديلات أو تحويرات لخدمة الأغراض التعليمية؛ فهو يتعامل مع النصوص الأصيلة كما يستعملها الناطقون بها، ولا شك أنّ هذه النصوص توفر درجة عالية من الواقعية والصدقية.
- لا يفاضل بين نص وآخر؛ فجميع النصوص صالحة للاستثمار بدءا من الإعلان التجاري والظرفة السائرة إلى أرقى النصوص العلمية وأعقدها.
- لا يفاضل بين المنطوق والمكتوب من الأداء اللغوي.

¹ www.analyse+de+discour.com.

² وليد أحمد العنّاتي: تحليل الخطاب وتعليم اللغة الأجنبية، مجلة العلوم الإنسانية، العدد33، 2019، ص206.

³ محمد خطايي: لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، ط1، 1991، ص47.

⁴ عبد الهادي بن ظافر الشّهري: استراتيجيات الخطاب، ص8.

⁵ وليد العنّاتي: تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها، البصائر، العدد2، المجلد13، 2010، ص96.

- يؤطر للاستعمال اللغوي الواقعي للتوصّل إلى أبنية وخصائص كبرى للنصوص وأنواع التفاعل اللغوي اليومية؛ فيقدّم للمتعلّمين إطاراً نظرياً لتحليل النصّي الاستقبالي ليتوصل به إلى الاقتدار على الإنتاج، من ثمّ بلوغ الغاية المنشودة: الكفاية الخطابية.

تستفيد تعليمية اللّغة من تحليل الخطاب من خلال ما يقدمه لها فيقوم بدراسة اللّغة من حيث الاستعمال، كما يدرس الخطاب بنوعيه وكافة النصوص اللّغوية، وعليه فتحليل الخطاب عبارة عن محاولة كشف وتحليل الرّسائل التي يحملها الخطاب لتحقيق التّواصل.

6- عناصر تحليل الخطاب: يتكون تحليل الخطاب من عناصر أساسية، وتتمثل فيما يلي:

6-1- شكل الخطاب: ويقصد به «البنية اللغوية الشّكلية للخطاب من حيث هو نص لغوي متماسك تحقّق فيه الشروط النصّية أي التماسك الشّكلي بأدوات الرّبط وعلاقاته المعروفة: التّكرار والإحالة والحذف والاستبدال... إلخ. وينضاف إلى ذلك التقاليد الشّكلية والعُرفيّة للكتابة ممّا يميّز نصّاً من آخر وفنّاً من غيره. وتحقيقاً لهذا الغرض يستضيء تحليل الخطاب بمنجزات نظريّة... وما انتهت إليه من استكشاف أطر شكلية وبنويّة تُميّز نصّاً من آخر، ويسترفد الدّراسات اللغوية والأسلوبيّة من حيث منهج شكليّ في تحليل النص واستكشاف خصائصه الشّكليّة، وهذا عنصر رئيس في الاستدلال على نوع الخطاب وغرضه، ولا سيما النص الأدبي»¹، بمعنى يتّخذ الخطاب شكلاً تتداخل فيه عناصر تساهم في اتّساقه وتماسكه كالإحالة والتّكرار... إلخ، ممّا يميّزه عن باقي الخطابات.

6-2- مضمون الخطاب: لكلّ خطاب مضمون يحمله في طيّاته لكي يعبر عنه، وهو «تلك الرّسالة والمعنى الذي يحمله الخطاب بما هو تفاعل دلالات المفردات والجمل في بنيتها العميقة لإنتاج المعنى الكلّي للنصّ، وإنتاج العلاقات الدّلالية والمنطقيّة والكونيّة، وهو ما يُتوصّل إليه بمناهج وطرق متعدّدة؛ إنّه التماسك المعنوي والمنطقي للخطاب»².

6-3- سياق الخطاب ومرجعه: لكلّ خطاب مرجع يستمدّ منه ويقصد به «الإطار المعرفي والثقافي والإيديولوجي الذي أنجز الخطاب في ضوئه ووحيه، والوظائف الخطابية والإنجازيّة التي تتربّب على تلك الأطر

¹ وليد العناني: الخطاب والتعليم دراسات في تحليل الخطاب وتعليم العربية للناطقين بغيرها، دار الوجوه للنشر والتوزيع، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، ط1، 1، 2018، ص22.

² المرجع نفسه، ص22.

والأعراف؛ وبذا يكون للتداولية نصيب وافئز في بيان مقاصد الخطاب الخارجة على مقتضى ظاهر الجمل والتراكيب، ويكون التحليل التقدي للخطاب أداة كاشفةً وفاضحةً لكلّ المبادئ والأفكار المتحيّزة التي تختبئ تحت ظاهر النصّ!¹.

تبنى عمليّة الخطاب على جملة من العناصر، من حيث الشكل والمضمون والمرجع التي تسهم في تمييزه عن باقي الخطابات التي تتيح عملية التحليل والتفكيك.

7- مفهوم الخطاب التعليمي:

يعدّ الخطاب التعليمي همزة وصل بين المعلّم والمتعلّم؛ أي بمعنى أنّه يساهم في عملية التواصل التربوي، باعتباره حصيلة معرفية يستقطبها المتعلّم، فهو مجموعة من المعلومات والأفكار التي ينقلها الخطاب إلى التعليمية. وهو خطاب تفاعلي بين المعلّم والمتعلّم، فالمعلّم موجّه للخطاب التعليمي ودافع له والمتعلّم مستقبل له في العملية التعليمية، وبالتالي كل خطاب يدور بين طرفي العملية التعليمية يتصف بطابع العلمية ينتج عنه خطاب تعليمي. ويقصد بالخطاب التعليمي «تلك الرسالة التي يشترك في صنعها كل من المرسل وهو الأستاذ أو الملقّي، والمرسل إليه وهو الطّالِب أو الملتقّي وذلك مع استعمال أحدث الطّرق والوسائل لإنجاح هذه العملية سواء كانت بصرية أو سمعية أو بصرية/سمعية»²، وعليه فالخطاب التعليمي رسالة بين معلّم ومتعلّم عبر وسائل تكنولوجيّة من أجل إنجاح العملية التعليمية.

يتّخذ الخطاب التعليمي شكل ملفوظ أو مكتوب في العملية التعليمية التواصلية كونه «إنتاج لغوي شفهي أو كتابي له موضوع أو مرجع أو حجة رئيسة وعمليّة تعليم يكون فيها الخطاب التعليمي منتجا في سياق تواصل تعليمي يربط المتعلّمين بعمليتهم الخاصة، وبمعنى أوسع يجب أن تكون التّنتاجات الخطابيّة في سياق تواصل تعليمي للمؤلفين المؤسّساتيين في مجال التّكوين والتي تعرض ضمن شكل التّصوص»³.

والخطاب التعليمي عبارة عن «كيان يتجدّد مع كل مرحلة زمنية، حيث تنسجم دلالاته مع متطلبات تلك المرحلة»⁴.

¹ المرجع نفسه، ص22.

² بوعلامات لرجع: آليات الخطاب التعليمي التفاعلي ووسائله، الخطاب والتواصل، العدد الأول، 2015، ص271.

³ الجمعي محمود بولعراس: إشكالات مقارنة الخطاب التعليمي من المقول (le dire) إلى القول (le dit) -مقاربة حجاجية وصفيّة-، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والتفسيّة، المجلد8، العدد03، 2020، ص17.

⁴ معهد اللغة العربية: بناء الخطاب التعليمي الموجه لغير الناطقين بالعربية، ص265.

كما أنه «خطاب طفيلي يتغذى على معنى خطابات أخرى، كالخطابات الأدبية والعلمية»¹، ويقصد "جوزيف ميلانسون" "Joseph Melançon" أنّ المعلّم في تقديم الخطاب التعليمي يعتمد على خطابات قبلية يعتمد عليها في نقل المعلومات والمعرفة ليقدمها للمتعلم بطريقة بسيطة سهلة يسهل عليه فهمها.

ويتعلق الخطاب التعليمي بكلّ «ما يتلقاه المتعلّم في المحيط التعليمي، أيّ كان نوع هذا التلقّي، مكتوبًا أو مسموعًا، فعلا أو قولًا وفقا لنظرية التواصل الاجتماعي الثّقافي»²، يعتبر كلّ خطاب ينقله المعلّم إلى المتعلّم مهما كان نوعه خطابا تعليميًا.

فالخطاب التعليمي يقوم ب«تحويل المحتوى العلمي والثّقافي إلى محتوى ذي طابع تعليمي، وفقا لطبيعة "الآخر" أو "المخاطب"، في معادلة قوامها التمازج بين المخاطب والمخاطب، فتشكل الثنائية التالية (أنا إلى أنت)، أو (أنا ← أنت)، بينما الخطاب الجدلي -مثلا- يقوم على أساس الثنائية (أنا مقابل أنت)، (أنا ← أنت)»³، يُبنى كلّ خطاب تعليمي على الأنا والآخر، فالأنا يمثّل المتكلّم (المعلّم) والآخر يمثّل المتلقّي (المتعلّم).

وهو عبارة عن تحويل «المادة العلمية إلى مادة (خطاب) ذات طابع تعليمي، وهو أيضا خطاب يتكرّر فيه خطاب الآخر، وهي ميزة خاصة بالعمل التربوي»⁴، وهذا الخطاب قيل من طرف المتكلّم (المعلّم) موجّه للمتلقّي (المتعلّم).

وعليه فالخطاب التعليمي هو «ذلك الخطاب الذي يكتسي طابعا تداوليا يفترض وجود متكلّم ومخاطب وإرادة من الجانبين للتأثير في الآخر، وتتحدّد طبيعة الخطاب بنوعيّة العلاقة بين المتخاطبين ومقتضى الحال، ويتمّ هذا التّواصل عبر قناة يتمّ نقل الخبر بواسطتها»⁵.

يقصد به تحليل الخطاب في إطار التعليمية، فكلّ الخطابات تشترك في متخاطبين متكلّم ومتلقّي وفي هذا الشأن تقول أركيوني **Arcioni** فيما يخصّ تحليل خطاب أستاذ اللسانيات لتحليل خطاب، لا بدّ من أخذ بعين الاعتبار⁶:

¹Joseph Melançon, Lediscours didactique littéraire, études littéraires, 1981,p378.

²معهد اللغة العربية: بناء الخطاب التعليمي الموجه لغير الناطقين بالعربية، ص265.

³معهد اللغة العربية: بناء الخطاب التعليمي الموجه لغير الناطقين بالعربية، ص267.

⁴ذهبية حمو الحاج: تعليمية اللغات ولسانيات التلّفظ: مفاهيم وإجراءات، ص133.

⁵ياسين فروري: إسهامات اللسانيات التداولية في تعليمية الخطاب الجامعي، مجلة لغة كلام، الجزائر، المجلد6، العدد3، 2020، ص77.

⁶نؤارة بوعباد: دراسة تداولية للخطاب التعليمي الجامعي باللغة العربية، مجلة إنسانيات، 2001، ص129.

- طبيعة المتكلم الخاصة (إدخال عدد من الثوابت)، كطبيعة المتلقين (المستمعين)، عددهم، سنّهم، مستواهم، سلوكهم، التنظيم المادي، والسياسي، والاجتماعي للمحيط الذي تتم فيه العلاقة التعليمية... إلخ.

- باعتباره خطابا يمثل للواجبات (القوانين) التالية: خطاب تعليمي (اعتبارات النوع)، يستعمل اللغة (اعتبارات موضوعاتية).

والخطاب التعليمي يقتضي إنتاج «بالضرورة توافر أطر علمية وثقافية فاعلة، لأنّ النسق التعليمي من حيث هو مؤسّسة هادفة يتركز على المعطيات النظرية والمنهجية المستنبطة من الخطاب العلمي الذي تنتجه ثقافة من الثقافات»¹.

فالخطاب التعليمي «مجال حيوي وقالب شكلي فكري عقلي منطقي وجداني للجانب المعرفي، أي هو تعليمي بيداغوجي في آخر المطاف وهو النشاط الذي يساير ويطلق المسار التعليمي للمعرفة»².

وإذا نظرنا إلى الوظائف التي يقوم بها فيمكننا تعريفه بأنّه «القلب اللغوي التواصلي (التنبيهي التحفيزي) الإفهامي الإقناعي الترابطي الحجاجي الذي يحضر في قاعات التعليم وينشط وتصاغ به أي مادة (تعليمية، مدرسية أوجامعية) قصد توصيلها إلى المتعلّم»³. يؤدّي الخطاب التعليمي عدّة وظائف منها: الإقناع والتأثير، الإفهام... إلخ. وتعبير أشمل الخطاب التعليمي عبارة عن قالب لغوي تواصلي موضوعه التعليمية، يتم فيه تحويل النص التعليمي إلى خطاب يكتسي طابع التعليمية، كما أنّه يعدّ وسيطا فاعلا بين المعلّم والمتعلّم.

ومنه فالخطاب التعليمي هو ذلك الخطاب الذي يتداول في العملية التعليمية، فيكتسي طابعا تعليميا تداوليا، ويكون إمّا ملفوظا شفويا أو كتابيا. فموضوعه الرئيس التعليم ويقوم بعدّة وظائف كالتواصل والإفهام والإقناع من أجل إيصالها للمتعلّم حتى يتسنى له فهم الخطاب وإدراكه جيدا، ولهذا يعدّ ركيزة أساسية يعمل على تحقيق الاتصال البيداغوجي بين المتكلم (المعلّم) والمتلقّي (المتعلّم).

قسّم "آيت أو شن Ait Ocean" الخطاب التعليمي إلى: الديدأكتيك المعيارية، الديدأكتيك الوصفية، والوظيفية وتتمثّل فيما يلي⁴:

¹ أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، ص 105.

² يوسف مقران: الخطاب التعليمي (الجامعي) بين هموم التبسيط العلمي وممارسات التنميط، دفاتر البحوث العلمية، المجلد 8، العدد 1، 2020، ص 30.

³ يوسف مقران: الخطاب التعليمي (الجامعي) بين هموم التبسيط العلمي وممارسات التنميط، ص 30.

⁴ علي آيت أو شان: السياق والنص الشعري من البنية إلى القراءة، ص 103-104.

• الديدأكتيك المعيارية: تتمثل أنشطتها التعليمية في:

- استنباط القواعد الواصفة للظاهرة اللغوية.

- حفظ القواعد وتطبيقها.

- اعتماد المتن اللغوي المكتوب.

- تنمية الحس الجمالي شفويًا وكتابيًا.

- التمييز بين المستويات اللغوية.

فالديدأكتيك المعيارية تختص بكيفية استنباط الظواهر اللغوية وحفظها، وتدوق الحس الجمالي للخطاب الشفوي والمكتوب.

• الديدأكتيك الوصفية¹:

- التركيز على التطبيقات اللغوية.

- توظيف مهارة تعميم نتائج القواعد لإنتاج بنيات لغوية أخرى.

- المقارنة بين الظواهر اللغوية.

- الانطلاق من الجملة كوحدة لدراسة الظاهرة اللغوية ووصفها.

أما الديدأكتيك الوصفية فتختص بوصف الظواهر اللغوية وتطبيقها والانطلاق من الجملة للوصول إلى الحكم العام وتعميم القواعد الكلية.

• الديدأكتيك الوظيفية²:

- الاعتماد على الاستعمال الشفوي.

- الاعتماد على تنوع الأساليب اللغوية حسب وضعيات التواصل.

¹ علي آيت أوشان: السياق والنص الشعري من البنية إلى القراءة، ص103-104.

² المرجع نفسه، ص103-104.

- استحضار النص أو الخطاب منطلقا لدراسة الظواهر اللغوية حسب وضعيات التواصل.
 - استحضار النص أو الخطاب منطلقا لدراسة الظواهر اللغوية نظريا وتطبيقيا.
 - استثمار الأساليب اللغوية في التواصل.
 - القدرة على اختيار المقال المناسب للمقام.
- والديداكتيك الوظيفية تشتغل على المنطوق وتنوع الأساليب اللغوية من الخطاب وتطبيق عليه الظواهر اللغوية من أجل التواصل.

8- بناء الخطاب التعليمي:

- يقوم الخطاب التعليمي على أسس تتمثل فيما يلي¹:
- أن يدرك القائمون على صياغة الخطاب التعليمي أن القدرة على التفاعل مع الناطقين باللغة لا تعتمد فقط على إتقان مهارات اللغة، بل تعتمد أيضا على فهم ثقافة أهل اللغة وعاداتها وآمالها وتطلعاتها.
 - إن العادات الثقافية تشبه- إلى حد كبير- المهارات اللغوية، فالمتحدث باللغة يتصرف بطريقة تلقائية.
 - تكاد تجمع الكثير من الدراسات المتخصصة في تعليم اللغات الأجنبية على أن الثقافة هي الهدف النهائي من أي مقرر لتعلم لغة أجنبية.
 - العلاقة تفاعلية بين الخطاب والمجتمع، فالخطاب محرك أساس للتقدم الاجتماعي وعامل من عوامل المجتمعات البشرية.
 - اللغة العربية مرتبطة ارتباطا وثيقا جدا بثقافة الناطقين بها، بشكل خاص وبثقافة الشعوب الإسلامية بشكل عام؛ نظرا لارتباطها بالدين الإسلامي، فالقرآن الكريم وكثير من العبادات إنما تتم باستخدام العربية.
 - يجب أن يتعد الخطاب التعليمي عن الوقوع في أي صراع سياسي أو ثقافي أو عنصري؛ لأن هذا هو المنهج الصحيح أولا، ولأن المتلقين قد يكون منهم من ينتمي إلى ديانة أو قومية يمسه هذا الخطاب.

¹ معهد اللغة العربية: بناء الخطاب التعليمي الموجه لغير الناطقين بالعربية، ص 288.

- الخطاب التعليمي يجب أن يبني ولا يهدم، يقرب ولا يفرق.

- إن فقد الخطاب حياده، فقد قبوله.

- يجب أن يقوم الخطاب التعليمي على التغذية الإيجابية للكفايات والقدرات والمعارف والمهارات والاتجاهات والمواقف الاجتماعية لدى المتلقي.

يُبنى الخطاب التعليمي على أسس لا بدّ الأخذ بها وتمثل في معرفة الخلفية الثقافية لأهل اللّغة والتي تتمثّل في المهارات اللّغوية، فأيّ منهاج دراسي قبل إعداده لا بدّ من صياغته وفقا للثقافة والبيئة الاجتماعية التي يصدر فيها الخطاب، وذلك لارتباط اللغة بثقافتها ومجتمعها.

خلاصة الفصل الثاني:

نشأت التعليمية في كنف الدراسات التطبيقية، انصبَّ اهتمامها على كلِّ ما يتعلق بعملية التعلّم والتعليم، وكلّ عملية تعليمية تُبنى على ثلاث ركائز أساسية، المعلّم باعتباره الموجّه والمسير والمرشد لهذه العملية ولذلك لا بدّ أن يمتلك كفاءة، والمتعلّم جوهر العملية التعليمية، والمحتوى المعرفي.

يختصّ التعلّم بالمتعلّم ونشاطاته، أمّا التعليم فيتعلّق بما يقدّمه المعلّم من نشاطات والبرامج الدراسية والتعليمية نوعان عامّة التي تدرس المبادئ والقوانين العامّة للمادّة، والخاصّة التي تختصّ بدراسة مادّة معيّنة، وتعتبر الخاصّة جزءاً من العامّة.

ومن بين الخطابات التي اشتغل عليها الدارسون والباحثون في مجال التعليمية الخطاب التعليمي، الذي يعدّ وسيطاً فاعلاً بين المعلّم والمتعلّم في العملية التعليمية.

الفصل الثالث: تعليمية ميدان

فهم المكتوب

في ظلّ الانفجار المعرفي والتكنولوجي الذي شهده العالم طرأ تغيير على العملية التربوية، لمواكبة تطوّرات العصر فحدث تعديل للمناهج الدراسية في الأطوار التعليمية، وتغيير في الطرق التقليدية التي كانت سائدة، وذلك لا يتأتى إلاّ بتحديث المحتويات الدراسية وطرائق وأساليب التدريس.

من المهارات اللغوية التي تساهم في نقل المعارف والمعلومات باعتبارها أوّل عنصر أساسي في العملية التربوية، إضافة أنّها تساهم في النموّ المعرفي والانفتاح على ثقافات شعوب العالم، ولتحقيق أهداف وغايات القراءة لا بدّ من الفهم القرائي، ونظرا للعلاقة الوطيدة والمتينة بين القراءة والفهم القرائي أصبح الفهم مطلباً ضرورياً للقراءة وهدفها الأساسي، ولهذا يعدّ الفهم القرائي أساس القراءة في العملية التربوية وله أهمية لدى المتعلّم، ونظرا للمستجدات الطارئة تغبّر مفهوم القراءة إلى ميدان فهم المكتوب، الذي تستهدف كفاءته قراءة النصوص وتحليلها، وتركز تعليمية ميدان فهم المكتوب على القراءة كونها المهارة الأولى التي يتلقاها المتعلّم.

وهذا ما سنتناوله في هذا الفصل بتحديد مفاهيم المصطلحات الأساسية في ميدان فهم المكتوب، وذلك باستعراض مجموعة من التعريفات للفهم القرائي ومهارات التواصل اللغوي، ومن ثمّ عرض نماذج تطبيقية لتعليمية ميدان فهم المكتوب.

المبحث الأول: الفهم القرائي

1- الفهم: يتركب مصطلح الفهم القرائي من لفظتين الفهم والقراءة، ولهذا لا بدّ أن نقف عند مفهوم الفهم:
أ- التأسيس اللغوي:

جاء مصطلح الفهم من مادّة (فَهَمَ)، وقد ورد في المعجم الوسيط «الفهم: فَهَمَهُ - فَهَمًا: أَحْسَنَ تَصَوُّرَهُ: وَجَادَ اسْتِعْدَادَهُ لِلِاسْتِنْبَاطِ، وَيُقَالُ: فَهَمْتُ عَنْ فُلَانٍ، وَفَهِمْتُ مِنْهُ: فَهَوُ فَاهِمٌ، وَهُوَ فَهْمٌ وَفَهِيمٌ، فَهَامٌ. (أَفْهَمَهُ) الْأَمْرُ: أَحْسَنَ تَصَوُّرَهُ. فَهَمَهُ الْأَمْرُ: مَكَّنَهُ أَنْ يَفْهَمَهُ. تَفَاهَمَ: فَهَمَ شَيْئًا فَشَيْئًا، وَالْقَوْمُ: أَفْهَمَ بَعْضُهُمْ بَعْضًا. تَفَهَّمُ الْكَلَامَ: فَهَمَهُ شَيْئًا فَشَيْئًا. اسْتَفْهَمَهُ: سَأَلَهُ أَنْ يُفْهَمَهُ. وَيُقَالُ: اسْتَفْهَمَ مِنْ فُلَانٍ عَنِ الْأَمْرِ: طَلَبَ مِنْهُ أَنْ يَكْشِفَ عَنْهُ الْفَهْمُ: حَسَنَ تَصَوُّرَ الْمَعْنَى وَجُودَةَ اسْتِعْدَادِ الذَّهْنِ لِلِاسْتِنْبَاطِ. (ج) أَفْهَامٌ، وَفُهْمٌ»¹، ومنه فالفهم ينحصر في مدلول حسنتصوير المعنى والجودة.

¹ مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، جمهورية مصر العربية، ط4، 2004، ص704.

وردت كلمة "الفهم" في لسان العرب «فهم: الفهم معرفتك الشيء بالقلب فهمه فهما وفهما وفهامه: علمه، وفهمت الشيء: عقلته وعرفته، وفهمت فلانا وأفهمته، وتفهم الكلام: فهمه شيئاً بعد شيء. ورجل فهم: سريع الفهم. ويقال: فهم وفهم. وأفهمه الأمر وفهمه إياه: جعله يفهمه»¹.

ب- التحديد المفهومي:

كلّ عملية قراءة تتبعها عملية فهم ويقصد بالفهم في الاصطلاح «عملية عقلية يقوم بها القارئ للتفاعل مع النص مستخدماً خبراته السابقة، ودلالات السياق لاستنتاج المعاني المتضمنة فيه، ويعرف بأنه عملية عقلية يستخدمها القارئ لاستنتاج الأفكار والمعلومات وإدراك الجوانب الشعورية التي استهدف الكاتب توصيلها للقارئ، مع استخدام استراتيجيات مساعدة تجنّب سوء الفهم»²، فعملية الفهم يعتمد عليها القارئ أثناء قراءته للنص من خلال استنتاج الأفكار والمعلومات، وإدراك ما يريد الكاتب توصيله للمتلقّي.

2- الفهم القرائي: ارتبط الفهم القرائي بالقراءة ومفهومها لذا يعدّ «مطلبا لغويا وتعليميا وتربويا، فمما لا شك فيه أنّ الهدف من كل قراءة هو الفهم، فقراءة بلا فهم لا تعدّ قراءة بمفهومها الصحيح، وهو لا يحدث فجأة؛ لأنّه ليس عملية سهلة ميسورة تتوقف عند حدّ التعرف على الرموز المكتوبة والتّلق بها؛ وإنما هو عملية معقّدة تسير في مستويات متباينة وتتطلّب إمكانات وقدرات عقلية متنوعة، وتحتاج إلى كثير من المران والتّدريب وإعمال الفكر والتفسير والتحليل والموازنة والنقد، الأمر الذي يتطلّب تحديد مفهوم الفهم القرائي وأهميته ومكوّناته ومستوياته وأهمّ مهاراته، والعوامل المؤثّرة فيه»³، فالقراءة الصّحيحة تتطلّب الفهم القرائي الذي يعدّ بمثابة الهدف من كلّ عملية القراءة، ولهذا تطرّق العديد إلى تعريفه فنجد منهم على سبيل المثال لا الحصر:

• عرّفته **طومسون Thompson** بأنّه «عملية بنائية تفاعلية يقوم بها القارئ، وتتضمن هذه العملية ثلاثة عناصر هي: القارئ، والنص القرائي، والسيّاق، أو هو مجموعة من العمليات الداخلية الشخصية، التي تختلف من شخص لآخر، بل إنّها تختلف عند الفرد من فترة لأخرى، ومن مرحلة لمرحلة»⁴، وحسب تعريف طومسون فإنّ الفهم القرائي يتمحور حول ثلاث ركائز أساسية (القارئ، النصّ القرائي، والسيّاق). وينتج الفهم القرائي عن طريق التفاعل فيما بينها.

¹ أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري: لسان العرب، تح: عبد الله على الكبير، ص3481.

² سامية محمد عبد الله: استراتيجيات الفهم الأسس- التّماذج، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1، 2015، ص22.

³ المرجع نفسه، ص21.

⁴ ماهر شعبان عبد الباري: استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العلمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2010، ص29.

- وقد اعتبره حمدي الفرماوي بأنه «التعرف على الكلمات ومعانيها وتجميعها في صورة وحدات فكرية، والتركيز على تلك الوحدات الفكرية من أجل فهم المعنى الكامل للجمل، وإدراك العلاقات بين الجمل لتمكنه من إدراك معنى الفقرة وإدراك العلاقات القائمة بين تلك الفقرات يمكنه حينئذ أن يفهم معنى النص كاملاً»¹، ويتأسس هذا التعريف على أنّ الفهم يحصل نتيجة العلاقة بين الجمل و الفقرات وإدراكها.
- عرّفه فتحي الزيات «الفهم القرائي بأنه القدرة على استخلاص أو اشتقاق المعاني من النص موضوع القراءة»²، وينتج الفهم القرائي حسب الزيات من خلال استنباط المعنى من النص المقروء.
- وفي نفس المنحى ذهب الحيلواني إلى تعريفه بأنه عملية عقلية «غير قابلة للملاحظة، أي أنّها عملية تفكير، فالقارئ يفهم النص من خلال البناء الداخلي للمعنى (أي ضمن نطاق الجهاز المعرفي للقارئ) عن طريق التفاعل مع النص الذي يقرؤه، فهو عملية تتطلب من القارئ اكتشاف المعنى المطلوب؛ لتحقيق هدف معين»³، ويشير الحيلواني إلى أنّ الفهم القرائي عملية مجردة لا يمكن رؤيته ويفهم من خلال اكتشاف القارئ المعنى المقصود.
- ويشير إبراهيم الرفاعي إلى أنّ الفهم القرائي «ينص على أنّه القدرة على تحديد معنى المفردات، وإيجاد المعنى من السياق، والربط الصحيح بين معاني المفردات والجمل، والتّمييز بين الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية للنص المقروء، وإدراك العلاقات والمتعلقات بين المفردات اللّغوية، وإدراك المعنى القريب والبعيد الذي يقصده الكاتب، وتنظيم الأفكار وتذكرها واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحالية والمستقبلية»⁴، ويقوم الفهم القرائي في هذا التعريف على تصوّر معاني المفردات من خلال عمليات الربط والتّمييز والإدراك والتنظيم، والتذكّر.

ولهذا يعدّ الفهم القرائي بمفهومه العامّ «أساس عملية القراءة أوهو الغاية الرئيسة من درس القراءة، وهذا الفهم يتطلب تفاعل القارئ مع المقروء تفاعلاً تكون محصلته بناء المعنى، حيث يقوم القارئ بإضفاء معنى على النص المقروء بما يتفق وطبيعة المعلومات الواردة في النص من جهة، والخلفية المعرفية للقارئ وخبرته بالخصائص

¹ سليمان عبد الواحد إبراهيم: صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، الوراق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013، ص31.

² المرجع نفسه، ص31.

³ ماهر شعبان عبد الباري: استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العلمية، ص29.

⁴ سليمان عبد الواحد إبراهيم: صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، ص31.

الأسلوبية للكاتب من جهة أخرى»¹، فالهدف من كلّ عملية قراءة هو الفهم ويحصل ذلك عندما يكون تفاعل بين القارئ والنص المقروء.

يتّضح أنّ الفهم القرائي عملية عقلية يمكن إدراكها من خلال فهم القارئ معنى النص، واستنتاج العلاقات بين المفردات والجمل والفقرات والعلاقات بينها عن طريق عمليات الاستنتاج والإدراك، ويرتكز الفهم القرائي على ثلاث ركائز أساسية (القارئ، النصّ القرائي، والسياق الذي يُفهم من خلال المعنى)، كما يعتمد على التفاعل بين القارئ والنص المكتوب حتى تسهل عليه عملية استنباط المعاني من خلال النص المقروء؛ وتستلزم هذه العملية مهارات عقلية كالتحليل والشرح، ممّا يُفضي إلى *الطلاقة الذهنية في القراءة.

الفهم القرائي يعادل عملية القراءة، ويتوقّف ذلك على القارئ الإيجابي الذي يختلف عن القارئ السلبي، وتمرّ عملية الفهم عبر مراحل بدءاً بفكّ شفرات النصّ ونقده، وعلى معرفة القارئ واستخلاص أفكار النصّ المكتوب ومعانيه عن طريق عمليات الشرح والتحليل والاستنتاج.

3- أهمية الفهم القرائي: تكمن أهمية القراءة في الفهم القرائي كونها المنطلق الرئيسي لعملية الفهم، فهي بمثابة المفتاح الذي يلج إليه القارئ لفهم واستيعاب المواد الدراسية، ويتربّب عن عملية الفهم التحصيل الدراسي، والتعمّق في النصّ وفهمه، وعليه فللفهم القرائي أهمية تتمثّل فيما يلي²:

- أنّه البنية الأساسية التي ينطلق المتعلّم من خلالها على تعلّم واستيعاب المواد الدراسية.

- أنّ العديد من صعوبات التحصيل في المواد الدراسية المختلفة يرتبط ارتباطاً إيجابياً بالضعف في الفهم القرائي.

- أنّه يساعد الطلاب على التعمّق في النص المقروء، والتوصل إلى علاقات جديدة، ومن ثمّ يكتسب الطلاب الثقة بالنفس.

- أنّه يعدّ هزمة الوصل بين عمليتي النطق والتقدّل لأنّ فهم الظاهرة في العلم يساعد على تحليلها والتحكّم فيها، والتنبؤ بنتائجها.

¹ ماهر شعبان عبد الباري: استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العلمية، ص23.

* تعني الطلاقة في القراءة القدرة على تعرّف الكلمات بسرعة، وقراءة الجمل والفقرات الطويلة بطريقة متصلة؛ حتى يستكمل المعنى الكامن في الفقرات، أوفي النصوص موضوع القراءة استناداً على المحور الذهني لدى المتعلّم. (ينظر، سامية محمد عبد الله: استراتيجيات الفهم الأسس النماذج، ص24).

² سامية محمد عبد الله: استراتيجيات الفهم الأسس النماذج، ص29.

- أن العلاقة وثيقة بين الفهم القرائي ومستويات التفكير العليا.

وتكمن أهمية الفهم القرائي في كونه يمثل اللبنة الأساسية التي ينطلق منها القارئ للتعلم، وقياس مدى قدرته على الاستيعاب وفهم الدروس، إضافة إلى قدرته على التطق والتقد.

4- مكونات الفهم القرائي: يتوقف الفهم القرائي على ثلاثة مرتكزات وتمثل فيما يلي:

1-4- القارئ: The Reader

ترتكز عملية الفهم القرائي على القارئ باعتباره ركن أساسي في عملية القراءة، فهو الذي يقوم بعملية القراءة وقراءة النص المكتوب من خلال تفاعله معه، وذلك بتوظيف قدراته العقلية، وتمثل فيما يلي¹:

- الكفاءة المعرفية في القدرات العقلية التي تتطلب العقل، الانتباه، والاستنتاج والقدرة على التحليل... إلخ.
- الدافعية نحو القراءة، ولكي تتحقق لابد من معرفة الهدف والغرض منها وفهم مضمون النص، والقدرة على القراءة السليمة.
- لا بد للقارئ أن يعرف معاني الكلمات، ويستنبط الفكرة العامة للموضوع والظواهر الصرفية واللغوية التي يشتمل عليها النص.
- المعرفة باستراتيجيات الفهم القرائي، كلما تعرّف القارئ على استراتيجيات الفهم القرائي تمكّن من فهم واستيعاب أفكار النص ومعانيه.

يعدّ القارئ من أهمّ الأسس التي يتركز عليها الفهم القرائي، إذ لا بد أن تتوفر فيه مجموعة من القدرات العقلية كالانتباه، الذاكرة، الاستنتاج، التخيل، والاستدلال، كما يجب أن تكون لديه دافعية القراءة، وامتلاكه لشروة لغوية هائلة تيسر له معرفة دلالات المفردات.

وبما أنّ القارئ عنصر رئيسي في عملية الفهم والقراءة لا بد له أن يقوم بعمليات قبل القراءة، كتحديد الهدف من القراءة والتعرّف على الرموز اللغوية، ومعرفة كلّ ما يتعلّق بالنص المقروء.

¹ ينظر، ماهر شعبان عبد الباري: استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العلمية، ص32-33.

4-2- النص موضوع القراءة:

إضافة إلى القارئ ترتكز عملية الفهم على العنصر الذي يتفاعل معه القارئ وهو النص حيث تؤثر طبيعة المادة أو النص «موضوع القراءة من الناحيتين الشكلية والموضوعية، من حيث الوضوح والتنظيم وطريقة طباعته وألوانه وتنسيقه وعناصر الجذب والتشويق فيه على مدى إقبال القارئ عليه والاهتمام بقراءته»¹، فالجانب الشكلي مهم جدًا يلعب دورًا مهمًا من ناحية تفاعل القارئ مع النص المقروء من خلال تشويقه واستمالته من خلال الشكل والألوان.

4-3- السياق:

ولمعرفة مكان الفهم القرائي لا بدّ من معرفة البيئة التي يعيش فيها القارئ؛ لأنها تؤثر على عملية الفهم، وتكمن أهمية فكرة السياق في «الموقف القرائي فإنّ أول ما يطرأ على الذهن هو حجرة الدراسة، ولكن المقصود من أنّ عمليات تعلّم القراءة تحتلّ مكانها داخل السياق القرائي هو أنّها تتجاوز نطاق الفصل الدراسي، ويقصد بالسياق هنا البيئات الثقافية والاجتماعية المحيطة بالقارئ، والتي يحيا فيها، ويقرأ فيها، ويتعلّم فيها، ومن ثمّ باختلاف الفهم القرائي إنّما يرجع في بعض الأحيان إلى اختلاف البيئات، واختلاف الثقافات»².

وعليه فالبيئة والعوامل الخارجية تؤثر على عملية الفهم القرائي؛ لأنّ «القراءة في مجلّة بهدف التسلية تختلف عن القراءة في كتب علمية بهدف التحصيل الدراسي وفهم التفاصيل الدقيقة»³، وتجدد الإشارة إلى أنّ اختلاف القراءة تختلف باختلاف المجال الذي تنتمي إليه.

5- مستويات الفهم القرائي:

لابدّ للمتعلم من معرفة مستويات الفهم القرائي التي تعينه على فهم المقروء ممّا تؤدّي به إلى تطوير الكفاءة القرائية، وقد عرّفت هذه المستويات بأنّها «مجموعة من التصنيفات أو التقسيمات المتدرّجة في الصّعوبة تتحرّك من السّهل إلى الصّعب ومن البسيط إلى المركّب، ومن الأدنى إلى الأعلى، حسب مستوى التفكير الذي تعالجه»⁴.

¹ سليمان عبد الواحد إبراهيم: صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، ص 31.

² ماهر شعبان عبد الباري: استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العلمية، ص 35-36.

³ سليمان عبد الواحد إبراهيم: صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، ص 33.

⁴ سامية محمد عبد الله: استراتيجيات الفهم الأسس- التّماذج، ص 39.

وعليه فالهدف من تحديد هذه المستويات هو «تسهيل مهمة المدرّس في إعداد أهداف تدريس القراءة، وفي استخدام طرق التدريس التي تساعد على تنمية قدرة التلاميذ على فهم المادة المقروءة، وتحديد نوع الخبرات التي ينبغي أن يقدمها المعلم لتحسين قدرتهم على الفهم»¹، فهذه المستويات تعمل كمؤشر للمعلّم تسهل عليه عملية صياغة أسئلة نشاط القراءة والوصول إلى الأهداف المسطرة عن طريق التدرّج من حيث البساطة والتّعقيد والسهولة والصّعوبة.

5-1- المستوى الحرفي: ويشير إلى «قدرة القارئ على تذكّر الحوادث التفصيلية في المادة المقروءة وربطها بالأفكار الرئيسية»²، بمعنى فهم الكلمات والجمل وشرحها واستيعابها، ويقوم هذا المستوى على مهارات منها:³

- يحلّل الكلمة إلى جذرها اللّغوي.
- يميّز بين السّوابق واللّواحق للكلمة.
- يحدّد المعنى المعجمي للكلمة.
- يحدّد معنى الكلمة من خلال السّياق.
- يحدّد مرادف الكلمة.
- يعرف المشترك اللفظي للكلمة.
- يعرف مضاد الكلمة.
- يذكر بعض الحقائق الواردة في النص.
- يذكر بعض الأماكن الواردة في النص.

وعليه فالمستوى الحرفي يشمل كل ما يتعلّق بالكلمة من حيث جذرها اللّغوي واشتقاقها، والسّوابق واللّواحق، والجمل وتحديد معانيها من خلال السّياق الذي وردت فيه، ومرادفاتّها والكلمات التي تشترك معها في اللفظ ومقابلاتها بالتضاد إضافة إلى الحقائق والأماكن الموجودة في النصّ.

5-2- المستوى التّفسيري: ويشير إلى «قدرة القارئ على إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج، والوصول إلى التّعميمات»⁴، ويشتمل هذا المستوى على ما يلي:⁵

¹ سامية محمد عبد الله: استراتيجيات الفهم الأسس- التّماذج، ص39.

² سليمان عبد الواحد إبراهيم: صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، ص36-37.

³ ماهر شعبان عبد الباري: استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العلمية، ص81.

⁴ سليمان عبد الواحد إبراهيم: صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، ص36-37.

⁵ ماهر شعبان عبد الباري: استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العلمية، ص81.

- يحدّد الفكرة العامّة للنصّ القرائي.
- يستنتج الأفكار الرئيسيّة للموضوع.
- يميّز بين الأفكار الفرعية والأفكار الرئيسيّة.
- يستنتج الأفكار الفرعية.
- يربط بين الأفكار الفرعية والرئيسية.
- يضع عنواناً معبراً عن الموضوع.
- يستنتج أسلوب الكاتب.
- يستنبط العاطفة السائدة في النصّ.
- يستنتج الهدف العامّ للكاتب.

فالمستوى التفسيري يعمل على تحديد الفكرة العامّة والأفكار الرئيسيّة للنصّ المقروء، كما يهدف إلى التمييز بين الأفكار وتصنيفها إلى أفكار أساسية وأفكار ثانوية، والربط بينها وبين أسبابها ونتائجها، واستنتاج الأهداف العامّة، واستنباط الأسلوب والعاطفة بمعنى دراسة تحليليّة لبناء أفكار النصّ.

3-5- المستوى النقدي: ويتمثّل هذا المستوى في قدرة القارئ على إصدار الأحكام على النصّ المقروء، ويشتمل على المهارات التالية:¹

- يصدر حكماً عامّاً على النصّ القرائي.
- يحكم على الصياغة اللغوية لبعض الفقرات أو الجمل.
- يميّز ما له صلة بالموضوع وما ليس له صلة.
- يميّز بين الحقيقة والرأي.
- يحدّد التناقض الموجود بالنصّ.
- يقارن بين النصّ القرائي، وعمل آخر للكاتب نفسه.
- يميّز بين المعقول واللامعقول.
- يميّز بين الواقع والخيال.
- يكشف مساحة تحيّز الكاتب.

¹ ماهر شعبان عبد الباري: استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العلمية، ص82.

- يحدّد مواطن إجادة الكاتب.
- يفرّق بين الفروض والمسلمات.
- يحكم على بنية النصّ القرائي.
- يميّز مظاهر الجدّة في النصّ.

يكون التّقد في القراءة قائماً على مستويين؛ على المستوى العامّ ويكون بإصدار حكم عامّ على النصّ المقروء، وأمّا على المستوى الخاصّ (الضمّني) فيكون على مستوى اللّغة التي ألّفت بها الفقرات والجمل، وما يتعلّق بالموضوع والتّمييز بين الحقيقة والرّأي، وتجري عمليّة المقارنة بين مؤلّفات الكاتب ذاته، وتقييم النصّ من حيث الحكم عليه، والتّمييز بين الواقع والخيال، والمعقول واللامعقول.

4-5- المستوى التذوّقي: يشير إلى قدرة المتعلّم على القيام بمجموعة من العمليّات الإبداعية أيّ من حيث الجانب الإبداعي الفئّي للنصّ وإحساس القارئ بالفكرة التي يتمحور عليها النصّ:¹

- القدرة على إعادة صياغة النصّ.
- القدرة على تصنيف المفردات والصّور.
- القدرة على تلخيص النصّ.
- القدرة على تحديد التّعبير الأجل أو الأقوى من بين التّعابير المقدّمة.
- القدرة على تحديد الحالة المزاجيّة، والانفعاليّة التي اشتمل عليها النصّ.

يقتصر تذوّق النصّ على الجانب الفئّي للنصّ من حيث تلخيصه وإعادة صياغته، ومن ثمّ تحديد العبارات الجميلة وتصنيفها حسب درجة الانفعال والميزاج للنصّ المقروء.

5-5- المستوى الإبداعي: يشير إلى «قدرة القارئ على الاستفادة من الآراء الواردة في المادة المقروءة، واستخدامها على نحو يميّز بالأصالة من خلال التطبيق المباشر لهذه الآراء»²، ويشتمل على المهارات التالية:³

- يضع الطالب عنواناً أصيلاً للنصّ.
- يقدّم مقترحات جديدة ومتنوّعة لتطوير النصّ.

¹ التّواة الوطنية لمفتّشي اللغة العربية للتّعليم المتوسّط: دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التّعليم المتوسّط، 2019-2020، ص12.

² سليمان عبد الواحد إبراهيم: صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، ص36-37.

³ ماهر شعبان عبد الباري: استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العلمية، ص83.

- يولد أفكارا جديدة من النص القرائي.
- يقدم حولا مبتكرة لبعض المشكلات الواردة في النص.
- يعيد صياغة النص بصورة جديدة (رسم صورة، كتابة معادلة، بناء مخطط، أو خريطة... إلخ).
- يصنّف المعلومات الواردة في النص تصنيفات متعدّدة.
- يذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات المرادفة لكلمة معيّنة (طلاقة لفظية).
- يذكر أكبر عدد من الأفكار ذات الصلة بالموضوع.
- يعيد ترتيب النص القرائي بطريقة جديدة.
- يتنبأ بنهاية الموضوع بناء على مقدماته.
- يحسن غلق النص مفتوح النهاية.

يكون إبداع القارئ بتنبؤ أفكار جديدة مثلا كأن يقترح عنوانا مناسباً للنص، ويقدم اقتراحات تساعد على تطوير النص وتوليد أفكار جديدة، وحلول ملائمة للمشكلات التي ترد في النص، أو يتصور نهاية لنص مفتوح أو انطلاقا من مقدماته.

يقوم المستوى الإبداعي على إبداع المتعلم وقدرته على توليد وابتكار أفكار جديدة تفيد النص، إضافة إلى قدرته على تلخيص النص على شكل خرائط ذهنية كالمخططات، الرسومات، والخرائط.

6- مهارات الفهم القرائي: تعدّ مهارات الفهم القرائي من أهمّ المحطّات التي يجب على المتعلم أن يكتسبها لكي تيسر له عملية التعلم وفهم توظيف الكلمات والرموز في السياق الذي ترد فيه، ومن أهمّ هذه المهارات نجد حسب "فتحي يونس" تتمثل في:¹

- القدرة على إعطاء الرمز معناه.

- القدرة على فهم الوحدات الأكبر، كالعبارة والجملة والفقرة والقطعة كلّها.

- القدرة على فهم الكلمات من السياق واختيار المعنى الملائم له.

- القدرة على القراءة في وحدات فكرية.

¹ سامية محمد عبد الله: استراتيجيات الفهم الأسس النماذج، ص 33-34.

- القدرة على تحصيل معاني الكلمات.
- القدرة على فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب.
- القدرة على الاستنتاج.
- القدرة على فهم الاتجاهات.
- القدرة على تقويم المقروء، ومعرفة الأساليب الأدبية، والنغمة السائدة وحالة الكاتب، وغرضه.
- القدرة على الاحتفاظ بالأفكار.
- القدرة على تطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة.

لكي يستطيع المتعلم فهم النص المقروء لا بد له أن يمتلك مهارات تؤهله كي يكون قادرا على التعلم، ومن هذه المهارات القدرة على فهم الكلمات والجمل وال فقرات، إضافة إلى تقويم المقروء والاستنتاج لا بد من الاحتفاظ بالأفكار وتطبيقها.

المبحث الثاني: تعليمية ميدان فهم المكتوب في منهاج الجيل الثاني

1- مهارات التواصل اللغوي:

تتمثل المهارات اللغوية الأساسية في الاستماع، القراءة، التحدث(الكلام)، والكتابة «فالاستماع والكلام يجمعهما الصوت، إذ يمثل كلاهما المهارات الصوتية التي يحتاج إليها الفرد عند الاتصال المباشر مع الآخرين. بينما تجمع الصفحة المطبوعة بين القراءة والكتابة ويستعان بهما لتخطي حدود الزمان وأبعاد المكان عند الاتصال بالآخرين»¹، وبالتالي كل تواصل يستلزم مهارات اللغة الأربع، فمنها المدخلات اللغوية وتمثل في مهارات الاستقبال (الاستماع، القراءة) والمخرجات والتي تتمثل في مهارات الإرسال(الكلام، الكتابة).

تتمثل هذه المهارات فيما يلي:

¹رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية مستوياتها تدريسيها صعوباتها، ص163.

1-1- الاستماع: listening

يعدّ الاستماع أوّل المهارات التي يتلقّاها المتعلّم منذ نعومة أظافره فأوّل ما يكتسبه الطّفل منذ ولادته عملية الاستماع، ويقصد بالاستماع «فنّ يشتمل على عمليات معقّدة، فإنّه ليس مجرد "سماع"، إنّهُ عملية يعطي فيها المستمع، اهتماما خاصّا، وانتباها مقصودا لما تتلقّاه أذنه من الأصوات»¹، تتطلّب هذه المهارة الاهتمام والانتباه والتّركيز، لما يستمع من أصوات، وحروف وكلمات.

الاستماع إذن عملية معقّدة «في طبيعتها فهو يشتمل أوّلا: على إدراك الرموز اللّغوية المنطوقة عن طريق التّمييز السّمعّي، ثانيا: فهم مدلول هذه الرّموز، ثالثا: إدراك الوظيفة الاتّصالية أو الرّسالة المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق، رابعا: تفاعل الخبرات المحمّولة في هذه الرّسالة مع خبرات المستمع وقيمه ومعاييرهِ، خامسا: نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لذلك»²، ويكمن التّعقيد في القيام بعمليات عقلية بداية إدراك الرّموز اللّغوية ومعرفة مدلولها ووظيفتها الاتّصالية، والتّفاعل مع الخبرات ونقدّها والحكم عليها.

فالاستماع نشاط أساسي من «أنشطة الاتّصال بين البشر، فهو النّافذة التي يطلّ الإنسان من خلالها على العالم من حوله، وهو الأداة التي تستقبل بواسطتها الرّسالة الشّفوية. ولتأمل ما يحدث في موقف اتّصالي شفوي، هناك فرد يتحدّث، يعرض قضية معيّنة، يستخدم فيها ألفاظا وجملا يستقبلها فرد آخر فيترجم هذه الألفاظ والجمل إلى معاني ودلالات. والفرد في أثناء تحدّثه قد يستخدم مع اللّغة إشارات أخرى، يستعين بها في توصيل رسالته، وعلى المستمع في ضوء هذا السّياق أن يفهم الرّسالة التي يريد المتكلّم توصيلها إليه»³، فلولا الاستماع لما استطعنا معرفة وفهم الألفاظ التي تصدر من أفواه البشر عن طريق استقبالها وترجمتها إلى معاني ودلالات، وبالتالي تحدث عملية التّواصل.

ولا مرأ فإنّ للاستماع أهمية كبرى في العملية التعليمية، فهو عبارة عن «مهارة تركز عليه كلّ فنون اللّغة من تحدّث وقراءة وكتابة، ونعني به قدرة المتعلّم على فهم المسموع، لذا كان من الضروري العناية بالخبرات والأنشطة والوسائط التي تؤدي إلى تحسين القدرة على الاستماع وخاصة تلك المستمدّة من المواقف الحياتية الطّبيعية في المدرسة، وكلّما أصبح المتعلّم قادرا على التحكّم فيها وأتقن توظيفها في مختلف المواقف كانت دليلا

¹ علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الشّواف، القاهرة، دط، 1991، ص75.

² المرجع نفسه، ص84.

³ رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية مستوياتها تدريسيها صعوباتها، ص183.

على تطوّر هذه المهارة لديه»¹، فالاستماع بؤابة الولوج إلى الأنشطة الأخرى، فبه نستطيع فهم المهارات الأخرى؛ لأنّها مرتبطة به، فهو الوسيلة الوحيدة التي تستقبل الرسالة الشفوية وفهمها وترجمتها إلى رموز كتابية، لذلك يعدّ الاستماع المصدر الوحيد لبقية المهارات.

ميّز "ويدوسون" في عملية الاستماع بين مصطلحين «الأوّل هو السّماع **Hearaing** والثّاني هو الاستماع **Listening**، ويقصد بالأوّل استقبال الفرد لرموز صوتية يركبها في ذهنه بعد ذلك ليجعل منها شيئاً ذا معنى، وهو عند فهمه لمعناها يتعرف على دلالات الكلمات والجمل وطريقة تركيبها»².

كما أشار إلى ذلك حسن شحاتة في كتابه "المرجع في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها" وذلك أنّ «السّماع عمليّة طبيعيّة تستقبل فيها الموجات الصوتيّة في الأذن»³، بينما «الاستماع يشير إلى عملية إدراك أصوات الحديث ووضعها في وحدات دلاليّة، ويتضمّن القدرة على التحليل والتنظيم، والرّبط ذهنيّاً بين الأصوات في علاقة مع الموقف وحصيلة خبرات الفرد»⁴.

وبالتالي هناك فرق بين مصطلحي السّماع والاستماع، فإذا كان السّماع مجرد استقبال الرّموز الصوتية فالاستماع معرفة مدلولها ومعناها، ومنه فالعلاقة بينهما تكاملية، أي بمعنى الاستماع أشدّ وقفاً من السّماع.

وعليه فالاستماع من أهمّ الفنون اللّغوية الاتّصالية التي تهدف إلى تنمية الثّروة اللّغوية من خلال استقبال الكلمات والجمل والعبارات، وأكثر مساهمة في بناء الفرد لغويّاً ومعرفيّاً.

تتضمن عملية الاستماع ثلاث خطوات تتمثّل فيما يلي:⁵

- استقبال المحتوى السمعي وتجاهل التشويش.
- الانتباه للمحتوى السمعي والتركيز على ما يقوله المتكلّم، وهذه العملية تتطلب جهداً عقلياً وجسدياً.
- تفسير المحتوى السّمعي والتفاعل معه بحيث يقوم المستمع بتصنيف المعلومات وتبويبها ومقارنتها وربطها مع البنية المعرفية لديه.

¹ محمد الصالح حثروي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى، دط، ص 138.

² رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية مستوياتها تدريسيها صعوباتها، ص 184.

³ حسن شحاتة، مروان السمان: المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط 1، 2012، ص 16.

⁴ المرجع نفسه، ص 16.

⁵ فراس السليبي: استراتيجيات التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط 1، 2015، ص 198.

فعملية الاستماع تتطلب خطوات أساسية تمرّ عليها (الاستقبال، الانتباه، والتفسير)، فبعد عملية استقبال الأصوات وإدراكها عن طريق العقل، تتمّ عملية تفسير المعلومات وتصنيفها، تستوجب مهارة الاستماع قدرات كالتمييز بين الأصوات، وفهم معاني المفردات الظاهرة والضمنية، وتصنيفها والوصول إلى استنتاجات ومن ثمّ تتبع عملية التقد والحكم على الخطاب المسموع.

1-1-1- أنواع الاستماع: للاستماع أنواع منها:¹

أ- الاستماع الهامشي: هو معرفة الخطوط العريضة للمسموع.
ب- الاستماع التحصيلي: يتضمّن التركيز على المادّة المسموعة، وربط أفكارها بعضها ببعض، وتحديد معنى المسموع.

ج- الاستماع التذوقي: يقدر المستمع فيه ما يقدمه المتكلّم، ويستجيب له بالتأثر.

د- الاستماع الناقد: يبدي فيه المستمع الرأي بعد نقد المسموع.

وللاستماع أنواع فالهامشي يتعلّق بالمفهوم العامّ للمسموع، أمّا التحصيلي فيرتكز على اكتساب المعلومات والأفكار ويكون ذلك في المحاضرات والندوات، والتذوقي يحدث عن طريق عملية التأثر والتأثير، والاستماع الناقد يعتمد على نقد ما تمّ استماعه وتحليله.

1-1-2- أهداف الاستماع: تتمثّل أهداف الاستماع فيما يلي:²

- وسيلة للنموّ اللغوي.
 - وسيلة للفهم والإدراك والتعليم والتعلّم.
 - وسيلة للحفظ والتمكّن.
 - وسيلة للاتّصال والتّواصل وكسب العلاقات والاحترام.
- يعمل الاستماع على اكتساب مجموعة من المهارات كتنمية اللّغة والفهم والإدراك، إضافة إلى أنّه يجسّد عملية الاتّصال والتّواصل وتبادل العلاقات التي تكسب الاحترام.

¹ التّوارة الوطنية لمفتّشي اللغة العربية للتعليم المتوسّط: دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسّط، ص7.

² عبد الرزاق حسين: مهارات الاتصال اللغوي، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1، 2010، ص104.

1-1-3 عملية الاستماع في عملية التعليم:

للوصل بالمتعلمين إلى القدر الذي تنشده من التمكن من جوانب هذه المهارة يمكن مراعاة الخطوات التالية¹:

- تهيئة المتعلمين نفسياً لدرس الاستماع وتحضريهم إليه، باعتباره هدفاً مقصوداً لذاته، كتوفير الهدوء، وإبعاد ما يمكن أن يشغل المتعلم من عناصر التشويش، والتقديم للموضوع بطريقة مشوقة ممتعة، وتوضيح لهم طبيعة ما سيستمعون إليه والهدف منه.
 - تعرض المادة التي قد تكون قصة قصيرة مؤثرة، كأن يكون نصاً جديداً، له صلة بالواقع المعيش، له علاقة باهتماماتهم كأطفال مثلاً، بأسلوب يتلاءم مع الهدف المطلوب، كالبدء في قراءة المادة المسموعة، أو إعادة ما أحياناً، وأن يكون سهلاً بسيطاً في أفكاره قصيراً غير ممل.
 - أن تكون القراءة دقيقة، بصوت بارز مناسب للقاعة، تبرز من خلال علامات الإعراب (في اللسان العربي) وتحترم علامات الترقيم، ويتوقف هذا الأمر على طاقات المدرس وفنائه القرائية.
 - أن يكون وقوف المدرس مناسباً في مكان ملائم، يراه كل المتعلمين، غير متحول في القاعة، مستعينا بالحركات والإشارات الضرورية دعماً للفهم وتوضيحاً لمعاني النص.
 - مناقشة المتعلمين فيما استمعوا إليه وتعمل على أن تقوم أداءهم للوقوف على مدى تقدمهم.
- ولكي تحدث عملية الاستماع في العملية التعليمية لابدء من تهيئة المتعلم وتحضيره نفسياً عن طريق توفير الهدوء، وحسن تشويقه للفت انتباهه وجذبه، على أن يكون الخطاب المسموع مقتظفاً من واقعه المعيشي ومرتبطة ببيئته الاجتماعية حتى يستميل عقله.

إضافة إلى وضوح القراءة بصوت مسموع وواضح، التي تثير انتباه المتعلم حتى يستجيب ويعطي أهمية للخطاب المسموع، فالدرس يبدأ بفهم المنطوق الذي يعتمد على الاستماع بالدرجة الأولى ويكون المتعلم مهياً لفهم المسموع واستيعابه، ومن ثم ترجمته إلى فكرة عامة، وبعد التعرف على النص المسموع يكون المتعلم قادراً على التمييز بين الواقع والخيال، ثم تأتي عملية الفهم والتفسير، وإدراك معنى الرسالة جيداً، فتحدث عملية التفاعل الإيجابي، وعليه انطلاقاً مما سبق تتضح أهمية عملية الاستماع لما يتلقاه المتعلم في بداية محطّات تعلمه، ولهذا لا بدّ من توفير الجو المناسب للمتعلم، ومن ثم يتدرّب على الملاحظة والفهم الدقيق وحسن الإصغاء والانتباه.

¹ عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2011، ص111-112.

1-1-4 أهمية الاستماع:

تكمن أهمية الاستماع في استقبال الأفكار واستيعابها وفهمها ونقدها، كما تنمي الثروة اللغوية للمتعلّم وتُكسبه اللغة الشفهية؛ لأنّه «أساس لكلّ تعلّم وتلقّي، والاستماع يزيد من مجرّد السّمع لأنّها مهارة إيجابية نشطة تطلب الانتباه، ويصاحبها إدراك وفهم لما يسمع»¹، وتبرز أهميته في «تواصل الإنسان اجتماعيًا لأنّه يشكّل نوافذ للحصول على المعلومات وتلقّي الاستجابات، وكذلك تظهر أهميته في التعلّم حيث إنّ مهارة الاستماع خادمة لكلّ فنون اللّغة وفروعها، فتظهر أهمية الاستماع في تعلّم اللّغة لأنّ اللّغة في الأصل محاكاة واعية، وقد حفظ القرآن الكريم بالتلقّي والسّماع على مدى قرون خلت»².

1-2- الكلام: Speeching

يطلق على هذه المهارة التحدّث والتعبير الشّفوي ويُعنى بها «القدرة على ممارسة التعبير "الحديث" والتّطرق السّليم والأداء الصّحيح للمقاطع الصوتية، وتناول الكلمة والرّد على السّؤال والإفصاح عمّا في النّفس من أفكار، ولتنمية هذه المهارة ينبغي أن تتاح للمتعلّم فرص كثيرة ومتنوّعة لممارسة التعبير والتّواصل بلغة مناسبة لمستواه موظّفًا من خلالها جميع الصّيغ والتّراكيب المكتسبة»³، فالإنسان يتواصل شفهيًا من خلال الكلام والتّعبير. تعدّ مهارة التحدّث من «الوسائل الأساسية في التعبير، وذلك لسهولة وسرّها في التّوصيل بين الأفراد والجماعات»⁴.

الكلام أو التحدّث كما عرّفه علي أحمد مدكور في كتابه "تدريس فنون اللغة العربية" «من أهمّ ألوان النشاط اللّغوي للكبار والصّغار على السّواء، فالناس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة في حياتهم. أي أنّهم يتكلمون أكثر ممّا يكتبون. ومن هنا يمكن اعتبار الكلام هو الشكل الرئيسي للاتصال اللّغوي بالنسبة للإنسان. وعلى ذلك يعتبر الكلام أهمّ جزء في الممارسة اللّغوية واستخداماتها»⁵، فكلّ عملية تواصل لا بدّ من إصدار أصوات يتواصل بها الناس، وحسب علي أحمد مدكور فالكلام يكون أكثر استعمالًا في الحياة اليومية للإنسان من الكتابة؛ لأنّه أبلغ منها.

¹ حسن شحاتة، مروان السّمان: المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، ص17.

² المرجع نفسه، ص18.

³ محمد الصالح حثروني: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، ص139.

⁴ عبد الرزاق حسين: مهارات الاتصال اللّغوي، ص135.

⁵ علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص111.

أول ما يمارسه الإنسان في حياته من المهارات اللغوية الكلام أو بما يسمّى التحدّث الذي يعتبر شكلا من أشكال «التواصل مع الآخرين يعتمد بشكل أساسي على اللغة أو الصوت المنطوق، والمحادثة كوسيلة الاتصال هي الأكثر تكرارا وممارسة واستعمالا في مختلف المواقف الحياتية، ويرى الكثير من المرّين أنّ المحادثة تأتي في المرتبة الأولى من حيث الأهمية في أشكال النشاط اللغوي، ومن بين أشكال الأنشطة اللغوية التي يحتاجها الإنسان في حياته، ثمّ تليها أهمية القراءة والكتابة»¹، ومن خلال هذا التعريف يتبيّن أنّ الكلام أو المحادثة من أهمّ المهارات اللغوية التي لا يمكن الاستغناء عنها في المواقف الحياتية، فالصوت المنطوق أهم من الكتابة والقراءة في توصيل الرّسالة الصّوتية ولضمان تحقيق تواصل ناجح.

فالكلام «نشاط أساسي من أنشطة الاتصال بين البشر، وهو الطرف الثّاني من عملية الاتصال الشّفوي، وإذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم، فإنّ الكلام وسيلة للإفهام. والفهم والإفهام طرفا عملية الاتصال، ويتّسع الحديث عن الكلام ليشمل نطق الأصوات والمفردات والحوار والتعبير الشّفوي»²، فإذا كان الاستماع الطرف الأوّل في عملية الاتصال فإنّ الكلام الطّرف الثّاني فيها؛ والوسيلة التي تساعد على الإفهام. لذلك بالكلام يستطيع المرء أن يعبر عمّا يختلج في نفسه من مشاعر وأحاسيس، فهو «وسيلة للتعبير عن معان وأفكار وعواطف وأحاسيس، تختلج في نفوس البشر في صورة نظم تتناسق دلالاته، وتتلاقى معانيه على الوجه الذي يقتضيه العقل»³.

يعتبر الكلام كمنشأ اتّصالي عبارة عن «حوار يدور بين فردين يتبادلان الأدوار، فالفرد قد يكون متكلمًا ثمّ يصير مستمعًا وهكذا، والمتكلم كما نعلم يستعين بتوصيل رسالته بألفاظ وجمل وتراكيب، فضلا عن اللغة المصاحبة Paralinguistics التي تشتمل على الإيماءات والإشارات واللّمحات وغيرها من حركات يستخدمها المتكلم لتوصيل رسالته»⁴، ويهدف الكلام عامّة إلى التّواصل بين الأفراد وتحقيق المراد من الكلام.

ويتميّز "ويدوسون" بين ثلاثة مصطلحات في مجال تعليم الكلام «الكلام **Speaking** ويقصد به القدرة على الاستخدام الصحيح للغة **Usage** بينما يقصد بالتحدّث **Talking** القدرة على الاستعمال المناسب للغة في سياقها والتحدّث هنا بخلاف الكلام، يشمل اللغة اللفظية واللغة المصاحبة. وعندما يؤدّي أحد أطراف عملية

¹ فراس السليبي: استراتيجيات التدريس المعاصرة، ص202.

² علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص186.

³ التّواة الوطنية لمفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسط: دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، ص8.

⁴ رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية مستوياتها وتدريس صعوباتها، ص186.

الاتصال دور المتكلم، فإنّ الجانب الإنتاجي في الموقف يُطلق عليه ويدوسون لفظ القول **Saying**»¹، الكلام هو التحدّث بينما يميّز "ويدسون" بينهما باعتبار أنّ الكلام يقتصر على الاستخدام الفعلي والصّحيح للغة، بينما التحدّث إضافة إلى استعمال الكلام يكون مستعينا باللغة المصاحبة والتي يقصد بها التلميحات والإشارات.

وعليه يمكن القول أنّ الكلام نشاط اتّصالي ومن أهمّ مهارات التّواصل اللّغوي التي يستعملها الفرد في مواقف حياته المختلفة، الذي يسعى إلى تحقيق عملية الاتصال بين بني البشر.

1-2-1- مظاهر التمكن من مهارة الكلام: يتحقّق الكلام في الدرس التعليمي عن طريق:²

- عرض قصة قرأها أو مناقشة موضوع صغير أو شرح فكرة والتعليق عليها.
- التّعبير عمّا يشعر به دون خوف أو حجل وإبداء رأيه في أي مشكلة مدرسية والحديث عن مرحلة شارك فيها أو فيلم شاهده.
- نطق الألفاظ نطقًا سليمًا مع حسن اختيار الألفاظ المعبّرة والابتعاد عن الكلمات العامية.
- إجادة استخدام المترادفات والمتضادات.
- حسن ترتيب الأفكار وتسلسلها وترابطها مع الفكرة الرئيسية للموضوع.
- الانفعال مع الأحداث التي يسردها، مع الصوت الواضح والمعبر، وعدم التلعثم أو التكرار مع تصحيح الخطأ ذاتيا.
- تدعيم الأفكار بأدلة وربط الماضي بالحاضر والمستقبل في كلامه.
- تقدير الوقت المتاح للكلام، وإجادة ختام الموضوع، والقدرة على تغيير مجرى الكلام حسب الموقف مع حسن اختيار الزمان والمكان الملائمين لكلامه وعرفة متى يمتنع عن الكلام.
- الصّراحة في الكلام، والجهر في القول، واحترام المستمعين، ومشاركة الآخرين في الكلام، وتلوين الصوت في غير تكلف والقدرة على المجاملة.

يظهر الكلام جليًا أثناء الدرس التعليمي من خلال عرض المتحدّث تلخيص قصّة قرأها، أو الإفصاح عن عواطفه ومشاعره أو كأن يبدي رأيه الخاصّ، ويتحقّق ذلك في أنشطة اللّغة العربية عامّة ونشاط فهم المنطوق

¹ رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية مستوياتها وتدرّس صعوباتها، ص186.

² محمد رجب فضل الله: الاتّجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2002، ص54.

خاصة، ولكي يتمكن المتعلم المتحدّث من مهارة التحدّث جيّدا، لا بدّ له القدرة على طلاقة اللسان، والتّعبير باللّغة العربيّة الفصحى والرّبط بين الأفكار؛ بمعنى التّطق السّليم للأصوات مع مراعاة مخارج الحروف ونبرة الصّوت والتّنغيم، وحسن اختيار الكلمات والعبارات المناسبة، كما يجيد استعمال الإشارات والإيماءات، إضافة إلى القدرة على حسن اختيار الكلمات للتعبير عن الأفكار وترتيبها وإعادة صياغتها.

1-2-2- أغراض التحدّث: للتحدّث أهداف يسعى إلى تحقيقها منها¹:

- القدرة على التعامل مع الآخرين، فالإنسان في تعامله اليومي يحتاج لهذه المهارة حاجته إلى طعامه وشرابه.
- الأداء الوظيفي، فالقدرة على التحدّث قد تكون شرطا من شروط القبول الوظيفي، فكثير من الوظائف يرتبط بالقدرة على الإقناع، مثل: المعلمين، وموظفي المتاجر، ومندوبي الشركات، ورجال الإعلام والاستعلام، وممن تقوم وظائفهم على مقابلة الناس، مثل: الأطباء، والمحامين، والسماسرة...إلخ.
- الدعوة إلى فكرة أو منهج، أو اتجاه، وأصحابها من أكثر الناس اهتماما بالحصول على هذه المهارة؛ لأنّها تجعلهم قادرين على التّعبير عن أفكارهم بطلاقة وحيوية، وإبراز مناهجهم في صورة لائقة، وتقديم اتّجاهاتهم في ثوب أخاذ من القبول والإقناع.
- تكوين الشخصية، السّعي إلى تملك هذه المهارة، والرغبة في إتقانها، كونها أساسا في تكوين الشّخصية وتكميلها وتحميلها.

يستخدم التحدّث في جميع مجالات الحياة، وفي التعبير عن الآراء والأفكار لقضاء حاجات الإنسان اليومية والتواصل مع الآخرين، كما يستخدم التحدّث في الوظيفة وفي جميع المهن وشتى مجالات الحياة. كما يتميّز الإنسان عن غيره بحسن امتلاكه مهارة الكلام وإتقانها ممّا تترجم أفكاره وتساهم في تكوين شخصيته، ونجد في العمليّة التعليميّة عندما يتفاعل المتعلّم مع الموضوع الذي يتعلّمه ويتلقّاه في الدرس يحسن التّعبير عنه ويبيدي رأيه، ولكي يتحقّق الكلام في العمليّة التعليميّة لا بدّ من²:

- حسن اختيار الموضوع الذي يتطلّب من المتعلمين الكلام فيه.
- توسيع مجالات الحديث بحيث لا تقتصر على داخل المدرسة فالخروج إلى الحدائق وفي الرّحلات والزّيارات مجالات خصبة للحديث ولتنمية مهارات الكلام.

¹ عبد الرزاق حسين: مهارات الاتصال اللغوي، ص 141-142.

² محمد رجب فضل الله: الاتّجاهات التربويّة المعاصرة في تدريس اللّغة العربيّة، ص 53-54.

- منح المتعلمين فرصا لاختيار ما يحبون الحديث عنه، وإشراكهم في تحديد أفكاره.
- إتاحة فرص الكلام للمتعلمين، واستثمار الفرص، والمواقف المختلفة مع منحهم حرية المناقشة دون قيود.
- عدم السخرية أو الاستهزاء أو المقاطعة لمن يتكلم من المتعلمين.
- إعداد المتكلمين لفظيا وفكريًا.
- استثمار هوايات المتعلمين وأنشطتهم الممتعة ومطالبتهم بالحديث عنها.
- إشراك المتعلمين في المواقف التي تستدعي الكلام كالاتتماعات واللقاءات المدرسية.
- تشجيع المتعلمين على المشاركة في الأنشطة المدرسية التي تعتمد في ممارستها على الكلام كالإذاعة المدرسية، وجماعة الخطابة والتمثيل وغيرها.
- استخدام طرق التدريس التي تعطى التلاميذ فرصا متنوعة للكلام كطريقة المناقشة أو حلّ المشكلات أو مجموعات العمل.

لا يقتصر الكلام في العملية التعليمية حول ما يتلقاه المتعلم في حجرة الدرس فقط، إنما حتى من خلال النشاطات اللاصفية (الرحلات، الزيارات...) التي تمثل أرضية خصبة للتعبير، كما تشجع المتعلم لترقية أسلوبه وتنمية مهارة الكلام لديه والتفاعل مع الأنشطة المدرسية.

1-3- الكتابة:

تعتبر الكتابة من مهارات الإرسال وترجمة للأفكار على شكل حروف وكلمات وفي العملية التعليمية تُعنى بـ«قدرة المتعلم على رسم الحروف والكلمات والجمل وفق الضوابط المتعارف عليها في قواعد اللغة العربية ومهارة الكتابة كتابة وخط تستلزم تقوية ربطها بالقراءة والاستماع والتعبير ومراعاة ارتباطها بالقدرات النفسية والحركية للمتعلم تمييزا ورسمًا وخطًا»¹، تعرف الكتابة بالخط؛ بمعنى أنّها عبارة عن رموز مكتوبة مضبوطة وفقا لمعايير الكتابة مشكّلة كلمات ومفردات وعبارات وجمل، وترتبط الكتابة بالحالة النفسية والحركية للمتعلم.

والكتابة نشاط «مركب لإنتاج نصوص، ذات الطابع الفكري واللّساني معاً، يستدعي مهارات التفكير ومهارات لغوية»²، أي أنّها تستدعي مهارات لغوية ومن بينها القراءة فهي ترتبط بها باعتبارها من مهارات الإرسال فالكتابة مثل القراءة «نشاط اتصالي ينتمي للمهارات المكتوبة، وهي مع الكلام نشاط اتصالي ينتمي إلى المهارات الإنتاجية. وإذا كانت القراءة عملية يقوم الفرد فيها بفكّ الرموز **Decoding** وتحويل الرسالة من نص مطبوع

¹ محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، ص 139-140.

² المرجع نفسه، ص 264.

إلى خطاب شفوي، فإنّ الكتابة عملية يقوم الفرد فيها بتحويل الرموز من خطاب شفوي إلى نص مطبوع. إنّها تركيب للرموز **Encoding** بهدف توصيل رسالة إلى قارئ يبعد عن الكاتب مكانا وزمانا¹، ترتبط الكتابة بالقراءة كون القراءة تقوم بتحويل الرسالة الصوتية إلى نص مكتوب.

وتعدّ الكتابة من الإنتاج الكتابي «صناعة تعتمد على ممارسة المتعلّم الفعلية التي تتحقّق بإنتاج كتابي- فردي أو تعاوني- يستثمر فيه مكتسباته القبليّة بتوجيه من المعلّم وفق مراحل»²، وتتجسّد الكتابة في عملية التعليم أثناء ميدان الإنتاج الكتابي سواء يكون الإنتاج فرديا أم جماعيا، ويكون بتعبير وإنتاج المتعلّم نصوصا وخطابات كتابية حول موضوع ما بتوظيف موارده المعرفية التي اكتسبها خلال الموسم الدراسي، ولهذا عدّت الكتابة نشاطا مدرسيًا "يهدف إلى تعلّم تقنيات رسم الحروف ورسم الكلمات من جهة، وإلى تعلّم إنتاج نصوص ذات دلالة تحترم القواعد اللغوية المعيارية من جهة أخرى"³، ومنه يكتسب المتعلّم الرّسم الصحيح للحروف والكلمات والقدرة على إنتاج نصوص متنوّعة محترمة القواعد اللّغوية.

1-3-1- أهمية الكتابة: تكمن أهمية الكتابة فيما يلي⁴:

- فهي وسيلة من وسائل الاتّصال.
- وهي وسيلة للتعبير عمّا يدور في النّفس والباطن.
- وهي أداة مهمّة لبيان ما تمّ تحصيله من معلومات.

إنّ للكتابة أهميّة في حياة الإنسان، تعتبر من أهمّ مهارات التّواصل وعن طريقها يعبر المتعلّم عمّا يختلج في نفسه، ودليل على ما يتمّ تحصيله من معلومات.

1-3-2- أنواع الكتابة: غالبا ما نكتب من أجل هدف ما وخاصّة في العملية التّعليمية يكتب المتعلّم من أجل توظيف ما اكتسبه في الدرس التّعليمي، أو كأنّ ينتج قصّة أو يحرّر رسالة أو توظيف نمط ما... إلخ، ولهذا صنّفت الكتابة لعدّة أغراض منها⁵:

¹ رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية مستوياتها وتدرّس صعوباتها، ص 189.

² التّواة الوطنية لفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسّط: دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسّط، ص 15.

³ بدر الدين بن تريدي: قاموس التربية الحديثة، ص 264.

⁴ محمد رجب فضل الله: الاتّجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ص 120.

⁵ محمد فوزي أحمد بني ياسين: اللغة، خصائصها- مشكلاتها- قضاياها- نظرياتها- مهاراتها- مداخل تعليمها- تقييم تعلّمها، دار اليازوري، الأردن، ط1، 2011، ص 172.

- الكتابة الوظيفية، ومنها: الرسالة الرسمية والبرقية والدعوة والتقارير ومحاضر الاجتماعات وكتابة الاستدعاء.
- الكتابة الإبداعية، ومنها: الكتابة الإقناعية، والكتابة الوصفية.
- الكتابة الوظيفية الإبداعية، ومنها: مقدمات البحوث والتقارير.
- الكتابة الشرحية، ومنها كتابة المقال وكتابة الخاطرة. والكتابة السردية، ومنها: كتابة القصص والروايات.

تتنوع الكتابة بحسب الهدف الذي تكتب لأجله، فمنها الوظيفية وتختص بالوظيفة والرسائل الرسمية، والإبداعية كالكتابة الإقناعية والوصفية، والكتابة الشرحية التي تكون في الخواطر، والقصص والروايات وغيرها.

قسم الكتابة في عملية التعلم، إذ لا بدّ من المعلم أن يراعي عملية التدرّج فيها، ومنها¹:

- الكتابة الإخبارية.
- الكتابة التصنيفية.
- الكتابة التعبيرية.
- الكتابة الوصفية.
- الكتابة الإقناعية.
- الكتابة الإبداعية.

تتخذ الكتابة في عملية التعليم قوالب عديدة بحسب النمط الذي تنسج على منواله، فالنمط الوصفي ينتج الكتابة الوصفية، والنمط السردية ينتج الكتابة السردية، والنمط الحجاجي ينتج كتابة حجاجية، والنمط الحوارية ينتج الكتابة الحوارية، والنمط التفسيري ينتج الكتابة التفسيرية، والنمط التوجيهي ينتج كتابة نصّ يتضمّن التوجيهات والنصائح والإرشادات.

1-3-3- أهداف الكتابة:

الهدف الأساس من الكتابة هو «تكوين عادات الكتابة الصحيحة على المحاكاة والتكرار وطول التمرين وكثرته»²، وتمثّل أهداف الكتابة في ما يلي³:

¹ محمد فوزي أحمد بني ياسين: اللغة، خصائصها- مشكلاتها- قضاياها- نظرياتها- مهاراتها- مداخل تعليمها- تقييم تعلمها، ص172.

² زكريّا اسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، دط، 2005، ص151.

³ محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص218.

- تمكين المتعلمين من التعبير عما في نفوسهم بلغة سليمة وكتابة صحيحة.
- توسيع دائرة أفكار المتعلمين من خلال سماعهم أفكارا يطرحها الآخرون والمدرس ويدافعون عنها.
- زيادة الثروة اللغوية لدى المتعلمين.
- تعويد المتعلمين التفكير المنطقي وترتيب الأفكار وربطها ببعضها.
- تأهيل المتعلمين لمواجهة مواقف حياتية تتطلب الفصاحة وسلامة التعبير.
- تدريب المتعلمين على حسن تنظيم ما يكتبون.
- تنمية القدرة على ممارسة النقد والمناقشة.
- اطلاع المتعلمين على أفكار الآخرين واحترامها.
- تحفيز المتعلمين على المطالعة-نت الخارجية والاطلاع على أساليب التعبير المختلفة.
- تدريب المتعلمين على حسن الاستشهاد وسوق الأفكار والدفاع عنها.

وللكتابة أهمية هي الأخرى في مواقف الحياة المختلفة، فهي مكتملة للقراءة وخاصة في المراحل الأولى للمتعلّم أوّل ما يتعلّمه المتعلّم القراءة والكتابة، والتّمييز بين الحروف ورسمها كتابيا، كما تنمّي الذوق الفنّي للمتعلّم من خلال الاتّساق والانسجام في الكتابة.

1-4 القراءة:

أ- التأصيل اللغوي:

جاء مصطلح القراءة مشتق من الجذر اللغوي "قرأ" وقد ورد في "معجم الوسيط" «قَرَأَ الكِتَابَ - قَرَأَهُ، وقُرَأْنَا: تَتَبَعَ كَلِمَاتُهُ نَظْرًا وَنَطَقَ بِهَا. وَتَتَبَعَ كَلِمَاتُهُ وَلَمْ يَنْطِقْ بِهَا؛ وَسُمِّيَتْ حَدِيثًا بِالْقِرَاءَةِ الصَّامِتَةِ. وَالآيَةُ مِنَ الْقُرْآنِ: نَطَقَ بِاللَّفَاطِحِ عَنْ نَظَرٍ أَوْ حَفِظَ. فَهُوَ قَارِئٌ (ج) قُرَاءٌ و عليه السلام قِرَاءَةٌ: أبلغه إياه و- الشّيء قرءًا، وقُرَأْنَا: جَمَعُهُ وَضَمَّ بَعْضُهُ إِلَى بَعْضٍ»¹، والقراءة بمعناها اللغوي النظر إلى الكلمات وتتبعها وحتى وإن لم تنطق بها.

وقد ورد في معجم "أساس البلاغة" «قرأ: قرأت الكتاب واقتراته، وأقرأته غيري، وهو من قرأ الكتاب، وفلان قارئ وقرء، ناسك عابد، وهو من القراء»².

¹ مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، ص722.

² أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزّحشري: أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل عيون السّود، ص64.

ب- التحديد المفهومي:

فالقراءة من أهمّ المهارات اللغوية الرئيسية الأربع التي تهدف إلى «فهم واستيعاب النص المكتوب ونقده، وتسمح للمتعلّم بتسمية وتطوير مكتسباته وقدراته المعرفية، فهي أداة الدرس والتحصيل، وأسلوب من أساليب النشاط العقلي في حلّ المشكلات، وإصدار الأحكام، والتفكير الناقد الذي يفضي إلى فهم النصوص المكتوبة ب: الشرح، والتحليل، والتلخيص، وتفسير الأحداث الواردة فيها وذلك بتوظيف استراتيجيات مختلفة، انطلاقاً من النص الذي يمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كلّ المستويات اللغوية: المستوى الصوتي والمستوى المعجمي المستوى الصّري، والمستوى التركيبي، والمستوى الدلالي»¹، تعتبر القراءة من أهمّ مهارات التواصل اللغوي تستلزم مجموعة من العمليات لفهم النصّ واستيعابه كالشرح والتحليل، التلخيص، وتفسير الأحداث.

والقراءة من الناحية التداولية «وسيلة مُعينة للفرد في تكوين نفسه وحلّ المشاكل التي تواجهه في حياته، وأكثر من ذلك تؤهّله لأن يكون عنصراً فاعلاً في الإنتاج الفكري الإنساني»².

نظراً لأهمية القراءة في عملية التواصل تطرّق العديد إلى تعريفها، نجد منهم:

- يعرف "ديشان Deschamps" القراءة بقوله «القراءة أداة من أدوات اكتساب المعرفة والثقافة والاتّصال، بما أنتجه العقل البشري، وهي من وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي»³، فالقراءة حسب ديشان وسيلة تعبّر عن الحضارة والتطوّر والرقي.
- أمّا "جون جودمان John Goodman" فيصفها أنّها عملية «استقبال تنطوي على أربع مراحل أو عمليات هي: اختيار عيّات المادة المقروءة، ويسمّيها قودمان Sampling، والتثبت من الرموز المقروءة ويسمّيها Confirming، والتنبؤ بما يريده الكاتب، ويسمّيها قودمان Predicting، وأخيراً اختيار الفروض التي طرحها القارئ ويسمّيها قودمان Testing»⁴، وقد حدّدها جودمان بأنّها تمرّ على أربع مراحل (الاختيار، التثبت، التنبؤ، اختيار الفروض).

¹ النّواة الوطنية لمفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسط: دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، ص10.
² محمد قرادي: أهمية القراءة في المواد الدّراسية، مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية، العدد التاسع، ج1، ص224.
³ لطيفة هباشي: استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2008، ص12.
⁴ المرجع نفسه، ص188.

- تطرّق إلى تعريفها الدكتور سامي الوافي على أنّها «القراءة عملية فكرية عقلية يتفاعل معها القارئ، فيفهم ما يقرأ وينقده ويستخدمه في حلّ ما يواجهه من مشكلات، وينتفع بها في المواقف المختلفة، فالقراءة عملية يراد بها إيجاد الصّلة بين لغة الكلام والرموز والكتابة، ويفهم من هذا أنّ عناصر القراءة ثلاثة: المعنى الذهني، اللفظ الذي يؤدّيه، الرّمز المكتوب»¹، ويشير الدكتور سامي الوافي في تعريفه للقراءة بأنّها تعتمد على العقل والفكر، فيستخدمها المتعلّم في عملية التّقد والتّحليل، كما يوظّفها في حياته.
- أشار نبيل حافظ «أنّها عملية التعرّف على الرّموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكوّنت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية، ومثل هذه المعاني يسهم في تحديدها كلّ من الكاتب والقارئ معا»²، أمّا نبيل حافظ فيحصر القراءة في عملية معرفة الرّموز المكتوبة وإدراكها من طرف الكاتب والقارئ.
- عرّفها أنطوان صياح «عملية ذهنية معقّدة تفترض تضافر مجموعة من العمليّات البصريّة وعمليات فكّ الرّموز والدّخول في المعجم اللّغوي وتفسير الكلمات، بالإضافة إلى تحليل العلاقات النّحوية والمعنويّة التي تقيمها بين بعضها البعض الكلمات والجمل والنصّ بكليّته وصولاً إلى فهم المعنى»³، أمّا أنطوان صياح فقد اعتبرها عملية معقّدة تنتج عن عدّة عمليّات من حيث شرح الكلمة لغويا وتفسيرها والعلاقات النحوية والمعنوية للكلمة.
- وعرّفت كذلك أنّها «عملية تحريك العيون على ما هو مكتوب، لمعرفة المضمون، وهي أيضا إدراك للرّموز المكتوبة وطريقة النّطق بها، ثمّ استيعابها وترجمتها إلى أفكار، وفهم المادة المقروءة، ثمّ التّفاعل مع ما يقرأ، والاستجابة بما تمليه عليه الرّموز»⁴، ولا تقتصر عملية القراءة على اللّسان فقط، وإنّما تبدأ بقراءة بصريّة عن طريق إدراك الرّموز وترجمتها إلى حروف وكلمات.
- أمّا على المستوى الإجرائي فقد قدّمت الرّابطة القومية تعريفا إجرائيا للقراءة توضّح فيه طبيعة القراءة بأنّها ليست «مهارة آلية بسيطة، كما أنّها ليست أداة مدرسية ضعيفة، إنّها أساسا عملية ذهنية تأمّلية، وينبغي أن تبني كتنظيم مركّب يتكوّن من أنماط ذات عمليات عليا، إنّها نشاط ينبغي أن يحتوي على كلّ أنماط التّفكير

¹ سامي الوافي: تعليمية ميدان فهم المكتوب في ظل المقاربة بالكفاءات، ص95.

² سليمان عبد الواحد إبراهيم: صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، ص95.

³ أنطوان صياح وآخرون: تعلّمية اللغة العربية، ص55.

⁴ سليمان عبد الواحد إبراهيم: صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، ص96.

والتقويم، والحكم، والتحليل والتعليل، وحلّ المشكلات»¹، وأضاف تعريف الرابطة القومية للقراءة لا بدّ أن تحتوي على التفكير، التقويم، الحكم والتحليل والتعليل.

● فالقراءة عبارة عن نشاط «تتصل العين فيه بصفحة مطبوعة، تشتمل على رموز لغوية معينة يستهدف الكاتب منها توصيل رسالة القارئ، وعلى القارئ أن يفكّ هذه الرموز، ويحيل الرسالة من شكل مطبوع إلى خطاب خاص له. ولا يقف الأمر عند فكّ الرموز وفهم دلالاتها، وإنما يتعدّى هذا إلى محاولة إدراك ما وراء هذه الرموز، والقراءة بذلك عملية عقلية يستخدم الإنسان فيها عقله وخبراته السابقة في فهم وإدراك مغزى الرسالة التي تنتقل إليه»²، وتهدف القراءة إلى إيصال رسالة للقارئ لفكّ رموزها وتحويلها إلى رموز مطبوعة ومحاولة فهمها وإدراكها.

اتفقت أغلبية التعاريف على أنّ القراءة إدراك للرموز المكتوبة وفهم معانيها واستيعابها والربط بينها، تعتمد على العقل والفكر، عن طريق الاستنتاج والتقد.

1-4-1 أنواعها: تنقسم القراءة من حيث الأداء إلى قسمين:

1-1-4-1 القراءة الصامتة:

هذا النوع من القراءة يعتمد على العين المبصرة، وفيه يتمّ ترجمة أفكار القارئ وقدرته على الاستيعاب والتحليل، وتعرف القراءة الصامتة بأنّها «قراءة بالعينين، ليس فيها صوت ولا همس، ولا تحريك للشففتين، وتستخدم في جميع مراحل التعليم، بنسب متفاوتة»³.

تقوم القراءة الصامتة بـ «ترجمة الرموز المكتوبة إلى ألفاظ مفهومة من دون نطقها، أي أنّها قراءة خالية من الصوت، وتحريك الشفاه والهمس وهي قراءة ما يقع تحت مساحة البصر في آن واحد، وهي في ضوء المفهوم تؤكّد فهم المعنى والسّعة في القراءة، وترفض استخدام النطق بالكلمات والجمل، وإنّ تحقيق الفهم والاستيعاب، والسّعة في القراءة لا يتأتّى بشكل مرض من القراءة الجهرية»⁴، ومن خلال القراءة الصامتة نفهم مانقرأ دون أن نطق الأصوات، أو نحرك الشففتين وتركز على الفهم والسّعة في القراءة.

¹ المرجع نفسه، ص 187.

² رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية مستوياتها وتدرّس صعوباتها، ص 187.

³ سامي الوافي: تعليمية ميدان فهم المكتوب في ظل المقاربة بالكفاءات، ص 97.

⁴ محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 246-247.

كما تعمل هذه القراءة على «استقبال للرموز المطبوعة، وإدراك معانيها في حدود خبرات القارئ وحسب تفاعلاته مع المادة القرائية الجديدة، واكتساب خبرات وسلوكيات وفقاً لما فهمه منها»¹، فالقراءة حسب محمد فضل قائمة على تفاعل القارئ مع المادة القرائية عن طريق استقبال الرموز، وإدراك المعاني. فهي «عملية فكرية يجري خلالها حل الرموز المكتوبة وفهم معانيها، ولا يكون للصوت دخل فيها»².

في هذا الصنف من القراءة «يحصل القارئ بما على المعاني والأفكار من خلال انتقال العين فوق الكلمات والجمل دون الاستعانة بعنصر الصوت أي أنّ البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في هذه القراءة ولذلك تسمى القراءة البصرية؛ فهي تُعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام، وتوجيه كل اهتمامه إلى فهم ما يُقرأ»³، تركّز هذه القراءة على حاسة البصر مع إعمال العقل بتركيز ولذلك أُطلق عليها القراءة البصرية.

1-4-1-2 ميزات القراءة الصامتة: وتتميّز القراءة الصامتة بميزات تميّزها عن غيرها، كونها المرحلة الأولى في الحياة وتتميّز بـ:⁴

- 1- إنّها الأكثر استعمالاً في الحياة اليومية.
- 2- إنّ بعض المواقف تستدعي أن يقرأ الفرد ما يريد قراءته صامتة عندما يكون بين جمع من الناس أو في المكتبة العامة ممّا يستدعي عدم التشويش على الآخرين.
- 3- إنّ الذهن فيها ينصرف إلى المعاني والأفكار، وتحليلها واستيعابها.
- 4- إنّها توفر إنتاجية عالية قياساً بالجهريّة، خاصة عندما نطبّق ما ورد في مفهومها، وهو قراءة كل ما يقع تحت مساحة البصر في آن واحد؛ أي أنّ القراءة فيها لا تسير من خلال الحروف والكلمات إنّما تستند إلى إدراك الكلّ من خلال النظرة الواحدة، وبهذا يستطيع الفرد بموجبه أن يحقّق حصيلة مقروءة تزيد على ما يحقّقه في القراءة الجهريّة.
- 5- إنّها غير مجهدّة للقارئ.
- 6- إنّ المعاني التي يلتقطها القارئ في الصامتة أدعى للثبات في الذهن من تلك التي يلتقطها في القراءة الجهريّة.

¹ محمد رجب فضل الله: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ص71.

² شاهر أبو شريخ: استراتيجيات التدريس، المعتر للنشر والتوزيع، دط، دت، ص40-41.

³ النواة الوطنية لمفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسّط: دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسّط، ص10.

⁴ محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص246-247.

تتميز القراءة الصّامتة عن غيرها بخصائص، أمّا متداولة بين جميع النّاس وفي مواقف الحياة المختلفة كالمطالعة مثلاً ممّا تؤدّي إلى الفهم والاستيعاب وتوفير الجهد والوقت، كما أنّ حسب التجارب السابقة القراءة الصّامتة أكثر احتفاظاً بالأفكار في الذهن من القراءة الجهرية.

وتهدف القراءة الصّامتة إلى¹:

- إكساب المتعلّم المعرفة اللّغوية.
- تعويده السّرعة في القراءة والفهم.
- تنشيط خيال المتعلّم وتغذيته.
- تنمية دقّة الملاحظة عند المتعلّم.
- تعويد المتعلّم على تركيز الانتباه مدّة طويلة.

وعليه فالقراءة الصّامتة تدفع بالمتعلّم إلى إكساب ميزات عديدة كالسّرعة والفهم، وتغذيته بالمعرفة اللغوية، ودقّة الملاحظة والتركيز والانتباه.

1-4-3-1 القراءة الجهرية:

تختلف القراءة الجهرية عن القراءة الصّامتة في كونها عملية «ترجمة الرّموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة مفهومة من القارئ بطريقة يراعى فيها صحّة النّطق، وقواعد اللّغة، والتعبير الصوتي عن المعاني، ولها مواقف كثيرة تستعمل فيها في الحياة اليومية من بينها:

- 1- قراءة دروس المطالعة والنصوص.
- 2- قراءة الأخبار والصحف.
- 3- قراءة التعليمات والقوانين على جمع من النّاس بقصد توجيههم².

تعتمد هذه القراءة على الصوت المسموع وهي التي «تتمّ بصوت عال يسمعه الآخرون، وتتطلّب جهداً إذ لا بدّ للقارئ من أن يستخدم عينه ولسانه وشفثيه³، وتتميّز عن القراءة السابقة في «النّطق بلا خفاء؛ كما

¹ التّواة الوطنية لمفتّشي اللغة العربية للتّعليم المتوسّط: دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسّط، ص10.

² محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص248.

³ سامي الوافي: تعليمية ميدان فهم المكتوب في ظل المقاربة بالكفاءات، ص98.

يعني الإفصاح في القول فالقارئ ينطق من خلالها بالمفردات، والجمل المكتوبة، صحيحة في مخارجها، مضبوطة في حركاتها، مسموعة في أدائها، معبرة عن المعاني التي تضمّنتها»¹.

إذا كانت القراءة الصامتة تعتمد على البصر دون تحريك الشّفاة، فإنّ القراءة الجهريّة تقوم بتحويل تلك الحروف والكلمات إلى ألفاظ منطوقة جهرا مع تحريك الشّفاة، ومراعاة النّطق الصّحيح والقواعد اللّغوية.

فالقراءة الجهرية «تقوم بتحويل الحروف والألفاظ من رموز صامتة إلى أصوات منطوقة معبرة»²، وتكون هذه القراءة آلية فبمجرّد رؤية الحروف والكلمات يتمّ تحويلها مباشرة إلى ألفاظ منطوقة بالاعتماد على العين، الذهن، والبصر.

بناء على ذلك فالقراءة الجهريّة مغايرة تماما للصّامتة؛ لأنّها تعتبر أشدّ تعقيدا منها وتكون مقروءة بالصّوت بمعنى جهرا، والإفصاح عن الحروف والكلمات والتّعبير عنها بدلالات مختلفة.

وتهدف القراءة الجهريّة إلى³:

- تدريب المتعلّم على جودة النّطق بضبط مخارج الحروف.
 - تعويده صحّة الأداء بمراعاة علامات التّقييم، ومحاولة تصوير الحالات الانفعاليّة المختلفة من تعجّب، أو استفهام (التّنغيم).
 - تعويد المتعلّم السّرعة المناسبة في القراءة.
 - إكسابه الشّجاعة الأدبيّة وتنميّة قدراته على مواجهة الجمهور.
- تعمل القراءة الجهرية على اكتساب المتعلّم النّطق الصّحيح للكلمات وفقا لمخارج الحروف، ومراعاة علامات الوقف مع التّفاعل مع الجمل التي تتطلب الاستفهام أو التعجّب، صف إلى ذلك تكسبه قدرة المواجهة.

1-4-1-4 ميزات القراءة الجهرية:

للقراءة الجهرية ما يميّزها في تحقيق بعض الأهداف ومن ذلك⁴:

- 1- التدريب على صحّة النّطق.
- 2- التدريب على وضع النحو واللّغة موضع التطبيق.

¹ سامي الوافي: تعليمية ميدان فهم المكتوب في ظل المقاربة بالكفاءات، ص99.

² عبد الرزاق حسين: مهارات الاتصال اللغوي، ص119.

³ النّواة الوطنية لمفتّشي اللغة العربية للتّعليم المتوسّط: دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسّط، ص11.

⁴ محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص248.

3- تدرب المتعلم على مواجهة الخجل والتخلص منه، وتنمي عنده الجرأة.

4- تمكن المدرس من اكتشاف عيوب النطق والقصور لدى الطلبة.

5- تدرّب المتعلم على حسن الإلقاء، والتعبير الصوتي عن المعاني.

6- تدرّب المتعلم على كيفية التعامل مع علامات التقييم.

تختلف ميزات القراءة الجهرية عن الصّامتة كونها بعد تعويد المتعلم على القراءة الصحيحة والسّليمة من مختلف النّصوص التي صادفته في عملية التّعليم، تجعله يتدرّب على القراءة الإعرابيّة لقواعد اللّغة، واكتشاف أخطاء النّطق لدى الآخرين والوقوف عند علامات الوقف وتوظيفها توظيفًا سليمًا.

1-4-1-5 مهارات القراءة الجهرية:¹

ومن أبرز مهارات القراءة الجهرية نجد منها:

- نطق الأصوات نطقًا صحيحًا.
- نطق الكلمات نطقًا صحيحًا ومضبوطًا بالشكل.
- نطق الحركات القصيرة والطويلة.
- القراءة في جمل تامّة.
- البعد عن القراءة المتقطّعة.
- تنويع الصّوت حسب الأساليب المختلفة، كالاستفهام والنّداء والتعجب وغيرها.
- استخدام الإشارات باليدين والرأس تعبيرًا عن المعاني والانفعالات.

تعتمد القراءة الجهرية على مهارات متعدّدة منها النطق الصحيح والسّليم للأصوات، والكلمات والجمل وأن تكون القراءة غير متقطّعة، مع التّفاعل عن طريق الاستعانة بالإشارات والتّلميحات أو التّنغيم وتغيّر نبرة الصّوت.

1-4-1-6 أنواع القراءة من حيث الغرض:²

❖ **القراءة السريعة العاجلة:** هي القراءة التي يقصد منها القارئ البحث عن شيء بشكل عاجل (التصفّح السريع)... وتفيد في البحث عن المصطلحات، والكلمات المفتاحية، والشواهد أو الكشف عن معاني المفردات من المعاجم.

¹ محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 100-101.

² النّواة الوطنية لمفتّشي اللغة العربية للتّعليم المتوسّط: دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسّط، ص 11.

❖ **قراءة لتكوين الفهم العام:** هي أكثر دقة من القراءة السريعة تُستعمل في قراءة التقارير، واستيعاب الحقائق وتفيد في الاستدكار، واستخلاص الأفكار.

❖ **القراءة التحصيلية:** يقصد بها الفهم والإلمام، ويُشترط فيها التريث، والتأني لفهم ما يُقرأ إجمالاً وتفصيلاً. وتُستعمل في استدكار الدروس لتثبيت المعلومات والحقائق في الأذهان، واستخلاص الأفكار من المكتوب وعقد موازنة بين المعلومات، وكتابة الملاحظات.

❖ **القراءة النقدية التحليلية:** هي القراءة المتأنية التي تُؤلّد لدى المتعلّم نظرة نقدية واعية، يستطيع من خلالها الحكم على الأشياء، بتوظيف الموازنة والربط والاستنتاج، مثل نقد قصّة أدبية، أو قصيدة شعرية.

تنقسم القراءة إلى أنواع من حيث الغرض والهدف الذي تسعى إليه، فهناك القراءة التي تعتمد على السرعة الفائقة وتختصّ بالمصطلحات والكلمات المفتاحية، ومنها القراءة التي تعتمد على استخلاص الأفكار واستنتاج الفكرة العامة، كما توجد القراءة التي تتم بتأنّ وتريث كاسترجاع المكتسبات القبلية أو قيام المعلم بـ **التغذية الراجعة** و **العصف الذهني Brain Storming** للمتعلم، يقوم فيها باستدكار الدروس السابقة، إضافة إلى القراءة النقدية التي تتطلب القراءة الناقدة الإنصاف في الحكم، وردّ الحجّة بالحجّة والرأي العلمي بالرأي العلمي وإلى تحليل أسباب الرفض أو القبول بعيداً عن العشوائية.

1-4-1-7 أسس تعلّم القراءة: هناك ثلاثة أسس رئيسية لتعليم مبادئ القراءة، يرتبط بعضها ببعض، ولا يتحقّق وجودها إلا وهي مجتمعة، وهي كالتالي¹:

أ- الطفل المتعلّم، وما لديه من قابليات، ومؤهلات جسمية ونفسية.

ب- المعلم وما يمتلكه من خبرة علمية، وموهبة فنية، فهو بمثابة وسيط بين الطفل، وبين مادّة القراءة.

ج- المادّة الدراسية: لا يتحقّق تعليم القراءة، إلا من خلال اجتماع المتعلّم والمعلّم مع بعض، وذلك للتبادل والاستجابة في المادّة العلمية.

* عملية استرجاع نفس معلومات الطلاب التي سبق أن اكتسبها وذلك عن طريق أسئلة تقود إلى ذلك. وتقوم على أساس التعرف على الصعوبات التي تواجه المعلم ومحاولة التغلب عليها والتعرف على نقاط القوة وتعزيزها ونقاط الضعف وتلافيها (سهام مرداد، معجم مصطلحات التربية، ص11).

** عبارة العصف الذهني هي ترجمة للفظ الإنجليزي (brainstorming)، وقد تُترجم أيضاً بعبارات أخرى كتحريك الفكر، أو التداعي الحرّ للأفكار، أو إثارة الذهن، أو الزوينة الذهنية للإشارة إلى وضعية مشكلة تتطلب حلاً، ممّا يجعل الذهن في حالة شبيهة بالزوينة أو الفوران نظراً لتعدّد الحلول وتعارضها، والأمر يقضي هنا قبُولها كآلية دون نقد أو تقييم (سهام مرداد، معجم مصطلحات التربية والتعليم، ص16).

¹ سامي الوافي: تعليمية ميدان فهم المكتوب في ظلّ المقاربة بالكفاءات، ص77.

ولتعلّم القراءة لا بدّ من أسس وركائز تتكئ عليها، فلا بدّ أن تتوقّر لدى المتعلّم الاستعداد وقابليّة التعلّم ويكون مؤهّلاً جسمياً ونفسياً، والدّور الثاني يقع على المتعلّم وامتلاكه الخبرة الكافية لتعليم القراءة، وأخيراً المادّة المعرفيّة التي تكون وسيطاً بين المتعلّم والمتعلّم لكي تتحقّق عمليّة القراءة.

1-4-1-8 أهداف القراءة: للقراءة أهداف تسعى إلى ترسيخها في ذهن المتعلّم وتمثل في¹:

● القراءة باب العلم وبوّابه، وطريقته ووسيلته الأساسية.

● اكتساب الخبرات، وتطوير الذات.

● صقل الشخصية، وتربيتها وترسيخ القيم والفضائل لديها.

● إكساب القدرة على البحث، والتعمّق في العلوم.

تعتبر القراءة البوّابة التي تلج بها إلى المعرفة والعلم، كما تجعلك تكتسب الخبرات وتطوّر الذات، وكلّما قرأت أكثر تمكّنت من تنمية الثروة اللغوية والإبحار في العلوم.

وقد حدّد أحمد طعيمة أهداف تعليم القراءة، وتمثل فيما يلي²:

● إنّ القراءة هي أولى المهارات الثلاث التي يجتمع المجتمع الإنساني على حق الفرد في تعلّمها.

● إنّ التربية المستمرة والتعلّم مدى الحياة، والتعلم الذاتي شعارات لا تتحقق في حياة الإنسان إلا إذا كان قادراً على القراءة، إنّها أنشطة تعتمد على كمية ونوع ما يقرؤه.

● إنّ المجتمع الإنساني المعاصر مجتمع متعلّم، يصعب تصوّر عمل مهاري فيه لا يتطلب القراءة، إنّ الإنسان محاط بكثير من أوجه النشاط التي تستلزم القراءة، حتى يحقق ما يريد، وحتى يتكيّف مع المجتمع ويؤدي وظيفته.

● إنّ القراءة هي المهارة التي يستطيع الطالب من خلالها أن يتعرف على أنماط الثقافة العربية وملاحظها.

● يحقق بها الطالب قدراً من الاستمتاع وقضاء وقت الفراغ بما هو أجدى.

¹ عبد الرزاق حسين: مهارات الاتصال اللغوي، ص 115.

² ماهر شعبان عبد الباري: استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العلمية، ص 85-86.

وحسب أحمد طعيمة القراءة هي المهارة التي ينميها الطالب وحده بعد أن يترك المعهد العلمي الذي تعلّم فيه، ولبّ القراءة ليس مجرد القراءة فقط، وإنما نوعيّة القراءة التي يقرأها وتفيده في حياته التي يطلّ منها عبر العالم الخارجي.

كما يمكن الإشارة إلى أنّ للقراءة أهداف عديدة لا يمكن حصرها، ويمكن تقسيمها عبر مستويات منها:

على مستوى القراءة الصّامتة:

يسعى المنهاج إلى أن يكون قادراً على¹:

- 1- أن يقرأ النص قراءة صامتة واعية.
- 2- أن يكتشف فكرة النص العامة ويصوغها.
- 3- أن يحلّل النص إلى وحداته الفكرية ويصوغ الأفكار الأساسية.
- 4- أن يصنف أفكار النص ويصوغ الفكرة الرئيسية.
- 5- أن يلخّص النص بصوغ جديد من إنشائه مشافهة وكتابة.
- 6- أن يستخلص المغزى من النص ويصوغه.
- 7- أن يصدر أحكاماً حول النص مبدئياً رأيته في المضمون.

تهدف القراءة على مستوى المنهاج في العملية التعليمية، أن يكون المتعلّم في نهاية السّنة الدراسيّة قادراً على اكتساب القراءة الصّامتة واستنباط الفكرة العامّة من خلال الفهم العامّ للنصّ، واستخراج الأفكار الأساسية للنصّ المقروء، وإعادة صياغتها بأسلوبه الخاص واستخلاص المغزى العام من النصّ، وفي الأخير بيدي رأيه الخاص من النصّ أو من موقف الكاتب؛ أي من مستوى أدنى إلى مستوى أعلى (من الاستخراج والاستنتاج إلى التركيب والتقويم).

على مستوى الأداء الجهري يكون المتعلّم قادراً على²:

¹ مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للطباعة المدرسية، 2013، ص12.

² سامي الوافي: تعليمية ميدان فهم المكتوب في ظل المقاربة بالكفاءات، ص102-103-104.

أ- أن يكتسب فنيات الوقف ويمارسها.

ب- أن يسترسل في القراءة الجهرية محترماً علامات الوقف وكيفياته.

أما على مستوى الأداء الجهري فيجب على المتعلم أن يطبق فنيات كأن يقف عند علامات الوقف، وتكون قراءته جهريّة و مسترسلة وسليمة.

على مستوى الأداء المعنوي والأدبي يكون المتعلم قادراً على:¹

أ- أن يقرأ قراءة معبّرة بحيث يمثل المعاني في الجمل حسب الأساليب البلاغية الواردة.

ب- أن يقرأ قراءة مؤثّرة حسب الشكل التعبيري للنص المقروء.

ج- أن يكتسب المهارات القرائية المناسبة للشكل التعبيري كالتقصّة والحوار والسرد... إلخ.

وفيما يخصّ مستوى الأداء المعنوي والأدبي فيكون المتعلم لا يتقن القراءة فقط وإنما يجيد القراءة المعبّرة ويتفاعل مع الجمل الانفعالية من استفهام وتعجب...، وتكون القراءة المعبّرة خاصة في النصوص الأدبيّة كالشعر مثلاً يتطلّب الانفعال وجودة الأداء أثناء القراءة التي تؤدي إلى إعطاء نغمة موسيقية تطرب بها السامع والقارئ، إضافة إلى اكتساب مهارات قرائية مناسبة حسب الجنس الأدبي للنص.

2- تعليمية ميدان فهم المكتوب:

2-1- ميدان فهم المكتوب: ظهر هذا المصطلح مع مناهج الجيل الثاني ضمن الإصلاحات الجديدة ويقصد به «عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركّبات (الفهم، إعادة البناء، واستعمال المعلومات، وتقييم النص)، ويعتبر أهمّ وسيلة يكتسب المتعلمون من خلالها المعرفة ويقفون على الموروث الثقافي والحضاري، وتدفعهم لأن يكونوا إيجابيين في تفاعلهم مع النص ومحاورته لتوسيع دائرة خبراتهم وإثراء تفكيرهم وتنمية المتعة وحبّ الاستطلاع عندهم»²، يربط ميدان فهم المكتوب المتعلم بعاداته وتقاليده من خلال تفاعله مع النص المقروء، ممّا يوسّع دائرة المعارف لديه.

¹ سامي الوافي: تعليمية ميدان فهم المكتوب في ظل المقاربة بالكفاءات، ص103-104

² الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية: مرحلة التعليم المتوسط، ص4.

وهو الميدان الذي «تستهدف كفاءته الختامية قراءة النصوص المكتوبة وفهمها وتحليلها واستثمارها، ويتناول الوضعية التعليمية الجزئية الأسبوعية، بحجم ساعي ساعتين اثنتين في الأسبوع، ويشمل حصتين متواليتين تتمحوران حول النص المكتوب؛ الأولى منهما لقراءة النص قراءة مشروحة ودراسته دراسة أدبية، والحصّة الثانية لاستثمار النصّ في مجال قواعد اللّغة»¹، يشمل هذا الميدان نشاطين (قراءة ودراسة نص أدبي، ظواهر لغوية)، ويقتصر على قراءة نصوص متنوّعة وفهمها وتحليلها واستثمارها في نشاط الظواهر اللّغوية عن طريق المقاربة النصّية وكذا نشاط دراسة النصّ الأدبي.

ويهدف ميدان فهم المكتوب إلى «إكساب المتعلّم المهارات القرائية والفهم والمناقشة، فمن خلال النصوص المكتوبة يثري رصيده اللّغوي ويحقّق أهدافا تعليمية (لغوية- معرفية- فكرية- سلوكية..). ويُعجّل فكره في مناقشة بنائه الفكري وتعتبر النصوص المكتوبة حقولا خصبة للدراسة الأدبية فمن خلالها يتمّ تناول الظواهر النحوية والصّرفية والإملائية، وتغرس فيه قيم متنوّعة»².

تنقسم حصّة فهم المكتوب إلى حصّتين، الحصّة الأولى: (حصّة قراءة ودراسة النص ويتمّ فيها قراءة نص مكتوب مشفوع بأسئلة حول فهم النص لاستخراج الفكرة العامّة وأفكاره الأساسية ثمّ دراسة النصّ فنياً)، والحصّة الثانية (بالتعرّف على نشاط الظواهر اللّغوية واستنباط أحكام القاعدة المدروسة)؛ بمعنى عن طريق حصّة فهم المكتوب يتعرف المتعلّم على نصوص متنوّعة المواضيع تنمّي ثروته اللّغوية، وتكسبه كيفية مناقشة وفهم النص من حيث البناء الفكري، واستنتاج نمط النصّ من حيث الطّريقة التي عُولج بها الموضوع، ودراسته أدبيّاً وفنياً، وتُستثمر هذه النصوص في حصّة الظواهر اللّغوية عن طريق المقاربة النصّية لاكتشاف الظاهرة المدروسة والوصول إلى استنتاجات وأحكام عامّة. وقد جاء نشاط فهم المكتوب في كتاب السنة الرابعة متوسط على لسان المتعلّم بصيغة "أفهم ماقرأ وأناقش".

2-2- إستراتيجية فهم المكتوب:

يتكوّن ميدان فهم المكتوب من القراءة وظواهر اللغة، وتستلزم استراتيجية فهم المكتوب أن تكون القراءة معبّرة ومسترسلة ومضببوطة، ومن ثمّ استنباط القواعد اللّغوية، النحوية والصّرفية، وبعد قراءة النصّ المقروء تتمّ عملية الفهم والتّحليل واستخلاص القيم المستفادة منه. وتقوم هذه الاستراتيجية عبر مراحل:

¹ ميلود غرمول: دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، دط، ص44.

² سراب بن الصيد بوري، وفاء حلفاية داود: دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص6.

أ- قبل القراءة: لابد من البدء «بوضعية انطلاق جذابة، كقصّة قصيرة تستميل القارئ، واستغلال الصوّر المتصدّرة صفحة فهم المكتوب، للتعليق عليها (قراءة استباقية)، ومناقشة عنوان النص، والتعريف بصاحب النص، ويمكن أن يطلب من المتعلّمين قراءة النص، وتحضير أعمال إثراء الرّصيد اللّغوي»¹، إذن كلّ درس تعليمي لا بدّ له من وضعية ابتدائية انطلاقيّة وتكون في بداية الدّرس مشوّقة تجذب القارئ، وتختار الوضعية الانطلاقيّة من طرف المعلّم كتذكير بدرس سابق أو الانطلاق من صورة موجودة في الكتاب المدرسي، أو وضعية مشكلة مستقاة من واقع المتعلّم وبيئته.

ب- أثناء القراءة: لا بدّ فيها أن يتمّ «تعويد أبنائنا على القراءة الصّامتة، دون تحريك الشفّتين، وتحديد الكلمات والعبارات المفتاحية، لفهم النص والقراءة الاستماعية، بالاستماع لقراءة الأستاذ التّمودجية، ومناقشة النص (فيما يتعلّق بإثراء الرّصيد اللّغوي)، ومناقشة أفكار النص وفهم مضمونه، وتعويد القارئ على التّصوّر الذهني لكلّ فقرة من النصّ على حدة، وتذوّق النص، باكتشاف الصوّر البيانية، واستخلاص القيم، والمواقف، وتحليل نمط النص، وبيان مؤشّراته، واكتشاف مظاهر الاتّساق والانسجام، والربط بين النص والخبرات السّابقة (إدماج التعلّيمات)»²، ويتمّ في هذه المرحلة القراءة الصامتة لاستخلاص الفكرة العامّة للنص المقروء من خلال الفهم العامّ للنص واستيعابه، ثمّ استخراج أفكار النص الرئيسيّة بعد تقسيم النص وتحديد الفقرات ثمّ تأتي مرحلة دراسة النص وتذوّقه فنّيًا.

ج- بعد القراءة: تعدّ هذه المرحلة الأخيرة ففيها «يحصّل في هذه المرحلة طرح الأسئلة، مع مراعاة تعدّد المستويات، التي تجعل القارئ يرتقي بمستوى قراءته، ويتعمّق أكثر، متوقّعا سؤاله عن: تفاصيل ومغزى، وجماليات النص، وعن مواضيع مرتبطة بالنص، ورسم خريطة معرفية، لتحديد أفكار النص ومخاوره، وتحفيز القارئ للتحدّث عن النص بحريّة، مع تحفيزه للارتقاء في تعبيراته اللّغوية، واستخدام مفردات متنوّعة وغنيّة، والتّدريب على التّليخيص، والربط بين الأفكار والمعنى الضّمّني، وجماليات النص ورأي الكاتب، فهذا يعدّ أفضل أساليب تقويم فهم المكتوب، عن طريق الخرائط الذهنية، أو المفاهيميّة، أو الدلالية»³، وينتقل المتعلّم في هذه المرحلة إلى مستوى

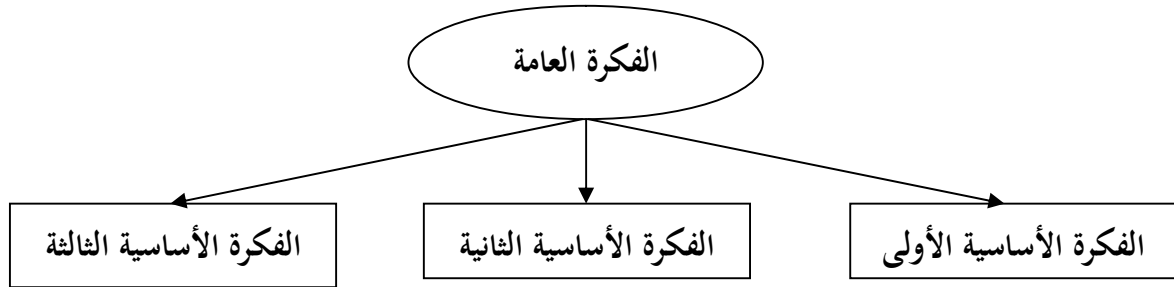
¹ حمزة نايلي دواودة: تعليمية ميدان فهم المكتوب في ظلّ مناهج الجيل الثاني أثناء مرحلة التعليم المتوسط، مجلة آفاق علمية، المجلد 12، العدد 5، 2020، ص 376.

² المرجع نفسه، ص 376.

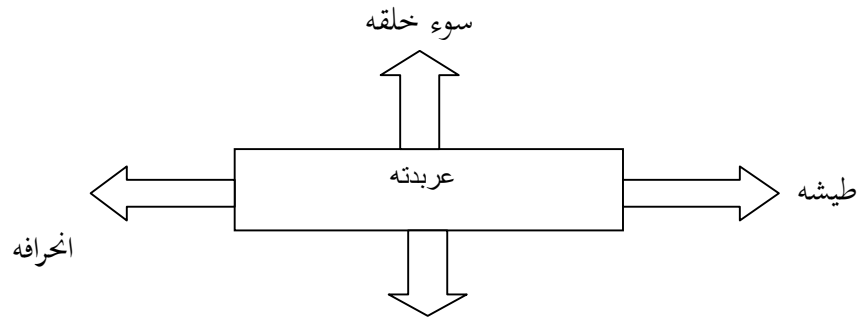
* الخرائط الذهنية وسيلة تعبيرية عن وجهة النظر الشّخصية بشأن العالم الخاص بالأفكار والمخطّطات بدلا من الاقتصار على الكلمات فقط، حيث تستخدم الفروع والصور والألوان في التعبير عن الفكرة. (ينظر، المفتشية العامّة للتّعليم العالي، دليل الإستراتيجيات النّشطة، دط، 2018، ص 8).

³ حمزة نايلي دواودة: تعليمية ميدان فهم المكتوب في ظلّ مناهج الجيل الثاني أثناء مرحلة التعليم المتوسط، ص 376.

أعلى كمنافشة رأي الكاتب بالحجة أو إبداء رأيه الخاص في النص المقروء، أو يقوم بتحويل أفكار النص إلى خرائط ذهنية أو مفاهيمية مثلا أو كشرح مفردة محورية في النص حسب سياقها المختلفة. وتمثل ذلك في:



شكل رقم (7): يوضح الخريطة الذهنية لأفكار النص



طلق إبراهيم زوجته بسبب عربده

شكل رقم (8): يوضح الخريطة الذهنية للسياقات المتعددة لكلمة "عربده".

وعليه فهذه الاستراتيجية تمرّ بعدة عدّة مراحل: أثناء عملية القراءة، والتي تبدأ بوضعية انطلاق، وتتمّ عن طريق مطالبة المتعلّم بقراءة النص ومناقشته، والثانية تمثل مرحلة القراءة الصّامتة وتتمّ دون تحريك الشفتين بالاستماع للقراءة التّمودجية من طرف الأستاذ، مع إثراء الرصيد اللّغوي، أمّا المرحلة الثالثة والأخيرة فتكون بعد تقسيم النص لفقرات مرفقة بطرح الأسئلة لاستخلاص الأفكار الجزئية، ثمّ تقييم المتعلّم للنص المقروء وإبداء رأيه الخاصّ فيه واستخلاص العبر والقيم المستفادة.

3- تجليات ميدان فهم المكتوب في القراءة والفهم القرائي:¹

ميدان فهم المكتوب			
دراسة النص	قواعد اللغة	القراءة المشروحة	
- القراءة الصامتة - القراءة الجهرية	يمكن اعتماد إحدى القراءتين الجهرية أو الصامتة	القراءة الصامتة القراءة الجهرية	نوع القراءة
قراءة لتكوين الفهم العام القراءة النقدية التحليلية	القراءة التحصيلية	قراءة لتكوين الفهم العام	
كلّ مستويات الفهم القرائي	الفهم الاستنتاجي	الفهم الحرفي الفهم الاستنتاجي	مستوى الفهم القرائي
الصوتي/المعجمي/الدلالي	التركيبية/الصرفية	الصرفي/المعجمي/الدلالي	مستويات تناول النص

جدول رقم (1): يوضح أنواع القراءة والفهم القرائي في ميدان فهم المكتوب

ويتبين من الجدول المرفق ميدان فهم المكتوب والأنشطة التي يتضمنها ونوع القراءة ومستوى الفهم القرائي الذي قد أشرنا إليه سابقاً، ويتم تناول ميدان فهم المكتوب كالتالي:

- **القراءة المشروحة:** وتناول النص المقروء بالاعتماد على القراءتين الصامتة والجهرية لتحقيق الفهم العام للنص، ويكون الفهم فيها حرفي واستنتاجي، ويتم تناول نص القراءة على مستوى الصوتي (قراءة جهرية)، والمعجمي الدلالي (شرح المفردات الصعبة).

- **قواعد اللغة:** ويعتمد هذا النشاط على إحدى القراءتين (القراءة الجهرية) في قراءة الأمثلة، واستنتاج القاعدة الجزئية فالكليّة، وتكون هنا القراءة تحصيلية، ويتم تناول الأمثلة على المستوى التركيبي (الجمل والعبارات) والصرفي (الأوزان).

¹ التّواة الوطنية لمفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسّط: دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسّط، ص 14.

- دراسة النص: وتتركز فيها على القراءتين وهنا تأتي مرحلة الحكم على النصّ ونقده بعد مرحلة التحليل، ويتمّ تناول كلّ المستويات (الفهم القرائي ومستويات تحليل النصّ).

4- كيفية سير مهارة فهم المكتوب في كتاب اللغة العربية الرابعة متوسط:

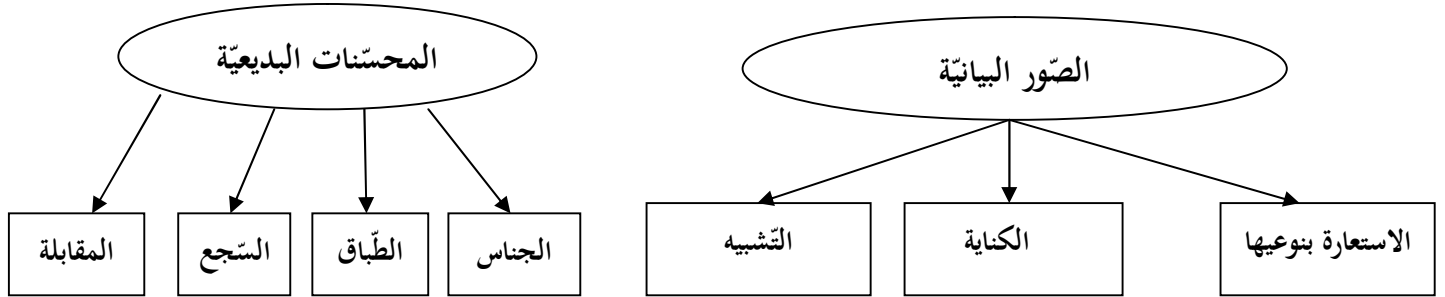
ويقوم الأستاذ بعدّة مراحل في حصة القراءة المشروحة وهي:¹

1. يحرص على ربط الحصة بالتي قبلها.
2. يستهلّ تنشيط الحصة بناء على تقديم النص، أو استئناسا به.
3. قراءة النص بمختلف أنواع القراءة حسب ما يراه الأستاذ مناسبا.
4. إدارة النقاش على ضوء الأسئلة التي في فقرة "أفهم وأناقش" بهدف فهم النص.
5. الحرص على إثراء الرصيد اللغوي بواسطة الشرح اللغوي الموجود على الهامش الأيمن للنصّ مع مراعاة طريقة الاستبدال النصّي؛ أيّ أنّ الشرح سياقيّ يهدف إلى تجاوز عقبات الفهم، ولا حاجة إلى الشرح القاموسي الذي يستحسن جعله في صيغة واجبات منزلية، أو إرجاؤه إلى حصص الإدماج.
6. إعادة قراءة النص للتحقق من فهمه.
7. مناقشة تستهدف التذوق الفني للنصّ مع التركيز في كلّ مرة على ظاهرة بلاغية أو مفهوم نقدي بسيط أو ظاهرة عرضية.
8. جعل المناقشة في مراحل مترابطة توصل إلى تسجيل نتائج قصيرة تتلاءم ومستوى التلاميذ.
9. يختم الحصة بتقويم مناسب مسترشدا بالتقويم المقترح في الكتاب.
10. يحرص على ربط الحصة بالحصة الموالية.

ويراعي المعلم في هذا النشاط عدّة أمور تسهّل عملية القراءة، كربطها بالحصة التي قبلها، وحسن تقديم النص بما يتلاءم مع مستوى التلميذ، والاستعانة بأسئلة النص الموجودة في الكتاب المدرسي ضمن أيقونة "أفهم وأناقش" التي تعين على فهم المتعلّم جيّدا للنصّ، مع شرح الألفاظ الصعبة أو الجديدة في النص وتوظيفها في جمل مفيدة

¹ ميلود غرمول: دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 59.

تنمي ثروة المتعلم اللغوية، ثم الانتقال إلى تذوق النص فنياً كالتعرف على ظاهرة بلاغية كالصوّر البيانية* (الاستعارة، الكناية، والتشبيه) أو المحسنات البديعية** (الجناس، الطباق، السجع، المقابلة).



شكل رقم (10): المحسنات

شكل رقم (09): الصوّر البيانية المقترحة في السنة الرابعة متوسط

البديعية

المبحث الثالث: الإطار التطبيقي لتعليمية ميدان فهم المكتوب في ظلّ المقاربة بالكفاءات

تناولنا في هذا المبحث دراسة تطبيقية لميدان فهم المكتوب، من خلال التطرق لنص القراءة ودراسة النص أدبيا وفنياً، ثمّ عالجنا ظاهرة لغوية بتوظيف المقاربة النصية للنص المقروء.

1- تعليمية نشاط القراءة في منهاج الجيل الثاني (ميدان فهم المكتوب):

خصّص منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط حيزاً لنشاط القراءة، ضمن التّشاطات اللغوية الأخرى، وجعله منطلقاً لها بطريقة تكاملية وفق مقاربة نصية، وبكفاءات محدّدة بزمن معيّن.

1-1- عملية القراءة: يُنظر إلى عملية القراءة، على أنّها: عملية معقّدة، فعندما يقرأ الأطفال مثلاً، لا بدّ أن

يكونوا قادرين على¹:

- فهم الرّموز الموجودة أمامهم.
- اتّباع الأشكال المترابطة داخليا ونحويا.

* البيان يقصد به "علم يعرف به إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة في وضوح الدلالة من تشبيه واستعارة ومجاز مرسل وكناية" (انظر، الخطيب القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة المعاني والبيان والبديع، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003، ص4).

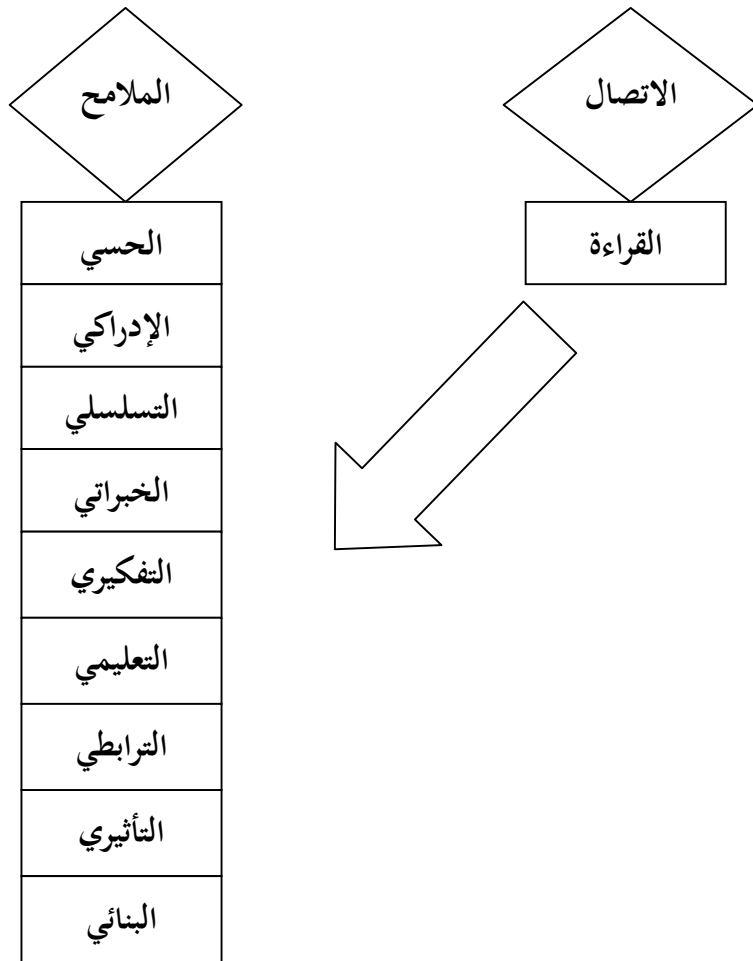
** البديع "علم يبحث في طرق تحسين الكلام، وتزيين الألفاظ والمعاني بألوان بديعة من الجمال اللفظي أو المعنوي، وسمي بديعاً لأنّه لم يكن معروفاً قبل وضعه... ومن أهمّ أساليب البديع الجناس الطباق السجع المقابلة التورية" (انظر، الخطيب القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة المعاني والبيان والبديع، ص4-5).

¹ سامي الوافي: تعليمية ميدان فهم المكتوب في ظلّ المقاربة بالكفاءات، ص83.

- ترجمة وتفسير ما يرونه.
- ربط الكلمات بخبرات مباشرة، لإعطاء معانٍ للكلمات.
- وضع تأويلات، وتقييم المادة.
- تذكر ما تمّ تعلّمه في الماضي، ودججه بالأفكار الجديدة.
- التعرف على الروابط بين الرموز وبين الكلمات ومعانيها.
- التعامل مع الميول الشخصية، التي تؤثر في مهمة القراءة حسناً.

لتحقيق عملية القراءة لا بدّ من تمكّن المتعلّم من تفكيك الرموز اللغوية، وإدراك المكتوب وفهمه واستيعابه، والقدرة على الربط بين الكلمات والأفكار الجديدة بالسابقة، واكتشاف الروابط النصية التي تؤدي إلى اتّساق النص وانسجامه، وذلك عبر ملامح لا بدّ للقراءة من تحقيقها للاتّصال.

والشكل الآتي يوضّح ذلك:



شكل رقم (11): ملامح عملية القراءة¹

1-2- مهارة القراءة في العملية التعليمية: لتحقيق مهارة القراءة لا بدّ من²:

- تهيئة التلاميذ لموضوع القراءة وتشويقهم له بمقدّمة سهلة أو وسائل معيّنة وذلك قبل تسجيل عنوان الموضوع على السبّورة.
- إذا كان المعلّم سيبدأ بالقراءة- كما في الصفوف الدنيا- فعليه أن يقف وقفة صحيحة، ويمسك الكتاب مسكه سليمة، ويقرأ قراءة نموذجية مراعيًا علامات التقييم والشكل، وتمثيل المعنى.
- أن يكرّر المعلّم القراءة الجهرية، أو يقوم بذلك أحد التلاميذ المتمكّنين في القراءة.
- ألا يطلب من التلاميذ القراءة الجهرية دون شرح المفردات الصعبة وتسجيل بعض منها على السبّورة والتأكد من فهم التلاميذ للموضوع.
- اختيار التلاميذ للقراءة الجهرية يتمّ بشكل عشوائي مع محاولة إعطاء الفرصة لأكبر عدد من التلاميذ للقراءة.
- أن يحرص المعلّم على معالجة الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ في القراءة الجهرية دون مقاطعة القارئ حيث يفضل تصحيح الأخطاء بعد انتهاء القارئ من قراءة الجزء المخصّص له للقراءة.
- التركيز على نوع واحد من الأخطاء في الحصة الواحدة. فمرّة يعالج المعلّم أخطاء النطق، ومرّة أخطاء التشكيل، وثالثة لتمثيل المعنى، ومن الممكن أن يلفت المعلّم نظر تلاميذه إلى المهارة التي ينبغي مراعاتها بشكل مبسّط.
- متابعة التلاميذ المستمعين لقراءة زميلهم، والتأكد من سيرهم مع الموضوع، وعدم انشغالهم بأشياء أخرى. وإشعارهم بالمتابعة الدائمة من المعلّم.

وتسير القراءة في العملية التعليمية وفقا لخطوات، بدءا بتهيئة المتعلم واستعداده بوضعية تعليمية انطلاقيه تشوّقه وتجذبه لمعرفة عنوان الدرس، وبعد تسجيل وتدوين عنوان الدرس على السبّورة، يأتي دور المعلّم لفتح الكتاب المدرسي وقراءة النص قراءة جهرية مع مراعاة القراءة الإعرابية والوقفة السليمة ووضوح القراءة وسلامتها من الأخطاء، مع شرح الكلمات وتذليل المفردات الصعبة وتعسّر على المتعلّمين فهمها، ثمّ يقرأ بعض المتعلّمين النص المقروء ويتمّ ذلك من اختيار المعلّم عشوائيا، مع متابعة المعلّم قراءات المتعلّم وتصحيح أخطائه والوقوف عندها وتصويبها.

¹ سامي الوافي: تعليمية ميدان فهم المكتوب في ظلّ المقاربة بالكفاءات، ص 84.

² محمد رجب فضل الله: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ص 68-69.

1-3- المهارات المطلوبة في عملية القراءة: لتحقيق عملية القراءة وتكون ذات منفعة تتطلب مهارات

أساسية، الاستماع، الفهم، السرعة، والطلاقة، والتي ندرجها فيما يلي، أما بالنسبة للاستماع فقد تم ذكره سابقاً.

أ. **الفهم:** يعتبر الفهم من أهم «مهارات القراءة»، وأساس عملياتها، لهذا السبب نجد التلميذ يسرع في القراءة، وينطلق فيها، إذا فهم ما يقرأ، ويتوقف إذا جهل معنى ما يقرأ، إن الغاية من القراءة ليست القراءة ذاتها، بل هي فهم معنى ما يُقرأ، أو معرفة فحواه، ولعلّ شرح معاني المفردات، يعدّ أول الخطوات المهمة للوصول إلى الفهم¹، فأية عملية قراءة تصاحبها عملية الفهم، التي تجعل المتعلم يسارع للقراءة وفهم مضامينها، وقدرته على شرح الكلمات الصعبة بعد فهمه للنص، وكلّما فهم المتعلم النص تفاعل معه.

كما اعتبر **فتحى الزيّات** من أكثر المشاكل التي تعرقل عملية التعلّم «عُسر الفهم القرائي من أكثر المشكلات تأثيراً على ذوي صعوبات التعلّم، وأتّ أقلّ قابلية للعلاج، فالأطفال الذين يتمّ تدريبهم على مهارات التعرّف على الكلمات، وتعالج لديهم هذه المشكلات، لا يُحرزون تقدماً ملموساً أودالاً، على اختبارات الفهم القرائي، وتظلّ حاجاتهم إلى تعلّم الاستراتيجيات الفعّالة، التي تساعدهم على الفهم والتدريب عليها قائمة»²، وبالتالي فعملية الفهم تلعب دوراً كبيراً في عملية القراءة، وهذا ما يعاني منه ذوو صعوبات التعلّم العسر القرائي لعدم تحقيق الفهم.

فالفهم من القدرات العقلية التي تقيس مدى فهم المتعلم القراءة ودرجة استيعابه للمقروء، فالهدف من القراءة الفهم والقدرة على شرح معاني الكلمات.

ب. **السرعة:** تعتبر في القراءة من أهمّ المهارات، التي ينبغي أن تعمل المؤسسات التعليمية-منذ الرّحلة الأساسية- على العناية بها، وقد نالت هذه المهارة اهتمام كثير من العلماء في الغرب، لتظهر البحوث والتّجارب، في الرّبع الأخير من القرن التاسع عشر؛ إذ توصلت هذه البحوث إلى بعض الحقائق، التي نلخصها في الآتي³:

- أنّ حركة العين خلال القراءة، لا تكون حركة متواصلة، بل تكون متقطّعة، تتألف من سلسلة قفزات ووقفات متتالية.

¹ سامي الوافي: تعليمية ميدان فهم المكتوب في ظلّ المقاربة بالكفاءات، نقلاً عن: فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصّعوبة، ص85.

² فتحى مصطفى الزيّات: صعوبات التعلّم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، سلسلة علم النفس المعرفي، دط، دت، ص461.

³ سامي الوافي: تعليمية ميدان فهم المكتوب في ظلّ المقاربة بالكفاءات، نقلاً عن: فهد خليل زايد، استراتيجيات القراءة الحديثة، ص86.

- تكون الوقفات أطول من القفزات بوجه عام، فالمدّة التي تستغرقها القفزات، تتراوح ما بين النصف والرّبع حسب الأشخاص، أمّا المدّة التي تستغرقها الوقفات تتراوح ما بين 12/12 و24/12.

حسب إحصائيات الباحثين من خلال البحوث والتجارب تؤكّد بأنّ عملية القراءة مصحوبة بمهارة السّرعة.

ج- الطّلاقة: تعدّ في القراءة من «المهارات ذات الصّلة بالقراءة الجهرية، فهي صفة يتّصف بها القارئ، الذي يقرأ قراءة سليمة، صحيحة، خالية من الأخطاء، ويحسّن نطق الحروف، وإخراجها من مخارجها نطقاً واضحاً سليماً، في زمن أقلّ من الذي يستغرقه القارئ العادي»¹، ويقصد بالطّلاقة في القراءة أن تكون قراءة مسترسلة سليمة لا تشوبها أخطاء وزلات وحسن نطق الحروف من مخارجها نطقاً سليماً. وتكون الطّلاقة في القراءة الجهرية، من حيث نطق الحروف نطقاً صحيحاً سليماً خالياً من الأخطاء.

1-4- نشاط القراءة في كتاب اللّغة العربيّة الرّابعة متوسط (الجيل الثاني):

من خلال عرض محتويات الكتاب والاطّلاع على كلّ النصوص من كلّ مقطع تعلّمي، وذكر عناصر الكتاب بدءاً من :

حصّة القراءة ودراسة النص: وتقوم وفق محطّات:

محطّة أفهم وأناقش:

- وتستهلّ بالقراءة الصّامتة من طرف المتعلّمين.
- وتراعى فيها درجة الفهم والاستيعاب، وتكون مشفوعة بأسئلة تراعى فيها الدّقة والوضوح، لقياس مدى درجة فهم المتعلّمين واستيعابه.
- تأتي القراءة النّمودجية التي تؤدّي من طرف الأستاذ بأداء جيّد، ثمّ تتبعه بعض القراءات الجهرية من طرف المتعلّمين مع مراعاة الأداء الجيّد والقراءة الإعرابية السّليمة المسترسلة.
- يقسّم النص إلى أجزاء وأفكار.
- استخراج الأفكار الأساسيّة للنص، وشرحها.

¹ سامي الوافي: تعليمية ميدان فهم المكتوب في ظلّ المقاربة بالكفاءات، نقلاً عن: فهد خليل زايد، استراتيجيات القراءة الحديثة، ص87.

ويتم في أيقونة "أفهم النص وأناقش فكره" طرح أسئلة حول الفهم العام للنص، ثم يتدرج في طبيعة الأسئلة، وتنوع الأسئلة على شاكلة أفعال سلوكية (حدّد، عرّف، عدّد،...) في هذه المرحلة، منها ما تعتمد على استخراج عبارات من النص، ومنها ما يستنتج من خلال فهم النص.

محطة أثري لغتي: وتمثل هذه المحطة عتبة فهم النص المقروء؛ لأنّ شرح الكلمات الصعبة تسهّل وتيسر فهم النصّ المقروء من خلال:

- شرح الكلمات الصعبة وتوظيفها في سياقات مختلفة مناسبة.
- مناقشة أفكار النص وشرحها عن طريق طرح أسئلة واضحة وهادفة.

تمثل أيقونة "أثري رصيدي اللغوي" عتبة فهم النص المقروء، من خلال شرح الكلمات الصعبة التي استعصت على المتعلّم فهمها، وبذلك فيثري رصيده اللغوي وينمي ثروته اللغوية.

محطة نمط النص وأبّين خصائصه:

- تحديد نمط النص الغالب مع ذكر مؤشّراته، ثم استخراج الأنماط الخادمة.
- التمييز بين النمط الغالب والأنماط الخادمة له.

أيقونة "أكتشف نمط النص وأبّين خصائصه" يتم فيها دراسة نمط النص الذي جاء على هيئته النص المدرّس والهدف منه قدرة المتعلّم على التمييز بين أنماط النصوص المختلفة.

محطة أبحث عن ترابط جمل النصّ وانسجام معانيه:

- دراسة ترابط جمل النص وانسجام معانيها واتّساقها، عن طريق استخراج الروابط اللغوية، و الروابط المنطقية التي ساهمت في ترابط جمل النص واتّساقها، وتماسك النصّ الداخلي.
- استنباط الظاهرة الفنيّة والوقوف على جماليات النصّ.

وفي هذه المرحلة يتم اكتشاف القرائن اللغوية والمنطقية التي أدت إلى ترابط واتّساق النص وانسجام معانيه.

* يقصد بالروابط اللغوية عبارة عن حروف وكلمات تفيد الربط بين أجزاء الجمل والعبارات منها: أدوات العطف (الواو، الفاء، ثمّ،...)، حروف الجرّ (في، إلى، على،...)، أسماء الإشارة (ذلك، هذا،...).

** الروابط المنطقية، وهي الروابط التي تربط بين معاني الكلمات والجمل: مثل أدوات التعليل (لأنّ، كي...) وأدوات الاستنتاج (أستنتج، فإنّها...)، السببية (بما أنّ،...).

محطة الظاهرة اللغوية: ويتم في هذا النشاط دراسة الظاهرة اللغوية عن طريق:

- استخراج الأمثلة والشواهد عن طريق المقاربة النصية.
- قراءة الأمثلة من طرف الأستاذ، ثم من طرف بعض التلاميذ.
- شرحها ودراستها عن طريق المناقشة والحوار، واستنتاج الأحكام الجزئية ثم العامة.
- التطبيق على الظاهرة اللغوية.

2- طرائق تعليمية نشاط القراءة: من أهم طرائق التعليم، التي تناسب الموقف التعليمي، والمادة التعليمية:

2-1- الطريقة الأولى: (طريقة المناقشة)

وتتم عبر خطوات، هي¹:

- التمهيد: يبدأ بالتمهيد للكاتب أو الشاعر.
- القراءة الصامتة: يقوم الأستاذ بدعوة التلاميذ لقراءة النص، قراءة صامتة.
- الدراسة الجهرية النموذجية للقصيدة: يقرأ المعلم القصيدة، قراءة جهرية، إذ تعدّ تمهيدا صالحا لفهم المعنى.
- القراءة الجهرية النموذجية، لبعض الطلبة: وفيها يقرأ الطالب أو أكثر القصيدة قراءة جهرية، على أن يقرأ أمهر الطلبة الآخرين، مع تشجيعهم على القراءة.
- شرح المفردات.
- تحليل النص.

وتسير هذه الطريقة وفق محطات أساسية، بدءا بالتمهيد، القراءة الصامتة، القراءة الجهرية (للمعلم، وللمتعلم) شرح المفردات الصعبة، وتحليل النص.

2-2- الطريقة الثانية: (طريقة المحاضرة): وتتم كالاتي²:

- جو النص.
- الموضوع الذي أحاط به الشاعر أو الكاتب.
- دراسة النص.

¹ ينظر، طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2009، ص176.

² المرجع نفسه، ص176.

- الأفكار.
- الشرح والتحليل.
- الصورة التعبيرية.

وتقتصر هذه الطريقة على الدراسة التحليلية للنص، من خلال قراءة وتحليل موضوع النص وتقسيمه إلى وحدات أساسية وعنوانها بأفكار مناسبة.

منهاج اللغة العربية لم يحدّد طريقة معينة بل «أعطى المنهاج الحرية في اختيار الطريقة، فطريقة المناقشة هي الطريقة الأفضل لإعداد درس القراءة، حسب المقاربة بالكفاءات، حيث تُستقرأ الطريقة لكونه لم يذكرها بتفرد، إنّما مقتضيات هذه الطريقة تُحتم هذا النوع من الطرائق، إلا أنّ المتفق عليه هو أنّ دراسة النص القرائي لا تخلو من المعارف اللغوية والأدبية الآتية:

- **معرفة جوّ النص:** أي زمن النص، ومكانه، ومعرفة قائله، والمناسبة التي قيل فيها، تذوّق النص الذي يدرسه الطالب.

- **دراسة النص نفسه:** فنتناول نواحٍ ثلاث، أدبية، لغوية، ونحوية:

أ- **الناحية الأدبية:** وذلك بإبراز الأفكار العامة والواردة فيه، وبيان صلة هذه الأفكار ببيئة الأديب، وكذلك توضيح العاطفة، التي أحسّها الأديب، وعبر عنها في النص.

ب- **الناحية اللغوية والنحوية:** وذلك بشرح المفردات والتراكيب، شرحاً لغويًا ونحويًا، لتفهم معاني الجمل

والتراكيب الصعبة»¹.

وعليه فمنهاج اللغة العربية لم يحدّد الطريقة المتبعة في طريقة التدريس وتقديم المادة، ولكن ركّز على ركائز لا يمكن إغفالها من خلال معرفة حيثيات النص (زمنه، مكانه...)، ودراسته أدبياً ويشمل ذلك الفكرة العامة وأفكار النص، والمستوى اللغوي والنحوي من خلال دراسة الجمل والتراكيب النحوية.

¹ محمد الساموك سعدون: منهاج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، سلسلة طرائق التدريس، 2، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص217-218.

3- ملامح خروج المتعلم من الطّور الثالث (السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط):

إنّ منهاج اللّغة العربيّة بُني في جيله الثاني على ملامح الخروج من الطّور الثالث (السّنة الرّابعة متوسّط)، وقد تأسّس على كفاءات وميادين تُكتسب من وضعيات تعليمية محدّدة، وهذا ما يوضّحه الجدول التالي¹:

ملامح خروج المتعلم من الطّور الثالث: (السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط)	
الكفاءة الشّاملة للطّور	- في نهاية التّعليم المتوسّط، يتواصل التلميذ بلغة سليمة، ويقرأ قراءة تحليلية واعية، نصوصاً متنوّعة الأنماط لا تقلّ عن مائتيّ كلمة، وينتجها مشافهة وكتابة بأساليب لغوية منسجمة في وضعيات تواصلية دالّة.
الكفاءة الختامية فهم المنطوق وإنتاجه	- يتواصل مشافهة بوعي ولغة منسجمة، ويفهم مضمون الخطاب المنطوق ويتفاعل معه، ومن سندات مختلفة ويجلّله، وينتج مشافهة بمختلف الأنماط، في وضعيات تواصلية دالّة.
فهم المكتوب	- يقرأ نصوصاً نثرية وشعرية متنوّعة الأنماط لا تقلّ عن مائتيّ كلمة، مشكولة جزئياً قراءة تحليلية واعية، ويصدر في شأنها أحكاماً، ويعيد تركيبها بأسلوبه، مستعملاً مختلف الموارد المناسبة، في وضعيات تواصلية دالّة.
إنتاج المكتوب	- ينتج كتابة نصوصاً منسجمة متنوّعة الأنماط، لا تقلّ عن 15 سطراً بلغة سليمة، في وضعيات تواصلية دالّة.

جدول رقم (2): يوضّح ملامح خروج المتعلم من الطّور الثالث (السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط)

ففي نهاية الأطوار التّعليمية يحدّد المنهاج مسبقاً ملامح التخرّج من كلّ طور، وقد حدّد الطّور الثالث (الرّابعة من التّعليم المتوسّط) بمخرجات تتمثّل فيما يلي:

- أن يتواصل المتعلم بلغة سليمة واعية ومعبرة، ويتعرّف على نصوص مختلفة الأنماط (السرد، الوصف، إلخ...).
- أن يتفاعل مع النصّ المسموع في ميدان فهم المنطوق، ويتمكّن في النهاية من التّواصل شفهيّاً والإنتاج الشفهي.
- القدرة على التّحليل والاستنتاج.

¹ وزارة التربية الوطنية: المفتشية العامة للتّعليم الأساسي، المخططات السنوية مادة اللغة العربيّة، السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، جويلية 2019، ص3.

- قراءة المتعلم نصوص متنوعة تتراوح بين الشعر والنثر، وإعادة تلخيصها وصياغتها بأسلوبه الخاص.
- إنتاج نصوص متنوعة الأنماط في وضعيات تواصلية مختلفة، وتكون في حصة الإنتاج الكتابي حيث يُطلب من المتعلم في نهاية المقطع التعليمي بإنتاج موضوع حول التلوث البيئي مثلا أو التقدم العلمي والتكنولوجي... إلخ. موظفاً موارده المعرفية بمعنى ما اكتسبه خلال المقطع من معارف وموارد قبلية.

3-1- الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لتدريس نشاط القراءة:

المستوى	الحجم الساعي الأسبوعي
السنة الرابعة متوسط	05 ساعات
نشاط القراءة	01 ساعة

جدول (3): يوضح الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لتدريس نشاط القراءة

نشاط القراءة يدرس كل أسبوع ساعة، مع دراسة النمط الغالب على النص والأنماط الخادمة له، ثم الانتقال إلى دراسة النص في جانبه الفني والأدبي.

4- كيفية بناء المقطع التعليمي:

يقوم الأستاذ في بداية كل مقطع تعليمي بـ«بناء وضعية مشكلة انطلاقية، الغاية منها جعل المتعلمين ينظرون إلى عملية التعلم، من حيث هي حاجة وضرورة لحل المشكلة، التي وُضِعوا فيها، من خلال اكتساب موارد معرفية: (مضامين ومعارف)، وموارد منهجية: (مهارات وسلوكات)، يتخذونها أدوات للحل»¹، يتم بناء الوضعية، على أساس:²

- استهداف الموارد المعرفية، استهداف الموارد المنهجية، وهي كفاءات عرضية، موارد وقيم مدججة.
- دمج هذه الموارد والقيم في إطار عمل منتج، قابل للملاحظة والتقييم، وفق شبكة تقييم، يُعدها الأستاذ.
- تستهدف هذه الوضعية المشكلة أداء مهام حياتية، في كل أسبوع من حلها.
- هذه الوضعية يجب أن تُبنى في إطار سياق يعرفه المتعلم، هذا السياق وشكل مركزا من مراكز اهتماماته، وينطلق من واقعه الاجتماعي، والثقافي، والظروف المحيطة بتعلمه.

¹ حسين شلوف وآخرون: دليل استعمال الكتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، الجزائر، دط، 2019، ص7.

² المرجع نفسه، ص7.

كلّ مقطع يبدأ بوضعية انطلاقية (الوضعية المشكلة الأم) يختارها الأستاذ من إنشائه الخاص أو من دليل الأستاذ، وتكون ملائمة ومناسبة لواقع المتعلّم المعيشي، وتساير هذه الوضعية الموارد المدرجة في المخطّطات السنوية التي تدرج في شكل مَهَمَّات، وتكون هذه الوضعية الانطلاقية واضحة الأهداف والموارد تتضمن مجموعة من المشكلات تُحلّ تدريجياً كلّ أسبوع.

5- منهجية تناول المقطع في أسابيع التعلّم: يتضمن المقطع التعلّمي مجموعة من الميادين (ميدان فهم المنطوق، ميدان فهم المكتوب، ميدان إنتاج المكتوب) وبالنسبة لميدان فهم المكتوب فقد تمّ التطرّق إليه سابقاً، تناول المقطع فيها ما هو مقرّر في المنهاج، وتمثّل في:

5-1 ميدان فهم المنطوق: يستهلّ به في بداية المقطع التعلّمي، والكفاءة المستهدفة في هذا الميدان هي كفاءة الإصغاء والتحدث من خلال الاستماع إلى خطابات مسموعة متنوّعة الأنماط، يتمّ السّماع إليها والتفاعل معها ثمّ إعادة إنتاجها مشافهة بلغة سليمة.

ويعتمد فيه على نصوص مسموعة موجودة في كتاب دليل الأستاذ، الذي يستعمله الأستاذ كوسيلة بيداغوجية لتقديم حصة فهم المنطوق، ويقدم عن طريق «إلقاء النصّ بجهازة الصّوت، لإثارة السّامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة، بحيث يشتمل على أدلّة وبراهين تثبت صحّة الفكرة التي يدعو إليها المرسل، ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة لأنّ السّامع قد يقتنع بفكرة ما، ولكن لايعنيه أن تنقذ فلا يسعى لتحقيقها، وهذا العنصر من أهمّ عناصر المنطوق لأنّه يحقق الغرض من المطلوب، وهو إلى ذلك أداة من أدوات عرض الأفكار وشرحها ونقدها والتعليق عليها ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس وإبداء الرّأي وتصوير المشاعر كما أنّه يحقّق حسن التفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والرّبط بينها، وهو أداة إرسال للمعلومات والأفكار ويتّخذ شكلين "التعبير الوظيفي، والتعبير الإبداعي"¹، فميدان فهم المنطوق يكون شفهيًا بحيث يؤثّر في المتعلّم عن طريق وضوح الصّوت ودقّته، ويؤدّي بصوت مرتفع، فيتناول فهم المنطوق أفكار النص ويقوم بشرحها ونقدها والتعليق عليها، ومن ثمّ استخراج رؤوس أقلام يتمّ الاستعانة بها أثناء الإنتاج الشّفهي.

يكون هذا الميدان في بداية المقطع التعلّمي؛ بحيث يدرّس ساعة في الأسبوع بمعدّل حصّتين، فتكون الحصّة الأولى "فهم المنطوق" ويتناول فيها إسماع النص للمتعلم ليتسنى عليه فهمه واستيعابه، لمناقشة أفكاره ونقدها ومن ثمّ استخلاص الفكرة العامّة، والقيم المستفادة من النص، وفي الحصّة الثانية "فهم المنطوق وإنتاجه"

¹ اللجنة الوطنية للمناهج: المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، دط، 2016، ص4.

ويركّز في هذه الحصّة على التّمتط فبعد فهم المتعلّم النّص المسموع جيّدا يستنتج نمطه ومؤشراته التي تشير إليه، ومن ثمّ يتمّ اختيار بعض التلاميذ للإنتاج الشّفهي؛ أيّ تلخيص النصّ بإعادة صياغته شفهيّاً مع مراعاة الوقوف السليم، وجهازة الصّوت والاحتفاظ بأفكار النصّ الرئيسية. وجاء في الكتاب المدرسي على لسان المتعلّم بعبارة "أفهم ما أسمع وأنتج".

5-1-1- أهمية فهم المنطوق: وتحلّي أهمية فهم المنطوق فيما يلي:¹

- إرساء الكفاءات العرضية المسطرّة في المنهاج.
- صقل شخصية المتعلّم ببناء ثقته بالنفس في مواقف التّواصل.
- ممارسة المتعلّم الاستماع بمهارة أثناء الاتّصال اللّغوي.
- إيلاء أهمية للمتكلّم والمستمع بتطبيق نظرية الاتّصال اللّغوي.
- إكساب المتعلّم آليات تقويم محتوى المسموع ونقده.

فميدان فهم المنطوق يعتمد على النصوص المسموعة، التي تتطلب حسن الاستماع، تفيد المتعلّم في صقل شخصيّته من خلال التّواصل مع زملائه، إضافة إلى اكتسابه مهارة الاستماع والتعوّد عليها، مع ممارسة دور المستمع ونقده والتعليق عليه.

5-2- ميدان إنتاج المكتوب: إذا كان ميدان فهم المنطوق يعتمد على تعلّم المتعلّم مهارة الاستماع والإنتاج الشّفهي، فإنّ ميدان الإنتاج الكتابي « هو القدرة على استعمال اللّغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم واضح تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول (في حدود مكتسبات المتعلّمين في فترة زمنية معينة) وهو الصّورة النهائي لعملية الإدماج ويتجسّد من خلال كلّ النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلّمين»²، فيكتسب المتعلّم من خلال ميدان إنتاج المكتوب التعرّف على أشكال التّعبير المختلفة وأنماط النصوص، ويتدرّب على كتابة تقنيات التعبير.

¹ التّواة الوطنية لمفتّشي اللغة العربية للتّعليم المتوسّط: دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسّط، ص7.

² الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية: مرحلة التعليم المتوسّط، ص4.

يتم في هذا الميدان تعلم الأنماط التعبيرية؛ لأنه يهدف إلى «الوصول بالمتعلم لإنتاج نصوص وفق أنماط معينة؛ ولا يتحقق هذا إلا بتحكم المتعلم في مهارات الكتابة، وخطاطات الأنماط»¹.

يعدّ هذا الميدان «آخر الميادين تناولاً في الأسبوع بحجم ساعي يساوي ساعة واحدة، وتتناول حصته الوحيدة تقنية من تقنيات التعبير، وتُكلّل بإنتاج»²، بمعنى في كلّ نهاية أسبوع يتعلم المتعلم تقنية من تقنيات التعبير.

يُتناول هذا النشاط في نهاية الأسبوع من كلّ مقطع يتدرب المتعلم على تقنية من تقنيات التعبير، ويكتب على منواله، وفي نهاية المقطع التعلّمي يكون المتعلم قادراً على إنتاج وضعية إدماجية دالة ويجب فيها على الوضعية المشكلة التي تعرّف عليها في بداية المقطع، وبالتالي يكون الإنتاج الكتابي ذلك الجسر المتين بين أنشطة اللغة العربية، عن طريق توظيف ما اكتسبه المتعلم من مكتسبات وموارد معرفية خلال المقطع التعلّمي، وتوظيفها في إنتاجه الكتابي. وقد جاء هذا النشاط في الكتاب المدرسي على لسان المتعلم بصيغة "أنتج كتابياً".

6- مرتكزات اختيار نصوص المقاطع الواردة في كتاب القراءة السنة الرابعة من التعليم المتوسط: يوضّح الجدول الآتي القيم والمواقف المدرجة في مناهج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، التي ينبغي الوصول إليها وتحقيقها المتعلم في نهاية كلّ مقطع، ويجسدها في مواقف معينة وخاصة في الوضعية الإدماجية عن طريق إدماج المكتسبات التي اكتسبها خلالها المقطع التعلّمي:³

المقاطع	القيم والمواقف
1- قضايا اجتماعية	- يتعرّف المتعلم على مختلف القضايا الاجتماعية وخطورتها التي تؤثر سلباً على الفرد والمجتمع. - ينتج المتعلم في نهاية المقطع قصة يغلب عليها النمط السردى ويخدمه النمط الوصفي والحواري حول قضية اجتماعية موظفاً موارده المعرفية التي اكتسبها خلال المقطع.
2- الإعلام والمجتمع	- يتعرف المتعلم من خلال المقطع على نصوص الإعلام والمجتمع ودورها في حياة

¹ التّواة الوطنية لمفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسط: دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، ص 15.

² ميلود غرمول: دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 44.

³ ينظر، زهور شتّوح: النصوص التعليمية في مناهج الجيل الثاني - كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط نموذجاً-، مجلة الآداب واللغات والعلوم الإنسانية، العدد الرابع، ص 94-95.

<p>الفرد.</p> <p>- ينتج المتعلم في نهاية المقطع مقالا صحفياً يغلب عليه النمط الحجاجي يعالج فيه وسائل الإعلام وأهميتها في المجتمع.</p>	
<p>3- التضامن الإنساني</p> <p>- يعالج المتعلم موضوعات حول التضامن الإنساني، ومحاولة الالتفات إلى إنشاء جمعيات خيرية لمساعدة المنكوبين.</p> <p>- ينتج المتعلم في نهاية المقطع خطاباً تفسيريًا توجيهيًا حول التكافل الاجتماعي، وآثاره على الفرد والمجتمع والدعوة إلى الانخراط في الأعمال التطوعية الخيرية.</p>	
<p>4- شعوب العالم</p> <p>- يتعرف المتعلم على ثقافات شعوب العالم ويتعرف على أدب الرحلة.</p> <p>- في نهاية المقطع يكون المتعلم قادراً على إنتاج نصّ تفسيري وصفي حول شعوب العالم، متضمنًا القيم الإنسانية.</p>	
<p>5- العلم والتقدم التكنولوجي</p> <p>- يدرك المتعلم أسباب التقدم العلمي والتكنولوجي وأثر الأنترنت ووجوب ربط العلم بالأخلاق، وحسن استعماله بالإيجاب.</p> <p>- في نهاية المقطع ينتج المتعلم مقالا علمياً يغلب عليه التفسير والحجاج، ويتناول فيه أهمية العلم في تقدم الدول.</p>	
<p>6- التلوث البيئي</p> <p>- يتعرف المتعلم على التلوث البيئي، ومظاهره وكيفية مكافحته، وتحقيق التوازن البيئي.</p> <p>- في نهاية المقطع ينتج المتعلم نصًا تفسيريًا يتخلل الوصف عن التلوث وأهمية المحافظة على البيئة.</p>	
<p>7- الصناعات التقليدية</p> <p>- يتعرف على الموروث الثقافي الذي تزخر به الجزائر وأهمية الصناعات التقليدية في الحفاظ على التقاليد والعادات.</p> <p>- ينتج في نهاية المقطع نصًا تفسيريًا يتخلله التفسير والوصف حول الصناعات التقليدية في وطنه.</p>	
<p>8- الهجرة الداخلية والخارجية</p> <p>- يدرك أثر الهجرة الداخلية والخارجية وخاصة هجرة الكفاءات.</p> <p>- ينتج المتعلم نصًا حوارياً صحفياً يغلب عليه التفسير حول شوق المهاجر وحنينه إلى وطنه بتوظيف تعلّات المقطع.</p>	

جدول رقم (4): يوضح القيم والمواقف المدرجة في مناهج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط.

7- نماذج دروس فهم المكتوب للسنة الرابعة متوسط:

تنوعت نصوص القراءة في كتاب العربية الرابعة متوسط بين الشعر والنثر، لما لها من أثر على المتعلم ومنها ما هي سردية أو وصفية أو حوارية، أو توجيهية أو تفسيرية أو حجاجية، كما نجد منها النصوص الأدبية ومنها النصوص العلمية.

وقع اختيارنا على نص القراءة ودراسة النص "من معتقدات الهنود"، والظواهر اللغوية "الجملة الواقعة مفعولا به" من المقطع التعليمي الرابع "شعوب العالم".

المؤسسة: بوشعيب عمّار/ تاكسنة الأستاذة: عميرة سارة س/د: 2024/2023

المقطع الرابع: شعوب العالم

الميدان: فهم المكتوب

النشاط: أ- قراءة ودراسة نص

المحتوى المعرفي: من معتقدات الهنود

الوسائل: الكتاب المدرسي . مراجع أخرى

الكفاءة القاعدية: قراءة النص قراءة إعرابية سليمة ومسترسلة خالية من الأخطاء مع مراعاة علامات الوقف، وفهم الخطاب واستخراج فكرته العامة وأفكاره الأساسية.

الأهداف التعليمية: - يقرأ النص قراءة إعرابية سليمة ومسترسلة ومراعاة علامات الوقف.

- يتفاعل مع النص ويستخرج الفكرة العامة والأفكار الجزئية.

- يشرح المفردات الصعبة: الاعتداد - النواميس - تناسخ الأرواح.

- يتعرّف على الشعب الهندي وبعض عاداته وتقاليده.

- يتعرّف على الطباقي وأنواعه.

- يستنبط القيم والمواقف.

الاستراتيجيات: الحوار والمناقشة - العصف الذهني - فكر زوج شارك - الخريطة الذهنية.

المرحل	التعليم	التعلم (والتقويم)	الإستراتيجية	الزمن
وضعية الانطلاق	مراقبة أعمال التلاميذ - عرض الوضعية الانطلاقية: . إثارة المشكلة مع المتعلمين، ومطالبتهم بافتراض الفروض تهييد: عاد أخوك من الهند وأخبرك بتحية الهنود عن طريق الانحناء فاستغربت من عاداتهم. افتح كتابك ص 70 وتعرّف على معتقدات أخرى للهنود.	- يناقش الوضعية عن طريق الحوار والمناقشة - أفترض الفروض كحلول للمشكلة	(الحوار والمناقشة) (العصف الذهني)	10د

<p>10د</p>		<p>- أقرأ باهتمام</p> <p>- أحدّد الموضوع وأفهمه</p> <p>- أجيب على أسئلة الفهم لاستخلاص الفكرة العامة</p> <p>- أسجّل الكلمات الصعبة</p> <p>- أحدّد المعتقد الذي يتحدث عنه النص.</p> <p>- أتعرّف على معتقداتهم</p> <p>- أقارن بين عقيدتهم وديننا الإسلامي</p> <p>- أصوغ الفكرة العامة وأسجلها</p>	<p>الوضعية الأولى:</p> <p>أ- القراءة الصامتة البصرية:</p> <ul style="list-style-type: none"> • يقرأ النص • يحدّد موضوعه ويفهمه • يجيب على أسئلة الفهم العام • يسجل الكلمات الصعبة <p>أسئلة الفهم العام:</p> <p>- حدّد المعتقد الذي يتحدث عنه النص؟</p> <p>- تعرّف بمعتقد الهنود؟</p> <p>- قارن بين معتقداتهم وديننا الإسلامي؟</p> <p>إذن معتقدات الهنود عبارة عن أباطيل تتنافى مع ديننا الإسلامي.</p> <p>استخلص فكرة عامّة للنصّ</p> <p>- يصوغ الفكرة العامّة</p> <p>الفكرة العامّة:</p> <ul style="list-style-type: none"> • بيان الكاتب معتقدات الهنود ودياناتهم • إبراز الكاتب أهمّ معتقدات الهنود 	
	<p>الحوار والمناقشة</p>	<p>- أعدّد صفات الهنود</p> <p>- أوضّح عقيدة الهنود</p> <p>- أشرح: الاعتداد - نواميس</p>	<p>الفقرة 1: "وصف البيروني... الشرائع" رصيدي المعجمي: الاعتداد: الافتخار</p>	<p>بناء التعلّمات</p>

<p>10د</p>	<p>فكر زواج شارك</p>	<p>وأوظفها في جمل مفيدة. - أصوغ الفكرة الأولى، وأسجلها: الفكرة الأولى: وصف وتعداد الكاتب لبعض معتقدات الهنود. - أفسر أهمية مسألة تناسخ الأرواح عند الهنود. - أبين مصير من لم يؤمن بها من الهنود. - أشرح: تناسخ الأرواح وأوظفها في جمل مفيدة - أصوغ الفكرة الثانية، وأسجلها: الفكرة الثانية: إيمان الهنود وعقيدة التناسخ - أكتشف أين تذهب الأرواح عندما تفارق أجسادها حسب العقيدة الهندية. - أستنتج العلاقة التي تربط التناسخ بالشواب والعقاب. - أصوغ الفكرة الثالثة، وأسجلها:</p>	<p>نواميس: قوانين وشرائع - وصف البيروني الهنود عدد ذلك؟ - وضح عقيدة الهنود؟ وبم يؤمنون؟ الفقرة 2: "غير أنّ هناك... وليعدّ من جملتها" رصيدي المعجمي: تناسخ الأرواح: انتقال الأرواح من أجسام إلى أخرى بعد الموت التثليث: (3 آلهة) عقيدة نصرانية باطلة الإسبات: اتّخاذ اليهود يوم السبت للراحة والعبادة خلق: صار باليا - فسّر سبب اعتبار مسألة تناسخ الأرواح هامة عند الهنود؟ - بين مصير من لم يؤمن بها من الهنود؟ الفقرة 3: "وشرح نظريّتهم.....فيما هو أرقى" رصيدي المعجمي: خشاش الطير: العصافير مردول الهوام: رديء وخسيس الدواب والحيوانات</p>	
------------	----------------------	---	---	--

		<p>الفكرة الثالثة: ربط الهنود الثواب والعقاب بنظرية التناسخ.</p> <p>- أبدي رأبي في عقيدة الهنود وأقارن بينها وبين الدين الإسلامي.</p> <p>- أستخلص قيمة تربوية</p> <p>القيمة التربوية:</p> <p>قال تعالى: ﴿إِنَّ الدِّينَ عِنْدَ اللَّهِ الْإِسْلَامُ﴾ [سورة آل عمران، الآية 9]</p> <p>قال تعالى ﴿لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِن بِاللَّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى لَا انْفِصَامَ لَهَا وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾ [سورة البقرة، الآية 256]</p>	<p>- اكتشف أين تذهب الأرواح عندما تفارق أجسادها حسب عقيدة الهندية؟</p> <p>- استنتج العلاقة التي تربط التناسخ بالثواب والعقاب؟</p> <p>(استخراج القيم)</p> <p>أبد رأيك في عقيدة الهنود مقارنة بينها وبين دين المسلمين. ماذا تستخلص؟</p>	
10د	العصف الذهني	<p>الطباق: محسن بديعي معنوي، وهو الجمع بين اللفظ وضده في الكلام، وهو نوعان: طباق الإيجاب وطباق السلب</p> <p>أ- طباق الإيجاب: وهو ما ورد فيه اللفظ ونقيضه، مثل: وتحسبهم أيقاظا وهم رقود</p>	<p>أذوق نصي:</p> <p>جاء في النص: المادة والأرواح</p> <p>- استنتج العلاقة بين الكلمتين؟</p> <p>- سم المحسن البديعي؟</p> <p>- عرّف الطباق وبين أنواعه</p> <p>- بين أثره</p>	الوضعية الختامية

		<p>ب- طباق السلب: ذكر المعنى ثم نفيه بإحدى أدوات النفي مثل: قال تعالى: ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [سورة الزمر، الآية 9].</p>		
		<p>- أستخرج الطباق وأبين نوعه - أركب جملا مفيدة تشتمل على الطباق - أبرر بأن نمط النص تفسيري - أستدل بمؤشرين على نمط النص، وأمثلة.</p>	<p>- الوضعية الثالثة: 1/ استخرج من النص طباقا وبيّن نوعه؟ / ركب جملا تشتمل على الطباق؟ 2- نمط النص تفسيري برر ذلك / شرح البيروني معتقدات الهنود، فما النمط الغالب على النص؟ استدلل بمؤشرين مع التمثيل</p>	

المؤسسة: بوشعيب عمّار / تاكسنة

الأستاذة: عميرة سارة

س/د: 2024/2023

المقطع الرابع: شعوب العالم

الميدان: فهم المكتوب

النشاط: ب- ظواهر لغوية

المحتوى المعرفي: الجملة الواقعة مفعولا به

الوسائل: الكتاب المدرسي . مراجع أخرى

الكفاءة القاعدية: التعرف على الجملة الواقعة مفعولا به وتحديد أنواعها والقدرة على إبراز محلها الإعرابي.

الأهداف التعليمية: - يتعرف على الجملة الواقعة مفعولا به، ويحدد أنواعها.

- يعرب الجملة الواقعة مفعولا به ويوظفها توظيفا صحيحا.

- يطبق على ما تعلمه بأنشطة تقيس مدى استيعابه وتثبت تحصيله.

الاستراتيجيات: الحوار والمناقشة . العصف الذهني . استراتيجية المروحية-ساعي البريد- الخريطة الذهنية

المراحل	التعليم	التعلم (والتقويم)	الإستراتيجية	الزمن
وضعية الانطلاق	- تطبق استراتيجية المروحة أو ساعي البريد لمراجعة الدرس السابق (الجملة البسيطة والجملة المركبة). - عرض الوضعية الانطلاقية: حدّد نوع الجملة التالية: أحبّ الكتابة؟ حوّلها إلى جملة مركّبة؟ ماهو العنصر الذي طرأ عليه التغيير؟ المفعول به. وهذا موضوع درسنا اليوم.	- يتذكّر ويسترجع مكتسباته ويثبتها - أحدّد نوع الجملة وأحوّلها، وأتعرّف على موضوع الدرس	العصف الذهني الحوار والمناقشة	10د
	الوضعية الأولى:	- أقارب النص وأجيب عن الأسئلة	الحوار والمناقشة	10د
	استخراج الأمثلة عن طريق المقاربة			

		<p>- أستخلص الأمثلة وأسجلها: -أ- 1- بين البيروني أنّ النفس وصلت إلى الكمال. 2- تتطلب النفس أن تصل إلى الكمال. 3- تُودّ النفس لوتصل إلى الكمال. 4- قال البيروني: "يؤمن الهنود بتناسخ الأرواح" 5- هتف البيروني: "إنّ الإخلاص شعار المسلمين" -ب- 1- يظن الهنود أن الأرواح تتناسخ</p>	<p>النصّية لنص من معتقدات الهنود - وضّح ماذا بين البيروني؟ - حدّد ما تتطلبه النفس؟ - تعرّف على إيمان الهنود؟ - بين بماذا هتف البيروني؟ - صف ظن الهنود</p>	
	<p>الحوار والمناقشة</p>	<p>- أحدّد عناصرها: فعل- فاعل- م به - أبين نوع المفعول به: جملة مصدر مؤول - أحوّل المصدر المؤول إلى</p>	<p>الوضعية الثانية: قراءة نموذجية للأمثلة من طرف الأستاذ ثمّ تتبعها بعض القراءات الفردية من طرف المتعلمين المناقشة والتحليل: - أتابع وأستكشف الظاهرة</p>	<p>بناء التعلمات</p>

<p>د10</p>	<p>فكر زواج شارك</p>	<p>صريح</p> <p>- أيبين المحل الإعرابي</p> <p>- أركب جملا تشتمل على الجملة الواقعة مفعولا به.</p> <p>- أستنتج أنواع الجملة الواقعة مفعولا به</p> <p>الجملة الواقعة موقع المفعول به: يكون المفعول به:</p> <p>1- مصدرا مؤولا: مقترنا ب:</p> <p>أ- أن (جملة اسمية): أيقنث (أن المبادرة أساس النجاح)</p> <p>ب- أن (جملة فعلية): أرجو (أن ينجح الجميع)</p> <p>ج- لو (جملة فعلية): ودوا (لو تُدهنُ فيُدهنون)</p> <p>2- جملة فعلية أو اسمية بعد قال أو أخواته (مقول القول):</p> <p>قال أبي: غداً نساfer</p> <p>- أحدد أركان الجملة: فعل</p>	<p>اللغوية، وأتدرج في بناء القاعدة</p> <p>- تعرّف على نوع الجمل في الأمثلة أ-؟</p> <p>- حدّد عناصرها؟</p> <p>- بين نوع المفعول به في كلّ مثال؟</p> <p>- حوّل المصدر المؤول إلى صريح</p> <p>- حدّد إعراب المصدر الصريح في كل مثال</p> <p>- بين المحل الإعرابي للجمل الفرعية</p> <p>- ركب جملا تشتمل على المفعول به جملة</p> <p>- ماذا تستنتج؟</p> <p>- عد إلى المثال ب وحدّد أركانه؟</p>	
------------	----------------------	---	---	--

		<p>+فاعل م به 1+م به 2</p> <p>- أتعرف على عناصرها</p> <p>- أقارن بينها: في الأمثلة أ</p> <p>استوفت بمفعول به واحد أما</p> <p>المثال الثاني فجاء فيه مفعولين</p> <p>- أبرر سبب ذلك: لأنّ الفعل</p> <p>ظنّ من الأفعال المتعدية إلى</p> <p>مفعولين.</p> <p>- أستنتج* الجملة الواقعة</p> <p>مفعولا به ثانيا: تقع الجملة</p> <p>موقع المفعول به الثاني إذا</p> <p>سبقها فعل متعدّد إلى مفعولين</p> <p>مثل: لا تحسبنّ العلم (ينفع</p> <p>وحده)</p> <p>ملاحظة:</p> <p>- لمعرفة إعراب المصدر المؤول</p> <p>أحوله إلى مصدر صريح</p> <p>- إذا وقعت الجملة بعد أفعال</p> <p>القول تعرب جملة مقول القول</p> <p>في محل نصب مفعول به.</p>	<p>-تعرف على عناصر الجملة؟</p> <p>- قارن بينها وبين أمثلة المجموعة الأولى</p> <p>- برر سبب ذلك</p> <p>- بين المحل الإعرابي للجملة الواقعة مفعولين</p> <p>- ركب جملا تشتمل على الجملة الواقعة مفعولين</p> <p>- ماذا تستنتج؟</p>	
10د	العصف الذهني	- أنجز التطبيق و أثبت مكتسباتي	أوظف تعلماتي ص72 * ركب جملا من إنشائك تشتمل	الوضعية الختامية

			على المفعول به جملة * لخصّ الدرس على شكل خريطة ذهنية	
--	--	--	--	--

خلاصة الفصل الثالث:

لقد سجّلت هذه الدراسة أنّ مع ظهور الإصلاحات الجديدة ومناهج الجيل الثاني تغيّر ميدان القراءة إلى ميدان فهم المكتوب، وكان التغيّر على مستوى الشّكل لا المضمون، فلم تتحرّر القراءة من قيود الطّريقة السّابقة تعدّد القراءة ركنا أساسيًا في العمليّة التربويّة، وتتبع هذه العملية الفهم القرائي، ويعدّ الفهم من المستويات العليا في عملية القراءة لذا وجب التعرّف على معاني الكلمات والجمل وفهم معانيها واستيعابها ونقدها وتحليلها. الفهم القرائي عملية عقلية تهدف إلى المقارنة والتمييز والتحليل، وهذه العمليات يقوم بها القارئ من خلال النص المقروء والإدراك العقلي، ينتج عن طريق ما اكتسبه المتعلّم من معارف وموارد وقدرته على فهم المقروء واستيعابه.

إنّ ميدان فهم المكتوب يجعل المتعلّم يكتشف مضمون النص عن طريق تحليل أفكاره، وفهم معناه بالتعرف على عدّة نصوص تحمل في مضامينها قيمًا متنوّعة.

الفصل الرابع: الأبعاد التداولية في
الخطاب التّعليمي في كتاب العربية الرابعة
من التّعليم المتوسّط

نحاول في هذا الجانب التطبيقي الوقوف على الأبعاد التداولية، من خلال اكتشافها في نصوص فهم المكتوب بالدراسة والتحليل، وبما أنّ العملية التعليمية عملية تواصلية بامتياز تلقت دراسات لسانية حديثة، ومن بين أهمّ هذه الدراسات التداولية هذه المقاربة التي اهتمت بتأويل الخطاب وعلاقته بالمتعلم، فوجدت الدراسات الحديثة ضالتها في التعليمية كونها إجرائية، لذلك سعت التداولية إلى مقارنة الخطاب التعليمي تداولياً من خلال كتاب القراءة للسنة الرابعة متوسط، ولهذا لا بدّ من التطرق إلى الكتاب المدرسي، والتعريف به باعتباره يمثل همزة وصل بين طرفي العملية التعليمية (المعلم والمتعلم).

المبحث الأوّل: عرض الكتاب التعليمي ودراسة محتوياته:

1- التعريف بالكتاب المدرسي:

يعدّ الكتاب المدرسي أحد سندات العملية التعليمية كما يعدّ وسيطاً بين المعلم والمتعلم، ذلك أنّ المتعلم يتعامل معه خلال الموسم الدراسي الذي يستمدّ منه كيفية بناء معارفه، ولهذا تطرّق العديد إلى تعريفه. عرفه المعجم التربوي بأنّه «مجموعة من المعلومات المختارة والمبوبة والمبسطة التي يمكن تدريسها، ومن حيث عرضها تمكّن التلميذ من استخدام الكتاب المدرسي بصورة مستقلة، أو عبارة عن كتاب عرضت فيه المادة العلمية بطريقة منظمة ومختارة في موضوع معيّن، وقد وضعت في نصوص مكتوبة بحيث تناسب موقفاً بعينه في عملية التعليم والتعلم. وهو كذلك وثيقة رسمية موجهة مكتوبة ومنظمة كمدخل للمادة الدراسية، ومصمّمة للاستخدام في القسم، تتضمن مصطلحات ونصوصاً مناسبة وأشكالاً وتمارين»¹. فالكتاب المدرسي يشمل المادة العلمية التي تمهّد الطريق للدخول في المادة الدراسية، من حيث المصطلحات التي لها علاقة بالعملية التعليمية والنصوص المناسبة لمستوى المتعلم.

وورد في دليل استخدام اللغة العربية بأنّه عبارة عن «وثيقة تربوية تعتمد في جلّ العمليّات التعليمية التعلّمية؛ إنّها وثيقة مكتوبة مصحوبة برسوم وصور توضيحية متنوّعة، أهمّها: الوظيفة الإخباريّة، والوظيفة التعليمية ووظيفة

¹ ملحقّة سعيدة الجهوية: المعجم التربوي، وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، دط، 2009، ص 8-85.

التّمرين والتّدريب، والوظيفة التّقويمية¹. يشتمل الكتاب المدرسي الرّسوم التوضيحية والصّور التي تؤدي وظائف متعدّدة.

يسرّ الكتاب المدرسي عمليتي التعلّم والتّعليم باعتباره المصدر الوحيد للمتعلم والمعلّم فيكون «معينا بيداغوجيا أساسيا في العملية التعليمية، وتكمن أهميته الكبيرة في كونه يكاد يكون مرجعا وحيدا بالنسبة للمتعلم والمدرّس على السّواء. وأهم المقاربات التي تشتغل علالكتاب يمكن تحديدها في المستويات التالية: المستوى الخطابي (الثقافة المدرسية)، المستوى التقني (دفتر التحملات التقنية)، مستوى الإنتاج (النّشر، الطّبع)، مستوى التّأليف (مركزية أو لامركزية التّأليف، منافسته...)²».

في نفس المنحى عرّف بأنّه وسيلة «بيداغوجية يضمّ بكيفية المواد والمحتويات ومنهجية التّدرّيس والرّسوم والصّور، أنّه هو والمدرّس المصدران الوحيدان للمعرفة بالنسبة للمتعلم³».

الكتاب المدرسي وسيلة أساسية في عمليتي التّعليم والتعلّم، فهو ترجمة للنشاطات التعليمية التعلّمية التي يحتويها المنهاج يشمل كل المقاطع التعليمية، والأنشطة التّقويمية التي تعين المتعلّم على عملية التعلّم، يأتي على هيئة شكل مطبوع يؤدّي وظائف معيّنة من شأنها تسهّل عملية التعلّم.

2- أهمية الكتاب المدرسي: تكمن أهميّة الكتاب المدرسي في كونه المرافق الأساسي للمتعلم، والملازم له طوال الفترة الدراسية، فهو المصدر الذي يستقي منه المادة التعليمية خلال مراحل تدرّسه، وعليه تتجلى أهميته فيمايلي⁴:

1. تفرّد التّعليم: يختلف الطّلاب في سرعة قراءتهم بناء على قدراتهم وبواسطة الكتاب يستطيع المتعلّم أن يقرأ مادّة موضوع الدّرس بصورة انفراديّة وبحسب قدرته العلميّة.
2. تنظيم التّعليم: أنّه يحتوي على خبرات وأنشطة وأسئلة تساعد على تلقّي المادّة العلميّة بصورة منتظمة.
3. تحسين التّعليم: وذلك لظهور أدلّة مخصّصة للمعلّمين تتضمن كيفية التّعامل مع الكتاب المدرسي.

¹ ميلود غرمول: دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص40.

² محمد الصدوقي: المفيد في التربية، دط، دت، ص79.

³ المرجع نفسه، ص80.

⁴ عبّود الشّايش الخريشا: أسس المنهاج واللغة، ص213-214.

4. تنمية مهارات القراءة: ويظهر ذلك من خلال استخلاص الأفكار والمعاني الرئيسية.
5. يفسر الخطوط العريضة للمادة الدراسية، وطرائق تدريسها .
6. يقدم المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسية في مقرر معين.
7. يكسب التلاميذ الصفات الاجتماعية المرغوبة.
8. يمكن المعلمين من معرفة وسائل الإصلاح التربوي عند تغيير المناهج والإلمام بها، وتطوير طرائق تدريسها وتحسينها.
9. يحوي على الوسائل والأشكال، والصور التوضيحية ذات الفائدة في توضيح ما يقرأه التلميذ.
10. الكتاب المدرسي معلم ينمي في التلاميذ القيم، المهارات، الأخلاقيات، وجوانب الإصلاح المتعددة في صور مرتبة ومنظمة.

يلعب الكتاب المدرسي دورا هاما في العملية التعليمية؛ فهو المرجع الرئيسي للمعلم والمتعلم على حد سواء، بواسطته يستطيع المتعلم تلقي المادة العلمية ويحسن التعامل معه، مما ينمي لديه مهارة القراءة حيث يصبح قادرا على استخلاص الفكرة العامة والأفكار الأساسية للنص المقروء، إضافة إلى ترسيخ قيم ينميها في المتعلم كما يحتوي الكتاب المدرسي على الوسائل والمعينات التوضيحية التي تسهل العملية التعليمية.

3- أهداف الكتاب المدرسي:

يهدف الكتاب المدرسي إلى «تمكين المتعلم من اللغة العربية، وإتقان التعبير بها مشافهة وتحريرا، واستيعاب الأسس الرياضية والعلمية وأسس العلوم الاجتماعية ولا سيما المعلومات التاريخية والمدنية والسياسية والأخلاقية والدينية، وتدوq الجوانب الجمالية وتقنية المواهب، كما أنه يُطلب من الكتاب الجيد تشجيع التلاميذ على المشاركة في مختلف المنافسات، التي تنظم في إطار الرياضة المدرسية، وكذلك تعتبر مهمة تعلم اللغات الأجنبية إحدى أهم المهام التي توكل إلى الكتاب المدرسي الجيد»¹، كما يعد الكتاب المدرسي بصفة عامة «مصدرا ومرجعا أساسيا في العملية التعليمية/التعلمية، فهو متوفر في كل وقت، بحيث يستطيع المتعلم الرجوع

¹ عنود الشايش الخريشا: أسس المنهاج واللغة، ص212.

إليه للاستعداد للاختبارات والاستذكار، كما يساعد المعلم على التخطيط لعملية التدريس، وعلى تحديد الأساليب التي يجب أن يتبناها ضمن استراتيجيات معينة بما يحقق أهداف المنهاج»¹.

يسعى الكتاب المدرسي إلى تحقيق أهداف مسطرة في المنهاج التربوي، بإكساب المتعلم اللغة العربية وتنمية ثروته اللغوية وتوظيفها شفاهاً وكتابةً، كما يحرص على غرس قيم دينية ووطنية واجتماعية من خلال النصوص التي يتعرف عليها عن طريق المقاربة النصية والمقاربة التواصلية مختلفة الأبعاد في ذهن المتعلم، وتعزيز مشاركاته في الأنشطة الصفية* والأصافية**، إضافة إلى تعلم اللغات الأجنبية من سمات الكتاب الجيد.

4- المعطيات الشكلية:

❖ المستوى: الرابعة من التعليم المتوسط.

❖ عنوان الكتاب: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

❖ موجه لتلاميذ: الرابعة من التعليم المتوسط.

❖ طبع وإصدار: منشورات الشهاب سنة 2019.

❖ الجهة الوصية: وزارة التربية الوطنية الجزائرية.

❖ لجنة التأليف مكونة من الأساتذة:

■ الدكتور حسين شلوف: مفتش التربية والتكوين.

■ الدكتور أحسن الصيد: أستاذ التعليم العالي.

■ بوبكر خيشان: مفتش التربية الوطنية.

■ أحسن طعيوج: مفتش التربية والتعليم المتوسط.

¹ سراب بن الصيد بورني، وفاء حلفاية داود: دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي، ص7.

* يقصد بالأنشطة الصفية مايقوم به التلميذ داخل الصف والقسم من أنشطة تحت إشراف المعلم.

** تعتبر النشاطات الالصفية مجالا ملائما لإدماج المكتسبات اللغوية وتطوير ميادينها وذلك عن طريق المشاريع الهادفة والمناسبة لمستويات المتعلمين ونشاطاتهم. فالاستعمال اللغوي عن طريق النشاط المسرحي يوفر فضاء مناسباً للتدرب على النطق السليم ومراعاة التنغيم المناسب والمواقف التعبيرية، كما يساعد على تطوير قدرة الاستماع الجيد المؤدى إلى فهم معاني النصوص والتفاعل معها واتخاذ المواقف في شأنها. وعلى مستوى الإنتاج الكتابي فإن بطاقات الملاحظة الموظفة خلال الزيارات العلمية والتربوية، تساعد على توظيف اللغة في الاتجاه الصحيح وفي مختلف وضعيات الحياة لتجاوز الصعوبات المطروحة. (الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية، 2016، ص54).

- أحمد زويير: مفتش التربية والتعليم المتوسط.
- سليمان بورنان: أستاذ مكّون في التعليم الثانوي.
- إشراف وتنسيق: محمد أمير لعربي.
- تركيب الكتاب: فاتح قينو/ محمد أمين زواتي.
- الغلاف والتصميم: ناصرية سي عبد الرحمان.
- قياسات الكتاب: 28 سم طولاً، 19.5 سم عرضاً، 1 سم سماكة.
- عدد الصفحات: 166 صفحة.
- محتوى الغلاف: صورة فنية.
- نوعية الخط: جاء خط الكتاب بحلّة جديدة على عكس ما كان عليه في الجيل الأول، حيث تنوّع لون الخط بين الأسود والأحمر، كما جاءت أغلبية النصوص مرفقة بصور توضيحية تعبّر عمّا يجول في محتوى النص، ممّا تعطي صورة ذهنية لمضمون النص.

5- معطيات المضمون:

استهل الكتاب في المقدمة بخطاب موجه لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط كتهيئة للمتعلم واستعداداً له، وقد تمّ الإشارة فيه إلى أهمية الكتاب المدرسي في التعليم المتوسط، من حيث المحاور التي تناولها والمنهجية المتبعة في دراسة النصوص، ثمّ تطرّق إلى الجوانب التي اهتم بها الكتاب والمقاطع التعليمية المناسبة لقدرات التلميذ والمستمدة من حياتهم الواقعية، وتنوّع الخطابات التعليمية التي تشتمل على معارف ومعلومات وقيم، يكتسب من خلالها التلميذ القدرة على الإنتاج الشّفوي والكتابي.

جاء الكتاب معتمداً على طريقة المقاربة بالكفاءات في ضوء الإصلاحات الجديدة؛ أي مناهج الجيل الثاني، كما تطرّق إلى الأهداف المتوخاة من هذه النصوص وكيفية تحقيق الانسجام والاتساق بينها، مستغنياً عن تقسيم الوحدات والمحاور، واتخذ تقسيم النصوص على المقاطع مستوحاة من واقع المحيط الاجتماعي والمدرسي للمتعلم وربطه بالواقع، مع مراعاة البيئة التي يعيش فيها المتعلّم التي تعبر عن اهتماماته، وميولاته ومكتسباته القبلية ممّا تمكنه من توظيف معارفه ومهاراته، ويتضمن كلّ مقطع ثلاثة ميادين.

ثمّ تناول في الصفحة الرابعة والخامسة فهرس المحتويات الذي يشتمل على المقاطع التعليمية، وقد اشتمل الكتاب المدرسي على ثمانية مقاطع وكل مقطع يتضمّن ثلاثة نصوص، ويقصد بالمقطع «مجموعة مرتّبة ومترابطة من الأنشطة والمهمّات، يتميّز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتناسقة في تدرّج لوليّ يضمن الرجوع إلى التعلّات القبليّة لتشخيصها وتثبيتها، وتوظيفها في إرساء موارد جديدة لدى المتعلّم قصد الإسهام في إنماء الكفاءة الشاملة»¹، ويبيّن المقطع التعليمي وفق خطوات²:

✓ تحليل قبلي للمادة الدراسية.

✓ ضبط الموارد المستهدفة (معرفية، منهجية، قيم ومواقف وكفاءات عرضية).

✓ تحديد فترات البحث والاستكشاف والهيكلية والإدماج والتقييم والمعالجة.

ومنه نتج 24 (أربعة وعشرون) خطابا تعليميا مكتوبا، ويبدأ كل مقطع بوضعية المشكلة الأمّ مرفقة بالموارد المستهدفة والمهمّات، وينتهي بالإدماج والتقييم، وتحتوي أنشطة اللّغة العربية على ثلاثة ميادين متمثلة في فهم المنطوق، فهم المكتوب، إنتاج المكتوب، وكانت معظم النصوص مطابقة للمقطع المتتمية له، وما يمكن استخلاصه منها:

➤ تنوّع النصوص بين النثر والشعر، ولكن أغلبها نثرية.

➤ عاجلت النصوص مختلف المواضيع.

➤ أغلبية النصوص ذات أبعاد قيمية وتربوية حيث اشتملت على قيم ثقافية وتربوية وأدبية... إلخ.

➤ تنوّع أنماط النصوص ممّا يجعلها تتخذ قوالب فنيّة منها نمط السرد، الوصف، التفسير، الحجاج، التوجيه، والحوار.

➤ اعتماد طريقة المقاربة النصية في أنشطة اللّغة العربية ممّا تكسب التلميذ الكفاءة اللّغوية والتواصلية.

➤ إثراء الرصيد اللّغوي للمتعلّم جرّاء تنوّع النصوص.

وكل مقطع يتكوّن من ثلاثة نصوص في فهم المكتوب الذي هو محلّ اهتمامنا ودراستنا الحالية، وتتمثل هذه المقاطع فيما يلي: قضايا اجتماعية، الإعلام والمجتمع، التضامن الإنساني، شعوب العالم، العلم والتقدّم

¹ ميلود غرمول: دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص40.

² المجموعة المتخصصة للغة العربية: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص5.

التكنولوجي، التلوث البيئي، الصناعات التقليدية، الهجرة الداخلية والخارجية. ويعالج كل مقطع في ثلاثة أسابيع، أما الأسبوع الرابع فيخصّص للتقويم والمعالجة، كونه يتناول في الحصّة الأولى وضعية إدماجية لإدماج المعارف وقياس مستوى الكفاءة لدى المتعلّم خلال المقطع التعلّمي، أما الحصّة الثانية فتخصّص لإدماج التعلّقات السابقة، لمعرفة النّقائص التي يعاني منها المتعلّمين ومحاولة معالجتها وإيجاد الحلول لها.

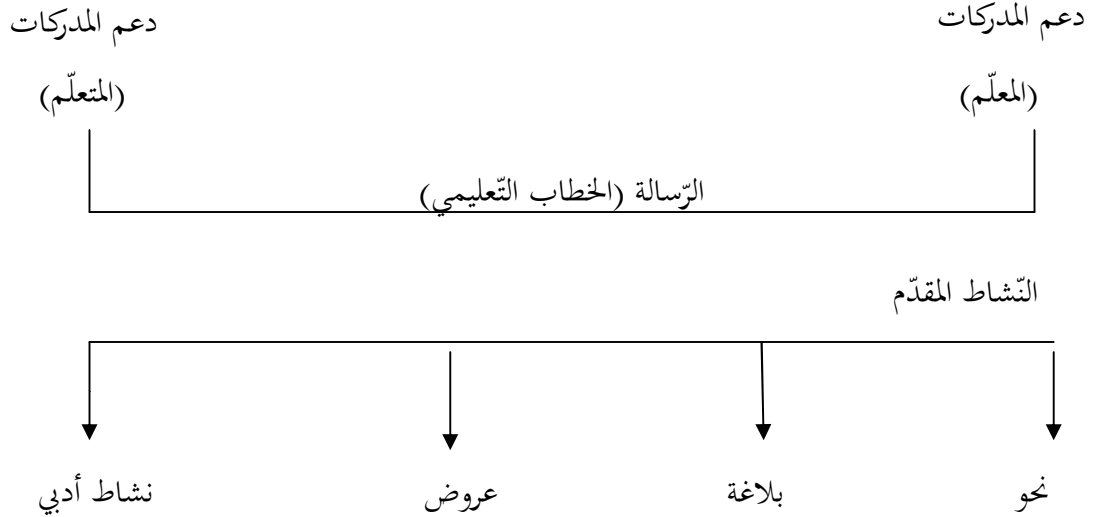
أما الصفحة السادسة فقد أدرج فيها بعض المسائل البيداغوجية التي تساعد المتعلّم على كيفية استعمال الكتاب، وشرح مبسّط لأهم العناصر التي سوف يتطرق إليها الكتاب، وأهم المكتسبات التي يكتسبها المتعلّم من خلال المقاطع التي سيدرسها خلال السنة الدراسية، وأهم المخرجات التعليمية التي سيتوصّل إليها، وقد جاء الكتاب المدرسي مرفقا بصور توضيحية تعبر عن المقطع المدرج دراسته.

كما أشار الكتاب إلى نوعية النصوص المقدمة للمتعلّم، حيث لم تقتصر على المكتوب فقط بل حتّى المنطوق لإكسابه تقنية فهم المقروء، والمسموع وممارسته لفنيات الحوار وآدابه، وتمكنه من المقارنة والموازنة والاستنتاج، وتوظيف كل ما استثمره في وضعيات إدماجية مناسبة لمستواه العلمي والدراسي، مستقاة من واقعه المعيشي، وكلّما كانت أقرب إلى المتعلّم تفجّرت مكبوتاته للتعبير عمّا طُلب منه في وضعيات دالّة تفاعلية.

المبحث الثاني: الأبعاد التداولية في الخطاب التعليمي في كتاب العربية الرابعة من التعليم المتوسط:

يعالج هذا البحث دراسة الخطاب التعليمي من منظور تداولي باستثمار أهمّ النظريات التداولية (الأفعال الكلامية، الحجاج، الافتراض المسبق، الاستلزام الحوارية، الإشارات) في تحليل النصوص التعليمية الخاصة بفهم المكتوب للسنة الرابعة متوسط أنموذجا، بغية تحقيق العملية التخاطبية التواصلية بين طرفي العملية التعليمية (المتكلّم والمتلقّي)، فنجاح هذه العملية مرهون بعملية الإبلاغ والفهم والإفهام عن طريق فهم المتلقّي النصّ وتفكيكه، والكشف عن المعاني الضمنية للخطاب التعليمي وقصديته واستثمار ذلك في إنتاجه الكتابي والشفهي أثناء العملية التواصلية، وسنحاول إبراز ذلك من خلال تحليل نماذج مختارة من نصوص فهم المكتوب (القراءة) للسنة الرابعة متوسط (الجيل الثاني).

تحتّم التداولية بدراسة الخطابات بمختلف أنواعها، ومن بينها الخطاب التعليمي الذي يُبنى على ثنائية المرسل والمرسل إليه (المعلم والمتعلم)، فيتخذ المعلم دور المتكلم والمرسل والمتعلم دور المتلقي والمرسل إليه. ويمكن أن نوضح ذلك من خلال الخطاطة التالية:¹



شكّل رقم (12): يمثّل بيداغوجية المقاربة التداولية

وبما أنّ التداولية تختصّ بدراسة الخطاب التعليمي فقد «أحدثت الأثر الأكبر في صناعة التعليم didactique سواء تعلّق الأمر بتعليم اللّغة الأمّ أو اللّغات الأجنبيّة»²، حيث اهتمت بعناصر العملية التعليمية والغاية منها.

فأولت أهميّة «بالمتعلّم ومقام التبليغ: أيّ تزويد المتعلّم أو المتعلّمين بالأدوات التي تمكّنهم من التحرك بواسطة الكلام تحركاً يلائم المقام والمقاصد المراد تحقيقها، إنّ الأمر لم يعد يتعامل بتلقين بنية نحويّة معيّنة بل إنّّه يتعلّق بتوفير الوسائل اللّسانية التي تسمح للمتعلّم بإجراء اختبار وذلك حسب المقام»³.

وتكمن قيمة البحث التداولي من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:⁴

➤ من يتكلم؟

¹ عبد الله بوقصّة: اللغة العربية في ضوء اللسانيات التداولية، مجلّة الموروث، العدد 03، 2014، ص 338.

² محمد يحيان: مدخل إلى اللسانيات التداولية لطلبة معاهد اللغة العربية وآدابها، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، ص 46.

³ المرجع نفسه، ص 46.

⁴ علي آيت أوشان: السياق والنض الشعري من البنية إلى القراءة، ص 56.

➤ من هو المتلقي؟

➤ ما هي مقصديتنا أثناء الكلام؟

➤ كيف نتكلم بشيء، ونسعى لقول شيء آخر؟

➤ ماذا علينا أن نفعل حتى نتجنّب الإبهام والغموض في عملية التواصل؟

وهذا ما سنعالجه في هذا البحث بالإجابة عن الأسئلة السابقة في نصوص فهم المكتوب، ومحاولة استكشاف المباحث التداولية، وهذا الجدول يوضّح النصوص التعليمية المقرّرة في كتاب القراءة اللّغة العربية للسنة الرابعة متوسط:

الصفحة	نصوص فهم المكتوب	المقاطع التعلّمية
10	- ذكرى وندم	1- قضايا اجتماعية
16	- الضحيّة والمحتال	
22	- سائل	
30	- الصّحافة والأمة	2- الإعلام والمجتمع
36	- أسرى الشّاشات	
42	- تلك الصّحافة	
50	- وكالة الأونروا	3- التضامن الإنساني
56	- في مواجهة الكوارث	
62	- من يجير فؤاد الصّغير؟	
70	- من معتقدات الهنود	4- شعوب العالم
76	- الشّعب الياباني	
82	- أنا الإفريقي	
90	- الأنترنت	5- العلم والتقدّم التكنولوجي
96	- التقدّم العلمي والأخلاق	
102	- فضل العلم	
110	- هو في عقر دارنا!	6- التلوث البيئي

116	- التلوث البيئي ومكافحة التلوث	
122	- مظاهر تلوث البيئة	
130	- سجّاد أمي	7- الصناعات التقليدية
136	- آنية الفخّار	
142	- قصّة الفخّار	
150	- مهجّرون ولاعودة	8- الهجرة الداخلية والخارجية
156	- سلاما أيتها الجزائر البيضاء	
162	- شوق وحنين إلى الوطن	

جدول رقم(5): يمثّل المقاطع التعلّمية في كتاب القراءة للسّنة الرّابعة متوسّط

1- الأفعال الكلامية في نصوص كتاب اللغة العربية:

من أهمّ نظريات التداولية الأفعال الكلامية التي تسعى إلى الكشف عن مضامين الخطاب التعليمي ومعرفة مدى تحقيقها للأبعاد التّواصلية، فالأفعال الكلامية ركيزة أساسية للدّرس التّداولي.

ولإبراز مدى تجلّيات أفعال الكلام في الخطاب التعليمي، وقع اختيارنا على نماذج من الخطاب التعليمي لمقاطع تعلّمية متنوّعة المواضيع والأنماط، ومحاولة الوقوف عليها، وتمثّل في:

1-1- نصّ "ذكرى وندم" لمالك بن نبي، حجّ الفقراء(رواية) - ترجمة زيدان خويلف- دار الفكر -

دمشق- 2009

النص عبارة عن قصة تدور أحداثها حول استرجاع إبراهيم لذكرى المشهد الأخير من حياته الزوجية الذي كان يعود إلى بيته مخمورا، ويتميّز بعربدته (طيشه) وسوء أخلاقه وسلوكه، وكانت زوجته تدعى زهرة تنتظر دائما عودته، حيث كانت تعلق صفحات وجهها الحزن والرقة من شدّة انتظارها له، فكانت تستأنس بعصفورها لتنسى مأساتها، ولكن بسبب سلوك إبراهيم غير السويّ أدّى ذلك في النّهاية إلى مغادرة زوجها وطلاقها منه.

تقوم الأفعال الكلامية على ثلاثة أفعال "يقول، يفعل، يؤثّر" كما أشرنا سابقا في الفصل الأوّل، وهنا نجد أنّ «الفعل الإنجازي، يتعلق بالمرسل، أمّا الفعل التّأثيري فإنّه يتعلق بالمرسل إليه، لأنّه يتوجّه إليه وقد لا تكتمل دائرة

التأثير فيه إلا عند حدوث ردّة فعل من المرسل إليه، مثل الاستجابة للأمر»¹، فالمرسل ينجز والمرسل إليه يتأثر؛ وفعل التأثير في الخطاب «يحتاج إلى مجموعة من الأفعال، وهذا النوع من الأفعال يفترض في كل الاستجابات، وإذا قام المخاطب مثلا بإغلاق الباب بعد فعل الأمر، فإنه لا يقول: إني اقتنعت وسأقوم بإغلاق الباب. ولكنه يقوم ويغلقه، وفي فعله هذا اقتناع بفعل الأمر وإذا كانت هذه الأفعال مضمرة دائما فلأنه استغنى عنها بالاستعمال»².

وبالتالي فأفعال الكلام تتعلق بعناصر العملية التعليمية، فكلّ فعل كلامي دالّ، قابل للإنجاز والتأثير وفي نص "ذكرى وندم" نجد هذه الأفعال تتمثل في الخطاب التعليمي، فلا يخلو كلّ خطاب من هذه الأفعال، ويتبين ذلك من خلال:

أ- **فعل القول:** ويتمثل في الجمل التحوية والعبارات ذات دلالة التي وردت في النص على النحو الآتي:

«وهي ترفع القفص، أطلق العصفور زقزقات تأثرت بها زهرة فطفقت تشدو بأغنية شجيّة تهدئ روحها دائمة الحزن... إلى درجة أنّها لم تسمع زوجها الذي نادها مرتين أو ثلاثا من داخل الغرفة عندما استيقظ وراح يتابع المشهد من العتبة، وهو لا يزال نصف مخمور أحسن إبراهيم بأنه محتقر من قبل زهرة التي تبدو له، وكأنّها لا تعيره اهتماما كافيا مثل الذي تعيره للعصفور فاستشاط غضبا من الإهانة التي تعرّض لها كبرياؤه، فانقضّ على القفص دون أن ينبس بكلمة واحدة، وألقى به في صحن البيت فأطلقت زهرة صرخة ألم، وهبطت السّلام مسرعة لتأخذ القفص، حيث لفظ العصفور آخر أنفاسه»³. فهذه الفقرة حملت في ثناياها جمل وعبارات نحوية، وتتمثل أفعال القول في مجموعة من الأفعال التي وردت في النص (ترفع، أطلق، تأثرت، تسمع، نادها، استيقظ، راح، أحسن، استشاط، انقضّ، ألقى، هبطت).

ب- **الفعل المتضمّن في القول:** ويتمثل في هذه الفقرة السابقة الذكر في رفع زهرة القفص وإطلاق العصفور زقزقات، تأثر بها زهرة وغناؤها، استيقاظ إبراهيم، إحساسه بالاحتقار من قبل زوجته، وهذا ما يسمّى بالفعل الإنجازي.

¹ عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية، ص 75.

² علي آيت أوشان: السياق والنض الشعري من البنية إلى القراءة، ص 72.

³ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسّط، منشورات الشّهاب، الجزائر، دط، 2019، ص 10.

ج- الفعل الناتج عن القول (التأثيري): ويتمثل في غضب إبراهيم من زوجته، وهجومه على القفص وفي النهاية موت العصفور.

ونجد صنف الإخباريات بكثرة في الخطاب التعليمي، وذلك ما جاء في نص "ذكرى وندم" من خلال « كانت جالسة على إهاب خروف موضوع في الصحن هذا الزواق الذي تُطلّ عليه غرف المنازل ذات الطراز المغربي. وقد عادت بعد أن قامت بغسل بعض الملابس لقتل الوقت، وارتسمت على صفحات وجهها رقّة وحنن كمن به مرض عُضال إنّها تعاني منذ مدّة من سلوك إبراهيم غير السويّ الذي كان يعدّها خاصّة بعد انتقال والديه إلى الرّفيق الأعلى»¹.

فالكاتب هنا وصف لنا حالة زهرة التي كانت تنتظر عودة زوجها إبراهيم، فاستعمل أسلوب التّوكيد الذي يتمثّل في قوله «وقد عادت بعد أن قامت بغسل الملابس»²، ف"قد" تفيد التّقرير والإخبار، كما وظّف أداة التّوكيد "إنّ" في قوله «إنّها تعاني منذ مدّة من سلوك إبراهيم»³، فالغرض من هذا الأسلوب تأكيد الفكرة لدى المتعلّم.

كما نستشفّ صنف التّصريحات أو بما يطلق عليه الإفصاحات، وهي تتمثّل في الحالة التّفيسية لزهرة وذلك في قول الكاتب «وارتسمت على صفحات وجهها رقّة وحنن كمن به مرض عضال»⁴، وتحمل هذه الجملة صورة مجازية تمثّلت في الاستعارة باعتبارها «ضرب من المجاز اللغوي، وهي تشبيه حذف أحد طرفيه، أو هي انتقال لفظة من حقل معيّن إلى حقل آخر»⁵، ومنها المكنية، حيث شبه الوجه بالكتاب فذكر المشبه (الوجه) وحذف المشبه به (الكتاب) وترك قرينة لفظية تدل عليه وهي الفعل ارتسمت. وقد جاءت هذه الصورة المجازية حاملة لفعل كلامي (الإخبار)، وذلك من خلال وصف الكاتب لملامح زهرة وحننّها من تصرّفات زوجها إبراهيم.

¹ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، ص 10.

² المرجع نفسه، ص 10.

³ المرجع نفسه، ص 10.

⁴ المرجع نفسه، ص 10.

⁵ إباد عبد المجيد إبراهيم: مهارات الاتصال في اللغة العربية، الوراق، دط، 2011، ص 73.

كما ورد ذلك في تصوير حالة إبراهيم من خلال «أحسن إبراهيم بأنه محتقر من قبل زهرة التي تبدو له وكأنها لا تعيره اهتماما كافيا مثل الذي تعيره للعصفور، فاستشاط غضبا»¹، وفي هذه العبارة نجد صورة مجازية أخرى تتمثل في قول الكاتب "فاستشاط غضبا" فشبه الغضب بالنار، فذكر المشبه (الغضب) وحذف المشبه به (النار)، وترك قرينة لفظية تدل عليه وهي الفعل "استشاط" على سبيل الاستعارة المكنية. وجاءت كذلك هذه الصورة المجازية حاملة لفعل الإخبار، ذلك من خلال وصف الكاتب غضب إبراهيم نتيجة إهمال زوجته زهرة له. فكلما كان أسلوب الكاتب أقرب إلى الخيال والمجاز كان أقرب إلى ذهن القارئ، مما يزيد التعبيرات المجازية النص رونقا وجمالا من جهة، كما تعمل على تقوية المعنى وتجسيده في صورة محسوسة من جهة أخرى، مما يسوق بالمتعلم إلى التفاعل مع الخطاب التعليمي، وتقريب الصورة إلى ذهنه.

بناء على ما سبق جاء نص "ذكرى وندم" في قالب قصصي يصف لنا حالة زهرة ومعاناتها، جزاء عريضة زوجها إبراهيم، فلم يخل النص من الأفعال الكلامية الإخبارية، فأنحصرت هنا الأفعال الكلامية في صنف الإخباريات من خلال الوصف، وصنف الإفصاحيات من خلال تصوير الكاتب لنا حالة شعور زهرة (الحالة النفسية) من جهة، وحالة إبراهيم وشعوره بالاحتقار من جهة أخرى.

1-2- نصّ "الضحية والمحتال" لبديع الزمان الهمداني: مقامات الهمداني

تدور أحداث القصة حول الضحية (السّوادي) الذي أوقع به المحتال (عيسى بن هشام)، حيث احتال عليه بأنّه يعرفه باسم أبوزيد ودعاه إلى مطعم، وطلب له عدّة أطعمة فاخرة ثمّ خدعه وخرج يترقبه من بعيد، ولما أراد المغادرة اعتلق بالشوّاء، وبهذا حقّق ابن هشام مبتغاه ووقع السّوادي في مصيدته.

تتجلى الأفعال الكلامية في هذا النص من خلال:

أ- فعل القول: ويتمثل في قول الكاتب «حدّثنا عيسى بن هشام قال: اشتهيت الأزد وأنا ببغداد وليس معي عقد على نقد، فخرجت أنتهز محاله حتى أحلّني الكرخ، فإذا أنا بسوادي يسوق بالجهد حماره»²، ويتمثل فعل القول في اشتهاء الطّعام.

¹ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، ص10.

² المرجع نفسه، ص16.

ب- الفعل المتضمن في القول (الإنجازي): ويرز في قول الكاتب «والله ظفرنا بصيد... هلم إلى البيت نُصب غداء، أو إلى السُّوق نشتر شواء، والسُّوق أقرب وطعامه أطيب»¹. يبرز الفعل الإنجازي من خلال نجاح حيلة عيسى بن هشام ودعوته للسّوادي لتناول الطعام.

ج- الفعل الناتج عن القول (التأثيري): ويتمثل في قبول السّوادي دعوة عيسى بن هشام، والوقوع في الحيلة التي دبرها له.

وقد اقترح أوستين تقسيم آخر لأفعال الكلام وهو تقسيم ثنائي، يتكوّن من:

1- أفعال خبرية: وهي الأفعال «التي تصف لنا كلّ الأحداث التي تقع في الواقع بصفة عامّة؛ إذ يطلب فيها معرفة الصّدق من الكذب لنجاح ذلك الفعل أو عدم نجاحه»²، فأوستين ميّز بين الصّدق والكذب مثل قول الكاتب «حدّثنا عيسى بن هشام قال: اشتهيت الأزد وأنا ببغداد»³، فهذا الكلام قد يحتمل الصّدق إن كان صحيحاً ومطابقاً للواقع، كما قد يحتمل الكذب إن كان مخالفاً للواقع.

2- أفعال أدائية إنجازية: وتنقسم إلى:

أ. أفعال إنجازية صريحة: وهو ما يسمى بالإنشاء الطلبي

نجد في هذا النص صنف التوجيهات: وغرضها الإنجازي «محاولة المتكلم توجيه المخاطب إلى فعل شيء معيّن، واتّجاه المطابقة فيها من العالم إلى الكلمات، وشرط الإخلاص فيها يتمثل في الرغبة الصادقة، ويدخل في هذا الصّنف صيغ الاستفهام والأمر والنهي والدعوة والتشجيع والتّصحح والاستعطاف»⁴، فكلّ فعل إنجازي يؤدّي بالمخاطب أو المتلقّي إلى القيام بعمل ما، ومن التوجيهات التي وردت في هذا الخطاب التعليمي:

● الاستفهام: ويقصد به «طلب العلم بشيء لم يكن معلوماً من قبل بأداة خاصة»⁵، ويعدّ استعمال الأسئلة الاستفهامية من «الآليات اللّغوية التوجيهية، بوصفها توجّه المرسل إليه إلى خيار واحد وهو ضرورة الإجابة عليه، ومن ثمّ فإنّ المرسل يستعملها للسيطرة على مجريات الأحداث، بل وللسيطرة على ذهن المرسل إليه،

¹ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 16.

² سهيلة ناجوي: تداولية الخطاب الشعري، عالم الكتب الحديث، الأردن، دط، 2021، ص 24.

³ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 16.

⁴ حمزة لكحل: تداولية المجاز في كتاب نصح البلاغة للإمام علي رضي الله عنه، ص 64.

⁵ عبد العزيز عتيق: في البلاغة العربية علم المعاني، دار النهضة العربية، لبنان، ط 1، 2009، ص 88.

وتسيير الخطاب تجاه ما يريده المرسل، لا حسب ما يريده الآخرون»¹، وهو أكثر الأساليب الإنشائية الطلبية استعمالاً، ويختلف القصد من السؤال باختلاف الموقف الخطابي، ويعنى به طلب الفهم في أمر ما وقد يؤدي أغراضاً مختلفة تتحدد حسب السياق الذي يرد فيه، وقد ورد في الخطاب «من أين أقبلت؟ وأين نزلت؟ ومتى وافيت؟ فكيف حال أبيك؟ أشاب كعهدي؟ أم شاب بعدي؟ ومتى دعوناك؟»²، وللاستفهام وجهان؛ وجه حقيقي يتطلب الإجابة واستفهام غير حقيقي غير مقصود لا يتطلب الإجابة وهذا ما نجد في هذا النص فقد كان الغرض من طرح الأسئلة ليس انتظار الإجابة، وإنما الإقناع والتواصل وسيلة اتخذها عيسى بن هشام ليوهم السّوادي بمعرفته التامة له، ونجد تنوع أدوات الاستفهام فأين للمكان، ومتى للزمان وكيف للسؤال عن الحال.

كما تبرز أسئلة الاستفهام من خلال أيقونة "أفهم النصّ وأناقش فكره" وذلك في قول المعلم³:

- ما الحيلة التي دبرها عيسى للسّوادي؟ وما كان هدفه منها؟ (أن يعزمه إلى بيته أو إلى السوق لتناول ما اشتتهته نفسه من الأطعمة، وكان هدفه منها سد جوعه الذي أعماه).
- ما الذي أوقع السّوادي في مصيدة ابن هشام؟ (طمعه هو الآخر وجشعه).
- ما رأيك في تصرفه؟ لماذا؟
- هل ترى السّواديّ شخصاً يثير الشفقة أم مغفلاً يستحق ما جرى له؟
- هل تعرف قصة احتيال وقعت في محيطك؟ لخصها وأبد موقفك منها.

كان حضور الاستفهام في النص بارزاً، وقد تنوعت أساليب الاستفهام حيث تراوحت بين مستويات الفهم والمعرفة (هل...، ما الذي...، ومستويات التحليل (ما رأيك...))، فجاءت مباشرة حقيقية تستلزم الإجابة من المتلقّي، ويفهم الاستفهام من خلال السياق الذي ورد فيه الخطاب.

- الأمر: كما نجد من الأفعال الطلبية الأمر وهو من الأساليب الإنشائية الطلبية، فالأمر «طلب الفعل على وجه الاستعلاء والإلزام، ويقصد بالاستعلاء أن ينظر الأمر لنفسه على أنه أعلى منزلة ممن يخاطبه أو يوجه

¹ عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية، ص 35.

² حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 16.

³ ينظر، المرجع نفسه، ص 17.

الأمر إليه، سواء أكان أعلى منزلة منه في الواقع أم لا»¹، وقد تطرق مسعود صحراوي إلى تعريفه في كتابه "التداولية عند العرب" بقوله الأمر هو «استدعاء الفعل بالقول ممن هو دونه»²، كما ورد تعريفه بأنه «صيغة تستدعي الفعل، أوقول ينبئ عن استدعاء الفعل من جهة الغير على جهة الاستعلاء»³، أي يكون الأمر بصيغة تؤدي إلى طلب الفعل، وقد اتخذ الأمر صيغاً تدل عليه منها:⁴

- فعل الأمر "افعل".

- اسم الأمر مثل: أنتم مأمورون بكذا.

- فعل المضارع المسبوق باللام .

- اسم الفعل مثل صه، حذار بمعنى احذر

- ألفاظ مخصوصة للوجوب، مثل: يجب، ينبغي، لابد من.

- المصدر التائب عن فعل الأمر.

- صيغ الإخبار من مرسل ذي سلطة، بيد أنها تعدّ عند بعض الأصوليين صيغاً مجازية.

- الصيغ الصّرفية مثل الفعل المبني للمجهول.

- شبه الجملة.

بالرغم من تعدّد صيغ الأمر الآنفة الذكر؛ إلا أنّ الصيغة الأصلية للأمر هي على وزن "إفعل" وهذا ما جاء في خطاب علي بن أبي طالب -رضي الله عنه- في قوله «فاخفض لهم جناحك، وألن لهم جانبك، وابسط لهم وجهك»⁵ فالأفعال (اخفض، ألن، ابسط) جاءت على صيغة افعل.

لقد ورد الأمر في هذا الخطاب التعليمي فيما يلي:

¹ عبد العزيز عتيق: في البلاغة العربية علم المعاني، ص85.

² مسعود صحراوي: التداولية عند العرب، ص148.

³ عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية، ص341.

⁴ المرجع نفسه، ص342-343.

⁵ المرجع نفسه، ص344.

- أفرز لأبي زيد من هذا الشواء.

- زن له من تلك الحلواء.

- اختر له من تلك الأطباق.

- انضد عليها من أوراق الرقاق.

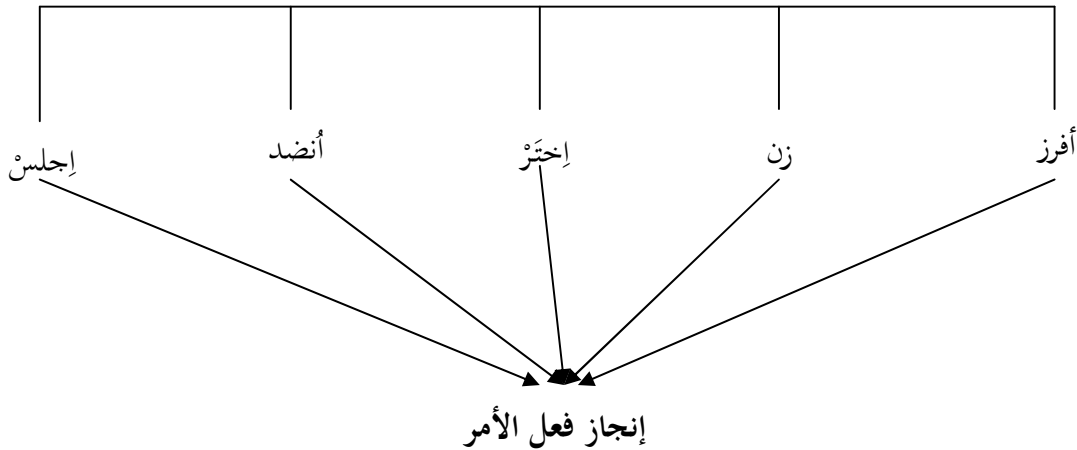
- زن لأبي زيد من اللوزينج.

- اجلس يا أبا زيد حتى آتيك بسقاء.

- زن يا أبا القحة عشرين.

وتحمل هذه الصور أفعالا كلامية متمثلة في الأمر، حين طلب عيسى بن هشام أطباقا للسّوادي فاستعمل فعل الأمر؛ لأنّه هو الذي يخدم الغرض الإنجازي هنا. والغرض منه للتأثير فيه من خلال التّظاهر بكرمه وحسن ضيافته، ولهذا استعمل عيسى بن هشام هذه الأفعال لإغراء السّوادي وإيقاعه في مصيدته. وقد وردت أفعال الأمر في نص " الضحية والمحتال" نحو: أفرز، زن، اختر، انضد، اجلس...

المخاطب



شكل رقم (13): يمثل الأفعال التي صدرت من المتكلم

وعليه فعيسى بن هشام يأمر الشوّاء بعدّة أفعال وهي:

- طلب فعل الإفراز ← أفرز
- طلب فعل الوزن ← زن
- طلب فعل الاختيار ← اختر
- طلب فعل الجلوس ← اجلس

ونلاحظ في هذا النص غلبة صيغة الأمر، وهذا يدلّ على غلبة صنف التّوجيهات على الخطاب التعليمي.

- **النّداء:** يعرف النّداء بأنّه «طلب إقبال المدعو على الداعي بأحد حروف مخصوصة ينوب كل حرف منها مناب الفعل "أدعو"»¹، يعتبر النّداء من الأفعال الكلامية الإنشائية التّوجيهية؛ لأنّه يعمل على تهيئة المتلقي وتوجيهه لاستقبال الكلام من المتكلّم، ويعدّ النّداء «توجيها؛ لأنّه يحفز المرسل إليه لردّة فعل تجاه المرسل»² ومن أشهر أدوات حروف النّداء (يا) وهذا المتداول في الخطاب التعليمي، ونستحضر ذلك في: يا أبا زيد، يا أبا القحة وتمثل قوّته الإنجازية في هذه الأمثلة في تنبيه عيسى بن هشام (المتكلّم) للسّوادي (المخاطب).
ب- أفعال إنجازية ضمنية: وهو ما يسمى «بالإنشاء غير الطلبي، وله أساليب متعدّدة»³، كالندم والمدح والذم، التعجّب، الترجي، القسم وهذه الأساليب لم ترد في هذا النص، وقد حاولنا إبراز بعض نماذج أفعال الكلام، مع تحديد زمنها ودلالاتها الظاهرة، وقوّتها الإنجازية.

ونتمثّل بالجدول الآتي دلالة الأفعال الكلامية:

أفعال الكلام	البنية اللغوية للفعل الكلامي (نوع الجملة)	دلالاتها الظاهرة	دلالة القوّة الإنجازية
اشتبهت الأزاد وأنا ببغداد وليس معي	جملة فعلية إخبارية	وصف إخبار عن حال المتكلّم	التّصريح بأشبهائه الطّعام وهو في بغداد

¹ عبد العزيز عتيق: في البلاغة العربية علم المعاني، ص 115.

² عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية، ص 360.

³ سهيلة ناجوي: تداولية الخطاب الشعري، ص 24.

			عقد على نقد
من أين أقبلت؟ وأين نزلت؟	جملة اسمية استفهامية	الاستفسار	الاستفسار عن المكان
أفرز لأبي زيد من هذا الشواء ثم زن له من تلك الحلواء	جملة فعلية أمرية	تصريح المتكلم بما انتهى من الطعام، وطلبه لكل أصناف الأطعمة	التصريح بأنه ما انتهى من الطعام على حساب السّوادي
فجعل السّوادي يبكي ويقول...	جملة فعلية إخبارية ماضوية	وصف حالة السّوادي	التصريح بنهاية السّوادي نتيجة طمعه وجشعه
ظفرنا والله بصيد	جملة فعلية إخبارية	إعجاب عيسى بن هشام بالصيد	احتيال الراوي عيسى بن هشام على السّوادي
أشابُّ كعهدي أم شابٌ بعدي؟	جملة اسمية استفهامية	استفسار عن الحال	استفسار عيسى بن هشام عن حال والد السّوادي بغرض الاحتيال عليه
نبت الرّبيع عن دمنته	جملة فعلية إخبارية	استفسار	تعبير مجازي عن وفاة والد السّوادي منذ زمن طويل

جدول رقم(6): يمثّل الأفعال الكلامية وقوتها الإنجازية في نص "الضحية والمحتال"

كما نجد من تجليات التداولية المحسنات البديعية، والتي تنقسم بدورها إلى محسنات لفظية ومحسنات معنوية التي تعمل على تحسين النص وتنميته، مما يتلقى استجابة واستحسانا، ونجد في هذا النص المحسن اللفظي السجع الذي يظهر عندما يكون «اتّفاق فواصل الكلام في الحرف الأخير دون تقيّد بالوزن وأفضله ماتساوت

فقره¹، ويقصد به انتهاء أواخر الفواصل بنفس الحرف الذي يحدث نغمة موسيقية يجعل السامع يستمتع بها، ويتجلى في النص من خلال «اشتبهت الأزاد وأنا ببغداد، وليس معي عقد على نقد...»².

برزت الأفعال الكلامية في هذا النص من خلال صنف التوجيهات التي تهدف إلى التأثير في المتلقي مما تجعله يدرك ما وراء هذه الأساليب ومقاصدها التبليغية والتواصلية.

1-3- نص "الصحافة والأمة" للشيخ إبراهيم اطفيش في جهاده الإسلامي. الدكتور محمد ناصر

نص حجاجي يدافع فيه الكاتب عن جريدة وادي ميزاب التي كانت تمثل لسان الأمة الناطق، فتعطلت وتوقفت بسبب الاستعمار، فكتب الكاتب رسالة إلى ابن يقظان الصحافي الجزائري، فاستعمل النمط الحجاجي، ثم انتقل إلى نمط خادم وهو التوجيهي بتقديم توجيهات ونصائح.

الأفعال الكلامية: وتبرز الأفعال الكلامية في نص الصحافة والأمة نوضحها في الجدول الآتي:

أفعال الكلام	البنية اللغوية لل فعل الكلامي (نوع الجملة)	دلالتها الظاهرة	دلالة القوة الإنجازية
أخي ماذا أقول وبماذا أعبر لك عن الآلام المحيطة بي إحاطة السوار بالمعصم؟	جملة اسمية استفهامية	وصف وإخبار عن حال جريدة وادي ميزاب لما أصابها من تعطيل	التصريح بتأثره لما حلّ من نكبة للجريدة الوحيدة التي تعبر عن حال الأمة
وهل صحيح وقع ماكنت أخشاه من تعطيل جريدتنا الوحيدة؟	جملة اسمية استفهامية	التصريح بأنه خائف نتيجة ما أصاب الجريدة	تصريح المتكلم بشعوره اتجاه جريدة وادي ميزاب
وهل أودت القوى الغشومة والعجرفة	جملة اسمية استفهامية	تصريح بظلم الاستعمار للجريدة	تصريح المتكلم بغضبه اتجاه الاستعمار والعدوانية

¹ إباد عبد المجيد إبراهيم: مهارات الاتصال في اللغة العربية، ص 76.

² حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 16.

والطغيان			المشؤومة بلسان الأمة الناطق؟
تصريح المتكلم بأنّ الجريدة هي لسان الأمة الذي يعبر عن آلامها	تصريح بظلم الاستعمار للجريدة	جملة اسمية استفهامية	وكيف حلّت النّائبة بذلك اللسان الذي كان يرسل أشعة الهداية في العالم... إلى حدّ الإرهاق
تصريح المتكلم كيف يمكن للاستعمار أن يعطلّ عمل لسان متكلم يعبر عن حال الأمة	إعدام الاستعمار الجريدة	جملة اسمية استفهامية	كيف تقدم أيدي العتاة إلى إعدام متكلم أمة بأسرها؟
تصريح المتكلم بمحاولة الاستعمار طمس هوية الشعب الجزائري	استهانة الاستعمار بالشعب	جملة فعلية إخبارية	لقد استهان أولئك بهذا الشعب وهم يزعمون احترام البطولة
تصريح المتكلم بعلاقة بين الصّحافة والشعب فهي اللسان الناطق لذلك جعل الاستعمار يقدم على تعطيلها؛ لأنّ صوتها يصل إلى العالم	تميّز جريدة وادي ميزاب بلغة فصيحة عربية سليمة	جملة اسمية استفهامية	فهل لأنّ وادي ميزاب كانت ذات شجاعة أدبية وفصاحة عربيّة فخافوا أن تطاردهم عند كلّ سقطة وتبدي سوء فعالهم بين الشعوب؟
التصريح بأنّ طغيان الاستعمار وبشاعته وظلمه للجريدة أكثر من الشيطان	التأكيد على صفات الاستعمار بالظلم والطغيان	جملة اسمية إخبارية	حقّا إنّ الاستعمار من أغرب أساليب الظلم وأقبح شريعة أسسها الشيطان

تصريح المتكلم بعدم الخوف والحزن على الجريدة	عدم الخوف والحزن	جملة فعلية إخبارية	لا يهولتكَ الأمر ولا تهن ولا تحزن ولو بلغ الأمر ما بلغ
تصريح المتكلم بعدم قبول أمة بلا جريدة تعبر عن حالها	لا يمكن البقاء على أمة بدون جريدة (نفي إبقائها)	جملة فعلية إخبارية	لا يجوز أن تبقى الأمة بدون جريدة
تصريح المتكلم سلاح الأمة في الجريدة التي تعبر عنها	نفي المتكلم لا خير في أمة بدون صحافة	جملة فعلية منفية	لست أرى خيرا في أمة لا صحافة لها

جدول رقم(7): يمثل الأفعال الكلامية وقوتها الإنجازية في نص "الصحافة والأمة"

ومن خلال الجدول السابق يتبين لنا قصدية الكاتب، وتوافق بين الدلالة الظاهرة وقوتها الإنجازية، فقد وظّف المتكلم الاستفهام وليس الغرض منه الإجابة، بل التأثير في المتلقي لما حلّ لجريدة "وادي ميزاب" وحجم النكبة التي حلّت بها، حيث شبهها بالسوار الذي يلف بالمعصم لينقل لنا حجم المعاناة والآلام من طرف الاستعمار، كما جاء الاستفهام بغرض التحسّر وحزن المتكلم لما حلّ بجريدة وادي ميزاب وتوقيفها عن العمل، فلنحظ حضور الأساليب اللغوية كالاستفهام الذي يفضي إلى أغراض تواصلية، ويختلف ذلك حسب السياق الذي يرد فيه، وتختلف هذه الأفعال حسب درجة قوتها الإنجازية والسياق الذي يرد فيه الخطاب؛ فمنها ما يحتاج إلى جواب ومنها ما لا يحتاج، وقد تنوّعت هنا في هذا الخطاب مجموعة من التوجيهات، نستحضر منها:

- **النهي:** وهو من الأساليب الإنشائية الطلبية ويقصد به «طلب الكف عن الفعل أو الامتناع عنه على وجه الاستعلاء والإلزام»¹.

وقد جاء هذا النص حامل للنهي ويتمثل في "لا يهولتكَ الأمر ولا تهن ولا تحزن"، فالفعل الكلامي هنا في الخطاب يتكون من فعل إسنادي يتكون من الجملة الفعلية التي تتكوّن من الفعل(تهن، تحزن) والفاعل، وهنا

¹ عبد العزيز عتيق: في البلاغة علم المعاني، ص83.

الفاعل ضمير مستتر تقديره (الصّحافي الشيخ أبي يقظان)، فالكاتب هنا نهي الصّحافي (أبي يقظان) عن الهون والحزن، ومفاد القوة الإنجازية هنا هو النهي عن الضعف والحزن والخوف.

وتتمثل القوة الإنجازية في الأساليب اللغوية كالاستفهام، الأمر، النداء، النهي، وتعدّ القوة الإنجازية «أحد المفاهيم الأساسية في نظرية الأفعال الكلامية التي أتى بها أوستن وتلميذه سيرل، فالقوة الإنجازية تعدّ عنصرا هاما في إبراز دلالة العبارات»¹.

برزت الأفعال الكلامية صنف التوجيهات (الاستفهام، النهي)، ويتمثل غرضها الإنجازي في تساؤل الكاتب عن النّائبة التي حلّت بالجريدة.

1-4- نص قصيدة "تلك الصّحافة" للطّيب العقبي موسوعة الشعر الجزائري، دار الهدى عين مليلة- 2009

قصيدة شعرية أشاد الشاعر فيها إلى دور الصحافة في تعزيز الروح الوطنية، التي تعمل على ترسيخ القيم والاعتزاز بالانتماء الوطني ودعوته للقائمين على الصّحافة والقيام بواجبهم نحو أمّتهم؛ لأنّهم حقّقوا ما رآه الغير تخميناً وتكهناتاً.

الأفعال الكلامية:

أفعال الكلام	البنية اللغوية للفعل الكلامي (نوع الجملة)	دلالتها الظاهرة	دلالة القوّة الإنجازية
حيّ الجزائر مادامت تحيينا	جملة فعلية أمرية	إلقاء التحيّة للجزائر	تصريح المتكلم بشدّة تعلقه ببلاده ووطنه
وانحض بشعب قضى في جهله حيناً	جملة فعلية أمرية	التّهوض بالشّعب الجزائري	تصريح المتكلم التّهوض بالشّعب الجزائري من سبات الجهل
واعمل لخير بلاد	جملة فعلية أمرية	العمل من أجل البلاد	التصريح بالعمل والتّفاني من أجل خدمة الوطن

¹ سهيلة ناجوي: تداولية الخطاب الشعري، 31.

وَأَتَّخِذْ مِنْ حَبِّهَا دِينًا	جملة فعلية أمرية	شدة حبّ الوطن	التصريح بأنّخاذ الجزائر والتّضحية من أجلها
وسر حثيثا	جملة فعلية أمرية	السّير السّريع	التصريح بالسرعة في العلم والمعرفة
ولا تلج خطّة في العسف تردينا	جملة فعلية	عدم الولوج في خطط الظلم لأنّها مهلكة	التصريح بعدم الظلم والتعسف
واذكر حديث جدود	جملة فعلية أمرية	تذكّر السّالفين	التصريح بالسّير على نهج القدماء من الآباء والأجداد ونشر علمهم
كم أمة أصبحت تعلو بعزّتها	جملة اسمية خبرية	افتخار الأمم بعزّتها	التذكير بافتخار الأمم بما صنعته
وكم قبيل أتى يبغي معارفنا	جملة اسمية خبرية	الإخبار	التذكير بقيمة الصحافة
كم جموع لها كانت توافينا	جملة اسمية خبرية	الإخبار	التذكير بأهميّة الصحافة

جدول رقم(8) : يمثّل الأفعال الكلامية وقوتها الإنجازية في نص "تلك الصحافة"

ورد الأمر في هذا الخطاب، وذلك من خلال ما يلي:

- حيّ الجزائر مادامت تحيينا.

- انهض بشعب قضى في جهله حيننا.

- واعمل لخير بلاد.

- واتّخذ من حبّها دينا.

- وسر حثيثا.

- واذكر حديث جدود .

استعمل الشاعر مجموعة من أفعال الأمر لما تحمله من حمولة دلالة التأثير في المتلقي، واكتسابه جملة من القيم التي يدافع بها عن وطنه كالقيام بواجباته اتجاه الجزائر، وتذكر تاريخ الأجداد وذلك بتفعيل دور الصحافة، فيتعزيز الروح الوطنية.

وتحمل هذه الصور أفعال كلامية متمثلة في دعوة الشاعر الشعب الجزائري بالتحية للجزائر، والقيام بواجبهم نحو أمّتهم، وعليه فالشاعر يطالب الشعب الجزائري القيام بعدة أفعال وهي:

- طلب فعل التحية ← حيّ

- طلب فعل النهوض ← انهض

- طلب القيام بعمل ← اعمل

- طلب حبّ الجزائر ← اتّخذ

- طلب السير السريع ← سير

- طلب تذكر الأسلاف ← واذكر

كما وردت أفعال بصيغة النهي، وتمثل في: لاتبعي بها بدلا - لا تلج خطّة في العسف تردينا.

كم الخبرية: كما وظف الشاعر كم الخبرية للإخبار عن قيمة الصحافة وافتخار الأمة بها، وتكون «إخبارا عن عدد كثير مبهم الكمية... وتختصّ بالدخول على الماضي وحده ولا تدخل على الحاضر ولا على المستقبل»¹.

1-5- نص "من يجير فؤاد الصغير؟" ديوان محمد العيد - دار الهدى - عين مليلة - الجزائر 2010

تصف هذه القصيدة توجيه الشاعر نداءه للأغنياء إلى مساعدة الفقراء والمساكين، وخاصة الطفل الصغير الذي أحاط به الجوع من أجل إثارة الشفقة والرّحمة وإيقاظ الضمير في نفوس الأغنياء، ودعوتهم إلى الالتفات إلى هؤلاء.

¹ إبراهيم القلاقي: قصة الإعراب جامع دروس النحو والصرف، دار الهدى، الجزائر، دط، 2006، ص 137 - 138.

الأفعال الكلامية:

أفعال الكلام	البنية اللغوية للفعل الكلامي (نوع الجملة)	دلالتها الظاهرة	دلالة الإنجازية القوّة
تفاقم كرب الفقير الكسير	جملة فعلية إخبارية	تضاعف حزن الفقير	تصريح بمعاناة الفقير
فيا أيّها الرّافعون القصور	جملة فعلية ندائية	نداء للأغنياء	نداء لمساعدة الفقراء من طرف الأغنياء
يا أيّها الوادعون النّيام	جملة فعلية ندائية	نداء للأغنياء	لوم وعتاب لغفلة الأغنياء
ويا من ترفُّ عليه الورود	جملة فعلية ندائية	نداء	لوم وعتاب
يا رجال أعزّوا	جملة فعلية ندائية	نداء للرجال الأغنياء	إغاثة الفقير
ارحموا ذلّي	جملة فعلية أمرية	طلب الرّحمة	طلب الإغاثة والرّحمة من الذلّ
أعزّوا كرامتي	جملة فعلية أمرية	طلب العزّة	طلب حفظ كرامته
من يجير فؤاد الصغير؟	جملة اسمية استفهامية	إغاثة الصغير الفقير	تصريح الكاتب بالاستفسار عن إغاثة الفقير
أما عندكم من يد جابرة	جملة اسمية استفهامية	استفهام عن المساعدة	طلب الاستغاثة للمساعدة
ألا تذكرون حفاة عراة	جملة اسمية استفهامية	استفهام عن اللّوم والعتاب	لوم عن عدم الشّفقة
ألا تسمعون	جملة اسمية استفهامية	استفهام عن اللّوم والعتاب	لوم عن عدم الشّفقة
ألا تبصرون	جملة اسمية استفهامية	لوم وعتاب	لوم عتاب عن عدم رؤية الفقير

ألا من يجير فؤاد الصغير	جملة اسمية استفهامية	لوم وعتاب	عتاب عن إغاثة الفقير
أتسون ما بيننا	جملة اسمية استفهامية	لوم وعتاب	عتاب عن نسيان الأغنياء الفقراء

جدول رقم(9): يمثل الأفعال الكلامية وقوتها الإنجازية في نصّ "من يجير فؤاد الصغير؟"

من خلال الجدول السابق نجد غلبة الأساليب التوجيهية الطلبية والمتمثلة في:

- النداء: ومن أغراض النداء لفت الانتباه ونجده في طرح أسئلة أيقونة "أفهم النص وأناقش فكره":¹

س: إلى من يوجه الشاعر نداءه؟ ما سبب هذا النداء؟ وما غايته؟

ج: وجه الشاعر نداءه إلی الناس الأغنياء، والسبب في هذا النداء هو تعاطفه مع الفقراء والمساكين، والغاية منه الدعوة إلى مد يد العون للفقير والشفقة عليه.

س: لم وجه الشاعر نداءه إلى هؤلاء؟

ج: وجه الشاعر نداءه لهذه الفئة (الأغنياء)؛ لأنهم الفئة التي تستطيع مساعدة الفقراء.

س: كيف عرض الشاعر مأساة هؤلاء المساكين؟ لم استعمل هذا الأسلوب؟

ج: عرض الشاعر مأساة هؤلاء المساكين من خلال الأساليب التوجيهية والغرض منها اللوم والعتاب.

فمن خلال أسلوب النداء وجه الشاعر نداءه للأثرياء من خلال قوله (يا أيها الرافعون القصور – يا أيها الوداعون النيام – ويا من ترفّ عليه الورود)، فكانت قوته الإنجازية لوم وعتاب لغفلة الأغنياء، وبذلك حقق النداء غرضه باستيقاظ الضمير في نفوس الناس وخاصة فئة الأغنياء وتقديم النصيحة والدعوة إلى التضامن الإنساني.

- الأمر: ويكون الأمر عادة طلب وقوع فعل ما، ونستدرج ذلك في هذا النص من خلال:

س: ممّ تشكو أمّ الطفل الفقير؟

ج: تطلب الرحمة في قولها (ارحموا ذلّي يارجال – أعزّوا كرامتي الصّاغرة)

¹ ينظر، حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص63.

وهنا تتجلى الأفعال الكلامية بصيغة الأمر، من خلال فعلي الأمر (ارحموا - أعزّوا) وكانت قوّتها الإنجازية طلب الإغاثة والرحمة، وحفظ كرامة الإنسان، فالأمر في هذه القصيدة استعمل لغرضين، الأوّل وهو لفت الانتباه من توظيف النداء، والآخر التأثير في المتلقي من خلال توجيه فئة معيّنة من الناس وعتابهم لإعراضهم عن مساعدة الفقراء. ومن جهة أخرى تبني المتلقي قيم الإنسانية والتعاطف والتضامن الإنساني مع مثل هذه الفئات.

• الاستفهام: ويبرز ذلك في النص من خلال قول الأستاذ:

س: عمّ عاتب الشّاعر الأغنياء؟

ج: عاتبهم لتجاهلهم الفقراء في قوله: ألا تذكرون حفاة عراة *** أصابهم الفقر بالفقرة

ألا تسمعون ألا تبصرون *** مآسي من حولكم صائره

استعمل الكاتب الاستفهام غير المباشر؛ لأنّه لا يحتاج لإجابة وإنّما قوته الإنجازية تكمن في اللوم والعتاب عن عدم الرأفة والشفقة على الفقراء. فتنوّعت الأفعال الكلامية في صنف التوجيهات من خلال النداء، حيث وجّه الشّاعر النداء لطلب مساعدة الفقراء والمساكين، كما نجد الشّاعر استعمل الأمر والاستفهام.

1-6- نص "أنا الإفريقي" لمحمد الفيتوري - عاشق إفريقيا-

تناولت هذه القصيدة معاناة الشعب الإفريقي من مشكلة التمييز العرقي والاستعباد والاحتلال؛ بسبب لون بشرته وزنجيته، فوجّه الشّاعر من خلال قصيدته شعوب العالم إلى النظر في قضية الأفارقة، والابتعاد عن العنصرية.

الأفعال الكلامية:

أفعال الكلام	البنية اللغوية للفعل الكلامي (نوع الجملة)	دلالتها الظاهرة	دلالة القوة الإنجازية
يا أخي في الشرق في كلّ سكن	جملة فعلية ندائية	نداء للأخوة في الشرق وفي كلّ بقعة	تصريح بدعوة الأخوة بعيدا عن العنصرية
يا أخي في الأرض في كلّ	جملة فعلية ندائية	نداء للأخوة في كلّ	تصريح بدعوة الأخوة في

كل أرجاء الوطن	الأرض والوطن		وطن
الدعوة إلى شعوب العالم بالنظر إلى الأفارقة شعب واحد.	طلب الدعوة	جملة اسمية استمرارية	أنا أدعوك
تصريح بالتعرّف على الإفريقي	سؤال	جملة اسمية استفهامية	فهل تعرفني؟
تصريح بالخروج من الظلم وتحدي الموت	تمزيق أكفان الظلام	جملة اسمية ماضوية	إنني مزقت أكفان الدجى
تصريح بالتغلب على المخاوف والضعف التي تعترضه	تهدم جدران الضعف والخوف	جملة اسمية ماضوية	إنني هدمت جدران الوهن
تصريح بعدم الامتثال للقدم وما كان عليه	نفي مقبرة القدم	جملة فعلية منفية ماضوية	لم أعد مقبرة تحكي البلى
تصريح بعدم البكاء على الطلال	نفي البكاء على الطلال	جملة فعلية منفية ماضوية	لم أعد ساقية تبكي الدمن
تصريح بزوال العبودية والاستعباد	رفض الاستعباد	جملة فعلية منفية ماضوية	لم أعد عبد قيودي
تصريح برفضه لواقعه المعيش	رفض الماضي الأليم وتمردّه عليه	جملة فعلية منفية ماضوية	لم أعد عبد ماض هرّم
التصريح بأنّه حيّ خالد	الافتخار بأصله	جملة اسمية استمرارية	أنا حيّ خالد رغم الردى
التصريح بثأره من العبودية	الافتخار بحريته	جملة اسمية استمرارية	أنا حرّ رغم قضبان الزمن
التصريح بزنجيته	الافتخار بزنجيته	جملة اسمية استمرارية	أنا زنجي
دعوة الإفريقي إلى السلام؛ لأنّ السلام يرفض	الأمر بالسلام	جملة فعلية أمرية	فاسلمي يا إفريقيا لنا

العنصرية			
----------	--	--	--

جدول رقم(10): يمثل الأفعال الكلامية وقوتها الإنجازية في نص "أنا الإفريقي"

استعمل الشاعر الأسلوب الخبري في هذه القصيدة الذي يبرز من خلال التوكيد والنفي، وتكمن دلالة التوكيد في اعترافه بزنجيته ومطالبته بحقوقه، ويظهر النفي من خلال رفضه للعبودية وكلّ أشكال الاستعمار، ومن الأساليب الخبرية نجد:

- التوكيد: ويعدّ أسلوب التوكيد من «الأساليب التي يؤتى بها لتقوية المعنى وتقريره في ذهن السامع»¹، ولهذا يلجأ إليه المتكلم للتواصل في الخطاب التعليمي من أجل تأكيد كلامه للمتلقي.
 - النفي: يعدّ النفي من «العوارض المهمة التي تعرض لبناء الجملة فتفيد عدم ثبوت نسبة المسند للمسند إليه في الجملة الفعلية والاسمية على السواء»²، وقد يكون النفي في الجملة الاسمية أو الجملة الفعلية.
- كما وظف الشاعر في هذه القصيدة النداء يطلب فيه دعوة الأخوة بين الأفارقة، وعدم التمييز العنصري بينهم واستعمل التوكيد ليؤكد الخروج من الظلم الذي يعاني منه الأفارقة، إضافة لأسلوب النفي وظيفة دلالية حافظ بها الشاعر على انسجام القصيدة، الذي يفضي إلى نبذ الاستعباد وكلّ أشكال العنف والغشومة.

1-7- نص "الأنترنت" ليوسف حسين -مجلة الجيل عدد جانفي 1997

تناول النص الاختراع الذي ولج حياة البشر وأثر على حياتهم، والمتمثل في الأنترنت الذي تمخض نتيجة التواصل الحربي، وتبادل الصّوت والصّورة بين المشتركين وبين بنوك المعلومات المختلفة، ومن جهة أخرى تخوّف الحكومات من هذا الاختراع لعدم التحكم فيه.

الأفعال الكلامية:

أ. فعل القول: اختراع شبكة الأنترنت وولوجها في مختلف المجالات وإحداثها تغييرات في حياة البشر.

ب. الفعل المتضمن في القول(الإنجازي): تخوّف الحكومات لعدم السيطرة عليها.

¹ حسين موسى علي أبو جزر: من أساليب التوكيد في اللغة العربية دراسة تطبيقية، دط، 2018، ص5.

² محمد حماسة عبد اللطيف: بناء الجملة العربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط، 2003، ص180.

ج. **الفعل التأثيري:** عجز الحكومات عن التحكّم في شبكة الأنترنت التي أصبحت تشكّل عليهم مصدر قلق، وقد أثبت الواقع اختراق القرصنة لكمبيوترات الحكومات والبنوك ووزارات الدفاع وغيرها من المؤسسات الرسمية.

وسنقتصر هنا على دراسة صنف من أصناف الأفعال الكلامية التي أشار إليها "سيرل"، ويتمثل في صنف التمثيليات أو ماتعرف بالتقريريات والإخباريات، بعد قراءة المتعلمين النص جيّدا يقوم الأستاذ بطرح بعض الأسئلة حول النص:

نأخذ جزءا من النص «وتسمح لكلّ شخص لقاء اشتراك شهري بأن يصبح واحدا من مستعملي هذه الشبكة وأن يتمكن من تبادل الصوّت والصّورة والنص بينه وبين بنوك المعلومات وبقية المستعملين»¹.

س: ما نوع الجملة؟

ج: جملة خبرية.

س: علّل.

ج: احتمالها الصدق أو الكذب ولأنّ الخبر مطابق للواقع فهو صادق.

س: هل يقصد هنا الكاتب الإخبار فقط بأنّ الأنترنت تسمح لجميع البشر التواصل فيما بينهم في وقت واحد أم أنّه أراد الإخبار بفعل التأثير، بأن يتواصل المتلقي صوتا وصورة بين جميع الناس في آن واحد؟

ج: طبعا سيكون الجواب هو الاقتراح الثاني، أراد الكاتب أن يؤثّر في المتعلم بأنّ للأنترنت عدّة مزايا ومن أهمها التواصل صوتا وصورة في نفس الوقت على المباشر وجمع عدد أكبر من البشر في وقت واحد، والتواصل بينهم وتبادل الأفكار والمعلومات والخبرات.

س: كيف عرفت ذلك؟

ج: فالكاتب أراد أن يوجه المتلقي إلى أنّ الأنترنت تتميز بمزايا عديدة من أهمها التواصل صوتا وصورة لتبادل الأفكار والمعلومات، وبذلك أحدث الكاتب فعلا إنحازيا بتأثيره على المتعلم بتغيير نظرتة حول الأنترنت.

¹ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 91.

مطالبة الأستاذ المتعلمين بنسج جمل خبرية على نفس المنوال، الغرض منها ليس الإخبار فقط بل تتضمن القيام بفعل إنجازي من أجل ترسيخ المكتسبات وتقييمها.

ولقياس مدى استيعاب المتعلمين للحمل الخبرية، يطلب منهم توظيفها في حصة إنتاج المكتوب، وتكون أفعال إنجازية تؤثر في المتلقي لمعرفة مدى اكتسابهم لها. وبهذا يتسنى للمتعلم أن يدرك الغرض من استعمال الأفعال الخبرية، لا يراد منها الإخبار فقط وإنما التأثير بفعل الإنجاز من خلال سياق الجملة، ومنه تتحقق الكفاءة التواصلية الشفهية والكتابية، ويدرك عملية تحليل النصوص وتوظيفها شفها وكتابيا.

1-8- نص "فضل العلم" للإمام أفلح بن عبد الوهّاب بن عبد الرحمن

يشيد الشاعر في هذه القصيدة بفضل العلم وأفضاله علينا؛ لأنه يبقى خالدا لأصحابه، وبين أنه كل شيء زائل إلا صاحب العلم، ثم برز الشاعر موقفه حول التحفيز في السعي في طلب مادعا إليه وتحصيله، كما وضّح أنّ خير ميراث يورثه الإنسان هو العلم.

الأفعال الكلامية:

أفعال الكلام	البنية اللغوية للفعل الكلامي (نوع الجملة)	دلالتها الظاهرة	دلالة القوة الإنجازية
العلم أبقى لأهل العلم آثارا	جملة اسمية استمرارية	لا يزوالعلم وأثره	التصريح بفضل العلم
العلم درّ	جملة اسمية استمرارية	العلم كاللؤلؤ	التصريح بقيمة العلم التمين
يقول طالب علم بات ليلته في العلم أعظم عند الله أخطارا	جملة فعلية إخبارية	طلب العلم يستوجب السهر والتفاني من أجل طلب العلم	التصريح بالاجتهاد
اشدد إلى العلم رحلا فوق راحلة	جملة فعلية أمرية	طلب العلم والسعي إليه وتحصيله	التصريح بطلب العلم

وصل إلى العلم في الآفاق أسفاراً	جملة فعلية ماضوية	السعي نحو طلب العلم	التصريح بالسعي في طلب العلم
فأكرم بأهل العلم زوّاراً	جملة فعلية أمرية	إكرام أهل العلم على الناس جميعاً بعلمه	التصريح بفضل صاحب العلم
واصبر على دلج الأغساق معتسفاً	جملة فعلية أمرية	الصبر من أجل العلم	التصريح بطلب العلم ولو في ظلمات الليل
والطف بمن أنت منه العلم مقتبس	جملة فعلية أمرية	كن لطيفاً ممن تأخذ عنه العلم	التصريح باللطف عند الاقتباس العلم
ولاتكن جامعا للصّحف تخزنها	جملة فعلية ماضوية	النهي عن جمع وتخزين العلم	تصريح بتشبيهه الذي يخزن العلم بالحمار الذي يحمل أسفاراً أي كتباً لا يعرف ما فيها
نعم الفضيلة نعم الدّخر تورثه	جملة فعلية	مدح العلم وفضله	التصريح بنعمة الفضيلة

جدول رقم(11): يمثل الأفعال الكلامية وقوتها الإنجازية في نص "فضل العلم"

تضمنت هذه القصيدة الشعرية الأمر ليس بغرض تنفيذ أمر ما بل في سياق تداولي لغرض التأثير

والسعي في طلب العلم وتقدير صاحب العلم والإشادة به، وذلك من خلال:

- أشدد إلى العلم راحلاً.

- اصبر على دلج الأغساق.

- إطف بمن أنت منه العلم مقتبس.

تحمل هذه الصور أفعالاً كلامية تتمثل في دعوة الشاعر الناس إلى طلب العلم، والصبر في السعي إليه. وعليه

فالشاعر يطلب من طالب العلم القيام بعدة أفعال وهي:

- طلب العلم ← أشد

- طلب الصبر ← اصبر

- طلب اللطف ← اللطف

كما نجد أفعال الكلام متمثلة في النهي:

- "ولا تكن جامعا للصّحف تخزنها كالعير" نهي الشاعر هنا عن جمع الصحف التي لا فائدة منها وعدم معرفة فحواها أو ما يدور في ثناياها.

كما وظّف الأمر من خلال أيقونة "أفهم النصّ وأناقش فكره" ويتّضح فيما يلي:¹

س: ما موقف الشاعر من العلم؟ علّل إجابتك من خلال ألفاظ النص وعباراته؟

ج: مجلّ ومعظّم للعلم، ويراه أفضل الأعمال من خلال قول الكاتب "حيّ وإن مات ذو علم"

س: في الأبيات الأولى ثلاثة معان تدعّم إجابتك. استخراجها.

ج: بقاء العلم - فضل صاحب العلم على الناس - فضل العلم.

س: اقتبس الشاعر من السنّة النبوية الشريفة ما يدعّم موقفه؛ استظهر هذا الاقتباس؛ هل تراه ملائماً؟ علّل.

ج: للعلم فضل على الأعمال قاطبة من قول الرسول صلى الله عليه وسلم: "فضل العالم على العابد كفضل القمر على سائر الكواكب".

س: أراد الشاعر إبراز موقفه من أجل التحفيز على السعي في طلب ما دعا إليه؛ فالإلام دعا؟ وما جدوى دعوته؟

ج: دعا إلى طلب العلم وتحصيله وجدوى دعوته الوصول إلى الفضيلة وخير ميراث يورثه الأبناء ميراث العلم.

س: ألحّ الشاعر على ضرورة الرّبط بين العلم والعمل به موظفاً الاقتباس والتشبيه. مثلّ لذلك من النص.

¹ ينظر، حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنّة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 103.

ج: الاقتباس في البيت الحادي عشر في قول الكاتب "ولاتكن جامعا للصّحف تخزنها... كالعير يحمل بين العير أسفارا" مقتبس من قوله تعالى: ﴿مَثَلُ الَّذِينَ حُمِّلُوا التَّوْرَةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا بِئْسَ مَثَلُ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِ اللَّهِ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ (5)﴾ [سورة الجمعة، الآية 5]، حيث شبه حامل العلم بالحمار يحمل أسفارا أي كتبا لا يعرف ما فيها.

س: ختم الشاعر قصيدته بحكمة. أبرزها وبين أثرها في حياة الفرد والجماعة.

ج: العلم النافع خير ميراث

وردت الأفعال الكلامية في هذه القصيدة متمثلة في توجيهات جاءت في صيغة الأمر غرضها السعي نحو طلب العلم.

1-9- نص "مظاهر تلوث البيئة" للشاعر معتز علي القطب

يعالج النص مظاهر تلوث البيئة، وأبرز مظاهر التلوث وأخطاره، ودعوة الكاتب إلى الحفاظ على البيئة والأرض.

الأفعال الكلامية:

أفعال الكلام	البنية اللغوية للفعل الكلامي (نوع الجملة)	دلالتها الظاهرة	دلالة قوتها الإنجازية
بان الفساد هنا في الأرض وانتشرا	جملة فعلية إخبارية	انتشار الفساد في الأرض	التصريح بظاهرة التلوث التي أصبحت تهدد العالم
أرى الحرارة ما عادت تفارقنا	جملة فعلية إخبارية	عدم مفارقة الحرارة	التصريح بظاهرة مناخية ومخاطرها، وهي ظاهرة الاحتباس الحراري
أين الفصول التي كنا نعدّها	جملة اسمية استفهامية	تساؤل عن الفصول	التصريح بعدم توازن الفصول الأربعة واستنكارها
أين الرّئات من الأشجار	جملة اسمية استفهامية	تساؤل حول الأشجار	التصريح بفضّل الأشجار

(الاستنكار والاستغراب)			نقلها
تحسّر الشاعر على ما في الأرض وما حلّ بها لما غزاها التلوّث	التحسّر على الأرض	جملة فعلية ندائية	يا حسرتاه! بقاع كان يملؤها
التصريح بأنّ الأرض أصبحت مهجورة	هجران الأرض	جملة فعلية منفية ماضوية	ما عاد يسكنها من بعد ما نُكلا
التصريح بدعوة الناس إلى إنقاذ التربة وإعادة بعث الحياة فيها من جديد	إحياء التربة وإنقاذها	جملة فعلية إخبارية	تعال نلق ما يحيا بتربتها

جدول رقم(12): يمثل الأفعال الكلامية وقوتها الإنجازية في نص "مظاهر تلوث البيئة"

نوع الكاتب في هذا النص بين الأساليب الإنشائية، فوظف الاستفهام غير الحقيقي الذي لا ينتظر الإجابة، من خلال تساؤل الكاتب عن فصول السنة والأشجار، والنداء بغرض التحسّر، كما وظف الأمر من خلال مطالبة الناس ودعوتهم لاسترجاع الأرض وإعطائها أهمية.

1-10- نص "آنية الفخار" لعبد الحميد بن هدوقة "ريح الجنوب"

هذا النص عبارة عن قصة مقتطفة من رواية "ريح الجنوب" لعبد الحميد بن هدوقة، يروي فيها قصة العجوز رحمة التي أصابها حمى وهذيان، فأصبحت وحيدة تحيلت نفسها آنية من أواني الفخار التي تصنعها وهذا ما أخاف الطفل عبد القادر وحشي عليها من الموت، ولكنها عادت إلى حالتها الطبيعية.

الأفعال الكلامية:

أفعال الكلام	البنية اللغوية للفعل الكلامي (نوع الجملة)	دلالتها الظاهرة	دلالة القوة الإنجازية
تألّمت العجوز رحمة بظمئها وحمّاه وشيخوختها ووحدها	جملة فعلية ماضوية	مرض العجوز رحمة بالهذيان	إصابة العجوز رحمة أفقدها السيطرة على نفسها

لم يكن الهذيان بها رحيمًا	جملة فعلية ماضوية	إصابتها بالهذيان على ذكورها	التصريح بتأثير الهذيان
أنا آنية أنا فخار	جملة اسمية استمرارية	تشبيهه العجوز رحمة نفسها بالآنية	تصريح بدرجة تأثير الهذيان عليها جعلها تشبه نفسها بالفخار والآنية التي تصنعها
من يشتريني؟	جملة اسمية استفهامية	تساؤل	تصريح يدلّ على شدة تعلقها لحرفتها وصناعتها
انظروا إلى النار تلتهمني	جملة فعلية أمرية	دعوة إلى النظر في صناعتها	شدة تأثرها بصناعتها
إنّها تصهربي لأزداد جمالا!	جملة اسمية استمرارية	التأكيد على جمال الفخار	شدة تعلقها بصناعتها
أنتم لستم أواني	جملة اسمية استمرارية	مخاطبة العجوز رحمة الناس	التصريح بأنها آنية
لم تصقلكم يد مثل التي صقلّني	جملة فعلية منفية	نفي الصقل	تصريح بكيفية صنعها للفخار
ولاصهرتكم نار مثل التي أنا فيها	جملة فعلية منفية	نفي الصهر والذوبان	تصريح بكيفية عمل الآنية
وأخذ يناديها: جدّة رحمة!	جملة فعلية ماضوية	مناداة الطفل عبد القادر لوالده	تأثره بحالة الجدّة رحمة
لماذا يرسل إليه، لماذا؟	جملة اسمية استفهامية	تساؤل إرسال عبد القادر	تساؤل عن سبب إرساله

كنت أهذي يا ولدي	جملة فعلية ماضوية	مخاطبة الجدّة لعبد القادر	استنكارها لحالتها
لم أتذكر يا بني، أنت على حقّ	جملة فعلية منفية	عدم تذكّر الجدّة ماكانت تهذي	تصريح بأنّ الجدّة رحمة كانت مريضة

جدول رقم(13): يمثّل الأفعال الكلامية وقوّتها الإنجازية في نص "آنية الفخار"

غلبت الأفعال الكلامية الإخبارية؛ لأنّ النص سردي يروي قصة العجوز رحمة وهذيانها بسبب تأثرها بآنية الفخار، التي جعلتها تتخيّل نفسها آنية من الأواني الفخارية، فاستعمل الكاتب أسلوب التوكيد الذي يحيل إلى شدّة تمسّك العجوز رحمة بالأواني الفخارية، من خلال قولها "أنا آنية أنا فخار... أنا أحسن من كلّ الأواني أنا آنية أصلح للماء للطّعام للزّهور"، كما وظّف الاستفهام والأمر غير الحقيقي بغية التأثير في المتلقي.

1-11- نص "سلاما أيتها الجزائر البيضاء" لعمر بن قينة الأعمال الكاملة، مجلد02، ج03- كولوريوم

للنّشر الجزائر

في هذا النص يبعث الكاتب سلامه من ديار الغربية إلى وطنه الجزائر، وذلك لحنينه واشتياقه له نتيجة غرخته لمسقط رأسه، ووسم الكاتب الجزائر بالبيضاء دليل على طهارتها ونقاؤها، وهذا يدلّ على علاقة الكاتب المتينة بأرضه ووطنه واشتياقه إليها.

الأفعال الكلامية:

أفعال الكلام	البنية اللغوية للفعل الكلامي (نوع الجملة)	دلالاتها الظاهرة	دلالة القوة الإنجازية
من متّ ساوره يوما، في زمن الأمن والأمان: شعور بالبعد عنك في قارّات العالم؟	جملة اسمية استفهامية	تساؤل للجزائر وبعثه السلام من بلاد الغربية	مناجاة الكاتب الغربية

تصريح بمنزلة الجزائر وتشبيهها بالبيضاء ورمز النقاوة والطهارة	عظم الوطن	جملة فعلية ندائية	أيتها العظيمة التي يسمونك البيضاء رمز طهر ونقاء
تصريح عن الأمن والأمان في البلد الأم	دعا الجزائر إلى الإفصاح عمّن هاجرها	جملة فعلية أمرية	خبرنا أيتها البيضاء عمّن غادرك من الأطهار الأشراف طوعا وهو آمن في بدنه وروحه ومعاشه؟
التصريح بعدم ترك الوطن الأم	عدم جرأة ترك البلد	جملة اسمية منفية	لا أحد يجروء على ذلك
عدم الجرأة على المساس	تساؤل الجزائر	جملة اسمية استفهامية	فهل تُقمع الدّمة والآهة أيتها الجزائر
استفهام الكاتب عن وضع الوطن	تساؤل عن حال الجزائر	جملة اسمية استفهامية	هل تسمعين أيتها المعذبة الشّاخة أنفة وكبرياء في وجه الظلم والظالمين؟
تعلق الكاتب بالجزائر	التكرار	جملة فعلية أمرية	خبرنا خبرنا
استفسار عن مصير الضحايا	تساؤل	جملة اسمية استفهامية	كيف صرنا ضحايا مشرّدين

جدول رقم (14): يمثل الأفعال الكلامية وقوتها الإنجازية في نص "سلاما أيتها الجزائر البيضاء"

أراد الكاتب أن ينقل لنا حنينه واشتياقه لوطنه الأم، من خلال توظيفه الاستفهام والاستفسار عن الشعور بالابتعاد عن الوطن الأم، كما وظف النداء من خلال مخاطبة الجزائر ووصفها باللقاء والطهارة، وكذلك نجد الأمر غرضه التأثير وإنجاز فعل معيّن.

عدد النصوص: 24

أفعال الكلام	النصوص الاحتمالات
11	عدد النصوص
%45.83	النسبة المئوية

وبعد إجراء عملية الاستنباط والتحليل والاستقراء للنصوص التعليمية نستنتج أنّ الأفعال الكلامية استوفت قدرا كافيا من الحضور، كما جاءت أسئلة أيقونة "أفهم النص وأناقش فكره" تستهدف استخدام المتعلّم اللّغة عن طريق الأقوال ويكتسبها للتواصل مع المعلّم والإبلاغ في العملية التعليمية التّخاطبية. حيث جعلت المتعلّمين يدركون مقاصدها وأثرها على اكتسابهم للغة، عن طريق تحديدهم لأفعال الكلام وإنجازها، وهذا ما يساعدهم على «الفهم والتأويل الصّحيح كما يجعلهم يحسنون القدرة على التّواصل الفعّال شفهيّا وكتابيا من خلال انتقاء الأساليب والعبارة التي تبلغ مقاصدهم، وتحدث فعلا تأثيريا في المتلقّي لأنهم قد تدرّبوا على كيفية الوصول إلى متضمّنات القول وما ينتج عنها من فعل تأثيري وإنجازي»¹، كما أعانتهم على تفكيك شفرات النص وتحليله وتنمية كفاءة التواصل.

يتّضح أنّ الأفعال الكلامية تلعب دورا هاما في العملية التعليمية، خاصة في نصوص فهم المكتوب اللّغة العربية (الخطاب التعليمي) للسنة الرابعة متوسط؛ لأنّها تقوم بوظيفة اللّغة واستعمالها وعلاقتها بمستعملها، وهذا ما شاهدناه في النّماذج السابقة، ساهمت في التّواصل بين المعلّم والمتعلّم وكان غرضها ليس للإخبار فقط بل

¹ بن يطو بن عمران: استثمار أهمّ المفاهيم التداولية في تعليمية اللغة العربية - تحليل نصوص اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط أمودج-، مجلة التراث، المجلد العاشر، العدد2، 2020، ص128.

للتبليغ والاطّلاع، وأفعال الكلام ما هي «إلا وحدات أساسية للتواصل اللّغوي، عندها يمكن أن نصف وقائع التواصل المعقّدة حسب ما يثيره كلّ فعل ناتج عن قول معيّن، وعلى هذا الأساس فإنّ الفعل الكلامي يعني: (التصرّف أو العمل) الاجتماعي أو المؤسّساتي الذي ينجزه الإنسان بالكلام، ومن ثمّ ف(الفعل الكلامي) يراد به الإنجاز الذي يؤدّيه المتكلّم بمجرد تلقّظه بملفوظات معيّنة»¹، أدّت الأفعال الكلامية إلى إبراز أثرها على المتعلّم من حيث تحقيق إنجازها الفعلي في الواقع، وساهمت في اكتسابه للغة، وهذا ما يدلّ على علاقة البعد التداولي بالبعد التّواصلي.

وتعتبر الأفعال الكلامية عنصرا مهمّا في تحقيق التواصل بين طرفي العملية التخاطبية؛ لأنّها ما هي إلاّ «إجابات إشكالية مرتبطة بانعكاسية الأقوال التّواصلية بين المتكلّم والمستمع، وتدرس فقط من هذا الجانب الانعكاسي وتحدّد انطلاقا من القدرة الاستيعابية التي يمثّلها المستمع من خلال جواب محدّد أو إجابة إشكالية»².

2- الحجاج في نصوص كتاب اللغة العربية:

أكّد بعض الباحثين على أهمية الوظائف الحجاجية للغة؛ لأنّ كلّ لغة تؤدي في استعمالها وظيفة حجاجيّة، وهذا ما سنقوم به في كتاب العربية السنّة الرابعة متوسط، باكتشاف هذه الوظائف التي لا يخلو منها الخطاب التعليمي، ورصدها في الخطاب التعليمي، فالنصّ لا بدّ أن يستعين بروابط حجاجية.

فكلّ لغة تتمتع بوظيفة حجاجية، إذ «كانت التّسلسلات الخطابية محدّدة بواسطة بنية الأقوال اللّغوية وبواسطة العناصر والمواد التي تمّ تشغيلها، فقد اشتملت اللّغات الطبيعية على مؤشرات لغوية خاصة بالحجاج، فاللغة العربية مثلا تشتمل على عدد كبير من الروابط والعوامل الحجاجية التي لا يمكن تعريفها إلاّ بالإحالة على قيمتها الحجاجية، نذكر من هذه الأدوات: لكن، بل، إذن، حتى، لاسيما، إذ، لأنّ، بما أنّ، مع ذلك، ربما، تقريبا، إنّما، ما...إلا...إلخ»³، وهذه الأدوات تساعد المعلّم على إقناع المتعلّم.

¹ نعمة دهب فرحان الطّائي: مقاربات سوسيو لسانيّة، ط1، 2016، ص363.

² عبد السلام عشير: عندما نتواصل نغيّر-مقاربة تداولية معرفية لآليات التّواصل والحجاج، ص199.

³ أبو بكر العزاوي: الحجاج والمعنى الحجاجي، مقال ضمن كتاب التّحاجج (طبيعته ومجالاته ووظائفه): حمّو نقاري، كلية الآداب والعلوم الإنسانيّة، الرّباط، 2006، ص63.

ويقصد بالحجاج «ما يراد به إثبات أمر أو نقضه ومن هذا الوجه تكون الحجّة مرادفة للاستدلال فيقال إنّ الحجّة هي الاستدلال باطنا وظاهرا»¹، فعند إثبات حجّة أودحضها، لابدّ الاستعانة بالروابط الحجاجيّة التي تعمل على تقويتها وإثباتها.

وتربط بين هذه الحجج تقنيات تعمل على الربط بين الحجّة السابقة والحجّة اللاحقة، ومن بين أهمّ تقنيات الحجاج نجد²:

- الأدوات اللّغوية الصّرفة، مثل ألفاظ التعليل، بما فيها الوصل السببي، والتركيب الشرطي، وكذلك الأفعال اللّغوية، والحجاج بالتبادل، والوصف وتحصيل الحاصل.

- الآليات البلاغية، مثل تقسيم الكلّ إلى أجزائه، والاستعارة، البديع، التمثيل.

- الآليات شبه المنطقية، ويجسدها السّلم الحجاجي بأدواته وآلياته اللّغوية. ويندرج ضمنه كثير منه، مثل الروابط الحجاجية (لكن، حتى، فضلا عن، ليس كذا فحسب، أدوات التوكيد)، ودرجات التوكيد والإحصاءات، وبعض الآليات التي منها الصيغ الصرفية، مثل التّعديّة بأفعل التّفصيل والقياس وصيغ المبالغة.

تساهم الآليات الحجاجيّة في إقناع القارئ لما تركه من أثر، وتوضيح المعنى وتقويته كما تعمل على استمالة ذهن القارئ والمتلقي بغرض التّأثير والإقناع.

ونظرا لتشعب الآليات الحجاجيّة سنركّز في هذا البحث على الروابط الحجاجية، التي ساهمت في تحقيق التواصل ومن الخطابات التعليميّة التي ظهرت فيها الروابط الحجاجية، نستظهر منها في بعض النّماذج التّطبيقية من نصوص العربية للسّنة الرابعة متوسط:

2-1- نص "ذكرى وندم"

نجد في هذا الخطاب مجموعة من الروابط الحجاجيّة، التي استعان بها الكاتب ليصوّر لنا حجم المعاناة التي عاشتها زهرة منها:

¹ مراد وهبة: المعجم الفلسفي، دار قباء الحديثة، القاهرة، دط، 2007، ص 266.

² عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية، ص 477.

أ- روابط التساوق الحجاجي: الرابطة الحجاجي "حتى" في قول الكاتب «أصبح مع مرّ الزمن رفيقا لزهرة حتى إنّها كانت تغني»¹.

والمألوف أنّ الرابطة الحجاجي "حتى" يربط بين حجتين؛ فالحجة الأولى تمثلت في مؤانسة الطائر لزهرة والحجة الثانية أنّ زهرة كانت تغني لتغريده لإبراز العلاقة الوطيدة بين زهرة والكروان (الطائر)، وقد أفادت "حتى" أنّ الكروان كان رفيقا لزهرة ومؤنسا لها في وحدتها وحزنها حتى أصبحت تغني لتغريده وبهذا ربطت بين الحجتين.

ب- الروابط المدرجة للحجج:

الرابطة الحجاجي لام التعليل يعدّ من «الأدوات اللغوية التي يستعملها المرسل لتركيب خطابه الحجاجي، وبناء حججه فيه، ومنها المفعول لأجله، وكلمة السبب، ولأنّ. إذ لا يستعمل المرسل أيّ أداة من هذه الأدوات، إلّا تبريرا أو تعليلا لفعله، بناء على سؤال ملفوظ به أو مفترض»²، وتمثل لذلك من خلال قول الكاتب «وكانت زهرة تنتظر استيقاظه لتضع الميدة... عادت بعد أن قامت بغسل الملابس لقتل الوقت... كانت تغني لتغريده... كانت زرقته كافية لتشعرها بالرفقة... وهببت السّلام مسرعة لتأخذ القفص»³، فالكاتب هنا أراد أن يبيّن لنا معاناة زهرة جزاء تصرّفات زوجها الطائشة فبرّر ذلك بقتلها للوقت عن طريق غسل الملابس وغنائها مع العصفور، فكان هنا التعليل مناسبا وأدى وظيفة حجاجية. ولام التعليل تربط بين الحجّة والنتيجة، فالحجّة في المثال السّابق تتمثل في وضع الميدة وقتل الوقت، التّغريده والشّعور بالرفقة.

وبالتالي: فالرّابطة الحجاجي "لام التعليل" يربط بين نتيجة وحجّة على الشّاكلة:

النتيجة
الرابطة الحجاجي لام التعليل
الحجّة

¹ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص10.

² عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية، ص478.

³ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص10.

كما يوجد في النص الرابط الحجاجي "الواو" من خلال «كانت الساعة الثانية زوالاً، وفي البيت الذي يقيم فيه العمّ محمد حالياً... وكانت زهرة تنتظر استيقاظه... وقد عادت... وارتسمت على صفحات وجهها... وفي هذا اليوم... وكان الجو رائعاً... وبجوار أعمدة الرّواق... وكلّما رأته ساكناً على أرجوحته... وهي ترفع القفص... وكأنّها لا تعيره اهتماماً كافياً... وألقى به في صحن البيت... وهبطت السّلام مسرعة... ولم يرها إبراهيم»¹. فحروف العطف تربط بين جمل النص لتجعلها متسقة ومنسجمة من خلال الربط والوصل بينها، ممّا تؤدي إلى الربط بين الحجج.

ويعتمد الخطاب في الحجاج «على تقنيات مخصوصة لا تختصّ بمجال من المجالات دون غيره، فهي مطواعة حسب استعمال المرسل لها، إذ يختار حججه وطريقة بنائها، بما يتناسب مع السّياق الذي يحفّ بخطابه. فيعمد المرسل إلى توظيف الأدوات اللّغوية، بمعانيها وخصائصها وإمكاناتها المعروفة، وتنوّع وظائفها في السّياقات الممكنة»²، فكلّ رابط يؤدي وظيفة معيّنة حسب السّياق الذي يرد فيه.

لا يخلو كلّ نص تعليمي من روابط حجاجية؛ لأنّ مهمتها الأساسية الإقناع، فالروابط التي ذكرت في هذا النص نجد لام التعليل التي تعمل على الرّبط بين التّيجة والحجّة، كما نجد من بين الروابط حروف العطف (الواو، الفاء).

لم يستغن الكاتب عن الآليات البلاغية، لما لها وقع في ذهن المتلقي والقارئ، التي تعمل على توضيح المعنى وتقويته فنجد من الصّور البيانية التي تحمل حمولة حجاجية:

«وقد عادت بعد أن قامت بغسل بعض الملابس لقتل الوقت»³، فكلّمة "القتل" استعملها الكاتب في غير معناها الحقيقي وآثر المعنى المجازي، فشبه الوقت (معنوي) بالحمسوس (الإنسان) فذكر المشبه وحذف المشبه به وترك قرينة لفظية تدلّ عليه وهي "القتل" على سبيل الاستعارة المكنية التي ساهمت في الوظيفة الحجاجية، والإقناع بأنّ زهرة كانت تغسل الملابس لمجرد قتل الوقت واستئناسها بالغسيل. ساهمت هذه الصورة في البعد الحجاجي لها عن طريق التّأثير والإقناع.

¹ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 10.

² عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية، ص 476-477.

³ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 10.

2-2- نص "الضحية والمحتال"

يتمثل في دفاع السّوادي على نفسه، عندما طُلب منه صاحب الشّواء الذي أكل عنده، بتسديد فاتورة طعامه الذي طلب برفقه عيسى بن هشام «فجعل السّوادي يبكي ويقول: كم قلت لذلك القريد أنا أبو عبيد وهو يقول أنت أبو زيد»¹.

توجد في هذا النص عدّة روابط حجاجية استعان بها الكاتب، لكي يقنع المتلقي بالحجج والبراهين الحيلة التي دبرها عيسى بن هشام للسّوادي، فكانت حجّته في ذلك حسن استخدام الروابط الحجاجية، ونذكر منها:

الرباط	دلالتـه
حتّى: فخرجت أنتهز محالّه حتّى أحلني الكرخ	وتفيد الرّبط بين حجّتين
لكنّ: لست بأبي زيد ولكنني أبو عبيد	وتفيد إبطال الحجّة الأولى وإثبات الحجّة الثانية(الاستدراك)
ثمّ: أفرز لأبي زيد من هذا الشّواء، ثمّ زن له من تلك الحلواء	الترتيب والتّراخي
اللام: ورشّ عليها شيئاً من ماء السّمّاق ليأكله أبو زيد هنيئاً	وتستعمل لتعليل فعل ما مثل ما ذكر في المثال
الفاء: فقلت أفرز لأبي زيد من هذا الشّواء	الترتيب والتّعقيب
الواو: فجعل السّوادي يبكي ويقول	وتفيد الرّبط والترتيب والوصل

جدول رقم(15): يوضّح الروابط الحجاجية ودلالاتها في نص "الضحية والمحتال"

فكلّ هذه الرّوابط الحجاجية أفادت الرّبط بين أجزاء النص نجد منها:

¹ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 17.

حتى: تعدّ من «أهمّ الروابط الحجاجية التي تربط بين الحجج أوبين الحجج والتّائج، فلقد قدّم كلّ من "ديكرو وأنسكومبر" وصفا للأداة "MME" المقابلة لـ "حتى" الحجاجية في اللّغة العربية، والحجة التي ترد بعد "حتى" هي الأقوى، أي ما بعدها غاية لما قبلها، ولهذا فالقول المشتمل على الأداة "حتى" لا يقبل الإبطال والتّعارض الحجاجي»¹، أيّ تفيد التدرّج في تحقيق الغاية، أمّا الرابط الحجاجي "لكن" فيمكن النّظر إليه من خلال «التلفّظ بأقوال من نمط "أ" لكن "ب" يستلزم أمرين:

1. أنّ المتكلّم يقدم "أ" و"ب" باعتبارهما حجّتين، الحجّة الأولى موجّهة نحو نتيجة معيّنة "ن" والحجة الثانية موجّهة نحو النتيجة المضادّة لها، أي "لا-ن".
2. أنّ المتكلّم يقدّم الحجّة الثانية باعتبارها الحجّة الأقوى وباعتبارها توجّه القول أو الخطاب برمّته»²، فالرابط الحجاجي "لكن" يفيد الاستدراك؛ بمعنى إثبات حجّة ثمّ استدراك حجّة أخرى.

ثمّ: من حروف العطف، ويفيد العطف على كلمة أو جملة قبله لكن بتراخ، حيث «ينهض الرابط ثمّ على أساس الترتيب والتراخي بمعنى أنّ الثاني يأتي بعد الأول بمهله، وهو أن يقع المعطوف بعد المعطوف عليه بعد انقضاء مدة بينهما، وأنّ هذه المدة قياسها متروك لما متعارف عليه وشائع، فضلا عن السّياق إذ لا يمكن وضع ضابط يحدّد المدّة طويلة أو قصيرة»³.

اللام: وهي من الأدوات «اللّغوية التي يستعملها المرسل لتركيب خطابه الحجاجي، وبناء حججه فيه ومنها: المفعول لأجله، وكلمة السّبب، ولأنّ إذ لا يستعمل المرسل أي أداة من هذه الأدوات، إلا تبريرا أو تعليلا لفعله، بناء على سؤال ملفوظ به أو مفترض»⁴.

الفاء: ويعدّ حرف الفاء من حروف العطف التي «تضطلع بوظيفة حجاجية، إذ يربط بين النتيجة والحجّة من أجل التعليل والتفسير فهي أداة ربط واستنتاج في الخطاب الحجاجي التداولي، ومن ثمّ فهي تجمع بين قضيتين

¹ أبو بكر العزاوي: اللغة والحجاج، منتديات سور الأزيكية، الدار البيضاء، ط1، 2006، ص73.

² المرجع نفسه، ص58.

³ مثنى كاظم صادق: أسلوبيّة الحجاج التداولي والبلاغي، تنظير وتطبيق على السور المكية، دار ومكتبة عدنان، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2015، ص90-91.

⁴ أبو بكر العزاوي: اللغة والحجاج، ص478.

غير متباعدين للدلالة على التقارب بين الأحداث»¹، الفاء على غير ثمّ فإذا كانت هذه الأخيرة تفيد الربط بين جملتين ببطء فالرّابط الحجاجي "الفاء" يفيد الرّبط لكن بقرب ودنوّ بين جملتين، أوحجتين.

الواو: وتفيد الواو «ترتيب الحجج ووصل بعضها ببعض، حيث تقوّي كلّ حجّة منها الحجّة الأخرى ولا تنحصر في الرّبط النّسقي على المستوى الأفقي بل تتجاوز ذلك إلى التّرتيب العمودي»²، فلا يخلو كلّ خطاب تعليمي من رابط "الواو"؛ لأنّه يعمل دائما على الرّبط بين أجزاء الخطاب ممّا يسهم في ترابط جملة واتّساقها.

تنوّعت الرّوابط الحجاجية في نص "الضحية والمختال" بين حروف العطف (حتّى، ثمّ، الفاء، الواو، لكن)، وبين لام التّعليل التي أفادت الرّبط بين جمل النص وانسجام معانيه.

2-3- نص "الصّحافة والأمة"

في هذا الخطاب التعليمي دافع الكاتب عن جريدة وادي ميزاب التي تعرّضت للتّعطيل، والتوقّف بسبب

الاستعمار الفرنسي، فدافع الكاتب عنها بحجج وبراهين، تتمثل فيما يلي:

- فهل لأنّ وادي ميزاب كانت ذات شجاعة أدبيّة وفصاحة عربيّة.

- لأنّها غيورة على شعبها الكريم غيرة مخلص صادق لا رياء له ولا هوداة؟

- حقّا إنّ الاستعمار من أغرب أساليب الظلم.

فنجد في هذا الخطاب التعليمي دفاع الخطيب عن الجريدة استلزم المثلث الحجاجي، والذي يتكوّن من

ثلاثة مستويات³:

أ- رأي الخطيب، وينتمي إلى مجال المحتمل، سواء أتعلق الأمر بأطروحة، أم بقضيّة، أم بفكرة، أم بوجهة نظر. إنّه الرّأي في حدّ ذاته قبل أن يتشكّل في صيغة حجّة. فهو ليس موجّها بالقوّة ليصبح حجّة: يمكننا أن نمتلك رأيا، وأن نحتفظ به لأنفسنا دون أن نسعى إلى إقناع الآخرين به. أو يمكننا بكلّ بساطة إخبارهم بانخراطنا نحن فيه.

¹ حمزة لكحل: تداولية المجاز في كتاب نصح البلاغة للإمام علي رضي الله عنه، ص 109.

² عبد الهادي بن ظافر الشّهري: استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية، ص 473.

³ فليب بروطون: الحجاج في التّواصل، تر: محمد مشبال وعبد الواحد التّهامي العلمي، المركز القومي للترجمة، ط1، 2013، ص 34.

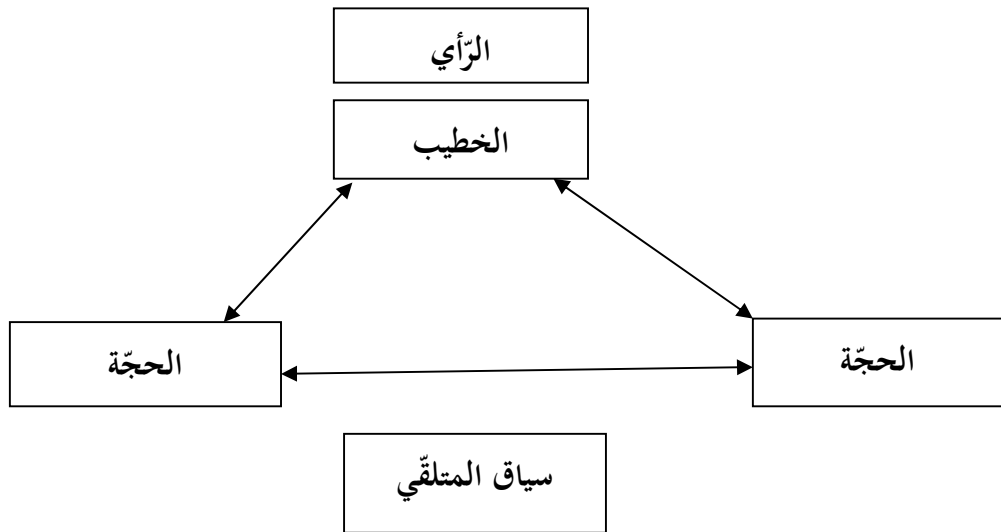
ب- الخطيب، وهو الذي يحتاج لنفسه أولًا آخرين (في هذه الحالة الأخيرة، يجب أن يكون عقد التواصل صريحًا؛ إنّه المثال النموذجي للمحامي الذي يحتاج لصالح زونه). إنّ الخطيب الذي يمتلك رأيا، هو من يتخذ موضعا لنقل هذا الرأى إلى المتلقي وإخضاعه له لكي يشركه فيه؛ أي أن يجعل رأيه هو رأى المتلقى.

ج- الحجّة التي يدافع عنها الخطيب؛ يتعلّق الأمر بالرأى الذي يتشكّل لأجل الإقناع. وينساب الرأى - في هذه الحالة- في برهان حجاجي. يمكن تقديم الحجّة كتابة (في لفظ، أو في رسالة، أو في كتاب، أو في رسالة إعلامية، بواسطة الكلام المباشر أو غير المباشر (مثلا بواسطة الراديو أو الهاتف)، وبواسطة الصورة.

ويمكن أن نستحضر ذلك في نص "الصحافة والأمة" وهي عبارة عن رسالة كتبها الصحافي ابن يقظان فالخطيب هو الكاتب الذي يتمثل رأيه في الدفاع عن الجريدة المعطوبة الجريدة الوحيدة، التي تمثل لسان الأمة وتاريخها المجيد التي أصابها تعطيل من طرف المستعمر الغاشم، والخطيب هنا يحتاج لصالح أمته ويدافع عن ذلك بحجج لإقناع المتلقي ويكون لهما رأيا مشتركا، وقد نقل هذه الحجج في رسالة حجاجية.

كما نستدلّ بذلك من النص «لست أرى خيرا في أمة لا صحافة لها، إنّ الصحافة هي سلاح الأمة وقوة تعتزّ بها ولسان يعبر عن كمالها ومرشد لها إلى مناهج الحياة وأهله»¹، فرأى الكاتب واضح جليّا من خلال قوله (لست أرى خيرا في أمة لا صحافة لها)، والحجّة في ذلك أنّ الصحافة هي سلاح الأمة، واللسان الناطق بها.

وهذا الشكل يمثّل خطاطة التّواصل الحجاجي:²



¹ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 31.

² فليب بروطون: الحجاج في التواصل، ص 36.

شكل رقم(14): يوضّح خطاطة التواصل الحجاجي.

ومن الروابط الحجاجية التي وظفها الكاتب في نص "الصحافة والأمة" نجد:

المثال	الرابط الحجاجي
فهل لأنّ وادي ميزاب كانت ذات شجاعة أدبية وفصاحة عربية	لأنّ
حقّا إنّ الاستعمار من أغرب أساليب الظلم	إنّ

جدول رقم(16): يمثّل الروابط الحجاجية في نص "الصحافة والأمة"

لأنّ: تعدّ لأنّ من «ألفاظ التعليل، بل هي من أهمها فقد يبدأ المرسل خطابه الحجاجي بها في أثناء تركيبه وتستعمل لتبرير الفعل، كما تستعمل لتبرير عدمه»¹، ولهذا وظفها الكاتب لتبرير دفاعه عن جريدة "وادي ميزاب"، الذي يسعى من خلال ذلك إلى إقناع المستعمر بميزات الجريدة وأهميتها في البلاد في قوله «لقد استهان أولئك بهذا الشعب وهم يزعمون احترام البطولة، وعبثوا بكرامته وهم يدعون الغيرة على الكرامة، فهل لأنّ وادي ميزاب كانت ذات شجاعة أدبية وفصاحة عربية... أم لأنها غيرة على شعبها الكريم...»²، لقد كان للرابط الحجاجي السببي "لأنّ" أثر بالغ في النص من خلال ربط السبب بالنتيجة، حيث ساهم في سبب وقوف جريدة وادي ميزاب عن العمل، وتعطيل صدورها من طرف الاستعمار الغاشم يرجع ذلك لتميّزها بفصاحتها والشجاعة الأدبية التي تتمتع بها، وهذا ما أراد الكاتب أن يوصله للقارئ أهمية جريدة وادي ميزاب.

إنّ: تفيد التوكيد ويظهر ذلك في «حقّا إنّ الاستعمار من أغرب أساليب الظلم... لا يجوز أن تبقى الأمة بدون جريدة فإنّه بعد أن قومت منها صحافتها ما لا ينكر من الاعوجاج... إنّ الصحافة هي سلاح الأمة... وإنّ ما تركه في نفسي قولك: إنّنا لا نياس ولا نتقهقر»³.

وقد يكون الحجاج قائما على سؤال مثل ما ورد في النص «فهل لأنّ وادي ميزاب كانت ذات شجاعة أدبية وفصاحة عربية»⁴، لكن ليس واجبا أن ينتظر الجواب «فليس من الضروري أن يكون السؤال منطوقا به، بل

¹ عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية، ص 478.

² حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 30.

³ المرجع نفسه، ص 30-31.

⁴ المرجع نفسه، ص 30.

يكون سؤالاً مفترضاً، لأنّه يجسّد الباعث على الحجاج بالموافقة تارة وبالاعتراض تارة أخرى، وعليه فهو الذي يوجّه مسار فعل الحجاج، فلكلّ اعتراض أو سؤال حجج تناسبه دون غيره»¹.

والحجج نوعان:

أ- **الحجج شبه المنطقية**: وهي التي تعتمد «في قوّتها الإقناعية على بعض البنى المنطقية، مثل: التناقض (contradiction)، والتّمائل التّام أو الجزئي (Identité Totale ou partielle) وقانون التّعددي (La transitivité)، كما يعتمد هذا النوع من الحجج أيضاً بعض العلاقات الرّياضية، كذلك قد توظّف هذه الحجج شبه المنطقية مفهومي التناقض وعدم الاتّفاق، وبذلك يكون لكشف المحاجج عند التّعارض بين قضيتين في حجاج خصمه، أو بين فريضتين يريد إقصاء إحداهما لإقناع مخاطبيه بالأخرى، أبلغ الأثر في كشف التناقض»².

ونستحضر هذه الحجة في الخطاب التالي: عند تعارض الكاتب بدفاعه عن جريدة وادي ميزاب التي تعطلّ عملها بسبب ظلم الاستعمار الغاشم، ويظهر ذلك من خلال قوله «وهل أودت القوى الغشومة والعجرفة المشؤومة بلسان الأمة النّاطق؟ وكيف حلّت النّائبة بذلك اللّسان الذي كان يرسل أشعّة الهداية في العالم وينير سبل الحياة أمام قومه، وينفذ إلى قلوب القساة فيليّتها وإلى الأحداث فيبعث أمواتها»³.

كما نلمس ذلك في قوله «فهل لأنّ وادي ميزاب كانت ذات شجاعة أدبيّة وفصاحة عربية فخافوا أن تطاردهم عند كلّ سقطة وتبدي سوء أفعالهم بين الشعوب؟ أم لأنّها غيرورة على شعبها الكريم غيرة مخلص صادق لارتداء له ولا هوادة؟»⁴.

ومن الحجج البلاغية نجد الصّور البيانية التي تعدّ من وسائل الإقناع للمتلقّي وليست لتنميق اللفظ فقط، ويتبين ذلك من خلال ما يلي: «...وكيف حلّت النّائبة بذلك اللّسان الذي كان يرسل أشعّة الهداية في العالم وينير سبل الحياة أمام قومه...»⁵.

¹ عبد الهادي بن ظافر الشّهري: استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية، ص 482.

² حمزة لكحل: تداولية المجاز في كتاب نصح البلاغة للإمام علي رضي الله عنه، ص 92.

³ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 30.

⁴ المرجع نفسه، ص 30.

⁵ المرجع نفسه، ص 30.

شبه الكاتب اللسان (لسان الصحافة) بالشمس، فذكر المشبه (اللسان)، وحذف المشبه به (الشمس) وترك قرينة لفظية تدل عليه (أشعة)، أراد الكاتب أن يقنعنا بأهمية الصحافة في الدفاع عن الأمة فعرضها في صورة مادية محسوسة. وتظهر حجاجية هذه الاستعارة بإقناع المتلقي بالتكبة التي حلت بجريدة وادي ميزاب وتعطيلها عن العمل.

«أخي ماذا أقول وما أعبر لك عن الآلام المحيطة بي إحاطة السوار بالمعصم؟»¹

شبه الكاتب الآلام التي أحاطت به نتيجة تعطيل جريدة وادي ميزاب بإحاطة السوار بالمعصم، فحاء هذا التشبيه في صورة جميلة قربت المعنى من ذهن القارئ، وأفادت وظيفة حجاجية.

وبهذا يتسنى للمتعلم أن يعرف الغرض من توظيف الصور البيانية ليس فقط من أجل تزيين الكلام، وإنما للاستدلال وإقناع المتلقي بفكرة ما، ومنه يتعرف على أثرها الحجاجي، وبذلك يكون قد تحقق التواصل.

دافع الكاتب في هذا النص عن جريدة وادي ميزاب، فاستعمل روابط حجاجية (الواو،)، كما وظّف العوامل الحجاجية (لأنّ، لقد، لا بدّ) وأدوات التوكيد (إنّ).

2-4- نص "أسرى الشاشات" لحنان البيروني - العربي - عدد 705 أوت

يوضّح هذا النص تأثير الشاشة الذكية على المجتمع وسيطرتها على حياة الأفراد، حيث باتت السّهرات العائلية يتخللها بعض الأحاديث العابرة؛ بسبب النت الذي سيطر على عقول الناس.

قدّمت الكاتبة في هذا الخطاب حججا وبراهين حول تأثير الشاشات الذكيّة (الهاتف) على أفراد الأسرة والمجتمع، فضربت لنا مثالا عن تأثيرها على الأسرة، ويتمثل ذلك في قولها «مشاهدة أمّا ترشو ابنها الصّغير بهاتفها الخلوي كي يجلس هادئا منشغلا كي تنجز واجباتها المنزلية»²، وهنا الرابط الحجاجي هو ربط السبب بالنتيجة، والسبب من «أدوات التعليل ما يسمّى بالوصل السببي، وهو أن يعمد المرسل إلى الربط بين أحداث متتابعة»³.

¹ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص30

² المرجع نفسه، ص36.

³ عبد الهادي بن ظافر الشّهري: استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية، ص480.

كما نجد مجموعة من الروابط الحجاجية وظفتها الكاتبة لتبيّن الأثر السلي للهواتف الخليويّة، ويظهر ذلك من خلال الجدول الآتي:

المثال	الرّابطة الحجاجية
لو استطعنا حساب الفترة الزّمنية ...لأصابتنا صدمة.	أداة الشّرط لو
أنّ الجميع يقومون بذلك.	التّأكيد أنّ
ولمعة الحزن أو التّماعه الفرح فكأنّها مسألة حياة لا بل موضع تفاخر وسباق.	و، أو، بل
كثيرا ما أشاهد أمّا ترشو ابنها الصّغير بهاتفها الخليويّ كي يجلس هادئا منشغلا	كي
كي تنجز واجباتها المنزلية.	حتى
أوتتمّ حاجتها في صالون التّجميل أو حتى تتابع مسلسلها المفضّل، وينشأ الطّفّل	
في سنواته الأولى مفتونا بالشّاشة الآسرة السّاحرة.	

جدول رقم(17): يمثّل الروابط الحجاجية في نص "أسرى الشّاشات"

لو: تستعمل لو للتّمني وهو «الإشعار بعزّة المتميّ وقدرته، لأنّ المتكلم يظهر في صورة الممنوع»¹، كما قد تدل لو على الشرط مثل ماوردت في النص السابق فهي حرف «امتناع الجواب لامتناع الشرط»².

بل: ويقصد بها «انصراف القول أوالحكم إلى ما يأتي بعد بل، فتارة تأتي لإبطال معنى الكلام، فهي انصراف في الحكم وتارة مجرد التنقل من خبر إلى آخر مع عدم إبطال الخبر الأول إذ إنّها إذا دخلت على الجمل كانت تدل على الإضراب الإبطالي أوالاتقالي»³، أي يعمل الرابطة الحجاجي "بل" على إثبات لما بعدها ونفي ما قبلها.

ويتضح جليًا الرّبط بين السّبب والنتيجة في الجمل الشّرطية، كما هو موضّح في الجدول، والرّبط بين المقدمة والنتيجة أطلق عليها بيرلمان الحجّة التّداولية وهي «الحجّة التي تمنح فرصة التقويم لعمل ما أوجدت، وذلك بالنظر إلى تتابعاتها المرغوبة أوغير المرغوبة؛ ولهذا فإن الحجّة التّداولية تضطلع بدور مهم في تبيين

¹ عبد العزيز عتيق: في البلاغة العربية علم المعاني، ص113.

² المرجع نفسه، ص113.

³ مثنى كاظم صادق: أسلوبيّة الحجاج التّداولي والبلاغي، ص74.

الأعمال، سواء في وضعها الحاضر أو في وضعها المستقبلي، ولا يقتصر دورها على ذلك، بل يتجاوز المرسل بها إلى توجيه السلوك والفعل المستقبلي»¹.

ومن الروابط التي ساهمت في الوظيفة الحجاجية "كي الناصبة" التي تدخل على الفعل المضارع المرفوع فتنصبه، وتعمل على تعليل الفعل وسبب حدوثه، وهذا ما أرادت الكاتبة أن تقنعنا به، انعكاس وسائل الاتصال على علاقاتنا الاجتماعية، والأبناء أكثر المتضررين بالتكنولوجيا، ولهذا فالأسرة تلعب دورا هاما في توجيههم وإرشادهم.

وظفت الكاتبة مجموعة من الروابط الحجاجية من أجل تبيان الأثر السلبي لاستعمال الشاشات الذكية، وأثرها خاصة على الأطفال.

ومن الصور البيانية نجد:

«...ليعود الصمت ويتسلل مجددا»².

عبّرت الكاتبة عن هذه الصورة الجميلة؛ لتوضّح للقارئ والمتلقّي أثر الشاشات الذكية في عصرنا الحالي على عقول الناس، فجاءت بهذه الصورة لتعبّر عن السّهات العائلية التي يسودها الصمت أثناء الانشغال بالشاشات الذكية من طرف أفراد العائلة. وقد برزت حجاجية الاستعارة في الهدوء الذي خيم المكان، نتيجة سيطرة الأجهزة الإلكترونية على عقول أفراد العائلة.

«وينشأ الطفل في سنواته الأولى مفتونا بالشاشة الآسرة الساحرة، تسرقه أضواؤها وأصواتها»³

شبّهت الكاتبة الأضواء بالإنسان فذكر المشبه "الأضواء" وحذف المشبه به "الإنسان" وتركزت قرينة لفظية تدلّ عليه "تسرقه" على سبيل الاستعارة المكنية، التي ساهمت في إبراز الوظيفة الحجاجية من خلال الإقناع بتأثير التكنولوجيا والشاشات الذكية على الأسر.

¹ عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية، ص 481.

² حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 36.

³ المرجع نفسه، ص 36.

كما استعانت الكاتبة بالتشبيه "كأنها نافذتك على الحياة"، حيث شَبَّهت الهواتف الخلوية التي سيطرت على عقول النَّاس، ويطلِّعون بواسطتها على العالم الافتراضي كالنافذة التي تطلُّ عليها وعلى أخبار العالم.

2-5- نصّ "أنا الإفريقي"

وظّف الشّاعر التّمط الحجاجي الغالب على النص، من خلال تبيانه للفرق بين ماضي إفريقيا وحاضرها، ويتبيّن ذلك من خلال استعماله:

المثال	الرّابطة الحجاجية
<ul style="list-style-type: none"> - أنا أدعوك - أنا حيّ خالد رغم الرّدى - أنا حرّ رغم قضبان الرّمن - أنا زنجي - أنا فلاح ولي أرضي 	ضمير المتكلم
<ul style="list-style-type: none"> مرّقت، هدّمت، سرناء، لقينا، ملأنا، سقانا، جعلنا، ثرنا، محونا، اشترت، واريت، مزجنا، شققناها، زرعناها، ركّزنا، تحدّينا 	غلبة الأفعال الماضية
<ul style="list-style-type: none"> - لم أعد مقبرة تحكي البلى - لم أعد ساقية تبكي الدّمن - لم أعد عبد قيودي - لم أعد عبد ماض هرم - إنني مرّقت أكفان الدّجى - إنني هدّمت جدران الوهن 	استعمال أساليب النفي والتوكيد

جدول رقم(18): يمثّل الروابط الحجاجية في نصّ "أنا الإفريقي"

بما أنّ النص يدافع فيه الشاعر عن إفريقيا فهو حجاجي، لذلك لم يخل من الحجاج والرّوابط الحجاجية منها ضمير المتكلم، استعمال أسلوب النفي والتوكيد.

كما تجلّت الصوّر البيانية بكثرة في هذه القصيدة الشعريّة للتعبير عن معاناة الإفريقي من التمييز العنصري:

«إنّني مرّقت أكفان الدّجى»¹، تكمن الاستعارة الحجاجية في هذه الصّورة بتشبيهه الشّاعر الظلم (الدّجى) بالأوراق فذكر المشبّه (الدّجى) وحذف المشبّه به (الأوراق)، وترك قرينة لفظيّة تدلّ عليه وهي الفعل (مرّقت) على سبيل الاستعارة المكنيّة.

«إنّني هدّمت جدران الوهن»²، شبّه الضعف (شيء معنوي) بالمادي (السكن) فذكر المشبّه (الوهن) وحذف المشبّه به (السكن أو المنزل)، وترك قرينة لفظيّة تدلّ عليه وهي الفعل (هدّمت) على سبيل الاستعارة المكنيّة.

2-6- نص "الأنترنت"

ورد الحجاج في هذا النص من خلال توظيف التّوابط الحجاجية المبيّنة في الجدول الآتي:

المثال	الرباط الحجاجي
إنّ أنترنت هي شبكة الشّبكات الإلكترونيّة إنّ آخر الأرقام والإحصائيات تقول إنّ مليوناً ونصفاً من مستخدمي الأنترنت يرتبطون بالشبكة إنّ الفكرة الأساسيّة وراء الأنترنت تعود إلى عام ألف وتسعمائة وثمانية وستين	أداة التوكيد إنّ
لولا هذا التّوحيد لظلتّ الفكرة الأساسيّة	أسلوب الشرط
الاشتغال في كل الظروف بما في ذلك الحرب التّووية	بما في ذلك

جدول رقم (19): يمثّل الروابط الحجاجية في نص "الأنترنت"

استعان الكاتب بأدوات للربط بين الجمل، منها أدوات التوكيد التي تؤكّد الخبر، وأسلوب الشرط الذي يربط السبب بالنتيجة، كما وظف الصور البيانية لتبيان الدّور الحضاري للأنترنت والخدمات الجليلة التي تقدّمها في شتى المجالات:

¹ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 82.

² المرجع نفسه، ص 82.

يعدّ التشبيه من الصور البلاغية الحجاجية التي تؤثر على المتلقي لما تحمله من مشابهاة، ونستحضر ذلك في «أنترنت هي بمثابة السلّة الكبيرة التي تجمع كل ما يقدمه المتعاملون من معلومات أو خدمات»¹، فشبهه الأنترنت التي هي عبارة عن شبكة المعلومات في مختلف المجالات بالسلّة، وتكمن حجاجية التشبيه في تقريب الصورة إلى ذهن القارئ عن طريق إقناعه والتأثير فيه.

«...لظلت الفكرة الأساسية التي أنجبت الأنترنت»²، وفي هذه الصورة شبه الكاتب الفكرة الأساسية بالأم التي تنجب الأولاد، فذكر المشبه (الفكرة الأساسية) وحذف المشبه به (الأم)، وترك قرينة لفظية تدل عليه (أنجبت) على سبيل الاستعارة المكنية.

2-7- نص "التقدم العلمي والأخلاق" لمحمد مزالي - مجلة الفكر - عدد 1976

يتناول هذا النص أهمية التقدم العلمي في عالم البشرية مع إحاطة بسياج من الأخلاق، وبفضل هذا العلم حقق الإنسان انتصارات باهرة في شتى المجالات العلمية واكتشافاته لبعض القوانين العلمية، ولكن يجب حسن استعمال المعارف العلمية؛ وذلك عن طريق ربطها بالعقيدة والأخلاق. ومن الروابط الحجاجية في هذا الخطاب نجد:

المثال	الرباط الحجاجي
إنّ التأمّل في هذه المعطيات يجب أن يساعدنا على تقويم الحالة والنظر إلى الواقع كما هو لأنّ تحديّ الرّبع الأخير لهذا القرن...	التعليل (لأنّ)
وإذا نحن حصرنا مصدر القلق وحتىّ الخوف في ميدان الطّاقة النّووية والتّسابق الرّهيب نحو التسلّح بالقنابل الذرية والهيدروجينية أدركنا أنّ العلم أصبح اليوم رغم ازدهاره المادّي وتمدّنه على شفا جرف هار. كلّما ازداد علم الإنسان ازدادت معه قوته	الشّروط
وقدرتنا على إعادة الروح للإنسان حتى يتحكّم في نفسه ويجيي منه الجانب النّبيل	حتىّ

¹ حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 90.

² المرجع نفسه، ص 90.

لكن	الإنسان قادر بتسلّحه بالعلم على الوصول إلى تحقيق كلّ المنجزات التي لم يحققها حتى خيال القدماء في خرافاتهم وأساطيرهم لكنّ هؤلاء يتناسون أنّ العلم هو مجموعة من المعارف
الواو	ومن الممكن أيضا أن يجعل منها جنة الخلد، لكنّ العلم لا يدلّنا على الاتجاه الأخلاقي القويم
الفاء	منذ ما تمّ كشفه منذ أكثر من عشرين قرنا خاصّة في علوم الطّبيعة والكيمياء والحياة والطبّ
	أمّا العلم فإنّه يتصل بالعقل وحده

جدول رقم(20): يمثل الروابط الحجائية في نص "التقدّم العلمي والأخلاق"

تنوّعت التّروابط الحجائية في هذا النص، منها ما تفيد التّعليل التي وظفها الكاتب من أجل إقناع المتلقي بضرورة إحاطة العلم بسياج من الأخلاق، وتبيان أهمية الوازع الأخلاقي وعدم تهميشه في عصر التكنولوجيا، ومنها ما أفادت الشّروط، إضافة إلى حروف العطف.

2-8- نص "هو في عقر دارنا!" عن مجلة العربي

يتحدّث هذا النص عن مشكل غزا البيئة، وهو مشكل الدول الصناعية المتقدمة من ظاهرة التلوث الذي أصبح شبعا يهدّد الإنسان وهو في عقر داره، وتعدّ مشكلة تلوث مياه البحار من أخطر المشاكل التي تعاني منها البلدان المصدّرة للبتروول؛ ويعود ذلك لأسباب منها أنّ المنتوجات تسبب في تسمّم الأسماك، ولأنّ البحار أصبحت مصبّ كثير من النفايات، فتتلوث المياه والشواطئ من بقايا النفط والزيوت وغيرها.

المثال	الرابط الحجائي
يعتمد إنتاجها على النفط والغاز	الواو
إنّ المواطن العربي إنسان كغيره من البشر	التوكيد
فإذا كان الهواء ملوثا والماء ملوثا سقط واختنق تماما	الشّروط
فالتّسمم يقتل ملايين الأسماك	الفاء

وتلوث ماء البحر لا يقتصر على ناقلات النفط بل إنّ المصانع المتجمّعة في مناطق سكنية...	بل
تستعمل يوميا ملايين الجالونات من الماء لتبريد معدّاتها وآلاتها	لام التعليل
فضوضاء الآلات مشكل رئيسي لأنها هي إحدى الملوثات الطبيعية	لأنّها

جدول رقم(21): يمثّل الروابط الحجاجيّة في نص "هو في عقر دارنا"

حاول الكاتب إقناعنا بضرورة حماية البيئة ونظافتها من التلوّث، وذلك عن طريق ذكره لمختلف مسبّبات التلوّث التي تشكّل خطرا على البيئة، وضرب لنا مثلا عن ذلك فيما يخص ضوضاء الآلات لما تسببه من كوارث وأضرار على الكائنات الحيّة، وقد ساهمت الروابط الحجاجية في إقناع المتلقي بخطورة هذا التلوّث عن طريق الإبلّاغ والتأثير.

في هذا النص نجد الآليات شبه المنطقية، كالروابط الحجاجية منها حروف العطف(الواو، الفاء، بل)، والتعليل(لام التعليل، لأنّها) والشّرط(فإذا)، والتوكيد(إنّ) كلّها ساهمت في الرّبط بين جمل النصّ.

كما استعان الكاتب بالصوّر البيانية ليعبّر عن الخطر الذي حدّق بالبيئة:

«هو في عقر دارنا!»¹، كناية عن موصوف وهو التلوّث.

«فالتسمّم يقتل ملايين الأسماك»²، نجد في هذه الصورة الكاتب شبه التسمّم بالقاتل، فذكر المشبه (التسمّم) وحذف المشبه به (القاتل) وترك قرينة لفظية تدل عليه (يقتل) على سبيل الاستعارة المكنية.

2-9- نصّ "التلوّث البيئي ومكافحة التلوّث" صادر عن مجلة الجيش - وزارة الدفاع الوطني - الجزائر

عدد640سنة 2016

يتناول هذا النص ظاهرة من الظواهر الطبيعية المدمّرة للبيئة، وتتمثل في ظاهرة التصحّر التي أدت إلى اختلال التوازن البيئي، وتحوّل الأراضي إلى صحارٍ بفعل الجفاف والإهمال وانحصر الغطاء النباتي وعدم التشجير، ولهذا أدركت الجزائر الخطر فشرعت في إيجاد الحلول كالتشجير وبناء السدّ الأخضر.

¹ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص110.

² المرجع نفسه، ص110.

المثال	الرابط الحجاجي
ليست مكافحة التلوث مهمة خاصة ذات علاقة بالدولة وحدها، بل إنّ لجميع المواطنين والمؤسسات الاقتصادية والثقافية دورا رئيسيا في حماية البيئة.	بل - الواو
وإدراكا من الجزائر لخطورة هذا المشكل شرعت أولا في القضاء على الأسباب المصطنعة فنظّمت عمليات التشجير لإعادة الحياة إلى الغابات	الفاء
إنّ الاختصاصيين من ذوي الخبرة يقدرّون أنّ ثلثي دول العالم تتضرّر مباشرة من جرّاء عمليات التصحر إنّ تفاقم أزمة البيئة	أدوات التوكيد
فكان لابدّ من مواجهة العوامل الطبيعية لتدمير البيئة	لام التعليل

جدول رقم(22): يمثّل الروابط الحجاجية في نص "التلوث البيئي ومكافحة التلوث"

وظف الكاتب الروابط الحجاجية منها أدوات العطف (بل، الواو، الفاء)، التي أفادت الربط بين جمل النص، كما استعمل أدوات التوكيد لتأكيد خطورة ظاهرة التلوث البيئي والتحسيس بخطورتها، إضافة إلى توظيف لام التعليل؛ لتبرير أسباب مكافحة التلوث الذي أدى إلى تدمير البيئة.

2-10 - نصّ "آنية الفخار"

وتتمثّل الروابط الحجاجية في هذا النص:

مثال	الرابط الحجاجي
تألّمت العجوز رحمة بظمئها وحمّاه وشيخوختها ووحدها	الواو
كان الطفل عبد القادر قد رجع برهة من الوقت فوجدها في حالة هذيان	الفاء
أنّ أمه وأختها قادمتان لقضاء الليلة معها	التوكيد
لولا أنّ أمّه أوصته بالبقاء عندها حتى تأتي هي لخرج لتوّه	حتى
بقيت كذلك حوالي ساعة ثمّ أخذ الهدوء يعود إليها	ثمّ

جدول رقم(23): يمثّل الروابط الحجاجية في نص "آنية الفخار"

تنوّعت الروابط الحجاجية في نص آنية الفخار بين أدوات الربط والتوكيد، ليزر الكاتب مدى تعلّق العجوز رحمة بصناعة آنية الفخار، وقد أفادت هذه الروابط الربط بين جمل النص وانسجام معانيه.

2-11- نص "سجاد أمي" لعبد الكريم بلجيلالي: بومهدي وصناعة الفخار في الجزائر منشورات زكي بوزيد الجزائر 2004

يسرد لنا الكاتب في هذا النصّ قصّة بومهدي مع سجاد أمه، من خلال ذكرياته السعيدة التي يعتزّ بها السجاد ويعتبره إرثا عزيزا يجب الاحتفاظ به، ويذكر أن سجاد أمه يتميز عن باقي أنواع السجاد في تفننه وإتقانه ورقته.

ومن الروابط الحجاجية التي وظفها:

الرابط الحجاجي	مثال
الواو	توقفنا في ذلك اليوم عند أهمّ مصادر إلهامه صناعة السجاد وعالمها وتاريخها
الفاء	...يتملكه بشكل محسوس نوع من الحياء في الحديث عن نفسه وعن طفولته فالفترة الاستعمارية بالنسبة للعديد من الأجيال فترة أليمة من تاريخ الجزائر
كي	كانت هناك أنواع أخرى من النسيج مثل "الحنبل" وهو قطعة طولها ثمانية أوتسعة أمتار، كنّا نصطفّ تحتها جميعا كي ننام وكانت غطاء لكلّ العائلة

جدول رقم(24): يمثّل الروابط الحجاجية في نص "سجاد أمي"

لقد وظّف الكاتب العديد من الروابط الحجاجية لكي يثبت مدى تعلّقه بسجاد أمه ومدى أصالته، حيث نوع بين حروف العطف(الواو، الفاء)؛ لكي يسرد قصّته ويصف سجاد أمه، كما استعمل كي الناصبة لكي يعلّل سبب احتفاظه بسجاد أمه، كونها الغطاء الذي تحويه كل العائلة، فكان الرابط الحجاجي "كي" له دورا فعّالا في الإقناع والتأثير.

عدد النصوص: 24

النصوص الاحتمالات	الحجاج
عدد النصوص	11
النسبة المئوية	%45.83

ما يمكنه القول من خلال تحليل النصوص التعليمية من منظور تداولي حجاجي، تبين لنا أنه كل خطاب تعليمي حجاجي، فلا تخلو كل عملية تعليمية من أسلوب الإقناع، فكل نص وظّف الحجاج من حيث تقديمه لمجموعة من الأحكام والقواعد للمعلم لإبلاغها للمتعلم بغية إقناعه، فالحجاج يفيد «التواصل فنحن في موقف تواصل، يتضمّن مثل أيّ موقف من هذا النمط رسالة ومشاركين، أي ديناميّة حقيقية»¹، وهذا ينطبق على الرسالة التعليمية، فكلّ موقف تعليمي يستلزم رسالة تعليمية، المرسل (المعلم) والمرسل إليه (المتعلم).

يهدف الحجاج إلى إكساب المتعلم القدرة على التواصل من خلال تحليل النصوص، واستخراج الروابط الحجاجية وتوظيفها في الإنتاج الشفهي والكتابي من أجل الإقناع، كما لاحظنا أهمية الآليات البلاغية (الصّور البيانية) في الخطاب التعليمي لما لها من حمولة حجاجية «في عملية الإقناع المحسّدة في النصوص الحجاجية على الخصوص، يخدم التفكير المنطقي المبني على الاستدلال الصّحيح الذي يسهل إدراك الحقائق وبيّن أهميتها بوضوح، وبهذه الكيفية يكتسب المتعلمون قدرة على التحليل العميق لمحتوى النصوص الأدبية، وكفاءة عالية في التواصل الشفهي والكتابي؛ لأنه يتعلّم كيف يوظّف وسائل الإقناع ويتعرّف على أثرها الحجاجي. ولا نكتفي بالتحليل الشكلي للصورة البيانية بتحديد أركانها فقط ونتجاهل الجانب الاستدلالي فيها. وبذلك تنمي كفاءة التفكير المنطقي لدى المتعلمين التي تعينهم على فهم الكثير من مسائل الرياضيات»²، تساهم الآليات البلاغية في إقناع القارئ لما تتركه من أثر، وتوضيح للمعنى وتقويته، كما تعمل على استمالة ذهن القارئ والمتلقي بغرض التأثير والإقناع، فبواسطة الصور البيانية جعلت المتعلم يكتشف المعنى الدلالي الذي تشير إليه في سياق تداولي.

¹ فليب بروطون: الحجاج في التواصل، ص33.

² بن يّطو بن عمران: استثمار أهمّ المفاهيم التداولية في تعليمية اللغة العربية - تحليل اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص131.

3- الافتراض المسبق في نصوص كتاب اللغة العربية:

تعدّ الافتراضات المسبقة أفعالاً كلامية افتراضية من المباحث التداولية الأساسية، التي شغلت عقول الباحثين والدارسين؛ لأنها تعنى بتفسير مقاصد الكلام الضمنية والخفية في عملية التخاطب، وهذا الجانب من التداولية لا يمكن إدراكه إلا في عملية التخاطب؛ لأنّ كلّ خطاب تعليمي يقوم على افتراض مسبق (افتراضات مسبقة)، وقد وُجدت الافتراضات المسبقة في عمليتي التعلّم والتعليم ضالتهما، فالخطاب التعليمي ينطلق فيه المعلّم من معطيات سابقة في الرسالة التعليمية، وذلك أنّ المعلّم لديه معلومات بالموضوع الذي يسأل عنه المتعلّم، وهذه المعطيات عبارة عن افتراضات مسبقة وبهذا تتحقّق عملية التّواصل.

لا تخلو كل عملية تعليمية من الافتراض المسبق، كونه جانبا مهماً في الخطاب التعليمي، فلا يمكن أن ينطلق المعلّم في العملية التعليمية دون وجود مكتسبات سابقة ينطلق منها، ولهذا لا بدّ من معرفة خصائص المتعلّم؛ لأنّ الخطاب التعليمي لا بدّ أن يكون ملائماً له ولقدراته، فالافتراض المسبق مقرون بوضعية المتعلم وحاله؛ لأنّ «المرسل إليه حاضر في ذهن المرسل عند إنتاج الخطاب، سواء أكان حضورياً عينياً، أم استحضاراً ذهنيّاً»¹، وعليه فمعرفة حال ووضعية المتعلم تحقّق عملية التّواصل «المعرفة المشتركة هي الأرضية التي يعتمد عليها طرفا الخطاب في إنجاز التّواصل؛ إذ ينطلق المرسل من عناصرها السياقية في إنتاج خطابه، كما يعوّل عليها المرسل إليه في تأويله، وذلك حتى يتمكّن من الإفهام والفهم، أو الإقناع والاقناع»².

ونأخذ نماذج نطبق عليها معطيات الافتراض المسبق في الخطاب التعليمي:

3-1- نص "ذكرى وندم"

لا يمكن أن ينتج نصّ دون افتراض مسبق، وهذا ما نلاحظه في هذا النص من خلال العنوان "ذكرى وندم"، فالعنوان مفتاح لفهم النص والولوج إليه، فيقوم المتعلّم بفك شفراته، فيطرح الأستاذ أسئلة توضح الافتراض المسبق في بداية الدرس:

س: هل كل ذكرى سعيدة تخلف ندماً وراءها؟ ج: لا بل كل ذكرى سيئة تخلف ندماً.

¹ عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية، ص48.

² المرجع نفسه، ص49.

س: فهل ينفع الندم حينئذ؟ ج: لا ينفع الندم.

استرجاع إبراهيم المشهد الأخير من حياته الزوجية وذلك ما ورد ذكره في نص "ذكرى وندم" من خلال «استرجع الآن إبراهيم مشهدا واحدا، ذلكم هو المشهد الأخير من حياته الزوجية»¹، إذن فندم إبراهيم على طلاق زوجته من خلال تذكّره ما حدث بينهما من مناوشات، وسبب عريده وطيّشه المتهور أدّى إلى نهاية أليمة. وبما أنّ إبراهيم استرجع مشهدا أخيرا من حياته الزوجية، فالمفترض سلفا أنّ نهاية حياته الزوجية وطلاقه من زوجته (زهرة)، وهذا مرتبط بسياق الحال.

الافتراض السابق عبارة عن تخزين في الخطاب التعليمي ويكون حسب ظروف الخطاب، وتقرّر "كاترين كيربرات أوريكيوني Catherine Kerbrat Oricio" أنّ الافتراضات «تنتج تلقائيا من صياغة القول التي تكون مدوّنة فيه بشكل جوهري، بغضّ النظر عن خصوصية النطاق التعبيري الأدائي»². فلا يمكن لأيّ قصّة أونصّ لا يبنى على مخلفات أو معطيات قبلية، وهذا ما يسمى بالافتراضات المسبقة وهنا يتجلّى في استرجاع إبراهيم الذكرى الأليمة التي انجرّ عنها طلاقه من زوجته ممّا دفعه إلى الندم.

3-2-نص "الضحية والمحتال"

يتمثّل في هذا النصّ الافتراض المسبق في طمع عيسى بن هشام، واشتهائه لمجموعة من أصناف الأطعمة من خلال قوله «حدّثنا عيسى بن هشام قال: اشتهيئ الأزد وأنا ببغداد، وليس معي عقد على نقد؛ فخرجت أنتهز محالّه حتى أحلّني الكرخ، فإذا أنا بسوادي يسوق بالجهد حماره ويطرّف بالعقد إزاره. فقلت: ظفرنا والله بصيد، وحيّاك الله أبا زيد...»³.

فكل نص تعليمي له افتراض مسبق، ويتجلّى ذلك من خلال نص "الضحية والمحتال"؛ فينطلق الأستاذ بطرحه بعض الأسئلة على المتعلمين:⁴

¹ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص10.

² كاترين كيربرات أوريكيوني: المضمّر، تر: ريتا خاطر، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2008، ص48.

³ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص16.

⁴ ينظر، المرجع نفسه، ص17.

س: ما مفهومك لكلمة الضحية لغة، وما مدلولها في النص؟ ج: الضحية هو من وقع عليه ضرر أو شرّ أو مصيبة ومدلولها في النص تمثلت في شخصية "السّوادي".

س: ما مفهومك لكلمة المحتال لغة، وما مدلولها في سياق النص؟ ج: وهو من يستعمل أسلوب الحيلة والمراوغة للنصب والاحتيال ومدلولها في النص تمثلت في شخصية "عيسى بن هشام" الذي قام بالاحتيال على السّوادي.

س: من الضحية ومن المحتال في هذه القصيدة؟ ج: الضحية هو "السّوادي" الرجل الغريب، والمحتال في النص هو "عيسى بن هشام".

ومن خلال إجابات المتعلمين توحى بأنّ هناك افتراض مسبق انطلاقاً من صفات شخصية الضحية الرجل الغريب السّوادي، والمحتال عيسى بن هشام الذي وصل إلى أهدافه عن طريق حيله وخداعه.

كما يمكن استنتاج بعض الافتراضات السابقة من خلال الأسئلة التالية:¹

س: هل يعرف عيسى بن هشام حقاً أبا عبيد؟ علّل ج: لا عندما ناداه باسم غير اسمه الحقيقي.

س: ما الحيلة التي دبرها عيسى للسّوادي؟ وما كان هدفه منها؟ ج: أن يعزّمه إلى بيته أو إلى السوق لتناول ما اشتتهه نفسه من الأطعمة، وكان هدفه منها سد جوعه الذي أعماه.

س: ما الذي أوقع السّوادي في مصيدة ابن هشام؟ ج: طمعه هو الآخر وجشعه.

س: ما المقصود بـ"عقد على نقد"؟ ج: كيس صغير به مال.

س: ما معنى "يطرّف بالعقد إزاره" ج: له أكياس صغيرة للمال.

فعندما كان عيسى بن هشام يبغداد التقى برجل غريب يحمل أكياساً من المال، ففكر أن يحتال عليه وأطلق عليه تسمية السّوادي، وهذا افتراض مسبق، والدليل على ذلك في قول عيسى بن هشام "ظفرنا والله بصيد"، يفترض سابقاً غاية عيسى بن هشام بأنه وجد ضالته بمجرد رؤية السّوادي، ومن المؤشرات التي تؤكد أنّه أوقعه في مصيدته واحتياله تحيته له، ووقوع السّوادي في فريسته، كما ظهر الافتراض المسبق في الخطاب التعليمي من خلال قول عيسى بن هشام «ثمّ قلت: هلّم إلى البيت نُصب غداء، أو إلى السّوق نشترى شواء، والسّوق

¹ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 17.

أقرب وطعامه أطيب فطمع ولم يعلم أنه وقع»¹، وهذا دليل على أنّ هذه العبارة تحمل افتراضات سابقة بأنّ المحتال عيسى بن هشام جائع، واشتهى عدّة مأكولات والسّوق قريب وطعامه لذيذ، وبدعوته للسّوادى تفترض أنّ عيسى بن هشام (المتكلم) من يسدّد فاتورة الأكل، وبهذا استطاع أن يغري فريسته من خلال مجريات العملية التخاطبية.

فمن خلال طرح أسئلة الأستاذ على المتعلّمين واستدراجهم للوصول إلى مقاصد الخطاب الضّمّنيّة، وإجاباتهم حصل الافتراض المسبق.

3-3- نص قصيدة "سائل" من ديوان عبد الله البردوني

تدور أحداث قصيدة "سائل" حول متسوّل فقير ضرير يستجدي المارّة غير أنّه لم يجن شيئا، وإعراض النّاس عنه بسبب غلبة طبع الشرّ عليهم وقساوة قلوبهم، فخاب ظنّ الشيخ فيهم.

ولتوضيح الافتراض المسبق في هذه القصيدة نأخذ مقطعا منها:²

- 1- مررت بشيخ أصفر العقل واليد.....يدبّ على ظهر الطّريق ويجتدي.
- 2- ثقل الخطى يمشي الهوينى بجوعه.....وأحزانه مشي الضّرير المقيّد .
- 3- ويمضي ولا يدري إلى أين ينتهي.....ولم يدر قبل السّير من أين يبتدي.
- 4- ويزجي إلى الأسماع صوتا مجرّحا.....كثييا كأحلام الغريب المشرّد.
- 5- يمدّ اليدا الصّفرا إلى كلّ عابر.....ولم يجن إلّا اليأس من مدّه اليد.

من خلال القصيدة يظهر أنّ المتكلم (الشّاعر) لم ينطلق في وصف سائل من محيّلتة، وإنّما من الواقع ومعرفته به، ويظهر ذلك من خلال قوله "مررت بشيخ أصفر العقل واليد"، وهذا افتراض مسبق فالتكلم وصف السائل انطلاقا من مكتسبات قبلية.

¹ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص16.

² المرجع نفسه، ص22.

من خلال أيقونة "أفهم النص وأناقش فكره" يطرح الأستاذ أسئلة على المتعلم:¹

س: من هو الواصف والموصوف؟

يفترض المتعلمون مسبقا بأن الواصف هو الشاعر والموصوف هو الشيخ الفقير.

س: ما ملامح الشيخ وصفاته؟ لمن كان يمدّ يده؟ هل جنى شيئا؟ لم؟

انطلاقا من قراءة المتعلمين القصيدة وفهمها، يجيبون شيئا فقيرا متسولا أعمى بطيء المشي يعاني من ويلات الحزن والكآبة يمدّ يده للعابرين والناس، وهذه الإجابة قائمة على افتراض مسبق.

س: ممّ يشكو؟ ما الذي يزيد من معاناته؟ ج: يشكو الفقر والمعاناة والحرمان، وما يزيد من معاناته هو إعراض الناس عليه واحتقارهم له.

س: ماذا كان الشيخ يظن؟ هل صدق ظنه؟ لم؟ ج: كان الشيخ يظنّ أنّ الناس يقدمون له المساعدة والإحسان، لكن خاب ظنه؛ لأنّ الأرض امتلأت بالشرور «هو الشرّ ملء الأرض والشرّ طبعها.....» هو الشرّ ملء الأمس واليوم والغد»².

س: ما مصير الشيخ وما وجهته؟ ج: لا وجهة له في هذه الحياة؛ لأنه لم يجد يدا تعطف عليه.

س: هل صادفت شيئا سائلا أعمى؟ حدّد أوصافه مستعينا بالنصّ فإجابة المتعلمين قائمة على حياتهم الواقعية وما يصادفهم من متسولين، وعليه يكون تحديد الوصف انطلاقا من رؤية المتسول الأعمى وهذا افتراض مسبق.

س: ما الآفة التي يعالجها النصّ برأيك؟ هل للمجتمع دور فيها؟ ج: ظاهرة التسول.

انطلاقا من استجواب المعلم المتعلم من خلال أسئلة أيقونة "أفهم النصّ وأناقش فكره"، تمكّن المتعلم

من فهم المعاني والمقاصد الضمنية للألفاظ والجمل والعبارات.

3-4- نص "أسرى الشّاشات"

يظهر الافتراض المسبق في هذا النص انطلاقا من أيقونة "أثري رصيدي اللّغوي" من خلال:

¹ ينظر، حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص23.

² المرجع نفسه، ص22.

أبحث في النصّ عن مفردات تنتمي إلى معجم الإعلام والاتّصال الحديث؟ فمن خلال مكتسبات المتعلّم القبلية خلال المقطع الثاني "الإعلام والمجتمع" يستطيع الإجابة (الأنترنت، الإعلام، التّكنولوجيا، التقدّم العلمي والتّكنولوجي...) وهذا افتراض مسبق.

كما نلاحظ ذلك من خلال أيقونة "أفهم النصّ وأناقش فكره":¹

س: العناوين مفاتيح النّصوص. ما الذي فهمته من عنوان هذا النصّ؟ فيفترض أنّ المتعلّم قرأ النصّ وفهمه.

أنّ الشاشات أصبحت أسيرة النّاس وأبعدتهم عن العالم الخارجي حيث أصبح عالمهم الذي يطلّون عليه على العالم الخارجي "فتحسّ كأنّها نافذتك على الحياة".

س: من خلال الكلمات: الشاشات الصّغيرة - الهواتف الذكيّة - الشّبكة العنكبوتية - وسائل التّواصل الاجتماعيّة - الهواتف الخليويّة - بعيد - غارق - الجفاف العاطفيّ - الانزواء. هل تؤكّد أو تغيّر تصوّر الأهل لموضوع النصّ؟ لماذا؟ يفترض.

س: ضع عنوانا خاصّا لكلّ فقرة، ثمّ كوّن فكرة موحّدة لهذه الأفكار. بعدها قارن ما توصلت إليه مع تصوّر السّابق لموضوع النصّ. فماذا تستنتج؟ أتوافق أم تعارض ما ذهبت إليه صاحبة النصّ؟ علّل موقفك.

من خلال إجابات المتعلمين يظهر الافتراض المسبق الذي ساهم في التواصل بين المعلّم والمتعلّم، والذي يبنى على مكتسبات وكفاءات المتعلمين.

3-5- نص "سجاد أمي"

لنأخذ هذا المقتطف من النصّ «بمّ بومهدي على ماضيه مرورا سريعا، وحين يمثّل لنزوات الذكريات، يتملّكه بشكل محسوس نوع من الحياء في الحديث عن نفسه وعن طفولته، فالفترة الاستعماريّة بالنسبة للعديد من الأجيال فترة أليمة من تاريخ الجزائر؛ طفولة الحرب والجوع، فأن يتحدّث عنها معناه أن يفتح جروحا لا تندمل»².

¹ ينظر، حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 37.

² المرجع نفسه، ص 130.

يتّضح من هذا النموذج أنّ هناك علاقة بين بومهدي وسجّاد أمّه، من خلال ماضيه الأليم في فترة الاستعمار، ولهذا كان متأثراً بالسجّاد وصناعته، الذي انطلق منه بومهدي في وصف سجّاد أمّه، وهذا يدلّ على أنّه افتراض مسبق. كما نجد في هذا المقطع «كانت أمّي تنجز سجّادا بخيوط صوفيّة طويلة وبرسومات لا علاقة لها بسجّاد جبل "عمّور" الذي يحاك في "أفلو" و"قصر البخاري" و"الجلفة" والذي يتميّز بعمل أكثر تفنّنا ورقيّة»¹، وهذا يؤدي إلى افتراض مسبق أنّ أمّ بومهدي كانت تنسج الزّرابي.

وفي هذا المقطع يظهر كذلك «إنّ السجّاد أوالزربية تشكّل جزءا من عالمي وأستطيع أن أقول: إنّها شيء متّصل فينا فقد كان يوجد تقليد لدينا أن يهدي كلّ فرد من أفراد العائلة زربية أنا أو ابنا كلّ مّا حصل على زربية صنعتها أمّي. سألته: وهل احتفظت بزربيتك؟ قال: نعم! كانت هناك أنواع أخرى من النّسيج مثل "الحنبل" وهو قطعة طولها ثمانية اوتسعة أمتار، كنّا نصطفّ تحتها جميعا كي تنام وكانت غطاء لكلّ العائلة، هكذا عشنا لم تكن الأغطيّة المصنّعة قد وُجدت بعد، كنّا نشترى الصّوف الخام ونعالجه من الألف إلى الياء»²، من خلال هذا الحوار يظهر أنّ هناك علاقة بين المتكلّم والمستمع، حين سأل المتكلّم المستمع عن زربيته بمعنى أنّ المتكلّم على علم بزربية أمّه وهذا افتراض مسبق.

عدد النصوص: 24

الافتراض المسبق	النصوص	الاحتمالات
5		عدد النصوص
20,83%		النسبة المئوية

انطلاقا ممّا سبق تبين أنّ كلّ تواصل لساني يقوم على افتراضات مسبقة، وهذا ما تبني عليه العملية التعليمية التّخاطبيّة بين المتكلّم (المعلّم) والمتلقّي (المتعلّم)، تمكّن هذه الافتراضات المتعلّم من إدراك المقاصد التّخاطبيّة، والمعاني الضّمّنية للحمل والعبارات ومقاصدها الخفيّة في العملية التّخاطبيّة التي تمكّنه من عملية

¹ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص130.

² المرجع نفسه، ص130.

التواصل، ممّا تدفعه إلى البحث عن المعاني المقصودة من خلال السياق الذي ترد فيه وفهمها حتّى يتحقّق التواصل عن طريق التفاعل مع النصّ التعليمي.

يهدف الافتراض المسبق إلى استدراج المكتسبات القبلية للمتعلم، والرّبط بينها وبين المكتسبات الحديثة التي يكتسبها المتعلم خلال مساره الدّراسي، ممّا يفضي إلى عملية التواصل داخل حجرة الدرس، فكلّ خطاب قائم على افتراضات مسبقة.

4- الاستلزام الحواري في نصوص كتاب اللغة العربية:

يقصد بالاستلزام الحواري القصديّة أي كل كلام له قصد أثناء التواصل، وتكون القصديّة أثناء التّواصل والتّبلغ، فالهدف الأساسي من الاستلزام الحواري بين المتكلم والمتلقي هو «خلق تواصل فيما بينهما من أجل إحداث تغييرات في معلومتهم، هذا التّواصل توطّره محددات اجتماعية وتفاعليّة»¹.

وتتمثّل الفكرة الأساسية في أنّ «المتخاطبين عندما يتحاورون إمّا يقبلون ويتبعون عددا معيّنا من القواعد الضّمّنية اللازمة لاشتغال التّواصل والمبدأ الأساسي هو "مبدأ التعاون"»²، ويقصد بمبدأ التعاون الذي جاء به غرايس «الذي يتركز عليه المرسل للتعبير عن قصده، مع ضمانّة قدرة المرسل إليه على تأويله وفهمه، وصاغه على التّحو التالي: ليكن إسهامك في الحوار بالقدر الذي يتطلّبه سياق الحوار، وبما يتوافق مع الغرض المتعارف عليه، أو الاتجاه الذي يجري فيه ذلك الحوار»³، إذن فالاستلزام الحواري قائم على ما يقصده المرسل وما يفهمه المرسل إليه من خلال السياق الذي يرد فيه.

فكلّ خطاب تعليمي يحمل في فحواه معنيين أحدهما ظاهري والآخر باطني (ضمّني)، وتقع عملية تفسير مقاصد المتكلم ومضامينه على عاتق المتلقي، فجاء بما يسمى بالاستلزام الحواري، وهذا ما يعود على المتعلم في العملية التعليمية بالنفع من خلال اكتشافه لمقاصد الخطاب الباطنية (المخفية)، فليس كل الكلمات واضحة ومفهومة منها ما هي موحية لا بدّ للمتعلم أن يكتشف مضامينها.

ونأخذ نماذج تطبيقية لنصوص اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط:

¹ حمزة لكحل: تداولية الجاز في كتاب نصح البلاغة للإمام علي رضي الله عنه، ص146.

² فليب بلانشيه: التداولية من أوستن إلى غوفمان، تر: صابر حباشة، ص84.

³ عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية، ص96.

4-1- نص "الضحية والمحتال"

ويظهر ذلك في الخطاب التالي «فقلت: ظفرنا والله بصيد، وحيّاك الله أبازيد... من أين أقبلت؟ وأين نزلت؟ ومتى وافيت؟ وهلمّ إلى البيت. فقال السّوادي: لستُ بأبي زيد ولكنني أبو عبيد. فقلت: نعم، لعن الله الشّيطان وأبعد التّسيان»¹.

فسؤال المتكلم (عيسى بن هشام) يحمل شقين (أسئلة متعدّدة)، لكن الإجابة اشتملت الرّدّ والجواب على السّؤال الأوّل فقط بأنّه ليس بأبي زيد وأنّه أبو عبيد فالجواب لم يكن بالقدر المطلوب. فهذه العبارة تحمل معنيين؛ معنى حرفي وهو أنّ عيسى بن هشام ادّعى وافترى على السّوادي بأنّه أبو عبيد والمعنى الضّمّني وهو تديير الحيلة للسّوادي.

كما نجد الاستلزام الحواري في قول الكاتب:

«وقال: أين ثمن ما أكلت؟ فقال أبو زيد: أكلته ضيفاً»².

يتّضح من خلال هذا الحوار الذي جرى بين المتكلم (الشوّاء صاحب المحلّ) والسّوادي، أنّه تمّ خرق قاعدة الملاءمة وتغيّر في التّعبير والأسلوب في الجملة الثانية؛ وذلك بأنّ المتكلم طلب من المتلقي بالسّؤال عن دفع ثمن الأكل، ولكن المتلقي لم يجبه عن الثمن بل غيّر الصّيغة وحدث استلزام حوار، وهو أنّ القائل الثّاني ليس على دراية بثمن الأكل.

كما جاء هذا الحوار الآتي:³

قال الشوّاء: هاك! ومتى دعوناك؟ زن يا أبا القحّة عشرين...

فجعل السّوادي يبكي ويقول: كم قلت لذلك القريد أنا أبو عبيد وهو يقول أنت أبو زيد

¹ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص16.

² المرجع نفسه، ص16.

³ المرجع نفسه، ص17.

وهنا حدث خرق للحوار لمبدأ الملاءمة؛ لأنه لم يجبه على سؤاله بالقدر المطلوب، فكان السائل عن دفع ثمن الأكل، والمجيب لم يجبه عن سؤاله، فلم تحدث علاقة بين السؤال والإجابة، فالاستلزام الحوارى يفهم من خلال السياق الذي قيل فيه الخطاب.

4-2- نصّ "الصّحافة والأمة"

نأخذ جزءا من النص لكي نتبين الاستلزام الحوارى «أخي ماذا أقول وبماذا أعبر لك عن الآلام المحيطة بي إحاطة السّوار بالمعصم؟... وهل أودت القوى الغشومة والعجرفة المشؤومة بلسان الأمة الناطق؟ وكيف حلّت النّائبة بذلك اللّسان الذي كان يرسل أشعة الهداية في العالم وينير سبل الحياة أمام قومه»¹.

المعلّم: هل ألفاظ الفقرة السابقة واضحة؟ المتعلّم: لا غامضة.

المعلّم: كيف تسمّى الألفاظ التي تكون معانيها غامضة لا تدلّ على ما يقصده المتكلم؟ المتعلّم: ألفاظ موحية، أي أنّها تحمل في طياتها حمولة دلالية لم يصرح بها مباشرة، بل تفهم من خلال سياق الكلام عن طريق التقصّي والبحث عن المقاصد والمعاني الضمنية.

المعلّم: ما هي المعاني التي يقصدها هذا الكلام ولم يصرّح بها؟ المتعلّم: المعاني التي يقصدها سبب تعطيل جريدة "وادي ميزاب" من طرف المستعمر أدى إلى حزن الشاعر لشدة تعلقه بها، لأنّها النّاطق الوحيد عن لسان الأمة ذات شجاعة أدبية وفصاحة عربية تعبّر عن لسان الأمة وأحوالها.

المعلّم: كيف نسمي هذه العبارات الموحية؟ المتعلّم: استلزام حوارى.

فهنا اخترق إحدى القواعد الأساسية لمبادئ الاستلزام الحوارى وهو مبدأ الأسلوب أو الطّريقة، فحاء الأسلوب غير مباشر ممّا أدى إلى تفكير المتعلّم وبحته عن المعنى الضمني.

كما نجد في هذا النص صورة مجازية وتمثل في:

"يرسل أشعة الهداية".

¹ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص30.

المعلّم: هل العبارة واضحة؟ المتعلّم: لا غير واضحة.

المعلّم: هل للهداية أشعة؟ المتعلّم: لا ليس لديها.

المعلّم: كيف تسمّى هذه الألفاظ؟ المتعلّم: ألفاظ موحية حيث شبّه الشمس بالهداية، فذكر المشبّه (الهداية)، وحذف المشبّه به (الشمس)، وترك قرينة لفظية تدل عليه (أشعة).

استعان الكاتب بألفاظ موحية تحمل حمولة دلالية تدفع بالمتلقي إلى فهم مقاصدها، ويدرك أهميّة ودور الصحافة في نقل تاريخ الأمة وحاضرها وبيعت فيها الحياة، فعبر عنها بأشعة الهداية ويقصد الشمس التي تضيء الأرض بأشعتها، كما تزيد النصّ جمالا ورونقا.

4-3- نصّ "من يجير فؤاد الصّغير؟"

يتبيّن الاستلزام الحوارية في هذه القصيدة من خلال الحوار الذي يجري بين المعلّم والمتعلّم:

المعلّم: عن أي ظاهرة تتحدّث القصيدة؟

المتعلّم: تتحدّث القصيدة عن ظاهرة الفقر.

المعلّم: صف حال الطّفل الذي حدّثنا عنه الشّاعر؟

المتعلّم: طفل فقير متسوّل ضعيف ذليل.

المعلّم: إلى من وجّه الشّاعر نداءه؟

المتعلّم: وجّه الشّاعر نداءه إلى الأغنياء المحسنين.

المعلّم: ما غايته؟

المتعلّم: غاية الشّاعر من ذلك هو تحريك في الأغنياء الشّعور بالرحمة والشفقة .

نستخلص من هذا الحوار الذي جرى بين المعلّم والمتعلّم أنّه حقّق التّواصل في الرسالة التعليمية؛ لأنّه احترم مبدأ التّعاون من خلال مسلماته الأربع:

- 1- مبدأ الكم: كان السؤال قدر الجواب دون زيادة أو نقصان.
- 2- مبدأ الكيف: كانت الإجابات واضحة وصادقة بعيدة عن الغموض.
- 3- مبدأ الطريقة: كانت الإجابات مرتبة ومنظمة حسب ترتيب الأسئلة.
- 4- مبدأ المناسبة: كانت الأسئلة مناسبة حول الخطاب التعليمي ويتضح ذلك من خلال فهم المتعلم للأسئلة، وتمكّنه من الإجابة.

وبالتالي لم يخترق هذا الحوار التخاطبي بين المرسل والمرسل إليه المسلمات الحوارية لمبدأ التعاون، فكانت الأسئلة واضحة وبالمقابل تمكّن المتعلمين الإجابة عنها بالقدر المطلوب.

كما نستدلّ بهذه العبارات:

"شكا الطفل حرّ الطوى"

المعلم: هل العبارة واضحة؟

المتعلم: لا غير واضحة.

المعلم: هل للطوى حرّ؟

المتعلم: لا ليس للطوى (الجوع) حرّ

المعلم: كيف تسمّى هذه الألفاظ

المتعلم: ألفاظ موحية، حيث شبّه الجوع بشدّة الحرارة.

وهذا الحوار الذي ورد فيه عبارات موحية يؤدّي بالمتعلم إلى البحث عن المعاني والمقاصد الضمنية لها، يفهم منه أنّ الشاعر استعمل لفظة حرّ الطوى، لكي يصوّر لنا الحالة المزرية والمؤلمة للطفل الصغير الفقير ومعاناته الكبيرة من الجوع.

"لقد ودّع القلب منه الضلوع"

المعلّم: هل العبارة واضحة؟

المتعلّم: لا غير واضحة

المعلّم: هل القلب يودّع

المتعلّم: لا

المعلّم: إذن كيف تسمّى هذه العبارة؟

المتعلّم: عبارة موحية، حيث شبّه القلب بالإنسان.

من خلال هذا الحوار أدرك المتعلّم مقاصد الألفاظ الموحية، ومعرفة معانيها فقد استعملها الشاعر لكي يقرب المعنى أكثر للمتلقّي وبالتالي يحصل التّواصل.

كما اشتملت هذه القصيدة على الرّموز الموحية ونستدلّ بذلك من القصيدة:

الرّمز	المعنى الظاهر	المعنى الضمني (المستلزم)
الرّافعون القاصرون	الأغنياء الأثرياء	دعوة الشّاعر الأغنياء لمساعدة الفقراء
الوادعون النّيام	الأغنياء الأثرياء	السّاكنون في البرزخ

جدول رقم(25): يوضّح الاستلزام الحوارية في نصّ "من يجير فؤاد الصّغير؟"

4-4- نصّ "أنا الإفريقي"

ويتبيّن في القصيدة من خلال محاورة الكاتب الإنسان العربي في قوله:¹

يا أخي في الشّرق في كلّ سكن.

يا أخي في الأرض في كلّ وطن.

الاستلزام الحرفي: وهو مناداة أخيه الإنسان في جميع أنحاء العالم.

¹ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص82.

الاستلزام الضمني: ويتمثل في عدم التمييز العنصري.

كما يظهر الاستلزام جليا في استعمال الشاعر عبارات موحية تتمثل في مايلي:

"إنني مزّقت أكفان الدّجى".

المعلّم: هل أكفان الدّجى تمزّق؟

المتعلّم: لا

المعلّم: كيف تسمى هذه العبارات

المتعلم: عبارات موحية

هل أكفان الظلم تمزّق؟

حذف الشاعر المشبه به (الأوراق) وذكر المشبه (الظلم) وترك قرينة لفظية تدل عليه وهي الفعل (تمزّق).

إذن وظف الشاعر ألفاظا موحية لكي يصوّر لنا معاناة الإفريقي من التمييز العنصري، ورفضه لكلّ أشكال العبودية، فاستعمل هذه الألفاظ لكي يدفع بالمتعلّم إلى البحث والفهم والتأويل. ونفس الشيء مع هذه العبارة:

"إنني هدّمت جدران الوهن"

المعلم: هل للوهن جدران؟ بما شبّهه

المتعلم: حذف المشبه به (البيت) وذكر المشبه (الضعف)، وترك قرينة لفظية تدل عليه وهي الفعل (هدّمت)

نستنتج أنّ الخطاب التعليمي لا يخلو من الاستلزام الحوارية، فكلّ خطاب يخترق قوانين الحوار الأربعة يعتبر استلزاما.

ومن الرموز التي وردت:

الرمز	المعنى الظاهري	المعنى الضمني (المستلزم)
إن نكن سرنا على الشوك سنينا	الاستعمار	معاناة الأفارقة من ظلم الاستعمار لمدة طويلة
وملأنا كأسه من دمننا	الاستعمار	حجم مرارة العيش
فلقد ثرنا على أنفسنا	الإفريقيون	رفض التمييز العنصري

جدول رقم (26): يوضح الاستلزام الحوارية في نص "أنا الإفريقي"

4-5- نص "سجاد أمي"

وفي حوار جرى بين متخاطبين:¹

سألته: وهل احتفظت بزيتك؟.

قال: نعم! كانت هناك أنواع أخرى من التسيج مثل "الحنبل" وهو قطعة طولها ثمانية أوتسعة أمتار، كنا نصطف تحتها جميعا كي ننام وكانت غطاء لكل العائلة، هكذا عشنا لم تكن الأغطية المصنعة قد وجدت بعد، كنا نشترى الصوف الخام ونعالجه من الألف إلى الياء.

وفي هذا الحوار حدث انتهاك وخرق للقاعدة، خرق لمبدأ الطريقة إذ كان على المحيب أن يكتفي بالإجابة نعم ما زلت احتفظ بها، فإذا به يطيل في الإجابة في وصف التسيج، واستخداماته.

4-6 - نص "قصة الفخار" من الموقع الإلكتروني منابر ثقافية 2018/12/12 - الساعة 22 و15 د.

تناول الشاعر في هذه القصيدة مظهرا من مظاهر الصناعات التقليدية والحرف، ألا وهي صناعة الفخار من خلال وصف دكانة الحرفي، ودعوته إلى المحافظة عليها حتى لا تندثر هذه الحرفة.

نستحضر مجموعة نماذج لنص قصة الفخار تم إدراجها في الجدول الآتي:

الرمز	المعنى الظاهري	المعنى الضمني (المستلزم)
الطين يروي قصة في طيها أسطورة فأبكت المياه والجماد والأشجار	تصوير حزن الطبيعة	انعكاس وتصوير مأساة الإنسان وتعاسته

¹ حسين شلوف: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 130.

وأبكت الأوتار		في الحياة
ابتهج الجدار	تصوير جمال الدكّانة الصغيرة	تأثير الشاعر بحرفة الفخار
وأبكت الأوتار	خيوط القيثارة	التأثير في النفوس
الطين صار جرّة... في عالم الإبحار	الطين أصبح جرّة	جمال جرّة الفخار

جدول رقم(27): يوضح الاستلزام الحوارية في نص "قصة الفخار"

4-7- نصّ "مهجّرون ولاعودة" لزهور ونيسي - كاليدونيا، النفي بلا رجعة - منشورات ألفا، الجزائر -

ط1-2018

ينقل لنا الكاتب من خلال هذا النص معاناة السّجناء المنفيون الذين هاجروا نفيًا من وطنهم، بسبب الاستعمار الفرنسي الذي مارس عليهم سياسة النّفي والتّهجير.

وفي هذا النص نجد مبدأ التعاون من خلال:

«يقول علي: بابا أنت تضحك على نفسك وعلينا، نحن في التّلك الخالي، لا في الشطّ الخالي غرباء في بلاد الناس...»

الأب: اسمع يا علي ولدي نحن منفيّون هذه هي الحقيقة منفيّون في بلاد عربية، وما علينا إلا الصبر»¹.

فمبدأ التّعاون وقواعده متحققة في هذا الحوار، عندما أجاب الأب إجابة صريحة وواضحة (الطريقة) وكانت حقيقية وواقعية (الكيف)، وجاءت بنفس وتيرة السّؤال على نفس قدر الجواب (قدر المطلوب) والجواب كان على قدر السّؤال ومناسب له (المناسبة)، وهنا لم يتولد الاستلزام²، وحدث تواصل من خلال تحقيق مبدأ التّعاون.

من خلال الحوار الذي دار بين علي وأبيه يمكن تحليل إجابة الأب على التّحو التالي:

¹ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسّط، ص150.

² ينظر، محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص35.

-قدم الأب القدر الكافي من المعلومات دون زيادة أو نقصان (أي أنه احترم قاعدة الكم).

-إجابته كانت صادقة (يعني أنه احترم قاعدة الكيف).

-أدرك الأب مقصود علي من السؤال فكانت إجابته مناسبة (أي أنه احترم قاعدة الملاءمة).

- كانت إجابة الأب واضحة ومرتببة (أي أنه احترم قاعدة الجهة).

-إنّ عدم الخروج أو الخرق لأي من قواعد مبدأ التعاون يجعل عدم تحقيق الاستلزام الحوارية؛ لأنه يقوم على عملية خرق لإحدى قواعد مبدأ التعاون.

كما ورد الاستلزام جلياً في هذه النماذج:

الرمز	المعنى الظاهر	المعنى الضمني (المستلزم)
هاذي الأرض الحمد لله، وأي مكان في الأرض خير من ذلك الغول الذي اسمه البحر	رؤية الأب للأرض وتشبيهاً بالجنة التفني إلى مكان مجهول	هجرة وطنه ونفيه بعيداً هجرة بلاعودة
اسمع يا علي ولدي نحن منفيون	التفني في بلاد الغير	دعوة للبلد الأمّ

جدول رقم (28): يوضّح الاستلزام الحوارية في نص "مهجرون ولا عودة"

4-8- نصّ "سلاماً أيتها الجزائر البيضاء"

الرمز	المعنى الظاهري	المعنى الضمني
من منّا ساوره يوماً في زمن الأمن والأمان	الشّعور بالأمن والأمان في الوطن الأمّ	معاونة الكاتب في بلاد الغربية
نراك وأنت بعيدة في القلب وبالعين في كلمة	رؤية الكاتب لوطنه بعيد عن القلب والعين	حنين الكاتب إلى وطنه.

شدة التعلّق بالوطن	مخاطبة الجزائر	نراك أيتها الجزائر الواقفة إباء أبدا
حزن الكاتب على وطنه	معاناة الكاتب	فيعتصر القلب

جدول رقم(29): يوضّح الاستلزام الحواري في نص "سلاما أيتها الجزائر البيضاء"

ورد الاستلزام في هذا النص من خلال العبارات الموحية التي تؤدّي بالمتعلّم إلى البحث عن معانيها ومقاصدها الضمنية.

4-9- نصّ "شوق وحنين إلى الوطن" لإيليا أبو ماضي

يصوّر لنا الشاعِر في هذه القصيدة شوقه وحنينه لوطنه الذي هاجر، ويتمنى العودة إليه من خلال تجسيد مظاهر الطبيعة وتأثره بها.

ونلمس الاستلزام الحواري في هذا النص من خلال:

أيّها السائل عني من أنا؟ ***** أنا كالشمس إلى الشرق انتسابي

حرّفي: الاستفسار عن الشاعِر

ضمّني: الانتساب إلى مظاهر الطبيعة واستعماله الرمز وهنا الشرق.

كما يتجلّى هذا البعد التداولي من خلال أسئلة "أفهم النصّ وأناقش فكره":¹

المعلّم: ما الذي يحزن الشاعِر في هذه القصيدة؟

المتعلّم: يحزن الشاعِر في هذه القصيدة بعده عن وطنه وشوقه وحنينه

المعلّم: يحنّ الشاعِر إلى مسقط رأسه ومربع طفولته ويعبّر عن ارتباطه بأرض أجداده. ما العبارات الدالة على ذلك في النصّ؟.

¹ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص163.

المتعلم: جاء في قول الشاعر «لست أشكو إن شكا غيري التوى*** غربة الأجسام ليست باغتراب»¹.

وظف الشاعر أسلوب النفي والاستدراك، وقد كان لهذا النفي والاستدراك أثر في إجلاء المعنى، حيث أنّ المتلقي بعد النفي يتوهم أمراً، فيستدرك الشاعر هذا الوهم باستدراك ما يصحّحه.

فالشاعر لم يصرّح مباشرة بأنه يعاني من البعد والفراق عن الوطن، ويظهر ذلك جلياً في صدر البيت السابق.

المعلم: "غربة الأجسام ليست باغتراب". ما الغربة الحقيقية في نظر الشاعر؟

المتعلم: الغربة في نظر الشاعر غربة الروح، العواطف والأحاسيس والمشاعر، إحساسه بالغربة بين أهله وفي وطنه، وهنا ضمّن عبارات موحية إلى ذلك ولم يصرّح بها، وهنا نتج استلزام حوارى، تمّ التوصل إليه عن طريق السياق الذي ورد فيه.

المعلم: اشرح قول الشاعر: كلّ أرض نام عنها أهلها*** فهي أرض لاغتصاب وانتهاج

المتعلم: يقصد الشاعر بأنّ الأرض التي لا يحميها أهلها ورجالها هي معرضة للنهب والاعتصاب، أي معرضة للاستعمار بكلّ أنواعه، فإذا هجر الأرض شبابها فمن يحميها من الأعداء، وهذا ينطبق تماماً على الأمة فقد أصاب شباب الأمة حمى الهجرة وأصبحت أوطانهم عرضة للاستعمار.

المعلم: هل الشاعر صرّح عمّا يقصده بصفة مباشرة؟ أم اعتمد على ألفاظ موحية؟

المتعلم: يصرّح الشاعر وإمّا جاء بألفاظ موحية والغرض منها التأثير في المتلقي، فحدث خرق للقاعدة الأساسية وتمثل هنا في خرق الأسلوب وتغيير صياغته لكي يحدث استلزام حوارى.

كما وردت بعض الرموز في القصيدة:

الرمز	المعنى الظاهري	المعنى الضمني (المستلزم)
أنا كالشمس إلى الشرق انتسابي	تشبيه المتكلم نفسه بالشمس	دلالة على انتماء الشاعر (المتكلم) إلى وطنه

¹ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص162.

في ابتسام الفجر في صمت الدّجى	طلوع النّهار وسواد الليل	الفجر يدل على الحرّيّة والدّجى يدلّ على وحشته لوطنه
-------------------------------	--------------------------	---

جدول رقم(30): يوضّح الاستلزام الحواري في نص "شوق وحنين إلى الوطن"

وعليه بعد تحليل المتعلّم النّصوص ومعرفة خبايا العبارات الموحية، والوصول إلى معانيها الضمنية والخفية لا بدّ أن نطالب المتعلّم بإنتاج كتابي(حوار) مع توظيف العبارات الموحية، وأثرها على المتلقي وبذلك يكون قد تحقّق التّواصل.

تعلّق الاستلزام الحواري في النّماذج السابقة المختارة من النّصوص التعليمية، من كتاب القراءة بمعانٍ خرجت عن معناها الأصلي إلى معاني مخفية، تفهم من خلال السّياق الذي وردت فيه.

عدد النصوص: 24

الاستلزام الحواري	النصوص	الاحتمالات
9		عدد النصوص
37.5%		النسبة المئوية

اشتمل كتاب القراءة للغة العربية على الاستلزام الحواري، وإنّما لم يوظف لأجل غاية في حدّ ذاته وإنّما بغية تحقيق التّواصل في الخطاب التعليمي، فالاستلزام يحمل معنيين معنى ظاهري(صريح) ومعنى ضمني(مخفي) يتحدّد دلالته من خلال السّياق الذي ورد فيه. وبالتالي لكي يحدث الاستلزام لا بدّ من انتهاك قواعد الحوار. فالهدف من الاستلزام الحواري هو اكتشاف المتعلّمين المعاني والمقاصد الضمنية للكلام؛ لأنّ منها ما هي ظاهرة ومنها ما هي خفية تحت غطاء كلمات وعبارات موحية، لا بدّ للمتعلّم الوصول إليها من خلال العملية التعليمية التّواصلية.

5-الإشارات في نصوص كتاب اللغة العربية:

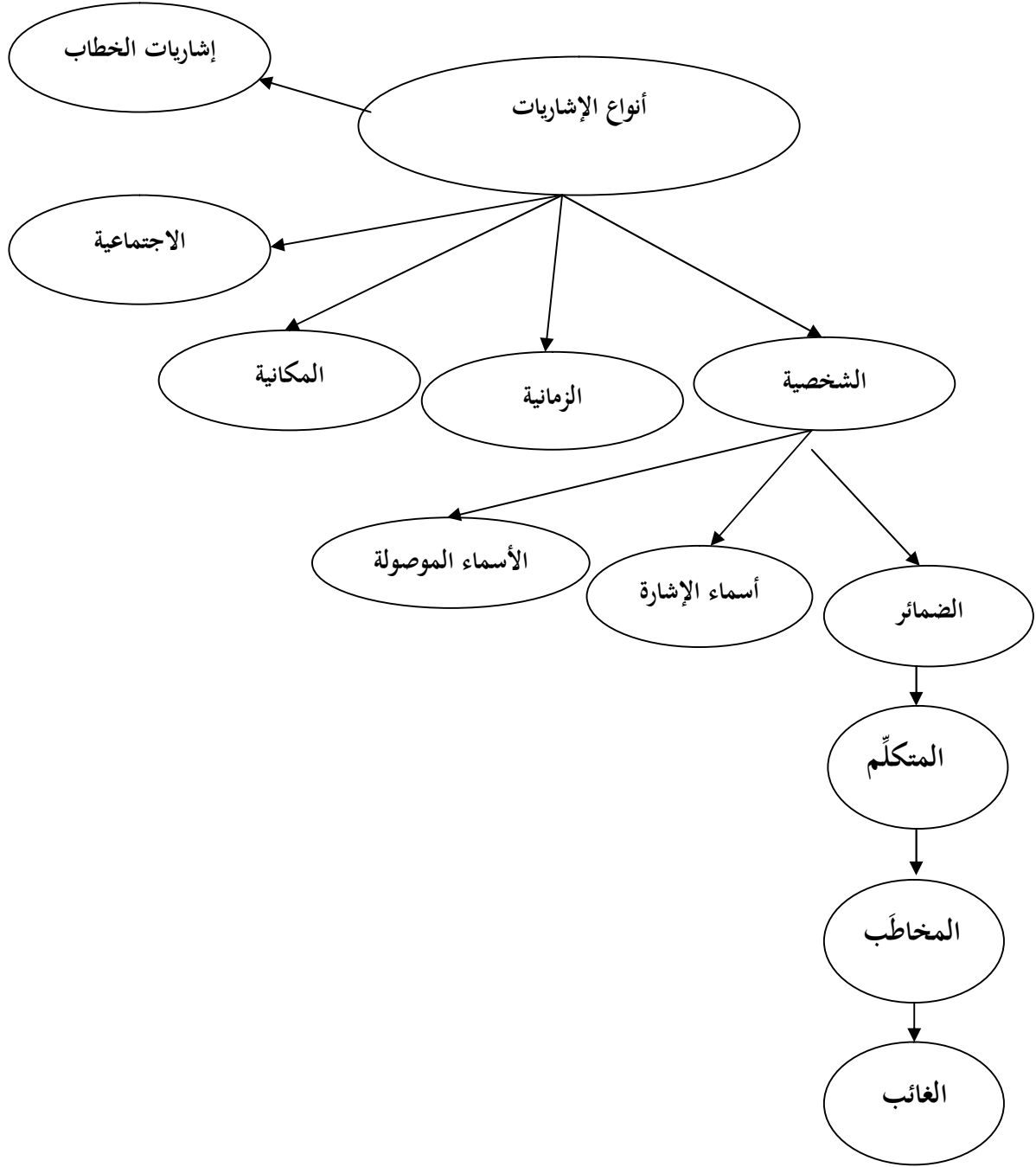
تعدّ الإشارات من أهمّ مباحث التداولية التي تساهم في بناء الخطاب؛ لأنّ مضمون الخطاب لا يفهم إلا من خلال ما تحيل إليه الإشارات، وتعرف بأنّها عبارة عن «علامات محيلة غير منفصلة عن فعل يقتضي متلفظاً يتوجّه بخطابه إلى مخاطب، ضمن إطار زمني ومكاني محدّد. لذلك لا يمكن إسناد دلالة ما إلى ملفوظ معيّن دون الوقوف عند الإشارات من جهة وعند سياق إنتاج الملفوظ من جهة أخرى»¹، ولا يمكن فصل الإشارات عن السياق وإلا أصبحت مبهمة. ولا يقف دور الإشارات «في السياق التداولي عند الإشارات الظاهرة، بل يتجاوز إلى الإشارات ذات الحضور الأقوى، وهي الإشارات المستقرة في بنية الخطابات العميقة عند التلفظ به، وهذا ما يعطيها دورها التداولي في استراتيجية الخطاب»².

والإشارات أنواع كما ذكرنا سابقاً، فمنها الشخصية، الزمانية، المكانية، الاجتماعية، وإشارات الخطاب، فلا يخلو كلّ خطاب تعليمي من الإشارات كونها عناصر مهمّة وفاعلة في الجمل والعبارات، فلا يمكن قراءة ألفاظ أو جمل دون معرفة ما تحيل إليه وإلا يشوبها الغموض والالتباس، ولهذا فهي ضرورية في كلّ نص.

ويوضّح الشكل الآتي أنواع الإشارات:

¹ جواد ختام: التداولية أصولها وأبجاعتها، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1، دت، ص76.

² عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب، مقارنة لغوية تداولية، ص81.



الشكل رقم (15): يوضح أنواع الإشارات

نقف عند هذه النماذج المقتطفة من نصوص القراءة لإبراز الإشارات التداولية في الخطاب التعليمي:

5-1- نص "ذكرى وندم"

5-1-1 الإشارات الشخصية: وتتمثل في ضمائر (المتكلم، المخاطب، والغائب)، ولا يخلو كل خطاب تعليمي منها، والضمير «اسم جامد يقوم مقام اسم ظاهر للمتكلم أوالمخاطب أوالغائب، والغرض من الاتيان به الاختصار»¹. وتلعب الضمائر باعتبارها «ظاهرة لغوية دورا هاما في ضمان الإطار التداولي للحديث، ولأهميتها تلك تترجم الضمير أوالمبهم من الإنجليزية schifters ويشمل الضمائر وظروف الزمان والمكان، أنا، هنا، الآن، كما تترجم إلى الفرنسية Deictiques أوEmbrayeurs»²، والضمير ثلاثة أنواع قد يكون حاضرا أو مخاطبا أوغائبا، فالحضور قد يكون من ضمائر المخاطب (أنت، أنتِ، أنتما(المذكر)، أنتما(المؤنث)، أنتم، أنتن)، والمتكلم(أنا، نحن)، أما ضمائر الغائب فتتمثل في(هو، هي، هما(المذكر)، هما(المؤنث)، هم، هن).

وتتمثل هذه الضمائر في هذا النص:

أ- الضمائر المنفصلة: وتمثل بذلك «وهي ترفع القفص»³، ويمثل العنصر الإشاري "هي" دالة إشارية

تشير إلى زهرة التي اتخذت طائر الكروان أنيسا لها شخصية، في حين لم يتوفر النص على بقية

الإشارات الشخصية.

كما ينقسم الضمير إلى:

الضمائر المتصلة	الضمائر المنفصلة	الضمائر المستترة
الهاء(حياته، يبلغه، استيقاظه، يعدّها، فيه، عريدته، عليه، إنّها، تغريده، رأته، أرجوحته، لتكلمه، زقفته، لتشعرها، عودته، ناداها، لا تعيره، لها، كبرياؤه، به، أنفاسه، يراها، طلاقها، منه)	هو(ذلكم هو المشهد)، هي(وهي ترفع القفص)	هو(استرجع، يقيم، يسكن، دخل، استشاط، ألقى) هي(تنتظر، تضع، تطلّ ترفع، تغني، تأتي، قامت، ارتسمت، عادت، فطفقت)

جدول رقم(31): يوضّح أنواع الضمائر في نص "ذكرى وندم"

كما اشتمل النصّ على:

¹ نعمان بوقرة: المصطلحات الأساسية في لسانيات النصّ وتحليل الخطاب، دراسة معجمية، ط1، 2009، ص122.

² ذهبية حمّو الحاج: لسانيات التلغظ وتداولية الخطاب، الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، ط2، دت، ص106.

³ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص10.

ب- أسماء الإشارة: نحو "هذا"، والذي يدلّ على المشار إليه القريب، وقد استعمل في الخطاب للدلالة عن اليوم والرّواق في قول الكاتب «هذا اليوم... هذا الرّواق»¹، كما أردف الكاتب ذلك باستعمال اسمي الإشارة "هنالك" التي «تبين التباعد الجوهرى بالنسبة لمكان التلقظ أو مرجعه في النص»²، وهي إشارية تدلّ على المكان البعيد نحو «...وبجوار أعمدة الرّواق هنالك قفص معلق»³، و"ذلك" إشارية تدلّ على المشار إليه بعيد نحو «ولم يرها إبراهيم منذ ذلك اليوم إلا مرّة واحدة»⁴، فجمع الكاتب هنا بين القريب والبعيد.

ج- الأسماء الموصولة: وهي أسماء مبهمة تتحدّد دلالتها من خلال السياق الذي ترد فيه، وتصل بين الجمل، منها:

المفرد المذكر والمؤنث: الذي، التي مثل ماجاء في النص «كانت السّاعة الثانية زوالا، وفي البيت الذي يقيم فيه العمّ محمّد حاليا... من سلوك إبراهيم الذي كان يعدّها»⁵، واسم الموصول "الذي" للمفرد المذكر يعود على البيت في الجملة الأولى، ويعود على إبراهيم في الجملة الثانية، كما وردت "التي" للمفرد المؤنث في «فاستشاط غضبا من الإهانة التي تعرّض له كبرياؤه»⁶، تعود "التي" في هذه الجملة على الإهانة.

المثنى المذكر والمؤنث: المثنى المذكر (اللذان، اللذين) والمثنى المؤنث (اللّتان، اللّتين).

الجمع المذكر والمؤنث: الجمع المذكر (الذين) والمؤنث (اللواتي، اللّاتي، اللّاتي).

5-1-2 الإشارات الزمانية: وهي التي تدل على زمن وقوع الحدث أو صدوره، وقد وردت في هذا النصّ إشارتان زمنيتان "السّاعة الثانية زوالا، صباحا" في «كانت السّاعة الثانية زوالا... في هذا اليوم دخل صباحا»⁷ ويتحدّد زمنهما انطلاقا من زمن التلقظ، فلا يمكن معرفة زمن استرجاع إبراهيم المشهد الأخير من حياته

¹ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 10.

² يوسف تغراوي: الوظائف التداولية واستراتيجيات التواصل اللغوي في نظرية النّحو الوظيفي، ص 150.

³ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 10.

⁴ المرجع نفسه، ص 11.

⁵ المرجع نفسه، ص 10.

⁶ المرجع نفسه، ص 10.

⁷ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 10.

الرّوحيّة، فهنا عند ذكر السّاعة الثانية زوالاً، وصباحاً فحدّد الزّمن الذي جرى فيه الخطاب، ويتحدّد ذلك من خلال السياق الذي وجد فيه.

3-1-5 الإشارات المكانية: ومن بين الإشارات التي تحدّد المكان نجد الإشارات المكانية، وتحديد المرجع المكاني «مرتکز على تداولية الخطاب، وهو ما يؤكّد أهمية استعماله لمعرفة مواقع الأشياء»¹ وهذا ما ورد في نص "ذكرى وندم" حدّد الكاتب المكان الذي استرجع إبراهيم آخر مشهد من حياته الزوجية في قوله «وفي البيت الذي يقيم فيه العمّ محمد حالياً، حيث يسكن مع زهرة في الطّابق العلوي»²، فالدالتان الإشاريتان "البيت، الطّابق العلوي" تدلّ على مكان وقوع قصة إبراهيم مع زوجته.

4-1-5 الإشارات النصّية (إشارات الخطاب): ويطلق عليها الإحالة ويقصد بها استخدام الضّمير ليعود على اسم سابق أو لاحق له، بدلا من تكرار الاسم نفسه فكلّ دالّة إشارية تعود على مرجع إمّا سابق أو لاحق، وتنقسم الإحالة إلى نوعين:

الإحالة القبليّة (على سابق): استعمال دالّة إشارية تعود على مرجع سابق بمعنى يرد قبلها.

الإحالة البعديّة (على لاحق): استعمال دالّة إشارية على مرجع لاحق بمعنى يرد بعدها.

وتتكوّن الإحالة من عناصر أساسية:

المحيل: وهو الذي يحيل إلى شيء ما ويكون عبارة عن اسم إشارة أو اسم موصول أو ضمير.

المحال إليه: وهو العنصر المشار إليه في العبارة أو النص.

القرينة: وهي الوسيلة التي تستعمل للإحالة، وتمثل وسائل الإحالة في: أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة، الضمائر (المتصلة، المنفصلة، المستترّة).

أنواع الإحالة: قبليّة (سابقة)، أو بعديّة (لاحقة).

¹ عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية، ص 84.

² حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 10.

ونستدلّ بذلك من خلال نماذج من نص "ذكرى وندم"¹:

المحيل	المحال إليه	القربنة	نوع الإحالة	دورها في اتّساق النصّ
استرجع الآن إبراهيم	إبراهيم	الضمير المستتر "هو" في الفعل (استرجع)	بعديّة	ربطت أجزاء النص حيث ساهمت في تماسك وترابط جملة وجعلتها متماسكة من بدايتها إلى نهايتها، كما أن الإحالة بالضمير أسهمت في تجنب التكرار.
دخل صباحا مخمورا	إبراهيم	الضمير المستتر "هو" في الفعل (دخل)	قبليّة	
وكانت زهرة تنتظر	زهرة	الضمير المستتر "هي" في الفعل (تنتظر)	قبليّة	
هو المشهد الأخير وهي ترفع القفص	المشهد الأخير زهرة	الضمير المنفصل "هو" الضمير المنفصل "هي"	بعديّة قبليّة	
وكانت زهرة تنتظر استيقاظه	إبراهيم	الضمير المتصل "الهاء" في كلمة (استيقاظه)	قبليّة	
على صفحات وجهها	زهرة	الضمير المتصل "الهاء" في كلمة (وجهها)	قبليّة	
في هذا اليوم	اليوم	اسم الإشارة "هذا"	بعديّة	
هذا الرّواق	الرّواق	اسم الإشارة "هذا"	بعديّة	
وفي البيت الذي	البيت	الاسم الموصول	قبليّة	

¹ ينظر، حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 10.

من سلوك إبراهيم غير السويّ الذي كان...	سلوك إبراهيم	"الذي" الاسم الموصول "الذي"	قبلية	
--	--------------	-----------------------------------	-------	--

جدول رقم(32): يوضّح الإشارات النصّية في نص "ذكرى وندم"

وعليه يتبيّن في هذا النص أنّ الإشارات الشخصية والنصّية هي الأكثر حضوراً في الخطاب التعليمي وذلك لأنّ الكاتب بصدد وصف حالة زهرة وطلاقها من زوجها إبراهيم، الذي أهمل حياته الزوجية بسبب عريده، فكانت الإشارات الشخصية والنصّية دلالة في ترابط جمل النص واستمرارها من بداية النص إلى آخره.

5-2- نص "الضحية والمحتال"

ونجد للإشارات مكانة مهمّة على مستوى الخطابات، وأهمّها الخطاب التعليمي ففي نص "الضحية والمحتال" نلمح أنّ الكاتب يتكلّم بصيغة الجمع في قوله "حدّثنا"، وذلك للمشاركة في عملية الاستماع للمتكلّم (المرسِل)، كما نلمس حضور الضمائر بشقّي أنواعها، وتحيل هذه الضمائر بحسب العائد؛ فإن كان سابقاً فتسمّى إحالة قبلية، وإن كان بعدياً (لاحقاً) تسمّى إحالة بعدية. فكلّ ضمير يعود حسب المشار إليه، فحدّثنا يعود على "عيسى بن هشام"، كما استعمل الكاتب الضمائر المنفصلة.

ونستحضر هذه الإشارات في هذا النص:

5-2-1 الإشارات الشخصية: وتتمثل في:

أ- ضمائر المتكلّم: نحن في "حدّثنا"، أنا في «اشتهدت الأزد وأنا ببغداد... فإذا أنا بسوادي»¹، هنا جاءت الإشارية الشخصية في ضمير المتصل "نا المتكلمين"، كما وردت الإشارية "أنا" تدلّ على المتكلّم عيسى بن هشام المحتال، الذي اشتهى الطعام وأوقع السوادي في مصيدته التي دبرها له. فالضمائر لا يمكن تحديدها إلا من خلال سياق الخطاب الذي ورد فيه؛ «لأنّ مرجعها يعتمد اعتماداً تاماً على السياق الذي يستخدم فيه»².

¹ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص16.

² محمود أحمد نخلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص18.

فقد اجتمعت في هذا النص الإشارات، وهي الضمائر الشخصية "أنا" "نحن" والتي تنتسب إلى «حقل التداوليات؛ لأنها تهتم مباشرة بالعلاقة بين تركيب اللغات والسياق الذي تستخدم فيه»¹، التي تجعل النص مرتبطاً ومتسقاً ومتناسكاً.

وورد الضمير بأنواعه من خلال الأمثلة الآتية:

الضمائر المتصلة	الضمائر المنفصلة	الضمائر المستترة
نا المتكلمين (حدثنا، ظفرنا، أتينا، أحوجنا) التاء "تاء المتكلم" (اشتبهت، فخرجت، فقلت، جلست، نبست، قعدت، جردت، أبطأت) الكاف (أيك، أتيك، دعوناك) الهاء (يصيره، شواؤه، جوذباته، عليها، ليأكله، بساطوره، تنوره، فجعلها، استوفيناها، فوزنه، أراه، عليه، حماره، إزاره، فلكمه، دمنته)	أنا (وأنا ببغداد)، هو (وهويقول)، أنت (أنت أبو زيد)	هو (قال، يطرف، طمع، وقع، يتقاطر، يعلم، نبس، ثنى) نحن (نشرت) أنت (أفرز، زن، اختر، انضد، اجلس) أنا (أنظر)

جدول رقم (33): يوضح أنواع الضمائر في نص "الضحية والمحتال"

ب- أسماء الإشارة: جاءت في هذا النص نحو «أفرز لأبي زيد من هذا الشواء... ثم زن له من تلك الحلواء واختر لي من تلك الأطباق... كم قلت لذلك القريد أنا أبو عبيد... ما أحوجنا إلى ماء يشعشع بالثلج ليقمع هذه الصارّة ويفثأ هذه اللقم الحارّة»². تنوّعت أسماء الإشارة نجد: هذا، تلك، ذلك، هذه.

5-2-3 الإشارات الزمانية: وتتمثل في وقت الغداء في قول الكاتب «هلمّ إلى البيت نُصَب غداء»¹، وتدلّ على أنّ عيسى بن هشام دعا السّوادي إلى الغداء.

¹ عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية، ص 82.

² حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 16.

فكلمة غداء أشارت إلى وقت التلفظ، والتي أحالت إلى مرجع التلفظ الذي يحدّد «مرجع الأدوات الإشارية الزمانية، وتأويل الخطاب تأويلاً صحيحاً، يلزم المرسل إليه أن يدرك لحظة التلفظ، فيتخذها مرجعاً يحيل عليه، ويؤوّل مكونات التلفظ اللغوية بناء على معرفتها»²، ولكي يتحدد زمن التلفظ لا بدّ من التصريح به، أو الإشارة إليه بعبارات تدلّ عليه.

5-2-4 الإشارات المكانية: البيت أو السّوق «هلمّ إلى البيت نُصب غداء، أو إلى السّوق نشتر شواءً، والسّوق أقرب وطعامه أطيب»³، فكلاً من "البيت، والسّوق" تدلان على مكان التّقاء المختال (عيسى بن هشام) بالضحيّة (السّوادي).

5-2-5 الإشارات النصّية (إشارات الخطاب):

المحيل	المحال إليه	القرينة	نوع الإحالة
حدّثنا عيسى بن هشام قال	عيسى بن هشام	الضمير المستتر "هو" في الفعل (قال)	قبليّة
ف طمع ولم يعلم أنّه وقع	السّوادي	الضمير المستتر "هو" في الأفعال (طمع، يعلم، وقع)	قبليّة
ظفرنا والله بصيد	عيسى بن هشام يتكلم بصيغة الجماعة	الضمير المتصل "نا" في الفعل (ظفرنا)	قبليّة
تتسائل جوذاباته	السّوادي	الضمير المتصل "الهاء" في الاسم "جوذاباته"	قبليّة
فانحنى الشّواء بساطوره	الشّواء	الضمير المتصل "الهاء" في "بساطوره"	قبليّة
أفرز لأبي زيد من هذا	الشّواء	اسم الإشارة "هذا"	بعديّة

¹ المرجع نفسه، ص 16.

² عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية، ص 84.

³ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 16.

الشّواء	الصّارّة	اسم الإشارة "هذه"	بعديّة
ليقمع هذه الصّارّة	الحلواء	اسم الإشارة "تلك"	بعديّة
ثمّ زن له من تلك الحلواء	عيسى بن هشام	الضمير المنفصل "هو"	قبلية
وهو يقول أنت أبو زيد	أبو زيد	الضمير المنفصل "أنت"	بعديّة

جدول رقم(34): يوضّح الإشارات النصّية في نص "الضحية والمحتال"

نوع الكاتب في هذا النص بين الإشارات وكانت الإشارات الشخصية واضحة في الخطاب التعليمي، فجاءت بعض فقرات النص في قالب حوار، والغرض من ذلك التعريف بالشخصيات من خلال الإشارات.

5-3- نصّ "سائل"

تجلّت الإشارات في قصيدة "سائل" على النحو التالي:

5-3-1 الإشارات الشخصية: وتتمثل في:

أ- ضمائر المتكلم: جاء في قول الشاعر «مررتُ بشيخ أصفر العقل واليد»¹، وردت الإشارية تاء المتكلم هنا في الفعل "مررتُ" فجاءت ضميراً متصلاً دالاً على المتكلم من خلال وصف الشاعر نفسه.

وبقيّة الضمائر نبينها من خلال الجدول الآتي:

الضمائر المتصلة	الضمائر المنفصلة	الضمائر المستترة
التاء (مررتُ) الهاء (بجوعه، أحزانه، مدّه، جبينه، طبعها، حوله، بجودها، وهمه، ضلوعه)	هو (هو الشرّ ملء الأرض)	هو (يدبّ، يجتدي، يمشي، يروح، يغتدي، يظنّ، يبصر، يلوي، ينساق، يدري، يهتدي، يمضي، مرّ، يجنّ، يلقي، يمدّ، يسأل)

جدول رقم(35): يوضّح أنواع الضمائر في نص "سائل"

¹ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص22.

ونلمس كذلك:

ب- أسماء الإشارة: هذا في «وهذا غبار الأرض آهات... وهذا الحصى حبات دمع محمد»¹، ويشير اسم الإشارة إلى غبار الأرض والحصى.

ج- الأسماء الموصولة: ما (لغير العاقل) في «رمى الشيخ فيما حوله»²، ويحيل اسم الموصول "ما" لشيء غير عاقل ويتمثل في عمّا يدور حول الشيخ.

5-3-2 الإشارات الزمانية: لم يصرح بها الشاعر لكن أشار إليها من خلال "مررت بشيخ أصفر العقل واليد"، وهنا يتضح أنه النهار؛ لأنّ المتسوّلين نجدهم عادة في النهار يتسوّلون.

5-3-3 الإشارات المكانية: وتظهر في قول الشاعر «يدبّ على ظهر الطريق ويجتدي»³، ويُفهم من خلال هذه العبارة أنّ الشيخ الفقير يمشي على الطريق لطلب يد العون والمساعدة، كما تبرز في «فيلقي على الكفّ التحيل جبينه ويسأل هل في الأرض ظلّ لمسعد؟»⁴، من خلال هذه العبارة تظهر الإشارة المكانية وهي الشّارع من خلال كلمة الأرض.

5-3-4 الإشارات النصّية (إشارات الخطاب):

المحيل	المحال إليه	القربنة	نوع الإحالة
مررتُ بشيخ... يدبُّ على ظهر الطريق ويجتدي	الشيخ	الضمير المستتر "هو" في الفعل (يدبّ ، يجتدي)	قبلية
...أكفّ النَّاس تهوي	النَّاس	الضمير المستتر "هي" في الفعل (تهوي)	قبلية
وجوع يلوي....	الجوع	الضمير المستتر "هو" في الفعل (يلوي)	قبلية

¹ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص22.

² المرجع نفسه، ص22.

³ المرجع نفسه، ص22.

⁴ المرجع نفسه، ص22.

قبليّة	الضمير المتّصل "الهاء" في كلمة (بجوعه)	الشيخ	يمشي الهويني بجوعه
قبليّة	الضمير المتّصل "الهاء" في كلمة (طبعها)	الأرض	... ملء الأرض والشرّ طبعها
قبليّة	الضمير المتّصل "الهاء" في كلمة (بجودها)	الناس	... أكفّ النَّاس تهوي بجودها
بعديّة	الضمير المنفصل "هو"	الشرّ	هو الشرّ
بعديّة	اسم الإشارة "هذا"	غبار الأرض	هذا غبار الأرض
بعديّة	اسم الإشارة "هذا"	الحصى	هذا الحصى
بعديّة	اسم الموصول "ما"	حوله	رمى الشيخ فيما حوله

جدول رقم (36): يوضّح الإشارات النصّية في نص "سائل"

تناول الشّاعر في هذه القصيدة قصّة الشيخ الفقير، وكانت الإشارات النصّية الأكثر حضوراً لمساهمتها في إزالة الإبهام عن الجمل، والغرض من ذلك تحقيق التّواصل في الخطاب التعليمي.

5-4- نص "الصّحافة والأمة"

وفي نصّ الصّحافة والأمة نجد الإشارات التالية:

5-4-1- الإشارات الشخصية: وتمثّل في:

أ- ضمائر المتكلّم: ظهر الضمير المتكلّم من خلال ما يلي «أخي ماذا أقول وبماذا أعبرّ لك عن الآلام المحيطة بي إحاطة السّوار بالمعصم؟»¹، برز ضمير المتكلّم "يا المتكلّم" في كلمة أخي ومن خلال الكلمات "أقول، أعبرّ" تشير إلى ضمير المتكلّم "أنا" جاءت على شكل ضمير مستتر وينوب عنه الضمير "أنا".

¹ حسين شلّوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 30.

كما نلمس ظهور ضمير المتكلمين "نحن" في قول الكاتب «من تعطيل جريدتنا الوحيدة؟...إننا لا نياس ولا نتفهم»¹، فجاءت كلمة "جريدتنا، إننا" للإشارة إلى الاشتراك في المصيبة التي حلت بالجريدة.

كما تجلت الضمائر بأنواعها في هذا النص:

الضمائر المتصلة	الضمائر المنفصلة	الضمائر المستترة
ياء المتكلم (أخي) الهاء (حفظه، بركاته، أحشاه، قومه، فيلئنها، أمواتها، بأسرها، عروقه، بكرامته، لأئها، شعبها، أوجده، جريدتها، فإنّه، منها، صحافتها، كفاءتها) نا المتكلمين (جريدتنا) الكاف (معك) واو الجماعة (أرادوا)	هم (وهم يزعمون)، هي (إنّ الصحافة هي)	أنا (أعبر، أحشاه، أظنّ) هو (كان، يرسل، ينير، ينفث، فيبعث، ينكر، يعبر، استهان) هي (تنال، تبالغ، تقدّم، تبقى، تعترّ، تظهر، تتفهم، قومت، أظهرت) أنت (تحن، تحزن)

جدول رقم (37): يوضح أنواع الضمائر في نص "الصحافة والأمة"

أ- أسماء الإشارة: وردت في النص أسماء الإشارة منها "ذلك" المفرد المذكر البعيد نحو «وكيف حلت النّاتبة بذلك اللسان»²، وجاء اسم إشارة "هذا" للمفرد المذكر القريب و"أولئك" للدلالة على الجمع المذكر البعيد في «لقد استهان أولئك بهذا الشعب»³، فذلك يعود على اللسان، وأولئك على الاستعمار، وهذا تعود على الشعب.

¹ المرجع نفسه، ص31.

² المرجع نفسه، ص30.

³ حسين شلّوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص30.

ج- الأسماء الموصولة: جاء في النص الاسم الموصول "الذي" من خلال «وكيف حلّت النائبة بذلك اللسان الذي كان يرسل أشعة الهداية»¹، ف"الذي" يعود على اللسان.

5-4-2 الإشارات الزمانية: لم يصرح بلفظ الزمن في نص الصحافة والأمة، وإنما وظفت عبارات تدلّ على أنّ الزمن زمن الحقبة الاستعمارية، ويظهر ذلك جلياً من خلال ما أصاب جريدة وادي ميزاب من تعطيل لما كانت تنشره عن الأمة، ونستحضر بعض العبارات التي تشير إلى ذلك «وهل أودت القوى الغشومة والعجرفة المشؤومة بلسان الأمة الناطق؟... كيف تقدم أيدي العتاة إلى إعدام متكلم أمة بأسرها وقطع لسان قوم أرادوا الظهور أمام العالم كشعب مجيد له تاريخ عظيم، وكشعب حيّ تترقق في عروقه مياه العزة والكرامة؟»².

5-4-3 الإشارات النصية: وتمثّل فيما يلي:

المحيل	المحال إليه	القرينة	نوع الإحالة
الشيخ أبي اليقظان حفظه الله ... إلى قلوب القساة فيلتيها	الشيخ أبي اليقظان قلوب القساة	الضمير المتصل "هاء" في (حفظه)	قبليّة
إعدام متكلم أمة بأسرها	الأمة	الضمير المتصل "هاء" في (أسرها)	قبليّة
وقطع لسان قوم أرادوا الظهور	القوم	الضمير المتصل "واو الجماعة" في (أرادوا)	قبليّة
وكيف حلّت النائبة بذلك اللسان الذي كان يرسل أشعة الهداية في العالم	اللسان	الضمير المستتر "هو" في (كان، يرسل)	قبليّة
لاتهن ولا تحزن	الشيخ أبي اليقظان	الضمير المستتر "أنت" في (تحن، تحزن)	قبليّة
إنّ الصحافة هي سلاح الأمة لقد استهان أولئك بهذا الشعب وهم يزعمون	الصحافة أيدي العتاة	الضمير المنفصل "هي" الضمير المنفصل "هم"	قبليّة
كيف حلّت النائبة بذلك اللسان	اللسان	اسم الإشارة "ذلك"	بعديّة

¹ المرجع نفسه، ص30.

² المرجع نفسه، ص30.

قبلية	اسم الإشارة "أولئك"	أيدي العتاة	لقد استهان أولئك بهذا الشعب
بعديّة	اسم الإشارة "هذا"	الشعب	
قبلية	الاسم الموصول "الذي"	اللّسان	اللّسان الذي كان يرسل أشعة الهداية

جدول رقم(38): يوضّح الإشارات النصّية في نصّ "الصّحافة والأمة"

5-4-4 الإشارات الاجتماعية: تشير إلى العلاقة الوطيدة بين كاتب الرسالة المتكلّم الشيخ أبو إسحاق إبراهيم بن الحاج محمد اطفيش والصّحافي الشيخ أبي يقظان، وذلك من خلال استعمال كلمتي "حضرة" و "السلام عليك" في قوله «حضرة العلامة العامل الصّحافي البارع أخي العزيز الشيخ أبي يقظان حفظه الله، السلام عليك ورحمة الله وبركاته»¹، فهاتان الكلمتان تدلانّ على احترام كاتب الرسالة للصّحافي، وأفادت التّواصل بين المتكلّم والمخاطب.

نستخلص من هذا النص الذي جاء في قالب رسالة أنّ الإشارات وظّفت كلّها؛ ممّا ساهمت في ترابط الخطاب التعليمي وتماسكه.

5-5-5 نصّ "أسرى الشّاشات"

وتظهر الإشارات في هذا النصّ:

5-5-1 الإشارات الشخصية:

أ- الضمائر:

ضمير المتكلّم: جاء الضمير "نحن" في قول الكاتبة حنان البيروني «لو استطعنا حساب الفترة الزّمنية اليومية التي نقضيها في تصفّح سريع لشاشات هواتفنا الذكيّة ومواقع التّواصل الاجتماعي لأصابتنا صدمة ووصلت إلينا مرارة الإحساس بمدر الوقت، لكننا اعتدنا التّخفيف من هول الصّدمة والتّقليل من أهميّة الأمر، باعتبار أنّ هذا التّصفّح سريع ودونه نشعر بالوحدة، وأنّ الجميع يقومون بذلك. فهل الانزواء على الشّاشات يمثّل هروبا من

¹ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص30.

الوحدة أم أحد أسبابها؟¹، فمن خلال هذه الكلمات (استطعنا، نقضيها، هواتفنا، إلينا، لكننا، اعتدنا، نشعر) تشير إلى الضمير "نحن" الدال على المتكلم بصيغة الجمع.

كما نلمح ضمير المتكلم المفرد "أنا" في قول الكاتبة "كثيرا ما أشاهد أمّا" فالفعل "أشاهد" يدل على طبيعة المتكلم.

ضمير المخاطب: كما ذكر الكاتب ضمير المخاطب "أنت" وهو كذلك يعتبر من الإشارات الشخصية في قولها "وأنت تحدد بها لون السماء".

كما تجلت الضمائر من خلال:

الضمائر المستترة	الضمائر المنفصلة	الضمائر المتصلة
هو(يدور، شاهد، قرأ، يعود، بات، أصبح، يمثل) هي(تم، تقدم، تحدد)، أنت(فتحسن)	أنت(وأنت تحدد)، هم(من هم بقرتك)	الهاء(يتخللها، أغلبها، كأثما، بها، عامله، حوله، وجودها، تحديثها، مستواه، تعاطيه، هاتفها، واجباتها، حاجتها، مسلسلها، سنواته، تسرقه، أضواؤها، أصواتها، لها، نقضيها، دونه) هم(عنهم، لهم) الكاف(نافذتك، بقرتك، لكأنتك، حضورك) نا المتكلمين(استطعنا، هواتفنا، لأصابتنا، إلينا، لكننا)

جدول رقم(39): يوضح أنواع الضمائر في نص "أسرى الشاشات"

¹ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص37.

ب- أسماء الإشارة: ذكرت أسماء الإشارة "هذا، ذلك" نحو "باعتبار أنّ هذا التصفّح سريع"، وأنّ الجميع يقومون بذلك".

ج- الأسماء الموصولة: جاءت الأسماء الموصولة في النص نحو «باتت السّهرات العائلية يتخلّلها بعض الأحاديث العابرة التي يدور أغلبها حول ما شاهد أوقراً على النت...الهواتف الخليويّة التي بات وجودها توأماً للحياة المعاصرة ... الذين وبخاصة من قبل الأبناء الذين شكّلت لهم التّكنولوجيا جدراناً مصنّعة من الأمان والاحتواء»¹.

5-5-2 الإشارات الزّمانية: وقد أشارت الكاتبة إلى ذلك في قولها "باتت السّهرات العائليّة" ومن هذه العبارة نستنتج أنّ اجتماع العائلة وسهرها يكون في وقت الليل.

5-5-3 الإشارات المكانية: لم تصرّح كذلك الكاتبة إلى المكان، ولكن حسب العبارة السابقة فإنّ المكان هو البيت الذي يحتوي العائلة.

5-5-4 الإشارات النصيّة: وتظهر الإشارات النصيّة من خلال:

نوع الإحالة	القرينة	المحال إليه	المحيل
قبلية	الضمير المتصل "الهاء" في (يتخلّلها)	السّهرات العائلية	باتت السّهرات العائلية يتخلّلها
قبلية	الضمير المتصل "الهاء" في (وجودها)	الهواتف الخليويّة	الهواتف الخليويّة التي بات وجودها
قبلية	الضمير المتصل "الهاء" في (ابنها)	الأّم	أمّا ترشو ابنها
قبلية	الضمير المستتر "هو" في (شرع)	زمن التّواصل	زمن التّواصل شرع الباب
قبلية	الضمير المستتر في (يجلس)	ابنها الصّغير	ابنها الصّغير... كي يجلس هادئاً

¹ ينظر، حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص36.

بعديّة	الضمير المنفصل "هم"	بقربك	في عيون من هم بقربك لكأنّك بعيد عنهم
قبلية	الاسم الموصول "الذين"	الأبناء	من قبل الأبناء الذين شكّلت التكنولوجيا...
قبلية	الاسم الموصول "التي"	الفترة الزمنية	لو استطعنا حساب الفترة الزمنية اليومية التي نقضها في تصفّح سريع
بعديّة	اسم الإشارة "هذا"	التصفّح	باعتبار هذا التصفح... وأنّ
قبلية	اسم الإشارة "ذلك"		الجميع يقومون بذلك

جدول رقم(40): يوضّح الإشارات النصّية في نصّ "أسرى الشاشات"

جاء هذا الخطاب التعليمي على نفس شاكلة الخطابات الأخرى، لم يخل من الإشارات وكانت الإشارات النصّية الحاضرة بقوة.

5-6- نصّ "الشعب الياباني" لأنيس منصور: حول العالم في 200 يوم، بتصرّف.

نستظهر الإشارات التالية:

5-6-1 الإشارات الشخصية: نجد منها:

أ- ضمائر المتكلم: ويتّضح ذلك في حضور الضمير المنفصل المتكلم "أنا" «أنا لم أعرف أنّ طفولتي كانت تعيسة إلا عندما ذهبت إلى اليابان»¹، كما أشار إليها الكاتب في النصّ بعبارات «فقد رأيتُ أطفالا في ملابس رجال»²، فجاء الضمير متّصلا في الفعل "رأيتُ" دال على المتكلم.

ب- ضمير المخاطب: نجد الضمير "أنت" وأشار له في «أنت لم تر أجمل ما في آسيا... أنت لا تقدّر معنى الذوق الجميل»³

¹ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص76.

² المرجع نفسه، ص76.

³ المرجع نفسه، ص76.

ومن الضمائر كذلك:

الضمائر المتصلة	الضمائر المنفصلة	الضمائر المستترة
الهاء (رأيتها، لها، فيها، يسكنها، كأنه، سكّانها، مساحتها، أنه، لكّنه، له، أهلها) ياء المتكلم (طفولتي، فكري، ولكّتي،) واو الجماعة (ليسوا)	أنت (أنت لم تر)، أنا (أنا لم أعرف)، هي (وإنّما هي عملاق)	أنت (تر، تقدّر، تتغيّر، فتظنّ، تذهب) هي (تمتلي، تصبح، تفرغ، تكاد، تسقط، تقعد، تأكل، تضع، تسلق، تغرب) هو (يقعد، يمشي) أنا (أعرف، أتصوّر)

جدول رقم (41): يوضّح أنواع الضمائر في نص "الشعب الياباني"

ب- أسماء الإشارة: ورد في النص اسم الإشارة الدال على المكان "هنا" واسم الإشارة المفرد المؤنث "هذه" نحو «والإعلانات هنا باهرة... كلّ يوم تتغيّر فكري عن هذه البلاد»¹.

ج- الأسماء الموصولة: ورد اسم الموصول المفرد المذكر "الذي" نحو «وداعا يا بلاد الذّوق والأدب والانحناء الذي ليس له أول ولا آخر»².

5-6-2 الإشارات الزمانيّة: ذكرت لفظة "ليلا" في قول الكاتب «لا تزال طوكيو أجمل مدينة رأيتها ليلا في اليابان»³.

5-6-3 الإشارات المكانية: نجد أنّ الكاتب ذكر كلّ من "آسيا، اليابان، طوكيو" من خلال «أنت لم تر أجمل ما في آسيا إن لم تذهب إلى اليابان... لا تزال طوكيو»⁴.

5-6-4 الإشارات النصيّة: من خلال:

¹ المرجع نفسه، ص76.

² المرجع نفسه، ص76.

³ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص76.

⁴ المرجع نفسه، ص76.

المحيل	المحال إليه	القرينة	نوع الإحالة
لم تر	أنت	الضمير المستتر "أنت" في (تر)	قبلية
فالشوارع تصبح خيوطا	الشوارع	الضمير المستتر "هي" في (تصبح)	قبلية
وعلى أسطح البيوت أباريق الشاي تمتلئ بالتور الأحمر	أباريق الشاي	الضمير المستتر "هي" في (تمتلئ)	قبلية
لا تزال طوكيو أجمل مدينة رأيتها ليلا في اليابان	طوكيو	الضمير المتصل "الهاء" في (رأيتها)	قبلية
كنت أتصوّر أنّ اليابان بلاد صغيرة يسكنها شعب ضئيل الحجم وليسوا جميعا من الأقرام ففيهم أناس طوال القامة	اليابان	الضمير المتصل "الهاء" في (يسكنها)	قبلية
كنت أتصوّر أنّ اليابان بلاد صغيرة يسكنها شعب ضئيل الحجم وليسوا جميعا من الأقرام ففيهم أناس طوال القامة	سكان اليابان	الضمير المتصل "هم" في (ففيهم)	قبلية
كلّ يوم تتغيّر فكري عن هذه البلاد	البلاد	اسم الإشارة "هذه"	بعديّة
فاليابان ليست صغيرة وإنّما هي عملاق يخطو إلى الورا	اليابان	الضمير المنفصل "هي"	قبلية
وداعا يا بلاد الدّوق والأدب والانحناء الذي ليس له أوّل ولا آخر	الانحناء	الاسم الموصول "الذي"	قبلية

جدول رقم(42): يوضّح الإشارات النصّية في نص "الشعب الياباني"

5-7- نص "أنا الإفريقي"

5-7-1 الإشارات الشخصية: وتتمثل في:

أ- ضمائر المتكلم: ورد ضميري المتكلم (أنا، نحن) في القصيدة؛ لأنّ الشاعر في مقام التوجيه لشعوب العالم من خلال «أنا أدعوك فهل تعرفني؟...أنا حيّ خالد رغم الردى...أنا حرّ رغم قضبان الرّمن...أنا زنجي...أنا فلاح ولي أرضي...نحن أرهقنا عليها دمنا»¹.

أمّا الضمائر الأخرى فتظهر من خلال:

الضمائر المتصلة	الضمائر المنفصلة	الضمائر المستترة
ياء المتكلم(أخي، إنّي، إفريقيّ، أرضي، لي، حريتي، أجدادي) الكاف(أدعوك) الهاء(أداه، كأسه، تراها، شققناها، عليها، زرعناها، فوقها، سنهديها) نا المتكلمين(لقينا، سرنا، ملأنا، فسقانا، جعلنا، ثرنا، أنفسنا، محونا، فينا، أهرقنا، مزجنا، عظمنا، لأحفادنا، لنا) تاء المتكلم(مزّقتُ، هدمتُ، اشتريتُ، واريتُ)، واوا الجماعة(اختاروا)	أنا(أنا أدعوك)، هم(وهم اختاروا)، نحن(نحن أرهقنا)	هي(تحكي) أنا(أعد) نحن(نكن)

جدول رقم(43): يوضّح أنواع الضمائر في نص "أنا الإفريقي"

¹ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص82.

ب- أسماء الإشارة: هنا في "ها هنا واريتُ أجدادي هنا"

ج- الأسماء الموصولة: التي في "التي اشتريتُ ولي حرّيتي"

5-7-2 الإشارات المكانية: أشار الشاعر إلى المكان عندما كان يخاطب العالم لنبد العنصرية، والتمييز العنصري وذلك "يا أخي في الشرق في كلّ سكن...يا أخي في الأرض في كلّ وطن"، فلفظتي "الشرق والأرض" تشيران للدلالة على المكان.

5-7-3 الإشارات النصّية: وتتمثل في:

المحيل	المحال إليه	القريّة	نوع الإحالة
لم أعد مقبرة تحكي البلى	مقبرة	الضمير المستتر "هي"	قبلية
لم أعد ساقية تبكي الدّم	ساقية	الضمير المستتر "هي" في (تبكي)	قبلية
إن نكن سرنا على الشوك... ولقينا من أداه ما لقينا وملأنا كأسه من دمنا	الشوك (ويقصد به الاستعمار)	الضمير المتصل "الهاء" في (أداه)	قبلية
ها هنا واريت أجدادي هنا وهم اختاروا تراها	أجدادي	الضمير المتصل "الهاء" في (كأسه)	قبلية
أنا فلاح ولي أرضي...ها هنا واريت أجدادي	أرضي	الضمير المنفصل "هم"	قبلية
ولي أرضي التي اشتريت ولي حرّيتي	أرضي	اسم الإشارة "هنا"	قبلية
		اسم الموصول "التي"	قبلية

جدول رقم(44): يوضّح الإشارات النصّية في نص "أنا الإفريقي"

5-7-4 الإشارات الاجتماعية: اتّضحت العلاقة الاجتماعية بين المتكلم والمخاطب في أنّ المتكلم بصدد الدّعوة إلى نبذ العنصرية والمطالبة بحقوق الإفريقي، حيث خاطب أبناء العالم من باب الأخوة ويظهر ذلك من خلال قوله «يا أخي في الشرق في كلّ سكن يا أخي في الأرض في كلّ الوطن»¹.

نستنتج أنّ الإشارات الشخصية كانت الأكثر حضوراً في هذا الخطاب التعليمي، وذلك من خلال استعمال ضمير المتكلم "أنا" الذي يدلّ على بروز الذاتيّة، وقد تكرّر هذا الضمير عدّة مرّات في القضية؛ لتأكيد الشاعر على نبذ العنصرية والدعوة إلى المحافظة على حقوق الإفريقي.

5-8- نص "سجّاد أمّي"

لم تذكر فيه الإشارات الشخصية، ولكن اشتمل النص على بقية الإشارات ونستدلّ منها:

أ- أسماء الإشارة: ذلك، تلك، هناك، حيث وردت من خلال «توقّفنا في ذلك اليوم... يفتح سرد الطّفولة بعد أن هدهدته تلك الطّفرة الغامرة... كانت هناك أنواع أخرى من النّسيج»²، استعمالها الكاتب من خلال سرد بومهدي طفولته، وتعلّقه بسجّاد أمّه واحتفاظه به.

ب- الأسماء الموصولة: الذي، التي «وخاصة تشكيلاتها الجميلة التي تميّز بها منطقة التيطري... لا علاقة لها بسجّاد جبل "عمّور" الذي يحاك في "أفلو"... والذي يميّز بعمل أكثر تفنّناً ورقة»³.

كما تنوّعت الضمائر في النص من حيث:

الضمائر المتصلة	الضمائر المنفصلة	الضمائر المستترة
الهاء(ماضيه، يتملّكه، نفسه، طفولته، عنها، معناه، إلهامه، عالمها، تاريخها، دوره، نظرتها،	هو(وهو قطعة)	هو(يمرّ، يمثّل، يتحدّث، يفتح، يقع، يميّز، يوجد، يهدي) هي(تنجز، تشكّل، تندمل، تكن)

¹ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص82.

² المرجع نفسه، ص130.

³ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص130.

أنا(أستطيع، أقول) نحن(نصطفّ، ننام، نشترى)	هددته، لها، تشكيلاّتها، بها، إنّها، صنعتها، سألته، طولها، تحتها، نعالجه) ياء المتكلم(علمي) نا المتكلّمين(فينا، لدينا، منّا، كّنّا) الكاف(زريبتك)
--	---

جدول رقم(45): يوضّح أنواع الضمائر في نص "سجّاد أمّي"

5-8-1 الإشارات الزّمانية: الحقبة الاستعمارية وأشير إلى ذلك في النص «الفترة الاستعمارية بالنسبة للعديد من الأجيال فترة أليمة من تاريخ الجزائر»¹.

5-8-2 الإشارات المكانية: الجزائر وأشير لها كذلك في النص "فترة أليمة من تاريخ الجزائر"

5-8-3 الإشارات النصية:

نوع الإحالة	القربنة	المحال إليه	المحيل
بعدية	الضميرالمستتر "هو" في(يمرّ)	بومهدي	يمرّ بومهدي
بعدية	الضميرالمستتر "هو" في(ينفتح)	سرد الطّفولة	ينفتح سرد الطّفولة
قبلية	الضميرالمستتر "هي" في (تنجز)	أمّي	كانت أمّي تنجز سجّادا
قبلية	الضميرالمتصل "الهاء" في(نفسه)	بومهدي	يمرّ بومهدي... في الحديث عن نفسه
قبلية	الضميرالمتصل "الهاء" في(تشكيلاّتها)	السجّادة	وارتفاع السجّادة والألوان وخاصّة تشكيلاّتها الجميلة

¹ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص130.

قبليّة	الضمير المتصل "هاء" في (نعالجه)	الصّوف الخامّ	كنّا نشترى الصّوف الخامّ ونعالجه
قبليّة	الضمير المنفصل "هو"	الحنبل	الحنبل وهو قطعة طولها ثمانية أمتار
بعديّة	اسم الإشارة "ذلك"	اليوم	توقّفنا في ذلك اليوم
بعديّة	اسم الإشارة "تلك"	الطّفرة الغامرة	هددته تلك الطّفرة
بعديّة	اسم الإشارة "هناك"	أنواع أخرى	الغامرة... كانت هناك أنواع أخرى من النّسيج
قبليّة	اسم الموصول "التي"	تشكيلاتها الجميلة	وخاصة تشكيلاتها الجميلة التي تميّز بها منطقة التيطري... لا
قبليّة	اسم الموصول "الذي"	سجّاد	علاقة لها بسجّاد جبل "عمّور" الذي يحاك في "أفلو"

جدول رقم(46): يوضّح الإشارات النصّية في نص "سجّاد أمّي"

5-9- نص "آنية الفخار"

5-9-1 الإشارات الشخصية: وتتمثل في:

أ-الضمائر:

ضمير المتكلّم: "أنا" الذي يدلّ على الذاتية على لسان آنية الفخّار في «أنا آنية أنا فخّار، من يشتريني؟...أنا أحسن من كلّ الأواني...الفخّار لا يتكلّم وأنا أتكلّم..من يشتريني؟ ..أنا آنية أصلح للماء للطّعام للزّهور»¹.

¹ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص136.

ضمير المخاطب: ورد في النص ضميري المخاطب "أنت" و"أنتم" في قول الكاتب «أنتم لستم أواني..أنتم لا زلتم طينا أتذكر يا بني أنت على حق»¹.

ب- أسماء الإشارة: ذلك من خلال «في جوف ذلك الفرن الرّهب...بقيت كذلك حوالي ساعة»².

ج- الأسماء الموصولة: التي وردت في «وتخيّلت نفسها آنية بين الأواني التي صنعتها...ولا صهرتكم نار مثل التي أنا فيها»³.

كما تنوّعت الضمائر في النص:

الضمائر المتصلة	الضمائر المنفصلة	الضمائر المستترة
الهاء (بضمّها، حماها، شيخوختها، وحدتها، بها، دارها، نفسها، صنعتها، عندها، فيها، فوجدها، أوصته، أذعره، أمّه، أخته، أوصته، يناديها، إليها، يناولها، وعيها، أخبرها، معها، أباه، يخبره، بمرضها، له، إليه، سيزعجه، بأعماله، فأفهمها، عينيها، بذلته، تحدّته، فإنّها، سلّطته)	أنا(أنا آنية)، هي(أنا هي)، أنت(أنت على حق)، أنتم(أنتم لستم أواني)	هو(يكن، ينفث، يتكلّم، كان، رجع، خرج، خشي، أخذ، يعود، جاء، فعل، فرح، رأى، أرسل، يرسل، يكون، أجب، يكن، يظهر) هي(تتخيّل، تصل، تأتي، تموت، تكاد، تبيّن، تبقى، تؤنس) أنا(أتكلّم، أصلح، أزداد، أهذي، أتذكر)
ياء المتكلّم(يشتريني) كم(تصقلكم، صهرتكم) الكاف(عليك، أنك) واو الجماعة(انظروا)		

¹ المرجع نفسه، ص136.

² المرجع نفسه، ص136.

³ المرجع نفسه، ص136.

جدول رقم(47): يوضّح أنواع الضمائر في نصّ "آنية الفخّار"

5-9-2 الإشارات الزمانية: "وقت الليل" ويظهر ذلك في «وأخبرها أنّ أمّه وأخته قادمتان لقضاء الليلة معها»¹.

5-9-3 الإشارات المكانية: "المنزل" ويبدو ذلك عندما وصف الكاتب مرض العجوز رحمة «تخيّلت دارها صارت فرنا»².

5-9-4 الإشارات النصية:

المحيل	المحال إليه	القرينة	نوع الإحالة
تألّمت العجوز رحمة بضمئها	العجوز رحمة	ضمير المتصل "الهاء" في (بضمئها)	قبلية
تخيّلت دارها صارت فرنا وفرّح الطّفل ... أنّ أمّه	العجوز رحمة الطّفل	الضمير المتصل "الهاء" في (دارها) الضمير المتصل "الهاء" في (أمّه)	قبلية قبلية
كان الطّفل عبد القادر وفرّح الطّفل وأنّ أباه أرسل إلى مالك	الطّفل عبد القادر الطّفل الأب	الضمير المستتر "هو" في (كان) الضمير المستتر "هو" في (فرّح) الضمير المستتر "هو" في (أرسل)	بعديّة بعديّة قبلية
أنا آنية فقلت له العجوز... فأفهمها	آنية العجوز	الضمير المنفصل "أنا" الضمير المتصل "الهاء" في (فأفهمها)	بعديّة قبلية
توقّفنا في ذلك اليوم بعد أن هدهدته تلك	اليوم الطّفرة	اسم الإشارة "ذلك" اسم الإشارة "تلك"	بعديّة بعديّة

¹ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص136.

² المرجع نفسه، ص130.

الطّفة			
تخيّلت نفسها آنية بين الأواني التي صنعتها	الأواني	الاسم الموصول "التي"	قبلية
ولا صهرتكم نارٌ مثل التي أنا فيها	نار	الاسم الموصول "التي"	قبلية
وبالرّغم من الجهد الكبير الذي بذلته	الجهد الكبير	الاسم الموصول "الذي"	قبلية

جدول رقم(48): يوضّح الإشارات النصّية في نصّ "آنية الفخّار"

كما برز في هذا النص ضمير المتكلم "أنا"، وبالتالي الإشارات الشخصية كانت الأكثر استعمالاً، وذلك لأنّ العجوز رحمة كانت مصابة بالهذيان، وتأثرت بالأواني الفخارية تصوّرت نفسها آنية وجعلت الآنية تتكلّم.

5- 10- نص "مهجّرون ولاعودة":

5-10-1 الإشارات الشّخصية: وتمثّلت في هذا النص في ضمير المتكلم "نحن" في «اسمع يا عليّ ولدي نحن منفيون هذه هي الحقيقة»¹، وضمير المخاطب "أنت" من خلال قول الكاتبة "بابا أنت تضحك على نفسك وعلينا"².

أ- أسماء الإشارة: ويظهر ذلك من خلال قول الكاتب «طويل القامة ذا صحة...هنا أيضا في هذه الأرض...خير من ذلك الغول»³، ونجد أسماء الإشارة التي اشتملت عليها هذه العبارة هي: ذا، هنا، هذه، ذلك.

ب- الأسماء الموصولة: جاءت في النص في قول الكاتب «والتي كانت تتخلّله...الذين كانوا...الذي اسمه»⁴، ومن الأسماء الموصولة نجد: التي، الذين، الذي.

¹ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص150.

² المرجع نفسه، ص150.

³ حسين شلوف: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص150.

⁴ المرجع نفسه، ص150.

كما نجد الضمائر التالية:

الضمائر المتصلة	الضمائر المنفصلة	الضمائر المستترة
الهاء (لكنّه، كأنّه، اسمه، عيناه، تتخلّلها، لرفاقه، ابنه، نفسه، بجانبه) هم (وجوههم، عذابهم، عددهم، بعضهم، إنهم، أنفسهم، حواليتهم، منهم، رئيسهم، لهم، عليهم) واو الجماعة (يصيحون، ينزلون، كانوا، يتحرّكون، يرون، ينظرون، يتأملون، يتساءلون، يلتفون)	هي (وهي في عرض البحر)، هم (وهم يرون)، هو (هو ابنه)، أنت (بابا أنت تضحك)، نحن (نحن) في الثلث الخالي	هو (كان، يميل، يقلّ، يشعر، يرتدي، نزل، يبدو، يتعدّى، فبدأ، يتنفس، يطمئنّ، ينظر، يقول، ينفجر، يلتصق، يبكي، يلوم) هي (تبدو، تساق، تحمل، تضحك) أنت (اسمع)

جدول رقم (49): يوضّح أنواع الضمائر في نص "مهجّرون ولا عودة"

5-10-2 الإشارات الزمانية: جاء في النصّ «كان الوقت صباح آخر أيام فصل الشتاء لكنّه كان صباحا جميلا يميل إلى الربيع»¹، في هذه العبارة أشارت الكاتبة زهور ونيسي إلى الإشارات الزمانية منها: الصّباح، الشّتاء، الربيع فكلّ هذه الكلمات تدلّ على الزّمان.

5-10-3 الإشارات المكانية: كانت الهجرة في عرض البحر «...تبدو أكثر دفئا من السفينة وهي في عرض البحر»².

5-10-4 الإشارات النصّية:

المحيل	المحال إليه	القرينة	نوع الإحالة
مجموعة من الرّجال لا يقلّ عددهم عن الأربعمئة رجل	الرّجال	الضمير المتصل "هم" (عددهم)	قبليّة

¹ المرجع نفسه، ص 150.

² حسين شلوف: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 150.

قبليّة	الضمير المتصل "هاء" في (اسمه)	الرجل	كان الرجل اسمه أحمد
قبليّة	الضمير المتصل "هاء" في (بجانبه)	أحمد	كان أحمد بجانبه شابّ
قبليّة	الضمير المتستر "هي" في (تبدو)	الشّمس	والشّمس كانت تبدو أكثر دفتاً
قبليّة	الضمير المتستر "هي" في (تُساق)	خراف	كأثم خراف تُساق إلى الذّبح
قبليّة	الضمير المتستر "هو" في (يلوم)	أحمد	ثمّ يقول أحمد... وكأنّه يلوم نفسه
قبليّة	الضمير المنفصل "هم" في	الرجال	يشعر الرجال القادمون... وهم يرون أنفسهم واقفين
قبليّة	الضمير المنفصل "هو" في	المكان الجديد	كانوا ينظرون حوالهم يتأملون المكان الجديد، وهل هو الجنّة؟
بعديّة	الاسم الموصول "التي" في	السّماء الصّافية	ممشوق القوام رافعا رأسه للسماء الصّافية والتي كانت تتخلّلها
قبليّة	الاسم الموصول "الذين" في	الرّفاق	ثمّ ينظر لرفاقه الذين كانوا وكأثم من أسرة واحدة
بعديّة	اسم الإشارة "هذه" في	الأرض	في هذه الأرض الجديدة

جدول رقم(50): يوضّح الإشارات النصّية في نصّ "مهجّرون ولا عودة"

عدد النصوص: 24

الإشارات	النصوص الاحتمالات
10	عدد النصوص
%41.66	النسبة المئوية

من خلال تحليل النصوص التي قمنا بإجراء عملية استخراج الإشارات منها، ومعرفة دورها في التواصل بين المعلم والمتعلم، توصلنا إلى أنّ الإشارات لا يخلو كل خطاب تعليمي منها، فمن خلال تحديدها لمرجع الملفوظات تمنحها بعدا تداوليًا على الخطاب التعليمي بين طرفي العملية التعليمية، ومن الإشارات ذات الحضور الأقوى في هذه النصوص التعليمية هي الإشارات الشخصية التي أثبتت دورها التداولي في استراتيجية الخطاب، باعتبارها تمثل بؤرة اهتمام الكاتب التي تدل على المتكلم والمخاطب، ويعدّ ضمير المخاطب "أنت" في السياق التداولي من ضمائر الحضور، بمعنى عناصر العملية التعليمية (المعلم والمتعلم) التي أسهمت في عملية الإبلاغ والتواصل في الخطاب التعليمي التواصل، حيث ساهمت الضمائر بأنواعها في ترابط واتساق النص، وحضور الضمير في النصّ التعليمي يغني عن التكرار ويزيد من سلاسة الجمل وارتباطها.

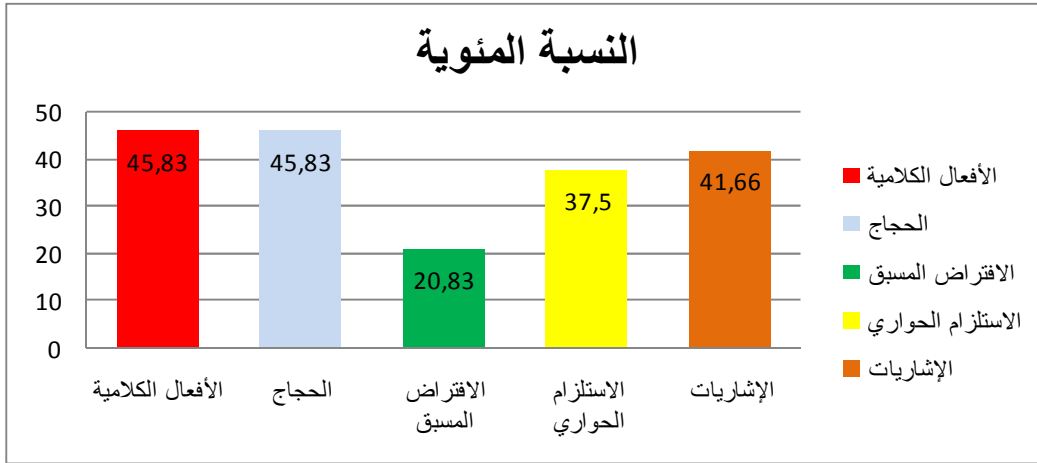
أمّا الإشارات الزمانية والمكانية فوجودها له أثر واضح في النصوص، فالإشارات الزمانية يستعين بها الكاتب؛ لتحديد زمن التلقظ وزمن التكلم وربط الأحداث زمنيًا، وأمّا الإشارات المكانية فتعمل على تحديد مكان التلقظ ومكان الخطاب التعليمي الذي يتمثل في القسم، كما لمسنا في التماذج السابقة حضورا وافرًا للإشارات النصية أو الإحالة بوسائلها (الضمائر، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة)، من خلال معرفة ما تحيل إليه الضمائر التي ساهمت في إزالة الإبهام والغموض عن الجمل والعبارات، وأسماء الإشارة والموصولة مهمّة في النصّ؛ لأنّها تؤدي إلى إزالة الإبهام عن الاسم الذي قبلها أو بعدها، وهي الأخرى تساهم في تماسك النص وترابطه، فغياب الإشارات يؤدي إلى الغموض واللبس ممّا ينتج عن ذلك صعوبة الفهم والإفهام. كما نجد الإشارات الخطائية التي ساهمت هي الأخرى في توطيد العلاقة بين المعلم والمتعلم في العملية التخاطبية.

وعليه ساهمت الإشارات في توضيح معالم النص، عن طريق الضمائر وأسماء الإشارة والمكان والزمان...، ممّا أثبتت دورها التداولي في الخطاب التعليمي التواصلية والعملية التواصلية.

وتبيّن الأعمدة البيانية الآتية نسبة استحواد نظريات التداولية في الخطاب التعليمي في كتاب العربية

السنة الرابعة متوسط:

الإشارات	الاستلزام الحواري	الافتراض المسبق	الحجاج	الأفعال الكلامية	
10	9	5	11	11	النصوص
%41.66	%37.5	%20.83	%45.83	%45.83	النسبة المئوية



الشكل رقم (16): يوضّح مخطط بياني لنظريات التداولية من إعداد الباحثة

من خلال هذه الدراسة التطبيقية نستخلص أنّ أفعال الكلام والحجاج أكثر استحوادا في الخطاب التعليمي، وتظهر الأفعال الكلامية من خلال الأسئلة التي يقدمها المعلم، وخاصة أسئلة أيقونة "أفهم النصّ وأناقش فكره" التي كانت لها دورا هاما في تفعيل عملية التّواصل بين المعلم والمتعلّم من خلال الطّلب والتّوجيهات والإخباريات التي كانت لها صدى في إنجاح العملية التعليمية، فالتداولية أولت أهمية كبيرة لطرفي الرسالة التعليمية (المتكلم والمتلقّي)، باعتبار المتكلم العنصر الموجه والمحرّك للعملية التعليمية والمتلقّي العنصر الثاني لها، ولكي تتحقق العملية التّواصلية لا بدّ من معرفة ما يقصده المتكلم وإبلاغه وتوصيله للمتلقّي. وفي شأن ذلك يوضّح طه عبد الرحمن في كتابه "اللّسان والميزان أو التكوثر العقلي" « فلا يكون المنطوق به كلاما حقّا

حتى تحصل من الناطق إرادة إفهام الغير، وما لم تحصل منه هذه الإرادة، فلا يمكن أن يعدّ متكلمًا حقًا حتى ولو صادف ما لفظ به فهما ممّن التقطه، لأنّ الملتقط لا يكون مستمعًا حقًا حتى يكون قد أفهم ما فهم، سواء أوافق الإفهام الفهم أم خالفه، أو قل حتى يدرك رتبة الفاهم، فالفاهم هو عبارة عن الملتقط الذي قصده المفهم بفعل إفهامه»¹.

ولا بدّ أن يحسن المتكلم بلورة المعنى عن المقاصد التي يريد تبليغها للمتلقى، كما يقصدها في العملية التخاطبية وذلك أنّه «يرتكز دور المقاصد بوجه عامّ، على بلورة المعنى كما هو عند المرسل، إذ يستلزم منه مراعاة كيفية التعبير عن قصده، وانتخاب الإستراتيجية التي تتكفّل بنقله مع مراعاة العناصر السياقية الأخرى»².

ولإنجاح العملية التواصلية لا بد من تحقيق عملية التأثير والإبلاغ من خلال الروابط الحجاجية، ثمّ نجد من المباحث التداولية التي لا يمكن أن يكون الخطاب متسلسلا دونها الإشارات، التي عملت على إزالة الإبهام والربط بين الجمل والعبارات، ولكي يكون المتعلم قادرا على فهم مقاصد الكلام، لا بد له أن يفهم الحوار المستلزم من الخطاب، ولإدراك العلاقة بين المكتسبات القبلية والبعديّة يفترض معطيات سابقة.

المبحث الثالث: تصنيف نصوص فهم المكتوب

1- تصنيف النصوص على أساس الوظيفة:

يعدّ النص في العملية التعليمية ركيزة أساسية؛ لأنّه بفضلّه ينمي المتعلّم ثروته اللغوية ويكتسب اللغة السليمة، ولهذا لا بدّ من تنوع النصوص في اللغة العربية وحسن اختيارها، وهذا ما أشار إليه "عبد الرّاجحي" في كتابه "علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية" «ولا نزاع في أنّ اختيار النصوص يمثل بعد ذلك عصب اختيار المحتوى اللغوي، وهو يختلف - بطبيعة الحال - بين تعليم اللغة لأبنائها وتعليمها لغة أجنبية، ففي المقرّر الأول نلجأ إلى النصوص الأصلية، وإن كنّا لا نستبعد تبسيط النصّ في مراحل تعليمية معيّنة، وأن تكون النصوص شاملة لثقافة الأمة وتراثها ومجالات الحياة فيها، أمّا في المقرّر الثاني فالأغلب اختيار النصوص التي تهّم المتعلّم، والنصوص التي تيسّر له فهم المجتمع الذي يتعلّم لغته. ونطبّق هنا معايير اختيار الكلمات والتحوّ بالإضافة إلى

¹ طه عبد الرحمن: اللسان والميزان أوالتكوثر العقلي، ص214.

² عبد الهادي بن ظافر الشّهري: استراتيجيات الخطاب، مقارنة تداولية، ص180.

معايير أخرى، منها أهمية الموضوع، وصعوبة النص، وأسلوب الكاتب، ومعرفة المتعلّم»¹، فالنصوص عبارة عن بوابة يلج عبرها المتعلّم للتعرف على عادات وتقاليد وثقافات الأمم، ولهذا لا بدّ من حسن اختيار المحتوى؛ لأنّ لكلّ « لغة خصائصها ولكلّ تعليم أهدافه، على أنّ ذلك كلّه لا يعني إلاّ شيئاً واحداً هو ألاّ يكون الاختيار عشوائياً أو ذاتياً أو حسبما تسوق الصدفة، وإنما يجب أن يكون وفق منهج علمي يتّخذ معايير موضوعية، وتكامل فيه مجالات التخصص»².

يقوم اختيار المحتوى على تحديد الأهداف التواصلية؛ لأنّها من «أهمّ العوامل التي تؤثر في الاختيار على الإطلاق، وغني عن القول أنّ الأهداف في تعليم اللغة الأولى تختلف عنها في تعليم اللغة الأجنبية... فالأهداف تتصل مباشرة بالعمل التعليمي، ولا بدّ أن تكون محدّدة تحديداً واضحاً عند اختيار النمط اللغوي وعند اختيار كلّ مادة من هذا النمط»³، لا بدّ من مراعاة مستوى المتعلّمين قبل وضع النصوص، فكلّ مرحلة تتميز بخصوصيات.

فالهدف من تعليم اللغة العربية هو «تزويد المتعلّمين بكفاءة، يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي»⁴.

تنوّعت النصوص التعليمية في كتاب القراءة للسنة الرابعة متوسط بين الشعر والنثر، إلاّ أنّ النصوص النثرية كانت أكثر استحواداً من النصوص الشعرية، وقد ساهمت هذه النصوص في اكتساب الثروة اللغوية للمتعلّم، فالنصوص «مختارات من الشعر والنثر تقرأ إنشاداً أولقاء وتفهم وتذوّق، وتحفظ(عادة) رعاية لجمال سبكها وبهاء أفكارها لحاجة إليها في الحياة واحتفاظاً بها على أنّها من التراث الخالد»⁵.

تتخذ هذه النصوص طرائق في دراستها أو بما يسمّى بالنمط وهو «الطريقة المستخدمة في إعداد النصّ لغاية يريد الكاتب تحقيقها ولكلّ نصّ نمط يتناسب مع موضوعه»⁶. فالقصة والرواية يناسبها النمط السردى،

¹ عبده الزجاجي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، دط، 1995، ص72.

² المرجع نفسه، ص72.

³ المرجع نفسه، ص61-62.

⁴ وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص3.

⁵ علي جواد الطاهر: أصول تدريس اللغة العربية، دار الزائد العربي، لبنان، ط2، 1984، ص67.

⁶ وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص5.

ووصف طبيعة أوشخص ما يناسبه النمط الوصفي، والمقال أو تفسير ظاهرة طبيعية يناسبهما النمط التفسيري، والدفاع عن رأي ما أوقضية يناسبه النمط الحجاجي، وإبراز الشخصيات والمسرحية يناسبها النمط الحوارية.

2- الغاية من التّمت: لكلّ نمط يستخدمه الكاتب في نصه له هدف من ورائه، ذلك أنّه:¹

- يساعد التّمت على إيصال الفكرة عندما يحسن الكاتب توظيفه، ولا شكّ أنّ توظيف الأنماط وإتقان الربط بينها، يتطلّب مهارة في الصياغة الفنيّة وطرائق الكتابة.

- تداخل الأنماط: يستخدم الكاتب عادة عدّة أنواع من الأنماط، حيث يندرج وجود نص أحادي التّمت، أمّا إطلاق التّمت على نص ما، فالقصد منه: النمط الرئيسي "المهيمن عليه".

أ- التصنيف على أساس وظيفي توافلي:

يركّز هذا التّمت على «الوظيفة اللغوية المهيمنة في النص، والمرجع الأساسي لهذا التصنيف هو "رومان جاكسون" (1963) الذي ميز بين مختلف النصوص بحسب الوظيفة الأكثر بروزا فيها»².

ويتميّز هذا التّصنيف بنصوص يغلب عليها:³

- نصوص تهيمن فيها الوظيفة المرجعية (la fonction référentielle)، وهي التي يأتي فيها عرض لمعلومات أو أخبار. فهي نصوص إعلامية إخبارية بدرجة أولى.

- نصوص ذات طابع تأثيري، وهي التي يكون التركيز فيها على المتلقي من أجل إقناعه والتأثير فيه. وتكثر فيها صيغ الخطاب والطلب.

- نصوص ذات طابع تنبيهية (phatique)، وهي تهدف أساسا إلى الحفاظ على استمرارية التواصل ومراقبة مدى فعاليته ونجاعته، كما تولي عناية خاصة إلى تسلسل النص وترابطه حتى يتمكن المتلقي من متابعته.

¹ وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص5.

² محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون، دط، دت، ص106-111.

³ المرجع نفسه، ص106.

- نصوص ذات طابع معجمي أولغوي صرف (la fonction metalinguistique) وهي التي يأتي التركيز فيها على وسيلة الاتصال من حيث وضوحها، وحسن أدائها لوظيفتها، وتحسّد في شرح المتكلم وتبسيطه لبعض عباراته أو كلماته.

- نصوص ذات طابع إنشائي (la fonction poétique) وهي النصوص التي يكون الاهتمام منصبا فيها على الجانب الشكلي، كتحسين التراكيب واثقاء الكلمات بما يكسبها طابعا جماليا وفتيا مميّزا. تكمن وظيفة التواصل في الإخبار والإبلاغ والتأثير والإقناع والاتصال.

ب- التصنيف السياقي أو المؤسّساتي:

يحمل هذا التصنيف طابعا اجتماعيا «باعتباره يركز على الوظيفة الاجتماعية التي يؤديها النص. وقد تمخض عن هذا التصنيف ما هو متداول حاليا من تمييز بين النصوص الإعلامية والدينية والإشهارية، والإدارية وغيرها. وكما هو واضح فكلّ نوع من هذه الأنواع بالإمكان رده إلى المؤسّسة الاجتماعية التي يصدر عنها»¹، ويركّز هذا النوع من التصنيف على السياق الاجتماعي للنص، الذي تندرج فيه النصوص الإعلامية والدينية والإشهارية والإدارية.

ج- التصنيف حسب العملية الذهنية الموظفة في النص:

ويعدّ هذا التصنيف «أكثر التصنيفات وضوحا ودقة، فهو التصنيف الذي يميّز بين أنواع النصوص حسب العمليات الذهنية أو العقلية التي توظّف في النص أكثر من غيرها، كالأستدلال أو الشرح أو العرض أو السرد أو غيرها»².

ويميّز هذا التصنيف بين أنواع من الأنماط وتمثل فيما يلي:

- النص الحجاجي (le texte argumentatif):

يقوم النمط الحجاجي على «تغيير اعتقاد يفترض وجوده لدى المتلقي، باعتقاد آخر يعتقد المرسل أنّه الأصح. كما ينطلق الحجاج في النص من مبدأ أنّ للقارئ أو السامع رأيا حول القضية المطروحة أو موضوع الكلام

¹ محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص106.

² محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص106.

ويهدف في النهاية إلى الإقناع. تطرّد في هذا النوع من النصوص علاقات معينة مثل العلية والسببية والتعارض وغيرها... ولما كان هذا النوع من النصوص يستند كثيرا إلى الحجج والأدلة، فإنه يتعيّن توظيف هذه الأخيرة وتقديمها مرتبة حسب أهميتها»¹، وبالتالي فالحجاج قائم على «الحجّة والبيّنة، والدليل، والبرهان وهو أسلوب تواصلّي يرمي إلى إثبات قضية، أو الإقناع بفكرة أو إبطال رأي، أو السّعي إلى تعديل وجهة نظر ما، من خلال الأدلّة والشواهد المقنعة»²، ومنه فالحجاج يتأسسّ على الحجج والبراهين التي يستعملها المتكلم من أجل إقناع المتلقّي والقارئ بفكرة ما، والدّفاع عنها أو دحضها حتّى يتحقّق التواصل.

ومن مؤشّراته:³

- استخدام أساليب التوكيد والتّفي والتعليل والاستنتاج والتّفصيل والمقابلة.
- طرح القضية ودعمها بالبراهين أو دحضها.
- استخدام ضمير المتكلم.
- استخدام الخطاب المباشر والجمل القصيرة.
- الاستعانة بالبراهين والأدلة من المصادر والمراجع التاريخية أو الفكرية.
- استخدام أدوات الرّبط المتصلة.
- استخدام أسلوب الشرط.

ونستحضر بعض النماذج من النصوص التي جاءت في قالب حجاجي منها:

1- نصّ "الصّحافة والأمة":⁴

المعلّم: عمّ يتحدّث النصّ؟

المتعلّم: عن التعطيل الذي أصاب جريدة وادي ميزاب.

المعلّم: كيف كانت وجهة نظر الكاتب؟

¹ المرجع نفسه ، ص106.

² وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص6.

³ المرجع نفسه، ص7.

⁴ ينظر، حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص30.

المتعلّم: رافضة لكل أشكال الاستعمار الذي وقف معترضا للجريدة.

المعلّم: كيف دافع الصحافي عنها.

المتعلّم: استعمل الصحافي الحجج والبراهين التي تبين المكانة المرموقة التي كانت تتمتع بها جريدة وادي ميزاب.

المعلّم: استخرج الحجج الدالة على ذلك؟

المتعلّم: وتمثل في:

- استخدام أسلوب التوكيد: «لقد استهان أولئك بهذا الشعب وهم يزعمون احترام البطولة، وعبثوا بكرامته وهم يدعون الغيرة على الكرامة»¹، استعمل الكاتب هنا لفظة "لقد" وهي تفيد التوكيد.

كما نجد حرف التوكيد "إنّ" في «حقًا إنّ الاستعمار من أغرب أساليب الظلم وأقبح شريعة أسسها الشيطان، وأفطع ما أوجده من الطّاغوت»².

- عرض فكرة ودعمها بالحجج: في قول الكاتب «لا يجوز أن تبقى الأمة بدون جريدة فإنّه بعد أن قومت منها صحافتها ما لا ينكر من الاعوجاج، وأظهرت شيئا من كفاءتها واستحقاقها للحمد والذكر الجميل والمكانة الحسنى. لست أرى خيرا في أمة لا صحافة لها، إنّ الصحافة هي سلاح الأمة وقوة تعتزّ بها ولسان يعبر عن كمالها ومرشد لها إلى مناهج الحياة وأهله. هنا تظهر المهارة وتتجلّى مقدرة العاملين وإن قَلّوا»³، فالكاتب طرح فكرة لا يمكن لأمة أن تبقى بدون جريدة وكانت حجته في ذلك بأنّ الصحافة هي سلاح الأمة ولسانها الناطق، كما وظف الكاتب في المثال السابق رأيه الشخصي من خلال كلمة "لست أرى...".

وقد التزم هذا النص النمط الحجاجي من أجل الدّفاع عن جريدة وادي ميزاب، وإقناع المتلقي بأهميتها وأنها لسان الأمة الناطق والناطق الرسمي للشعب الجزائري، ولهذا استعان الكاتب بالحجج والبراهين من أجل الإبلّغ والتّوصيل.

¹ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص30.

² المرجع نفسه، ص30.

³ حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص30-31.

2- نصّ "الشعب الياباني":

نستحضر الأسئلة من خلال أيقونة "أكتشف نمط النصّ، وأبين خصائصه"¹:

المعلّم: ما الفكرة التي كان يحملها الكاتب عن اليابانيين؟.

المتعلّم: إنهم قصار القامة وشعب مستحقّر.

المعلّم: هل هي فكرة سلبية أم إيجابية؟ هل تغيّرت هذه الفكرة؟ كيف؟ .

المتعلّم: فكرة سلبية ولكنّها تغيّرت عند زيارة الكاتب إلى اليابان.

المعلّم: دافع الكاتب عن فكرته الجديدة مستخدماً شواهد واقعية شاهدها. أبرز هذه الشواهد ثمّ صنّفها.

المتعلّم: وتمثّل هذه الشواهد في: معالم تاريخية (أعلى برج في العالم) - معالم اقتصادية (المصانع الشاسعة) - معالم

اجتماعية (عدد السكّان).

المعلّم: إلى أيّ نمط تشير هذه الشواهد؟.

المتعلّم: النمط الحجاجي.

حاول الكاتب من خلال النمط الحجاجي أن ييهر القارئ بجمال اليابان وما تزخر به من معالم وهيكل حتى

يؤثّر فيه ويستميل عقله، ولهذا كان النمط الحجاجي الأنسب لهذا النصّ.

3- نصّ "أنا الإفريقي":

من خلال أيقونة "أكتشف نمط النصّ، وأبين خصائصه" نستحضر ما يلي:²

المعلّم: بيّن الشاعر الفرق بين ماضي إفريقيا وحاضرها. ما النمط النصّي الذي وظّفه في بيان تلك المفارقة؟

المتعلّم: النمط الحجاجي.

المعلّم: استخرج مؤشّرات هذا النمط من خلال النصّ. وبيّن نوعها.

¹ ينظر، حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص76.

² حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص82.

المتعلّم: استعمل الشاعر النمط الحجاجي ليعبّر عن رفضه للعبودية والتّمييز العنصري الذي يعاني منه الإفريقي، ومن مؤشرات التي وردت في النص، نجد منها:

- ضمير المتكلم (أنا حيّ، أنا حرّ، أنا زنجيّ).

- الأفعال الماضيّة (مَرّقتُ، هدمتُ، لقينا، ملأنا...).

- أساليب التّفي (لم أعد ساقية، لم أعد عبد قيودي، لم أعد عبد ماض هرم).

- أساليب التّوكيد (إنّني مرّقت، إنّني هدمت).

استعمل الشّاعر أساليب التّوكيد والرّفص لكي يبيّن للمتلقّي المعاناة التي يعيشها الإفريقي من تمييز عنصري واحتلال واستعباد، فوظف أسلوب التّوكيد ليؤكد حالة الأفارقة في الماضي، كما وظّف أسلوب التّفي الذي يعبّر عن رفضه وثورته على كلّ أشكال العبودية والمطالبة بحقوق الإفريقي، فكان النمط الحجاجي الأنسب للتأثير في المتلقّي وتحقيق البعد التّواصلّي.

نستنج من خلال ما سبق أنّ النمط الحجاجي ساهم في العملية التّواصلية بين المعلّم والمتعلّم من خلال توظيفه واكتشاف المتعلّم هذا النمط ومؤشرات الدالّة عليه، ويكون التّواصل بارزا عند توظيف المتعلّم هذا النمط في إنتاجه الكتابي يكون قد حقّق التّواصل في العملية التعليمية.

- النصّ الإعلامي (le texte informatif):

ويهدف هذا النوع من النصوص إلى «تقديم معلومات ومعارف حول موضوع معيّن يفترض أنّ المتلقّي يجهلها، أو ليست لديه معلومات كافية حوله. ومن هنا تأتي ضرورة تحلّل هذا النوع من النصوص مهارة ذهنية أخرى هي الشّرح، وما يتطلّب ذلك من تقديم للحجج والأدلة والأمثلة التّوضيحية. ومعلوم هنا أنّ بعض الأفكار فقط تكون حاجة إلى الشرح والتّفصيل. ويكون ذلك بتقديم المعلومة، شرحها، تقديم الدليل ثمّ ذكر المثال التّوضيحي»¹، ويقوم هذا النوع من النصوص على الوظيفة الإعلامية، بمعنى نقل معلومات وأخبار عن موضوع ما يجهله المتعلّم، وفي الغالب يتخذ هذا النوع من النصوص النمط التّفسيري، وهو عبارة عن «طريقة في

¹ محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص 106.

التعبير تتناول حقيقة عامة، لا رأياً شخصياً فلا يكتفي بإبلاغ القارئ بالمعلومات بل تفسرها وشرحها مع ذكر أسبابها ونتائجها من غير إشراك الذات، هي معززة بالشروح والشواهد ومدعمة بالأدلة»¹.

من مؤشرات²:

- أدوات التحليل المنطقي الدالة على (الأسباب): لام التعليل، لأنّ، لكي، بما أنّ...، (النتائج) لذلك، هكذا، بناء، من هنا، لذا... (التفصيل) أمّا، أو، أم، أولاً، ثانياً... (التعارض) لكن، غير أنّ، بيد أنّ...
 - استخدام الأفعال المضارعة الدالة على الحقائق.
 - استخدام الجمل الخبرية.
 - كثرة الجمل الاسمية الدالة على الاستمرارية.
 - غياب الرأى الشخصي، وعدم حضور المتكلم في النصّ.
 - الرأوى قد يحضر في النصّ أو يغيب عنه.

ونستحضر بعض النماذج من النصوص التي جاءت في قالب تفسيري منها:

1- نصّ "وكالة الأونروا"³:

المعلّم: متى تأسست وكالة الأونروا؟

المتعلّم: تمّ تأسيس الأونروا بموجب القرار رقم 302 الصادر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة في 8 كانون الأول 1949.

المعلّم: وماهي أهدافها؟

المتعلّم: تهدف هذه الوكالة إلى تقديم برامج الإغاثة المباشرة والتشغيل للاجئين الفلسطينيين.

المعلّم: ما هي المهام التي تقوم بها الوكالة لصالح اللاجئين الفلسطينيين؟ وما حدود صلاحيتها؟

¹ وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص 7.

² المرجع نفسه، ص 7.

³ ينظر، حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 51.

المتعلّم: المهام التي تقوم بها الوكالة التعليم والرعاية الصحية.

المعلّم: هل ترى أنّ النصّ يقدم معلومات أم أفكاراً؟ علّل إجابتك.

المتعلّم: النصّ يقدم معلومات عن وكالة الأونروا والمساعدات التي تقدّمها.

المعلّم: هل اعتمد النصّ على لغة مباشرة قاموسية أم على لغة موحية جميلة؟ علّل سبب ذلك.

المتعلّم: اعتمد النصّ على لغة مباشرة؛ لأنّه بصدد التعريف بوكالة الأونروا والمهام التي تقوم بها والخدمات التي

تقدّمها ومصادر الأموال التي تساعد بها الوكالة اللّاجئين.

المعلّم: ما هو أسلوب النصّ؟

المتعلّم: أسلوب النصّ خبري

المعلّم: ما الوظيفة التواصلية التي أداها هذا التّمط؟.

المتعلّم: هي وظيفة إعلامية يهدف من خلالها تقديم معلومات جديدة للمتعلّم عن وكالة الأونروا ومهامها

وخدماتها.

المعلّم: إذن ما هو نمط النصّ؟ وماهي المؤشّرات الدالّة على ذلك.

المتعلّم: نمط النصّ تفسيري، وتمثّل مؤشّراته في:

- الأفعال المضارعة: يتمّ، تشتمل، تعدّ، تقدّمها، يقيمون، ينطبق... إلخ.

- استخدام الجمل الخبرية: في أعقاب النزاع العربي الإسرائيلي عام 1948 تمّ تأسيس الأونروا.

- كثرة الجمل الاسمية الدالّة على الاستمرارية: وفي غياب حلّ لمسألة لاجئي فلسطين... وكان آخرها تمديد

عمل الأونروا... وذلك إلى أن يتمّ التوصل... واليوم فإنّ ما يقارب... إلخ.

- غياب الرّأي الشخصي، وعدم حضور المتكلّم في النصّ.

- تقديم إحصائيات: الأرقام والمعطيات (8 كانون 1949، 30 حزيران 2017، عام 1950... إلخ).

- الرّوابط المنطقية: (كما أنّ).

أدى هذا النص وظيفة تواصلية من خلال تقديم معلومات عن وكالة الأونروا، حيث قام الكاتب بالتعريف بها وقدم إحصائيات للقارئ عنها، كما حدّد المهام التي تقوم بها لصالح لاجئي فلسطين، والخدمات التي تقدّمها وأشار الكاتب إلى الدّعم الذي تتلقاه هذه الوكالة من طرف الدول الأعضاء، فكانت كل هذه الأخبار بمثابة معلومات جديدة للمتلقّي ولهذا كان النمط التفسيري الأنسب لتقديم المعلومات وشرحها والتفصيل فيها.

2- نصّ "في مواجهة الكوارث":¹

نستعين بأيقونة "اكتشف نمط النص وأبين خصائصه":

المعلّم: ما الهدف من كتابة هذا النص؟.

المتعلّم: بيان دور الجمعيات الخيرية في مواجهة الكوارث.

المعلّم: ما الوسائل اللغوية التي وظّفتها الكاتبة لتحقيق هدفها؟.

المتعلّم: الشرح والتعليل والوصف.

المعلّم: هل نجحت الكاتبة في تحقيق هذا الهدف؟.

المتعلّم: نعم

المعلّم: ما الدور الذي قامت به الكاتبة داخل هذا النصّ؟.

المتعلّم: شرح وتحليل المفاهيم وترسيخها.

المعلّم: وظّفت الكاتبة قرائن لغوية، وصفت بها المأساة الإنسانية اليوم. حدّدها وبيّن وظيفتها في إبراز معاني النص.

المتعلّم: القرائن اللغوية: حروف العطف، الضمائر، أسماء الإشارة والأسماء الموصولة.

¹ ينظر، حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص57.

المعلم: إلى أيّ نمط تشير هذه القرائن؟

المتعلم: النمط التفسيري

وعليه ساهم النمط التفسيري هو الآخر في الوظيفة التواصلية بين المعلم والمتعلم في الرسالة التعليمية من خلال نقل المعلومات عن موضوع يجهله المتعلم، وتقديم شروحات مشفوعة بأمثلة توضيحية. حيث عرّف بالجمعيات التي تقدّم يد المساعدة للمنكوبين لمواجهة الكوارث والأزمات، والعمل الإنساني الذي تقدّمه هذه الجمعيات، والتحديات التي تواجه هذه الحركة على الصعيدين المحلي والدولي.

– النصّ السردّي (le texte narratif):¹

يحيل السرد على واقع «تجري فيه أحداث معيّنة في إطار زمني معين، يبيّن فيه الذي يحكي كيف تتحوّل الأحداث، وكيف تتطوّر عبر الزمن. وعادة مايشتمل الخطاب السردّي على ثلاثة مراحل: الحالة الأولى (l'état initial)، التحوّلات الطارئة والحالة النهائية (l'état final). كما يشتمل أيضا، على تدرّج معيّن (une progression) تفرضه مجريات الأحداث وتعاقبها. ومن خصائص السرد أيضا اشتماله على قدر معين من المؤشرات الزمانية، وكذلك على روابط بين جملة interphastiques (Connecteurs) خاصّة به مثل: بعد ذلك، قبل ذلك، ثم...»².

والسرد عبارة عن نقل أحداث أو أخبار من «الواقع أونسج الخيال أومن كليهما معا، في إطار زمان ومكان بطريقة فنية تتسلسل الأحداث فيه تسلسلا زمنيا، يرتبط بعضها ببعض بعلاقات زمنية منطقية»³، ويمرّ السرد بمراحل وضعية بدائية(البداية)، العقدة(وضعية تأزم)، ووضعية نهائية(النهاية).

ومن مؤشّراته:⁴

– استعمال عنصر المكان والزمان الذي تجري فيه الأحداث.

– بروز الشخصيات المؤثرة في الأحداث الرئيسية والثانوية.

¹ محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص106.

² محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص106.

³ وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص6.

⁴ المرجع نفسه، ص6.

- غلبة الزمن الماضي على الأحداث.

- الإكثار من أدوات الربط ولاسيما حروف العطف.

- هيمنة الجمل الخبرية.

ونستحضر بعض النماذج من النصوص التي جاءت في قالب سردي منها:

1- نصّ "ذكرى وندم":

نستعين بنصّ "ذكرى وندم" من خلال أيقونة "أكتشف نمط النصّ وأبين خصائصه"¹:

المعلّم: اذكر بعض الأفعال الواردة في النصّ. ما دلالتها في بناء أحداث القصة؟.

المتعلّم: وردت في النصّ الأفعال الماضية: استرجع، كانت، دخل، استيقظ... إلخ، وتمثّل دلالتها في تطوّر الأحداث وحركتها، كما وردت الأفعال المضارعة: يسكن، تنتظر، تطلّ، يعدّها، تغّي... إلخ، وتدلّ على الحركة والاستمرار.

المعلّم: ما النمط الغالب على النصّ؟ اذكر أربعة مؤشرات له.

المتعلّم: النمط الغالب هو السرد، ومن مؤشرات:

- عنصر المكان: البيت.

- عنصر الزمان: السّاعة الثانية زوالاً، صباحاً.

- الشّخصيات: إبراهيم وزوجته زهرة.

- تتابع وتسلسل الأحداث: وكانت زهرة تنتظر استيقاظه... كانت جالسة... وقد عادت بعد أن قامت... وارتسمت على صفحات وجهها.

- غلبة ضمير الغائب: استرجع، دخل، أطلق...

¹ ينظر، حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 11.

سرد لنا الكاتب في هذا النص معاناة المرأة الضحية جزاء تهوّر وعريضة زوجها المخمور، فنقل الكاتب هذه القصة في قالب سردي تمكّن المتعلّم من خلاله رصد زمان ومكان حدوث القصة وحيثياتها، كما اكتشف شخصيات النص، ممّا أدّى إلى تحقيق التّواصل.

2- نصّ "آنية الفخّار":

نستعين بأيقونة "أكتشف نمط النصّ، وأبين خصائصه":¹

المعلّم: ما الضمير الذي غلب على النصّ؟ على من يعود؟.

المتعلّم: الضمير الغالب على النص هو الضمير المستتر "هي" ويعود على العجوز رحمة.

المعلّم: أين دارت أحداث القصة؟ وما زمنها؟

المتعلّم: دارت أحداث القصة في بيت العجوز رحمة، وزمنها لم يشير إليه الكاتب في النص لكن يبدو أنّه في زمن الاستعمار.

المعلّم: تمثّل عودة الطّفل عبد القادر نقطة تحوّل في سيرورة السرد. وضّح ذلك.

المتعلّم: لأنّ الراوي كان يتحدّث عن العجوز رحمة ثمّ انتقل للحديث عن الطّفل عبد القادر.

المعلّم: ما النمط الذي تحيل إليه هذه المؤشّرات؟ استنتج مؤشّراته من أجوبتك السابقة.

المتعلّم: النمط الذي تحيل إليه هذه المؤشّرات هو النمط السردّي، ومن مؤشّراته:

- عنصر المكان: البيت.

- عنصر الزّمان: زمن الاستعمار.

- الشّخصيات الأساسية (العجوز رحمة، الطّفل عبد القادر) والشّخصيات الثانوية (أمّ عبد القادر وأخته).

- تتابع وتسلسل الأحداث: تألّم العجوز رحمة... تحيّل نفسها آنية... رجوع الطّفل عبد القادر... إلخ.

- غلبة ضمير الغائب: تألّمت - صارت - تحيّل... إلخ.

¹ ينظر، حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 137.

وعليه فالنمط السردى ساهم هو الآخر في الوظيفة التواصلية بين المعلم والمتعلم، من خلال معرفة المتعلم أحداث الموضوع الذي يدرسه كما يكتشف تطوّر مجريات الأحداث في القصة.

- النص الوصفي (le texte descriptif):

يعكس الوصف «واقعا فيه إدراك كلي وآني للعناصر المكوّنة لهذا الواقع، وكيفية انتظامها في الفضاء أو المكان الذي توجد فيه. وقد يكون الأمر متعلّقا بموجودات جمادية أو بأشخاص أو بغيرها. كما يتمثل الوصف في محاولة نقل هذا الواقع بجزئياته وتفاصيله»¹.

ومن الاستراتيجيات التي تعتمد في النصوص الوصفية «الانطلاق في الوصف من أقرب نقطة إلى أبعد نقطة، من الأسفل إلى الأعلى أو العكس، ومن اليمين إلى اليسار. ويتعيّن في جميع الحالات إلا يكون هناك قفز أو انتقال مفاجئ من نقطة لأخرى لا رابط طبيعي بينهما. ولا مناص أيضا للوصف من إجراء اختيارات معيّنة بخصوص ذكر بعض التفاصيل أو تجاوزها. كما قد يشير إلى حضوره في المكان أو يتغاضى عن ذلك. وبإمكانه أيضا أن يكون حاضرا في النص من خلال التقييم أو إبداء الرأي»².

والوصف عبارة عن «تصوير لغوي فيّ لإنسان أو حيوان أو جماد...أوهو وصف الشيء بذكر نعوته من خلال الألفاظ والعبارات، والتي تقوم لدى الأديب، مقام الألوان عند الرسّام، والتّغم عند الموسيقي»³.

ومن مؤشّراته:⁴

- تعيين الشيء الموصوف وتركيز الوصف على "من منظر طبيعي" أو وصف شخصية ما، أو شكل من الأشكال أو حالة نفسية أوحادثة...

- استعمال الصّور البلاغية وخصوصا الاستعارة والكناية والتّشبيه.

- استعمال الجمل الإنشائية، التعجّب التّداء الاستفهام...

- ثراء النصّ بالنّعوت والأحوال وظروف.

¹ محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص106.

² محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص106.

³ وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص6.

⁴ المرجع نفسه، ص6.

- غلبة الجمل الفعلية التي تتضمّن بشكل خاصّ الأفعال المضارعة والتي تعبّر عن الحركة والحيوية أوتعبّر عن حالات نفسية: قلق، فرح، دهشة.

1- نصّ "سائل":

نستعين بأسئلة أيقونة "أكتشف نمط النص وأبين خصائصه":¹

المعلّم: استخراج أوصاف السائل من النصّ؟ بين نوعها.

المتعلّم: متسؤل، أصفر العقل واليد، بخيل، ضير، كئيب، غارق في جوعه، وهذه الأوصاف نوعان: مادية ومعنوية

أوصاف مادية	أوصاف معنوية
ثقل الخطى	أصفر العقل
اليد الصفرا	صوتا مجرّحا
الكفّ النحيل	كئيبا

المعلّم: استنبط من النصّ أوصاف الأرض وإلى من يرمز الشاعر بها؟

المتعلّم: هو الشترّ ملء الأرض والشترّ طبعها*** هو الشترّ ملء الأمس واليوم والغد.

وهذا غبار الأرض آهات خيب*** وهذا الحصى حبات دمع محمّد.

ففي البيت الأول يرمز إلى القساة عديم الرّحمة، وفي البيت الثاني يرمز إلى الفقراء.

المعلّم: إلى أيّ نمط نصّي تشير هذه القرائن كلّها؟

المتعلّم: التّمط الوصفي

المتعلّم: اذكر بقية المؤشرات؟

¹ ينظر، حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 23.

- الصّور البيانية: يمدّ البدا الصّفرا (كناية عن الفقر)، لم يكن إلّا اليأس (استعارة مكنية) وتكمن قيمتها في زيادة المعنى قوّة ووضوحا وجمالا.

2- نص "قصة الفخار":

نستعين بأسئلة أيقونة "أكتشف نمط النصّ، وأبين خصائصه":¹

المعلّم: اجتمعت عناصر الوصف في هذه القصيدة. استنادا إلى الجدول استخراج أمثلة تدلّ على مؤشّراته المتعلّم:

المؤشّرات	الصفّات والموصوف	الأفعال المضارعة	الجملة الاسمية	ما يدلّ على المكان	ما يدلّ على التشبيه
المثال	دكّانة صغيرة، صلبة، جميلة	تدور، يروي، يبصرها، يتوه	دكّانة صغيرة	دكّانة، الجدار، أمامه	كأنّها الإعصار، كأنّه الأسفار

ومنه فالنمط الوصفي كانت له وظيفة تواصلية مثل باقي الأنماط السابقة الذكر من خلال التعريف بالموصوف وذكر صفاته التي تجعل المتعلّم يدركها، فمن خلال قصيدة سائل استطاع الشاعر أن يصوّر لنا حالة الشيخ الضّير الفقير المتسوّل، فهذه الصفّات أثّرت في المتلقي وجعلته يتصوّر حالة المتسوّل وكيفية تقديم يد المساعدة له، ممّا حقق هذا النمط التّواصل.

وما يمكنه القول أنّ النصّ يتخذ «نمطا يكتب على منواله فمن بينها، التّواصلية والتي تؤدّي وظيفة إخبارية لديها القدرة على التّأثير في المتلقي وتؤدّي رسالة الاتصال. والسّياقية وظيفتها اجتماعية، أمّا التصنيف الذي يقوم على أساس العملية الذهنية يسوده نمط واحد كالحجاج الذي يهدف إلى الإقناع عن طريق الدّفاع عن أطروحة بالاستناد إلى حجج وأدلة، والنصّ الإعلامي يهدف إلى تقديم معلومات عن موضوع ما مرفوقا بأمثلة توضيحية، والنصّ السّردى الذي ينقل أحداث ووقائع ويتأسّس وفق مخطّط السّرد الذي يتكوّن من

¹ ينظر، حسين شلوف وآخرون: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 143.

الوضعيات الثلاث (الوضعية البدائية، عنصر التحوّل، الوضعية النهائية)، أما النص الوصفي فيقوم على وصف جماد أوحياوان أوإنسان إضافة إلى مؤشّرات مكانية وزمانية»¹.

إذن فكلّ نص يتخذ قلبا إعلاميا أوحجاجيا أوصفيا، أوسرديا يتناول فيه موضوعا ما من مجالات متعدّدة، بدافع تأدية الوظيفة التّواصلية والتّأثير في المتلقّي في العملية التّعليمية، وإكسابه القدرة على إنتاج نصوص متنوّعة الأنماط يتواصل بها شفها وكتابيا.

¹ محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص106.

خاتمة

جاء هذا البحث لدراسة الخطاب التعليمي دراسة تداولية موظفاً ما توصلت إليه هذه المقاربة الجديدة في تحليل الخطاب، لذلك حاولنا في هذه الدراسة تطبيق المقاربة اللسانية الحديثة من خلال مدونة" كتاب القراءة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط"، فقمنا بمقاربة الخطاب التعليمي التداولي في المدونة من خلال:

- التركيز على بنية الخطاب التعليمي.
- أبعاده التواصلية (التداولية) وعلاقتها بالتواصل وربطها بالمتعلم.

ومن خلال رحلتنا البحثية العلمية في هذا البحث توصلنا إلى أنه لا يخلو كل خطاب تعليمي من الأبعاد التداولية؛ لأنها ساهمت في اكتساب المتعلم الكفاءة التواصلية من خلال الاستعمال والتواصل في مواقف تخاطبية تواصلية مختلفة. حاول هذا البحث أن يرصد مختلف الأبعاد التداولية التي تضمّنها الخطاب التعليمي، وقد أسفرت نتائج التحليل التداولي للخطاب التعليمي على النتائج التالية:

➤ ركزت التداولية على دراسة الظاهرة اللغوية وعلاقتها بمسئولياتها، واهتمت بالتواصل وظروف إنتاج الخطاب التعليمي وبعناصر العملية التعليمية، كما أعطت أهمية للمتكلم والمتلقي في إطار العملية التعليمية التخاطبية، إذ أنها تسعى إلى دراسة النظام اللغوي وعلاقته بمسئولياتها من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية: من المتكلم؟ وإلى من نتكلم؟ ماذا نقول؟ وماذا نقصد من كلامنا؟، إضافة إلى فهم المعاني الضمنية للخطاب وتأويلها وتجسيد الوظائف التواصلية التي يوظفها المتعلم، ومنه فالتداولية تبحث في دراسة اللغة من حيث السياق والاستعمال والبحث في قصديّة الخطاب وعن المعاني الضمنية للتلفظ.

➤ يعدّ المنهج التداولي من المناهج اللسانية الحديثة الأنسب للعملية التعليمية؛ لأنه يهتم بظروف الخطاب وملاساته سعياً إلى تحقيق التواصل في العملية التعليمية.

➤ تُعنى التداولية بدراسة اللغة في إطار السياق وعلاقتها بمسئولياتها، وترتبط التداولية بالمقاربة التواصلية لما لها من أثر في تحقيق التواصل.

➤ بزغت المقاربة التواصلية على أنقاض الطرائق التقليدية التي اهتمت باللغة في جانبها التواصلية، حيث ساهمت في اكتساب المتعلم الكفاءة التواصلية عن طريق إشراكه في العملية التعليمية، ممّا مكّنته من التواصل في مواقف حياتية تواصلية مختلفة، حيث ركزت المقاربة التواصلية على تطوير قدرات المتعلم من خلال التواصل والاستعمال.

➤ يعدّ الخطاب التعليمي مصدر توافد للدراسات اللسانية الحديثة؛ لأنّه يعدّ جسر التواصل بين المتعلّم والمتعلّم الذي له فاعليّة في العمليّة التّعليميّة، كما يهدف إلى التأثير في المتلقّي عن طريق توظيف آليات التّداوليّة من أجل اكتساب المتعلّم اللغة وحسن التواصل، وجعله يمتلك الكفاءة التّواصلية التي يوظّفها في إنتاجه الشّفهي والكتّابي.

➤ الخطاب التعليمي من منظور التّداولية خطاب تواصلّي بين المتكلّم (المرسل) والمتلقّي (المرسل إليه) في سياقات خطابية مختلفة، فلا يمكن فهم مقاصد الخطاب وتأويله إلّا من خلال السياق والملازمات والظروف المحيطة به، ولهذا حاولنا التقصي في هذا البحث بتحليل النصوص التعليمية من جانب تداولي في ضوء الإصلاحات الجديدة التي تبنتها المنظومة التربويّة.

➤ تعليمية ميدان فهم المكتوب من أهمّ ميادين اللغة العربية التي يمارسها المتعلّم؛ لأنّه السبيل لاكتساب اللغة من خلال تفاعل القارئ مع النصّ المكتوب المقروء، والقدرة على تحليل أفكار النصّ وفهمها، واستنتاج الظاهرة اللغوية عن طريق المقاربة النصية، ودراسة النصّ أدبيا.

➤ اعتمدنا في مقارنتنا التّداوليّة للخطاب التّعليمي التّركيز على آليات التّداوليّة (الأفعال الكلاميّة، الحجاج، الافتراض المسبق، الاستلزام الحوارية، الإشارات)، من خلال عرض نماذج للنصوص التعليمية من كتاب القراءة اللغة العربية الرابعة متوسط طبّقنا عليها مباحث التّداولية وآلياتها، فكانت الدراسة كالتّالي:

● من خلال مقارنتنا للخطاب التعليمي تداوليّا توصّلنا إلى أنّه لا يخلو كلّ خطاب تعليمي مكتوب من الأبعاد التّداوليّة ممّا دفعنا إلى اكتشاف الأقوال الإنجازيّة التّأثيريّة والبحث عن قصديّة المتكلّم، كما أفاد المنهج التداولي العمليّة التعليمية في اكتساب المتلقّي الكفاءة التّواصلية من خلال تحليل الخطاب التعليمي وممارسة الأفعال الإنجازية التي تسهم في تحقيق التواصل بين المتكلّم والمستمع، وبالتالي كلّ فعل تواصلية يسعى إلى التأثير في المتلقّي.

● يبحث المنهج التداولي في تحليل الخطاب التعليمي فتجاوز بذلك الدراسة السّطحية للظاهرة اللغوية واهتم بسياق اللغة والملازمات والظروف المحيطة بها؛ لأنّ التّداولية تسعى إلى اكتشاف مضامين الخطاب التعليمي والربط بين المعلم والمتعلم في العمليّة التعليمية، عن طريق توظيف اللغة والتواصل بها شفهيّا وكتّابيا ومنه إنتاج الكفاءة التّواصلية.


- يقوم المنهج التداولي على أفعال الكلام الإنجازية، فتمثّلت أغلبها في الأفعال الكلامية الإخبارية ثمّ التوجيهات في الخطاب التعليمي، لاهتمام المناهج التعليمية بتقديم معلومات وأخبار للمتلقي، وفيما يخص التوجيهات فتكمن في الأساليب الإنشائية (الأمر، الاستفهام...) للتنوع في نبرة الخطاب التعليمي وجذب انتباه المتلقي وإثارة فيه روح المناقشة والبحث عن الإجابة، كما أفادت أفعال الكلام المتعلّم التمييز بين الأساليب الخبرية والإنشائية، وحسن استعمالها وإدراك قوّتها الإنجازية في العملية التعليمية وتوظيفها شفهيًا وكتابيًا في إنتاجه الشفهي والكتابي.
- ساهم الحجاج في نجاح العملية التعليمية من خلال الروابط والآليات الحجاجية، التي شهدتها نصوص القراءة للسنة الرابعة متوسط التي أثرت الخطاب ويسّرت العملية التواصلية بين المعلم والمتعلم عن طريق إقناع المتعلم والتأثير فيه، ويسعى الحجاج إلى استمالة القارئ عن طريق الحجج المقنعة.
- كشفت الدراسة أنّ نصوص القراءة للسنة الرابعة متوسط ثريّة بالروابط والآليات الحجاجية، تمثّلت أغلبها في حروف العطف والجرّ... إلخ، التي ساهمت في إقناع المتلقي والتأثير فيه وتحقيق التواصل، وتؤكد الدراسة أن الخطابات التعليمية التي كانت فيها الآليات البلاغية (الصور البيانية) أكثر حضورًا كان لها أثر في إقناع المتلقي وتقريب الصورة إلى ذهن القارئ، وكانت لها قوة تأثيرية بارزة.
- لا يمكن الانطلاق من وضعية تعليمية دون وجود مكتسبات سابقة (افتراضات سابقة)، فالافتراض المسبق من أهمّ درجات التداولية، يبنى على اشتراك المتخاطبين (المتكلّم والمخاطب) في الانتقال من الدلالة المخفية إلى الدلالة الظاهرة، ويجعل المتعلّم يدرك العلاقة بين الخطاب وسابقه، كما يربط بين المكتسبات السابقة بالمعطيات الراهنة من أجل تحقيق التواصل.
- أظهرت الدراسة أنّ الخطاب التعليمي يتميّز بالألفاظ المباشرة وغير المباشرة التي تدفع بالمتعلّم إلى تفكيك شفرات النص وتحليله واكتشاف مضامينه، وتبنى على علاقات استلزامية بين المعلّم والمتعلّم، فيستلزم من المتعلم أن يكشف المضامين المخفية ومقاصد المتكلّم الضمنية، فالاستلزام الحواري قائم على العلاقة التفاعلية التأثيرية بين المعلّم والمتعلّم من خلال ما يتكلّمه المعلم ويقصده وما يفهمه المتعلم؛ لأنّه يعمل على تفسير الخطاب التعليمي والوصول إلى مقاصده، كما أنّه يعكس مضامين الخطاب التعليمي والمستوى التركيبي له.
- للإشارات دور هام في إزالة الإبهام عن الكلمات والجمل، وذلك بالإشارة إلى ما تحيل إليه عن طريق الضمائر، الأسماء الموصولة، أسماء الإشارة التي أغنت الخطاب عن التكرار، كما أفادت انسجام النص واتساقه. إلا أنّ الإشارات الأكثر حضورًا في الخطاب التعليمي هي الإشارات الشخصية التي لها دور فعال

لأنّها تمثل طرفي العملية التخاطبية (المتكلم والمتلقّي)، ثمّ تتبعها الإشارات المكانية التي تدل على مكان التلفظ ومجريات الخطاب. والإشارات الزمانية التي تدل على زمن التلفظ، أما الخطابية والاجتماعية فتدل على العلاقة الوطيدة بين المتكلم والمتلقي، وتحيل دائماً الألفاظ والعبارات إلى إشارات معيّنة يمكن تحديدها حسب السياق الذي وردت فيه.

- عملت الإصلاحات الجديدة على بعث نفس جديد في الكتب التعليمية، حيث جعل الكتاب المدرسي المتعلّم يطلّ من خلاله على الكفاءات اللغويّة من خلال تنوّع النصوص التعليمية وثنائها، فجاءت أغلبية مواضيعها متنوعة المجالات وعالجت مختلف المواضيع.
- كان ظهور المنحى التداولي جلياً في الخطاب التعليمي؛ لأهميّة طرفي العمليّة التّخاطبيّة في العمليّة التّعليميّة، ولاهتمام التّداوليّة بالتّواصل والعمليّة التّواصليّة، ولهذا كانت أغلب نصوص القراءة للسنة الرابعة متوسط موجّهة لآخر بغية التأثير في المتلقي.
- كشفت النصوص التعليمية عن توظيفها للأبعاد التداولية في مضامينها؛ لأنّ الهدف الأسمى من توظيفها تحقيق التّواصل بين المتعلّم والمتعلّم، وقدرة المتعلّم على اكتساب اللغة.
- أظهرت الدراسة الكشف عن القيم التربوية المتضمّنة في كتاب اللغة العربية الرابعة متوسط التي عملت على ترسيخها في ذهن المتعلّم وغرسها في سلوكاته.
- حاولنا في هذا البحث الرّبط بين الجانب النظري والتّطبيقي من أجل تحقيق التّواصل في العملية التعليمية عن طريق اكتشاف الآليات التداولية في الخطاب التعليمي، وأثرها في العملية التعليمية.

توصيات ومقترحات:

- لا بدّ من توظيف آليات المنهج التداولي في الكتب المدرسية والمناهج التعليمية في جميع الأطوار التعليمية، التي تمكّن المتعلّم من فهم النصوص التعليمية وفكّ شفراتها.
 - العمل على ربط مكتسبات المتعلّم القبلية بالحديثة وتوظيفها في إنتاجه الشفهي والكتابي.
 - إعداد مناهج تعليمية بصيغة جديدة وبإدخال المقاربة التداولية ضمن مناهج الجيل الثاني.
 - تكوين وإعداد المعلمين في مختلف الأطوار التعليمية، للوصول بالمتعلّم إلى تحقيق الكفاءة التواصلية.
- وفي الختام فقد حاولنا أن نوقّق في تحقيق ما نصبو إليه من باب المجتهد الذي أصاب فله أجران وإن أخطأ فله أجر واحد. والله المستعان وهو وليّ التوفيق والسّداد.



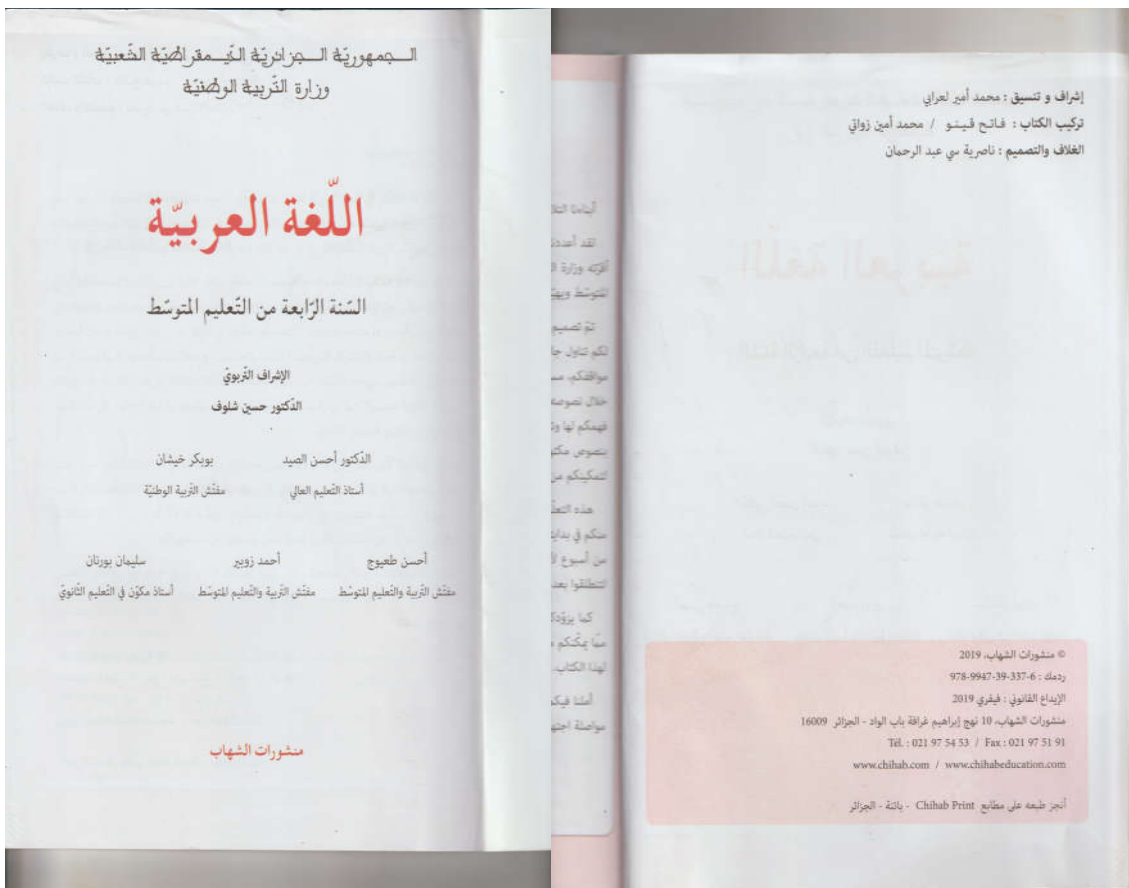
ملاحق

فهرس المصطلحات:

Pragmatics.....	التداولية.....
Analytic philosophy.....	الفلسفة التحليلية.....
Speech act.....	أفعال الكلام.....
pilgrims.....	الحجاج.....
Orbital connections.....	الرؤابط الحجاجية.....
Presumption.....	الافتراض المسبق.....
Conversational implicature.....	الاستلزام الحوارى.....
Signals	الإشارات.....
Approach.....	المقاربة.....
Communication.....	التواصل.....
Language communication.....	التواصل اللغوى.....
Communication Approach.....	المقاربة التواصلية.....
.....	المعلم.....
	Teacher
Student.....	المتعلم.....
Educational content.....	المحتوى التعليمى.....
Learning.....	التعلم.....

.....التعليم	Education
didactics.....التعليمية	
Didactics of languages.....تعليمية اللغات	
Educational linguistics.....اللسانيات التعليمية	
Dixours.....الخطاب	
Discourse analysis.....تحليل الخطاب	
Educational discourse.....الخطاب التعليمي	
Approach to contents.....المقاربة بالمضامين	
Approach to Goals.....المقاربة بالأهداف	
Approaching competencies.....المقاربة بالكفاءات	
Strategy.....الاستراتيجية	
Skill.....مهارة	
Reading comprehension.....الفهم القرائي	
Reading.....القراءة	
Listen.....الاستماع	
Speech.....الكلام	
Writing.....الكتابة	

Method	المنهج
Second generation.....	الجيل الثاني
Competence.....	الكفاءة
Linguistic competence.....	الكفاءة اللغوية
Communicative competence.....	الكفاءة التّواصلية
Competence Global.....	الكفاءة الشّاملة
Terminale Competence.....	الكفاءة الختامية
Transversal Competence.....	الكفاءة العرضية
Competence Progress.....	الكفاءة المرحلية
Competence base.....	الكفاءة القاعدية
Persuasion.....	الإقناع
Reference.....	الإحالة
New reforms.....	الإصلاحات الجديدة
Educational reform.....	الإصلاح التربوي
Curriculum.....	المنهج الدّراسي
Second generation.....	الجيل الثاني
Textbook.....	الكتاب المدرسي
Understanding Written.....	فهم المكتوب
Educational value.....	القيمة التربوية



2

الإعلام والمجتمع



الأساطير

- التفسير والوصف
- **الطواير المفعولة**
- العدد / التعداد / التفسير

التفسير

- تلك الصورة اعطاب متطورة
- الصورة والكتابة اعطاب مكتوب
- التفسير الشرائح اعطاب مكتوب
- تلك الصورة اعطاب مكتوب

27

1

فضايا اجتماعية



الأساطير

- التفسير والوصف
- **الطواير المفعولة**
- العدد / التعداد / التفسير

التفسير

- في العصور اعطاب متطورة
- تاريخ هذه اعطاب مكتوب
- الصورة اعطاب اعطاب مكتوب
- تلك اعطاب مكتوب

7

4

شعوب العالم



الأساطير

- التفسير والوصف عاتقاً له - الوصف والتعدد
- عاتقاً له
- **الطواير المفعولة**
- الجملة الواقعة مفعولاً به / الجملة الواقعة
- نعتاً / الجملة الواقعة حالاً

التفسير

- عاتق الأجناس اعطاب متطورة
- من عاتققات العهود اعطاب مكتوب
- الشعب الاعطاب اعطاب مكتوب
- تلك الاعطاب اعطاب مكتوب

67

3

التضامن الإنساني



الأساطير

- الوصف والتفسير والتعدد
- **الطواير المفعولة**
- المفعول من العرف
- التوكيد للشأن والتوكيد المفعولي
- الجملة السببية والجملة لغزالية

التفسير

- الإنسانية وشكالاتها اعطاب متطورة
- تلك الأعطاب اعطاب مكتوب
- في مواجهة العرف اعطاب مكتوب
- من بين فواد العرف اعطاب مكتوب

47

6

التلوث البيئي



بيات الجغرافية و البشرية
تة تعرضها على زملائك.
بين مداخل البلدين من
دير الموسقة من إجابيه
تلك بح اليابان و الجزائر
من أحسية العلم و المعرفة
ية الدول مستشهدًا بنتائج
جزئته.

موارد

المصادر:
- التلوث البيئي (خطاب منطوق)
- حرق قنار دابنة (نسخ مكتوب)
- التوازن البيئي وبكلمة التلوث (نسخ مكتوب)
- ملقح تلوث البيئ (نسخ مكتوب).

الأهداف:
- التلوث البيئي (خطاب منطوق)
- التلوث البيئي (نسخ مكتوب)
- التلوث البيئي (نسخ مكتوب)
- التلوث البيئي (نسخ مكتوب)

5

العلم والتقدم التكنولوجي



لحة لك لتتعرف على
والاستماع إلى حوارات
خلال خطاب تصد
تأجمات بلديها التبر
يا باسم بلادك تص
شاء وطنك وخصيت
الصف و الاستعداد

موارد

المصادر:
- التلوث البيئي (خطاب منطوق)
- التلوث البيئي (نسخ مكتوب)
- التلوث البيئي (نسخ مكتوب)
- التلوث البيئي (نسخ مكتوب)

الأهداف:
- التلوث البيئي (خطاب منطوق)
- التلوث البيئي (نسخ مكتوب)
- التلوث البيئي (نسخ مكتوب)
- التلوث البيئي (نسخ مكتوب)

8

الحجرة الداخلية والخارجية



ت إيراف
تا يأتي
ن التقليدية
من، تزييد قيسا
بوعديها بتلبية
ن بالمراتر ، ثم
برفة وأرسالها إلى

موارد

المصادر:
- حجرة الكفانات (خطاب منطوق)
- متهجرون ولا عودة (نسخ مكتوب)
- سلاتا أليها الجزائر البيضاء (نسخ مكتوب)
- شوق وحين إلى الوطن (نسخ مكتوب).

الأهداف:
- التلوث البيئي (خطاب منطوق)
- التلوث البيئي (نسخ مكتوب)
- التلوث البيئي (نسخ مكتوب)
- التلوث البيئي (نسخ مكتوب)

7

الصناعات التقليدية



موارد

المصادر:
- حجرة الكفانات (خطاب منطوق)
- متهجرون ولا عودة (نسخ مكتوب)
- سلاتا أليها الجزائر البيضاء (نسخ مكتوب)
- شوق وحين إلى الوطن (نسخ مكتوب).

الأهداف:
- التلوث البيئي (خطاب منطوق)
- التلوث البيئي (نسخ مكتوب)
- التلوث البيئي (نسخ مكتوب)
- التلوث البيئي (نسخ مكتوب)

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً- القرآن الكريم برواية ورش

ثانياً- المعاجم:

1. أنطوان نعمة وآخرون: المنجد في اللغة العربية المعاصرة، مراجعة: مأمون الحموي وآخرون، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط1، 2000.
2. بدر الدين بن تريدي: قاموس التربية الحديث، عربي-إنجليزي-فرنسي، منشورات المجلس، دط، 2010.
3. أبو الحسن بن فارس بن زكريّا: معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، دط، 1979.
4. أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي: تفسير القرآن العظيم، دار ابن حزم، ط1، 2000.
5. أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، تح: عبد الله على الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، دط، 1119.
6. أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري: أساس البلاغة تح: محمد باسل عيون السّود، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1998.
7. مجد الدين محمّد بن يعقوب الفيروز آبادي: القاموس المحيط، مراجعة: أنس محمد الشامي وآخرون، دار الحديث، القاهرة، دط، 2008.
8. مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدوليّة، جمهورية مصر العربيّة، ط4، 2005.
9. مراد وهبة: المعجم الفلسفي، دار قباء الحديث، القاهرة، دط، 2007.
10. ملحقة سعيدة الجهوية: المعجم التربوي، وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، دط، 2009.
11. المنجد في اللغة العربية المعاصرة: دار المشرق، بيروت، ط1، 2000.
12. أبو نصر إسماعيل بن حمّاد الجوهري: تاج اللغة وصحاح العربية، مراجعة: محمد محمد تامر وآخرون، دار الحديث، القاهرة، دط، 2009.

ثالثا- المراجع باللغة العربية:

1/ المناهج والسندات والوثائق التربوية:

13. حسين شلوف وآخرون: دليل استعمال الكتاب السنّة الرابعة من التّعليم المتوسّط، منشورات الشّهاب، الجزائر، 2019.
14. _____: اللغة العربية السنّة الرابعة من التّعليم المتوسّط، منشورات الشّهاب، الجزائر، 2019.
15. الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي: الاختيارات والتوجيهات الناظمة للمنهاج الدراسي المغربي، دت.
16. سراب بن الصيد بورني، وفاء حلفاية داود: دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنّة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017 - 2018.
17. سيد علي دغّاس: دليل المعلّم في التربية الإسلامية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، دت.
18. اللجنة الوطنية للمناهج: المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، 2016.
19. _____: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، دط، 2016.
20. _____: مناهج مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، 2016.
21. _____: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، دط، 2016.
22. لخضر لكحل: دليل استعمال كتاب التربية الإسلامية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشّهاب، دت.
23. المجموعة المتخصصة للغة العربية: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، 2016.
24. محفوظ كحوال: دليل الأستاذ مادة اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، دت.
25. محمد الصّالح حثروي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرسميّة، دار الهدى، دت.
26. مديرية التعليم الأساسي: دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، 2016.
27. _____: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2013.

28. _____: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2013.
29. مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دط، 2013.
30. ميلود غرمول: دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، دت.
31. _____: دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، دت.
32. النواة الوطنية لمفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسط: دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط 2019-2020.
33. الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية: مرحلة التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية، 2016.
34. _____: مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، 2016.
35. وزارة التربية الوطنية: تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، الجزائر، دت.
36. _____: اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، 2009.
37. _____: المفتشية العامة للبيداغوجيا، مديرية التعليم الأساسي، المخططات السنوية مادة اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2019.
38. _____: مناهج مرحلة التعليم المتوسط، دط، 2016.
39. _____: مناهج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، 2016.
40. _____: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، المجموعة المتخصصة للغة العربية، 2016.

2/ الكتب:

41. أ. قاسم ق. بن شهرة: نظرة أخرى إلى التعليمية، لتعلم كي يتعلموا، دط، 2014.
42. إبراهيم بن عمارة: المتميز في علوم التربية، مديرية التربية لولاية المسيلة، دط، 2018.
43. إبراهيم القلائي: قصة الإعراب جامع دروس النحو والصرف، دار الهدى، الجزائر، دط، 2006.
44. أحمد الفاسي: كتاب الديدأكتيك مفاهيم ومقاربات، تطوان، دط، دت.
45. أحمد المتوكل: آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي، دار الهلال العربية، الرباط، ط1، 1993.

46. _____: اللسانيات الوظيفية مدخل نظري، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 1987.
47. أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009.
48. _____: مباحث في اللسانيات، سلسلة الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط2، 2013.
49. أحمد عفيفي: الإحالة في نحو النص، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، دط، دت.
50. أحمد فهد صالح شاهين: النظرية التداولية وأثرها في الدراسات التحوية المعاصرة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2015.
51. إدريس مقبول: الأفق التداولي، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2011.
52. الأزهر الزناد: نسيج النص، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1993.
53. أسما جريس إلياس: اتجاهات حديثة في تصميم وتطوير المناهج في رياض الأطفال، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، ط1، 2015.
54. أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2008.
55. إياد عبد المجيد إبراهيم: مهارات الاتصال في اللغة العربية، الوراق، دط، 2011.
56. بشرى البستاني: التداولية في البحث اللغوي والنقدي، مؤسسة السياب للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة لندن، ط1، 2012.
57. بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، دط، 2007.
58. أبو بكر العزاوي: اللغة والحجاج، منتديات سور الأزيكية، الدار البيضاء، ط1، 2006.
59. بلقيس الكبسي: مفهوم التداولية نشأتها روادها أهميتها مبادئها ومهامها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، المغرب، دط، دت.
60. بهاء الدين محمد مزيد: تبسيط التداولية من أفعال اللغة إلى بلاغة الخطاب السياسي، شمس للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2010.
61. تمام حسّان: اجتهادات لغوية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2007.
62. ثرية فهري: الوضعيات التعليمية التعلمية أو الوضعيات الديدأكتيكية، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، دط، دت.

63. جميل حمداوي: التّواصل اللساني والسيميائي والتّربوي، الألوكة، ط1، 2015.
64. _____: محاضرات في لسانيات النص، الألوكة، دط، دت.
65. جواد ختام: التداولية أصولها واتجاهاتها، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1، دت.
66. جورج يول: التداولية، تر: قصي العتّابي، الدار العربية للعلوم ناشرون، الرباط، ط1، 2010.
67. حاتم عبيد: في تحليل الخطاب، دار الورد الأردنية، للنشر والتوزيع، ط1، 2013.
68. حافظ إسماعيلي علوي: التداولية تعلم استعمال اللغة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن ط2، 2014.
69. حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون: التعلّم والتّدرّس من منظور النّظرية البنائية، المملكة العربية السعودية، ط1، 2003.
70. حسن شحاتة، مروان السّمان: المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، مكتبة الدار العربية للكتاب القاهرة، ط1، 2012.
71. الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية - بناء كفاية - ، إفريقيا الشرق، دط، دت.
72. حسين محمد أبو رياش، سليم محمد شريف: أصول استراتيجيات التعلّم والتّعليم النظرية والتطبيق، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط2، 2014.
73. حسين موسى علي أبو جزر: من أساليب التوكيد في اللغة العربية دراسة تطبيقية، دط، 2008.
74. حفيظة تزروتي: كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التّعليم، دار هومه، ط2، 2016.
75. حمزة لكحل: تداولية المجاز في كتاب نهج البلاغة للإمام علي رضي الله عنه، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2019.
76. حمّو النّقاري: التحاّجج طبيعته ومجالاته ووظائفه، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط ط1، 2006.
77. الخطيب القزويني: الإيضاح في علوم البلاغة المعاني والبيان والبديع، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان ط1، 2003.
78. خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، ط1، 2009.
79. خليل إبراهيم شبر وآخرون: أساسيات التّدرّس، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2014.

80. ذهبية حمو الحاج: لسانيات التلغظ وتداولية الخطاب، الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، ط2 دت.
81. رابع بوحوش: اللسانيات وتحليل النصوص، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط1، 2007.
82. رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية مستوياتها تدريسيها صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1 2006.
83. زكريّا اسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، دط، 2005.
84. سامية محمد عبد الله: استراتيجيات الفهم الأسس- النماذج، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1 2015.
85. سامي الوافي: تعليمية ميدان فهم المكتوب في ظل المقاربة بالكفاءات، منشورات ألفا للوثائق، الجزائر ط1، 2022.
86. سليمان عبد الواحد إبراهيم: صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، الوراق للنشر والتوزيع عمان، ط1، 2013.
87. سهام مراد: معجم مصطلحات التربية والتعليم، دط، 2015.
88. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المدخل إلى التدريس، المركز الإسلامي النفا، دط، 2010.
89. _____: المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن ط1، 2006.
90. سهيلة ناجوي: تداولية الخطاب الشعري، عالم الكتب الحديث، الأردن، دط، 2021.
91. شاهر أبو شريخ: استراتيجيات التدريس، المعتر للنشر والتوزيع، دط، دت.
92. صابر الحباشة: التداولية والحجاج مداخل ونصوص، صفحات للدراسات والنشر، دمشق، دط 2008.
93. صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، دط، دت.
94. ضياء عويد حربي العرنوسي، المناهج البناء والتطوير، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015.
95. الطاهر بن حسين بومزير: التواصل اللساني والشعرية - مقارنة تحليلية لنظرية رومان جاكسون -، الدار العربية للعلوم ناشرون، الجزائر ط1، 2007.
96. طه عبد الرحمن: تجديد المنهج في تقويم التراث، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، دت.

97. _____: في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2
2000.
98. _____: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1998.
99. طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات الحديث في تدريس اللغة العربية، عالم
الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2009.
100. طيب نايت سليمان: المقاربة بالكفاءات، الممارسة البيداغوجية أمثلة عملية، الأمل للطباعة والنشر
والتوزيع، تيزي وزو، دط، دت.
101. عامر خليل الجراح: الإجراءات التداولية التأثيرية في التراث البلاغي العربي بين التأويل والحجاج والإنجاز
دار سنابل، تركيا، ط1، 2019.
102. عبد الجليل مرتاض، اللغة والتواصل اقتربات لسانية لإشكاليات التواصل للتواصلين الشفوي والكتابي
دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2012.
103. عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2012.
104. عبد الرحمن الخطيب علم الدين: أساسيات طرق التدريس، المغرب، ط2، 1997.
105. عبد الرحمن عبد الهاشمي، محسن علي عطية: مقارنة المناهج التربوية في الوطن العربي والعالم، دار الكتاب
الجامعي، الإمارات، ط1، 2009.
106. عبد الرزاق حسين: مهارات الاتصال اللغوي، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1، 2010.
107. عبد السلام عشير: عندما نتواصل نغيّر مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، أفريقيا الشرق
المغرب، ط2، 2006.
108. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، معهد تعليم اللغة
العربية، مركز بحوث اللغة العربية وآدابها، مكة المكرمة، الرياض، ط1، دت.
109. عبد العزيز عتيق: في البلاغة العربية علم المعاني، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2009.
110. عبد الفتاح عبد العليم البركاوي: دلالة السياق بين التراث وعلم اللغة الحديث - دراسة تحليلية
للوحدات الصوتية والبنوية والتركيبية في ضوء نظرية السياق، دار المنار، دط، دت.
111. عبد القادر فضيل: المدرسة في الجزائر، حقائق وإشكالات، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2
2013.

112. عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2016.
113. عبد اللطيف عادل: بلاغة الإقناع في المناظرة، دار الأمان، الرباط، ط1، 2013.
114. عبد الله صولة: في نظرية الحجاج دراسات وتطبيقات مسكيليانى للنشر والتوزيع، ط1، 2011.
115. عبد الله قلي، فضيلة حناش: مقياس التربية العامة، الدليل المعتمد في تكوين مستخدمى التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، دط، 2009.
116. عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1 2011.
117. عبد الهادي بن ظافر الشّهري: استراتيجيات الخطاب، مقارنة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، ط1، 2004.
118. عبده الراجحي: التطبيق الصرفي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، دط، دت.
119. _____: علم اللغة التّطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعيّة، دط، 1995.
120. عدنان أحمد أبودية: أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1 2011.
121. عزّ الدين البوشيخي: التواصل اللغوي، مقارنة لسانيّة وظيفيّة، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 2012.
122. علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الشّواف، القاهرة، دط، 1991.
123. _____: مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2001.
124. علي آيت أوشان: السياق والنص الشعري من البنية إلى القراءة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1، 2000.
125. علي جواد الطّاهر: أصول تدريس اللغة العربية، دار الرّائد العربي، لبنان، ط2، 1984.
126. علي رزق: نظريات في أساليب الإقناع دراسة مقارنة، دار الصّفوة، لبنان، ط1، 1994.
127. عمر بلخير: تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع تيزي وزو، ط2، دت.
128. عنود الشايش الخريشا: أسس المنهاج واللغة، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2012.

129. فتحي مصطفى الزيّات: صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، سلسلة علم النفس المعرفي، دط، دت.
130. فراس السليبي: استراتيجيات التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2015.
131. فريدة شّان، مصطفى هجرسي: ملحقة سعيدة الجهوية، تصحيح وتنقيح: آيت مهدي، المركز الطبي للوثائق التربوية، الجزائر، دط، 2009.
132. فريد حاجي: التدريس والتّقييم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية، الجزائر، دط، 2021.
133. فيليب جونايير وسوزان لورين، تعليمات المواد، المركز الوطني للوثائق التربوية، دط، دت.
134. كاثرين كيربرات أوريكويني: المضمّر: ريتا خاطر، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2008.
135. لطفي بوقرية: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الأدب واللغة، بشار، دط، دت.
136. لطيفة هباشي: استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2008.
137. ماهر إسماعيل صبري: من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم، سلسلة الكتاب الجامعي العرب، مكتبة الشقري، جمهورية مصر العربية، دط، 2009.
138. ماهر شعبان عبد الباري: استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العلمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2010.
139. مثنى كاظم صادق: أسلوبية الحجاج التداولي والبلاغي، تنظير وتطبيق على السور المكية، دار ومكتبة عدنان، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2015.
140. مجدي المهدي: المعلّم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة، دار الجامعة الجديدة للنشر، دط، 2007.
141. محسن علي عطية: تكنولوجيا الاتّصال في التعليم الفعّال، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 2007.
142. _____: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006.
143. محمد أحمد سعفان، سعيد طه محمود: المعلم إعداداه ومكائنه وأدواره، دار الكتاب الحديث، دط، 2009.

144. محمد أحمد شوق: الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء الاتجاهات الإسلامية، دار الفكر العربي، دط، 2001.
145. محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون، دط، دت.
146. محمد حماسة عبد اللطيف: بناء الجملة العربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط، 2003.
147. محمد خطابي: لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، ط1، 1991.
148. محمد الدريج: ديدكتيك اللغات واللسانيات التطبيقية، تطوان، دط، 2019.
149. _____: مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، الرباط، دط، 2000.
150. محمد رجب فضل الله: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2003.
151. محمد السّاموك سعدون: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، سلسلة طرائق التدريس2، عمان، الأردن، ط1، 2005.
152. محمد السيد علي الكبساني: تطوير المنهج من منظور الاتجاه المعاصر، مؤسسة حورس الدولية، دط، دت.
153. محمد ضيف الله وآخرون: دليل المقاطع التعلّمية للسنة الأولى ابتدائي والسنة الثانية ابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، دط، 2016.
154. محمد طروس: النظرية الحجاجية من خلال الدراسات البلاغية والمنطقية واللسانية، دار الثقافة، ط1، 2005.
155. محمد العبد: العبارة والإشارة، دراسة في نظرية الاتصال، مكتبة الآداب، القاهرة، ط4، 2010.
156. محمد فوزي أحمد بني ياسين: اللغة، خصائصها- مشكلاتها- قضاياها- نظرياتها- مهاراتها- مداخل تعليمها- تقييم تعلّمها، دار اليازوري، الأردن، ط1، 2011.
157. محمد محمود أبو حسين: الدرس التداولي في ضوء علم اللغة الحديث، مكتبة دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2010.

158. محمد محمود ساري حمدانه، خالد حسين محمد عبيدات: مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق...أساليب...استراتيجيات عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2012.
159. محمد مكسي: ديداكتيك القراءة المنهجية مقاربات وتقنيات، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط2، 2000.
160. محمد يحياتن: مدخل إلى اللسانيات التداولية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، دت.
161. محمود أحمد شوق: الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء الاتجاهات الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2001.
162. محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، دط، 2002.
163. محمود عكاشة: تحليل الخطاب، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط1، 2013.
164. _____: النظرية البراهمية اللسانية (التداولية) "دراسة المفاهيم والنشأة والمبادئ"، مكتبة الآداب القاهرة، ط1، 2013.
165. محمود فتوح محمد سعادت: مهارات الاتصال الفعال، الألوكة، دط، دت.
166. مختار زاوي: فصول في التداوليات ترجمة النص القرآني، دار الروافد الثقافية، ناشرون، لبنان، بيروت ط1، 2017.
167. مرتضى جبار كاظم: اللسانيات التداولية في الخطاب القانوني، دار الأمان، الرباط، ط1، 2015.
168. مريم الخالدي: نظام التربية والتعليم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 2008.
169. مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة "الأفعال الكلامية" في التراث اللساني العربي، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط1، 2005.
170. مصطفى الغلفان: اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي، مفاهيم وأمثلة عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2010.
171. مصطفى نمر دعمس: استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع، دط 2008.
172. معهد اللغة العربية: بناء الخطاب التعليمي الموجه لغير الناطقين بالعربية، جامعة إفريقيا، السودان 2015.
173. المفتشية العامة للبيداغوجيا: دليل الإستراتيجيات النشطة، دط، 2018.

174. مولاي المصطفى البرجاوي، المقاربة التطبيقية لديدأكتيك الجغرافيا في ضوء بيداغوجيا الكفايات، دار المعزز للنشر والتوزيع، ط1، 2017.
175. ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة: المناهج التعليمية والتقوم التربوي، دط، دت.
176. نادية رمضان النجار: الاتجاه التداولي والوسيط في الدرس اللغوي، دار حورس الدولية للنشر والتوزيع ط1، 2013.
177. نايف خرما، علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، دط، 1988.
178. نعمان بوقرة: الخطاب الأدبي ورهانات التأويل قراءات نصية تداولية حجاجية، عالم الكتب الحديث الأردن، ط1، 2012.
179. _____: المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، القاهرة، دط، 2003.
180. _____: المصطلحات الأساسية في لسانيات النصّ وتحليل الخطاب، دراسة معجمية، ط1 2009.
181. نعمة دهش فرحان الطائي: مقاربات سوسيو لسانية، ط1، 2016.
182. نور الدين بوكمارة: التعليمية، مركز التكوين متوسطة البشير الإبراهيمي، ميله، دط، 2012.
183. نور الدين رايس: اللسانيات المعاصرة في ضوء نظرية التواصل، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1 2014.
184. هدى الشمري، سعدون محمود الساموك: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دط، دت.
185. هلا السعيد: اضطرابات التواصل اللغوي التشخيص والعلاج، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، دط 2014.
186. هيئة التأطير بالمعهد: تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، دط، دت.
187. هيئة التأطير بالمعهد: التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، الجزائر، دط، 2009.
188. وليد أحمد جابر: طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، عمان، ط2، 2005.
189. وليد أحمد العناتي: الخطاب والتّعليم دراسات في تحليل الخطاب وتعليم العربية للناطقين بغيرها، دار وجوه للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ط1، 2018.

190. ياسين بودهان: تحولات الإعلام المعاصر، مكتبة طريق العلم، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ط1
2015.

191. يوسف تغزاوي: استراتيجيات تدريس التّواصل باللغة مقارنة لسانية تطبيقية، عالم الكتب الحديث للنشر
والتّوزيع، الأردن، ط1، 2015.

192. _____: الوظائف التّداولية واستراتيجيات التّواصل اللغوي في نظرية النّحو الوظيفي، عالم الكتب
الحديث، الأردن، ط1، 2014.

رابعاً: الكتب المترجمة

193. أ.مولز -ك.زيلتمان-ك.أوريكيوني: في التداولية المعاصرة والتواصل، تر: محمد نظيف، أفريقيا الشرق
المغرب، دط، 2014.

194. باتريك شارودو - دومينيك منغونو: معجم تحليل الخطاب، تر: عبد القادر المهيري - حمّادي صمّود
دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة تونس، دط، 2008.

195. بيتر كوزمان وآخرون: أطلس الفلسفة-DTV، تر: جورج كتورة، المكتبة الشرقية، ط1، 1991.

196. تون. فان دايك: علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، تر: سعيد حسن بحيري، دار القاهرة
للكتاب، القاهرة، ط1، 2001.

197. جاك موشر-آن ريبول: القاموس الموسوعي للتّداوليّة، تر: عزّ الدين المجدوب وآخرون، دار سيناترا
تونس، دط، 2010.

198. دومينيك مانغونو: المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، تر: محمد يحياتن، منشورات الاختلاف،
الجزائر ط1، 2008.

199. فرانسواز أرمينكو: المقاربة التداولية، تر: سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، الرباط، دط، 1986.

200. فليب بروطون: الحجاج في التّواصل، تر: محمد مشبال عبد الواحد التّهامي العلمي، المركز القومي
للترجمة ط1، 2013.

201. فليب بلانشيه: التداولية من أوستن إلى غوفمان، تر: صابر الحباشة، دار الحوار للنشر والتوزيع، ط1
2007.

خامساً: المراجع باللغة الأجنبية

202. George Yule, Pragmatics, oxford Introductions to Language Study, oxford
university press, P3.

203. Jean Dubois et autres, Dictionnaire de linguistique, librairie Larousse, Paris, 1994 .
204. Jean- pierre Cuq, Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde, asdifle , cle international, Paris, 2003.
205. Jean Pierre Pétard, Psychologie sociale, 2^e édition, Bréal, 2007.
206. Joseph Melançon, L'écrit didactique littéraire, études littéraires, 1981.
207. Moechler (J.) et Reboul (A.), Dictionnaire encyclopédique de pragmatique, Paris, Le Seuil, 1994.
208. Puren, la didactique des langues- cultures étrangères entre méthodologie et didactologie des langues modernes, n3, Paris, 1999.
209. Stephen W. Littlejohn; Karen A. Foss, John G. Oetzel, Theories of human communication, Eleventh Edition, 2017, p4.

سادسا: الرسائل الجامعية

210. إبراهيم هياق: اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر أساتذة متوسطات أولاد جلال وسيدي خالد نموذجا، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع، جامعة منتوري-قسنطينة-، قسنطينة، 2010-2011.
211. إسمهان زدارة: البعد اللساني الثقافي في النص المدرسي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة باجي مختار، عنابة، 2011-2012.
212. تسعيدات حول: المقاربة التواصلية وتعليم اللغة العربية وتعلمها في مراكز محو الأمية - بجاية أنموذجا- رسالة لنيل شهادة دكتوراه في اللسانيات التطبيقية، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر2، الجزائر، 2014-2015.
213. الطيب شيباني: اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجا، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرياح ورقلة، ورقلة، دت.

سابعا: المجلات والدوريات

214. أحمد إسماعيل الحسن: المنهج التداولي في قراءة النصوص الأدبية، شعر إبراهيم طوقان أمودجا، الإشعاع العدد الثاني، 2014.
215. أكرم محمد نبها: آليات التداولية في مقارنة نصوص التراث خطبة الجهاد أمودجا، دراسات جامعية في الآداب والعلوم الإنسانية.
216. آمنة مناع: أقطاب المثلث الديدانكي في التراث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة، تحديد المصطلح والتعريف بالمفهوم، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، المجلد7، العدد2، 2014.
217. أبو بكر العزاوي: الحجاج والمعنى الحجاجي، مقال ضمن كتاب التحاجج (طبعته ومجالاته ووظائفه) كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، 2006.
218. بن يطو بن عمران: استثمار أهمّ المفاهيم التداولية في تعليمية اللغة العربية – تحليل نصوص اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط أمودجا، مجلة التراث، المجلد العاشر، العدد2، 2020.
219. بوحفص بن كريمة: الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر: ضرورة أم خيار، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز جيل البحث العلمي، العام الرابع، العدد36، 2017.
220. بوعلامات لعرج: آليات الخطاب التعليمي التفاعلي ووسائله، الخطاب والتواصل، العدد الأول 2015.
221. جمعية بوكبشة: تحديث المناهج التعليمية ضمن عملية الإصلاح التربوي، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد 10 جوان 2013.
222. الجمعي محمود بولعراس، إشكالات مقارنة الخطاب التعليمي من المقول (le dire) إلى القول (le dit) – مقارنة حجاجية وصفية – مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، المجلد8، العدد03، 2020.
223. حسين بن عائشة: تداولية الخطاب التعليمي المنطوق بين المنهج والإجراء، التعليمية، المجلد5، العدد14، 2018.
224. حمزة نايلي دواودة: تعليمية ميدان فهم المكتوب في ظل مناهج الجيل الثاني أثناء مرحلة التعليم المتوسط، مجلة آفاق علمية المجلد12، العدد5، 2020.
225. حيزية كروش: الخطاب التعليمي التداولي بين المعلم والمتعلم، التعليمية، المجلد4، العدد11، 2017.

226. ذهبية حمّو الحاج: تعليمية اللغات ولسانيات التلقّظ مفاهيم وإجراءات، الإنسان والمجال، معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، العدد4، أكتوبر2016.
227. زهور شتّوح: النّصوص التعليمية في مناهج الجيل الثاني - كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط نموذجاً-، مجلة الآداب واللغات والعلوم الإنسانية، العدد الرابع.
228. سارة عميرة: المنهج التداولي في قراءة الخطاب التعليمي نماذج من كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، مجلد12، عدد1، 2023.
229. عائشة صبّان: تعليمية نشاط قواعد اللغة في مناهج الجيل الثاني لمرحلة التعليم المتوسط الرابعة متوسط نموذجاً، -مقاربة تداولية (تواصلية)، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، مجلد10، عدد3، 2021.
230. عبد الحكيم سحالية: التداولية، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، العدد الخامس، مارس 2009.
231. عبد الله بوقصّة: اللغة العربية في ضوء اللسانيات التّداولية، مجلّة الموروث، العدد03، 2014.
232. عزيزة بوغرارة: المنهج التداولي في تعليمية اللغة العربية، مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية، المجلد6، العدد14، 2018.
233. محمد برو: المناهج التعليمية بين التطورات وتحديات المستقبل، دت.
234. محمد قرادي: أهمية القراءة في المواد الدّراسية، مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية، العدد التاسع، ج1.
235. مختار مويسي: تمثّلات اللسانيات التطبيقية في تعليمية اللغات، قراءة في خصوصيات الطرح عند الدكتور صالح بلعيد، مجلة التعليمية، المجلد7، العدد1، 2020.
236. مسعود صحراوي: الأفعال الكلامية عند الأصوليين دراسة في ضوء اللسانيات التداولية، مجلة اللغة العربية، العدد العاشر.
237. نورة بوعبياد: دراسة تداولية للخطاب التعليمي الجامعي باللغة العربية، مجلة إنسانيات، 2001.
238. نوري سعودي أبو زيد: المنهج التّداولي في مقارنة الخطاب المفهوم والمبادئ والحدود، دار المنظومة فصول، مصر، المجلد77، العدد77، 2018.
239. نور الدين زمام وآخرون: الخطاب التربوي وتحديات العولمة، مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة.

240. وليد العنّاتي: تحليل الخطاب وتعليم اللغة الأجنبية، مجلة العلوم الإنسانية، العدد33، 2019.
241. _____: تحليل الخطاب وتعليم اللغة، مجلة جامعات أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، قطر، العدد الثامن عشر، 2017.
242. _____: تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها، مجلة البصائر، المجلد13، العدد2، 2010.
243. ياسين فرفوري: إسهامات اللسانيات التداولية في تعليمية الخطاب الجامعي، مجلة لغة-كلام، الجزائر المجلد6، العدد3، 2020.
244. يوسف مقران: الخطاب التعليمي(الجامعي) بين هموم التبسيط العلمي وممارسات التنميط، دفاتر البحوث العلمية، المجلد8، العدد1، 2020.

ثامنا: الملتقيات

245. هاجر مدقن: آليات التحليل التداولي على النص التراثي، جامعة قاصدي مرياح ورقلة، الملتقى الوطني في الاتجاهات الحديثة في دراسة اللغة والأدب، أكتوبر 2011.

تاسعا: المواقع الإلكترونية

246. www.analyse+de+discour.com
247. د- تحريشي عبد الحفيظ: التداولية مفاهيم ومصطلحات موقع اللسانيات والتربية، متوفر على الرابط التالي:

www.kenanaonline.com

فهارس

فهرس الموضوعات:

الصفحة	فهرس المحتويات
	شكر وعرهان
أ-ح	مقدمة
10	مدخل حول الإصلاحات الجديدة مفاهيم أساسية ومنطلقات
10	1- الإصلاح التربوي
10	أ- التأصيل اللغوي
10	ب- التّحديد المفهومي
11	2- في مفهوم المنهج
11	2-1- المنهج
11	أ- التوظيف القرآني
12	ب- التأصيل اللغوي
12	ج- التّحديد المفهومي
14	2-2- المنهج الدراسي
15	2-5- عناصر المنهج
16	3- مناهج الجيل الثاني (من الجيل الأول إلى الجيل الثاني)
16	3-1- تعريف مناهج الجيل الثاني
17	3-2- دوافع وضع مناهج الجيل الثاني
18	3-3- أسس مناهج الجيل الثاني
19	3-4- خصائص مناهج الجيل الثاني
الفصل الأول: التّداولية وعلاقتها بالتّواصل	
37	المبحث الأول: مفاهيم في التّداوليّة
37	1- مفهوم التّداولية
38	أ- التوظيف القرآني
38	ب- التأصيل اللغوي
39	ج- التّحديد المفهومي
43	2- نشأة التّداولية

44	1-2- عند الغرب
47	2-2- عند العرب
51	3- درجات التداولية
52	4- نظريات التداولية
53	1-4- الأفعال الكلامية
58	2-4- الحجاج
62	3-4- الافتراض المسبق
64	4-4- الاستلزام الحوارى
67	4-5- الإشارات
70	5- علاقة التداولية بالعلوم الأخرى
70	1-5- علاقة التداولية بالبنوية
71	2-5- علاقة التداولية بالنحو والنحو الوظيفى
72	3-5- علاقة التداولية بعلم الدلالة
73	4-5- علاقة التداولية باللسانيات النفسية
73	5-5- علاقة التداولية باللسانيات الاجتماعية
74	5-6- علاقة التداولية باللسانيات النصية وتحليل الخطاب
74	5-7- علاقة التداولية باللسانيات التعليمية
75	6- أهمية التداولية
76	المبحث الثانى: التواصل اللغوى
76	1- مفهوم التواصل
76	أ- التأصيل اللغوى
78	ب- التحديد المفهومى
81	2- أنواع التواصل
82	3- عناصر العملية التواصلية
83	4- وظائف التواصل
85	5- أهمية التواصل
86	المبحث الثالث: المقاربة التواصلية فى تعليم اللغة العربية

86	1- المقاربة
86	أ- التأصيل اللغوي
87	ب- التحديد المفهومي
87	2- المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية
91	3- الكفاءة اللغوية والكفاءة التواصلية
91	3-1- الكفاءة اللغوية
92	3-2- الكفاءة التواصلية
95	3-3- أنواع الكفاءة التواصلية
96	4- العلاقة بين التداولية والتواصلية
100	خلاصة الفصل الأول
الفصل الثاني: المرتكزات النظرية للخطاب التعليمي	
102	المبحث الأول: مفاهيم حول التعليمية
102	1- التعليمية
103	أ- التوظيف القرآني
103	ب- التأصيل اللغوي
104	ج- التحديد المفهومي
109	2- نشأة التعليمية
110	3- تعليمية اللغات
113	3-1- العناصر البيداغوجية لتعليمية اللغات
114	4- عناصر التعليمية
120	5- الصورة القطبية للمثلث الديدانكتيكي
123	6- أنواع التعليمية
124	7- علاقة التعليمية بالعلوم الأخرى
125	8- قضايا التعليمية
125	8-1- موضوع التعليمية
126	8-2- الجهاز المفاهيمي للتعليمية
128	8-3- بين التعلّم والتعليم

133	9- الوسائل التعليمية
134	10- طرائق تعليم اللغات
141	11- المقاربات البيداغوجية
142	11-1- بيداغوجيا المضامين (المحتويات والمعارف)
142	11-2- بيداغوجيا المقاربة بالأهداف
145	11-3- المقاربة بالكفاءات (Approaching competencies)
147	المبحث الثاني: الخطاب التعليمي
147	1- مفهوم الخطاب
147	أ- التوظيف القرآني
148	ب- التأسيس اللغوي
148	ج- التحديد المفهومي
150	2- أنماط الخطاب
150	3- خصائص الخطاب
151	4- أنواع الخطاب
151	5- تحليل الخطاب
153	6- عناصر تحليل الخطاب
154	7- مفهوم الخطاب التعليمي
158	8- بناء الخطاب التعليمي
160	خلاصة الفصل الثاني
الفصل الثالث: تعليمية ميدان فهم المكتوب	
162	المبحث الأول: الفهم القرائي
162	1- الفهم
162	أ- التأسيس اللغوي
163	ب- التحديد المفهومي
163	2- الفهم القرائي
165	3- أهمية الفهم القرائي
166	4- مكونات الفهم القرائي

167	5- مستويات الفهم القرائي
171	6- مهارات الفهم القرائي
172	المبحث الثاني: تعليمية ميدان فهم المكتوب في منهاج الجيل الثاني
172	1- مهارات التواصل اللغوي
173	1-1- الاستماع
177	1-2- الكلام
181	1-3- الكتابة
184	1-4- القراءة
196	2- تعليمية ميدان فهم المكتوب
196	2-1- ميدان فهم المكتوب
197	2-2- إستراتيجية فهم المكتوب
199	3- تجليات ميدان فهم المكتوب في القراءة والفهم القرائي
200	4- كيفية سير مهارة فهم المكتوب في كتاب اللغة العربية الرابعة متوسط
201	المبحث الثالث: الإطار التطبيقي لتعليمية ميدان فهم المكتوب في ظلّ المقاربة بالكفاءات
201	1- تعليمية نشاط القراءة في منهاج الجيل الثاني (ميدان فهم المكتوب)
207	2- طرائق تعليمية نشاط القراءة
209	3- ملمح خروج المتعلم من الطّور الثالث (السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط)
211	4- كيفية بناء المقطع التعلّمي
211	5- منهجية تناول المقطع في أسابيع التعلّم
214	6- مرتكزات اختيار نصوص المقاطع الواردة في كتاب القراءة السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط
215	7- نماذج دروس فهم المكتوب للسنة الرابعة متوسط
226	خلاصة الفصل الثالث
الفصل الرابع: تجليات الأبعاد التداولية في الخطاب التعليمي في كتاب العربية للرابعة من التّعليم المتوسّط	
228	المبحث الأوّل: عرض الكتاب التعليمي ودراسة محتوياته

228	1- التعريف بالكتاب المدرسي
229	2- أهمية الكتاب المدرسي
230	3- أهداف الكتاب المدرسي
231	4- المعطيات الشكلية
232	5- معطيات المضمون
234	المبحث الثاني: تجليات البعد التداولي في الخطاب التعليمي في كتاب القراءة للرابعة من التعليم متوسط
237	1- الأفعال الكلامية في نصوص اللغة العربية
268	2- الحجاج في نصوص اللغة العربية
289	3- الافتراض المسبق في نصوص اللغة العربية
296	4- الاستلزام الحوارية في نصوص اللغة العربية
309	5- الإشارات في نصوص اللغة العربية
341	المبحث الثالث: تصنيف نصوص فهم المكتوب
341	1- تصنيف النصوص على أساس الوظيفة
	2- الغاية من التّمتط
366	خاتمة
372	ملاحق
379	قائمة المصادر والمراجع
397	فهرس الآيات القرآنية
399	فهرس الجداول
401	فهرس الأشكال
402	فهرس الموضوعات
	ملخص

الصفحة	الآية القرآنية
103	قال تعالى: ﴿وَيَتَعَلَّمُونَ مَا يَضُرُّهُمْ وَلَا يَنْفَعُهُمْ﴾، [سورة البقرة، الآية 102].
38	قال تعالى: ﴿وَلَا تَأْكُلُوا أَمْوَالِكُمْ بَيْنَكُمْ بِالْبَاطِلِ وَتُدُلُّوا بِهَا إِلَى الْحُكَّامِ لِتَأْكُلُوا فَرِيقًا مِنْ أَمْوَالِ النَّاسِ بِالْإِثْمِ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ﴾، [سورة البقرة، الآية 188].
219	قال تعالى: ﴿لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِن بِاللَّهِ فَقَدْ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى لَا انْفِصَامَ لَهَا وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾ [سورة البقرة، الآية 256].
58	قال تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ﴾، [سورة البقرة، الآية 258].
219	قال تعالى: ﴿إِنَّ الدِّينَ عِنْدَ اللَّهِ الْإِسْلَامُ﴾، [سورة آل عمران، الآية 9].
58	قال تعالى: ﴿هَا أَنْتُمْ هَؤُلَاءِ حَاجَجْتُمْ فِيمَا لَكُمْ بِهِ عِلْمٌ...﴾، [سورة آل عمران، الآية 66].
38	قال تعالى: ﴿وَتِلْكَ الْأَيَّامُ نَدَاوَلَهَا بَيْنَ النَّاسِ﴾، [سورة آل عمران، الآية 140].
360	قال الله تعالى: ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ﴾، [سورة المائدة، الآية 2].
14	قال تعالى: ﴿لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَا جَا﴾، [سورة المائدة، الآية 48].
359	قال الله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّمَا الْحَمْرُ وَالْمَيْسِرُ وَالْأَنْصَابُ وَالْأَزْلَامُ رِجْسٌ مِّنْ عَمَلِ الشَّيْطَانِ فَاجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾، [سورة المائدة، الآية 90].
10	قال تعالى: ﴿وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْنِيمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا﴾، [سورة الإسراء، الآية 24].
10	قال تعالى: ﴿وَتَرَى الْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنْبَتَتْ مِنْ كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ﴾، [سورة الحج، الآية 5].
147	قال تعالى: ﴿وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَامًا﴾، [سورة الفرقان، الآية 63].
10	قال تعالى: ﴿قَالَ أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدًا وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ﴾ [سورة الشعراء، الآية 18].
147	قال تعالى: ﴿وَشَدَدْنَا مُلْكَهُ وَأَتَيْنَاهُ الْحِكْمَةَ وَفَضَّلْنَا الْخِطَابَ﴾، [سورة ص، الآية 20].
220	قال تعالى: ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾، [سورة الزمر، الآية 9].

38	قال تعالى: ﴿كَيْ لَا يَكُونَ دُولَةً بَيْنَ الْأَغْنِيَاءِ مِنْكُمْ﴾، [سورة الحشر، الآية 7].
262	قال تعالى: ﴿مَثَلُ الَّذِينَ حُمِّلُوا التَّوْرَةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا ۚ بِئْسَ مَثَلُ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِ اللَّهِ ۚ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ﴾، [سورة الجمعة، الآية 5].
147	قال تعالى: ﴿رَبِّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا الرَّحْمَنِ لَا يَمْلِكُونَ مِنْهُ خِطَابًا﴾، [سورة النبأ، الآية 37].
359	قال الله تعالى: ﴿وَأَمَّا السَّائِلَ فَلَا تَنْهَرْ (10)﴾، [سورة الضحى، الآية 10].

➤ فهرس الجداول:

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
200	يوضّح أنواع القراءة والفهم القرائي في ميدان فهم المكتوب	01
210	يوضّح ملمح خروج المتعلم من الطور الثالث(السنة الرابعة من التعليم المتوسط)	02
210	يوضّح الحجم الساعي الأسبوعي المخصّص لتدريس نشاط القراءة (عن وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا)	03
215	يوضّح القيم والمواقف المدرجة في مناهج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط	04
237	يوضّح المقاطع التعليمية في كتاب القراءة للسنة الرابعة متوسط	05
246	يمثل الأفعال الكلامية وقوتها الإنجازية في نص "الضحية والمحتال"	06
249	يمثل الأفعال الكلامية وقوتها الإنجازية في نص "الصّحافة والأمة"	07
251	يمثل الأفعال الكلامية وقوتها الإنجازية في نص "تلك الصّحافة"	08
254	يمثل الأفعال الكلامية وقوتها الإنجازية في نصّ "من يجير فؤاد الصّغير؟"	09
257	يمثل الأفعال الكلامية وقوتها الإنجازية في نص "أنا الإفريقي"	10
260	يمثل الأفعال الكلامية وقوتها الإنجازية في نص "فضل العلم"	11
263	يمثل الأفعال الكلامية وقوتها الإنجازية في نص "مظاهر تلوث البيئة"	12
265	يمثل الأفعال الكلامية وقوتها الإنجازية في نص "آنية الفخار"	13
267	يمثل الأفعال الكلامية وقوتها الإنجازية في نص "سلاما أيّتها الجزائر البيضاء"	14
273	يوضّح الرّوابط الحجاجية ودلالاتها في نص "الضحية والمحتال"	15
276	يمثل الرّوابط الحجاجية في نصّ "الصّحافة والأمة"	16
280	يمثل الرّوابط الحجاجية في نصّ "أسرى الشّاشات"	17

282	يمثل الروابط المحاجية في نصّ "أنا الإفريقي"	18
283	يمثل الروابط المحاجية في نصّ "الأنترنت"	19
284	يمثل الروابط المحاجية في نصّ "التقدم العلمي والأخلاق"	20
285	يمثل الروابط المحاجية في نصّ "هو في عقر دارنا"	21
287	يمثل الروابط المحاجية في نصّ "التلوث البيئي ومكافحة التلوث"	22
287	يمثل الروابط المحاجية في نصّ "آنية الفخار"	23
288	يمثل الروابط المحاجية في نصّ "سجاد أمي"	24
302	يوضح الاستلزام الحواري في نصّ "من يجير فؤاد الصغير؟"	25
303	يوضح الاستلزام الحواري في نصّ "أنا الإفريقي"	26
305	يوضح الاستلزام الحواري في نصّ "قصة الفخار"	27
306	يوضح الاستلزام الحواري في نصّ "مهجرون ولاعودة"	28
306	يوضح الاستلزام الحواري في نصّ "سلاما أيتها الجزائر البيضاء"	29
308	يوضح الاستلزام الحواري في نصّ "شوق وحنين إلى الوطن"	30
312	يوضح أنواع الضمائر في نصّ "ذكرى وندم"	31
315	يوضح الإشارات النصية في نصّ "ذكرى وندم"	32
316	يوضح أنواع الضمائر في نصّ "الضحية والمحتال"	33
318	يوضح الإشارات النصية في نصّ "الضحية والمحتال"	34
319	يوضح أنواع الضمائر في نصّ "سائل"	35
320	يوضح الإشارات النصية في نصّ "سائل"	36
321	يوضح أنواع الضمائر في نصّ "الصحافة والأمة"	37
323	يوضح الإشارات النصية في نصّ "الصحافة والأمة"	38
325	يوضح أنواع الضمائر في نصّ "أسرى الشاشات"	39
326	يوضح الإشارات النصية في نصّ "أسرى الشاشات"	40
327	يوضح في أنواع الضمائر نصّ "الشعب الياباني"	41

330	يوضّح الإشارات النصّية في نصّ "الشّعب الياباني"	42
330	يوضّح أنواع الضمائر في نصّ "أنا الإفريقي"	43
331	يوضّح الإشارات النصّية في نصّ "أنا الإفريقي"	44
332	يوضّح أنواع الضمائر في نصّ "سجّاد أمّي"	45
333	يوضّح الإشارات النصّية في نصّ "سجّاد أمّي"	46
335	يوضّح في أنواع الضمائر نصّ "آنية الفخّار"	47
336	يوضّح الإشارات النصّية في نصّ "آنية الفخّار"	48
337	يوضّح أنواع الضمائر في نصّ "مهجّرون ولا عودة"	49
339	يوضّح الإشارات النصّية في نصّ "مهجّرون ولا عودة"	50
363	يوضّح القيم المتضمّنة في نصوص اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط	51

➤ فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
21	عناصر المنهج	01
32	عناصر الوضعية الإدماجية	02
85	عناصر العملية التواصلية	03
96	أنواع الكفاءة التواصلية	04
108	مقابلات الديدأكتيك	05
123	العلاقة بين أقطاب العملية التعليمية	06
198	الخريطة الذهنية لأفكار النصّ	07
199	الخريطة الذهنية للسياقات المتعدّدة لكلمة "عربده"	08
201	الصّور البيانية المقترحة في السنة الرابعة متوسّط	09
201	المحسنات البديعية	10
203	ملاحع عملية القراءة	11
235	بيداغوجية المقاربة التداولية	12
244	الأفعال التي صدرت من المتكلم	13
276	خطاطة التّواصل الحجاجي	14
311	أنواع الإشارات	15
341	مخطط بياني لنظريات التداولية	16
363	أنواع القيم التربوية	17
364	مخطط بياني للقيم التربوية	18

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى إبراز دور البعد التداولي للخطاب التعليمي في ضوء الإصلاحات الجديدة في كتاب القراءة للسنة الرابعة متوسط، وأثره على المتعلم في اكتساب اللغة وتوظيفها في إنتاجه الشفهي والكتابي وتطلب ذلك توظيف آليات التداولية التي من شأنها المساهمة في تبسيط الخطاب التعليمي للمتعلم، وتمكّنه من القدرة على فهم المتكلم ومقاصده، ولهذا تناول هذا البحث المفاهيم الأساسية للموضوع والمتمثلة في التداولية والتعليمية والعلاقة بينهما، ثم عالج مباحث التداولية في الخطاب التعليمي عن طريق توظيفها في النصوص التعليمية، وتكمن أهمية هذه الدراسة في مدى معرفة أهمية توظيف الأبعاد التداولية في الخطاب التعليمي المكتوب، ومدى تأثيرها على المتعلم في العملية التخاطبية التواصلية وتحقيق الكفاءة التواصلية.

الكلمات المفتاحية: التداولية، التعليمية، الخطاب التعليمي، المنهج التداولي، السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

The abstract:

This study aims to highlight the role of the communicative dimension of educational discourse in light of the new reforms in the reading book for the fourth middle school year, and its impact on the learner in acquiring the language and using it in his oral and written production. This required the use of mechanism pragmatics that would contribute to simplifying the educational discourse for the learner, and enable him to understand the speaker and his intentions. Therefore, this research dealt with the basic concepts of the topic, namely pragmatics and didactics and the relationship between them, and then dealt with pragmatics in didactics discourse by using it in educational texts. The importance of this study lies in the extent to which it recognizes the importance of using the dimensions of pragmatics in written educational discourse, and the extent of its impact on the learner in the communicative discourse and achieving communicative competence.

Keywords: pragmatics, didactics, educational discourse, pragmatic approach, the fourth middle school year.