الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم

كليّة الأدب العربي والفنون

قسم الدّراسات اللّغوية والأدبيّة

تعليميّة الخطاب الشّفهي في مرحلة الثّانوي في ظلّ المقاربة التداوليّة

مذكّرة تخرج مقدّمة لنيل شهادة الماستر في

تخصص: اللّسانيّات التّطبيقيّة

إشراف الأستاذ(ة):

1-رزقي شيماء

إعداد الطالب(ة) :

نكاع سعاد

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة
أ.د بوغازي حكيم	أستاذ محاضر أ	رئيسا
أ.د نكاع سعاد	أستاذة محاضرة أ	مشرفا ومقررا
أ.د مزواغ ليلى	أستاذة محاضرة أ	عضوا مناقشا
أ.د مختاري يمينة	أستاذة محاضرة ب	عضوا مناقشا

السنة الجامعية : 2022– 2023

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم

كليّة الأدب العربي والفنون

قسم الدّراسات اللّغوية والأدبيّة

تعليميّة الخطاب الشّفهي في مرحلة الثّانوي في ظلّ المقاربة التداوليّة

مذكّرة تخرج مقدّمة لنيل شهادة الماستر في

تخصص: اللّسانيّات التّطبيقيّة

إشراف الأستاذ(ة):

1-رزقي شيماء

إعداد الطالب(ة) :

نكاع سعاد

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة
أ.د بوغازي حكيم	أستاذ محاضر أ	رئيسا
أ.د نكاع سعاد	أستاذة محاضرة أ	مشرفا ومقررا
أ.د مزواغ ليلى	أستاذة محاضرة أ	عضوا مناقشا
أ.د مختاري يمينة	أستاذة محاضرة ب	عضوا مناقشا

السنة الجامعية : 2022– 2023

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين حمدا طيبا مباركا فيه وصلى الله على

سيّدنا محمد النّبي الأمين وعلى آله وصحبه وسلم تسليما كثيرا

نشكر الله جلّ وعلا أوّلا على كرمه ونعمه كلّها، والذي أعاننا

على إتمام هذا العمل المتواضع، أما بعد:

نتقدم بالشكر والتقدير إلى أستاذتنا الفاضلة الأستاذة نكاع سعاد

المشرفةالتي لم تبخل علينا بآرائها وتوجيهاتها، والتي كان لها عظيم

الأثر في إتمام هذا العمل وإخراجه في صورته النهائيّة.

كما نوجه الشكر إلى كل أساتذة قسم الأدب العربي على ما قدّموه لنا من نصائح وتوجيهات طيلة مسارنا الدراسي وعلى رأسهم عميد كلية الأدب والفنون.

كما نشكر كلّ من ساهم في إتمام هذا العمل من قريب أو من بعيد.

إهداء

أهدي ثمرة جهدي وعصارة عملي إلى أغلى شخصين على قلبي

إلى اللذان عجزت الكلمات عن التعبير عما يخالج شعوري

اتجاههما إلى سبب وجودي "رزقي ميلود" و"بوعناني فوزية".

أطال الله في عمرهما.

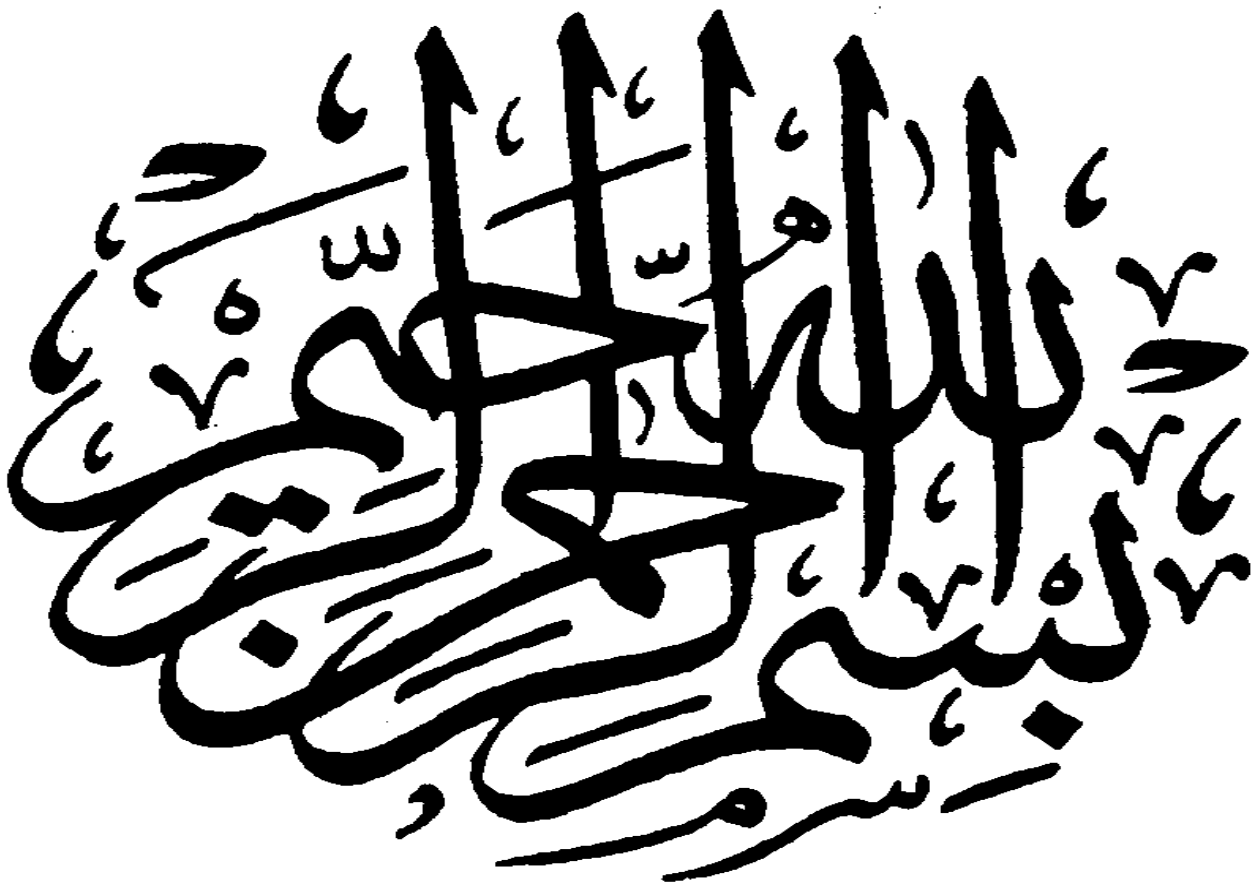
إلى أخواتي: روميسا، حليمة.

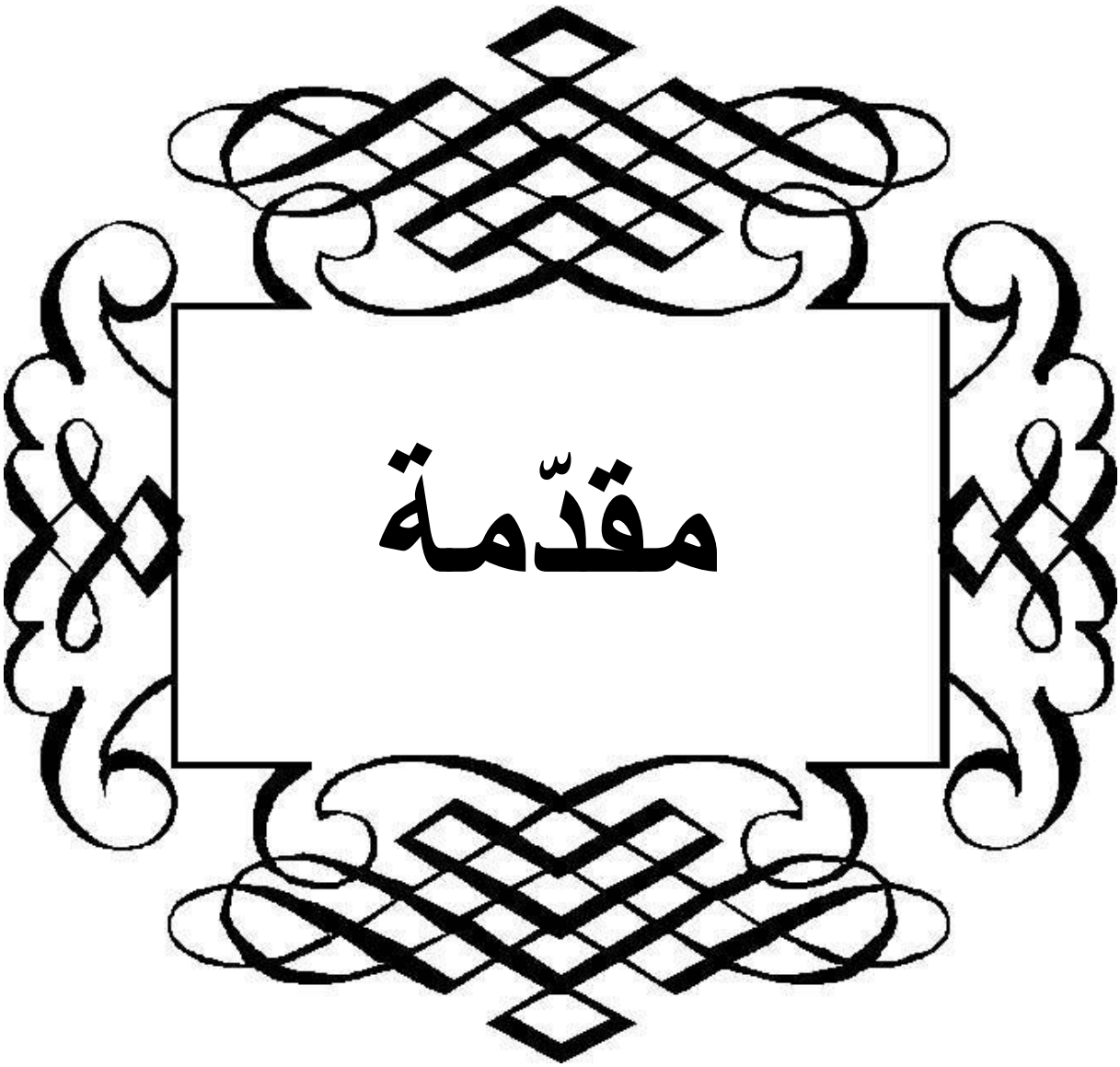
إلى كل أسرتي صغيرا وكبيرا.

إلى صديقاتي الفاضلات.

إلى كل من ساندني في المسار الدراسي ولم يبخلوا علي بشيء.

رزقي شيماء




مقدّمة

مقدمة:

لقد عرفت المدرسة الجزائرية إصلاحات تربوية شاملة لكل مكونات الممارسة التربوية والتكوينية، محدثة بذلك تغييرا مرحليا على المناهج الدراسية بما يتناسب ويتماشى مع مستجدات العصر وتطوراته، وذلك من خلال تأسيس لرؤى جديدة في إعداد الدرس اللغوي العربي في بلادنا تقوم على استثمار اللسانيات التداولية في تعليمية درس المطالعة الموجهة، يمكن الإفادة منه لتطوير اللغة العربية ومعالجة قضاياها في منظور لساني وظيفي، من خلال الاجابة عن التساؤلات التي شكلت في طياتها إشكالية هذا البحث وهي:

- ماهو أثر اللسانيات التداولية في إطار تعليمية الخطاب الشفهي؟
- كيف يتم تدريس الخطاب الشفهي في ظل اللغة منهجا للتواصل؟
- هل تطبق إجراءات التداولية أثناء تدريس المطالعة الموجهة؟

وعليه سيحاول هذا البحث الموسوم ب " تعليمية الخطاب الشفهي في مرحلة التعليم الثانوي مقاربة تداولية" ، قد قسم البحث إلى مدخل يعقبه فصلين ليذيّل بعد ذلك بخاتمة تكون حوصلة لنتائج الموضوع وقبل هذا وذاك قد رأّسنا البحث بمقدّمة.

جاء الفصل الأول :التداولية (المفهوم و النشأة) تضمّن مبحثين :تكفل المبحث الأول :بتعريف التداولية (لغة و إصطلاحا) ونشأتها، أمّا المبحث الثاني:تكفل بإجراءات التداولية (أفعال الكلام، استلزام الحواري، الحجاج، متضمنات القول، الملكة التداولية)

والفصل الثّاني عنون بتعليمية الخطاب الشفهي مقاربة تداولية وقسم إلى مبحثين: تمثل المبحث الأول: في الوسائل البيداغوجية في تحقيق الخطاب الشفهي وتعليمه.

والمبحث الثاني تضمن دراسة ميدانية الذي كان على شكل استبيان.

الخاتمة: كانت لأهم النتائج المتوصلة إليها.

ولاتباع هذه الخطة اعتمدنا على المنهج التّداولي وفق آليات الوصف، و التحليل الذي يقف على واقع تعليم الخطاب الشفهي في تعليم الثانوي يساعد على معرفة نقاط القوة ونقاط الضعف لتعزيز الأولى وتقويم الثانية.

ومما دفعني إلى اختيار هذا الموضوع ومعالجته:

أ- دوافع ذاتيّة:

- كون الموضوع أنّه يتعلّق بالتّعليم ورغبتي في الاطّلاع على كلّما هو جديد في هذا الميدان.
- سهولة العنوان ممّا جعلني أنجذب لمعرفة خباياه وما يتضمّن من محتويات لتحليل سبل المعرفة.

ب- دوافع موضوعيّة:

- كونه محطة أساسية في حياة المتعلم، بحيث يتعلم مختلف الطرائق في تعليمه للغة وتوظيفها في شتى مجالات التحدث.

وككل بحث لم يخل بحثي من الصعوبات خاصة في الجانب التطبيقي الذي ليس له عدد كاف من المصادر و المراجع التي تناولت هذه الدراسة.

مما يوجد هناك دراسات سابقة لهذا الموضوع ولكن ليس مشابهة أهمها :

1-تداولية الخطاب القصصي في قصة " أوشام بربرية " لجميلة زنير

2-تداولية أدب الخطاب و استراتيجياته في سورةغافر

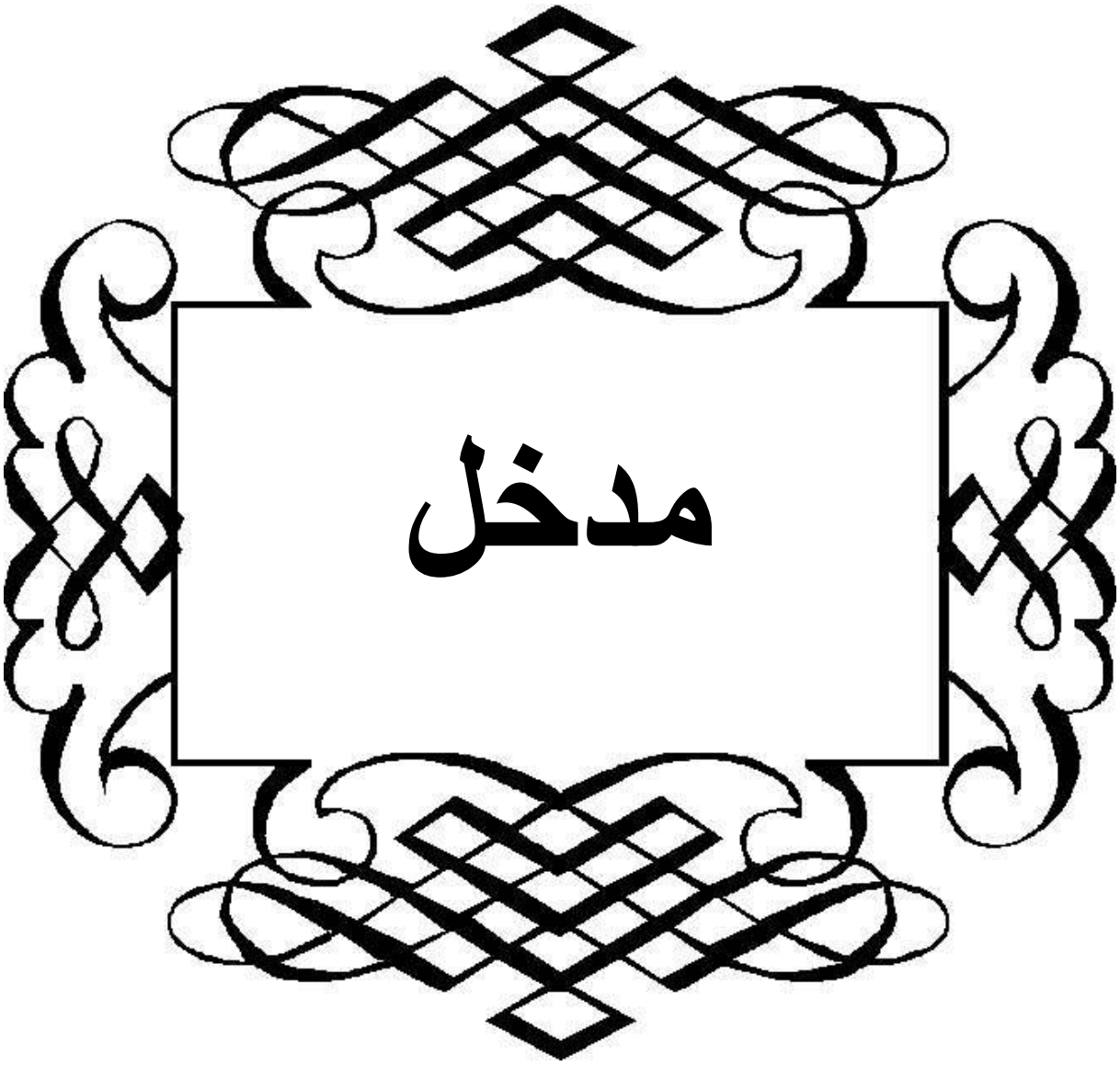
3-الأبعاد التداولية في ديوان " وديع سعادة "

ووفق هذه الدراسة كانت المصادر متنوعة من أهمها :

- التداولية محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم لخليفة بوجادي.
- مدخل إلى علم التدريس العملية التعليمية لمحمد دريج.
- المناهج الحديثة وطرائق التدريس لمحسن علي عطية.
- المناهج التربوية الحديثة لتوفيق مرعي و محمد الحيلة.
- المدخل في التدريس بالكفاءات لصالح محمد الحثروبي.
- تعليمية اللغة العربية لأنطوان صياح.
- منهاج اللغة العربية
- دليل الأستاذ.

كما أنني لن أنسى من كانوا لي سندا معنويا في هذه الدراسة، وعلى رأس هؤلاء الأستاذة المشرفة :أ/د " نكاع سعاد"، لقبول الإشراف علي أولا ودعمها لي ثانيا، وما أحاطني بها في رعاية وإهتمام، فجزاها الله خيرا.

لا يسعني في هذا المقام إلا أن أسأل المولى عز وجل أن يوفقنا في عملنا، والله من وراء القصد.


مدخل

تمهيد:

تعتبر اللّغة أداة اتّصال بين الشّعوب عن طريق المحادثة السّليمة، الّتي هي عبارة عن الآلية التي يستخدمها الطّالب لإنتاج جملة وصوغها من الأفكار والمعاني المرتبطة بموقف معيّن، يتطّلب التحدّث و الاتصال في قوالب لفظيّة مناسبة لموضوع التّحدث و لحال السّامعين، فالتّعبير هو القدرة على آداء ما في عقولنا و نفوسنا من معان ومشاعر عن طريق المشافهة، فتبدو كمنطق للتّفاعل الاجتماعي.

وعلى الرّغم من تعدّد اللّغات وتنوّعها، فكلّها تحمل خصائص مشتركة أوّلها و أهّمها أن كلّ اللّغات تتكوّن من أصوات تصدرها أعضاء النّطق الإنسانية، هذه الأصوات يّجب أن توضع في شكل تتابعيّ محدّد معيّن، مكوّنة من مجموعة من الكلمات، هذه الكلمات يّجب أن تكون محلّ اتّفاق أعضاء المجموعة اللّغوية باعتبارها قيما رمزيّة تستحضر في ذهنهم مجموعة من الأفكار المختلفة.

التّعليمية المفهوم والنّشأة

1- مفهوم التّعليمية:

أ- **لغة:** التّعليمية من التّعلم، وكلمة تعليم جاءت على صيغة المصدر الذّي وزنه "تفعيل" وهي مشتقّة من فعل "عَلَمَ" وتقول عَلَّمَهُ العلم تعليمًا وعلامًا، ككذّاب، وأعلمه إياه فتعلّمه... وعلم به كسمع شعرا والأمر أثقله، كتعلّمه".[1]

وعرّفها محمد دريج (الديداكتيك) في كتابة تحليل العملية التعليمية كما يلي:

[1]- الفيروز أبادي، القاموس المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، مادة (علمه)، ص: 151.

"هي الدّراسة العلمية لطرق التّدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التّعليم الذّي يخضع لها المتكلم، قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى المعرفي الوجداني أو الحس الحركي".[1]

ب- **اصطلاحا:** للتّعليمية تعريفات كثيرة من بينها ما يلي:

تعرّف بأنّها: "مجموعة الجهود والنشاطات المنظمة والهادفة إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكفايات وعلى استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتيّة المتنوعة".[2]

فالتّعليمية يشكّلها مكوّنان: التّعليم والتّعلم، والتّفاعل القائم بينهما هو ما يصطلح عليه العمليّة التّعليميّة التعلمية والتي تعني "كلّ التّأثير الذّي يحدث بين الأشخاص، ويهدف إلى تصغير الكيفيّة التّي يسلك وفقها الآخر ويتضمّن هذا التّحديد استثناء مختلف العوامل الفيزيائيّة والفيزيولوجيّة والاقتصاديّة التّي تؤثّر في سلوك الأفراد، فالتنّر المقصود إذا هو الذّي يعمل على إحداث تغييرات في الآخر بفضل وسائل تصويريّة معقولة، أي بالطّريقة الّتي تجعل من الأشياء والأحداث ذات مغزى بالنّسبة للأفراد".[3]

ومن مفاهيمها أيضا: "التّعليميّة اشكاليّة ديناميكية لتضمن تأمّل وتفكير أحوال الطّبيعة المادّة الدّراسيّة وكذلك طبيعة أهداف تدريسها دراسة نظريّة وتطبيقيّة للفعل البيداغوجي".[4]

---

[1]- محمد دريج، مدخل إلى علم التدريس العملية التعليمية، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2009م، ص: 15.

[2]- أنطوان صباح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2008، ج2، ص: 14.

[3]- محمد دريج، تحليل العمليّة التعليمية، قصر الكتاب، دط، البليدة، دت، ص: 14.

[4]- سعيد عمار، دراسات التّرجمة، دار مجلاوي، عمان، الأردن، ط1، 2013، ص: 23.

2-1 نشأة التّعليمية

تشير الكتب المؤرّخة للتّعليمية إلى نشأتها -بوصفها حقلا معرفيّا- بعيدا عن أحضان الدّراسة والبحث اللّساني، فالتّعليمية مجال بحث ودراسة ليست مقصورة على تعليميّة اللّغات فحسب، بل هي في مفهومها العام علم يهتمّ بالمتعلّمين وبقضاياهم النّفسية والاجتماعيّة، وهو ما جعلها تتقاطع مع علم التّربيّة وفنّ التّدريس.

ففي الرّبع الأخير من القرن العشرين أخذ مصطلح تعليميّة المواد (Didactique déscriptive) يبرز بقوّة، في مقابل بعض التّراجع في استخدام مصطّلح التّربيّة العامّة (Pédagogie générale)، قبل هذه المرحلة كان يتمّ التّركيز في إعداد المعلّمين مثلا على تمكّن المعلّم من المادّة الّتي يعلّمها، ومن معرفته بمحتوى منهج هذه المادّة، وكان تعليم المادّة يستند إلى الموهبة الشّخصية، الفنّفي قيادة الصفّ وإدارته، تأسيس للنّظام والانضباط.[1]

ولقد استخدم مصطلح تعليميّة اللّغات لأوّل مرة سنة 1950، بحيث كان ذلك الفرع المعرفي الّذي يبحث في قضايا ومناهج تعلّم وتعليم اللّغات.[2]

تأتي التّعليمية بمفهومها اليوم لتعزيز الاهتمام بالمتعلّم، وبإدراج مفهوم التّعلم بمقابل التّعليم، ولقت تحوّلت النّظرة إلى المعارف الّتي تدور عليها العمليّة التعليميّة، ففي الماضي كانت هذه المعارف بضاعة يمتلكها المعلّم، ويجتهد في نقلها بفنّ ووضوح إلى التّلميذ الذي كان عليه أن يعيد إنتاجها مثبتا أنّه تلقنها وتسلّمها، وأنّه قادر على إعادة تمريرها بدورها، فلابدّ لفهم هذا التّحوّل العميق من إدراك التّغير الّذي طرأ على نظريّات التّعلم الّتي جاءت بها البنائيّة، فتكشف

[1]- أنطوان صياح، تعليميّة اللّغة العربيّة، ص: 17.

[2]- مسعود خلاف، التّعليمية وإشكاليّة التّعريب، الجزائر، 2010- 2011، ص: 104.

لنا أنّ التّلميذ لا يتعلّم المعارف إلّا إذا أعاد بناءها بنفسه في تفاعل مع رفاقه ومعلّمه، وأنّ المعرفة ليست بضاعة جاهزة.[1]

ونجد المؤرّخين للتّعليمية والمهتمّين بها "يطرحون تساؤلا حول ما إن كانت هناك تعليميّة واحدة عامّة تشكّل علما شاملا للموادّ والمجالات كلّها، أم أن هناك تعليميّات متعدّدة بتعدّد الموادّ وتنوّعها"[2].

ولقد نشأت تعليميّة الرّياضيات في التّفكير والممارسة في مجال تعليم الرّياضيات وتحليل محتوى مناهجها، وبدأت تتكوّن تعليميّات المواد الأخرى كالعلوم الدّقيقة والعلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة وعلوم اللّغة والأدب، ومن الواضح أنّ نشأة كل تعليميّة ارتبطت بمجال تعليمي محدد، أو بمفاهيم متنوّعة تخصّ المجال الواحد، كما أشرنا إلى ذلك في مجال الرّياضيات، وكما نشير إلى ذلك في مجال اللّغة والأدب، حيث أنّ لكل نوع أو نمط من أنواع النّصوص وأنماطها تعليميّة، ولكلّ من القواعد والإملاء والأثر الكامل تعليميّته.[3]

ثمّ بدأت التّعليميّة تأخذ محظى اهتمام مراكز الأبحاث من خلال بعض الأطاريح التي تستوحي توجّهات البحث في الغرب، وفي إطار طرائق تعليم اللّغة العربيّة للأجانب في منحى تطوّرات من خلال التّعليم، حيث أصبحت التّعليميّة مركز ثقل في بناء وإعداد المعلّمين في قطاع التّربيّة في الجامعات والكلّيات والمعاهد.

---

[1]- زوليخة علال، التّعليميّة المفهوم النشأة والتّطوّر، مجلّة الآداب واللّغات، العدد4، جوان، 2016، ص: 133.

[2]- المرجع نفسه، ص: 134.

[3]- أنطوان صياح، تعليميّة اللّغة العربية، ص: 17.

1-3 عناصر التّعليمية:

أ- **المعلّم:** "هو أقدم مصادر التّعلّم وأكثرها استخداما، وعليه يتوقّف بنجاح العمليّة التّعلّمية برمّتها، فهو الذّي ينفّذها ويقودها نحو تدقيق الأهداف التعليمية المحدّدة".[1]

ب- **المتعلّم:** وهو محور العمليّة التّعليمية، والمعلّم يوجّه العمليّةن ويدور الحوار التّعليمي وينظّم برامجه أي خطوطه الرئيسية فبدلا من أن تنقل المعلومات إلى المتعلّم يساعده على البحث عنها، فكرة وعليه فالمتعلّم هو العنصر الذّي تقام عليه العمليّة التّعلمية، ولابد أن يتوفّر لديه الاستعداد والدّافعية.

ج- **المعرفة:** "وهي ما يقدّمه المعلّم للمتعلّم"،[2] تنطّلق هذه المعارف من نتاج العلوم المرجعيّة الدّائم التّجدد، المرتكز على النظرة الحديثة للّغة.

2- التّعبير الشّفوي:

يعتمد التّعبير الشّفهي على المحادثة ولاسيما في المراحل العمريّة والدّراسة المبكّرة، وهي تعليم خاصّ لتدريبهم على النّطق السّليم وإمدادهم بالمفردات التي تمدّهم للقراءة والكتابة، ويعدّ التّعبير مرآة النّفس، لكونه يعبّر عمّا يجول في الوجدان من خواطر، ويعبّر الفرد عنها شفويا ويتبقّى فيها أبلغ المعاني وأرقّ الألفاظ وأجمل الكلمات وأرقى التّشبيهات والصّور.

---

[1]- محمد عطية خميس، تكنولوجيا التّعليم والتّعلم، دار السحاب، القاهرة، مصر، ط2، 2009م، ص: 63.

[2]- أنطوان صياح، تعليمية اللّغة العربية، ص: 145.

والتّعبير الشّفوي هو أن ينقل الطّفل ما يجول في خاطره وحسّه إلى الآخرين مشافهة مستعينا باللّغة وتساعده الإماءات والإشارات باليد والانطباعات على الوجه والنّبرة في الصّوت.[1]

ويعرّفه محسن علي عطيّة بأنّه: "هو الكلام وهو مهارة اللّغة بما تنتقل الأفكار والمعتقدات والآراء والمعلومات، والطّلبات إلى الآخرين بواسطة الصّوت، فهو ينطوي على لغة وصوت وأفكار وأداء، ويستمدّ رجحانه على التّعبير الكتابي[2]من:

1) إنّ الكلام أسبق من الكتابة في الاستخدام.
2) الكلام يستخدمه كلّ إنسان يكون سليم السّمع وسلمت أعضاء نطقه، فيما الكتابة لا يستخدمها إلّا في تعليم الكتابة.
3) الجميع يفضّلون التّواصل بالكلام أكثر من الكتابة.

[1]- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، ص: 141.

[2]- محسن علي عطيّة، الكافي في تدريس اللّغة العربيّة، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن ، ط1، 1420هـ-1990م، ص: 200- 205.

الفصل الأوّل: التّداوليّة وإجراءاتها التّحليليّة

الفصل الأوّل: التّداولية وإجراءاتها التّحليلية

1- تعريف التّداولية

أ/ لغة: يرجع المصطلح إلى مادّة (دول) وقد وردت في (مقاييس اللّغة) على أصلين: "أحدهما يدلّ على تحوّل شيء من مكان إلى آخر، والآخر يدلّ على ضعف واسترخاء، فقال أهل اللّغة: اندال القوم الشّيء بينهم: إذا تحوّلوا من مكان إلى مكان، ومن هذا الباب، تداول القوم الشّيء بينهم: إذا صار من بعضهم إلى بعض، والدّولة و الدّول لغتان، ويقال بل الدّولة في المال والدّولة في الحرب، وإنّما سمّيا بذلك من قياس الباب، لأنه أمر يتداولونه، فيتحوّل من هذا إلى ذاك إلى هذا.[1]

جاء في مقاييس اللّغة أنّ: "الدّال والواو واللاّم أصلان: أحدهما يدل على تحوّل شيء، من مكان إلى مكان، والآخر يدلّ على ضعف واسترخاء، فأمّا أهل اللّغة: " اندال القوم إذا تحوّلوا من مكان إلى مكان، ومن هذا الباب تداول القوم الشّيء بينهم إذا صار من بعضهم إلى بعض".[2]

وقال الجوهري أيضا عن التّداولية أنّها تعرّف اصطلاحا ب: "الدّولة بالفتح في الحرب أن تدال إحدى الفئتين على الأخرى، يقال كانت لنا عليهم الدّولة، والجمع الدّول، والدولة بالضم في المال، يقال: صار الفتى دولة بينهم يتداولونه مرّة لهذا ومرّة لهذا، والجمع دُولاتٌ ودُوُلُ".[3]

---

[1]- خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، دار الحكمة للنشر والتوزيع، جامعة سطيف- الجزائر-، ط1، 2009م، ص: 146

[2]- ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، ط1، 1991، مج2، ص: 314.

[3]- منى فهمي محمد غيطاس، الخطابة والتداولية نحو أداة إجزائية لتلقي النص الخطابي، مجلة الدراية، محكمة علمية، د. ط، العدد 15، 2015 م، ص: 130

ويلاحظ أن المعنى واحد تقريبا، وهو الدّوران والتّعاقب، وانتقاله من شخص إلى آخر أو من مكان إلى آخر.

ومن شواهد استخدامه في القرآن الكريم قوله تعالى: (مَا أَفَاءَ اللَّهُ عَلَىٰ رَسُولِهِ مِنْ أَهْلِ الْقُرَىٰ فَلِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ وَلِذِي الْقُرْبَىٰ وَالْيَتَامَىٰ وَالْمَسَاكِينِ وَابْنِ السَّبِيلِ كَيْلَا يَكُونَ دُولَةً بَيْنَ الْأَغْنِيَاءِ مِنْكُمْ ۚ وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانْتَهُوا ۚ وَاتَّقُوا اللَّهَ ۖ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ).[1]

وبيانها: (كي لا يكون) ذلك الفيء (دولة) يتحاول الأغنياء منكم بينهم، يصرفه هذا مرّة في حاجات نفسه، وهذا مرّة في أبواب البرّ وسبيل الخير.

وتناوله طه عبد الرحمن هذا المفهوم منهج التّقريب التّداولي للتراث الإسلامي، باقتراحه مفهوم المجال التّداولي، مما ذكره: «التداول: وصف لكل ما كان مظهر التّواصل والتّفاعل بين صانعي التّراث من عامة النّاس وخاصتهم».[2]

ب/ اصطلاحا :

رغم أنّ التّداولية مبحث لساني جديد، أي حينما تكون متداولة بين مستخدميها، فالتّداولية هي مجموعة من البحوث المنطقية اللّسانية، وهي كذلك للدّراسة الّتي باستعمال اللّغة.[3]

وقد رصد للتّداولية تعريف آخر وهو: "أنها تمثّل دراسة تهتمّ باللّغة في الخطاب، وتنظر في الوسيمات الخاصة به، قصد تأكيد طابعة التّخاطبي"، وهو

---

[1]- سورة الحشر، الآية: 07

[2]- طه عبد الرحمان، تجديد المنهج في تقويم التراث، الرباط، المغرب، ط1، 1993م، ص: 148.

[3]- فيليب بلانشيه، التداولية من أوستين إلى غوفمان، ترجمة: صابر الحباشة، دار الحوار للنشر والتوزيع، سوريا، ط1، 2007 م، ص: 18.

تعريف أتى به أ. م ديلر (A. M. Diller) و ف. ريكانات(F. Récanati) .[1]

ويعرفها ل. سفر هي: "الدّراسة أو التّخصّص الذي يندرج ضمن اللّسانيات، ويهتم أكثر باستعمال اللّغة في التّواصل".[2] كما هناك تعريف لسانيّ آخر لماري دير وفرانسوا ريكاني بأنّها: "دراسة استعمال اللّغة في الخطاب شاهدة على ذلك مدرتها الخطابية".[3] وتحدّد أيضا كالتّالي: "هي الدّراسة أو التّخصّص الّذي يندرج ضمن اللّسانيات، باستعمال اللّغة في التّواصل".[4]

وتعرف أيضا: «أنّها اتّجاه في الدّراسات اللّسانية، يعني التّفاعل الخطابي في الخطاب، ويتبع هذا التّفاعل دراسة كل المعطيات اللّغوية والخطابية المتعلقة بالتّلفظ، وبخاصة المضامين و المدلولات التي يولّدها الإستعمال في السّياق».[5]

فالتّداوليةPragmatics هي دراسة اللّغة قيد الاستعمال أو الاستخدام language use بمعنى دراسة اللّغة في سياقاتها الواقعيّة، لا في حدودها المعجمية، أو تراكيبها النّحويّة، أي دراسة الكلمات والعبارات والجمل كما نستعملها ونفهمها ونقصد بها في ظروف ومواقف معينة.[6]

ويرى الدكتور مسعود صحراوي أنّ التّداولية ترجمة للمصطلحين: المصطلح الإنجليزي The pragmatics بمعنى هذا المعنى اللّغوي التّواصلي

---

[1]- فيليب بلانشيه، التداولية من أوستين إلى غوفمان، ترجمة صابر الحباشة، المرجع السابق ، ص: 18.

[2]- المرجع نفسه، ص: 19.

[3]- منى فهمي محمد غيطاس، الخطابة والتداولية نحو أداة إجرائية لتلقي النص الخطابي، المرجع السابق، ص: 131.

[4]- جواد ختام، التداولية أصولها و اتجاهاتها، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2016م، ص: 15- 16.

[5]- عبد الحميد السيد، دراسات في اللسانيات العربية، بنية الجملة العربية، التراكيب النحوية و التداولية، علم النحو و علم المعاني، دار مكتبة الحامدة، عمان، ط 1، 2004 م، ص: 119.

[6]- بهاء الدين محمد مزيد، تبسيط التّداولية، شمس للنّشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2005، ص: 15.

الجديد، والمصطلح الفرنسي La pragmatique بنفس المعنى، وليس ترجمة لمصطلح Le pragmatisme الفرنسي، لأنّ هذا الأخير يعني الفلسفة النّفعية الذّرائعيّة أمّا الأوّل فيراد به هذا العلم التّواصلي الجديد الّذي يفسّر كثيرا من الظواهر اللّغوية[1]، ويستخلص في آخر المطاف أنّ التّداولية جديرة بأن تسمّى «الاستعمال اللّغوي»[2].

2- نشأة التّداولية

عرف مطلع خمسينات القرن العشرين تحوّلا هامّا في تاريخ الفكر اللّساني الحديث، وتحديدا في إطار التّداولية الّتي كانت بمثابة الدّراسة العامّة، فلقد ظهرت في الغرب ويرجع ظهورها في بداية السيمياء البراغماتيّة الّتي أرساها "شارلز ساندرس بيرس"، وطوّرها تلميذه "تشارل موريس"، وقد استقرّ في ذهن موريس أنّ التّداولية تقتصر على دراسة ضمائر المتكلّم والخطاب وظرفي المكان والزّمان.[3]

أمّا مرحلة الخمسينات كانت حاسمة في صياغة معالم التّداولية، خاصة مع سلسلة من المحاضرات التي ألقاها أوستن 1955 بجامعة هارفارد حول فلسفة وليام جيمس، حيث بلور في هذه المرحلة مبحثا محوريا تناقلته الدّراسات التّداولية اللّاحقة، خاصة سورل، مداره حول أفعال الكلام، أبان أوستن من خلاله أنّ عددا هائلا من الجمل الخبرية التي تستعمل لا تتغيّر وصف العالم، وإنّما تغيّره أي أنّها جمل عمليّة، مثال ذلك عندما يتلفّظ الحاجب في المحكمة بجملة "فتحت الجلسة" فإنّ هذا القول يترتّب عن فتح الجلسة فعليا، ولا تختلف هذه الجملة عن "وهبتك مالي" أو "زوّجتك ابنتي" علاوة على محاضرات أوستن كانت جهود بول

[1]- مسعود صحراوي، التّداولية عند علماء العرب، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط1، 2005، ص: 15.
[2]- المرجع نفسه، ص: 16.
[3]- ينظر: جواد ختّام، التّداوليّة، أصولها واتّجاهاتها، ص: 19

غرايس هي الأخرى مؤثرة وحاسمة، فبدايات 1938 هي بداية التّداولية حين تحدّث موريس عن **السيمروس** في أبعادها الثّلاثة: البعد التركيبي، والبعد السيميائي الدلالي.[1]

ويرى موريس أنّ التّداولية أحد الأسس الّتي يقوم عليها علم السيمياء، يقول فرانوا لاترافارس: "إنّ مجموع المقترحات والتّعريفات والفرضيّات الّتي قدّمها موريس في كلّ المجالات، وتحديد عدد الاحتمالات والخصائص الّتي يمكنها أن تكون ممثّلة الأفكار الجاهزة، ومن ناحية أخرى، دمج المجالات وضمّها، ثمّ تعريف بنيتها بالنّسبة إلى مجموع السيمياء".[2]

وإذا كانت التّداولية في البداية مجرّد مشروع، ثمّ اكتسبت في مرحلة ثانيّة بعض الأهمية مع أبحاث أوستن وغرايس، وغدت اتّجاها قائم الذّات، فإنّ المرحلة المهمة في تاريخ التّداولية تزامنت مع انفتاحها على العلوم المعرفية، والأبحاث المتعلّقة بالذّكاء الاصطناعي، وهي أبحاث غيّرت الوجه العامّ للتّداولية، وأعلنت ما يعرف بالتّداولية المعرفية مع النّظرية الملائمة كسيربر وولسن (1986-1989)، أمّا "ديكرو" فأضفى على التّداولية بعدا دلاليا، حينما حاول التّأسيس لتداولية مندمجة في الدّلالة ضمن ما يعرف بنظريّة الحجاج في اللّغة، إلّا أنّ الصّعوبات التي واجهتها نظريّته دفعته إلى تبنّي أطروحة الباحثة "ماريون كاريل" المعروفة بنظرية المجموعات الدّلالية، وهي نظرية تتفتّح على النّظرية العامّة لتعدّد الأصوات.

لقد ارتبطت اللّسانيات البراغماتية التّداولية بالفلسفة التّحليلية، بحيث تقوم على دراسة كيفيّة توصيل معنى اللّغة الإنسانيّة الطّبيعيّة من خلال الإبداع، وتلك

[1]- ينظر: جواد ختّام، التّداوليّة، أصولها واتّجاهاتها، ص: 20.
[2]- خليفة بوجادي، في اللّسانيات التّداولية مع محاولة تأصيلية في الدّرس العربي القديم، ص: 57.

هي المنابع الّتي نشأت فيها التّداولية في الواقع، من خلال أعمال الفيلسوف وعالم الرّياضيات الألماني (فريج)، ثمّ الفيلسوف عالم الرّياضيات البريطاني (روسل) اللّذان طوّرا الكثير من قضايا الفلسفة التّحليلية، وهي الّتي أنتجت فيما بعد الفلسفة الأوستينية في اللّغة من خلال تناولها لقضايا التّداولية.[1]

وأخصّ ما تمتاز به الفلسفة التّحليلية هو عنايتها الشّديدة بدراسة اللّغة وتحليل المعنى، صحيح أنّ الاهتمام باللّغة ليس مقصورا على هذه الفلسفة، وأنّ هناك مدارس فلسفيّة معاصرة اهتمت باللّغة أيضا مثل: الفينومينولوجيا وفلسفة التّأويل، ولكنّ الوضع مع الفلسفة التّحليلية جدّ مختلف، فظاهرة مركزيّة اللّغة في الفلسفة تستبين فيها على نحو أوضح ممّا تستبين في غيرها.

ومنه يمكن تعريف الفلسفة التّحليلية بأنّها «عمليّة يراد بها اكتشاف عناصر موضوع معيّن، من أجل غرض خاص، وهذا يعني أنّ الغرض من التّحليل هو تقليل درجة الغموض من المركبات بتوجيه الانتباه إلى الأجزاء المتعددة الّتي تتركّب منها».[2]

وينقل مهران عن "سكوليموفسكي" ملامح الفلسفة التّحليلية، الّتي تتميّز بالخصائص التّالية:[3]

1- اعترافها بدور اللّغة الفعّال في الفلسفة، أو ما يمكن أن نسمّيه اتّجاهها الشعوري المتزايد نحو اللّغة.

2- اتّجاهها إلى تفتيت المشكلات الفلسفية إلى أجزاء صغيرة لمعالجتها جزءا جزءا.

---

[1]- خليفة بوجادي، في اللّسانيات التّداولية مع محاولة تأصيلية في الدّرس العربي القديم ، ص: 50.

[2]- أحمد عبد الحميد عطية، الفلسفة التّحليلية : ماهيتها مصادرها ومفكّروها، العنبة العباسية المقدسة، المركز الإسلامي للدّراسات الإستراتيجية، 1440ه، 2019م، ص: 57.

[3]- أحمد عبد الحميد عطية، الفلسفة التّحليلية : ماهيتها مصادرها ومفكّروها، ص: 38.

3- خاصيتها المعرفية.

4- المعالجة البين ذاتية لعملية التّحليل فهي تستخدم نوعا من التّحليل له معناه المشترك بين الذّوات بالنّظر إلى اللّغة التي يتحقّق فيها، واستخدام هذا النّمط يجعلها مميّزة عن الفلسفات الأخرى الّتي تقيم بحثها على تحليلات مختلفة، فالفلسفة الفينومينولوجية مثلا: تتصوّر التّحليل على أنّه «النفوذ إلى الماهية» وتتصوّر الوجوديّة التّحليل على أنّه كشف عن «البعد الوجودي» فالتّحليل في هاتين الحالتين لا يقوم على اللّغة ولا يرتبط بها بشكل موضوعي، بل بالأحرى يقوم على الخبرة الفرديّة والشّخصية، ويظهر من ذلك أنّ اللّغات –وهي وسائل التّحليلات الذاتية- الّتي لا تقرر فيها معاني الألفاظ إلّا بالشّخص الّذي يستخدم هذه اللّغات لا بدّ وأن تكون عديمة الجدوى بالنسبة لأيّ فلسفة معرفيّة متّسقة.[1]

ولقد نشأت التّداولية في ظلّ هذه المكاسب المعرفيّة اللّسانية والفلسفيّة والبلاغيّة، ممّا نسمّيها بالتّنوع والثّراء، ولم تكن مستقرّة إلّا في سنوات الخمسينات من القرن العشرين، بعد الأعمال المذكورة سابقا لأوستين، وسورل، وجرايس وغيرهم، وتبقى مدينة لهذه التّيارات المختلفة الّتي ترتبط أيضا بالفلسفة التّحليلية في معالجة اللّغة بعدّها أهمّ ما يميّز واقع الإنسان، كما أنّها درست قضايا التّداولية المختلفة.

[1]- أحمد عبد الحميد عطية، الفلسفة التّحليلية : ماهيتها مصادرها ومفكّروها، ص: 41.

إجراءات البحث التّداولي

التّداولية تدرس اللّغة في سياقات استعمالها المختلفة، فلا بدّ من النّظر إلى القضايا الّتي تناقشها ومختلف الموضوعات الّتي تلمُّ إليها وسنتطرّق إلى الأهمّ منها:

1- أفعال الكلام:

وهي الفكرة الأولى الّتي نشأت منها اللّسانيات التّداولية ومن أهمّ مراجعها، بل يمكن التأريخ منها للتّداولية، حيث ارتبطت اللّغة بانجازها الفعلي في الواقع، وهي ستمية اقترحت في سنوات الستينيات من أوستين. استأنفت من طرف سورل.[1]

أ- أوستين وفكرة أفعال الكلام

اقترح أوستين قسما ثانيا من العبارات إلى جانب (العبارات الوصفية) هو "العبارات الانجازية" التي يحكمها مقياس الصدق والكذب، ممّا ميّز أيضا بين نوعين من الجمل عن طريق وضع مجموعة من المعايير منها ما هو مقامي ومنها ما هو مقالي:

1- **المعايير المقالية:** تنصبّ على الجانب الشّكلي (للخطاب) ويتحتّم الاستجابة لها حتى تكون الجملة من قبيل الإنجاز:

أ- يجب أن تكون الجملة مشتملة على فعل من النّوع الإنجازي: أمر، نهي... إلخ.

ب- يجب أن يكون زمن الفعل زمن المتكلم (الزّمن الحاضر).

ج-يشترط في الجملة أن تكون مبنية للفاعل.

[1]- خليفة بوجادي، في اللّسانيات التّداولية مع محاولة تأصيلية في الدّرس العربي القديم، ص: 86.

د- يجب أن يكون قائل الجملة المتكلّم المفرد.

2- **المعايير المقاميّة:** يمكن تقسيمها إلى قسمين:

أ- ثنائيّة صدق/ كذب في مقابل نجاح/ فشل.

يؤكّد "أوستين" في هذا النّطاق على أنّ معيار (صدق/ كذب) يشمل الجمل الوصفيّة فقط، فهي صادقة إن كانت مطابقة حاصلة بينها وبين ما تصفه، وكاذبة إن كانت غير ذلك.

ب-ثنائيّة قول/ إنجاز

يميّز "أوستين" بين "الجملة الوصفية" و"الجملة الإنجازية" مبيّنا أنّ الأولى (قول) والثّانية (قول وإنجاز) في الوقت نفسه، أو بعبارة أخرى أنّ النّاطق بالجملة الوصفيّة يقول قولا لا غير، في حين أنّ النّاطق بالجملة الإنجازية ينتج قولا وفعلا في ذات الوقت.[1]

وعلى غرار المرحلتين السّابقتين، ظهرت مرحلة ثالثة من التّفكير الأوستيني وهي المرحلة الّتي ركّز فيها بشكل دقيق على المقصود من القول، فحين أتلفّظ بكلام ما أنجز فعلا معينا، فالملفوظة الإنجازيّة نوعان:

- انجازية (صريحة/ مباشرة)، فعلها ظاهر (أمر، حضّ دعاء، نهي...) بصيغة الزّمن الحاضر المنسوب إلى المتكلّم.
- انجازية (ضمنيّة/ غير مباشرة) فعلها غيرظاهر، نحو الاجتهاد مفيد: (أقول) الاجتهاد مفيد= آمرك أن تجتهد.
- وميّز فيها بين ثلاثة أصناف من الأفعال اللّغوية:[2]

[1]- خليفة بوجادي، في اللّسانيات التّداولية مع محاولة تأصيلية في الدّرس العربي القديم ، ص: 95.

[2]- العياشي أدراوي، الاستلزام الحواري في التّداول اللّساني من الوعي بالخصوصيات النّوعية للظاهرة إلى وضع القوانين الضّابطة لها، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 1437ه، 2011م، ص: 86.

1- فعل القول (Acte locutionnaire): وهو الّذي يشتمل من ثلاث أفعال فرعيّة وهي: الفعل الصّوتي، والفعل التّركيبي والفعل الإبلاغي (أو الدّلالي).

2- الفعل الإنجازي (Acte illocutionnaire): وهو الّذي يقوم به المتكلّم أثناء تلفّظه، ويرتبط بالقيمة (valeur) الّتي تعطى للكلام.

3- الفعل التّأثيري (الاستلزامي) (Acte perlocutionnaire): ويقصد به الأثر (effet) الّذييحدثه الكلام لدى المخاطب.

واستنادا إلى مفهوم القوّة الإنجازية ميّز أوستين بين خمسة أنواع لأفعال الكلامية:[1]

- الأفعال الحكمية (الإقراريّة): حكم، وعد، وصف.
- أفعال التّكليف (الوعدية): تلزم المتكلّم: وعد، تمنّي، قسم...
- الأفعال العرضية (التّعبيرية): عرض مفاهيم منفصلة (أكّد، أنكر، أجاب، وهب...)
- أفعال السّلوكات (الإخباريات): ردود أفعال، تعبيرات تجاه السّلوك: (اعتذار، هنّأ، جلّى، رحّب...)

ب-سورل ونظرية أفعال الكلام

لقد رأينا سالفا أنّ المراحل التي قطعها التّفكير الأوستيني، وكيف تمكن من تقديم شرح مفصّل حول أفعال الوصف وأفعال الإنجاز وتقديم فرق دقيق بينهما، مستنتجا أنّ كلّ العبارات اللّغوية تحتوي على أفعال من قبيل الإنجاز، فهذا الفعل هو الّذي قاده إلى صياغة نظرية أفعال الكلام مؤكّدا أنّ لكلّ جملة مستويين:

[1]- خليفة بوجادي، في اللّسانيات التداولية مع محاولة تأصيليّة في الدرس العربي القديم، ص: 97.

مستوى مقالي يتمثّل في فعل القول، ومستوى مقامي يشغله "الفعل الإنجازي" و"الفعل التّأثيري".

وعلى غرار كلّ هذا قدّم سورل تقسيما آخر لأفعال الكلام وميّز أربعة أصناف:

1- الفعل التّلفظي (Acte d'énonciation) والمقصود به عملية أداء الكلام، والتّأليفبين مكوّناته.
2- الفعل القضوي (Acte propositionnel) وهو معادل للفعل الدّلالي عند "أوستين" على اعتبار أنّ ما كان يعرف بالفعل الدّلالي، وكان يشمل عنصر المعنى والإحالة، أصبح عند "سورل" يشكّل فعلا مستقلّا، يسمى الفعل القضوي، يتضمّن فعلي "الإحالة والجملة".
3- الفعل التّأثيري (Acte perlocutionnaire) يتعلّق بالنّتائج الّتي يحدثها الفعل الإنجازيActe illocutionnaire بالنّسبة للمخاطب، فإذا اسقطت حجّة يمكن إقناع المخاطب.
4- الفعل الإنجازي (Acte illocutionnaire) كالاستفهامي، والأمر، والنّهي، والوعد... إلخ، وللإشارة فإنّ هذين الفعلين "التّأثيري والإنجازي" لا اختلاف بين "أوستين" و"سورل" بشأنهما.

كما أنّه وضع اثني عشر مقياسا لنجاح الفعل الانجازي منها غاية الفعل، توجيهه، حالته السيكولوجية، وسمّاها شروط النّجاح.

ج- أفعال الكلام بعد أوستين وسورل:

تناول فكرة "أفعال الكلام" لسانيون عدّة بعد "أوستين" و"سورل" وعرضوا كثيرا من قضاياها لاسيما مفهوم الفعل الإنجازي وشروط قيامه أو مفهوم القوّة الإنجازية ومن أولئك نجد أوزوالدديكرو يتحدّث عن الفعل الإنجازي وحدّد نوعا من أفعال الكلام سمّاه بفعل الرّأي وهو ما يتعلّق بالمتكلّم، ويعلّم السّامع بتقنيات: (مثل: فكر، علم، تعلم...) وهي مجموعة من أفعال الشّك والرّجحان في اللّغة العربية، ثم ميّز هذه الأفعال الرأي عند قسم آخر من الأفعال يسمّى "أفعال الحجاج" وتعني الافتراضات المسبقة للرّأي نحو: برهن، بيّن، فنّد، ويرى "ديترو" و"ريكاناتي" هما اللّذين انتقدوا أوستين في بعض أفعال الكلام وتقسيمها، إلى جانب بنفست و سورل وغيرهما واقترح أربعة أقسام فقط: أفعال إنجازيّة، أفعال إدراكيّة، أفعال قوّة الإنجاز، أفعال قوّة الإدراك.[1]

2- الاستلزام الحواري:

لاحظ غرايس أن جمل اللّغات الطّبيعية يمكن في بعض القامات أن تحلّ على المعنى الذّي يودي به محتواها القضوي (أو معنى الحرفي لنتأمل المقام، وأصبح يميّز في نظريّة أفعال الكلامية بين القوّة الإنجازيّة الحرفيّة، والقوّة الإنجازيّةالمستلزمة، أما الأولى فهي القدرة المدركة مقاليّا، والّتي يدلّ عليها بصيغة الفعل، كما هو الأمر بالنّسبة إلى الأمر أو الأداة، كما هو الحال في النّهي أو بالتّنغيم أو بفعل إنجازي مثل: سأل، التمس، وعد...إلخ، ويراد بالقوّة الإنجازيةالمستلزمة المدركة مقاميّة، والتي تستلزمها الجملة في سياقات مقاميّة معيّنة، ولا قرائن بنيويّة تدلّ عليها في صورة الجملة في النّحو الآتي:

[1]- ينظر، خليفة بوجادي، فس اللسانيات التداولية مع محاولة تأصلية في الدرس العربي القديم، ص:100.

* يكتب الأستاذ "أ" للأستاذ "ب" متسائلا عن استعداد الطّالب "ج" لمتابعة الدّراسة الجامعية في قسم الأدب العربي فيجيب الأستاذ "ب":

(1) إن الطّالب "ج" لاعب كرة سلّة ممتاز.

إذا تفحّصنا الحموليّة الدلاليّة للجملة (1) وجدنا أنها تدلّ على معنيين اثنين في الوقت نفسه: (معناها الحرفي أن الطّالب "ج" من لاعبي كرة السلّة الممتازين) ومعنى مدرك مقاميا (أن الطّالب "ج" ليس له أي استعداد لمتابعة الدّراسة الجامعيّة في قسم الأب العربي).

ولوصف هذه الظّاهرة، يقترح غرايس وضع مجموعة من القواعد يعدّها ضابطة لكلّ حوار لغوي وهذه القواعد: أربع قواعد يحكمها جميعها مبدأ عام "مبدأ التّعاون"[1] .

وفيما يلي صياغة مبدأ التّعاون والقواعد الأربع المتفرّعة عنه:

(*) مبدأ التّعاون:

لقد عرف المبدأ التّداولي الأول للتّحاور باسم "مبدأ التّعاون" وورد نصّ هذا المبدأ في اللّسانيات الحديثة عند الفيلسوف الأمريكي "بول كرايس" إذ ذكره لأول مرة في دروسه المقرونة بعنوان محاضرات في التّحاور ومفاد هذا المبدأ، أن على أطراف الحوار أن تتعاون فيما بينها لتحصيل المطلوب. بمعنى أنّه يوجب أن يتعاون المتكلّم والمخاطب على تحقيق الهدف من الحوار الّذي دخلا فيه، وقد يكون هذا الهدف محدّدا قبل دخولهما في الكلام، أو يحصل تحديده أثناء هذا الكلام.[2]

[1]- أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية، مدخل نظري، دار الكتاب الجديد المتحدة، الرباط، المغرب، ط1، 1989، ص:26-27.

[2]- العياشي أدراوي، الاستلزام الحواري، ص:98.

ومن قواعده الأربع نذكر ما يلي:

1- **قاعدة الكمّ**: تعتبر حدّا دلاليّة القصد منه الحيلولة دون أن يزيد أو ينقص المتحاورون من مقدار الفائدة المطلوبة وتتفرع بدورها إلى:

أ- لتكن إفادتك للمخاطب على قدر حاجته.

ب- لا تجعل إفادتك تتجاوز حدّ المطلوب.

2- **قاعدة الكيف**: القصد منها منع ادّعاء الكذب أو إثبات الباطل، ولهذا يطلب من المتكلّم ألاّ يورد من العبارات سوى الّتي وقف على دليل يثبت صدقها وتم تفريعها إلى:

أ- لا تقل ما تعلم خطأه.

ب- لا تقل ما ليس لك عليه دليل.

3- **قاعدة العلاقة أو الورود الملائمة:** وهي بمثابة حدّ مقصدي، الهدف منها منع المتكلّم من أن ينزلق إلى مقاصد أخرى مخالفة لتلك التي استهدفها الخطاب، أي يراعي علاقة المقام بالمقال، وتقول هذه القاعدة: ليناسب مقالك مقامك، وترمي إلى أن يناسب القول ما هو مطلوب في كل مرحلة أي وجوب تعلّق الخبر بالمقام.[1]

4- **قاعدة الجهة أو الكيفية:** مدار اختلافها عن القواعد السّابقة من حيث كونها لا ترتبط بما قيل، بل بما يراد قوله، أو الطريقة التي يّجب أن يقال بها، الهدف منها تجنّب الاضطراب والملل والإيجاز المدخل في القول فهي ترتبط إذن بالقاعدة الأساسية التي تعبّر عنها ب"التزام الوضوح"[2] وتتفرّع إلى:

أ- لتحترز من الالتباس.

ب- لتحترز من الإجمال.

---

[1]- العياشي أدراوي، الاستلزام الحواري، ص:100.

[2]- المرجع نفسه، ص:101.

ت- لتتكلم بإيجاز.

ث- لترتب كلامك.

ويدرج غرايس هذا الضرب من الدلالة في تصنيف عامّ للمعاني الّتي يمكن أن تدلّ عليها العبارات اللّغوية.

يقوم هذا التصنيف على المقابلات الآتية:

1- تنقسم الحمولية الدلالية للعبارة اللّغوية إلى معان "صريحة" ومعان "ضمنيّة"، وتعدّد معاني "صريحة"، المعاني المدلولة عليها بصيغة الجملة ذاتها في حين تعدّ ضمنيّة المعاني التي لا تدلّ عليها صيغة الجملة.

2- المعاني الضّمنية صنفان: معان حرفيّة ومعان حواريّة أو سياقيّة: تعدّ معاني "حرفية" المعاني المرتبطة بالجملة ارتباطا يجد لها لا تتغير بتغيّر السّياقات في حين تعدّد معاني "حوارية"، المعاني الّتي تتوّلد طبقا للسّياقات (أو المقامات) التي تنجز فيها الجملة.[1]

أما المعاني القيمية المتولدة عن السّياق فهي نوعان: المعاني النّاتجة عن سياق خاص والمعاني البالغة من العموم إنّها لا تعدّ مرتبطة بسياق خاصّ أو بطبقة من السّياقات.[2]

3- الحجاج:

يعدّ الحجاج من أهمّ المحاور التّداولية وفي تعريفه "يمكن أن يفهم بما هو مركّب منه (حجة argument)، ويمكن أيضا أن يعرّف معجميّا بأنّه معالجة المشكلات الكلاميّة، مما يتطلّب مواجهة حجاجيّة.

[1]- أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية، مدخل نظري، ص:27.

[2]- المرجع نفسه، ص:28.

وبتعريف مختصر هو: "طريقة عرض الحجج وتقديمها، أمّا الحجّة تحديدا عرّفت في معجم اللّسانيات لجورج مونان، بقوله: "هي العناصر غير اللّسانية المشاركة في التّعبير، والّتي لها علاقة مع محلّ الجملة الذي هو النّواة".[1]

بالإضافة إلى هذا تنوّعت التّصورات والمفاهيم، إذ يرى بعض الدّارسين المعاصرين لمفهوم هذا الحقل نظرات مختلفة باختلاف الزّوايا المعرفيّة والمرجعيّات الّتي يغترفون منها مبادئهم وتصوّراتهم (بلاغيّة، لسانيّة، فلسفيّة....) فنجد عددا كثيرا من الدّارسين لاتباع مفهوم الحجاج نجد تعريفات عند:

أ- مفهوم بيرلمانPerlmanوتيتكاtytecaللحجاج:

لقد أسهمت بحوثهما في الكشف عن جوانب عميقة من البلاغة، بوصفها تأمل في اللّغة والفكر لاسيّما من خلال كتاب (شايم برلمان) في 1958، بعنوان (البلاغة الجديدة)[2]، وكتاب آخر ألّفه بالاشتراك مع (تيتيكا) بعنوان (دراسة الحجاج)[3] الّذي درسا فيه التّقنيات الّتي تؤدّي بالأذهان إلى تسليم بالموضوعات المعروضة عليها.

وتعرّف نظريّة الحجاج l'argumentation بكونها نظريّة تعنى بدراسة التّقنيات techniques discursives الّتي تهدف إلى حثّ عقول المخاطبين إلى رفع نسبة تأييدهم adhésion إلى القضايا المطروحة للنّقاش في سبيل الوصول إلى اتفاق عامّ، وهو تعريف أشار إليه (برلمان) فهو يدعونا إلى التّفكير بالبلاغة

[1]- خليفة عوجادي، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، ص:106.
[2]- بتصرف، خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، ص:106.
[3]- المرجع نفسه، ص:107.

القديمة، واتّفق معه تيتكا في هذا التّعريف، والحجاج في نظرهما تناول حقائق متعدّدة ومتدرّجة فمبعثه هو الاختلاف[1]، وذكر أيضا أنّ الحجاج له ضربين:

الأول: تمثّله البلاغة البرهانيّة، حيث يقوم على البرهنة والاستدلال، ويتتبّع الجانب الاستدلالي في المحاججة، يعتمد على العقل وهو خاصّ بالفيلسوف جمهوره ضيّق، غايته بيان الحقّ.

الثّاني: حجاج أوسع من السّابق، غرضه التّحلي بالذّاتية، يهتم بدراسة التّقنيات البيانيّة الّتي تسمع بإذعان المتلقي.[2]

ب- مفهوم ديكروDucrotوانسكوميرAnxomre للحجاج:

عرضا مفهوم الحجاج وآلياته من خلال كتابهما: "الحجاج في اللّغة" في 1983 وهو يختلف عن المفهومات السّابقة لأنه حجاج لسانيّ "لغويّ"، فهو حجاج يقوم على اللّغة يجعل الأقوال تتتابع وتترابط على نحو دقيق وتكون بعضها حججا تدعم وتثبت بعضها الآخر، أي يكون بتقديم المخاطب قولا (ق1) يفضي إلى التسليم بقول آخر (ق2) وهو بلغة الحجاج تكون صريحة أو مضمرة فيكون على المتلقّي استنتاجها لا من مضمون هذه الأقوال الإخبارية بل اعتمادا على بنيتها اللّغوية تكون مفهومة من (ق1).[3]

مثال: أنا جائع، إذن أنا بحاجة إلى الأكل.

أشرقت الشّمس، لنذهب إلى نزهة.

---

[1]- بتصرف، خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، ص:106.

[2]- خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم ، ص:107.

[3]- المرجع نفسه، ص:111.

وقدّم ديكرو إلى جانب ذلك تحليلا سمّاه (آليّة المعنى)، بيّن من خلاله أنّ الجملة في اللّغة تدرس بالمكون اللّغوي الّذي يخصها بالدّلالة ثم تعالج هذه الدّلالة بالمكوّن البلاغي الذي يخصها بمعنى، هو معنى ملفوظ.[1]

4- **متضمّنات القول:** مفهوم تداولي إجرائي يتعلّق برصد جملة من الظّواهر المتعلّقة بجوانب ضمنيّة وخفيّة من قوانين الخطاب، تحكمها ظروف الخطاب العامة كسياق الحال وغيرها. ومن أهمّها:

4-1- الافتراض المسبق: في كلّ تواصل لسانيّ ينطلق الشركاء من معطيات وافتراضات معترف بها ومتّفق عليها بينهم، تشكل هذه الافتراضات الخلفيّة التّواصليّة الضّروريّة لتحقيق النّجاح في عمليّة التّواصل وهي محتواة ضمن السّياقات والبنى التّركيبيّة العامّة.[2]

- ففي الملفوظ (1) مثلا:

(1) أغلق الباب

وفي الملفوظ (2):

(2) لا تغلق الباب

في الملفوظ كليهما خلفيّة "افتراض مسبق" مضمونها أن "الباب مفتوح".

ويرى التّداوليّون أنّ الافتراضات المسبقة ذات أهميّة قصوى في عمليّة التّواصل والإبلاغ، ففي التّعليمات تمّ الاعتراف بدور هذه الافتراضات فلا يمكن تعليم طفل معلومة جديدة للافتراض عليه لتسهيل عليه عملية الفهم.

[1]- خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم ، ص:111.
[2]- مسعود صحراوي، التداولية عند علماء العرب، ص:31.

4-2- الأقوال المضمرة: هي النّمط الثّاني من متضمنات القول، وترتبط بوضعية الخطاب ومقامه على عكس الافتراض المسبق الّذي يحدّد على أساس معطيات لغويّة ويأخذ مسعود صحراوي في كتابه "التّداولية عند علماء العرب" قول أركيوني: "القول المضمر هو كتلة المعلومات الّتي يمكن للخطاب أن يحتويها، ولكنّ تحقيقها في الواقع يبقى وهي خصوصيّات سياق الحديث".[1]

مثال: "إنّ الجو ممطر" في قول أحد.

إنّ السّامع لهذا الملفوظ قد يعتمد على القائل أراد أن يدعوه إلى:

-المكوث في بيته.

-أو عدم نسيان مظلّته عند الخروج.

-أو الإسراع إلى عمله حتى لا يتعطّل عن موعده.

وهي تأويلات متعدّدة يفهمها كلّ واحد مع تعدّد السّياقات والطّبقات المقامية الّتي ينجز ضمنها الخطاب، والفرق بينه وبين الافتراض المسبق أن الأوّل وليد السّياق الكلامي، والثّاني وليد ملابسات الخطاب.

5- الإشاريات:

تقترن الإشاريات بفعل الإشارة إلى موضوع ما وتنطّبق على زمرة من الوحدات التركيبيّة والعوامل الدلاليّة غير المنفّصلة عن سياقات الإنتاج، يفهم من ذلك أن الإشاريّات عبارة عن علامات محيلة غير منفصلة عن فعل التّلفظ، وهو فعل يقتضي متلفّظا يتوجّه بخطابه إلى مخاطب، ضمن إطار زماني ومكاني محددّ، لذلك لا يمكن إسناد دلالة ما إلى ملفوظ معين دون الوقوف عند الإشاريات من جهة، وعند إنتاج سياق الملفوظ من جهة أخرى، فضمير المتكلّم "أنا" يظلّ

[1]- مسعود صحراوي، التداولية عند علماء العرب ، ص:32.

مجردا مبهما، ما لم تقترن إحالته بسياق معلوم لدى المتخاطبين، وكذلك الحال مع "الآن" و"هنا" وغيرهما، على هذا الأساس يمكن أن للإشاريات طابعا اصطلاحيّا تواضعيّا، شأنها في ذلك شأن علامات اللّسان الأخرى.[1]

5-1- أصناف الإشاريات

1.5.1. الإشاريات الشخصية: تطرّق النّحاة لموضوع الإشاريات الشّخصية، من خلال باب الضّمائر، وقد ذكر السكاكي أن الضّمير "عبارة عن الاسم المتّصل المتضمّن الإشارة إلى المتكلم أو إلى المخاطب أو إلى غيرها بعد سابق ذكره".[2] وهذا ما تعمّق فيه "جواد ختام" وأخذ به في كتابه "التّداولية أصولها واتّجاهاتها" ويقول أنّ: "الإضمار يظلّ مقرونا بعلم المخاطب والمتكلّم على حدّ السّواء"[3]، وترتبط الإشاريات بالدّرجة الثّانية الّتي أشار إليها خليفة بوجادي تتمثّل في دراسة مدى ارتباط الموضوع المعبّر عنه بملفوظه، أي دراسة حجم ما يبلغه المتكلّم من دلالات في الملفوظ الّذي يؤدّي ذلك[4].

توسّع (بنفيست) في تحليل الطّابع التّداولي للإشاريات الشّخصية من خلال فصول كتابه "مسائل في اللّسانيات العامّة"، ونخصّ بالذكر فصل "الإنسان في اللّسان" وما تفرّع عنه من مباحث كـ"طبيعة الضّمائر" و"الذّاتية في اللّسان" ففي مبحث طبيعة الضّمائر مثلا توقّف بنفيست عند التّمييز الّذي تقيّمه اللّغة الفرنسية بين ثلاثة أنواع من الضّمائر في ضمير المتكلّم "je" وضمير المخاطب "tu" وضمير الغائب "il"، ويؤسّس بنفيست لعلاقة وثيقة بين الضّمائر وسياقات

---

[1]- جواد ختام، التداولية أصولها واتجاهاتها، ص:76-77.

[2]- السكاكي، مفتاح العلوم، ضبطه وكتب هوامشه وعلق عليه نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 1987، ص116.

[3]- جواد ختام، التاولية أصولها واتجاهاتها، ص78.

[4]- خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، ص:79.

الكلام، مؤكّدا أنّها لا تنتمي لطبقة واحدة متجانسة، فضمير المتكلّم والمخاطب لا يحيلان إلى واقع ما أو وضعيات موضوعيّة وإنّما إلى ملفوظ ذاتي ومنفرد.[1]

1.5.2. الإشاريات الزمانية:

شغل الزّمن حيّزا مهمّا في دراسة الإشاريّات، سواء تعلّق الأمر بزمن الفعل أو بظروف الزّمان، وهو ما نلمسه بعمق في كتاب بنفيست "مسائل في اللّسانيات العامّة" وتخصيصا في مبحث "علاقات الزّمان في الفعل الفرنسي"، إذ اتّضح له أن دلالة الزّمن لا تحدّد بزمن الفعل أو الظّروف في حدّ ذاته، وإنّما بزمن التّلفظ، معنى ذلك أنّنا عندما نعمد لظرف زمن مثل: أمس، فإنّ دلالته تحدّد بالزّمن الّذي أنتج فيه الملفوظ، أي أنه يدل على اليوم الذي سبق يوم إنتاج الملفوظ. وبالمثل فإنّ "غدا" تدلّ على اليوم الّذي يلي زمن الحديث، ومن هذا المنظور يتّضح أنّ الزّمن يقدّر ما يمثّل عنصرا ملازما لكلّ لغة وحدث لغويّ بقدر ما تتصّل دلالته بالخطاب والاستعمال.[2]

1.5.3 الإشاريات المكانية:

لا يفترق الزّمان عن المكان، إذ أنّه لا يحمل دلالته في ذاته، بل إنّ معناهيتحدّد بسياق التّلفظ، والحديث عن الإشاريات الزّمانية والمكانية يجرّنا للوقوف عند أسماء الإشارة باعتبارها وحدات معجميّة ذات طابع إحالي، وهو ما نلمسه في تعريفاتها المختلفة بأنّها هي وضع لمسمّى وإشارة إليه، وهو في القرب مفردا مذكرا "ذا" ثمّ "ذاك" ثمّ "ذلك" و"آلك" وللمؤنّثة "تي" و"تا" و"ته" و"ذي" وذه"، وتكسر الهاءان باختلاس وإشباع، و"ذات" ثم "تِيْك" و"تَيْك" و"ذيك" (...)،

[1]- جواد ختام، التداولية أصولها واتجاهاتها، ص:79.
[2]-المرجع نفسه، ص:80.

وتلازم أسماء الإشارة صفة الإبهام فهي لا تحيل بذاتها بقدر ما تهتمّ وتعتمد اعتمادا كلّيا على غيرها للانتقال من حالة الإبهام إلى حالة التّعيين والتّحديد.[1]

6- الملكة التّداولية:

ترى التّداولية أنّه على المخاطب بشكل عام والمبدع بشكل خاصّ أن يكون ذا ملكة تداوليّة، ففي نظر علماء التّداولية أنّ هذه الملكات تعمل على نجاح العمليّة التّخاطبيّة وحسب ما ذهب إليه "فان ديك" فإنّ اللّغة التّواصلية لدى مستعمل اللّغة الطّبيعية تتكوّن من خمس ملكات على الأقل وهي[2]:

أولا: الملكة اللّغوية: تأليف عبارات لغويّة صحيحة ومتنوّعة، ومؤوّلة تأويلا صحيحا، في عدد كثير من التّواصلات.

ثانيا: الملكة المنطقيّة: بإمكان مستعمل اللّغة الطّبيعية، أن يشتقّ معارف لغويّة بواسطة قواعد استدلال تحكمها مبادئ المنطق الاستنباطي، والمنطق الاحتمالي.

ثالثا: الملكة المعرفيّة: يستطيع مستعمل اللّغة الطّبيعية أن يستعمل اللّغة والنّحو الّذي تريد تأويله.

رابعا: الملكة الإدراكيّة: يستطيع مستعمل اللّغة الطّبيعية من أن يدرك محيطه وأن يشتقّ من إدراكه ذلك معارف وأن يستعمل هذه المعارف.

خامسا: الملكة الاجتماعيّة: لا يعرف مستعمل اللّغة الطّبيعية اللّغة فحسب بل يّجب أن يعرف في أيّ مقام يستعملها.[3]

---

[1]-جواد ختام، التّداولية أصولها واتّجاهاتها، ص: 81.

[2]- ينظر، فان ديك، علم النص، ترجمة وتعليق سعيد حسن البحيري، دار القاهرة، ط2، 2005م، ص: 360.

[3]- ينظر، فان ديك، علم النص، ص: 360.

الفصل الثّاني: تعليميّة الخطاب الشّفهي في ظلّ المقاربة التّداوليّة في مرحلة الثّانوي

المبحث الأوّل: الوسائل التّعليميّة البيداغوجيّة في تحقيق الخطاب الشّفهي

تمهيد:

اللّغة شأن من شؤون المجتمع يستخدمها للتّواصل فيما بين أفراده، وبين الجماعات في الأزمنة والأمكنة المختلفة كالتّدريس مثلا ...، فهي تشكّل عناصر التّواصل اللّغوي، المتكوّنة من مرسل ومرسل إليه والرسالة الّتي تعتبر العنصر الأساسي لإكمال المحادثة الشّفهية في إطار المنظوم للعمليّة التّعليمية، الذي يقتضي بالمهارات اللّغوية (الاستماع، التّحدّث، القراءة، الكتابة)، فهذا النظام يشكّل لنا عملية تواصلية سليمة داخل المؤسسة التّربوية.

1- عرض المنهاج ودراسته وفق الخطاب الشّفهي والمطالعة الموجّهة:

المنهاج:

يختلف مفهوم المنهاج ومحتواه باختلاف الفلسفات التّربويّة وأهدافها وطرقها، فله دور كبير في اكتساب المعرفة للمتعلّم، فهو لا يقتصر على ما كان يعرف بالبرنامج، الّذي هو عبارة عن تحديد المواد المراد تعليمها والسّاعات المخصّصة لذلك، والمضامين الّتي تقدّم في فترات التّعليم بمفهوم المعارف، وتحقيق الأهداف التّربوية للدّولة.

ويعرف المنهاج بشكل عامّ على أنّه:

1- هو مجموعة من الخبرات التّربوية المخطّطة الّتي تهيّؤها المدرسة للطّلاب داخلها وخارجها، بقصد مساعدتهم على النّمو الشّامل، ويعمل على تحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة.[1]

[1]- عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النّظرية والممارسة، دار الفكر، عمان، ط1، 2006م، ص: 21.

2- وهو عبارة عن المقرّرات الدّراسية الموضوعيّة في صورة مواد دراسية يراد من الطّلبة دراستها في مرحلة معيّنة من مراحل الدّراسة.[1]

3- فالمنهاج عبارة عن مجموعة من العمليّات من أجل تحديد الأهداف والمضامين والطّرق، واستراتيجيات التّعليم وتقييمه، وكذا الوسائل السّمعية والبصريّة وغيرها.[2]

4- ونجده يعرّف أيضا بأنّه هو مجموعة من الخبرات المربيّة الّتي تهيّئها المدرسة للطّلبة تحت إشرافها بقصد مساعدتهم على النّمو الشّامل وعلى التّحديد في سلوكهم.[3]

وانطلاقا من هذه المفاهيم، فإنّ المنهاج وفق المقاربات الحديثة، يساعد في تطوير التّعليم، ويطوّر المتعلّم من ناحية النّتاجات العلميّة، كما يساهم في تحقيق التّدريس في كل طور تعليميّ. ويمكن إيجاز مزايا المنهاج وفق المقاربات الحديثة في النّقاط التّالية:

1- يعتبر المعلّم هو المحور الأساسي في العمليّة التعلّميّة.

2- ينسّق العلاقة بين الحياة المدرسيّة والحياة الاجتماعيّة من خلال مجالس الأباء والمعلّمين.

3- يتيح فرص اختيار الخبرات والأنشطة التّعليميّة للمتعلّم.

4- ينمّي شخصية المتعلّم بجميع أبعادها لمولجهة التّحدّيات الّتي تواجهه.

5- يجسّد المنهاج في مجموعة من التّعليمات ذات الطابع الإجرائي (المعارف، المهارات، السلوكيات).

---

[1]- محسن علي عطيّة، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المناهج، عمان، ط1، 2013م، ص: 23.

[2]- محمد صالح الحثروبي، المدخل في التّدريس بالكفاءات، دار الهدى للنشر والتّوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2002م، ص: 23.

[3]- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، دار المسيرة، عمان، د. ت، ص: 21.

6- يترك المبادرة البيداغوجيّة للمعلّم في اعتماد للطّرق الكفيلة بتنميّة الكفاءات المستهدفة، واختيار الوسائل والأساليب المناسبة.

1. 2 أسس المنهاج:

من بين أسس ومبادئ المنهاج، نجده يرتكز على خمس أسس وهي:

1- **الأساس الفلسفي:** يرتكز المنهاج على فلسفة تربويّة واضحة ومحدّدة تعكس فلسفة المجتمع من عقائد ومعتقدات الّتي توجّه نشاط كلّ فرد.

ومن هنا كانت العلاقة وثيقة بين الفلسفة والتّربية، وأنّ الحركات التّربوية ليست إلّا وليدة المذاهب الفلسفيّة.[1]

2- **الأساس المعرفي:** ويقصد به طبيعة المعرفة الّتي من الواجب أن يهتمّ بها المنهاج ويوظّفها للمتعلّمين، لتحقيق القدرات المرغوبة في شخصيتهم.

3- **الأساس الاجتماعي:** يتمثّل في القوى الاجتماعيّة المؤثّرة في وضع المنهاج وتنفيذه، وتتمثّل في التّراث الثقافي للمجتمع، والقيم والمبادئ التي تسوده وذلك لضمان الاستمراريّة والتّواصل.

4- **الأساس النّفسي:** ويقصد به مراعاه نفسيّة المتعلّم من ناحية سلوكاته، ومراعاة أسس النّمو ومراحله.

5- **الأساس الثقافي:** إنّ للثّقافة المحليّة دور هام في بناء المناهج لاحتوائها على عناصر ومعارف مقبولة وأخرى مرفوضة وجب تجنّبها.[2]

1. 3. الكفاءات المستعرضة في المنهاج:[3]

-ممارسة التّواصل الشّفوي والكتابي بشكل منسجم في وضعيّات الحياة المعيشية.

---

[1]- ينظر، توفيق أحمد مرعي، ومحمد محمود الحيلة، المناهج التّربويّة الحديثة، ص: 113- 114.

[2]- محمد صالح الحثروبي، المدخل التّدريس بالكفاءات، ص: 26.

[3]- منهاج اللغة العربية وآدابها السّنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتّكنولوجيا، مديرية التّعليم الثانوي، اللّجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، د. ت، ص: 4.

-الاستماع إلى الآخرين وتسجيل الملاحظات، والتّدخّل بفاعليّة وفق ما يقتضيه المقام.

-الإجابة بلغة سليمة واضحة عن الأسئلة.

-البحث في المراجع والمصادر.

-الشّعور بالمتعبة في الكتابة والقراءة.

-الإلتزام بالمنهجيّة في أداء الأعمال الفرديّة والجماعية.

-ممارسة الملكة النّقدية في تناول النّصوص المختلفة.

-تفسير الظواهر الاجتماعية والسّياسيّة والأدبيّة والعلميّة انطلاقا من معطيات ملموسة.

-إجراء الموازنة والمقارنة بين الظّواهر والمظاهر.

-تطبيق تقنيّات وفق عقل الاختصاص.

-إصدار أحكام نقديّة معلّلة.

-الاستقلال بالرّأي تدريجيّا.

1. 4. التّوزيع الزّمني:

1- **الخاص بجذع مشترك آداب**: الحجم السّاعي الأسبوعي المخصّص لمادّة اللّغة العربية في السنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام (جذع مشترك آداب) هو (06) ستة ساعات موزّعة أسبوعيّا على نشاطات الجذع كالآتي:[1]

(ساعتان + ساعة+ ساعة) النّشاط الأدبي والنّصوص حيث يتمّ فيها دراسة نصّ بتحليل معطيات ومضمونة وما يتعلّق بالمسائل المقرّرة في النّحو والصّرف والبلاغة والعروض والنقد.

[1]- منهاج اللّغة العربيّة وآدابها للسّنة أولى من التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجيا، ص: 4.

يتوّج نهاية الأسبوع بحصّة التّعبير ذات **ساعة واحدة** حيث يحرص الأستاذ على استغلالها لجعل المتعلّمين يسخّرون مكتسباتهم القبلية المرتبطة خاصّة بالنّشاطات السابقة وذلك لعلاج وضعيات التّعبير المقترحة عليهم، لأو لمناقشة المشاريع.

وما يهمّنا في هذا الصّدد هي التّعبير الشّفهي أو المطالعة الموجّهة ذات ساعة واحدة بالتّداول على أن تؤخّر حصّة التّعبير الشفوي إذا كانت مرتبطة بموضوع المطالعة الموجّهة.

2- **الخاص بجذع مشترك التّكنولوجيا:** الحجم السّاعي الأسبوعي المخصّص لمادة اللّغة العربية في السّنة الأولى من التّعليم الثانوي التّكنولوجيا هو (04) ساعات موزّعة على النّشاط الآتيّة:

- الأدب والنّصوص: ساعتان (02) أسبوعيّا.
- التّعبير الكتابي: ساعة (01) واحدة أسبوعيّا.
- التّعبير الشّفهوي والمطالعة الموجّهة: ساعة (01) أسبوعيّا بالتّداول.

1. 5. ملمح الخروج من السّنة الأولى من التّعليم الثانوي العامّ والتّكنولوجيا:[1]

جذع مشترك (آداب)	جذع مشترك (علوم وتكنولوجيا)
- إصدار الأحكام على النّصوص المقروءة. - إبراز مواطن الجمال الفنّي في المقروء. - تلخيص المقروء بلغة سليمة وفكر منتظم.	- استنتاج عناصر العمل الأدبي شكلا ومضمونا وإصدار الأحكام المعلّلة عليها. - البحث المنهجي وتقصّي المسائل واستخدام المراجع وانتقاء بمختلف مصادر التّوثيق.

[1]- منهاج اللّغة العربيّة وآدابها للسّنة أولى من التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجيا، ص: 19.

- التّمييز بين الصّور البلاغيّة الّتي الأديب يضبط معانيه وما فيها من قوّة وتأثيرها في النّفس. - البحث المنهجي وتقصّي المسائل واستخدام المراجع والانتفاع بمختلف مصادر التّوثيق. - توظيف الأسس الّتي تقوم عليها بلاغة الكلام وجودة الأسلوب من حيث الوضوح والقوّة والجمال بمراءاة خاصّة الإدماج. - إبداع الرّأي في قضيّة من القضايا المطروحة عليه باعتماد قوّة الحجّة وسلامة التّعبير.	- إنتاج نصوص حجاجية وتفسيرية في مقام تواصل دالّ. - توظيف الأسس الّتي يقوم عليها الأسلوب المؤثّر بمراعاة خاصة للإدماج. - البحث والكتابة في أنماط متنوّعة من النّصوص.

1. 6. تقديم النّشاطات (المطالعة الموجّهة والتّعبير الكتابي):

أ- المطالعة الموجّهة:

للمطالعة مقام ممتاز لاكتساب المعارف وتحصيل المعلومات والتّزوّد من الثّقافات المختلفة وتنمية الثّروة اللّغوية للمتعلّمين، وهي من أهمّ الوسائل لتربية ملكة الانتباه والإدراك وهي توسّع معارفهم وتنمي لغتهم وتزيد خبراتهم وقدراتهم وتصقل أذواقهم، ولكي يتحقّق هذا النّشاط أهدافه يجب تقديمه بطريقة هادفة، تمارس فيها عمليّة الفهم والتّلخيص والتّقويم ومراعاة ما يأتي:

-المطالعة الموجّهة: عمل حرّ يجري جزء منه في القسم والجزء الأكبر خارجه.

-دور المدرّس بقتصر على تصويب المسار والحكم الّذي يفصل في المناقشات.

-ينجز المتعلّمون عمل المطالعة فردا أو جماعة حسب طبيعة العمل.

-تقويم إجابات التّلاميذ بعلامات تثبت لهم في دفتر العلامات اليوميّة هو في ذلك تشجيع للقارئ المطّلع وتحفيزه لغيره على الجدّ والاهتمام. والمدرّس يسعى من خلال درس المطالعة إلى تحقيق جملة من الأهداف منها:[1]

-تنمية قدرة التّلاميذ على فهم المقروء وانتفاعه به في الحياة العمليّة.

-القدرة على التّمييز بين الأفكار الأساسيّة والثّانوية في الأثر المقروء.

-تعويد التّلاميذ على البحث والاكتشاف وإغناء الموضوع بسندات تساعد على الفهم والإفهام.

-الفهم بعمق واستخلاص الأفكار المباشرة وغير المباشرة من الأثر المقروء.

-تعويد المتعلّمين على التّمييز في المعنى بين الكلمات المتشابهة رسما مختلفة في الحركات.

-إذكاء روح الاعتماد على النّفس لدى المتعلّمين مع الأثر المقروء من حيث شرح كلماته ومفرداته المستعصية والتّعمّق في مشكلاته اللّغوية والفكريّة والمعرفيّة، هذا والجدير بالذّكر أنّه على المدرّس تكييف أسلوب طريقته في تنشيط حصص المطالعة الموجّهة، وفق الأجواء الّتي يتفاعل معها ولا يجمد على طريقة واحدة يتقيّدها في جميع دروسه، وهذا فإنّ مقرّر المطالعة الموجّهة موزّع بين المطالعة ذات النّصوص متعدّدة، ومطالعة ذات موضوع واحد وعلى المدرّس مراعاة القدرات العقليّة للمتعلّمين في توزيع المطالعة عليهم.

ب-التّعبير الشّفوي:

ينبغي النّظر إلى نشاط التّعبير الشّفوي على أنّه رافد قويّ للتّعبير الكتابي، ولهذا وجب الاستعداد له بكلّ ما يستحقّ من العناية والرّعاية.[1]

[1]- منهاج اللّغة العربيّة وآدابها للسنة أولى من التعليم الثّانوي العام والتطنولوجيا، ص: 20.

وإنّ إدخال هذا النّشاط في المقرّر إنّما جاء استجابة لعلاج ما يعاني منه المتعلّمون من قصور في لغتهم الشّفويّة وذلك نتيجة الإقبال المفرط على الملاهي التّرفيهيّة من تلفزة وأشرطة فيديو والتّطلّع إلى الأنترنت والإعلام الآلي... إلخ

فقلّت العناية بالقراءة وثمّة ضعف وازع التّعبير بنوعين الشّفوي والكتابي، وبما أنّ نشاط التّعبير الشّفوي يؤدّي دورا حيويّا في حياة الإنسان بوصفه عضوا في المجتمع فإنّ التّعامل الإيجابي للإنسان مع محيطه الاجتماعي لا يتمّ إلّا عن طريق التّحكّم فيه.

إذ أنّ التّعبير الشّفوي يعدّ وسيلة للتّواصل الاجتماعي لتحقيق مطلب أو اكتساب معرفة أو الإعراب عن أفكار وما إلى ذلك.

ويستمدّ المدرّس –في هذا المستوى- مادة تنشيط حصص التّعبير الشّفوي من مواضيع المطالعة الموجّهة كأن تتمحور حول:

-تلخيص فصل من فصول القصّة أو القصّة بكمالها.
-تحديد الموضوع الذي تعالجه القصّة والتّعليق عليه.
-تغيير نهاية القصّة وفق رؤية مغايرة لرؤية الكاتب.
-تحديد موقف الكاتب من القضيّة الّتي يعالجها ونقده.
-تحديد شخصيات القصّة وتحليل تصرّفاتهم من خلال الأدوار المنوطة بهم.

وعلى المدرّس أن يراعي في تنشيط حصّة التّعبير الشّفوي ما يأتي:

-الحرص على دفع التّلاميذ إلى تحضير الموضوع في المنزل.
-توجيههم بحديث قصير إلى سبب اختيار الموضوع أثناء المناقشة.
-التّدخّل بأسئلة محفّزة لمواصلة المناقشة لاستنتاج مغزى أو حكم عام.

[1]- منهاج اللّغة العربيّة وآدابها للسنة أولى من التعليم الثّانوي العام والتكنولوجيا، ص: 20.

-توزيع الأدوار بين التّلاميذ لإشراك أكبر عدد ممكن من الحوار والمناقشة وتشجيع السّاكتين منهم على الدّخول في التّعبير حتّى لا يقتصر النّشاط على فئة معيّنة من التّلاميذ.

-التّشجيع على تقديم إجابات مختلفة حول معنى واحد.

-تأكيد بالإجابات الجيّدة تشجيعا لأصحابها والتّعامل مع الإجابات الخاطئة بأسلوب تربوي لا يجرح المشاعر.

2. المحتويات:

يقترح منهاج اللّغة العربيّة وآدابها للسّنة أولى ثانوي العام والتّكنولوجيا موضوعات يتناول من خلالها نصوص المطالعة الموجّهة ضمن محاور تعالج مواضيع وضعيّات ذات دلالة بالنّسبة إلى المتعلّمين سواء تمحورت هذه المواضيع حول: قضايا اجتماعيّة، ذكرية، أخلاقيّة، تاريخيّة.[1]

إمّا أن تكون نصوص قصص قصيرة أو مقالات أو فصولا فسرحيّة، وتختلر القصص والفصول المسرحيّة على الأسس التاليّة:

-أن تكون متّفقة مع مرحلة نمو المتعلّمين الفكري واللّغوي، منسجمة مع رغباتهم وميولهم.

-أن تعالج قضايا اجتماعية، أخلاقيّة أو تاريخيّة مما يحتاج إلى بذل الجهد وإعمال الفكر ليكون ذلك أساسا لتدريب المتعلّمين على النّقد وإصدار الحكم والموازنة.

-أن تكون ذات دلالة بالنّسبة للمتعلّمين بحيث يحسّون بأنّها هامّة ترتبط بخبراتهم، وتتعلّق بحاضرهم أو مستقبلهم.

[1]- منهاج اللّغة العربيّة وآدابها للسّنة أولى ثانوي العامّ والتّكنولوجيا، ص: 28.

-أن تكون من نتاج كبار الأدباء الجزائريّين أو العالميّين بحيث تثري لغتهم وتقوّم أسلوبهم في التّفكير والتّعبير، وتنمّي فيهم حبّ المطالعة.

-وتختار المقالات على أساس معالجتها لقضايا اجتماعية أو علميّة أو نقديّة وينبغي أن تكون من تلك الّتي تختصّ بالخصائص الآتيّة:[1]

- ✓ البعد عن التّكلّف.
- ✓ استخدام عبارات جزلة وألفاظ مختارة موحية.
- ✓ تصوير المشكلة ومناقشتها في هدوء ورويّة.
- ✓ صغر حجم ووحدة الموضوع.
- ✓ يظهر فيها التّمهيد والعرض والخاتمة.

ولابأس أن تكون نصوص القصص القصيرة المسرحيّة والمقالات مذيّلة بأسئلة تيسّر للأستاذ والتّلاميذ واستثمارها على أحسن وجه، على أن تؤخذ هذه الأسئلة من باب الاستئناس لا من باب الامتثال القسري.

2. **1. عرض دليل الأستاذ**: يتكامل الدّليل مع الكتاب المدرسي، وذلك لمساعدة المتعلّم في عدّة مجالات مثل: تزويده بخطوات تعليم كلّ موضوع، وتزويده بالوسائل التّعليميّة التّعلميّة والخرائط وغير ذلك، وحلولا للأسئلة الواردة في كتاب الطّالب إضافة إلى مجموعة من الأنشطة الإثرائيّة، فإذا فالدّليل هو: "مجموعة الإجراءات الّتي تعرّف المعلّم بما لم يشتمل عليه الكتاب وخاص بالمنهاج، وبخطوات تنظيم التّعلّم لكلّ موضوع من موضوعاته. وبمصادر التّعلّم اللّازمة لتنظيم تعلّم كل موضوع".[2]

---

[1]- المرجع نفسه، ص: 36.

[2]- توفيق أحمد مرعي، ومحمد محمود الحيلة، المناهج التّربويّة الحديثة، ص: 253.

ويعتبر الدّليل سندا بيداغوجيّا مكمّلا للتّوجيهات الواردة في المناهج التّعليميّة والوثائق المرافقة لها ومبنيّا على أساسها بهدف تثمين المعاينة الميدانيّة والنّشاطات التّكوينيّة قصد رسكلتها في خدمة الفعل التّربوي.

يحتوي دليل الأستاذ على جملة من الخبرات الّتي تساعد على استعمال الوسائط البيداغوجيّة وتنظيم التّعلّمات ودعمها، ومن بينها الّتي تحقّق عمليّة المطالعة الموجّهة وتحقيق الخطاب الشّفهي في منظوم جيّد من بينها:

2. 1.1. تنظيم المناقشات:

المتطلّبات: غالبا ما تكون المناقشات في القسم محرجة ومضيعة للوقت، لذا يجب أن تكون المناقشة تربويّة خالصة توفّر الفرصة للتّفكير والتّعبير عمّا في النّفس بحرّية، توفّر فرصة الاستماع إلى الآخرين، ونقد ما يقولون[1]...

إرشادات تربويّة:

1- عوّد تلاميذك على النّقاش والحوار المنظّم.

2- أبلغ التّلاميذ مسبقا بأن سوف يكون هناك مناقشة.

3- اجلس وأنت في مؤخّرة القسم وكلّف تلميذا يدير النّقاش أو قم أنت بنفسك بالمهمّةدون التّدخل فيها.

4- لا تعرض آراءك الخاصة بشكل مطوّل.

5- لا تسمح بأن يتأثر بالمناقشة عدد قليل من المشاركين على حساب الآخرين.

6- أسهل على احترام الوقت المحدّد للمناقشة والإثراء.

7- تقبّل كلّ الآراء بدون مقاطعة.

[1]- الدّليل التّربوي لأستاذ التّعليم الثانوي، ص: 30.

2. 1. 2. توجيه المطالعة خارج القسم:

المتطلّبات: نجاح العمليّة التّعليميّة يرتكز على مدى تحقيق القدرة على التّعلّم مدى الحياة. وذلك ما يتأتى من خلال المواظبة على المطالعة خارج الوعاء الزّمني للدّروس. إنّ إرساء عادة المطالعة نشاط حضاري أقرّه القرآن ببدئه بآية "إقرأ" ودعّمه الحديث النّبويّ الشّريف الذي دعا إلى "طلب العلم من المهد إلى اللّحد"، كلّ المواد معنيّة بتنشيط المطالعة خاصّة إلى استكمال خارج القسم يعتمد على الحثّ على المطالعة خاصة منها إلى استكمال المواد الأدبيّة واللّغات، تحتاج الدروس عامة واكتساب اللّغات خاصة، وتحبيبها وتنظيمها من أجل إدخالها في السّلوكات اليوميّة لدى المتعلّم، لأنّ المطالعة عامة والتّرفيهيّة والإداريّة منها خاصة أساس كلّ ما يمكن انتاجه أو استعماله في حياة الإنسان من علم أو ثقافة أو فكر أو فنّ أو أدب أو مسرح أو أفلام وغيرها.[1]

إرشادات تربويّة: من أجل إرساء تقاليد المطالعة العامّة وتحبيب المطالعة التّرفيهية والتّثقيفيّة للمتعلّمين خاصّة، على الأستاذ أن يعتمد على ما يلي:

1- خصّص لحظات من الحصّة لمساءلة التلاميذ عمّا قرأوه أو ما هم بصدد قراءته (عنوان كتاب، مؤلّف، مجلّة، بحث...)

2- وجّه التّلاميذ لاختيار مقروءاتهم بما يناسب تعلّمهم أو يدعّم مكتسبا تهم في المادّة أو اللّغة.

3- اطلب عرض ما توصلوا إليه بإيجاز أمام زملائهم بغية التّبادل أو تعميم الفائدة.

4- ثمّن إنجازاتهم لبطاقة المطالعة.

[1]- الدّليل التّربوي لأستاذ للتّعليم الثانوي، ص: 41- 42.

5- ساعدهم على معالجة المقروء من خلال تلخيصه أو تحويله إلى مسرحيّة أو شريط رسوم أو فيلم وثائقي قصير (بما يتوفّر لهم من وسائل)

6- نظّم مناقشات موضوع أو مناظرات بينهم حول إنشكاليّة ما بغية تدريبهم على المحاججة وتوظيف المقروء.

7- أدرج بعض ما عرضوه أو قرأوه في التّقويمات الدّوريّة.

8- شجّع حبّ المطالعة بمنح تحفيزات رمزيّة أو معنويّة أو ماديّة أو علامات استحسان.

9- حفّز التّلاميذ على استعارة الكتب وتبادلها بينهم ومزاولة المكتبات المدرسيّة والعموميّة.

10- درّب التّلاميذ على تنظيم ما قرأوه والاحتفاظ به من خلال تدوين بطاقة مطالعة أو تصاميم لموضوعات أو مذكّرات تلخيصيّة والقيام بترتيبها في مصنّف إنجاز من أجل تمكين استعمالها وتسهيل استخلاصها لاحقا.

11- ساعد التّلاميذ على إنشاء ناد للمطالعة وشجّعهم على المشاركة فيه.

12- نسّق نشاط المطالعة وتبادل الآراء حوله مع الأساتذة الآخرين وشارك في إعداد قوائم الكتب الموجّهة للمطالعة وشرائها لإثراء مكتبة الثانويّة.

وهذا ما جاء به دليل الأستاذ من توجيهات شملت المطالعة الموجّهة في ظلّ مناقشة المعلّم طلابه، وذلك لإرشادهم وتحصيل فكرهم بالمعلومات وتحفيزهم من أجل عمليّة تعليميّة ناجحة.

ويشتمل الدّليل على المعطيات الآتية:[1]

- شرح المقاربة المعتمدة في بناء المنهاج من حيث هي اختيار منهجي وشرح مقاربة تفعيل هذا الاختيار من حيث هي طريقة تعليميّة.

[1]- منهاج اللّغة العربيّة وآدابها للسّنة أولى ثانوي العام والتّكنولوجيا، ص: 36.

- تقديم نموذج عن كيفيّة تنشيط وحدة تعليميّة من منظور المقاربة بالكفاءات بمراعاة خاصة الإدماج والنّشاطات المقرّرة.
- شرح تدابير التّقييم المقترحة وتقديم نماذج في أساليب تفعيلها.

3. عرض الكتاب المدرسي:

مهما تحدّثنا عن بدائل الكتاب المدرسي، يظلّ الكتاب المدرسي متمتّعا بمكانة مرموقة، فهو أهمّ مصدر من مصادر تعلّم الطّالب، وتقويته ومراجعته والاستزادة من التّحصيل، وهو سهل الاستعمال، قليل التّكاليف مقارنة بالبدائل التّكنولوجيّة الأخرى.

والكتاب المدرسي بإيجاز شديد "هو وثيقة تربويّة مكتوبة لعمليّات التّعلّم والتّعليم منتجا مع المدرسة والمعلّم والتّلاميذ والخدمات المساعدة والكوادر الإداريّة، أهمّ عمليّة لنموّ الفرد والأسرة والمجتمع هي التّربيّة المدرسيّة".[1]

ويعرّف بأنّه هو "نظام كلّي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشتمل على عدّة عناصر: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتّقويم".[2]

ولا يقتصر هذا التّعريف فقط بل يعرّف كذلك بأنّه: "عبارة عن وسيلة مطبوعة منظّمة من أجل استعمالها في مسار تعليمي أو سياق تلويني معيّن، تتميّز بمحتوى ذي أبعاد ثقافيّة إيديولوجيّة، وبمحدّدات علميّة بيداغوجيّة، تعتمد أشكالا للتّواصل، وتخضع في تنظيمها لمنهج معيّن".[3]

يتبنّى الكتاب المدرسي مواقف التّدريس اليوميّة باعتبارها وحدات بناء المنهاج، وهو قاسم مشترك بين الأستاذ والتّلميذ، وأهميّته تتمثّل في كونه وسيلة

[1]- محمد زياد حمدان، تقييم الكتاب المدرسي، دار التّربيّة الحديثة، عمان، د. ط، 1997م، ص: 07.
[2]- توفيق أحمد مرعي، ومحمد محمود الحيلة، المناهج التّربويّة الحديثة، ص: 251.
[3]- محمد صالح الحثروي، نموذج التّدريس الهادف، دار الهدى عين مليلة الجزائر، 1997، ص: 75.

هامّة في بناء فكر المتعلّم ونسيجه الوجداني، وتشكيل كفاءاته وسلوكه هو على العموم خير مرجع لترجمة اتّجاهاته وقيم المنهاج إلى مواقف حقيقيّة، والكتاب يشتمل على نصوص أدبيّة ونصوص تواصليّة.[1]

وعليه فالكتاب المدرسي يعدّ إحدى الوسائل الأساسية المهمة في العمليّة التّربويّة وأداة رئيسيّة في تنفيذ المنهاج وهو مهم لكل من المعلّم والطّالب، إذ يعدّ مرجعا أساسيّا يستقي منه الطّالب معلوماته وأداة رئيسيّة للمعلّم في إعداد دروسه.

وحتّى يؤدّي الكتاب المدرسي دوره في تحقيق أهداف المنهاج لابدّ أن يشتمل على مواصفات أبرزها:[2]

1- أن تكون مادّة الكتاب التّعليميّة ملائمة لمستوى التّلاميذ من حيث المعلومات والمفاهيم والمصطلحات الّتي يحتويها الكتاب المدرسي، وأن تنظّم هذه المادة وتصاغ بشكل يناسب مستوى التّلاميذ.

2- أن يراعي التّنوّع والوضوح في محتويات الكتاب والوسائل التّعليميّة والتّدريبات العمليّة اللّازمة لتدريس محتوى الكتاب بشكل سليم.

3- أن يراعي الكتاب المدرسي الاهتمام بأساليب التّقويم، حيث أنّ التّقويم عمليّة تشخيصية علاجيّة تعاونيّة مستمرّة.

4- أن تتميّز لغة الكتاب بالبساطة والوضوح، كما يتميّز أسلوبه بالسّلامة اللّغويّة والتّعبيريّة.

5- أن يعمل الكتاب المدرسي على تنمية ميول الطّلاب واتّجاهاتهم الإيجابيّة ويشبع حاجاتهم من خلال الفرص التّعليميّة الكافيّة والمتنوّعة.

---

[1]- منهاج اللّغة العربيّة وآدابها السّنة الأولى ثانوي العام والتّكنولوجيا، ص: 34.

[2]- راتب قاسم عاشور، وعبد الرحمن عوض أبو الهيجاء، المنهاج بناؤه: تنظيمه، نظريّاته وتطبيقات العمليّة، الجندريّة للنّشر والتّوزيع، الأردن، 2009م، ص: 22.

إنّ هذه المكانة الّتي يحتلّها الكتاب المدرسي بشكل عامّ، وكتاب اللّغة العربيّة في المرحلة الثانويّة بشكل خاص تجعل من عمليّة ضرورة تربويّة يتمّ بواسطتها تحسين العمليّة التعلّميّة.

استبيان

المؤهّل الدّراسي:

مؤسّسة العمل:

الخبرة المهنيّة:

- ما هي الوسائل المعتمدة في إثراء التّفاعل لدى المتكلّم؟

.....

.....

- هل تعتمد الحوارات غير المباشرة في تقديم حصّة المطالعة؟

.....

- طبيعة الأسئلة أثناء الحصّة، هل هي طلبيّة مباشرة أم غير مباشرة؟

.....

- إلى أيّ مدى يحترم المتعلّمون المطلوب منهم؟

.....

- هل يحدث تجاوز الخروقات من لدن المتعلّمين أثناء التّعبير الشّفهي؟

.....

- هل يبين (يوضّح) الأستاذ عن الغرض المنشود من المتعلّم تحديد طريقة التّعبير الشفوي (تلخيص، وصف، تقليص، تعبير تلقائي)؟

.....

.....

- هل تستخدم الضمائر أثناء التّخاطب؟

.....

- هل يستخدم المتكلّم أثناء التّعبير الحجاج، أساليب إخباريّة، صور بيانيّة؟

.....

- هل يتمّ وضع المتعلّم في السّياق المحدّد قبل التّعبير الشّفهي؟

.....

- كيف يمكن تحقيق فاعليّة التّواصل لدى المتعلّم من خلال درس المطالعة؟

.....

.....

- ما هي أهمّ الصّعوبات الّتي يواجهها الأستاذ في التّعبير الشّفهي؟

.....

- كيف يتمكّن الأستاذ من معالجتها؟

.....

- كمنهج تخرّج: هل يمكن لنا القول بأنّ درس المطالعة الموجّهة كفيل بأن يحقّق الكفاية التّواصليّة للمتعلّم في مرحلة الثّانوي؟

.....

.....

.....

تحليل الاستبيان

المؤسّسة: ثانويّة الأمير عبد القادر - بوقيراط-

1- ما هي الوسائل المعتمدة في إثراء التّفاعل لدى المتكلّم؟

لقد أشار الأساتذة إلى الوسائل المعتمدة في إثراء التّفاعل هي طرح أسئلة تحفيزيّة وتثمين إجابة التّلميذ وكذلك أن تكون القراءة موحية للنصّ من خلال تقمّص دور الشّخصيات والاعتماد على التّعبير الشّفوي كوسيلة لمناقشة التّلاميذ وفسح المجال أمامهم للتّعبير والنّقد وتبادل الآراء بين المتعلّمين ولا يبقى هذا الباب مغلقا، إلّا أنه يمكن إثارة التّلاميذ بقراءة رواية أو كتب لتنمية الفكر.

2- هل تعتمد الحوارات غير المباشرة في تقديم حصّة المطالعة؟

هناك من الأساتذة من يرى بأنّه ممكن الاعتماد على الحوارات غير المباشرة من خلال تكليف التّلاميذ بقراءة النّص في المنزل وتوجيه أسئلة محدّدة يجيب عليها التّلميذ خارج القسم، وهناك من يرى العكس بأنّه يمكن الاعتماد على الأسئلة المباشرة بدلا من الأخرى.

3- طبيعة الأسئلة أثناء الحصّة، هل هي طلبيّة مباشرة أم غير مباشرة؟

يتّفق الأساتذة بأنّ طبيعة الأسئلة تكون طلبيّة وغير مباشرة في نفس الوقت وذلك بتحديدها بما يساهم في إنجاح الحصّة ولكي تكون مفهومة وموجّهة للتّلاميذ مباشرة، وقد تكون غير مباشرة إذا كان الهدف منها أسلوب التّلميح وليس التّصريح.

4- إلى أيّ مدى يحترم المتعلّمون المطلوب منهم؟

يرى الأساتذة أنّ التّلاميذ غالبا ما يحترمون المطلوب منهم في نشاط المطالعة بشرط إلمامهم بالموضوع ويكون لهم رصيد فكري ولغوي محترم، باستثناء فئة قليلة ويعود ذلك إلى قلّة رصيدهم المعرفي.

5- هل يحدث تجاوز الخروقات من لدن المتعلّمين أثناء التّعبير الشّفهي؟

يبرهن الأساتذة أنّ سبب الخروقات في التّعابير الشّفهيّة يرجع إلى مكتسباتهم القبليّة ومستواهم الفكري وعدم تعوّدهم على التّعبير الشّفوي وعدم ممارسته من قبل.

6- هل يبين (يوضّح) الأستاذ عن الغرض المنشود من المتعلّم تحديد طريقة التّعبير الشفوي (تلخيص، وصف، تقليص، تعبير تلقائي)؟

يختلف الأساتذة في تقنيّتهم إذ يرون أنّهم يجب ترك التّلميذ ليصل إلى التّقنيّة المناسبة لكلّ موضوع، مما يرى بعضهم عكس ذلك وهو توضيح الغرض لفهم المقصود.

7- هل تستخدم الضمائر أثناء التّخاطب؟

يتّفق الأساتذة في هذا المنوال إذ يرون أنّ التّخاطب قائم على الضّمائر، لأنّ الضّمائر تعمل على تجديد الأمكنة والأزمنة والأشخاص التي يستخدمها الأستاذ على بناء خطاب شفهي والتي تضمّ حصّة التّعبير الشّفهي من أجل تحقيق الكفاءة التّواصليّة الشّفويّة عند المتعلّم.

8- هل يستخدم المتكلّم أثناء التّعبير الحجاج، أساليب إخباريّة، صور بيانيّة؟

يرى الأساتذة أنّ المتعلّم الكفء يستطيع توظيفها بشكل صحيح، وهناك من يستخدمها بشكل تلقائي وعدم حسن توظيفها، مما يستخدمها ولكنّها تتفاوت على حسب كلّ متعلّم.

9- هل يتمّ وضع المتعلّم في السّياق المحدّد قبل التّعبير الشّفهي؟

يتوافق الأساتذة إذ يرون أنّ من خلال فهم المتعلّم لكي يتسنّى له فهم الموضوع المراد معالجته والتّعبير عنهن لكي يوظف رصيده اللّغوي بما يخدم الموضوع المعالج.

10- كيف يمكن تحقيق فاعليّة التّواصل لدى المتعلّم من خلال درس المطالعة؟

يرى الأساتذة أنّ تحقيق فاعليّة التّواصل لدى المتعلّم من خلال درس المطالعة وذلك بتحقيق أسئلة هادفة تثير المتعلّم وتدفعه للتّعبير وتعمل عنصر التّشويق تدفع المتعلّم إلى المناقشة.

11- ما هي أهمّ الصّعوبات الّتي يواجهها الأستاذ في التّعبير الشّفهي؟

معظم الأساتذة يواجهون نفس الصّعوبات منها ضعف وقلّة الرّصيد اللّغوي في القسم وعدم التّمكن من تسيير الحصّة، تذبذب الزّاد المعرفي للأستاذ، قلّة الكفاءة، الأخطاء النّحويّة والصّرفيّة أثناء التّعبير، عدم إيجاد الكلمات والعبارات المناسبة أثناء التّعبير.

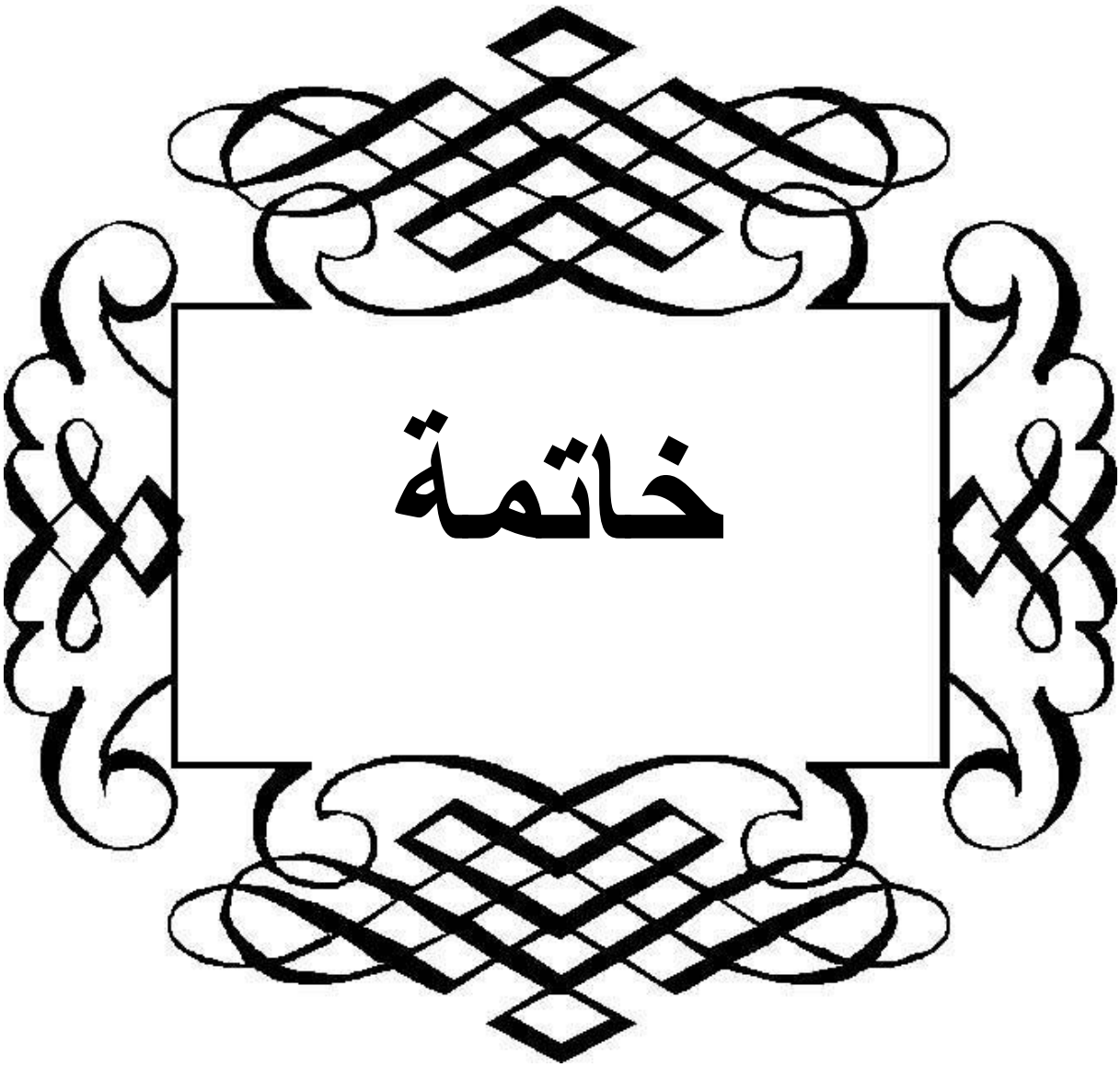
12- كيف يتمكّن الأستاذ من معالجتها؟

يقترح الأساتذة مجموعة من الحلول لمعالجة الصّعوبات السّابقة وذلك من خلال توسيع الأستاذ زاده بالمطالعة، القراءة الجيّدة وتجهيزه المسبق، إعداد نفسه بشكل منظّم والثّقة في النّفس، التّحضير الجيّد للموضوع.

13- كمنهج تخرّج: هل يمكن لنا القول بأنّ درس المطالعة الموجّهة كفيل بأن يحقّق الكفاية التّواصليّة للمتعلّم في مرحلة الثّانوي؟

يختلف الأساتذة في الإجابة إذ يرى بعضهم بأنّه كلّما كان التّعلّم يطالع العديد من الكتب كلّما تكوّنت لديه ثروة علميّة من قواعد النّحو والصّرف والعبارات والكلمات للتّعبير والتّواصل، مما يرى الآخر عكس ذلك إذ يقول يمكن القول أنّ درس المطالعة الموجّهة يساهم في جزء من الكفاية التّواصليّة من خلال دفع المتعلّم إلى التّعبير والتّواصل مع الغير بطريقة سليمة وإثراء الرّصيد اللّغوي للتّلميذ بالممارسة، لكي يبقى غير كافي، وهي بحاجة إلى النّص الأدبي والمقاربة النّصيّة التي تكمّل عمليّة التّعلم، وحسن توظيف الرّوافد اللّغويّة واستثمارها في نصّ المطالعة الموجّهة للوصول إلى الكفاءة.

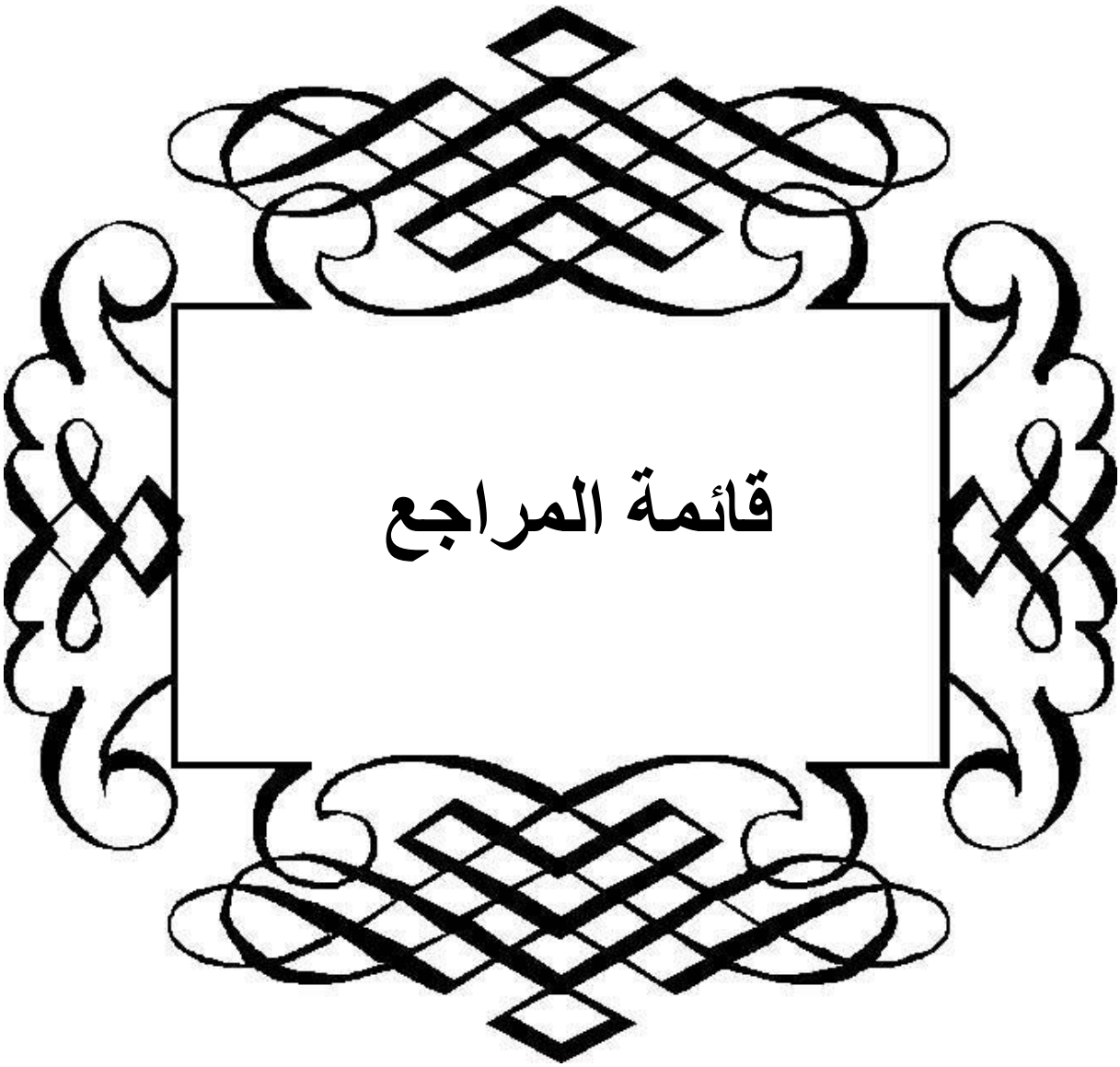
ومن خلال هذه الأسئلة تمكنّا من الوصول إلى أهمّ ما يحتويه المنهج التّداولي في إطار التّعليم، وكيفية تطبيقه داخل الثّانويّة من خلال اختبار الأستاذ للمتعلّم للوصول إلى الهدف المناسب.


خاتمة

خاتمة:

وفي الأخير نقول بأن التداولية تدرس اللغة داخل الخطاب، وتكوّن لنا مجموعة من السمات لإنجاح درس المطالعة الموجهة، كالنحو التالي:

- التّعليميّة منهج يهدف لتنظيم وضعيّات التّعلّم الّتي يندرج فيها الطّالب لبلوغ أهداف معرفيّة وعقليّة ووجدانيّة أو حركيّة.
- التّعليميّة قائمة على عناصر ثلاثة: المعلّم، المتعلّم، المعرفة.
- ترتكز التّداوليّة على قوّة الاتّصال الفعّال بين المتكلّم والقارئ.
- التّداولية متعدّدة التّيارات ومتطوّرة، ومن آراء "أوستن" و"سورل" نجدهما أنّهما اهتمّا بقصد المتكلّم وبقوّة التّواصل بين المتكلّم والمتلقّي.
- إنّ ظهور التّداوليّة في الفكر اللّساني الحديث أصبح تيارا موازيا للتّيار البنيويّة وتيار التّوليدية التّحويليّة.
- تعدّ التّداوليّة نقطة التقاء مجالات العلوم ذات الصّلة باللّغة بوصفها وصلة بينها وبين لسانيّات الثورة اللّغويّة.
- التّعبير الشّفوي نقطة أساسيّة في إثراء التّواصل في إطار التّعليم.
- يحظى درس المطالعة بجملة من التّيارات الّتي تساعد التّلميذ في استيعاب المعلومات وتحصيلها لفهم إجراءات التّداوليّة.
- يبقى التّعليم قائما في مرحلة الثّانوي على جملة من الإقناع المباشرن وحمولات قضويّة وإخباريّة وأخرى حجاجيّة لإشباع المتلقّي.
- يعتبر دليل الأستاذ و منهاج اللغة العربية الوسيلة الوحيدة التي توجه الأستاذ نحو التلميذ
- يعتبر الكتاب المدرسي صلة تواصل بين الأستاذ و التلميذ
- الاستبانة و أسئلتها وضحت لنا كيفية تطبيق إجراءات التداولية في حصص المطالعة الموجهة، وكيفية تقييم الأستاذ للتلميذ من خلالها


قائمة المراجع

القرآن الكريم

قائمة المصادر والمراجع

أ- المصادر:

1. السكاكي، مفتاح العلوم، ضبطه وكتب هوامشه وعلّق عليه نعيم زرزور، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط2، 1987.
2. الفيروز أبادي ، القاموس المحيط، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، مادة (علم).
3. ابن فارس، معجم مقاييس اللّغة، تح: عبد السّلام محمد هارون، دار الجيل، ط1، 1991، مج2.

ب-المراجع:

1-أدراوي العياشي ، الاستلزام الحواري في التّداول اللّساني من الوعي بالخصوصيّات النّوعية للظّاهرة إلى وضع القوانين الضّابطة لها، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 1437ه، 2011م.

2-البجة عبد الفتاح حسن ، أصول تدريس العربيّة بين النّظريّة والممارسة، دار الفكر، عمان، ط1، 2006م.

3-بوجادي خليفة: في اللّسانيّات التّداوليّة مع محاولة تأصيليّة في الدّرس العربي القديم، دار الحكمة للنّشر والتّوزيع، جامعة سطيف- الجزائر-، ط1، 2009م.

4-الحثروبي محمد صالح ، المدخل في التّدريس بالكفاءات، دار الهدى للنشر والتّوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2002م.

5-الحثروي محمد صالح ، نموذج التّدريس الهادف، دار الهدى عين مليلة الجزائر، 1997.

6-حمدان محمد زياد ، تقييم الكتاب المدرسي، دار التّربيّة الحديثة، عمان، د. ط، 1997م.

7-ختام جواد ، التّداوليّة أصولها و اتّجاهاتها، دار كنوز المعرفة للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2016م.

8-خلاف مسعود ، التّعليمية وإشكاليّة التّعريب، الجزائر، 2010- 2011.

9-الدريج محمد ، تحليل العمليّة التعليمية، قصر الكتاب، دط، البليدة، دت.

10- الدريج محمد ، مدخل إلى علم التّدريس العمليّة التّعليميّة، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2009م.

11- راتب قاسم عاشور، وعبد الرحمن عوض أبو الهيجاء، المنهاج بناؤه: تنظيمه، نظريّاته وتطبيقات العمليّة، الجنداريّة للنّشر والتّوزيع، الأردن، 2009م.

12- السّيد عبد الحميد ، دراسات في اللّسانيّات العربيّة، بنية الجملة العربيّة، التّراكيب النّحويّة و التّداوليّة، علم النّحو و علم المعاني، دار مكتبة الحامدة، عمان، ط 1، 2004 م.

13- صحراوي مسعود ، التّداولية عند علماء العرب، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط1، 2005، ص: 15.

14- صياح أنطوان ، تعليميّة اللّغة العربيّة، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، 2008، ج2.

15- طه عبد الرحمان، تجديد المنهج في تقويم التّراث، الرباط، المغرب، ط1، 1993م.

16- عطية أحمد عبد الحميد ، الفلسفة التّحليلية : ماهيّتها مصادرها ومفكّروها، العنبة العباسيّة المقدسة، المركز الإسلامي للدّراسات الإستراتيجيّة، 1440ه، 2019م.

17- عطية خميس محمد ، تكنولوجيا التّعليم والتّعلم، دار السحاب، القاهرة، مصر، ط2، 2009م.

18- عطيّة محسن علي، الكافي في تدريس اللّغة العربيّة، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1420هـ1999م.

19- عطية محسن علي، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المناهج، عمان، ط1، 2013م.

20- علال زوليخة ، التّعليميّة المفهوم النشأة والتّطوّر، مجلّة الآداب واللّغات، العدد4، جوان، 2016، ص: 133.

21- عمار سعيد ، دراسات التّرجمة، دار مجلاوي، عمان، الأردن، ط1، 2013.

22- فان ديك، علم النّص، ترجمة وتعليق سعيد حسن البحيري، دار القاهرة، ط2، 2005م.

23- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1.

24- فهمي محمد غيطاس منى ، الخطابة والتّداوليّة نحو أداة إجرائيّة لتلقي النّص الخطابي، مجلة الدراية، محكمة علمية، د. ط، العدد 15، 2015 م.

25- فيليب بلانشيه، التّداوليّة من أوستين إلى غوفمان، ترجمة: صابر الحباشة، دار الحوار للنشر والتوزيع، سوريا، ط1، 2007 م.

26- المتوكل أحمد ، اللّسانيّات الوظيفيّة، مدخل نظري، دار الكتاب الجديد المتّحدة، الرّباط، المغرب، ط1، 1989.

27- مرعي توفيق أحمد ، محمد محمود الحيلة، المناهج التّربويّة الحديثة، دار المسيرة، عمان، د. ت.

28- مزيد بهاء الدّين محمد ، تبسيط التّداولية، شمس للنّشر والتّوزيع، القاهرة، ط1، 2005.

29- منهاج اللّغة العربيّة وآدابها السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجيا، مديريّة التّعليم الثّانوي، اللّجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، د. ت.

الفهرس

العنوان	الصفحة
شكر وتقدير	
إهداء	
مقدمة	أ- ج
مدخل	05
الفصل الأول: التداولية (التعريف والنشأة)	12
1- تعريف التداولية	12
لغة	12
اصطلاحا	13
2- نشأة التداولية	15
3- إجراءات البحث التداولي	19
3-1 أفعال الكلام	19
3-2 الاستلزام الحواري	23
3-3 الحجاج	26
3-4 متضمنات القول	29
3-5 الإشاريات	30
3-6 الملكة التداولية	33
الفصل الثاني: تعليمية الخطاب الشفهي في ظل المقاربة التداولية في مرحلة الثانوي	36
1- الوسائل التعليمية البيداغوجية في تحقيق الخطاب الشفهي	36
تمهيد	36

1. عرض المنهاج ودراسته وفق الخطاب الشفهي والمطالعة الموجهة	36
1.1 المنهاج	36
1.2 أسس المنهاج	38
1.3 الكفاءات المستعرضة في المنهاج	39
1.4 التوزيع الزمني	40
1.5 ملامح الخروج من السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي	41
1.6 تقديم النشاطات (المطالعة الموجهة والتعبير الكتابي)	41
2. عرض دليل الأستاذ	45
2.1 تنظيم المناقشات	46
2.2 توجيه المطالعة خارج القسم	47
3. عرض الكتاب المدرسي	49
خاتمة	61
مكتبة البحث	
الفهرس	

الملخّص

تتناول هذه الدّراسة موضوع التّعبير الشّفهي في إدراجه لدرس المطالعة الموجّهة كمنهج تعليمي، يستفيد منه الأستاذ والمتعلّم، في إطار المنهج التّداولي وإجراءاته كالحجاج، الاستلزام الحواري، الإشاريّات، أفعال الكلام...، والتي تعتمد على الخطاب واستعمال اللّغة داخله، ومن هذا المنطلق درسنا الخطاب في المرحلة الثّانويّة مع كيفية تعامل الأستاذ مع التّلميذ في إطار المشافهة للتّداوليّة.

الكلمات المفتاحيّة: التّعليميّة، التّداوليّة، التّعبير الشفهي، المرحلة، الثّانويّة.

résumé:

Cette étude traite de la question de l'expression orale dans son inclusion de la leçon de lecture guidée comme approche pédagogique, dont l'enseignant et l'enseignante bénéficient dans le cadre de l'approche délibérative et de ses procédures telles que l'argumentation, l'impératif de dialogue, la gestuelle, la parole verbes, qui dépendent du discours et de l'usage de la langue dans celui-ci, et de ce point de vue nous avons étudié le discours au stade secondaire avec la façon dont le professeur traite l'élève dans le cadre de la délibération orale.

***Mots-clés** : pédagogique, délibératif, expression orale, stade secondaire*

Abstract :

This study deals with the issue of oral expression in its inclusion of the guided reading lesson as an educational approach, which the teacher and the teacher benefit from within the framework of the deliberative approach and its procedures such as arguments, dialogue imperative, gestures, speech verbs, which depend onthe discourse and the use of language within it, and from this standpoint we studied discourse in the secondary stage With how the professor deals with the student in the context of oral deliberative.

Keywords*: educational, deliberative, oral expression, secondary stage*